



DALIUS JUODSNUKIS

**SPORTO MOKYKLŲ MOKINIŲ
SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS UGDYMAS**

Mokslo daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Kaunas 2018

Mokslo daktaro disertacija rengta 2012 – 2017 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

Mokslinis vadovas

Prof. dr. Romualdas MALINAUSKAS

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

TURINYS

SANTRUMPOS	5
PAGRINDINĖS SĄVOKOS	6
IVADAS	11
1 SPORTO MOKYKLŲ MOKINIŲ SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS UGDYMO TEORINIS PAGRINDIMAS	25
1.1 Socialinės atsakomybės sampratų ir sąvokų analizė	25
1.2 Sportinio ugdymo ir socialinės atsakomybės ugdymo sąsajos	31
1.3 Socialinės atsakomybės ugdymas per kūno kultūrą ir sportą Lietuvoje ir užsienyje	37
1.4 Daugialypio sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelio teorinis pagrindimas	44
1.4.1 Socialinės atsakomybės ugdymo teorinės prielaidos.....	44
1.4.2 Socialinės atsakomybės ugdymo struktūra.....	65
1.5 Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelis	96
2 TYRIMO METODOLOGIJA	103
2.1 Tyrimo logika ir metodai	103
2.1.1 Tyrimo strategija ir logika	103
2.1.2 Tyrimo duomenų rinkimo metodai.....	106
2.2 Tyrimo imtis	107
2.2.1 Konstatuojamojo tyrimo imtis.....	107
2.2.2 Ugdomojo eksperimento imtis	108
2.2.3 Interviu tyrimo imtis.....	109
2.3 Tyrimo instrumentai ir organizavimas	110
2.3.1 Anketinės apklausos klausimynas	110
2.3.2 Interviu su tėvais klausimynas.....	117
2.3.3 Konstatuojamojo tyrimo organizavimas.....	119
2.3.4 Ugdomojo eksperimento organizavimas	119
2.3.5 Kokybinio tyrimo organizavimas	122
2.3.6 Tyrimo duomenų statistinė analizė.....	123
2.4 Tyrimo etikos principai	123

3	TYRIMO REZULTATAI.....	126
3.1	Konstatuojamojo tyrimo rezultatai.....	126
3.1.1	Suvokta socialinė atsakomybė.....	126
3.1.2	Vertybių rezultatai.....	128
3.1.3	Sąmoningumo rezultatai.....	129
3.1.4	Valios savybių rezultatai.....	130
3.1.5	Pozityvaus elgesio rezultatai.....	132
3.1.6	Socialinės atsakomybės rezultatai.....	132
3.2	Ugdomojo eksperimento rezultatai.....	134
3.2.1	Kiekybiniai duomenys.....	134
3.2.2	Suvoktos socialinės atsakomybės rezultatai.....	134
3.2.3	Vertybių rezultatai.....	139
3.2.4	Sąmoningumo rezultatai.....	144
3.2.5	Valios savybių rezultatai.....	149
3.2.6	Pozityvaus elgesio rezultatai.....	152
3.2.7	Socialinės atsakomybės rezultatai.....	155
3.2.8	Kokybiniai duomenys.....	159
4	REZULTATŲ APTARIMAS.....	168
	IŠVADOS.....	186
	PRAKTINĖS REKOMENDACIJOS.....	189
	LITERATŪRA.....	191
	PRIEDAI.....	219

SANTRUMPOS

SA – Socialinė atsakomybė;

AM – Atsakomybės modelis

SAUM – socialinės atsakomybės ugdymo modelis

SMMSAUP – sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programą

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 SAŲOKOS

Socialinė atsakomybė – integratyvi asmenybės savybė (gebėjimas), pasireiškianti, moralės ir etikos principais pagrįstu elgesiu, sąmoningu visuomenės normų, požiūrių ir vertybių priėmimu, valios išraiška, suvokimu, kokias pasekmes turi vykdoma veikla pačiam asmeniui ir kitiems žmonėms (Juodsnukis & Malinauskas, 2014b).

Atsakomybė – bendriausias asmenybės dorovinis bruožas, motyvuojantis rūpestingą veiklą atliekant pareigas (šeimos, visuomenės, darbo, bendravimo ir kt.). Atsakomybė ugdoma reikalaujant atsakyti už savo veiksmus. Ji yra svarbiausias asmenybės dorovinio brandumo požymis (mokytojo atsakomybė už mokinį, mokinio atsakomybė už savo ateitį) (Jovaiša, 2007).

Socialiai atsakinga asmenybė – tai asmenybė, gebanti atsakingai ir savarankiškai priimti etiškus ir moralius sprendimus, ne tik savo, bet ir kitų žmonių atžvilgiu (Hellison, 2011).

Socialinės atsakomybės ugdymas – procesas kurio metu socialinės atsakomybės komponentai ugdomi tam tikrais etapais, sąveikaujant ugdytojui ir ugdytiniui, o pasiektas rezultatas yra socialinės atsakomybės lygmuo (Hellison, 2011).

Socialiai atsakingas elgesys – pagarba ir rūpinimasis kitais (Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008).

Sportas – socialinis reiškinys, neatsiejama visuomeninės kultūros dalis – rengimosi varžyboms ir dalyvavimo jose sistema siekiant geriausių sportinių rezultatų; nuoseklus ir nuolatinis fizinių ir dvasinių žmogaus galių plėtojimas varžymosi, lenktyniavimo būdu (greičiau, toliau, aukščiau, gražiau, geriau, kilniau) ir taip išugdytų jėgų, gebėjimų rodymas individualiose ir komandinėse varžybose (*Sporto terminų žodynas*, 2002).

Sportavimas – įvairių fizinių pratimų darymas ir žaidimų žaidimas, turint tikslą stiprinti sveikatą ir darbingumą, patirti asmeninę arba kolektyvinę sėkmę, sužadinti optimistinę nuotaiką; reguliarius mankštinimasis siekiant gerų sportinių rezultatų (Stonkus, 2002).

Sportinė veikla – daugialypė aktyvi judėjimo veikla, kurios tikslas ugdyti, nuolat tobulinti žmogaus fizines ir psichines galias, atitinkančias visuomenės tikslus ir poreikius; sportininko dalyvavimas sportinio rengimo vyksme ir varžybose (Stonkus, 2002).

Sportininkų ugdymo centras (sporto mokykla) – sporto mokymo įstaiga, sporto centras, specializuota vienos ar kelių sporto šakų įstaiga, kuri gali vykdyti neformalųjį vaikų bei suaugusiųjų švietimą, rengia tam tikros kvalifikacijos sportininkus, taip pat atlieka kitas steigėjų jiems priskirtas funkcijas (Lietuvos Respublikos Seimas, 2008).

Treneris – tai žmogus, kuris moko ugdytinius savo pavyzdžiu, juo sekama. Treneris privalo ne tik parengti sportininkus varžybinei veiklai, bet ir ugdyti jų charakterį, sudaryti galimybes tobulėti, mokytis, įgyti prosocialaus elgesio įgūdžių, suvokti sportines vertybes ir jas puoselėti. Treneris turi išugdyti pagrindinius sportuojančiojo bruožus, kurie pasireiškia patikimumu, pagarba, atsakomybe, sąžiningumu, pilietiškumu ir rūpestingumu (Jones, 2008).

Jaunutis – 15–16 metų futbolininkas (Stonkus, 2002).

Jaunis – 17–18 metų futbolininkas (Stonkus, 2002).

Ugdytinis – pedagoginio veikimo objektas ir subjektas. Į ugdytinio sąvoką įeina mokinys, moksleivis, studentas, auklėtinis (Jovaiša, 2007).

Ugdytojas – asmuo, vykdamas ugdymo uždavinius. Visi ugdytojai yra ugdymo veikėjai (Jovaiša, 2007).

Ugdomasis mokymas – mokymas, kai vienu metu moksleiviai šviečiami, lavinami, auklėjami ir formuojama visybinė jų asmenybė (Jovaiša, 2007).

Ugdymas – asmenybę kuriantis žmonių bendravimas sąveikaujant su aplinka ir žmonijos kultūros vertybėmis (Bitinas, 2004).

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

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

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

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

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

Elgesys – žmogaus veiksmai, atspindintys jo santykius su aplinka. Skiriamas išorinis elgesys ir vidinis, išgyvenimais (mąstymas, jausmai ir kt.). Biheavioristinėje pedagogikoje absoliutinamas išorinis elgesys, o asmenybės pedagogikoje – vidinis, išgyvenimai (Jovaiša, 2007).

Pozityvus elgesys (prosocialus elgesys) – yra savanoriškas elgesys, siekiant padėti arba duoti naudos kitam asmeniui ar asmenų grupei (Kavussanu & Boardley, 2009).

Antisocialus elgesys – savanoriškas elgesys, kuriuo siekiama pakenkti ar sužaloti kitą, pavyzdžiui sporte, tai galėtų būti – bandymas sužeisti oponentą arba bandymas apgauti teisėją (Kavussanu, Stamp, Slade, & Ring, 2009).

Valia – 1) sąmoningas veiksmų pasirinkimas; 2) gebėjimas siekti tikslo įveikiant vidines kliūtis. Šio siekimo tikslas yra aukščiausias motyvas, kurį palaiko žemesnio lygio pažintiniai ir emociniai motyvai. Tikslas lemia vidinį intelektinį veiklos planą, kuris numato veiklos rezultatus, telkia vidines jėgas, motyvus, kurie reguliuoja veiksmus. Jei atsiranda prieštaravimų, vidinių sunkumų siekiant tikslo, vidinis intelektinis siekimų planas nuslopina poreikius, emocijas, kliudančias pasiekti tikslą. Įveikiant sunkumus, stiprėja valia, todėl mokykloje stengiamasi ugdyti valinguosius charakterio bruožus: drąsą, ryžtą, atkaklumą, iniciatyvą, ištvėrmę (Jovaiša, 2007).

Drąsumas – tai valios savybė, kuri padeda įveikti baimę pavojingose situacijose, pasireiškia asmenybei susidūrus su dideliais sunkumais ir kliūtimis, kartais gyvybei pavojingomis aplinkybėmis. Nepagrįsta drąsa, beprasmiška rizika pavojaus akivaizdoje nėra tikros drąsos požymis (Malinauskas, 2003).

Atkaklumas – nuoseklus ilgalaikis tikslo siekimas esant sunkioms ar priešiškomis objektyvioms ar subjektyvioms veiklos sąlygoms (Jovaiša, 2007).

Iniciatyvumas – tai valios savybė, kai žmogus ne tik pats veikia kitų neskatinamas, bet ir skatina kitus. Padeda savarankiškai kelti idėjas, nuspręsti ir imtis veiklos, nelaukiant pašalinio skatinimo (Malinauskas, 2003).

Savitvarda – valios galia išlaikyti rimtį vidinių konfliktų ir grėsmės situacijose (Jovaiša, 2007).

Vertybė – objektas, reikšmingai tenkinantis asmens ar visuomenės poreikius; 2) asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, labiausiai atitinkančiais materialinius, kultūrinius ar dvasinius asmenybės poreikius. Skiriamos objektyviosios ir subjektyviosios vertybės. Kultūros, mokslo, meno, technikos, technologijos vertybės sudaro mokymo ir auklėjimo turinį, atitinkantį konkrečios visuomenės poreikius. Subjektyviosios vertybės – tai, ko žmogus ieško kaip prasmingiausio dalyko moksle, kultūroje, gyvenime, veikloje, santykiuose su kitais žmonėmis (Jovaiša, 2007).

Nuostatos – žmogaus arba žmonių grupės polinkis vienaip ar kitaip suvokti kokį nors objektą ar problemą, subjektyvus nusiteikimas vienokių ar kitokių vertybių atžvilgiu, dažnai nulemiantis pasirengimą tikslingai veikti (Ramonienė, 2012).

Gebėjimų ugdymosi vertybės – laimėjimas, įgūdžių demonstravimas ir savikryptingumas (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).

Moralinės vertybės – susitarimo laikymasis, paklusnumas, sąžiningumas sportininkų bendradarbiavimas ir paslaugumas (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).

Statuso vertybės – įvaizdis, pergalė, lyderystė (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).

Suvokimas – psichinis procesas, sąmonėje atspindintis jutimo organus veikiančio objekto visumą. Objektai gali būti ne tik daiktai, gamtos reiškiniai ar jų atvaizdai, simboliai, bet ir žodžiai, sakiniai, tekstai, poezijos ar prozos, muzikos ar meno kūriniai, savos mintys, jausmai, organizmo būsenos. Suvokti objektą padeda dėmesys, ontogenetinėje raidoje įgyta praktinė ir teorinė patirtis, ypač išlavinta garsinė kalba. Suvokiamas objektas įtraukiamas į patirtį, sprendimų, požiūrių sistema ir išskiriamas iš kitų išvelgus jo esmę, reikšmę ir prasmę. Suvokimui ypač padeda atrenkamoji dėmesio funkcija, atmintis, mąstymas ir vaizduotė (Jovaiša, 2007).

Suvokta socialinė atsakomybė – savojo požiūrio ir elgesio vertinimas socialinės atsakomybės atžvilgiu (remiantis Li, Wright, Rukavina, & Pickering, (2008); Марищук, Блудов, Плахтиенко, & Серова, (1984) sudaryta autoriaus).

Socialinis aktyvumas – žmogaus santykis su visuomenės gyvenimu, kuriame jis pasirodo iniciatyviu tam tikros visuomenės arba tam tikros klasės, socialinės grupės normų, principų bei idealų reiškėju ir skleidėju (Lazauskas, 2014).

Visuomeninė (savanoriška) veikla – tai savo noru pasirinkta veikla, už kurią negaunamas finansinis atlygis ir kuri yra naudinga kitam žmogui (Jonutytė, 2007).

Moralė – sąmonės forma, atspindinti visumą visuomenės ar jos grupių principų, norų, pažiūrų ir įsitikinimų, kuriais vertinami žmonių santykiai su aplinka, darbu ir savimi, kitaip sakant, visuma visuomenės ar jos grupių keliamų reikalavimų žmogaus santykiams su visuomene, tauta, profesija, darbu, kitais žmonėmis, kuriuos privalo vykdyti visuomenės narys (Jovaiša, 2007).

Moralinė savivoka – moralinė savojo elgesio analizė ir vertinimas (remiantis Jovaiša, (2007); Weissberg, Goren, Domitrovich, & Dusenbury, (2013), sudaryta autoriaus).

Siekimas – veikla, kuria artėjama prie tikslo. Tai ko siekiama, - siekis, kuris gali būti tikslas, idealas, bandoma realizuoti svajonė, visuomeninis gėris ir kt. (Jovaiša, 2007).

Požiūris – 1) sąlygiškai pastovi nuomonių, interesų, pažiūrų išraiška, atspindinti asmens individualią patirtį. Skiriami socialiniai, filosofiniai, moksliniai, meniniai, buitiniai ir kt. požiūriai. Požiūrių vienu kuriuo nors klausimu sistema galima vadinti samprata (konceptcija). Ji gali būti asmeninė, mokslinė, filosofinė. Kai mokslinė ar filosofinė samprata (konceptcija) visapusiškai ir tvirtai pagrindžiama, ji tampa teorija; 2) pažintinis-emocinis asmenybės santykis su tikrovės objektais ir pačiu savimi. Skiriamas teigiamas požiūris į darbą, mokymąsi, bendraklasius, kritiškas požiūris į save ir pan. šį požiūrį lemia individuali pažintinė-emocinė patirtis, įvairios dispozicijos (Jovaiša, 2007).

Savybė – sąlygiškai pastovi psichinio ar pedagoginio proceso, daikto ar reiškinių pusė, atskleidžianti skirtingumą ar panašumą palyginti su kitais procesais, daiktais ar reiškiniais (Jovaiša, 2007).

Nuostata – asmenybės parengtis įprastai reaguoti į aplinkos poveikius. Nuo grupės normų priklausomas kryptingumas standartiškai reaguoti į klausimus, kitokius aplinkos poveikius. Stereotipiškas atsakas į dirginimą, priklausomas nuo vidinės būsenos (Jovaiša, 2007).

Savivoka– tai gebėjimas tiksliai atpažinti savo emocijas ir mintis, suvokti jų įtaką elgsenai (Weissberg et al., 2013).

Sportinės veiklos vertybės – laikomos bendraisiais sportinės veiklos principais, kuriais vadovaujamosi įvairiose situacijose ir jų laikomasi. Vertybės yra nuostatos įkvepiančios tam tikriems sprendimams, kurie padeda sportininkams siekti užsibrėžto tikslo ir pergalės. Vertybės, kuriomis vadovaujasi sportininkai, dažniausiai atsispindi jų elgsenyje (Acuña Delgado & Acuña Gómez, 2011).

Sąmoningumas – tai impulsų valdymas, tai yra planavimas, organizavimas, užduočių išsikėlimas ir kiti procesai bei pasiekimų poreikis (Costa & McCrea, 1992).

Tvarkingumas – polinkis būti organizuotam ir tvarkingam (Roberts, Bogg, Walton, Chernyshenko, & Stark, 2004).

Tikslo siekimas – tai tokia savybė, kai gebama kelti tikslus ir jų siekti (Malinauskas, 2003).

Pareigingumas – patikimas įsipareigojimas atlikti užduotis tinkamai ir laiku (Costa & McCrea, 1992).

Patirtis – patyrimo rezultatas (Halder, 2002).

ĮVADAS

Temos **aktualumas** grindžiamas sporto konkurencingumo ir orientacijos į save tyrimų duomenimis, kurie atskleidė, kad konkurencinė sporto aplinka ir orientacija į save skatina amoralų ir neetišką elgesį tiek savo tiek ir kitų žmonių atžvilgiu (Bussey, 2008; Jewell, 2011; Kavussanu, Seal, & Phillips, 2006; Romand, Pantaleon, & Cabagno, 2009; Shields, Bredemeier, LaVoi, & Power, 2005; Stanger, Kavussanu, & Ring, 2012). Sportinis rengimas paveikia daugelį sporto mokyklų mokinių. Yra siekiama, kad ateityje jaunieji sportininkai laimėtų olimpinius žaidynių, pasaulio ar Europos čempionatų medalius, bet iš daugelio tai pavyks padaryti tik keletui. Mes nepagalvojame apie sportinio rengimo poveikį mokiniams, kurie netaps profesionaliais sportininkais. Kokiais žmonėmis mes juos išugdysime? Kokią žymę jiems paliks sportas? Mes turime suprasti sporto galią ir tai, kad sporto reikšmė yra didesnė negu tik susikoncentravimas į laimėjimus (Carter, 2009). Socialiai neatsakingas elgesys, piktnaudžiavimas alkoholiu ir smurtas yra rimtos socialinės problemos, o toks elgesys yra problematiškas sporto kultūros objektas (Malnati et al., 2016).

Sportas kaip įvairių sričių socialinis reiškinys tapo vienu iš svarbiausių visuomenės atspindžių. Sportas nuolat veikia visuomenę, yra su ja susijęs ir tai sportą išskiria kaip svarbų socialinio gyvenimo aspektą (Lazarević, Dugalić, Milojevic, Koropanovski, & Stanić, 2014). Dalyvavimas sportinėje veikloje pagal autentiškų motyvų ir funkcijų pobūdį yra nukreiptas skatinti ir gerinti etiškumo principus. Psichologinė ir pedagoginė veikla sporte turėtų būti nukreipta į pozityvaus požiūrio įtvirtinimą, atsižvelgiant į ugdymo procesą, dalyvavimą varžybose ir kitose sporto veiklose, taip pat ir į moralines socialines normas, nuostatas ir požiūrius (Hosta, 2008). Sporto vientisumu ir sąžiningumu gali būti suabejota, kai sportinės veiklos taisyklės yra sulaužomos, sportininkai nesuvokia žaidimo prasmės, tam tikro sporto įvaizdis pažeidžiamas komerciškumo arba, kai yra sukčiaujama prieš arba per žaidimą (Crocker, 2014).

Suprasti šiuolaikinę visuomenę nepripažįstant sporto vaidmens yra beveik neįmanoma. Sportas yra tarptautinis reiškinys, kuris yra svarbus politikai, turizmo pramonei bei žiniasklaidos industrijai (Jarvie, 2013). Tačiau sportas taip pat yra siejamas ir su tokiais socialinėmis problemomis, kaip nusikalstamumas ir smurtas. Sporto ir su sportu susijusių veiklų padariniai gali stiprinti ir neigatyvius padarinius ir taip reikšmingai sumažinant pozityvaus sportinio ugdymo reikšmę (Eklund & Tenenbaum, 2014; Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2011).

Jaunimo dalyvavimas organizuotoje sportinėje veikloje (sporto mokyklos lankymas) turi ilgalaikį poveikį, todėl galima prognozuoti, kad tokie jaunuoliai bus fiziškai aktyvūs ir ateityje. Paauglystė yra laikoma perėjimo tarp vaikystės ir pilnametystės laikotarpiu. Paaugliai, kad sėkmingai sulauktų pilnametystės ir pasiruoštų suaugusiojo gyvenimui, privalo spręsti biologinių, socialinių, emocijų bei psichologinių problemų spektrą (Telama et al., 2005). Paauglystė yra labai svarbus elgesio ir požiūrio ugdymo laikotarpis į pilnametystę (Booker, Skew, Kelly, & Sacker, 2015).

Sporto pagrindas yra kova ir varžymasis. Sportas, taip pat yra priemonė sukurti sveikus santykius tarp žmonių ir visuomenės, kartu integruojant pagarbą taisyklėms ir socialinėms normoms. Kita vertus nesportiškas elgesys, perdėta orientacija į rezultatą, sporto degeneracija ir taisyklių ignoravimas yra plačiai ištirti ir aprašyti sporto aspektai (Balcioğlu, 2003; Bussey, 2008; Erdemli, 2008; Johnson, 2004; Kampf, 2007; Satcher, 2006; Toohey & Veal, 2007). Todėl sporto mokyklos ir yra ta vieta, kur ugdomos sporto vertybės ir sportininkų socialinė atsakomybė.

Pastaraisiais metais, didelio tyrėjų dėmesio sulaukė moralaus elgesio tyrimai sporto srityje (Kavussanu, 2012). Atskleista, kad sportinės veiklos metu, sportininkai užsiima įvairiomis antisocialaus elgesio veiklomis, tokiomis kaip bandymas sužeisti savo varžovą, sukčiavimas ir ginčai su teisėjais (Kavussanu et al., 2006; Shields et al., 2005) taip pat ir prosocialiomis veiklomis kaip antai pagalba kitiems žaidėjams, pagalba susižeidus arba patyrus traumą, palaikymas ir padaršinimas komandos draugų (Kavussanu & Boardley, 2009). Socialinė atsakomybė yra vienas svarbiausių modernios ir šiuolaikiškos visuomenės imperatyvų, o kartu – ir šiuolaikinio ugdymo proceso siekinių. Atsakomybės ugdymas yra vienas iš pagrindinių Lietuvos valstybės ir visos visuomenės siekių. Todėl Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme pažymima, kad švietimo tikslai yra išugdyti kiekvienam asmeniui vertybines orientacijas, leidžiančias tapti doru, siekiančiu žinių, savarankišku, atsakingu, patriotiškai nusiteikusi žmogumi. (LR švietimo įstatymas, 2011).

Sporto komerciškumas ir maksimali orientacija į laimėjimą ir sėkmę, sukuria erdvę korupcijai, dopingo vartojimui, nesportiškam elgesiui varžovų atžvilgiu, netinkamam ir užgauliam sportininkų bei trenerių elgesiui, diskriminacijai ir panašioms dalykams. Pažeistos etikos principų sąrašas yra gana ilgas, o tai suponuoja etiško elgesio ugdomosios veiklos trūkumą, etiško elgesio turėjo būti ugdoma pirmiausiai dirbant pedagoginį ir edukacinį darbą su jaunaisiais sportininkais (Perasović & Bartoluci, 2007; Žagrović et al., 2011). Sporte kartais yra nukrypstama

nuo etikos normų ir yra leidžiama daugiau negu kitose socialinėse aplinkose (DeSensi, 2014), pasitaiko ir antisocialus elgesys. Antisocialus elgesys, kaip nustatyta Sage, Kavussanu, ir Duda, (2006), apima veiksmus siekiant sužaloti (smogti, arba keršyti šiurkščiomis pražangomis) arba kenkti kitiems (sukčiavimas, apsimentinėjimas patyrus traumą ar laiko „tempimas“). Toks elgesys yra dažnas sporte, pastebimas tarp įvairių lyčių, įvairaus amžiaus ir meistriskumo lygio sportininkų (Coulomb-Cabagno & Rasclé, 2006; Kavussanu et al., 2006, 2009).

Antisocialaus elgesio tyrimai sporte atskleidė, kad sportininkai, tam tikromis aplinkybėmis gali sau leisti daugiau, pavyzdžiui, kai rezultatas yra apylygis arba kai veiksmas yra atsakomasis (Conroy, Silva, Newcomer, Walker, & Johnson, 2001). Be to, daugeliui sportininkų tam tikras sukčiavimų kiekis ir agresijos veiksmai yra lyg žaidimo dalis, o tai gali skatinti antisocialaus elgesio apraiškas (Romand et al., 2009).

Sportas yra socialinė aplinka, kurioje sportininkai sąveikauja vieni su kitais ir ten jie gali įgyti neigiamos patirties, jeigu yra siekiama laimėti tokiomis priemonėmis kaip nesąžiningumas su kitais sportininkais, apeliavimas į teisėjų sprendimus arba kerštavimas varžovams. Kita vertus, socialinis sporto kontekstas (sporto mokyklos, kuriose vykdomos socialinės atsakomybės ugdymo programos) leidžia patirti pozityvaus elgesio sportinėje veikloje patyrimą, kai paskatinamas komandos draugas po nesėkmingo žaidimo arba pagalba susižeidus varžovui (Hayden, 2010; Hellison, 2011; Kavussanu & Boardley, 2009).

Socialiai atsakingų įstaigų ir organizacijų (mūsų atveju – sporto mokyklų) nauda visuomenei, valstybei, aplinkai yra šių dienų diskusijų centras visais visuomenės lygmenimis. Tačiau individas, kaip asmuo, kuris pirmiausia yra šeimos ir tik paskui kiekvienos bendruomenės, organizacijos, įstaigos, visuomenės, valstybės dalis, kol kas yra tarsi ignoruojamas ir paliekamas „gyventi sau“ (Leliugienė, 2012), o taip gali atsitikti, jei sporto mokykloje socialinės atsakomybės ugdymui būtų skiriamas nepakankamas dėmesys.

Labai svarbu žinoti, kad paauglystėje vyksta laikinas vaiko psichologinis nutolimas nuo šeimos ir mokyklos, t. y. paaugliui ir šeima ir mokykla tampa mažiau svarbios. Tuo tarpu bendraamžių daroma įtaka žymiai padidėja. Jaunas žmogus turi pasirinkti formalią bei neformalią grupes, kurioms jis priklausys. Pirmenybę paauglys suteikia tai grupei, kurioje jis jaučiasi geriausiai, kurioje jam rodoma pagarba. Tokia grupė gali tapti ir sporto mokyklos komanda, tačiau tokia grupė taip pat gali tapti ir bendraamžių grupė, kuri rinksis gyvenamųjų namų rūsiuose, o juos

siejanti bendra veikla bus rūkymas, alkoholio vartojimas, o gal ir narkotikai (Leliūgienė, 2003).

Psichologijos tyrimai (Baleišienė & Barkauskienė, 2007; Catalano, Oesterle, Fleming, & Hawkins, 2004; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003) atskleidė, kad elgesio problemų dinamikai paauglystėje didelę įtaką turi socialinė aplinka, o viena iš jų – sporto mokykla, nes joje paauglys praleidžia daug laiko. Vienas iš svarbiausių klausimų – kaip paauglys suvokia ir vertina savo socialinę atsakomybę ir kaip atsakingai elgiasi. Saitai su mokykla (mūsų atveju – sporto mokykla) priklauso nuo moksleivio prierašumo prie mokyklos bei jo socialinės atsakomybės suvokimo, įsipareigojimo mokykloje esantiems žmonėms ir jo aplinkai (Resnick et al., 1997). Socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokykloje, o ne bendrojo ugdymo mokykloje aktualu vykdyti ir tyrinėti dar dėl to, kad sporto mokyklų mokiniai dažniausi atleidžiami nuo kūno kultūros pamokų arba jų nelanko bendrojo ugdymo mokykloje, kurioje socialinės atsakomybės ugdymui yra skiriamas didesnis dėmesys.

Kaip leidžia teigti mokslinės literatūros analizė, nėra vieningų jaunųjų sportininkų ugdymo principų susijusių su socialinės atsakomybės ugdymu, nes šiuo požiūriu egzistuoja skirtingi požiūriai (Cómez-Mármol, Martínez, Sánchez, Valero, & González-Víllora, 2017). Pirmojo požiūrio šalininkai (Bredemeier, Shields, & Shields, 1986) mano, kad sportas pats savaime yra socializacijos ir vertybių ugdymo procesas, nes tai atitinka olimpinė vertybių ideologiją. Antrojo požiūrio šalininkai, priešingai, pastebėjo, kad jaunųjų sportininkų ugdymo programos paprastai atkuria stereotipus ir priešišką sporto aplinką, kuriai būdingi antisocialūs ir smurtiniai veiksmai bei požiūris ir vertybės, kurios negali padėti ugdyti socialiai atsakingų asmenybių. Tačiau yra tarpinė pozicija, kuri teigia, kad jaunųjų sportininkų ugdymas gali turėti teigiamą arba neigiamą įtaką jauniems sportininkams, priklausomai nuo tam tikrų sąlygų, o ši pozicija atspindi daugumos šiuolaikinių sporto psichologų ir edukologų nuomonės (Brewer, 2009; Eklund & Tenenbaum, 2014; Sánchez & Mosquera, 2011).

Galima manyti, kad teorija, jog sportas ir fizinė veikla turi potencialo ugdyti asmenybę, yra laikui nepavaldi idėja. Idėją, kaip potencialų būdą socialinei atsakomybei ugdyti, išplėtoja tyrėjai, įgyvendindami programas, grindžiamas fizine veikla ir sportu (Collingwood, 1997; Gordon, 2010; Hellison, 2011; Siedentop, 1991). Beje, pritariant šiam potencialui, turima omenyje, kad rezultatai nepasiekiami paprasčiausiai dalyvaujant sportinėje veikloje. Kad viskas pavyktų, programos turi

aiškiai identifikuoti pozityviają socialinę raidą, kaip geidžiamiausią prioritetą, ir turi būti kruopščiai organizuotos, kad padidintų galimybę tam pasiekti (Shields & Bredemeier, 2001).

Bussey (2008) teigia, kad spaudimas nugalėti nepaisant elgesio normų yra neetiško elgesio priežastis, todėl sportiškas ir etiškas elgesys turėtų išlikti bei turėtų būti ugdomas ir skatinamas, kad būtų galima išsaugoti sportišką atmosferą. Gürpınar ir Güven (2012) atskleidė, kad lyginant krepšinį ir futbolą daugiau nesportiško elgesio apraiškų buvo pastebėta tarp futbolo žaidėjų. Futbole dažniausiai pastebimos nesportiško elgesio apraiškos: psichologinis spaudimas, protestai, skundai ir kaltinimai varžovų ir teisėjų atžvilgiu. Beveik visų futbolo lygos žaidėjų nesportiško elgesio parametrai buvo aukštesni negu krepšinio lygos žaidėjų. Tai rodo, kad yra aktualu analizuoti būtent futbolininkų socialinės atsakomybės ugdymo problematiką. Sporto žaidimai yra geriausia terpė ugdyti socialinę atsakomybę dėl žaidėjų tarpusavio sąveikos. Vis dėlto jaunųjų krepšinininkų socialiniam ugdymui yra atliktas ne vienas tyrimas (Brusokas, 2014; Šniras, 2005), todėl šiame disertaciniame darbe pasirinkta tirti futbolo sporto mokyklų, o ne krepšinio sporto mokyklų atstovus.

Remiantis sportu, kaip moralaus ir etiško elgesio ugdymo potencialu, teorinė bei praktinė socialiai atsakingos asmenybės ugdymo modelio paieška ir jo taikymas išlieka svarbiu klausimu, siekiant ugdyti sporto mokyklos mokinių socialinę atsakomybę.

Mokslinė problema

Pastaraisiais metais ypač domimasi socialinės atsakomybės ugdymo tyrimais, tai įrodo augantis kiekis darbų, atliktų pagal atsakomybės modelį. Hellison ir Walsh (2002) apžvalgoje, susijusioje su socialinės atsakomybės ugdymo tyrimais, nustatė ir išskyrė 26 empirines studijas, kurios nagrinėja socialinės atsakomybės ugdymo poveikį socialinės atskirties ir rizikos grupėse esantiems vaikams ir paaugliams. Ši tyrimų apžvalga parodė, kad atliktų tyrimų skaičius nuolat auga.

Išanalizavus mokslinę literatūrą, susidaro įspūdis, kad didžioji socialinės atsakomybės ugdymo tyrimų dalis savo prigimtimi yra aprašomoji, dažniausiai pasitelkiamos atvejo studijos. Aprašomojo požiūrio dominavimas paskatino kai kurias abejonas dėl tyrimų patikimumo. Reikia pripažinti, kad dalis šių abejonų yra nulemtos nuomonės, kad atvejo studijos yra ribotos. Socialinės atsakomybės ugdymo modelio tyrėjai paneigė tokį požiūrį (Hellison & Walsh, 2002).

Socialinės atsakomybės ugdymo modelio tyrimas, panaudojant kontrolines ir palyginamąsias grupes, yra dar neatskleista sritis (Caballero-Blanco, Delgado-Noguera, & Escartí-Carbonell, 2013; Hellison & Walsh, 2002; Juodsnukis & Malinauskas, 2014b). Atsakomybės tyrimų, naudojant eksperimentinių tyrimų metodologiją, vis dar stokojama. Reikia pripažinti, kad didžioji dalis tyrimų buvo atlikta su rizikos grupių jaunimu ir, be to, ši kontekstinė realybė riboja tradicinių kvazi-eksperimentinių ar eksperimentinių tyrimų metodologijos panaudojimą.

Atlikti tyrimai (Kirk, MacDonald, & O’Sullivan, 2006; Wright, White, & Gaebler-Spira, 2004), kuriuose bandoma nustatyti, ar mokiniai, dalyvaujantys programoje, pagrįstoje socialinės atsakomybės ugdymo, pademonstravo elgesio pokyčius, kurie siejami su modelio tikslais. Šių studijų pateikiami rezultatai rodo bendrą išvadą, kad dalyvavimas programose, įgyvendinančiose socialinės atsakomybės ugdymą, skatina socialinės atsakomybės rodiklių tokių, kaip: savikontrolė, pastangos, savikryptingumas ir pagalba kitiems, pagerėjimą. Vis dėlto neteko aptikti duomenų, kad tokia programa būtų taikoma sporto mokykloje. Naujausia socialinės atsakomybės ugdymo programų taikymo JAV analizė (Caballero-Blanco et al., 2013) atskleidė, kad buvo nagrinėjamos fizinio ugdymo programos bendrojo ugdymo mokyklose, kuriose buvo integruotas socialinės atsakomybės ugdymas (Hayden, 2012; Hayden, 2010; Lee & Martinek, 2009; Newton, Watson, Kim, & Beacham, 2006; Walsh, 2008; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010; Whitley & Gould, 2011; Wright, 2012; Wright, Dyson, & Moten, 2012).

Daugumoje ugdymo programų buvo taikytos rizikos grupės jaunimui, todėl reikalingos programos, kurios padėtų tapti ir ne rizikos grupės jaunuoliams socialiai atsakingesniems (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Lee & Martinek, 2009; Newton et al., 2006; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010; Whitley & Gould, 2011; Wright, 2012; Wright & Burton, 2008; Wright et al., 2012).

Mokslinės literatūros šaltinių analizė atskleidė, jog daugumoje tyrimų, buvo tiriama vaikų ir jaunimo socialinės atsakomybės ugdymas per kūno kultūros pamokas bendrojo ugdymo mokyklose, tačiau jaučiamas stygius publikacijų, kuriose būtų analizuotas socialinės atsakomybės ugdymas sporto srityje (sporto mokyklose, sporto klubuose, sporto organizacijose, asociacijose). Be to, dažniausiai buvo vykdyti tik neišsamūs žvalgomojo pobūdžio tyrimai, nagrinėjant socialinės atsakomybės ugdymo modelio poveikį mokiniams, nepriklausantiems įvairioms rizikos grupėms. Didžioji socialinės atsakomybės ugdymo tyrimų dalis yra aprašomoji, dažniausiai panaudojant atvejo tyrimus. Lietuvoje dar tik praddami

tyrimai socialinės atsakomybės ugdymo srityje, pradėta kurti socialinės atsakomybės ugdymo programos, tačiau jaučiamas empirinių duomenų, kurie parodytų esamų programų efektyvumą, stygius. Lietuvoje nėra atlikta tyrimų, analizuojančių socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokyklose.

Disertacinio tyrimo **mokslinės problemos aktualumą** pagrindžia šios aplinkybės:

1. Socialinės atsakomybės (toliau SA) tyrimų vienpusiškumas.

Atlikta daug tyrimų, kuriuose buvo tiriamas vaikų ir jaunimo socialinės atsakomybės ugdymas per kūno kultūros pamokas, tačiau nėra publikacijų, kuriose būtų analizuotas socialiai atsakingos asmenybės ugdymas sporto mokyklose.

2. Socialinės atsakomybės tyrimų trūkumas Lietuvoje.

Daug SA įdiegimo pavyzdžių ir jų tyrimo darbų buvo atlikta JAV. Tačiau tarp JAV ir Lietuvos yra daug ryškių kultūrinių skirtumų. Nėra atlikta SA tyrimų, nagrinėjančių ugdymą Lietuvos kontekste.

3. SA įdiegimas tarp mokinių, kurie nepriklauso rizikos grupėms.

Dauguma tyrinėjimų atlikta tose programose, kur mokiniai priklauso rizikos grupėms. Tokių mokinių identifikavimas yra grindžiamas faktoriais, kaip skurdo problemos, ir daugeliu atveju nukreipimu iš nepilnamečių teisinių programų. Buvo vykdytas tik siauras tyrinėjimas nagrinėjant modelio poveikį mokiniams, nepriklausantiems įvairioms rizikos grupėms.

4. Probleminė situacija, kuriai spręsti trūksta tam tikrų mokslo žinių.

Iki šiol nėra sukurta modelio, kuriuo būtų galima remtis ugdant socialiai atsakingą asmenybę per sportinę veiklą.

Atlikta literatūros šaltinių analizė, taip pat mokslinių tyrimų, susijusių su sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymu problematika ir stoka, iškelia esminį **probleminį klausimą** – kaip parengta edukacinė programa pagal sukurtą socialiai atsakingos asmenybės ugdymo modelį šiuolaikinės visuomenės sąlygomis padėtų ugdyti sporto mokyklų mokinių socialinę atsakomybę?

Tyrimo objektas – sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas.

Tyrimo hipotezė – sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas vaikų ir jaunimo sporto mokyklose bus veiksmingas, jeigu bus pasitelktas daugialypis modelis (*taikant ugdymo programą pagal sukurtą daugialypį ugdymo modelį, galima tikėtis didesnės sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės*).

Tyrimo tikslas – atskleisti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo ypatumus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atlikti tarpdisciplininę socialinės atsakomybės sampratos analizę, pagrindžiant svarbiausias sąvokas, adekvačias analizuojamam fenomenui ir teoriškai pagrįsti konstrukto „socialiai atsakinga asmenybė“ struktūrą.

2. Teoriškai pagrįsti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelį ir pagal jį parengti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programą.

3. Nustatyti futbolo sporto mokyklų jaunučių ir jaunių socialinės atsakomybės ypatumus.

4. Ugdomuoju eksperimentu įvertinti futbolo sporto mokyklos mokinių socialinę atsakomybę prieš ugdymo programą ir po jos, siekiant nustatyti ugdymo programos veiksmingumą.

Disertacijoje remiamasi šiomis teorinėmis nuostatomis:

- **Moralinės raidos teorija** remiasi žmogaus moraline argumentacija, kuri yra išugdoma per socialines sąveikas, kaip integrali raidos dalis. Moralinės raidos teorija teigia, kad moralė vystosi tam tikrais etapais ir šis progresas vyksta sprendžiant moralines problemas, akcentuojant rūpinimąsi kaip moralinės raidos pagrindą (Kohlberg, 1984; Piaget, 1997).

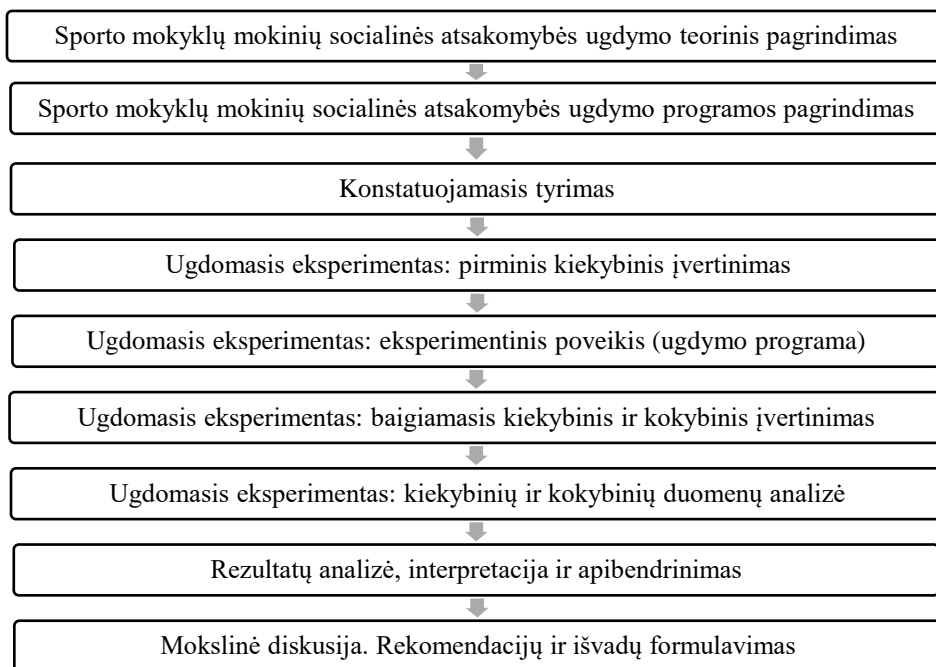
- **Socialinė kognityvioji teorija** teigia, kad žmogaus elgesys priklauso nuo asmenybinių veiksnių, aplinkos ir elgesio nenutrūkstamos tarpusavio sąveikos. Žmogaus elgesį veikia aplinka, tačiau aplinka iš dalies yra žmogaus elgesio produktas – elgesys gali keisti aplinką. Žmonės gali mokytis stebėdami kitų žmonių elgesį, apie tai skaitydami bei klausydami (Bandura, 1986).

- **Humanistinėje teorijoje.** Humanistinio ugdymo koncepcijos pagrindas – įsitikinimas, kad mokiniui būdingas saviraiškos poreikis, ir organizuodamas pamokas mokytojas turi juo remtis, turi stengtis, kad mokiniui pamoka būtų reikšmingas įvykis. Jei tai pavyks, mokinys norės mokytis, tobulėti. Mokinių saviraiškai būtina palanki aplinka. Vaikams turi būti sudaryta daugiau galimybių išmolti, kaip mokytis, o ne išmolti kurio nors dalyko turinio. Mokinys mokosi tik tada, kai jis nejaučia baimės (Maslow, 1970; Rogers, 1961). Paterson (1973) išskyrė santykių svarbą, apibūdinamas humanistinį mokytoją kaip išlaisvinantį mokinį mokymuisi per asmeninių santykių sukūrimą. Mokosi tik mokinys, o mokytojas gali tikrai sukurti sąlygas mokymuisi.

- **Socialinio konstruktyvizmo teorija.** Socialinio konstruktyvizmo atstovai (Vygotsky, 1999; Berger & Luckmann, 1999) teigia, kad žinios yra bendradarbiavimo, vykstančio sociokultūriniame kontekste dalijantis informacija, diskusijų, susitarimų interaktyvių procesų metu rezultatas. 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). Ugdomoji sąveika dažniausiai pagrįsta ugdytojo ir ugdytinių bendravimu ir bendradarbiavimu (Gillies, 2006; Jovaiša, 2011; Jucevičienė, 2013).

Tyrimo metodologinės nuostatos

- **Mišrių tyrimų strategija.** Sudėtingesnių tyrimų metu, siekiant išsamiau ir plačiau suvokti tiriamą objektą, taikomi keletas skirtingų tyrimo metodų. Tyrimuose gali būti derinami kokybiniai ir kiekybiniai tyrimo metodai: abu tiriamo objekto pažinimo būdai papildo vienas kitą (Bitinas, Rupšienė, & Žydzūnaitė, 2008; Kardelis, 2007; Yin, 2013). Pripažįstama kiekybinio ir kokybinio tyrimų kompleksiško svarba (Creswell, 2013), šios disertacijos atveju akcentuojant kiekybinį tyrimą ir jo metu gautų rezultatų aiškinimą papildant kokybinio tyrimo duomenimis (1 pav.).



1 pav. Disertacinio tyrimo etapai ir eiga

Tyrimo duomenų rinkimo metodai

- ***Mokslinės literatūros analizė.*** Šis metodas leidžia atlikti socialinės atsakomybės sąvokų konceptų analizę, atskleisti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo(si) komponentus. Išgrynintas temos aktualumas, iškeltas tikslas ir uždaviniai, suformuluota tyrimo problema, nustatytos pagrindinės teorinės ir metodologinės nuostatos.

- ***Anketinė apklausa.*** Šiuo metodu siekta nustatyti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ypatumus ir palyginti duomenis prieš ugdymo eksperimentą ir po jo.

- ***Pusiau struktūruotas interviu.*** Tai yra duomenų rinkimo metodas, kuris leidžia priartėti prie žmonių suvokimo, reikšmių bei realybės aiškinimo (Tidikis, 2003). Siekiant, kad interviu būtų kryptingas, buvo pasirinktas pusiau struktūruotas interviu ir sudarytas pokalbį nukreipiančių klausimų sąrašas, kuris leido išsamiau apžvelgti socialinės atsakomybės ugdymo ypatumus.

- ***Ugdomasis eksperimentas.*** Metodas, kuriuo remiantis buvo patikrinta mūsų parengta daugialypė sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programa, kuria vadovaujantis siekta ugdyti mokinių socialinę atsakomybę.

- ***Duomenų apdorojimo metodas.*** Kiekybiniams duomenims apdoroti naudota statistinė analizė, kurios metu duomenys apdoroti taikant SPSS (angl. *Statistical Package for Social Science*) statistinio paketo socialiniams mokslams 22.0 versiją. Atlikta duomenų koreliacinė analizė, nustatyti gautų tyrimo rezultatų skirtumai ir reikšmingumas, apskaičiuotas poveikio įvertis. Kokybiniams duomenims apdoroti taikyta kontent analizė: teiginių skirstymas į kategorijas ir subkategorijas, fiksuojami pasikartojantys teiginiai ir įvertinamas jų reikšmingumas.

Tyrimo imtis

Sporto žaidimai yra geriausia terpė ugdyti socialinę atsakomybę dėl žaidėjų tarpusavio sąveikos. Populiariausios komandinės sporto šakos yra futbolas ir krepšinis, dėl to atliktas ne vienas jaunųjų krepšininčių tyrimas socialiniam ugdymui (Šniras, 2005; Brusokas, 2014) bei yra nustatyta, kad futbolo žaidėjų nespordiško elgesio parametrai aukštesni negu krepšinio žaidėjų (Gürpınar & Güven, 2012), todėl šiame disertaciniame darbe pasirinkta tirti futbolo sporto mokyklų, o ne krepšinio sporto mokyklų atstovus. Konstatuojamajame tyrime, 2014 metais dalyvavo 333 sporto mokyklų mokiniai (futbolininkai). Buvo ištirti 243 jaunučiai (15 – 16 metų) futbolininkai ir 90 jaunių (17 – 18 metų) futbolininkai.

Ugdomajam eksperimentui naudojantis tikimybinės serijinės atrankos principu iš pasirinktų sporto mokyklų sąrašo buvo atrinktos dvi sporto mokyklų mokiniai grupės, kurias sudarė 45 jaunučiai (15 – 16 metų) futbolininkai, kurie buvo suskirstyti į eksperimentinę ($n = 22$) ir kontrolinę ($n = 23$) grupes. Kokybinio tyrimo imtį sudaro 5 tiriamieji (tėvai) iš kontrolinės ir 5 (tėvai) iš eksperimentinės grupių.

Tyrimo duomenys analizuoti šiais metodais

Kiekybinių duomenų statistinė analizė. Duomenys apdoroti taikant SPSS (angl. *Statistical Package for Social Science*) statistinio paketo socialiniams mokslams 22.0 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 *Cohen d* poveikio įvertis tarp 0,2 ir 0,5 laikoma maža, tarp 0,5 ir 0,8 – vidutine, o esant daugiau nei 0,8 – didele. Tuo tarpu dalinio Eta-kvadrato (η^2) poveikio įvertis tarp 0,01 ir 0,09 laikoma maža, tarp 0,09 ir 0,25 vidutine, o didesne nei 0,25 – didele (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).

Kokybinių duomenų analizė. Interviu metu įrašymo priemonėmis užfiksuota tyrimo medžiaga transkribuota. Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizės (angl. *qualitative content analysis*) strategija (Bitinas, Rupšienė, & Žydzžiūnaitė, 2008). Prieš atliekant turinio analizę iš transkribuoto teksto pašalinta

informacija, nesusijusi su tyrimo lauku ar galinti pažeisti anonimiškumo užtikrinimo principą (Rupšienė, 2007).

Disertacijos mokslinis naujumas. Disertacijoje pateikiamas pagrįstas daugialypis sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelis. Pagrįsta originali sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo tyrimo metodologija. Sukurta ir validuota daugialypė sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programa. Surinkta mokslui naudingų empirinių duomenų – atskleisti sporto mokyklų mokinių (skirtingų amžiaus grupių) socialinės atsakomybės ypatumai. Ugdomuoju eksperimentu nustatytas sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikis sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės komponentų ir subkomponentų ugdymui(si).

Disertacijos praktinis reikšmingumas. Sukurtas sporto mokyklų mokinių daugialypis socialinės atsakomybės ugdymo modelis ir jo tyrimo metodologija, leidžianti tirti sporto mokyklų vyresniojo amžiaus mokinius ir plėtoti jų socialinės atsakomybės komponentus ir subkomponentus. Sukurta ir validuota sporto mokyklų mokinių daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo programa gali būti integruojama į sporto mokyklų mokinių ugdymo programas bei neformaliosios sportinės veiklos 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 jaunųjų sportininkų socialinės atsakomybės ugdymo plėtotės klausimus ir praktiškai įgyvendinantiems socialinės atsakomybės ugdymą. Tuo tarpu, mokslininkai ir tyrėjai šiuo darbu galės remtis toliau tyrinėdami socialinės atsakomybės ugdymo problemą ugdant jaunuosius sportininkus ar kituose sportinės veiklos kontekstuose.

Disertacijos struktūra ir apimtis. Disertacinį darbą sudaro įvadas, sąvokų paaiškinimas, keturios dalys, išvados, praktinės rekomendacijos, literatūros sąrašas ir 6 priedai. Disertacinio tyrimo rezultatus iliustruoja 22 paveikslas ir 31 lentelė. Disertacijos apimtis be priedų – 218 puslapiai. Remtasi 381 literatūros šaltinių.

Disertacinio darbo aprobavimas.

Mokslinės publikacijos disertacijos tema:

1. Malinauskas, R., & Juodsnukis, D. (2017). Education of social responsibility among sports schools students. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 289-296.
2. Juodsnukis, D. (2016). Lietuvos jaunųjų futbolininkų suvoktos socialinės atsakomybės analizė. *Mokslas ir Edukaciniai Procesai*, 2(23), 13-18.
3. Juodsnukis, D. (2015). Skirtingo meistriškumo jaunųjų futbolininkų socialinės atsakomybės raiška. *Mokslas ir Edukaciniai Procesai*, 2(21), 31-37.
4. Juodsnukis, D., & Malinauskas, R. (2014). Futbolo sporto mokyklų mokinių socialinė atsakomybė. *Mokslas ir Edukaciniai Procesai*, (2), 10-15.
5. Juodsnukis, D., & Malinauskas, R. (2014). Socialinės atsakomybės samprata ir socialinės atsakomybės ugdymo patirtis per kūno kultūrą ir sportą. *Mokslas ir Edukaciniai Procesai*, (1), 36-45.

Pranešimai mokslinėse konferencijose:

1. Juodsnukis, D. (2016). Social responsibility among young footballers of different mastership. *Current Issues and New Ideas in Sport Science: Abstracts of the 9th Conference of the Baltic Sport Science Society, Kaunas, 27-29 April 2016*, 16.
2. Juodsnukis, D. (2015). An examination of social responsibility in sports schools. *Университетский спорт: здоровье и процветание нации : материалы V Международной научной конференции студентов и молодых ученых, Казань, 23-24 апреля 2015 г. Т. 1*, 355-357.
3. Juodsnukis, D., & Malinauskas, R. (2015). Exploring the social responsibility of Lithuanian and Latvian sports schools students. *8th Conference of Baltic Society of Sport Sciences "Sport Science for Sports Practice and Teacher's Training": Abstracts, April 22-24, 2015, Vilnius, Lithuania*, 118-119.
4. Juodsnukis, D., & Malinauskas, R. (2013). Peculiarities of social responsibility among Lithuanian and Latvian sports schools students. *6th Baltic Scientific Conference "Sport Science for Sustainable Society" [elektroninis išteklius]: Abstracts, Riga, Latvia, 23-25 April 2013*, 35-36.

Disertācijas rengimo metu dalyvauta:

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

1 SPORTO MOKYKLŲ MOKINIŲ SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS UGDYMO TEORINIS PAGRINDIMAS

1.1 Socialinės atsakomybės sampratų ir sąvokų analizė

Šiame poskyryje bus analizuojamos atsakomybės ir socialinės atsakomybės sąvokos. Atsakomybės ir socialinės atsakomybės sąvokos yra analizuojamos teisiniu, filosofiniu socialiniu ir psichologiniu požiūriu. Atliktos atsakomybės ir socialinės atsakomybės sąvokų ir apibrėžimų analizės pagrindu yra sukonstruojamas naujas socialinės atsakomybės apibrėžimas.

Socialinės atsakomybės sampratos analizę pradedama nuo atsakomybės sampratos, o atsakomybė yra apibrėžiama kaip žmogaus veiklos kontrolė priimtų normų ir taisyklių laikymosi požiūriu (Psichologijos žodynas, 1993). Socialinė atsakomybės filosofinę esmę nusako šie žodžiai: „Mes visi esame vienos socialinės sistemos dalis ir gyvename drauge vienoje planetoje. Mes turime veikti atsižvelgdami į šiuos faktus“ (Vyšniauskienė & Minkutė-Henrickson, 2008).

Lietuvių kalboje žodis „atsakomybė“ reiškia dorovinių, pareiginių ir teisinių reikalavimų paisymą (Dabartinės lietuvių kalbos žodynas, 2002). Sociologiniu požiūriu atsakomybė – kategorija, atspindinti specifinį socialinį, moralinį ir teisinį asmens santykį su visuomene, kuriam būdingas savo moralinės pareigos ir teisės normų vykdymas (Leonavičius, 1993).

Žemaitis (2005) teigia, kad asmenybės atsakomybė yra pagrįsta dorovine laisve. Jei žmogus neturėtų realios galimybės laisvai pasirinkti savo poelgių, tai negalima būtų ir kalbėti apie atsakomybės tikimybę. Ji atsiranda tik tada, kai yra galimybė laisvai rinktis. Visose etinėse ir teisinėse doktrinos atsakomybės problema nagrinėjama remiantis filosofine laisvės problema. Todėl nenuostabu, kad „Lietuvių enciklopedijoje“ (Lietuvių enciklopedija, 1990) atsakomybės sąvoka aiškinama kaip pagrindą turinti laisvoje valioje: ką laisvai atlieki, už tai ir turi atsakyti, prisiimdamas visas savo veiksmų pasekmes. Be to, atsakomybė laikoma pagrindine, moraline prasme ankstesne už teisinę ir socialinę prasmę ir aprašoma kaip pareiga ištesėti prisiimtus bei patikėtus uždavinius, o vienaip ar kitaip nusikaltus, galimai savo kaltę atlyginti.

Tuo tarpu Anzenbacher (1995) atsakomybės sąvoka yra neatsiejama nuo atsakymo. Anot jo, „atsakomybė“ implikuoja atsakymą, kodėl asmuo pasielgė taip, o ne kitaip. Žmonių poelgiams pritariame tada, kai matome, jog juos galima protu pateisinti, t. y. kai veikiančiojo asmens motyvavimas yra protingas ir pagrįstas. Taigi

atsakomybę už atliktą poelgį žmogus jaučia tuo atveju, jeigu jis veikė sąmoningai, suprasdamas poelgio, paskatinto tiek savo charakterio, tiek išorinių aplinkybių neleistinumą. Anot Plečkaičio (2006), atsakingumas gali pasireikšti įvairiai. Jis skiria atsakomybės situacijas:

1. *Kas nors atsakingas už ką nors*. Ar mes to norime ar nenorime, tačiau už daug ką esame atsakingi, kadangi tai yra ontologinis žmogaus bei visuomenės būvis;
2. *Kas nors imasi atsakomybės*. Atsakomybė laikoma pareiga;
3. *Traukimas atsakomybėn*. Tai ne tik kitų žmonių atsakingumo skatinimas, tačiau ir savęs patraukimas atsakomybėn, kai tam tikros veiksenos neatlikęs asmuo pats save apkaltina, mano esąs nusikaltęs;
4. *Veikiama atsakingai*.

Šias situacijas sieja ryšiai, nors situacijos skirtingos: faktiškai asmuo yra atsakingas, tačiau atsakomybės nenori ir jos sau nepriskiria (yra 1, bet nėra 2); asmuo atsakingas, tačiau atsakomybėn netraukiamas dėl kontrolės ar sankcijų nebuvimo (yra 1, bet nėra 3); asmuo traukiamas atsakomybėn už tai, dėl ko atsakingas nėra, t. y. klaidingi kontrolės ar kitų organizacijų sprendimai (yra 3, bet nėra 1): imamasi atsakomybės už tai, už ką asmuo faktiškai nėra atsakingas, t. y. nerealistiškas padėties vertinimas, perdėtas atsakomybės ir kaltės jausmas (yra 2, bet nėra 1): asmuo yra atsakingas, tačiau veikia neatsakingai (yra 1, bet nėra 4); kai yra 4, tai 3 neturi būti; kai yra 1, tai 3 yra loginis sekmuo; kai yra 2, tai 4 yra jos loginis sekmuo.

Visuotinėje lietuvių enciklopedijoje (2002) pažymima, kad atsakomybė gali būti už ir prieš ką. Plečkaitis (2006) aprašo atsakomybės struktūrą, kurią sudaro subjektas ir institucija:

- Subjektas nusakomas kaip dvejopas: pirmasis – normalus žmogus, kuriam būdingas tam tikras sąmoningumo laipsnis. Pavyzdžiui, mažas vaikas neatsakingas, už jo veiksmus atsakingi tėvai; antrasis – žmonių grupė, neretai gana didelė, kaip organizacijų nariai, net visa tauta, atsakingi už savo egzistenciją.
- Atsakomybės objektai rodo, už ką esame atsakingi: už poelgius, veiksmus ir jų padarinius, žodžius, net mintis. Bet ne tik už juos. Yra atsakomybė ir už jų nebuvimą – už neveiklumą, pasyvumą, sakysim, už bailumą ar nerūpestingumą.
- Instancija parodo, kam nesame atsakingi: savo sąžinei, darbo kolektyvui, bendrijai, tautai, visai žmonijai, Dievui. Priklausomai nuo instancijos

poūdžio atsakomybė yra politinė, teisinė, moralinė, transcendentinė. Dažnai žmogus jaučiasi arba privalo jaustis atsakingas ne vienai instancijai. Tarkim, socialinis darbuotojas kaip specialistas atsakingas prieš klientą, savo darbo kolektyvą ir visuomenę, kurie reikalauja jo veiksmų, atitinkančių jo einamas pareigas. Tačiau tuo pačiu metu kiekvieną veiksmą sąlygoja ir lemia jo sąžinė bei moralės nuostatos, kurias gali formuoti, tarkim, šeima ar jo religinis tikėjimas.

Atsakomybė – bendriausias asmenybės dorovinis bruožas, motyvuojantis rūpestingą veiklą, atliekant pareigas (šėimos, visuomenės, darbo, bendravimo ir kt.). Atsakomybė ugdoma reikalaujant atsakyti už savo veiksmus. Ji yra svarbiausias asmenybės dorovinio brandumo požymis (Jovaiša, 2007).

Bitino (2004) teigimu, atsakingumu nusakomas asmens santykis su jam keliamais reikalavimais laisvo apsisprendimo sąlygomis. Taigi atsakingumo struktūroje skirtinas išorinis (socialinės atsakomybės) ir vidinis (moralinio įsipareigojimo) komponentai. Atsakingumas, kaip aktyviojo dorumo paskata, verčia ugdytinį orientuotis į kitų žmonių poreikius, jų problemas ir padėti jas spręsti. Atsakingumas apibūdina, koku mastu asmuo turi aukotis kitų žmonių labui.

Visose etinėse ir teisinėse doktrinosose atsakomybės problema neatsiejamo nuo filosofinės laisvės problemos. Laikyti žmogų atsakingu už savo poelgius, vadinasi, iš jo tikėtis gauti protingą atsakymą į klausimą, kodėl jis pasielgė taip, o ne kitaip, t. y. kai veikiančio asmens motyvavimas yra protingas ir pagrįstas. Atsakomybė kaip dorovės fenomenas pasireiškia pasirengimu atsakyti už savo poelgius ir prisiimti sau visuomenės sankcijas (Pruskus, 2003).

Nedzinskas (2017) atskleidė atsakomybės sampratą, nurodydamas, kad atsakomybė yra aukščiausia asmens vertybė, etikos, dorovinio elgesio pamatas, vienas iš teisingumo kriterijų ir bruožų, asmenybės savikontrolės ir savivokos mechanizmas, laisvė pasirinkti savo veiksmus ir pareiga atsakyti už savo veiksmus, susijusius su teisumo ir kaltės suvokimu; pareigos valstybei ir visuomenei suvokimas, pagrindinis teisės taikymo ir teisingumo įgyvendinimo įrankis ir teisinės sistemos demokratiškumo matas.

Atsakomybė paprastai konceptualizuojama taip, kad apimtų atskirus, tačiau tarpusavyje susijusius asmeninės ir socialinės atsakomybės elementus. Stiehl (1993) apibrėžė atsakomybę, kaip „rūpinimąsi savimi, kitais ir mus supančia aplinka. Tapti asmeniškai atsakingam reiškia pasakyti, kad aš svarbus, naudingas ir vertingas; esu atsakingas kalbėdamas ir veikdamas. Būti socialiai atsakingam reiškia bendrauti su

kitais sukilninant juos, o atsakomybė už aplinką reiškia įvairių aplinkybių, kuriose mes funkcionuojame suvokimą; gerbdami nuosavybę ir besirūpindami inventoriūmami“ (Stiehl, 1993). Autorius manė, kad šiame apibrėžime užkoduotas potencialus nesutarimas tarp buvimo atsakingam už save ir už kitus. Šią įtampą apibrėžė kaip nepalaujamą konfliktą tarp dvejų fundamentalių, bet nesuderinamų pojūčių: savęs pojūčio (pabrėžiant savirealizaciją, bet ne hedonizmą ar savęs šlovinimą) ir pasiaukojimo (altruizmo). Kiti nemato tokio prieštaravimo ir sujungia abu aspektus į savo atsakomybės apibrėžimą. Lickona (2009) apibrėžė atsakomybę kaip sveiką asmeninę raidą ir rūpestingus tarpasmeninius santykius. Tai apima rūpestį savimi ir kitais, atliekant savo pareigas, prisidedant prie bendruomenių, mažinant socialinę atskirtį ir kuriant geresnį pasaulį.

Williamson ir Georgiadis (1992) apibrėždami rizikos grupėms priklausančio jaunimo atsakomybę, aiškiai atskyrė atsakomybę už save ir socialinę atsakomybę teigdami, kad rizikos grupei priklausančio jaunimo atsakomybė už save yra konceptualizuojama galimybe tapti atsakingam už savo gyvenimą, išmokimu kontroliuoti savo emocijas ir rūpintis saviugda aplinkoje, kur yra jiems nepalankios sąlygos. Socialinė atsakomybė reiškia jautrumo kitų teisėms išsiugdymą – rūpinimosi, etikos skatinimą. Pagal šiuos apibrėžimus reikalingas įsipareigojimas atsisakyti savojo „aš“ bei padėti ir palankiai veikti kitų atžvilgiu. Svarbu manyti, kad atsakomybei yra svarbu ir savęs vertinimas. Asmuo, kuris prisiima atsakomybę tik už kitus, bet ne už savo gerovę, nėra laikomas visiškai atsakingu.

Nemažai autorių (Lickona, 2009; Morris, 1993; Silverman & Ennis, 2003; Stiehl, 1993) mano, kad atsakomybė turi iš esmės būti motyvuota ir atliepti asmeninius poreikius. Parker ir Hellison (2001), komentuodami mokinių mokymosi elgtis atsakingai dėl esminių priežasčių svarbą, teigė, kad mokytojai dažnai akcentuoja mokinio elgesį ne iš blogos valios, atsakomybės apibrėžimas turėtų būti išplėstas įtraukiant į jį požiūrius ir vertybes. Jei atsakomybė netampa mokinio požiūrio ir vertybių sistemos dalimi, yra žymiai mažesnė tikimybė, kad ji bus svarbi už sporto salės sienų.

Socialinė atsakomybė – asmenybės atsakomybė visuomenei kaip sąmoningas moralės principų ir teisės normų laikymasis, atsakomybė už bendros veiklos rezultatus (Malinauskas, 2002).

Zaleskienės, Vamvakidou, ir Petrucijová (2013) tyrimo rezultatai atskleidė, kaip Graikijos, Čekijos ir Lietuvos mokiniai (15–17 metų) supranta socialinę atsakomybę. Akcentuojama socialinės atsakomybės įvairialypė samprata, kuri

skiriasi atsižvelgiant į jos vartojimo kontekstą. Zaleskienė ir kt. (2013) savo tyrimą grindžia teiginiu, kad socialinė atsakomybė yra „mano paties „indėlis į „kito asmens“ gerovę. Dėl teorinės sampratos kyla keletas klausimų: kas sudaro „gerovę“, kas konkrečiu atveju yra „kitas“, ar „kito“ gerovę skatina ir laisvoji rinka arba imigracijos reformos. Buvo apklausta Čekijoje ir Lietuvoje po 50, o Graikijoje – 46 aukštesniųjų klasių mokiniai. Empirinio tyrimo duomenų pagrindu formuluojamos išvados apie tai, kad visose trijose šalyse mokiniai panašiai supranta socialinę atsakomybę. Palankiausias vertinimas teikiamas teiginiui: „*Mokiniai privalo prisiiinti atsakomybę už savo veiksmus*“. Visų apklaustų vidurinių mokyklų mokinių interesai orientuoti į pačią artimiausią bendruomenę: draugus ir klasės draugus. Išryškėjo ir tam tikrų skirtumų. Pavyzdžiui: „*kitų žmonių problemos manęs nejaudina*“ (Graikija); „*aš galvoju, kaip mano sprendimai padarys įtaką kitiems asmenims*“ (Čekija), „*man kartais sunku įsijausti į kito nuomonę*“ (Lietuva).

Analizuojant socialinės atsakomybės raišką būsimųjų specialistų profesiniuose lūkesčiuose, socialinė atsakomybė traktuojama kaip organizacijos arba individo atsakingumas už bet kurį veiksma, paveikiantį žmones ir aplinką. Socialinės atsakomybės pagrindas – asmeninė ir moralinė atsakomybė (Augustiniene, Abromaitiene, & Minkute-Henrickson, 2012).

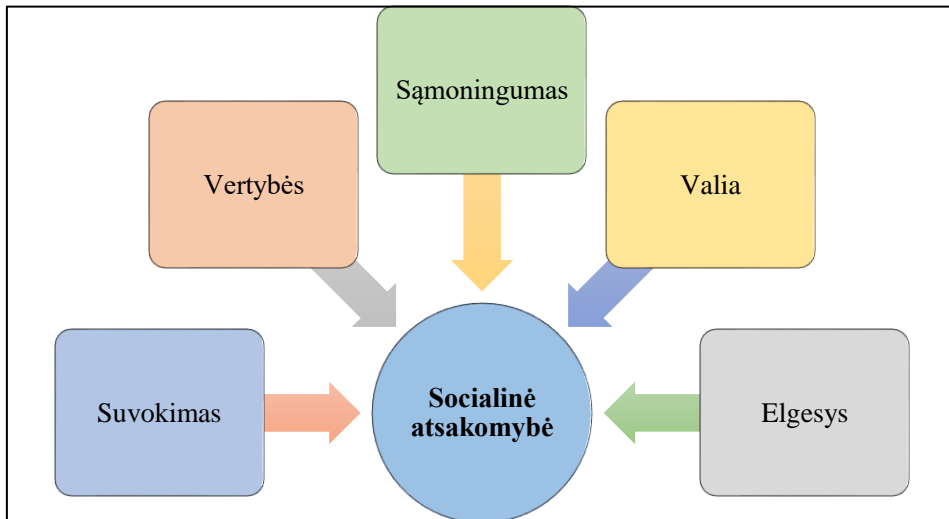
Socialinė atsakomybė yra savanoriška nuostata ir savanoriška asmeninės pasaulėžiūros kategorija. Žmogus ilgainiui pajunta, kad asmeniškai patiriama nauda yra nieko verta, lyginant su rezultatu, kuris sukūrė tam tikrą gerovę keletui ar daugiau žmonių, o ryšys su kitu asmeniu užsimezga kaip atsakomybė (Duoblienė, 2006). Pagrindinis socialinės atsakomybės ypatumas yra tas, kad ji yra tam tikra valios išraiška, nulemta socialinių normų ir funkcijų. Atsakomybės (veiklos kontrolės) objektas yra ir pats žmogus (pedagogas), ir visuomenė (Malinauskas, 2002).

Taip pat yra ir kitų sampratų, teigiančių, kad socialiai atsakinga asmenybė – tai asmenybė, gebanti atsakingai ir savarankiškai priimti etiškus sprendimus. Būdingos savybės: dvasingumas, vertybinė orientacija, kūrybingumas, altruizmas, verslumas, darna, socialumas (Leliugienė, 2012).

Socialinė atsakomybė – sąmoningai formuojami ekonominiai, politiniai, teisiniai ir doroviniai santykiai tarp asmens, organizacijos ir visuomenės, pasirengimas atsakyti už savo priimtus sprendimus, poelgius ir veiksmus, gebėjimas atlikti pareigą ir priimti visuomenės sankcijas, esant tam tikroms teisingumo arba kaltumo sąlygomis (Leonavičius, 1993).

Kalbant apie socialiai atsakingo asmens ir teisinės valstybės santykį, dažniausiai akcentuojama socialiai atsakingos įmonės, įstaigos, organizacijos nauda visuomenei, valstybei, aplinkai ir pan. Tačiau nereikia pamiršti atskiro individo, kuris yra kiekvienos įmonės, visuomenės, valstybės dalis įtakos. Individa nustelbia organizacijų galia, įskaitant ir moderniosios valstybės galią (Cotterrell, 1997). Remiantis socialinės atsakomybės mokslininkų darbais (Hellison, 2011; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008) socialiai atsakingą elgesį galima apibūdinti kaip pagarba ir rūpinimasis kitais žmonėmis. Pagarba ir rūpinimasis pasireiškia sporto kontekste, t. y. treniruotėse ir varžybose (komandos draugų, trenerių, varžovų ir žiūrovų atžvilgiu) bei už sportinės veikos ribų, t. y. mokykloje, namuose ir kitose veiklose (tėvų, mokytojų, draugų ir kitų žmonių atžvilgiu).

Atsakomybės bei socialinės atsakomybės sampratų bei apibrėžimų analizė atskleidė, kad socialinės atsakomybės samprata yra priklausoma nuo konteksto, kuriame ji bus panaudota. Remiantis atlikta sampratų analize, *socialinė atsakomybė galėtų būti apibūdinta kaip integratyvi asmenybės savybė (gebėjimas), pasireiškianti, moralės ir etikos principais pagrįstu elgesiu, sąmoningu visuomenės normų priėmimu, požiūrių ir vertybių pagrindu, valios išraiška, suvokimu, kokias pasekmes turi vykdoma veikla pačiam asmeniui ir kitiems žmonėms* (Juodsnukis & Malinauskas, 2014b).



2 pav. Socialinės atsakomybės struktūra (Remiantis (Bitinas, 2004); (Hellison, 2003); (Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008); (Malinauskas, 2002), modifikuota autoriaus)

1.2 Sportinio ugdymo ir socialinės atsakomybės ugdymo sąsajos

Socialinės atsakomybės ugdymas (toliau socialinės atsakomybės ugdymas) – tai sporto ar fizinio ugdymo metu taikomas pedagoginis požiūris, kuris buvo sukurtas siekiant panaudoti fizinį aktyvumą ir sportą, kad mokiniai taptų socialiai atsakingesni (Hellison, 2003; Martinek, Schilling, & Hellison, 2006). Nors socialinės atsakomybės ugdymas dažnai siejamas su rizikos grupėje esančiu ir/arba nepakankamai socializuotu jaunimu, iš pat pradžių jis buvo kuriamas ir ilgą laiką naudojamas fizinio ugdymo srityje (Gordon, 2007; Hellison, 2003).

Socialinės atsakomybės (SA) ugdymas dažnai apibūdinamas kaip pedagoginis modelis, ir toks apibūdinimas gali įtikinti mokytojus, kad yra apribojimų taikant SA klasėje. Tai modelis, kuris skatina mokytojus būti kūrybingus ieškant efektyviausių būdų patenkinti savo mokinių poreikius. Hellison (2000) pastebėjo, kad, nors kartais modelio taikymas įsivaizduojamas kaip kažkokio nekintamų nurodymų recepto laikymasis, mes naudojame modelio terminą kaip tam tikrą teorinį-filosofinį pagrindą, kuris grindžiamas įrodymų ir praktiškai taikomas, bet nėra tiesiog kažkieno netinkamos idėjos. Šis teorinis-filosofinis pagrindas yra tam tikra prasme modelio „dvasia“, gyvavimo būdas, o ne griežta formulė, todėl ugdytojai turėtų ją įsisavinti ir pritaikyti atsižvelgdami į savo kontekstus, mokinius ir stilių.

Nors filosofinis pagrindas leidžia mums lanksčiai naudoti SA, kyla svarbus klausimas, kiek reikia laikytis šio pagrindo, kad liktume prie SA. Apskritai, tikimasi, kad SA taikantys ugdytojai pagrįs mokymą dvejomis svarbiomis struktūromis. Pirmoji – tai penkių tikslų, kurie dažnai vadinami atsakomybės lygiais, visuma. Juos dažnai galima matyti klasių ar gimnazijų plakatuose. Šie tikslai/lygiai apibūdinami kaip (1) pagarba; (2) dalyvavimas ir pastangos; (3) savarankiškas krypties nustatymas; (4) rūpinimasis ir (5) asmeninės bei socialinės atsakomybės mokymosi perkėlimo į kitas mokinių gyvenimo sritis (Hellison, 2011).

Pagalba mokiniams siekiant šių tikslų/lygių yra penkių etapų mokymo seka, kuri taikoma kaip mokymo pagrindas užsiėmimų sesijose. Pirmame konsultavimo etape mokytojai sąmoningai leidžia laiką su savo klasės mokiniais, kad užmegztų pozityvius santykius. Antrasis informavimo etapas skirtas orientuoti mokinį į SA tikslus. Trečiasis veiklos etapas skirtas fiziniam aktyvumui, kuris yra pamokos dalis. Tuo metu svarbu, kad pasirinkti pedagoginiai metodai būtų tinkami siekiant fizinio ugdymo bei SA mokymo tikslų. Besibaigiant pamokai surengiamas grupinis susitikimas, kuriame mokiniai turi galimybę aptarti tai, kas įvyko klasėje. Paskutinė

pamokos dalis – laikas asmeninei refleksijai, kuris skiriamas, kad mokiniai apgalvotų savo elgesį atsižvelgdami į jo sąsajas su tikslais/lygiais (Gordon, 2009).

Atsižvelgiant į SA modelį ir jo struktūrą svarbu pabrėžti tai, ką Hellison (2003) vadina „gyvavimo būdu“, t. y. mokymo ir santykių užmezgimo būdą, kuris atskleidžia, kad mokytojas iš esmės supranta modelį.

Kaip pastebi Hellison su kolegomis (2000), tiesiog „*ant sporto salės sienos pakabinti atsakomybės lygiai dar nereiškia, kad šio modelio dvasia praktikuojama sporto salėje*“ (p. 44).

Aukščiau pateiktas SA apibūdinimas – tai tik trumpa apžvalga. Įvairius SA kontekstus ir būdus nagrinėti norintiems ugdymo specialistams naudingas sportinio ugdymo modelis, kuris glaudžiai siejasi su SA (Siedentop, 2002; Siedentop, Hastie, & Van der Mars, 2004). Sportinis ugdymas buvo pradėtas taikyti kūno kultūros pamokose siekiant, kad mokiniai patirtų teigiamus sporto kultūros aspektus ir išmoktų atskirti „gerą sportą“ nuo „blogo sporto“ (Siedentop et al., 2004). Sportinis ugdymas siekia suteikti mokiniams galimybę patirti, ką reiškia dalyvauti sporto komandose ilguoju laikotarpiu. Po pirminės atrankos mokiniai suskirstomi į komandas, kuriose jie lieka visam laikotarpiui. Jų programoje numatyta praktika prieš sezoninės varžybos ir baigiamosios varžybos, kurių kulminacija – pasiekimų pripažinimo ir prizų dalinimo šventė. Sportinio ugdymo metu mokiniai atlieka įvairius vaidmenis, įskaitant trenerio, komandos vadybininko, žaidėjo ar teisėjo. Mokiniai komandose ne tik atlieka tiesiogines su vaidmenimis susijusias pareigas, bet ir suteikia pirmąją pagalbą, padeda traukti burtus ir viešinti renginius. Iš esmės sportinis ugdymas yra pedagoginis modelis, kuris suteikia mokiniams galimybę patikėti savo galiomis ir prisiimti atsakomybę už savo patirties valdymą ir nukreipimą (Siedentop et al, 2004).

Prasmingos atsakomybės suteikimas kartu su ilgalaikę priklausomybę komandai rodo, kad mokymo kontekste sportinis ugdymas gali būti derinamas su SA. Kai sportiniame ugdyme atsižvelgiama SA tikslus/lygius, matoma, kad mokiniai įsitraukia į tinkamai sukurtas sportinio ugdymo programas, kuriose jie turi galimybę juos visus patirti. Atlikdami klasėje pasirinktus vaidmenis, mokiniai gali parodyti pagarbą kitiems, stengtis įsitraukti, inicijuoti savarankišką mokymąsi, rūpintis kitais mokiniais. Grupei siekiant bendro tikslo komandos narių gebėjimų ir patirties įvairovė suteikia mokiniams puikią galimybę praktikuoti socialinę atsakomybę. Siekiant galutinio tikslo – mokymosi perkėlimo į kitas gyvenimo sritis,

matoma, kad didžioji mokymosi patirties dalis gali būti potencialiai taikoma kitose mokinių gyvenimo situacijose (Gordon, 2009).

Teoriniu lygmeniu nustatyti panašumai stiprina dviejų modelių integravimo potencialą. Hastie ir Buchanan (2000) manė, kad bendra jų mokymosi teorijai yra tai, kad abu rėmėsi konstruktyvizmo teorija, kuri lėmė aktyvios ir į mokinių orientuotos pedagogikos įtraukimą. Atrodytų, kad dviejų modelių derinimas būtų protingas ir santykinai neproblemiškas sprendimas. Neaišku, kiek praktikoje mokytojai ir treneriai integruoja abu modelius, tačiau yra netiesioginių duomenų, kad tai vyksta, nors šiuo metu trūksta empirinės situacijos analizės (Gordon, 2009).

Siekiant suprasti SA naudojimo situaciją Naujosios Zelandijos mokyklose buvo apklausti visi vidurinių mokyklų kūno kultūros skyriai (Gordon, 2009). 102 (68.9%) iš 148 apklaustų mokytojų nurodė, kad jie taikė SA kartu su sportinio ugdymo modeliu. Abu modelius taikantys mokytojai taip pat buvo paprašyti nurodyti, kaip jiems sekasi taikyti šiuos modelius vertinimo skalėje, kurioje patirtis vertinama nuo 0 (labai nesėkminga) iki 9 (labai sėkminga). Atsakymų į šį klausimą vidurkis sudarė 7.27 balus, tai reiškia, kad daugelis SA taikančių Naujosios Zelandijos mokytojų manė, jog šio modelio derinimas su sportiniu ugdymu yra perspektyvi ir sėkminga alternatyva.

Nepaisant akivaizdžių sutapimų tarp SA ir sportinio ugdymo reikia pripažinti, kad taikant mokyme integruotą modelį gali atsirasti problemų. Filosofiniame lygmenyje tarp dviejų modelių kyla fundamentinis konfliktas, nes iš esmės abu modeliai siekia skirtingų tikslų. Sportinis ugdymas skatina sportinį meistriškumą, o SA padeda tapti „geresniais žmonėmis“ (Gordon, 2009). Hastie ir Buchanan (2000) nuomone, pagrindinis skirtumas buvo tas, kad ASAU „*sutelkė šio modelio dėmesį į asmenį, o sportinis ugdymas susitelkia į sportą siekiant, kad asmenys individualiai ar kolektyviai prisidėtų prie bendros teigiamos sporto patirties*“ (p. 26).

Praktiniu lygmeniu integruotame modelyje įtampa kyla tarp įvairių žaidimų panaudojimo būdų ir tarp akcento į vidinius arba išorinius autoriteto ir kontrolės šaltinius (Hastie & Buchanan, 2000). SA žaidimai lanksčiai naudojami neformalioje žaidimų struktūroje. SA taikantys mokytojai labai skatinami keisti žaidimo būdus, jei jie mano, kad toks sprendimas atitinka modelio tikslus. Tokius pokyčius dažnai sukelia patys mokiniai, reaguodami į pamokoje kylančias situacijas. Jei, pavyzdžiui, atrodo, kad kai kurie žaidėjai „išstumiami“ iš krepšinio žaidimo, žaidimas gali būti pakeistas taip, kad kiekvienas žaidėjas turėtų paliesti kamuolį prieš metimą. Kitas įprastos žaidimo praktikos pakeitimo pavyzdys yra skatinti labai įgudusius žaidėjus

naudoti „švelnesnę“ gynybą, kai žaidžiama su mažiau pajėgiais oponentais (Hellison, 2003). Tokio pobūdžio žaidimai siekia paskatinti empatiją ir leisti mokiniams praktiškai pademonstruoti rūpestį. Filosofinis SA pagrindas leidžia traktuoti žaidimus kaip mokymosi priemones ir spręsti dėl taisyklių pakeitimo bet kuriuo tinkamu metu. Bet kokie pakeitimai laikomi trumpalaikiais, jie gali būti pašalinti ar vėl įvesti, kai to reikia mokiniams arba reikalinga ugdytojo nuomone (Gordon, 2009).

Toks žaidimo būdų taikymas gerokai skiriasi nuo to, kaip žaidimai traktuojami sportiniame ugdyme. Formalios varžybos, kurios nustatomos burtų traukimo būdu ir sudarant žaidimų tvarkaraštį modulyje, yra neatsiejama sportinio ugdymo dalis. Žaidimų tvarkaraštis skelbiamas sezono pradžioje ir baigiamas vykdyti aukšto lygio kulminacijos renginiu (Siedentop, 1994). Nors ši varžymosi struktūra atrodo nelanksti, reikia pažymėti, kad joje yra erdvės tam tikriems žaidimo būdų pakeitimams. Kai, pavyzdžiui, klasės mokinių gebėjimai skiriasi, siūloma surengti įvairių lygių varžybas, kuriose vienas prieš kitą žaistų panašaus pajėgumo žaidėjai. Tolesnis patikslinimas – kiti pokyčiai, kurie gali atsirasti, kai kiekviename lygyje žaidimai šiek tiek skiriasi vienas nuo kito (Siedentop, 2002). Tai reiškia, kad A lygio žaidėjai gali varžytis esant kitam teisėjų skaičiui arba kitokioms vertinimo taisyklėms negu D lygyje.

Nors sportiniame ugdyme sutariama dėl tam tikrų skirtumų, varžybų fazėje žaidimas turi būti sąžiningas visų žaidėjų atžvilgiu, ir taisyklės būna fiksuotos. SA žaidimų variacijos nedera su organizuotų sportinių varžybų lūkesčiais, o įvykus žaidimų taisyklių pakeitimams iš mokinių atimama galimybė patirti, kas yra įprastas sporto sezonas. Priešingai, galimybės keisti taisykles pašalinimas, kad pasiektų SA tikslų, neleistų mokiniams mokytis pagal SA (Gordon, 2009).

Antrasis pavyzdys, kuris išryškina įtampą tarp SA ir sportinio ugdymo tikslų yra sprendimas dėl teisėjų vaidmens kontroliuojant žaidimo eigą (Hastie & Buchanan, 2000). Laikantis SA filosofijos mokiniams, kad jie išugdytų asmeninius ir socialinius gebėjimus, reikalingus savarankiškai žaisti varžybas imituojančius žaidimus turėtų būti suteikta galimybė žaisti be teisėjų. SA tikslų motyvuojamiems mokytojams svarbiau, kad mokiniai išugdytų vidinę kontrolę, o ne reaguotų į išorinės kontrolės primestas vertybes ir formas. Todėl įprasta prašyti pačių mokinių įvardyti savo pražangas ir taisyklių pažeidimus be išorinio įsikišimo spręsti vidinius konfliktus. Konfliktuojantys mokiniai laikinai palieka žaidimą ir turi sėsti kartu bei susitarti dėl to, kokia yra ginčo esmė, kokia kiekvieno dalyvio atsakomybė ir rasti

visiems priimtinus būdus problemai išspręsti. Pasikalbėjimo suoliuko metodo esmė – sukurti mokymosi kontekstą, kad padėtų ugdyti asmeninę ir socialinę atsakomybę. Tai galimybė, kuri prarandama teisėjams perimant žaidimo kontrolę ir sprendžiant konfliktus už dalyvius (Gordon, 2009).

Jeigu laikomasi sportinio ugdymo filosofijos, žaidimą kontroliuoja mokinių teisėjai. Atliekant šią veiklą, laikomasi vienos iš pamatinių sportinio ugdymo prielaidos – ugdyti ir taikyti žinias apie teisėjavimą ir treniravimąsi. Sporto sezono metu kiekvienas mokinys turėtų teisėjauti ar atlikti teisėjo vaidmenį. Kadangi kiekvieną sezoną visi mokiniai atlieka teisėjo vaidmenį, sukuriama palanki aplinka suprasti, kad geri teisėjai yra svarbūs kokybiškoms varžyboms, kokie sudėtingi gali būti teisėjų uždaviniai (Siedentop, 2002).

Iš pradžių sprendimas turėti teisėjus gali neatrodyti labai svarbus. Tačiau toks sprendimas aiškiai rodo, kokiam iš dviejų modelių bus teikiama pirmenybė, kai atsiras prieštarų reikalavimų. Nors sportinis ugdymas yra vienas iš daugelio SA pritaikymo kontekstų, galima teigti, kad jis turi stiprų potencialą palengvinti mokymąsi asmeninių ir socialinių atsakomybių srityse. Spaudimas ir suvokiama varžybų svarba gali būti ypač naudingi patikrinant SA įsipareigojimų stiprumą, įsitraukimą ir mokymosi rezultatus. Mokinio empatija ir rūpestingumas gali būti dar labiau išbandomi, pavyzdžiui, kai, priešingai nei socialiniame kontekste, itin įtemptų varžybų metu atsiranda galimybė leisti silpnesniam varžovui pasireikšti ir nesipriešinti. Žaidėjų ir jų komandos narių reakcija tokiose situacijose suteikia vertingą galimybę paskatinti diskusiją apie SA per grupinius pokalbius arba individualios refleksijos metu. Daugelis mokytojų intuityviai mato prasmę derinti sportinį ugdymą su SA. Sportiniame ugdyme keliamas reikalavimas įvairiais būdais prisiimti atsakomybę nurodo, kad modeliai turi daug panašumo. Naujojoje Zelandijoje atlikta apklausa parodė, kad praktikoje mokytojai derina abu modelius: 70 procentus SA taikiusių mokytojų SA derino su sportiniu ugdymu. Nors ši apklausa buvo atlikta tik Naujojoje Zelandijoje, būtų racionalu daryti prielaidą, kad ir kitose šalyse, kur taikomi šie modeliai, jie yra integruojami (Gordon, 2009).

Neaišku, kaip praktikoje įgyvendinamas dviejų modelių integravimas ir kas vyksta, kai jie taikomi kartu. Neišvengiamai derinant du modelius atsitiks taip, kad šių modelių reikalavimai prieštaraus vienas kitam. Iškilus tokiam prieštaravimui su vienu modeliu susiję rezultatai sustiprės ir, priešingai, su kitu modelių susiję rezultatai susilpnės. 26 dažasvydžio pamokų sesiją nagrinėję Hastie ir Buchanan (2000) padarė išvadą, kad, apibendrinant įgytą patirtį galima teigti, kad lygių

naudojimas sportiniame ugdyme leido gerinti žaidėjų atsakomybės aspektus. Tai reiškia, kad SA asmeninės gerovės aspektai leido patobulinti sportinio ugdymo sezono kokybę. Tai daug tikslesnis aprašymas, nei pateikia sporto ugdymo alternatyva, kuri selektyviai įveda svarbius SA etapus.

Hastie ir Buchanan (2000) manė, kad sportinio ugdymo ir SA integravimas nulėmė hibridinio modelio, kurį jie pavadino „*įgalinantis sportas*“ (p. 34), atsiradimą. Įgalinantis sportas buvo apibūdintas kaip sporto grindžiamas modelis, kuris į pirmą planą iškėlė specifinius tiek sportinio ugdymo, tiek SA bruožus ir kuriame santykinis sporto ugdymo ir SA indėlis keitėsi įvairiuose sezono etapuose.

SA ir sportinį ugdymą planuojantiems derinti mokytojams ir treneriams labai rekomenduojama priimti sąmoningą sprendimą suteikti pirmenybę vienam ar kitam modeliui, o ne bandyti siekti abiejų modelių tikslų. Kitaip tariant, mokytojai turi nuspręsti, ar jie taiko SA, naudodami sportinį ugdymą kaip kontekstą, arba jie taiko sportinį ugdymą, kuris apima ir kai kuriuos SA aspektus. Tai nėra lygiavertis dviejų modelių integravimas, bet situacija, kai tam, kad sustiprintų vieno modelio, kuriam teikiama pirmenybė, rezultatus, naudojami kito modelio elementai (Gordon, 2009).

Svarbu tvirtai priimti sprendimą, nes tikslo aiškumas ir nuoseklumas padės sutelkti mokymą į prioritetinį modelį ir pasinaudoti galimybėmis pasiekti kai kuriuos su kitu modeliu susijusius tikslus. Tai daug geresnis rezultatas nei alternatyva, kai nei vienam modeliui nėra nuosekliai teikiamas prioritetas. Tokioje situacijoje sprendimų priėmimas tampa reaktyvus ir nenuoseklus, kas lemia mokymosi rezultatų silpnėjimą abiejų modelių požiūriu. Tai, kas vyksta iš tikrųjų, kai ugdymo procese integruojami abu modeliai, šiuo metu mažai ištirta ir daugiausiai nežinoma. Naujosios Zelandijos tyrimas nustatė, kad mokytojai manė, jog dviejų modelių integravimas yra sėkmingas, tačiau jie nenurodė, kaip jie apibrėžia sėkmę. Ar sėkmė buvo matuojama vertinant SA ar sportinio ugdymo rezultatus? Arba mokytojų sėkmės vertinimai buvo pragmatiškesni ir siejosi su mokinių elgsena ir įsitraukimu? Nepaisant mokytojų ir mokinių patirties taikant integruotą modelį, tikėtina, kad mokytojai jį ir toliau naudos klasėje, o jo taikymas praktikoje daugiausiai priklausys nuo atskirų mokytojų nuomonės apie tai, kas svarbu. Dėl to svarbu, kad prieš pradėdami planuoti mokytojai sąmoningai nuspręstų, kokiems tikslams jie norėtų suteikti pirmenybę (Gordon, 2009).

1.3 Socialinės atsakomybės ugdymas per kūno kultūrą ir sportą Lietuvoje ir užsienyje

Pirmąjį socialinės atsakomybės ugdymo modelį, sukūrė Don Hellison 1970-aisiais siekdamas padėti socialinės atskirties rizikos grupėse esančiam jaunimui įgyti teigiamos patirties ir padėti ugdyti jų asmeninius ir socialinius įgūdžius, jų atsakomybę tiek sportinėje veikloje, tiek ir gyvenime (Hellison, 2011).

Remiantis modeliu atsakomybė suprantama kaip tam tikras moralinis įsipareigojimas su pagarba pačiam sau ir kitiems, todėl vertybės, susijusios su atsakomybe, yra pastangos ir savarankiškumas, taip pat vertybės, susijusios su socialine atsakomybe, yra pagarba kitų jausmams ir teisėms, socialinė empatija ir jautrumas (Llopis-Goig, Escarti, Pascual, Gutiérrez, & Marin, 2011). *Socialinės atsakomybės ugdymo modelio* (SAUM) pagrindas yra tai, kad jauni žmonės, paveikiami individualiu ir socialiniu požiūriu, gali išmokti tapti atsakingi už save ir kitus. Žmonės, kurie dalyvavo taikant socialinės atsakomybės ugdymo modelį, mokėsi ugdyti socialinę atsakomybę. Tie kurie dalyvavo atsakomybės modelio mokyme, kaip ugdyti savo socialinę atsakomybę laipsnišku būdu, įgyja patirties apie elgesį ir požiūrius, kurie padės jiems tapti atsakingais asmenimis (Caballero-Blanco et al., 2013).

Kol buvo analizuojamas pagrindinis modelio klausimas „Ką verta daryti?“ atsirado kitas klausimas: „Ar tai veikia?“, sukėlęs tam tikrą susirūpinimą akademinėje bendruomenėje. Tokie mokslininkai, kaip Shields ir Bredemeier (1995) bei Newton su kolegomis (2006) nerimavo dėl faktų, kurie pagrįstų atsakomybės modelio veiksmingumą, stygiaus. Praktikai labiau nerimavo dėl to, ar šis modelis yra prasmingesnis nei dabar naudojami, ar galėtų jį įdiegti ir naudoti (Hellison, 2000). Atsakomybės modelis yra apžvelgtas mokslo darbuose (Balderson & Sharpe, 2005; Fraser-Thomas, Côté, & Deakin, 2005; Martinek, Schilling, & Hellison, 2006) tyrėjų, kurie patys kūrė ugdymo programas pagal šį modelį ir jas įgyvendino. Pastaruoju metu nemažėja tyrėjų dėmesys socialinės atsakomybės ugdymo problematikai (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Hellison & Walsh, 2002; Wright, White, & Gaebler-Spira, 2004).

Pradinėje socialinės atsakomybės ugdymo stadijose, mokymas ir modelio tyrimas vyko bendruomenėse, remiantis nemokyklinėmis programomis, dalyvaujant savanoriams (Martinek, McLaughlin, & Schilling, 1999). Socialinės atsakomybės modelis tik vėliau buvo pristatytas mokyklose, kur buvo dalies mokytojų įvertintas kaip perspektyvus ir efektyvus kūno kultūros kontekste. Modelio tyrimai kūno

kultūros kontekste buvo ir kritikuojami, nes jų efektyvumą tikrino tik mokytojai, bet ne mokslininkai (Siedentop, 2002). Todėl kritika ir teiginių nepagrįstumas apie modelio sėkmingumą yra suprantamas (Newton, Sandberg, & Watson, 2001). Tai neapsiriboja tikta atsakomybės ugdymo modeliu. Hartman (2003), nagrinėdamas sporto ir rekreacinių programų tyrimus, kuriuos jis apibūdino kaip socialinių problemų industriją „, atskleidė, kad tai, kas buvo įvardijama tyrimu, viso labo tebuvo tik mokytojų praktikų vertinimai. Iš tyrimo jis daro išvadą, kad nėra požymių, rodančių, kad šios programos efektyvios. Domėjimasis socialinės atsakomybės ugdymo tyrimais ypač didėja pastaraisiais metais ir iliustruojamas augančiu kiekiu darbų, atliktų pagal atsakomybės modelį. Hellison ir Walsh (2002), apžvalgoje susijusioje su socialinės atsakomybės ugdymo tyrimais, nustatė ir išskyrė 26 empirines studijas, kurios nagrinėja socialinės atsakomybės ugdymo poveikį socialinės atskirties ir esantiems rizikos grupėse vaikams. Ši tyrimų apžvalga parodė, kad atliktų tyrimų skaičius nuolat auga.

Dvidešimt šešiose studijose peržvelgiami dominuojantys programų, kurios buvo įgyvendintos realiose situacijose, įvertinimai. Schoenfeld (1999) mano, kad tai yra priimtina kalbant apie ugdymo tyrimus, kartais reikia kažką sukurti, kad įsitikintum, ar tai veikia, o po to reikia tai ištyrinėti. Toks požiūris nerodo, kad tai yra prasta alternatyva atlikti kontroliuojamus eksperimentus, bet apskritai kitoks variantas. Iš 26 studijų šeši straipsniai išspausdinti recenzuojamuose žurnaluose teorijų pagrindu, septyni buvo išspausdinti praktikos pagrindu, o trys paskelbti recenzuojamose knygose.

Didžioji socialinės atsakomybės ugdymo tyrimų dalis yra aprašomoji savo prigimtimi, dažniausiai pasitelkiamos atvejo studijos. Aprašomojo požiūrio dominavimas paskatino kai kurias abejones dėl tyrimų patikimumo. Reikia pripažinti, kad dalis šių abejonių yra nulemtos nuomonės, kad atvejo studijos yra ribotos. Socialinės atsakomybės ugdymo modelio tyrėjai paneigė tokį požiūrį (Hellison & Walsh, 2002).

Hellison (2000) nurodė, kad svarbu, jog tyrėjai būtų artimai susiję su programomis, kurias jie vertina. Autoriai ne tik rengia programas, bet ir iš tiesų dirba su vaikais, kurie pas juos ateina. Tai taip pat didina informacijos, gautos vertinant, patikimumą. Išoriniai vertintojai dažnai nesusipažinę su ugdymo programų apribojimais: skirtingais vaikų dalyvaujančių programoje, polinkiais ir asmeninėmis žmonių, vykdančių programą, vertybėmis. Jei mes iš tiesų norime sukurti vertinimo strategiją ir išvadas susieti su tuo, ką mes dirbame su ugdytiniais, mes privalome

kurti ugdymo programų vertinimo metodologiją. Atvejo studijos su duomenų rinkimu iš įvairių šaltinių, be abejo, suteikia galimybę kurti naujas ir patikimas žinias. Atvejo studijų tam tikras subjektyvumas (subjektyvi duomenų interpretacija) kelia klausimus, susijusius su objektyvumo problema.

Socialinės atsakomybės ugdymo modelio tyrimas, panaudojant kontrolines ir palyginamąsias grupes, yra dar neatskleista sritis. Pavyzdžiui, yra atlikta tikrai viena kvazi-eksperimentinė studija (Cummings, 1998). AM tyrimų, naudojant eksperimentinių tyrimų metodologiją, vis dar stokojama. Reikia pripažinti, kad didžioji tyrimų dalis buvo atlikta su rizikos grupių jaunimu ir, be to, ši realybė riboja tradicinių kvazi-eksperimentinių ar eksperimentinių tyrimų metodologijos panaudojimą. Kol nėra sutarimo dėl tinkamiausio būdo, kaip vertinti socialinės atsakomybės ugdymo programas, išmintinga ir pragmatiška išeitis galėtų būti pozicija, kurią pasitelkia Hellison ir Walsh (2002). Pripažindami, kad socialinės atsakomybės ugdymo tyrimuose atvejo studijos dominuoja, ir argumentuodami šios metodologijos teisėtumą, jie teigia, kad nežiūrint atvejo studijos privalumų, daugelio programų rėmėjų domėjimasis programų efektyvumo vertinimu rodo, kad būsimos socialinės atsakomybės ugdymo studijos turėtų pasiūlyti objektyvesnį tyrimų modelį.

Hellison ir Walsh (2002) socialinės atsakomybės ugdymo modelių tyrimo darbų apžvalgoje iš 26 nagrinėtų darbų atskleidė, kad devyniuose darbuose pažymėta, jog labai sustiprėjo savikontrolė, šešiuose – padidėjusios pastangos ir penkiuose – pagalba kitiems. Kita tyrimų grupė neatskleidė statistiškai reikšmingų skirtumų tarp socialinės atsakomybės rodiklių, o tik nustatė tam tikras gerėjimo tendencijas. Keturiuose darbuose įrodyti savikontrolės pokyčiai, dviejuose – padidėjo pastangos, dviejuose – pastangos pagelbėti kitiems ir šešiuose – patobulėjo savarankiškumo įgūdžiai. Be to, ne visose studijose buvo pateikiamos teigiamos išvados. Dalis tyrimų neatskleidė jokių reikšmingų pokyčių. Savikontrolės pagerėjimas nebuvo nustatytas trijuose iš devyniolikos darbų, kurie nagrinėjo socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį dalyviams, siekiant programos tikslų. Vienuolikoje iš tų pačių devyniolikos darbų nebuvo nustatytos padidėjusios pastangos. Darbų metodologinio pobūdžio ribotumas tapo potencialia problemine sritimi.

Naujausia socialinės atsakomybės ugdymo modelio taikymo JAV analizė (Caballero-Blanco et al., 2013) rodo, kad buvo analizuojamos popamokinės fizinio ugdymo programos, kuriose buvo integruotas socialinės atsakomybės ugdymas

(Hayden, 2012; Hayden, 2010; Hellison & Martinek, 2009; Lee & Martinek, 2009; Newton, Watson, Kim, & Beacham, 2006; Walsh, 2008; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010; Whitley & Gould, 2011; Wright, 2012; Wright, Dyson, & Moten, 2012). Dauguma ugdymo programų buvo taikytos su rizikos grupės jaunimu, nes JAV švietimo sistema šiai jaunimo grupei skiria mažiau dėmesio, todėl buvo jaučiamas poreikis programos, kuri padėtų jaunimui tapti socialiai atsakingesniems (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Lee & Martinek, 2009; Newton et al., 2006; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010; Whitley & Gould, 2011; Wright, 2012; Wright & Burton, 2008; Wright et al., 2012).

Dažnai tiriamieji buvo jauni žmonės, atstovaujantys tautinėms mažumoms, pvz., afroamerikiečių (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Lee & Martinek, 2009; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010; Whitley & Gould, 2011; Wright, 2012; Wright & Burton, 2008; Wright et al., 2012) ir Lotynų Amerikos šalių atstovai (Buchanan, 2001; Newton et al., 2006; Watson, Newton, & Kim, 2003). Dauguma šių jaunų žmonių turi elgesio problemų, pasižymi silpna mokymosi motyvacija, prastais mokymosi rezultatais (Martinek, Shilling, & Johnson, 2001; Walsh, 2012).

Analizuojant mokslinę literatūrą, pastebėta, kad socialinės atsakomybės ugdymo modelio trukmė yra įvairi:

- vienas arba du mėnesiai (Buchanan, 2001; Newton et al., 2006; Watson et al., 2003).
- iki 3 mėnesių (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Whitley & Gould, 2011; Wright & Burton, 2008; Wright et al., 2004).
- iki 4 mėnesių (Kallusky, 2000; Walsh, 2008; Walsh, 2007).
- 1 semestras ir daugiau (Lee & Martinek, 2009; Martinek, Shilling, & Johnson, 2001; Walsh, 2012).

Daugumoje atvejų ugdymo procesas trunka vieną valandą vieną kartą per savaitę (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010; Walsh, 2007; Whitley & Gould, 2011; Wright, 2012; Wright, Dyson, & Moten, 2012; Wright, White, & Gaebler-Spira, 2004), kartais vieną valandą du kartus per savaitę (Hayden, 2012; Hayden, 2010; Lee & Martinek, 2009; Walsh, 2008; Walsh, 2012; Ward, 2012; Wright & Burton, 2008). Tikrai keletas ugdymo programų buvo vykdomos dvi ar daugiau valandų per savaitę (Buchanan, 2001; Newton et al., 2006; Watson et al., 2003).

Taikant socialinės atsakomybės modelį, dažniausiai buvo pasitelkiamas krepšinis, kaip populiarus sporto žaidimas (Cutforth & Puckett, 1999; Hellison &

Wright, 2003; Martinek et al., 2001; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010). Šis modelis buvo taikomas ir kitose sporto šakose, tokiose kaip: tenisas, plaukimas, futbolas, lakrosas, tinklinis arba fechtavimasis (Buchanan, 2001; Hayden, 2012; Hayden, 2010; Kallusky, 2000; Lee & Martinek, 2009; Newton et al., 2006; Ward, 2012; Whitley & Gould, 2011).

Tyrimais įrodyti socialinės atsakomybės ugdymo rezultatai:

- Teigiama dalyvių elgesio raida, grindžiama socialine atsakomybe (Compagnone, 1995; Hayden, 2012; Hellison & Walsh, 2002; Kallusky, 2000; Lee & Martinek, 2009; Wright, 2012; Wright & Burton, 2008).
- Watson su kolegomis (2003) tyrimas įrodė, kad socialinės atsakomybės ugdymo modelis skatina malonumo sporte jausmą ir domėjimąsi sportu bei skatina mąstyti apie ateitį ir gerbti grupės lyderius.
- Buvo nustatyta, kad socialinės atsakomybės ugdymo modelis yra tarpininkas tarp tikslo teorijos ir teigiamų motyvacijos indikatorių komponentų (Newton et al., 2006).
- Atlikus keletą tyrimų buvo atrasta, kad aukšto lygio socialinė atsakomybė siejasi su aukšto lygmens vidine motyvacija fizinio ugdymo procese (Hellison & Martinek, 2006; Hellison & Walsh, 2002; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008).
- Wright su kolegomis (2004) atliktas tyrimas nustatė, kad taikant socialinės atsakomybės ugdymo modelį neįgaliems vaikams, sustiprėjo jų motyvacija ir socialiniai įgūdžiai, pagerėjo dalyvavimas programos veiklose, taip pat ir savo gebėjimų suvokimas.
- Keletas tyrimų parodė, kad dalyviai įgijo daugiau pasitikėjimo savo gebėjimais, pagerėjo jų socialiniai įgūdžiai: gebėjimas padėti kitiems ir spręsti konfliktus. Sustiprėjo motyvacija tęsti mokymąsi, dalyviai išsiugdė gebėjimą mokytis (Cutforth & Puckett, 1999; Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Martinek, Shilling, & Johnson, 2001; Martinek, Schilling, & Hellison, 2006; Schilling, 2001).

Apibendrinant galima teigti, kad daugumoje tyrimų buvo tiriamas vaikų ir jaunimo socialinės atsakomybės ugdymas per kūno kultūros pamokas, tačiau jaučiamas publikacijų, kuriose būtų analizuotas socialinės atsakomybės ugdymas sporto srityje (sporto mokyklose, sporto klubuose, sporto organizacijose, asociacijose) stygius. Nemaža dalis tyrimų atlikta su mokiniais kurie priklauso rizikos grupėms. Buvo vykdyti tik neišsamūs tyrimai, nagrinėjant socialinės

atsakomybės ugdymo modelio poveikį mokiniams, nepriklausantiems įvairioms rizikos grupėms. Didžioji socialinės atsakomybės ugdymo tyrimų dalis yra aprašomoji, dažniausiai panaudojant atvejo tyrimus.

Tyrimų, kurie analizavo socialinės atsakomybės ugdymo galimybes per kūno kultūrą ir sportą Lietuvoje nepavyko aptikti, tačiau yra keli projektai, kurie yra vykdomi ne per kūno kultūros pamokas, bet per kitus užsiėmimus (pvz., dailės terapija): „Nugalėti blogį gerumu“ ir „Aš esu kūrėjas“.

Projektas „Nugalėti blogį gerumu“ konkurso būdu organizuojamas, įgyvendinant nacionalinės jaunimo politikos 2011–2019 metų plėtros programos, patvirtintos Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimu (2010). Konkurso tikslas – skatinti jaunimo socialinę atsakomybę, remiant projektus, skirtus tėvystės įgūdžiams formuoti ir pozityviems auklėjimo metodams skleisti. Tačiau nėra jokių publikacijų, įrodančių kokį nors projekto veiksmingumą ar poveikį.

Kitas projektas „Aš esu kūrėjas“, finansuojamas socialinės apsaugos ir darbo ministerijos yra vykdomas Unesco klubo „Rafaelis“. Šios programos ugdymo tikslas – vidinių (prigimtinių) galių plėtotė, vertybinė orientacija, vertybių perteikimas. Programa sukurta atsižvelgiant į esminius žmogiškosios būties pagrindus ir šio meto galimybes remiantis fenomenologiniais trijų išskirtinių žmogaus sandaros dimensijų: kūno, psichikos ir dvasios, tyrimais. Programa grindžiama pamatinėmis edukologijos idėjomis: 1) tik pats žmogus gali save keisti; 2) tik žvelgdamas į kitus, žmogus gali pamatyti save; 3) tik su meile galima ugdyti. Programos vizija – dvasinga, atsakinga, darni visuomenė. Programos siekiamybė – žmogiškasis ir socialinis kapitalas, kaip pagrindas atsirasti šalyje socialinei ekonomikai. Programos tikslas – išugdyti socialiai atsakingą asmenybę, gebančią savarankiškai priimti etiškus sprendimus. Programa įgyvendinama jau 11 metų (nuo 2001 m.) įvairiuose socialiniuose ir verslo projektuose dirbant su įvairaus amžiaus ir specialybių klientais. Programos nauda asmenybei – kad dalyvaujant programoje įgyti socialiniai, emociniai ir dvasiniai gebėjimai, išsiugdytos savybės (dvasingumas, vertybinės nuostatos, altruizmas, kūrybingumas, verslumas, darna, socialumas), stipri emocinė ir dvasinė sveikata, pozityvus mąstymas sudaro prielaidas gyventi visavertį gyvenimą, tikslingai panaudoti savo vidines (prigimtines) galias kūrybai ir saviugdai. (Leliugienė, 2012).

Vis dėlto jaučiamas empirinių duomenų, mokslinių publikacijų, kurios parodytų programos „Aš esu kūrėjas“ efektyvumą arba tam tikrus pokyčius trūkumas. Tačiau galima pastebėti, kad Lietuvoje yra atlikta edukologijos srities

tyrimų, kuriuose yra analizuojami būsimųjų sporto pedagogų ir mokinių socialinės atsakomybės ypatumai, taip pat socialinės atsakomybės ugdymo raiška per savanorišką veiklą (Klanienė, Litvinas, & Gelžinienė, 2011; Malinauskas, 2002) (Malinauskas, 2002; Klanienė ir kt., 2011).

Malinausko (2002) publikacijoje analizuojami būsimųjų sporto pedagogų socialinės atsakomybės ypatumai prieš socialinį rengimą ir po jo. Buvo tirti šie studentų socialinės atsakomybės komponentai: karjeros, tarpasmeninių santykių ir veiklos sėkmės kontrolė. Remiantis reprezentatyvios Lietuvos kūno kultūros akademijos studentų imties tyrimo duomenimis, nustatyta, kad po socialinio rengimo būsimieji sporto pedagogai skyrėsi pagal du socialinės atsakomybės požymius – karjeros kontrolę ir tarpasmeninių santykių kontrolę. Klanienė su kolegomis (2011) akcentuoja savanorišką veiklą, pateikiami kiekybinio tyrimo rezultatai atskleidžia studentų socialinės atsakomybės galimybes. Studentų apklausos duomenys leidžia teigti, kad ugdant studentų socialinę atsakomybę svarbu atkreipti dėmesį į savanoriškos veiklos patrauklumą organizacijose, jaunimo motyvacijos savanoriškai veikti stiprinimą ir sąlygų socialiniam dalyvavimui, derinant akademinę ir visuomeninę veiklą, sudarymą universitete.

Nedzinskas (2017) analizuodamas būsimųjų profesionalų atsakomybės ugdymą(si) atskleidė, kad studentai, būsimieji profesionalai jaučia tiek teisinę atsakomybę, tiek socialinį atsakingumą. Studentai jaučia pareigą laikytis universitete numatytos tvarkos ir taisyklių, būti atsakingi už savo studijas ir sėkmingus egzaminus. Lyginant 2011 ir 2015 metų tyrimų rezultatus, paaiškėjo, kad studijų metodai vis labiau studentams padeda ugdyti(is) teisinę atsakomybę ir socialinį atsakingumą. Studentai aiškiau suvokia tipinių (nei netipinių) studijų metodų naudą teisinės atsakomybės ir socialinio atsakingumo formavimo(si) procese. Studentai – būsimieji profesionalai, asmeninį gyvenimą gyvenantys žmonės, pirmenybę teikia socialiniam atsakingumui. Dėstytojai atsakingumą supranta, kaip vieną iš bazinių asmenybės savybių. Dėstytojai save laiko atsakingais, jie ugdo būsimųjų profesionalų teisinę atsakomybę ir socialinį atsakingumą, pasitelkdami studijų procese taikomus metodus, gyvenimiškas situacijas, tačiau dauguma dėstytojų nesiryžta savęs pateikti kaip atsakingumo pavyzdžio. Be dėstytojų, studentams ugdyti(si) teisinę atsakomybę ir socialinį atsakingumą padeda visa universitetinė aplinka, t. y. bendruomenė, bendramoksliai, grupių vadai, studentų savivalda, asmeninis studentų indėlis į universiteto plėtrą ir jų įtraukimas į universiteto veiklą, taip pat studentų išgyventos situacijos, užsiėmimai sporte ir kitoje veikloje bei laiku

ir atsakingai atliktas konkretus darbas. Ekspertų nuomone, priešastys, formuojančios studentų teisinę atsakomybę ir socialinį atsakingumą, yra šie edukaciniai veiksniai – šeima, mokymo įstaigos, valstybės institucijos. Studentų – būsimųjų profesionalų teisinė atsakomybė ir socialinis atsakingumas universitete ugdomas per studijų procesą, socialinį aprūpinimą, tarpusavio statutinius santykius ir renginius. Studijų metodai, teisės krypties studijos padeda suvokti teisinę atsakomybę. Socialinį atsakingumą formuoja studijų proceso įgyvendinimo kokybė: skaidrumas, vertinimo objektyvumas, praktikų organizavimas, grįžtamojo ryšio buvimas, komunikacijos organizacijoje efektyvumas, organizacinis klimatas.

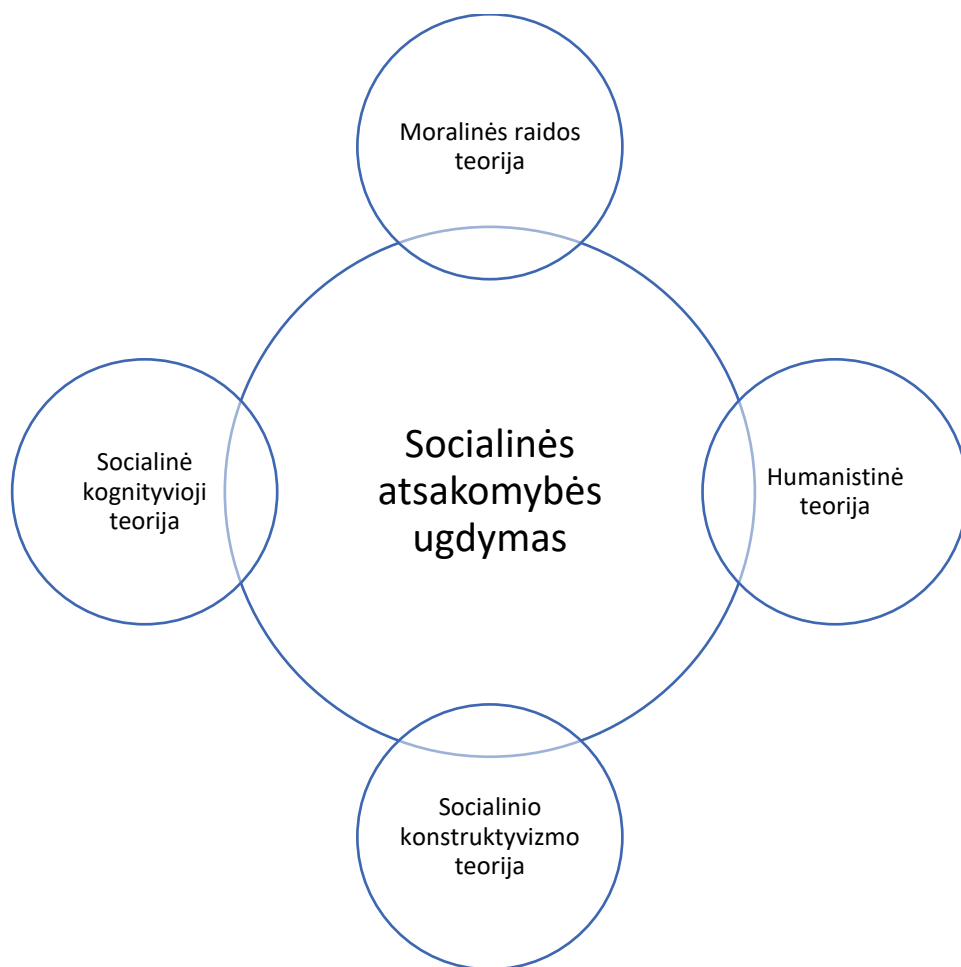
Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvoje dar tik pradedami tyrimai socialinės atsakomybės ugdymo srityje, pradėta kurti socialinės atsakomybės ugdymo programos, tačiau jaučiamas empirinių duomenų, kurie parodytų esamų programų efektyvumą, stygius. Lietuvoje nėra tyrimų, analizuojančių socialinės atsakomybės ugdymą per kūno kultūrą arba sportą.

1.4 Daugialypio sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelio teorinis pagrindimas

1.4.1 Socialinės atsakomybės ugdymo teorinės prielaidos

Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas – tai procesas, kurio metu kuriamos sąlygos, skatinančios socialinę brandą, mokiniui padedama įsisąmoninti visuomenės socialines, dvasines ir moralines vertybes, visuomenei naudingoje veikloje užimti kūrybiško visuomenės nario poziciją, atitinkančią poreikį realizuotis ne tik kaip „aš visuomenėje“, bet ir „aš visuomenei“, „aš bendroje veikloje su kitais žmonėmis“ (Dolgoft & Feldstein, 2013).

Šiame darbe sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas yra grindžiamas moralinės raidos, socialinės kognityvinės, humanistinės ir socialinio konstruktyvizmo teorijų prielaidomis (3 pav.).



3 pav. Socialinės atsakomybės ugdymo teorinio pagrindimo modelis (sud. autoriaus remiantis: Bandura, (1986); Kohlberg, (1984); Lave & Wenger, (1991); Loland, (2006); Nucci, (2016); Ussher & Gibbes, (2002)).

Moralinės raidos teorinės prielaidos. Kaip žmonės ugdosi moralės supratimą, arba kas moralės požiūriu yra teisinga ar neteisinga tai yra viena iš dviejų pagrindinių filosofinių paradigmų. Paprastai tai suprantama socialinio mokymosi ir struktūrinio vystymosi požiūriais (Salkind, 2006; Shields & Bredemeier, 2001), kuriuos, be kitų dalykų, atskiria požiūris į pažintinės veiklos, kad būtų ugdoma moralinė atsakomybė, svarbą.

Socialinio mokymosi požiūriu yra teigiama, kad moralinė argumentacija atsiranda per socialines sąveikas, kurios įvyksta, kaip integrali individo raidos dalis. Šis procesas turi tris pagrindinius elementus: (a) stebint, ką kiti daro arba nedaro, (b) suvokiant paskatinimus ir bausmes skiriamas už tam tikrą elgesį, ir (c)

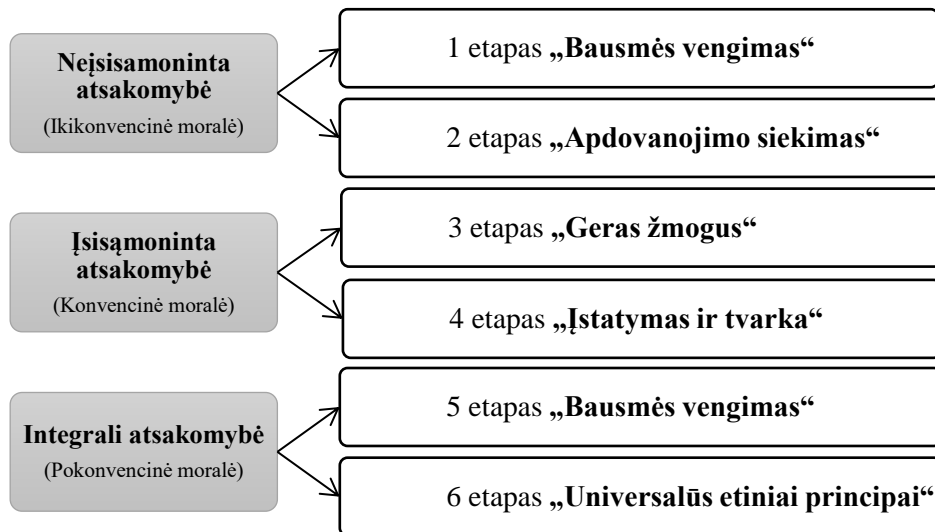
demonstruojant elgesį, stengiantis pritaipyti prie bendraamžių ar tam tikros grupės (Lidor, 1998). Šio proceso pavyzdys sporto kontekste būtų situacija, kai žaidėjas stebi komandos draugą, kuris gauna trenerio ir kitų žaidėjų pritarimą, kad dėl pergalės sąmoningai pažeistų taisykles. Stebėdamas tokį elgesį žaidėjas ir pats pažeidžia taisykles jei jo tokiems veiksams yra pritariama ir dėl šių veiksmų jis priimamas komandos, tai žaidėjai, supranta, kad taip elgtis yra priimtina.

Socialinio išmokymo teoretikams asmuo yra moralus tiek, kiek jis išmoko būti moraliu, (Shields & Bredemeier, 2001) ir jo moralumas yra kuriamas visuomenės ar kultūrinių grupių, kurios prisideda prie mokymosi. Toks požiūris padeda suprasti, kad nėra tokio dalyko, kaip universalūs moralės principai ir, kad visas moralės mokymasis suprantamas kaip santykinis konkrečiuose socialiniuose kontekstuose. Socialinio išmokymo teoretikai pirmumą teikia elgesiui, o ne mintims/ketiniams. „*Kas atsitinka mintyse yra absoliučiai nežinoma; tik matomas elgesys gali tapti mokslinio stebėjimo objektu*“ (Shields & Bredemeier, 2001, p. 586).

Struktūrinio vystymosi požiūriu moralinės argumentacijos raidos kelyje didesnė svarba teikiama pažintiniams procesams, minčių ir elgesio pokyčiams. Šiuo požiūriu svarbesne laikoma mintis, o ne elgesys ir domimasi argumentais, kuriais grindžiamos moralinės pažiūros. Šio požiūrio atstovai mano, kad struktūras, kuriomis grindžiami motyvai, yra įmanoma nulemti ir pakeisti. Ir būtent šis pasikeitimo procesas lemia moralės raidą. Solomon (1997) aiškino, kad iššūkiu turimoms pažiūroms stimuliuoja pasikeitimus. Taigi, išorinės aplinkos ženklai sukuria laikiną pažintinį disbalansą ir dėl to sustiprina pažintinį procesą, lemiantį moralės raidą.

Moralinės raidos teoretikai pasiūlė keletą teorinių modelių, bandydami paaiškinti, kaip moralės tobulėjimas vyksta. Vienas iš įtakingiausių tarp jų buvo Piaget (1997), kurio moralinės raidos teorija padėjo suvokti šį procesą. Jis išrutuliojo savo teoriją stebėdamas vaikus ir klausinėdamas juos apie etines problemas. Jis darė išvadą, kad vaikai galvoja apie moralumą dviejose aiškiose fazėse. Heteronominė moralė paprastai būdinga 4-7 metų vaikams ir yra stadija, kai jie suvokia taisykles ir teisingumą kaip nekintančius dalykus ir nepavaldžius jų kontrolei. Vaikas sutinka su tam tikrais suaugusiojo įsakymais nepriklausomai nuo situacijos. Teisinga yra tai, kas atitinka reikalavimus, neteisinga tai, kas reikalavimų neatitinka. Autonominė moralė, antra fazė, manoma turi atsirasti, kai vaikas supranta, kad taisyklės ir įstatymai yra kuriami žmonių ir kad smerkiant veiksma reikia atsižvelgti į ketinimus ir į pasekmes (Piaget, 1997).

Moralinės raidos stadijų teorija. Kohlberg (1984) pakeitė ir praplėtė Piaget (1973) darbus. Jis manė, kad moralinė raida trunka ilgiau ir turi daugiau stadijų. Kohlberg išskyrė šešias moralinio brendimo stadijas, kurias suskirstė į tris lygmenis ir šešis etapus (4 pav.).



4 pav. Socialinė atsakomybės lygiai ir moralinės raidos etapai (Kohlberg, 1984)

Kohlberg (1984) manė, kad moralinis brendimas buvo tiesiogiai grindžiamas moraline motyvacija (Buchanan, 2001) ir išsivysto per tris etapus, apibūdinamus trimis argumentavimo lygiais – ikikonvenciniu, konvenciniu ir pokonvenciniu:

1. Ikikonvencinis lygmuo. Ikikonvencinis lygmens argumentavimas rodo panašumus su Piaget heteronomine stadija ir yra susijęs su išorine kontrole per atlygį ir bausmės. Šiame lygmenyje moralinis sprendimų priėmimas grindžiamas norint išvengti bausmės ir tikint valdžios (autoriteto) galia.

1. „Bausmės vengimas“. Bausmės ir paklusnumo orientacijos etapas. Autoriteto požiūris priimamas kaip savo, svarbiausia – išvengti bausmės. Pirmajame etape žmonės motyvuoja baimės jausmas, todėl jie laikosi taisyklių norėdami išvengti bausmės. Tiek verslo, tiek socialinio darbo situacijoje „gerovė“ priklauso nuo viršūninkų sprendimo. Kitų individų interesai domina mažai.

2. „Apdovanojimo siekimas“. Naivaus hedonizmo (arba instrumentinės orientacijos) etapas. Suvokiamas abipusiškumo dėsnis; svarbiausia – savi poreikiai ir interesai. Antrajame etape individai vertina veiksmus pagal tai, kiek pasitenkinimo šie suteikia jiems ir retkarčiais – kitiems. Čia veikia principas: tu man – aš tau.

Suinteresuotumo kitų individų interesais esama, bet jie nėra vertinami kaip „geri“ ar „blogi“.

II. Konvencinis lygmuo. Konvencinio lygmens argumentavimas yra vidurinis lygmuo, kai elgesys yra lemiamas ir išorinių, ir vidinių veiksnių. Šioje stadijoje individai moralinių sprendimų pagrindu laiko pasitikėjimą, rūpestį ir ištikimybę kitiems, turi poreikį būti geri, kartu trokšta pritarti taisyklėms ir valdžiai/įtakoms, palaikančioms gerą elgesį. Šiame motyvacijos lygmenyje įstatymai yra palaikomi/įstatymų laikomasi, išskyrus ekstremalius atvejus, kur toks elgesys konfrontuotų su kitomis socialinėmis pareigomis.

3. „Geras žmogus“. Gero berniuko (geros mergaitės) orientacijos etapas. Socialinių normų laikomasi savo labui; gebama suprasti kitų požiūrį. Trečiajame etape „geras elgesys toks, kuris padeda kitiems ir yra gerai įvertinamas kitų (draugų, šeimos narių ar pan.), nesirūpinant moraliniais skrupulais“. Šiame etape grupės interesai turi didžiulę reikšmę.

4. „Įstatymas ir tvarka“. Socialinės tvarkos palaikymo orientacijos stadija. Taisyklių, įstatymų turi laikytis kiekvienas, kad išliktų socialinė tvarka. Individo moralinė raida dažnai sustoja ketvirtajame lygyje. Individas supranta, kad jo teisės ir jo grupės teisės turi būti suderintos su visuomenės siekiais bei galiojančiomis taisyklėmis. Pareigos vykdymas visuomenei – geras elgesys. Elgiamasi „teisingai“, remiantis galiojančiais visuomenėje įstatymais ir tvarka.

III. Pokonvencinis lygmuo. Tai yra toks lygmuo, kai moralumas yra asmeninės kultūros dalis/vidinis įsitikinimas, neatitinkantis kitų žmonių ar visuomenės standartų. Šioje stadijoje atsiranda suvokimas, kad individai turi įvairias nuomones ir vertybes. Dar yra požiūris, kad kai kurių vertybių ir teisių turi būti laikomasi nežiūrint daugumos nuomonės. Tikėjimas universaliais moralės principais didėja drauge su asmeniniais įsipareigojimais puoselėti juos.

5. „Bausmės vengimas“. Socialinės sutarties, teisėtumo orientacijos stadija. Taisyklės suvokiamos kaip lankstus instrumentas žmogiškosioms vertybėms, dėsniams palaikyti. Penktajame moralinės raidos etape individai siekia darnos pliuralistinėje visuomenėje. Teisingi veiksmai – tai kitų teisių pripažinimas remiantis visos visuomenės išanalizuotais standartais. Tačiau griežti standartai ar taisyklės mažiau svarbūs nei kompromiso siekimas tarp konfliktuojančiųjų grupių. Asmuo supranta vertybių reliatyvumą ir toleruoja skirtingus požiūrius.

6. „Universalūs etiniai principai“. Orientavimosi į universalius etinius dėsnius stadija. Individas pats pasirenka etinius dėsnius, kurie yra racionalūs, visapusiški ir

universaliai taikomi, suvokiamos abstrakčios ir etinės vertybės. Šeštajame raidos lygyje individas gyvena pagal savo sąžinę. Elgiamasi remiantis universaliais teisingumo ir teisių principais, individas pats pasirenka principus, kuriais remiasi gyvenime ir pasirengęs elgtis pagal juos, nes tvirtai tiki jais. Jis žino, kur jis yra, kuo tiki ir kodėl, visuomet elgiasi pagal savo įsitikinimus (Kohlberg, 1984).

Dažnai ne vienam turbūt kyla klausimas, kaip pasiekti šeštą moralinės raidos lygį? Kohlberg (1984) siūlo:

- bendradarbiauti tarpusavyje vertinant situacijas, siekiant išspręsti moralines dilemas;
- pasistengti suprasti kito požiūrį;
- diskutuoti ir argumentuoti ginant savo požiūrį;
- nuolat gilinti savo žinias sprendimams pateisinti;
- bendrauti su aukštesnės moralinės raidos lygio žmonėmis;
- mąstyti apie etiką principingai.

Pasak Kohlberg (1984), progresas yra pasiekiamas palaipsniui pereinant šiuos per argumentavimo lygmenis. Šis pažintinis progresas vyksta sprendžiant moralines problemas. Moralinės raidos, kaip hierarchinio proceso, konceptualizavimas patyrė iššūkių dėl tos priežasties, kad bet kurio individo moralinės reakcijos gali skirtis nepriklausomai nuo amžiaus (Noddings, 1992).

Kohlberg (1984) moralinės raidos teorija sulaukė kitų autorių kritikos kaip neturinti esminio, globojimo ar rūpinimosi elemento (Buchanan, 2001; Nell Noddings, 1992). Globos kryptis reiškia, kad moralinis tobulėjimas yra esant tarpasmeniniams santykiams ir apibrėžia atsakomybę, kaip atliepimą kitų poreikiams (Buchanan, 2001). Suprantant moralumo koncepciją kaip nukreiptą į rūpinimąsi kitais bandoma neigti universalios moralinės tiesos idėją. Situacijos kontekstas, santykiai tarp žmonių ir būtinybė rūpintis skatina apmąstyti tai, kad kai kurios tiesos yra taikytinos visose situacijose.

Alternatyvus požiūris į moralinį ugdymą buvo išplėtotas Noddings (1992). Jos požiūris pratęsia idėją apie rūpinimąsi kaip moralinės raidos pagrindą. Šis požiūris išskiria keturis pagrindinius komponentus, lydinčius į sėkmę: modeliavimą, dialogą, praktiką ir patvirtinimą.

Modeliavimas reiškia, kad rūpinimasis turi atsispindėti paties mokytojo ar trenerio veiksmuose. Šis rūpesčio modeliavimas yra svarbus tuo, kad yra pademonstruojamas mokytojo ar trenerio veiksmais ir dar svarbiau, kad parodo, jog

gebėjimas rūpintis kitais gali priklausyti nuo adekvačios patirties, kad buvo rūpinamasi juo.

Dialogas ir diskusija turi vesti į supratimo ir toleranciją, ypač išskiriant santykių sritį. Noddings (1992) pažymi, kad dialogas yra nesibaigiantis pokalbis, kurio pradžioje nė viena pusė nežino, kokie bus rezultatai. Visi dalyvaujantieji dėl stiprėjančio asmeninio ryšio gauna galimybę suvokti rūpinimosi vienas kitu santykių atsiradimą ir puoselėjimą.

Praktika suteikia galimybę tobulėti priimant su morale susijusius (moralius) sprendimus. „*Moralus supratimas iš dalies yra suformuotas patirties ir, jei mes norime, kad žmonės traktuotų moralių gyvenimą, kaip pasirusimą rūpintis, mes turime suteikti jiems galimybes įgyti įgūdžių besirūpinant kitais*“ (Noddings, 1992, p. 28).

Paskutinis moralinio ugdymo komponentas iš rūpinimosi perspektyvos yra *patvirtinimas*. Patvirtinimas yra teigiamas moralinio veiksmo sutvirtinimas jam įvykus. Kad sutvirtinimas būtų sėkmingas, į motyvą, kaip ir į veiksmą, turi būti atsižvelgiama. Tai kažkas, kas gali vykti pagal formulę: „*Patvirtinimas negali būti aptariamasis strategijos požiūriu; tai yra pozityvus veiksmas, kylantis iš santykių gilumo*“ (Noddings, 1992, p. 24).

Nucci (2001) darbas, kuris yra artimas struktūrinės raidos filosofijai, siūlo kitokią moralinės raidos teoriją. Nucci (2001), aptardamas moralinę raidą, išskiria moralumą ir, kaip jis vadina, socialines konvencijas. Jam moralumas yra universaliju, susijusių su teisingumu, sąžiningumu ir žmogiškąja gerove, rinkinys, kuris atsiranda iš faktorių, būdingų veiksams: tokios pasekmės, kaip kenkimas kitiems, teisių pažeidimai ar visuotinės gerovės veikimas. Socialinės konvencijos arba tai, kas socialiai yra „teisinga“, buvo supriešinta moralumui, kuris apibūdinamas kaip bendras, bet sutartinis per laiką išsirutuliojęs veiksmas, padedantis palaikyti sklandų visuomenės funkcionavimą. Nors skirtingoms socialinėms grupėms konvencijos yra skirtingos, laikomasi nuomonės, kad universalūs principai, susiję su morale yra nuoseklūs visuose socialiniuose kontekstuose.

Aptardamas moralinę raidą, Nucci (1987) identifikavo penkias mokomąsias praktikas, kurios, jis manė, yra svarbios moraliniam ugdymui, jei mokytojai taip pat įsitrauktų į šį procesą.

1. Moralinis švietimas turi koncentruotis į teisingumo, sąžiningumo ir žmogiškosios gerovės problemas.

2. Veiksmingos moralinio švietimo programos yra integruojamos į mokomąsias programas, o ne imamos atskirai, kaip atskira programa ar skyrius.
3. Moralinė diskusija skatina moralinį tobulėjimą, kai mokiniai, būdami šiek tiek skirtinguose moraliniuose lygmenyse ir galėdami nesutikti su geriausiu moralinės dilemos sprendimu, naudoja „transaktyvią“/bendradarbiavimo diskusijos struktūrą.
4. Bendradarbiaujamojo tikslo struktūra skatina ir moralinį, ir akademinį augimą.
5. Tvirtos, teisingos ir lankstaus klasės valdymo praktikos ir taisyklės prisideda prie mokinių moralinio augimo. Mokytojai turi reaguoti į žalingas ar neteisingas moralinio prasižengimo pasekmes, o ne į sulaužytas taisykles ar nepateisintus socialinius lūkesčius (Nucci, 2001).

Šios praktikos atskleidžia Nucci (2001) tikėjimą struktūrinės raidos paradigma, pabrėžiant pažintinius procesus, vedančius į minčių ir elgesio struktūros reorganizavimą.

Kol nėra sutarimo, kaip moralės yra išmokstama, tyrėjai yra vieningi išskirdami du veiksnius, kurie šiame procese veikia kaip katalizatoriai. Pirmasis yra paauglystės, kaip laiko, kada dažniausiai keičiasi moralinės pažiūros (Nucci, 2001; Oser, 1990). Santrock (2003) tai aiškiai identifikavo kaip laiką, kai tai, kas anksčiau buvo priimtina, tampa ginčytina. Paaugliai atranda, kad jų požiūris yra tik vienas iš daugelio ir, kad vyksta dideli debatai dėl to, kas yra teisinga, ir kas yra neteisinga. Dauguma paauglių ir jaunimo ima abejoti savo ankstesniu požiūriu ir šiame procese susikuria savo moralinio tobulėjimo sistema.

Antrasis identifikuotas faktorius yra bendraamžių grupės, kaip tarpininko, svarba patiriant pasikeitimus, kai bendraamžių grupė padeda individams iš(si)ugdyti socialinį supratimą ir skatina juos peržiūrėti savo moralinius įsitikinimus. Būtent bendraamžių grupėje jėgos arba galios ir statusas yra vienodos svarbos, joje dėl nesutarimų galima derėtis, duodant ir imant, kol galų gale nesutarimai išsprendžiami (Noddings, 1992; Schrader, 1990). Nucci (1987) taip pat pabrėžė bendraamžių grupės svarbą, lyginant reliatyvų mokytojų ir bendraamžių poveikį, ugdant vaikų gebėjimą priimti moralinius sprendimus. Jis teigia, kad mokytojų pareiškimai mažiau lemia moralinę raidą, palyginus su mokinių teiginiais, nes mokytojų teiginiai atrodo daug mažiau susiję su moralinės argumentacijos pasikeitimas nei mokinių teiginiai“ (p. 91). Power, Higgins, & Kohlberg (1989), kalbėdami apie bendraamžių grupės jėgą, teigė, kad mokinių elgesys nebuvo „visų pirma mokytojų ar mokyklos

vadovų rankose, bet dominuojančiose paauglių grupėse, kurios sukurdavo tam tikrą klimatą mokyklose“ (p. 37).

Moralinio ugdymo teorinės prielaidos. Noras pasiekti moralinę brandą atvedė prie moralinio ugdymo aptarimo. Keletas klausimų kyla svarstant šio vaidmens tinkamumą ir efektyvumą:

1. Ar moralinis ugdymas(is) yra pagrįstas tikslas?
2. Jeigu taip, tai ar laukiami pasiekimo rezultatai?
3. Kaip moralinis ugdymas(is) yra perkeliamas iš vieno konteksto į kitą?
4. Kodėl kartais žmonės pasirenka elgtis amoraliai?

Klausimas, ar moralinis ugdymas yra pagrįstas tikslas, yra svarbus. Kohlberg (1984) teigė, kad nėra priimtina šokinėti nuo moralinių stadijų sekos prie filosofinės išvados, kad perėjimas į aukštesnę moralinę raidos stadiją turi būti moralinio ugdymo(si) tikslas. Manymas, kad moralinis ugdymas(is) turi vaidinti tam tikrą vaidmenį švietime, buvo palaikomas plataus tyrėjų rato (Hersh, Paolitto, & Reimer, 1979; Noddings, 2002; Power et al., 1989). Vis dėlto, ar moralinio ugdymo įtraukimas į mokyklas padėtų iš tiesų pasiekti moralinį tobulėjimą, nėra visiškai aišku. Santrock (2003), apžvelgdamas tiriamąją literatūrą, manė, kad teisinga daryti išvadą, jog joje teigiama: „*Morali mintis gali būti pakelta į aukštesnį lygmenį veikiant pavyzdžiais ar diskusijomis, kurie yra aukštesnio lygmens nei paauglio dabartinis moralinis lygmuo*“ (p. 384).

Buvo atlikta tam tikri moralinės raidos tyrimai specifinėje aplinkoje t. y. kūno kultūros pamokų metu. Vieną tokių tyrimų atliko Gibbons, Ebbeck, ir Weiss (1995), kai daugiau nei septynis mėnesius tyrė tris klases: dvejose klasėse buvo vykdoma moralinio ugdymo programa – vienoje iš tų klasių visuose mokomuosiuose dalykuose, kitoje – tik kūno kultūros pamokose. Kai šios dvi klasės buvo palygintos su trečiąja, kurioje nebuvo vykdomas struktūrinis moralinis ugdymas, buvo atrasta, kad mokiniai pirmosiose dvejose klasėse turėjo aukštesnę moralinę argumentaciją negu trečiojoje klasėje. Kiti darbai (Miller, Bredemeier, & Shields, 1997; Solomon, 1997) tyrė fizinį ugdymą, grindžiamą moralinio tobulinimo programomis. Abu darbai atskleidė mokinių moralinio argumentavimo tobulėjimą baigus programas. Jokių komentarų nebuvo išsakyta apie poveikį mokinių elgesiui.

Klausimas, ar moralumas pasiektas vienoje situacijoje bus pritaikomas kitoje, yra svarbus šio darbo kontekste. Moralinio ugdymo siekiamybė yra ta, kad struktūruotos patirtys gali padėti mokiniams išsiugdyti moralumo supratimą ir šis supratimas savo ruožtu lems teigiamą elgesį, kuris pasireikš įvairiose situacijose.

Nuoseklios ir moralės idėja buvo apibūdinta perduodamos kaip „struktūrinis vientisumas“ (Kohlberg, 1984), požymis lemiantis moralinę motyvaciją įvairiose situacijose. Pastaruoju metu šis požiūris buvo užginčytas ir dauguma tyrėjų, kurie mano, kad moralinė motyvacija yra labiau priklausoma nuo konkrečios situacijos, o ne nuo išankstinių prielaidų (Santrock, 2003; Shields & Bredemeier, 1995).

Moralaus elgesio perkėlimas į kitus kontekstus. Analizuojant išmokimo perkeliama ypatybę, buvo gauti mišrūs rezultatai. Viena studija (Giebink & McKenzie, 1985) tyrinėjo sportinio sąžiningumo, įdiegto treniruojantis softbolo komandoje, perkėlimą į kitus kontekstus. Rezultatai parodė, kad, mokiniai demonstravo padidėjusį sportinį sąžiningumą softbolo treniruočių programoje, tačiau toks elgesys nebebuvo taip ryškus kituose kontekstuose. Kitos studijos (Mercier, 1992; Sharpe, Brown, & Crider, 1995) rodo, kad elgesio perkėlimas įvyksta. Laker (2003), besiremdamas moksliniais dalyko tyrimais, neabejoja, kad galimybė perkelti kūno kultūrą į kitus kontekstus daro teigiamą įtaką: apskritai pagrindas, kad kūno kultūra prisideda prie visapusiško asmeninio ir socialinio tobulėjimo, yra patvirtintas. Yra išsiaiškinta, kad šis pasiekimas gali teikti naudą bendruomenei ir visuomenei, o tai turi didelę reikšmę mokymo dalykui, jo vietai ir svarbai mokomojoje programoje ir ugdymui mokykloje.

Vienas iš aspektų debatuose apie moralinės argumentacijos ugdymą yra santykio tarp moralios minties ir moralaus veiksmo ar elgesio svarstymas (Noddings, 2002; Santrock, 2003). Manoma, kad yra mažai vertinga turėti individus, gebančius demonstruoti aukštą moralinio samprotavimo lygmenį, jei vėliau jie ima apgaudinėti, vogti ar tiesiog elgtis nemoraliai. Kohlberg (1984), aptardamas procesą imtis veiksmų, pagrįstų moraliais sprendimais, išskiria du aiškius etapus. Pirmasis - deontinis sprendimas kuris paprasčiausiai gali būti konstatuojamas, kaip sprendimas „tai yra gerai ar blogai“. Antrasis etapas – atsakomybės sprendimas (sąmoningas) sprendimas tai yra sprendimas, ar imtis veiksmų apskritai (Oser, 1990). Power ir kiti (1989) apibūdino santykį tarp etapų paprastai teigdami, kad deontinis sprendimas yra pirmos eilės/nevalingas konkretaus veiksmo moralinio teisingumo sprendimas, kai tuo tarpu atsakomybės sprendimas yra antrinis valingas sprendimas veikti taip, kaip mano esant teisinga. Viena iš įtakų, identifikuotų Shields ir Bredemeier (2001) darančių poveikį žmogaus deontiniam sprendimui, yra taip vadinami kvaziįsipareigojimai. Kvaziįsipareigojimai tampa pateisinančiomis aplinkybėmis, leidžiančiomis išvengti atsakomybės sprendimų (p. 588). Diskusijose minima „ištikimybė komandai“, kaip kvazi-įsipareigojimo pavyzdys, galintis paskatinti

komandos narius sporto kontekste elgtis priešingai, nei sako jų moraliniai įsitikinimai.

Poreikis susikoncentruoti į moralinius veiksmus priklauso nuo daugelio veiksnių. Stoll ir Beller (1998) komentavo santykį tarp minties ir veiksmo, aptardami moralinio ugdymo realybę: „*Tie, kurie dirba aktyvaus moralinio ugdymo srityje, gerai žino, kad objektyvi motyvacijos analizė nelemia moralaus elgesio. Moralinis ugdymas yra nuoseklus augimo procesas, tikintis, kad ši sėkla atsidurs turtingame ir derlingame dirvožemyje, kad turės galimybę augti*“ (p. 22).

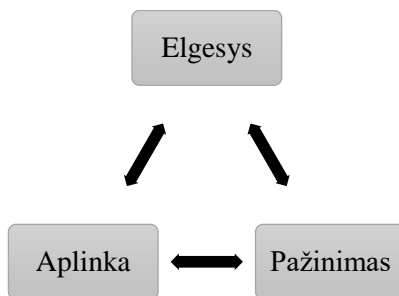
Poreikis, kad veiksmas vyktų realaus gyvenimo situacijose, yra atskleidžiamas įvairių autorių (Chu, 1995; Glasser, 1993) darbuose. Hersh su kolegomis (1980) sujungė šį realios gyvenimo situacijos poreikį ir bendraamžių grupės įtaką, teigdamas, kad mokiniai turi bendrauti vienas su kitu projektuose, kurie iš tiesų jiems yra aktualūs. Psichinės struktūros yra ne tik visuomenės produktai, jos plėtojasi sąveikaujant vaikui ir pasauliui.

Kai diskusijų pagrindu tapo realaus gyvenimo konkrečios situacijos, o ne hipotetinės dilemos, pradėtas demokratinis mokymasis arba primtas „tiesiog bendruomenė“ požiūris, grindžiamas Kolbergo filosofija. Oser (1990) teigė, kad mes taip pat turime sukurti sąlygas, reikalingas tokiam ugdymuisi mokyklos gyvenimo kontekstuose. Toks susikoncentravimas į konkrečias situacijas numato priemones išspręsti problemą, kuri buvo pavadinta „psichologo suklydimas“. Mažo to, tai suteikia galimybes geresnei pusiausvyrai tarp moralinio sprendimo ir moralinio veiksmo.

Nucci (2006) visiškai sutiko su moralinio ugdymo integravimo į realaus gyvenimo kontekstus mokyklose galia. Jis teigė, kad moralinis ugdymas turi būti integruotas į mokomojo planą, o netaptų atskira specialia programa arba skyriumi. Programa, kuri tiesiog įtraukiama į mokomąjį planą dirbtinai ir atsietai padaro tokias intervencijas, nesuderinamas su bendraisiais mokytojo ir mokinių tikslais, nes tokių programų gyvavimas labai trumpas.

Socialinė kognityvioji teorija. Žmonių elgesio negalima paaiškinti vien introsichinėmis jėgomis (instinktais, poreikiais ir pan.) ar reakcija į aplinką. Žmogaus elgesys priklauso nuo asmenybinių veiksnių, aplinkos ir elgesio nenutrūkstamos tarpusavio sąveikos. Bandura tai vadina abipusiu determinizmu. Žmonių elgesį veikia aplinka, tačiau aplinka iš dalies yra žmogaus elgesio produktas, t. y. elgesys gali keisti aplinką. Asmenybė – tai socialinė to žmogaus prigimtis, biologinės charakteristikos bei psichika, iš kurios Bandura (2001) išskiria pažintinius

procesus. Jų dėka žmogus gali galvoti, įsiminti, numatyti įvykius. Žmogaus elgesį veikia aplinka, tačiau vienaip ar kitaip elgdamasis žmogus keičia aplinką. Pats žmogaus elgesys ir poveikis aplinkai priklauso nuo asmenybės (pirmiausia nuo mąstymo), kuri taip pat yra veikiama aplinkos ir elgesio. Nuo mąstymo priklauso, su kokiais aplinkos reiškiniais žmogus susidurs, kaip juos įvertins ir kaip tą įvertinimą panaudos (Bandura, 2001).



5 pav. Žmogaus elgesio formavimosi modelis (Bandura, 1986)

Žmogus gali reguliuoti savo elgesį. Tai jis daro keisdamas aplinką ir suvokdamas savo veiksmų pasekmes. Tai įmanoma, nes žmogus geba simboliškai mąstyti ir todėl gali išlaikyti patirtį ateičiai. Žmogaus gebėjimas formuluoti būsimo elgesio rezultatų vaizdinius transformuojasi į elgesio strategijas, kryptingai vedančias prie norimo rezultato. Sugebėdami panaudoti simbolius, žmonės gali spręsti problemas ne be tarpinės patirties, t. y. bandymo – klaidos būdu, kai kiekviena hipotezė patikrinama realybėje, bet numatydami galimas elgesio pasekmes ir pagal tai keisdami savo elgesį (Bandura, 1986).

Išmokimas modeliuojant. Modeliavimas – veiksmų, įsisavintų stebint kitą žmogų, atkūrimo procesas. Stebimas žmogus vadinamas modeliu. Mokymasis būtų labai varginantis ir net pavojingas, jei remtųsi tik tiesiogine patirtimi. Pvz., norint išmokti važiuoti per sankryžą tik degant žaliai šviesoforo šviesai, žmogus turėtų patekti į avariją. Banduros (2001) teigimu, jei kažką galima išmokti tiesioginės patirties būdu, tą patį galima išmokti ir netiesiogiai, stebint kitų žmonių elgesį ir jo pasekmes. Stebėtojai, pasitelkę modeliavimo procesus, gali išskirti bendras reakcijas tam tikroje situacijoje savybės ir taip formuoti savo elgesio taisykles, kartu neapsiribodami vien stebimų reakcijų atkartojimu, bet toliau formuodami savo individualų elgesio stilių. Įsisavinamos ne visos stebimo elgesio savybės, bet tik labiausiai tam žmogui tinkančios, o stebint gauta patirtis gali būti perkelta ir į kitas panašias situacijas. Pvz., jei mergaitė išmoksta dalintis saldiniu su lėle, jai bus

lengviau pasidalinti su draugais. Žmonės, stebėdami kieno nors elgesį, formuoja tam tikros reakcijos kognityvinius vaizdinius ir vėliau ši užkoduota informacija saugoma ilgalaikėje atmintyje ir tarnauja gaire pasirenkant elgesį (Bandura, 1986).

Stebint gali būti įsisavintas ne tik elgesys, bet sąlyginės emocinės reakcijos, pvz., baimė ar džiaugsmas. Ar bus išmoktas tam tikras elgesys, priklauso nuo stebimo elgesio pasekmių (Bandura, 1986).

- Žmonės labiau linkę mokytis iš aukšto socialinio statuso, kompetentingų žmonių.
- Žmonės, kuriems trūksta įgūdžių, ir vaikai yra imlesni mokymuisi stebint.
- Kuo stebėtoju atrodo vertingesnis stebimas elgesys ir jo rezultatai, tuo didesnė tikimybė, kad jis to elgesio išmoks.

Pagrindiniai mokymosi stebint procesai. Stebint gaunama informacija. Matydami elgesio pavyzdį, stebintieji įgyja modeliuojamos veiklos simbolinius pavyzdžius, kurie tampa prototipais tinkamam ir netinkamam elgesiui. Mokymasis stebint yra reguliuojamas keturiais tarpusavyje susijusiais komponentais: dėmesiu, išsaugojimu, motoriniais reprodukciniiais bei motyvaciniais procesais (Bandura, 1986).

Dėmesio procesai (modelio supratimas). Žmogus gali mokytis stebėdamas, bet visų pirma jis turi atkreipti dėmesį į modelio elgesiui būdingas savybes bei teisingai jas suprasti. Neužtenka paprasčiausiai matyti modelį, reikia pasirinkti, į ką kreipti dėmesį, kad gautum tinkamą informaciją, kurią būtų galima panaudoti imituojant modelio elgesį. Pvz., pamokos metu mokinys gali atkreipti dėmesį ne į mokytojo kalbą, bet į tai, kas vyksta už lango, ir todėl mokymosi procesas sutriks. Asociatyviniai modeliai yra svarbiausi atkreipiant dėmesį. Skirtingų žmonių elgesys mums asocijuojasi su tam tikru elgesio tipu. Vieni žmonės tam tikru būdu elgiasi dažniau, kiti rečiau, todėl norėdami įsisavinti tam tikrą elgesio modelį mes labiau kreipiame dėmesį į žmones, kurių elgesys mums labiausiai asocijuojasi su norimu elgesiu. Pagal tai, ar stebėtas elgesys buvo paskatintas, ar už jį buvo nubausta, mes nustatome to elgesio funkcinę vertę, ir tai turi esminę reikšmę pasirenkant elgesio modelius, kuriuos vėliau atkartosime arba kurių vengsime. Dėmesys yra reguliuojamas ir modelio patrauklumu. Dažniausiai mėgdžiojamos patrauklios asmenybės (savo srities specialistai, garsenybės, žvaigždės). Gebėjimas koncentruoti dėmesį priklauso ir nuo stebėtojo sugebėjimų bei motyvų. Dėmesingai stebima, kai pats stebėjimas tampa paskatinimu (pvz., įdomų filmą) (Bandura, 2001).

Išsaugojimo procesai (modelio įsiminimas). Modelio elgesio stebėjimas nebus efektyvus, jei žmogus jo neįsimins. Bandūra siūlo dvi pagrindines vidines reprezentacines sistemas, kuriomis modelio elgesys išlaikomas atmintyje ir vėliau paverčiamas veiksmu. Tai vaizdinis ir verbalinis kodavimas. Stebint formuojasi patvarūs ir lengvai atkuriami to, kas buvo pamatyta, vaizdiniai. Vėliau bet kuriuo metu žmogus gali tą vaizdinį atkurti. Stebėdamas modelį žmogus gali sau patylikais kartoti tai, ką mato. Po to žmogus atsimena mintyse žodžių seką. Tai verbalinis kodavimas (Bandura, 1986).

Motoriniai – reproduktyviniai procesai (modelio atkartojimas). Simboliškai atmintyje užkoduotos informacijos pervedimas į atitinkamus veiksmus. Nežiūrint to, kad žmogus formuoja ir saugo atmintyje simbolinius elgesio modelius ir daug kartų kartoja mintyse tą elgesį, gali atsitikti taip, kad jis negalės jo atlikti teisingai, ypač jei elgesys sudėtingas (pvz., grojimas muzikos instrumentu. Reikalinga nuolatinė praktika atkartojant neteisingus jo komponentus (Bandura, 1986).

Elgesys ir jo motyvacija. Socialinio išmokimo teorija pagrįsta vaiko atsakymų arba elgesio reakcijų į moralės normas analize. Socialinio išmokimo teorija daug dėmesio skiria elgesio savikontrolės raidai. Šios pakraipos atstovus domina realūs, atviri vaiko moraliniai atsakymai (reakcijos) arba jų nebuvimas. Kognityvioji raidos teorija nusako, kaip keičiasi augančio vaiko moraliniai samprotavimai. Teigiama, kad didėjantis pažintinis (kognityvinis) subrendimas ir socialinė patirtis padeda vaikui vis geriau suprasti tarpusavyje sąveikaujančias socialines normas, kurios reguliuoja moralinę atsakomybę. Supratimas apie visuomenę ir socialines struktūras keičiasi, todėl vaiko moraliniai idealai (konceptijos, kas turi būti daroma, kai yra skirtingi žmonių norai ir poreikiai) taip pat turi būti peržiūrėti, kad būtų teisingai, dorai ir subalansuotai išspręstos moralinės problemos (Bandura, 1997).

Motyvaciniai procesai (perėjimas nuo stebėjimo prie veiksmo). Kad žmonės kažkaip elgtųsi, jiems reikalingas pakankamas stimulus (paskatinimas). Žmogus gali įgyti ir išsaugoti įgūdžius, bet jis nepradės jų naudoti, jei tie įgūdžiai bus suvokti kaip negatyvūs. Teigiamas paskatinimas ne tik padidina norimo elgesio galimybę, bet taip pat veikia dėmesio ir išsaugojimo procesus. Kasdieniame gyvenime mes į daug ką nekreipiame dėmesio, nes nemanome, kad tai mums naudinga (Bandura, 1986).

Žmogaus norą stebėti, išsaugoti atmintyje ir atlikti modeliuojamą elgesį galima padidinti ateityje numatomu paskatinimu ar baudimu. Jei žmogus mato, kad tam tikras jo stebimas elgesys gali būti paskatinimo ar baismės išvengimo priežastis, jo motyvacija koncentruoti dėmesį, išlaikyti ir atkurti tokį pat elgesį didėja. Šiuo

atveju paskatinimas išgyvenamas netiesiogiai, nes vaikas gali gerai elgtis tikėdamasis pagyrimo, nes matė, jog kitas vaikas už gerą elgesį buvo giriamas (Perminas, Goštautas, & Endriulaitienė, 2004).

Socialinio konstruktyvizmo teorija. Atsakomybės ugdymas yra požiūris į treniravimą ir mokymą, kuris atsirado iš praktikos, proceso, susidedančio iš „savianalizės aplinkelių ir akligatvių“ (Hellison & Walsh, 2002, p. 292), o ne iš teorijos taikymo praktikoje. Buvo pastebėta, kad atsakomybės ugdymas turi daug paralelių su jau egzistuojančiomis mokymosi teorijomis. Jis gali būti konstruktyvistinės mokymosi teorijos su humanistiniu požiūriu į mokymąsi ir mokymą, ir į mokinį orientuotą mokymąsi dalis.

Didelę įtaką fizinio ugdymo pedagogikos raidai turėjo konstruktyvizmo teorija. Fizinio ugdymo ugdytojai nutolo nuo tradicinio mokymo perdavimo modelio ir naudojami pedagoginiais požiūriais, nulemtais konstruktyvizmo teorijos (Siedentop, 2002; Tinning, 1995).

Piaget (1997) požiūriu į mokymąsi, žinios nėra tiesiogiai perduodamos iš žinančiojo besimokančiajam, bet yra aktyviai išmokstamos besimokančiojo per savęs atradimo procesą, pavadinta asmeniniu konstruktyvizmu (McInerney, 2013). Supratimas atsiranda per asimiliacijos procesą, kur naujos patirtys yra vertinamos ir suprantamos per ankstesnes patirtis (McCarty & Schwandt, 2000). Šis į mokinį orientuotas, individualistinis požiūris nenagrinėja sociokultūrinių įtakų, kurios tampa mokymosi mediatoriais.

Vygotsky (1999) rėmėsi Piaget (1973) požiūriu, kurdamas socialinio konstruktyvizmo teoriją sutelkdamas dėmesį į santykį tarp besimokančiojo ir socialinių sričių (Wertsch, 1990). Jis manė, kad mokymasis pirmiausiai kyla iš santykio su aplinka, o ne kaip individualistinis procesas. Vygotsky (1999), santykiečiai su kitais buvo svarbiausias elementas mokymosi procese, kai prasmė bendrai sukuriama mokinių per socialines sąveikas, kalbą ir kultūrą visos mokymosi aplinkos (Ussher & Gibbes, 2002).

Šio proceso metu ugdytojai vadovaudamiesi ugdytinių mokymosi patirtimi suvokia bendradarbiavimo vaidmenį. Toks požiūris į mokymąsi atitinka Piaget (1997) idėją, kad vaikai geriausiai mokosi, kai atranda patys, kai iškelia bendrą klausimą, ir dėl kurio stiprėja suvokimas ir informacijos įsisavinimas. (McInerney, 2013). Kad mokymasis būtų prasmingas ir nuolatinis, Vygotsky (1999) manė, kad socialinė sąveika turi būti nuolatinė ir aktyviai įtraukianti besimokantįjį.

Svarbi teorijos ypatybė (Ussher & Gibbes, 2002) buvo mokymosi įtraukimas į kultūrinį kontekstą. Interakcija tarp žmonių, kurie atsiduria specifinėje kultūroje, reiškia, kad mokymasis taip pat vyksta toje kultūroje. Supratimas plėtojasi taip, kad turi reikšmę tai kultūrai. Šis procesas apima kultūrinės grupės evoliuciją, kuri atsiranda dėl jos narių grupinės veiklos kartu, grupėje ugdantis individui (McInerney, 2013).

Trys bendri požymiai nustatyti konstruktyvizmo mokymosi teorijoje (Kirk, Burgess-Limerick, & Kiss, 2004), (1) aktyvus procesas, (2) besivystantis procesas, ir (3) daugialypis procesas. Konstruktyvizmo mokymosi teorija teigia, kad mokymasis yra aktyvus procesas, kai besimokantieji bando suteikti prasmę užduotims dviem būdais: (I) siedami su aplinka ir (II) siedami su tuo, ką jie žino ir gali padaryti. Į motyvaciją ir pasirengimą mokytis taip pat atsižvelgiama.

Mokymasis taip pat suprantamas kaip besivystantis, kai mokymosi pasikeitimai suprantami kaip mokymosi progresas. Pradedantysis mokysis kitaip nei patyręs. Motorinio mokymosi teorija pateikia besivystantį mokymąsi, kaip motorinių įgūdžių mokymosi progresą (Schmidt & Wrisbery, 2004). Besimokantysis pradeda kognityviniame etape, pereina prie praktinio etapo ir galų gale pasiekia nepriklausomą stadiją. Ir tik šiame, paskutiniame etape, kai fizinis įgūdžio kartojimas tampa automatiniu, atlikėjas gali skirti visą dėmesį į aplinkos detales. Branda taip pat turės įtakos mokymuisi. Šis nuolatinis augimo ir brendimo procesas keičiasi visą gyvenimą (Kirk et al., 2004).

Trečiasis požymis konstruktyvizmo teorijoje – mokymasis yra įvairialypis. Asmuo mokosi keletą dalykų tuo pačiu metu. Mokydamasis, kaip perduoti regbio kamuolį mokinyms gali kartu mokytis apie priimtinius lyčių vaidmenis (siejant su sportu) visuomenėje. Jie gali sužinoti apie mokytojo lūkesčius, jų pačių interesą mokantis naujų įgūdžių ir jų domėjimąsi fiziniu krūviu. Bendraudami veikloje jie gali atrasti, kad ramus berniukas turi puikų humoro jausmą ir kad jų geriausias draugas nemėgsta, kai jį aplenkiate.

Konstruktyvizmo paradigma, kai bendravimas su kitais yra laikomas pagrindiniu mokymosi elementu (McInerney, 2013), artimai susijusiu su atsakomybės ugdymu ir teorijoje, ir praktikoje.

Tai asociacija, kurią pastebėjo daugelis tyrėjų (Laker, 2003; McInerney, 2013; Ussher & Gibbes, 2002). Trys požymiai, identifikuoti Kirk su kolegomis (2004), teigia, kad tai yra aktyvus, besivystantis ir įvairialypis procesas – visi yra atrandami ir atsakomybės ugdymo modelyje. Dalyviai atsakomybės ugdymu pagrįstose

programose aktyviai įtraukiami į savojo mokymosi proceso įprasminimą siejant su jau turimomis žiniomis ir aplinkos kontekstu, kuriame vyksta veiksmas. Procesas yra besivystantis, nes, įgyjant patirties, keičiasi galimybės ir vis atsiduriama situacijose, kurios reikalauja skirtingų įgūdžių.

Dalyviai, kurie nuo pat pradžių mokosi būti pagarbiais, mokosi savikontrolės situacijoje, kur viskas vyksta esant tam tikram mokytojo stebėsenos ir priežiūros lygiui. Kai jie įgyja patirties ir pradeda prisiimti atsakomybę už kitus, jiems reikia ugdytis savimotyvaciją ir būti empatiškais kitų mokinių poreikiams. Tai reikalauja, kad mokiniai mokytųsi skirtingais būdais. Atsakomybės ugdymas yra daugiasluoksnis mokymasis. Šis modelis stengiasi patenkinti du tikslus tradicinius tikslus, keliamus kūno kultūros programų, ir tikslus, susijusius su asmenine ir socialine atsakomybe. Artimi santykiai su bendraamžiais taip pat užtikrina galimybes mokymuisi įvairiuose ir skirtinguose lygiuose (Hellison, 2011).

Lave ir Wenger's (1991) tyrimai apie mokymąsi situacijose pratęsė Vygotsky (1994) tyrimus, pabrėždami mokymosi vykstančio prasminguose socialiniuose kontekstuose svarbą. Jiems svarbiausia mokymosi santykis ir socialinės situacijos, kuriose tas mokymasis vyksta: mokymasis vyksta besąlygiškai bendro dalyvaujant procese, o ne dalyvių galvose. Užduot paklausti, kokio tipo pažintiniai procesai ir konceptualios struktūros yra, jie klausia, kokio tipo socialiniai įsipareigojimai suteikia tinkamą kontekstą mokymuisi vykti.

Mokymasis yra buvimo socialiniame pasaulyje būdas, o ne būdas kažką apie tą pasaulį sužinoti. Besimokantieji, kaip bendresnio pobūdžio stebėtojai, yra įtraukti ir į savo mokymosi kontekstus, ir į platesnį socialinį pasaulį, kuriame šie kontekstai atsiranda. Be tokio išitraukimo nėra mokymosi, o kur tik toks dalyvavimas yra nuolatinis, mokymasis vyksta (Lave & Wenger, 1991).

Lave ir Wenger (1991) mokymasis yra socialinė praktika, kur asmuo „formuojasi savo tapatybę ir ryšius su kitais ir su savo bendruomene, besimokydamas elgesio būdų, vertybių, įgydamas žinių“ (Tinning, Kirk, & Evans, 1993, p. 146) – tai yra socialinės savo patirties praktikos. Veiklos bendruomenė yra apibūdinama daugeliu būdų. Lave ir Wenger (1991) apibūdina bendruomenę, kaip santykius tarp asmenų, veiklų, pasaulio, ir kitų bendruomenių per tam tikrą laiką. Veiklos bendruomenė suteikia interpretacijos paramą, būtiną įprasminti jos paveldui (Lave & Wenger, 1991).

Alternatyvus bendruomenės apibūdinimas – veiklos bendruomenės yra laikytinos grupėmis, kurios turi panašius elgesio būdus, vertybes, žinias ir socialines

patirtis. Mokymasis situacijose yra elgesio, kuris leistų visiškai pritaipyti grupėje, mokymasis (Tinning, 1993). Besimokantieji neišvengiamai dalyvauja ir jau patyrusiųjų bendruomenėje ir tai verčia naujokus įgyti žinių ir patirčių, kurios leistų tapti visaverčiais bendruomenės sociokultūrinių patirčių dalyviais.

Mokymasis situacijoje reikalauja visiško besimokančiojo įsitraukimo į visa tai, kas vyksta. Tai susiję su buvimu socialiniame pasaulyje, o ne su atvykimu sužinoti apie jį (Vygotsky, 1991).

Santykis tarp kognityvinio supratimo ir įgyjamų patirčių labai glaudžiai susipina. Mokyklos situacijoje šie tarpusavio ryšiai dažnai nėra visiškai suvokiami ar integruojami į mokymo ir mokymosi procesus. Lave ir Wegner (1991) teigia, kad tradicinio mokymosi teorijos nesiūlo būdų suvokti (svarbos) jų tarpusavio ryšio.

Lave ir Wenger's (1991) veiklos bendruomenių konceptualizavimas siūlo galimybę įtraukti atsakomybės ugdymą į situacinio mokymosi paradigmą. Kirk su kolegomis (2006) mano, kad viena iš pagrindinių problemų šiuolaikiniame fiziniame ugdymui būdingas neatitikimas tarp mokymosi mokykloje kūno kultūros pamokose ir veiklos bendruomenėse, kuriose dalyvauti mokiniai praktiškai ir yra ruošiami. Identifikuojama ribotas skaičius modelių, kurie stengiasi parengti mokinius dalyvauti Hellison (1995) atsakomybės modelyje, kuris laikomas nauja fizinio ugdymo forma, bandančia atkurti savireguliuojančių piliečių bendruomenę, suteikiančią jauniems žmonėms galimybę būti atsakingiems už savo veiksmus panaudojant sportą kaip terpę.

Manoma, kad atsakomybės ugdymas rengia mokinius dalyvavauti įvairiose bendruomenės veiklose ir iškelia įdomų įsitraukimo klausimą, kai mokymasis iš atsakomybės ugdymo modelio neatitinka bendruomenės, kurioje mokiniai turės dalyvauti, patirties. Yra daroma prielaida, kad veiklos bendruomenės, kurioms AM ruošia mokinius, yra labiau priimtinos nei kitokios bendruomenės. Reikia pripažinti, kad, kol vertybės, skatinamos AM, daugumos yra priimanamos kaip teigiamos ir siektinos, be to bendruomenėse jos tampa bene vieninteliu sukonstruotų vertybių rinkiniu, prieinamu dalyviams. Dėl to atsakomybės ugdymo modelyje naudojamas vertybių rinkinys turi potencialą tapti nepalankus kai kuriems mokiniams, dalyvaujantiems veiklos bendruomenėse, kur rūpinimasis kitais gali būti priimanamas kaip silpnumo požymis ir turėti neigiamų pasekmių. Daugelyje verslo veiklos bendruomenių ir kai kuriose „gatvių“ veiklos bendruomenėse vertybinė sistema iškelianti rūpinimąsi kitais kaip svarbiausią prioritetą, gali suteikti skaudžiai

nuviliančias patirtis mokiniams, besistengiantiems tas vertybes įgyvendinti (Kirk et al., 2004).

Humanistinė teorija. Atsakomybės ugdymas yra neatsiejamas nuo humanistinio ugdymo (Hellison, 2000; Laker, 2003). Paprastai yra manoma, kad humanistiniame ugdyme yra du pagrindiniai aspektai. Pirmasis yra siejamas su dalyko mokymu humaniškesniu būdu, o antrasis - su ugdymu ne intelektinių, o emocinių mokinio galių, „tai yra asmenų, suprantančių save ir kitus ir gebančių pasilyginti save su kitais, ugdymas“ (Patterson, 1973). Alternatyvus požiūris (Loland, 2006) teigia, kad „pagrindinė humanistinės tradicijos prielaida yra ta, kad žmonės yra prasmės ieškantys ir prasmę kuriantys individai, tampantys moraliai atsakingais veikėjais“ (p. 65). Loland (2006) fizinio ugdymo judėjimo kryptims siūlo konkretų kontekstą, kuriame reikia rasti atsakymą į tokius egzistencinius klausimus: „Kas aš esu? Ką aš galiu padaryti? Kas mes esame? Ir ką mes galime kartu pasiekti?“

Patterson (1973) ir Loland (2006) teiginiai sutampa su teiginiais, keliamais atsakomybės ugdyme. Humanistinio ugdymo modelio šalininkai pritarę idėjai, kad jie bandė ugdyti kur kas humaniškiau, kad jie rūpinosi emocijų sritimi. Jie taip pat sutiktų su Loland (2006) teiginiais apie prasmingumo formavimą ir „laisvų bei atsakingų moralių veikėjų“ ugdymą. Atsakomybės ugdymo centre yra ne tik savęs tyrinėjimas, bet ir kitų vieta, o egzistenciniai klausimai yra keliami įvairiais būdais ir įvairiuose kontekstuose.

Sherill (1998) santykį tarp humanizmo ir neįgalių vaikų mokymo apibūdino kaip ugdymo filosofiją, kuri susijusi su pagalba asmeniui tapti visapusišku žmogumi (pvz., išplėtoti savo žmogiškąjį potencialą) ir kaip požiūrį į ugdymą, kuriame pabrėžiama savivoka, santykiai su kitais, vidinė motyvacija ir asmeninė atsakomybė. Toks apibūdinimas būtų tinkamas ir atsakomybės ugdymo tikslui apibrėžti.

Gerų santykių svarba yra nuolatos komentuojama tyrėjų, aptariančių humanizmą (Loland, 2006; Read & Simon, 1975; Sherrill, 1998). Tai atsispindi ir autorių darbuose Cutforth, 2000; Gordon, 2007; Hellison, 2011; Hellison, 2003), analizuojančių atsakomybės ugdymą. Jie sistemingai pabrėžia teigiamus ir pagarbius santykius, kaip būtiną pagrindą sėkmingam ugdymo tikslų pasiekimui. Šiai sričiai suteikta svarba gali būti matoma identifikuojant sėkmingus mokinių ir mokytojų santykius kaip vieną iš pagrindinių AM temų. Paterson (1973) taip pat pabrėžė santykių svarbą, apibūdinamas humanistinį mokytoją kaip išlaisvinantį mokinį mokymuisi per asmeninių santykių sukūrimą. Mokytojas gali sukurti tikrai sąlygas

mokymuisi. Atmosfera, kuri kuriama, esant geriems tarpusavio santykiams yra pagrindinė sąlyga mokymuisi.

Patterson (1973) išskyrė tris pagrindines charakteristikas arba sąlygas, kurios apibūdina humanistinį mokytoją. Šios charakteristikos yra įvardijamos kaip: autentiškumas ir nuoširdumas, pagarba ir empatinis supratimas. Autentiškumu Patterson (1973) vadina atitikimą tarp to, ką mokytojas stengiasi išmokyti, ir to, koks jų tikrasis aš yra, kokie jų įsitikinimai, požiūriai ir vertybės. Kur tokio sąžiningumo nėra, tikimybė, kad mokiniai mokysis tai, ko nori mokytojas, žymiai sumažėja. Antroji charakteristika – pagarba – kalba tai neapsimėstinę pagarba mokiniams tokiems, kokie jie iš tiesų yra. Tai nėra mokinių charakterio keitimas, o individo vertės priėmimas su jo trūkumais ir problemomis. Humanistinis mokytojas gali nemėgti atskirų mokinių tam tikro elgesio, o ne pačių asmenų. Trečioji charakteristika – empatiškas supratimas rodo mokytojo gebėjimą atsidurti mokinių vietoje ir suprasti problemą iš jų perspektyvos. Kokie yra mokinių jausmai, jų požiūriai į tai, kas vyksta? Toks supratimas, manoma, yra nedažnas ugdymo procese ir turi galimybę iš esmės paveikti santykius atsiradusius tarp mokytojo ir mokinių.

Galima palyginti mokytojo humanisto koncepciją su klausimynu, sukurtu Hellison (2003) ir skirtu mokytojams patyrinėti atsakomybės modelio įdiegimą jų praktiniame darbe. Klausimyno paskirtis padėti mokytojams identifikuoti, ar jų asmeniniai požiūriai ir filosofijos buvo pritaikyti atsakomybės modelio mokymui. Klausimai yra susiję su tokiomis savybėmis kaip geras bendravimas su vaikais ir jų, kaip asmenybių vertinimas. Iš pasirinktų klausimų galima aiškiai matyti, kad vertybės ir požiūriai, laikomi tinkamais mokymui, pagal atsakomybės modelį rikiuojasi į vieną eilę su vertybėmis ir požiūriais, būdingais humanistinei paradigmai. Humanistinės filosofijos centre yra santykių ir mokymosi bendruomenės, nukreiptos į besimokantįjį, sukūrimas (Read, 1975). Anketos klausimai buvo atrinkti taip, kad identifikuotų mokytojus, kurie nori sukurti tokio pobūdžio kultūrą klasėje.

Stillwell (2001) aptardamas ugdymo modelius teigė, kad šis (humanistinis) modelis koncentruojasi labiau į tai, koks mokinsys turėtų būti, o ne į tai, ką jis turėtų mokėti, t.y. pabrėžiamos [1] emocinės koncepcijos, įskaitant savivertę, savęs įprasminimą bei savęs suvokimą, ir socialinės koncepcijos [2], apimančios bendradarbiavimą, tarpasmeninius santykius ir toleranciją. Palankios emocinės atmosferos sukūrimas klasėje ir teigiamos emocinės raidos skatinimas yra laikomas pagrįstu ir siektinu ugdymo tikslu humanistinėje tradicijoje. Palankios emocinės

atmosferos kūrimas ir teigiamo emocinio ugdymo skatinimas yra grindžiamas teigiamo požiūrio ir gerų pojūčių sukūrimu.

Mums reikia ne tik žmonių, kurie gali mąstyti, bet kartu ir žmonių, kurie gali jausti ir kurie gali elgtis ne tik vadovaudamiesi intelektu, bet ir emocijomis, taip pat reikia žmonių, kurie supranta kitus žmones, kurie priima ir gerbia kitus, taip pat ir save ir kurie yra atsakingi (Patterson, 1973).

Kartu su tikslais susijusiais su emocinėmis koncepcijomis, pripažįstamas ir socialinės raidos legitimumas, kaip tinkamas ugdymo tikslas (Read, 1975). Pagrindinis humanistinio ugdymo tikslas yra gebančių sėkmingai gyventi ir funkcionuoti kartu žmonių raida (Patterson, 1973). Kad taip sėkmingai ir įvyktų, į tikslus įtraukiamas empatijos, konfliktų sprendimo ir socialinių įgūdžių tobulinimas.

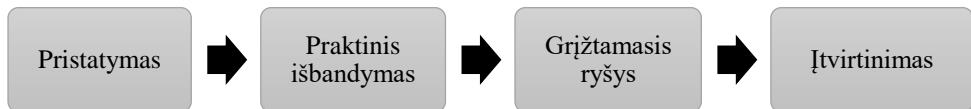
Remiantis ankščiau aptartomis moralinės raidos, socialinės kognityviosios, humanistinės ir socialinio konstruktyvizmo teorijų idėjomis buvo išskirti socialinės atsakomybės ugdymo etapai:

- **Ugdomo subkomponento pristatymas** – pateikiamas subkomponento apibrėžimas, pristatomi pavyzdžiai, ugdytiniai diskutuoja tarpusavyje arba su ugdytoju dėl subkomponento svarbos.
- **Ugdomo subkomponento praktinis išbandymas** – panaudodami praktinius metodus, ugdytiniai išbando pristatytą subkomponentą tam, kad įsisavintų bei galėtų pritaikyti naujose situacijose.

Veikiamaisiais metodais siekiama kaupti operacijų vykdymo patirtį įtraukiant ugdytinius į praktinę veiklą, ugdančią jų pažiūras, įsitikinimus ir elgesį (praktinis elgesio patirties kaupimas, įpareigojimai, reikalavimas, situacijų sudarymas, pratinimas, sociodrama, aplinkos įtakos keitimas). Psichologinis šių metodų pagrindas yra asmenybės veikla ir santykiai. Ugdytinių veiklos ir santykių organizavimas neapribojamas vien tik veiksmis, operacijomis. Reikia ir žodžio, nes be jo neįmanoma paskelbti praktinės veiklos užduočių ir programos (Dumčienė & Bajoriūnas, 2006).

Praktinės patirties kaupimas pradedamas nuo socialinių įsipareigojimų. Įsipareigojimai kartu yra ir tam tikra veiklos programa, už kurios įvykdymo rezultatus ugdytinis turi atsiskaityti. Įpareigojimų vykdymas taip pat kontroliuojamas. Įpareigojamais ir kontrole ugdoma drausmė ir atsakomybė, gebėjimas vertinti savo ir kitų veiksmus. Praktinės veiklos ir jos rezultatų vertinimas tampa svarbiu metodu, formuojančiu mokinių filosofinę dorinę sąmonę (Jovaiša, 1997).

- **Grižtamasis ryšys** – informacijos suteikimas apie atliktos veiklos rezultatus. Ugdytiniui grįžtamasis ryšys parodo ar jis yra teisingame kelyje. Ugdytojas apibendrina ugdytinių veiklą ir rezultatus pažymėdamas teigiamus aspektus.
- **Ugdomo subkomponento įtvirtinimas** – išugdyto subkomponento praktinis pritaikymas įvairiose aplinkose ir situacijose su įvairiais žmonėmis. Išugdytas subkomponentas gali būti pritaikomas tiek sportinėje aplinkoje tiek ir gyvenimiškose situacijose. Šiuo etapu ugdytiniai apsisprendžia, jų permaina tampa savastimi, neatskiriama asmenybės dalimi. Menki ar dideli pasikeitimai, pakitęs požiūris į asmeninį ar profesinį gyvenimą lemia tolesnius sprendimus, grindžia įsitikinimus. Svarbu tai, jog jei žmonės apmąsto visą pokyčių procesą, jie ima ne tik labiau savimi pasitikėti, bet įgyja drąsos ir įgūdžių keistis ateityje, o tai svarbios žinios (Brookfield, 1995).

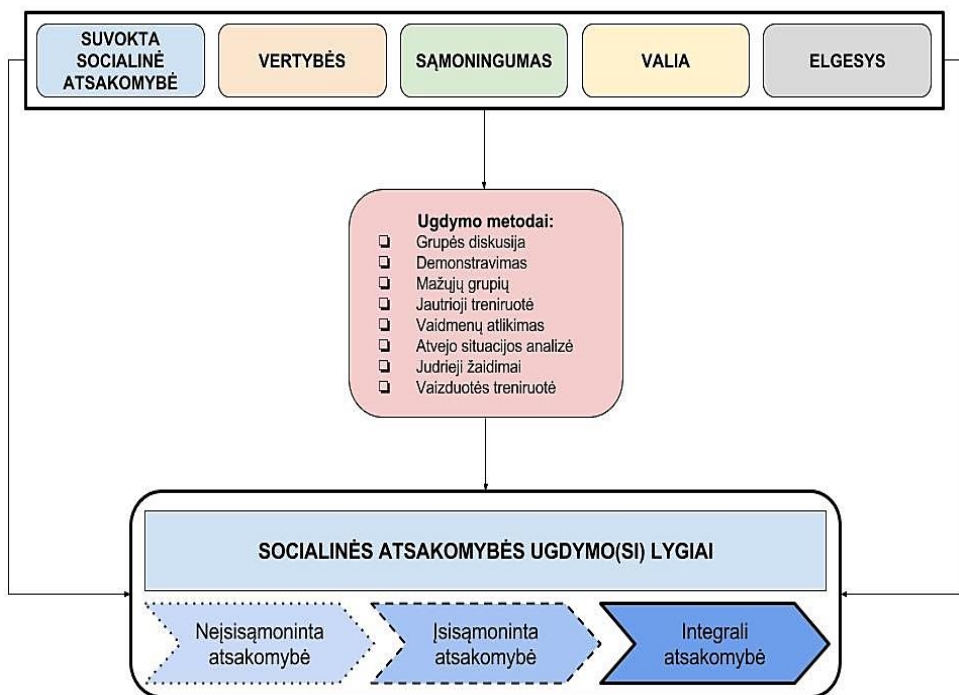


6 pav. Ugdymo etapai (Remiantis Bandura (1986), Hellison (2011), Kohlberg (1984); Loland (2006), Patterson (1973), Ussher & Gibbes (2002); Vygotsky (1999) sudaryta autoriaus)

1.4.2 Socialinės atsakomybės ugdymo struktūra

Remiantis, atsakomybės bei socialinės atsakomybės sampratų, bei apibrėžimų analize, atskleista, kad socialinės atsakomybės samprata yra priklausoma nuo konteksto, kuriame ji bus panaudota. *Socialinė atsakomybė galėtų būti apibūdinta, kaip integratyvi asmenybės savybė, pasireiškianti, moralės ir etikos principais pagrįstu elgesiu, sąmoningu visuomenės normų priėmimu, požiūrių ir vertybių priėmimu, valios išraiška ir suvokimu, kokias pasekmes turi vykdoma veikla pačiam asmeniui ir kitiems žmonėms.*

Teoriškai pagrindus sporto mokyklų socialinės atsakomybės ugdymo konstrukto struktūrą išryškėjo, kad socialinės atsakomybės konstrukto daugialypė struktūra (sudaryta iš daugelio dalių – komponentų) įprasmina idėją, kad sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymui yra svarbūs šie socialinės atsakomybės komponentai: suvokta socialinė atsakomybė, vertybės, sąmoningumas, valia ir prosocialus elgesys. Visų socialinės atsakomybės komponentų ugdymo išraiška yra pasiektas socialinės atsakomybės lygmuo (7 pav.).



7 pav. Teorinis socialinės atsakomybės ugdymo modelis (sudaryta autoriaus)

Socialinė atsakomybė – integratyvi asmenybės savybė, pasireiškianti sąmoningu visuomenės normų priėmimu, pilietinės pareigos vykdymu, normų ir vertybių priėmimu, suvokimu, kokias pasekmes turi vykdoma veikla jam pačiam, kitiems žmonėms ir visai visuomenei.

Dabar apibūdinsime kiekvieną daugialypės struktūros dalį – komponentą:

Vertybių (vertybinių nuostatų) komponentas – individo santykis su įvairiais supančio pasaulio objektais bei moralinis žmogaus su žmogumi santykis. Individualiai gyvensenai ir socialiniam bendradarbiavimui būtinos taisyklės, orientavimosi modeliai, elgesio normos.

Sąmoningumo komponentas - laikomas impulsų valdymas. Ši dimensija apima planavimo, organizavimo, užduočių išsikėlimo ir kitus procesus bei pasiekimų poreikį.

Valios komponentas – socialiai priimtino elgesio pasirinkimas ir laikymasis (objektyvus atsakomybės pobūdis nereiškia, kad ji yra fatališkai ir vienodai skirta visiems subjektams). Individas turi laisva valia pasirinkti elgesio būdą.

Elgesio komponentas – vykdomos pareigos, kylančios iš visuomenėje galiojančių socialinių normų ir vertybių. Tai socialinė elgsena, suvokiama kaip

žmogaus vidinė ar išorinė pozicija (nuostata) veiklos atžvilgiu. Žmogaus elgesys laikomas socialiniu, kai jis derinamas su kitų žmonių elgesiu.

Suvoktos socialinė atsakomybės komponentas – savo požiūrio ir elgesio vertinimas socialinės atsakomybės atžvilgiu.

Mūsų darbe skiriami šie socialinės atsakomybės lygiai:

1. *Neįsisąmoninta atsakomybė* – tai nepakankamos socialinės atsakomybės lygis, kuriam būdingas tik vidinis nujautimas elgtis socialiai atsakingai. Mokiniai, kurie yra pradiniame atsakomybės lygyje geba kontroliuoti savo elgesį tiek, kad netrukdytų kitiems. Jie gerbia kitų teises ir jausmus, geba saugiai (emociškai ir fiziškai) įsitraukti į veiklą, bet greičiausiai patys joje savo noru nedalyvauja. Tai yra tokie mokiniai, kurie trukdo kitiems mokytis tyčiodamiesi, užgauliodami žodžiais ar veiksmais bei manipuliudami (Hellison, 2011; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008).

Mokiniai ateina pasiruošę mokytis, bet dažnai jie renkasi, į kokios rūšies veiklą jiems įsitraukti. Jie visiškai įsitraukia į tokias veiklas, kurios jiems gerai sekasi arba yra jiems reikšmingos, bet visiškai nesidomi tomis veiklomis, kurias jie laiko bevertėmis ar kurioms atlikti jiems trūksta įgūdžių. Mokiniam gali būti svarbus veiklų tipas (konkurencinė ar nekonkurencinė) bei jų pateikimas (mokymo stilius bei motyvacinis klimatas) (Hellison, 2011; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008).

2. *Įsisąmoninta atsakomybė* – vidutinis socialinės atsakomybės lygis. Šis lygis reikalauja iš mokinių pademonstruoti, kad jie gali prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi. Tai reiškia jų gebėjimą nusimatyti tikslus, dirbti savarankiškai ir be tiesioginės mokytojo priežiūros siekiant savo tikslų, ir turėti drąsos priimti sprendimus, kurie gali būti nepopuliarūs tarp bendraamžių. Jie gali identifikuoti savo pačių poreikius ir interesus (Hellison, 2011; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008).

Mokiniai gerbia kitų galimybę mokytis ir patys visiškai įsitraukia į veiklas. Tokie mokiniai noriai išbando naujas veiklas ir skiria daugiau dėmesio tiems dalykams, kurie jiems nelabai sekasi. Šio lygio mokiniai suvokia ugdytojo nurodomas kryptis ir geba dirbti komandoje. Tokie mokiniai gauna naudos iš teigiamo grįžtamojo ryšio, mokymo stiliaus orientuoto į ugdytoją, bei praktinių užsiėmimų, kai jie yra ugdytojo priežiūrimi. Ugdytojas gali tikėtis, kad tokie mokiniai gebės dirbti ir mokytis bendradarbiaudami su kitais. (Hellison, 2011; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008).

3. *Integrali atsakomybė* – aukštas socialinės atsakomybės lygis. Pasireiškia socialinės atsakomybės principai, verčia asmenį priimti sprendimus, vienodai atsižvelgiant į save ir kitus. Tai principai, kurie grindžiami ne tik bešališkumu, bet ir etinėmis bei moralinėmis vertybėmis. Mokiniai sugeba socialiai atsakingai elgtis kituose kontekstuose.

Noras pozityviai padėti bendraamžiams mokymosi procese yra esminis aukšto lygio mokinių charakteristikos bruožas. Tokie mokiniai geba vadovauti mokymosi patirtimi ir vertinti savo bendraamžius (Hellison, 2011; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008). Šio lygio mokiniams reikia suteikti galimybę pademonstruoti pagalbą ir globą. Ugdytojas turi norėti perleisti dalį kontrolės šio lygio mokiniams, kad skatintų jų tinkamą elgesį. Suteikus daugiau atsakomybės mokiniams mokymo proceso metu skatinamas bendraamžių lyderystės ugdymas. Visa tai savo ruožtu transformuoja į bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje mokiniai palaiko vienas kitą mokymosi procese, gerbia gebėjimo mokytis skirtumus bei suvokia kitų jausmus ir požiūrius (Hellison, 2011; Li, Wright, Rukavina, & Pickering, 2008).

Remiantis teoriniu socialinės atsakomybės modeliu bei socialinės atsakomybės ugdymo teorinėmis prielaidomis buvo parengta daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo struktūra, sudaryta iš socialinės atsakomybės komponentų ir subkomponentų (komponentų dalių, elementų) (8 pav.). Toliau pateikiamas visų socialinės atsakomybės komponentų ir subkomponentų apibūdinimas.

Komponentą **Vertybinės nuostatos** sudaro šios struktūrinės dalys – *subkomponentai*:

- *Gebėjimų ugdymosi vertybės* – laimėjimas, įgūdžių demonstravimas ir savikryptingumas (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).
- *Moralinės vertybės* – susitarimo laikymasis, paklusnumas, sąžiningumas sportininkų bendradarbiavimas ir paslaugumas (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).
- *Statuso vertybės* – įvaizdis, pergalė, lyderystė (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).

Komponentą **Valios savybės** sudaro šios struktūrinės dalys – *subkomponentai*:

- *Drąsumas* – tai valios savybė, kuri padeda įveikti baimę pavojingose situacijose, pasireiškia asmenybei susidūrus su dideliais sunkumais ir kliūtimis, kartais gyvybei pavojingomis aplinkybėmis. Nepagrįsta drąsa, beprasmiška rizika pavojaus akivaizdoje nėra tikros drąsos požymis (Malinauskas, 2003).

- *Atkaklumas* – nuoseklus ilgalaikis tikslo siekimas esant sunkioms ar priešiškomis objektyvioms ar subjektyvioms veiklos sąlygoms. Atkaklumu pasiekiami gerų mokymosi, darbo rezultatų, ugdomi gabumai (Jovaiša, 2007).
- *Iniciatyvumas* – tai valios savybė, kai žmogus ne tik pats veikia kitų neskatinamas, bet ir skatina kitus. Padeda savarankiškai kelti idėjas, nuspręsti ir imtis veiklos, nelaukdamas pašalinio skatinimo. Iniciatyvi asmenybė skatina ir kitų, inertiškų žmonių veiklą. Iniciatyvumui nemažą reikšmę turi laki vaizduotė, proto gilumas ir lankstumas (Malinauskas, 2003).
- *Savitvarda* – valios galia išlaikyti rimtį vidinių konfliktų ir grėsmės situacijose (Jovaiša, 2007).

Komponentą **Sąmoningumo savybės** sudaro šios struktūrinės dalys – subkomponentai:

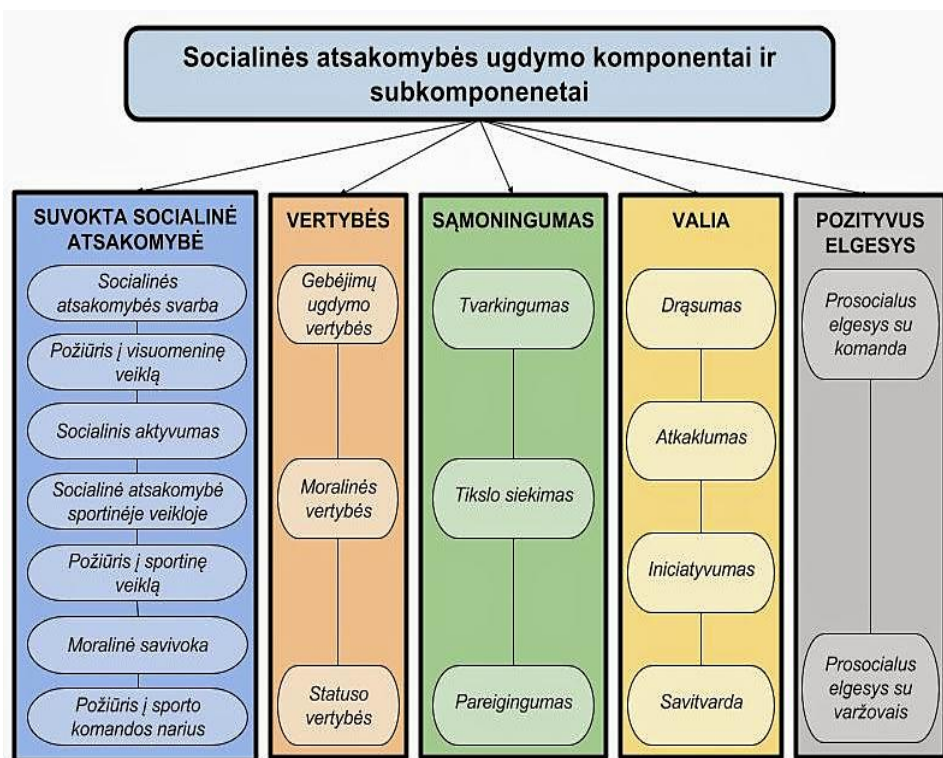
- *Tvarkingumas* – polinkis būti organizuotam ir tvarkingam (Roberts et al., 2004).
- *Tikslo siekimas* – tai tokia savybė, kai gebama kelti tikslus ir jų siekti (Malinauskas, 2003).
- *Pareigingumas* – patikimas įsipareigojimas atlikti užduotis tinkamai ir laiku (Costa & McCrea, 1992).

Komponentą **Pozityvus elgesys** sudaro šios struktūrinės dalys – subkomponentai:

- *Prosocialaus prosocialus elgesys su komandos draugais* (Kavussanu & Boardley, 2009)..
- *Prosocialaus prosocialus elgesys su varžovais* (Kavussanu & Boardley, 2009)

Komponentą **Suvokta socialinė atsakomybė** sudaro šios struktūrinės dalys – subkomponentai:

- *Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą.*
- *Teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą.*
- *Teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą.*
- *Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.*
- *Teigiamas požiūris į sportinę veiklą.*
- *Teigiamas požiūris į moralinę savivoką.*
- *Teigiamas požiūris į sporto komandos narius.*



8 pav. Daugialypė socialinės atsakomybės struktūra (socialinės atsakomybės struktūros sudedamosios dalys – komponentai, komponentų sudedamosios dalys – subkomponentai) (sud. autoriaus)

Vertybinių nuostatų

Šiame poskyryje bus atskleisti vertybinių nuostatų aspektai. Remiantis mokslininkų darbais (pvz., Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008; Šukys, 2010) buvo išskirtos 3 pagrindinės vertybinės nuostatos: gebėjimų ugdymo, moralinės ir statuso.

Vertybė yra apibrėžiama kaip objektas, reikšmingai tenkinantis asmens ar visuomenės poreikius; 2) asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, labiausiai atitinkančiais materialinius, kultūrinius ar dvasinius asmenybės poreikius. Skiriamos objektyviosios ir subjektyviosios vertybės. Kultūros, mokslo, meno, technikos, technologijos vertybės sudaro mokymo ir auklėjimo turinį, atitinkantį konkrečios visuomenės poreikius. Subjektyviosios vertybės – tai, ko žmogus ieško kaip prasmingiausio dalyko moksle, kultūroje, gyvenime, veikloje, santykiuose su kitais žmonėmis (Jovaiša, 2007).

Rokeach (1973) apibrėžė vertybes kaip grupę įsitikinimų, kuriuos žmonės turi dėl norimų elgesio manierų ar tikslų (pvz., gerumas, sėkmė, nepriklausomybė, saugumas). Vertybės perteikia standartus, kuriuos sau nusistatė asmenys ar visuomenės. Vertybės motyvuoja elgesį, orientuodamos veiksmus ir veiklos pasirinkimą. Asmenys skirtingai vertina įvairių vertybių svarbą. Taigi asmenys ir visuomenės klasifikuoja vertybes pagal hierarchiją, surikiuodami jas pagal svarbą ir sukurdami vertybių sistemas. Vertybės skiriasi nuo nuostatų; pastarosios apibrėžiamos kaip polinkiai reaguoti palankiai arba nepalankiai, atsižvelgiant į tam tikrą objektą. Vertybės nustato standartus bei pereina į veiksmus ir situacijas, tuo tarpu nuostatos nėra vertinamos pagal hierarchiją ir paprastai yra siejamos su konkrečiais veiksmais ar objektais. Taigi vertybių yra mažiau nei nuostatų ir jos paprastai yra laikomos pastarųjų pirmtakais. Pavyzdžiui, teigiamas požiūris į negarbingą elgesį sporte gali atspindėti pamatinę vertybių sistemą, kurioje labiau yra vertinami pasiekimai. Be to, nuostatos gali būti teigiamos arba neigiamos, tuo tarpu vertybės yra laikomos tik pageidaujamų rezultatų išraiška. Schwartz (1992) teigimu vertybės yra „kriterijai, kuriais naudojasi žmonės atrinkdami ir pateisindami veiksmus bei įvertindami save, žmones ir įvykius“ (p. 3). Vertybės yra pageidautini tikslai arba vadovaujantys individo gyvenimo principai, turintys skirtingą reikšmę konkrečiam individui.

Schwartz (1992) pristatė svarbų žmogiškųjų vertybių modelį, kuriame išskiriama 10 universalių vertybių pagal jų išreiškiamą motyvacinį tikslą ir pasiūlė tokias vertybes kaip *asmeninė nepriklausomybė (savarankiškumas)*, *stimuliacija*, *hedonizmas*, *pasiekimas*, *galia*, *saugumas*, *atitiktis*, *tradicija* (pagarba papročiams), *geranoriškumas* (grupės gerovės išsaugojimas ir stiprinimas) ir *universalizmas* (visų žmonių gerovės išsaugojimas ir stiprinimas). Šios vertybės atspindi biologinių poreikių patenkinimą, koordinuotos socialinės sąveikos reikalavimus bei grupių išgyvenimo ir gerovės poreikius. Schwartz paskirstė šias 10 vertybių, sudarydama apvalią dviejų dimensijų konstrukciją. Pirmoji dimensija apima kontinuumą nuo *savęs stiprinimo* (galia, pasiekimai) iki *asmeninės transcendencijos* (universalizmas, geranoriškumas). Antroji dimensija apima kontinuumą nuo *atvirumo pokyčiams* (stimuliacija, asmeninė nepriklausomybė) iki *išsaugojimo* (saugumas, atitiktis ir tradicija). Kuo vertybės šioje konstrukcijoje yra artimesnės, tuo labiau jos yra suderinamos (pvz., galia ir pasiekimai). Pavyzdžiui, laimėjimų siekis sporte sutampa su galios siekiu. Priešingu atveju, toli viena nuo kitos nutolusios vertybės

prieštarauja viena kitai; laimėjimų siekis sporte dažnai prieštarauja priešininkų gerovės saugojimo vertybei, t. y. universalizmui.

Schwartz ir Bilsky (1987) savo vertybių literatūros apžvalgoje susidūrė su pastebima apibrėžimų įvairove. Kaip bebūtų, jie kartu išskyrė bendrą skaičių bruožų, bendrindami skirtingus apibūdinimus. Vertybės buvo tokios: (1) suvokimas ar įsitikinimai (2), skatinimas tinkamai elgtis (3), orientacija specifinėse situacijose (4), elgesio pasirinkimas pagal svarbą asmenybei. Akcentuodami argumentus iš šios apžvalgos, jie pabrėžia Rokeach (1973) instrumentinių vertybių skirtumą (vertybės kaip priemonė tam, kad pasiektų pageidaujamą pabaigą, pavyzdžiui, pinigai) ir terminalinių vertybių (galutinių rezultatų vertybės, pavyzdžiui saugumas). Instrumentinių - terminalinių vertybių skirtumas yra akivaizdus vertybių literatūroje (Georgel & Jones, 1997; Rokeach, 1973), tačiau, tai neigia kai kurie vertybių tyrėjai, kaip Becker ir Conner (1994), kurie pašalina instrumentinių vertybių skirtumus apskritai ir keičia „terminalines“ su „globalinėmis“ vertybėmis, pripažindami, kad yra nedaug empirinių įrodymų, kurie palaiko tokį instrumentinį - terminalinį vertybių skirtumą (Hitlin & Piliavin, 2004) ir kad vertybių tyrinėjimo tikslas yra užfiksuoti „terminalines“ vertybes, tiesiogiai susietas su galutinių rezultatų elgesiu.

Lee ir Whitehead (2000), kurie atskyrė vertybes nuo nuostatų, vadovavosi Rokeach (1973) pavyzdžiu ir operacionalizavo vertybes kaip pagrindinius principus ir trokštamų rezultatų būsenų koncepcijas bei pabandė įvertinti šias vertybes tokiais būdais, kad jie būtų suderinami su Schwartz (1992) darbe aprašytais būdais. Pradiniame tyrime sportininkams iškėlė konkrečiai su sportu susijusias moralines dilemas, darydami prielaidą, kad moralinė dilema sudaro pagrindą diskusijai, kuri gali padėti išsiaiškinti sportininkų vertybes. Galimos ir pageidaujamos reakcijos į šias dilemas buvo nagrinėjamos, taikant pusiau struktūruoto interviu metodą, buvo nustatyta 18 vertybių: *malonumas, asmeninis pasiekimas, sportiškumas, sutarties išlaikymas* (tinkamai žaisti), *buvimas sąžiningam, užuojauta, tolerancija, įgūdžių demonstravimas, paklusnumas, komandos susitelkimas, sąžiningumas, susijaudinimas, sveikata ir fizinis pasirengimas, savęs suaktualinimas* (gerai jaustis), *įvaizdis visuomenėje* (kitiems demonstruoti gerą įvaizdį), *draugystė, atitiktis ir laimėjimas*. Vėlesniame darbe (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008), parengė sporto vertybių klausimyną jaunimui, kuris apima penkias moralines vertybes (*paklusnumą, teisingumą, asmenybę sporte, paslaugumą ir sutarties išlaikymą*), tris gebėjimų ugdymo vertybes (*pasiekimas, įgūdžių demonstravimas ir*

asmeninė nepriklausomybė) bei tris statuso vertybes (*laimėjimas, įvaizdis visuomenėje ir lyderystė*), jaunimui.

Šiame darbe vertybės interpretuojamos taip:

- **Gebėjimų ugdymosi vertybės** – laimėjimas, įgūdžių demonstravimas ir savikryptingumas (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).
- **Moralinės vertybės** – susitarimo laikymasis, paklusnumas, sąžiningumas sportininkų bendradarbiavimas ir paslaugumas (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).
- **Statuso vertybės** – įvaizdis, pergalė, lyderystė (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008).

Aramavičiūtė ir Martišauskienė (2006) akcentuoja, kad vertybių ugdymas darosi vis akivaizdesnė būtinybė, nes tai yra deklaruojama švietimo politikoje, bet yra menkai realizuojama praktikoje, nes vertybių negalima standartizuoti. Dėl to jos pasidaro antraeilio ugdymo tikslu, o pedagogai, nepakankamai pasirengę jų ugdymui, dažnai vertybių žadinimą laiko atsitiktiniu, situaciniu dalyku. Tad modernizuojant ugdymą dėmesys kreipiamas į ugdymo technologijas, atliepiančias laikmečio siekius, neretai suteikiant joms tikslų statusą.

Tyrinėjant vertybes buvo remtasi literatūra, kuri kelia susidomėjimą vertybių vaidmeniu elgesyje. (Aitken, 2003; Finkelstein & Hambrick, 1996; Higgs, 2003). Literatūroje pripažįstama, kad vertybės veikia, kaip suvokimo atranka (filtras) (Hambrick & Brandon, 1988). Hambrick ir Brandon (1988) įrodinėja, kad vertybės gali veikti dviem būdais: 1) tiesiogiai sąlygojant elgesio nukreipimą ir 2) netiesiogiai sąlygojant suvokimo atranką. Šį požiūrį siūlo Robertson ir Callinan (1998), kurie pasiūlė, kad kognityvinis situacijos suvokimas apjungia vertybes į vieną sistemą. Daugumoje atvejų vertybės yra jungiamos su asmenybe ir asmenybės bruožais (pvz., Finkelstein & Hambrick, 1996; Hambrick & Mason, 1984) apibrėžė „Jingle Fallacy“ teoriją, kurią gali sudaryti panašiai atsirandantį reiškinių, bet iš esmės aiškių (Block, 1995; Marsh, 1994).

Asmenybė ir vertybės. Kol apie asmenybę, didžia dalimi nepriklausomai nuo vertybių, buvo teigta, kad gali būti naudinga ištirti šių dviejų konstrukto sąveiką (Olver & Mooradian, 2003). Žinoma, kad tai kelia susidomėjimą vertybėmis ir šio darbo kontekste. Toks svarbumas leido patyrinėti santykius tarp asmenybės ir vertybių, o įvairūs autoriai matė tiesioginius santykius (pvz., Furnham, Forde, & Ferrari, 1999; Roccas, Sagiv, Schwartz, & Knafo, 2002) ar bent tam tikrų sutapimų (pvz., Rentsch & McEwen, 2002). Keletame ankstesnių tyrimų ketinta ištirti

naudotus instrumentus, kad operacionalizuotų asmenybės bruožus. Pavyzdžiui, naudodami Edwards asmenybės prioritetų aprašą (EPPS) Reutsch ir McEwen (2002) atskleidė sąsajas tarp asmenybės bruožų ir individualių vertybių. Bilsky ir Schwartz (1994) naudodamiesi Fresburg asmenybės aprašu taip pat nustatė kai kurias sisteminės vertybių prioritetų sąsajas su asmenybės kintamaisiais. Tačiau vis dažniau tyrimuose naudojamas didžiojo penketo („Big five“) asmenybės modelis (McCrae & Costa, 1997).

Didžiojo penketo asmenybės modelis yra siejamas su vertybėmis (pvz., Rohan, 2000). McCrae (1996) apibūdino atvirumo faktorių kaip skirtą patirti „kaip fundamentaliu būdu priartėti prie pasaulio, kuris paveikia ne tikai vidaus patirtį, bet taip pat ir tarpasmenines sąveikas ir socialinį elgesį“ (p. 323). Digman (1997) pasiūlė, kad būtų du aukštesnieji faktoriai, kurie apėmė penkis faktorius. Faktorių alfa jis apibūdina, kaip apimantį sąžiningumą, emocinį stabilumą ir sutariamumą. Faktorius beta apėmė ekstraversiją ir atvirumą patirti. Jo savybių apibūdinimas, susijęs su kiekvienu iš šitų dviejų faktorių, koreliuoja su dviemomis motyvacijos sritimis (Maslow, 1970). Pavyzdžiui, faktoriaus alfa savybės apima impulso susivaldymą, aukštu sąžinės lygiu pagrįstą elgesį, mažą priešišumą ir agresiją bei nebūdingą neurotinį elgesį. Tai gali būti gretinama su Maslow išgyvenimo poreikių sritimi. Digman (1997) faktorių beta apibūdina, kaip saviaktualizavimą, buvimą drąsiam, buvimą atviram naujiems potyriams ir intelekto naudojimą. Vėlgi tai gali būti konceptualiai panašu į Maslow (1970) vidinio motyvavimo konstrukta. Digman (1997) taip pat pažymi du aukštesniuosius faktorius, išdėstytus pagal didžiojo penketo modelį, kurie nebuvo panaudoti empiriniuose tyrimuose tyrinėjant asmenybės vertybes ir vidinius - santykius. Kitaip tariant, yra atlikta tyrimų, kurie tyrinėja santykius tarp asmenybės remiantis didžiojo penketo modeliu ir asmeninėmis vertybėmis. Pavyzdžiui, Furnham et al. (2005) tyrinėjo santykius tarp asmenybės bruožų ir darbo vertybių naudojant didžiojo penketo modelį (McCrae & Costa, 1997), kuris atskleidžia neurotiškumą ir ekstarvertiškumą, atvirumą, sutarimą, sąžiningumą ir darbo vertybių klausimą. Jie teigia, kad darbo vertybes (iš dalies) buvo asmenybės formavimas. Jie rėmėsi Schwartz ir Bilsky (1987) skirtingumu tarp vidinių ir išorinių vertybių. Jie nustatė, kad 1) Sutariamumas yra teigiamai susijęs su darbo santykių vertybėmis. (2) Ekstraversija yra teigiamai susijusi su įtakos ir tobulėjimo vertybėmis. (3) Atvirumas neigiamai siejamas su finansais ir darbo sąlygomis. Aptariant rezultatus, jie pažymėjo, kad santykiei patirtis neveda paskui tikėtinus vidinio prieš išorinio pobūdžio vertybinius

prioritetus. Mount, Barrick, Scullen, ir Rounds (2005) tyrė santykius tarp didžiojo penketo modelio asmenybinių veiksnių ir profesijos interesų. Jie teigė, kad profesijos interesai yra susieti su (arba iš tiesų lemia), vertybėmis. Tačiau tyrime jie nustatė tikrai ribotas ir silpnas sąsajas.

Labiau tiesioginio vertybių matavimo panaudojimo tyrimas (Sagiv, Reys, & Wilhelm, 2002) nustatė kai kurias asociacijas tarp didžiojo penketo konstrukto ir vertybių. Sutariamumas tarpusavyje su geranoriškumu; Atvirumas su savikryptingumu ir universalizmu; Ekstraversija su pasiekimu ir stimuliavimu ir sąžiningumas su pasiekimu ir atitikimu. Tačiau, jie nusprendė, kad bendru pagrindu duomenys parodė, kad vertybės ir asmenybė yra linkusios parodyti skirtingą struktūrą. Jie manė, kad dėl jų rezultatų yra palaikomas požiūris, kad vertybių įtaka priklauso daugiau nuo pažintinės kontrolės, negu tai būtų lavinta bruožų. Kitame tyrime, tiriant lyderystę, Aitken (2003) surado reikšmingą santykį tarp asmenybinės „Sumanumo“ vertybės „Sąžiningumo“ bruožo. Tolimesnio asmenybės tyrimo metu vertybių ir politinio pasirinkimo Caprara, Schwartz, Capanna, Vecchione, & Barbaranelli (2006) surastas santykis tarp 'Big Five' (teigiamas) „Sutariamumo“ faktorių, „Atvirumo“ (teigiamas), ekstraversijos (neigiamas) ir sąžiningumo (neigiamas) ir individualių vertybių (operacionalizuojama naudojant Schwartz (1992) skalę). Herringer (1998) surastas aiškus persiklojimas tarp 'Big Five' asmenybės faktorių ir vertybių, bet nuspręsta, kad santykis su labiau biologiškai determinuotais bruožais buvo mažiau ryškus. Tačiau dar kartą šie tyrimai susieja su individualiomis vertybėmis, o ne vertina sistemas.

Kol šio darbo kontekstas rodo potencialią tiesioginę santykinę asociaciją, nedaugelis svarsto reliatyvų poveikį elgesiui. Viena išimtis yra Caprara, Schwartz, Capanna, Vecchione, ir Barbaranelli (2006), kurie ištyrė, kad vertybės buvo reikšmingesnės, aiškinant elgesio įvairovę, negu asmenybės bruožai. Visgi Rohan (2000) tvirtina, kad tokių tyrimų trūksta. Iš tikrųjų tolimesnio tyrinėjimo apie tarp vertybių ir asmenybės bruožų santykį reikalingumas yra plačiai patvirtintas kitų tyrėjų (Caprara et al., 2006; Finkelstein & Hambrick, 1996; Furnham et al., 2005; Herringer, 1998). Be to, akivaizdu, kad egzistuojantis empiriniai tyrimai naudojo, skirtingas priemones operacionalizuojant vertybių konstrukta. Tai suteikia pagrindo paremti kritiką, pristatytą Rohan (2000). Galbūt, svarbiau, kad buvo nustatytos tam tikros sąsajos tarp asmenybės ir vertybių atskirame vertybių lygmenyje, šie tyrimai yra dažnai arba negalutiniai, arba prieštaraujantys.

Sportas moko, kad garbingas žaidimas priklauso nuo tų kurie moko arba ugdo strategijų naudojamų. Šiuo metu edukacinės programos, kurios pabrėžia vertybes, yra sėkmingai įgyvendinamos sporte (Cecchini, Montero, & Peña, 2003). Šitos programos yra pagrįstos supratimu, kad sportas nuolat iškelia problemas, kurios pasirodo kaip pasekmė socialinės sąveikos ir todėl gali būti tinkama perkėlimo priemonė socialiniam ugdymui, kai tai praktikuojama moralinės raidos struktūros pagrindu (Higgs & Lichtenstein, 2010).

Pagrindinės vertybės sporte yra moralinės sportinės veiklos vertybės (sveikinimasis prieš rungtynes, himno grojimas ir dainavimas, vėliavos pakėlimas, olimpinių idėjų skelbimas ir jų puoselėjimas, antirasizmas), moralinės vertybės sporte (drąsa, drovumas, savitvarda, draugiškumas, disciplinos laikymasis, lojalumas komandai, sąžiningumas, atsakomybė, teisingumas), trenerio moralinės vertybės (taisyklių laikymasis, pavyzdys auklėtiniams, tinkamas elgesys, pavyzdinis gyvenimo būdas, atsakomybė už savo ugdytinius ir komandą, asmenybės formavimas, rūpestis komanda ir jos nariais, teigiamos moralinės atmosferos kūrimas, tinkamas pedagoginis ir fizinis pasirengimas), sporto teisėjo moralinės vertybės (teisingumas, garbingumas, objektyvumas, nešališkumas, atsakingumas, profesionalumas, savikontrolė, teigiama nuostata, ryžtingumas), žiūrovų/ sirgalių moralinės vertybės (kantrumas, humaniškumas, pagarba, objektyvumas), sportuojančiųjų asmenybės moralinės vertybės (patriotiškumas, garbingumas, pagarba komandos nariams ir varžovams, rūpinimasis savo komandos nariais ir varžovais, pagarba teisėjui, treneriui ir žiūrovams, santūrumas, pagarba sau, rašytų ir nerašytų taisyklių laikymasis) (Seippel, 2006).

Analizuojant sportuojančių mokinių vertybes, nustatyta, kad mokiniams labiausiai svarbios yra gebėjimų ugdymo vertybės, o mažiau svarbios statuso ir moralinės (Stupuris, Šukys, & Tilindienė, 2012), nors moralinės vertybės yra mažiau svarbios, tačiau Kromerova (2016) atskleidė, kad paauglių moralinės vertybės reikšmingai susijusios su paauglių prosocialiu elgesiu. Šukio (2003) atliktas eksperimentinis tyrimas atskleidė eksperimentinės grupės sportuojančių paauglių vertybinių bei garbingos sportinės kovos nuostatų pokyčius, nes jie dažniau nurodė tokias vertybes, kaip pažinimo poreikis, savikontrolė, sąžiningumas, naudingumas kitiems, bei palankiau vertino garbingos kovos principus, išreikšdami neigiamą požiūrį į agresiją sporte. Analizuojant studentų vertybes (Malinauskas, 2008), buvo nustatyta, kad jiems svarbiausios vertybės yra sveikata (gera fizinė ir psichinė būklė), šeimos gerovė (rūpinimasis artimaisiais) ir tikra draugystė (artimas bendravimas). O

tokios vertybės, kaip malonumai, naudingumas kitiems ir visuomeninis pripažinimas, išlieka ne tokios svarbios visiems. Analizuojant įvairaus profilio mokyklų reikšmę vertybių internalizacijai, nustatyta, kad mokyklos profilis nėra lemiamas veiksnys, bet turi jai didelę reikšmę ir kad altruizmą aukščiausiai vertina sporto mokyklų mokiniai (Martišauskienė, 2002).

Sąmoningumo savybės

Šiame poskyryje bus atskleista sąmoningumo savybės. Remiantis moksline literatūra (Costa & McCrea, 1992; Kolbergyste & Indrasiene, 2013; Saucier, 1998), buvo išskirti žemesnieji sąmoningumo bruožai: tvarkingumas, pareigingumas, tikslo siekimas.

Sąmoningumas – asmenybės bruožas, nusakantis asmens atsargumą, skrupulingumą ir užsispyrimą. Sąmoningi asmenys - tai atkaklūs, turintys aukštą asmeninę kompetenciją, pasižymintys punctualumu ir patikimumu asmenys. Sąmoningumas yra susijęs su asmens savikontrolė, taip pat su sėkmės, tvarkos, atkaklumo poreikiu (Žukauskienė & Šakalytė, 2003). Asmenys su aukštu sąmoningumo lygiu yra labai organizuoti ir disciplinuoti, orientuoti į pasiekimus. Tuo tarpu asmenims su žemu sąmoningumo lygiu gali trūkti disciplinos ir orientacijos į tikslą. Asmenys su žemais sąmoningumo rodikliais, siekdami profesinių tikslų, yra ne tokie reiklūs (Holden, Wasylkiw, Starzyk, Book, & Edwards, 2006). Asmenys, tyrimo metu gavę aukštus sąmoningumo įverčius, siekė užsibrėžto tikslo, remdamiesi gaunama informacija, ja pasinaudodami ir įsisavindami (Karkoulian, Messarra, & Sidani, 2009). Nustatytas šio asmenybės bruožo ryšys su valia ir gebėjimu sunkiai dirbti (Zillig, Hemenover, & Dienstbier, 2002). Jovaiša (2007) teigia, kad sąmoningumas yra asmeninių pažiūrų, įsitikinimų sutikimas su moksliniais, doroviniais, juridiniais reikalavimais. Ugdant sąmoningumą siekiama asmenybės tvirtumo.

Sąmoningumo *faktai*, anot Newen ir Savigny (1999), susiję su žmogaus elgsena: t. y. žmogaus pojūčiais, jausmais, nuostatomis, požiūriais, pomėgiais, norais, įsitikinimais, prisiminimais, motyvais, ketinimais, sprendimais, mintimis, suvokimais, vaizdiniais, svajonėmis ir t. t.

Sąmoningumas nėra vienalytis reiškiny, nes, pasak John ir Srivastava (1999), jis atspindi žmonių skirtingumą, atsižvelgiant į jų gebėjimą pagal socialines normas valdyti savo elgesį, užsibrėžti tikslus, vykdyti užduotis, planuoti bei atidėti malonumus, valdyti asmeninius poreikius, laikytis tradicinių visuomeninių normų ir taisyklių. Taigi, sąmoningumas siejamas su visomis žmogaus gyvenimo sritimis

(pradedant saviugda, savęs realizavimu profesinėje veikloje, pereinant prie santykių su šeima, draugais ir galiausiai visuomene). Be to, pastebėta, kad sąmoningumas susijęs su asmenybės efektyvumo skatinimu (kitaip – savikūra) bei savęs valdymu (kitaip – savivalda, savikontrolė), t. y. gebėjimu pritaipyti visuomenėje, atsakingai elgiantis (siekti savų tikslų, nepažeidžiant kitų žmonių teisių) (Kolbergyte & Indrasiene, 2013).

Mokslininkai išskiria socialinį sąmoningumą, kuris pasižymi gebėjimu pažvelgti į situaciją kitų žmonių akimis ir įsijausti į kitų žmonių jausmus; gebėjimu suvokti ir vertinti individualius ir grupinius panašumus bei skirtumus; mokėjimu tinkamai naudoti šeimos, mokyklos, bendruomenės išteklius (Valentinas, 2009). Šis sąmoningumo lygis būdingas tik brandžiai asmenybei. Kultūrinio sąmoningumo svarbą pažymi Maceina (2002). Filosofas teigia, kad kiekvienas žmogus yra atsakingas už kultūros ir net už viso pasaulio vyksmą: „dabar žmogus jau nėra aklas kultūrinės pažangos įrankis, bet sąmoningas jos vykdytojas“ (Maceina, 2002, p. 372). Žmogaus prisidėjimas yra reikalingas ten, kur prigimtis yra apardyta, kur josios dėsniai veikia netiksliai, kur natūrali jų eiga buvo iškreipta pašalinių veiksnių. Čia sąmoningas kultūrinis veikimas turi būti dvigubas: jis turi atitaisyti tai, kas iškreipta, ir kartu stumti priekį šią „sužeistą padarą“ (Maceina, 2002, p. 574). Šie A. Maceinos teiginiai labiausiai akcentuoja žmogaus atsakomybę už aplinką, todėl yra artimi autoriams, apibrėžiantiems ekologinio sąmoningumo sąvoką. Anot Subotkevičienės ir Stanaičio (2011), tai – dvasinė vertybė, padedanti žmogui suprasti, kad jo veikla turi įtakos visai aplinkai: būtina įsisąmoninti, kad tolesnė visos žmonijos veikla priklauso nuo jos protingų sprendimų bei veiklos apribojimų. Ekologinis sąmoningumas yra susijęs ne tik su gamtos išteklių tausojimu bei santykio su supančiu pasauliu (savimi, žmonėmis, gamta) formavimu, bet ir skatina rūpestį savo sveika gyvensena (Kalinauskienė, 2008).

Vadinasi, sąmoningumo fenomenas yra itin plati sąvoka, apimanti žinias apie tikrovę, apibūdinanti žmogaus gebėjimus stebėti, pažinti, suprasti save bei aplinką, atsakingai analizuoti bei suvokti savų įsitikinimų, vertybių bei elgesio prasmes ir pagrįstumą, kritiškai mąstyti, t. y. atsiriboti nuo turimo žinojimo ir suvokimo bei gebėti atskirti faktus ir nuomones, analizuoti bei interpretuoti realybės problemas ir dviprasmybes, kritiškai kvestionuoti socialinių reiškinių prielaidas, bei, pasitelkus turimą patirtį, skatinti ne tik prasmines suvokimo transformacijas, bet taip pat imtis aktyvių veiksmų, siekiant realybę keičiančių ir išsilaisvinančių pokyčių (Kolbergyte & Indrasiene, 2013).

Sąmoningumu (psichodinaminėje teorijoje) laikomas impulsų valdymas. Ši dimensija apima planavimo, organizavimo, užduočių išsikėlimo ir kitus procesus bei pasiekimų poreikį. Sąmoningumas siejasi su akademinio ir išsilavinimo siekimu, tačiau gali turėti ir negatyviąją pusę – perdėtą skrupulingumą, tvarkingumą ar darboholišką elgesį. Žemą sąmoningumo lygmenį turintys žmonės mažiau vadovaujasi moraliniais principais, linkę veikti ieškodami tik naudos sau (Costa & McCrea, 1992; Žukauskienė & Malinauskienė, 2009).

Buvo atskleisti sąmoningumo dimensijos žemesnieji bruožai (Costa & McCrea, 1992; Žukauskienė & Malinauskienė, 2009):

- **Tvarkingumas** – turintieji gerus rezultatus yra tvarkingi ir gerai organizuoti. Turintieji prastus rezultatus nesugeba organizuoti savo aplinkos, apibūdina save kaip nemetodiškus (Costa & McCrea, 1992). Tvarkingumas (angl. orderliness) – polinkis būti organizuotam ir tvarkingam (Roberts et al., 2004).
- **Pareigingumas** – patikimas įsipareigojimas atlikti užduotis tinkamai ir laiku (Costa & McCrea, 1992). *Pareigingumas* – turintieji gerus rezultatus tvirtai laikosi savo etinių principų ir skrupulingai vykdo savo moralines pareigas. Turintieji prastus rezultatus atmetiniau žiūri į šiuos dalykus ir gali būti šiek tiek nepatikimi (Costa & McCrea, 1992).
- **Tikslo siekimas**. Tai tokia savybė, kai gebama kelti tikslus ir jų siekti (Malinauskas, 2003). Turintieji gerus rezultatus kupini aukštų siekių ir sunkiai dirba norėdami pasiekti savo tikslus. Jie yra kruopštūs ir jų veiksmai tikslingi, turi gyvenimo krypties pojūtį. Turintieji itin gerus rezultatus gali per daug sureikšminti savo karjerą ir tapti darboholikais. Turintieji prastus rezultatus yra apatiški, nesiekia pasisekimo, jiems trūksta ambicijų, gali atrodyti betiksliai, tačiau dažnai patys yra patenkinti savo menkais pasiekimais (Costa & McCrea, 1992).

Sąmoningumo ugdymas yra svarbi visuotinio švietimo priemonė, siekiant socialinio veiksmo pilietiniu mastu (Belle, 2000), sprendžiant itin jautrias socialines problemas (Economio et al., 2010; Manirankunda, Loos, Alou, Colebunders, & Nöstlinger, 2009; Verdonk, Benschop, Haes, Mans, & Lagro-Janssen, 2009). Mokslininkų teigimu, sąmoningumo ugdymas yra vienas svarbiausių asmeninio bei socialinio funkcionavimo ir pasiekimų rodiklių, padedančių prognozuoti žmogaus darbo našumą, ilgalaiškės darbinės karjeros perspektyvas, kolegiškumą, stabilumą šeimoje, gyvenimo būdo elgseną, gyvenimo kokybę ir trukmę, net valgymo įpročius (Porto, 2010; Roberts et al., 2004). Kiti tyrėjai (Bitinas, 2004; Bulajeva, 2007)

sąmonės formavimą laiko pagrindiniu ugdymo uždaviniu, nes dažniausios blogo elgesio priežastys atsiranda dėl sąmonės formavimosi trūkumų, tokių kaip klaidingi požiūriai, įsitikinimai, įkyrios emocinės būsenos, silpna valia ir t. t. pažymima, kad sąmoningumas yra efektyvaus mokymosi pagrindas (Chott, 2001; Straka, 2005), sukuria prielaidas asmenybės vertybinei sistemai susikurti (Lukošienė, 2007). Sąmoningumo esmė, pagal Bulajevą (2007), atsiskleidžia tik įvykus prasminių perspektyvų transformacijai, kai besimokančiajam atsiranda poreikis imtis transformuojančio veiksmo – keisti socialinę aplinką bei tobulinti savo praktiką.

Ypač svarbią reikšmę sąmoningumo ugdymui kaip svarbiausiam asmenybės ugdymo aspektui skiria kritinės pedagogikos atstovai (Apple, 2004; Bauman, 2011; Duoblienė, 2011; Giroux, 2001; Horkheimer & Adorno, 2006; Margolis, 2001; Mažeikis, 2010). Šios pedagogikos krypties atstovų teigimu, kai kurios visuomeninės struktūros daro poveikį švietimo sistemos institucijoms, siekiant išugdyti jaunimui tam tikras vertybes, įsitikinimus, nuostatas, socialinių santykių normas, kurios ne visuomet sutampa su jų savirealizacijos motyvais. Švietimas turėtų būti suprantamas kaip priemonė suteikti vaikams ir jaunuoliams daugiau sąmoningumo, savarankiškumo, drąsos ginti savo nuomonę (McLaren, 2015), nesitaikstyti su tuo, kas naudinga tik atskiroms interesų grupėms, nepaisant individo ar individų bendruomenės (Duoblienė, 2011, p. 146).

Sąmoningumo fenomeną Lietuvoje tyrinėjo Bulajeva (2007); Duoblienė (2011); Lukošienė (2007); Maceina (2002); Mažeikis (2010); Ruškus ir Sujeta (2011); Sučylaitė (2011), užsienyje – Belle (2000); Economo et al. (2010); John ir Srivastava (1999); Manirankunda, Loos, Alou, Colebunders, ir Nöstlinger (2009); Newen ir Savigny (1999); Porto (2010); Roberts, Bogg, Walton, Chernyshenko, ir Stark (2004); Verdonk, Benschop, Haes, Mans, ir Lagro-Janssen (2009). Lietuvos ir užsienio mokslinėje literatūroje galima aptikti įvairių sąmoningumo ir jo ugdymo fenomeno definicijų ir interpretacijų.

Kolbergytės ir Indrašienės (2012) tyrime apie sąmoningumo ugdymo akcentus buvo išanalizuota sąmoningumo sampratų įvairovė, bei aptartos sąmoningumo ugdymo prielaidos ir veiksniai, bei išskirtos kelios išvados: 1. Nevienareikšmė sąmoningumo samprata siejama su žiniomis apie tikrovę, gebėjimais stebėti, pažinti, suprasti, atsakingai analizuoti save bei aplinką, savus įsitikinimus, vertybes bei elgesio prasmes ir pagrįstumą. Dažniausiai sąmoningumas yra tapatinamas su gebėjimu kritiškai mąstyti: atsiriboti nuo turimo žinojimo ir suvokimo bei gebėti atskirti faktus ir nuomones, analizuoti bei interpretuoti realybės

problemas ir dviprasmybes, kritiškai kvestionuoti socialinių reiškinių prielaidas, bei, pasitelkus turimą patirtį, skatinti ne tik prasmines suvokimo transformacijas, bet taip pat imtis aktyvių veiksmų, siekiant realybę keičiančių ir išsilaisvinančių pokyčių. 2. Sąmoningumas reiškiasi per savirefleksiją, vertybinius pokyčius, aktyvų netenkinančios socialinės aplinkos keitimą ir apima nuolatinį asmenybės dvasinį ir socialinį ugdymą, kurio galutinis tikslas – brandi asmenybės raida. Sąmoningumas apima visas žmogaus gyvenimo sritis (pradedant saviugda, savęs realizavimu profesinėje veikloje, pereinant prie santykių su šeima, draugais ir galiausiai visuomene) ir yra susijęs su asmenybės savikūra bei savivalda. 3. Sąmoningumo ugdymui svarbi asmens saviugda, sudedamoji ugdymo proceso dalis. Asmens poreikis ugdytis ir skatinti sąmoningumą atsiranda tik tuomet, kai jis nėra patenkintas esama padėtimi ir siekia pokyčių. Skiriami svarbiausi sąmoningumo ugdymo veiksniai: specifinė erdvė, informacijos apie tam tikrą reiškinį poreikis ir galimybė diskutuoti bei reflektuoti.

Suvokta socialinė atsakomybė

Šiame poskyryje aptarsime suvoktos socialinės atsakomybės ypatumus. Remiantis moksliniais šaltiniais (Li et al., 2008; Wiese-Bjornstal, Lavoie, & Omli, 2009; Марищук et al., 1984) buvo išskirti šie suvoktos socialinės atsakomybės faktoriai: *teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą, į visuomeninę veiklą, į socialinį aktyvumą, į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje į sportinę veiklą, į moralinę savivoką, į sporto komandos narius.*

Suvokimas – psichinis procesas, sąmonėje atspindintis jutimo organus veikiančio objekto visumą. Objektai gali būti ne tik daiktai, gamtos reiškiniai ar jų atvaizdai, simboliai, bet ir žodžiai, sakiniai, tekstai, poezijos ar prozos, muzikos ar meno kūriniai, savos mintys, jausmai, organizmo būsenos. Suvokti objektą padeda dėmesys, ontogenetinėje raidoje įgyta praktinė ir teorinė patirtis, ypač išlavinta garsinė kalba. Suvokiamas objektas įtraukiamas į patirtį, sprendimų, požiūrių sistema ir išskiriamas iš kitų išvelgus jo esmę, reikšmę ir prasmę. Suvokimui ypač padeda atrenkamoji dėmesio funkcija, atmintis, mąstymas ir vaizduotė (Jovaiša, 2007). Almonaitienė (2007) suvokimą apibūdina kaip pasaulio pažinimą per regos, klausos, uoslės ir kitus pojūčius. Ši sąvoka apima daugybę reiškinių, pradedant kokio nors fizinio dirgiklio poveikiu mūsų jutimo organams, baigiant pojūčio, kurį šis dirgiklis sukėlė, prasmės supratimu ir jo emociniu vertinimu. Dar suvokimas yra apibrėžiamas kaip įprasminta įvairių pojūčių sintezė, objektyvaus pasaulio savybių atspindys, kylantis toms savybėms paveikus žmogaus jutimo organus ir sujaudinus

atitinkamus galvos smegenų centrus (Lekavičienė, 2007). Suvokinys – suvokimo proceso rezultatas – psichinis suvokiamo objekto vaizdas (Jovaiša, 2007).

Suvokta socialinė atsakomybė – savojo požiūrio ir elgesio vertinimas socialinės atsakomybės atžvilgiu (remiantis (Li et al., 2008; Wiese-Bjornstal et al., 2009; Марищук et al., 1984) sudaryta autoriaus).

Remiantis mokslininkų darbais (Li et al., 2008; Марищук et al., 1984) išskirti šie suvoktos socialinės atsakomybės faktoriai: *teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą, į visuomeninę veiklą, į socialinį aktyvumą, į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje, į sportinę veiklą, į moralinę savivoką, į sporto komandos narius.*

Požiūris pirmiausia yra sąlygiškai pastovi nuomonių, interesų, pažiūrų išraiška, atspindinti asmens individualią patirtį. Skiriami socialiniai, filosofiniai, moksliniai, meniniai, buitiniai ir kt. požiūriai. Požiūrių vienu kuriuo nors klausimu sistemą galima vadinti samprata (konceptija). Ji gali būti asmeninė, mokslinė, filosofinė. Kai mokslinė ar filosofinė samprata (konceptija) visapusiškai ir tvirtai pagrindžiama, ji tampa teorija; požiūris taip pat yra pažintinis-emocinis asmenybės santykis su tikrovės objektais ir pačiu savimi. Skiriamas teigiamas požiūris į darbą, mokymąsi, bendrą klasių, kritiškas požiūris į save ir pan., o šį požiūrį lemia individuali pažintinė-emocinė patirtis, įvairios dispozicijos. Mokymo ir auklėjimo procese mokinių pažįstamosios plėtotė pradedama jutiminiu suvokimu. Suvokimas gilinamas mokant suvokti žodžius, pagrindines teksto mintis, abstrakcijas. Suvokimo procesui mokiniai parengiami: reikiama nuteikiami, nurodomas suvokimo tikslas, visapusiškai žadinama, aktualizuojama turima mokinių patirtis naujai mokymo ir auklėjimo medžiagai suvokti. Teisingas suvokimas – supratimo pradžia, o dažnai – ir tikras supratimas (Jovaiša, 2007).

Vidinė diferenciacija ir naujų galių bei bruožų puoselėjimas yra asmens brendimo požymis, akcentuojantis savęs išpildymo potencialą. Savosios prigimties pažinimo pilnatvė – tai tinkamo auklėjimo ir laisvės padarinys, taip pat vidinės drausmės bei saviauklos vaisius. Žmogaus prigimtį ardančios įtakos ne vien nuslopina vaiko ar jaunuolio galias, bet ir pažadina agresyvumo bei neapykantos jausmus, nuteikiančius jį naikinti aukštesniasias vertybes ir jų sąlygojimo tvarką. Tik prasmingi pagrindinių veiklos sričių įvertinimais skatina pozityvių prigimties polinkių eksperimentavimą ir ugdymą. Trūkstant tokių paskatinių dėmesys savaime krypsta į nūdienos situaciją, daugumoje atvejų atskleidžiančią tik materialinę vertę. Specialių efektų įtaka atitraukia dėmesį nuo dalykų ir įvykių

esmės, nuo moralinės sklaidos. Asmeniui bręstant, formuojasi stiprus atsakingumo jausmas: norisi padaryti savo gyvenimą moraliai ir intelektualiai vertingą (Pikūnas & Palujanskienė, 2001).

Savęs supratimas padeda suprasti mintis ir veiksmus. Apdorojė informaciją apie save, geriau ją įsimenama (šis reiškinys vadinamas nuorodos į save efektu). Savojo „aš“ samprata susideda iš dviejų elementų: aš schemos, nuo kurios priklauso, kaip mes apdorojame sau aktualią informaciją, ir galimų savųjų aš, apie kuriuos svajojame arba kurių baimina (Myers, 2008). Savo kompetencijos suvokimas parodo tai, koku gebančiu ir kompetentingu individas jaučiasi tam tikroje srityje, ar jis jaučiasi turįs pakankamai įgūdžių ir gebėjimų (Laskienė, Laskytė, Šertvytienė, & Jamantienė, 2010). Savęs vertinimas atspindi, kaip suvokiame įvairius savo asmenybės aspektus bei gebėjimus. Savojo „aš“ sampratą veikia daug kas, taip pat ir mūsų vaidmenys, savęs palyginimai su kitais, socialinis tapatumas, nuomonė apie tai, kaip mus vertina kiti, mūsų sėkmės ir nesėkmės (Myers, 2008).

Kultūra taip pat formuoja savąjį „aš“. Kai kurie žmonės, ypač individualistinėse vakarų kultūrose, mano esą nepriklausomi (nepriklausomas savasis „aš“). Azijos ir trečiojo pasaulio šalių atstovai jaučiasi labiau priklausomi nuo kitų (abipusiai priklausomas savasis aš). Šie kontrastai prisideda prie kultūrinių socialinės elgsenos skirtumų (Myers, 2008).

Savęs pažinimas yra keistai klaidingas. Dažnai negalime paaiškinti savo elgesio. Kai veiksniai, darantys įtaką mūsų elgsenai, nėra tokie akivaizdūs, kad bet kas juos pamatytų, mes patys jų taip pat nepastebime. Subtilūs, neišreikšti, arba implicitiniai procesai, kontroliuojantys mūsų elgseną gali atrodyti kitokie nei sąmoningi, išreikšti jos aiškinimai. Taip pat esame linkę klaidingai prognozuoti savo emocijas, nepakankamai įvertiname savo psichologinį atsparumą ir todėl pervertiname emocinių reakcijų į reikšmingus įvykius trukmę (Myers, 2008).

Sportuojantys ir nesportuojantys paaugliai skirtingai supranta ir vertina save. Pastebima tendencija, kad sportuojančių paauglių suvokta kompetencija daugelyje sričių yra aukštesnė nei nesportuojančių jų bendraamžių. Tik akademinėje, elgesio ir artimų romantiškų santykių srityse ji žemesnė negu nesportuojančių paauglių. Tirtų sportuojančių paauglių savo kompetencijos suvokimas sporto, išvaizdos, socialinio pripažinimo, patrauklumo srityse ir bendrasis savęs vertinimas yra kur kas aukštesnis nei nesportuojančių. Tirtų sportuojančių paauglių bendrasis savęs vertinimas stipriai susijęs su savo išvaizdos vertinimu. Tirtų nesportuojančių paauglių bendrasis savęs vertinimas reikšmingai susijęs su savęs vertinimu sporto

srityje. Neigiamas savęs vertinimas sporto srityje labai susijęs su neigiamu savo išvaizdos vertinimu ir socialiniu nepripažinimu (Laskienė et al., 2010).

Moralinio suvokimo skirtumai, iš(si)ugdyti ankstyvoje vaikystėje, tikėtina, kad yra susieti su vėlesne socialine patirtimi. Moralinis suvokimas yra ugdomas, kai tėvai ir treneriai padeda vaikams suvokti ir išmokti elgesio sporte normatyvinius standartus, ir interpretuoti, pažymėti bei paaiškinti emocijų pasekmes kaip socialinio elgesio pasekmes. Tėvų, vaiko ir trenerio, sportininko organizacija ir dialogo turinys yra svarbus mechanizmas, per kurį plėtojasi moralinis suvokimas. Per dialogą tėvai ir treneriai sukuria suvokimą, paaiškina priežastinį ryšį ir asmeninę atsakomybę ir auklėja perspektyvinį mąstymą, empatiją ir bendradarbiavimo svarbą su kitais. Perspektyvinis mąstymas – situacijos suvokimas iš kitų žiūros taško yra svarbus socialinis pažintinis įgūdis ir geri perspektyviniai mąstytojai yra apskritai labai mėgstami kitų bendraamžių. Vaikai gali pradėti priimti kito asmens perspektyvą ir pripažinti, kad kiti gali padaryti tą patį. Paauglystėje gebėjimas žengti už dviejų asmenų situacijos (pavyzdžiui, žino, kad teisėjas turi neapkęsti kai žmonės ant jo šaukia) yra pakeistas gebėjimo pažvelgti į save ir kitus iš trečio asmens perspektyvos (pavyzdžiui, žinodamas, kad Semas turi jaustis sutrikęs, kai jo mama rėkia ant teisėjo nuo šoninės linijos), ir ankstyvojoje pilnametystėje socialinė perspektyva pasirodo (pavyzdžiui, žinodamas, kad nėra teisinga rėkti ant teisėjo todėl, kad teisėjas yra žmogus, kuris užsitarnavo visų pagarbą). Šie etapai taip pat glaudžiai atspindi moralinių mąstymo-priežasčių, kurios asmenims suteikia galimybę paaiškinti veiksmus, etapus (Brewer, 2009).

Moralinė raida yra taip pat nulemta trenerio disciplinos strategijų. Strategijos, kurios yra priverstinės ir įtvirtintos valdžios, ir tos, kurios stiprina sportininko nerimą ir gynybiškumą, yra mažiau efektyvios negu strategijos, kurios mažina grėsmę sportininkams ir skatina suvokimą. Neefektyvios strategijos – tai viešas pažeminimas, baudimas, arba sportininko sugėdinimas dėl taisyklės pažeidimo, logiškai nepaaiškinant, už kokius nusižengimus buvo skirtos bausmės sportininkui ar komandai (pavyzdžiui, „Mes visi ketiname stebėti, kai Jake bėgs sprintą tik su apatiniais drabužiais, kol jam nepasidarys bloga“). Jei treneriai negali racionaliai paaiškinti kodėl jie baudžia atskirus sportininkus ar komandą ir kaip bausmė yra susijusi su pagrindinėmis vertybėmis, akivaizdu, kad tie veiksmai būtų neefektyvūs. Užuoat pasitikėję pirminiu valios ir valdžios primetimu sportininkams, treneriai turi siekti apeliuoti į kolektyvinę naudą ir teisingumą, pateisinti sprendimus ir padaryti skaidrius jų motyvus ir sprendimų priėmimo procesus. Moralinis suvokimas labiau

tikėtina plėtosis, kai treneriai paprašys, kad sportininkai suvoktų tai, kaip jų veiksmai paveikia kiekvieną iš komandos narių, pavyzdžiui, „Kas įvyktų, jei kiekvienas nepaklustų komendanto valandai ir išeitų, linksmintis naktį prieš varžybas?“ ar „Ką tai sako apie mūsų komandą, kad vienas iš mūsų narių manė, tai yra gerai sulaužyti komendanto valandą?“. Sportininkai turi suvokti, kad tai jų asmeninė atsakomybė (pavyzdžiui, „Tai buvo tavo pasirinkimas nepaklusti komendanto valandai“). Trumpai tariant, kaip treneriai baudžia, atskleidžia ir parodo, ką jie vertina (Wiese-Bjornstal et al., 2009).

Demokratinio sprendimų priėmimo panaudojimas yra kitas santykinis procesas, kuris leidžia daryti įtaką moralinei raidai. Treneriai gali palengva pasirinkti „valdžią - su“ (t. y. pasidalinti) demokratinio vadovavimo modelį ir gali nerimauti, kad vaikai, nekalbant jau apie paauglius, nesugebantys būti atsakingi už save, jau nekalbant apie atsakomybę už kitus. Treneriai bijo, kad jų laisvos disciplinos valdymo rezultatas gali būti anarchija, kuriai būdingas vadovavimas komandos nariams, neįaučiant atsakomybės, bet greičiau gebėjimą suteikti autonomijos palaikymą. Tai nereiškia, kad reikia apkrauti vaikus sprendimais ir pareigomis, kurios yra neatitinkančios jų raidos stadijų, bet mokyti vaikus būti partneriais sporte. Dalyvavimas priimant sprendimus vaikams padeda tobulėti kaip savarankiškiems asmenims ir autonomija priimant sprendimus turi padaryti tai, kas teisinga ir yra gerai asmeniškai sau pačiam ir kitiems (Brewer, 2009).

Sprendimai yra priimami ir leidžiami, tačiau tik treneriams motyvuojant. Yra labai tikėtina, kad sportininkai, kurie jaučia sportinę atmosferą ir kurių pasirodymas bei sportiniai rezultatai trenerių labiau vertinami nei mokymosi rezultatai ir savikryptingumo procesas, pademonstruos nesportišką elgesį. Laipsnis, iki kurio svarbūs žmonės — tėvai, treneriai, ir bendraamžiai — sportininkų gyvenime tiki, patvirtina ar užsiima geru ar blogu sportiniu elgesiu, yra sportininkų įsitikinimų ir veiksmų prognozavimas „aikštelėje.“ Todėl treneriai, kurie sukuria laimėjimo, bet kokia kaina atmosferą komandoje, labiau tikėtina išugdys sportininkus, kurie apgaudinės, kad nugalėtų ir galvos, kad tai yra pateisinama siekiant tikslo (Wiese-Bjornstal et al., 2009).

Apibendrinant galima teigti, kad tėvų ir trenerių įtaka gali lemti socialinės raidos suvokimą, kad pastiprintų vaikų ir jaunimo sportinio dalyvavimo patirties dviem būdais: (I) rūpinimasis, ir palaikantys santykiai su sportininkais bei (II), moralaus elgesio skatinimas bei motyvacinės atmosferos kūrimas. Kai šitie du matmenys yra sąmoningai taikomi suaugusių sporto vadovų, dirbančių išvien su

tėvais, tuomet teigiamų rezultatų – jauni sportininkai mėgautis žaidimu, jų aukštesnė savivertė, jie jaučia teigiamas emocijas, noriai dalyvauja sportinėje veikloje, pasiekia brandesnio sportiško elgesio lygmenis, vyksta psichosocialinė ir psichomotorinė raida, ir sumažėja konkurencingas nerimas (Brewer, 2009).

Pozityvus elgesys

Šiame skyriuje plačiau aptarsime moralaus elgesio aspektus. Mokslinių šaltinių analizė atskleidė, kad tyrėjai savo darbuose (Eklund & Tenenbaum, 2014; Kavussanu & Boardley, 2009) išskyrė dvi moralaus elgesio sritis: prosocialus elgesys ir antisocialus elgesys.

Elgesys – žmogaus veiksmai, atskleidžiantys jo santykius su aplinka. Skiriamas išorinis elgesys ir vidinis, išgyvenimais (mąstymas, jausmai ir kt.). Bihevioristinėje pedagogikoje absoliutinamas išorinis elgesys, o asmenybės pedagogikoje – vidinis, išgyvenimai. Šiuolaikinėje pedagogikoje išvengiama išorinio elgesio ir išgyvenimų ryšys, jų tarpusavio priklausomybė. Sąveikaudamas su socialine aplinka, mokydamasis ir auklėdamasis ugdytinis įgyja patirties, ją išgyvena, susidarydamas aplinkos reikalavimų vaizdą, kuris reguliuoja jo elgesį. Skiriamas dorovinis, estetinis, visuomeninis ir kt. elgesys (Jovaiša, 2007).

Terminas moralus elgesys literatūroje yra naudojamas mažiausiai dviem skirtingomis reikšmėmis. Pirmoji yra, kai mokslininkai aiškiai apibrėžia moralų elgesį ir remiasi sąlygomis, pagal kurias veiksmas yra teisingas ar etiškas; kai šios sąlygos yra tenkinamos, elgesį galima vadinti moraliu. Pavyzdžiui, Augusto Blasi apibrėžė moralų elgesį kaip elgesį, kuris yra sąmoningas ir reakcija į tam tikrą pareigos jausmą, kuris yra atsakas į idealą. Rest su kolegomis (1994) teigė, kad, nežinodami, kas paskatina elgesį, negalime vadinti jo moraliu. Shields ir Bredemeier (2011), atlikę moralaus elgesio tyrimą, pabrėžė žmogaus motyvų įvertinimo svarbą. Bandura (2004) akcentavo veiksmo pasekmes, kaip svarbią elgesio vertinimo aplinkybę. Kai terminas moralus elgesys yra taip naudojamas, mokslininkai nevadina apgalvoto elgesio moraliu, nes šiuo požiūriu negalime vadinti elgesio moraliu, jei nežinome elgesio motyvų. Antroji termino moralus elgesys reikšmė yra elgesys, kuris patenka į moralės sritį. Teigiama (Eklund & Tenenbaum, 2014), kad vaikai ir paaugliai suvokia elgesį kaip moralinį prasižengimą, kai jis yra sąmoningas ir turi pasekmių aukai. Moralės srityje klasifikuojamas elgesys yra toks elgesys, kuris yra susijęs su fizine žala (pvz., pastūmimas, stumdymasis ir mušimas), psichologine žala (pvz., erzinimas, įskaudinimas, šaipymasis ar prasivardžiavimas), teisingumu ir teisėmis (pvz., pažado sulaužymas ar kitų asmenų turto sunaikinimas) bei pozityviu

elgesiu (pvz., pagalba tiems, kam jos reikia, ir dalinimasis). Nors mokslininkai (Kavussanu, 2012; Shields & Bredemeier, 2001) ne visada aiškiai remiasi moralės sritimi, termino moralus elgesys reikšmę galima numanyti iš apžvalgų ar straipsnių, kuriuose minimas moralus veiksmas, tačiau aptariami prasto elgesio, pagundos žaisti negarbingai, prosocialaus elgesio ir agresijos tyrimai, turinio. Šioje dalyje supažindinama su prosocialiu ir antisocialiu elgesiu, kuris ankstesniuose tyrimuose bendrai vadintas moraliu elgesiu.

Sporte, kaip ir, bet kokiame kitame tarpasmeniniame kontekste, pasitaiko iš anksto apgalvoto elgesio, kuris paprastai turi teigiamų ar neigiamų pasekmių kitiems. Pavyzdžiui, sportininkai padrąsina ir palaiko savo komandos draugus, jei šie suklysta, taip pat padeda kitiems žaidėjams išeiti iš aikštelės jiems susižeidus, tačiau jie taip pat elgiasi nesąžiningai, pažeidžia taisykles ar bando sužeisti kitus žaidėjus. Šios dvi elgesio grupės atitinka tai, ką Bandura atitinkamai pavadino iniciatyvia ir varžančia morale, tai yra žmonės, kurie daro gerus dalykus, bet susilaiko ir nedaro blogų dalykų. Terminai *prosocialus* ir *antisocialus* elgesys yra siejami su atitinkamai iniciatyvia ir varžančia morale, kurių apibrėžimus pateiksime vėliau tekste (Eklund & Tenenbaum, 2014).

Prosocialus elgesys yra savanoriškas elgesys, siekiant padėti arba duoti naudos kitam asmeniui ar asmenų grupei. Sporte galima rasti tokių pavyzdžių, kaip savo įrangos paskolinimas varžovui; pagalba kitam žaidėjui palikti aikštelę bei komandos draugo paskatinimas, palaikymas ar pasveikinimas. Prosocialus elgesys yra galimas dėl įvairių priežasčių. Pavyzdžiui, kai krepšininkas padeda savo komandos draugui išeiti iš aikštelės, jis ketina padėti ar suteikti paramą jos gavėjui. Tačiau jis taip galėtų elgtis ir dėl to, kad jis iš tiesų rūpinasi savo komandos draugu arba jis nori padaryti įspūdį treneriui, arba jis tikisi gauti kokios nors kitos naudos. Taigi, nors elgesys ir yra savanoriškas (t.y., ne atsitiktinis) elgesio priežastys gali būti skirtingos (Kavussanu & Boardley, 2009). *Šiame darbe pozityvus elgesys interpretuojamas kaip prosocialus elgesys.*

Antisocialus elgesys yra toks elgesys, kuriuo yra siekiama pakenkti arba sudaryti kliūčių kitam asmeniui ar asmenų grupei. Sporte antisocialus elgesio pavyzdžiai yra tokie kaip bandymas sužeisti priešininką, verbalinis komandos nario užgauliojimas, atsikeršijimas už neteisingai skirtą pražangą, apsimestinė trauma ir žaidimo taisyklių pažeidimas. Antisocialus elgesys sutampa su agresija, kuri gali būti verbalinis arba fizinis elgesys, kuris yra tikslingas, siekiant padaryti žalos, ir galintis padaryti psichologinės ar fizinės žalos kitam asmeniui. Tačiau antisocialus elgesys

turi platesnį elgesio spektrą nei agresija. Pavyzdžiui, žaidimo taisyklių pažeidimas ar apsimestinė trauma yra toks elgesys, kuriuo yra siekiama sudaryti kliūčių varžovui, tačiau jis nėra susijęs su fizine ar psichologine žala. Taigi tokį elgesį galima klasifikuoti kaip antisocialų, bet ne agresyvų. Priešingai, verbalinis užgauliojimas ar fizinis kito žaidėjo bauginimas gali pakenkti žaidėjui; taigi tai yra ir antisocialus, ir agresyvus elgesys. Pagrindinis skirtumas tarp antisocialaus ir agresyvaus elgesio yra toks, kad terminas antisocialus apima platesnę veiksmų kategoriją, o kai kuriuos iš jų galima klasifikuoti kaip agresyvius (Kavussanu & Boardley, 2009).

Prosocialus ir antisocialus elgesys paprastai turi atitinkamai teigiamų ir neigiamų pasekmių kitiems. Taigi pagalba sužeistam žaidėjui turėtų palengvinti jo kančias, o dėl spyrio žaidėjui jis turėtų pajusti skausmą. Tačiau jei žaidėjas nepajus skausmo (pvz., todėl, kad jis yra išsiblaškęs arba yra vartojęs analgetikų), elgesys neturės tikėtinų pasekmių. Panašiai komandos draugo skatinimas gali nepadėti sportininkui, kuriam nepatinka toks skatinimas; verbalinis žaidėjo užgauliojimas gali nepadarinti psichologinės žalos asmeniui, kuris ignoruoja tokį užgauliojimą; o nesąžiningas elgesys gali neigiamai nepaveikti kitų, jei pažeidėjas yra pričiumpamas ir situacija yra pataisoma. Taigi prosocialus ir antisocialus elgesys *potencialiai* gali paveikti kitus (Kavussanu & Boardley, 2009). Prosocialus ir antisocialus elgesys sporte tapo daugelio tyrimų objektu. Nuolat nustatoma šių tyrimų išvada yra tai, kad toks elgesys yra arba priešingai susijęs arba nesusijęs vienas su kitu. Kai jis yra priešingai susijęs, jo koreliacija yra nedidelė arba vidutinė. Tai reiškia, kad jis yra santykinai nepriklausomas. Žinojimas, kad kažkas elgėsi prosocialiai kito žaidėjo atžvilgiu, mums daug nesako apie jo ar jos antisocialų elgesį. Taigi yra svarbu išnagrinėti abu elgesio tipus (Kavussanu, 2008).

Remiantis literatūra (Kavussanu & Boardley, 2009; S. Šukys, 2010) buvo išskirtos šios prosocialaus elgesio formos: *Prosocialus elgesys su komandos draugais ir prosocialus elgesys su varžovais*.

- **Prosocialus elgesys su komandos draugais** apima šias elgesio formas:
 - Paskatinimas;
 - Pasveikinimas;
 - Pagalba parkritus ir pan.
- **Prosocialus elgesys su varžovais** apima šias elgesio formas:
 - Pagalba varžovui susižeidus;
 - Prašymas sustabdyti sportinę kovą varžovui susižeidus ir pan.

Galima daryti išvadą, kad moralus elgesys yra terminas, naudojamas apibūdinti elgesį, patenkantį į moralės sritį, ir dažnai yra naudojamas bendram prosocialaus ir antisocialaus elgesio apibūdinimui. Toks elgesys yra svarbus moraliniu požiūriu, nes jis gali turėti pasekmių kitiems. Su prosocialiu ir antisocialiu elgesiu sporte yra siejami ir charakterio, ir situacijos faktoriai. Individualius skirtumus apsprendžiantys kintamieji, tokie kaip orientavimasis į tikslą ir moralinis laisvumas, bei socialinės aplinkos faktoriai, tokie kaip motyvuojanti aplinka komandoje, yra svarbūs prosocialų ir antisocialų elgesį apsprendžiantys veiksniai. Orientuodamiesi į asmeninę pažangą, įvertindami už pastangas ir tobulėjimą bei vengdami aiškaus socialinio palyginimo, galėtume skatinti prosocialų elgesį ir atgrasyti nuo antisocialaus elgesio sporto kontekste.

Valios savybės

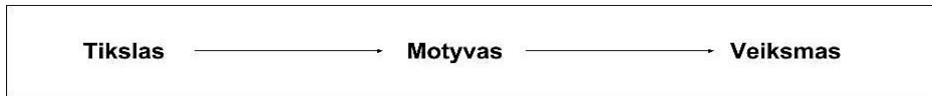
Šiame poskyryje bus atskleisti valios ir valios savybių aspektai. Analizuojant mokslinę literatūrą dauguma autorių (Jacikevičius, 1994; Jovaiša, 2007; Malinauskas, 2003; Стамбулова, 1999) dažniausiai išskiriamos 5 valios savybės: *tikslo siekimas (tikslingumas), drąsa (drąsumas), atkaklumas, iniciatyva iniciatyvumas ir savitvarda*.

Valia – tai sąmoningas savo veiklos ir elgesio reguliavimas, padedantis žmogui įveikti kliūtis siekiant užsibrėžto tikslo (*Psichologijos žodynas*, 1993). Jovaiša (2007) teigia, kad valia pirmiausia yra sąmoningas veiksmų pasirinkimas, o antra tai yra gebėjimas siekti tikslo įveikiant vidines kliūtis. Šio siekimo tikslas yra aukščiausias motyvas, kurį palaiko žemesnio lygio pažintiniai ir emociniai motyvai. Tikslas lemia vidinį intelektinį veiklos planą, kuris numato veiklos rezultatus, telkia vidines jėgas, motyvus, kurie reguliuoja veiksmus. Jei atsiranda prieštaravimų, vidinių sunkumų siekiant tikslo, vidinis intelektinis siekimų planas nuslopina poreikius, emocijas, kliudančias pasiekti tikslą. Įveikiant sunkumus, stiprėja valia, todėl mokykloje stengiamasi ugdyti valinguosius charakterio bruožus: drąsą, ryžtą, atkaklumą, iniciatyvą, ištvermę.

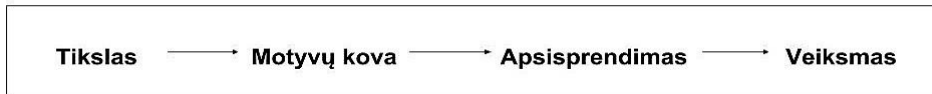
Valia žmogaus psichikoje atlieka skatinimo, reguliavimo ir slopinimo funkcija. Skatinamoji funkcija didina subjekto aktyvumą, o slopinamoji aktyvumą mažina. Reguliavimo funkcija ryškėja pasirenkant optimalias veikimo kryptis ir atmetant tuos motyvus, kurie nėra pageidautini. Valios veiksmi gali būti paprasti ir sudėtingi (9 pav.). Paprastas valios veiksmas yra toks, kai yra vienas tikslas ir vienas motyvas. Sudėtingas valios veiksmas yra tuomet, kai yra ryški motyvų kova pasirenkant tikslą ar susiieškant priemones. Sporto pasaulyje dominuoja sudėtingi

valios veiksmi. Sportinėje veikloje paprastai atsiranda ne vienas, o du ar keli įvairių poreikių bei interesų motyvai, todėl kyla klausimas, kuriais iš motyvų žmogus vadovausis, kurio iš keliamų tikslų jis sieks. Motyvų kova baigiasi apsisprendimu. Pavyzdžiui, sportininkai apsisprendžia atsisakyti artimesnio arba tiesioginio malonumo, nepaisyti biologinių poreikių arba siaurų asmeninių interesų (Malinauskas, 2003).

Paprastas valios veiksmas



Sudėtingas valios veiksmas



9 pav. Paprasto ir sudėtingo valios veiksmų schema

Kanfer (1992) pažymi, kad distalinio ir proksimalinio konstrukto skirtingumas yra pagrįstas būtinumu diferencijuoti motyvacinius procesus, kurie sudaro pasirinkimą ir valią. Valia pabrėžia motyvacinių procesų, kurie vyksta veikimo kontekste, svarbą (Kanfer, 1992), tuo tarpu veikimo teorijos pagrindas yra veikimo motyvacijos psichologija (Achtziger, Gollwitzer, & Sheeran, 2008). Heckhausen (2007) išskiria motyvacijos klausimą, kodėl mes siekiame tam tikrų tikslų ir valios klausimą kaip siekti tam tikrų tikslų. Valios procesai yra apibrėžiami kaip tos mintys arba elgesys, kuris yra nukreiptas į žmogaus konkretaus tikslo siekimą, nepaisant vidinių, ir išorinių dėmesį blaškančių veiksnių (Corno & Kanfer, 1993; Snow, Corno, & Jackson, 1996). Binswanger (1991) apibrėžia valią kaip kognityviąją savireguliaciją, ją prilygina „susitelkimui į optikos sritį“. Jis teigia, kad sąmoningumo lygio padidėjimas iš esmės yra proto sutelkimas, o sąmoningumo sutelkimas yra valingas.

Veikimas „pagal savo valią“ apima savo asmeninių išteklių mobilizavimą, (pvz., padeda paskirstyti laiką užduotims atlikti) ir jų taikymą, kai reikia nukreipti ir kontroliuoti pastangas tikslams (Corno & Kanfer, 1993). Taigi, valios teorijos aiškiai iš dalies sutampa su veikimo teorija, kurios tam tikro elgesio ar veiksmų nuspėjimą vertina kaip centrinę koncepciją. Tačiau kai veikimo teorija dažniausiai yra linkusi susitelkti į pažinimą, valia labiau susitelkia į motyvaciją.

Kehr (2004) apibūdina valią kaip savireguliacijos strategijų visumą, siekdamas palaikyti aiškias veikimo tendencijas, priešinant konkuruojantiems elgesio impulsams. Jis teigia, kad valios reguliavimas yra reikalingas, siekiant palaikyti kognityvines preferencijas, kurias nepakankamai motyvuoja elgesio tendencijos, tačiau jis nėra reikalingas kognityviosioms preferencijoms, kurios sutampa su emocinėmis preferencijomis.

Heckhausen (1991) motyvacijos tyrimus skirsto į keletą kategorijų: viena iš jų nagrinėja, kaip atsirado ketinimai, o kita tyrinėja, kaip ketinimai yra įgyvendinami. Valia patenka į pastarąją kategoriją ir gali būti apibrėžiama kaip konkretus veiksmų, tinkamų motyvacijos fazėje pasirinktam tikslui pasiekti, įgyvendinimas (Heckhausen, 1991).

Heckhausen ir Kuhl (1985) sukūrė terminą „peržengti Rubikoną“, kuriuo apibūdino skirtumus tarp motyvacijos procesų, kurie sudaro ketinimų atsiradimo pagrindą, ir procesų, kurie paveikia valią. Rubikonas pasirinktas kaip metafora, nes jis yra susijęs su istoriniu įvykiu, kai Cezaris nusprendė kirsti Rubikono upę šiaurės Italijoje, o tai padaręs jis pažeidė Romos imperijos vientisumą ir pakurstė pilietinį karą. Taigi metafora peržengti Rubikoną reiškia priimti sprendimą, kuris turės negrįžtamų pasekmių (Heckhausen, 2007).

Aiškumo dėlei, valia yra veikimo forma, tačiau skiriasi nuo šio bendresnio termino tuo, kad ketinimas yra valingas. Dėl to valios psichologijos problemos taip pat vadinamos veikimo kontrolės klausimais (Heckhausen, 1991), o tai aiškiai parodo tarpusavio sąsajas tarp valios ir savireguliacijos teorijų, kurios kyla iš veikimo perspektyvos.

Rubikono veikimo fazių modelis (Heckhausen & Kuhl, 1985). Pagal šiame kontekste ypač aktualų Rubikono veikimo fazių modelį susitelkiama į veiksmų eigą, kuri prasideda nuo žmogaus norų ir baigiasi pasiektų veiklos rezultatų įvertinimu (Achtziger & Gollwitzer, 2008). Rubikono modelis apibrėžia aiškias ribas tarp veikimo kontrolės fazių, o tai ir yra naujovė (Achtziger ir Gollwitzer, 2008). Šios ribos žymi funkcinis pokyčius tarp tikslo apgalvoti tinkamą mąstyseną ir tikslui pasiekti palankią mąstyseną (Achtziger & Gollwitzer, 2008). „Rubikono modelio“ veikimo fazės taip pat fiksuoja (ribotai) tam tikrą distalinį-proksimalinį kontinuumą, kurį pasiūlė Kanfer (1992), apimančių ir tikslų nusistatymo tyrimą, ir labiau į procesą orientuotą literatūrą apie valią.

„Rubikono modelis“ nurodo veikimo eigą, kuri apima teigiamų ir neigiamų potencialių veikimo alternatyvų apsvaistymo fazę (fazę iki sprendimo priėmimo),

konkrečių strategijų, kaip pasiekti fazės iki sprendimo priėmimo pabaigoje pasirinktą tikslą, planavimo fazę (fazę prieš veikimą/ po sprendimo priėmimo), šių strategijų vykdymo fazę (veikimo fazę) ir veikimo rezultatų įvertinimo fazę (po veikimo) (Achtziger & Gollwitzer, 2008). Su pirmąja riba susiduriama ketinimų formavimo metu, atskiriant fazės iki sprendimo priėmimo motyvacinį procesą nuo valios procesų fazėse po sprendimo priėmimo. Kitos ribos tarp fazių yra veikimo pradžia ir pabaiga (Heckhausen, 1991). „Rubikono modelis“ taip pat reiškia, kad individualios fazės turi savo funkcines charakteristikas, kurios atskiria motyvacijos procesą nuo valios procesų. Manoma, kad Rubikono perėjimą nuo motyvacijos prie valios, sukuria kitokias darbo sąlygas ir kitokius informacijos apdorojimo modelius (Corno & Kanfer, 1993; Heckhausen & Kuhl, 1985).

Modelis sudaro nuoseklią struktūrą, atspindinčią papildomas veikimo fazių funkcijas, vykstančias paėiliui (pasirinkimas, planavimas, veikimas ir įvertinimas) (Heckhausen, 2007). Yra pavaizduoti trys veiksmų srauto stabdžiai: ketinimo formavimas arba Rubikonas, veikimo pradžia ir ketinimo deaktyvavimas (tikslas pasiekimas ir veiksmų nutraukimas). Nors šis modelis rodo, kad visi veiksmai pereina per keturias fazes, kol kito veiksmo atveju atliekama tas pats, realybėje yra ketinimai dėl tikslų, kurie galėjo susiformuoti jau seniai motyvacijos fazėje iki sprendimo priėmimo ir vis dar laukia, kol bus įgyvendinti (Heckhausen, 1991). Taigi, bet kuriuo konkrečiu metu fazėje prieš veikimą gali būti daug ketinimų, laukti būsenos, kada bus galima pereiti prie veikimo.

Ketinimas arba tikslo formavimasis vyksta pirmojoje motyvacijos fazėje iki sprendimo priėmimo ir yra charakterizuojamas svarstant, kai žmogus turi pasirinkti tarp alternatyvių tikslų, ir apgalvoti tikslų privalumus ir trūkumus bei tikslo pasiekimo galimybes (Heckhausen, 2007). Kadangi svarstymas šioje fazėje nėra labai ilgas, Heckhausen (1991) nustatė valios kontrolės procesą, kuris lemia tendenciją užbaigti apmąstymus ir kontroliuoti informacijos apdorojimą, siekiant užtikrinti, kad ir toliau būtų teikiama pirmenybė ketinimams dėl pradinio tikslo. Meta-valia užtikrina, kad informacijos srautas būtų apdorojamas taip, kad tai būtų naudinga išskeltus tikslus įgyvendinti (Heckhausen, 1991). Šios svarstymo fazės rezultato kulminacija – įsipareigojimas siekti konkretaus tikslo ir Rubikono peržengimas nuo norų prie tikslų (Achtziger & Gollwitzer, 2008).

Kai priimamas sprendimas dėl tikslo ketinimo, sprendimo Rubikonas yra peržengtas ir žmogus įžengia į kitą fazę, kuri yra po sprendimo, bet prieš veikimą (Heckhausen, 2007). Veikimo inicijavimas vyksta valios fazėje iki veikimo.

Terminas valia reiškia, kad motyvacinis potencialių veikimo tikslų apgalvojimas baigėsi ir žmogus dabar pasiryžo pasiekti konkretų tikslą (Achtziger & Gollwitzer, 2008). Šios fazės užduotis yra nustatyti, kaip geriausiai pasiekti konkretaus tikslo būseną (Achtziger ir Gollwitzer, 2008) ir funkciniu požiūriu ji yra skirta planavimui (Heckhausen, 2007). Taigi, šioje fazėje susiformuoja ketinimai dėl elgesio. Ketinimai dėl elgesio susiformuoja tik dėl ketinimų iškelimo, kurių inicijavimas ir vykdymas yra sudėtingas, ir taip pat yra suvokiami kaip meta-valia (Heckhausen, 1991).

Kai tik pradėdame veikti, pereiname į valios veikimo metu fazę, kai inicijavus veikimą toliau yra vadovaujamasi mintyse susikurtu svarbaus tikslo vaizdiniu. Šiame etape yra susitelkiama į veiksmus, kuriais yra siekiama tikslo, ir sėkmingą jų užbaigimą (Achtziger & Gollwitzer, 2008). Procesai, kurie padeda veiksmams nenukrypti nuo kurso ir apsaugo nuo ketinimų konkuravimo, yra kontroliuojami. Veiksmų intensyvumą ir atkaklumą lemia valios stiprumas ketinimų dėl tikslo atžvilgiu (Heckhausen, 1991), o šis stiprumas veikia kaip tam tikra pastangų krūvio ribinė vertė (Achtziger & Gollwitzer, 2008).

Atliekamo veiksmo norint įgyvendinti tikslą pabaigimas, žymi motyvacijos po veikimo fazės pradžią. Užduotis, kurios imamasi šiame etape, yra motyvacinė (Achtziger ir Gollwitzer, 2008). Šioje fazėje galima įvertinti pasiektą veikimo rezultatą ir apgalvoti galimus išikišimus, kuriuos derėtų taikyti, veikiant ateityje. Jei žmogų tenkina rezultatas, ketinimai dėl tikslo deaktyvuojami, bet jei tikslas nebuvo pasiektas, žmogus turi išnagrinėti, kodėl taip atsitiko, tam, kad nuspręstų, ar ir toliau vykdyti ketinimus dėl tikslo, pakeisti jį ar atsisakyti jo (Heckhausen, 1991). Be to, kiekviena Rubikono modelį sudaranti fazė yra siejama su kitokia „mąstysena“, kuri yra susijusi su minčių turiniu ir bei informacijos atrinkimu ir apdorojimu kiekvienoje fazėje (Gollwitzer, 1990; Heckhausen, 1991). Ši mąstysena paruošia žmogų veikti ir atitinkamai suderina informacijos apdorojimą, kad kiekvienoje fazėje palengvintų reikiamus veikimus.

Heckhausen (1991) išskiria motyvacinę mąstyseną ir valios mąstyseną. Motyvacinė mąstysena orientuojasi į tai, ar informacijos gavimas ir apdorojimas atitinka užduoties reikalavimus, ir todėl ji orientuojasi į realybę. Priešingai, valios mąstysena yra orientuota į įgyvendinimą. Dėmesį sutelkiantys veikimo planai ir ketinimai dėl elgesio charakterizuoja valios mąstyseną (Heckhausen, 1991). Šios dvi mąstysenos yra panašios į tai, ką Gollwitzer ir Bayer (1999) įvardijo svarstymų ir įgyvendinimo mąstysenų terminu. Abi mąstysenos yra laikomos funkcionaliomis,

efektyviai siekiant tikslo, nes jos suteikia kognityvines kryptis, kaip naudingiausiai įvykdyti užduotis, renkantis tarp potencialių tikslų ir pasirinktų tikslų įgyvendinimo (Gollwitzer & Bayer, 1999).

Valia yra sąmoningo veiksmo pagrindas, o konkrečiau – asmens gebėjimas priimti sprendimus tam tikru būdu, pasikliaunant sąmoningomis motyvavimo galiomis (Miltiadis, Fotios, & Michalis, 2012).

Sporte tokios galios dažnai gali padėti žmogui įveikti keletą netikėtų psichologinių ir fizinių vidinių ir išorinių pasipriešinimų, tokių kaip nuovargis, skausmas ar baimė. O taip yra dėl to, kad, nors sportininkai yra labai motyvuoti pasiekti gerų rezultatų, tokiais atvejais to dažnai nepakanka (Birrer & Morgan, 2010). Veiksmai sporte yra motyvuoti (pvz., tikslo siekimas), vis dėlto dėl stimulo atliekamas veiksmas nebūtinai yra baigtas (Kuhl, 1983, 1985, 1987). Šiuo atveju, norint užbaigti veiksmą, yra reikalinga valia, kad atstatytų ir sustiprintų jau esamą ketinimą veikti. Beckmann (1987) teigė, kad valia gali paskatinti didesnę gyvybingumą, o tai rodo, kad daug valios turintis sportininkas nesustotų veikti, kai pasidaro sunku. Kehr (2004), Kuhl ir Goschke (1994) bei Sokolowski (1993) pabrėžė valios svarbą nepakankamos motyvacijos atveju, ypač prieš elgesį pagrįstą vidine motyvacija, ar veiksmus, kuriems trūksta vidinės motyvacijos. Be to, mokslininkai teigia, kad valia yra reikalinga tam, kad palaikytų kognityvines preferencijas, kurios yra nepakankamai motyvuotos arba skiriasi nuo faktinių netiesioginių elgesio tendencijų (Kerh, 2004).

Valios svarba ypač pabrėžta ugdymo ir sveikatos srityse (Corno, 2004; Corno & Kanfer, 1993). Sporto psichologus taip pat domina valios poveikis, gerinant pasiekimus sporte (pvz., Beckmann & Kazén, 1994; Beckmann & Strang, 1991; Beckmann, Szymanski, & Elbe, 2004; Elbe, Szymanski, & Beckmann, 2005). Vis dėlto mokslininkų susidomėjimas vis dar yra gana ribotas. Galima to priežastis yra nesugebėjimas suprasti valios teorijos, nes ji sujungia kelias psichologinių tyrimų sritis, įskaitant kognityvinę – motyvacinę, socialinę kognityvinę ir asmenybės psichologiją (Corno, 2004).

Remiantis literatūra (Jacikevičius, 1994; Jovaiša, 2007; Malinauskas, 2003; Стамбулова, 1999) buvo išskirtos šios valios savybės: *drąsumas, atkaklumas, iniciatyvumas ir savitvarda*.

- **Drąsumas** – tai valios savybė, kuri padeda įveikti baimę pavojingose situacijose, pasireiškia asmenybei susidūrus su dideliais sunkumais ir kliūtimis, kartais gyvybei pavojingomis aplinkybėmis. Nepagrįsta drąsa,

beprasmiška rizika pavojaus akivaizdoje nėra tikros drąsos požymis (Malinauskas, 2003).

- **Atkaklumas** – tai gebėjimas ilgai ir ryžtingai siekti užsibrėžto tikslo, kovoti su kliūtimis, pasireiškia dirbant sunkų ir monotonišką darbą. Atkaklumą lemia ilgalaikė psichinių jėgų mobilizacija bei tikėjimas sėkme. Susidūręs su nesėkme, atkaklus žmogus nenusimins, o dar labiau ir aktyviau sieks užsibrėžto tikslo, panaudodamas naujus būdus ir priemones (*Psichologijos žodynas*, 1993). Atkaklumas dar yra apibūdinamas kaip nuoseklus ir ilgalaikis tikslo siekimas esant sunkioms ar priešiškomis objektyvioms ar subjektyvioms veiklos sąlygoms. Atkaklumu pasiekiami gerų mokymosi, darbo rezultatų, ugdomi gabumai (Jovaiša, 2007).
- **Iniciatyvumas** – tai valios savybė, kai žmogus ne tik pats veikia kitų neskatinamas, bet ir skatina kitus. Padeda savarankiškai kelti idėjas, nuspręsti ir imtis veiklos, nelaukiant pašalinio skatinimo. Iniciatyvi asmenybė skatina ir kitų, ypatingai inertiškų žmonių veiklą. Iniciatyvumui nemažą reikšmę turi laki vaizduotė, proto gilumas ir lankstumas (Malinauskas, 2003). Pasak Laužiko (1997), iniciatyvumą galima skirstyti į kūrybinį ir vykdomąjį. Pirmuoju atveju gimsta sumanymai, o antruoju – atliekami darbai. Iniciatyvumas - tai didelis žaidėjų aktyvumas. Žaidėjai, kuriems būdinga ši valios savybė, yra puolimo ir gynybos organizatoriai. Jie veda paskui save visą komandą, randa naujų ir nelauktų varžovui sprendimų (Meidus, 2005).
- **Savitvarda** – valios galia išlaikyti rimtą vidinių konfliktų ir grėsmės situacijose (Jovaiša, 2007). Savitvarda dar yra apibūdinama kaip mokėjimas traukti savo jausmus, atlikti veiksmą emociškai nepalankiomis aplinkybėmis; sąmoningas ir valingas tą veiklą reguliuojančių psichinių procesų mobilizavimas (*Psichologijos žodynas*, 1993). Savitvarda yra asmenybės emocinio ir socialinio brandumo rodiklis. Sportininkas neturi pasiduoti emocijoms. Varžybų metu jis turi paisyti taisyklių, taktinio plano, atsižvelgti į situacijas (Malinauskas, 2003).

1.5 Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelis

Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo tikslus ir ugdymo turinį išsamiai pagrindėme 1.4 skyriuje. Dabar pagrįsime socialinės atsakomybės ugdymo metodus ir ugdymo etapus.

Remiantis daugialype sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo struktūra (8 pav.), socialinės atsakomybės komponentai per sporto mokyklų mokinių užsiėmimus – treniruotes ugdomi, panaudojant šiuos ugdymo metodus:

- Grupės diskusija;
- Demonstravimas;
- Mažosios grupės;
- Jautrioji treniruotė;
- Vaidmenų atlikimas;
- Atvejo situacijos analizė;
- Judrieji žaidimai;
- Vaizduotės treniruotė;

Demonstravimas – toks mokymo metodas, kuriuo objektyvios tikrovės daiktai ar jų atvaizdai tampa informacijos šaltiniu (Jovaiša, 2001). Tačiau kiti edukologai (Bitinas, Rajeckas, Vaitkevičius, & Bajoriūnas, 1981) akcentuoja ne mažiau svarbią šio metodo pusę – stebėjimą. Jų nuomone, šį mokymo metodą tikslingiau vadinti demonstravimu-stebėjimu.

Demonstravimo-stebėjimo metodo paskirtis – vaizdingo mokymo įgyvendinimas mokykloje. Toks mokymas ypač lengvina bei greitina žinių perėmimą ir, kaip tvirtina kai kurie pedagogai, yra pažinimo, savarankiškumo plėtojimo pagrindas. Jis ne tik padeda įgyti žinių, bet ir būna vienas iš žinių šaltinių (Rajeckas, 1997).

Vaidmenų atlikimas – tai trumpas epizodas, paimtas iš kieno nors gyvenimo, ar vaidmuo, kuriam grupės narys ruošiasi. Galima atlikti atskirą vaidmenį arba vaidinti dalyvaujant keliems grupės nariams. Tuo būdu vieni grupės nariai bus dalyviais, kiti – stebėtojai. Po vaidinimo abi grupės pasidalija mintimis, nauja patirtimi. Naudojant imitacijas ir žaidimus, dalyviai įtraukiami į kompleksinę problemos supratimą, gali išgyventi būsimą įvykį, profesiją. Imitacijų metu pateikiami elgesio stereotipai ar nurodomos taisyklės pagal tipiškas gyvenimo situacijas, žmonių tarpusavio santykius. Imitacijų pabaigoje būtina viską aptarti, diskutuoti. Dirbant šiuo metodu svarbus dalyvių savanoriškumas, nes kai kurie gali

jaustis nejaukiai, tad mokytojas turi leisti jiems patiems apsispresti – dalyvauti ar ne. Metodo privalumas – skatina aktyvų dalyvavimą, šiuo būdu sprendžiamos žmonių tarpusavio santykių ar elgesio problemos. Šis metodas gali būti labai sėkminga priemonė geriau suprasti kokią nors situaciją, į ją įsijausti ar pasiruošti ateities įvykiams (Gedvilienė & Zuzevičiūtė, 2007).

Namų užduočių atlikimas, pateikimas ir aptarimas – tai svarbi mokymosi proceso dalis, nes įgūdžiai formuojami ir tobulinami kartojant, išbandant įvairiose situacijose: namuose, gatvėje ugdymo įstaigoje (išmokymo perkėlimas). Namų darbai kiekvieną kartą turi būti aptariami, tuomet grįžtamąjį ryšį to, kaip vaikams sekėsi suprasti ir pritaikyti tam tikrą mokyto elgesio komponentą, su kokiais sunkumais jie susidūrė, kaip jų galima buvo išvengti, gauna ir grupės vadovai, ir patys vaikai. Analizuojant, vaidinant situacijas, kaskart svarbu atkreipti vaikų dėmesį į pasyvų, agresyvų ir socialų elgesį (reagavimo būdų grįžtamasis ryšys). Namų darbų užduotis vadovai gali sugalvoti patys, atsižvelgdami į vaikų subrendimo lygį, suteikdami instrukcijas kur, kaip vaikai galėtų išbandyti mokomą elgesį (Vosylienė, 2009).

Grupės diskusija. Tai gali būti laisva diskusija, kurios tema ir kryptis priklauso nuo pačių dalyvių pasirinkimo. Šis metodas naudingas žmogiškiesiems ryšiams, pasitikėjimui skatinti, naujoms idėjoms iškelti. Tačiau grupė gali būti nesėkminga, minėtos prielaidos nepasitvirtinti, tuomet iškyla tarpusavio santykių problemos, kurių mokytojas negali ignoruoti. Galima surengti probleminę diskusiją ir iškelti tikslą, kurį privaloma įgyvendinti. Šiuo atveju skatinamas analitinis mąstymas, gebėjimai priimti sprendimus ir juos įvertinti. Gerai diskusijai organizuoti svarbūs keturi kriterijai (Gedvilienė & Zuzevičiūtė, 2007):

- diskusijos tema turi dominti visus jos narius;
- dalyviai privalo turėti tam tikrą informaciją;
- galimi alternatyvūs požiūriai;
- tema turi būti aiškiai apibrėžta ir suprantama.

Šie kriterijai naudingi planuojant diskusiją. Todėl svarbu pasirinkti tinkamas diskusijos temas.

Metodo privalumai:

- skatina besimokančiuosius prisiimti atsakomybę už mokymąsi;
- skatina grupės narius dalytis;
- skatina atskirų asmenų priklausomybę grupei;

- padeda išvystyti pasitikėjimą savo jėgomis.

Atvejo situacijos analizė – tai mokymo(-si) metodas, kurio metu nagrinėjama, analizuojama ir diagnozuojama reali arba išgalvota situacija, kad po to mokymosi metu suformuotus įgūdžius bei principus būtų galima pritaikyti realiame gyvenime. Kad šis metodas būtų veiksmingas reikia:

- *kad situacija būtų gerai apgalvota ir realistiška,*
- *būtų pateikta kiek galima daugiau informacijos, ir dažnai netgi nereikalingos (t. y., nesusijusios su problema), kaip tai būna realiame gyvenime, darbą gerai apgalvotų ir struktūruotų,*
- *kad sustiprintų tai, kas buvo išmokta anksčiau, būtų aiškiai suformuluoti tikslai ir uždaviniai (Aktyvaus mokymosi metodai, 1998).*

Atvejo analizė susikoncentruoja ties specifiniu reiškiniu ir jį nagrinėja visais požiūriais, pvz., konflikto sprendimas, pedagoginės situacijos. Metodo privalumas – skatina susidomėjimą, norą mokytis, nes nagrinėjami reiškiniai imami iš gyvenimo, o gautus rezultatus galima taikyti praktiškai (Gedvilienė & Zuzevičiūtė, 2007).

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 (Stonkus, 2002). Kad judriųjų žaidimų metodas – tinkama priemonė socialinės atsakomybės gebėjimams ugdyti, rodo naujausi eksperimentiniai tyrimai sportinės veiklos kontekste (Brusokas, 2014; Klizas, 2009; Šniras, 2005).

Mažųjų grupių metodas – tai ugdymo metodas, kai ugdomi asmenys grupuojami, kad bendradarbiaudami siektų tiek akademinį, tiek socialinių tikslų, įtvirtintų turimas žinias ar gebėjimus (Brusokas, 2014b; Klizas, 2009).

Mažoji grupė – tai palyginti nedidelė tarpusavyje tiesiogiai bendraujančių ir veikiančių žmonių bendrija (*Psichologijos žodynas*, 1993).

Tyrimais įrodyta, kad mažųjų grupių metodas turi teigiamą poveikį mokinių emociniams gebėjimams ugdyti (Humphrey et al., 2008), gali būti veiksminga priemonė ugdant mokinių psichosocialinę adaptaciją (Klizas, 2009), savaveiksmiškumą (Brusokas, 2014b), socialinius įgūdžius (Šniras, 2005).

Taip pat tyrimais (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 problemas grupėje;

- ugdyti savivokos gebėjimą, leidžiantį geriau suprasti emocines būsenas ir reakcijas;
- ugdyti savireguliacijos gebėjimą;
- ugdyti lyderystės gebėjimus;
- pasiekti geresnių akademinų rezultatų.

Metodo taikymas: kelios mažos grupės sprendžia tą pačią problemą, vėliau bendroje grupėje pristatomas ir apsvarstomas kiekvienos grupės darbas, priimamas bendras sprendimas.

Vaizduotės treniruotės metodas. Vaizduotės treniruotė – yra vaizdinių kūrimo potyris, panašus į jutiminių potyrių (regėjimą, lytėjimą, klausymą), bet kylantis nesant įprasto išorinio dirgiklio (Martens, 1999). Vaizdinių treniruotės metodas pasirinktas, kaip priemonė socialinei atsakomybei ugdyti todėl, kad tai yra daugiau nei vien potyrio vizualizavimas (mąstymas) vaizduotėje, nors vizualizavimas paprastai yra dominuojantis jausmas (Šniras, 2005; Klizas, 2009).

Ugdymo etapai:

- **Ugdomo subkomponento pristatymas** – pateikiamas subkomponento apibrėžimas, pristatomi pavyzdžiai, ugdytiniai diskutuoja tarpusavyje arba su ugdytoju dėl subkomponento svarbos.
- **Ugdomo subkomponento praktinis išbandymas** – panaudojant praktinius metodus, ugdytiniai išbando pristatytą subkomponentą tam, kad įsisavintų bei galėtų pritaikyti naujose situacijose.

Veikinamaisiais metodais siekiama kaupti operacijų vykdymo patirtį įtraukiant ugdytinius į praktinę veiklą, ugdančių jų pažiūras, įsitikinimus ir elgesį (praktinis elgesio patirties kaupimas, įpareigojimai, reikalavimas, situacijų sudarymas, pratinimas, sociodrama, aplinkos įtakos keitimas). Psichologinis šių metodų pagrindas yra asmenybės veikla ir santykiai. Ugdytinių veiklos ir santykių organizavimas neapribojamas vien tik veiksmis, operacijomis. Reikia ir žodžio, nes be jo neįmanoma paskelbti praktinės veiklos užduočių ir programos (Dumčienė & Bajoriūnas, 2006).

Praktinės patirties kaupimas pradedamas nuo socialinių įsipareigojimų. Įsipareigojimai kartu yra ir tam tikra veikla, už kurios įvykdymo rezultatus ugdytinis turi atsiskaityti. Įpareigojimų vykdymas taip pat kontroliuojamas. Įpareigojamais ir kontrole ugdoma atsakomybė, gebėjimas vertinti savo ir kitų veiksmus. Praktinės veiklos ir jos rezultatų vertinimas tampa svarbiu metodu, formuojančiu mokinių filosofinę dorinę sąmonę (Jovaiša, 1997).

- **Grįžtamasis ryšys** – informacijos suteikimas apie atliktos veiklos rezultatus. Ugdytiniui grįžtamasis ryšys parodo ar jis yra teisingame kelyje. Ugdytojas apibendrina ugdytinių veiklą ir rezultatus pažymėdamas teigiamus aspektus.

- **Ugdomo subkomponento įtvirtinimas** – išugdyto subkomponento praktinis pritaikymas įvairiose aplinkose ir situacijose su įvairiais žmonėmis. Išugdytas subkomponentas gali būti pritaikomas tiek sportinėje aplinkoje tiek ir gyvenimiškose situacijose. Šiuo etapu ugdytiniai apsisprendžia, jų permaina tampa savastimi, neatskiriama asmenybės dalimi. Menki ar dideli pasikeitimai, pakitęs požiūris į asmeninį ar profesinį gyvenimą lemia tolesnius sprendimus, grindžia įsitikinimus. Svarbu tai, jog jei žmonės apmąsto visą pokyčių procesą, jie ima ne tik labiau savimi pasitikėti, bet įgyja drąsos ir įgūdžių keistis ateityje, o tai svarbios žinios (Brookfield, 1995).

Socialinės atsakomybės ugdymo modelis taikomas sporto mokyklų mokiniams, nes sporto mokykloje mokinys praleidžia daug laiko, kūno kultūros pamokų bendrojo ugdymo įstaigoje nelanko arba nuo jų atleidžiamas. Be to, sportas pats savaime yra socializacijos ir vertybių ugdymo procesas, sporto mokyklose ne tiesiogiai, tačiau per veiklą, jos principus, mokiniai gali išmokti ir suvokti daugiau nei ten, kur tos vertybės diegiamos tiesiogiai, sportinė veikla yra vienas reikšmingiausių veiksnių, pozityviai veikiančių besiformuojančią paauglių vertybių sistemą, ugdančių teigiamas asmenybės savybes (Budreikaitė & Adaškevičienė, 2010; Catalano et al., 2004; Šukys & Bagdonas, 2007).

Daugialypio (sudaryto iš daugelio dalių – komponentų ir subkomponentų) socialinės atsakomybės modelio konstravimas ir pagrindimas atliktas šiais etapais:

- Remiantis socialinės atsakomybės apibrėžimų ir sąvokų analize buvo atskleista, kad *socialinė atsakomybė yra integratyvi asmenybės savybė (gebėjimas), pasireiškianti, moralės ir etikos principais pagrįstu elgesiu, sąmoningu visuomenės normų priėmimu, požiūrių ir vertybių pagrindu, valios išraiška, suvokimu, kokias pasekmes turi vykdoma veikla pačiam asmeniui ir kitiems žmonėms.*

- Išskirti socialinės atsakomybės, kaip daugialypės struktūros, ugdymo struktūriniai komponentai: *suvokimas, vertybės, sąmoningumas, valia ir elgesys.*

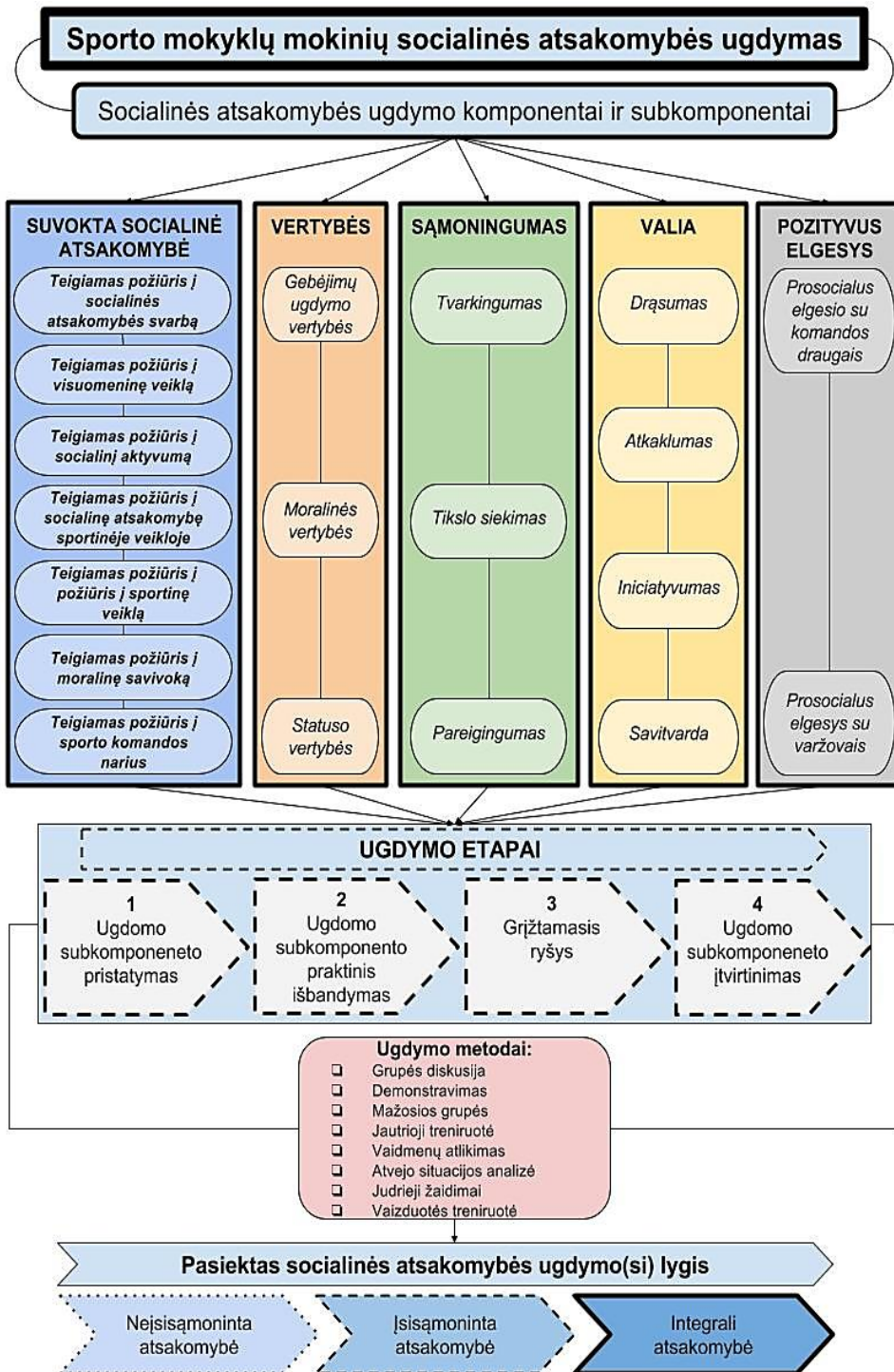
- Atskleistos sportinio ugdymo ir socialinės atsakomybės sąsajos ir atlikta socialinės atsakomybės ugdymo analizė.

➤ Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas pagrįstas moralinės raidos, socialinės kognityvinės, humanistinės ir socialinio konstruktyvizmo teorijų prielaidomis.

➤ Analizuojant socialinės atsakomybės komponentus, buvo išskirti socialinės atsakomybės subkomponentai (komponentų dalys, elementai).

➤ Remiantis ankščiau aptartomis moralinės raidos, socialinės kognityviosios, humanistinės ir socialinio konstruktyvizmo teorijų idėjomis buvo išskirti socialinės atsakomybės ugdymo etapai: *ugdomo subkomponento pristatymas, praktinis išbandymas, grįžtamasis ryšys ir įtvirtinimas.*

➤ Išskirti socialinės atsakomybės lygiai: neįsisažmoninta atsakomybė, įsisažmoninta atsakomybė ir integrali atsakomybė.



10 pav. Daugialypis sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelis (sud. autoriaus)

2 TYRIMO METODOLOGIJA

Antroje disertacijos dalyje pagrindžiama tyrimo metodologija, kurią sudaro: tyrimo logika ir metodai (tyrimo strategija ir logika bei tyrimo duomenų rinkimo metodai), tyrimo imtis (konstatuojamojo, ugdomojo eksperimento ir interviu tyrimo imtis), tyrimo instrumentai ir organizavimas (anketinės apklausos klausimynas, interviu klausimynas, konstatuojamojo tyrimo organizavimas, ugdomojo eksperimento organizavimas, kokybinio tyrimo organizavimas ir tyrimo duomenų statistinė analizė) ir tyrimo etikos principai.

2.1 Tyrimo logika ir metodai

2.1.1 Tyrimo strategija ir logika

Tyrimo teorinės ir metodologinės nuostatos pasirinktos įvertinant šio tyrimo tikslus bei būdus jiems pasiekti. Socialinė atsakomybė yra sunkiai išmatuojamas fenomenas, reikalaujantis sudėtingo tyrimo, ypač socialinė atsakomybė pasireiškia edukacinėje veikloje, kurios rezultatus taip pat labai sudėtinga pamatuoti. Siekiant gilesnio socialinės atsakomybės ugdymo supratimo, reikalingas visapusiškas, detalus ir išsamus tyrimas, kai duomenys renkami ne iš vieno šaltinio. Todėl tikslinga panaudoti mišrius tyrimo metodus. Creswell (2007) teigimu, metodai parenkami priklausomai nuo problemos. Kadangi socialinės atsakomybės vertinimas sudėtingas, duomenys dažnai renkami iš skirtingų šaltinių ir naudojami keletas skirtingų metodų (Caballero-Blanco et al., 2013; Hellison & Walsh, 2002).

Siekiant pateikti atsakymus į iškeltus probleminius klausimus, taikėme mišraus metodo strategiją, kuomet viename tyrime renkami, analizuojami ir tam tikrame tyrimo proceso etape sujungiami arba integruojami kiekybiniai ir kokybiniai duomenys (Creswell, 2014). Tokia tyrimo strategija orientuota į kiekybinių ir kokybinių duomenų rinkimą, analizę ir sujungimą viename ar keliuose tyrimuose. Svarbiausia mišraus metodo tyrimo prielaida, kad kartu naudojami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimų metodai leidžia geriau išanalizuoti tyrimo problemas, nei vienas metodas (Creswell & Clark, 2007).

Dviejų tipų duomenų sujungimo loginis pagrindas yra tas, kad vien kiekybinis ar kokybinis tyrimas atskirai nėra pakankamas, kad būtų galima užfiksuoti situacijų tendencijas ir detales arba spręsti tokį klausimą, ar sportinėje aplinkoje išmoktas socialiai atsakingas elgesys gali būti perkeltas į gyvenimiškas situacijas. Kartu naudojami kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai papildo vienas kitą ir atskleidžia išsamesnį tyrimo problemos vaizdą (Creswell, 2014). Teddlie ir Tashakkori (2003),

apibūdino mišrius metodus, kaip „trečiąją metodologinį judėjimą“ ir kaip besiskiriančią nuo kiekybinių ir kokybinių tyrimo metodų. Aptariant mišrių metodų bei kiekybinių ir kokybinių tyrimų santykį autoriai pabrėžė savo įsitikinimą, kad mišrių metodų studijos yra paprastai sudėtingesnės ir pažangesnės nei paprastos kombinacijos.

Šiame tyrime buvo taikoma mišraus metodo tyrimo strategija, kai vieno tyrimo metu renkami ir integruojami kiekybiniai ir kokybiniai duomenys (Creswell, Clark, & Gutmann, 2003). Tyrimas vyko keturiais etapais (11 pav.). Tyrimas pradedamas kiekybinių duomenų rinkimu ir analize, kuriems teikiama pirmenybė ieškant atsakymų į iškeltus klausimus. Pirminio įvertinimo metu buvo renkami ir analizuojami kiekybiniai duomenys. Baigiamajame įvertinime kokybinis tyrimas atliekamas remiantis pirmajame etape gautais kiekybinio tyrimo rezultatais. Tyrėjas interpretuoja, kaip kokybiniai rezultatai padeda paaiškinti pirminius kiekybinio tyrimo rezultatus.

Disertaciniame darbe kiekybinis tyrimas pasirinktas siekiant atskleisti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės raišką. Pasirinktas kiekybinio tyrimo metodas, anketinė apklausa. Tokia tyrimo strategija taip pat leido užtikrinti tyrimo vidinį (naudojant pagrįstus klausimynus) ir išorinį (pasirenkant tikimybinę atranką ir užtikrinant duomenų apibendrinimą populiacijai) validumą. Tėvų interviu duomenys buvo renkami pusiau struktūruoto individualaus interviu būdu, o šie aprašymai analizuoti pasitelkiant kokybinę turinio analizę. Kokybinis tyrimas grindžiamas tuo, kad kiekvienas žmogus savo patyrimo pagrindu nuolat ir aktyviai kuria savo unikalią psichologinę realybę (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Tyrime svarbios buvo asmeninės tėvų patirtys, jų asmeniniai išgyvenimai, susiję su mokinių dalyvavimu sportinėje veikloje ugdant socialinę atsakomybę. Naudojant kokybinės turinio analizės metodą, iš pradžių buvo numatytos temos, kurios bus aptariamose su tyrimo dalyviais. Temos numatytos atsižvelgiant į teorinę nagrinėjamo klausimo analizę bei kiekybinio tyrimo metu gautus duomenis. Tačiau neprisirišta prie klausimų tvarkos, atsižvelgiant į tyrimo dalyvių atsakymus ir elgesį. Taigi, interviu sesijos metu klausimai galėjo būti keičiami, užduoti papildomi klausimai. Kiekybiniai duomenys ir rezultatai parodė tyrimo problemos bendrą vaizdą, o kokybiniai duomenys ir jų analizė paaiškino ir leido detalizuoti statistinius rezultatus, giliau analizuojant dalyvių požiūrį. Kiekybinio ir kokybinio tyrimo etapų duomenys buvo sujungti (Creswell et al., 2003) apibendrinant viso tyrimo rezultatus.

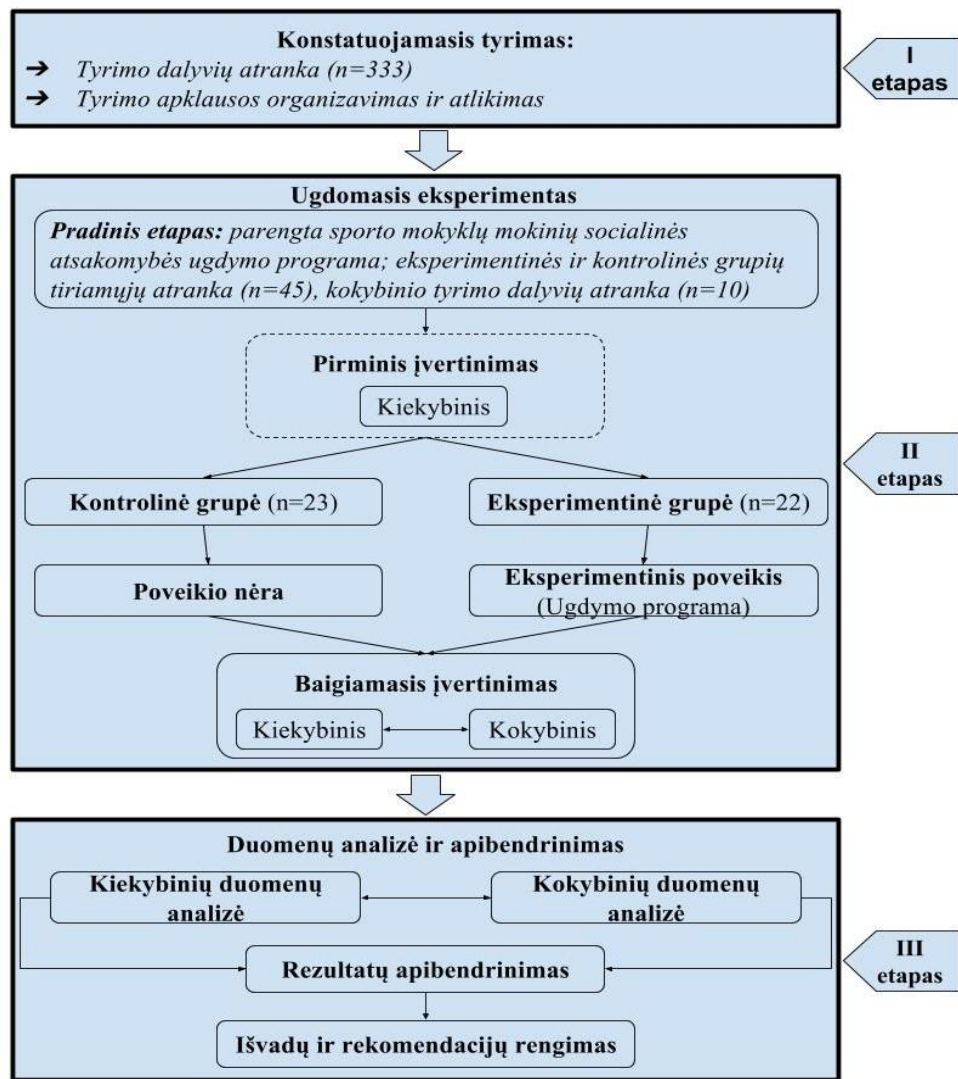
Atlikus sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės teorinio pagrindo analizę, buvo kuriamas sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo tyrimo dizainas. Nurodyti tyrimo etapai, parinkti ir aprašyti atitinkami tyrimo metodai. Konstatuojamoju tyrimu siekta nustatyti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės raišką, o ugdomuoju eksperimentu – nustatyti ugdymo programos veiksmingumą.

Pirmasis etapas. Atlikta mokslinės ir metodinės literatūros šaltinių analizė, siekiant išgryninti temos turinį bei suformuluoti tyrimo problemą, išsikelti tyrimo tikslą ir uždavinius. Taikant teorinės analizės metodus, susisteminti esminiai teoriniai sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės komponentai. Teoriškai pagrįsta sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo struktūra ir modelis. Parengta tyrimo metodologija ir parinkti atitinkami tyrimo metodai.

Antrasis etapas. Konstatuojamojo tyrimo vykdymas, kurio metu buvo įvertinta sporto mokyklų mokinių (15 – 18 metų) reprezentatyviosios imties (n=333) socialinės atsakomybės rodikliai.

Trečiasis etapas. Vykdomas ugdomasis eksperimentas. Pradiniame etape buvo parengta sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programa. Atlikta eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų atranka (n=45), kokybinio tyrimo dalyvių atranka (n=10). Pirminio įvertinimo metu atliktas kontrolinės ir eksperimentinės grupių socialinės atsakomybės įvertinimas. Eksperimentinei grupei buvo taikomas eksperimentinis poveikis (vykdyta ugdymo programa, kurios pagrindas – teoriškai pagrįstas daugialypis socialinės atsakomybės ugdymo modelis), o kontrolei grupei eksperimentinis poveikis nebuvo taikomas. Baigiamasis tyrimas leido kiekybiškai ir kokybiškai įvertinti ir palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių socialinės atsakomybės rodiklius.

Ketvirtasis etapas. Atlikta kiekybinių ir kokybinių duomenų analizė, kurios pagrindu atliktas rezultatų apibendrinimas ir suformuluotos išvados ir rekomendacijos.



11 pav. Empirinio tyrimo loginė schema

2.1.2 Tyrimo duomenų rinkimo metodai

Siekiant nustatyti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo ypatumus, disertaciniame darbe taikėme šiuos tyrimo metodus:

- **Anketinė apklausa.** Metodas, kuriuo siekta nustatyti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ypatumus ir palyginti duomenis prieš ugdymo eksperimentą ir po jo. Apklausa raštu skirtingai nuo interviu nepasižymi lankstumu, t. y. parengtas klausimynas pateikiamas respondentams be pakeitimų galimybės (Bitinas ir kt., 2008). Ši nuostata įgalina statistinę duomenų analizę ir didesnį respondentų kiekį.

Galimybė apklausti sporto mokyklų mokinius lėmė apklausos raštu pasirinkimą. Galima spausdintinė ar elektroninė klausimyno forma. Ji pasirenkama atsižvelgiant į konkrečią situaciją. Spausdintinė klausimyno forma gali būti patraukliau apipavidalinama, tiriamasis iš karto mato jos apimtį, tačiau reikia numatyti patogų laiką ją užpildyti, ji brangiau kainuoja (prisideda spausdinimo išlaidos). Elektroninis klausimynas gali būti išsiuntinėjamas el. paštu, tačiau mažesnis jo grįžtamumas. Šiame tyrime, siekiant didesnio klausimyno grįžtamumo, buvo naudojamas spausdintinis klausimyno variantas.

- ***Pusiau struktūruotas interviu.*** Interviu su mokinių tėvais tikslas yra nustatyti socialinės atsakomybės ugdymo patirtį. Tai yra duomenų rinkimo metodas, kuris leidžia priartėti prie žmonių suvokimo, reikšmių bei realybės aiškinimo (Tidikis, 2003). Siekiant, kad interviu būtų kryptingas, buvo pasirinktas pusiau struktūruotas interviu ir sudarytas pokalbį nukreipiančių klausimų sąrašas, kuris leido išsamiau apžvelgti socialinės atsakomybės ugdymo ypatumus.

- ***Ugdomasis eksperimentas.*** Tai yra metodas, kuriuo remiantis buvo patikrinta mūsų parengta daugialypė sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programa, kuria vadovaujantis siekta ugdyti sporto mokyklų mokinių socialinę atsakomybę.

Duomenų apdoravimo metodas. Kiekybiniais duomenims apdoroti naudota statistinė analizė, kurios metu duomenys apdoroti taikant SPSS (angl. *Statistical Package for Social Science*) statistinio paketo socialiniams mokslams 22.0 versiją. Atlikta duomenų koreliacinė analizė, nustatyti gautų tyrimo rezultatų skirtumai ir reikšmingumas, apskaičiuotas poveikio įvertis. Kokybiniais duomenims apdoroti taikyta kontent analizė: teiginių skirstymas į kategorijas ir subkategorijas, fiksuojami pasikartojantys teiginiai ir įvertinamas jų reikšmingumas.

Kokybinių duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizės (angl. *qualitative content analysis*) strategija (Bitinas ir kt., 2008).

2.2 Tyrimo imtis

2.2.1 Konstatuojamojo tyrimo imtis

Sporto žaidimai yra geriausia terpė ugdyti socialinę atsakomybę dėl žaidėjų tarpusavio sąveikos. Populiariausios sporto šakos futbolas ir krepšinis. Vis dėlto jaunųjų krepšininčių socialiniam ugdymui yra atliktas ne vienas tyrimas (Šniras, 2005; Brusokas, 2014), futbolo žaidėjų nesportiško elgesio parametrai aukštesni negu krepšinio lygos žaidėjų (Gürpınar & Güven, 2012), todėl šiame disertaciniame

darbe pasirinkta tirti futbolo sporto mokyklų, o ne krepšinio sporto mokyklų atstovus. *Remiantis Lietuvos sporto statistikos metraščiu* (2014) futbolo sporto mokyklose sportuoja 1853 jaunučių ir 684 jaunių, t. y. 2537 mokinių.

Kai populiacija (generalinė visuma) yra didelė ir plačiai nusidriekusi, paprastoji arba sistemingoji atsitiktinė atranka netaikoma, o konstruojama imtis serijinės atrankos principu (Kardelis, 2002).

Konstatuojamajam tyrimui imties tūris jaunučių ir jaunių serijose apskaičiuojamas taip:

$$n_i = N_i \times n / N, \quad i = 1, 2 \text{ (dvi serijos),}$$

N_i – atvejų skaičius serijoje,

N – generalinė visuma,

n – imties tūris. (Горшков, Шепета, 1990).

$$n_1 = 1853 \times 333 / 2537 = 243 \text{ (numatomų tirti jaunučių futbolininkų skaičius),}$$

$$n_2 = 684 \times 333 / 2537 = 90 \text{ (numatomų tirti jaunių futbolininkų skaičius).}$$

Konstatuojamajame tyrime, 2014 metais dalyvavo 333 sporto mokyklų mokiniai (futbolininkai). Buvo ištirti 243 jaunučiai (15 – 16 metų) futbolininkai ir 90 jaunių (17 – 18 metų) futbolininkai.

2.2.2 Ugdomojo eksperimento imtis

Tiriamųjų skaičius atrankinėms visumoms (eksperimentinei ir kontrolinei grupei) lyginti buvo nustatytas pagal formulę (Kardelis, 1997):

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

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

σ – imties vidutinis kvadratinis nuokrypis.

Δ (delta) – pasirenkamas leistinas netikslumas t. y. skirtumas tarp atrankinės grupės ir generalinės visumos vidurkio, laisvai pasirenkamas, atsižvelgiant į ankstesnių tyrimų duomenis bei duomenų tikslumui keliamus reikalavimus (Kardelis, 2002).

Mūsų atveju: $n_{1,2} = 2 \times 2^2 \times 0,83^2 / 0,5^2 = 22$. Čia $n_{1,2}$ – reikiamas atvejų skaičius, t – atrankinių grupių vidurkio skirtumo patikimumo rodiklis (95 procentų patikimumui vidurkių skirtumo patikimumo rodiklis $t = 2$), σ – vidutinis kvadratinis nukrypimas ($\sigma = (X_{\max} - X_{\min}) / 6 = (6 - 1) / 6 = 0,83$ – iš ankstesnių tyrimų), Δ – leistinas netikslumas, pasirinkome 0,5. Todėl turėjo būti ištirta ne mažiau kaip po 22 tiriamuosius kiekvienoje tiriamųjų grupėje.

Ugdomajame eksperimente dalyvavo 45 jaunieji futbolininkai iš Prienų ir Alytaus sporto mokyklų. Šios sporto mokyklos atrinktos (burtų keliu) iš visų futbolo sporto mokyklų sąrašo. Ugdomajam eksperimentui buvo atrinktos dvi sporto mokyklų mokinių grupės, kurias sudarė 45 jaunučiai (15 – 16 metų) futbolininkai, kurie buvo suskirstyti į eksperimentinę ($n = 22$) ir kontrolinę ($n = 23$) grupes.

Tiriamųjų grupės statistiškai reikšmingai nesiskyrė pagal amžių: eksperimentinės grupės tiriamųjų amžiaus vidurkis buvo $15,30 \pm 0,47$ metų, o kontrolinės grupės tiriamųjų – $15,09 \pm 0,29$ metų ($t(43) = -1,81; p > 0,05$). Tiriamųjų grupės taip pat nesiskyrė ir pagal meistriskumą, nes abi grupės varžėsi antrajame pagal pajėgumą šios amžiaus grupės jaunimo futbolo divizione, todėl galima teigti, kad eksperimentinė ir kontrolinė grupės pagal tiriamųjų amžių ir pagal futbolo pasiekimus yra homogeniškos.

2.2.3 Interviu tyrimo imtis

Daugumoje kokybinių tyrimų pakanka apie 10 tiriamųjų (Rupšienė, 2007), iš kurių gautų duomenų reprezentatyvumą lemia ne atsitiktinė, o tikslinė arba kriterijumi grindžiama atranka, pagal kurią atrenkami informatyvūs tiriamuoju požiūriu asmenys (Bitinas et al., 2008; Kardelis, 2005; Rupšienė, 2007). Remiantis šiomis metodologų pateiktomis rekomendacijomis bei siekiant gauti patikimą, naudingą informaciją tolimesniems tyrimo etapams organizuoti, kokybinio tyrimo imtį sudaro 5 tiriamieji (tėvai) iš kontrolinės ir 5 (tėvai) iš eksperimentinės grupių. Tiriamieji buvo pasirinkti remiantis atsitiktinumo kriterijumi, nes tai suteikia didesnę ekvivalentiškumo tikimybę, t. y. proporcingą įvairių veiksnių ar subjektų charakteristikų pasiskirstymą tarp eksperimentinių ir kontrolinių grupių, galinčių gerokai paveikti tyrėją dominančius eksperimento kintamuosius (Kardelis, 2002).

Beaver ir Busse (2000) akcentuoja, kad vaiko tėvų ar trenerių interviu gali būti ypač svarbi vaiko vertinimo dalis dėl keleto priežasčių:

- turėdami galimybę kasdien stebėti vaiko elgesį natūralioje aplinkoje, jie tampa potencialiai turtingais vaiko elgesio duomenų šaltiniais;
- jie gali pateikti informacijos apie vaiko elgesį, kuris neatsiskleidžia, taikant kitus tyrimo metodus;
- dėl to, kad intervencijos procese tėvai funkcionuoja kaip tarpininkai, todėl svarbu gauti jų informaciją ir įvertinti jų patirtis.

Siekiant suprasti tėvų patirtį, susijusią su vaiko auklėjimo patirtimi, jų jausmais, santykiais su vaiku ir kitais dalykais, kurių jie nebūtų linkę skelbti viešai, pasirinkta individuali apklausa interviu metodu.

2.3 Tyrimo instrumentai ir organizavimas

2.3.1 Anketinės apklausos klausimynas

Konstatuojamojo tyrimo metu buvo taikomi kiekybiniai tyrimo instrumentai, ugdomojo eksperimento metu buvai taikyti mišrūs tyrimo metodai. Kiekybinį sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės tyrimo instrumentą sudarė 6 tyrimo metodikos, kuriomis siekėme įvertinti socialinės atsakomybės ugdymo ypatumus.

1) Bendrosios socialinės atsakomybė metodika. Socialinės atsakomybės lygiui įvertinti naudojamas modifikuotas socialinės ir asmeninės atsakomybės klausimynas (Li et al., 2008), mūsų atveju pasitelkta tik socialinės atsakomybės sritis. Modifikuota klausimyno versija jau yra naudota ankstesniuose tyrimuose, vertinant jaunųjų sportininkų socialinę atsakomybę (Juodsnukis, 2015b; Juodsnukis & Malinauskas, 2014a).

Socialinės atsakomybės klausimynas yra sudarytas iš 14 teiginių, taip pat yra 4 skalės („Treniruočių ir varžybų metu...“ „Kitose gyvenimiškose situacijose...“). Socialinės atsakomybės klausimynas, taip pat apima 2 komponentus – „pagarbą kitiems“ (šeši teiginiai) ir „rūpinimąsi kitais“ (aštuoni teiginiai). Kiekvieną teiginį reikia įvertinti šešių balų Likerto skalėje nuo „Absoliučiai ne“ (1) iki „Absoliučiai taip“ (6). Šešių balų Likerto skalė buvo panaudota todėl, kad ji pašalina bet kokius neutralius atsakymus ir yra viena iš pripažintų skalių psichologijos srityje. Pagal šią metodiką socialinės atsakomybės lygį išreiškia balų vidurkiai. Mūsų atveju nuo 1 iki 2,99 yra žemas lygis, nuo 3 iki 4,99 – vidutinis lygis ir nuo 5 iki 6 aukštas socialinės atsakomybės lygis.

Metodikos validumas yra įvertintas ankstesniuose tyrimuose (Li, et al., 2008), pasitelkus patvirtinančiąją faktorių analizę, kuri parodė, kad tikėtinų faktorių struktūra yra korektiška: $\chi^2(76) = 147,93$, $p < 0,0001$; NNFI = 0,92; CFI = 0,93; RMSEA = 0,06, be to, pakankama ir klausimyno vidinė konsistencija (Cronbach alpha – 0,79).

1 lentelė. Modifikuoto socialinės atsakomybės klausimyno rodiklių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, Cronbach alpha koeficientai visam klausimynui ir jo subskalėms

	Socialinė atsakomybė	Socialinės atsakomybės komponentai		Socialinės atsakomybės pasireiškimo sritys	
		„Pagarba kitiems“	„Rūpinimasis kitais“	„Treniruočių ir varžybų metu“	„Kitose gyvenimiškose situacijose“
Vidurkis (M)	4,58	4,85	4,25	4,36	4,62
Standartinis nuokrypis (SD)	1,02	1,04	1,01	0,99	1,06
Cronbach alpha koeficientas	0,71	0,68	0,75	0,72	0,76

2) Sąmoningumo savybių metodika. NEO-FFI (NEO Five-Factor Inventory), yra sutrumpinta NEO PI-R (NEO Personality Inventory) versija (Costa & McCrea, 1992).

Sutrumpintą klausimyno versiją sudaro 60 teiginių, tačiau mūsų atveju buvo naudojama 12 teiginių, kurie įvertina sąmoningumą. Klausimyną sudaro 3 subskalės: *tvarkingumas*, *tikslo siekimas*, *pareigingumas*. Kiekvienam teiginiui įvertinti buvo panaudota penkių balų likerto skalė: 1 – „visiškai nesutinku“, 2 – „nesutinku“, 3 – „negalite pasispręsti“ 4 – „sutinkate“ 5 – „visiškai sutinku“, toks nuomonių vertinimo metodas leidžia įvertinti bendrą respondento nuomonę apie tam tikrus objektus ir nustatyti, kurie iš jų yra vertinami pozityviau (Dikčius, 2011). Skaiciuojamas bendras vidurkis. Sąmoningumo skalės vidinė konsistencija yra pakankama, Cronbacho alfa 0,85 (Žukauskienė & Malinauskienė, 2009).

2 lentelė. NEO-FFI sąmoningumo skalių: Patikimumas, Vidurkiai, Standartinis nuokrypis ir sudedamieji teiginiai

	Sąmoningumo subskalės	Patikimumas		Normos		Sudedamieji teiginiai
		Alfa	r-reikšmė	M	SD	
Sąmoningumas ($\alpha = 83$)	<i>Tvarkingumas</i>	0,74	0,37	13,52	3,37	1, 2, 3, 6, 11
	<i>Tikslo siekimas</i>	0,68	0,42	8,04	2,07	5, 7, 12
	<i>Pareigingumas</i>	0,66	0,35	12,41	2,19	4, 8, 9, 10

Sąmoningumo (C) veiksnys apima kryptingą ir tikslingą elgesį ir socialiai priimtina savo asmeninių paskatų kontrolę. Sąmoningumo skalė nustato organizuotumo laipsnį, pasiryžimo, užsispyrimo ir motyvacijos lygį, įvertina savitvardos sugebėjimus, planavimo ir tikslo siekimo gebėjimus (Costa & McCrae, 1992).

Asmenys, tyrimo metu gavę aukštus sąmoningumo įverčius, siekė užsibrėžto tikslo, remdamiesi gaunama informacija, ją pasinaudodami ir įsislavindami (Karkoulian et al., 2009). Rastas šio asmenybės bruožo ryšys su valia ir gebėjimu sunkiai dirbti (Zillig et al., 2002).

Aukštesniu sąmoningumo lygiu pasižymintys vaikai užmezga geresnius tarpusavio ryšius su bendraamžiais ir geriau prisitaiko mokykloje (Žukauskienė ir Malinauskienė, 2008).

3) Vertybinių nuostatų metodika. Aiškinantis, kokios vertybės tyrimo dalyviams yra svarbiausios sportinėje veikloje, taikytas Šukio (2010) adaptuotas jaunimo vertybių sportinėje veikloje klausimynas (Lee, Whitehead, Ntoumanis, & Hatzigeorgiadis, 2008), skirtas nustatyti, kokios vertybės sportininkams yra svarbios sportinėje veikloje. Jame išskiriamos:

- *Moralinės vertybės;*
- *Gebėjimų ugdymo vertybės;*
- *Statuso vertybių grupės;*

Vertindami trylika teiginių turėjo pasirinkti vieną iš septynių atsakymo variantų: nuo ypač svarbu man (5) iki tai prieštarauja tam, kuo aš tikiu (–1). Analizuojant gautus atsakymus yra skaičiuojamas vidurkis. Visų trijų vertybių grupių teiginių vidinis suderinamumas yra geras (nuo 0,70 iki 0,85). Nustatytas vidutinio stiprumo koreliacinis ryšys tarp gebėjimų ugdymo ir moralinių vertybių ($r = 0,47$; $p < 0,01$), gebėjimų ugdymo ir statuso vertybių ($r = 0,50$; $p < 0,01$) (Šukys, 2010).

Šukys (2010), adaptavęs šį klausimyną lietuviams, įvertino visų trijų vertybių skalių vidinį suderinamumą (nuo 0,70 iki 0,85). Nustatytas vidutinio stiprumo koreliacinis ryšys tarp gebėjimų ugdymo ir moralinių vertybių ($r = 0,47$; $p < 0,01$), gebėjimų ugdymo ir statuso vertybių ($r = 0,50$; $p < 0,01$).

4) Elgesio metodika. Analizuojant sporto mokyklų mokinių pozityvų elgesį, buvo naudota Šukio (2010) adaptuota Lietuviams prosocialaus ir antisocialaus elgesio sportinėje veikloje skalė (Kavussanu & Boardley, 2009). Mūsų atveju buvo analizuojamas tik tai teigiamo elgesio spektras, todėl buvo analizuota tik prosocialaus elgesio aspektai.

Šios skalės tikslas yra pateikti platesnį sportininkų teigiamo ir neigiamo elgesio spektrą. Pažymėtina, kad remdamiesi Banduros dviejų moralės dimensijų teorija autoriai vartoja prosocialaus ir antisocialaus elgesio sąvokas. Prosocialus elgesys apibūdinamas kaip savanoriška pagalba, naudos suteikimas kitiems (Barr &

Higgins-D'Alessandro, 2007), antisocialus — savanoriški veiksmai, kuriais padaroma skriauda kitiems. Minimoje skalėje matuojamos dvi prosocialaus (prosocialus elgesys su komandos draugais ir varžovais) ir dvi antisocialaus (antisocialus elgesys su komandos draugais ir varžovais) elgesio formos. Skalę sudaro 20 teiginių, kurio kiekvienas įvertinamas balais nuo 1 – „labiau retai arba niekada“ iki 5 – „labiau dažnai arba visada“, iš kurių skaičiuojamas vidurkis.

Prosocialaus ir antisocialaus elgesio skalių vidinis suderinamumas yra tinkamas (nuo 0,79 iki 0,85), silpnas ryšys tarp sportininkų prosocialaus elgesio su komanda ir varžovais ($r = 0,29$; $p < 0,01$) bei tarp sportininkų antisocialaus elgesio su komanda ir varžovais ($r = 0,31$; $p < 0,01$) geri vidinio skalių suderinamumo balai leidžia kalbėti apie adaptuotų tyrimo instrumento atitikimą, validumo ir patikimumo reikalavimams (Šukys, 2010).

5) Valios savybių metodika. Valios savybėms nustatyti naudosime modifikuotą valios savybėms metodiką (Стамбулова, 1999). Metodiką sudaro 4 valios savybės:

- *Atkaklumas;*
- *Drąsa;*
- *Iniciatyvumas;*
- *Savitvarda;*

Mūsų atveju, tikslo siekimo savybė taip pat yra ir sąmoningumo savybė, dėl galimo dubliavimosi ši savybė pašalinta iš valios savybių klausimyno. Modifikuota metodika sudaryti iš 80 teiginių, o kiekvienai valios savybei skiriama po 20 klausimų. Kiekvienam klausimui yra penki atsakymo variantai: 1 – „tikrai ne“, 2 – „tikriausia ne“, 3 – „gal“, 4 – „tikriausiai taip“, 5 – „tikrai taip“. Kiekviena valios savybė yra vertinama atskirai. Suminis valios savybės rodiklis svyruoja nuo 20 iki 100 balų. Rezultatų vertinimas: nuo 20 iki 50 yra žemas lygis, nuo 51 iki 75 – vidutinis lygis, nuo 76 iki 100 aukštas lygis.

Metodikos vidinė konsistencija apskaičiuota pagal Cronbach alfa rodiklį (0,64), taip pat patikrinta ir kiekvienos subskalės vidinė konsistencija. Cronbach alfa koeficientai buvo nuo 0,62 iki 0,76.

6) Suvoktos socialinės atsakomybės klausimynas. Suvoktos socialinės atsakomybės ypatumams nustatyti buvo pasitelktas modifikuotas suvoktos socialinės atsakomybės klausimynas (Марищук et al., 1984).

Klausimyno instrukcijoje nurodoma, kad tiriamieji turi suteikti informacijos apie socialinės atsakomybės suvokimą įvairiais požiūriais. Suvoktos socialinės atsakomybės klausimynas yra sudarytas iš 7 skalių:

1. „Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą“;
2. „Teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą“;
3. „Teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą“;
4. „Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje“;
5. „Teigiamas požiūris į sportinę veiklą“;
6. „Teigiamas požiūris į moralinę savivoką“;
7. „Teigiamas požiūris į sporto komandos narius“;

Kiekvieną skalę sudaro 5 teiginiai, iš kurių reikia pasirinkti vieną sau tinkamiausią. Teiginiai vertinami nuo 1-5 balų. Jei surenkama mažiau nei 15 balų, tai yra vertinama kaip žemas socialinės atsakomybės suvokimo lygis, 15-21 – vidutinis lygis, o 22 ir daugiau balų – aukštas lygis.

Modifikuota metodika buvo taikyta tiriant sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ypatumus Lietuvoje ir Latvijoje (Juodsnukis & Malinauskas, 2013). Metodikos vidinė konsistencija apskaičiuota pagal Cronbach alfa rodiklį (0,67).

3 lentelė. Socialinės atsakomybės tyrimo klausimyno skalės ir jų patikimumo rodikliai

	Socialinių atsakomybės tyrimo klausimyno skalės ir subskalės	Teiginių skaičius	Kronbach alpha koeficientas
Bendroji socialinė atsakomybė	<i>Pagarba kitiems</i>	7	0,68
	<i>Rūpinimasis kitais</i>	7	0,75
	<i>Treniruočių ir varžybų metu</i>	7	0,72
	<i>Kitose gyvenimiškose situacijose</i>	7	0,76
Sąmoningumo savybės	<i>Tvarkingumas</i>	5	0,74
	<i>Tikslo siekimas</i>	3	0,68
	<i>Pareigingumas</i>	4	0,66
Vertybinės nuostatos	<i>Moralinės</i>	5	0,70
	<i>Gebėjimų ugdymo</i>	4	0,85
	<i>Statuso</i>	5	0,80
Pozityvus elgesys	<i>Prosocialus elgesys su varžovais</i>	3	0,79
	<i>Prosocialus elgesys su komanda</i>	4	0,84
Valios savybės	<i>Atkaklumas</i>	20	0,67
	<i>Drąsa</i>	20	0,72
	<i>Iniciatyvumas</i>	20	0,73
	<i>Savitvarda</i>	20	0,67
Socialinės atsakomybės suvokimo požiūriai	<i>Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą</i>	7	0,81
	<i>Teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą</i>		
	<i>Teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą</i>		
	<i>Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje</i>		
	<i>Teigiamas požiūris į sportinę veiklą</i>		
	<i>Teigiamas požiūris į moralinę savivoką</i>		
	<i>Teigiamas požiūris į sporto komandos narius</i>		

Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės klausimyno atskirų skalių ir subskalių suminių rodiklių (gaunamų, susumavus nurodytus teiginius) interpretavimo raktas pateikiamas 4 lentelėje.

4 lentelė. Socialinės atsakomybės tyrimo klausimyno skalių ir subskalių rezultatų interpretavimo raktas

	Socialinių atsakomybės tyrimo klausimyno skalės ir subskalės	Teiginių numeriai	Suminių teiginių intervalai
Bendroji socialinė atsakomybė	<i>Pagarba kitiems</i>	1, 2, 6, 8, 9, 13	6 – 36
	<i>Rūpinimasis kitais</i>	3, 4, 5, 7, 10, 11, 12, 14	8 – 48
	<i>Treniruočių ir varžybų metu</i>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7	7 – 42
	<i>Kitose gyvenimiškose situacijose</i>	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	7 – 42
Sąmoningumo savybės	<i>Tvarkingumas</i>	1, 2, 3*, 6*, 11	5 – 25
	<i>Tikslų siekimas</i>	5, 7, 12	3 – 15
	<i>Pareigingumas</i>	4, 8, 9*, 10	4 – 20
Vertybinių nuostatų	<i>Moralinės</i>	1, 2, 3, 4, 5	-4 – 20
	<i>Gebėjimų ugdymo</i>	6, 7, 8, 9	-3 – 15
	<i>Statuso</i>	10, 11, 12, 13	-4 – 20
Pozityvus elgesys	<i>Prosocialus elgesys su varžovais</i>	5, 6, 7	3 – 15
	<i>Prosocialus elgesys su komanda</i>	1, 2, 3, 4	4 – 20
Valios savybės	<i>Atkaklumas</i>	1*, 2*, 3, 4, 5, 6, 7*, 8*, 9, 10*, 11*, 12, 13*, 14, 15*, 16, 17*, 18, 19, 20*	20 – 100
	<i>Drąsa</i>	1*, 2*, 3, 4, 5, 6, 7*, 8*, 9, 10*, 11*, 12, 13*, 14, 15*, 16, 17*, 18, 19, 20*	20 – 100
	<i>Iniciatyvumas</i>	1*, 2*, 3, 4, 5, 6, 7*, 8*, 9, 10*, 11*, 12, 13*, 14, 15*, 16, 17*, 18, 19, 20*	20 – 100
	<i>Savitvarda</i>	1*, 2*, 3, 4, 5, 6, 7*, 8*, 9, 10*, 11*, 12, 13*, 14, 15*, 16, 17*, 18, 19, 20*	20 – 100
Socialinės atsakomybės suvokimo požūriai	<i>Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą</i>	1	1 – 5
	<i>Teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą</i>	2	1 – 5
	<i>Teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą</i>	3	1 – 5
	<i>Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje</i>	4	1 – 5
	<i>Teigiamas požiūris į sportinę veiklą</i>	5	1 – 5
	<i>Teigiamas požiūris į moralinę savivoką</i>	6	1 – 5
	<i>Teigiamas požiūris į sporto komandos narius</i>	7	1 – 5

Pastaba. * – atvirkščiai vertinami teiginiai

2.3.2 Interviu su tėvais klausimynas

Kokybiniam tyrimui atlikti pasirinktas kryptingas *pusiau struktūruotas interviu*, kai iš anksto numatomi interviu klausimai ir pasiliekiama galimybė laisvai juos keisti vietomis, užduoti papildomų klausimų (Bitinas et al., 2008), siekiant suprasti situaciją, nustatyti individo specifines socialinio elgesio manieras, santykius su šeima, sąveikas su kitais, sugebėjimą spręsti tarpasmenines problemas, dalyvavimą socialinėje veikloje, emocijų raišką (Tsang ir kt., 2003). Interviu yra vienas iš efektyvių kokybinio tyrimo metodų. Reikiamos žodinės informacijos gaunama tiesioginiu kryptingu interviu su respondentu. Pokalbio kryptį ir turinį lemia tyrimo problema. Ji sprendžiama apklausiant respondentą. Tai individualus pokalbis, garantuojantis didesnę patikimumą negu anketinis metodas ar kiti apklausos būdai (pvz.: apklausa paštu, klausimynai ir kt.). Mūsų atveju interviu yra papildomas metodas išsamesnei informacijai gauti kartu su anketavimu.

Interviu klausimai taikomam pusiau struktūruoto interviu metodui sudaryti atsižvelgiant į mokslinio darbo tikslą ir hipotezę, kad sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas vaikų ir jaunimo sporto mokyklose bus veiksmingas, jeigu bus pasitelktas daugialypis modelis (*taikant ugdymo programą pagal sukurtą daugialypį ugdymo modelį, galima tikėtis didesnės sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės*).

Pagrindinių sąvokų apibrėžimai ir interviu metodo galimybės padėjo suformuluoti pagrindinius interviu klausimus. Tėvų interviu klausimai leido įvertinti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo patirtį. Klausimyną galima suskirstyti į tokius diagnostinius konstruktus: instrukcija - *tyrimo tikslas, bendra informacija apie tyrėją, anonimiškumo užtikrinimas*; kognityvinis aspektas – *socialinės atsakomybės ugdymo suvokimas*; ugdymo pokytis – *elgesio pokyčiai siejami su socialinės atsakomybės ugdymo poveikiu arba jo nebuvimu*; asmeninė patirtis – *elgesio pokyčiai siejami su socialinės atsakomybės ugdymo poveikiu arba jo nebuvimu*.

5 lentelė. Pusiau struktūruoto interviu konstruktas

Nr.	Interviu blokai	Charakteristikos
1	Instrukcija	<i>Tyrimo tikslas, bendra informacija apie tyrėją, anonimiškumo užtikrinimas.</i>
2	Kognityvusis aspektas	<i>Informantų žinios apie socialinę atsakomybę ir jos ugdymą sporto mokyklose</i>
3	Ugdymo pokytis	<i>Informantų pastebėti elgesio pokyčiai siejami su socialinės atsakomybės ugdymo poveikiu arba jo nebuvimu.</i>
4	Asmeninė patirtis	<i>Informantų socialinės atsakomybės ugdymo patirtis.</i>

Kokybinių duomenų analizė. Interviu metu įrašymo priemonėmis užfiksuota tyrimo medžiaga transkribuota. Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizės (angl. qualitative content analysis) strategija (Bitinas et al., 2008). Prieš atliekant turinio analizę iš transkribuoto teksto pašalinta informacija, nesusijusi su tyrimo lauku ar galinti pažeisti anonimiškumo užtikrinimo principą (Rupšienė, 2007). Kokybinė turinio analizė atlikta šiais žingsniais (Bitinas et al., 2008):

1) *Tekstai skaityti ir išskirti esminiai aspektai, kuriuos atspindi frazės, sakiniai, žodžiai, tiesiogiai susiję su tiriamu fenomenu, bei išskirtos kategorijos, remiantis pagrindiniais žodžiais;*

2) *Kategorijų turinys skaidytas į subkategorijas;*

3) *Kategorijos įtraukiamos į tiriamo fenomeno kontekstą: turinio duomenys interpretuojami*

Kokybinio tyrimo patikimumas. Yardly (2000) pateikia keturis kokybinio tyrimo vertinimo principus:

- a) jautrumas kontekstui;
- b) tyrėjo pasirengimas;
- c) tyrimo skaidrumas ir vientisumas;
- d) tyrimo indėlis ir praktinis svarbumas.

Žemiau šie kriterijai yra detaliau pristatomi.

Jautrumas kontekstui. Tyrėjas suvokia pasirinkto disertacinio darbo tematikos aktualumą visuomenei ir savo socialinę atsakomybę interpretuojant ir viešinant gautus radinius. Kita vertus, pripažįstu, jog nepilnamečiai dalyviai yra lengvai pažeidžiami ir skyriau daugiau dėmesio etikos procedūrų įtvirtinimo klausimams – pačių dalyvių bei jų tėvų teisėms garantuoti. Siekiau maksimalaus tyrimo procedūrų aptarimo skaidrumo bei atvirumo.

Tyrėjo pasiruošimo dimensija buvo realizuojama tyrėjo kompetencijos atlikti mokslinius tyrimus ugdymu. Doktorantūros studijos, kurių metu vyko įvairūs metodologiniai seminarai, specialios literatūros skaitymas bei praktinės stažuotės užsienyje, padėjo įgyti trūkstamų kokybinių tyrimų atlikimo kompetencijų. Tyrėjo kompetencija buvo ugdoma šiuose 2014 – 2015 m. vykusiuose mokymuose:

2012 m. gruodžio 12 d. (Lietuva). Edukologijos institutas (KTU). Paskaita: „Edukacinių tyrimų paradigmos“ („The Paradigms of Educational Research“). Paskaitos trukmė: 4 val. dr. Hanan A. Alexander (Haifos universitetas, Izraelis).

2013 m. sausio 28 – balandžio 28 d. (Latvija). Latvian Academy of Sport Education. ERASMUS mokslinės studijos ir tyrimai.

2014 m. gruodžio 19 d. (Lietuva). Pedagogikos institutas (KU). Mokslinis seminaras: „Fenomenologinė strategija edukologijos tyrime“. Seminaro trukmė: 8 val. dr. Liudmila Rupšienė (Klaipėdos Universitetas).

Tyrimo skaidrumas ir vientisumas nusakomas, kad visi procedūrų ir tyrimo eigos aprašymai bei analizės, proceso temų išskyrimas yra pagrįsti. Remiantis šios dimensijos reikalavimais, kiekviena tyrimo procedūra yra atlikta kruopščiai, kaip to reikalauja metodo bendrasis aprašymas (Smith, Flowers, & Larkin, 2009), o visa eiga disertacijos tekste aprašyta aiškiai ir detaliai. Interviu transkripcijos bei struktūrinės lentelės yra koduotos ir neprieinamos nepriklausomam auditui.

Tyrimo indėlis ir praktinis svarbumas aptarti įvade, pristatant šio disertacinio tyrimo praktinį naudingumą ir aktualumą.

2.3.3 Konstatuojamojo tyrimo organizavimas

Konstatuojamasis tyrimas buvo vykdomas 2015 m. spalio – 2016 m. gruodžio mėnesių laikotarpiu. Tyrimo imties tūrį sudarė 333 vyresniojo mokyklinio amžiaus (15 – 18 metų) mokiniai, pasirinkti iš dvylikos Kauno, Marijampolės, Prienų, Birštono, Šiaulių, Alytaus miestų, sporto mokyklų. Remiantis ankstesnių tyrimų rezultatais (Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Cruz-Sánchez, & Valero-Valenzuela, 2014; Gordon, 2010; Wray-Lake, Syvertsen, & Flanagan, 2016), kad socialinė atsakomybė 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 – 243 mokiniai ir 17 – 18 metų – 90 mokinių. Tiriamieji atrinkti atsitiktiniu būdu iš Lietuvoje veikiančių sportininkų ugdymo centrų (sporto mokyklų).

2.3.4 Ugdomojo eksperimento organizavimas

Siekiant įvertinti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo veiksmingumą, buvo vykdomas ugdomasis eksperimentas. Eksperimentas – empirinis tyrimas, padedantis planingai valdant (keičiant, koreguojant) proceso ar reiškinių sąlygas, patikrinti priežastinių reiškinių ryšių hipotezes (Kardelis, 2007). 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 – sporto mokyklų mokinių (futbolininkų) socialinės atsakomybės ugdymo programa (6 priedas), pagrįsta daugialypiu socialinės atsakomybės ugdymo modeliu (9 pav.), kuris

sukurtas remiantis moralinės raidos, socialines kognityviosios, socialinio konstruktyvizmo bei humanistinės torinėmis prielaidomis.

Caballero-Blanco su kolegomis (2013) atliko socialinės atsakomybės ugdymo tyrimų apžvalgą remdamiesi JAV ir Ispanijos šalių patirtimi, siekdami atskleisti socialinės atsakomybės ugdymo ypatumus. Apžvalgoje buvo vertinami moksliniai tyrimai, atlikti nuo 1983 iki 2013 metų. Šiuose tyrimuose buvo taikomos asmeninės ir socialinės atsakomybės ugdymo programos. Apžvalgoje paaiškėjo, kad socialinės atsakomybės ugdymo trukmė buvo įvairi:

- 1 arba 2 mėnesių (Buchanan, 2001; Compagnone, 1995; Cutforth & Puckett, 1999; Newton et al., 2006; Watson et al., 2003);
- Iki 3 mėnesių (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Whitley & Gould, 2010; Wright & Burton, 2008; Wright et al., 2004);
- Iki 4 mėnesių (Kallusky, 2000; Walsh, 2007, 2008);
- 1 semestrą ir daugiau (Lee & Martinek, 2009; Martinek et al., 2001; Walsh, 2012).

Kalbant apie užsiėmimų trukmę ir dažnumą pagal savaites, tai daugumoje ugdymo programų ugdymo procesas trunka vieną valandą vieną kartą per savaitę (Hammond-Diedrich & Walsh, 2006; Walsh, 2007; Walsh et al., 2010; Whitley & Gould, 2010; Wright, 2012; Wright et al., 2004, 2012), kartais vieną valandą du kartus per savaitę (Hayden, 2010; Hayden et al., 2012; Lee & Martinek, 2009; Martinek et al., 1999; Walsh, 2008, 2012; Ward et al., 2012; Wright & Burton, 2008). Tikrai keletas ugdymo programų buvo vykdomos dvi ar daugiau valandų per savaitę (Buchanan, 2001; Newton et al., 2006; Watson et al., 2003).

Daug socialinės atsakomybės įdiegimo pavyzdžių ir jų tyrimo darbų buvo atlikta JAV, tačiau tarp JAV ir Lietuvos yra daug ryškių kultūrinių skirtumų. Nėra atlikta SA tyrimų Lietuvos ugdymo kontekste, todėl rengiant socialinės atsakomybės ugdymo programą būtina atsižvelgti ir į Lietuvos tyrimų praktiką sporto ir socialinių tyrimų srityje. Ugdymo programos socialinio ugdymo sporto srityje dažniausiai trunka nuo 7 iki 9 mėnesių (Akelaitis, 2017; Brusokas, 2014; Šniras, 2005).

Mūsų atveju ugdomasis eksperimentas buvo vykdomas nuo 2016 m. spalio 1 d. iki 2017 m. birželio 30 d., jo trukmė – 9 mėnesiai. Kiekvieną savaitę sporto mokyklų mokinių (futbolininkų) skirtingų sričių socialinės atsakomybės komponentai buvo ugdomi du kartus po ketvirtį valandos (0,25 val.), iš viso 15 val. (6 lentelė).

6 lentelė. Ugdomojo eksperimento planas (2015 – 2016 m.)

Socialinės atsakomybės ugdymo komponentai	Socialinės atsakomybės ugdymo subkomponentai	Mėnesiai									
		10	11	12	01	02	03	04	05	06	
Suvokta socialinė atsakomybė (požiūriai)	<i>Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą</i>	•••									
	<i>Teigiamas požiūris į sportinę veiklą</i>	•••									
	<i>Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje</i>		•••								
	<i>Teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą</i>		••	•							
	<i>Teigiamas požiūris į moralinę savivoką</i>		•••								
	<i>Teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą</i>			•••							
	<i>Teigiamas požiūris į sporto komandos narius</i>			•••							
Vertybės	<i>Gebėjimų ugdymosi vertybės</i>				•••						
	<i>Moralinės vertybės</i>				•••						
	<i>Statuso vertybės</i>				••	•					
Sąmoningumas (savybės)	<i>Tvarkingumas</i>					•••					
	<i>Tikslo siekimas</i>					•••					
	<i>Pareigingumas</i>						•••				
Valia (savybės)	<i>Drąsumas</i>						•••				
	<i>Atkaklumas</i>							•••			
	<i>Iniciatyvumas</i>							•••			
	<i>Savitvarda</i>								•••		
Pozityvus elgesys (prosocialaus elgesio gebėjimai)	<i>Prosocialaus elgesio su komanda gebėjimai</i>								•••		
	<i>Prosocialaus elgesio su varžovais gebėjimai</i>									••	•

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

2.3.5 Kokybinio tyrimo organizavimas

Pusiau struktūruoto interviu yra individualus interviu tipas, kurio metu tyrėjas gali nesilaikyti klausimų sekos, laisvai keisti juos vietomis (Rupšienė, 2007). Atkreipdamas dėmesį į susiklosčiusią situaciją, gautus atsakymus, tyrėjas, turėdamas visišką laisvę, gali pateikti papildomų, patikslinančių klausimų, siekdamas gilesnio tyrinėjamo reiškinių vaizdo (Tidikis, 2003; Rupšienė, 2007). Taigi toks interviu reikalauja iš tyrėjo gebėjimo klausytis, greitai reaguoti į situaciją, atpažinti tiriamojo reakcijas, mokėti į jas reaguoti.

Kaip ir kiekvieno tyrimo metodo, taip ir interviu naudojimas, reikalauja atitinkamo tyrėjo elgesio taisyklių laikymosi (Kardelis, 2002). Tyrėjas laikėsi metodologų aptartų taisyklių:

- prisistatė, iš kur yra ir kieno interesams atstovauja;
- įžangoje trumpai apibūdino problemą ir apklausos tikslą;
- siekė kontakto su informantais, norėdama įgyti jų pasitikėjimą;
- nereiškė savo nuomonės apie pateikiamus klausimus nei prieš apklausą, nei jos metu;
- nevertino atsakymų, niekaip nerodė savo pritarimo arba nepritarimo informanto nuomonei;
- nemokyta, nepolemizuota, bet instrukcija nedraudė po apklausos pasakyti savo nuomonę, tad pavieniais atvejais diskusija su informantu vyko baigus formalų interviu.

Su kiekvienu informantu susitartas konkretus, jam patogus interviu laikas. Prieš tyrimą tyrimo dalyvis supažindintas su tyrimo tikslu. Tyrimo pradžioje tyrėjas prisistato, siekdamas užmegzti su informantu pozityvų santykį. Siekiant, kad tyrimo dalyvis atsivertų būsimame interviu tyrėjui reikėjo sugaišti nuo 5 min. iki 10 min., atliekant interviu buvo vadovaujama tyrimo gairėmis, t. y. iš anksto susidarytu interviu planu (5 lentelė). Tyrėjo atliekama apklausa fiksuota garso įrašymo priemonėmis. Interviu trukmė svyravo nuo 15 min. iki 25 min., baigdamas interviu tyrėjas visuomet pasiteiraudavo tyrimo dalyvio, ką jis dar norėtų pridurti, pasakyti. Tyrimo pabaigoje padėkota tyrimo dalyviui už dalyvavimą tyrime. Dažnai atlikus interviu su tyrimo dalyviu buvo diskutuojama ir nenaudojant įrašymo priemonių, kas leido asmeniui giliau suprasti reiškinių svarbumą, susidaryti gilesnį tiriamo reiškinių vaizdą.

2.3.6 Tyrimo duomenų statistinė analizė

Duomenys apdoroti taikant SPSS (angl. *Statistical Package for Social Science*) statistinio paketo socialiniams mokslams 22.0 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 reikšmingi, 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 daugiafaktorinę dispersinę 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 *Cohen 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).

2.4 Tyrimo etikos principai

Prieš atliekant sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės konstatuojamojo ir ugdomojo eksperimento tyrimus, leidimą (SMTEK-03) atlikti tyrimus suteikė Lietuvos sporto universiteto tyrimų etikos priežiūros komitetas (1 priedas). Tyrimui atlikti buvo gauti sporto mokyklų vadovų sutikimai (2 priedas) ir raštiški mokinių tėvų ir trenerių sutikimai dėl dalyvavimo tyrime (3 priedas). Tyrimo dalyviai pasirašydami sutiko dalyvauti tyrime (4 priedas).

Atliekant tyrimą vengta klausimų, galinčių pažeisti tyrimo dalyvio orumą. Viso tyrimo atlikimo metu laikytasi geranoriškumo, savanoriškumo, anonimiškumo principų. Gautas kiekvieno tyrimo dalyvio žodinis sutikimas įrašymo priemonėmis fiksuoti pokalbį. Tyrimo pradžioje supažindinta su tyrimo tikslu gautų duomenų panaudojimu, užtikrintas anonimiškumas, konfidencialumas (Žydžiūnaitė, 2011).

Atliekant kokybinį tyrimą ir renkant duomenis interviu būdu, nereikia raštiško ar žodinio sutikimo, nes mūsų interviu klausimai nėra orientuoti į specifinę organizaciją ar įstaigą, o dalyviai pateikia tik savo asmenines patirtis išgyvenimus ir jausmus (Žydžiūnaitė, 2011).

Anketinių apklausų, interviu ir ugdymo programos vykdymo laikai buvo iš anksto suderinti su sporto mokyklų administracija. Konstatuojamojo ir ugdomojo eksperimento tyrimus atliko disertacijos autorius. Anketos buvo pildomos įprastoje aplinkoje (treniruočių laiku). Kadangi tyrimą atliko disertacijos autorius, mokiniam buvo suteikta galimybė susipažinti su anketa, išsiaiškinant jiems nežinomas sąvokas bei terminus.

Tyrimų metu laikytasi pagrindinių socialiniams tyrimams būdingų etikos principų: geranoriškumo, teisingumo, privatumo, anonimiškumo ir konfidencialumo (Žydžiūnaitė, 2011)

Geranoriškumo principas užtikrintas klausimynų teiginiais, kurie pateikti pagarbiu stiliumi, nesudaro prielaidų respondentams prarasti privatumą. Prieš išdalinant klausimynus, tiriamieji buvo informuoti, jog jų dalyvavimas apklausoje yra asmeninis apsisprendimas ir jie laisvi nedalyvauti tyrime arba nutraukti dalyvavimą tyrime bet kuriuo metu. Kreipiantis į respondentą klausimyno pradžioje tyrimo dalyviai informuojami apie tyrimo naudingumą konkrečiai profesinei praktikai, pačių respondentų žinių plėtrai. Tokia pati informacija buvo suteikta ir įstaigų vadovams, kurie sudarė galimybes konkrečiose organizacijose vykdyti apklausą.

Teisingumo principas įvykdytas tiriamiesiems pristačius, pagal kokius kriterijus jie parinkti konkrečiam tyrimui ir kodėl būtent jie pakviesti dalyvauti tyrime. Klausimyne, kuris pateiktas tiriamiesiems, nėra asmeninės informacijos, kuri leistų atpažinti konkretų asmenį bei organizaciją, kuriai asmuo atstovauja ar kurioje dirba. Pateikiant tyrimo rezultatus, respondentų charakteristikos pristatomos, pateikiant bendrą statistinę informaciją. Gauti tyrimo duomenys suvesti į baigiamojo darbo autoriaus kompiuteryje esančias kompiuterines bylas, kurios turi specialius

kodus bei yra prieinamos tik šio darbo autoriui. Po duomenų analizės ir interpretacijos kompiuterinės bylos su neapdorotais duomenimis ištrintos.

Privatumo principas užtikrintas tyrimo dalyviams garantuojant konfidencialumą, susijusį su pateikiama informacija.

Anonimiškumo principas įgyvendintas pranešant tyrimo dalyviams, 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: Sporto mokyklos pavadinimo kodas (pvz., Prienų rajono savivaldybės kūno kultūros ir sporto centras – PRSKKSC); priskyrimas eksperimentinei ar kontrolinei grupėms (1, 2); priskyrimas 15 – 16 metų ar 17 – 18 metų amžiaus grupėms (1, 2).

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

3 TYRIMO REZULTATAI

Empirinės disertacijos dalies tikslas yra dvilypis. Pirmiausia analizuojami konstatuojamojo tyrimo sporto mokyklų mokinių (futbolo sporto mokyklų skirtingų amžiaus grupių mokinių) bendrosios socialinės atsakomybės, suvoktos socialinės atsakomybės, pozityvaus elgesio, sąmoningumo, valios savybių ir vertybių raiška. Taip pat ugdomuoju eksperimentu nustatytas sporto mokyklų (mūsų atveju – futbolo sporto mokyklų) mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikis socialinės atsakomybės ugdymui(si).

3.1 Konstatuojamojo tyrimo rezultatai

3.1.1 Suvokta socialinė atsakomybė

Analizuojant ir aptariant skirtingų amžiaus grupių mokinių tyrimo rezultatus vietoj 15 – 16 metų futbolo sporto mokyklų mokinių kontingento apibūdinimo sinonimiškai vartojamas terminas *jaunučiai futbolininkai*, o vietoj 17 – 18 metų futbolo sporto mokyklų mokinių kontingento apibūdinimo sinonimiškai vartojamas terminas *jauniai futbolininkai*. Pirmiausia analizavome jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų socialinės atsakomybės suvokimo ypatumus. Pasitelkus Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolo sporto mokyklų mokiniai pasižymi didesniu bendrosios suvoktos socialinės atsakomybės lygiu nei 15 – 16 metų mokiniai: $t(331) = -2,93$; $p < 0,005$; $d = -0,34$. Nustatyti tokie bendrosios suvoktos socialinės atsakomybės vidurkiai: jaunučių (15 – 16 metų) – $19,45 \pm 5,44$, o jaunių (17 – 18 metų) – $21,57 \pm 6,85$ (7 lentelė). Atskleista, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkams būdingas vidutinis suvoktos socialinės atsakomybės lygis (7 lentelė).

7 lentelė. Jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) suvoktos socialinės atsakomybės statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Suvoktos socialinės atsakomybės požūriai	Jaunučiai (15 – 16 metų)	Jauniai (17 – 18 metų)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
Suvokta socialinė atsakomybė	19,45 ± 5,44	21,57 ± 6,85	-2,93	0,004	-0,34
<i>Suvoktos socialinės atsakomybės požūriai</i>					
<i>Teigiamas požūris į socialinės atsakomybės svarbą</i>	2,44 ± 1,33	2,80 ± 1,43	-2,08	0,038	-0,25
<i>Teigiamas požūris į visuomeninę veiklą</i>	2,55 ± 1,06	2,81 ± 1,14	-1,87	0,062	-0,22
<i>Teigiamas požūris į socialinį aktyvumą</i>	2,25 ± 0,96	2,71 ± 1,22	-3,56	0,000	-0,41
<i>Teigiamas požūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje</i>	2,73 ± 1,33	2,88 ± 1,49	-0,89	0,373	0,01
<i>Teigiamas požūris į sportinę veiklą</i>	3,56 ± 1,09	3,75 ± 1,14	-1,37	0,170	-0,16
<i>Teigiamas požūris į moralinę savivoką</i>	2,74 ± 1,13	3,14 ± 1,26	-2,75	0,006	-0,33
<i>Teigiamas požūris į sporto komandos narius</i>	3,14 ± 0,93	3,46 ± 1,15	-2,58	0,010	-0,30

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

Įvertinus jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų suvoktos socialinės atsakomybės požūrių rezultatus, bei taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolininkai turi labiau teigiamą požūrį į socialinės atsakomybės svarbą nei 15 – 16 metų futbolininkai: $t(331) = -2,08$; $p < 0,05$; $d = -0,25$ (7 lentelė).

Išanalizavus jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų teigiamo požūrio į visuomeninę veiklą rodiklius, nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolininkų vertinimo rodikliai buvo geresni nei 15 – 16 metų futbolininkų, tačiau, taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų nebuvo nustatyta: $t(331) = -1,87$; $p > 0,05$; $d = -0,22$.

Ištyrus jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų teigiamą požūrį į socialinį aktyvumą bei apskaičiavus rodiklių vidurkių balais, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų: $t(331) = -3,56$; $p < 0,001$; $d = -0,41$. Nustatyti tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų futbolininkų – $2,25 \pm 0,96$ balo, o 17 – 18 metų – $2,71 \pm 1,22$ balo.

Teigiamo požiūrio į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje rodikliai atskleidė, kad tiek jaunučiai (15 – 16 metų), tiek jaunieji (17 – 18 metų) futbolininkai pasižymi panašiais teigiamo požiūrio į socialinės atsakomybės svarbą rodikliais. Taikant Studento t kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas tarp jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų nenustatytas: $t(331) = -0,89$; $p > 0,05$; $d = 0,01$.

Analizuojant jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų teigiamo požiūrio į sportinę veiklą statistinius rodiklius, nenustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų $t(331) = -1,67$; $p > 0,05$; $d = -0,16$.

Taip pat įvertinome jaunučių (15 – 16 metų) bei jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų teigiamą požiūrį į moralinę savivoką. Rezultatų analizė rodo, kad 17 – 18 metų futbolininkai turi labiau teigiamą požiūrį į moralinę savivoką nei 15 – 16 metų futbolininkai: $t(331) = -2,75$; $p < 0,005$; $d = -0,33$. Nustatyti tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių – $2,74 \pm 1,13$ balo, o 17 – 18 metų futbolininkų – $3,14 \pm 1,26$ balo.

Ištyrus jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų teigiamą požiūrį į sporto komandos narius bei apskaičiavus rodiklių vidurkius balais, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų: $t(331) = -2,58$; $p < 0,05$; $d = -0,30$. Nustatyti tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų futbolininkų – $3,14 \pm 0,93$ balo, o 17 – 18 metų – $3,46 \pm 1,15$ balo.

Apibendrinant suvoktos socialinės atsakomybės rezultatus, galima pastebėti, kad 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi labiau išsiugdytu bendruoju suvoktos socialinės atsakomybės lygiu ($p < 0,005$) bei teigiamu požiūriu į socialinės atsakomybės svarbą ($p < 0,05$), socialinį aktyvumą ($p < 0,001$), moralinę savivoką ($p < 0,01$) ir sporto komandos narius ($p < 0,05$) nei 15 – 16 metų futbolininkai.

3.1.2 Vertybių rezultatai

Aštuntoje lentelėje pateikiamas jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų vertybių srities vertinimas. Pirmiausia nagrinėjome 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų gebėjimų ugdymo vertybes. Taikant Studento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad gebėjimų ugdymo vertybių statistiniai rodikliai tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(331) = 1,66$; $p > 0,05$; $d = 0,19$. Yra tik tendencija, kad 15 – 16 metų futbolininkai ($3,98 \pm 1,37$ balo) pasižymi labiau išreikštomis gebėjimų ugdymo vertybėmis nei 17 – 18 metų futbolininkai ($27,16 \pm 6,62$ balo).

8 lentelė. Jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) vertybių statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Vertybės	Jaunučiai (15 – 16 metų)	Jauniai (17 – 18 metų)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
<i>Gebėjimų ugdymo vertybės</i>	3,98 ± 1,37	3,68 ± 1,63	1,66	0,098	0,19
<i>Moralinės vertybės</i>	3,58 ± 1,43	3,34 ± 1,78	1,23	0,216	0,14
<i>Statuso vertybės</i>	2,88 ± 1,40	2,61 ± 1,66	1,48	0,139	0,17

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

Konstatuojamojo tyrimo metu siekėme įvertinti ir palyginti jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų moralinių vertybių rodiklius. Nors moralinėmis vertybėmis labiau pasižymėjo 15 – 16 metų futbolininkai ($3,58 \pm 1,43$ balo) nei 17 – 18 metų futbolininkai ($3,34 \pm 1,78$ balo), tačiau taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas: $t(331) = 1,33$; $p > 0,05$; $d = 0,14$.

Analizuojant jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų statuso vertybių statistinius rodiklius, atskleista, kad pagal statuso vertybes 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkai statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(331) = 1,48$; $p > 0,05$; $d = 0,17$. Yra tik tendencija, kad 15 – 16 metų futbolininkai ($2,88 \pm 1,40$ balo) pasižymi labiau išreikštomis statuso vertybėmis negu 17 – 18 metų futbolininkai ($2,61 \pm 1,66$ balo) (9 lentelė).

Apibendrinant vertybių srities rezultatus, galima pastebėti, kad lyginant 15 – 16 metų futbolininkų ir 17 – 18 metų futbolininkų vertybių rodiklius statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas ($p > 0,05$).

3.1.3 Sąmoningumo rezultatai

Devintoje lentelėje pateikiamas jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų sąmoningumo vertinimas. Jaunųjų futbolininkų sąmoningumo rodikliai atskleidė, kad 17 – 18 metų futbolininkai yra sąmoningesni nei 15 – 16 metų futbolininkai: $t(331) = -4,76$; $p < 0,001$; $d = -0,56$. Nustatyti šie bendrojo sąmoningumo rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių – $34,74 \pm 6,41$ balo, o 17 – 18 metų mokinių – $38,76 \pm 7,75$ balo.

9 lentelė. Jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) sąmoningumo statistiniai rodikliai

Sąmoningumo savybės	Jaunučiai (15 – 16 metų)	Jauniai (17 – 18 metų)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
Sąmoningumas	34,74 ± 6,41	38,76 ± 7,75	-4,76	0,000	-0.56
<i>Sąmoningumo savybės</i>					
<i>Tvarkingumas</i>	14,93 ± 2,33	15,50 ± 2,92	-1,84	0,067	-0.21
<i>Tikslo siekimas</i>	8,31 ± 2,96	10,42 ± 2,85	-5,80	0,000	-0.72
<i>Pareigingumas</i>	11,51 ± 2,32	12,84 ± 2,98	-4,26	0,000	-0.49

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

Buvo tiriama, kokios sąmoningumo savybę labiausiai vertino jaunieji futbolininkai. Nors tvarkingumą aukštesniais balais vertino 17 – 18 metų futbolininkai (15,50 ± 2,92 balo) nei 15 – 16 metų futbolininkai (14,93 ± 2,33 balo), tačiau taikant Stjudento kriterijų statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas: $t(331) = -1,84$; $p > 0,05$; $d = -0,21$.

Rezultatų analizė rodo, kad jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų tikslo siekimas yra didesnis nei jaunučių (15 – 16 metų) futbolininkų: $t(331) = -5,80$; $p < 0,001$; $d = -0,72$. Nustatyti tokie tikslo siekimo savybės rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų futbolininkų – 8,31 ± 2,96 balo, o 17 – 18 metų futbolininkų – 12,84 ± 2,98 balo. Analizuojant jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų pareigingumo statistinius rodiklius, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų: 17 – 18 metų futbolininkai pareingesni nei 15 – 16 metų futbolininkai: $t(331) = -4,26$; $p < 0,001$; $d = -0,49$. Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų futbolininkų – 11,51 ± 2,32 balo, o 17 – 18 metų mokinių – 12,84 ± 2,98 balo.

Apibendrinant sąmoningumo rezultatus, galima pastebėti, kad 17 – 18 metų futbolininkai turi aukštesnius bendrojo sąmoningumo rodiklius, pasižymi didesniu tikslo siekimu ir yra pareingesni nei 15 – 16 metų futbolininkai ($p < 0,001$).

3.1.4 Valios savybių rezultatai

Dešimtoje lentelėje pateikiamas jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų valios savybių vertinimas. Pirmiausia palyginome 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų drąsos savybės rodiklius. Nustatyta, kad tiek 15 – 16 metų tiek 17 – 18 metų mokiniams būdingas vidutinis valios savybių lygis. Tyrimo

rezultatų analizė rodo, kad drąsos savybės statistiniai rodikliai tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokinių statistiškai reikšmingai nesiskiria: $t(331) = -1,89$; $p > 0,05$; $d = -0,23$. Yra tik tendencija, kad 17 – 18 metų futbolininkai ($70,77 \pm 11,98$ balo) yra drąsesni nei 15 – 16 metų futbolininkai ($67,98 \pm 11,99$ balo).

10 lentelė. Jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) valios savybių statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Valios savybės	Jaunučiai (15 – 16 metų)	Jauniai (17 – 18 metų)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
<i>Drąsa</i>	$67,98 \pm 11,99$	$70,77 \pm 11,98$	-1,89	0,059	-0,23
<i>Atkaklumas</i>	$68,20 \pm 12,63$	$69,57 \pm 12,92$	-0,87	0,384	-0,10
<i>Iniciatyva</i>	$67,55 \pm 12,56$	$69,13 \pm 12,51$	-1,01	0,309	-0,12
<i>Savitvarda</i>	$70,18 \pm 11,34$	$70,56 \pm 12,68$	-0,26	0,794	-0,03

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

Nors atkaklumo savybė buvo labiau išreikšta 17 – 18 metų futbolininkų ($69,57 \pm 12,92$ balo) nei 15 – 16 metų futbolininkų ($68,20 \pm 12,63$ balo), tačiau taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas: $t(331) = -0,87$; $p > 0,05$; $d = 0,10$ (10 lentelė).

Vertinant 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų iniciatyvumą, buvo nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolininkai ir 15 – 16 metų futbolininkai panašaus iniciatyvumo lygio. Gauti statistiniai tyrimo rodikliai tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų statistiškai reikšmingai nesiskyrė: $t(331) = -1,01$; $p > 0,05$; $d = -0,12$.

Taip pat palyginome jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų savitvardos statistinius rodiklius. Nors savitvardos savybėmis labiau pasižymėjo 17 – 18 metų futbolininkai ($70,56 \pm 12,68$ balo) nei 15 – 16 metų futbolininkai ($70,18 \pm 11,34$ balo), tačiau taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingas skirtumas tarp grupių nenustatytas: $t(331) = -0,26$; $p > 0,05$; $d = -0,03$.

Apibendrinant valios savybių rezultatus galima pastebėti, kad, lyginant 15 – 16 metų futbolininkų ir 17 – 18 metų futbolininkų valios savybių rodiklius, statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas ($p > 0,05$).

3.1.5 Pozityvaus elgesio rezultatai

Vienuoliktoje lentelėje pateikiamas jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų pozityvaus elgesio (mūsų atveju – prosocialaus elgesio) vertinimas. Analizuojant 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų prosocialaus elgesio su komanda statistinius rodiklius, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų: 15 – 16 metų futbolininkai pasižymi labiau išplėtotu prosocialiu elgesiu su komanda nei 17 – 18 metų futbolininkai: $t(331) = -2,24$; $p < 0,05$; $d = -0,27$. Pateikiami tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų futbolininkų – $3,39 \pm 1,01$ balo, o 17 – 18 metų futbolininkų – $3,68 \pm 1,10$ balo.

11 lentelė. Jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) elgesio skalių statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Elgesio skalės	Jaunučiai (15 – 16 metų)	Jauniai (17 – 18 metų)	<i>t</i> reikšmė	<i>p</i> reikšmė	Cohen <i>d</i>
<i>Prosocialus elgesys su komanda</i>	$3,39 \pm 1,01$	$3,68 \pm 1,10$	-2,24	0,025	-0,27
<i>Prosocialus elgesys su varžovais</i>	$2,69 \pm 1,10$	$2,87 \pm 0,94$	-1,37	0,171	-0,17

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

Analizuojant 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų prosocialus elgesio su varžovais ypatumus galima pastebėti, kad tiek 15 – 16 metų, tiek ir 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi panašiais prosocialaus elgesio su varžovais rodikliais, statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų nebuvo nustatytas: $t(331) = -1,37$; $p > 0,05$; $d = -0,17$. Nustatyti tokie prosocialaus elgesio su varžovais rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų mokinių – $22,32 \pm 3,48$ balo, o 17 – 18 metų mokinių – $22,20 \pm 3,37$ balo.

Apibendrinant pozityvaus elgesio rezultatus nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi labiau prosocialiu elgesiu su komanda nei 15 – 16 metų futbolininkai ($p < 0,05$).

3.1.6 Socialinės atsakomybės rezultatai

Įvertinus jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų socialinės atsakomybės aspektus bei pasitelkus Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolo sporto mokyklų mokiniai pasižymi didesniu bendrosios socialinės atsakomybės lygiu nei 15 – 16

metų mokiniai: $t(331) = -2,58$; $p < 0,05$; $d = -0,31$. Nustatyti tokie bendrosios socialinės atsakomybės vidurkiai: jaunučių (15 – 16 metų) – $3,75 \pm 1,14$, o jaunių (17 – 18 metų) – $4,13 \pm 1,34$ (12 lentelė). Atskleista, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkams būdingas vidutinis suvoktos socialinės atsakomybės lygis (12 lentelė).

12 lentelė. Jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) socialinės atsakomybės pasireiškimo statistiniai rodikliai ($M \pm SD$)

Socialinės atsakomybės pasireiškimo sritys	Jaunučiai (15 – 16 metų)	Jauniai (17 – 18 metų)	t reikšmė	p reikšmė	Cohen d
Socialinės atsakomybė	$3,75 \pm 1,14$	$4,13 \pm 1,34$	-2,58	0,010	-0,31
<i>Socialinės atsakomybės komponentai</i>					
<i>Pagarba kitiems</i>	$3,93 \pm 1,34$	$4,20 \pm 1,40$	-1,57	0,116	-0,19
<i>Rūpinimasis kitais</i>	$3,61 \pm 1,06$	$4,08 \pm 1,35$	-3,34	0,001	-0,38
<i>Socialinės atsakomybės pasireiškimo sritys</i>					
<i>SA Treniruočių ir varžybų metu</i>	$3,76 \pm 1,16$	$4,20 \pm 1,30$	-2,94	0,003	-0,35
<i>SA Gyvenimiškose situacijose</i>	$3,74 \pm 1,17$	$4,07 \pm 1,40$	-2,16	0,031	-0,25

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

Įvertinus jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų socialinės atsakomybės komponentų rezultatus, bei taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolininkų pagarbos kitiems vertinimo rodikliai buvo šiek tiek aukštesni nei 15 – 16 metų futbolininkų, tačiau taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims statistiškai reikšmingų skirtumų tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų nebuvo nustatyta: $t(331) = -1,57$; $p > 0,05$; $d = -0,19$.

Ištyrus jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų rūpinimąsi kitais aspektus bei apskaičiavus rodiklių vidurkius balais, buvo nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų: $t(331) = -3,34$; $p < 0,005$; $d = -0,38$. Nustatyti tokie rodiklių vidurkiai: 15 – 16 metų futbolininkų – $3,61 \pm 1,06$ balo, o 17 – 18 metų – $4,08 \pm 1,35$ balo.

Siekėme palyginti jaunučių (15 – 16 metų) ir jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų socialinės atsakomybės pasireiškimą treniruočių ir varžybų metu bei gyvenimiškose situacijose. Tyrimo analizė atskleidė, kad 17 – 18 metų futbolininkų

(4,20 ± 1,30 balo) socialinė atsakomybė labiau pasireiškia treniruočių ir varžybų metu nei 15 – 16 metų futbolininkų (3,76 ± 1,16 balo). Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas, nustatytas taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims: $t(331) = -2,94$ $p < 0,005$; $d = -0,35$.

Taip pat nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolininkų (4,07 ± 1,40 balo) socialinė atsakomybė labiau pasireiškia gyvenimiškose situacijose nei 15 – 16 metų futbolininkų (3,74 ± 1,17 balo). Tai patvirtina statistiškai reikšmingas skirtumas, nustatytas taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims: $t(331) = -2,16$ $p < 0,05$; $d = -0,25$.

Apibendrinant socialinės atsakomybės rezultatus, galima pastebėti, kad 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi didesniu bendruoju socialinės atsakomybės lygiu ($p < 0,05$), labiau rūpinasi kitais ($p < 0,005$), socialinė atsakomybė labiau pasireiškia tiek treniruočių ir varžybų metu ($p < 0,005$), tiek ir gyvenimiškose situacijose ($p < 0,05$) nei 15 – 16 metų futbolininkai.

3.2 Ugdomojo eksperimento rezultatai

Šiame skyriuje analizuojami eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės komponentų pokyčiai dėl socialinės atsakomybės ugdymo programos, kurios pagrindas – teoriškai pagrįstas daugialypis socialinės atsakomybės ugdymo modelis, poveikio. Analizuodami futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės 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 Kiekybiniai duomenys

3.2.2 Suvoktos socialinės atsakomybės rezultatai

Siekiant patvirtinti futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės tyrimo duomenų normalųjį pasiskirstymą buvo vertinamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Gauti tyrimo rezultatai patvirtino normalųjį futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės tyrimo duomenų pasiskirstymą prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo,

nes asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,93 iki 0,83, o eksceso koeficientų reikšmės svyravo nuo -1,49 iki 0,84 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2, kuris rodo, kad duomenys nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo (George & Mallery, 2010) (13 lentelė).

13 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės rezultatai aprašomosios statistikos ir vidinės dermės reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo

Suvoktos socialinės atsakomybės komponentai	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>
Suvokta socialinė atsakomybė	22,00	4,14	-0,06	-0,43	24,93	5,18	-0,12	-1,13
<i>Suvoktos socialinės atsakomybės požiūriai</i>								
<i>Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą</i>	2,91	1,25	0,10	-0,86	3,51	1,17	0,01	-1,49
<i>Teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą</i>	3,13	1,01	-0,00	0,17	3,28	1,14	0,35	-0,90
<i>Teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą</i>	2,02	0,86	0,83	0,44	2,55	1,03	0,48	-0,15
<i>Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje</i>	2,93	1,38	0,17	-1,16	3,55	1,42	-0,68	-0,78
<i>Teigiamas požiūris į sportinę veiklą</i>	4,28	0,72	-0,88	0,84	4,55	0,58	-0,93	-0,06
<i>Teigiamas požiūris į moralinę savivoką</i>	3,22	1,04	-0,09	-0,48	3,64	1,15	-0,37	-0,94
<i>Teigiamas požiūris į sporto komandos narius</i>	3,48	1,01	-0,31	-0,47	3,97	0,83	-0,44	-0,38

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

Tyrimo pradžioje siekėme palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą. Taikant Studento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų suvoktos socialinės atsakomybės požiūriai statistiškai reikšmingai nesiskyrė: teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą ($t(43) = 0,22; p = 0,82$), į visuomeninę veiklą ($t(43) = 1,51; p = 0,13$), į socialinį aktyvumą ($t(43) = 0,17; p = 0,86$), į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje ($t(43) = 0,74; p = 0,46$), į sportinę veiklą ($t(43) = -0,14; p = 0,88$), į moralinę savivoką ($t(43) = -0,53; p = 0,59$), į sporto komandos narius ($t(43) = 0,95; p = 0,34$). Taip pat ir bendrosios suvoktos socialinės atsakomybės statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($t(43) = 0,78; p = 0,43$). Gauti rezultatai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Pasitelkus blokuotųjų duomenų daugiafaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas) nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės požiūrių ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga (Wilks Lambda = 0,65; $F(8,36) = 2,39$; $p = 0,035$; dalinis $\eta^2 = 0,34$; $P = 0,81$). Keturioliktoje lentelėje pateikti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės požiūrių statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.

14 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės vertinimo subkomponentų rodikliai prieš eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Suvoktos socialinės atsakomybės komponentai	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
Suvokta socialinė atsakomybė	22,50 \pm 4,25	28,68 \pm 3,35	21,52 \pm 4,07	21,34 \pm 3,93	17,61	0,000	0,29
<i>Suvoktos socialinės atsakomybės požiūriai</i>							
<i>Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą</i>	2,95 \pm 1,25	4,04 \pm 1,04	2,86 \pm 1,28	3,00 \pm 1,08	5,68	0,022	0,11
<i>Teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą</i>	3,36 \pm 0,90	3,95 \pm 0,95	2,91 \pm 1,08	2,65 \pm 0,93	4,88	0,032	0,10
<i>Teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą</i>	2,04 \pm 0,89	3,00 \pm 1,15	2,00 \pm 0,85	2,13 \pm 0,69	5,33	0,026	0,11
<i>Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje</i>	3,09 \pm 1,54	4,27 \pm 0,82	2,78 \pm 1,24	2,86 \pm 1,54	4,11	0,049	0,08
<i>Teigiamas požiūris į sportinę veiklą</i>	4,27 \pm 0,82	4,86 \pm 0,35	4,30 \pm 0,55	4,26 \pm 0,61	5,36	0,025	0,11
<i>Teigiamas požiūris į moralinę savivoką</i>	3,13 \pm 1,08	4,09 \pm 1,11	3,30 \pm 1,01	3,21 \pm 1,04	5,53	0,023	0,11
<i>Teigiamas požiūris į sporto komandos narius</i>	3,63 \pm 1,09	4,45 \pm 0,59	3,34 \pm 0,93	3,52 \pm 0,79	3,54	0,066	0,07

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

Analizuojant futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistinius rodiklius nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis futbolo sporto mokyklų mokinių teigiamo požiūrio į socialinės atsakomybės svarbą ($p < 0,05$), į visuomeninę veiklą ($p < 0,05$), į socialinį aktyvumą ($p < 0,05$), į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje ($p < 0,05$), į sportinę veiklą ($p < 0,05$) ir į moralinę savivoką ($p < 0,05$) ugdymui(si).

Buvo siekiama nustatyti ir palyginti futbolo sporto mokyklų mokinių eksperimentinės grupės suvoktos socialinės atsakomybės statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Taikant Studento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims nustatyta, kad statistiškai reikšmingai ($t(21) = -4,61$; $p < 0,001$) pagerėjo eksperimentinės grupės tiriamųjų teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą (nuo $2,95 \pm 1,25$ prieš ugdomąjį eksperimentą iki $4,04 \pm 1,04$ po jo). Statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas vertinant ir kitus suvoktos socialinės atsakomybės komponentus prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Eksperimentinės grupės tiriamųjų teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą pakito nuo $3,36 \pm 0,90$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $3,95 \pm 0,95$ balo po jo ($t(21) = -2,43$; $p < 0,05$). Statistiškai reikšmingai ($t(21) = -3,81$; $p < 0,01$) skiriasi ir teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą, lyginant eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo: nuo $2,04 \pm 0,89$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $3,00 \pm 1,15$ balo po jo. Eksperimentinės grupės tiriamųjų teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje pakito nuo $3,36 \pm 0,90$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $3,09 \pm 4,27$ balo po jo ($t(21) = -3,05$; $p < 0,01$). Statistiškai reikšmingai ($t(21) = -2,75$; $p < 0,05$) skiriasi ir teigiamas požiūris į sportinę veiklą, lyginant eksperimentinės grupės statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo: nuo $4,27 \pm 0,88$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $4,86 \pm 1,15$ balo po jo. Eksperimentinės grupės tiriamųjų teigiamas požiūris į moralinę savivoką pakito nuo $3,13 \pm 1,08$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $4,09 \pm 1,11$ balo po jo ($t(21) = -3,28$; $p < 0,005$). Statistiškai reikšmingai ($t(21) = -3,49$; $p < 0,005$) skiriasi ir teigiamas požiūris į sporto komandos narius, lyginant eksperimentinės grupės statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo: nuo $3,63 \pm 1,09$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $4,45 \pm 0,59$ balo po jo. Tyrimas atskleidė, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento ($28,68 \pm 3,35$ balo) pasižymėjo labiau išugdytu bendrojo suvoktos socialinės atsakomybės lygiu nei prieš ($22,50 \pm 4,25$ balo) ugdomąjį

eksperimentą ($t(21) = -5,97; p < 0,001$). Vertinant kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo nustatyta ($p > 0,05$). Visi šie statistiškai reikšmingi pokyčiai rodo daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės ugdymui(si).

Taikydami blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA siekėme palyginti futbolo sporto mokyklų mokinių eksperimentinės ir kontrolinės grupių suvoktos socialinės atsakomybės statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento. Nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento turėjo labiau teigiamą požiūrį į socialinės atsakomybės svarbą ($F(1,43) = 10,79; p < 0,05$; dalinis $\eta^2 = 0,20; P = 0,89$), į visuomeninę veiklą ($F(1,43) = 21,48; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,33; P = 0,99$), į socialinį aktyvumą ($F(1,43) = 9,46; p < 0,005$; dalinis $\eta^2 = 0,18; P = 0,85$), į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje ($F(1,43) = 14,21; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,24; P = 0,95$), į sportinę veiklą ($F(1,43) = 15,93; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,27; P = 0,74$), į moralinę savivoką ($F(1,43) = 7,41; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,14; P = 0,75$) ir į sporto komandos narius ($F(1,43) = 19,85; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,31; P = 0,99$) bei pasižymėjo labiau išugdytu bendruoju suvoktos socialinės atsakomybės lygiu ($F(1,43) = 44,99; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,51; P = 1,00$) nei kontrolinės grupės tiriamieji. Pakartotinis tyrimas po ugdomojo eksperimento parodė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų suvoktos socialinės atsakomybės ugdymui(si).

Apibendrinant futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės rezultatus, galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,05$).

Tyrimo pradžioje palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą, nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų suvoktos socialinės atsakomybės požiūriai statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$), o tai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Analizuojant eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį

eksperimentą ir po jo, nustatyta, kad statistiškai reikšmingai ($p < 0,001$) pagerėjo eksperimentinės grupės tiriamųjų teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą, teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą ($p < 0,05$), teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą ($p < 0,01$), teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje ($p < 0,01$), teigiamas požiūris į sportinę veiklą ($p < 0,05$), teigiamas požiūris į moralinę savivoką ($p < 0,005$) ir teigiamas požiūris į sporto komandos narius ($p < 0,005$) Visi šie statistiškai reikšmingi pokyčiai rodo daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės ugdymui(si).

Palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento turėjo labiau teigiamą požiūriu į socialinės atsakomybės svarbą ($p < 0,005$), į visuomeninę veiklą ($p < 0,001$), į socialinį aktyvumą ($p < 0,005$) į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje ($p < 0,001$) į sportinę veiklą ($p < 0,001$), į moralinę savivoką ($p < 0,001$), į sporto komandos narius ($p < 0,001$) bei pasižymėjo labiau išugdytu bendruoju suvoktos socialinės atsakomybės lygiu ($p < 0,001$) nei kontrolinės grupės tiriamieji. Pakartotinis tyrimas po ugdomojo eksperimento parodė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų suvoktos socialinės atsakomybės ugdymui(si).

3.2.3 Vertybių rezultatai

Tyrimo pradžioje siekėme palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą. Taikant Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų vertybių komponentai statistiškai reikšmingai nesiskyrė: gebėjimų ugdymo vertybės ($t(43) = -0,23; p = 0,87$), moralinės vertybės ($t(43) = -1,98; p = 0,54$), statuso vertybės ($t(43) = 0,91; p = 0,36$). Gauti rezultatai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

15 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių rezultatų aprašomosios statistikos ir vidinės dermės reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo

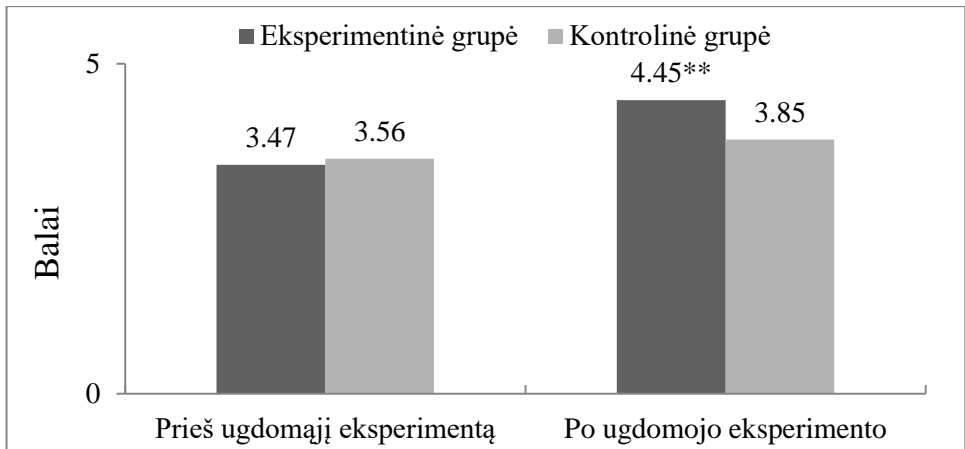
Vertybės	Prieš ugdomąjį eksperimentą				Po ugdomojo eksperimento			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrijos reikšmės</i>	<i>Eksceso reikšmės</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrijos reikšmės</i>	<i>Eksceso reikšmės</i>
<i>Gebėjimų ugdymo vertybės</i>	3,83	1,11	-1,53	1,57	4,15	0,85	-1,22	1,47
<i>Moralinės vertybės</i>	3,07	0,90	-0,34	-0,12	3,26	0,71	-0,13	0,04
<i>Statuso vertybės</i>	2,80	1,03	0,04	0,41	2,88	0,98	0,15	0,56

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

Siekiant patvirtinti futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių tyrimo duomenų normalųjį pasiskirstymą buvo vertinamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Gauti tyrimo rezultatai patvirtino normalųjį futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių tyrimo duomenų pasiskirstymą prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nes asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -1,53 iki 0,15, o eksceso koeficientų reikšmės svyravo nuo -1,22 iki 1,57 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2, kuris rodo, kad duomenys nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo (George & Mallery, 2010) (15 lentelė).

Atliekant pradinį tyrimą buvo svarbu nustatyti ir palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo savybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą. Taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinių grupių tiriamųjų vertybių rodikliai statistiškai reikšmingai nesiskyrė: gebėjimų ugdymo vertybės ($t(43) = 0,23$; $p = 0,81$), moralinės vertybės ($t(43) = -1,98$; $p = 0,054$) ir statuso vertybės ($t(43) = 0,91$; $p = 0,36$).

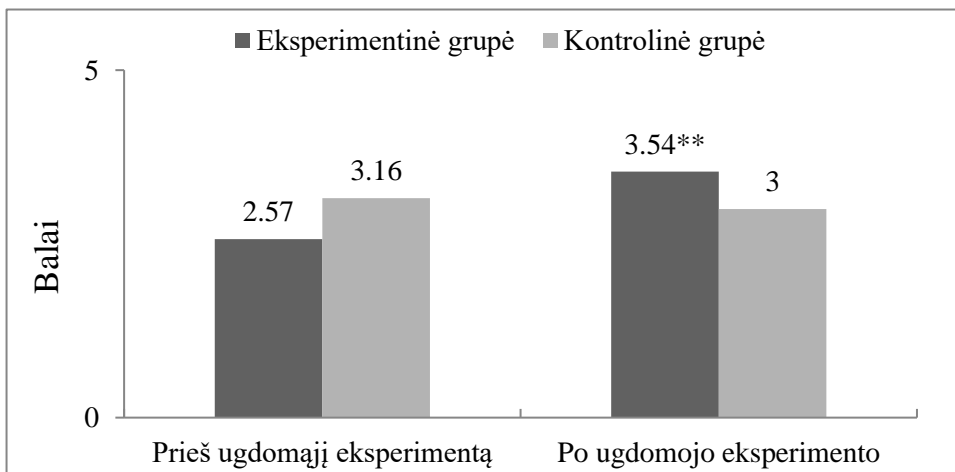
Buvo siekiama nustatyti ir palyginti futbolo sporto mokyklų mokinių eksperimentinės grupės vertybių statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Taikant Stjudento *t* kriterijų porinėms priklausomoms imtims nustatyta, kad statistiškai reikšmingai ($t(21) = -4,81$; $p < 0,01$) eksperimentinės grupės tiriamųjų gebėjimų ugdymo vertybės nuo $3,47 \pm 0,86$ prieš ugdomąjį eksperimentą iki $4,45 \pm 0,50$ po jo. Tuo tarpu kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių tvarkingumo savybės vertinimo rodiklių padidėjimas po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($t(22) = -0,14$; $p > 0,05$) (12 pav.)



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

12 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių gebėjimų ugdymo vertybių statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

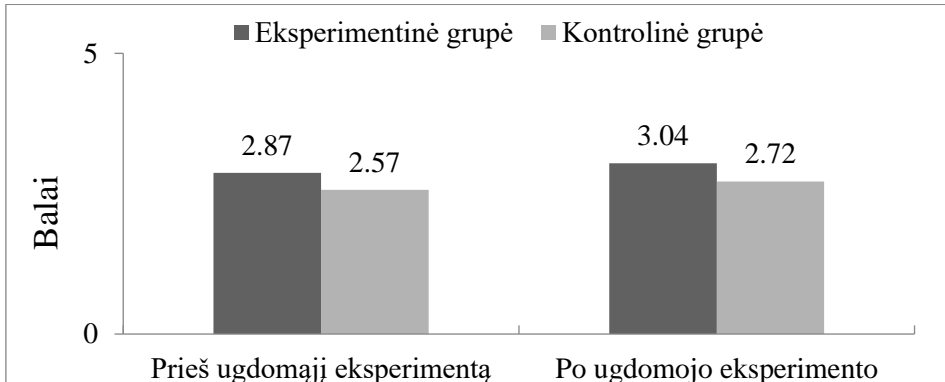
Po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai pakito ir eksperimentinės grupės moralinės vertybės nuo $2,25 \pm 3,54$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $3,54 \pm 0,62$ balo po jo ($t(21) = -3,79$; $p < 0,01$). Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir analizuojant kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių moralinių vertybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$) (13 pav.)



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

13 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių moralinių vertybių statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Tuo tarpu eksperimentinės grupės tiriamųjų statuso vertybių rodiklių padidėjimas po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($t(21) = -0,51; p > 0,05$). Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir analizuojant kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių statuso vertybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$) (14 pav.).



14 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių statuso vertybių statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Taikydami blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA siekėme palyginti futbolo sporto mokyklų mokinių eksperimentinės ir kontrolinės grupių vertybių statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento. Nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento labiau vertino gebėjimų ugdymo ($F(1,43) = 6,06; p < 0,05$; dalinis $\eta^2 = 0,12; P = 0,74$) ir moralines vertybes ($F(1,43) = 7,58; p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,15; P = 0,76$). Nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento pagal statuso vertybes 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 vertybių ugdymui(si).

Pasitelkus blokuotųjų duomenų daugiafaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas) nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga (Wilks Lambda = 0,78; $F(3,41) = 3,80; p = 0,017$; dalinis $\eta^2 = 0,21; P = 0,77$). Šešioliktoje lentelėje pateikti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo.

16 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių vertinimo rodikliai prieš eksperimentą ir po jo (M ± SD)

Vertybės	Grupės × laiko sąveikos statistiniai rodikliai			
	F	p	Dalinis η^2	P
<i>Gebėjimų ugdymo vertybės</i>	2,91	0,095	0,06	0,38
<i>Moralinės vertybės</i>	11,16	0,002	0,20	0,90
<i>Statuso vertybės</i>	0,00	0,969	0,00	0,05

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

Analizuojant futbolo sporto mokyklų mokinių vertybinių nuostatų priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistinius rodiklius nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis futbolo sporto mokyklų mokinių moralinėms vertybėms ($p < 0,01$).

Apibendrinant futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių rezultatus, galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį futbolo sporto mokyklų mokinių vertybėms, t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,05$).

Tyrimo pradžioje palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą, nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų vertybių komponentai statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$), o tai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Analizuojant eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento labiau vertino gebėjimų ugdymą ($p < 0,05$) ir moralines vertybes ($p < 0,01$). Visi šie statistiškai reikšmingi pokyčiai rodo daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių ugdymui(si).

Palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių vertybių statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento nustatyta, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento geriau vertino gebėjimų ugdymą ($p < 0,05$) ir moralines vertybes ($p < 0,01$). Pakartotinis tyrimas po ugdomojo eksperimento parodė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų vertybių ugdymui(si).

3.2.4 Sąmoningumo rezultatai

Siekiant nustatyti futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo tyrimo duomenų nuokrypio nuo normaliojo skirstinio dydį buvo skaičiuojamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo (17 lentelė). Gauti tyrimo rezultatai rodo, kad futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo tyrimo duomenys prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo, nes jų asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,47 iki 0,37, o eksceso koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,88 iki -0,37 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2.

17 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo savybių rezultatų aprašomosios statistikos ir vidinės dermės reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo

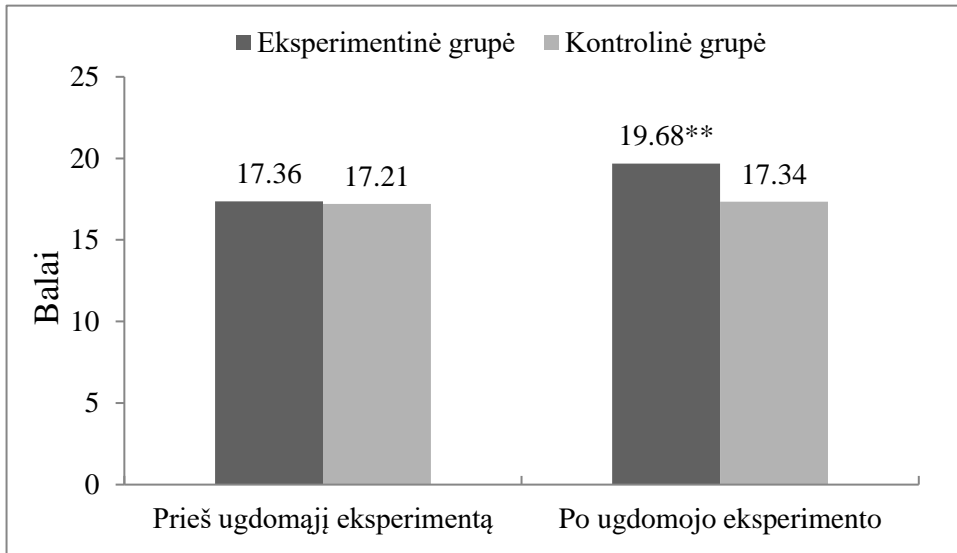
Sąmoningumo savybės	Prieš ugdomąjį eksperimentą				Po ugdomojo eksperimento			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrijos reikšmės</i>	<i>Eksceso reikšmės</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrijos reikšmės</i>	<i>Eksceso reikšmės</i>
Sąmoningumas	42,34	4,62	0,08	-0,74	43,51	4,77	-0,16	-0,56
<i>Sąmoningumo savybės</i>								
<i>Tvarkingumas</i>	17,88	2,74	-0,13	-0,77	18,48	3,12	-0,47	-0,72
<i>Tikslo siekimas</i>	10,38	2,02	0,37	-0,44	10,46	1,99	-0,07	-0,37
<i>Pareigingumas</i>	14,06	2,26	0,13	-0,44	14,55	2,71	-0,26	-0,88

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

Atliekant pradinį tyrimą buvo svarbu nustatyti ir palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo savybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą. Taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinių grupių tiriamųjų sąmoningumo savybės statistiškai reikšmingai nesiskyrė: tvarkingumo ($t(43) = 0,22$; $p = 0,82$), tikslo siekimo ($t(43) = -0,12$; $p = 0,90$), pareigingumo ($t(43) = 0,61$; $p = 0,53$). Taip pat ir bendrojo sąmoningumo statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($t(43) = 0,28$; $p = 0,77$).

Toliau siekėme palyginti eksperimentinės grupės tiriamųjų sąmoningumo savybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Pasitelkus Stjudento *t* kriterijų porinėms priklausomoms imtims, nustatyta, kad po daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos statistiškai reikšmingai ($t(21) = 3,81$; $p < 0,01$) pagerėjo eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių

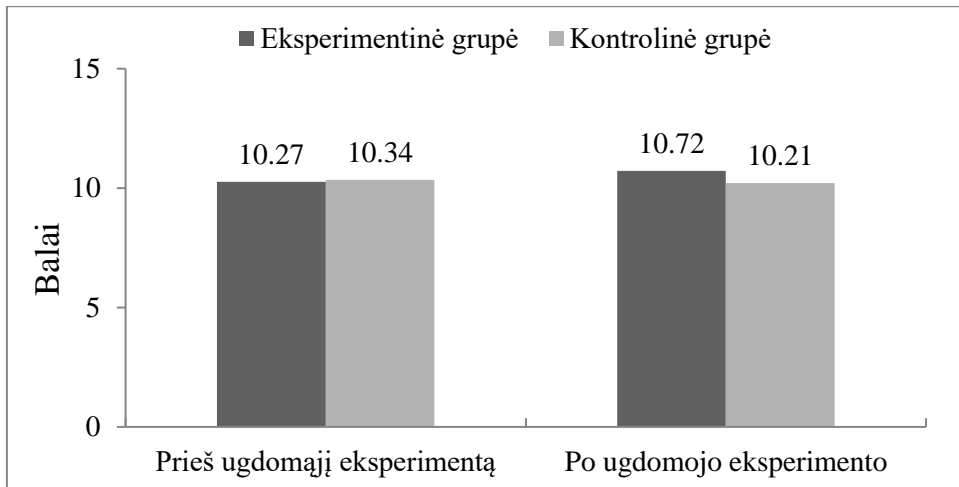
tvarkingumo savybė: nuo $17,36 \pm 2,30$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $19,68 \pm 2,10$ balo po jo. Tuo tarpu kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių tvarkingumo savybės vertinimo rodiklių padidėjimas po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($t(22) = -0,14; p > 0,05$) (15 pav.).



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

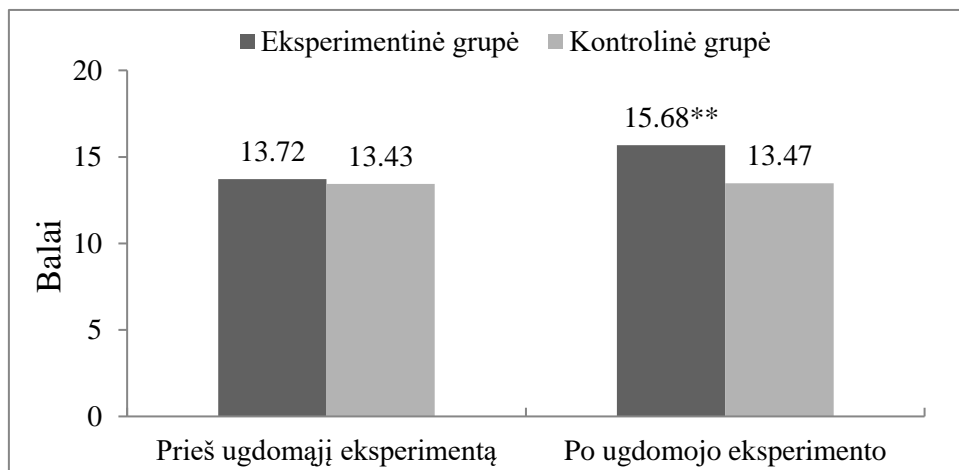
15 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių tvarkingumo savybės statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Tuo tarpu eksperimentinės grupės tiriamųjų tikslo siekimo rodiklių padidėjimas po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($t(21) = -0,95; p > 0,05$). Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir analizuojant kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių tikslo siekimo statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$) (16 pav.).



16 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių tikslo siekimo savybės statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

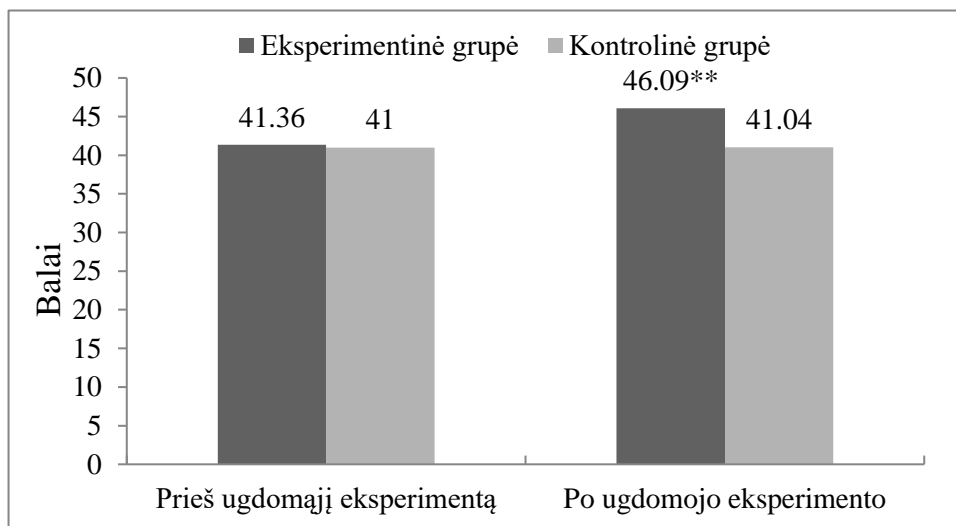
Po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai pakito eksperimentinės grupės pareigingumo savybė nuo $13,72 \pm 1,80$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $15,68 \pm 2,19$ balo po jo ($t(21) = -2,99; p < 0,01$). Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir analizuojant kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių tikslo siekimo savybės statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$) (17 pav.)



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

17 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių pareigingumo savybės statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Tyrimas atskleidė, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento ($46,09 \pm 3,82$ balo) pasižymėjo labiau išugdytu bendrojo sąmoningumo lygiu nei prieš ($41,36 \pm 4,79$ balo) ugdomąjį eksperimentą ($t(21) = -3,49$; $p < 0,01$). Kontrolinės grupės tiriamųjų bendrojo sąmoningumo rodikliai statistiškai reikšmingai nepakito (18 pav.)



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

18 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių bendrojo sąmoningumo statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Norint palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento pasitelkėme blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA. Atlikus analizę paaiškėjo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento pasižymėjo didesniu tvarkingumu ($F(1,43) = 7,16$; $p < 0,05$; dalinis $\eta^2 = 0,14$; $P = 0,74$) ir pareigingumu ($F(1,43) = 8,67$; $p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,16$; $P = 0,82$) bei pasižymėjo labiau išugdytu bendrojo sąmoningumo lygiu ($F(1,43) = 17,18$; $p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,28$; $P = 0,98$) nei kontrolinės grupės tiriamieji. O tai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytą ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų sąmoningumo ugdymui(si). Vis dėlto buvo nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų tikslo siekimo savybės statistinių rodiklių skirtumas po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($p > 0,05$).

Siekdami įvertinti daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo savybėms, pasitelkėme blokuotųjų duomenų daugiafaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas). Atlikus analizę nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis sąmoningumo savybių ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga (Wilks Lambda = 0,83; $F(3,41) = 2,85$; $p = 0,049$; dalinis $\eta^2 = 0,17$; $P = 0,64$).

18 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo savybių vertinimo rodikliai prieš eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Rodiklis	Grupės \times laiko sąveikos statistiniai rodikliai			
	F	p	Dalinis η^2	P
Sąmoningumas	6,24	0,016	0,12	0,68
<i>Sąmoningumo savybės</i>				
<i>Tvarkingumas</i>	3,99	0,052	0,08	0,49
<i>Tikslo siekimas</i>	0,41	0,525	0,01	0,09
<i>Pareigingumas</i>	4,46	0,041	0,09	0,54

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

Iš aštuonioliktoje lentelėje pateiktų statistinių rodiklių galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo savybei *pareigingumas* ($p < 0,05$) ir bendrajam sąmoningumo lygiui ($p < 0,05$), t. y. šiems rodikliams laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga.

Apibendrinant sąmoningumo savybių rezultatus, galima teigti, kad daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos taikymas turėjo įtakos futbolo sporto mokyklų mokinių sąmoningumo savybių ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,01$).

Atliekant pradinį tyrimą nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų sąmoningumo savybės prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$).

Palyginus eksperimentinės grupės tiriamųjų sąmoningumo savybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo nustatyta, kad po daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių tvarkingumo ($p < 0,01$, pareigingumo ($p < 0,01$) savybės bei bendrojo sąmoningumo lygis ($p < 0,01$).

Atlikus analizę paaiškėjo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma daugialypė socialinių atsakomybės ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento pasižymėjo didesniu tvarkingumu ir pareigingumu bei pasižymėjo labiau išugdytu bendruoju sąmoningumo lygiu nei kontrolinės grupės tiriamieji. O tai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytų ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų sąmoningumo ugdymui(si).

3.2.5 Valios savybių rezultatai

Siekiant nustatyti futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių tyrimo duomenų nuokrypio nuo normaliojo skirstinio dydį buvo skaičiuojamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo (19 lentelė).

19 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių rezultatų aprašomosios statistikos ir vidinės dermės reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo

Valios savybės	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>
<i>Drąsa</i>	61,65	6,18	-0,05	0,24	63,84	5,97	0,22	-1,08
<i>Atkaklumas</i>	59,87	4,81	-0,35	0,72	61,37	4,44	0,11	0,03
<i>Iniciatyvumas</i>	57,62	4,36	-0,59	0,29	58,00	3,96	-0,69	1,21
<i>Savitvarda</i>	64,06	5,97	0,68	0,71	64,57	5,89	0,32	-0,23

Pastaba. M – vidurkis; SD – standartinis nuokrypis.

Gauti tyrimo rezultatai rodo, kad futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių tyrimo duomenys prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo, nes jų asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,69 iki 0,68, o eksceso koeficientų reikšmės svyravo nuo - 1,08 iki 1,21 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2.

Atliekant pradinį tyrimą buvo svarbu nustatyti ir palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą. Taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų valios savybių komponentai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai

reikšmingai nesiskyrė: drąsos ($t(43) = 0,98; p = 0,32$), atkaklumo ($t(43) = 1,64; p = 0,11$), iniciatyvumo ($t(43) = 1,98; p = 0,54$), savitvardos ($t(43) = -1,85; p = 0,71$).

Siekdami įvertinti daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių ugdymui(si), pasitelkėme blokuotųjų duomenų daugiafaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas). Atlikus analizę nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga (Wilks Lambda = 0,58; $F(4,40) = 7,03; p = 0,000$; dalinis $\eta^2 = 0,41; P = 0,98$).

20 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių vertinimo rodikliai prieš eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Valios savybės	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
Drąsa	60,31 \pm 4,34	68,50 \pm 4,23	58,65 \pm 6,67	59,39 \pm 3,43	12,40	0,001	0,22
Atkaklumas	59,54 \pm 4,72	62,04 \pm 4,34	57,26 \pm 4,60	60,73 \pm 4,53	0,28	0,597	0,007
Iniciatyvumas	58,63 \pm 3,86	57,63 \pm 4,62	55,91 \pm 5,21	58,34 \pm 3,28	3,41	0,072	0,07
Savitvarda	65,22 \pm 6,44	69,22 \pm 4,12	61,95 \pm 5,36	60,13 \pm 3,29	9,35	0,004	0,17

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

Iš dvidešimtoje lentelėje pateiktų statistinių rodiklių galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį futbolo sporto mokyklų mokinių drąsos ($p < 0,005$) bei savitvardos ($p < 0,005$) ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga.

Toliau siekėme palyginti eksperimentinės grupės tiriamųjų valios savybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Naudojant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims, nustatyta, kad po daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos statistiškai reikšmingai ($t(21) = -6,47; p < 0,001$) pagerėjo eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių drąsos savybė: nuo 60,31 \pm 4,34 balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki 68,00 \pm 4,23 balo po jo.

Po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai pakito ir eksperimentinės grupės tiriamųjų savitvardos savybė ($t(21) = -3,01$; $p < 0,01$) nuo $65,22 \pm 6,44$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $69,22 \pm 4,12$ balo po jo. Kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių statistinių rodiklių prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$).

Norint palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento pasitelkėme blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA. Atlikus analizę paaiškėjo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento buvo drąsesni ($F(1,43) = 62,97$; $p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,59$; $P = 1,00$) ir pasižymėjo didesne savitvarda ($F(1,43) = 67,08$; $p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,61$; $P = 1,00$) nei kontrolinės grupės tiriamieji. O tai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytų ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų valios savybių ugdymui(si). Tuo tarpu skirtumas tarp eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų atkaklumo ir iniciatyvumo savybių statistinių rodiklių po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($p > 0,05$).

Apibendrinant valios savybių rezultatus, galima teigti, kad daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos taikymas turėjo įtakos futbolo sporto mokyklų mokinių valios savybių ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,001$).

Atliekant pradinį tyrimą nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų valios savybės prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$).

Palyginus eksperimentinės grupės tiriamųjų valios savybių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo nustatyta, kad po daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės drąsos ($p < 0,05$) ir savitvardos ($p < 0,01$) savybės.

Atlikus analizę paaiškėjo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento buvo drąsesni ($p < 0,001$) ir pasižymėjo didesne savitvarda ($p < 0,001$). O tai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytų ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką eksperimentinės grupės tiriamųjų valios savybių ugdymui(si).

3.2.6 Pozityvaus elgesio rezultatai

Siekiant nustatyti futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus (prosocialaus) elgesio tyrimo duomenų nuokrypio nuo normaliojo skirstinio dydį buvo skaičiuojamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo (21 lentelė).

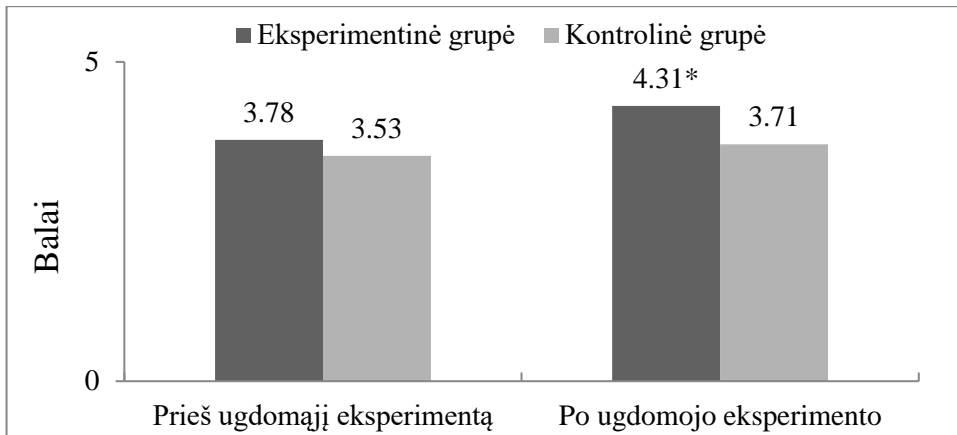
Gauti tyrimo rezultatai atskleidė, kad futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus elgesio tyrimo duomenys prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo, nes jų asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -1,14 iki -0,28, o eksceso koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,59 iki 1,94 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2.

21 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus elgesio vertinimo rodikliai prieš eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Pozityvus elgesys	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>
<i>Prosocialus elgesys su savo komanda</i>	3,65	0,83	-0,61	0,07	4,00	0,72	-1,14	1,94
<i>Prosocialus elgesys su varžovais</i>	2,97	0,85	-0,44	-0,00	3,43	0,91	-0,28	-0,59

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

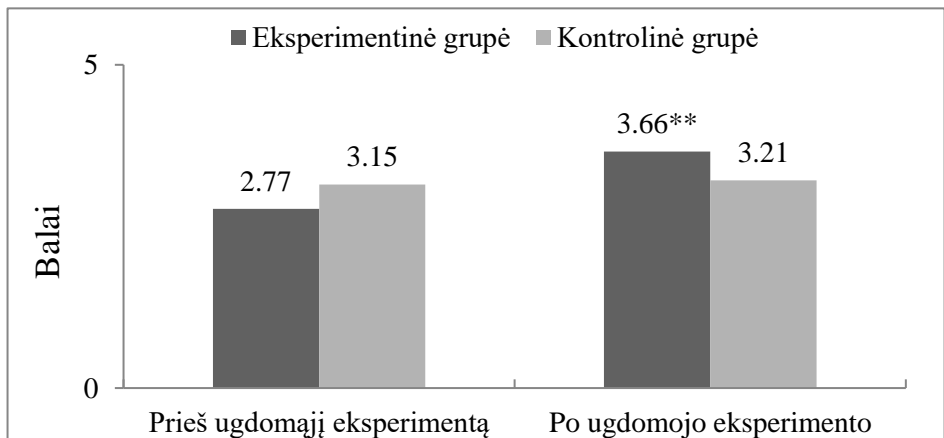
Naudojant Stjudento *t* kriterijų porinėms priklausomoms imtims, nustatyta, kad po daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos statistiškai reikšmingai ($t(21) = -2,643,81; p < 0,05$) pagerėjo eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių prosocialus elgesys su komanda nuo $3,78 \pm 0,82$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $4,31 \pm 0,42$ balo po jo. Tuo tarpu kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių prosocialaus elgesio su komanda vertinimo rodiklių padidėjimas po ugdomojo eksperimento nebuvo statistiškai reikšmingas ($t(22) = -0,14; p > 0,05$) (19 pav.).



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

19 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių prosocialaus elgesio su savo komanda statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai pakito eksperimentinės grupės prosocialaus elgesio su varžovais nuo $2,77 \pm 1,00$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $3,66 \pm 0,78$ balo po jo ($t(21) = -3,33; p < 0,01$). Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims ir analizuojant kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių prosocialaus elgesio su varžovais statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nenustatyta ($p > 0,05$) (20 pav.).



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

20 pav. Futbolo sporto mokyklų mokinių prosocialaus elgesio su varžovais statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Pasitelkus Stjudento t kriterijų nepriklausomoms imtims siekėme palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų pozityvaus elgesio tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą. Tyrimo rezultatai parodė, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus elgesio komponentai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė: prosocialaus elgesio su komanda ($t(43) = 1,01; p = 0,31$), prosocialaus elgesio su varžovais ($t(43) = 1,54; p = 0,13$), o tai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Norint palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus elgesio statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento pasitelkėme blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA. Atlikus analizę paaiškėjo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento pasižymėjo labiau išugdytu prosocialiu elgesiu su varžovais ($F(1,43) = 8,90; p < 0,01; \text{dalinis } \eta^2 = 0,17; P = 0,83$) nei kontrolinės grupės tiriamieji. Nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento pagal prosocialų elgesį su savo komanda 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 pozityvaus elgesio ugdymui(si).

Siekėme iširti, kaip pakito eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų pozityvus elgesys po daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos. Pasitelkus blokuotųjų duomenų daugiafaktoriinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas) atskleista, kad laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo statistiškai reikšminga (Wilks Lambda = 0,85; $F(2,42) = 3,45; p = 0,04; \text{dalinis } \eta^2 = 0,14; P = 0,61$). Eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus elgesio priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistiniai rodikliai pateikti 22 lentelėje.

22 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus elgesio rodikliai prieš eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Pozityvus elgesys	Grupės \times laiko sąveikos statistiniai rodikliai			
	F	p	Dalinis η^2	P
<i>Prosocialus elgesys su savo komanda</i>	1,63	0,207	0,37	0,24
<i>Prosocialus elgesys su varžovais</i>	5,84	0,020	0,12	0,65

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

Iš 22 lentelėje pateiktų statistinių rodiklių galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus elgesio komponentui *prosocialus elgesys su varžovais* ($p < 0,05$), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga.

Apibendrinant pozityvaus elgesio rezultatus, galima teigti, kad daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo programos taikymas turėjo įtakos futbolo sporto mokyklų mokinių pozityvaus elgesio ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,05$).

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

*Palyginus eksperimentinės grupės tiriamųjų pozityvaus elgesio statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo nustatyta, kad po daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos statistiškai reikšmingai pagerėjo eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių *prosocialus elgesys su varžovais* ir *prosocialus elgesys su komanda* ($p < 0,05$), o komponentai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$).*

*Atlikus analizę paaiškėjo, kad eksperimentinės grupės tiriamieji, kuriems buvo taikoma daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo programa, po ugdomojo eksperimento pasižymėjo labiau iš(si)ugdytu *prosocialiu elgesiu su komanda* ir su *varžovais* nei kontrolinės grupės tiriamieji. Pakartotinis tyrimas po ugdomojo eksperimento parodė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų pozityvaus elgesio ugdymui(si).*

3.2.7 Socialinės atsakomybės rezultatai

Siekiant patvirtinti futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės duomenų normalųjį pasiskirstymą buvo vertinamos asimetrijos ir eksceso koeficientų reikšmės prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Gauti tyrimo rezultatai patvirtino normalųjį futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės tyrimo duomenų pasiskirstymą prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nes asimetrijos koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,29 iki 0,97, o eksceso koeficientų reikšmės svyravo nuo -0,92 iki -0,08 ir pateko į intervalą nuo -2 iki +2, kuris rodo, kad duomenys nėra pernelyg nutolę nuo normaliojo pasiskirstymo (George & Mallery, 2010) (23 lentelė).

23 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ir jos komponentų rodikliai prieš eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Socialinės atsakomybės komponentai	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>
Socialinės atsakomybė	4,75	0,48	0,63	-0,37	5,00	0,53	0,64	-0,49
<i>Socialinės atsakomybės komponentai</i>								
<i>Pagarba kitiems</i>	4,89	0,55	0,01	-0,88	5,18	0,55	-0,29	-0,60
<i>Rūpinimasis kitais</i>	4,65	0,62	0,97	-0,08	4,86	0,62	0,50	-0,53
<i>SA treniruočių ir varžybų metu</i>	4,75	0,51	0,61	-0,57	5,04	0,59	0,41	-0,92
<i>SA Kitose gyvenimiškose situacijose</i>	4,76	0,52	0,56	-0,30	4,95	0,55	0,65	-0,47

Pastaba. *M* – vidurkis; *SD* – standartinis nuokrypis; *SA* – socialinė atsakomybė.

Tyrimo pradžioje siekėme palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą. Taikant Stjudento *t* kriterijų nepriklausomoms imtims nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinės atsakomybės komponentai statistiškai reikšmingai nesiskyrė: pagarba kitiems ($t(43) = 0,01$; $p = 0,98$), rūpinimasis kitais ($t(43) = 0,27$; $p = 0,78$), socialinė atsakomybė treniruočių ir varžybų metu ($t(43) = 0,17$; $p = 0,86$), socialinė atsakomybė gyvenimiškose situacijose ($t(43) = 0,21$; $p = 0,83$). Taip pat ir bendrosios socialinės atsakomybės statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($t(43) = 0,21$; $p = 0,83$).

Pasitelkus blokuotųjų duomenų daugiakfaktorinę dispersinę analizę MANOVA 2×2 (grupė \times laikas) nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga (Wilks Lambda = 0,83; $F(3,41) = 2,95$; $p = 0,04$; dalinis $\eta^2 = 0,17$; $P = 0,65$). Eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės požiūriu statistiniai rodikliai prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo pateikti 24 lentelėje.

24 lentelė. Futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ir jos komponentų vertinimo rodikliai prieš eksperimentą ir po jo ($M \pm SD$)

Socialinės atsakomybės skalės	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
Socialinės atsakomybė	4,76 \pm 0,51	5,27 \pm 0,55	4,73 \pm 0,46	4,74 \pm 0,34	6,14	0,017	0,12
<i>Socialinės atsakomybės komponentai</i>							
Pagarba kitiems	4,89 \pm 0,54	5,49 \pm 0,41	4,89 \pm 0,57	4,89 \pm 0,51	7,39	0,009	0,14
Rūpinimasis kitais	4,67 \pm 0,75	5,11 \pm 0,72	4,62 \pm 0,49	4,61 \pm 0,37	2,95	0,093	0,06
SA treniruočių ir varžybų metu	4,76 \pm 0,55	5,36 \pm 0,59	4,73 \pm 0,46	4,74 \pm 0,42	7,72	0,008	0,15
SA kitose gyvenimiškose situacijose	4,77 \pm 0,54	5,19 \pm 0,61	4,73 \pm 0,52	4,72 \pm 0,37	3,46	0,070	0,07

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

Analizuojant futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės komponentų priklausymo grupei ir laiko sąveikos statistinius rodiklius nustatytas statistiškai reikšmingas ugdomosios programos poveikis futbolo sporto mokyklų mokinių pagarbai kitiems ($p < 0,005$), socialinei atsakomybei treniruočių ir varžybų metu ($p < 0,05$).

Buvo siekiama nustatyti ir palyginti futbolo sporto mokyklų mokinių eksperimentinės grupės socialinės atsakomybės statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Taikant Stjudento t kriterijų porinėms priklausomoms imtims nustatyta, kad statistiškai reikšmingai ($t(21) = -3,78$; $p < 0,005$) pagerėjo eksperimentinės grupės tiriamųjų pagarba kitiems (nuo $4,89 \pm 0,54$ prieš ugdomąjį eksperimentą iki $5,49 \pm 0,41$ po jo). Statistiškai reikšmingas skirtumas nustatytas vertinant ir kitus socialinės atsakomybės komponentus prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo. Eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinė atsakomybė treniruočių ir varžybų metu pakito nuo $4,76 \pm 0,55$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $5,36 \pm 0,59$ balo po jo ($t(21) = -3,24$; $p < 0,005$). Statistiškai reikšmingai ($t(21) = -2,21$; $p < 0,05$) skiriasi ir socialinė atsakomybė gyvenimiškose

situacijose, lyginant eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių statistinius rodiklius prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo: nuo $4,77 \pm 0,54$ balo prieš ugdomąjį eksperimentą iki $5,19 \pm 0,61$ balo po jo. Tyrimas atskleidė, kad eksperimentinės grupės tiriamieji po ugdomojo eksperimento ($5,27 \pm 0,55$ balo) pasižymėjo labiau išugdytu bendruoju socialinės atsakomybės lygiu nei prieš ($4,76 \pm 0,51$ balo) ugdomąjį eksperimentą ($t(21) = -2,88; p < 0,05$). Vertinant kontrolinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo nustatyta ($p > 0,05$). Visi šie statistiškai reikšmingi pokyčiai rodo daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymui(si).

Taikydami blokuotųjų duomenų dviejų faktorių dispersinę analizę ANOVA siekėme palyginti futbolo sporto mokyklų mokinių eksperimentinės ir kontrolinės grupių socialinės atsakomybės statistinius rodiklius po ugdomojo eksperimento. Nustatyta, kad po ugdomojo eksperimento pagerėjo šie eksperimentinės grupės tiriamųjų rodikliai: pagarba kitiems ($F(1,43) = 18,49; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,30; P = 0,98$), rūpinimasis kitais ($F(1,43) = 8,45; p < 0,01$; dalinis $\eta^2 = 0,16; P = 0,81$), socialinė atsakomybė treniruočių ir varžybų metu ($F(1,43) = 16,31; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,27; P = 0,97$), socialinė atsakomybė gyvenimiškose situacijose ($F(1,43) = 9,74; p < 0,005$; dalinis $\eta^2 = 0,18; P = 0,86$), iš(si)ugdytas bendrasis socialinės atsakomybės lygis ($F(1,43) = 15,49; p < 0,001$; dalinis $\eta^2 = 0,26; P = 0,97$), lyginant juos su kontrolinės grupės tiriamųjų šiais rodikliais. Pakartotinis tyrimas po ugdomojo eksperimento parodė, kad ugdomojo eksperimento metu taikytos ugdomojo poveikio priemonės turėjo įtakos eksperimentinės grupės tiriamųjų suvoktos socialinės atsakomybės ugdymui(si).

Apibendrinant futbolo sporto mokyklų mokinių suvoktos socialinės atsakomybės rezultatus, galima pastebėti statistiškai reikšmingą ugdomosios programos poveikį futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymui(si), t. y. laiko ir priklausymo grupei sąveikos įtaka buvo reikšminga ($p < 0,05$).

Tyrimo pradžioje palyginus eksperimentinės ir kontrolinės grupių futbolo sporto mokyklų mokinių tyrimo rezultatus prieš ugdomąjį eksperimentą, nustatyta, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamųjų socialinės atsakomybės komponentai statistiškai reikšmingai nesiskyrė ($p > 0,05$), o tai įrodo mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo validumą.

Analizuojant eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės statistinių rodiklių pokytį prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo, nustatyta, kad statistiškai reikšmingai ($p < 0,005$) pagerėjo eksperimentinės grupės tiriamųjų pagarba kitiems, socialinė atsakomybė treniruočių ir varžybų metu ($p < 0,005$), socialinė atsakomybė gyvenimiškose situacijose ($p < 0,05$) bei bendrasis socialinės atsakomybės lygis ($p < 0,05$). Visi šie statistiškai reikšmingi pokyčiai rodo daugialypės socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį eksperimentinės grupės futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymui(si).

3.2.8 Kokybiniai duomenys

Siekiant atskleisti ir pagrįsti teorinės analizės ir pagrindu iškeltą problemą – kaip parengta edukacinė programa pagal sukurtą socialiai atsakingos asmenybės ugdymo modelį šiuolaikinės visuomenės sąlygomis padėtų ugdyti sporto mokyklų mokinių socialinę atsakomybę – atliktas kokybinis tyrimas, kuris patvirtino iškeltos mokslinės problemos aktualumą. Šioje tyrimo dalyje analizuojami pusiau struktūruoto interviu duomenys iš eksperimentinės grupės tėvų, kurių mokiniai dalyvavo eksperimentiniame tyrime.

Kontrolinės grupės ugdomojo poveikio kokybinis įvertinimas. Atliekant kokybinį tyrimą buvo siekiama atskleisti gilesnį požiūrį į sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymą bei kokybiškai įvertinti socialinės atsakomybės ugdymo perkėlimo į kitus gyvenimo kontekstu galimybes, todėl buvo pasitelktas interviu metodas. Interviu buvo atliktas po ugdymo programos su kontrolinės ir eksperimentinės grupės dalyvių tėvais.

25 lentelė. Požiūris ir suvokimas į socialinę atsakomybę ir sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymą. Tėvų požiūris (kontrolinė grupės tėvų vertinimai)

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai, informanto Nr.
Socialinės atsakomybė – bendras visų organizacijos narių tikslo siekimas	Organizacijos atsakomybė už aplinką	„Socialinės atsakomybės tai tam tikra organizacijos atsakomybė ne tik už savo veiklą, bet ir už kitus.“ Nr.3; „Man tai reiškia įmonės arba verslo atsakomybę ne tik už klientus bet ir už visuomenę.“ Nr.5; „Įmonės atsakomybė už aplinką ir visuomenę.“ Nr.4;
	Bendri problemų sprendimai	„Tai yra tam tikras bendras požiūris į problemų sprendimą.“ Nr.1; „Kai problemas gebame spręsti ne atskirai, o visi kartu.“ Nr.4;
	Bendras tikslo siekimas	„Socialiai atsakinga asmenybė turėtų daug bendrauti ir bendradarbiauti su kitais. Socialiai atsakingas žmogus turėtų gebėti dirbti su kitais žmonėmis.“ Nr.2; „Gebėjimas dirbti kartu ir siekti bendro tikslo.“ Nr.5;

Atsakingumas ir bendrumas padeda siekti bendro tikslo	Atsakingumo pojūtis	„Tai padėtų jam pasijusti labiau suaugusiu ir atsakingesniu.“ Nr. 3; „Atsakomybės ugdymas sporto mokyklose yra reikalingas, nes ugdytų vaiko valią ir ištvėrę bei gebėti atsakyti už savo poelgius.“ Nr.2; „Drausmės ir atsakingumo už savo veiksmus ugdymas padėtų priartėti prie labiau suaugusių žmonių suvokimo.“ Nr.1;
	Bendrumo jausmas	„Manau, kad komandinėse sporto šakose tai padėtų stiprinti komandos dvasią.“ Nr.5; „Sportininkai siektų bendro tikslo, ne kaip atskiri žaidėjai, o kaip komanda.“ Nr.4; „Tai padėtų gerinti komandos narių tarpusavio santykius.“ Nr.2;
Neigiamas arba neaiškus socialinės atsakomybės ugdymo poveikis dėl sportinių rezultatų	Netikrumas dėl ugdymo poveikio	„Nežinau ar tai padėtų sporte, bet gyvenime tai jiems būtų labai naudinga.“ Nr.4; „Dėl sportinės pusės nežinau, bet bendras elgesys turėtų pagerėti.“ Nr.5;
	Neigiamas poveikis sportiniams rezultatui.	„Toks ugdymas gali juos suminkštinti ir padaryti per gerus aikštėje. Jie gali pradėti gailėtis varžovų, per daug jais rūpintis“ Nr.2;

Pateikti teiginiai atskleidžia, kad pirmoji kategorija, išryškėjusi iš interviu su mokinių tėvais, kurių vaikams nebuvo taikomas ugdomasis poveikis, *socialinė atsakomybė – bendras visų organizacijos narių tikslo siekimas*. Ši kategorija atskleidė, kaip mokinių tėvai suvokia ir apibūdina socialinę atsakomybę ir koks yra jų požiūris į socialinės atsakomybės ugdymą. Mokinių tėvai socialinę atsakomybę suvokia kaip tam tikrą organizacijos atsakomybę už savo veiklą, už aplinką ir visuomenę. Kaip matyti iš lentelės, tėvų nuomone, socialinė atsakomybė dažniausiai pasireiškia per bendrą požiūrį į problemas ir jų sprendimą bei nurodo, kad socialinei atsakomybei yra svarbiausia bendradarbiavimas kaip socialiai atsakingos asmenybės bruožas (25 lentelė).

Antroji išskirta kategorija – *atsakingumas ir bendrumas padeda siekti bendro tikslo*. Ši kategorija atskleidė, kad sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas būtų reikalingas ir padėtų ugdyti mokinių atsakingumo pojūtį, reikalingą suaugusiajam žmogui. Taip pat tai suteiktų komandai ar grupei bendrumo jausmą ir sustiprintų komandos dvasią, padėtų siekti bendro tikslo ir gerintų komandos narių tarpusavio santykius (25 lentelė).

Kiti tėvų teiginiai ir išskirtos subkategorijos apie netikrumą dėl ugdymo poveikio ir neigiamo poveikio sportiniams rezultatams leido suformuoti trečią kategoriją - *neigiamas arba neaiškus socialinės atsakomybės ugdymo poveikis dėl sportinių rezultatų*. Šios kategorijos tėvų teiginiai buvo susiję su žinių apie programos poveikį trūkumu ir dėl to susiformavusiu netikrumu bei požiūriu, kad tokios programos gali būti netinkamos siekiant sportinio rezultato.

26 lentelė. Sporto mokyklų mokinių socialiai atsakingo elgesio pokyčiai. Tėvų požiūris (kontrolinė grupė tėvų vertinimai)

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai, informanto Nr.
Socialiai atsakingo elgesio trūkumas	Elgesys nepakito	„Kažkokių elgesio pokyčių bendraujant su kitais žmonėmis nepastebėjau“ Nr.2; „Mano vaiko elgesys su kitais žmonėmis atrodo toks pats kaip ir anksčiau.“ Nr.5;
	Pagarba autoritetams	„Jis mažiau gerbia kitaip mąstančius arba nepritariančius jo nuomonei“ Nr. 3; „Labai gerbia savo trenerį, nes apie trenerį kalba tik iš gerosios pusės.“ Nr.1;
	Rūpinimasis savimi	„Pastebėjau, kad jis labiau rūpinasi savimi ir kartais užmiršta arba nenori atlikti savo pareigų.“ Nr.4; „Anksčiau jis labiau prisidėdavo prie namų ruošos darbų, dabar jam labiau rūpi jo pomėgiai.“ Nr.3;

Pateikti mokinių tėvų iš kontrolinės grupės teiginiai patvirtina, jog jaučiamas *socialiai atsakingas elgesio trūkumas*. Taip pat dalis tėvų nurodė, kad po ugdomojo laikotarpio jie neapstebėjo elgesio pokyčio bendraujant su kitais žmonėmis. Išskirta *pagarbos autoritetams* subkategorija atskleidė, kad mokiniai demonstruoja pagarbą savo treneriams ir žmonėms, kuriuos jie gerbia, tačiau jaučiamas pagarbos trūkumas kitaip mąstantiems ir kitokį požiūrį turintiems. Tėvų teiginiai rodo, kad jaučiamas rūpinimosi kitais žmonėmis trūkumas, bei pažymi didėjančią rūpinimosi nukreipimą į save (26 lentelė).

27 lentelė. Socialiai atsakingo elgesio pokyčiai asmeniniuose santykiuose (kontrolinės grupės tėvų vertinimai)

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai, informanto Nr.
Socialiai atsakingo elgesio su tėvais trūkumas	Pagarbos trūkumas	„Jis ne visada su manimi pasisveikina, kartais grįžta namo vėliau, negu buvo paprašytas, ne visada atsiliepia į skambučius.“ Nr.5; „Kartais man atrodo, kad jis nevirtina to, ką aš darau dėl jo.“ Nr.2; „Dažnai bando save pateisinti ir perkelti savo atsakomybę ant kitų.“ Nr.4;
	Rūpinimosi stoka	„Atrodo, kad jis labiau pradėjo rūpintis savo įvaizdžiu ir savimi.“ Nr.5; „Tam, kad atliktų tam tikrus darbus reikia įkalbinėti arba labai prašyti.“ Nr.4;

Tiriamųjų teiginiai apie jų santykius su jų vaikais atskleidė, kad pastebimas asmeninės pagarbos ir rūpinimosi kitais trūkumas, dar kiti tėvai nurodė, kad po ugdomojo laikotarpio jokio skirtumo bendraujant su savo vaikais nepastebėjo. Remiantis tėvų teiginiais ir išskirtomis subkategorijomis, buvo suformuota pagrindinė kategorija – *socialiai atsakingo elgesio trūkumas* (27 lentelė).

Apibendrinant kontrolinės grupės tėvų interviu duomenys galima teigti, kad socialinės atsakomybės suvokimas buvo grindžiamas organizacine arba įmonių atsakomybe už aplinką. Požiūris į sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymą buvo susietas su atsakingumo pojūčiu ir su bendrumo jausmu. Po ugdomojo

laikotarpio elgesio pokyčių buvo nepastebėta arba pastebėtas pagarba autoritetams ir rūpinimasis savimi. Asmeniniuose santykiuose su vaiku buvo nustatytas pagarbos trūkumas ir rūpinimosi kitais stoka.

Eksperimentinės grupės rezultatai

Ivykdžius ugdymo programą, buvo atliktas kokybinis tyrimas – interviu su eksperimentinės grupės tėvais. Šio dalyje pristatoma duomenų analizė iš atlikto interviu su mokinių tėvais iš eksperimentinės grupės.

28 lentelė. Požiūris į socialinę atsakomybę ir jos ugdymą (eksperimentinės grupės tėvų vertinimai)

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai, informanto Nr.
Socialinės atsakomybė – moralinėmis vertybėmis pagrįsta atsakingumas ir rūpinimasis kitais	Atsakingumas už kitus	„Svarbus pasikeitimas – atsakingumas.“ Nr.3; „Atsakingumas ne tik už save bet ir už kitus.“ Nr.1; „Dėmesio atkreipimas į aplinką ir aplinkinius žmones“ Nr. 5;
	Rūpinimasis kitais	„Rūpinimusi kitais žmonėmis.“ Nr.5; „Pagalba atsitikus nelaimėi.“ Nr.2; „Kai žmonės jaučia atsakomybę ne tik už save, bet ir už kitus.“ Nr.3;
	Moralinės vertybių svarba	„Svarbu turėti moralinį pamatą“ Nr.3; „Tokia asmenybė turi turėti suvokimą ir atsižvelgimą į kitus žmones.“ Nr.1; „Man tai siejasi su garbingumu ir sąžiningumu.“ Nr.2; „Turi gebėti teigiamai vertinti kitus žmones ir turėti kažkokias moralines vertybes.“ Nr.5;
Teigiamas požiūris sporto ir socialinės atsakomybės sąveiką	Socialinės atsakomybės ugdymas padėtų ugdyti elgesį ir suvokimą	„Manau, kad tai padėtų mokiniams, nes sportas ne visada gali ugdyti tinkama linkme, o tai padėtų geresnį sportininkų elgesį.“ Nr.5; „Toks ugdymas, mano galva, yra būtinas norint išmokyti vertinti ne tik save, bet ir kitus žmones.“ Nr.2;
	Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės ir sportinės veiklos sąveiką.	„Tai turėtų netrukdyti, nes treneris išreikalaus iš žaidėjų sportinės drausmės, o išugdytas socialiai atsakingas elgesys padės jiems tapti geromis asmenybėmis.“ Nr.1; „Jeigu tai yra integruojama į sportinę veiklą, tai neturėtų trukdyti.“ Nr.3;

Tėvų iš eksperimentinės grupės duomenys apie socialinės atsakomybės suvokimą atskleidė, kaip socialinė atsakomybė yra suvokiama ir koks yra požiūris į socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokyklose. Tėvų požiūriu *socialinė atsakomybė – moralinėmis vertybėmis pagrįstas atsakingumas ir rūpinimasis kitais*, kuris pasireiškia kaip „rūpinimasis kitais žmonėmis“, „pagalba nelaimėje“ arba intuityvia atsakomybe už aplinką. Reikia pastebėti, kad *moralinės vertybės* buvo išskirtos arba kitaip apibūdintos kaip socialiai atsakingos asmenybės bruožas (28 lentelė).

Kita išryškėjusi kategorija yra *teigiamas požiūris į sporto ir socialinės atsakomybės sąveiką*. Šioje kategorijoje eksperimentinės grupės tėvų požiūris į socialinės atsakomybės ugdymą buvo teigiamas. Dalis tėvų pažymėjo socialinės atsakomybės ugdymo reikalingumą ir naudą, nes tai padėtų ugdyti elgesį ir suvokimą, dar kiti atskleidė teigiamą požiūrį į socialinės atsakomybės ir sportinės veiklos vykdymą sąveiką (28 lentelė).

29 lentelė. Sporto mokyklų mokinių socialiai atsakingo elgesio ir požiūrio pokyčiai. Tėvų požiūris (eksperimentinės grupės tėvų vertinimai)

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai, informanto Nr.
Pagarbus ir rūpestingas elgesys kitų žmonių atžvilgiu	Sąmoningumo padidėjimas	„Pareigingai atlieka jam pavestas užduotis.“ Nr.1; „Jis tapo tvarkingesnis. Nuo šiol jis yra žymiai malonesnis kitiems žmonėms, elgiasi kultūringiau.“ Nr.2; „Dabar jis visada manęs išklauso ir geriau suvaldo savo emocijas.“ Nr.3; „Varžybų metu nešūkauja ant teisėjų ir kitų žaidėjų.“ Nr.5;
	Rūpinimasis artimajame aplinka	„Daugiau nei anksčiau prisideda prie namų ruošos darbų.“ Nr.3; „Labiau prisideda prie ūkio darbų, tvarkantis laukia ir pan.“ Nr.5; „Padeda broliui ruošti namų darbus.“ Nr.2;
	Platesnis požiūris į visuomenę	„Atrodo, kad pasikeitė požiūris į kitus žmones, jis pasidarė malonesnis kitiems žmonėms, labiau jais domisi.“ Nr.2; „Jis pradėjo domėtis žmonėmis ir tuo kas vyksta pasaulyje ir Lietuvoje.“ Nr.4; „Jis pradėjo vertinti kitų žmonių elgesį.“ Nr.5;

Duomenys apie socialiai atsakingo elgesio pokyčius po ugdymo programos atskleidė pagrindinę kategoriją – *pagarbus ir rūpestingas elgesys kitų žmonių atžvilgiu*. Šios kategorijos teiginiai išryškino pagarbos ir sąmoningumo pokyčius, kad „mokiniai atlieka jiems pavestas užduotis“, „pagerėjo tvarkingumas“, „geriau suvaldo savo emocijas“, „pradėjo labiau gerbti kitus aikštėje“. Tėvų teiginiai, kad „labiau prisideda prie namų ruošos darbų“, „padeda tvarkytis“ ir „padeda kitiems“, atskleidė, kad jų vaikai teikia pagalbą ir rūpinasi kitais, o tai rodo, kad pasikeitė, ne tik mokinių požiūris, bet ir jų elgesys socialinės atsakomybės kontekste. *Rūpinimosi artimajame aplinka* subkategorija tik patvirtina anksčiau atskleistus elgesio pokyčius, nes yra tėvų teiginiai apie pastebėtą pasikeitusį požiūrį į kitus žmones ir domėjimąsi kitais bei aplinkinių elgesio vertinimą (29 lentelė).

30 lentelė. Atsiliepimai tėvams apie socialinės atsakomybės ugdymą (eksperimentinė grupė)

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai, informanto Nr.
Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokyklose	Vaizdinė medžiaga ir galimybė diskutuoti	„Vaikas sakė, kad tai jam patinka, nes rodomi filmukai apie sportą ir futbolą.“ Nr.2; „Jam buvo įdomiausia, kad gali diskutuoti su mokytoju ir kitais mokiniais.“ Nr.4;
	Integravimas su sportu	„Minėjo, kad tai yra užsiėmimai kurių metu jie yra mokomi vertybių ir gero elgesio per sportą.“ Nr.1; „Pasakojo, kad tai yra kaip pamokos tik daugumą temų yra pateikiamos per sportą.“ Nr.5; „Patiko, kad buvo galima varžytis su kitais mokiniais.“ Nr.3;
	Pagarbaus elgesio ir sąmoningumo padidėjimas	„Treneris sakė, kad mano vaikas pasidarė pagarbesnis komandos draugams.“ Nr.4; „Trenerio nuomone, mano sūnus turi tikslą ir bando jį siekti.“ Nr.3; „Auklėtoja minėjo, kad mano sūnus dabar yra drausmingesnis ir ramesnis.“ Nr.2; „Pasidarė ramesnis, geriau valdo emocijas, išryškėjusi motyvacija.“ Nr.5;

Mokiniai atsiliepdami tėvams apie ugdymo programą dažniausiai akcentavo ugdymo metodus ypač pozityviai atsiliepdavo apie vaizdinės medžiagos ir diskusijų metodo naudojimą. Taip pat atskleista integravimo su sportu subkategorija, kurios teiginiai išryškina ugdymo programos metodų integravimo su sportu naudingumą. Remiantis pagarbaus elgesio ir sąmoningumo subkategorija, galima teigti, kad išugdytas socialiai atsakingas elgesys gali būti perkeliamas ir į kitus gyvenimo kontekstus. Šios anksčiau paminėtos subkategorijos leidžia suformuoti pagrindinę kategoriją, kad yra *teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokyklose* (30 lentelė).

31 lentelė. Socialiai atsakingo elgesio pokyčiai asmeniniuose santykiuose su tėvais (Eksperimentinė grupė)

Kategorija	Subkategorija	Įrodantys teiginiai, informanto Nr.
Socialiai atsakingas elgesys su tėvais	Atsakingumo pojūtis	„Manau, kad tai padeda, nes sūnus dabar yra atsakingesnis, o tai pagerina mūsų santykius.“ Nr.3; „Per šiuos mokslo metus jis surimtėjo, pasidarė labiau suaugusiu žmogumi.“ Nr.4; „Dažniau išsako savo nuomonę, ją apibendrina, apmąsto.“ Nr.5;
	Pagarba tėvams	„Dabar jis beveik visad manęs išklauso ir nepertraukia, kai su juo kalbu.“ Nr.2; „Atrodo, kad jis dažniau man padėjo už mažus dalykus.“ Nr.4; „Išklauso mano nuomonės, net jeigu ta nuomone jam ir nepatinka.“ Nr.1;
	Rūpinimosi pojūtis	„Neatsisako padėti ir dažnai tai daro neprašomas.“ Nr.3; „Bendruojant jis yra paslaugesnis negu anksčiau.“ Nr.1; „Jis pasveikino mane su gimtadieniu ir pasirūpino dovana.“ Nr.5; „Labiau prisideda prie kasdinių darbų.“ Nr.2;

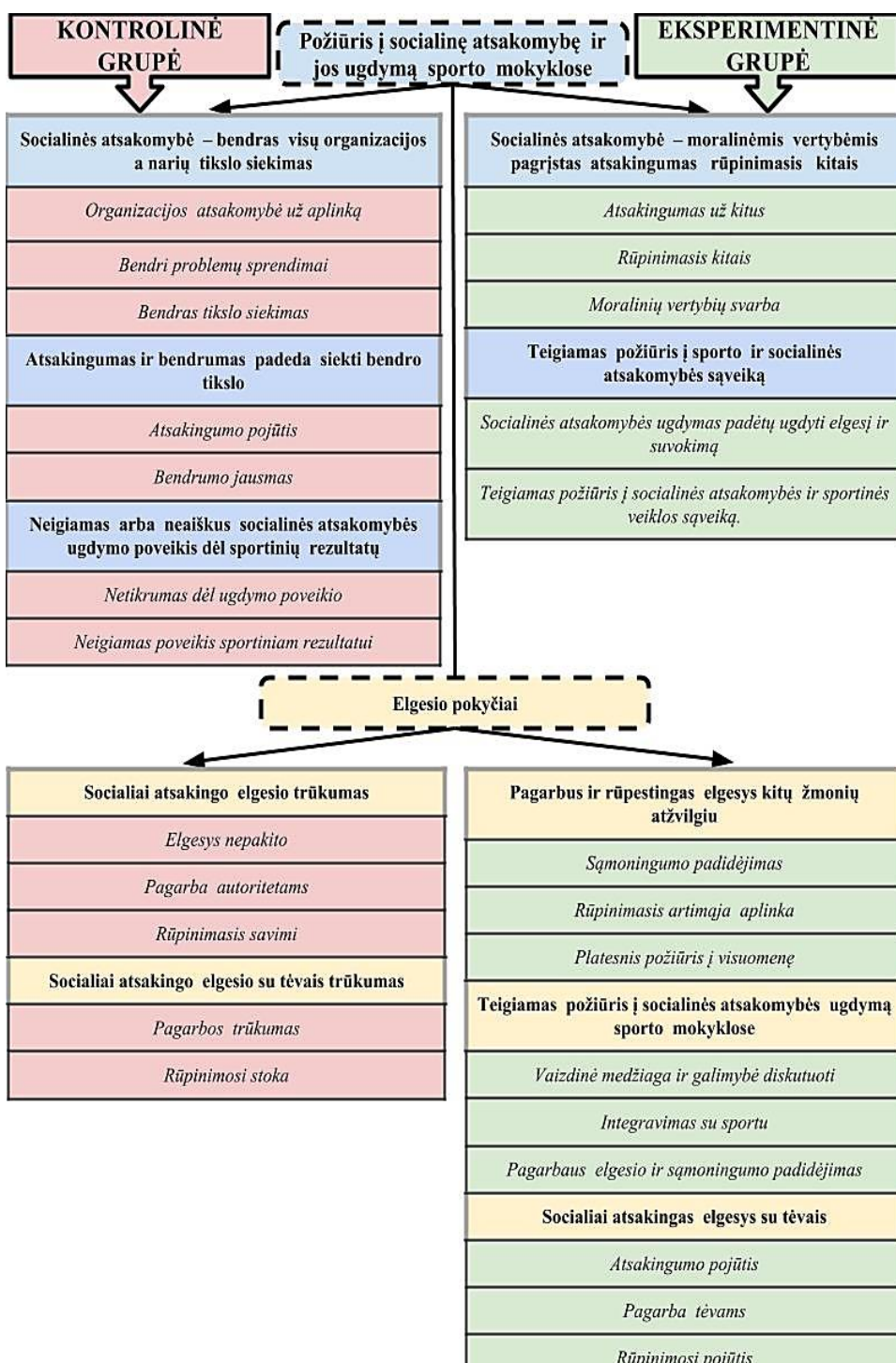
Pozityvių santykių su tėvais kategorija atskleidė, kad, tėvai pateikdami atsakymus apie savo santykius ir bendravimą su vaikais, akcentavo atsakingumo pojūtį: „*Manau, kad tai padeda, nes sūnus dabar yra atsakingesnis, o tai pagerina mūsų santykius*“, „*Per šiuos mokslo metus jis surimtėjo, pasidarė labiau suaugusiu žmogumi*“. Taip pat tėvai pastebėjo pagarbaus elgesio pokyčius: „*Dabar jis beveik visad manęs išklauso ir nepertraukia kai su juo kalbu*“, „*Atrodo, kad jis dažniau man padėkoja už mažus dalykus*“, „*Išklauso mano nuomones, net jeigu ta nuomone jam ir nepatinka*“. Tėvai apibūdinami rūpestingo elgesio pokyčius akcentavo rūpinimosi pojūtį: „*Neatsisako padėti ir dažnai tai daro neprašomas*“, „*Bendraujant jis yra paslaugesnis negu anksčiau*“, „*Jis pasveikino mane su gimtadieniu ir pasirūpino dovana*“, „*Labiau prisideda prie kasdienių darbų*“ (31 lentelė).

Tėvų interviu analizė leidžia teigti, jog sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas vaikų ir jaunimo sporto mokyklose bus veiksmingas, jeigu bus pasitelktas daugialypis socialinės atsakomybės modelis. Lyginant kontrolinės ir eksperimentinės grupių kategorijas, buvo atskleistas požiūris į socialinę atsakomybę ir jos ugdymą sporto mokyklose. Kontrolinės grupės tėvai socialinę atsakomybę apibūdino kaip *bendrą visų organizacijos narių tikslo siekimą*, o tai turi mažai ką bendro su šiame darbe pristatoma socialinės atsakomybės koncepcija ir apibūdinimu. Tuo tarpu iš eksperimentinės grupės tėvų teiginių suformuota kategorija teigia, *kad socialinė atsakomybė yra moralinėmis vertybėmis pagrįstas atsakingumas ir rūpinimasis kitais*. Eksperimentinės grupės tėvų pateiktas socialinės atsakomybės apibūdinimas yra artimas mūsų darbe pristatomi socialinės atsakomybės ugdymo koncepcijai, nes kaip ir mūsų darbe yra išskirtos moralinės vertybės ir rūpinimasis kitais. Taip pat kontrolinės grupės tėvų teiginiai leido suformuoti kategoriją, *kad atsakingumas ir bendrumas padeda siekti bendro tikslo*. Bandant atskleisti tėvų požiūrį į socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokyklose, požiūriai išsiskyrė, nes kontrolinės grupės tėvai pasižymėjo *neigiamu arba neaiškiu socialinės atsakomybės ugdymo poveikiu dėl sportinių rezultatų*, kai tuo tarpu eksperimentinės grupės tėvai turėjo *teigiamą požiūrį į sporto ir socialinės atsakomybės sąveiką*. Remdamiesi šiais rezultatais galime daryti prielaidą, kad tėvai iš eksperimentinės grupės buvo tinkamai supažindinti su ugdymo programa ir jų patirtis iš socialinės atsakomybės ugdymo programos buvo teigiama (21 pav.).

Atlikdami tėvų interviu taip pat siekėme atskleisti socialiai atsakingo elgesio pokyčius po ugdomojo laikotarpio. Palyginus kontrolinės ir eksperimentinės grupių

rezultatus, nustatyta, kad kontrolinės grupės tėvai nurodė socialiai atsakingo elgesio tiek su kitais žmonėmis, tiek ir su pačiais tėvais trūkumą, teigdami, kad mokinių (ugdymo programa nebuvo taikoma) elgesys labai nepakito, tačiau pastebėjo pakitusį požiūrį į pagarbą autoritetams, padidėjo rūpinimasis savimi, o ne kitais. Eksperimentinės grupės tėvų teiginiai leido suformuoti pagarbaus ir rūpestingo elgesio kitų žmonių atžvilgiu kategoriją, taip pat buvo išskirta teigiamo požiūrio į socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokyklose kategorija, bei socialiai atsakingo elgesio su tėvais kategorija.

Apibendrinant interviu tyrimo rezultatus, galime teigti, kad eksperimentinės grupės tiriamieji pasižymėjo gilesniu požiūriu į socialinę atsakomybę. Jų požiūris artimesnis šiame darbe pristatomi socialinės atsakomybės ugdymo koncepcijai bei yra labiau išreikštas socialiai atsakingo elgesio pokyčiais nei kontrolinės grupės tiriamųjų.



21 pav. Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo interviu analizė

4 REZULTATŲ APTARIMAS

Konstatuojamasis tyrimas buvo planuojamas atsižvelgiant į moralinės raidos teoriją (Kohlberg, 1984; Nucci, 2006), socialinę kognityviają (Bandura, 1997) bei konstruktyvistinį ir humanistinį požiūrį į socialinės atsakomybės ugdymą (Loland, 2006; Patterson, 1973; Vygotsky, 1999). Interpretuojant mūsų tyrimo duomenis šių teorijų nuostatomis galime teigti, kad sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės rodiklių vertinimo lygis susijęs su interaktyviomis asmenybės savybėmis, pasireiškiančiomis moralės ir etikos principais grįstu elgesiu, sąmoningu visuomenės normų priėmimu, požiūrių ir vertybių pagrindu, valios išraiška, suvokimu, kokias pasekmes turi vykdoma veikla pačiam asmeniui ir kitiems žmonėms, o tai gali priklausyti nuo mokinių amžiaus, socialinės aplinkos ir socialinės emocinės patirties.

Konstatuojamojo tyrimo metu ypatingą dėmesį skyrėme sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės priklausomybei nuo tiriamųjų amžiaus. Todėl toliau savo darbe apibendrinsime skirtingo amžiaus (15 – 16 ir 17 – 18 metų) sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės tyrimo duomenis. Aptardami tyrimo rezultatus analizuosime sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės komponentų ir subkomponentų raišką. Taip pat aptarsime sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės lygio ypatumus amžiaus aspektu.

Konstatuojamasis tyrimas atskleidė, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkams būdingas vidutinis suvoktos socialinės atsakomybės lygis, o tai patvirtina ir ankstesnių tyrimų (Juodsnukis & Malinauskas, 2013, 2015) atlikti rezultatai. Socialinės atsakomybės suvokimo tyrimas, atliktas su mokiniais iš Graikijos, Čekijos ir Lietuvos, atskleidė, kad visose trijose šalyse mokiniai panašiai supranta socialinę atsakomybę ir palankiai vertina teiginį, kad „mokiniais reikia prisiimti atsakomybę už savo veiksmus“. Taip pat mokinių socialinis domėjimasis yra labiau orientuotas į artimąją aplinką: artimus draugus ir bendraklasius. Jiems nelabai buvo įdomios globalinės problemos (Zaleskienė et al., 2013).

Konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai turi labiau teigiamą požiūrį į socialinės atsakomybės svarbą, o tai sutampa su ankstesnio tyrimo (Martišauskienė, 2001) išvadomis, kad vertinant paauglių požiūrį į idealų ir realų dvasingą žmogų, labiau yra vertinamas žmogaus autentiškumas ir atsakingumas. Konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai turi labiau teigiamą požiūrį į socialinį aktyvumą, moralinę savivoką bei požiūrį į sporto

komandos draugus. Požiūris į sporto komandos draugus gali skirtis dėl to, kad kaip nustatė Martišauskienė (2001) sporto mokyklų mokiniai labiausiai vertina socialinį pripažinimą, o mažiausiai tikrą draugystę. Nors mūsų tyrimo duomenys atskleidė, kad sporto mokyklų mokiniai turi labiau teigiamą požiūrį į socialinį aktyvumą, tačiau ankstesnio tyrimo (Zaleskienė, 2007) rezultatai atskleidė tendenciją, kad metams bėgant mokinių aktyvumas mažėja, o taip nutinka dėl problemų susijusių su asmeninėmis jaunimo savybėmis ir nepakankam šeimoms ir mokyklos įtaka. Konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai turi labiau teigiamą požiūrį į moralinę savivoką. Tokie skirtumai gali atsirasti dėl to, kad moralinis suvokimas išsivysto ankstyvoje vaikystėje ir yra susiję su vėlesne socialine patirtimi. Moralinis suvokimas yra ugdomas, kai tėvai ir treneriai padeda vaikams suvokti ir išmokti apie elgesio sporte normatyvinius standartus, ir interpretuoti, pažymėti bei paaiškinti emocijų pasekmes taip pat kaip socialinio elgesio pasekmes (Brewer, 2009). 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.

Konstatuojamojo tyrimo metu tiek 15 – 16 metų tiek ir 17 – 18 metų sporto mokyklų mokinių teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą nesiskyrė, panašūs duomenys buvau gauti ir analizuojant 14 – 19 metų mokinių dalyvavimą visuomeninėje veikloje (Maslauskienė, 2011), taip pat nustatyta, kad mokiniai suvokia dalyvavimo visuomeninėse veiklose svarbą, tačiau visuomeninių organizacijų veikloje nedalyvauja net 68 proc. tirtų mokinių. Mokinių socialinė atsakomybė yra kiekvieno asmeninė atsakomybė už savo veiksmus. Tai moraliai įpareigoja kiekvieną, kad veiktų taip, kad žmonėms aplink juos jaustųsi naudos gavėjais. Tai yra įsipareigojimas, kurį kiekvienas turi nukreipti į visuomenę. Mokinių socialinė atsakomybė yra pagrįsta asmens etika. Užuoat suteikus svarbą tikslai toms sritims, kur kiekvienas turi materialinį interesą, individas turėtų iškelti klausimus dėl humanitarinių priežasčių (Thorsteinsson, 2014).

Konstatuojamojo tyrimo metu analizuojant sąmoningumo rezultatus, nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi didesniu sąmoningumu nei 15 – 16 metų futbolininkai, tokios išvados buvo galima tikėtis, nes ankstesnių tyrimų rezultatai atskleidė, kad bendrasis sąmoningumas teigiamai didėja su amžiumi (Soto & John, 2012), tačiau pasak John ir Srivastava (1999), sąmoningumas nėra vienalytis reiškinys, nes jis atspindi žmonių skirtingumą, atsižvelgiant į jų gebėjimą pagal socialines normas valdyti savo elgesį, užsibrėžti tikslus, vykdyti užduotis, planuoti

bei atidėti malonumus, valdyti asmeninius poreikius, laikytis tradicinių visuomeninių normų ir taisyklių. Nustatyta, kad aukštas sąmoningumo lygis lemia adaptyvų kognityvinį stilių (Bukšnytė-Marmienė, Kovalčikienė, & Ciūnytė, 2012). Kognityvusis stilius psichologijoje parodo, kaip žmonės mąsto, suvokia stimulus ir kaip tai naudoja savo elgesyje (Cools & Van den Broeck, 2007). Kognityvusis stilius skiriasi nuo kognityvinių gebėjimų – pastarieji matuojami intelekto testais (Zhang, 2006). Asmenys, kuriems labiau išreikštas adaptyvus arba novatoriškas kognityvinis stilius, skirtingai sprendžia problemas ir priima sprendimus. Kiekvienas asmuo gali rodyti iniciatyvą, būdingą priešingam stiliui (tarsi naudodamas streso įveikimo mechanizmą), tačiau galų gale grįš prie stiliaus, kuriam teikia pirmenybę (Stum, 2009). Pasak Almonaitienės ir Lekavičienės (2001), išorinės aplinkybės gali priversti žmogų elgtis jam nepriimtiniu būdu, bet dėl to keičiasi tik jo elgesys. Žmogus, besielgiantis priešingai savajam stiliui, patiria stresą, nukenčia jo veiklos efektyvumas.

Analizuojant vaikų elgesio sunkumų ir asmenybės bruožų sąsajas nustatyta, kad stipriausiai su vaikų elgesio sunkumais susiję geranoriškumas bei sąmoningumas (Barkauskienė et al., 2014). Mūsų tyrimo rezultatus galėjo lemti meistriškumo skirtumas. Allen su kolegomis (2011) nustatė, kad didelio meistriškumo sportininkai skiriasi nuo žemesnio meistriškumo sportininkų pagal sąmoningumo rodiklius. Atskleista, kad sportininkai, besivaržantys nacionaliniu arba tarptautiniu lygiu, yra mažiau neurotiški ir pasižymi didesniu sąmoningumu negu sportininkai, dalyvaujantys klubinėse arba regioninio lygio varžybose. Taip pat yra nustatyti sąmoningumo skirtumai tarp komandinių ir individualių sporto šakų. Nustatyta, kad komandinių sporto šakų atstovai sportininkai yra mažiau sąmoningesni už individualių sporto šakų atstovus, tačiau Nia ir Besharat (2010) tyrimas neatskleidė skirtumų pagal sąmoningumą, tačiau atskleidė, kad komandinių sporto šakų atstovai pasižymėjo didesniu sutariamumu, negu individualių sporto šakų atstovai. Nustatyta, kad mokiniai kurie turi aukštesnius sąmoningumo rodiklius, labiau įsitraukia į visuomenines ir mokyklines veiklas (Žukauskienė & Malinauskienė, 2009).

Buvo tiriama, kokios sąmoningumo savybės yra labiausiai išreikštos tarp jaunųjų futbolininkų. Rezultatų analizė atskleidė, kad jaunių (17 – 18 metų) futbolininkų tikslo siekimo ir pareigingumo savybės yra labiau išreikštos negu jaunučių (15 – 16 metų) futbolininkų. Panašūs rezultatai yra nustatyti atliekant ilgalaikį asmenybės bruožų tyrimą su įvairaus amžiaus tiriamaisiais, nes buvo

nustatyta, kad su amžiumi didėja bendrasis sąmoningumas, tačiau taip pat, kaip ir mūsų atveju, pasitvirtino tikslo siekimo ir pareiškimo savybių pokyčiai didėjančio amžiaus aspektu, o tvarkingumo savybė reikšmingai nesiskyrė (Soto & John, 2012). Turintieji gerus tikslo siekimo rezultatus kupini aukštų siekių ir sunkiai dirba norėdami pasiekti savo tikslus. Jie turi gyvenimo krypties pojūtį, yra kruopštūs ir jų veiksmai tikslingi. Turintieji itin gerus rezultatus gali per daug sureikšminti savo karjerą ir tapti darboholikais. Turintieji prastus rezultatus yra apatiški, nesiekia pasisekimo, jiems trūksta ambicijų, gali atrodyti betiksliai, tačiau dažnai patys yra patenkinti savo menkais pasiekimais (Žukauskienė & Barkauskienė, 2006). Turintieji gerus tvarkingumo savybės rezultatus yra tvarkingi ir gerai organizuoti. Turintieji prastus rezultatus nesugeba organizuoti savo aplinkos, apibūdina save kaip nemetodiškus (Žukauskienė & Barkauskienė, 2006).

Konstatuojamojo tyrimo metu analizuojant vertybių komponento rezultatus nustatyta, kad tiek 15 – 16 metų, tiek ir 17 – 18 metų sporto mokyklų mokiniai pasižymi panašiai išreikštomis gebėjimų ugdymo vertybėmis. Šią išvadą tiksliausiai patvirtina tyrimas, atliktas su 15 – 19 metų sportuojančiais mokiniais (Stupuris et al., 2012). Tyrime teigiama, kad sportuojantiems mokiniams svarbesnės gebėjimų ugdymo vertybės bei nustatyta, kad tiek 15 – 17 metų, tiek 18 – 19 metų sportuojantiems mokiniams svarbiausios yra gebėjimų ugdymo vertybės. Reikia pažymėti, kad tyrimo metu gauti duomenys atkartoja skirtingose šalyse tirtų sportuojančių mokinių vertybių sportinėje veikloje duomenis. Antai Whitehead ir Goncalves (2013), išanalizavę septyniose šalyse atliktus tyrimus, pastebi, kad dominuoja gebėjimų ugdymo vertybės. Autoriai daro išvadą, jog sportuojantiems mokiniams asmeninio meistriskumo siekimas yra svarbiau negu garbingas varžymasis. Aramavičiūtė (1998), pabrėždama įsitikinimų reikšmę vertybėms, teigia, jog domėjimasis kuriuo nors gyvenimo aspektu (mokomuoju dalyku, draugais, knygomis, taip pat ir sportu) ilgainiui perauga į tvirtą įsitikinimą, norą veikti pagal pasirinktą orientyrą. Galbūt todėl mūsų tyrime išryškėjo, kad sporto mokyklų mokiniams labiausiai svarbios gebėjimų ir statuso vertybės, kurios padeda pasiekti norimų rezultatų sportinėje veikloje. Taip pat teigia ir Vasiliauskas (2016), kalbėdamas apie vertybes ir pabrėžia jų priklausomybę nuo subjekto individualių motyvų, nuo jo poreikių, interesų, siekių, idealų, įsitikinimų, troškimų ir kt. Lee su kolegomis (2008), kalbėdami apie vertybes sporte, nurodo, jog visos vertybės, kurios siejasi su pasiekimais ir dorove, yra svarbios sportinėje veikloje.

Konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad moralinėmis vertybėmis labiau pasižymėjo 15 – 16 metų futbolininkai nei 17 – 18 metų futbolininkai, tačiau statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas. Stupuris su kolegomis (2013) teigia, kad moralinių ir gebėjimų ugdymo vertybių grupės turi didžiausią reikšmę sportininko elgesiui. Teigiamas trenerio kompetencijos vertinimo ryšys su pozityviu sportininkų elgesiu, moralinėmis ir gebėjimų ugdymo vertybėmis rodo, kad kompetentingas bei kryptingas trenerio darbas ugdant sportininko garbingo sportinio elgesio nuostatas ir pagarbą kitiems gali išugdyti pageidautiną sportininko elgesį ir neturi reikšmės neigiamam sportuojančiųjų elgesiui. Mūsų tyrime atskleistu moralinių vertybių panašumus tarp skirtingo amžiaus tiriamųjų galėjo lemti tai, kad tik paauglystėje ir ankstyvojoje jaunystėje individas gali giliau įsisąmoninti vertybes, pasiekti įsisąmonintos vertybių internalizacijos lygį, sietiną su vertybių esmės suvokimu ir įprasminimu. Paprastai šitokio virsmo galimybė jaunystėje dažniausiai aiškinama jauno asmens jautrumu ir dvasinių vertybių imlumu, idealumo siekimu, taip pat didesnio laisvos ir autentiškos saviraiškos poreikio. Vienas svarbiausių pasikeitimų paauglystės laikotarpiu yra perėjimas prie asmeninės, unikalios, individualios pažiūrų bei vertybinių orientacijų sistemos. Tačiau ne visų paauglių vertybių sistema tampa unikali. Daugelis jų tiesiog mechaniškai kartoja savo tėvų pažiūras, vertybes, įsitikinimus. Tie, kuriems nepavyksta susiformuoti vertybių sistemos, paprastai yra labai gynybiški. Jie saugo save nuo naujos gyvenimiškos patirties ir nuo tolesnio tobulėjimo, negali pasinaudoti savo pačių patirtimi ir realistiškai įvertinti savo galimybių (Aramavičiūtė, 2005).

Konstatuojamojo tyrimo metu analizuojant valios savybių rezultatus, nustatyta, kad tiek 15 – 16 metų tiek ir 17 – 18 metų sporto mokyklų mokiniams yra būdinga vidutinio lygio drąsa. Urbelionis (2008) lygindamas vaikų (13 – 14 metų) ir jaunučių (15 – 16 metų) futbolininkų valios savybes taip pat nenustatė statistiškai reikšmingo skirtumo pagal drąsumą, o tai prieštarauja Gražulio (2013) tyrimo rezultatams, nes buvo nustatyta, kad jaunesni (12 – 14 metų) futbolininkai labiau vertina drąsą negu vyresni (15 – 16 metų) futbolininkai. Čepkauskaitė (2010) analizuodama sportuojančių ir nesportuojančių paauglių valios savybes atskleidė, kad tiek sportuojantys, tiek ir nesportuojantys paaugliai save vertino kaip labai drąsius. Mūsų tyrimo rezultatus lyginant su jaunučių krepšininkų rezultatais (Malinauskas & Dumbliauskas, 2006) nustatyta, kad 15 – 16 metų krepšininkams būdingas didelis drąsumas, o tai prieštarauja mūsų tyrimo rezultatams, nes mūsų atveju būdingas vidutinis drąsos lygis. Dažnai tyrimuose analizuojamos rankininkų

valios savybės. Tyrimai atskleidė, kad rankininkų valios savybės yra tiesiogiai susijusios su fiziniu ir techniniu jų parengtumu. Atskleista, kad didesnio meistriškumo rankininkų valios savybių raiškos lygis buvo statistiškai patikimai aukštesnis (Meidus, 2005). Kadangi mes tyrėme tik futbolininkų (jaunučių ir jaunių) valios savybes, tai galėtume kelti prielaidą, kad galbūt didelio meistriškumo futbolininkų valios savybių raiškos lygis būtų aukštesnis. Mūsų tyrimo rezultatus galėjo nulemti sporto šakos pobūdis, nes drąsumo savybė nėra labai aukštai vertinama, komandiniuose žaidimuose, kur laimi ne lyderis, o komanda, todėl atkaklumas, ryžtingumas iniciatyvumas, nes pasisekimas negalimas be ilgų ir varginančių treniruočių (Čepkauskaitė, 2010; Malinauskas, 2003).

Analizuojant konstatuojamojo tyrimo rezultatus buvo nustatyta, kad 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų atkaklumas buvo vidutinio lygio ir statistiškai reikšmingai nesiskyrė, o tai prieštarauja Urbelionio (2008) tyrimo rezultatams, nes buvo atskleista, kad jaunučiai (15 – 16 metų) futbolininkai yra atkaklesni negu vaikai (13 – 14 metų) futbolininkai, tačiau Gražulis (2013) nustatė, kad jaunesni (12 – 14 metų) futbolininkai labiau vertina atkaklumą negu vyresni (15 – 18 metų) futbolininkai. Akelaitis (2017), analizuodamas vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių santykio su kitais srities socialinių pozityvaus elgesio gebėjimų rezultatus, nustatė, kad 17 – 18 metų mokiniai yra atkaklesni per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai. Čepkauskaitė (2010) atskleidė, kad tiek sportuojantys, tiek ir nesportuojantys paaugliai savo atkaklumą vertina kaip aukšto lygio. Atkaklumą lemia ilgalaikė psichinių jėgų mobilizacija, tikėjimas sėkme. Ugdyti atkaklumą padeda reikšmingi tikslai, pareigos ir atsakomybės už patikėtą darbą įsisąmoninimas (Meidus, 2005).

Konstatuojamojo tyrimo metu buvo nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolininkams ir 15 – 16 metų futbolininkams būdingas vidutinis iniciatyvumo lygis. Urbelionis (2008) taip pat nustatė, kad pagal iniciatyvumo lygį tarp vaikų (13 – 14 metų) ir jaunučių (15 – 16 metų) futbolininkų skirtumo nėra. Vidutinis iniciatyvumo lygis taip pat buvo nustatytas analizuojant sportuojančius ir nesportuojančius paauglius, nes tiek sportuojantys, tiek nesportuojantys paaugliai labiausiai pasižymėjo vidutiniu iniciatyvumo lygiu (Čepkauskaitė, 2010). Ilgalaikio tyrimo rezultatai parodė, kad internatinio pobūdžio mokyklose gyvenantys jaunieji sportininkai yra valingesni negu namuose gyvenantys jaunieji sportininkai (Elbe et al., 2005). Pasak Malinausko (2003), iniciatyvumo trūkumas padaro sportininko veiklą priklausomą nuo trenerio stimuliavimo. Gražulio (2013) teigimu, mokinys

pats turėtų rodyti iniciatyvą mokytis, nes toks mokymasis jam yra svarbiausias ir duoda ilgiausiai išliekančius rezultatus, o individuali iniciatyva iš esmės lemia sportininko sėkmę per treniruotes ir varžybas.

Konstatuojamojo tyrimo duomenimis paaiškėjo, kad sporto mokyklų mokinių savitvardos savybė nepriklauso nuo jų amžiaus: nors savitvarda labiau pasižymėjo 17 – 18 metų mokiniai nei 15 – 16 metų mokiniai, tačiau statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingo amžiaus grupių tiriamųjų nenustatytas. Analizuojant savitvardos gebėjimus per kūno kultūros pamokas nustatyta, kad 17 – 18 metų mokiniai pasižymi labiau išreikštais savitvardos gebėjimais per kūno kultūros pamokas nei 15 – 16 metų mokiniai (Akelaitis, 2017). Panašūs tyrimo rezultatai gauti ir Gražulio (2013) tyrime, kurio metu buvo nustatyta, kad tarp 12 – 14 metų ir 15 – 18 metų futbolininkų savitvardos savybės rodikliai statistiškai reikšmingai nesiskyrė. Lyginant sportuojančių ir nesportuojančių paauglių iniciatyvumo rodiklius, nustatyta, kad tiek sportuojantys, tiek ir nesportuojantys paaugliai pasižymėjo vidutinišku iniciatyvumu (Čepkauskaitė, 2010). Meidaus (2005) tyrimo su rankininkėmis rezultatai atskleidė, kad tiek žemos kvalifikacijos, tiek ir aukštos kvalifikacijos žaidėjai pasižymėjo žema savitvarda, tai buvo aiškinama tuo, jog savitvardos dažniausiai trūksta vartininkams, nes po praleisto įvarčio jie dažnai praranda pasitikėjimą ir labai nervinasi bei tokios neigiamos būsenos jie negali įveikti, dėl to prastėja jų žaidimas. Pasak Malinausko (2003), savitvarda yra slopinanti veiklą valios savybė ir padeda susilaikyti nuo psichologinio ir fizinio jaudinimosi, trukdančio siekti tikslo. Sportininkas neturi pasiduoti emocijoms. Varžybų metu jis turi paisyti taisyklių, taktinio plano ir atsižvelgti į situacijas.

Analizuojant 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų prosocialaus elgesio aspektus, nustatyta, kad 15 – 16 metų futbolininkai pasižymi labiau išplėtotu prosocialiu elgesiu su komanda nei 17 – 18 metų futbolininkai, tačiau ankstesnio tyrimo rezultatai, analizuojant sporto mokyklų mokinių prosocialaus elgesio su komanda aspektus, skirtumų tarp jaunesnių (iki 17 metų) ir vyresnių (17 – 18 metų) mokinių nenustatė. Šukys (2010) nustatė, kad prosocialus elgesys yra būdingesnis po pamokų sportuojantiems paaugliams negu nesportuojantiems, kad berniukų sportavimas susijęs su aukštesniais prosocialaus elgesio balais, lyginant juos su nedalyvaujančiais po pamokinėje veikloje, tuo tarpu Baltakienės (2013) tyrimo rezultatai neatskleidė mokinių dalyvavimo po pamokinėje veikloje ir prosocialaus elgesio raiškos sąsajų. Konstatuojamojo tyrimo metu nustatytus aukštesnius prosocialaus elgesio rezultatus galėjo nulemti tai, kad labiau patyrę ir vyresni

komandinių sporto šakų atstovai yra labiau linkę į antisocialų elgesį su savo komandos draugais negu jaunesni ir mažiau patyrę sportininkai (Stupuris et al., 2013). Tyrimai (Kavussanu, Boardley, Jutkiewicz, Vincent, & Ring, 2008) rodo, kad kai padidėja sportininko patirtis, atsiranda labiau teigiamas požiūris į antisocialaus elgesio formas, todėl antisocialus elgesys pasireiškia dažniau.

Konstatuojamojo tyrimo metu analizuojant 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų futbolininkų prosocialus elgesio su varžovais ypatumus galima pastebėti, kad tiek 15 – 16 metų, tiek ir 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi panašiais prosocialaus elgesio su varžovais rodikliais, statistiškai reikšmingo skirtumo tarp skirtingų amžiaus grupių tiriamųjų nebuvo. Šią išvadą tiksliausiai patvirtina anksčiau atliktų tyrimo (Stupuris et al., 2013) su sporto mokyklų mokiniais rezultatai, kad pagal prosocialų elgesį su varžovais jaunesni ir vyresni mokiniai statistiškai reikšmingai nesiskiria. Lyginant prosocialus elgesio raišką meistriškumo aspektu yra nustatyta, kad prosocialaus elgesio raiška su varžovais yra nepriklausoma nuo meistriškumo (Šatinskaitė, 2010; Stupuris et al., 2013). Tai, kad nėra nustatytas skirtumas tarp jaunesnių ir vyresnių mokinių, gali būti dėl to, kad su doroviniais išgyvenimais susiję altruistiški jausmai vyresniesiems paaugliams nėra prioritetiniai, o patys doroviniai išgyvenimai daugeliu atveju nėra motyvaciniai veiksniai (Martišauskienė, 2004). Vaikų ir paauglių prosocialų elgesį labiausiai lemia tėvai, demonstruodami prosocialų elgesį, skatindami jį ir apdovanodami vaikus už tai, kurdami aplinką, skatinančią empatiją ir simpatiją (Carlo, McGinley, Hayes, Batenhorst, & Wilkinson, 2007). Tačiau be šeimos, didelį poveikį vaikų, ypač paauglių elgesiui, daro bendraamžiai (Shannon, 2006).

Konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad nors 15 – 16 metų ir 17 – 18 metų mokiniams būdingas vidutinis socialinės atsakomybės lygis, tačiau 17 – 18 metų mokiniai yra socialiai atsakingesni nei 15 – 16 metų mokiniai. Tiksliausiai mūsų tyrimo rezultatus patvirtina atliktas ilgalaikis tyrimas (Wray-Lake et al., 2016) su vyresniojo amžiaus pradinių, pagrindinių ir gimnazinių klasių mokiniais, atskleidė, kad nuo 9 iki 16 metų socialinės atsakomybės vertybės reikšmingai mažėja ir tik vėlesnėje paauglystėje jos vėl tampa svarbesnės. Šeimos užuojauta ir demokratinis klimatas, mokyklinis solidarumas, bendruomeniškumas ir patikima draugystė teigiamai veikia paauglių socialinės atsakomybės vertinimo pokyčius. Išvada dėl mokiniams būdingo vidutinio socialinės atsakomybės lygio patvirtina ir anksčiau atliktų tyrimų (Agbuga, Xiang, & McBride, 2015; Hsu, Pan, Chou, & Lu, 2014; Li et al., 2008) rezultatai. Taip pat tyrimai (Juodsnukis, 2015a; Juodsnukis &

Malinauskas, 2014a) atskleidė, kad 17 – 18 metų futbolo sporto mokyklų mokiniai yra socialiai atsakingesni negu 15 – 16 metų mokiniai. Analizuojant atsakingumo vertinimus įvairaus profilio mokyklose, nustatyta, kad atsakingumą aukščiausiai vertina sporto mokyklų mokiniai, lyginant su kitų profilių mokyklomis (Martišauskienė, 2002). Tai, kad yra tikslinga ugdyti socialinę atsakomybę, atskleidė Cryan ir Martinek (2017) tyrimas, atliktas su 11 – 12 metų jaunaisiais futbolininkais, nes po asmeninės ir socialinės atsakomybės ugdymo programos padidėjo mokinių socialinė atsakomybė, tačiau asmeninės atsakomybės srityje pokyčių nenustatyta. Ugdymo metu svarbu ne tik reikalauti gerbti kitus, jiems padėti, bet ir aiškinti tokio elgesio prasingumą. Vien dėl būrelių lankomumo mokiniai nepradės labiau rūpintis kitais. Tam įtakos turi tiek šeima, tiek mokyklos bendruomenė (Šukys, 2010).

Konstatuojamasis tyrimas parodė, kad 17 – 18 metų sporto mokyklų mokiniai pasižymėjo didesniu rūpestingumu kitais, negu 15 – 16 metų mokiniai. Tai, kad vyresnio amžiaus mokiniai yra rūpestingesni, patvirtina ir ankstesni socialinės atsakomybės tyrimai (Gordon, 2010; Wray-Lake & Syvertsen, 2011), tačiau Ispanijoje atliktas tyrimas (Gómez-Mármol et al., 2014) su 11 – 17 metų mokiniais parodė, kad didesnis rūpestingumas būdingas jaunesniems mokiniams. Tiriant paauglių elgesį nustatyta, kad jie labiausiai linkę padėti kitam ištikus nelaimei, tačiau jiems mažiau būdingas altruistiškas elgesys bei noras padėti, kai yra nestebimi kitų, taip pat nustatyta, kad yra teigiami ryšiai tarp moralinių vertybių internalizavimo ir pagalbos ištikus nelaimei (Kromerova, 2016).

Konstatuojamojo tyrimo metu nustatyta, kad tiek 15 - 16 metų, tiek ir 17 – 18 metų sporto mokyklų mokiniams būdinga pagarba kitiems, tačiau ankstesnių tyrimų (Juodsukis, 2015a; Juodsukis & Malinauskas, 2014a) rezultatai prieštarauja mūsų tyrimo rezultatams, nes buvo nustatyta, kad 17 – 18 metų futbolo sporto mokyklų mokinių socialinė atsakomybė labiau grindžiama pagarba kitiems, negu 15 – 16 metų futbolo sporto mokyklų mokinių, toks skirtumas galėjo atsirasti dėl pastarojo tyrimo mažesnės imties. Taip pat yra nustatyta, kad jaunučių futbolininkų pagarba kitiems yra nepriklausoma nuo meistriško (Juodsukis, 2015b).

Vertinant socialinės atsakomybės aspektus, svarbu išanalizuoti, ar socialinė atsakomybė yra vienodai pasireiškianti tiek sportinės veiklos metu, tiek ir kitose gyvenimiškose situacijose (Hellison, 2011). Konstatuojamo tyrimo metu nustatyta, kad 17 – 18 metų sporto mokyklų mokiniai buvo socialiai atsakingesni tiek treniruočių ir varžybų metu, tiek ir kitose gyvenimiškose situacijose negu 15 – 16

metų mokiniai. Tyrimo rezultatus, kad būtent sporto mokyklų mokiniai buvo socialiai atsakingesni treniruočių ir varžybų metu negu 15 – 16 metų mokiniai, patvirtina anksčiau atliktų tyrimų rezultatai (Juodsnukis, 2015a; Juodsnukis & Malinauskas, 2014a). Skirtumai socialinės atsakomybės pasireiškimo srityse gali priklausyti ne tik nuo amžiaus, tačiau ir nuo meistriškumo (Juodsnukis, 2015b). Taip pat yra nustatyta, kad sportuojantys mokiniai yra socialiai atsakingesni mokykloje ir namų aplinkoje negu nesportuojantys mokiniai (Ramzaninezhad, Nazari, & Mallaei, 2017). Konstatuojamo tyrimo rezultatus palyginus su Bredmiejer ir Shields (1986) išvadomis, kuriose teigiama, kad sporte amoralus, socialiai neatsakingas elgesys yra pateisinamas ir sveikintinas, galima daryti išvadą, kad mūsų tyrimo gauti rezultatai tai iš dalies patvirtina, nes 15 – 16 metų sporto mokyklų mokiniai nurodė, kad treniruočių ir varžybų metu jie yra mažiau socialiai atsakingi nei kitose gyvenimiškose situacijose, tačiau vyresnio amžiaus (17 – 18 metų) futbolininkai parodė priešingus rezultatus lyginant su 15 – 16 metų futbolininkais, o tai gali patvirtinti Kohlberg (1981) asmenybės moralinės raidos teoriją kuri teigia, kad individas pereina per tam tikrus moralinės raidos etapus. Tačiau Kohlberg (1981) pažymi, kad kuriam moralinės raidos etapui priklauso vaikas, ne visada tiesiogiai siejasi su jo amžiumi, nes vienu vaikų moralinė raida lėtesnė, kitų greitesnė, tačiau visi, pasak Kohlberg (1981), pereina tas pačias pakopas.

Ugdomasis eksperimentas, kaip ir konstatuojamasis tyrimas, buvo planuojamas, remiantis moralinės raidos teorija (Kohlberg, 1984; Nucci, 2006), socialinė kognityvioji teorija (Bandura, 1997) bei konstruktyvistiniu ir humanistiniu požiūriu į socialinės atsakomybės ugdymą (Loland, 2006; Patterson, 1973; Vygotsky, 1999). Taip pat atsižvelgėme į naujausius panašaus pobūdžio eksperimentinius tyrimus (Brusokas, 2014; Gordon, 2007; Hellison, 2011; Leliugienė, 2012; Šniras, 2005) ir rėmėmės prielaida, kad sporto mokinių socialinės atsakomybės ugdymui yra vienodai svarbūs visi socialinės atsakomybės komponentai: suvokta socialinė atsakomybė, vertybės, sąmoningumas, valia ir elgesys.

Ugdomojo eksperimento metu taikėme dviejų homogeniškų (amžiaus, lyties, sporto šakos) grupių tyrimą, pasitelkdami pradinį ir baigiamąjį tyrimą, nes jis yra validus ir sumažina galimų paklaidų tikimybę (Charles, 1999). Manome, kad svarbiausias faktorius, lemiantis mūsų tyrimo validumą, buvo tai, kad, atliekant pradinį tyrimą prieš ugdomąjį eksperimentą, eksperimentinės ir kontrolinės grupių tiriamieji pagal visus socialinės atsakomybės komponentus ir amžių statistiškai

reikšmingai nesiskyrė. Eksperimentinis poveikis buvo taikomas aštuonis mėnesius, todėl ir be eksperimentinio poveikio, kuris buvo taikomas eksperimentinei grupei, rezultatams poveikį galėjo turėti ir kiti veiksniai, pvz., tiriamieji galėjo patirti biologinius, kognityvius ir fiziologinius pokyčius, galėjo įgyti didesnės socialinės emocišės patirties, tačiau šių veikšnių poveikis abiem grupėms buvo vienodas, taigi – kontroliuojamas. Kai po ugdomojo eksperimento abi grupės buvo tiriamos, buvo siekiama nustatyti, ar veikiant nepriklausomam kintamajam (daugialypei socialinės atsakomybės ugdymo programai) atsirado priklausomojo kintamojo (socialinės atsakomybės komponentų) pokyčių. Mūsų tyrimo patikimumą didina tai, kad ugdymo programos autorius ne tik parengė ugdymo programą, bet ir ją įgyvendino, nes, kaip nurodo Hellison (2000), svarbu, jog tyrėjai būtų artimai susiję su programomis, kurias jie vertina. Autoriai ne tik rengia programas, bet ir iš tiesų dirba su vaikais, kurie pas juos ateina. Tai taip pat didina informacijos, gautos vertinant, patikimumą. Pasak Hellison (2000) išoriniai vertintojai dažnai nesusipažinę su ugdymo programų apribojimais: skirtingais vaikų, dalyvaujančių programoje, polinkiais ir asmeninėmis žmonių, vykdančių programą, vertybėmis.

Taikant daugialypę socialinės atsakomybės ugdymo programą buvo siekiama pagerinti sporto mokyklos mokinių, socialiai atsakingų asmenybių savybes. Vienas iš pagrindinių tyrimo uždavinių buvo ugdumuju eksperimentu įvertinti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programos veikšmingumą. Buvo keliama tyrimo hipotezė, kad sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas vaikų ir jaunimo sporto mokyklose bus veikšmingas, jeigu bus pasitelktas daugialypis modelis (*taikant ugdymo programą pagal sukurtą daugialypį ugdymo modelį, galima tikėtis didesnės sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės*).

Mūsų tyrimo rezultatai buvo paremti panaudojant kontrolines ir eksperimentines grupes, tačiau socialinės atsakomybės ugdymo tyrimų panaudojant palyginamąsias grupes vis dar stokojama. Didžioji dalis tyrimų buvo atlikta su rizikos grupių jaunimu, o ši kontekstinė realybė riboja tradicinių kvaziekšperimentinių ar eksperimentinių tyrimų metodikų panaudojimą (Caballero-Blanco et al., 2013; Gordon, 2007; Hellison & Walsh, 2002). Hellison (2000), aptardamas kontrolinių ir palyginamųjų grupių išskyrimą tyrimuose, teigė, kad ši strategija gali atrodyti kaip tinkama iš teorinių tyrimų perspektyvos, bet yra dvi problemos. Pirmoji yra etinė problema dėl to, kas nutinka su vaikais, kurie nepatenka į eksperimentinės grupės sąrašą. Antrasis nerimą keliantis dalykas yra susijęs su praktiškesnėmis problemomis, susijusiomis su grupių lyginimais. Yra nepaprastai

sunku, (gal net neįmanoma) nustatyti „tikrąją kontroliuojamą“ grupę tokio pobūdžio darbe. Nors skurdas ir visuomenės indiferentiškumas yra įprasti rizikos grupių jaunimui, kiekvienas jaunas žmogus turi savo kasdienę patirtį, kuri yra unikali savo sudėtingumu ir apimtimi. Kol nėra sutarimo „dėl tinkamiausio būdo“, kaip vertinti socialinės atsakomybės ugdymo programas, išmintinga ir pragmatiška išeitis galėtų būti pozicija, kurią pasitelkia Hellison ir Walsh (2002). Pripažindami, kad socialinės atsakomybės ugdymo tyrimuose dominuoja atvejo studijos ir argumentuodami šios metodologijos teisėtumą, Hellison ir Walsh (2002) teigia, kad, neatkreipiant dėmesio į atvejo studijos privalumus, daugelio programų rėmėjų domėjimasis programų efektyvumo vertinimu rodo, kad busimos socialinės atsakomybės ugdymo studijos turėtų pasiūlyti objektyvesnį tyrimų modelį.

Ugdomojo eksperimento metu gauti tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad hipotezė pasitvirtino. Nustatyta, kad taikant daugialypę socialinės atsakomybės ugdymo programą padidėjo eksperimentinės grupės sporto mokyklų mokinių teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,20$), į visuomeninę veiklą ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,33$), į socialinį aktyvumą ($p < 0,005$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,18$), į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje ($p < 0,001$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,24$), į sportinę veiklą ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,27$), į moralinę savivoką ($p < 0,001$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,14$), taip pat padidėjo bendrasis suvoktos socialinės atsakomybės lygis ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,51$), tvarkingumas ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,14$), pareigingumas ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,16$), bendrasis sąmoningumo lygis ($p < 0,01$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,28$), gebėjimų ugdymo vertybės ($p < 0,05$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,12$), moralinės vertybės ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,15$), drąsa ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,59$), savitvarda ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,61$), prosocialus elgesys su varžovais ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,17$), pagarba kitiems ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,30$), rūpinimasis kitais ($p < 0,01$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,16$; $P = 0,81$), socialinė atsakomybė treniruočių ir varžybų metu ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,27$; $P = 0,97$), socialinė atsakomybė gyvenimiškose situacijose ($p < 0,005$; poveikis vidutinis, dalinis $\eta^2 = 0,18$), bendrasis socialinės atsakomybės lygis ($p < 0,001$; poveikis didelis, dalinis $\eta^2 = 0,26$), rodikliai. Visi šie statistiškai reikšmingi skirtumai patvirtina ugdomojo eksperimento metu taikytų ugdomojo poveikio priemonių teigiamą įtaką

eksperimentinės grupės tiriamųjų socialinės atsakomybės ugdymui. Kadangi kiekybinio tyrimo metu sporto mokyklų mokinių socialinė atsakomybė daugumoje skalių buvo statistiškai reikšminga, buvo atliktas kokybinis tyrimas, siekiant giliau suprasti ir įvairiapusiškiau traktuoti viso tyrimo rezultatus, suteikiant jam pabaigtą vaizdą. Tėvų interviu analizė leidžia teigti, jog sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas vaikų ir jaunimo sporto mokyklose bus veiksmingas, jeigu bus pasitelktas daugialypis socialinės atsakomybės modelis. Lyginant kontrolinės ir eksperimentinės grupių kategorijas, buvo atskleistas požiūris į socialinę atsakomybę ir jos ugdymą sporto mokyklose. Kontrolinės grupės tėvai socialinę atsakomybę apibūdino kaip, *bendras visų organizacijos narių tikslo siekimas*, o tai turi mažai ką bendro su šiame darbe pristatoma socialinės atsakomybės koncepcija ir apibūdinimu. Tuo tarpu iš kontrolinės grupės tėvų teiginių suformuota kategorija, teigia, *kad socialinė atsakomybė yra moralinėmis vertybėmis pagrįstas atsakingumas ir rūpinimasis kitais*. Eksperimentinės grupės tėvų pateiktas socialinės atsakomybės apibūdinimas yra artimas mūsų darbe pristatomi socialinės atsakomybės ugdymo koncepcijai, nes yra išskirta moralinės vertybės ir rūpinimasis kitais. Taip pat kontrolinės grupės tėvų teiginiai leido suformuoti kategoriją, kad *atsakingumas ir bendrumas padeda siekti bendro tikslo*. Bandant atskleisti tėvų požiūrį į socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokyklose, požiūriai išsiskyrė, nes kontrolinės grupės tėvai pasižymėjo *neigiamu arba neaiškiu socialinės atsakomybės ugdymo poveikiu dėl sportinių rezultatų*, kai tuo tarpu eksperimentinės grupės tėvai turėjo *teigiamą požiūrį į sporto ir socialinės atsakomybės sąveiką*. Remdamiesi šiais rezultatais galime daryti prielaidą, kad tėvai iš eksperimentinės grupės tinkamai suvokia socialinės atsakomybės ugdymo programos naudą ir svarbą bei jų patirtis įgyta iš socialinės atsakomybės ugdymo programos, buvo teigiama. Mūsų ugdomojo eksperimento rezultatai neprieštarauja kitų autorių (Carter, 2009; Gordon, 2007; Leliugienė, 2012; Race, 2011) duomenims ir išvadai, kad tikslinga įgyvendinti panašaus pobūdžio socialinės atsakomybės ugdymo programas. Hellison ir Walsh (2002) analizuodami 26 socialinės atsakomybės ugdymo tyrimus atskleidė, kad devyniuose darbuose labai sustiprėjo savikontrolė, šešiuose – pastangos ir penkiuose – pagalba kitiems. Kita tyrimų grupė neatskleidė statistiškai reikšmingų skirtumų tarp socialinės atsakomybės rodiklių, o tik nustatė tam tikras gerėjimo tendencijas. Keturiuose darbuose įrodyti savikontrolės pokyčiai, dviejuose – padidėjo pastangos, dviejuose – pastangos pagelbėti kitiems ir šešiuose – patobulėjo savarankiškumo įgūdžiai. Be to, ne visose studijose buvo pateikiamos teigiamos išvados. Dalis tyrimų

neatskleidė jokių reikšmingų pokyčių. Savikontrolės pagerėjimas nebuvo nustatytas trijuose iš devyniolikos darbų, kurie nagrinėjo socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį tyrimo dalyviams, siekiant programos tikslų. Vienuolikoje iš tų pačių devyniolikos darbų nebuvo nustatytos padidėjusios pastangos. Darbų metodologinio pobūdžio ribotumas tapo potencialia problemine sritimi.

Naujausia socialinės atsakomybės ugdymo analizė (Caballero-Blanco et al., 2013) atskleidė, kad buvo analizuojamos popamokinės fizinio ugdymo programos, kuriose buvo integruotas socialinės atsakomybės ugdymas (Hayden, 2010; Hayden et al., 2012; Lee, Martinek, 2009; Martinek, Hellison, 2009; Newton et al., 2006; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010; Wright, 2012; Wright et al., 2012; Whitley, Gould, 2011). Dauguma ugdymo programų buvo taikytos rizikos grupės jaunimui, nes JAV švietimo sistema šiai jaunimo grupei skiria mažiau dėmesio, todėl buvo jaučiamas programos, kuri padėtų tapti jaunuoliams socialiai atsakingesniais, poreikis (Hammond-Diedrich, Walsh, 2006; Lee, Martinek, 2009; Martinek et al., 1999; Newton et al., 2006; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010; Whitley, Gould, 2011; Wright, 2012; Wright et al., 2012; Wright, Burton, 2008). Taikant socialinės atsakomybės modelį, dažniausiai buvo pasitelkiamas krepšinis, kaip populiarus sporto žaidimas (Cutforth & Puckett, 1999; Hellison ir Wright, 2003; Martinek et al., 2001; Walsh, 2008; Walsh et al., 2010). Mokslines literatūros šaltinių analizė (Juodsnukis & Malinauskas, 2014b) atskleidė, jog daugumoje tyrimų buvo tiriamas vaikų ir jaunimo socialinės atsakomybės ugdymas per kūno kultūros pamokas, tačiau jaučiamas publikacijų, kuriose būtų analizuotas socialinės atsakomybės ugdymas sporto srityje (sporto mokyklose, sporto klubuose, sporto organizacijose, asociacijose), stygius. Mūsų tyrimas yra vienas iš nedaugelio tyrimų, kurio metu atkreiptas dėmesys į sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymą.

Pastarųjų metų tyrimais (Hayden, 2010; Hayden et al., 2012; Hellison & Walsh, 2002; Lee & Martinek, 2009; Wright et al., 2012; Wright & Burton, 2008) įrodyta, kad socialinės atsakomybės ugdymas teigiamai lėmė dalyvių elgesio raidą, grindžiamą socialine atsakomybe. Watson su kolegomis (2003) tyrimas įrodė, kad socialinės atsakomybės ugdymo modelis skatina malonumo sporte jausmą ir domėjimąsi sportu bei mąstyti apie ateitį ir gerbti grupės lyderius. Buvo nustatyta, kad socialinės atsakomybės ugdymo modelio taikymas skatina užsibrėžti tikslus ir stiprina motyvaciją (Newton et al., 2006). Keletas tyrimų (Hellison & Walsh, 2002; Hellison & Martinek, 2006; Li et al., 2008) atskleidė, kad aukšto lygio socialinė atsakomybė siejasi su stipria vidine motyvacija fizinio ugdymo procese. Wright su

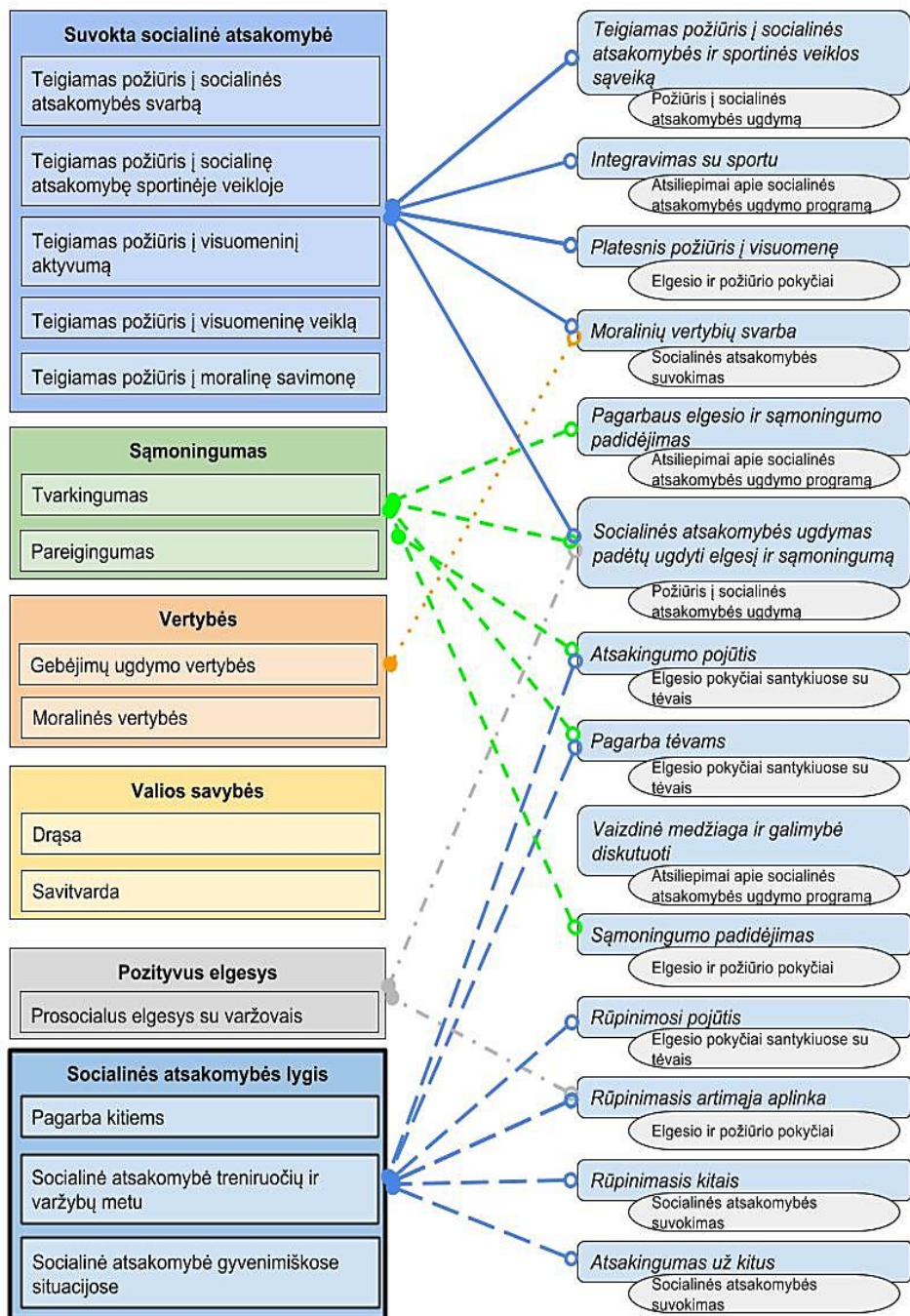
kolegomis (2004) atliktas tyrimas nustatė, kad socialinės atsakomybės ugdymo modelį taikant neigaliems vaikams, sustiprėjo jų motyvacija ir socialiniai įgūdžiai, pagerėjo dalyvavimas programos veiklose, taip pat ir savo gebėjimų suvokimas. Keletas tyrimų (Cutforth & Puckett, 1999; Hammond-Diedrich, Walsh, 2006; Martinek et al., 2001, 2006; Schilling et al. 2007; Walsh, 2007, 2008) nustatė, kad dalyviai įgijo daugiau pasitikėjimo savo gebėjimais, pagerėjo jų socialiniai įgūdžiai: gebėjimas padėti kitiems, gebėjimas spręsti konfliktus. Sustiprėjo motyvacija tęsti mokymąsi, dalyviai išsiugdė gebėjimą mokytis.

Atsižvelgdami į mūsų ugdomojo eksperimento tyrimo rezultatus, galime teigti, kad integruoti užsiėmimai, kurių metu buvo taikoma daugialypė socialinės atsakomybės ugdymo programa, turėjo didžiulę reikšmę futbolą sportuojančioms sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymui(si), tačiau svarbu atsižvelgti ne tik į socialinės atsakomybės ugdymą, bet ir į tiesioginę programos dalyvių veiklą. Tyrimas atliktas su 11 – 12 metų jaunaisiais futbolininkais atskleidė, kad po asmeninės ir socialinės atsakomybės ugdymo programos padidėjo mokinių socialinė atsakomybė, tačiau asmeninės atsakomybės srityje pokyčių nenustatyta (Cryan & Martinek, 2017). Analizuojant socialinės atsakomybės ugdymo ir sportinio ugdymo derinimo galimybes atskleista, kad socialinės atsakomybės ugdymas ir sportinis ugdymas gali būti derinami kartu. Kai sportiniame ugdyje atsižvelgiama į socialinės atsakomybės ugdymo tikslus, pastebima, kad mokiniai įsitraukia į gerai sukurtas sportinio ugdymo programas, atlikdami klasėje pasirinktus vaidmenis, mokiniai gali parodyti pagarbą kitiems, stengtis įsitraukti, inicijuoti savarankišką mokymąsi, rūpintis kitais mokiniais. Grupei siekiant bendro tikslo komandos narių gebėjimų ir patirties įvairovė suteikia mokiniams puikią galimybę praktikuoti asmeninę ir socialinę atsakomybę. Siekiant galutinio tikslo – mokymosi perkėlimo į kitas gyvenimo sritis, matoma, kad didžioji mokymosi patirties dalis gali būti potencialiai taikoma kitose mokinių gyvenimo situacijose (Gordon, 2009).

Analizuojant socialinės atsakomybės ugdymo poveikį sporto mokyklų mokiniams ir gilinantis į kiekybinio ir kokybinio tyrimų sąsajas, bandoma atskleisti gilesnį požiūrį į socialinės atsakomybės ugdymą. Panaudojant mišraus tyrimo integraciją, buvo bandoma atskleisti sąveikos ryšius tarp kiekybiškai išreikštos eksperimentinės grupės mokinių apklausos bei interviu su tėvais rezultatų. Interviu su tėvais atskleidė sąveiką tarp to, kaip eksperimentinės grupės mokiniai suvokia socialinę atsakomybę ir jos ugdymą bei socialiai atsakingo elgesio pokyčius. Nustaćius sąveikos ryšius tarp po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai

pagerėjusius socialinės atsakomybės rodiklius ir eksperimentinės grupės tėvų interviu subkategorijų buvo atskleista, kad suvoktos socialinės atsakomybės komponentas yra susijęs su *teigiamu tėvų požiūriu į socialinės atsakomybės ir sportinės veiklos sąveiką, su integravimu su sportu, su domėjimusi aplinka ir moralinių vertybių svarba; sąmoningumo savybės yra susijusios su pagarba ir sąmoningumu, taip pat su socialinės atsakomybės ugdymo pagalba ugdant elgesį ir sąmoningumą, atsakingumo pojūčiu, pagarba, sąmoningumu; pozityvaus elgesio komponentas siejasi su socialinės atsakomybės pagalba ugdant elgesį ir sąmoningumą bei rūpinimąsi ir pagalbą; socialinės atsakomybės lygiai siejasi su atskleista pagarbos kategorija bei pagarbos kitiems, rūpinimusi ir pagalba, rūpinimusi kitais ir atsakingumu už kitus*. Nustatyti kokybinio tyrimo sąveikos ryšiai su kiekybinio tyrimo rezultatais patvirtino socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikį eksperimentinės grupės mokiniams. Remdamiesi nustatytais kiekybinio ir kokybinio tyrimo sąveikos ryšiais, galime teigti, kad socialinės atsakomybės ugdymo poveikis buvo atskleistas tiek kokybinio, tiek ir kiekybinio tyrimų metu. Mišraus tyrimo (kiekybinio ir kokybinio) gautų duomenų integracija vaizduojama 22 paveiksle, kuriame atsispindi, kaip šešis kiekybinio tyrimo faktorius (suvoktą socialinę atsakomybę, sąmoningumą, vertybes, valios savybes, pozityvius elgesys, socialinę atsakomybę) papildė kokybiniai duomenys.

Kiekybinio tyrimo rezultatai ↔ **Kokybinio tyrimo rezultatai**



22 pav. Mišraus tyrimo: kiekybinio ir kokybinio tyrimų sąveikos ryšiai

Mišraus tyrimo rezultatai sudaro prielaidą, kad viename kontekste (treniruotės, varžybos) iš(si)ugdytos savybės gali būti perkeliamos į kitus kontekstus. Kad programos būtų pripažįstamos efektyviomis, jos turi įrodyti, kad turi galimybę pasiekti pokytį ir ne programos kontekste. Šis mokymosi perkėlimas gal ir nėra natūralus, bet yra reikalaujantis kruopštaus planavimo ir mokymo. Svarbu, kad mokiniai išsiugdytų suvokimą mokomų įgūdžių vertės ir jų naudingumo bei svarbos kituose kontekstuose supratimą (Danish, Forneris, & Wallace, 2005). Atsakomybės ugdymo galimybė skatinti išmokimo perkėlimą į kitus kontekstus yra vienas iš esminių modelio svarbumo ir aktualumo patvirtinimų. Jeigu galima parodyti, kad elgesys išmoktas viename kontekste yra perkeliamas į kitus bei pasireiškia ir kituose kontekstuose, tai turės svarbias socialines pasekmes. Svarbu pažymėti, kad Hellison ir Walsh's (2002) tyrimų apžvalgoje išskyrė 11 darbų, kuriuose atskirai nagrinėjama atsakomybės ugdymo modelio tikslų perkėlimo į kitus kontekstus veiksmingumas. Visuose darbuose teigiama, kad perkėlimas įvyko tam tikru laipsniu, nors trijose studijose teigiama, kad kai kuriose srityse perkėlimas neįvyko. Sportas negali daryti teigiamos įtakos asmenybės raidai, ypač jeigu akcentuojamas „laimėjimas“ (Barez, 2008).

Manoma, kad laimėjimo akcentavimas įdiegtas treneriams, sporto administratoriams ir agentams skatina netinkamą elgesį, tokį kaip sukčiavimas, perdėtas agresyvumas arba draudžiamų medžiagų vartojimas dėl geresnio pasirodymo rezultato (Doty, 2006). Sportiškumo dvasia, kuri grindžiama moraliu ir etišku elgesiu sporte, buvo lėtai smukdomas monetarinės įtakos. Ko tikimasi, tai yra laimėjimas ir pasisekimas komandai. Dėl to tai prieštarauja diskusiniam klausimui, ar sportas ugdo asmenybę teigiama (pozityviaja) linkme, ar ne. Sportas tikrai ugdo asmenybę, jei tikrai sportininkai turi tam intenciją. Taip yra todėl, kad, atsižvelgiant į Austin (2014) poziciją, galima teigti, kad sportas gali ugdyti asmenybę, bet tai nenutinka automatiškai, mes turime to siekti, kad tai įvyktų. Sportas ir fizinis aktyvumas gali tapti tinkamu tramplinu ugdant asmenybę, jei pasitelkiamas veiksmingos asmenybės ugdymo per sportą programos.

IŠVADOS

1. Teoriškai pagrindus sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo prielaidas ir socialinės atsakomybės ugdymo struktūrą išryškėjo, kad:

- Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas gali būti įgyvendintas remiantis moralinės raidos, socialinės kognityviosios, humanistinės bei socialinio konstruktyvizmo teorijų idėjomis.
- Atsakomybės bei socialinės atsakomybės sampratų bei apibrėžimų analizė atskleidė, kad socialinė atsakomybė galėtų būti apibūdinta kaip integratyvi asmenybės savybė, pasireiškianti moralės ir etikos principais pagrįstu elgesiu, sąmoningu visuomenės normų priėmimu, požiūrių ir vertybių pagrindu, valios išraiška bei suvokimu, kokias pasekmes turi vykdoma veikla pačiam asmeniui ir kitiems žmonėms.
- Teoriškai pagrindus sporto mokyklų socialinės atsakomybės ugdymo konstrukto struktūrą išryškėjo, kad socialinės atsakomybės konstrukto daugialypė struktūra įprasmina idėją, kad sporto mokyklų mokinių socialinei atsakomybei ugdyti yra svarbūs šie socialinės atsakomybės komponentai: suvokta socialinė atsakomybė, vertybės, sąmoningumas, valia ir pozityvus elgesys. Visų socialinės atsakomybės komponentų ugdymo išraiška yra pasiektas socialinės atsakomybės lygis.

2. Teoriškai pagrįstas sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelis ir pagal jį parengta socialinės atsakomybės ugdymo programa:

- Mokslinės literatūros analizės ir tyrimų rezultatų apibendrinimo pagrindu išskirti penki skirtingi komponentai, kaip daugialypio konstrukto komponentai (jie dar yra sudaryti iš dalių – subkomponentų), kurie sudaro daugialypį sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modelį.
- Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programa sukurta remiantis teoriškai pagrįstu daugialypiu sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo modeliu.
- Socialinės atsakomybės komponentai ir subkomponentai plėtoti pasitelkiant šiuos ugdymo etapus: ugdomo subkomponento pristatymo, praktinio išbandymo, grįžtamojo ryšio teikimo ir įtvirtinimo.
- Socialinės atsakomybės komponentai ir subkomponentai per sporto mokyklų mokinių užsiėmimus - treniruotes ugdomi, pasitelkiant šiuos ugdymo metodus: demonstravimo, vaidmenų atlikimo, mažųjų grupių, judriųjų

žaidimų, jautriosios treniruotės, atvejo situacijos analizės, vaizduotės treniruotės ir grupės diskusijos.

3. Nustatyti tokie sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ypatumai:

- 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi labiau išsiugdytu bendruoju suvoktos socialinės atsakomybės lygiu bei teigiamu požiūriu į socialinės atsakomybės svarbą, socialinį aktyvumą, moralinę savivoką ir sporto komandos narius nei 15 – 16 metų futbolininkai.
- 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi aukštesniais bendrojo sąmoningumo rodikliais, pasižymi didesniu tikslo siekimu ir yra pareigingesni nei 15 – 16 metų futbolininkai.
- 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi labiau prosocialiu elgesiu su komanda nei 15 – 16 metų futbolininkai.
- 17 – 18 metų futbolininkai pasižymi aukštesniu bendruoju socialinės atsakomybės lygiu, didesniu rūpinimusi kitais, socialinė atsakomybė labiau pasireiškia tiek treniruočių ir varžybų metu, tiek ir gyvenimiškose situacijose nei 15 – 16 metų futbolininkų.

4. Ugdomuojų eksperimentu nustatytas sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programos poveikis futbolo sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymui(si): ugdomojo eksperimento metu taikant daugialypę socialinės atsakomybės ugdymo programą statistiškai reikšmingai ($p < 0,05$) sustiprėjo eksperimentinės grupės sporto mokyklų mokinių teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą, į visuomeninę veiklą, į socialinį aktyvumą, į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje, į sportinę veiklą, į moralinę savivoką, taip pat sustiprėjo bendrasis suvoktos socialinės atsakomybės lygis, tvarkingumas, pareigingumas, bendrasis sąmoningumo lygis, gebėjimų ugdymo vertybių raiška, moralinių vertybių raiška, drąsa, savitvarda, prosocialus elgesys su varžovais, pagarba kitiems, rūpinimasis kitais, socialinė atsakomybė treniruočių ir varžybų metu, socialinė atsakomybė gyvenimiškose situacijose ir bendrasis socialinės atsakomybės lygis.

- Interviu su tėvais atskleidė, kad eksperimentinės grupės tėvai pasižymėjo gilesniu požiūriu į socialinę atsakomybę ir jos ugdymą sporto mokyklose bei labiau išreikštais socialiai atsakingo elgesio pokyčiais nei kontrolinės grupės tiriamieji. Eksperimentinės grupės tėvų požiūris labiau atitiko šiame darbe pateiktą socialinės atsakomybės ugdymo koncepciją.

- Nustačius sąveikos ryšius tarp po ugdomojo eksperimento statistiškai reikšmingai pagerėjusių socialinės atsakomybės rodiklių ir eksperimentinės grupės tėvų interviu duomenų, buvo atskleista, kad suvoktos socialinės atsakomybės komponentas yra susijęs su *teigiamu tėvų požiūriu į socialinės atsakomybės ir sportinės veiklos sąveiką, su integravimu su sportu, su platesniu požiūriu į visuomenę, su moralinių vertybių svarba ir socialinės atsakomybės ugdymo pagalba ugdant pozityvų elgesį ir sąmoningumą*. Sąmoningumo savybės yra susijusios su *pagarbaus elgesio ir sąmoningumo padidėjimu, taip pat su socialinės atsakomybės ugdymo pagalba ugdant pozityvų elgesį ir sąmoningumą, atsakingumo pojūčiu, pagarba tėvams ir bendruoju sąmoningumo padidėjimu*; pozityvaus elgesio komponentas siejasi su *socialinės atsakomybės pagalba ugdant elgesį ir sąmoningumą bei rūpinimasi artimąja aplinka*. Socialinės atsakomybės lygis siejasi su *atsakingumo pojūčiu, pagarba tėvams, rūpinimusi artimąja aplinka, rūpinimusi kitais ir atsakingumu už kitus*. Nustatyti kokybinio tyrimo sąveikos ryšiai su kiekybinio tyrimo rezultatais patvirtino socialinės atsakomybės ugdymo poveikį eksperimentinės grupės mokiniams. Remdamiesi nustatytais kiekybinio ir kokybinio tyrimo sąveikos ryšiais, galime teigti, kad socialinės atsakomybės ugdymo poveikis buvo atskleistas tiek kiekybinio, tiek ir kokybinio tyrimo metu. Mišraus tyrimo rezultatai sudaro prielaidą, kad viename kontekste (treniruotės, varžybos) iš(si)ugdytos socialiai atsakingos asmenybės savybės gali būti perkeliamos į kitus kontekstus.

PRAKTINĖS REKOMENDACIJOS

Aukštojo mokslo institucijose dirbantiems asmenims, įgyvendinantiems sporto trenerių rengimo programas.

Rekomenduotina siekti, kad socialinės atsakomybės ugdymo temos būtų integruotos į dalykų programas ir užtikrintų studento pasirengimą dirbti su socialinės atsakomybės stokojančiu jaunimu. Dėstytojams rekomenduotina teorinius ir empirinius tyrimo rezultatus panaudoti sporto ir kūno kultūros specialybių studentų paskaitose, seminaruose, konferencijose, atliekant mokslinius tyrimus. Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo tyrimai neturėtų apsiriboti vien tik vyresniojo mokyklinio amžiaus laikotarpiu (15 – 18 metų). Siekiant ilgalaikio, kryptingo ir sistemingo socialinės atsakomybės ugdymo(si) proceso, aktualu ištirti socialinės atsakomybės ugdymo aspektus su skirtingais mokyklinio amžiaus tarpsniais ir skirtingų sporto šakų atstovais.

Sporto treneriams

Sporto treneriams rekomenduotina pasitelkti ugdymo programos užduotis vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinės atsakomybės ugdymui(si). Rekomenduotina ugdyti ne kurį nors vieną socialinės atsakomybės komponentą, bet orientuotis į daugialypį socialinės atsakomybės ugdymą.

Ugdant socialinę atsakomybę, rekomenduotina treneriams:

- Prieš integruojant ugdymo programą į ugdymo procesą, programos vykdytojai turi turėti gilų socialinės atsakomybės ugdymo supratimą. Tai apima teorinį ir filosofinį pagrindus, kuriais yra pagrįstas socialinės atsakomybės ugdymas.
- Prieš įgyvendinant programą jos vykdytojai(s) turi atsižvelgti į galimą konfliktą su kitais ugdymo proceso dalyviais (treneriais, mokytojais, tėvais). Jeigu programos vykdytojo požiūris nesutampa arba kardinaliai skiriasi su kitų ugdymo procese dalyvių, tuomet gali būti naudinga skirti laiko supažindinti su socialinės atsakomybės ugdymo galimybėmis ir išspręsti galimus nesutarimus.
- Įgyvendinant programą svarbu, kad socialinės atsakomybės ugdymo tikslai būtų svarbesni už sportinio ugdymo tikslus.
- Turi būti akcentuojama išmokimo perkėlimo į kitus gyvenimo kontekstus svarba. Dar rekomenduojama laikytis ugdymo etapų: ugdymo komponento pristatymo, praktinio išbandymo, grįžtamojo ryšio, išmokimo įtvirtinimo.

- Pasitelkti ugdymo metodus: grupės diskusiją, demonstravimo, mažųjų grupių, jautriosios treniruotės, vaidmenų atlikimo, atvejo situacijos analizės, judriųjų žaidimų, vaizduotės treniruotės.
- Atsižvelgti į skirtingo amžiaus grupių ir skirtingų sporto šakų specifinius aspektus pritaikant ugdymo programą.
- Kurti saugią edukacinę aplinką, palankų motyvacinį klimatą mokinių socialinės atsakomybės ugdymui(si) per treniruotes.
- Suteikti sporto mokyklų mokiniams daugiau galimybių įsitraukti į įvairias popamokinės veiklos sritis, pvz., dalyvavimas įvairiose visuomeninėse veiklose.
- Kuriant programas, pagrįstas socialinės atsakomybės ugdymu, turi būti rūpestingai apgalvotos pedagoginės priemonės, nes sėkmingas programos integravimas reikalauja, kad programos dalyviai (mokiniai) turėtų galimybę spręsti dilemas ir priimti atsakingus sprendimus.

LITERATŪRA

1. Achtziger, A., Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2008). Implementation Intentions and Shielding Goal Striving From Unwanted Thoughts and Feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34 (3), 381–393.
2. Acuña Delgado, Á., & Acuña Gómez, E. (2011). Sport as a platform for values education. *Journal Of Human Sport & Exercise*, 6 (4), 573-584.
3. Agbuga, B., Xiang, P., & McBride, R. E. (2015). Relationship between Achievement Goals and Students' Self-Reported Personal and Social Responsibility Behaviors. *The Spanish journal of psychology*, 18.
4. Aitken, P. (2003). The relationships between personal values, leadership behaviour and team functioning: doctoral dissertation. Henley management college.
5. Akelaitis, A. (2017). *Vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių socialinių emocinių gebėjimų ugdymas per kūno kultūros pamokas: daktaro disertacija*. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
6. Aleškovienė, V. (2012). *Socialiniai žaidimai: metodinė priemonė, parengta pagal intuityvios pedagogikos seminarus, vykusius Solvike (Švedija) ir Vilniuje*. Vilnius: Lietuvos Valdorfo pedagogikos centras.
7. Allen, M. S., Greenlees, I., & Jones, M. (2011). An investigation of the five-factor model of personality and coping behaviour in sport. *Journal of Sports Sciences*, 29 (8), 841–850.
8. Almonaitienė, J. (2007). *Bendravimo psichologija: vadovėlis* (6-oji laid ed.). Kaunas: Technologija.
9. Almonaitienė, J., & Lekavičienė, R. (2001). Kūrybingumo ir problemų sprendimo stiliaus vertinimo galimybės taikant MJ Kirton adaptyvumo–novatoriškumo testą. *Socialiniai Mokslai*, 6 (32), 39–46.
10. Anzenbacher, A. (1995). *Etikos įvadas*. Vilnius, Aidai.
11. Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
12. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: VU Leidykla.
13. Aramavičiūtė, V. (2005). Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda. *Vilnius: Gimtasis Žodis*.
14. Aramavičiūtė, V., & Martišauskienė, E. (2006). Vertybių ugdymas - pedagoginių kompetencijų pamatas. *Pedagogika*, 84, 33-37.

15. Augustiniene, A., Abromaitiene, L., & Minkute-Henrickson, R. (2012). Expression of social responsibility in professional expectations of future social pedagogues. *Social Sciences*, 77 (3), 41–51.
16. Austin, M. W. (2014). Is Humility a Virtue in the Context of Sport? *Journal of Applied Philosophy*, 31 (2), 203–214.
17. Balcioglu, İ. (2003). *Sporun sosyolojisi ve psikolojisi*. Bilge.
18. Balderson, D., & Sharpe, T. (2005). The effects of personal accountability and personal responsibility instruction on select off-task and positive social behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24 (1), 66–87.
19. Baleišienė, R., & Barkauskienė, R. (2007). Asocialaus elgesio ir saitų su mokykla sąsajos paauglystėje. *Socialinis Darbas, Socialinis darbas*. 6 (2), 124–133.
20. Baltakienė, L. (2013). Relationships between 16-18-year-old students' participation in extracurricular activities and their pro-social behaviour as well as their value orientations. *Education. Physical Training. Sport*, 88 (1), 18-24.
21. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
22. Bandura, A. (1997). Elgesio teroija ir žmogaus modeliai. *Psichologija*, 16, 137–154.
23. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 1–26.
24. Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, 31 (2), 143–164.
25. Barez, A. (2008). Sport as a school of life: The mental and physical characteristics, developmental objectives and coaching methods of youth sports. *International Labour Organization Report. Geneva, Switzerland: ILO*.
26. Barkauskienė, R., Kundrotaitė, G., Grauslienė, I., Gervinskaitė-Paulaitienė, L., Čekuolienė, D., & Zbarauskaitė, A. (2014). Elgesio sunkumai ir asmenybės bruožai vaikystėje. *Psichologija*, 50, 18-32.
27. Barr, J. J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture. *The Journal Of Genetic Psychology*, 168 (3), 231–250.
28. Bauman, Z. (2011). *Vartojamas gyvenimas*. Vilnius: Apostrofa.
29. Beckmann, J., & Kazén, M. (1994). Action and state orientation and the performance of top athletes. In Kuhl, J., Beckmann, J. (Eds.), *Volition and*

- personality: Action versus state orientation* (pp. 439-451). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber.
30. Beckmann, J., & Strang, H. (1991). Handlungskontrolle im sport. *Sportpsychologie*, 5 (4), 5–10.
 31. Beckmann, J., Szymanski, B., & Elbe, A.-M. (2004). Erziehen Verbundsysteme zur Unselbstständigkeit? Entwicklung von Sporttalenten an einer Eliteschule des Sports. *Sportwissenschaft*, 34. 65-80.
 32. Belle, T. J. L. (2000). The Changing Nature of Non-formal Education in Latin America. *Comparative Education*, 36 (1), 21–36.
 33. Binswanger, H. (1991). Volition as cognitive self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 154–178.
 34. Birrer, D., & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 78–87.
 35. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika: auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Kronta.
 36. Bitinas, B. (2006). Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai. *Pedagogika: Mokslo Darbai*, 83, 9-15.
 37. Bitinas, B., Rajeckas, V., Vaitkevičius, J., & Bajoriūnas, Z. (1981). *Pedagogika*. Vilnius: Mokslo.
 38. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio Leidykla-Spaustuvė.
 39. Block, J. (1995). A contrarian view of the five-factor approach to personality description. *Psychological Bulletin*, 117 (2), 187.
 40. Booker, C. L., Skew, A. J., Kelly, Y. J., & Sacker, A. (2015). Media use, sports participation, and well-being in adolescence: Cross-sectional findings from the UK Household Longitudinal Study. *American Journal of Public Health*, 105 (1), 173–179.
 41. Bredemeier, B. J., Shields, D. L., & Shields, D. L. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *The Journal of Genetic Psychology*, 147 (1), 7–18.
 42. Brewer, B. W. (2009). *Handbook of Sports Medicine and Science, Sport Psychology*. Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd

43. Brookfield, S. D. (1995). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting (Reprint.)*. Milton Keynes: Open Univ. Press.
44. Brusokas, A. (2014). *Jaunujų krepšininkų savaveiksmiškumas ir jo ugdymo ypatumai: daktaro disertacija*. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
45. Buchanan, A. M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 155–171.
46. Budreikaitė, A., & Adaškevičienė, E. (2010). Sportuojančių ir nesportuojančių paauglių požiūris į vertybes ir jų prasmės suvokimą. *Ugdymas. Kūno Kultūra. Sportas*, (1), 13-20.
47. Bukšnytė, L., Kovalčikienė, K., & Ciūnytė, A. (2012). Didžiojo penketo asmenybės bruožų ir kognityvinio stiliaus sąsajos. *International Journal Of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, (10), 125-143.
48. Bulajeva, T. (2007). Suaugusiųjų ugdymas: kritinio sąmoningumo link. *Logos*, 50, 167–175.
49. Busse, R. T., & Rybski Beaver, B. (2000). Informant report: Parent and teacher interviews. In E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *The Guilford school practitioner series. Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* (pp. 235-273). New York: Guilford Press.
50. Bussey, R. W. (2008). *Perceptions of selected athletic directors in the Dallas/fort worth metroplex region regarding factors and issues of ethics in interscholastic athletics. (Doctorate Thesis)*. Texas Woman's University, Denton.
51. Caballero-Blanco, P., Delgado-Noguera, M. Á., & Escartí-Carbonell, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8 (2), 427–441.
52. Caprara, G. V., Schwartz, S., Capanna, C., Vecchione, M., & Barbaranelli, C. (2006). Personality and politics: Values, traits, and political choice. *Political Psychology*, 27 (1), 1–28.
53. Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Parenting styles or practices? Parenting, sympathy, and prosocial behaviors among adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 168 (2), 147–176.
54. Carter, E. (2009). *Athlete Social Responsibility (ASR): A Grounded Theory Inquiry into the Social Consciousness of Elite Athletes*, *Masters Of Arts in*

Professional Communication School of Communication & Culture, Royal Roads University,

55. Catalano, R. F., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74 (7), 252–261.
56. Cecchini, J. A., Montero, J., & Peña, J. V. (2003). Repercusiones del programa de intervenci{ó}n para desarrollar la responsabilidad personal y social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15 (4), 631–637.
57. Čepkauskaitė, A. (2010). *X mokyklos sportuojančių ir nesportuojančių paauglių (11 – 14 metų) valios ir mokyklinio nerimastingumo ypatumai: Magistro darbas*. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
58. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma Littera.
59. Choot, O. P. (2001). *Lernen Lehren*.
60. Chu, M. (1995). The Role of the Coach in the Sport Builds Character Phenomenon. *The New Zealand Coach, Autumn*, 15–18.
61. Collingwood, T. R. (1997). Providing physical fitness programs to at-risk youth. *Quest*, 49 (1), 67–84.
62. Cómez-Mármol, A., Martínez, B. J. S.-A., Sánchez, E. D. L. C., Valero, A., & González-Víllora, S. (2017). Personal and social responsibility development through sport participation in youth scholars. *Journal of Physical Education and Sport*, 17 (2), 775-782.
63. Compagnone, N. (1995). Teaching Responsibility to Rural Elementary Youth: Going beyond the Urban At-Risk Boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66 (6), 58–63.
64. Connor, P. E., & Becker, B. W. (1994). Personal values and management: What do we know and why don't we know more? *Journal of Management Inquiry*, 3 (1), 67–73.
65. Conroy, D. E., Silva, J. M., Newcomer, R. R., Walker, B. W., & Johnson, M. S. (2001). Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behavior in sport. *Aggressive behavior*, 27 (6), 405-418.
66. Cools, E., & Van den Broeck, H. (2007). Development and validation of the Cognitive Style Indicator. *The Journal of Psychology*, 141 (4), 359–387.

67. Corno, L. (2004). Introduction to the Special Issue Work Habits and Work Styles: Volition in Education. *Teachers College Record*, 106 (9), 1669-1694.
68. Corno, L., & Kanfer, R. (1993). Chapter 7: The Role of Volition in Learning and Performance. *Review of Research in Education*, 19 (1), 301–341.
69. Costa, P. T., & McCrea, R. R. (1992). *Revised neo personality inventory (neo pi-r) and neo five-factor inventory (neo-ffi)*. Psychological Assessment Resources.
70. Cotterrell, R. (1997). A legal concept of community. *Canadian Journal of Law & Society/La Revue Canadienne Droit et Société*, 12 (2), 75–91.
71. Coulomb-Cabagno, G., & Rasclé, O. (2006). Team Sports Players' Observed Aggression as a Function of Gender, Competitive Level, and Sport Type. *Journal of Applied Social Psychology*, 36 (8), 1980–2000.
72. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publication.
73. Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
74. Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
75. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
76. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
77. Crocker, A. (2014). The integrity of sport and the privilege against self-incrimination-is ASADA playing by the rules? *Australian and New Zealand Sports Law Journal*, 9 (1), 27-56.
78. Cryan, M., & Martinek, T. (2017). Youth Sport Development Through Soccer: An Evaluation of an After-School Program Using the TPSR Model. *Physical Educator*, 74 (1), 127-149.
79. Cummings, T. K. (1998). *Testing the Effectiveness of Hellison's Personal-and Social-responsibility Model: A Drop-out, Repeated Grade, and Absentee Rate*

- Comparison: Tesis doctoral no publicada.* California State University, Chico, EEUU
80. Cutforth, N., & Puckett, K. (1999). An Investigation into the Organization, Challenges, and Impact of an Urban Apprentice Teacher Program. *Urban Review*, 31 (2), 153–171.
 81. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (4–asis leid. ed.). (2002). Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla.
 82. Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-Based Life Skills Programming in the Schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21 (2), 41–62.
 83. DeSensi, J. T. (2014). Sport: An Ethos Based on Values and Servant Leadership. *Journal of Intercollegiate Sport*, 7 (1), 58–63.
 84. Digman, J. M. (1997). Higher-order factors of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1246-1256.
 85. Dimitrov, D. M., & Rumrill Jr, P. D. (2003). Pretest-posttest designs and measurement of change. *Work*, 20 (2), 159–165.
 86. Dolgoff, R., & Feldstein, D. (2013). *Understanding Social Welfare: A Search for Social Justice*. Pearson.
 87. Doty, J. (2006). Sports build character?!. *Journal of College and Character*, 7 (3) 1-9.
 88. Dumčienė, A., & Bajoriūnas, Z. (2006). *Ugdymo pagrindai: vadovėlis*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
 89. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija : refleksijos ir dialogo link: mokymo priemonė aukštosioms mokykloms*. Vilnius: Tyto alba.
 90. Duoblienė, L. (2011). *Ideologizuotos švietimo kaitos teritorijos: Monografija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
 91. Economo, K., Stewart, S., Sullivan, D., Jalleh, G., Carter, O., & Lin, C. (2010). The importance of public education campaigns in raising awareness and support for smoke-free car legislation in Western Australia. *Australian and New Zealand journal of public health*, 34 (1), 92.
 92. Eklund, R. C., & Tenenbaum, G. (2013). *Encyclopedia of sport and exercise psychology*. Sage Publications.
 93. Elbe, A.-M., Szymanski, B., & Beckmann, J. (2005). The development of volition in young elite athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 6 (5), 559–569.

94. Erdemli, A. (2008). Spor yapan insan. *İstanbul: E Yayınları*.
95. Finkelstein, S. & Hambrick, D.C. (1996). *Strategic Leadership: Top Executives and Their Effects on Organizations*, West, Minneapolis/St. Paul.
96. Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (1), 19–40.
97. Furnham, A., Forde, L., & Ferrari, K. (1999). Personality and work motivation. *Personality and Individual Differences*, 26 (6), 1035–1043.
98. Furnham, A., Petrides, K. V., Tsaousis, I., Pappas, K., & Garrod, D. (2005). A cross-cultural investigation into the relationships between personality traits and work values. *The Journal of Psychology*, 139 (1), 5–32.
99. Gedvilienė, G., & Zuzevičiūtė, V. (2007). *Edukologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
100. George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Boston: Pearson Education India.
101. Georgel, J. M., & Jones, G. R. (1997). Experiencing work: Values, attitudes, and moods. *Human Relations*, 50 (4), 393–416.
102. Gibbons, S. L., Ebbeck, V., & Weiss, M. R. (1995). Fair Play for Kids: Effects on the Moral Development of Children in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (3), 247–255.
103. Giebink, M. P., & McKenzie, T. L. (1985). Teaching Sportsmanship in Physical Education and Recreation: An Analysis of Interventions and Generalization Effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4 (3), 167–177.
104. Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Greenwood Publishing Group.
105. Glasser, W. (1993). *The Quality School Teacher*. Special Markets Department, Harper-Collins Publishers, Inc.
106. Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, 2, 53–92.
107. Gollwitzer, Peter & Bayer, Ute. (1999). *Deliberative versus implemental mindsets in the control of action*. First publ. in: *Dual-process theories in social psychology*. New York: Guilford Pr.
108. Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., De la Cruz-Sánchez, E., & Valero-Valenzuela, A. (2014). Relationship between Socio-demographic Variables and Personal and Social Responsibility. *Pensee*, 76 (12), 30-40.

109. Gordon, B. A. (2007). *An examination of an implementation of the Responsibility Model in a New Zealand education programme (Doctoral dissertation)*. Massey University, Massey, Nueva Zelanda.
110. Gordon, B. (2009). Merging teaching personal and social responsibility with sport education: A marriage made in heaven or hell? *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal*, 56 (3–4), 13-16.
111. Gordon, B. (2010). An examination of the responsibility model in a New Zealand secondary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (1), 21–37.
112. Gražulis, D. (2013). *Asmeninių ir sportinių kompetencijų raiška jaunųjų futbolininkų ugdymo(si) procese: daktaro disertacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
113. GÜRPINAR, B., & Güven, Ö. (2012). Unsportsmanlike behaviors in the turkish basketball and soccer leagues from the view of referees. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 3 (3), 47–62.
114. Halder, A. (2002). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma littera.
115. Hambrick, D. C., & Brandon, G. L. (1988). Executive values. In D. C. Hambrick (Ed.), *Strategic management policy and planning*, Vol. 2. The executive effect: Concepts and methods for studying top managers (pp. 3-34). Elsevier Science/JAI Press.
116. Hambrick, D. C., & Mason, P. A. (1984). Upper echelons: The organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9 (2), 193–206.
117. Hammond-Diedrich, K. C., & Walsh, D. (2006). Empowering youth through a responsibility-based cross-age teacher program: An investigation into impact and possibilities. *Physical Educator*, 63 (3), 134.
118. Hartmann, D. (2003). Theorizing sport as social intervention: A view from the grassroots. *Quest*, 55 (2), 118–140.
119. Hastie, P. A., & Buchanan, A. M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (1), 25–35.
120. Hayden, L. A. (2010). *The power of a caring climate: assessing the fidelity of team support to Hellison's responsibility model and student-athletes perceived outcomes of participating in team support*. Boston University.

121. Hayden, L. A. (2012). Developing responsibility using physical activity: a case study of Team Support. *Agora Para La Educación Física y El Deporte*, 14 (2), 264–281.
122. Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer-Verlag.
123. Heckhausen, H., & Kuhl, J. (1985). From Wishes to Action: The Dead Ends and Short Cuts on the Long Way to Action. In M. Frese & J. Sabini (Eds.), *Goal Directed Behavior: The Concept of Action in Psychology* (pp. 10–134). L. Erlbaum Associates.
124. Heckhausen, J. (2007). The Motivation-Volition Divide and Its Resolution in Action-Phase Models of Developmental Regulation. *Research in Human Development*, 4 (3–4), 163–180.
125. Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity (2nd ed.)*. Champaign: Human Kinetics.
126. Hellison, D. (2011). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics.
127. 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.
128. Hellison, D., & Martinek, T. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. Palgrave Macmillan.
129. Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, Ill: Human Kinetics Publishers.
130. Hellison, D. R. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Human Kinetics.
131. Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54 (4), 292–307.
132. Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: A process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (4), 369–381.
133. Herringer, L. G. (1998). Relating values and personality traits. *Psychological Reports*, 83 (3), 953–954.
134. Hersh, R. H., Longman, I. N., & And, O. (1980). *Models of Moral Education: An Appraisal*.
135. Hersh, R. H., Paolitto, D. P., & Reimer, J. (1979). *Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg*. Longman.

136. Higgs, M. (2003). How can we make sense of leadership in the 21st century? *Leadership & Organization Development Journal*, 24 (5), 273–284.
137. Higgs, M., & Lichtenstein, S. (2010). Exploring the “Jingle Fallacy”: A study of personality and values. *Journal of General Management*, 36 (3), 43–61.
138. Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: Reviving a dormant concept. *Annual Review Of Sociology*, 30, 359–393.
139. Holden, R. R., Wasylkiw, L., Starzyk, K. B., Book, A. S., & Edwards, M. J. (2006). Inferential structure of the NEO Five-Factor Inventory: Construct validity of the Big Four personality clusters. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 38 (1), 24.
140. Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2006). *Apšvietos dialektika: Filosofiniai fragmentai*. Vilnius: Margi raštai.
141. Hosta, M. (2008). Ethics and Sport: Whose Ethics. Which Ethos—a Prolegomenon. *Kinesiology*, 40 (1), 89–95.
142. Hsu, W.-T., Pan, Y.-H., Chou, H.-S., & Lu, F. J.-H. (2014). Measuring Student Responsibility in Physical Education : Examination of Csr and Psr Models. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 36 (2), 129–136.
143. 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.
144. Jacikevičius, A. (1994). *Siela, mokslas, gyvensena: Psichologijos įvadas studijų pradžiai*. Vilnius: Žodynas.
145. Jarvie, G. (2013). *Sport, culture and society: an introduction*. Routledge.
146. Jewell, R. T. (2011). *Violence and Aggression in Sporting Contests: Economics, History and Policy*. New York: Springer
147. John, O. P., & Srivastava, S. (1999) The Big Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Theoretical Perspectives. In: Pervin, L.A. and John, O.P. Eds., *Handbook of Personality: Theory and Research, Vol. 2*, (pp. 102-138). New York: Guilford Press.
148. Johnson, J. D. (2004). Current perceptions of Mississippi soccer coaches, game officials, and administrators on youth sport misconduct.
149. Jones, C. (2008). Teaching virtue through physical education: Some comments and reflections. *Sport, Education and Society*, 13 (3), 337–349.

150. Jones, R. W. (2007). Learning and teaching in small groups: characteristics, benefits, problems and approaches. *Anaesthesia and Intensive Care*, 35 (4), 587-592.
151. Jonutytė, I. (2007). *Savanorystė socialinio ugdymo sistemoje*. Klaipėda: Klaipėdos Universiteto Leidykla.
152. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių Universiteto Leidykla.
153. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
154. Juodsnukis, D. (2015a). An examination of social responsibility in sports schools. *Университетский Спорт: Здоровье и Процветание Нации: Материалы V Международной Научной Конференции Студентов и Молодых Ученых, (Казань, 23-24 Апреля 2015)*, (pp. 355–357). Казань
155. Juodsnukis, D. (2015b). Skirtingo meistriškumo jaunųjų futbolininkų socialinės atsakomybės raiška. *Mokslas ir Edukaciniai Procesai*, 2 (21), 31–37.
156. Juodsnukis, D., & Malinauskas, R. (2013). An examination of social responsibility in sports schools. *Baltic Scientific Conference Sport Science for Sustainable Society (Ryga, 2013 m. balandžio 23-25 d.) pranešimų medžiaga* (pp. 35-36) Riga: Latvian Academy of Sport Education.
157. Juodsnukis, D., & Malinauskas, R. (2014a). Futbolo sporto mokyklų mokinių socialinė atsakomybė. *Mokslas ir Edukaciniai Procesai*, (2), 10–15.
158. Juodsnukis, D., & Malinauskas, R. (2014b). Socialinės atsakomybės samprata ir socialinės atsakomybės ugdymo patirtis per kūno kultūrą ir sportą. *Mokslas ir Edukaciniai Procesai*, (1), 36-45.
159. Juodsnukis, Dalius, & Malinauskas, Romualdas. (2015). Exploring the social responsibility of Lithuanian and Latvian sports schools students. 8th Conference of Baltic Society of Sport Sciences “Sport Science for Sports Practice and Teacher's Training” : Abstracts, April 22-24, 2015, Vilnius, Lithuania, 118-119.
160. Juškėnienė, G., & Nasvytienė, D. (2016). Globos namuose gyvenančių paauglių moralinių sprendimų lygmens ir pagarbos taisyklėms dėmė: keturių atvejų analizė. *Ugdymo psichologija : mokslo darbai*, (27), 5–34.
161. 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), 1–20.

162. Kallusky, J. (2000). In-school programs. In Hellison D, Cutforth N, Kallusky J, Martinek T, Parker M, Stiehl J. *Youth Development And Physical Activity: Linking Universities And Communities* (pp. 87–114). Champaign, III: Human Kinetics.
163. Kampf, S. (2006). *A study of division I men's college basketball official's perceptions of sportsmanship*.
164. Kanfer, R. (1992). *Work motivation: New directions in theory and research*. International review of industrial and organizational psychology, 7, 1-53.
165. Kardelis, K. (1997). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Technologija.
166. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: (edukologija ir kiti socialiniai mokslai) (2-asis patais. ir papild. leid. ed.)*. Kaunas: Judex.
167. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai : (edukologija ir kiti socialiniai mokslai) (3-iasis leid. ed.)*. Šiauliai: Lucilijus.
168. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai:(edukologija ir kiti socialiniai mokslai): Vadovėlis (4-asis leid. ed.)*. Šiauliai: Lucilijus.
169. Karkoulian, S., Messarra, L., & Sidani, M. (2009). Correlates of the bases of power and the big five personality traits: an empirical investigation. *Allied Academies International Conference: Proceedings of the Academy of Organizational Culture, Communications & Conflict (AOCCC)*, 14 (1), 7–16.
170. Kavussanu, M. (2008). Moral behaviour in sport: a critical review of the literature. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1 (2), 124–138.
171. Kavussanu, M. (2012). Moral behavior in sport. In S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of 2 sport and performance psychology* (pp. 364-383). Oxford: Oxford University Press.
172. Kavussanu, M., & Boardley, I. D. (2009). The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31 (1), 97–117.
173. Kavussanu, M., Boardley, I. D., Jutkiewicz, N., Vincent, S., & Ring, C. (2008). Coaching efficacy and coaching effectiveness: Examining their predictors and comparing coaches' and athletes' reports. *The Sport Psychologist*, 22 (4), 383–404.

174. Kavussanu, M., Seal, A. R., & Phillips, D. R. (2006). Observed Prosocial and Antisocial Behaviors in Male Soccer Teams: Age Differences across Adolescence and the Role of Motivational Variables. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18 (4), 326–344.
175. Kavussanu, M., Stamp, R., Slade, G., & Ring, C. (2009). Observed Prosocial and Antisocial Behaviors in Male and Female Soccer Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 62–76.
176. Kirk, D., Burgess-Limerick, R., & Kiss, M. (2004). *Senior physical education: An integrated approach*. Human Kinetics.
177. Kirk, D., MacDonald, D., & O’Sullivan, M. (2006). *Handbook of physical education*. Sage.
178. Klanienė, I., Litvinas, Š., & Gelžinienė, J. (2011). Studentų socialinės atsakomybės ugdymas/is savanoriška veikla. *Tiltai*, (3), 159-168.
179. Klizas, Š. (2009). *Psychosocial adjustment for students of middle school age and its strengthening during lessons of physical education: Doktoro disertacijos santrauka*. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
180. Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. 1, The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. Harper & Row.
181. Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Volume II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
182. Kolbergyte, A., & Indrasiene, V. (2013). Saviugdod formavimosi kontekstas. *Socialinis Darbas*, 12 (1), 137-150.
183. Kromerova, E. (2016). Paauglių moralinių vertybių ir prosocialaus elgesio tarpusavio sąsajos. *Laisvalaikio Tyrimai: Elektroninis Mokslo žurnalas*, 2 (80), 1-10.
184. Laker, A. (2003). *The future of physical education: Building a new pedagogy*. Routledge.
185. Laskienė, S., Laskytė, A., Šertvytienė, D., & Jamantienė, L. (2010). 16—17 metų sportuojančių ir nesportuojančių paauglių savo kompetencijos suvokimas ir bendrasis savęs vertinimas. *Ugdymas. Kūno Kultūra. Sportas*, (1), 78-85.
186. Laužikas, J. (1997). *Rinktiniai raštai*. Kaunas: Šviesa.
187. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.

188. Lazarević, S., Dugalić, S., Milojević, A., Koropanovski, N., & Stanić, V. (2014). Unethical forms of behavior in sports. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, (12), 155–166.
189. Lazauskas, J. (2014). Socialinis asmenybės aktyvumas. *Problemos*, (4), 29–37.
190. Lee, M. J., & Whitehead, J. (2000). The Measurement of Values in Youth Sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22 (4), 307-326.
191. Lee, M., Whitehead, J., Ntoumanis, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships among values, achievement orientations, and attitudes in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 588–610.
192. Lee, O., & Martinek, T. (2009). Navigating two cultures: an investigation of cultures of a responsibility-based physical activity program and school. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 80 (2), 230-240.
193. Legkauskas, V. (2012). *Socialinė psichologija: [mokomoji knyga]*. Vilnius: Vaga.
194. Leliūgienė, I. (2003). *Socialinė pedagogika*. Kaunas: Technologija.
195. Leliūgienė, M. (2012). *Socialiai atsakingos asmenybės ugdymo modelis: Metodinis leidinys*. Vilnius: Justitia.
196. Leonavičius, J. (1993). *Sociologijos žodynas*. Vilnius: Academia.
197. Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B., & Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (2), 167–178.
198. Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
199. Lidor, R. (1998). Development of character through sport activities. *International Journal Of Physical Education*, 35 (3), 91-99.
200. *Lietuvių enciklopedija (2-asis leid. ed.)*. (1990). Vilnius: Lietuvos enciklopedijų redakcija.
201. Lietuvos Respublikos Seimas. LIETUVOS RESPUBLIKOS KŪNO KULTŪROS IR SPORTO ĮSTATYMO PAKEITIMO ĮSTATYMAS, 1081010ISTA00X-1501 § (2008).
202. *Lietuvos sporto statistikos metraštis*. (2014). Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras.

203. Llopis-Goig, R., Escarti, A., Pascual, C., Gutiérrez, M., & Marin, D. (2011). Fortalezas, dificultades y aspectos susceptibles de mejora en la aplicación de un Programa de Responsabilidad Personal y Social en Educación Física. Una evaluación a partir de las percepciones de sus implementadores. *Cultura y Educación*, 23 (3), 445–461.
204. Loland, S. (2006). Morality, medicine, and meaning: Toward an integrated justification of physical education. *Quest*, 58 (1), 60–70.
205. Lukošienė, D. (2007). Vertybių ugdymas - asmens profesinės ir dvasinės raidos pamatas. *Vocational Education: Research & Reality*, (13), 142-151.
206. Maceina, A. (2002). *Pedagoginio vitalizmo problema*. Vilnius: Raštai.
207. Malinauskas, R. (2002). Būsimųjų sporto pedagogų socialinės atsakomybės ypatumai socialinio rengimo požiūriu. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 9, 45-51
208. Malinauskas, R. (2003). *Sporto psichologijos pagrindai: Studijų knyga*. Kaunas: LKKA.
209. Malinauskas, R. (2008). Sportuojančių Lietuvos kūno kultūros akademijos studentų vertybės. *Sporto Mokslas*, 3 (53), 31–35.
210. Malinauskas, R., & Dumbliauskas, A. (2006). Krepšinininkų (jaunučių) valios savybės. *Ugdymas. Kūno Kultūra. Sportas*, (4), 69–75.
211. Malnati, A. H., Fisher, L. A., Zakrajsek, R. A., Larsen, L. K., Bejar, M. P., Raabe, J. J., & Fynes, J. M. (2016). US NCAA Division I Female Student-Athletes' Perceptions of an Empowerment and Social Responsibility Program. *The Sport Psychologist*, 30 (1), 40–54.
212. Manirankunda, L., Loos, J., Alou, T. A., Colebunders, R., & Nöstlinger, C. (2009). “It’s Better Not To Know”: Perceived Barriers to HIV Voluntary Counseling and Testing among Sub-Saharan African Migrants in Belgium. *AIDS Education and Prevention*, 21 (6), 582–593.
213. Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education*. Psychology Press.
214. Marsh, H. W. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16 (4), 365–380.
215. Martens, R. (1999). *Sporto psichologijos vadovas treneriui*. Vilnius: Lietuvos Sporto Informacijos Centras.
216. Martinek, T., McLaughlin, D., & Schilling, T. (1999). Project Effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70 (6), 59–65.

217. Martinek, T., Schilling, T., & Hellison, D. (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11 (2), 141–157.
218. Martinek, T., Shilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33 (1), 29–45.
219. Martišauskienė, E. (2001). Vyresniųjų paauglių požiūris į dvasines vertybes. *Pedagogika*, 49, 3-19.
220. Martišauskienė, E. (2002). Vyresniųjų paauglių moralinių vertybių internalizacija įvairaus profilio mokyklose. *Acta Paedagogica Vilnensia : Mokslo Darbų Rinkinys*, 9, 151-161.
221. Martišauskienė, E. (2004). Pedagoginių veiksnių įtaka vyresniųjų paauglių dvasiniam tapsmui. *Acta Paedagogica Vilnensia : Mokslo Darbų Rinkinys*, 12, 136-148.
222. Maslauskienė, S. (2011). *Mokinių dalyvavimas visuomeninėje veikloje*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
223. Maslow, A. (1970). *Motivation and personality (2nd ed.)*. New York: Harper and Row.
224. Mažeikis, G. (2010). Propaganda ir simbolinis mąstymas. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
225. McCarty, L. P., & Schwandt, T. A. (2000). Seductive illusions: Von Glasersfeld and Gergen on epistemology and education. In: Phillips D. C. (ed.) *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp. 41–85). National Society for the Study of Education.
226. McCrae, R. R. (1996). Social consequences of experiential openness. *Psychological Bulletin*, 120 (3), 323-337.
227. McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52 (5), 509-516.
228. McInerney, D. M. (2013). *Educational Psychology: Constructing Learning*. Pearson Higher Education AU.
229. McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
230. Meidus, L. (2005). Sportininkų (rankininkų) valios ugdymo galimybės. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, 156-164.

231. Mercier, R. (1992). Beyond Class Management—Teaching Social Skills through Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63 (6), 83–87.
232. Mickūnienė, R. (2015). *Assessment of the effectiveness of the educational programme for reducing adolescent overweight and body dissatisfaction: Daktaro disertacijos santrauka*. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
233. Miller, S. C., Bredemeier, B. J. L., & Shields, D. L. L. (1997). Sociomoral Education Through Physical Education With At-Risk Children. *Quest*, 49 (1), 114–129.
234. Miltiadis, P., Fotios, M., & Michalis, P. (2012). Proposal of psychological preparation in artistic gymnastics. *Science of Gymnastics Journal*, 4 (2), 53-64.
235. Morris, G. D. (1993). Becoming Responsible for Our Actions: What's Possible in Physical Education? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64 (5), 36–37.
236. Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M., & Rounds, J. (2005). Higher-Order Dimensions of the Big Five Personality Traits and the Big Six Vocational Interest Types. *Personnel Psychology*, 58 (2), 447–478.
237. Myers, D. G. (2008). *Socialinė psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
238. Nedzinskas, E. (2017). *Būsimųjų profesionalų atsakomybės ugdymas(is) universitete: daktaro disertacija*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
239. Newen, A., & Savigny, E. von. (1999). *Įvadas į analitinę filosofiją*. Vilnius: Baltos Lankos.
240. Newton, M., Sandberg, J., & Watson, D. L. (2001). Utilizing adventure education within the model of moral action. *Quest*, 53 (4), 483–494.
241. Newton, M., Watson, D. L., Kim, M.-S., & Beacham, A. O. (2006). Understanding motivation of underserved youth in physical activity settings. *Youth & Society*, 37 (3), 348–371.
242. Nia, M. E., & Besharat, M. A. (2010). Comparison of athletes' personality characteristics in individual and team sports. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 808–812.
243. Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative to care in schools*. New York, NY: Teachers College Press.
244. Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.

245. Nucci, L. (1987). Synthesis of research on moral development. *Educational Leadership*, 44 (5), 86–92.
246. Nucci, L. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press
247. Nucci, L. (2006). Education for moral development. *Handbook of Moral Development*, 657–681.
248. Nucci, L. (2016). Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education*, 45(3), 291–307. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1167027>
249. Olver, J. M., & Mooradian, T. A. (2003). Personality traits and personal values: A conceptual and empirical integration. *Personality and Individual Differences*, 35 (1), 109–125.
250. Oser, F. K. (1990). Kohlberg's educational legacy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (47), 81–87.
251. Parker, M., & Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes, and beyond. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72 (9), 25–27.
252. Patterson, C. H. (1973). *Humanistic education*. Prentice-Hall.
253. Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41 (3), 749–778.
254. Perasović, B., & Bartoluci, S. (2007). Sociology of Sport in Croatia. *Sociologija i Prostor*, 45(1 (175)), 105–119.
255. Perminas, A, Goštautas, A., & Endriulaitienė, A. (2004). *Asmenybės ir sveikata : Teorijų sąvadas: Mokomoji knyga*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
256. Piaget, Jean. (1973). *The child and reality: Problems of genetic psychology*. New York: Grossman.
257. Piaget, J. (1997). *The moral judgement of the child*. Simon and Schuster.
258. Pikūnas, J., & Palujanskienė, A. (2001). *Asmenybės vystymasis* (2nd ed.). Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
259. Plečkaitis, R. (2006). *Logikos pagrindai* (2-oji patais. laida. ed.). Vilnius: Tyto alba.
260. Porto, M. (2010). Culturally responsive L2 education: an awareness-raising proposal. *ELT Journal*, 64 (1), 45–53.

261. Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). The habit of the common life: Building character through democratic community schools. In L. Nucci (Ed.), *Moral Development and Character Education: A Dialogue*, (pp. 125–143). Berkeley, CA: McCutchan.
262. Pruskus, V. (2003). *Verslo etika*. Vilnius: Enciklopedija.
263. *Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
264. Lekavičienė, R. (2007). *Psichologija šiandien: Vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
265. Race, D. L. (2011). *The Right To Play Playbook: teaching social responsibility through physical activity-based lessons on global issues (Doctoral dissertation)*. Victoria: University of Victoria
266. Rajeckas, V. (1997). *Mokymo metodai*. Vilnius: Vilniaus Pedagoginio Universiteto Leidykla.
267. Ramonienė, M. (2012). *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
268. Ramzaninezhad, R., Nazari, S., & Mallaei, M. (2017). The Investigation of Personal and Social Responsibility Levels in Athlete and Non-Athlete Male and Female Adolescents. *European Journal of Physical Education and Sport*, 5 (1): 26-34
269. Read, D. A., & Simon, S. B. (1975). *Humanistic education sourcebook*. Prentice-Hall.
270. Rentsch, J. R., & McEwen, A. H. (2002). Comparing personality characteristics, values, and goals as antecedents of organizational attractiveness. *International Journal of Selection and Assessment*, 10 (3), 225–234.
271. Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278 (10), 823-832.
272. Rest, J. R., & Others. (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*. Psychology Press.
273. Roberts, B. W., Bogg, T., Walton, K. E., Chernyshenko, O. S., & Stark, S. E. (2004). A lexical investigation of the lower-order structure of conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 38 (2), 164–178.
274. Robertson, I., & Callinan, M. (1998). Personality and work behaviour. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7 (3), 321–340.

275. Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H., & Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (6), 789–801.
276. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychology*. London: Constable.
277. Rohan, M. J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 4 (3), 255–277.
278. Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
279. Romand, P., Pantaleon, N., & Cabagno, G. (2009). Age Differences in Individuals' Cognitive and Behavioral Moral Functioning Responses in Male Soccer Teams. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21 (1), 49–63.
280. Rupšienė, L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos Universiteto Leidykla.
281. Ruškus, J., & Sujeta, I. (2011). Moksleivių vaikinių sąmoningumo ugdymas reflektuojant internetinę pornografiją. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 26, 82–95.
282. Sage, L., Kavussanu, M., & Duda, J. (2006). Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players. *Journal Of Sports Sciences*, 24 (5), 455–466.
283. Sagiv, M., Reys, T., & Wilhelm, R. (2002). Parametric Shape Analysis via 3-valued Logic. *ACM Trans. Program. Lang. Syst.*, 24 (3), 217–298.
284. Salkind, N. (2006). *Exploring Research*. New York: Pearson Prentice Hall International.
285. Sánchez, A., & Mosquera, M. J. (2011). *Tratado sobre violencia y deporte. La dialéctica de los ámbitos intercondicionantes*. Sevilla: Wanceulen.
286. Santrock, J. W. (2003). *Psychology: Essentials*. McGraw-Hill Boston.
287. Satcher, N. D. (2006). Social and moral reasoning of high school athletes and non-athletes.
288. Šatinskaitė, L. (2010). Sportuojančių studentų vertybių, požiūrio į negarbingą elgesį bei elgesio raiška sportinėje veikloje: Magistro darbas. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
289. Saucier, G. (1998). Replicable item-cluster subcomponents in the NEO Five-Factor Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 70 (2), 263–276.
290. Schilling, T. A. (2001). An investigation of commitment among participants in an extended day physical activity program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (4), 355-365.

291. Schoenfeld, A. H. (1999). Looking toward the 21st century: Challenges of educational theory and practice. *Educational Researcher*, 28 (7), 4–14.
292. Schrader, D. (1990). *The Legacy of Lawrence Kohlberg (No. 47)*. San Francisco: Jossey-Bass.
293. Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal Of Personality & Social Psychology*, 53 (3), 550-562.
294. Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65.
295. Seimas, L. R. (2011). *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas*. Valstybes Žinios, (38–1804).
296. Seippel, Ø. (2006). Sport and social capital. *Acta Sociologica*, 49 (2), 169–183.
297. Shannon, C. S. (2006). Parents’ messages about the role of extracurricular and unstructured leisure activities: Adolescents’ perceptions. *Journal of Leisure Research*, 38 (3), 398.
298. Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The Effects of a Sportsmanship Curriculum Intervention on Generalized Positive Social Behavior of Urban Elementary School Students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28 (4), 401–416.
299. Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: crossdisciplinary and lifespan*. 5th ed. Boston: WCB/McGraw-Hill.
300. Shields, D., & Bredemeier, B. (2011). Contest, competition, and metaphor. *Journal of the Philosophy of Sport*, 38 (1), 27-38.
301. Shields, D., Bredemeier, B. L., LaVoi, N. M., & Power, F. C. (2005). The sport behaviour of youth, parents and coaches. *Journal of Research in Character Education*, 3 (1), 43–59.
302. Shields, D. L., & Bredemeier, B. (2001). Moral development and behavior in sport. In: R. N. Singer, H. A. Hausenblas, C. M. Janelle (Eds.). *Handbook of sport psychology* (pp. 585-603). New York: Wiley & Sons
303. Shields, D. L. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Human Kinetics Publishers.
304. Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. 3rd ed. Mountain View, Calif: Mayfield Pub. Co.

305. Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Ill: Human Kinetics Publishers.
306. Siedentop, D. (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 409-418.
307. Siedentop, D., Hastie, P. A., & Van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
308. Silverman, S. J., & Ennis, C. D. (2003). *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*. Human kinetics.
309. Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage.
310. Snow, R. E., Corno, L., & Jackson, D. III. (1996). Individual differences in affective and conative functions. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 243-310). New York: Macmillan Library Reference Usa.
311. Solomon, G. (1997). Does Physical Education Affect Character Development in Students? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68 (9), 38–41.
312. Soto, C. J., & John, O. P. (2012). Development of Big Five domains and facets in adulthood: Mean-level age trends and broadly versus narrowly acting mechanisms. *Journal of Personality*, 80 (4), 881–914.
313. Stonkus, S. (2002). *Sporto terminų žodynas*. Kaunas: Lkka,
314. Stanaitis, S., & Subotkevičienė, R. (2011). Geografijos mokytojo žinių, gebėjimų ir vertybių ypatumai. *Pedagogika*, (102), 104–115.
315. Stanger, N., Kavussanu, M., & Ring, C. (2012). Put yourself in their boots: Effects of empathy on emotion and aggression. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34 (2), 208–222.
316. Stanišauskienė, V., & Naseckaitė, A. (2012). *Ugdymas karjerai. Mokytojo knyga*, Lietuvos mokinių informavimo ir techninės kūrybos centras.
317. Stiehl, J. (1993). Becoming responsible—Theoretical and practical considerations. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64 (5), 38–71.
318. Stillwell, J. L. (2001). *Physical Education Curriculum*. Waveland Press Inc.
319. Stoll, S. K., & Beller, J. M. (1998). Can Character Be Measured? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69 (1), 19–24.
320. Stonkus, S. (2002). *Sporto terminų žodynas*. Kaunas: LKKA.

321. Straka, G. A. (2005). *Von der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zur mehrdimensionalen und regulierten Handlungsepisode*. ITB.
322. Stum, J. (2009). Kirton's adaption-innovation theory: managing cognitive styles in times of diversity and change. *Emerging Leadership Journeys*, 2 (1), 66–78.
323. Stupuris, T., Šukys, S., & Tilindienė, I. (2012). *Kauno ir Alytaus miestų 15–19 metų sportuojančių mokinių vertybės. Sportinį Darbingumą Lemiantys Veiksniai* (V) [Elektroninis Išteklius] : Mokslinių Straipsnių Rinkinys, 182-187.
324. Stupuris, T., Šukys, S., & Tilindienė, I. (2013). Relationship between adolescent athletes 'values and behavior in sport and perceived coach's character development competency. *Education, Physical Training, Sport*, 4 (91), 37–45.
325. Sučylaitė, J. (2011). *Ugdomoji poetikos terapija kaip priemonė suaugusiųjų, sergančių šizofrenija ar depresija, įgalinimui: daktaro disertacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
326. Šniras, Š. (2005). *Krepšinio sporto mokyklų moksleivių socialinių įgūdžių ugdymo ypatumai: daktaro disertacija*. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
327. Šukys, S. (2003). Pedagoginių priemonių įtaka futbolininkų vertybinių ir garbingos kovos nuostatų kaitai. *Pedagogika*, 67, 37-43.
328. Šukys, S. (2010). Dalyvavimo popamokinėje veikloje sąsajos su mokinių prosocialaus elgesio raiška. *Education. Physical Training. Sport*, 79 (4), 77-85.
329. Šukys, S. (2010). Prosocialaus ir antisocialaus elgesio skalės bei jaunimo vertybių sportinėje veikloje klausimyno adaptavimas lietuviams. *Ugdymas. Kūno Kultūra. Sportas*, 3 (78), 97–104.
330. Šukys, S., & Bagdonas, A. (2007). Moksleivių sportavimo ir fizinio aktyvumo laisvalaikio sąsajos su socialiniais ekonominiais veiksniais. *Education. Physical training. Sport*, 64 (1), 44–50.
331. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). Multivariate analysis of variance and covariance. *Using Multivariate Statistics*, 3, 402–407.
332. Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003) "Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioural Sciences". In Tashakkori, A. and Teddlie, C. (eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp 3-50). Thousand Oaks: Sage.

333. Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28 (3), 267–273.
334. Thorsteinsson, G. (2014). Innovation Education to Improve Social Responsibility through General Education. *Tiltai*, 61 (4), 71–78.
335. Tidikis, R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras.
336. Tinning, R. (1995). The sport education movement: a phoenix, bandwagon or hearse for physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42 (4), 19–21.
337. Tinning, R., Kirk, D., & Evans, J. R. (1993). *Learning to teach physical education*. Prentice Hall.
338. Toohey, K., & Veal, A. J. (2007). *The Olympic Games: A social science perspective*. CABI.
339. Urbelionis, D. (2008). Futbolininkų vaikų ir jaunučių valios ypatumai: Magistro darbas. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
340. Ussher, B., & Gibbes, C. (2002). Vygotsky, physical education and social interaction. *New Zealand Physical Educator*, 35 (1), 76–86.
341. Valantinas, A. (2009). Socialinis emocinis ugdymas. Kas tai? Kuo gali mums padėti. *Švietimo problemos analizė*, 10, 38.
342. Vasiliauskas, R. (2016). Vertybių ugdymo teoriniai ir praktiniai aspektai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14 (14), 8–17.
343. Verdonk, P., Benschop, Y., Haes, H. de, Mans, L., & Lagro-Janssen, T. (2009). ‘Should you turn this into a complete gender matter?’ Gender mainstreaming in medical education. *Gender and Education*, 21 (6), 703–719.
344. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. (2002). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos inst.
345. Vosylienė, E. (2009). *Socioedukacinis darbas su vaiku: mokomoji knyga*. Vilnius: Baltos lankos.
346. Vygotsky, L. S. (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29 (1), 73–88.
347. Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). Oxford: Blackwell
348. Vygotsky, L. S. (1999). *The collected works of L. S. Vygotsky: Scientific legacy*. New York: Springer.

349. Vyšniauskienė, D., & Minkutė-Henrickson, R. (2008). *Socialinės veiklos profesinė etika: vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
350. Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: an extension of the Teaching Personal and Social Responsibility model. *Research Quarterly For Exercise And Sport*, 79 (2), 209–221.
351. Walsh, D. S. (2007). Supporting Youth Development Outcomes: An Evaluation of a Responsibility Model-Based Program. *Physical Educator*, 64 (1), 48-56.
352. Walsh, D. S. (2012). a Tpsr – Based Kinesiology Career Club for Youth in Underserved Communities. *Ágora Digital*, 14 (1), 55–77.
353. Walsh, D. S., Ozaeta, J., & Wright, P. M. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15 (1), 15–28.
354. Ward, S. (2012). Forecasting the storm: Students perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 14 (2), 230–247.
355. Watson, D. L., Newton, M., & Kim, M.-S. (2003). Recognition of values-based constructs in a summer physical activity program. *The Urban Review*, 35 (3), 217–232.
356. Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C., & Dusenbury, L. (2013). *CASEL guide effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: CASEL.
357. Wertsch, J. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In L. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 111-126). Cambridge: Cambridge University.
358. Whitehead, J., & Gonçalves, C. E. (2013). Are sport values similar in other nations? Exploring cross-cultural values systems. In J. Whitehead, H. Telfer, & J. Lambert (Eds.) *Values in Youth Sport and Physical Education*. Oxon, UK: Routledge.
359. Whitley, M. A., & Gould, D. (2011). Psychosocial Development in Refugee Children and Youth through the Personal–Social Responsibility Model. *Journal of Sport Psychology in Action*, 1 (3), 118–138.
360. Wiese-Bjornstal, D. M., LaVoi, N. M., & Omli, J. (2009). Child and adolescent development and sport participation. In B. W. Brewer (Ed.), *Handbook of*

- sports medicine and science. Sport psychology (pp. 97-112).Oxford: Wiley-Blackwell,
361. Williamson, K. M., & Georgiadis, N. (1992). Teaching an inner-city after-school program. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 63 (8), 14–18.
 362. Wray-Lake, L., & Syvertsen, A. K. (2011). The Developmental Roots of Social Responsibility in Childhood and Adolescence. *New Directions For Child And Adolescent Development*, 134, 11-25.
 363. Wray-Lake, L., Syvertsen, A. K., & Flanagan, C. A. (2016). Developmental change in social responsibility during adolescence: An ecological perspective. *Developmental Psychology*, 52 (1), 130.
 364. Wright, P. (2012). Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys labeled “at risk” in partnership with a community-based youth serving program. *Ágora*, 14 (1), 94–114.
 365. Wright, P. M., & Burton, S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27 (2), 138–154.
 366. Wright, P. M., Dyson, B., & Moten, T. (2012). Exploring the individualized experiences of participants in a responsibility-based youth development program. *Ágora* 14 (2), 248-263
 367. Wright, P. M., White, K., & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), 71-87.
 368. Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15 (2), 215–228.
 369. Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
 370. Žagrović, M. B., Beg, S. B., Mavrinac, M., Turina, I. S. B., Bunjevac, I., & Čengić, T. (2011). Can contemporary sport do without its ethics?—a need for systematic education. *JAHREuropean Journal of Bioethics*, 2 (3), 75-92.
 371. Zaleskienė, I. (2007). Socialinės sanglaudos link: Mokinių visuomeninis aktyvumas. *Tiltai*, 4 (41), 175-190.
 372. Zaleskienė, I., Vamvakidou, I., & Petrucijová, J. (2013). Social responsibility from the students perspective: The cases from Greece, Czech Republic and Lithuania. *Social Education / Socialinis Ugdyimas*, 1 (33), 44-55.

373. Žemaitis, V. (2005). *Etikos žodynas*. Vilnius: Rosma.
374. Zhang, L. (2006). Thinking styles and the big five personality traits revisited. *Personality and Individual Differences*, 40 (6), 1177–1187.
375. Zillig, L. M. P., Hemenover, S. H., & Dienstbier, R. A. (2002). What do we assess when we assess a Big 5 trait? A content analysis of the affective, behavioral, and cognitive processes represented in Big 5 personality inventories. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (6), 847–858.
376. Žukauskienė, R., & Barkauskienė, R. (2006). Lietuviškosios NEO PI-R versijos psichometriniai rodikliai. *Psichologija : Mokslo Darbai*, 33, 7-21.
377. Žukauskienė, R., & Malinauskienė, O. (2009). The effect of personality traits and personal values on adolescent prosocial orientation. *Socialinis Darbas: Mokslo Darbai*, 8 (2), 97–107.
378. Žukauskienė, R., & Šakalytė, J. (2003). *Moteryų profesinė karjera*. Vilnius: Lietuvos nacionalinė UNESCO komisija.
379. Žydžiūnaitė, V. (2011). *Baigiamojo darbo rengimo metodologija: Mokomoji knyga*. Klaipėda: Vitae litera.
380. Марищук, В. Л., Блудов, Ю. М., Плахтиенко, В. А., & Серова, Л. К. (1984). *Методики психодиагностики в спорте*. Просвещение.
381. Стамбулова, Н. Б. (1999). Психология спортивной карьеры. СПб.: Центр Карьеры.

PRIEDAI

Lietuvos sporto universiteto tyrimo 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: lsu@lsu.lt. http://www.lsu.lt. atsisk.sąsk. LT11 7044 0600 03325545 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-03

Socialinio tyrimo pavadinimas:	SPORTO MOKYKLŲ MOKINIŲ SOCIALINĖS ATSAKOMYBĖS UGDYMAS
Protokolo Nr.:	Nr. SMTEK-03
Data:	2015- 11-09
Pagrindinis tyrėjas:	Doktorantas Dalius Juodsnukis
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-03) 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

Sporto 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. lkkai@lkkai.lt, http://www.lsu.lt, atsisk.sąsk. LT11 7044 0600 03325545 AB SEB bankas.
Duomenys kaupiami ir saugomi Juridinių asmenų registre Kauno filiale.

Sporto mokyklos Direktoriui

2016-10-03

DĖL TYRIMO ATLIKIMO

Lietuvos sporto universiteto edukologijos krypties doktorantas Dalius Juodsnukis rengia disertaciją, kurios tema „Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymas“. Todėl prašome leisti Jūsų vadovaujamoje institucijoje pratybų metu atlikti sportuojančių mokinių (15 – 18 metų) socialinės atsakomybės tyrimą.

Doktoranto mokslinis vadovas
Prof. dr. Romualdas Malinauskas

(vardas, pavardė)



(parašas)





Direktorius
Audronis Deltuva

Tėvų ar globėjų sutikimo dėl vaiko dalyvavimo tyrime pavyzdys



LIETUVOS
SPORTO
UNIVERSITETAS

SPORTO EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
SVEIKATOS, FIZINIO IR SOCIALINIO UGDYMO KATEDRA

TĖVŲ AR GLOBĖJŲ SUTIKIMO DĖL VAIKO APKLAUSOS FORMA

Gerbiami tėveliai (globėjai)

Lietuvos sporto universiteto Edukologijos doktorantas Dalius Juodsnukis atlieka tyrimą, kurio siekiama išsiaiškinti – Tėvų įsitraukimą į ugdomąją veiklą įvertinant sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo ypatumus. Šiame tyrime bus apklausiami ne tik tėvai, bet ir mokyklinio amžiaus vaikai.

Vaikas bus apklausiamas tik jeigu pats asmeniškai sutiks dalyvauti apklausoje. Apklausos metu vaikui bus pateikiama septynių lapų apimties anketa, kuriai užpildyti reikės nuo 20 iki 35 minučių. Anketa bus pildoma sporto 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.: 868639099 arba el. paštu: daliusjuodsnukis@gmail.com

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

(vaiko vardas)

Tėvų ar globėjų

(parašas)

Data 2016 10 04

Tiriamajo asmens sutikimo pavyzdys



SPORTO EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS

SVEIKATOS, FIZINIO IR SOCIALINIO UGDYMO KATEDRA

TIRIAMOJO ASMENS SUTIKIMO FORMA

Data 2016 10 02

Aš, (vardas, pavardė) , sutinku, kad dalyvauti Lietuvos sporto universiteto edukologijos fakulteto doktoranto Daliaus Juodsnukio disertaciniame tyrime, skirtame nustatyti sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ypatumus.

Nr. 04



(Parašas)

Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės tyrimo instrumentai



LIETUVOS SPORTO UNIVERSITETAS

KLAUSIMYNAS

SPORTO MOKYKLŲ MOKINIŲ SOCIALINĖ ATSAKOMYBĖ

Ši apklausa skirta sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo ypatumams atskleisti. Jūsų atsakymai bus panaudoti tik moksliniams tikslams

Iš anksto dėkojame už Jūsų atsakymus!

Jums priimtinus (tinkamiausius) atsakymus pažymėkite ☒

1. Jūsų lytis:	<input type="radio"/> Vyras <input type="radio"/> Moteris
2. Jūsų amžius:	<input type="radio"/> 15-16 m. <input type="radio"/> 17-18 m. <input type="radio"/> Daugiau nei 18
3. Sporto šaka	<input type="radio"/> Futbolas <input type="radio"/> Kita (parašykite)

Suvokta socialinė atsakomybė

Prašome kiekvieną teiginį atidžiai perskaityti ir pažymėti arba apibraukti vieną atsakymą, kuris jums labiausiai tinka.

1. Įsitikinimas, jog socialinė atsakomybė sporte būtina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nemanau, kad reikia socialinės atsakomybės. 2. Neturiu aiškaus supratimo, kas yra socialinė atsakomybė. 3. Esu įsitikinęs, kad socialinės atsakomybės reikia. 4. Esu tvirtai įsitikinęs, kad socialinės atsakomybės reikia, bet nežinau, kur ji gali praversti. 5. Esu įsitikinęs, kad socialinė atsakomybė būtina ir žinau, kur ir kada ji gali būti naudinga.
2. Požiūris į visuomeninę veiklą	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neigiamai žiūriu į visuomeninius reikalus. 2. Abejingai žiūriu į visuomeninį darbą. 3. Vilioja galimybė gauti paskatinimą arba atlygį už visuomeninę veiklą. 4. Vilioja savanorio statusas atliekant visuomenei reikšmingus darbus. 5. Vilioja kūrybinis šios veiklos pobūdis, jo būtinybė ir svarba visuomenei.
3. Socialinis aktyvumas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niekada nedalyvauju socialiniuose renginiuose. 2. Atlieku vienkartinį socialinius darbus, pavidimus. 3. Dalyvauju socialinėje veikloje kaip eilinis vykdytojas. 4. Nuolat dalyvauju socialinėje veikloje. 5. Esu įvairių veiklų iniciatorius.
4. Socialinė atsakomybė sportinėje veikloje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Visiškai nesusimąstau apie socialinės atsakomybės būtinybę sportinėje veikloje. 2. Kartais pagalvoju apie socialinės atsakomybės būtinybę sportinėje veikloje. 3. Apie sportinę veiklą galvoju tik kaip apie judėjimo įgūdžių tobulinimą (treniravimą). 4. Įsivaizduoju sportinės veiklos tikslus, bet nesuprantu socialinės atsakomybės juose vaidmens. 5. Suvokiu sportinių užsiėmimų tikslus ir suprantu tą vaidmenį, kurį juose atlieka socialinė atsakomybė.
5. Požiūris į sportinę veiklą	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neįdomu, praleidžiu užsiėmimus. 2. Lankau užsiėmimus pasirinktinai. 3. Domiuosi atskirais sportiniais žaidimais. 4. Susidomėjęs lankau sportinės veiklos užsiėmimus. 5. Su dėmesiu žiūriu į bet kurias sportinės veiklos vedimo formas ir aktyviai jose dalyvauju.
6. Moralinė savivoka	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesusimąstau dėl savo poelgių. 2. Susimąstau tik po kritikos. 3. Kartais analizuoju savo poelgius. 4. Beveik visada analizuoju savo elgesį. 5. Nuolat analizuoju savo elgesį.
7. Požiūris į sporto komandos narius	<ol style="list-style-type: none"> 1. Manau, kad sporto komandos nariai tingūs ir netaalentingi. 2. Mano sporto komandos nariai man neįdomūs. 3. Teigiamai žiūriu tik į kai kuriuos mano sporto komandos narius. 4. Esu dėmesingas daugeliui savo sporto komandos narių. 5. Dėmesys ir jautrumas kitiems dera manyje su jautrumu ir pagarba.

Socialinė atsakomybė

Yra natūralu elgtis ir „gerai“ ir „blogai“. Mes domimės tuo, kaip jūs elgėtės savo sportinės veiklos metu (treniruotėse ir varžybose) ir už sportinės veiklos „ribų“ (gyvenimiškose situacijose). Nėra teisingų ar neteisingų atsakymų. Jums priimtinus (tinkamiausius) atsakymus pažymėkite .

<i>Treniruočių ir varžybų metu...</i>	Absoliučiai ne	Tikrai ne	Ne	Taip	Tikrai taip	Absoliučiai taip
1. Aš gerbiu kitus.	1	2	3	4	5	6
2. Aš gerbiu trenerį (ius).	1	2	3	4	5	6
3. Aš padedu kitiems.	1	2	3	4	5	6
4. Aš padrąsinu kitus.	1	2	3	4	5	6
5. Aš esu malonus kitiems.	1	2	3	4	5	6
6. Aš kontroliuoju savo elgesį.	1	2	3	4	5	6
7. Aš esu paslaugus, padedantis kitiems.	1	2	3	4	5	6
<i>Kitose gyvenimiškose situacijose...</i>	Absoliučiai ne	Tikrai ne	Ne	Taip	Tikrai taip	Absoliučiai taip
8. Aš gerbiu kitus.	1	2	3	4	5	6
9. Aš gerbiu trenerį (ius).	1	2	3	4	5	6
10. Aš padedu kitiems.	1	2	3	4	5	6
11. Aš padrąsinu kitus.	1	2	3	4	5	6
12. Aš esu malonus kitiems	1	2	3	4	5	6
13. Aš kontroliuoju savo elgesį.	1	2	3	4	5	6
14. Aš esu paslaugus, padedantis kitiems.	1	2	3	4	5	6

Sąmoningumas

Prašome kiekvieną teiginį atidžiai perskaityti ir pažymėti √ („varnele“) vieną atsakymą, kuris jums labiausiai tinka:

Eil. Nr.	Teiginys	Atsakymai				
		Visiškai nesutinku	Nesutinku	Negaliu apsispręsti	Sutinku	Visiškai sutinku
1	Aš laikau man priklausančius daiktus švairius ir tvarkingus.					
2	Aš sugebu susitvarkyti taip, kad visus darbus padaryčiau laiku.					
3	Aš nesu pratęs planingai veikti.					
4	Visas man pavestas užduotis aš stengiuosi atlikti sąžiningai.					
5	Aš turiu aiškius tikslus ir kryptingai jų siekiu.					
6	Aš iššvaistau daugybę laiko, kol prisiruošiu pradėti darbą.					
7	Tam, kad pasiekčiau savo tikslų, aš sunkiai dirbu.					
8	Kai aš įsipareigoju ką nors padaryti, galima manimi pasitikėti, jog tai atliksiu.					
9	Kartais aš nebūnu toks patikimas, koks turėčiau būti.					
10	Aš dirbu produktyviai, darbą visada padarau iki galo.					
11	Atrodo, jog nesugebu susikaupti, dirbti organizuotai.					
12	Visuose savo darbuose aš siekiu tobulumo.					

Vertybės

Perskaitykite ir įvertinkite trylika teiginių pasirinkdami vieną iš septynių atsakymo variantų: nuo *ypač svarbu man* (5) iki *tai prieštarauja tam, kuo aš tikiu* (-1). Jums priimtinius (tinkamiausius) atsakymus pažymėkite .

1	Sportuodamas aš sutinku tai daryti, kas man liepiama.	5	4	3	2	1	0	-1
2	Man svarbu sportuojant garbingai varžytis.	5	4	3	2	1	0	-1
3	Aš siekiu padėti kitiems, kai jiems to reikia.	5	4	3	2	1	0	-1
4	Sportuodamas visada stengiuosi laikytis taisyklių.	5	4	3	2	1	0	-1
5	Sportuojant man svarbu būti sąžiningam.	5	4	3	2	1	0	-1
6	Aš siekiu tapti geru sportininku.	5	4	3	2	1	0	-1
7	Aš siekiu sportuodamas atskleisti savo gebėjimus.	5	4	3	2	1	0	-1
8	Man svarbu iškelti sau tikslus, kurių noriu pasiekti sportuodamas.	5	4	3	2	1	0	-1
9	Man svarbu tobulinti savo sportinį meistriškumą.	5	4	3	2	1	0	-1
10	Aš siekiu būti geresnis už kitus.	5	4	3	2	1	0	-1
11	Aš siekiu būti grupės lyderiu.	5	4	3	2	1	0	-1
12	Man svarbu laimėti ar nugalėti.	5	4	3	2	1	0	-1
13	Man svarbu gerai atrodyti.	5	4	3	2	1	0	-1

Prosocialus ir antisocialus elgesys sportinėje veikloje

Žemiau pateikiama keletas teiginių. Prašome atsakyti, kaip dažnai sportinio sezono metu Jums teko atlikti tokius veiksmus, kurie nurodyti teiginiuose, pasirenkant vieną iš penkių atsakymo variantų:

1- Labiau retai arba niekada; 2- Retai; 3- Nei retai, nei dažnai; 4- Dažnai; 5- Labiau dažnai arba visada.

Jums priimtinius (tinkamiausius) atsakymus pažymėkite .

1	Skatinote, drąsinote komandos narį / narius.	1	2	3	4	5
2	Pasveikinate komandos narį / narius už gerą žaidimą.	1	2	3	4	5
3	Teigiamai atsiliepėte apie komandos narį / narius.	1	2	3	4	5
4	Patarėte komandos nariui / nariams.	1	2	3	4	5
5	Padėjote susižeidusiam varžovui.	1	2	3	4	5
6	Paprašėte sustabdyti sportinę kovą varžovui susižeidus.	1	2	3	4	5
7	Padėjote susižeidusiam varžovui.	1	2	3	4	5

Valios savybės

Prašome kiekvieną teiginį atidžiai perskaityti ir pažymėti vieną atsakymą, kuris jums labiausiai tinka.

Tikslo siekimas

Eil. Nr.	Klausimas	Atsakymų variantai				
		1	2	3	4	5
1	Imdamasi/-is bet kokio darbo, visada aiškiai žinau, ko noriu pasiekti.	1	2	3	4	5
2	Nesėkmė mokymosi procese skatina mane dirbti dvigubai energingiau.	1	2	3	4	5
3	Mano interesai nepastovūs, negaliu apsispręsti, ko siekti gyvenime.	1	2	3	4	5
4	Aš aiškiai įsivaizduoju, ko noriu išmokti sporto mokykloje.	1	2	3	4	5
5	Užsiėmimų metu man greitai nusibosta dirbti pagal griežtą planą.	1	2	3	4	5
6	Jei keliu sau tam tikrus tikslus, tai, nekreipdama/-as dėmesio į sunkumus, nenukrypstamai jų siekiu.	1	2	3	4	5
7	Kiekvieno užsiėmimo metu keliu sau konkrečias užduotis.	1	2	3	4	5
8	Nesėkmės atveju mane visada apninka abejonės, ar verta tęsti pradėtą darbą.	1	2	3	4	5
9	Tikslus darbų planavimas man nėra būdingas.	1	2	3	4	5
10	Retai susimąstau apie tai, kaip ateityje praktiškai bus galima taikyti sporto mokykloje įgytas žinias.	1	2	3	4	5
11	Niekada pati/-s nerodžiau iniciatyvos, keldama/-as naujus tikslus, pirmenybę teikiu kitų žmonių nurodymams.	1	2	3	4	5
12	Paprastai, atsiradus įvairaus pobūdžio kliūtims, stipriai sumažėja noras siekti tikslo.	1	2	3	4	5
13	Aš turiu išsikėlusį/-ę pagrindinį gyvenimo tikslą.	1	2	3	4	5
14	Patyrusi /-ęs nesėkmę kontrolinio, įskaitos ar egzamino metu, ilgai negaliu prisiversti mokytis visa jėga.	1	2	3	4	5
15	Į visuomeninį darbą žiūriu mažiau atsakingai nei į mokslus.	1	2	3	4	5
16	Paprastai iš anksto numatau konkrečias užduotis, planuoju savo darbus.	1	2	3	4	5
17	Nuolat jaučiu poreikį kelti sau naujus tikslus ir jų siekti.	1	2	3	4	5
18	Pradėdama/-as naują darbą, ne visada aiškiai įsivaizduoju, ko reikia siekti; paprastai tikiuosi, kad tai išaiškės dirbant.	1	2	3	4	5
19	Visada stengiuosi iki galo atlikti bet kokį visuomeninį pavedimą.	1	2	3	4	5
20	Netgi nesėkmių metu manęs nepalieka įsitikinimas, kad pasieksiu suplanuotus tikslus.	1	2	3	4	5

Drąsa

Eil. Nr.	Klausimas	Atsakymų variantai				
		1	2	3	4	5
1	Priimdama/-as bet kokį sprendimą, visada realiai vertinu savo galimybes.	1	2	3	4	5
2	Nebijau įsikišti į situaciją gatvėje, jei būtina užkirsti kelią nelaimingam atsitikimui.	1	2	3	4	5
3	Man sunku vykdyti savo pažadus.	1	2	3	4	5
4	Išsakau savo nuomonę, nežiūrėdama/-as, kad galimas konfliktas.	1	2	3	4	5
5	Suvokimas, kad varžovas stipresnis, man tampa rimta kliūtimi.	1	2	3	4	5
6	Lengvai išsivaduojau iš nerimo, nuogąstavimų, baimės.	1	2	3	4	5
7	Nusistačiusi/-tęs sau dienotvarkę, tiksliai jos laikausi.	1	2	3	4	5
8	Mane dažnai kankina abejonės.	1	2	3	4	5
9	Man skaudu, kad atsakomybė už bendrą darbą tenka kitiems, bet ne man.	1	2	3	4	5
10	Vargu, ar rizikuočiau užkirsti kelią nelaimingam atsitikimui.	1	2	3	4	5
11	Kai analizuoju savo poelgius, dažnai darau išvadą, jog nepakankamai apmąsčiau ir suplanavau savo veiksmus.	1	2	3	4	5
12	Paprastai vengiu rizikingų situacijų.	1	2	3	4	5
13	Nejaučiu baimės prieš stiprų varžovą.	1	2	3	4	5
14	Daug kartų nusprenddavau nuo rytojaus dienos pradėti „naują gyvenimą“, bet iš ryto viskas vykdavo kaip seniau.	1	2	3	4	5
15	Numatydama/-as galimą konfliktą, neišsakau savo nuomonės.	1	2	3	4	5
16	Paprastai lengvai įveikiu savo abejones.	1	2	3	4	5
17	Nuolat jaučiu atsakomybę už savo darbus ir poelgius.	1	2	3	4	5
18	Sunkiai nugaliu baimę.	1	2	3	4	5
19	Labai reti atvejai, kai aš nesilaikau duoto žodžio.	1	2	3	4	5
20	Galimybė rizikuoti suteikia man džiaugsmo.	1	2	3	4	5

Atkaklumas

Eil. Nr.	Klausimas	Atsakymų variantai				
		1	2	3	4	5
1	Pradėdamas bet kokią darbą, esu įsitikinusi/-ęs, jog padarysiu visa, kas yra įmanoma, kad jį atlikčiau.	1	2	3	4	5
2	Jeį esu įsitikinęs savo tiesa, visada iki galo ginu savo nuomonę.	1	2	3	4	5
3	Būdama/-as pavargęs, aš negaliu prisiversti ką nors mokytis.	1	2	3	4	5
4	Per įskaitą ar egzaminą iki paskutinės minutės visa savo esybe „bijau“ dėl pažymio.	1	2	3	4	5
5	Man sunku pabaigti visuomeninius darbus.	1	2	3	4	5
6	Man būdingas planingumas ir sistemiškumas darbo metu.	1	2	3	4	5
7	Ruošdamasi/-is savarankiškai, prisiverčiu atlikti užduotį iki galo net, jei esu labai pavargęs.	1	2	3	4	5
8	Dažnai netekęs susidomėjimo pradėtais darbais, metu juos įpusėjęs.	1	2	3	4	5
9	Man labiau patinka lengvi, tegul ir mažiau efektyvūs keliai link tikslo.	1	2	3	4	5
10	Negaliu prisiversti planingai mokytis pagal planą visą semestrą (pusmetį) labiausiai tuos mokomuosius dalykus, kurie sunkiau sekasi.	1	2	3	4	5
11	Paprastai nežinau, ar užteks man noro ir jėgų pabaigti pradėtą darbą.	1	2	3	4	5
12	Aš niekada nenorėčiau užsibrėžti sau sunkiai pasiekiamų tikslų..	1	2	3	4	5
13	Sistemiškai ruošiuosi mokomiesiems dalykams.	1	2	3	4	5
14	Nesėkmė per egzaminą/kontrolinį darbą stipriai mažina mano aktyvumą ir norą toliau mokytis.	1	2	3	4	5
15	Ginčo metu dažniausiai nusileidžiu kitiems.	1	2	3	4	5
16	Jeį tai yra būtina, iki galo atlieku netgi patį nuobodžiausią ir monotonišką darbą.	1	2	3	4	5
17	Jaučiu ypatingą pasitenkinimą, jei sėkmė buvo sunkiai pasiekiamą.	1	2	3	4	5
18	Negaliu prisiversti dirbti sistemingai.	1	2	3	4	5
19	Vykdydama/-as visuomeninius įsipareigojimus, visada pasiekiu, ko reikia.	1	2	3	4	5
20	Gana dažnai jaučiu poreikį patikrinti save, atlikdama/-as sunkius darbus.	1	2	3	4	5

Iniciatyva

Eil. Nr.	Klausimas	Atsakymų variantai				
		1	2	3	4	5
1	Paprastai sunkius sprendimus priimu be pašalinės pagalbos.	1	2	3	4	5
2	Man lengvai sekasi nugalėti susidrovėjimą ir pirmam/-ai pradėti pokalbį su nepažįstamu žmogumi.	1	2	3	4	5
3	Niekada savo iniciatyva nesiimu vykdyti visuomeninių įpareigojamų	1	2	3	4	5
4	Ruošdamasi/-is mokomiesiems dalykams, gan dažnai skaitau papildomą literatūrą, neapsiribojau paskaitomis ar vadovėliais.	1	2	3	4	5
5	Mano noras savarankiškai ruoštis mažėja, kai nėra, kas vadovauja.	1	2	3	4	5
6	Labiausiai man patinka savo jėgas išbandyti kūrybinėje veikloje.	1	2	3	4	5
7	Ruošdamasi/-is savarankiškai, stengiuosi kelti sau papildomas užduotis (daugiau nei reikalaujama per užsiėmimus).	1	2	3	4	5
8	Jaučiuosi rami/-us ir pasitikinti/-is, kai kas nors man vadovauja.	1	2	3	4	5
9	Prieš ką nors pradėdama/-as, visada tariuosi su kuo nors iš pažįstamų.	1	2	3	4	5
10	Pokalbio ar pažinties metu stengiuosi suteikti iniciatyvą kitam.	1	2	3	4	5
11	Man patogiau atlikti darbą pagal tiksliai žinomą pavyzdį.	1	2	3	4	5
12	Paprastai atsisakau savo planų, ketinimų, jei kiti laiko juos nevykusiais.	1	2	3	4	5
13	Į visuomeninę veiklą nežiūriu formaliai, stengiuosi ją padaryti ne tik naudinga, bet ir įdomia.	1	2	3	4	5
14	Mokydamosi/-is bet kokį mokomąjį dalyką, nesiekiu žinoti daugiau, nei reikalaujama įskaitos ar egzamino metu.	1	2	3	4	5
15	Paprastai nesusimąstau apie mokomųjų dalykų turinį, tiksliai įvykdau tai, ką uždavė mokytojas.	1	2	3	4	5
16	Stengiuosi būti naujų darbų organizatoriumi.	1	2	3	4	5
17	Jeigu esu įsitikinęs savo teisumu, visada elgiuosi savo nuožiūra.	1	2	3	4	5
18	Kūrybinis procesas manęs netraukia.	1	2	3	4	5
19	Laikomos įskaitos (egzamino) rezultatai nepriklauso nuo to, ar aš juos laiku viena/-as, ar kartu su grupe.	1	2	3	4	5
20	Į bet kurį darbą stengiuosi „inėsti“ naujovių, kitu atveju jis man neįdomus.	1	2	3	4	5

Savitvarda

Eil. Nr.	Klausimas	Atsakymų variantai				
		1	2	3	4	5
1	Aš be vargo galiu prisiversti ilgai laukti, jei tai būtina.	1	2	3	4	5
2	Ginčo metu aš paprastai sugebu išlikti rami/-us ir objektyvi/-us.	1	2	3	4	5
3	Negaliu normaliai treniruotis, jei kas nors mane neramina.	1	2	3	4	5
4	Kontrolinio darbo/egzamino metu tiksliai kontroliuoju savo mintis, jausmus, veiksmus, elgesį.	1	2	3	4	5
5	Esu labai jautri/-us skausmui.	1	2	3	4	5
6	Man pavyksta išlaikyti minčių aiškumą net ir pačiose sudėtingiausiose situacijose.	1	2	3	4	5
7	Nemalonumai mokykloje ar namuose nesumažina mano mokymosi kokybės.	1	2	3	4	5
8	Mane labai kankina ilgas laukimas.	1	2	3	4	5
9	Būna, kad aš nerimauju, jaudinuosi, visiškai savęs nekontroliuoju.	1	2	3	4	5
10	Kontrolinio darbo/egzamino metu negaliu atsakyti į klausimus, kuriuos moku.	1	2	3	4	5
11	Manau, kad gebėjimas valdyti save nėra labai svarbus žmogui.	1	2	3	4	5
12	Jei mano nuotaika bloga, niekada nemoku to nusišluoti.	1	2	3	4	5
13	Kontrolinio darbo/egzamino metu visada susikaupiu ir negaunu mažesnio pažymio nei tikiuosi.	1	2	3	4	5
14	Nemoku susilaikyti ir į grubumą atsakau grubumu.	1	2	3	4	5
15	Kontrolinio darbo/egzamino metu sunkiai save valdau.	1	2	3	4	5
16	Man sunku sulaikyti juoką, nors jaučiu, kad jis ne vietoje.	1	2	3	4	5
17	Stiprus susijaudinimas paprastai neturi įtakos mano veiksmų tikslingumui ir poelgiams.	1	2	3	4	5
18	Sudėtingoje situacijoje paprastai pasimetu, negaliu priimti reikiamo sprendimo.	1	2	3	4	5
19	Galiu priversti save veikti, nugalėdamas skausmą, jei tai „mirtinai“ reikalinga.	1	2	3	4	5
20	Specialiai mokausi savivaldos.	1	2	3	4	5

KOKYBINIO TYRIMO INSTRUMENTAS

Kryptingas iš dalies struktūruotas interviu, du kartus taikomas ekspertams – treneriams ir tėvams (prieš sporto mokyklų mokinių ugdymo programą ir po jos).

Pusiau struktūruotas socialinės atsakomybės klausimynas skirtas tėvams

1. Ką Jums reiškia socialinė atsakomybė?

Kaip apibūdintumėte socialinę atsakomybę?

Kaip socialinė atsakomybė pasireiškia?

Su kokiais asmenybės bruožais yra susijęs socialiai atsakingas elgesys?

2. Koks Jūsų požiūris į socialinės atsakomybės ugdymą sporto mokyklose?

Kodėl tai reikalinga arba nereikalinga?

Kaip socialinės atsakomybės ugdymas gali padėti siekti sportinės veiklos tikslų?

Kodėl socialinės atsakomybės ugdymas gali trukdyti siekti sportinės veiklos tikslų?

3. Kokius Jūsų vaikų elgesio pokyčius Jūs pastebėjote per šiuos mokslo metus?

Kaip pasikeitė Jūsų vaikų (vaiko) elgesys su kitais žmonėmis (komandos draugais, artimaisiais, treneriais) ?

Kokius Jūsų vaikų (vaiko) pagarbaus elgesio su kitais žmonėmis pokyčius Jūs galbūt pastebėjote per šiuos mokslo metus? (Ar Jūsų vaikai (vaikas) yra labiau pagarbūs kitiems žmonėms?)

Kokius rūpestingo elgesio su kitais žmonėmis požymius Jūs galbūt pastebėjote per šiuos mokslo metus? (Kaip vaikai (vaikas) demonstruoja rūpestingumą kitų žmonių atžvilgiu?)

4. Koks yra Jūsų vaikų požiūris į socialinės atsakomybės ugdymą(si) šiais mokslo metais?

Kokie yra Jūsų vaikų (vaiko) atsiliepimai apie socialinės atsakomybės ugdymą(si) per šiuos mokslo metus (atsiliepimai apie pagarbą, rūpestingumą)?

Kokius atsiliepimus apie Jūsų vaikų pagarbą, rūpestingumą galbūt gavote iš kitų žmonių (trenerių, mokytojų)?

5. Kaip šie praėję mokslo metai paveikė Jūsų santykius su jūsų vaikais?

Kokius Jūsų vaikų (vaiko) elgesio pokyčius galbūt pastebėjote jiems bendraujant su Jumis?

Kokius Jūsų vaikų (vaiko) pagarbaus elgesio su Jumis pokyčius Jūs galbūt pastebėjote per šiuos mokslo metus? (Ar vaikai (vaikas) yra labiau pagarbūs Jūsų atžvilgiu?)

Kokius rūpestingo elgesio su Jumis požymius Jūs galbūt pastebėjote per šiuos mokslo metus? (Kaip vaikai demonstruoja pagarbą ir rūpestingumą Jūsų atžvilgiu?)

Sporto mokyklų mokinių socialinės atsakomybės ugdymo programa

SUVOKTA SOCIALINĖ ATSAKOMYBĖ

Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą

1-osios pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinę atsakomybės svarbą.

Ugdymo metodai: grupės diskusija.

Ugdymo priemonės: multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomo subkomponento pristatymas*) mokinius su socialinės atsakomybės apibrėžimu ir socialiai atsakingo elgesio pagrindais (pagarba ir rūpinimasis kitais).

- *Socialiai atsakingas elgesys yra pagarbos ir rūpinimosi kitais žmonėmis išraiška.*
- *Pagarba ir rūpinimasis pasireiškia sporto kontekste, t. y. treniruotėse ir varžybose (komandos draugų, trenerių, varžovų ir žiūrovų atžvilgiu) bei už sportinės veikos ribų, t. y. mokykloje, namuose, ir kitose veiklose (tėvų, mokytojų, draugų ir kitų žmonių atžvilgiu).*

Ugdytojas atkreipia mokinių dėmesį į socialinės atsakomybės svarbą ir pateikia (per multimediją) teiginį: „*Teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą – įsitikinimas, kad socialinė atsakomybė būtina ir naudinga. Žmogus ilginiui pajunta, kad asmeniškai patiriama nauda yra nieko verta, lyginant su rezultatu, kuris sukūrė tam tikrą gerovę keletui ar daugiau žmonių, o ryšys su kitu asmeniu užsimezga kaip atsakomybė*”. Mokiniai diskutuodami (*praktinis išbandymas*) tarpusavyje arba padedant ugdytojui, išsako savo nuomonę apie pateiktą teiginį (pritaria arba nepritaria ir kodėl). Po diskusijos ugdytojas mokiniams pateikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų socialinės atsakomybės svarbos suvokimą.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie socialinės atsakomybės svarbą. Aprašyk savo nuomonę apie socialinės atsakomybės svarbą sporte (Kodėl yra svarbi socialinė atsakomybė?).

2 pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinę atsakomybės svarbą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai, multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomo subkomponento pristatymas*) mokinius su socialinės atsakomybės apibrėžimu ir apibūdina socialiai atsakingą elgesį (pagarba ir rūpinimasis kitais). „Socialiai atsakingas elgesys yra pagarba ir rūpinimasis kitais žmonėmis. Pagarba ir rūpinimasis pasireiškia sporto kontekste, t. y. treniruotėse ir varžybose (komandos draugų, trenerių, varžovų ir žiūrovų atžvilgiu) bei už sportinės veikos ribų, t. y. mokykloje, namuose, ir kitos veiklos (tėvų, mokytojų, draugų ir kitų žmonių atžvilgiu)“.

Mokiniai paskirstomi arba savanoriškai pasiskirsto grupėmis po 6. Kiekviena grupė gauna po vieną popieriaus lapą, kurį gali naudoti užrašams. Kiekvienos grupės, prašoma pateikti (*praktinis išbandymas*) kuo daugiau socialinės atsakomybės svarbos argumentų arba teiginių (*Kodėl svarbu būti socialiai atsakingam?*).

Grupių pasitarimams skiriamos 5 minutės, pasibaigus laikui, kiekviena grupė pristato savo atsakymų variantus. Visoms grupėms pristčius savo atsakymų variantus, mokiniai lygina savo ir kitų grupių atsakymus ir bendro sutarimo arba balsavimo būdu išrenką grupę nugalėtoją, kuri pateikė daugiausiai teisingų (tinkamų) argumentų arba teiginių.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie socialinės atsakomybės svarbą. Aprašyk savo nuomonę apie socialinės atsakomybės svarbą treniruotėse ir varžybose (Kodėl yra svarbi socialinė atsakomybė?).

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinės atsakomybės svarbą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinę atsakomybės svarbą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai, multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomo subkomponento pristatymas*) mokinius su socialinės atsakomybės apibrėžimu, apibūdina socialinę atsakomybę (pagarba ir rūpinimasis kitais) ir socialiai atsakingą elgesį.

- „*Socialiai atsakingas elgesys yra pagarba ir rūpinimasis kitais žmonėmis. Pagarba ir rūpinimasis pasireiškia sporto kontekste, t. y. treniruotėse ir varžybose (komandos draugų, trenerių, varžovų ir žiūrovų atžvilgiu) bei už sportinės veikos ribų, t. y. mokykloje, namuose, ir kitos veiklos (tėvų, mokytojų, draugų ir kitų žmonių atžvilgiu)*“.

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pateikia diskusinį klausimą: *kokias savybes žmogus turi ugdyti, kad būtų socialiai atsakingas?* Mokiniai paskirstomi arba savanoriškai pasiskirsto grupėmis po 4. Kiekviena grupė gauna po vieną popieriaus lapą, kurį gali naudoti užrašams.

Grupių pasitarimams skiriamos 5 minutės, pasibaigus laikui, kiekviena grupė pristato savo atsakymų variantus. Visoms grupėms pristačius savo atsakymų variantus, mokiniai lygina savo ir kitų grupių atsakymus ir bendro sutarimo arba balsavimo būdu išrenką grupę nugalėtoją, kuri pateikė daugiausiai teisingų (tinkamų) argumentų arba teiginių. Diskusijos pabaigoje ugdytojas pateikia savo variantą, kad norint būti socialiai atsakingam reikia ugdyti(s) *vertybes, sąmoningumą, suvokimą, valią ir elgesį*. Ugdytiniai išsako savo nuomonę dėl ugdytojo pateikto socialinės atsakomybės ugdymo varianto.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie socialinės atsakomybės svarbą. Aprašyk savo nuomonę apie socialinės atsakomybės svarbą sporte (treniruotėse ir varžybose). Kodėl yra svarbi socialinė atsakomybė?

SUVOKTA SOCIALINĖ ATSAKOMYBĖ

Teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į visuomeninę veiklą.

Ugdymo metodai: demonstravimas, vaidmenų atlikimas.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai, multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su visuomenine veikla ir teigiamu požiūriu į visuomeninę veiklą.

- *Visuomeninė (savanoriška) veikla – tai savo noru pasirinkta veikla, už kurią negaunamas finansinis atlygis ir kuri yra naudinga kitam žmogui.*

Mokiniam demonstruojama vaizdinė medžiaga su visuomeninės veiklos pavyzdžiu (<https://www.youtube.com/watch?v=-S74HuDIRa4>). Vaizdinėje medžiagoje rodomas žmogus, kuris rūpinasi skurstančiais arba tais, kurie negali savimi pasirūpinti.

Praktinis išbandymas. Po vaizdinės medžiagos demonstravimo mokiniai suskirstomi į grupes po 5 bei turi paruošti ir suvaidinti situaciją remiantis teigiamu požiūriu į visuomeninę veiklą (pasiruošimui skiriama 5 min.). Atlikdami šią užduotį mokiniai gali naudotis įvairiomis informacijos gavimo priemonėmis (išmanieji telefonai ir kt.).

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie visuomeninę veiklą ir aprašyti, kaip sekėsi.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į visuomeninę veiklą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai, multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su visuomenine veikla ir teigiamu požiūriu į visuomeninę veiklą.

- *Visuomeninė (savanoriška) veikla – tai savo noru pasirinkta veikla, už kurią negaunamas finansinis atlygis ir kuri yra naudinga kitam žmogui.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas kartu su mokiniais paruošia padėkos lapelius (atvirukus), kuriais mokiniai nori išreikšti padėką žmonėms iš jų sportinės veiklos, tai gali būti treneriai, sporto mokyklos administracija, personalas ir kiti žmonės. Mokiniai pasiskirsto grupelėmis po 5 ir eina įteikti padėkos lapelius ir padėkoti. Kai mokiniai sugrįžta pasidalina savo išgyvenimais ir patirtimi su kitais mokiniais.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas aktyviausius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): paruošti padėkos lapelius, skirtus draugams arba artimiesiems, ir juos įteikti bei stebėti gavusių lapelius reakciją.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į visuomeninę veiklą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į visuomeninę veiklą.

Ugdymo metodai: vaidmenų atlikimas.

Ugdymo priemonės: vaidmenų kortelės.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su visuomenine veikla, teigiamu požiūriu į visuomeninę veiklą.

- *Visuomeninė (savanoriška) veikla – tai savo noru pasirinkta veikla, už kurią negaunamas finansinis atlygis ir kuri yra naudinga kitam žmogui (Jonutytė, 2007).*

Praktinis išbandymas – atsitiktine tvarka yra išdalinamos vaidmenų kortelės (po vieną kiekvienam mokiniui). Paprašykite, kad kortelės mokiniai pasilaikytų sau ir nerodytų kitiems (Priedas 6.1).

Dabar paprašykite, kad jie įsijaustų į savo vaidmenį, nurodytą kortelėje. Kad jiems padėtumėte, perskaitykite keletą pateiktų klausimų, padarydami pauzę po kiekvieno klausimo, suteikite mokiniams laiko apmąstyti ir susikurti paveikslą apie juos pačius ir jų gyvenimus.

- Kokia buvo jūsų vaikystė? Kokiame name jūs gyvenote? Kokius žaidimus žaidėte? Kokius darbus dirbo jūsų tėvai?
- Koks yra jūsų kasdieninis gyvenimas dabar? Kur jūs socializujatės? Ką jūs veikiate ryte, per pietus, vakare?
- Koks jūsų gyvenimo būdas? Kur jūs gyvenate? Kiek pinigų
- uždirbate per mėnesį? Ką veikiate laisvalaikiu? Kaip leidžiate savo atostogas?
- Kas jus jaudina ir ko jūs bijote?

Dabar paprašykite mokinių laikytis tylos, kai jie rikiuosis į liniją vienas šalia kito (kaip prie starto linijos).

Pasakykite mokiniams, kad dabar jūs perskaitysite situacijų ir įvykių sąrašą. Kiekvieną kartą, kai mokiniai gali atsakyti “taip” į pateiktą teiginį, jie turėtų žengti žingsnį į priekį. Priešingu atveju, jie turėtų likti toje pačioje vietoje ir nejudėti. Perskaitykite situacijas po vieną (priedas 6.2). Padarykite pauzę po kiekvieno teiginio, kad mokiniai galėtų žengti žingsnį į priekį ir apsižvalgyti, atkreipti dėmesį į savo pozicijas, palyginti jas su kitų mokinių pozicijomis.

Pabaigoje pakvieskite kiekvieną mokinį atkreipti dėmesį į savo galutinę poziciją. Tada duokite jiems porą minučių, kad grįžtų į realybę iš savo vaidmens, prieš aptariant rezultatus.

Grįžtamasis ryšys – ugdytojas prašo mokinių pasidalyti savo patirtimi ir išgyvenimais apie tai, kas įvyko, ir kaip jie jaučiasi po šio žaidimo ir tada pradėkite kalbėti apie svarstytas problemas, kurias jie išskėlė, ir ką išmoko.

1. Kaip žmonės jautėsi žengdami žingsnį į priekį arba ne?
2. Kada tie, kurie dažnai žengdavo į priekį, pradėjo pastebėti, kad kiti nejuda taip greitai, kaip jie?
3. Ar kas nors jautė, kad buvo momentų, kai jų pagrindinės žmonių teisės buvo ignoruojamos?
4. Ar žmonės gali atspėti vienas kito vaidintus vaidmenis? (Leiskite dalyviams atskleisti jų vaidmenis šioje diskusijos dalyje)
5. Lengva ar sunku buvo vaidinti skirtinguose vaidmenyse? Kaip jie įsivaizdavo, koks buvo žmogus, kurį jie vaidino?
6. Ar šis pratimas atspindi mūsų visuomenę kuriuo nors aspektu? Kaip?
7. Kurios žmogaus teisės yra grėsmės akivaizdoje kiekvienam iš vaidmenų? Ar kas nors galėtų pasakyti, kurios žmonių teisės nebuvo gerbiamos ir kad jie neturėjo priegios prie jų?
8. Kokių pirmųjų žingsnelių galėtume imtis, kad būtų atkreiptas dėmesys į nelygias galimybes visuomenėje?

Priedas 6.1

Vaidmenų kortelės

Jūs esate vienišas vyras.	Jūs esate jaunimo politinės organizacijos, (kurios partija steigėja šiuo metu yra valdžioje) prezidentas.
Jūs esate banko savininko sūnus universitete studijuojate ekonomiką.	Jūs esate imigranto iš Kinijos sūnus, kuris ketina valdyti greito maisto restoranų verslą.
Esate musulmonų berniukas, gyvenantis su savo tėvais, kurie yra labai atsidavę religijai.	Jūs esate Amerikos, tos šalies, kurioje dabar gyvenate ambasadoriaus sūnus.
Jūs esate armijos kareivis, atliekantis priverstinę karinę tarnybą.	Jūs esate sėkmingos importo ir eksporto kompanijos savininkas.
Jūs esate neįgalus jaunas žmogus, kuris gali judėti tik su vežimėliu.	Jūs, ką tik, netekote darbo, dirbote gamykloje, gaminančioje batus.
Jūs esate 17 metų romų (čigonas) jaunuolis, nebaigęs pradinės mokyklos	Jūs esate jaunas atlikėjas, kuris yra priklausomas nuo narkotikų.
Jūs esate jaunas žmogus, sergantis ŽIV.	Jūs esate 22 metų bedarbis

Jūs esate bedarbio mokyklos mokytojo sūnus, silpnai mokantis valstybinę kalbą.	Jūs esate modelis, kilęs iš Afrikos regiono.
Jūs esate 20 metų pabėgėlis iš Afganistano.	Jūs esate jaunas benamis, 19 metų vaikas
Jūs gyvenate vakarų Europoje, tačiau esate nelegalus imigrantas iš Rytų Europos.	Jūs esate ūkininko sūnus, jums 19 metų ir gyvenate nuošaliame kaimelyje, kalnuose.

Priedas 6.2

Situacijos ir įvykiai

Garsiai perskaitykite pateiktas situacijas. Padarykite pauzę po kiekvienos situacijos, kad žmonės galėtų žengti žingsnį į priekį ir apsižvalgyti, atkreipti dėmesį į savo pozicijas, palyginti vienas su kitu.

- Jūs niekada nesusidūrėte su jokiais dideliais finansiniais sunkumais.
- Jūs turite tinkamai aprūpintą būstą, kuriame yra telefono linija ir televizija.
- Jūs jaučiate, kad jūsų kalba, religija ir kultūra yra gerbiamos visuomenėje, kurioje gyvenate.
- Jūs jaučiate, kad jūsų nuomonė apie socialinius bei politinius reikalus ir jūsų požiūris yra išklaudyti.
- Kiti žmonės konsultuojasi pas jus įvairiais klausimais.
- Jūs nebijote, kad jus sustabdys policija.
- Jūs žinote, kur galite kreiptis patarimo ir pagalbos, jei jums reikėtų.
- Jūs niekada nesijautėte diskriminuojamas dėl jūsų kilmės.
- Jūs turite tinkamą socialinę ir medicininę apsaugą pagal savo poreikius.
- Jūs galite vykti atostogų vieną kartą per metus.
- Jūs galite pasikviesti draugų pavakarieniauti į savo namus.
- Jūs turite įdomų gyvenimą ir nebijote dėl savo ateities.
- Jūs jaučiate, kad galite studijuoti ir sekti pasirinktos profesinės karjeros.
- Jūs nebijote būti užsipultas žiniasklaidoje ar sumuštas gatvėje.
- Jūs turite balsavimo teisę nacionaliniuose ir vietiniuose rinkimuose.
- Jūs galite švęsti svarbiausias religines šventes su savo giminaičiais ir artimiausiais draugais.
- Jūs galite dalyvauti tarptautiniuose seminaruose užsienyje.
- Jūs galite eiti į kino teatrą ar teatrą mažiausiai vieną kartą per savaitę.
- Jūs nebijote dėl savo vaikų ateities.
- Jūs galite pirkti naujus drabužius mažiausiai vieną kartą per tris mėnesius.
- Jūs galite įsimylėti tą žmogų, kurį norite.
- Jūs jaučiate, kad jūsų kompetencijos yra vertinamos ir gerbiamos visuomenėje, kurioje gyvenate.
- Jūs galite naudotis ir internetu savo reikmėms patenkinti.

SUVOKTA SOCIALINĖ ATSAKOMYBĖ

Teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinį aktyvumą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su teigiamu požiūriu į socialinį aktyvumą.

- *Socialinis aktyvumas – žmogaus santykis su visuomenės gyvenimu, kuriame jis pasirodo iniciatyviu tam tikros visuomenės arba tam tikros klasės, socialinės grupės normų, principų bei idealų reiškėju ir skeidėju.*

Praktinis išbandymas. Mokiniai paskirstomi arba pasiskirsto grupėmis po 6. Kiekviena grupė gauna po vieną popieriaus lapą, kurį gali naudoti užrašams. Kiekvienos grupės prašoma pateikti kuo daugiau socialinio aktyvumo teigiamų aspektų. (Kodėl reikėtų būti socialiai aktyviu?)

Grupių pasitarimams skiriamos 5 minutės, pasibaigus pasitarimui, kiekviena grupė pristato savo atsakymų variantus. Visoms grupėms pristčius savo atsakymų variantus, mokiniai pagal ugdytojo pateiktą variantą lygina savo ir kitų grupių atsakymus ir bendro sutarimo arba balsavimo būdu išrenką grupę nugalėtoją, kuri pateikė daugiausiai teisingų argumentų arba teiginių.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie socialinį aktyvumą. Aprašyk savo nuomonę apie socialinį aktyvumą.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinį aktyvumą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai, multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su teigiamu požiūriu į socialinį aktyvumą..

- *Socialinis aktyvumas – žmogaus santykis su visuomenės gyvenimu, kuriame jis pasirodo iniciatyviu tam tikros visuomenės arba tam tikros klasės, socialinės grupės normų, principų bei idealų reiškėju ir skleidėju.*

Ugdytojas pristato žinomų sportininkų socialinio aktyvumo pavyzdžius (galima naudoti ir kitus).

„Martinus Liuteris Kingas jaunesnysis (1929 – 1968 m.) – įžymus afroamerikiečių pilietinių teisių judėjimo lyderis ir aktyvistas. Jo pagrindinis tikslas buvo užtikrinti Jungtinėse Valstijose progresą pilietinių teisių atžvilgiu. M. Liuteris Kingas tapo žmogaus teisių judėjimo ikona – Kingas dviejų krikščionių bažnyčių yra pripažintas kankiniu. Kingas vadovavo 1963 metų žygiui į Vašingtoną, kur jis pasakė kalbą „Aš turiu svajonę“. Savo kalboje Kingas kvietė visuomenę būti sąmoningesnę pilietinių teisių judėjimo atžvilgiu. Pasakyta kalba įtvirtino Martiną Liuterį Kingą tarp geriausių oratorių Jungtinių Amerikos Valstijų istorijoje. 1964 metais Kingas tapo jauniausiu žmogumi (35 m.), gavusiu Nobelio taikos premiją. Premija jam suteikta už jo darbą bei pastangas pilietinio nepaklusnumo akcijomis bei kitomis taikiomis priemonėmis užbaigti rasinę segregaciją bei rasinę diskriminaciją. Kingas buvo nužudytas 1968 m. Kingas po mirties buvo apdovanotas Prezidento laisvės medaliu 1977 metais ir Kongreso aukso medaliu 2004 metais. Martino Liuterio Kingo diena buvo įtraukta į JAV valstybinių švenčių sąrašą 1986 metais”.

“Muhammad Ali, g. 1942. 1960 m. olimpinėse žaidynėse Romoje Ali iškovojo aukso medalį vidutinio svorio kategorijoje. Po olimpinės pergalės grįžusio iš žaidynių sportininko tautiečiai nepalaikė. Padavėjos atsisakė aptarnauti restorane, nes tik baltieji turi tokias privilegijas, po kilusių muštynių su baltaodžiu, nesitverdama pykčiu dėl diskriminacijos, Ali aukso medalį išmetė į Ohajo upę. 1960–1963 m. jaunas boksas pasiekė rekordą 19 kovų (iš jų 15 nokautų), 0 pralaimėjimų. Garsėjo savo netradiciniu kovos stiliumi, ryžtingumu ir pasitikėjimu savimi. Nuspėdavo kelintam raunde nokautuos priešininką ir vis kartodavo frazę: „Aš stipriausias“. Už atsisakymą kariauti

kariuomenėje Vietname 1967 m. Muhamedui Ali atimtas pasaulio čempiono titulas ir paskirta bausmė – 5 metai kalėjimo. Po 3 metų pateikus daugybę apeliacijų iš kalėjimo buvo paleistas ir 1970 m. grįžo į ringą. Čempiono titulą susigrąžino 1974 m. nugalėjęs Džordžą Formeną (George Foreman) sunkiasvorių čempionate. Po varžybų „Ring“ žurnale paskelbtas metų kovotoju. 1985 m. buvo pakviestas vesti derybas dėl pagrobtų amerikiečių Libane. 1990 m. nuvyko į Iraką derėtis dėl 15 įkaitų paleidimo, po Ali pokalbio su Sadamu Huseinu visi įkaitai buvo paleisti. 1996 m. Atlantoje vykusiose vasaros parolimpinėse žaidynėse suteikta garbė uždegti Olimpinę ugnį. Per šias olimpinės žaidynes jam buvo įteiktas olimpinis aukso medalis už tą pirmąjį, kurį čempionas įmetė į Ohajo upę”.

Mokiniai paskirstomi arba pasiskirsto grupėmis po 6. Kiekviena grupė gauna po vieną popieriaus lapą, kurį gali naudoti užrašams. Kiekvienos grupės prašoma pateikti (**praktinis išbandymas**) kuo daugiau socialinio aktyvumo teigiamų aspektų. (Kodėl reikėtų būti socialiai aktyviu?) Grupių pasitarimams skiriamos 5 minutės, pasibaigus laikui, kiekviena grupė pristato savo atsakymų variantus. Visoms grupėms pristačius savo atsakymų variantus, pagal ugdytojo pateiktą variantą mokiniai lygina savo ir kitų grupių atsakymus ir bendro sutarimo arba balsavimo būdu išrenka grupę nugalėtoją, kuri pateikė daugiausiai teisingų argumentų arba teiginių.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): paruošti grupinį (3 asmenys) pristatymą apie sportininką, kuris buvo arba yra socialiai aktyvus. Pristatymas, turi apimti sportinę veiklą (pasiekimai ir pan.), socialinį aktyvumą, socialinio aktyvumo poveikį visuomenei.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinį aktyvumą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinį aktyvumą.

Ugdymo metodai: demonstravimas, mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su teigiamu požiūriu į socialinį aktyvumą.

- *Socialinis aktyvumas – žmogaus santykis su visuomenės gyvenimu, kuriame jis pasirodo iniciatyviu tam tikros visuomenės arba tam tikros klasės, socialinės grupės normų, principų bei idealų reiškėju ir skleidėju.*

Praktinis išbandymas: žinomų socialiai aktyvių žmonių veiklos pristatymas (mokinių namų darbų pristatymas). Vieno pristatymo trukmė 3 – 5 min.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus.

Mokiniai kartu su ugdytoju aptaria pristatymus (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*).

SUVOKTA SOCIALINĖ ATSAKOMYBĖ

Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

Ugdymo metodai: demonstravimas, mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su teigiamu požiūriu į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

- *Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje* – socialinės atsakomybės suvokimas sportinės veiklos kontekste (treniruotėse, varžybose).
- *Socialiai atsakingas elgesys yra pagarba ir rūpinimasis kitais žmonėmis. Pagarba ir rūpinimasis pasireiškia sporto kontekste, t. y. treniruotėse ir varžybose (komandos draugų, trenerių, varžovų ir žiūrovų atžvilgiu), bei už sportinės veikos ribų, t. y. mokykloje, namuose, ir kitos veiklos (tėvų, mokytojų, draugų ir kitų žmonių atžvilgiu).*

Ugdytojas demonstruoja vaizdinę medžiagą su socialiai atsakingu elgesiu sportinėje veikloje savo komandos narių atžvilgi:

- https://www.youtube.com/watch?v=XwRCkUOSPj4&list=LLm5VOc5-fd5Gzh18fD_SYbg&index=1
- https://www.youtube.com/watch?v=CS0GkCfljqk&index=2&list=LLm5VOc5-fd5Gzh18fD_SYbg

Po vaizdinės medžiagos demonstravimo mokiniai susiskirsto arba yra suskirstomi į grupes po 5. Mokiniai tarpusavyje tariasi ir analizuoja (*praktinis išbandymas*) prieš tai demonstruotą vaizdinę medžiagą. Pasibaigus pasitarimui, kiekviena grupė turi atsakyti į šiuos klausimus:

- Kokios priežastys lemia vaizdo įrašė demonstruotą elgesį?
- Kodėl vieni sportininkai gali būti socialiai atsakingi savo komandos atžvilgiu, o kitiems tai padaryti sunku?
- Ko jiems trūksta?

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmoko gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai turi aprašyti kuo daugiau socialiai atsakingo elgesio savo komandos atžvilgiu pavyzdžių iš savo sportinės patirties.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

Ugdymo metodai: demonstravimas, mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai, multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (**ugdomojo subkomponento pristatymas**) ugdytinus su teigiamu požiūriu į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

- *Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje* – socialinės atsakomybės suvokimas sportinės veiklos kontekste (treniruotėse, varžybose).
- *Socialiai atsakingas elgesys yra pagarba ir rūpinimasis kitais žmonėmis. Pagarba ir rūpinimasis pasireiškia sporto kontekste, t. y. treniruotėse ir varžybose (komandos draugų, trenerių, varžovų ir žiūrovų atžvilgiu), bei už sportinės veikos ribų, t. y. mokykloje, namuose, ir kitos veiklos (tėvų, mokytojų, draugų ir kitų žmonių atžvilgiu).*

Ugdytojas demonstruoja vaizdinę medžiagą su socialiai atsakingu elgesiu varžovų atžvilgiu (<https://www.youtube.com/watch?v=2ZN4nNAD7Fg>), po vaizdinės medžiagos demonstravimo mokiniai suskirstomi į grupes po 5. Grupėse mokiniai (**praktinis išbandymas**) tariai ir analizuoja prieš tai demonstruotą vaizdinę medžiagą. Pasibaigus pasitarimui, kiekviena grupė turi atsakyti:

- Kokios priežastys lemia vaizdo įrašė demonstruotą elgesį?
- Kodėl vieni sportininkai gali būti socialiai atsakingi varžovų atžvilgiu, o kiti negali?

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas teigiamų atsakymų variantus.

Namų darbai (išmoko gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai turi aprašyti kuo daugiau socialiai atsakingo elgesio varžovų atžvilgiu pavyzdžių iš savo sportinės patirties.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

Ugdymo metodai: demonstravimas, mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai, multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su teigiamu požiūriu į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje.

- *Teigiamas požiūris į socialinę atsakomybę sportinėje veikloje* – socialinės atsakomybės suvokimas sportinės veiklos kontekste (treniruotėse, varžybose).
- *Socialiai atsakingas elgesys yra pagarba ir rūpinimasis kitais žmonėmis. Pagarba ir rūpinimasis pasireiškia sporto kontekste, t. y. treniruotėse ir varžybose (komandos draugų, trenerių, varžovų ir žiūrovų atžvilgiu), bei už sportinės veiklos ribų, t. y. mokykloje, namuose, ir kitos veiklos (tėvų, mokytojų, draugų ir kitų žmonių atžvilgiu).*

Ugdytojas demonstruoja vaizdinę medžiagą su socialiai atsakingu elgesiu žiūrovų ir sirgalių atžvilgiu (<https://www.youtube.com/watch?v=LbSf4TmZFLk>), po vaizdinės medžiagos demonstravimo mokiniai suskirstomi į grupes po 5. Grupėse mokiniai (*praktinis išbandymas*) tariausi ir analizuoja prieš tai demonstruotą vaizdinę medžiagą. Pasibaigus pasitarimui, kiekviena grupė turi atsakyti:

- Kokios priežastys lemia vaizdo įrašė demonstruotą elgesį?
- Kodėl vieni sportininkai gali būti socialiai atsakingi žiūrovų ir sirgalių atžvilgiu, o kiti negali?

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas teigiamų atsakymų variantus.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): mokiniai turi aprašyti kuo daugiau socialiai atsakingo elgesio su žiūrovais ar sirgaliais pavyzdžių iš savo sportinės patirties.

SUVOKTA SOCIALINĖ ATSAKOMYBĖ

Teigiamas požiūris į sportinę veiklą

1 pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į sportinę veiklą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į sportinę veiklą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su teigiamu požiūriu į sportinę veiklą ir sporto apibrėžimu.

- *Sportinė veikla – daugialypė aktyvi judėjimo veikla, kurios tikslas ugdyti, nuolat tobulinti žmogaus fizinės ir psichinės galias, atitinkančias visuomenės tikslus ir poreikius; sportininko dalyvavimas sportinio rengimo vyksme ir varžybose.*

Ugdytojas pateikia diskusijos temą: „Sportinės veiklos naudingumas“. Mokiniai pasiskirsto į grupes po 6. Kiekvienos grupės nariai tardamiesi ir diskutuodami savo grupės viduje, turi ant lapo surašyti kuo daugiau sportinės veiklos teigiamų aspektų. Užduočiai atlikti skiriamos 10 minučių. Po užduoties atlikimo kiekviena grupė pristato teigiamus sportinės veiklos aspektus. Ugdytojas dalyvauja kaip teisėjas bei įvertina, kuri grupė pateikė daugiausiai teigiamų sportinės veiklos aspektų.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus pateikusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai turi padiskutuoti su artimaisiais ir draugai apie sportinės veiklos naudingumą. Raštu atsakyti į klausimą: *kodėl aš sportuoju?*

2 pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į sportinę veiklą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į sportinę veiklą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su teigiamu požiūriu į sportinę veiklą ir sporto apibrėžimu.

- *Sportinė veikla – daugialypė aktyvi judėjimo veikla, kurios tikslas ugdyti, nuolat tobulinti žmogaus fizinės ir psichinės galias, atitinkančias visuomenės tikslus ir poreikius; sportininko dalyvavimas sportinio rengimo vyksme ir varžybose.*

Ugdytojas pateikia diskusijos temą: „Kokie turėtų būti sportininko prioritetai?“ Mokiniai pasiskirsto į grupes po 6. Kiekvienos grupės nariai tardamiesi ir diskutuodami savo grupės viduje, turi ant lapo surašyti kuo daugiau sportininkui svarbių prioritetų. Užduočiai atlikti skiriamos 10 minučių. Po užduoties atlikimo kiekviena grupė pristato savo išdiskutuotus prioritetus. Ugdytojas dalyvauja kaip teisėjas bei įvertina, kuri grupė pateikė tinkamiausių prioritetų ir juos išdėliojo tinkama tvarka.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus pateikusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai turi padiskutuoti su artimaisiais ir draugai apie sportininko prioritetus. Raštu atsakyti į klausimą: kas man yra svarbiausia sportuojant?

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į sportinę veiklą.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į sportinę veiklą.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su teigiamu požiūriu į sportinę veiklą ir sporto apibrėžimu.

- *Sportinė veikla – daugialypė aktyvi judėjimo veikla, kurios tikslas ugdyti, nuolat tobulinti žmogaus fizinės ir psichinės galias, atitinkančias visuomenės tikslus ir poreikius; sportininko dalyvavimas sportinio rengimo vyksme ir varžybose.*

Ugdytojas pateikia diskusijos temą: „Futbolo naudingumas“. Mokiniai pasiskirsto į grupes po 6. Kiekvienos grupės nariai tardamiesi ir diskutuodami savo grupės viduje turi ant lapo surašyti kuo futbolo naudingumo aspektų. Užduočiai atlikti skiriamos 10 minučių. Po užduoties atlikimo kiekviena grupė pristato savo išdiskutuotus aspektus. Ugdytojas dalyvauja kaip teisėjas bei įvertina, kuri grupė pateikė tinkamiausių aspektų.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai turi padiskutuoti su artimaisiais ir draugai apie futbolo kaip sportinės veikos naudingumą. Raštu atsakyti į klausimą: kodėl aš žaidžiu futbolą?

SUVOKTA SOCIALINĖ ATSAKOMYBĖ

Teigiamas požiūris į moralinę savivoką

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į moralinę savivoką.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į moralinę savivoką.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė, grupės diskusija.

Ugdymo priemonės: nėra

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su moraline savivoka.

- *Moralinė savivoka* – moralinė savojo elgesio analizė ir vertinimas.
- *Moralė* - tai konkrečios žmogaus veiklos ar poelgių doroviškumo matas.

Ugdytojas pristato situaciją: „*Vienas iš perspektyviausių JAV jaunųjų krepšininkų turi pasirinkti universitetą kuriame jis mokysis. Geriausi šalies universitetai trokšta, kad šis žaidėjas mokytųsi ir žaistų krepšinį už jų universitetą, universitetai siunčia įvairius atstovus ir agentus, kurie bando įtikinti pasirinkti jų universitetą, siunčia įvairias dovanas, netgi bando papirkti artimuosius, kad jie įkalbėtų pasirinkti tam tikrą universitetą. Jaunasis krepšininkas nepriima jokių dovanų ir jokiems agentams neįsipareigoja. Jis gyvena vienas su jaunesniąja seserimi, po mokyklos ir treniruočių dirba, kad galėtų išlaikyti save ir seserį, nes jo tėvas yra kalėjime už savo žmonos, taip pat jaunojo krepšininko mamos netyčinę žmogžudystę. Tačiau kalėjimo viršininkas įtakojamas valdžios atstovų pateikia krepšininko tėvui pasiūlymą, kad jeigu jam pavyks savo sūnų įkalbėti pasirinkti tam tikrą valdžios atstovų palaikomą universitetą, jis gali būti paleistas arba stipriai sumažinta bausmė. Jaunasis krepšininkas supranta visas pasirinkimo galimybes ir turi priimti sprendimą*”.

Ugdytojas paprašo mokinius įsijausti (*praktinis išbandymas*) į situaciją ir pabūti jaunojo krepšininko vietoje bei pateikia diskusinius klausimus:

- Kokį sprendimą turėtų priimti jaunasis krepšininkas?
- Kaip Jūs pasielgtumėte jaunojo krepšininko vietoje? Kodėl?

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas mokinius, kurie aktyviai dalyvavo diskusijoje ir pateikė moraliniu vertinimu pagrįstus atsakymų variantus.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai turi apmąstyti ir įvertinti savo elgesį moraliniu atžvilgiu, prisiminti situacijas, kuriose turėjote priimti moralinius sprendimus.

2 pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į moralinę savivoką.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į maralinę savivoką.

Ugdymo metodai: atvejo situacijų analizė.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su moraline savivoka.

- *Moralinė savivoka* – moralinė savojo elgesio analizė ir vertinimas.
- *Moralė* - tai konkrečios žmogaus veiklos ar poelgių doroviškumo matas.

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pristato situaciją: „*Jūs laimėjote du bilietus į mėgstamos grupės koncertą. Jūs turite du geriausius draugus, kurie taip pat labai mėgsta šią grupę ir abu norėtų eiti, bet tu gali pasiimti tik vieną iš jų. Ką tu ketini daryti?*“ Kodėl?

Ugdytojas suteikia 2 minutes apmąstymui, vėliau kiekvienas mokinys pateikia savo atsakymą ir pagrindimą (Kodėl taip mano?).

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas mokinius kurie aktyviai dalyvavo diskusijoje ir pateikė moraliniu vertinimu pagrįstus atsakymų variantus.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai turi apmąstyti ir įvertinti savo elgesį moraliniu atžvilgiu, prisiminti situacijas, kuriose turėjote priimti moralinius sprendimus.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į moralinę savivoką.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į moralinę savivoką.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė.

Ugdymo priemonės: atvejų kortelės, dėžė arba indas kortelėms sudėti.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) ugdytinus su moraline savivoka.

- *Moralinė savivoka* – moralinė savojo elgesio analizė ir vertinimas.
- *Moralė* - tai konkrečios žmogaus veiklos ar poelgių doroviškumo matas.

Praktinis išbandymas. Prieš pradėdamas išbandymą, būtina iškirpti žaidimo korteleles ir sudėti į dėžutę arba indą. Kiekvienas mokinys išsitraukia po vieną kortelę (lapelį). Ištraukus kortelę, kortelės tekstą būtina garsiai perskaityti visai grupei. Skaitytojas parenka iš grupės mokinį, kuris turi atsakyti arba perleisti klausimą kitam (kiekvienas žaidėjas turi po vieną galimybę perleisti klausimą kitam grupės nariui).

Klausykite pagarbiai dalyvių atsakymų. Jeigu manote, kad atsakovas neteisingai atsakė į lapelyje pateiktą klausimą, meskite jam iššūkį ir pateikite savo nuomonę. Atsakovas turi apginti savo nuomonę arba iššūkį metusiam varžovui pritarti ir pakeisti savo nuomonę. Kai jis baigia atsakinėti, laikas kitam dalyviui traukti kortelę. Jeigu kyla nesutarimų, grupė balsuoja.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas mokinius kurie aktyviai dalyvavo diskusijoje ir pateikė moraliniu vertinimu pagrįstus atsakymų variantus.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai turi prisiminti situacijas kuriose turėjote priimti moralinius sprendimus ir įvertinti savo elgesį moraliniu atžvilgiu.

Žaidimo kortelės

Jūs buvote per pertraukas. Per atstumą pastebėti mokinį, kuris turi peilį kišenėje. Kadangi jūs artėjate prie jo, jis skubiai paslepia peilį į savo kuprinę. Jūsų mokykla netoleruoja tokio elgesio mokykloje. Jeigu apie tai pranešite mokinys bus pašalintas dviem savaitėms iš mokyklos ir bus susisiektas su policija. *Ką jūs darysite? Kodėl?*

Jūs turite paskutinį žodį sprendžiant ar atominė elektrinė bus pastatyta jūsų mieste. Bedarbystė jūsų mieste yra labai aukšta, ir ši kompanija pažadėjo samdyti daug vietinių gyventojų jei bus leistas pastatyti atominę jėgainę. Pranešimai, kuriuos jūs perskaitėte sako, kad daugelis šios kompanijos branduolinių įrenginių pasižymi žemais balais saugumo srityje. *Ką jūs darysite? Kodėl?*

Po šeimos pietų brangiame restorane jūsų tėvai paprašo, kad jūs įsitikintumėte, kad sąskaita yra teisinga. Jūs atrandate, kad padavėjas apsiskaičiavo ir jums tai kainuos 10 eurų mažiau negu iš tikrųjų reikėtų. *Ką jūs darysite? Kodėl?*

Jūs este sporto prekių parduotuvėje, apsiperkate su draugu. Tuo metu kai jūs esate vienoje parduotuvės pusėje, kitoje pusėje pastebite savo draugą, besidedantį sportinės aprangos kompaktą į savo kuprinę. *Ką jūs darysite? Kodėl?*

Jūsų futbolo komanda, paskutinėmis rungtynių sekundėmis įmušė įvartį ir nugalėjo savo didžiausią priešininką. Bet jūs pastebėjote, kad jūsų komandos draugas, kuris įmušė pergalingą įvartį, tuo metu šiukščiau pažeisdamas taisykles. *Ką jūs darysite? Kodėl?*

Geras draugas per matematikos testą niekaip negali nusėdėti vietoje ir jis šnabžda jums, kad parodytumėte jam savo atsakymus. *Ką jūs darysite? Kodėl?*

Tam, kad futbolo treneris gautų minutę pasitarti su savo žaidėjais, jis nurodo vienam iš savo futbolininkų suvaidinti traumą. *Ką jūs darysite? Kodėl?*

Jūs matote savo jaunesnįjį brolių išimant 5 eurus iš jūsų tėvo piniginių be leidimo. Jis paminėjo vakar, kad jis neturėjo pakankamai pinigų, kad nupirktų jūsų tėvams ypatingos sukakties dovaną, kurią jis buvo nusižiūrėjęs. *Ką jūs darote?*

Jūs esate paliekamas saugoti jaunesnius vaikus, suaugusieji prieš išeidami ir palikdami jus atsakingu pasakė, kad jūs nekviestumėte nieko užėiti. Po to, kai jūs paguldėte vaikus į lovą, keli jūsų draugų pasirodo duryse nepranešę. *Jūs liepiate jiems eiti šalin ar įleidžiate juos? Ką jūs sakote kaimynui?*

Įtemptų krepšinio varžybų metu, baigiantis rungtynių laikui prieš jus yra prasižengiama. Treneris pasikviečia jus ir kitą komandos žaidėją ir nurodo tam kitam žaidėjui vietoje jūsų stoti prie baudų metimo linijos ir atlikti baudos metimus. *Ką jūs darysite? Kodėl?*

Futbolo treneris moko žaidėjus kaip reikia sugriebti ir laikyti varžovą už marškinėlių, kad teisėjas to nepastebėtų. *Sukčiavimas? Ar žaidimo dalis?*

SUVOKTA SOCIALINĖ ATSAKOMYBĖ

Teigiamas požiūris į sporto komandos narius

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į savo komandos narius.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į savo komandos narius.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, grupės diskusija.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) teigiamu požiūriu į savo komandos narius.

- *Teigiamas požiūris į sporto komandos narius*
- *Požiūris* – sąlygiškai nuolatinė nuomonių, interesų, pažiūrų išraiška, atspindinti asmens individualią patirtį.

Praktinis išbandymas. Šio užsiėmimo metu mokiniai turi pagarbiai vertinti vienas kitą, mokytojas turi būti tikras, kad mokiniai nerašys nieko blogo. Mokytojas pieštuku ant lapo apibrėžia savo rankos kontūrą ir užrašo savo vardą ant rankos kontūro, taip pat užrašo tris savo gerąsias savybes rankos kontūro viduje (pvz., geras humoro jausmas, sąžiningas, mėlynos akys, rudi garbanoti plaukai ir kita, kad parodytų mokiniams, kaip reikės atlikti užduotį. Mokiniai dirba poromis ir padeda vienas kitam užrašyti savybes. Atlikę užduotį, apsikeičia su poros partneriu rankos kontūrais ir užrašo tris arba daugiau pozityvių pastebėjimų apie partnerį jo rankos kontūre. Po to mokiniai laisvai juda tarp klasės draugų ir patys užrašo bei gauna pozityvių atsiliepiamų ant rankos kontūrų. Atlikę užduotį, mokiniai grįžta į savo vietas ir aptaria klausimus: ar jie sutinka su užrašytais pastebėjimais? Kas juos nustebino (arba nenustebino)? Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas mokinius, kurie aktyviai dalyvavo diskusijoje ir pateikė moraliniu vertinimu pagrįstus atsakymų variantus.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): kiekvienas mokinys turi aprašyti kuo daugiau teigiamų savo komandos narių savybių.

Parengta remiantis Mickūniene (2015)

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į savo komandos narius.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūrį į savo komandos narius.

Ugdymo metodai: jautrioji treniruotė.

Ugdymo priemonės: žaidimo kortelės, lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) teigiamu požiūriu į savo komandos narius.

- *Teigiamas požiūris į sporto komandos narius*
- *Požiūris* – sąlygiškai nuolatinė nuomonių, interesų, pažiūrų išraiška, atspindinti asmens individualią patirtį.

Praktinis išbandymas. Kiekvienas mokinys iš ugdytojo gavęs žaidimo korteles (iškirpti, kiekvienam mokiniui atskirai) su savybėmis arba asmenybiniais bruožais (priedas 6.3), ant kiekvienos savybės arba bruožo lapelio turi užrašyti vieno iš savo komandos narių vardą, kuris labiausiai pasižymi nurodyta savybe arba bruožu. Prie kiekvienos savybės turi būti paminėti skirtingi grupės nariai. Kai mokiniai užbaigia pildyti sąrašą. Ugdytojas paskiria kiekvienai savybei po vertintoją iš grupės. Vertintojas turi surinkti visus jam priskirtos savybės lapelius ir suskaičiuoti, kuris vardas buvo daugiausiai paminėtas ties ta savybe. Baigus skaičiuoti vertintojai paskelbia, kuris jų grupės narys buvo dažniausiai paminėtas prie priskirtos savybės. Atlikę užduotį, mokiniai aptaria klausimus: ar jie sutinka su užrašytais pastebėjimais? Kas juos nustebino (arba nenustebino)?

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas mokinius, kurie aktyviai dalyvavo diskusijoje.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): pratybų pabaigoje mokiniai atsitiktine tvarka (lapelių su vardais ir pavardėmis traukimas iš dėžutės arba indo) išsirenka, apie kurį savo komandos draugą ruoš pristatymą. Kiekvienas mokinys turi paruošti pristatymą apie vieną iš savo grupės ar komandos draugų. Pristatymas turi atsakyti į šiuos klausimus: kokiomis savybėmis pasižymi šis žmogus sportinėje veikloje? Kokiomis savybėmis pasižymi šis žmogus sportinėje veikloje. Pristatymo trukmė 2 – 3 minutės.

Priedas 6.3

Žaidimo kortelės

Savybės-bruožai	Komandos draugo vardas
<i>Pagarbus</i>	
<i>Rūpestingas</i>	
<i>Drąsus</i>	
<i>Atkaklus</i>	
<i>Ryžtingas</i>	
<i>Pasitikintis savimi</i>	
<i>Paklusnus</i>	
<i>Iniciatyvus</i>	
<i>Patariantis</i>	
<i>Vadovaujantis</i>	
<i>Sąžiningas</i>	

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: teigiamas požiūris į savo komandos narius.

Ugdymo tikslas: ugdyti teigiamą požiūris į svo komandos narius.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė.

Ugdymo priemonės: lapai su ugdytinių vardais.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) teigiamu požiūriu į savo komandos narius.

- *Teigiamas požiūris į sporto komandos narius*
- *Požiūris* – sąlygiškai nuolatinė nuomonių, interesų, pažiūrų išraiška, atspindinti asmens individualią patirtį.

Ugdomoji veikla (praktinis išbandymas). Ugdytojas atsitiktine tvarka išdalina kiekvienam mokiniui po lapą, kuriame yra užrašytas vieno iš komandos draugų vardas. Kiekvienas mokinys pristato savo komandos draugą iš teigiamos pusės. Pristatymams skiriama po 1 minutę. Po kiekvieno pristatymo grupė balsuoja pritardama arba nepritardama pateiktam komandos draugo apibūdinimui, daugiausiai pritariančių balsų surinkęs dalyvis skelbiamas užduoties nugalėtoju.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas mokinius, kurie aktyviai ir pozityviai dalyvavo.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): Raštu apibūdinti save iš teigiamos pusės tiek sportinės veiklos metu tiek ir už sportinės veiklos ribų (gyvenimiškose situacijose).

VERTYBĖS

Gebėjimų ugdymosi vertybės

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: gebėjimų ugdymosi vertybės.

Ugdymo tikslas: gebėjimų ugdymosi vertybių ugdymas..

Ugdymo metodai: demonstravimas, mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su gebėjimų ugdymosi vertybių apibrėžimu.

- *Gebėjimų ugdymosi vertybės* – įgūdžių demonstravimas ir pasiekimai.

Gebėjimų ugdymosi vertybinės nuostatos skirstomos į dar keturias vertybines nuostatas:

1. *siekimas tapti geru sportininku.*
2. *siekimas atskleisti savo gebėjimus.*
3. *svarba išsikelti tikslus, kurių noriu pasiekti.*
4. *sportinio meistriškumo tobulinimas.*

Mokiniam demonstruojama vaizdinė medžiaga su gebėjimų ugdymosi vertybių pavyzdžiu (<https://www.youtube.com/watch?v=-i3g-RvC-iA>). Po vaizdinės medžiagos demonstravimo mokiniai pasiskirsto arba yra suskirstomi į grupes po 5 mokinius. Mokiniai atskirose grupėse tarpusavyje tariasi ir analizuoja (*praktinis išbandymas*) prieš tai matytą vaizdinę medžiagą. Analizei skiriama 5 minutės. Pasibaigus analizei kiekviena grupė turi atsakyti į klausimą: „Kokia viena arba kelios iš gebėjimų ugdymosi vertybių, buvo demonstruojamos“.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas teigiamus atsakymų variantus.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): pasistenk aprašyti, kokios ir kodėl gebėjimų ugdymosi vertybės tau asmeniškai yra svarbiausios.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: gebėjimų ugdymosi vertybės.

Ugdymo tikslas: gebėjimų ugdymosi vertybių ugdymas.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (primena) (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su gebėjimų ugdymosi vertybių apibrėžimu.

- *Gebėjimų ugdymosi vertybės* – įgūdžių demonstravimas ir pasiekimai.

Gebėjimų ugdymosi vertybinės nuostatos skirstomos į dar keturias vertybines nuostatas:

1. *siekimas tapti geru sportininku,*
2. *siekimas atskleisti savo gebėjimus,*
3. *svarba išsikelti tikslus, kurių noriu pasiekti,*
4. *sportinio meistriškumo tobulinimas.*

Ugdytojas pristato atvejo situaciją. „Kevinas yra talentingas jaunas futbolininkas, kuris žaidžia už jaunių komandą ir po puikaus savo ir komandos žaidimo yra pakviečiamas į pagrindinę komandą. Treneris net neišmėginęs jį treniruotėse, įtraukė jį į startinę komandos paraišką. Prieš tai šioje komandoje rungtyniavo jo brolis, todėl treneris pažįsta jo šeimą. Tačiau Kevinas niekada nežaidė tokia lygyje ir nesitikėjo iš karto gauti daug žaidybinio laiko. Komandą turėjo patyrusius Keviną pozicijos žaidėjas ir jis tikėjosi, kad kantriai ir sunkiai treniruodamasis jis išsikovo žaidybinio laiko. Kai Kevinas pastebėjo, kad treneris jį įtraukė į startinę komandos sudėtį, jis jautėsi sutrikęs ir jautė kaltę, nes toks sprendimas buvo paremtas jo reputacija ir dėl jo vyresniojo brolio draugystės su treneriu. Kevinas visada save laikė komandiniu žaidėju. Jis taip pat jautė, kad šiuo metu kitas jo pozicijos žaidėjas yra geresnis už jį. Tai žinojo ir kiti komandos žaidėjai, pažvelgęs jiems į akis jis pasijusdavo blogai. Po varžybų, Kevinas paskambino savo broliui ir pasakė galvojantis apie tai, kad turėtų paprašyti trenerio, leisti jam žengti žingsnį atgal ir išsikovoti savo poziciją, nes taip būtų teisinga komandos atžvilgiu. Jo brolis jam pasakė, kad jokiais būdais jis to nedarytų, nes tai yra suteiktos galimybės išnaudojimas ir taip yra pasiekiamos svajonės. „Kodėl turėtai atsisakyti savo galimybės?“ Be to, jis pasakė: „Aš daug gerų žodžių pasakiau apie tave, taip, kad nesugadink to“.

Praktinis išbandymas. Ugdytiniai diskutuoja tarpusavyje ir su ugdytojo dėl to, kaip turėtų pasielgti Kevinas prieš kitas varžybas. Ką jūs darytumėte? Kodėl? Kokių gebėjimų ugdymosi vertybių skatinamas jūs taip pasielgtumėte).

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas mokinius, kurie aktyviai ir pozityviai dalyvavo diskusijoje.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): atsižvelgdami į kitų mokinių ir ugdytojo išsakytas mintis, dar kartą apmąstykite Keviną situaciją ir aprašykite kaip elgtumėtės Keviną vietoje? Kodėl?

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: gebėjimų ugdymosi vertybės.

Ugdymo tikslas: gebėjimų ugdymosi vertybių ugdymas.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, grupės diskusija.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (primena) (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su gebėjimų ugdymosi vertybių apibrėžimu.

- *Gebėjimų ugdymosi vertybės* – įgūdžių demonstravimas ir pasiekimai.

Gebėjimų ugdymosi vertybinės nuostatos skirstomos į dar keturias vertybines nuostatas:

1. *siekimas tapti geru sportininku,*
2. *siekimas atskleisti savo gebėjimus,*
3. *svarba išsikelti tikslus, kurių noriu pasiekti,*
4. *sportinio meistriškumo tobulinimas.*

Praktinis išbandymas. Mokiniai paskirstomi į grupes pagal savo pozicijas žaidimo metu, t. y. vartininkų grupė, gynėjų grupė, saugų grupė, puolėjų grupė. Kiekvienos grupės užduotis yra pristatyti svarbiausius savo pozicijos įgūdžius, kurie yra reikalingiausi komandai siekiant pergalės. Grupių pasiruošimui skiriamos 5 minutės. Pasibaigus pasiruošimui kiekviena grupė atlieka savo pristatymus. Po pristatymų (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*) grupės gali diskutuoti tarpusavyje ir bandyti pagrįsti savo grupės svarbą komandos pasiekimams.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas mokinius aktyviai dalyvavusius diskusijoje.

VERTYBĖS

Moralinės vertybės

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: moralinės vertybės.

Ugdymo tikslas: moralinių vertybių ugdymas.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė.

Ugdymo priemonės: rašikliai, atsakymų lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su moralinių vertybių apibrėžimu.

- Moralinės vertybės – *susitarimo laikymasis, paklusnumas, sąžiningumas sportininkų bendradarbiavimas ir paslaugumas.*

- Sporte, kaip viena iš svarbiausių vertybių išskiriama sportiškumas, kuris skirstomas į pagarbą taisyklėms ir teisėjams, pagarbą varžovui, pagarbą visuotiniams susitarimams, pagarbą visiškam sporto įsipareigojimui, neigiamą požiūrį į varžymąsi tik dėl prizų bei trofėjų ir į nemokėjimą pralaimėti.

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pristato situaciją „*Mieste įvyko žemės drebėjimas. Džonas yra vienas iš gelbėjimo grupės narių. Kaip jis turi pasielgti: ar vykti su visais į gelbėjimo darbus ir padėti kitiems, kaip nurodyta jo darbo taisyklėse, ar grįžti pas savo šeimos narius, dėl kurių likimo jis nerimauja?*“

Po situacijos pristatymo ugdytojas išdalina mokiniams atsakymų lapus su galimais atsakymų variantais. Mokiniai atsižvelgdami į pristatą situaciją, turi pasirinkti vieną atsakymo variantą. Mokiniais pasirinkus atsakymo variantą, užduodamas klausimas verčiantis susimąstyti dėl savo atsakymo teisingumo. Pavyzdžiui: „*O jeigu Džono šeimai nieko neatsitiko? Kas tada?*“ Po pateikto atsakymo, paprašyti paaiškinti, kodėl jis taip mano.

Mokiniais pasirinkus vieną atsakymo variantą iš pateiktų lapų, ugdytojas paaiškina, kad yra 6 moraliniai lygiai ir, kad aukštesnis lygis parodo geresnius moralinius vertinimus. Ugdytojas paaiškina mokiniams, kad:

- *kas pasirinko pirmą variantą, tai parodo, kad Jūs esate 3 moralinio lygio.*
- *kas pasirinko antrą variantą, tai parodo, kad Jūs esate 2 moralinio lygio.*
- *kas pasirinko trečią variantą, tai parodo, kad Jūs esate 6 moralinio lygio.*
- *kas pasirinko ketvirtą variantą, tai parodo, kad Jūs esate 1 moralinio lygio.*
- *kas pasirinko penktą variantą, tai parodo, kad Jūs esate 4 moralinio lygio.*
- *kas pasirinko šeštą variantą, tai parodo, kad Jūs esate 5 moralinio lygio*

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas mokinius, kurie aktyviai ir pozityviai dalyvavo diskusijoje.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie pristatytos situacijos veikėją Džoną ir galimus jo pasirinkimus.

Moralinės dilemos atsakymų variantai

1	<i>Jis turi grįžti, nes geri vyrai ir tėvai rūpinasi savo šeimomis.</i>
2	<i>Jis turi eiti pas šeimos narius, nes mirtinai nusikamuos, jei nežinos, kas jiems atsitiko</i>
3	<i>Jis turi pasilikti: jeigu išeis, paaukos daugumos saugumą dėl keleto žmonių, o tai neteisinga. Šalia jo nelaimės ištikti žmonės yra taip pat kažkieno šeimos nariai, ir moralinė pareiga jais pasirūpinti. Jei jis to nepadarys, tikriausiai graušis visą gyvenimą.</i>
4	<i>Darbuotojas turi pasilikti drauge su visais, nes kitaip jį nubaus valdžia</i>
5	<i>Jis turi pasilikti, nes taisyklėse sakoma, kad negalima palikti savo posto.</i>
6	<i>Jis turbūt turėtų pasilikti, nes yra pasižadėjęs kritišku atveju būti savo poste, bet, susidarius tam tikroms aplinkybėms, jis galėtų pateisinti savo pasitraukimą.</i>

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: moralinės vertybės.

Ugdymo tikslas: moralinių vertybių ugdymas..

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė, grupės diskusija.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su moralinių vertybių apibrėžimu.

- Moralinės vertybės – *susitarimo laikymasis, paklusnumas, sąžiningumas sportininkų bendradarbiavimas ir paslaugumas.*
- Sporte kaip viena iš svarbiausių vertybių išskiriama sportiškumas, kuris skirstomas į pagarbą taisyklėms ir teisėjams, pagarbą varžovui, pagarbą visuotiniams susitarimams, pagarbą visiškam sporto įsipareigojimui, neigiamą požiūrį į varžymąsi tik dėl prizų bei trofėjų ir į nemokėjamą pralaimėti.

Ugdytojas pristato situaciją (**praktinis išbandymas**): *Viena moteris, serganti vėžiu, buvo netoli mirties. Jos gydytojo nuomone, ją išgelbėti galėjo vieninteliai vaistai, kuriuos buvo sukūręs tame pačiame mieste gyvenantis vaistininkas. Tuos vaistus pagaminti buvo brangu, bet vaistininkas dar dešimt kartų padidino vaistų kainą. Jis už medžiagas vaistams sumokėjo 200 dolerių, o už kiekvieną mažą vaistų dozę reikalavo mokėti po 2000 dolerių. Sergančios moters vyras Heinzas apėjo visus pažįstamus žmones, prašydamas paskolinti pinigų, bet surinko tik pusę reikiamos sumos, apie 1 000 dolerių. Jis pasakė vaistininkui, kad jo žmona miršta, ir prašė, kad jam vaistus parduotų pigiau arba leistų trūkstantį sumą sumokėti vėliau. Tačiau vaistininkas pasakė: „Ne, aš sukūriau vaistus ir noriu iš to gauti pelną“ ir atsisakė parduoti pigiau arba laukti pinigų. Heinzas, apimtas nevilties, įsilaužė į to vyro vaistinę ir pavogė vaistus savo žmonai. Ar galėjo Heinzas taip pasielgti? Kodėl?*

Po situacijos pristatymo mokiniai turi pagalvoti ir individualiai atsakyti į klausimą: „Ar galėjo Heinzas taip pasielgti ar ne?“ Pagal nuomonių pasiskirstymą mokiniai persėda į tris grupes:

- 1) tie, kurie mano, kad Heinzas privalėjo taip pasielgti ir neturėjo kitos išeities;
- 2) tie, kurie mano, kad jis neturėjo vogti;
- 3) abejojantys ir neturintys savo nuomonės.

Kiekviena grupė diskutuoja ir formuluoja argumentus, tuomet pristato juos kitoms grupėms. Ugdytojas prašo pagalvoti dėl to, kuriai ginčo pusei ar žmonių grupei jie atstovauja: vyro-žmonos; šeimos visuomenės narių; mediko profesionalo ar paciento; žmogaus teisių gynėjo ar įstatymų leidėjo, religinės bendruomenės ir pan.

Išklausę visų trijų grupių argumentų, kiekvienas mokinys gali persėsti prie kitos grupės, jei kitų požiūris jį/ją įtikino arba pasilikti vietoje šalia savo grupės bendraklasių.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** apibendrinamas mokinių diskusijas ir pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmoko gebėjimo įtvirtinimas): raštu atsakyti į šiuos klausimus:

- kuo grindžiate savo įsitikinimą sprendami, koks elgesys teisingas arba neteisingas?
- ar šis užsiėmimas padėjo geriau suvokti savo moralinio mąstymo pakopas?

Parengta remiantis Juškėnienė & Nasvytiene (2016)

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: moralinės vertybės

Ugdymo tikslas: moralinių vertybių ugdymas

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė, diskusija

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su moralinių vertybių apibrėžimu.

- Moralinės vertybės – *susitarimo laikymasis, paklusnumas, sąžiningumas sportininkų bendradarbiavimas ir paslaugumas.*
- Sporte kaip viena iš svarbiausių vertybių išskiriama sportiškumas, kuris skirstomas į pagarbą taisyklėms ir teisėjams, pagarbą varžovui, pagarbą visuotiniams susitarimams, pagarbą visiškam sporto įsipareigojimui, neigiamą požiūrį į varžymąsi tik dėl prizų bei trofėjų ir į nemokėjimą pralaimėti.

Mokiniam pristatoma situacija (**praktinis išbandymas**):

- *Jūs dirbate geležinkelyje ir esate žmogus kuris reguliuoja bėgius ir gali nukreipti traukinius tam tikra atšaka. Jūs pastebite atvažiuojantį traukinį ir galite jį nukreipti į vieną iš dviejų atšakų, tačiau ant vienos atšakos pastebite vieną žmogų, o ant kitos atšakos yra dešimt žmonių. Koks bus jūsų pasirinkimas? Kur nukreipsite traukinį ir kodėl? (Mokiniai išsako savo asmeninę nuomonę ir argumentus).*
- *Viskas kartojasi, tik dabar tas vienas žmogus mokslininkas kurio tyrimai gali išgydyti vėžį. Koks bus jūsų pasirinkimas? Kur nukreipsite traukinį ir kodėl? (mokiniai išsako savo asmeninę nuomonę ir argumentus).*
- *Viskas kartojasi, dvi atšakos vienoje yra vienas žmogus, o kitoje yra 10 žmonių, o traukinys veža sunkius nusikaltėlius, Jūs galite traukinį nukreipti į vieną iš dviejų atšakų arba padaryti taip, kad traukinys nulėktų nuo bėgių. Kur nukreipsite traukinį ir kodėl? (mokiniai išsako savo asmeninę nuomonę ir argumentuoja savo pasirinkimą).*
- *Viskas kartojasi, tik dabar tas vienas žmogus yra jūsų šeimos narys. Koks bus jūsų pasirinkimas? Kur nukreipsite traukinį ir kodėl? (Mokiniai išsako savo asmeninę nuomonę ir argumentus).*

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** apibendrindamas mokinių diskusijas ir pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie traukinio dilemos galimus pasirinkimus.

VERTYBĖS

Statuso vertybės

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: statuso vertybės.

Ugdymo tikslas: statuso vertybių ugdymas.

Ugdymo metodai: grupės diskusija.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su statuso vertybių apibrėžimu.

- *Statuso vertybės* – įvaizdis (prisistatymas), pergalė, lyderystė.
- *Prisistatymas* – tai toks elgesys, kuriuo viešoje socialinėje aplinkoje siekiama gauti aplinkinių pritarimą ir išvengti atstūmimo, orientuojantis į visuotinai priimtas elgesio normas ir kitų žmonių lūkesčius.

Ugdytojas pateikia diskusijos klausimą: „Koks turėtų būti sportininko įvaizdis visuomenėje?“ (Ką jis turėtų daryti, kad įvaizdis būtų teigiamas?) Mokiniai užduotį atlieka grupėse po šešis. Kiekvienos grupės nariai diskutuodami (**praktinis išbandymas**) tarpusavyje ir ant pateikto lapo, turi surašyti kuo daugiau teigiamų sportininko įvaizdžio pavyzdžių. Užduočiai atlikti skiriamos 10 minučių. Po užduoties atlikimo kiekviena grupė pristato teigiamus sportininko įvaizdžio teiginius (apibūdinimus). Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): mokiniai turi trumpai aprašyti apie save kaip apie sportininką ir kaip asmenybę.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: statuso vertybės.

Ugdymo tikslas: statuso vertybių ugdymas.

Ugdymo metodai: grupės diskusija.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su statuso vertybių apibrėžimu.

- *Statuso vertybės* – įvaizdis (prisistatymas), pergalė, lyderystė.
- *Prisistatymas* – tai toks elgesys, kuriuo viešoje socialinėje aplinkoje siekiama gauti aplinkinių pritarimą ir išvengti atstūmimo, orientuojantis į visuotinai priimtas elgesio normas ir kitų žmonių lūkesčius.

Ugdytojas pateikia diskusijos klausimą: „Ar pergalė ir laimėjimas yra svarbiausia sporte?“ Ugdytojas prašo pakelti rankas tuos mokinius, kurie šiam teiginiui pritaria ir mano, kad pergalė ir laimėjimas yra svarbiausia. Pagal atsakymus ugdytojas mokinius paskirsto į dvi grupes. Vieną grupę yra sudaroma iš mokinių, kurie mano, kad pergalė ir laimėjimas yra svarbiausi sporte, o kitą grupę sudaroma iš mokinių kurie mano kitaip. Jeigu viena iš grupių nesusidaro arba yra sudaryta iš labai mažo kiekio mokinių, tada tai grupei atstovauja ir ugdytojas. Kiekvienos grupės nariai diskutuodami (**praktinis išbandymas**) tarpusavyje ant lapo surašo kuo daugiau argumentų. Užduočiai atlikti skiriamos 10 minučių. Po užduoties atlikimo kiekviena grupė pristato savo argumentus. Po argumentų išklausimų grupės tęsia diskusiją tarpusavyje bei argumentuoja, kad jų pateikta nuomonė yra svaresnė.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie pergalės ir laimėjimo svarbą.

3 pratybos

Ugdomas subkomponentas: statuso vertybės.

Ugdymo tikslas: statuso vertybių ugdymas.

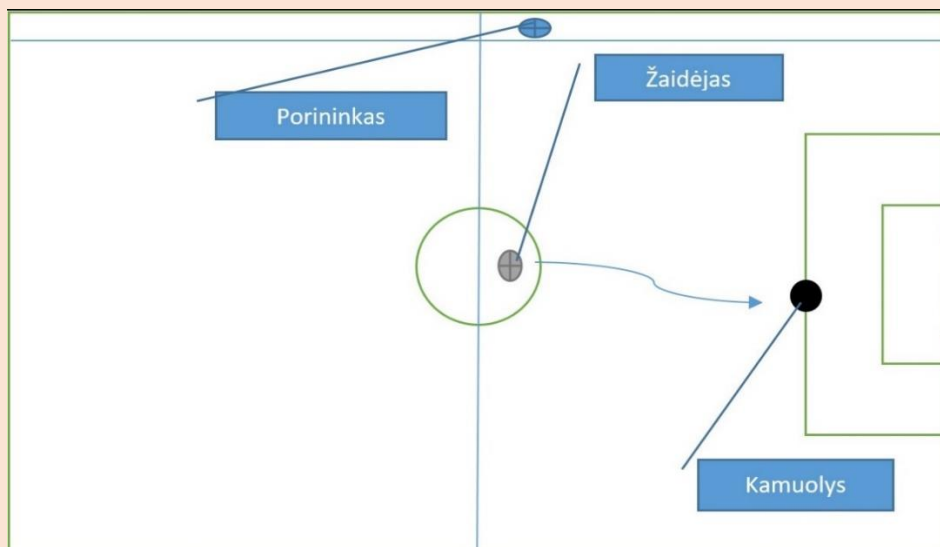
Ugdymo metodai: judrusis žaidimas.

Ugdymo priemonės: rašikliai, popieriaus lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su statuso vertybių apibrėžimu.

- *Statuso vertybės* – įvaizdis (prisistatymas), pergalė, lyderystė.
- *Lyderystė* – tai vyksmas, kai individualus žmogus daro įtaką grupės nariams, kad būtų įgyvendinti grupės tikslai.

Praktinis išbandymas. Ugdytojas paskirsto mokinius poromis arba mokiniai savarankiškai pasiskirsto poromis. Futbolo aikštėje, prieš vartus, ant baudos aikštelės linijos yra pastatomas futbolo kamuolys. Vienas žaidėjas iš poros turi būti užrištomis akimis ir nuo vidurio linijos klausydamas tik savo porininko nurodymų turi nubėgti prie kamuolio ir jį tiksliai įspirti į vartus. Kiekviena pora užduotį privalo atlikti per 90 sekundžių. Vėliau užduotis kartojama, tik dabar porininkai apsikeičia vaidmenimis. Laimi pora, kuri užduotį atliko per trumpiausią bendrą abiejų žaidėjų laiką.



Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie lyderystės svarbą.

VALIA

Drąsa

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: drąsa.

Ugdymo tikslas: drąsos ugdymas.

Ugdymo metodai: jautrioji treniruotė.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla Ugdytojas supažindina (**ugdomojo subkomponento pristatymas**) mokinius su drąsos apibrėžimu.

- *Drąsa – tai valios savybė, kuri padeda įveikti baimę pavojingose situacijose, pasireiškia asmenybei susidūrus su dideliais sunkumais ir kliūtimis, kartais gyvybei pavojingomis aplinkybėmis. Nepagrįsta drąsa, beprasmiška rizika pavojaus akivaizdoje nėra tikros drąsos požymis.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas paklausia mokinių, ar jie yra drąsūs žmonės, tačiau po atsakymo ugdytojas paprašo garsiai įvardinti savo baimes (sporte ir gyvenimiškose situacijose) prieš klasę, nes pirmas baimės įveikimo žingsnis yra baimės pripažinimas. Mokiniai savanoriškai ir garsiai pripažįsta savo baimes (aukščio baimė, gyvūnų baimės, vandens baimė, kalbėjimo viešai baimė ir kitos baimės). Kad paskatintų mokinius drąsiai pripažinti savo baimes, ugdytojas gali pats pirmasis įvardinti savo baimes.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie savo baimes, apmąstyti savo baimių kilmę, iš kur jos atsirado bei kaip jas įveikti.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: drąsa.

Ugdymo tikslas: drąsos ugdymas.

Ugdymo metodai: vaizduotės treniruotė.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su drąsos apibrėžimu.

- *Drąsa – tai valios savybė, kuri padeda įveikti baimę pavojingose situacijose, pasireiškia asmenybei susidūrus su dideliais sunkumais ir kliūtimis, kartais gyvybei pavojingomis aplinkybėmis. Nepagrįsta drąsa, beprasmiška rizika pavojaus akivaizdoje nėra tikros drąsos požymis.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas sukuria jaukią ir raminančią aplinką, kad mokiniai jaustųsi saugiai ir patogiai.

- patogiai atsisėskite arba atsigulkite. Rankos ir kojos neturi būti sukryžiuotos. Laikykite tiesų stuburą;
- užmerkite akis ir pabandykite įsivaizduoti save visai kitoje vietoje, negu dabar esate. Kažkur kur jums yra malonu būti.
- Mintyse nukeliate į tą vietą, kur visuomet jaučiatės gerai: plaukiojantys banguotoje šiltoje jūroje, kopiantys slidžiu snieguotu kalnu, miške raunantys baravyką, arba patys sukurkite vaizdinį.

Šio metodo principas – jei negalite keisti aplinkos, keiskite aplinką savo galvoje. Kiekvieną kartą kai jaučiate baimę galite pabandyti mintimis save nukelti į kitą vietą.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais, kaip jie kovojo sus savo baimėmis bei kaip jas nugalė.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: drąsa.

Ugdymo tikslas: drąsos ugdymas.

Ugdymo metodai: jautrioji treniruotė.

Ugdymo priemonės: multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su drąsos apibrėžimu.

- *Drąsa – tai valios savybė, kuri padeda įveikti baimę pavojingose situacijose, pasireiškia asmenybei susidūrus su dideliais sunkumais ir kliūtimis, kartais gyvybei pavojingomis aplinkybėmis. Nepagrįsta drąsa, beprasmiška rizika pavojaus akivaizdoje nėra tikros drąsos požymis.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pristato žaidimą „tiesa ar drąsa“. „Kiekvienas žaidimo dalyvis turės iš tam tikro indo, dėžutės arba maišelio išsitraukti klausimą, tuomet jį garsiai perskaityti ir atsakyti, jeigu žaidėjas nenori atsakyti, tuomet renkasi drąsos išbandymą ir iš kito indo, dėžutės arba maišelio traukia kitą lapelį su drąsos išbandymu, kurį nedelsiant privalo atlikti.“

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais, kaip jie kovojo sus savo baimėmis bei kaip jas nugalė.

Tiesos klausimai

<i>Koks buvo tavo pirmasis įspūdis apie mane (ugdytoją) ?</i>
<i>Ar kada nors melavai savo geriausiam draugui?</i>
<i>Jeigu kada nors pateksi į negyvenamą salą, tai su kuriuo iš čia esančių žmonių norėtum ten būti?</i>
<i>Kokios trys savybės yra svarbiausios draugystėje?</i>
<i>Kiek ilgiausiai esi išbuvęs nesiprausęs?</i>
<i>Ar esi ką nors pavogęs?</i>
<i>Koks yra tavo basiausias košmaras?</i>
<i>Koks yra tavo didžiausias fizinis trūkumas?</i>
<i>Kokios spalvos yra tavo apatiniai?</i>
<i>Ar esi kada nors prišlapinęs į baseiną?</i>
<i>Jeigu tu nebūtum sportininkas, ką tu darytum?</i>
<i>Su koku žmogumi tu norėtum tuoktis, apibūdink?</i>
<i>Ar tu nori turėti vaikų? Kiek?</i>
<i>Jeigu tu galėtumei apsikeisti dienai su bet kuriuo žmogumi pasaulyje, kas tas žmogus būtų?</i>
<i>Jeigu žinotumei, kad artėja pasaulio pabaiga, ką darytum?</i>
<i>Ar tu bijai mirties? Kodėl?</i>
<i>Kas nutiko tavo blogiausią dieną gyvenime?</i>
<i>Jeigu tu būtum super-herojus, tai kokią ypatingą galią pasižymėtum?</i>
<i>Koks yra mėgstamiausias tavo animacinis filmukas ir kodėl?</i>
<i>Ką darytum, jeigu vienai dienai galėtum tapti nematomu?</i>
<i>Koks yra tavo didžiausias talentas be sporto?</i>
<i>Ką darytum, jeigu loterijoje laimėtai milijoną eurų?</i>
<i>Kokia nuotrauka su tavimi yra pati gėdingiausia?</i>
<i>Koks yra pats kvailiausias tavo poelgis?</i>
<i>Ar tu tiki meile iš pirmo žvilgsnio?</i>
<i>Kiek esi gavęs meilės laiškų arba prisipažinimų?</i>
<i>Koks yra pats didžiausias melas, kurį esi pasakęs?</i>

Drąsos išbandymai

<i>Šokti 1 minutę be muzikos</i>
<i>Leista asmeniui esančiam tau iš kairės piešti ant savo veido</i>
<i>Sudainuoti dainą asmeniui, esančiam tau iš dešinės</i>
<i>Daryti atsispaudimas tol, kol jau nepajėgsi daugiau, tada pailsėti penkias sekundes ir padaryti dar vieną</i>
<i>Parodyti juokingą veido išraišką ir su ja išbūti dvi minutes, kol vyksta žaidimas</i>
<i>Vieną minutę elgtis kaip gorilai</i>
<i>Pasakyti bent po du gerus žodžius apie kiekvieną komandos draugą</i>
<i>Pamėginti palaižyti savo alkūnę</i>

VALIA

Atkaklumas

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: atkaklumas.

Ugdymo tikslas: atkaklumo ugdymas.

Ugdymo metodai: demonstravimas, mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su atkaklumo apibrėžimu.

- *Atkaklumas – nuoseklus ilgalaikis tikslo siekimas esant sunkioms ar priešiškomis objektyvioms ar subjektyvioms veiklos sąlygoms. Atkaklumą lemia ilgalaikė psichinių jėgų mobilizacija bei tikėjimas sėkme. Susidūręs su nesėkme, atkaklus žmogus nenusimins, o dar labiau ir aktyviau sieks užsibrėžto tikslo, panaudodamas naujus būdus ir priemones.*

Mokiniams demonstruojama vaizdinė medžiaga su atkaklumo pavyzdžiais:

- <https://www.youtube.com/watch?v=nj-K73yvJfU&feature=related>
- <https://www.youtube.com/watch?v=qX9FSZJu448>
- https://www.youtube.com/watch?v=MTn1v5TGK_w

Po vaizdinės medžiagos demonstravimo mokiniai paskirstomi į grupes po 3, toliau mokiniai, tarpusavyje tariasi (*praktinis išbandymas*) ir analizuoja prieš tai matytą vaizdinę medžiagą. Pasibaigus aptarimui, kiekviena grupė atsako į šiuos klausimus: kuris iš pateiktų vaizdo įrašų tiksliausiai perteikė atkaklumą ir kodėl? Kiekvienai grupei pateikus savo argumentus. Ugdytojas paaiškina, kad visi 3 pateikti vaizdo įrašai buvo atkaklumo ir valios pavyzdžiai.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): padiskutuoti su artimaisiais arba draugais apie atkaklumo svarbą sportinėje veikloje. Aprašyk savo nuomonę atkaklumo svarbą sporte (treniruotėse ir varžybose).

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: atkaklumas.

Ugdymo tikslas: atkaklumo ugdymas.

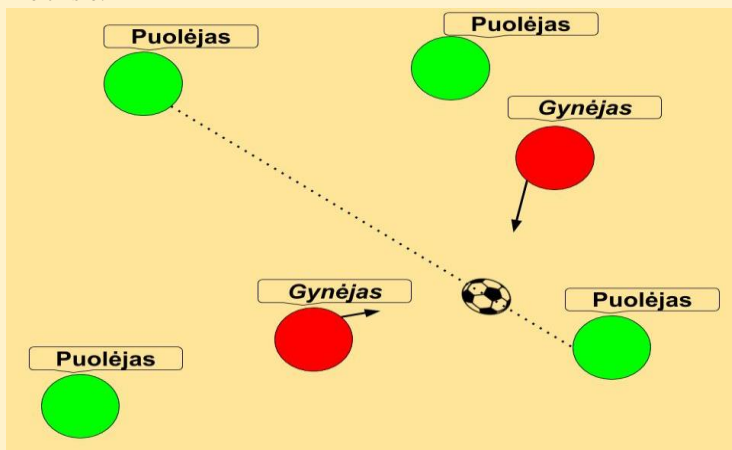
Ugdymo metodai: judrusis žaidimas.

Ugdymo priemonės: futbolo kamuolys, ploto žymėjimo kūgeliai arba lėkštutės.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su atkaklumo apibrėžimu.

- *Atkaklumas – nuoseklus ilgalaikis tikslo siekimas esant sunkioms ar priešiškomis objektyvioms ar subjektyvioms veiklos sąlygoms. Atkaklumą lemia ilgalaikė psichinių jėgų mobilizacija bei tikėjimas sėkme. Susidūręs su nesėkme, atkaklus žmogus nenusimins, o dar labiau ir aktyviau sieks užsibrėžto tikslo, panaudodamas naujus būdus ir priemones.*

Praktinis išbandymas. Šis išbandymas yra atliekamas futbolo aikštėje. Mokiniai paskirstomi į grupes po šešis, su dviem besiginančiais žaidėjais ir keturiais puolančiais žaidėjais (žiūrėti pridėta paveikslėlių). Kiekviena grupė žaidžia aikštėje pažymėtoje keturiais kampais (9 X 9 metrai). Puolantys žaidėjai bando atlikti 12 perdavimų vienas kitam, o besiginantys žaidėjai bando sutrukdyti atlikti perdavimus. Tiek puolantys tiek besiginantys žaidėjai turi koncentruotis ties kamuolio judėjimu, kad padėtų savo komandai, kad palaikytų kamuolio judėjimą, puolantys žaidėjai turėtų stengtis atlikti perdavimus tarp besiginančių žaidėjų. 1 taškas skiriamas už sėkmingą perdavimą, o 3 taškai skiriami už kiekvieną perdavimą atliktą tarp dviejų besiginančių žaidėjų. Po to, kai puolanti komanda atlieka 12 tikslų perdavimų vienas kitam arba besiginanti komanda 3 kartus sutrukdo atlikti perdavimus (nesvarbu, kas pirmiau), mokiniai pasikeičia pozicijomis. Sutrukdytas perdavimas yra tas, kurį besiginantis žaidėjas sustabdo kamuolį arba nukreipia kamuolį nuo perdavimo tikslo.



Variacijos:

- Perdavimą atlikti vienu lietimu,
- Padidinti žaidimo plotą ir paskatinti puolančiuosius žaidėjus labiau judėti be kamuolio.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius. **Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas):** mokiniai trumpai aprašyti atkaklumo naudingumą sportinėje veikloje.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: atkaklumas.

Ugdymo tikslas: atkaklumo ugdymas.

Ugdymo metodai: jautrioji treniruotė.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su atkaklumo apibrėžimu.

- *Atkaklumas – nuoseklus ilgalaikis tikslo siekimas esant sunkioms ar priešiškomis objektyvioms ar subjektyvioms veiklos sąlygoms. Atkaklumą lemia ilgalaikė psichinių jėgų mobilizacija bei tikėjimas sėkme. Susidūręs su nesėkme, atkaklus žmogus nenusimins, o dar labiau ir aktyviau sieks užsibrėžto tikslo, panaudodamas naujus būdus ir priemones.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas paprašo mokinius susėsti ratu. Kai mokiniai yra susėdę ratu, ugdytojas pradeda žaidimą, pasakydamas savo vardą ir kokį nors daiktavardį, kuris prasideda ta pačia raide, kaip ir vardas. Tarkim, pirmasis vardą pasako Kajus, kuris greta savo vardo prideda kokį nors daiktavardį, prasidedantį „k“ raide, pvz. „kamuolys“. Žaidėjas, sėdintis Kajaus kairėje, tęsia žaidimą, pirmiausia pasakydamas Kajaus sugalvotą daiktavardį „kamuolys“, po to – savo vardą bei daiktavardį, prasidedantį ta pačia raide kaip ir jo vardas, sakykim, Ignas – „iltis“. Tuomet kitas žaidėjas išvardija prieš tai išsakytus daiktavardžius, t. y. „kamuolys“, „iltis“, po to pasako savąjį vardą bei daiktavardį ir t. t. taip toliau sėdintys žaidėjai „perima estafetę“ ir turi prisiminti bei išvardyti vis ilgėjančią sąrašą daiktavardžių, o žaidimą pradėjęs žaidėjas jį užbaigia išvardydamas visų žaidėjų sugalvotus daiktavardžius.

Tačiau, kad žaidimas netaptų nuobodus, vietoj vardo sugretinimo su daiktavardžiu galima pasitelkti kitas kalbos dalis – veiksmažodį, būdvardį, prieveiksmį, jaustuką ir t. t.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): trumpai aprašyti atkaklumo naudingumą gyvenimiškose situacijose.

Parengta remiantis Alešenkoviene (2012)

VALIA

Iniciatyvumas

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: iniciatyvumas.

Ugdymo tikslas: iniciatyvumo ugdymas.

Ugdymo metodai: vaizdinių kūrimo metodas.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su iniciatyvumo apibrėžimu.

- *Iniciatyvumas – tai valios savybė, kai žmogus ne tik pats veikia kitų neskatinamas, bet ir skatina kitus. Padeda savarankiškai kelti idėjas, nuspręsti ir imtis veiklos, nelaukdamas pašalinio skatinimo.*
- Žaidėjai, kuriems būdinga ši valios savybė, yra puolimo ir gynybos organizatoriai. Jie veda paskui save visą komandą, randa naujų ir nelauktų varžovui sprendimų.

Ugdytojas pateikia diskusijos temą, „*Iniciatyvumo svarba ir naudingumas sporte*“. Mokiniai paskirstomi arba pasiskirsto į grupes po 4. Kiekviena grupė ant popieriaus lapo užrašo kuo daugiau iniciatyvumo svarbos ir naudingumo argumentų, užduočiai atlikti skiriamos 10 minučių. Laikui pasibaigus, grupės pristato savo argumentus, bendroje diskusijoje yra išskiriamos ir apibendrinami svarbiausi diskusijos aspektai.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): mokiniai turi trumpai aprašyti iniciatyvumo naudą gyvenimiškose situacijose.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: iniciatyvumas.

Ugdymo tikslas: iniciatyvumo ugdymas.

Ugdymo metodai: vaidmenų atlikimas, diskusija.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su iniciatyvumo apibrėžimu.

- *Iniciatyvumas – tai valios savybė, kai žmogus ne tik pats veikia kitų neskatinamas, bet ir skatina kitus. Padeda savarankiškai kelti idėjas, nuspręsti ir imtis veiklos, nelaukiant pašalinio skatinimo.*
- Žaidėjai, kuriems būdinga ši valios savybė, yra puolimo ir gynybos organizatoriai. Jie veda paskui save visą komandą, randa naujų ir nelauktų varžovui sprendimų.

Praktinis išbandymas. Šio išbandymo metu ugdytojas atliks sporto organizacijos atstovo vaidmenį, kuris yra atsakingas už finansavimo sportui paskirstymą, o mokiniai bus futbolui atstovaujantys asmenys, kurie siekia pritraukti didesnę finansavimą futbolui.

Futbolo atstovai (mokiniai) turi įtikinti sporto organizacijų pinigus skirstantį asmenį (ugdytoją), kad skirtų didesnę finansavimą ir dėmesį futbolui. Po užduoties pristatymo pradedama diskusija tarp futbolo atstovų (mokinių) ir sporto pinigų skirstančios organizacijos atstovo. Mokiniai turi pateikti kuo daugiau argumentų, kurie skatintų skirti didesnę finansavimą futbolui. Ugdytojas turi įsijausti į vaidmenį ir surasti kuo daugiau priežasčių, kad neskirtų didesnio finansavimo futbolui.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai trumpai aprašyti atkaklumo naudą siekiant tikslo.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: iniciatyvumas.

Ugdymo tikslas: iniciatyvumo ugdymas.

Ugdymo metodai: vaizdinių kūrimo metodas.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su iniciatyvumo apibrėžimu.

- *Iniciatyvumas – tai valios savybė, kai žmogus ne tik pats veikia kitų neskatinamas, bet ir skatina kitus. Padeda savarankiškai kelti idėjas, nuspręsti ir imtis veiklos, nelaukiant pašalinio skatinimo.*
- *Žaidėjai, kuriems būdinga ši valios savybė, yra puolimo ir gynybos organizatoriai. Jie veda paskui save visą komandą, randa naujų ir nelauktų varžovui sprendimų.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas sukuria jaukią ir raminančią aplinką, kad mokiniai jaustųsi saugiai ir patogiai. Ugdytojas lėtai ir ramiai perskaito žemiau esantį tekstą, po kiekvieno sakinio padarydamas pertrauką ir leisdamas mokiniams sukurti vaizdinius mintyse.

- *Patogiai atsisėskite arba atsigulkite. Rankos ir kojos neturi būti sukryžiuotos. Laikykite tiesų stuburą.*
- *Užmerkite akis ir pabandykite įsivaizduoti save visai kitoje vietoje, negu dabar esate, kažkur kur jums yra malonu būti.*
- *Dabar prisiminkite akimirką iš savo sportinės karjeros, kai jums pavyko pasiekti jūsų gebėjimų viršūnę, kai kiekvienas judesys ar pratimas padėdavo pasiekti sėkmingą rutulį ir viskas pavykdavo be didžiausių pastangų.*
- *Įsivaizduokite situaciją, kurioje ne tik pats veikėte, bet ir kitus skatinote taip elgtis. Tai gali būti situacijos, kai jūs ėmėtės spręsti problemas anksčiau negu kiti, kai kažką skatinote imtis iniciatyvos. Taip pat tai gali būti situaciją, kai kažkam padėjote, kai kiti tik stebėjo arba kai kažkas kitas padėjo, o jūs tik stebėjote.*
- *Kokios buvo jūsų mintys tuo metu?*
- *Kaip elgtumėtės tokioje situacijoje kitą kartą.*

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): mokiniai trumpai aprašyti iniciatyvumo naudą gyvenimiškose situacijose.

VALIA

Savitvarda

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: savitvarda.

Ugdymo tikslas: savitvartos ugdymas.

Ugdymo metodai: vaidmenų žaidimas, diskusija.

Ugdymo priemonės: multimedija.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su savitvartos sąvoka.

- *Savitvarda* – valios galia išlaikyti rimtą vidinių konfliktų ir grėsmės situacijose.
- Sportininkas neturi pasiduoti emocijoms. Varžybų metu jis turi paisyti taisyklių, taktinio plano, atsižvelgti į situacijas.

Ugdytojas mokiniams pateikia šiuos pykčio valdymo žingsnius (naudojama multimedija):

- 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“).

Praktinis išbandymas. Mokinių paprašoma susiskirstyti poromis. Ugdytojas mokiniams pateikia situacijas vaidybiniam žaidimui:

- žaidžiant futbolą, Jonas sutrenkia jums ranką;
- Tadas valgydama šokoladą ištepa jūsų naujuosius sportinius marškinėlius;
- jūsų bendraklasiai nepriima tavęs į futbolo komandą.

Paskirta pora turi suvaidinti vieną iš pateiktų situacijų, pritaikydami naujai pasiūlytus pykčio valdymo žingsnius. Kiti grupės nariai stebi vaidmenų žaidimą (pozityvaus elgesio modeliavimas), po kurio vyksta diskusija. Po kiekvieno vaidmenų žaidimo, vadovas (mokytojas) vaidinusiems mokiniams pateikia *grįžtamąjį ryšį* apie jų gebėjimą susitvardyti.

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.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): aprašyk savo situaciją, kai supykai ant savo šeimos narių ar draugų, parašyk kaip jauteisi ir ką darei, kad nusiramintum.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: savitvarda.

Ugdymo tikslas: savitvardos ugdymas.

Ugdymo metodai: vaizduotės treniruotė.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su savitvardos sąvoka.

- *Savitvarda* – valios galia išlaikyti rimtą vidinių konfliktų ir grėsmės situacijose.
- Sportininkas neturi pasiduoti emocijoms. Varžybų metu jis turi paisyti taisyklių, taktinio plano, atsižvelgti į situacijas.

Praktinis išbandymas. Vadovaujant ugdytojui, mokiniai turi atpalaiduoti tam tikras kūno raumenų grupes, kad įgyti įgūdžiai padėtų stabilizuoti savo emocinę būseną prieš rungtynes ir rungtynių metu. Atliekami tokie relaksacijos pratimai:

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 pajaušti šią ramybės ir atsipalaidavimo bangą... visiškai 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 žalioje 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, toluoje, 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 ištartu skaičiumi jūs vis labiau grįšite į kasdienybę. Kai ištarsite „dešimt“, jūs atsimerksite... ramūs ir pailsėję.

Grįžtamasis ryšys. Po atlikto pratimo aptariama, kokias būsenas patyrė mokiniai, ar jie jaučia, jog stabilizavosi jų emocinės būsenos.

Namų darbai (išmoko gebėjimo įvirtinimas): Siūloma pagalvoti, kas labiausiai juos stabilizuotų ir padėtų susikaupti. Kito užsiėmimo metu kiekvienas turės pateikti savo idėjas.

Parengta remiantis Šniru (2005)

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: savitvarda.

Ugdymo tikslas: savitvartos ugdymas.

Ugdymo metodai: vaidmenų atlikimas.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su savitvartos sąvoka.

- *Savitvarda* – valios galia išlaikyti rimtą vidinių konfliktų ir grėsmės situacijose.
- Sportininkas neturi pasiduoti emocijoms. Varžybų metu jis turi paisyti taisyklių, taktinio plano, atsižvelgti į situacijas.

Praktinis išbandymas. Mokiniai suskirstomi poromis. Vienas mokinytis turi erzinti kitą ir koneveikti jį įvairiais žodžiais dėl prasto darbo treniruočių metu arba varžybų. Kitas mokinytis turi stengtis paslėpti pyktį. Jis turi keletą kartų ramiai įkvėpti ir iškvėpti, bei įsivaizduoti, kad tik mintyse išrėkia visą susikaupusį pyktį. Reikia įsivaizduoti, kad išsižioja, ir rėkia taip garsiai, kaip gali, nes yra visiškai vienas ir niekas negali jo girdėti. Po to mokiniai susikeičia vaidmenimis. Mokytojas turi kontroliuoti situaciją, kad neįvyktų konfliktinių situacijų (Šniras, 2005). Apibendrinant mokiniai pasidalina savo išgyvenimais ir patirtimis po šio pratimo.

Ugdytojas teikia *grįžtamąjį ryšį* – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): užduodama namų užduotis: atlikti kvėpavimo pratimus 3 kartus per savaitę.

Parengta remiantis Šniru (2005)

SAĖMONINGUMAS

Tvarkingumas

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: tvarkingumas.

Ugdymo tikslas: tvarkingumo ugdymas.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su tvarkingumo apibrėžimu.

- *Tvarkingumas – polinkis būti organizuotam ir tvarkingam.*
- Turintieji gerus rezultatus yra tvarkingi ir gerai organizuoti. Turintieji prastus rezultatus nesugeba organizuoti savo aplinkos, apibūdina save kaip nemetodiškus.

Praktinis išbandymas. Mokiniai dirba grupėse po 5 – 6. Mokinių prašoma įsivaizduoti, kad jie yra vieninteliai žmonės, atsidūrę negyvenamoje saloje. Ugdytojas kiekvienai grupei suteikia popieriaus lapą ir rašiklį. Ugdytojas prašo mokinius įsijausti į situacijai, kai jie visi atsiduria negyvenamoje saloje ir turi tai salai:

- suteikti pavadinimą,
- sugalvoti 10 taisyklių, kuriomis remiantis bus gyvenama saloje ir visa tai užrašyti ant popieriaus. Mokiniam suteikiama veikimo laisvė pasirinkti, kaip jie pavadins savo salą ir kokias taisykles nustatys. Mokiniam pranešama, kad atliekant šią užduotį, jie turi galvoti apie tam tikrus klausimus: Kodėl yra svarbios taisyklės? Kaip jie suvaldys žmones? Kaip jie apsaugos žmones? Ką be žmonių dar turėtumėte apsvarstyti?

Kiekviena grupė pristato savo salos pavadinimą ir taisykles. Kitų grupių atstovai gali pateikti klausimus. Po visų grupių pristatymo, kiekvienas mokinys balsuoja už salą kurioje jis norėtų gyventi. Ugdytojas turi pastebėti tą salą arba salas, kuriose yra daugiausiai socialinės atsakomybės ir tai pabrėžti savo įžvalgomis.

Ugdytojas teikia **grižtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): sugalvoti savo salos pavadinimą ir savo taisykles saloje.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: tvarkingumas.

Ugdymo tikslas: tvarkingumo ugdymas.

Ugdymo metodai: judrusis žaidimas.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su tvarkingumo apibrėžimu.

- *Tvarkingumas – polinkis būti organizuotam ir tvarkingam.*
- Turintieji gerus rezultatus yra tvarkingi ir gerai organizuoti. Turintieji prastus rezultatus nesugeba organizuoti savo aplinkos, apibūdina save kaip nemetodiškus.

Praktinis išbandymas. Mokiniai sustoja eile pagal pasiūlytą kriterijų (pvz., nuo didžiausio iki mažiausio arba atvirkščiai). Šioje eilėje kas nors tampa pirmas, kas nors vidurinis, kas nors – paskutinis. Žaidėjai savo vietą turi surasti tylėdami, komunikuodami tik veido mimikos, gestų pagalba. Nė vienas žaidėjas negali stumdyti ar kitaip nurodinėti, kur turėtų atsistoti kitas žaidėjas. Viskas turi vykti „nebylaus“ susitarimo būdu. Dažnai nutinka labai ginčytinų situacijų, kai žaidėjai yra labai panašaus ūgio. Tuomet, kai visi randa savo vietas, galima pasiūlyti kuriam nors žaidėjui išeiti iš eilės ir pažiūrėti, ar vizualiai visi savo vietose. Jeigu jam atrodo, kad kažkuris žaidėjas stovi ne savo vietoje, jam siūloma vietą pakeisti. Žaidėjas gali sutikti pakeisti vietą, bet, jeigu jam ten labiau patinka, gali joje ir pasilikti.

Toliau žaidžiant šį žaidimą galima pasiūlyti sustoti pagal kitą kriterijų (pvz. plaukų ilgį, batų dydį, rūbų spalvų intensyvumą, gimimo metus, gimimo mėnesius ir dienas). Galima siūlyti įvairius variantus, kad žaidėjai atsirastų kuo skirtingesnėse eilės vietose.

Ugdytojas teikia **grįžtamąjį ryšį** – pagirdamas arba paskatindamas aktyviai dalyvavusius mokinius.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): užduodama namų užduotis: apmąstyti tvarkingumo svarbą sportinėje veikloje.

Parengta remiantis Alešenkoviene (2012)

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: tvarkingumas.

Ugdymo tikslas: tvarkingumo ugdymas.

Ugdymo metodai: vaidmenų atlikimas, diskusija.

Ugdymo priemonės: chronometras, popieriaus lapai, 3 stori flomasteriai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (**ugdomojo subkomponento pristatymas**) mokinius su tvarkingumo apibrėžimu.

- *Tvarkingumas – polinkis būti organizuotam ir tvarkingam.*
- Turintieji gerus rezultatus yra tvarkingi ir gerai organizuoti. Turintieji prastus rezultatus nesugeba organizuoti savo aplinkos, apibūdina save kaip nemetodiškus.

Praktinis išbandymas. Mokytojas sako: „*Jūs turbūt ne kartą esate patyrę, kad ko nors laukiant laikas*

slenka labai lėtai, o kai kur nors skubate, lėkte lekia. Tai susiję su laiko pojūčiu, kurį lemia žmogaus savybės ir susiklosčiusios aplinkybės. Tikslus laiko pojūtis yra adekvatus realybės suvokimo požymis. Dabar pasitikrinsime, kokie mes būtume laikrodžiai: skubantys ar atsiliekantys. Patogiai atsisėskite, atsipalaiduokite, užsimerkite. Kai pasakysiu „Pradedam!“, pradėkite mintyse skaičiuoti iki 60. Kai pasakysiu: „Stop!“, liaukitės skaičiavę ir įsidėmėkite paskutinį skaičių.“

Ugdytojas seka laikrodį ir duoda ženklą, kada pradėti skaičiuoti savo minutę. Kai laikrodis rodo lygiai minutę, jis sako: „Stop!“. Mokiniai įvardija skaičių, parodantį, iki kelių jie spėjo suskaičiuoti mintyse. Jei suklydo ne daugiau kaip 3 sekundėmis (suskaičiavo iki 57–63), jų laiko pojūtis yra adekvatus.

Antrasis etapas. Darbų trukmė

Ugdytojas pakviečia tris mokinius ateiti prieš klasę. Kiekvienam iš jų duodamas storas flomasteris ir pluoštas baltų lapų. Mokytojas sako: „Kuriant planą svarbu tiksliai numatyti, kiek laiko reikia vienai ar kitai užduočiai atlikti. Kartais tai būna labai sudėtingas uždavinys, nes vykdant planą gali iškilti nenumatytų trikdžių, pasikeitimų ir t. t. Kita vertus, žmogui sunku tiksliai numatyti laiką, būtiną net ir elementarioms kasdienėms veikloms atlikti. Laiko pojūtis yra išugdomas, tiesiog reikia nuolat sekti, stebėti, kiek kokie darbai užtrunka. Dabar mes įsitikinsime laiko suvokimo skirtingumu. Aš vardysiu darbus, o trys mokiniai, stovintys prieš jus, nesidairydami ir nesitardami kiekvienas savo lape užrašys, kiek laiko reikia paminėtam darbui atlikti. Po to parodys mums visiems, ką

užrašė, o mes įsitikinsime, kaip – panašiai ar skirtingai – jie suvokia laiką. Pasiruošę? Pradedam.“

Ugdytojas vardija darbus:

- Apsiauti batus.
- Nueiti nuo čia iki sporto salės.
- Perskaityti vieną puslapį spausdinto teksto.
- Surinkti 9 skaitmenų numerį telefonu.

Perskaityti 300 puslapių knygą. Užsiauginti 30 cm ilgio plaukus. Mokinių pateikiami skaičiai lyginami ir aptariamai.

Kiti tos pačios užduoties atlikimo variantai (kaip kitaip galima organizuoti užduotį)

Kadangi užduotis turi žaidybinių elementų, galima ją (ypač pirmąjį etapą) atlikti bet kokios pamokos pradžioje (padeda susikaupti) arba viduryje (perkelti dėmesį, leidžia pailsėti).

Antrąjį užduoties etapą rekomenduojama modifikuoti: vertinti ne laiką, o kitus išteklius, pavyzdžiui, finansinius (mokiniai įvardija, kiek pinigų reikia vieno žmogaus dienos išlaidoms, gimtadieniui suorganizuoti, mašinai išlaikyti ir t. t.)

Grįžtamasis ryšis teikiamas žodžiu: įvertinamas mokinių konstruktyvus aktyvumas atliekant užduotį.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): Užduodama namų užduotis: Sudarykite savo karjeros planą penkeriems metams. Parenkite jį jums priimtina forma ir stenkitės nenukrypti nuo numatyto kurso.

Parengta remiantis Stanišauskienė ir Naseckaite (2012)

SAĖMONINGUMAS

Tikslo siekimas

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: tikslo siekimas.

Ugdymo tikslas: tikslo siekimo ugdymas.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: popieriaus lapai, seni spalvoti žurnalai, žirkklės, klėjai, rašikliai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su tikslo siekimo sąvoka.

- *Tikslo siekimas* – tai tokia savybė, kai gebama kelti tikslus ir jų siekti.
- Turintieji gerus rezultatus kupini aukštų siekių ir sunkiai dirba norėdami pasiekti savo tikslus. Jie yra kruopštūs ir jų veiksmai tikslingi, turi gyvenimo krypties pojūtį. Turintieji itin gerus rezultatus gali per daug sureikšminti savo karjerą ir tapti darboholikais. Turintieji prastus rezultatus yra apatiški, nesiekia pasisekimo, jiems trūksta ambicijų, gali atrodyti betiksliai, tačiau dažnai patys yra patenkinti savo menkais pasiekimais.

Praktinis išbandymas. Ugdytojas suskirsto mokinius į grupes po 4–6. Kiekvienos grupės nariai susėda ratu prie jai skirto stalo. Ant stalo padedamos užduočiai atlikti reikalingos priemonės (popieriaus lapai, seni spalvoti žurnalai, žirkklės, klėjai, rašikliai).

Ugdytojas skelbia užduotį: „Kiekvienas žmogus yra unikalus, jo gyvenimo tikslai – taip pat, Šiandieną pasimokysime kelti ir derinti gyvenimo tikslus. Lapo viduryje užrašykite: GYVENIMO TIKSLAI, o aplinkui šį žodžių junginį išdėstykite (galite piešti, rašyti, klėjuoti ir t. t.) tuos tikslus, kurie, Jūsų grupės nuomone, yra prasmingi. Pavyzdžiui, gyvenimo tikslai gali būti tokie: „išrasti vaistus nuo onkologinių ligų“, „užauginti penkis vaikus“, „tapti žinomu aktoriumi“ ir t. t. Šiam darbui skiriama 15 minučių.“ Mokiniai grupėse kuria gyvenimo tikslų plakatus. Po 15 minučių kiekviena grupelė pristato savo kūrinį, komentuodama, kodėl jų grupei atrodė svarbūs būtent tokie gyvenimo tikslai. Ugdytojas atkreipia dėmesį į tikslų formuluotes.

Apibendrinamas ugdytojas klausia:

Kurie iš Jūsų įvardytų gyvenimo tikslų tinka Jums asmeniškai? Kuriems tikslams siekti galėtumėte skirti savo laiko ir jėgų?

Kaip gyvenimo tikslai susiję su žmogaus vertybėmis?

Kaip suderinti kelis gyvenimo tikslus? Kodėl žmonėms dažnai būna sunku įvardyti savo gyvenimo tikslus?

Grįžtamasis ryšis teikiamas žodžiu: įvertinamas mokinių konstruktyvus aktyvumas atliekant užduotį.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): aprašyti vieną iš savo gyvenimo tikslų ir kaip jį ketinate pasiekti.

Parengta remiantis Stanišauskienė ir Naseckaite (2012)

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: tikslo siekimas.

Ugdymo tikslas: tikslo siekimo ugdymas.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių.

Ugdymo priemonės: LEGO (arba panašios) kaladėlės (2–3 komplektai), kortelės, ant kurių užrašyti slapti tikslai (2–3 komplektai).

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su tikslo siekimo sąvoka.

- *Tikslo siekimas* – tai tokia savybė, kai gebama kelti tikslus ir jų siekti.
- Turintieji gerus rezultatus kupini aukštų siekių ir sunkiai dirba norėdami pasiekti savo tikslus. Jie yra kruopštūs ir jų veiksmai tikslingi, turi gyvenimo krypties pojūtį. Turintieji itin gerus rezultatus gali per daug sureikšminti savo karjerą ir tapti darboholikais. Turintieji prastus rezultatus yra apatiški, nesiekia pasisekimo, jiems trūksta ambicijų, gali atrodyti betiksliai, tačiau dažnai patys yra patenkinti savo menkais pasiekimais.

Praktinis išbandymas. Mokytojas suskirsto mokinius į dvi arba tris grupes (grupėje turi būti ne mažiau kaip 7, bet ne daugiau kaip 10 žmonių). Kiekviena grupelė susirenka prie jai skirto stalo. Ant stalo išdėliojamos LEGO kaladėlės.

Ugdytojas skelbia užduotį – per 10 minučių iš kaladėlių pastatyti bendrą grupės pilį, tačiau, kad būtų įdomiau, kiekvienas iš Jūsų gausite slaptą tikslą, kurio žūtbūt turėsite siekti. Išlaikykite savo tikslą paslapyje iki pat užduoties pabaigos. Tai nebus sunku, nes papildoma sąlyga visiems yra statyti pilį tyloje. Jums draudžiama kalbėtis, jei būtina ką nors pasakyti, naudokite gestus ir mimiką.

Ugdytojas kiekvienos grupelės nariams išdalija slaptus tikslus, t. y. korteles, ant kurių užrašyti skirtingi tikslai (žr. priedą). Skelbiama statybų pradžia. Mokiniai stato pilis, mokytojas stebi procesą ir nuolat primena, kiek liko laiko. Mokytojas gali filmuoti grupių darbą. Peržiūrint filmuotą medžiagą, užduoties aptarimas būtų dar efektyvesnis.

Sutartu laiku mokiniai turi baigti statybos darbus. Svarbu neleisti mokiniams liestis prie pilies po to, kai duotas ženklas baigti (visada yra norinčiųjų paskutinę minutę pakoreguoti pilį pagal savo slaptą tikslą). Mokytojas kviečia aptarti užduoties atlikimo procesą ir rezultatą. Jis klausia:

- Kaip jautėtės statydami pilį? Gal kas nors Jums buvo netikėta, keista?
- Ar Jums pavyko pasiekti savo slaptą tikslą?

□ Kaip manote, kokie buvo kitų Jūsų grupės narių tikslai? (Klausoma apie kiekvieną konkretų žmogų. Grupės nariai bando atpažinti jo slaptą tikslą ir argumentuoja savo nuomonę.)

□ Ko galime pasimokyti iš šios užduoties? Kas nutiktų, jei Jūsų gyvenimo ir karjeros tikslai taip prieštarautų vienas kitam? Pafantazuokime, kokie jie galėtų būti...

Kiti tos pačios užduoties atlikimo variantai (kaip kitaip galima organizuoti užduotį). Galima naudoti kitokias priemones, pavyzdžiui, paprastas medines kaladėles, tačiau susineriančios LEGO (arba panašios) kaladėlės šiai užduočiai tinka labiausiai.

Grižtamasis ryšis teikiamas žodžiu, įvertinant konstruktyvų mokinių aktyvumą, jų įžvalgas ir argumentus aptariant užduotį.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): aprašyti vieną sportinės veiklos tikslą ir kaip jį ketinate pasiekti.

Parengta remiantis Stanišauskienė ir Naseckaite (2012)

„Slaptų tikslų sąrašas“

Kortelės sukarpos. Kiekvienam grupės nariui leidžiama išsitraukti po vieną slaptą tikslą. Svarbu! Jei grupės narių yra mažiau nei 10, reikia imti atitinkamą skaičių kortelių, būtinai paliekant jose užrašytus vienas kitam prieštaraujančius tikslus (jų poras).

Reikia pastatyti labai aukštą pilį.	Reikia, kad pilis būtų kuo žemesnė.
Būtina panaudoti visas kaladėles pilies Statybai.	Reikia, kad kaladėlių liktų dar vienai nedidelei piliai.
Reikia, kad pilies pagrindas būtų vienos Spalvos.	Reikia, kad pilies pagrindą sudarytų visų spalvų kaladėlės.
Būtina, kad pilies bokšto viršūnėje būtų raudona kaladėlė.	Būtina, kad pilies bokšto viršūnėje būtų geltona kaladėlė.
Reikia pastatyti du pilies bokštus.	Pilis turi neturėti nė vieno bokšto.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: tikslo siekimas.

Ugdymo tikslas: tikslo siekimo ugdymas.

Ugdymo metodai: vaizduotės treniruotė.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su tikslo siekimo sąvoka.

- *Tikslo siekimas* – tai tokia savybė, kai gebama kelti tikslus ir jų siekti.
- Turintieji gerus rezultatus kupini aukštų siekių ir sunkiai dirba norėdami pasiekti savo tikslus. Jie yra kruopštūs ir jų veiksmai tikslingi, turi gyvenimo krypties pojūtį. Turintieji itin gerus rezultatus gali per daug sureikšminti savo karjerą ir tapti darboholikais. Turintieji prastus rezultatus yra apatiški, nesiekia pasisekimo, jiems trūksta ambicijų, gali atrodyti betiksliai, tačiau dažnai patys yra patenkinti savo menkais pasiekimais.

Praktinis išbandymas. Ugdytojas lėtai perskaito vaizdinių kūrimo tekstą po kiekvieno sakinio darydamas penkių sekundžių pertraukas bei tarp pastraipų darydamas dviejų minučių pertraukas. „Kai mes galvojame apie savo tikslą mes turime jį įsivaizduoti. Aš kalbu apie gebėjimą mintyse įsivaizduoti savo tikslą. Šiandien mes praktikuosime vaizdinių kūrimą. Mes jau aptarėme tikslų siekimą ir vaizdinių kūrimą, todėl galime atlikti keletą praktinių užduočių.“

Prašau patogiai atsisėsti, atsipalaiduoti, užsimerkti, giliai įkvėpti ir iškvėpti. Man gera ir patogiu. Aš atsipalaiduoju. Visas kūnas ilsisi. Nejaučiu jokios įtampos. Esu ramus. Visi raumenys atpalaiduoti. Aš ilsiuosi. Dabar prašau įsivaizduoti futbolo kamuolį. Jis guli ant žemės, jūs paimate jį į rankas. Pajauskite jo paviršių, įsivaizduokite jo spalvą. Užuoskite jo kvapą. Neskubėdami įsidėmėkite kiekvieną kamuolio detalę.

Pamatykite kaip kamuolys rieda nuo vienos jūsų kojos prie kitos, pajuskite kaip kamuolys atsimušą į vieną koją, o paskui į kitą. Dabar įsivaizduokite kaip jūs varotės kamuolį per aikštę. Kai varydamasis kamuolį sustosite, apsidairykite aplinkui. Vienas iš jūsų komandos draugų stovi netoli jūsų. Perduokite jam savo kamuolį, o jis perduoda kamuolį jums atgal, jūs abu perdavinėjate kamuolį vienas kitam. Visi jūsų perdavinimai yra idealūs ir be menkiausių klaidų, kiekvieną kartą jums prisilietus prie kamuolio jūs jaučiate, kad tai yra tinkamiausia pėdos dalis, todėl kamuolys rieda tiksliai ten, kur jūs norite taip jūs perdavinėjate kamuolį kelias minutes.

Įsidėmėkite, kad jeigu tai gebėsite atlikti mintyse, tai didelė tikimybė, kad tai gebėsite atlikti ir realybėje bei tokiu būdu įgyvendinti daugelį savo tikslų, kaip antai išmokti tiksliai perdavinėti kamuolį.

Grižtamasis ryšys teikiamas žodžiu, įvertinant ir pažymint konstruktyvų mokinių aktyvumą, jų įžvalgas ir argumentus aptariant užduotį.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): atlikti vaizdinių kūrimo pratimą prieš miegą, mintyse atliekant treniruotės pratimus.

SAĖMONINGUMAS

Pareigingumas

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: pareigingumas.

Ugdymo tikslas: pareigingumo ugdymas.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, diskusija.

Ugdymo priemonės: popieriaus lapai ir rašikliai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su pareigingumo sąvoka.

- *Pareigingumas* – patikimas įsipareigojimas atlikti užduotis tinkamai ir laiku. Žmonės pasižymintys dideliu pareigingumu, tvirtai laikosi savo etinių principų ir skrupulingai vykdo savo moralines pareigas.
- Turintieji prastus rezultatus atmetiniau žiūri į šiuos dalykus ir gali būti šiek tiek nepatikimi.

Praktinis išbandymas. Ugdytojas mokinius suskirsto į grupes pagal jų užimamas pozicijas aikštėje (vartininkų grupė, gynėjų grupė, saugų grupė ir puolėjų grupė). Kiekvienai iš grupių yra suteikiamas popieriaus lapas ir rašiklis. Kiekviena grupė privalo surašyti savo pozicijos pareigas žaidimo metu. Pareigų surašymui skiriama 10 minučių. Pasibaigus laikui, kiekviena grupė pristato savo pozicijos pareigas aikštėje, kitos grupės išklauso bei gali diskutuoti ir pritarti arba nepritarti.

Grižtamasis ryšys teikiamas žodžiu, įvertinant aktyvų ir konstruktyvų mokinių aktyvumą atliekant užduotį.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): atlikti užduotį, darbą arba pareigą, kurią jau senai atidėliojate ir neatliekate.

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: pareigingumas.

Ugdymo tikslas: pareigingumo ugdymas.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, diskusija.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su pareigingumo sąvoka.

- *Pareigingumas* – patikimas įsipareigojimas atlikti užduotis tinkamai ir laiku. Žmonės pasižymintys dideliu pareigingumu, tvirtai laikosi savo etinių principų ir skrupulingai vykdo savo moralines pareigas.
- Turintieji prastus rezultatus atmetiniau žiūri į šiuos dalykus ir gali būti šiek tiek nepatikimi.

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pateikia diskusijos temą: „Sportininko (futbolininko) pareigos“. Mokiniai pasiskirsto į grupes po 6. Kiekvienos grupės nariai tardamiesi tarpusavyje ant lapo surašo kuo daugiau sportininko pareigų. Užduočiai atlikti skiriamos 10 minučių. Po užduoties atlikimo kiekviena grupė pristato užrašytas sportininko pareigas. Ugdytojas dalyvauja kaip teisėjas bei diskutuojamas kartu su mokiniais įvertina, kokios pareigos yra svarbiausios treniruočių ir varžybų metu.

Grįžtamasis ryšys teikiamas žodžiu: įvertinamas mokinių konstruktyvus aktyvumas atliekant užduotį.

Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*): atlikti užduotį, darbą arba pareigą, kurią jau senai atidėliojate ir neatliekate.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: pareigingumas.

Ugdymo tikslas: pareigingumo ugdymas.

Ugdymo metodai: mažųjų grupių, diskusija.

Ugdymo priemonės: ugdymo įstaigą lankančių mokinių pareigų sąrašas, popieriaus lapai ir rašikliai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su pareigingumo sąvoka.

- *Pareigingumas* – patikimas įsipareigojimas atlikti užduotis tinkamai ir laiku. Žmonės pasižymintys dideliu pareigingumu, tvirtai laikosi savo etinių principų ir skrupulingai vykdo savo moralines pareigas.
- Turintieji prastus rezultatus atmetiniau žiūri į šiuos dalykus ir gali būti šiek tiek nepatikimi.

Praktinis išbandymas. Mokiniai paskirstomi į grupes po 6. Ugdytojas mokiniams pristato ir kiekvienai grupei išdalina po papildoma lapą, kuriame yra pateiktos jų lankomos įstaigos sportininkų pareigos.

27. *Sportininko pareigos:*

27.1. *Ginti centro, miesto, rajono ir šalies sportinę garbę, jeigu yra pakviestas į atitinkamas rinktines;*

27.2. *Nuolat ir stropiai sportuoti, lavinti gebėjimus, plėsti ir gilinti kultūrinius interesus;*

27.3. *Laikytis Centro nuostatų, saugaus elgesio ir saugaus sportavimo taisyklių;*

27.4. *Gerbti trenerius ir kitus Centro darbuotojus, bendramokslus;*

27.5. *Tausoti Centro turtą;*

27.6. *Reguliariai tikrintis sveikatą;*

27.7. *Žžinoti ir sąmoningai suvokti sporto varžybų taisykles;*

27.8. *Laikytis garbingos sportinės kovos principų, nevartoti draudžiamų medikamentų ir preparatų (dopingo);*

27.9. *Nevartoti narkotikų, alkoholio, rūkalų ir kitų sveikatai kenksmingų medžiagų;*

27.10. *Sėkmingai derinti mokymąsi, sportavimą ir elgesį laisvalaikiu;*

27.11. *Mokėti Lietuvos Respublikos himną.*

Po pareigų pristatymo mokiniai diskutuoja su ugdytoju ir kitais mokiniais dėl pateiktų sportininko pareigų sąrašo tinkamumo ar koregavimo (kokios pareigas galima būtų pašalinti iš sąrašo, o kokias pareigas reikėtų pridėti). Kiekviena grupė turi pateikti savo sportininko pareigų sąrašą bei jį pagrįsti. Užduočiai atlikti skiriamos 10 minučių. Po užduoties atlikimo kiekviena grupė pristato sportininko pareigas. Ugdytojas dalyvauja kaip teisėjas bei diskutuodamas kartu su mokiniais nustato, kuri grupė ir kokios pareigos yra svarbiausios ir tinkamiausios.

Grįžtamasis ryšys teikiamas žodžiu, įvertinant aktyvų ir konstruktyvų mokinių įsitraukimą į užduotis atlikimą.

Namų darbai (išmoko gebėjimo įtvirtinimas): atlikti užduotį, darbą arba pareigą, kurią jau senai atidėliojate ir neatliekate.

POZITYVUS ELGESYS

Prosocialus elgesys su varžovais

I pratybos

Ugdomas subkomponentas: prosocialaus elgesio su varžovais.

Ugdymo tikslas: prosocialaus elgesio su varžovais ugdymas.

Ugdymo metodai: vaidmenų atlikimas, grupės diskusija.

Ugdymo priemonės: vaidmenų lapai.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su prosocialiu elgesiu.

- *Prosocialus elgesys yra savanoriškas elgesys, siekiant padėti arba duoti naudos kitam asmeniui ar asmenų grupei.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas mokinius suskirsto į poromis. Kiekviena pora turi pasiruošti ir suvaidinti situaciją: „Ką tik baigėsi varžybos ir vienas iš poros dalyvių yra pralaimėtojas, o kitas laimėtojas“. Tas dalyvis kuris vaidins pralaimėtoją turi išsitraukti iš ugdytojo lapelį, kuriame yra nurodyta koks tai yra pralaimėtojas. Ugdytojas turi du pralaimėtojų variantus: Blogai besielgiantis pralaimėtojas ir gerai besielgiantis pralaimėtojas. Grupėms yra suteikiamos 5 minutės pasiruošimui. Po pasiruošimo, poros pristato savo vaidinimus, pasibaigus pristatymas, dalyviai bendru sutarimu arba balsavimu išrenką porą kuri geriausiai suvaidino situaciją.

Po situacijų suvaidinimo, iškeliami diskusiniai klausimai:

„Kodėl kai kurie žmonės jaučia pyktį po pralaimėjimo, o kiti ne?“

„Kodėl nesielgti piktais po pralaimėjimo?“

„Koks yra skirtumas tarp jautimosi piktais ir elgimosi piktais?“

„Ką jūs gaunate dėl to, kad elgiatės kaip geras pralaimėtojas?“

Padėkite mokiniams išvelgti teigiamo įspūdžio naudą ir tai padidina tikimybę, kad kai kitą kartą jūs laimėsite tai su jumis bus elgiamasi pozityviai ir nebūsime žeminamas.

Grižtamasis ryšys teikiamas žodžiu, įvertinant aktyvų ir konstruktyvų mokinių įsitraukimą į užduotis atlikimą. **Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas):** aprašyti pozityvaus elgesio po pralaimėjimo arba laimėjimo pavyzdžių iš savo patirties.

Vaidmenų lapai

Blogai besielgiantis pralaimėtojas	Gerai besielgiantis pralaimėtojas
Blogai besielgiantis pralaimėtojas	Gerai besielgiantis pralaimėtojas
Blogai besielgiantis pralaimėtojas	Gerai besielgiantis pralaimėtojas
Blogai besielgiantis pralaimėtojas	Gerai besielgiantis pralaimėtojas
Blogai besielgiantis pralaimėtojas	Gerai besielgiantis pralaimėtojas
Blogai besielgiantis pralaimėtojas	Gerai besielgiantis pralaimėtojas
Blogai besielgiantis pralaimėtojas	Gerai besielgiantis pralaimėtojas
Blogai besielgiantis pralaimėtojas	Gerai besielgiantis pralaimėtojas

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: prosocialaus elgesio su varžovais gebėjimai.

Ugdymo tikslas: Ugdymo tikslas: prosocialaus elgesio su varžovais ugdymas.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė, diskusija.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su prosocialiu elgesiu.

- *Prosocialus elgesys yra savanoriškas elgesys, siekiant padėti arba duoti naudos kitam asmeniui ar asmenų grupei.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pristato situaciją: „Varžybų metu varžovų vartininkas išbėga iš vartų ir bandydamas perimti kamuolį susižeidžia, jūs visa tai pastebite, tuo tarpu kamuolį užvaldo jūsų komanda. Ką jūs darysite?“

Stabdysite žaidimą ir palauksite, kol susižeidusiam varžovų vartininkui bus suteikta pagalba, ar pasinaudosite palankia proga, kad vartuose nėra vartininko ir bandysite pelnyti įvartį.

- Kiekvienas mokinys pasisako, kaip jis elgtųsi tokioje situacijoje.
- Pagal išsakytą nuomonę, ugdytojas paskirsto mokinius į dvi grupes, kuriose tarpusavyje diskutuodamos turi pateikti įtikinamus argumentus elgtis vienaip arba kitaip.

Grįžtamasis ryšys teikiamas žodžiu, įvertinant aktyvų ir konstruktyvų mokinių įsitraukimą į užduotis atlikimą.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): padiskutuoti su draugais arba artimaisiais apie tai, kaip reikėtų elgtis panašioje situacijoje su vartininku.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: prosocialus elgesys su varžovais gebėjimai.

Ugdymo tikslas: prosocialaus elgesio su varžovais ugdymas.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė, diskusija.

Ugdymo priemonės: multimedijos įranga.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su prosocialiu elgesiu.

- *Prosocialus elgesys yra savanoriškas elgesys, siekiant padėti arba duoti naudos kitam asmeniui ar asmenų grupei.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pristato situaciją. *Varžybų metu, įmušate įvartį, tačiau tai padarote pažeisdami taisykles (įvartis įmuštas su ranka), bet teisėjai to nepastebėjo ir įvartį įskaitė. Ką jūs darysite? Prisipažinsite teisėjui, kad įvartis buvo įmuštas pažeidžiant taisykles, ar džiaugsitės pelnytu įvarčiu.*

Ugdytojas pateikia diskusijos klausimus:

- Kiekvienas mokinys pasisako, kaip jis elgtųsi tokioje situacijoje.
- Kaip norėtumėte, kad su jumis elgtųsi varžovas kuris Jums įmušė įvartį su ranka?
- Pagal išsakytą nuomonę, ugdytojas paskirsto mokinius į dvi grupes, kuriose tarpusavyje diskutuodamos bei turi pateikti kuo labiau įtikinamus argumentus elgtis vienaip arba kitaip.

Diskusijos pabaigoje ugdytojas pristato pavyzdį, kad visų laikų rezultatyviausias pasaulio čempionatų žaidėjas Miroslav Klose įmušė įvartį su ranka, teisėjas jį jau norėjo įskaityti, tačiau pats žaidėjas prisipažino ir įvartis buvo neįskaitytas. Demonstruojama aptartos situacijos vaizdinė medžiaga (<https://www.youtube.com/watch?v=TJBRg1jA7AQ>).

Grįžtamasis ryšys teikiamas žodžiu, įvertinant aktyvų ir konstruktyvų mokinių įsitraukimą į užduotis atlikimą.

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): Namuose mokiniai turi dar kartą apmąstyti diskusijoje išsakytas mintis ir aprašyti kaip jie elgtųsi toje pačioje situacijoje. Kodėl taip elgtųsi?

POZITYVUS ELGESYS

Prosocialus elgesys su komandos draugais

1. pratybos

Ugdomas subkomponentas: prosocialaus elgesio su komandos draugais gebėjimai.

Ugdymo tikslas: prosocialaus elgesio su komandos draugais gebėjimų ugdymas.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė, diskusija.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su prosocialaus elgesio sąvoka.

- *Prosocialus elgesys yra savanoriškas elgesys, siekiant padėti arba duoti naudos kitam asmeniui ar asmenų grupei.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pristato situaciją, *Varžybų metu vienas iš jūsų komandos narių netyčia įmuša įvartį į savo komandos vartus. Kaip reaguosite į šią situaciją? Galbūt jau taip yra nutikę ir jūs galite atkurti ir suvaidinti tokią situaciją.*

Ugdytojas paprašo dviejų mokinių suvaidinti situaciją, kurioje vienas mokinys yra tas kuris įmušė įvartį į savo komandos vartus, o kitas mokinys yra jo komandos draugas, jeigu neatsiranda savanorių ugdytojas atsitiktiniu būdu parenka du mokinius. Kiekvienas mokinys pasisako, kaip jis elgtųsi tokioje situacijoje.

Ugdytojas iškelia diskusinius klausimus.

Kaip reikėtų reaguoti į tokią situaciją, jeigu jūs ir esate tas, kuris įmušė tą įvartį į savo vartus?

Kaip reikėtų elgtis tokioje situacijoje ir ką pasakyti tam komandos nariui, kuris įmušė įvartį su ranka?

Grįžtamasis ryšis teikiamas žodžiu, įvertinant aktyvų ir konstruktyvų mokinių įsitraukimą į užduotis atlikimą. **Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas):** Po užsiėmimo mokiniai turi dar kartą apmąstyti diskusijoje išsakytas mintis ir aprašyti, kaip jie elgtųsi toje pačioje situacijoje. Kodėl taip elgtųsi?

2. pratybos

Ugdomas subkomponentas: prosocialaus elgesio su komandos draugais gebėjimai.

Ugdymo tikslas: prosocialaus elgesio su komandos draugais gebėjimų ugdymas.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė, diskusija.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su prosocialaus elgesio sąvoka.

- *Prosocialus elgesys yra savanoriškas elgesys, siekiant padėti arba duoti naudos kitam asmeniui ar asmenų grupei.*

Praktinis išbandymas. Kiekvienas mokinys ant lapo užrašo savo vardą ir įdeda į indą arba atitinkamą maišelį. Kiekvienas mokinys iš indo arba maišelio išsitraukia po vieną lapelį su mokinio vardu. Kiekvienas mokinys turi papasakoti, kokios yra jo ištraukto mokinio teigiamos savybės ir pozityviai paskatinti jį tobulėti.

Ugdytojas iškelia diskusinius klausimus.

- Kuris iš paskatinių jums atrodė geriausias ir kodėl?
- Kaip reiktų reaguoti į paskatinimą?

Grižtamasis ryšys teikiamas žodžiu, įvertinant aktyvų ir konstruktyvų mokinių įsitraukimą į užduotis atlikimą. **Namų darbai (*išmokto gebėjimo įtvirtinimas*):** aprašyti kuo daugiau paskatinių, kuriuos esate sakęs kitiems arba este patys išgirdę savo atžvilgiu.

3. pratybos

Ugdomas subkomponentas: prosocialaus elgesio su komandos draugais gebėjimai.

Ugdymo tikslas: prosocialaus elgesio su komandos draugais gebėjimų ugdymas.

Ugdymo metodai: atvejo situacijos analizė, diskusija.

Ugdymo priemonės: nėra.

Ugdomoji veikla. Ugdytojas supažindina (*ugdomojo subkomponento pristatymas*) mokinius su prosocialaus elgesio sąvoka.

- *Prosocialus elgesys yra savanoriškas elgesys, siekiant padėti arba duoti naudos kitam asmeniui ar asmenų grupei.*

Praktinis išbandymas. Ugdytojas pristato situaciją: *Labai svarbių varžybų metu, vienas iš jūsų komandos draugų po susidūrimo su varžovu pargriuvo ant žemės ir patyrė sunkę trauma. Kai kurie jūsų komandos draugai, jus ragina tęsti žaidimą toliau, nes jūs su komanda pralaiminėjate ir kaip tik tuo metu yra puiki proga bandyti pelnyti įvartį.* Kiekvienas mokinys išreiškia savo nuomonę:

- Ką jūs darysite?
- Ar tęssite žaidimą toliau ir bandysite įmušti įvartį ar išspirsite kamuolį į užribį ir padėsite savo komandos draugui.
- Ugdytojas iškelia diskusinius klausimus.
- Kas yra svarbiau rezultatas ar pagalbos suteikimas komandos draugui ir kodėl?

Grįžtamasis ryšis teikiamas žodžiu, įvertinant aktyvų ir konstruktyvų mokinių įsitraukimą į užduotis atlikimą

Namų darbai (išmokto gebėjimo įtvirtinimas): Moralinė dilema. Jūs esate atsarginis komandos žaidėjas, Jūs vykstate kartu su komanda į varžybas. Prieš pat varžybas vienas iš pagrindinių komandos žaidėjų pamiršo įsidėti sportinę avalynę. Jūs kartu su tuo žaidėju nešiojate vienodo dydžio avalynę, bet taip pat jūs este ir tos pačios pozicijos žaidėjai ir tiesioginiai konkurentai dėl vietos aikštėje.

Aprašykite, ką jūs darysite ir kodėl? Ar paskolinsite sportinę avalynę ir pats nežaisite, ar pasinaudosite pasitaikiusia proga žaisti vietoje jo.