

Inga TRUSKAUSKAITĖ-KUNEVIČIENĖ

DAKTARO DISERTACIJA

PAAUGLIŲ KLESTĖJIMO
SKATINIMAS MOKYKLOS
APLINKOJE:
ILGALAIKIAI POZITYVIOS
JAUNIMO RAIDOS
INTERVENCIJOS EFEKTAI IR
POVEIKIO MECHANIZMAI

SOCIALINIAI MOKSLAI,
PSICHOLOGIJA (06 S)
VILNIUS, 2017

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Inga Truskauskaitė-Kunevičienė

**PAAUGLIŲ KLESTĖJIMO SKATINIMAS
MOKYKLOS APLINKOJE:
ILGALAIKIAI POZITYVIOS JAUNIMO RAIDOS
INTERVENCIJOS EFEKTAI IR POVEIKIO
MECHANIZMAI**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, psichologija (06 S)

Vilnius, 2017

Daktaro disertacija rengta 2013–2017 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui, Mykolo Romerio universitetui ir Kordobos universitetui (Ispanija) Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė:

Prof. dr. Rita Žukauskienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, psichologija 06S)

ISBN 978-9955-19-878-9 (internete)

ISBN 978-9955-19-877-2 (spausdintas)

© Mykolo Romerio universitetas, 2017

TURINYS

1. ĮVADAS.....	5
1.1. Pagrindinių darbe vartojamų sąvokų žodynėlis	5
1.2. Tyrimo aktualumas	7
1.3. Mokslinė tyrimo problema.....	8
1.4. Tyrimo naujumas.....	10
1.5. Tyrimo tikslas, klausimai ir ginamieji teiginiai	11
1.6. Tyrimo rezultatų aprobacija.....	12
2. POZITYVI JAUNIMO RAIDĄ KAIP RAIDOS KONCEPCIJA, ORIENTUOTA Į PAAUGLIŲ KLESTĖJIMĄ.....	17
2.1. Pozityvios jaunimo raidos samprata ir prielaidos	17
2.2. Pozityvios jaunimo raidos modeliai.....	18
2.3. Pozityvi jaunimo raida raidos sistemų sąveikų teorinėje paradigmoje	21
3. INTERVENCINĖS PROGRAMOS KAIP POZITYVIO JAUNIMO RAIDOS KONTEKSTAS.....	24
3.1. Pozityvios jaunimo raidos intervencijų samprata ir elementai	24
3.2. Pozityvios jaunimo raidos intervencijų apžvalga	27
3.2.1. Pozityvios jaunimo raidos programos mokyklos aplinkoje	31
3.2.2. “5C” modelių paremtos intervencinės programos	33
4. POZITYVIO JAUNIMO RAIDOS INTERVENCIJOS POKYČIO TEORIJA	37
4.1. Pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis intervencijos kontekste	39
4.2. Pozityvių ir negatyvių raidos išdavų pokytis intervencijos kontekste.....	43
4.3. Tikslingos savireguliacijos ir tapatumo pokytis pozityvios jaunimo raidos intervencijos kontekste	48
5. INTERVENCINĖ PROGRAMA „PASIMATUOK“ SAVANORYSTĖ.....	57
6. TYRIMO METODAI.....	62
6.1. Tyrimo dizainas	62
6.2. Tyrimo dalyviai.....	62
6.3. Tyrimo eiga.....	65
6.4. Vertinimo instrumentai.....	69
6.5. Duomenų analizė.....	76
7. TYRIMO REZULTATAI	81
7.1. Kintamųjų aprašomoji statistika.....	81
7.2. Pokyčio modelio parinkimas ir ikiintervencinis grupių lyginimas	82
7.3. Tiesioginiai intervencijos efektai: normatyvinės ir poveikio trajektorijų nustatymas ..	91
7.4. Intervencijos efektų sąveika su programos dalyvių charakteristikomis.....	97
7.5. Pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis kaip prisidėjimo, emocijų ir elgesio sunkumų, tikslingos savireguliacijos ir tapatumo pokyčio mediatorius	100
7.6. Prisidėjimo, emocijų ir elgesio sunkumų, tikslingos savireguliacijos ir tapatumo pokyčių sąsajos pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio kontekste.....	107

8. TYRIMO REZULTATŲ APTARIMAS.....	129
8.1. Tiesioginiai intervencinės programos efektai.....	129
8.2. Netiesioginiai intervencinės programos efektai	134
8.3. Patikslinta pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teorija.....	138
8.4. Tyrimo apribojimai, stiprybės ir tolesnių tyrimų kryptys	141
8.5. Praktinė tyrimo reikšmė.....	144
9. IŠVADOS.....	146
10. LITERATŪRA	147
PRIEDAI	169
SANTRAUKA	179
SUMMARY.....	193

1. ĮVADAS

1.1. Pagrindinių darbe vartojamų sąvokų žodynelis

Pozityvi jaunimo raida (angl. Positive youth development) (kaip teorinė prieiga) – tai raidos koncepcija, paremta bazine prielaida, kad kiekvienas jaunas žmogus turi potencialą sėkmingai ir sveikai raidai (Larson, 2000) ir kurios pagrindinis objektas yra paauglių ir jaunimo klestėjimas (Lerner ir kt., 2005).

Pozityvi jaunimo raida (kaip procesas) – tai tokia paauglių raida, kuri vyksta dėl sėkmingos abipusės individo sąveikos su praturtinančiu kontekstu, pasižymi asmens stiprybių raiška, optimaliu psichosocialiniu funkcionavimu bei lemia klestėjimą (Benson, Scales, Hamilton, Sesma, 2006; Lerner, 2004).

Intervencija – tai planinga ir tikslinga veikla, susijusi su kryptingu pokyčio siekiu, įgyvendinama kaip konkreti programa, veiksmų planas arba priemonių rinkinys, orientuotas į konkretaus tipo pokytį (Schorr ir Schorr, 1988).

Pozityvios jaunimo raidos intervencija – tai pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa, kurią sudaro tikslingi struktūruoti veiksmai, kuriais siekiama pozityvios raidos tikslų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos stiprinimo), ir kurie įgyvendinami kuriant pozityvią atmosferą bei suteikiant galimybę paaugliams ištraukti į praturtinančias veiklas (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab).

Intervencijos efektyvumas (angl. efficacy) – tai rodiklis, nusakantis primą kartą įgyvendinamos struktūruotos programos poveikį tikslinei grupei (Flay, 1986; Flay ir kt., 2005). Pastaba: sąvokos *efektyvumas* ir *efektai* šiame darbe naudojamos kaip sinonimai.

Intervencijos poveikio mechanizmas – tai reiškinių tarpusavio sąsajų visuma, nusakanti intervencijos paskatintą pokyčio procesą (Jaccard ir Jacoby, 2010).

Klestėjimas (angl. thriving) – tai aukščiausia asmens gerovės forma, kuri atskleidžia dėl pozityvios jaunimo raidos ir lemia prisidėjimą prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės bei emocijų ir elgesio sunkumų nebuvimą (Benson ir Scales, 2009; Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan ir Bowers, 2010).

Pozityvios jaunimo raidos komponentai – kompetencija, pasitikėjimas, susietumas, charakterio tvirtumas ir atjauta – tai individualios paauglių charakteristikos, atsirandančios dėl sėkmingos individo ir jo aplinkos sąveikos, išreiškiančio optimalų psichosocialinį paauglių funkcionavimą ir lemiančios klestėjimą (Lerner ir kt., 2005).

Kompetencija (angl. competence) – tai gebėjimas sėkmingai veikti, pasinaudojant aplinkos siūlomais resursais (Geldhof ir kt., 2015) socialinėje-emocinėje, kognityvininėje, akademinėje, ir profesinėje srityse (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab).

Pasitikėjimas (angl. confidence) – tai subjektyvus vidinis savigarbos ir saviveiksmingumo išgyvenimas (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab).

Susietumas (angl. connection) – tai pozityvūs abipusiai mainais grįsti santykiai su žmonėmis ir institucijomis, kuriuose kiekviena šalis įneša savo indėlį (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab).

Charakterio tvirtumas (angl. character) – tai asmens savybė, kuri reiškiasi per pagarbą socialinėms ir kultūrinėms normoms, teisingo elgesio standartų turėjimą (moralumą) ir tuo paremtą nuoseklų elgesį (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab).

Atjauta (angl. caring) – tai empatijos ir užuojautos kitiems išgyvenimas (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), kuris reiškiasi per paisymą ne tik savo, bet ir aplinkinių interesų (Geldhof ir kt., 2015).

Prisidėjimas prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės – tai rūpinimasis savimi, šeima ir bendruomene, prisiimant atsakomybę už save bei savanoriškai padedant šeimai ir kitiems bendruomenės nariams, siekiant savo ir kitų klestėjimo (Lerner, Dowling, Anderson, 2003; Lerner ir kt., 2010).

Emocijų ir elgesio sunkumai – nerimastingumas/depresiškumas, užsisklendimas/depresiškumas, taisyklių nepaisymas, agresyvus elgesys – tai empiriškai išskirti sindromai, indukuojantys neadaptyvų paauglių funkcionavimą (Achenbach ir Rescorla, 2001).

Nerimastingumas/depresiškumas (angl. anxiety/depressiveness) – tai sindromas, kuris reiškiasi per paauglių išgyvenamą įtampą, nervingumą, ir jaudulį (Achenbach ir Rescorla, 2001).

Užsisklendimas/depresiškumas (angl. withdrawal/depressiveness) – tai sindromas, kuris reiškiasi per paauglių išgyvenamą liūdesį, drovumą, ir uždarumą (Achenbach ir Rescorla, 2001).

Taisyklių nepaisymas (angl. rule breaking) – tai sindromas, kuris reiškiasi per paauglių psichoaktyvių medžiagų vartojimo, pamokų praleidimo, melavimas elgesį (Achenbach ir Rescorla, 2001).

Agresyvus elgesys (angl. aggressive behavior) – tai sindromas, kuris reiškiasi per nepaklusnumą ir fizinio smurto prieš kitus žmones ar jų daiktus naudojimą (Achenbach ir Rescorla, 2001).

Tikslinga savireguliacija (angl. intentional self-regulation) – tai žmogaus gebėjimas daryti poveikį savo aplinkai ir asmeninei raidai, kuris reiškiasi per sąmoningus individo veiksmus, nukreiptus į tikslų pasirinkimą, siekimą ir valdymą (Geldhof ir Lerner, 2012; Gestsdóttir ir Lerner, 2007).

Tapatumo raida – tai dinamiškas savęs tyrinėjimo, atradimo ir kūrimo procesas, padedantis kurti subjektyvų savo visumiškumo ir tęstinumo jausmą (Erikson, 1968; Luyckx, Schwartz ir kt., 2008; Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, 2011).

Tapatumo raidos komponentai – tyrinėjimas į plotį, išsipareigojimas, tyrinėjimas į gylį, tapatinimasis su išsipareigojimu ir abejojantis tyrinėjimas – tai tapatumo formavimosi ir vertinimo procesai (Luyckx, Schwartz ir kt., 2008, 2011).

Tyrinėjimas į plotį (angl. exploration in breadth) – tai skirtingų tapatumo alternatyvų ieškojimas ir informacijos apie jas rinkimas, atsižvelgiant į asmeninius tikslus, vertybes ir nuostatas (Luyckx, Schwartz ir kt., 2008; 2011).

Išsipareigojimas (angl. commitment) – tai pasirinkimų skirtingose su tapatumu susijusiose srityse įgyvendinimas (Luyckx, Schwartz ir kt., 2008; 2011).

Tyrinėjimas į gylį (angl. exploration in depth) – tai informacijos rinkimas ir kalbėjimas su kitais apie dabartinius išsipareigojimus, siekiant įvertinti, kiek jie atitinka asmeninius standartus (Luyckx, Schwartz ir kt., 2008; 2011).

Tapatinimasis su įsipareigojimu (angl. identification with commitment) – tai išgyvenamo saugumo ir užtikrintumo savo įsipareigojimais bei įsipareigojimų atitikimo asmeniui norams ir standartams, lygis (Luyckx, Schwartz ir kt., 2008; 2011).

Abejojantis tyrinėjimas (angl. ruminative exploration) – tai nerimo ir neužtikrintumo dėl savo tapatumo išgyvenimas, vėlinantis ar slopinantis tapatumo formavimąsi ir vertinimą (Luyckx, Schwartz ir kt., 2008; 2011).

1.2. Tyrimo aktualumas

Taikomasis raidos mokslas jau daugelį dešimtmečių savo išvalgomis siekia prisidėti prie klestinčios visuomenės kūrimo ir pasiūlyti tvarius sprendimus, padedančius užtikrinti socialinę gerovę (Lerner, Fisher, Weinberg, 2000). Pasaulyje vis labiau pripažįstama, kad stiprios bendruomenės yra jėga, galinti įgyvendinti globalias teigiamas permainas, siekiant visuomenės klestėjimo (pvz., Edwards, 2010). Pozityvios jaunimo raidos teorinė perspektyva, siūlo, kad stiprių bendruomenių, taip pat ir klestinčios visuomenės, pagrindas yra pozityvia raida ir klestėjimu pasižymintys žmonės, gebantys ir norintys aktyviai prisidėti prie savo, kitų žmonių ir visuomenės gerovės (Lerner ir kt., 2003). Taigi, plačiaja prasme, šis intervencinis tyrimas yra aktualus tuo, kad juo yra siekiama geriau suprasti, kokie veiksniai yra svarbūs, norint paskatinti įsitraukimą į klestinčios visuomenės kūrimą.

Raidos psichologijos mokslas yra sukaupęs pakankamai įrodymų, kad tiek sėkmingo, tiek neadaptatyvaus suaugusio žmogaus funkcionavimo ištakų reikėtų ieškoti vaikystėje ir paauglystėje. Yra žinoma, kad sunkumus suaugus galima numatyti iš probleminio elgesio paauglystėje (pvz., Dubow, Boxer, Huesmann, 2008; Henry, Knight, Thornberry, 2012), taip pat pozityvi paauglių raida yra siejama su sėkmingu funkcionavimu vėlesniuose raidos tarpsniuose (pvz., Lerner ir kt., 2005, 2012). Remiantis tuo, galima tikėtis, kad paaugliai, pasižymintys pozityvia raida, yra galingas resursas, galintis reikšmingai prisidėti prie klestinčios gerovės visuomenės kūrimo. Taigi, šis tyrimas yra aktualus tuo, kad jame yra vertinama, kaip raidos konteksto, kuriame paauglys formuojasi, keitimas, įgyvendinant pozityvią jaunimo raidą skatinančią programą, gali prisidėti prie jaunų žmonių klestėjimo.

Yra žinoma, kad paauglystė yra vienas iš kritinių raidos laikotarpių, kurio metu vykstantys pokyčiai atveria galimybę pakreipti raidą pozityvia linkme, taigi, būtent šis laikas yra palankus intervencinėms programoms, orientuotoms į jaunuolių gerovės skatinimą, įgyvendinti (Lerner, Lerner, von Eye, Bowers, Lewin-Bizan, 2011; Lerner ir Steinberg, 2004; Roth ir Brooks-Gunnab.). Lietuvoje tai ypač aktualu, kadangi mūsų šalies jaunuoliai pasižymi aukštesniais nei vidutiniais probleminio elgesio įverčiais ir pasaulio kontekste (šalia ispanų ir graikų) išskiriami kaip vieni iš daugiausiai problemų turinčių paauglių (Rescorla ir kt., 2007). Lietuvos jaunuolių pilietinis įsitraukimas, taigi, ir prisidėjimas prie bendruomenės gerovės, taip pat yra sąlyginai žemas (pvz., tik 16,1 proc. 15-19 m. paauglių dalyvauja jaunimo organizacijų veikloje ir tik 15,5 proc. šios amžiaus grupės paauglių yra įsitraukę į savanorišką veiklą; Pilietinės visuomenės institutas, 2016). Be to, yra nustatyta, kad Lietuvos paauglių bendras optimalaus psichosocialinio funkcionavimo lygis (kuris lemia paauglių klestėjimą) 9-11 klasėje mažėja (Kaniušonytė, 2015). Taigi, tai pagrindžia poreikį skirti dėmesį Lietuvos paauglių pozityvios raidos ir klestėjimo skatinimui.

Įrodymų, kad egzistuojančios jaunimo programos veiksmingai prisideda prie paauglių gerovės didinimo turime itin ribotai, tikėtina, bent iš dalies dėl to, kad nepakankamas dėmesys yra skiriamas tinkamam tų priemonių vertinimui (Gabrialavičiūtė, Raižienė, Truskauskaitė-Kunevičienė, Garckija, 2014). Taigi, šis tyrimas yra aktualus kaip būdas įvertinti konkrečią ir sąlyginai paprastai įgyvendinamą priemonę, kuria siekiama paskatinti pozityvią raidą ir taip kurti naujas galimybes paaugliams bei naujus resursus bendruomenių stiprinimui. Šis tyrimas, kaip taikomoji intervencinė praktika (remiantis grįžtamoju ryšiu iš mokytojų) jau atnešė tam tikros naudos jauniems žmonėms, kurie turėjo galimybę dalyvauti vertintos programos veiklose. Šis tyrimas kuria pridėtinę vertę, kadangi jo rezultatai leidžia įvertinti, kiek stipriai galima pagerinti jaunų žmonių gyvenimą, įgyvendinant POSIDEV projekto metu sukurtą intervencinę programą. Be to, tyrimo rezultatai leidžia papildyti iki šiol egzistavusias teorines išvalgas praktika paremtomis žiniomis bei suformuluoti įrodymais grįstas praktines rekomendacijas specialistams, kurie savo veikla siekia prisidėti prie jaunų žmonių klestėjimo (Ferrer-Wreder, Adamson, Kumpfer, Eichas, 2012).

Šiuo metu žvelgiant į pozityvios jaunimo raidos perspektyvą, siūloma, kad "5C" modelis, aprašantis ugdytinas individualias jaunų žmonių charakteristikas, yra tinkamos gairės, kuriant, įgyvendinant ir vertinant intervencines programas, kurių tikslas skatinti pozityvią jaunimo raidą ir klestėjimą (Geldhof ir kt., 2015; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Šiame tyrime yra vertinama programa, kuriai įgyvendinti, egzistuojantis teorinis modelis, buvo transformuotas į realias veiklas, taigi, taip jis buvo panaudotas praktikoje (Lerner, Lerner, Bowers, Geldhof, 2015). Tai leidžia empiriškai įvertinti kontekstinį pozityvios jaunimo raidos modelį (integruojantį "5C" charakteristikas į bendrą raidos procesą), kuris, pasak jo autorių, nėra baigtinis, ir kuriam pildyti reikalingi būtent intervenciniai tyrimai (Lerner, Lerner, von Eye ir kt., 2011; Lerner ir kt., 2012). Taigi, apibendrinant, šis intervencinis tyrimas yra aktualus kaip itin reikalinga taikomoji mokslinė praktika, kuri iš tęstinių empirinių duomenų leidžia atskleisti sąsajas tarp pozityvios jaunimo raidos charakteristikų bei prosocialaus ir probleminio elgesio, o tai, savo ruožtu, prisideda prie egzistuojančių šiuolaikinių raidos teorijų optimizavimo (Tolan, 2014).

1.3. Mokslinė tyrimo problema

Nors intervencinių praktikų, siekiančių pagerinti jaunų žmonių gyvenimą per pozityvios raidos skatinimą, yra gausu (pvz., Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, Hawkins, 2004; Lerner ir kt., 2015; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), jas įgyvendinant dažnai būna neaišku, kokie teoriniai pozityvios jaunimo raidos proceso modeliai yra naudojami kaip intervencijos pokyčio teorija (Lerner, Lerner, Lewin-Bizan ir kt., 2011). Curran ir Wexler (2017) taip pat pažymi, kad ši problema itin aktuali įgyvendinant pozityvios jaunimo raidos skatinimo programas mokyklos aplinkoje ir pabrėžia, kad tai komplikuoja programų efektyvumo vertinimą. Taigi, iki šiol trūksta tyrimų, kuriuose būtų aiškiai apibrėžiama, kokio intervencinio pokyčio yra tikimasi, ir kuriuose tyrimo rezultatais būtų atsakoma į klausimą, ar intervencijos veikia taip, kaip yra numatoma jas kuriant ir įgyvendinant.

Nors egzistuoja kriterijai ir gairės, kokiomis praktikomis turėtų remtis pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos (pvz., (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), mokslinių tyrimų,

kuriuose šiomis gairėmis būtų vadovaujamos tiek kuriant, tiek įgyvendinant, tiek vertinant intervencines programas, vis dar itin trūksta (Roth ir Brooks-Gunn, 2016). Šios gairės išlieka stiprus teorinis intervencijų kūrimo pagrindas, tačiau, ar vadovaujantis jomis iš tiesų paskatinama pozityvi jaunimo raida – iki šiol nėra aišku.

Taip pat iki šiol mažai yra žinoma, ar teorinis pozityvios jaunimo raidos modelis (Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015), kuris buvo sukurtas tam tikroje kultūrinėje aplinkoje (empirinis modelio pagrindimas remiasi tyrimais daugiausiai atliktais Jungtinėse Amerikos Valstijose), veikia ir kituose kultūriniuose kontekstuose. Taigi, iki šiol yra mažai empirinių duomenų, patvirtinančių šio teorinio modelio universalumą (Ferrer-Wreder, 2014; Heck ir Subramaniam, 2009). Taip pat dauguma intervencinių tyrimų, orientuotų į pozityvios jaunimo raidos skatinimą, telkiasi Jungtinėse Amerikos Valstijose, taigi, ir žinios, apie šioje teorinėje koncepcijoje įgyvendinamas intervencines programas ir jų naudą, yra kontekstinės, o atsakymo, ar šių praktikų perėmimas yra vertingas Lietuvoje kol kas neturime.

Naudeau, Cunningham, Lundberg ir McGinnis (2008) pastebi, kad apskritai pozityvios jaunimo raidos intervenciniuose tyrimuose dažniausiai apsiribojama pozityvios jaunimo raidos išdavų (pvz., probleminio elgesio mažėjimo) vertinimu, o pačios pozityvios jaunimo raidos (kaip latentinio konstrukto, kurį taip pat galima vadinti optimaliu psichosocialiniu funkcionavimu) ar jos komponentų pokytis yra vertinamas itin retai. Šią problemą akcentuoja ir Tolan, Ross, Arkin, Godine ir Clark (2016) bei pažymi, kad tyrimų, kuriuose pozityvios jaunimo raidos intervencinių programų efektyvumui vertinti būtų pasitelkiamas labiausiai empiriškai patikrintas ir į programų gaires integruotas pozityvios jaunimo raidos “5C” modelis, jiems nepavyko rasti. Taigi, iki šiol lieka neaišku, ar pozityvios jaunimo raidos skatinimo praktikos iš tiesų padeda ugdyti individualias jaunų žmonių charakteristikas, aprašomas “5C” modeliu.

Tolan ir kt. (2016) pabrėžia, kad pozityvios jaunimo raidos intervenciniuose tyrimuose per mažai dėmesio yra skiriama normatyvinio raidos pokyčio ir pokyčio dėl intervencijos poveikiui palyginti bei pokyčio procesui vertinti, neapsiribojant konstatavimu, ar programa yra efektyvi. Taigi, viena vertus, iki šiol dauguma tyrimų ir programų apžvalgų, pabrėžiančių pozityvios jaunimo raidos intervencijų naudą, remiasi rezultatais, kurie nepakankamai atskleidžia išskirtinai dėl intervencijos vykstantį pokytį. Kita vertus, dažnai yra apsiribojama teorinėmis įžvalgomis apie tai, kaip pokytis vyksta, o empiriškai pokyčio procesas nėra atskleidžiamas.

Taip pat ir pozityvios jaunimo raidos teorinės perspektyvos autoriai (Lerner ir kt., 2015) pabrėžia, kad pačiame koncepciniame pozityvios jaunimo raidos modelyje yra bent keli neatsakyti klausimai apie reiškinį tarpusavio sąsajas. Pavyzdžiui, autoriai pažymi, kad teoriškai postuluojamos neigiamos pozityvios jaunimo raidos ir probleminio elgesio sąsajos nėra vienareikšmiškai patvirtintos empiriniais tyrimais (tai atskleidžia ir Bonell ir kt., 2016) ir turėtų toliau būti tyrinėjamos būtent taikomųjų intervencinių praktikų kontekste. Taip pat, nors yra nustatyta, kad pozityvi jaunimo raida yra susijusi su prisidėjimu prie bendruomenės gerovės (pvz., Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner, Lerner, 2007; Lewin-Bizan, Bowers ir Lerner (2010), pozityvios jaunimo raidos ir kitų svarbių prisidėjimo komponentų – prisidėjimo prie savo bei prie šeimos gerovės ir pozityvios jaunimo raidos sąsajos yra tyrinėtos itin mažai, o intervencijos poveikis šiems prisidėjimo aspektams iki šiol nėra

tyrinėtas visai. Nors pozityvios jaunimo raidos modelyje keliami prielaidai apie galimas prisidėjimo ir probleminio elgesio sąsajas, jų tyrimams iki šiol taip pat buvo skiriama itin mažai dėmesio (Lerner ir kt., 2015), o intervencinių tyrimų, kuriuose viena imtimi būtų vertintos tiek teigiamos, tiek neigiamos pozityvios jaunimo raidos išdavos, nepavyko apibrėžti visai. Taigi, tyrimų, kuriuose būtų vertinami pozityvios jaunimo raidos intervencijų efektai ir poveikio procesai, poreikis yra akivaizdus.

1.4. Tyrimo naujumas

Šiuo tyrimu pirmą kartą siekiama atsakyti į iki šiol neatsakytą klausimą, ar intervencinė programa, besiremianti pozityvios jaunimo raidos koncepcija (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), efektyviai veikia būtent tuos konstruktus, per kuriuos yra apibrėžiama pozityvi jaunimo raida (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą) ir tai daroma pasitelkiant pažangiausius tyrimo metodus. Šis tyrimas yra vienas iš pirmų bandymų vertinti ir analizuoti pozityvios jaunimo raidos intervencinės programos efektus, pasitelkiant kvazi-eksperimentinį longitudinalinį tyrimo dizainą, kadangi iki šiol tokių tyrimų (nors ir stebėtina) beveik nėra (Ramey ir Rose-Krasnor, 2012; Roth ir Brooks-Gunn, 2016). Atsakant į šiuo tyrimu keliamą klausimą, ar pozityvios jaunimo raidos intervencija yra efektyvi, pirmą kartą yra atskiriami normatyvinis, t.y. įprastomis sąlygomis vykstantis, ir poveikio pokytis (Curran ir Muthen, 1999), o šis atskyrimas leidžia tinkamai įvertinti, ar pozityvi raida yra paskatinama išskirtinai dėl dalyvavimo intervencinėje programoje.

Šiuo tyrimu pirmą kartą praktiškai įgyvendinama Weiner, Geldhof ir Gestsdottir (2015) rekomendacija intervencijos efektus vertinti trimis kryptimis: (1) pasitelkus pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytį; (2) pasitelkus pozityvios jaunimo raidos išdavų (arba klestėjimo indikatorių) pokytį; ir (3) per tikslingos savireguliacijos, kuri yra laikoma vienu svarbiausių veiksnių pozityvios jaunimo raidos procese, pokytį. Šių rekomendacijų įgyvendinimas įgalina ne tik konstatuoti intervencijos efektyvumą, bet ir įvertinti intervencijos pokyčio procesą (Tolan ir kt., 2016).

Šiuo tyrimu taip pat siekiama patikrinti ir naujomis išvalgomis papildyti pozityvios jaunimo raidos teorinį modelį (Lerner ir kt. 2005). Visų pirma, atsižvelgiant į tai, kad pozityvios jaunimo raidos ir probleminio elgesio sąsajos yra nevienareikšmiškos (Lerner ir kt., 2015), šiame darbe pirmą kartą ta pačia imtimi bus vertinamas tiesioginis ir netiesioginis pozityvios jaunimo raidos programos poveikis tiek teigiamoms (prisidėjimui prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės), tiek neigiamoms (emocijų ir elgesio sunkumams) pozityvios jaunimo raidos išdavoms. Taigi, šis tyrimas įgalina atsakyti iš karto į kelis svarbius klausimus: ar programa veikia visus tris prisidėjimo komponentus; kokios jaunimo problemos gali būti (ir kokios negali būti) sprendžiamos per pozityvios raidos skatinimą ir kaip yra susijusios pozityvios ir negatyvios raidos išdavos. Antra, remiantis Kerpelman, Pittman ir Adler-Baeder (2008) siūlymais, šiame darbe pirmą kartą bus siekiama atskleisti tapatumo procesų vaidmenį jaunimo gerovei skatinti, taip tyrinėjant galimus pokyčio proceso veiksnis, per kuriuos pozityvi jaunimo raida veikia klestėjimo indikatorius. Trečia, tyrimu siekiama patikrinti, ar pozityvios jaunimo raidos procesas yra spiralinės prigimties, t.y., ar pozityvios jaunimo raidos paskatinimas iš tiesų veikia bent kelis jaunimo gerovei

svarbius veiksnius, kurie keičiasi kartu, taip pat vykstant tarpusavio sąveikai ir taip užtikrinant klestėjimo augimą (Lerner ir kt., 2005, 2015). Tikrinant pozityviai raidai svarbių procesų tarpusavio ryšius, taip pat bus atsižvelgta į Bonell ir kt. (2016) įvardintą siūlymą tikslinti pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teoriją, o tai leis geriau suprasti paauglių raidos procesus pozityvios jaunimo raidos intervencijos kontekste.

1.5. Tyrimo tikslas, klausimai ir ginamieji teiginiai

Tyrimo tikslas yra *įvertinti pozityvios jaunimo raidos intervencijos efektyvumą ir atskleisti paauglių klestėjimo skatinimo mechanizmus.*

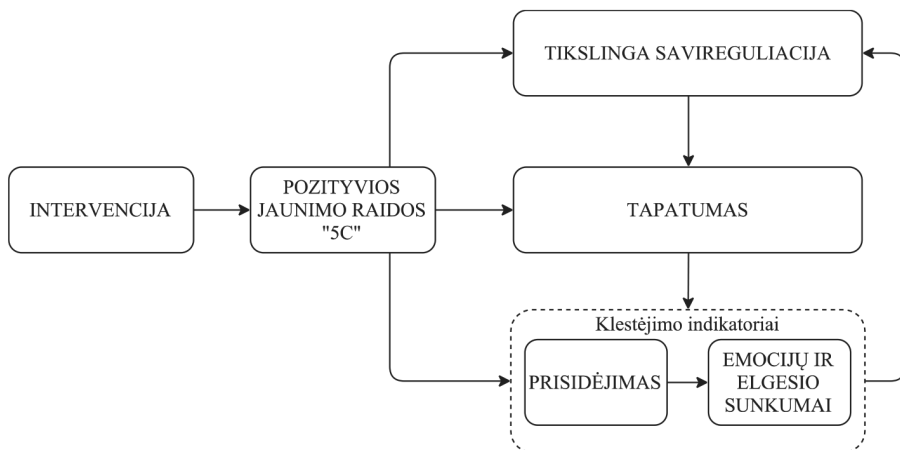
Tyrimu siekiama atsakyti į du kompleksinius **klausimus**:

1. Kokie yra **tiesioginiai** trumpalaikės, mokyklos aplinkoje įgyvendintos, pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos efektai? T.y., ar (ir kaip stipriai) programa veikia *pozityvios jaunimo raidos komponentus* (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą); *klestėjimo indikatorius* (prisidėjimą prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės bei emocijų ir elgesio sunkumus) ir kitus *paauglių raidai svarbius veiksnius* (tikslingą savireguliaciją ir tapatumą)?
2. Kokie yra **netiesioginiai** trumpalaikės, mokyklos aplinkoje įgyvendintos, pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos efektai? T.y., kaip yra paveikiamas raidos procesas, paskatinus paauglių kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą?
 - a. Ar pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis atneša daugialypę naudą ir yra klestėjimo pagrindas? T.y., ar pozityvios jaunimo raidos pokytis yra susijęs su *prisidėjimu prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės*; (visų tiriamų) *emocijų ir elgesio sunkumų*; *tikslingos savireguliacijos* ir (visų) *tapatumo raidos komponentų* pokyčiu?
 - b. Ar pozityvios jaunimo raidos paskatinti procesai vyksta kartu, veikdami vieni kitus ir taip užtikrindami klestėjimo augimą? T.y., ar (ir kaip) yra susiję *prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės*; *emocijų ir elgesio sunkumų*; *tikslingos savireguliacijos* ir *tapatumo raidos komponentų* pokyčio procesai?

Disertacijos **ginamieji teiginiai**:

1. Mokyklos aplinkoje įgyvendinta trumpalaikė pozityvios jaunimo raidos intervencinė programa tiesiogiai efektyviai teigiamai veikia pozityvios jaunimo raidos komponentus (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą, atjautą) ir prisidėjimą prie bendruomenės gerovės.
2. Pozityvios jaunimo raidos (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo, ir atjautos) paskatinimas yra susijęs su paauglių prisidėjimu prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės didėjimu, emocijų ir elgesio sunkumų mažėjimu, tikslingos savireguliacijos ir pozityvaus tapatumo didėjimu.
3. Pozityvios jaunimo raidos paskatinti paauglių prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės didėjimas, emocijų ir elgesio sunkumų mažėjimas, tikslingos savireguliacijos ir pozityvaus tapatumo didėjimas vyksta kartu ir veikia vieni kitus.

Šie ginamieji teiginiai apibendrinti koncepciniame pozityvios jaunimo raidos intervencijos **pokyčio teorijos** modelyje (1.5.1. pav.), kuris buvo sukonstruotas remiantis literatūros analize ir kuris yra empiriškai tikrinamas šiame darbe.



1.5.1. pav. Koncepcinis pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teorijos modelis

1.6. Tyrimo rezultatų aprobacija

Disertacijos tema paskelbtos mokslinės publikacijos:

1. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Crocetti, E. (2017, rugpjūtis). How do Lithuanian Adolescents Address Identity Questions? A Four-Wave Longitudinal Study on Change and Stability in Identity Styles. *European Journal of Developmental Psychology*. doi: 10.1080/17405629.2017.1285762
2. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016). Direct and Mediated Long-Term Effects of the Positive Youth Development Intervention Program *Try Volunteering* on Empathy and Prosocial Behavior. *Social Inquiry into Well-Being*, 2(2), 47-54. doi: 10.13165/SIIW-16-2-2-05
3. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015). Intervencinės programos „*Pasimatuok*“ savanorystę efektyvumo vertinimas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 445-473). Vilnius: MRU
4. Kaniušonytė, G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O., Žukauskienė, R. (2015). Sisteminė pozityvios vaikų ir paauglių raidos indikatorių ir vertinimo instrumentų analizė. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 54-125). Vilnius: MRU
5. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O., Kaniušonytė, G. (2015). Individualių veiksnių sąsajos su pozityvia jaunimo raida. Iš R. Žu-

- kauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 173-227). Vilnius: MRU
6. Kajokienė, I., Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Garckija R. (2015). The Effects of Lithuanian School-Based Positive Youth Development Program on Positive and Problem Outcomes. *International Journal of Psychological Studies*, 7, 8-18. doi: 10.5539/ijps.v7n4p8
 7. Žukauskienė, R., Kaniušonytė G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O. (2015). Systematic Review of the Measurement Properties of Questionnaires for the Measurement of the WellBeing of Children and Adolescents. *Social Inquiry into Well-being*, 1, 40-75. doi: 10.13165/SIIW-15-1-1-05
 8. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015). The Role of Life Satisfaction and Volunteering Frequency in Predicting Youth Contribution to Self, Family and Community. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 51-58. doi: 10.5539/ijps.v7n1p51
 9. Gabrielavičiūtė, I., Raižienė, S., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, & Garckija, R. (2014). Youth Development Programs in Lithuania: Prevention and Positive Youth Development. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3), 13-23. doi: 10.5539/ijps.v6n3p13
 10. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R., & Kaniušonytė, G. (2014). Pozityvios jaunimo raidos komponentų sąsajos su pasitenkinimu gyvenimu, psichologiniu atsparumu bei internaliais ir ekternaliais sunkumais. *Socialinis darbas / Social Work*, 13(1), 98-109.
 11. Kaniušonytė, G., Malinauskienė, O., & **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2014). Vaiko-tėvų santykių sąsajos su pozityvios jaunimo raidos komponentais. *Socialinis darbas / Social Work*, 13(1), 62-75.

Disertacijos tema skaityti moksliniai pranešimai konferencijose:

1. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R. (2017, rugpjūtis). *Multiple Benefits of Fostering Socio-Emotional Competence: Evidence from Positive Youth Development Intervention Study*. Žodinis pranešimas konferencijoje “The 18th European Conference on Developmental Psychology”, Utrechtas, Nyderlandų Karalystė.
2. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Crocetti, E. (2017, rugpjūtis). *Patterns of change and stability in identity processing styles*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 18th European Conference on Developmental Psychology”, Utrechtas, Nyderlandų Karalystė.
3. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2017, gegužė). *Pozityvios jaunimo raidos ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės skatinimas, siekiant sumažinti paauglių probleminių elgesį: intervencinės programos efektai*. Žodinis pranešimas, Lietuvos psichologų kongresas, Vilnius, Lietuva.
4. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (2017, balandis). *The Development of Intentional Self-Regulation in Positive Youth Development Intervention Settings: Parallel Processes Analysis*. Stendinis praneši-

- mas konferencijoje “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Ostinas, Teksasas, JAV.
5. Huey, M., Laursen, B., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. (2017, balandis). *Loneliness Mediates the Longitudinal Association between Parent Psychological Control and Susceptibility to Peer Pressure*. Žodinis pranešimas konferencijoje “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Ostinas, Teksasas, JAV.
 6. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2017, balandis). *Emotional Separation from Parents and Positive Youth Development in Adolescence: Mediating Role of Identity Development*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Ostinas, Teksasas, JAV.
 7. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016, lapkritis). *Pozityvius jaunimo raidos skatini- mo programos „PASIMATUOK SAVANORYSTĘ!“ poveikis jaunimo prisidėjimui prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės*. Kviestinis žodinis pranešimas konferencijoje „Piliečio ugdymas–modernumo link“, Vilnius, Lietuva.
 8. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (2016, rugsėjis). *Empathy and prosocial involvement in positive youth development intervention settings*. Žodinis pranešimas konferencijoje “The 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence”, La Barrosa, Kadisas, Ispanija.
 9. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R. (2016, rugsėjis). *Fostering Positive Contributions to Self, Family and Community: The Effect of School-Based PYD Intervention Program*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence”, La Barrosa, Kadisas, Ispanija.
 10. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016, liepa). *The Change of Resilience and Intentional Self-regulation as an Outcome of Participation in Positive Youth Development Program*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 24th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Vilnius, Lietuva.
 11. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė R. (2016, liepa). *Building the theory of developmental change in intervention settings: the links between identity formation, positive youth development and negative symptoms*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 31st International Congress of Psychology”, Jokohama, Japonija.
 12. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R. (2016, liepa). *Links between activity involvement and positive youth development: the mediating role of identity style*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 31st International Congress of Psychology”, Jokohama, Japonija.
 13. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016, gegužė). *Pozityvius jaunimo raidos skatini- mas Lietuvoje: programos orientuotos į jaunimo gerovės didinimą vertinimas*. Žodi- nis pranešimas, Lietuvos psichologų kongresas, Kaunas, Lietuva.
 14. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, lapkritis). *The Effectiveness of Lithuanian Positive Youth Development Program on Resilience and Intentional Self-Regulation*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The European Symposium on Adolescent Research”, Londonas, Jungtinė Karalystė.

15. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, rugsėjis). *Intervencinės programos PASIMATUOK SAVANORYSTĘ efektyvumas pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčiai*. Žodinis pranešimas konferencijoje “Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje”, Vilnius, Lietuva.
16. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Raižienė, S., Garckija, R., Gabrielavičiūtė, I., Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (2015, rugsėjis). *Adolescents' Positive Youth Development in natural and intervention settings: the changes of Five C's over time*. Žodinis pranešimas konferencijoje “The 17th European Conference on Developmental Psychology”, Braga, Portugalija.
17. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kajokienė, I. (2015, rugsėjis). *Fostering Positive youth development: the changes in adaptive and maladaptive dimensions of identity formation*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 17th European Conference on Developmental Psychology”, Braga, Portugalija.
18. Kajokienė, I. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, rugsėjis). *Toward a positive youth development in Lithuania: Data on life satisfaction, resilience and negative symptoms change in school-based intervention sample*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 17th European Conference on Developmental Psychology”, Braga, Portugalija.
19. Kajokienė, I. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, gegužė). *Volunteering Adolescents in Lithuania: The Unexplored Pro-Social Activity in Eastern Europe*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The Western Psychological Association Convention”, Lasvegas, JAV.
20. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. Kajokienė, I. (2015, kovas). *The Links Between Life Satisfaction and Contribution to Self, Family and Community: The Mediating Role of Intentional Self-Regulation*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Filadelfija, Pensilvanija, JAV.
21. Raižienė, S., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Gabrielavičiūtė, I., Garckija, R., Kajokienė, I. (2014, lapkritis). *Prevenčinės programos paaugliams Lietuvoje: ką galime pasiūlyti šiandien ir kur turėtume judėti toliau?* Žodinis pranešimas konferencijoje „Jaunimas globalioje visuomenėje: pokyčiai ir iššūkiai“, Kaunas, Lietuva.
22. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. (2014, spalio). *What Does it Mean to 'Contribute' in an Eastern-European Context? The Development and Psychometrical Evaluation of the new Scale*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The Society's for research in Child Development Special Topic Meeting “Positive Youth Development (PYD) in the Context of Global Recession”, Praha, Čekija.
23. Kaniušonytė, G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Žukauskienė, R. (2014, spalio). *Exploring parent-child relations in the context of PYD*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The Society's for research in Child Development Special Topic Meeting “Positive Youth Development (PYD) at the Context of Global Recession”, Praha, Čekija.
24. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G. (2014, rugsėjis). *Relationships among Positive Youth Development, Life Satisfaction and Problem Be-*

- havior in Adolescents*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence”, Cesme/Izmir, Turkija.
25. **Truskauskitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R., Kaniušonytė, G. (2014, liepa). *Positive Youth Development (PYD) Relation to Life Satisfaction, Resilience and Internalizing and Externalizing Problems*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 23rd Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Šanchajus, Kinija.
 26. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskitė-Kunevičienė, I.** (2014, liepa). *Family Context and Positive Youth Development*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 23rd Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Šanchajus, Kinija.
 27. **Truskauskitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R., Kaniušonytė, G. (2014, gegužė). *Positive Youth Development (PYD) Relation to Positive and Negative Psychological Outcomes*. Žodinis pranešimas, Lietuvos psichologų kongresas, Kaunas, Lietuva.
 28. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskitė-Kunevičienė, I.** (2014, balandis). *Relationship Between Family Context and PYD Indicators*. Žodinis pranešimas, Jau-nųjų psichologų konferencija, Vilnius, Lietuva.

2. POZITYVI JAUNIMO RAIDA KAIP RAIDOS KONCEPCIJA, ORIENTUOTA Į PAAUGLIŲ KLESTĖJIMĄ

2.1. Pozityvios jaunimo raidos samprata ir prielaidos

Pozityvi jaunimo raida (*angl.* Positive youth development) šiuolaikinėje psichologijoje suprantama kaip raidos koncepcija, paremta bazine prielaida, kad kiekvienas jaunas žmogus turi potencialą sėkmingai ir sveikai raidai (Larson, 2000). Pozityvios jaunimo raidos sąvoka atsirado iki XXI amžiaus raidos psichologijoje vyravusio *deficitinio raidos modelio*, kontekste, kuriame pozityvi jaunimo raida buvo suprantama kaip neigiamas ar nepageidaujamas elgesio nebuvimas. Tokia šios sąvokos samprata buvo kontekstuali, atsižvelgiant į tai, kad deficitinio raidos modelio pagrindinė prielaida buvo ta, kad vaikai ir paaugliai yra (ar turi potencialą būti) „sugadinti“. Šiame kontekste pozityvios jaunimo raidos indikatoriais buvo laikomas elgesio, susijusio su alkoholio ar narkotinių medžiagų vartojimu, nesaugiu seksu, smurtu ar nusikalstamumu, nebuvimas (Benson, 2003).

Šiuolaikinė pozityvios jaunimo raidos samprata susiformavo XXI amžiaus pradžioje. Prielaidos sampratos pokyčiui pradėjo formuotis XX a. dešimtajame dešimtmetyje. Tuo metu pradėjo rasti vis daugiau tyrimų, kurie orientuojasi į paauglių stiprybes, tokias kaip turimi psichologiniai resursai, moralinė raida, pilietinis aktyvumas, gerovė ir klestėjimas. Be to, atliekant šiuos tyrimus, pradėjo keistis ir požiūris į paauglystę. Paauglystė pradėta matyti ne tik kaip sunkumų ar iššūkių, bet ir kaip galimybių laikotarpis, o paaugliai – kaip resursas, kurį reikia ugdyti, o ne problema, kurią reikia spręsti (Lerner ir kt., 2005). Taigi, dabartinė pozityvios jaunimo raidos koncepcija suprantama kaip raidos psichologijos perspektyva, kuri atsirado kaip alternatyva deficitiniam raidos modeliui ir paskatino tyrimus, kurie orientuojasi į paauglių ir jaunimo klestėjimą. Klestėjimas (*angl.* thriving) šiame kontekste suprantamas kaip individo *savybė*, pasireiškianti per pozityvius požymius, tokius kaip būti sėkmingam skirtingose srityse, tolerancija, rūpinimasis savimi ir kitais; bei kaip dinamiškas *procesas*, pasireiškiantis kaip sėkmingos individo ir konteksto sąveikos rezultatas (Benson ir Scales, 2009; Lerner ir kt., 2003).

Raidos psichologijos posūkis pozityvios jaunimo raidos link vyko kartu su *raidos kontekstualumo teorijos* atsiradimu (Lerner, 2002). Remiantis šia teorija, žmogaus raidai nuo gimimo iki mirties yra būdingas plastiškumas, t.y., kiekvienas žmogus gali keistis visą gyvenimą. Pokyčio potencialas egzistuoja kaip santykio tarp žmogaus ir jo biologinio, psichologinio, ekologinio (šeimos, bendruomenės, kultūrinio) ir istorinio konteksto pasekmė. Plastiškumas tampa įmanomas dėl to, kad tarp žmogaus ir jo konteksto yra abipusis ryšys, t.y. kontekstas veikia žmogų ir žmogus veikia kontekstą. Kai santykis tarp žmogaus ir konteksto yra abipusiškai naudingas, atsiranda sąlygos sveikai, pozityviai individo ir visuomenės raidai (Brandtstädter, 2006; Lerner, 2004).

Vienareikšmis pozityvios jaunimo raidos apibrėžimas yra problemiškas, kadangi pozityvi jaunimo raida yra skėtinė sąvoka, apimanti platų disciplinų, koncepcijų ir strategijų spektrą (Benson ir kt., 2006). Dėl to, Benson ir kt. (2006), apžvelgdami egzistuojančias pozityvios jaunimo raidos sąvokas, siūlo pozityvią jaunimo raidą apibrėžti per konstruk-

tus, kuriuos ji apima. Siekiant konstrukto sampratos vienodumo, autoriai rekomenduoja vadovautis Lerner (2004) pasiūlytu pozityvios jaunimo raidos apibrėžimu, apimančiu ir kitų autorių (pvz., Damon 2004; Larson, 2000) suformuluotus apibrėžimus. Pasak Lerner (2004), pozityvi jaunimo raida apima: (A) *raidos kontekstą*, kuris suprantamas kaip vietos, aplinkybės ir santykiai, kurie gali pasiūlyti paramą, galimybes ir resursus; (B) *jauno žmogaus prigimtį*, t.y., tai, kad jaunas žmogus pasižymi gebėjimu augti, klestėti bei aktyviai sąveikauti su raidos kontekstu; (C) *stiprybes*, kurios apibrėžiamos kaip žmogaus asmeninės savybės, įgūdžiai, kompetencijos ir vertybės, reikalingos sėkmingai sąveikai su Pasauliu; (D) *sėkmingą (sveiką) raidą*, kuri pasižymi aukštu klestėjimu ir žemu rizikingu elgesiu.

Remdamiesi šiuo Lerner (2004) ir kitais apibrėžimais, Benson ir kt. (2006) savo apžvalgoje pateikia 6 esminius pozityvios jaunimo raidos principus: (1) visi jauni žmonės turi įgimtą gebėjimą pozityviam augimui ir pozityviai raidai; (2) pozityvios raidos trajektorijos gali pasireikšti tuomet, kai jaunas žmogus yra išitraukęs į santykius, kontekstus ir aplinkybes, puoselėjančias jo raidą; (3) pozityvi jaunimo raida yra toliau skatinama, kai jaunas žmogus aktyviai ištraukia į kelis skirtingus praturtinančius santykius, kontekstus ir aplinkas; (4) visi jauni žmonės gauna naudos iš praturtinančios aplinkos, santykių, kontekstų. (Pavyzdžiui, parama, įgalinimas ir išitraukimas yra svarbūs raidos resursai visiems jauniems žmonėms, nepriklausomai nuo rasės, etninės kilmės, lyties ir socialinio-ekonominio statuso, tačiau strategijos ir taktikos, padedančios ugdyti šiuos resursus, gali skirtis, priklausomai nuo socialinio konteksto); (5) siekiant skatinti pozityvią jaunimo raidą, yra svarbus bendruomenės išitraukimas; (6) jauni žmonės yra pagrindiniai savo raidos skatintojai ir yra svarbus (bei nepakankamai išnaudotas) resursas, siekiant kurti tokius santykius, kontekstus, aplinkas ir bendruomenes, kurios skatina pozityvią jaunimo raidą.

Taigi, apibendrinant galima teigti, kad, remiantis pozityvios jaunimo raidos struktūra (Lerner, 2004) bei pagrindiniais pozityvios jaunimo raidos veikimo principais (Benson ir kt., 2006), *pozityvi jaunimo raida – tai tokia raida, kuri vyksta dėl sėkmingos abipusės individo sąveikos su praturtinančiu kontekstu pasižymi asmens stiprybių raiška ir lemia klestėjimu*. Būtent taip pozityvi jaunimo raida (kaip procesas) bus suprantama šiame darbe.

2.2. Pozityvios jaunimo raidos modeliai

Pozityvios jaunimo raidos literatūroje galima rasti bent kelis gerai žinomus ir naudojamus pozityvios jaunimo raidos modelius. Heck ir Subramaniam (2009) savo apžvalgoje išskyrė, aprašė ir palygino penkis populiariausius, turinčius aiškų teorinį pagrindimą, taikomąją prasmę bei daugiausia moksliskai tyrinėtus pozityvios jaunimo raidos modelius. Vertindami visus šiuos penkis modelius autoriai vadovavosi *validumo* (mokslinio pagrįstumo), *naudingumo* (pritaikymo moksle ir praktikoje) ir *universalumo* (pritaikymo skirtingoms jaunimo grupėms) kriterijais. Išsamiai modelius lietuvių kalba aprašė ir palygino Raižienė, Gabrielavičiūtė ir Garckija (2015), taigi, šiame darbe modeliai bus pristatomi bendrais bruožais, įvardinant pagrindinius jų privalumus ir trūkumus.

Gyvenimo įgūdžių ugdymo (angl. Targeting life skills) modelyje akcentuojamas 35 gyvenimo įgūdžių (žr. Norman ir Jordan, 2012), suskirstytų į šešias sritis (mąstymas, valdymas, ryšiai, rūpinimasis, davimas, darbas, gyvenimas, buvimas) bei užtikrinančių pozityvią raidą, įgijimas. Įgūdžiai šiame modelyje suprantami kaip išmoktos kompetencijos, padedančios gyventi sėkmingai ir klestėti. Heck ir Subramaniam (2009) pabrėžia, kad pagrindinis šio modelio privalumas yra tas, kad jis yra nemažai tyrinėtas vertinant, kiek tam tikros jaunimo programos yra efektyvios skatinant atskirus įgūdžių rinkinius. Kaip pagrindiniai modelio trūkumai yra įvardijama tai, kad modelis nėra integruotas į raidos teoriją ir nėra pakankamai empirinių įrodymų, kad išskirti įgūdžiai yra kertiniai, siekiant jaunų žmonių klestėjimo (Heck ir Subramaniam, 2009).

Raidai palankių resursų (angl. Assets) modelyje akcentuojama 40 svarbiausių vidinių ir išorinių resursų (žr. Scales, 1999), kurie reikalingi, norint užtikrinti pozityvią jaunimo raidą. Vidiniai resursai šiame modelyje skirstomi į penkias kategorijas (parama, įgalinimas, ribos ir lūkesčiai, konstruktyvus laiko naudojimas), o išoriniai į keturias kategorijas (įsipareigojimas mokymuisi, pozityvios vertybės, socialinės kompetencijos ir pozityvus tapatumas) ir yra suprantami kaip įgūdžiai, išgyvenimai, tarpusavio santykių ypatybės ir elgesio būdai, kurie padeda būti sėkmingiems ir yra vadinami pozityvios raidos bei klestėjimo indikatoriais (Benson ir Scales, 2009). Heck ir Subramaniam (2009) kaip pagrindinius šio modelio privalumus įvardina tai, kad išoriniai resursai jame pripažįstami tiek pat svarbūs kaip ir vidiniai resursai ir tai, kad yra pakankamai empirinių įrodymų, patvirtinančių resursų turėjimo sąsajas su teigiamomis ir neigiamomis raidos išdavomis. Pagrindiniu modelio trūkumu yra laikoma tai, kad dauguma šių modelių taikančių tyrimų yra lyginamojo pobūdžio ir trūksta duomenų apie ilgalaikes resursų turėjimo pasekmes raidos išdavoms (Heck ir Subramaniam, 2009).

Keturių esminių elementų (angl. The four essential elements) modelyje akcentuojamos keturios savybės (priklausymas, meistriškumas, savarankiškumas ir kilnumas), kurios yra laikomos esminėmis stiprybėmis ir svarbiausiais jaunimo poreikiais, siekiant pozityvios jaunimo raidos ir klestėjimo (Brendtro, Mitchel, Jackson, 2014). Kaip pagrindinis šio modelio privalumas įvardijama tai, kad jis yra sąlyginai paprastas ir dėl to patrauklus programų kūrėjams, vis dėlto, konstatuojama, kad šiam modeliui trūkta empirinio pagrindimo (Heck ir Subramaniam, 2009).

Bendruomenėje įgyvendinamų jaunimo raidos priemonių (angl. Community action framework for youth development) modelyje akcentuojamos penkios esminės strategijos (bendruomenės stiprinimas ir galimybė keistis, paramos ir galimybių jaunimui užtikrinimas, paramos ir galimybių jaunimui didinimas, jaunimo raidos išdavų gerinimas ir ilgalaikių suaugusiųjų raidos išdavų gerinimas), kurios turėtų būti įgyvendinamos bendruomenėje ir turėtų padėti atskleisti jauniems žmonėms savo potencialą, taip paskatindami jų klestėjimą (Gambone ir Connell, 2004). Kaip pagrindinis modelio privalumas įvardijamas jo praktinis pritaikymas, įtraukiant bendruomenes, o kaip trūkumas – tai, kad modelis yra pakankamai abstraktus ir sunkiai empiriškai patikrinamas, be to, ignoroja vidinių jaunų žmonių charakteristikų stiprinimo svarbą (Heck ir Subramaniam, 2009).

Pozityvios jaunimo raidos "5C" (angl. The five Cs) modelyje akcentuojamos penkios vidinės jaunuolių charakteristikos (kompetencija, pasitikėjimas, susietumas, charakterio tvirtumas ir atjauta), padedančios tapti sveikais, klestinčiais ir prisidedančiais prie savo, šeimos, bendruomenės ir visuomenės gerovės (Lerner ir kt., 2005). Heck ir Subramaniam (2009) padarė išvadą, kad pozityvios jaunimo raidos "5C" modelis yra labiausiai empiriškai pagrįstas kaip psichologinė raidos teorija. Modelio validumą patvirtina tai, kad penkių komponentų pozityvios jaunimo raidos struktūra yra patvirtinta empiriškai (žr. Bowers ir kt., 2010), o šių komponentų svarba (kai kurioms) pozityvioms paauglių raidos išdavamoms yra įrodyta didelės apimties tęstiniu tyrimu (žr. Lerner, Bowers, Geldhof, Gestsdóttir, DeSouza, 2012). Pozityvios jaunimo raidos "5C" modelio naudingumas yra pagrindžiamas tuo, kad šis modelis praktikoje yra siejamas su efektyvių jaunimo raidos programų tikslais (žr. Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Dėl šios priežasties pozityvios jaunimo raidos "5C" modelis buvo pasirinktas šio darbo teoriniu pagrindu, taigi, modelį sudarantys penki komponentai bus aptarti plačiau. Išsamiausiai penkis pozityvios jaunimo raidos komponentus apibrėžė būtent Roth ir Brooks-Gunn (2003ab), pristatydamos juos kaip tikslus, kurių turėtų siekti pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos. Šiuos apibrėžimus papildė Lerner ir kt. (2005) bei Geldhof su kolegomis (2015), besiremiami tuo, kaip praktikai, tėvai ir patys jauni žmonės supranta penkis komponentus, kalbėdami apie pozityvią jaunimo raidą.

Pirmasis komponentas – **kompetencija** (*angl. competence*) – apima socialinių, kognityvinių, akademinų, ir profesinių kompetencijų turėjimą bei su tuo susijusį pozityvų elgesį; *Socialinės* kompetencijos suprantamos kaip tarpasmeniniai įgūdžiai, tokie kaip bendravimas, atkaklumas, gebėjimas atsakyti, atsispirti pagundoms bei konfliktų sprendimo įgūdžiai. *Kognityvinės* kompetencijos apima kognityvinius gebėjimus, įskaitant loginį ir analitinį mąstymą, problemų sprendimą, sprendimų priėmimą, planavimą ir tikslų išsikėlimą. *Akademine* kompetenciją galima įvertinti pagal pažymius, gaunamus mokykloje, mokyklos lankomumą, testų rezultatus ir mokyklos baigimo rezultatus. *Profesinės* kompetencijos apima darbo įpročius ir karjeros pasirinkimus (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Geldhof ir kt. (2015) teigimu kompetencija pasireiškia per gebėjimą sėkmingai veikti skirtingose aplinkose, tokiose kaip mokykla, šeima, bendraamžiai, jaunimo raidos programos, darbovietės ir kt., bei pasinaudoti resursais, kuriuos šie skirtingi kontekstai siūlo. Antrasis komponentas – **pasitikėjimas** (*angl. confidence*) – apibūdinamas kaip vidinis savigarbos ir saviveiksmingumo išgyvenimas (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Geldhof ir kt. (2015) siūlo, kad pasitikėjimo jausmas atsiranda tuomet, kai jaunas žmogus geba sėkmingai veikti skirtingose aplinkose bei pasireiškia tikėjimu, kad gali įveikti iškilusias kliūtis bei daryti reikšmingą poveikį aplinkiniam Pasauliui. Trečiasis komponentas – **susietumas** (*angl. connection*) – apima pozityvius santykius su žmonėmis ir institucijomis, pasireiškia abipusiais mainais tarp individo, bendraamžių, šeimos ir bendruomenės, o kiekviena šalis į santykius įneša savo indėlį (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Geldhof ir kt. (2015) teigimu, pozityvūs santykiai su bendraamžiais, šeima, mokykla ir bendruomene vystosi tuomet, kai jauni žmonės yra vertinami ir laikomi svarbiais bendruomenės nariais, o ryšių palaikymas įgalina jaunus žmones prisidėti prie savo ir aplinkinių gyvenimo gerinimo. Ketvirtasis komponentas – **charakterio tvirtumas**

(*angl. character*) – apibūdinamas kaip savikontrolė, pagarba socialinėms ir kultūrinėms normoms, teisingo elgesio standartų turėjimas, žinojimas, kas yra gerai ir kas yra blogai (moralumas) ir nuoseklus elgesys, paremtas šiuo žinojimu (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Geldhof ir kt. (2015) papildo, kad charakterio tvirtumas formuojasi tuomet, kai moralumas ir integralumas yra internalizuojami, o ne primetami ir pasireiškia tuo, kad jauni žmonės elgiasi tinkamai net ir tuomet, kai nieko nėra šalia. Penktasis komponentas – **atjauta** (*angl. caring/compassion*) – apibūdinamas kaip užuojautos ir empatijos kitiems jausmas (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Geldhof ir kt. (2015) teigimu, atjauta taip pat pasireiškia per nuostatą, kad svarbu veikti rūpinantis ne tik savo, bet ir aplinkinių interesais.

Penkių pozityvios jaunimo raidos komponentų apibrėžimai iš dalies apima ir kituose validčiuose ir naudinguose modeliuose naudojamus konstruktus (Heck ir Subramaniam, 2009). Patys koncepcijos autoriai ir jos tyrėjai teigia, kad “5C” modelis integruoja ir papildo raidai palankių resursų bei keturių esminių elementų pozityvios jaunimo raidos modelius, taip siekdami apjungti prasmingiausias koncepcijas ir siekdami pozityvios jaunimo raidos supratimo vieningumo (Lerner ir kt., 2015). Be to, “5C” modelis yra integruotas į raidos sistemų sąveikų teorinę paradigmą ir yra naudojamas visose trijose išskiriamose pozityvios jaunimo raidos perspektyvose (Hamilton, 1999; Lerner, Lerner, Lewin-Bizan ir kt., 2011; Lerner ir kt., 2015): (1) siekiant nusakyti *raidos procesą*, (2) siekiant apibrėžti jaunimo *programų filosofinę-koncepcinę priėgą*, (3) siekiant įvardinti *jaunimo programų ir organizacijų praktikas*.

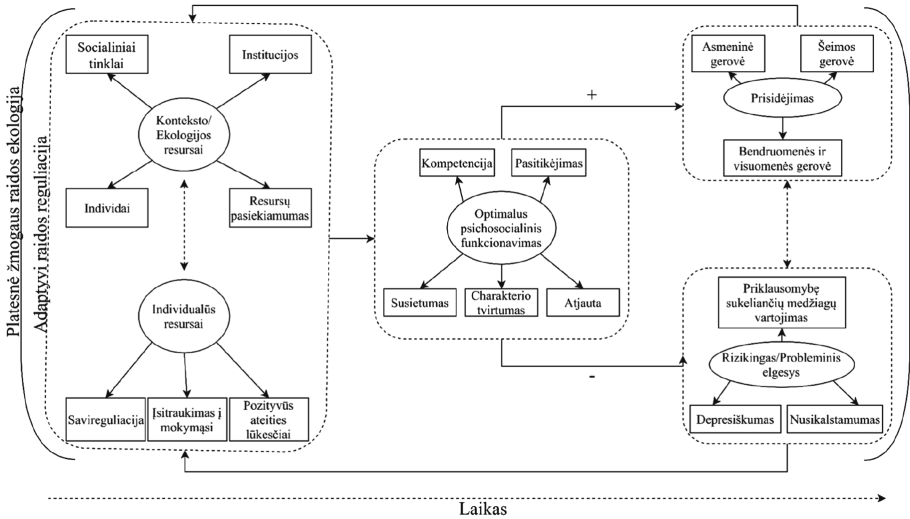
2.3. Pozityvi jaunimo raida raidos sistemų sąveikų teorinėje paradigmoje

Šiuo metu raidos psichologijos mokslas ir praktika vadovaujasi sąlyginai nauja *raidų sistemų sąveikų mokslinė paradigma*, kuri jau daugiau nei dešimtmetį tarnauja kaip inovatyvios ir produktvyios teorinės gairės, gebančios numatyti žmogaus raidos išdavas (Overton, 2006, 2013). Ši paradigma atsirado kaip alternatyva klasikinei Dekarto dichotominei paradigmai ir, remdamasi naujausiomis psichologijos mokslo žiniomis, tai, kas buvo laikoma priešybėmis (pvz., kūnas-psichika; protas-emocijos; stabilumas-pokytis), sujungė į visumą, kurią sudaro viena kitą papildančios, neatskiriamos ir vienodą svarbą turinčios dinamiškai sąveikaujančios dalys (Overton, 2006). Naujoje paradigmoje vadovujamasi susietumo ir holistiškumo principais, kurie nurodo tai, kad asmuo, kultūra ir biologija yra glaudžiai susijusios, viena kitą veikiančios ir viena kitą papildančios visumos dalys (Overton, 2013). Raidos sistemų sąveikų meta-teorijos pagrindu yra kuriamos teorijos ir raidos modeliai, kurių tikslas – nustatyti priežastinius ryšius tarp veiksmų ir jų sistemų bei paaiškinti žmogaus raidos ir tarpasmeninių raidos skirtumų dėsningumus (Overton, 2011, 2013).

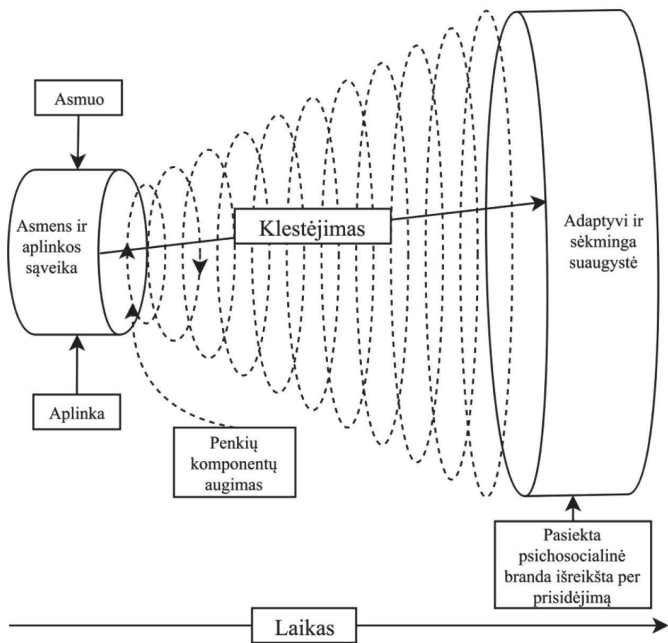
Raidos sistemų sąveikų mokslinė paradigma yra pagrindas ir sąlyginai naujai raidos teorijai, vadinamai klestėjimo arba *individo-konteksto sąveikų modelių* (dar vadinamu *kontekstiniu pozityvios jaunimo raidos modelių*) (2.3.1. pav.) (Lerner, Lerner, von Eye ir kt., 2011; Lerner ir kt., 2012, 2015), kuris nusako pozityvios jaunimo raidos procesą. Šis modelis, atvaizduojantis abipusius ryšius tarp pozityvios jaunimo raidos prielaidų ir

išdavų, yra pagrįstas empiriniais tyrimais (pvz., Lerner ir kt., 2005; Schmid, Phelps, Lerner, 2011, Schmid, Phelps, Kiely ir kt., 2011) ir siūlo, kad pozityvi jaunimo raida įmanoma tuomet, kai yra užtikrinamos adaptyvios raidos sąlygos, kurios pasireiškia tinkama sąveika tarp aplinkos (arba konteksto) veiksmų bei individo vidinių resursų. Remiantis šiuo modeliu, pozityvi jaunimo raida (nusakoma “5-iais C” (Lerner, 2005) užtikrina jaunų žmonių klestėjimą, kurio pasekmė (taip pat ir indikatoriai) yra rizikingo/probleminio elgesio nebuvimas bei prisidėjimas prie savo, šeimos, bendruomenės ir visuomenės gerovės. Modelyje taip pat akcentuojama, kad raidos procese egzistuoja teigiama grįžtamojo ryšio kilpa, t.y., prisidėjimo didėjimas ir probleminio elgesio mažėjimas padeda užtikrinti adaptyvios raidos sąlygas (pozityvią sąveiką tarp aplinkos ir individo). Remiantis tuo, pozityvios jaunimo raidos koncepcijoje postuluojuama, kad būtent pozityvios jaunimo raidos komponentų (“5C”) augimas užtikrina klestėjimo augimą ir tai padeda jauniems žmonėms tapti sėkmingais suaugusiais (2.3.2. pav.) (Lerner, Lerner, von Eye ir kt., 2011; Lerner ir kt., 2012, 2015).

Lerner ir kt. (2012, t.p. Lerner ir kt., 2015) pažymi, kad dabartinis individo-konteksto sąveikų modelis, nusakantis pozityvios jaunimo raidos procesą, turėtų būti naudojamas, siekiant kurti, įgyvendinti ir vertinti įrodymais grįstas programas, siekiančias paskatinti jaunimo klestėjimą. Be to, autoriai teigia, kad būtent tokių jaunimo programų įgyvendinimas, kaip raidos konteksto pokytis, galėtų labiausiai prisidėti prie jaunų žmonių gerovės, o šių programų vertinimas prie geresnio pozityvios jaunimo raidos proceso supratimo.



2.3.1. pav. Individo-konteksto sąveikų modelis (Lerner ir kt., 2012, 2015)



2.3.2. pav. Pozityvios jaunimo raidos procesas (Lerner ir kt., 2005; 2012, 2015)

3. INTERVENCINĖS PROGRAMOS KAIP POZITYVIOS JAUNIMO RAIDOS KONTEKSTAS

Kontekstinio pozityvios jaunimo raidos modelio (Lerner ir kt., 2012, 2015) siūlymas, kad sveikos ir pozityvios jaunimo raidos prielaidos atsiranda būtent praturtinančiame kontekste, yra įrodytas empiriniais tyrimais. Pavyzdžiui, Youngblade ir kt. (2007) savo tyrimu, kuriame dalyvavo daugiau nei 40 000 11-17 m. paauglių nustatė, kad pozityvi jaunimo raida ir negatyvių simptomų nebuvimas labiau tikėtinas tiems jauniems žmonėms, kurie auga tokioje aplinkoje, kurioje tėvai, mokyklos ir bendruomenės suteikia pozityvių resursų. Scales, Benson, Leffert ir Blyth (2000) dalyvavimą jaunimo programose įvardina kaip vieną iš svarbiausių kontekstinių resursų, skatinančių pozityvią jaunimo raidą ir klestėjimą. Autoriai tai aiškina tuo, kad dalyvavimas jaunimo programose suteikia jauniems žmonėms galimybę bendrauti su atjaučiančiais ir rūpestingais suaugusiais ir atsakingais bendraamžiais bei įsitraukti į reikiamus įgūdžius ugdančias veiklas. Mahoney, Larson, Eccles ir Lord (2005) teigia, kad pačios jaunimo programos, kurios siūlo struktūruotas į įgūdžių ugdymą orientuotas veiklas, prižiūrimas suaugusiųjų, galima vadinti raidos kontekstu, kuriame įgyjamos psicho-socialinės kompetencijos, mažėja probleminio elgesio apraiškos ir didėja pozityvios raidos galimybės. Aktyvaus dalyvavimo įvairiose veiklose, įskaitant ir pozityvios jaunimo raidos skatinimo programas, ir pozityvios jaunimo raidos sąsajos yra įrodytas tęstiniais tyrimais. Zarrett ir Lerner (2008) bei Agans ir kt. (2014) atskleidė, kad aktyvus įsitraukimas į popamokinę veiklą yra susijęs su pozityvios jaunimo raidos komponentais ("5C"). Be to, Agans ir kt. (2014) atskleidė neigiamą ryšį tarp aktyvaus dalyvavimo popamokinėje veikloje ir depresiškumo bei rizikingo elgesio.

3.1. Pozityvios jaunimo raidos intervencijų samprata ir elementai

Populiarijant pozityvios jaunimo raidos perspektyvai, išryškėjo tendencija daugelį programų, orientuotų į jaunus žmones ir siekiančių didinti jų gerovę (įskaitant probleminio elgesio prevenciją), vadinti pozityvios jaunimo raidos programomis. Vis dėlto, iki šiol nėra bendro sutarimo, kokios programos galėtų ir turėtų būti laikomos pozityvios jaunimo raidos programomis, kokius vidinius resursus jos turėtų stiprinti ir kokias raidos išdavas pasiekti (Brooks-Gunn ir Roth, 2014).

Bandymai aprašyti pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencinių programų kriterijus ir gaires, pradėjo rasti daugiau nei prieš 15 metų. Vieni pirmųjų pozityvios jaunimo raidos programų savybės, kurios buvo įvardintos kaip pozityvios jaunimo raidos konteksto savybės, aprašė Eccles ir Gootman (2002), o jų aktualumą intervenciniuose tyrimuose kiek vėliau pagrindė Mahoney, Eccles ir Larson (2004). Iš viso išskiriami aštuoni pozityvios jaunimo raidos programų kaip praturtinančio konteksto kriterijai:

Fizinis ir psichologinis saugumas. Programos turi pasiūlyti saugias ir sveikatai palankias priemones ir veiklas, kurios inicijuoja ir palaiko saugias ir tinkamas bendraamžių tarpusavio sąveikas bei apriboja nesaugias ir sveikatai žalingas veiklas bei neigiamas ar konfrontuojančias socialines interakcijas.

Tinkama struktūra. Programos turi būti įgyvendinamos laikantis aiškių, tinkamų ir nuoseklių taisyklių, išsakant aiškius lūkesčius, užtikrinant suaugusiųjų vadovavimą, pa-

galbą, ir tam tikram amžiaus tarpსnui tinkamą stebėseną bei prognozuojamą socialinę atmosferą, kurioje žinomos, suprantamos ir gerbiamos nustatytos ribos.

Palaiškantys santykiai. Programos turi suteikti galimybę kurti šilumą, artumą, atjautą, rūpestingumą bei tarpusavio pagarbą grįstus santykius su bendraamžiais ir suaugusiais bei suteikti galimybę gauti tinkamą ir prognozuojamą palaikymą ir paramą iš suaugusiųjų.

Galimybė priklausyti. Programos turi užtikrinti visų dalyvių įtraukimą bei palaikyti tokią socialinę aplinką, kurioje pripažįstami, gerbiami ir palaikomi tarpasmeniniai, kultūriniai, lyčių ir seksualinės orientacijos skirtumai.

Pozityvios socialinės normos. Programos turi ištransliuoti socialiai priimtino elgesio lūkesčius ir reikalavimus bei skatinti pageidautinų ir visuotinai priimtų moralinių vertybių formavimąsi.

Įgalinimas ir svarbumo bei reikšmingumo pojūtis. Programose turi būti suteikiama galimybė bei palaikoma autonomija, asmeninės vertybės, asmenybės raiška ir skirtingos nuomonės, koncentruojamasi į tobulėjimą, o ne atlikimą, o jos dalyviai turi būti paskatinti ir įgalinti imtis iššūkių keliančių atsakomybių bei veiksmų, kuriais siekiama kažką pakeisti.

Galimybė ugdyti įgūdžius. Programos turi pasiūlyti galimybę mokytis ir formuoti fizinius, intelektualinius, psichologinius, emocinius ir socialinius įgūdžius, kurie didina gerovę dabar bei ruošia dalyvius sveikam ir kompetentingam funkcionavimui ateityje.

Šeimos, mokyklos ir bendruomenės pastangų integravimas. Programos turi pasiūlyti galimybes patirti sąveikas, integruojančias šeimą, mokyklą ir bendruomenę.

Šie aštuoni kriterijai iš dalies atsispindi ir Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) aprašytoje ir neseniai, remiantis intervenciniais tyrimais, aktualizuotoje (Roth ir Brooks-Gunn, 2016) pozityvios jaunimo raidos intervencinių programų koncepcijoje, kuri buvo suformuluota, analizuojant efektyvias jaunimo programas. Autorės siūlo, kad programos *tiksłai*, įgyvendinimo *atmosfera* ir siūlomos *veiklos* yra svarbiausios charakteristikos, kuriomis remiantis reiktų kurti, įgyvendinti ir vertinti pozityvios jaunimo raidos programas. Per šių charakteristikų aprašymą ir yra apibrėžiama, kas yra ir kokia turi būti pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa.

Tiksłai. Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) teigia, kad pozityvios jaunimo raidos programa turėtų siekti skatinti pozityvią jaunimo raidą, net jei galutinis jos tikslas yra probleminio elgesio prevencija. Tai reiškia, kad pagrindinis dėmesys pozityvios jaunimo raidos programose turi būti skiriamas ne tam, kaip išvengti žalos, o tam, kaip padėti paaugliams susikurti sveiko, produktyvaus elgesio strategijas, kad jie pasiruoštų ateičiai. Autorės teigia, kad šias strategijas geriausiai atspindi 5 pozityvios jaunimo raidos komponentai (kompetencija, pasitikėjimas, susietumas, charakterio tvirtumas ir atjauta), taigi būtent pozityvios jaunimo raidos modelis “5C” (t.p. žr. Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015) geriausiai aprašo, ko turi būti siekiama pozityvios jaunimo raidos programomis.

Atmosfera. Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) teigia, kad pozityvią jaunimo raidą skatinančios programos turėtų užtikrinti jaunus žmones palaikančią atmosferą ir bendravimo būdą, kylantį iš suaugusiųjų įsitikinimo, kad paaugliai yra resursas, kurį reikia ugdyti, o ne problema, kurią reikia spręsti. Autorės išskiria, kad tokią atmosferą kuria individualus dėmesys kiekvienam jaunam žmogui, atsižvelgiama į kultūrinį kontekstą bei suteikiama galimybė pasirinkti ir prisiimti atsakomybę. Suaugusieji, kurie veda programą turi turėti

pakankamai žinių ir būti palaikantys bei paremiantys, kad įgalintų paauglius ugdyti reikiamas kompetencijas. Apibendrinamos autorės išskiria penkias pagrindines pozityvios jaunimo raidos programos atmosferos savybes ir teigia, kad programa turėtų: (1) skatinti pozityvių santykių formavimąsi tarp bendraamžių ir su suaugusiais; (2) įgalinti; (3) aiškiai išsakyti pozityvaus ir tinkamo elgesio lūkesčius; (4) suteikti galimybę būti pripažintiems; (5) pasiūlyti veiklą, kuri yra stabili ir sąlyginai ilgai trunkanti.

Veiklos. Remiantis Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) pozityvios jaunimo raidos programų koncepcija, programos veiklos turi suteikti paaugliams galimybę ugdyti įgūdžius, įsitraukti į realias ir iššūki keliančias veiklas bei praplėsti akiratį (susitikti su naujais žmonėmis, pamatyti naujas vietas ir susidurti su naujomis situacijomis). Be to, veiklos turi būti organizuojamos taip, kad paaugliai turėtų formalias ir neformalias galimybes atskleisti savo turimus talentus, plėtoti interesus, treniruoti naujus įgūdžius ir išgyventi asmeninio ar grupinio pripažinimo jausmą.

Kaip savo apžvalgoje pastebi Lerner su kolegomis (2015), panašiais kriterijais, aprašydami pozityvios jaunimo raidos programas, vadovaujasi Blum (2003). Jis išskiria keturis esminius pozityvios jaunimo raidos programų elementus: *žmonės*, t.y. programose turi būti suteikiama galimybė užmezgti tvirtus pozityvius santykius su suaugusiuoju; *prisisidėjimas*, t.y. programos turi skatinti prisidėjimą prie šeimos, mokyklos, bendruomenės ir visuomenės gerovės; *veiklos*, t.y. programos turi siūlyti produktyvias ir patrauklias veiklas; *vietos*, t.y. programos veikos turi vykti saugiose aplinkose be svaigiųjų medžiagų ir smurto, prižiūrint suaugusiajam.

Apibendrinamas Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) bei Blum (2003) darbus, Lerner (2004) išskiria tris svarbiausias pozityvios jaunimo raidos programų charakteristikas: pozityvūs ilgalaikiai *santykiai* su kompetentingu, rūpestingu ir prieinamu suaugusiuoju; gyvenimo įgūdžių ugdymo *veiklos*; įsitraukimo ir lyderystės *galimybės* veiklose, kurios vertingos šeimai, mokyklai ir bendruomenei.

Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ir Hawkins (2004) pasiūlo alternatyvią pozityvios jaunimo raidos programų sampratą. Autoriai teigia, kad pozityvios jaunimo raidos programos yra tokios praktikos, kuriomis siekiama vieno ar kelių iš penkiolikos jų įvardintų tikslų: (1) sustiprėję *ryšiai*, suprantami, kaip emocinis prierašumas ir įsipareigojimas šeimai, bendraamžiams, mokyklai, bendruomenei ar kultūrai; (2) padidėjęs *psichologinis atsparumas*, kuris pasireiškia individo gebėjimu prisitaikyti prie pokyčių ir stresą keliančių įvykių sveikais ir lanksčiais būdais; ugdomos šios *kompetencijos*: (3) *socialinės*, t.y. tarpasmeniniai įgūdžiai, kurie padeda integruoti jausmus ir mąstymą bei pasiekti socialinių ir tarpasmeninių tikslų; (4) *emocinės*, t.y. gebėjimas identifikuoti ir reaguoti į savo ir kitų jausmus ir emocines būsenas; (5) *kognityvinės*, t.y. gebėjimas spręsti problemas, priimti sprendimus, pažvelgti į situaciją iš įvairių perspektyvų, suprasti elgesio normas, pozityviai žvelgti į gyvenimą ir suprasti save bei gebėjimą naudoti loginį, analitinį mąstymą ir abstraktų samprotavimą; (6) *elgesio*, t.y. gebėjimas efektyviai veikti, naudojant neverbalinę komunikaciją (veido išraiškas, balso toną, apsirengimo stilių, gestus, akių kontaktą), verbalinę komunikaciją (gebėjimą aiškiai formuluoti prašymą, efektyviai reaguoti į kritiką, aiškiai išreikšti jausmus) bei imantis veiksmų (padėti kitiems, vengti neigiamų situacijų, dalyvauti pozityviose veiklose); (7) *moralinės*, t.y. gebėjimas įvertinti ir reaguoti į eti-

nius, afektinius ir socialinio teisingumo aspektus tam tikroje situacijoje; (8) paskatintas *savi-determinacija*, kuri pasireiškia gebėjimu autonomiškai mąstyti ir veikti; (9) ugdomas *dvasingumas*, kuris, kaip siūlo Miller ir Thoresen (2003), apima nematerialius gyvenimo aspektus, nejauciamus sensorinėmis sistemomis (pvz., rega, klausa), tačiau naudojamą suprasti materialųjį pasaulį, kurie gali (bet nebūtinai yra) suprantami kaip religingumas; (10) paskatintas *saviveiksmingumas*, kuris pasireiškia įsitikinimu, kad imantis aktyvių veiksmų įmanoma pasiekti trokštamų tikslų; (11) paskatintas *pozityvus tapatumas*, kuris suprantamas kaip vidinė vientiso savęs suvokimo struktūra, pasireiškianti tarp lyčių, socialinių kontekstų, kultūrinių grupių; (12) paskatinti *pozityvūs ateities lūkesčiai*, pasireiškiantys viltimi ir optimizmu, susijusiu su galimybėmis ir pasiekimais ateityje; (13) suteiktas *pozityvaus elgesio pripažinimas*, t.y. programos turi suteikti galimybę gauti teigiamą aplinkos atsaką į pageidautiną paauglių elgesį; (14) suteiktos *galimybės prosocialiam elgesiui*, t.y. programos turi pasiūlyti įvairių veiklų skirtingose socialinėse aplinkose, skatinančių paauglius imtis prosocialių veiksmų; (15) ugdomos *prosocialios elgesio normos*, t.y. programos turi padėti formuoti sveikas nuostatas ir aiškius elgesio standartus.

Akivaizdu, kad aprašytos pozityvios jaunimo raidos programų koncepcijos bent iš dalies persidengia. Labiausiai struktūruota ir išsamiausia koncepcija, apimančia daugelį kitų koncepcijų elementų, galima laikyti Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) jaunimo programų sampratą. Autorių pasiūlytas pozityvios jaunimo raidos programų apibrėžimas su svarbiausiais jų komponentais, t.y. tikslais, veiklomis ir atmosfera, apima septynis iš aštuonių Eccles ir Gootman (2002) pasiūlytų programų (kaip praturtinančio konteksto) kriterijų (išskyrus *šeimos, mokyklos ir bendruomenės pastangų integravimą*); tris iš keturių Blum (2003) aprašytų programų charakteristikų ir didžiąja dalimi visas tris Lerner (2004) aprašytas pozityvios jaunimo raidos programų charakteristikas (išskyrus Blum (2003) įvardintą *prisdėjimą*, kuris taip pat yra vieno iš Lerner (2004) aprašytų programų komponentų, dalis). Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) pozityvios jaunimo raidos programų koncepcija taip pat nemaža dalimi apima Catalano ir kt. (2004) aprašytų pozityvios jaunimo raidos programos tikslų, išskyrus *psichologinio atsparumo, savi-determinacijos, dvasingumo ir pozityvaus tapatumo* ugdymą bei *galimybių prosocialiam elgesiui* suteikimą.

Kadangi Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) pozityvios jaunimo raidos koncepcija siūlo išsamiausių programų sampratą, apimančią kitų egzistuojančių koncepcijų svarbiausius komponentus, bei į šią koncepciją yra integruotas pozityvios jaunimo raidos "5C" modelis. Šiame darbe ji bus vartojama kaip pagrindinė koncepcija, siekiant apibūdinti pozityvios jaunimo raidos programą. Nors Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) koncepcija neapima *prisdėjimo* arba *prosocialumo* aspekto, tačiau jis yra išskiriamas visose kitose pozityvios jaunimo raidos programų sampratose (Blum, 2003; Eccles ir Gootman, 2002; Lerner, 2004), taigi *prisdėjimo* aspektas bus laikomas svarbiu ir šiame darbe.

3.2. Pozityvios jaunimo raidos intervencijų apžvalga

Intervencinių programų, kuriomis siekiama prisidėti prie jaunų žmonių gerovės ir klesėjimo yra gausu (Catalano ir kt., 2004; Lerner ir kt., 2015; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Pastaruoju metu bene visi bandymai pagerinti jaunų žmonių gyvenimą yra vadinami po-

zityvios raidos skatinimo programomis, tačiau toli gražu ne visos intervencinės praktikos atitinka pozityvios raidos programų kriterijus ir tik nedaugelis remiasi pozityvios raidos teoriniais modeliais (Roth ir Brooks-Gunn, 2016). Taip pat yra pastebima, kad net ir tos programos, kurias galima pavadinti įrodymais grįstomis, vadovaujasi skirtingomis pozityvios raidos koncepcijomis ir skirtingomis teorinėmis sąlygomis (Tolan ir kt. (2016). Tolan ir kt. (2016) išskyrė keturias paralelines empirines pozityvios raidos skatinimo praktikas, naudojančias skirtingas teorines prieigas: (1) socialinių kompetencijų (Waters ir Sroufe, 1983); (2) socialinio-emocinio ugdymo (Elias ir kt., 1997); (3) pozityvios jaunimo raidos (Lerner ir kt., 2003) ir (4) pozityviosios psichologijos (Seligman ir Csikszentmihalyi, 2000). Autorius pabrėžia, kad kiekviena iš šių teorinių prieigų atsirado nepriklausomai viena nuo kitos, kiekviena siūlo stiprų teorinį pagrindimą ir empirinius tyrimus, kuriuose atsispindi skirtingi pagrindiniai konstruktai ir skirtingų esminių raidos išdavų matavimas. Vis dėlto, kai kurie koncepciniai elementai šiose teorinėse prieigose persidengia ir dėl to literatūroje šios prieigos neretai painiojamos ar laikomos tapačiomis.

Pavyzdžiui, Durlak, Weissberg ir Pachan (2010) apžvelgtas programas Tolan ir kt. (2016) priskiria socialinio-emocinio ugdymo (Elias ir kt., 1997) teorinei prieigai. Taigi, išvados, kad dalyvavimas pozityvios jaunimo raidos programose skatina savęs suvokimą, pozityvų socialinių elgesį, gerina ryšius su mokykla, akademinis pasiekimus ir mažina probleminių elgesį, galioja ne bet kokioms, o tik socialinio-emocinio ugdymo teorinėje prieigoje įgyvendinamoms pozityvios raidos skatinimo programoms. Panašiai Guerra ir Bradshaw (2008), apžvelgdami pozityvios raidos literatūrą, įskaitant ir pozityvios raidos skatinimo programas, išskiria penkias pagrindines kompetencijas (pozityvius savęs jausmas, savikontrolė, sprendimų priėmimo įgūdžiai, moralinė įsitikinimų sistema ir prosocialūs ryšiai), kurios užtikrina pozityvią jaunimo raidą ir rizikingo elgesio prevenciją. Tačiau, kaip pastebi Tolan ir kt. (2016), programos, kurias apžvelgia Guerra ir Bradshaw (2008) yra panašios savo struktūra ir priskirtinos socialinių kompetencijų teorinei prieigai (Waters ir Sroufe, 1983), kuri atsirado gerokai anksčiau, nei pozityvios raidos koncepcija. Taigi, nors pozityvios raidos skatinimo programų yra be galo daug, šiame darbe bus apžvelgiamos tik tos programos, kurios, remiantis Lerner ir kt. (2015) bei Tolan ir kt. (2016) priskiriamos pozityvios jaunimo raidos teorinei prieigai (Lerner ir kt., 2003).

Tolan ir kt. (2016) pažymi, kad pozityvios jaunimo raidos teorinė prieiga (Lerner ir kt., 2003) iš kitų trijų pozityvios raidos teorinių prieigų išsiskiria tuo, kad (1) orientuojasi išskirtinai į paauglystės periodą; (2) intervenciją laiko raidos kontekstu; (3) išskirtinai dėmesį skiria klestėjimo konstruktiui, pabrėždami, kad pozityvi raida yra daugiau nei problemų nebuvimas, taigi, intervencinės programos turėtų atskleisti ar sustiprinti jaunų žmonių potencialą; (4) teigia, kad jaunas žmogus pats aktyviai prisideda prie savo raidos proceso (Larson, 2006). Taigi, pozityvios jaunimo raidos intervencijomis galime laikyti tik tas intervencijas, kurios remiasi šia teorine prieiga ir numatydami tikėtinus pozityvios jaunimo raidos intervencijos rezultatus turėtume remtis tik šioje prieigoje įgyvendintų intervencinių programų rezultatais.

Pozityvios jaunimo raidos teorinės prieigos autorius Lerner su kolegomis (2015) įvardija intervencines programas, kurios yra laikomos pozityvios jaunimo raidos intervencinėmis praktikomis. Lerner ir kt. (2015) teigimu, vertinant pozityvios jaunimo raidos

intervencinių programų efektus, galima pasikliauti Catalano ir kt. (2004) atlikta 25 programų apžvalga, kadangi į ją buvo įtrauktos tik tos programos, kurios siekė bent 5 iš 15 įvardintų pozityvios jaunimo raidos tikslų, buvo skirtos bendros populiacijos vaikams ir paaugliams, buvo vertinamos, naudojant tinkamą tyrimo dizainą ir tinkamus išdavų vertinimo instrumentus. Šioje apžvalgoje buvo vertintos tiek gerai žinomos ir plačiai taikomos programos (pvz., „Didysis brolis – didžioji sesuo“ (*angl.* Big Brother/Big Sister), projektas „KELIAI“ (*angl.* Project PATHS), tiek mažiau žinomos ir mažiau paplitusios programos (pvz., „Pažink savo kūną“ (*angl.* Know Your Body), projektas „PERSPĖJIMAS“ (*angl.* Project ALERT)). Visos apžvelgtos programos siekė ugdyti kompetencijas, saviveiksmingumą ir prosocialias elgesio normas. Daugiau nei pusėje programų buvo siekiama sukurti galimybes prosocialiai įsitraukti, pozityviam elgesiui pripažinti bei ryšiams kurti. Pusėje iš vertintų programų buvo siekiama ugdyti pozityvų tapatumą, savideterminaciją, pozityvius ateities lūkesčius, psichologinį atsparumą ir dvasingumą. Remiantis apžvalgos rezultatais, 19 iš 25 intervencinių programų, paskatino pozityvias raidos išdavas ir teigiamai paveikė tarpasmeninius įgūdžius, santykių su bendraamžiais ir suaugusiais kokybę, savikontrolę, problemų sprendimą, kognityvines kompetencijas, saviveiksmingumą, įsipareigojimą mokyklai ir akademinį pasiekimą. Dvidešimt keturios programos sumažino neigiamas raidos išdavas, t.y., probleminių elgesį, įskaitant svaigiųjų medžiagų vartojimą, nepaklusnumą mokykloje, agresyvų elgesį, smurtą, pamokų praleidimą ir rizikingą seksualinį elgesį. Taigi, remiantis šia apžvalga, galima teigti, kad Catalano ir kt. (2004) išskirtos pozityvios jaunimo raidos programos turi stiprų potencialą skatinti jaunų žmonių klestėjimą.

Lerner ir kt. (2015) prie pozityvios jaunimo raidos programų priskiria dar kelias intervencines programas, kurios nebuvo įtrauktos į Catalano ir kt. (2004) apžvalgą: (1) tėvų ir mokytojų ugdymu paremtą programą „Auginti sveikus vaikus“ (*angl.* Raising Healthy Children, RCT), kuri efektyviai pagerino vaikų socialinę kompetenciją, mokymosi rezultatus, įsipareigojimą mokyklai bei sumažino antisocialų elgesį, tokių kaip vagiliavimas, melavimas, svetimų daiktų gadinimas (Catalano ir kt., 2003); (2) bendruomenės aplinkoje įgyvendintą programą „Bendruomenės, kurioms rūpi“ (*angl.* Communities That Care, CTC) (Hawkins, Catalano, Arthur, Egan, 2008a), kuri efektyviai sumažino jaunuolių nusikalstamą elgesį (Hawkins ir kt., 2008b); (3) rizikos grupei priskiriamiems paaugliams skirtą „Gyvenimo keitimo programą“ (*angl.* Changing Life Program, CLP) (Kurtines ir kt., 2008), kuri efektyviai paskatino pozityvų tapatumą bei efektyviai sumažino internalius bei eksternalius sunkumus (Eichas ir kt., 2010) ir (4) mokyklos aplinkoje įgyvendintą programą „Pozityvus veiksmas“ (*angl.* Positive Action), kuris efektyviai padidino moksleivių savivoką, mokymosi rezultatus, teigiamą elgesį mokykloje, nusikalstamumą, smurtą, svaigiųjų medžiagų vartojimą (Flay, 2002). Nors prosocialaus elgesio skatinimas šiose programose nėra minimas, iš šių programų rezultatų galime pastebėti, kad jos reikšmingai prisideda prie rizikingo/probleminio paauglių elgesio mažinimo, taigi, ir prie paauglių klestėjimo skatinimo.

Lerner ir kt. (2015) bei Tolan ir kt. (2016) prie pozityvios jaunimo raidos teorine prieiga besivadovaujančių praktikų taip pat priskiria mentorystės programas. Larson (2006) pabrėžia, kad būtent mentorystės santykis yra ta priemonė, kuri gali stipriai padėti jaunimui prisidėti prie sėkmingos savo raidos. Rhodes, Spencer, Keller, Liang ir Noam (2006) siūlo, kad mentorystės santykis skatina pozityvią raidą per tris tarpusavyje susijusius procesus:

(1) per *socialinių santykių ir emocinės gerovės* didėjimą; (2) per *kognityvinių įgūdžių* gerėjimą, kuris atsiranda per pokalbį su mentoriumi ir (3) per *pozityvaus tapatumo* formavimąsi, mentoriams tampant pavyzdinio elgesio modeliais ir atstovais.

Neseniai buvo atliktos dvi mentorystės programų efektų meta-analizės. Pagal DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn ir Valentine (2011) atliktos meta-analizės rezultatus, mentorystės programos pakankamai efektyviai (efekto dydžiai (toliau tekste ED) visais atvejais apie 0,20) gerina vaikų ir paauglių motyvaciją, socialinius santykius, psichologinę ir emocinę gerovę, akademinis pasiekimus bei mažina elgesio problemas. Remiantis Tolan, Henry, Schoeny, Lovegrove ir Nichols (2014) atliktos meta-analizės rezultatais, mentorystės programos efektyviai mažina nusikalstamą elgesį (ED = 0,21) ir agresyvumą (ED = 0,29) bei kiek mažiau efektyviai mažina svaigiųjų medžiagų vartojimą (ED = 0,16) ir skatina akademinis pasiekimus (ED = 0,11). Šių apžvalgų rezultatai pagrindžia mentorystės programų, kaip pozityvios jaunimo raidos skatinimo praktikų, naudą.

Taigi, remiantis Lerner ir kt. (2015) bei Tolan ir kt. (2016) išskiriamų intervencinių programų, paremtų pozityvios jaunimo raidos teorine prieiga, efektyvumo apžvalgomis, galima teigti, kad pozityvios jaunimo raidos praktikos efektyviai prisideda tiek prie pozityvių raidos išdavų gerinimo, tiek prie probleminio elgesio mažinimo, taigi, ir prie jaunų žmonių klestėjimo skatinimo. Vis dėlto, remiantis naujausiais tyrimais ir jų apžvalgomis, šios išvados negali būti tokios vienareikšmiškos. Pirmiausia, programų efektyvumo vertinimuose pasigendama prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės vertinimo; antra, naujausiose programų apžvalgose yra suabejojama tuo, kad pozityvios jaunimo raidos programos iš tiesų gali prisidėti prie neigiamų raidos pasekmių mažinimo.

Bonell ir kt. (2016), apžvelgę 25 pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencines programas, skirtas 11-18 m. paaugliams, daro išvadą, kad įrodymai, jog šia teorine prieiga paremtos intervencinės programos turi poveikį paauglių probleminiam elgesiui yra itin riboti. Remiantis apžvalgos rezultatais, pozityvios jaunimo raidos programų poveikis svaigiųjų medžiagų vartojimui mažinti yra menkas ir statistiškai nereikšmingas, o poveikis smurtiniam elgesiui mažinti – trumpalaikis. Šie Bonell ir kt. (2016) radiniai atsispindi ir Melendez-Torres ir kt. (2016a) sisteminės analizės, orientuotos į programų poveikį svaigiųjų medžiagų vartojimui mažinti bei Melendez-Torres ir kt. (2016b) sisteminės analizės ir meta-analizės, orientuotos į programų poveikį smurtiniam elgesiui mažinti, rezultatus. Panašius rezultatus gavo ir Ciocanel, Power, Eriksen ir Gillings (2017) apžvelgę 24 pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencines programas, kurios siekė paskatinti bent vieną iš 15 Catalano ir kt. (2004) įvardintų pozityvios jaunimo raidos tikslų ir buvo vertintos, naudojant eksperimentinį tyrimo dizainą. Remiantis apžvalgos rezultatais, pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos efektyviai skatina tik savivoką ir akademinis pasiekimus, tačiau neturi jokio poveikio probleminiam elgesiui ir seksualinei sveikatai. Nors šių neseniai atliktų apžvalgų (Bonell ir kt., 2016; Ciocanel ir kt., 2017; Melendez-Torres ir kt., 2016ab) rezultatai iš tiesų leidžia suabejoti pozityvios jaunimo raidos programų poveikių probleminiam paauglių elgesiui apskritai, autoriai pabrėžia, kad į analizę įtrauktos intervencinės programos buvo įgyvendintos ne mokyklos aplinkoje ir apžvalgų rezultatai gali nepakankamai reprezentuoti geriausias pozityvios jaunimo raidos programų praktikas.

3.2.1. Pozityvios jaunimo raidos programos mokyklos aplinkoje

Lapalme, Bisset ir Potvin (2014), remdamiesi savo atliktos apžvalgos rezultatais, teigia, kad konteksto savybės iš tiesų yra svarbus veiksnys, lemiantis pozityvios jaunimo raidos intervencijų efektyvumą. Eccles ir Roeser (2011) teigia, kad pagal raidos sistemų sąveikų teorinę paradigmą (Overton, 2013), mokykla yra svarbiausias kontekstas, galintis prisidėti prie pozityvios jaunimo raidos skatinimo. Ši savo teiginį autoriai pagrindžia pristatydami septynias bazines mokyklos veikimo, kaip raidos konteksto, prielaidas, remdamiesi Rosser ir Peck (2009) teorinėmis išvaggomis: (1) mokykla yra kompleksiška socialinė sistema, kurios struktūra ir organizacija užtikrina procesus, kurie padeda įgyvendinti veiksmus, orientuotus į lyderystę, mokymą ir mokymąsi; (2) mokykloje veikia kompleksiška įvairių lygių veiksmų sistema, kuri tiesioginiais ir netiesioginiais ryšiais sujungia žmones, resursus ir mokymo praktikas, kurios daro reikšmingą įtaką vaikų akademinėi, socialinei-emocinei ir elgesio raidai; (3) mokyklos struktūra ir joje vykstantys procesai padeda prisitaikyti vaikams veikti institucinėje sistemoje; (4) mokykla padeda vaikams susidurti su etno-kultūriniais ir socio-ekonomineis skirtumais, kurie kuria skirtingus apribojimus ir galimybes mokymosi procese; (5) mokykla ir joje vykstančios praktikos, įtraukiant, bet neapsiribojant, mokymusi, paveikia visą žmogų, t.y. daro įtaką ne tik kognityviniu-intelektiniu lygmeniu, bet ir socialiniu, emociniu, moraliniu bei elgesio lygmenimis; (6) socializacija mokykloje reikšmingai priklauso nuo to, kaip jaunas žmogus subjektyviai suvokia savo raidos kontekstą bei kiek imasi aktyvių veiksmų, siekdamas daryti įtaką savo raidai; (7) laisvose demokratinėse visuomenėse edukacinis procesas yra skirtas ne tik paskatinti ir nukreipti žinojimą, jautimą ir darymą kultūriškai priimtina linkme, bet ir ugdyti sąmoningumą bei rūpinimąsi kitais, kurie įgalina minties laisvę, kūrybingumą, darnius santykius tarp skirtingų žmonių bei asmeninį ir bendruomeninį atsinaujinimą. Gomez ir Mei-Mei Ang (2007) taip pat pabrėžia, kad pačios mokyklos galėtų veikti kaip pozityvios jaunimo raidos skatinimo kontekstas, jei joms pakaktų vidinių ir išorinių resursų pritraukti, ugdyti ir palaikyti pozityvų personalą (*žmones*), kurti pozityvią *aplinką* ir suteikti pozityvias *galimybes*. Vis dėlto, autoriai pabrėžia, kad dideli mokyklos personalo darbo krūviai, egzistuojančios tvarkos ir reikalavimai mokytojams bei mokiniams, orientuoti į akademinius pasiekimus vis dar trukdo holistiškai žiūrėti į paauglių ugdymą ir kol kas geriausia, ką mokyklos gali padaryti, tai bendradarbiauti su išorinėmis organizacijomis, kurios turi mokslinių pozityvios jaunimo raidos skatinimo žinių.

Andreou (2015) taip pat siūlo, kad norint mokyklose išspręsti vieną iš labiausiai paplitusių – smurto ir patyčių – problemą, mokyklose reiktų įgyvendinti būtent pozityvios jaunimo raidos skatinimo programas, o jas įgyvendinant pasitelkti kompetentingus ekspertus, sudarant partnerystes su žmonėmis ir/ar organizacijomis, turinčiomis pozityvios jaunimo raidos procesų žinių. Šiuos savo siūlymus autorius pagrindžia, įvardindamas, kad programos, įgyvendintos būtent mokyklos aplinkoje, efektyviai mažina smurtinio elgesio apraiškas. Pavyzdžiui, pozityvios jaunimo raidos skatinimo principais paremta ir į socialinių kompetencijų (tokių kaip savimonė, savęs valdymas, socialinis sąmoningumas, tarpasmeninių santykių įgūdžiai, sprendimų priėmimas, problemų sprendimas ir lyderystė) ugdymą orientuota programa „Imkis iniciatyvos“ (*angl.* Take The Lead, TTL) reikšmingai sumaži-

no patyčias ir viktimizaciją (persekiojimą) intervencinėje grupėje, o kontrolinėje grupėje per tą patį laiką patyčios ir viktimizacija padidėjo, o vėliau, po dalyvavimo intervencinėje programoje, taip pat reikšmingai sumažėjo (Domino, 2013). Taip pat mokyklos aplinkoje įgyvendinta intervencinė programa “PUIKŪS mokiniai” (*angl.* GREAT students), kurios tikslas buvo paveikti socialinius-kognityvinius veiksnius, siekiant sumažinti agresyvumą ir paskatinti nesmurtinį elgesį, efektyviai sumažino rizikos grupei priskiriamų paauglių agresyvų elgesį paremiančias nuostatas, padidino saviveiksmingumą ir paskatino nesmurtinį elgesį paremiančių nuostatų formavimąsi (Simon ir kt., 2009). Taigi, šių programų rezultatai palaiko idėją, kad būtent mokyklos aplinkoje įgyvendinamos pozityvios jaunimo raidos programos gali reikšmingai prisidėti mažinant paauglių probleminių elgesį.

Curran ir Wexler (2017) atliko sisteminę mokyklos aplinkoje įgyvendintų pozityvios jaunimo raidos skatinimo programų apžvalgą. Į šią apžvalgą buvo įtrauktos 23 programos, įtraukint ir tokias gerai žinomas programas kaip “Projektas KELIAI” (*angl.* Project PATHS) bei “Antras žingsnis” (*angl.* Second Step). Autoriai siūlo, kad visas nuo 2000 m. įgyvendintas programas galima suskirstyti į tris kategorijas: (1) pamokų formato; (2) lyderystės ugdymo ir (3) mentorystės. Analizės rezultatai atskleidė, kad *pamokų formato* programos reikšmingai gerina psichologinę ir socialinę gerovę bei skatina sveiką elgseną. Remiantis kiekybiniais ir kokybiniais programų vertinimo rezultatais, šio formato programos didina savimone, gerina emocijų valdymą, skatina empatiškumą, didina pasitikėjimą savimi, savigarbą ir saviveiksmingumą, gerina socialinę kompetenciją bei mažina antisocialų, rizikingą ir smurtinį elgesį. Kiekybiniai *lyderystės* programų, įgyvendintų mokyklos aplinkoje, vertinimo rezultatai nepatvirtino jų veiksmingumo, o kokybiniai rezultatai atskleidė programų veiksmingumą, didinant lyderystės ir bendravimo įgūdžius bei kritinį mąstymą. *Mentorystės* programų vertinimo rezultatai atskleidė, kad šios programos, įgyvendintos mokyklos aplinkoje didina mokinių savigarbą ir gerina ryšius su mokykla. Be to, šios programos yra naudingos ir mentorių pozityviai raidai. Kokybiniai rezultatai atskleidė, kad būnant elgesio modeliu bei susiduriant su iššūkiais padidėja mentorių atsakomybės ir susietumo jausmus bei paskatinamas asmeninis augimas. Remiantis šios naujausios pozityvios jaunimo raidos programų, įgyvendinamų mokyklos aplinkoje, apžvalgos (Curran ir Wexler (2017) rezultatais, galima teigti, kad skatininti jaunimo klestėjimą tinkamiausias yra pamokų formatas, kai programos yra įgyvendinamos kaip mokyklos veiklos dalis ir yra įtraukiamos į pamokų planus.

Vis dėlto, svarbu pažymėti, kad, remiantis Curran ir Wexler (2017) atlikta apžvalga, nė viena mokyklos aplinkoje įgyvendinta intervencinė programa nekėlė tikslų paskatinti penkis pozityvios jaunimo raidos komponentus “5C” (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą), ir nebuvo tokių programų, kurios efektyvumas būtų matuotas, pasitelkiant instrumentus, vertinančius pozityvią jaunimo raidą per šių komponentų struktūrą (tiesa, “Projektas PATHS”, vertino pozityvią jaunimo raidą per 15 komponentų, pasiūlytų Catalano ir kt. (2004) struktūrą). Tolan ir kt. (2016) taip pat įvardija šią problemą, teigdami, kad dauguma intervencinių programų, besiremiančių pozityvios jaunimo raidos teorine prieiga, vertina prisidėjimą prie bendruomenės gerovės (ar pilietinį aktyvumą) bei negatyvių raidos išdavų sumažėjimą, bet ne pačią pozityvią jaunimo raidą.

3.2.2. “5C” modeliu paremtos intervencinės programos

Lerner ir kt. (2015) savo pozityvios jaunimo raidos tyrimų apžvalgoje pabrėžia, kad šiuo metu nėra pakankamo aiškumo, kaip pozityvios jaunimo raidos “5C” modelis turėtų būti taikomas, įgyvendinant konkrečias intervencines programas ir teigia, kad tokios praktikos tik pradeda atsirasti. Pavyzdžiui, Haskins (2010) savo knygoje aprašo, kaip “5C” modelis yra ir galėtų būti taikomas, įgyvendinant pozityvios jaunimo raidos skatinimo programas pasitelkiant sportinę veiklą. Tačiau Jones, Dunn, Holt, Sullivan ir Bloom (2011) teigimu, sporto aplinkoje pozityvi jaunimo raida pasireiškia ne per penkių komponentų struktūrą (kaip siūlo Lerner ir kt. 2005, 2012, 2015), o per dviejų komponentų (prosocialių vertybių ir kompetencijos/pasitikėjimo) struktūrą. Holt ir kt. (2017), atlikę detalią pozityvios jaunimo raidos skatinimo programų pasitelkiant sportą analizę, siūlo alternatyvų pozityvios jaunimo raidos modelį, jų teigimu, tinkamesnį sporto programoms. Šiame modelyje autoriai išskiria trijų rūšių pozityvios jaunimo raidos išdavus – asmenines, socialines ir fizines. Jie teigia, kad du iš Lerner ir kt. (2005, 2012, 2015) pasiūlytų pozityvios jaunimo raidos komponentų (susietumas ir atjauta) yra priskiriami socialinėms išdavoms, o kiti trys (kompetencija, pasitikėjimas ir charakterio tvirtumas) – asmeninėms išdavoms. Taip “5C” modelis yra integruojamas į naują pozityvios jaunimo raidos sporto aplinkoje koncepciją.

Taip pat Napolitano, Bowers, Gestsdóttir ir Chase (2011), remdamiesi teoriniu individo-konteksto sąveikų modeliu (Lerner ir kt., 2012, 2015) aprašo, kaip penki pozityvios jaunimo raidos komponentai gali būti paskatinti pasitelkiant tikslingos savireguliacijos ugdymą mentorystės programoje “Sėkmės GPS” (*angl.* GPS to success). Šios programos privalumas yra ne tik tai, kad jos efektyvumui vertinti yra siūlomas pozityvios jaunimo raidos “5C” modelis, bet ir tai, kad ją įgyvendinant remiamasi Lerner (2004) išskirtomis trimis svarbiausiomis pozityvios jaunimo raidos programų charakteristikomis. Bowers ir kt. (2013) atliko vertinimą, kaip praktinių įgūdžių, kurie yra ugdomi pagal programą, įgijimas yra susijęs su tikslinga savireguliacija ir pozityvios jaunimo raidos komponentais (“5C”), taip validuodami programos veiklas. Kalbant apie programos efektyvumą, šiuo metu yra žinoma, kad mentorystės santykis reikšmingai (bet nestipriai; $ED = 0,16$) gerina tikslingos savireguliacijos įgūdžius (Bowers, Wang, Tirrell, Lerner, 2016), tačiau duomenų, kaip dalyvavimas programoje skatina pozityvią jaunimo raidą, kol kas nėra.

Atlikus išsamią literatūros paiešką, įtraukiant ir pilkąją literatūrą, pavyko aptikti programų, kurių efektyvumas yra vertinamas, remiantis pozityvios jaunimo raidos “5C” modeliu ir kurios nėra įtrauktos į anksčiau aprašytas pozityvios jaunimo raidos programų apžvalgas. Pirmiausia svarbu paminėti, kad iš rastų tyrimų, vertinančių šių programų efektyvumą, vieningas buvo teiginys ir naudojo kvazi-eksperimentinį tyrimo dizainą (White, 2009). Šiame tyrime buvo vertinama 4H projekto programa “Jaunimo bendruomeninio veiksmo mokymai” (*angl.* Youth Community Action Training), o vertinimo rezultatai yra publikuoti psichologijos krypties disertacijoje. Remiantis kiekybiniais tyrimo rezultatais, programa neturėjo reikšmingo poveikio nė vienam iš penkių pozityvios jaunimo raidos komponentų, nepaisant to, kad programos vadovai šią programą subjektyviai vertino kaip naudingą ir prasmingą.

Kitas tyrimas, į kurį buvo įtraukta palyginamoji grupė, vertino taip pat 4H projekto “Mugės programą” (*angl.* Fair Program) (Arnold, Meinhold, Skubinna, Ashton, 2007).

Tyrime daroma išvada, kad dalyvavimas programoje reikšmingai, teigiamai paveikė du iš penkių pozityvios jaunimo raidos komponentų (charakterio tvirtumą (ED = 0,14) ir atjautą (ED = 0,19) bei vieną iš klestėjimo indikatorių – prisidėjimą prie bendruomenės gerovės (ED = 0,22), o kitiems dviem vertintiems komponentams (pasitikėjimui (ED = 0,11) ir susietumui (ED = 0,13) poveikis buvo mažas ir nereikšmingas. Svarbu paminėti, kad tyrimo dalyvių vertinimas buvo atliktas pasibaigus programai ir šiame tyrime pristatomi skersinio pjūvio duomenys, neleidžiantys tinkamai įvertinti programos efektų.

Dar dviejų 4H projekto programų vertinimo rezultatai buvo publikuoti programų ataskaitose. Vertinant abi programas nebuvo naudota lyginamoji grupė. “Arklių programos” (*angl.* Horse program) aprašomieji skersinio pjūvio vertinimo rezultatai atskleidė, kad programos dalyviai po programos pasižymi didesniais nei vidutiniai, taigi, sąlyginai aukštais, visų penkių pozityvios jaunimo raidos komponentų, įverčiais (Arnold ir Nott, 2010a). Vertinant programą “Jaunimo balsas: jaunimo pasirinkimas” (*angl.* Youth voice: Youth choice) pateikiami dviejų matavimų (“prieš” intervenciją ir “po” jos) duomenys ir, remiantis šiais, iš pirmo žvilgsnio, teštiniais vertinimo rezultatais, buvo rastas teigiamas reikšmingas visų pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis (Arnold ir Nott, 2010a). Vis dėlto svarbu paminėti, kad abu programos dalyvių vertinimai buvo atlikti įgyvendinus programą, prašant dalyvių tą patį klausimyną užpildyti du kartus. Taigi, vertinimo “prieš” duomenys yra retrospektyvūs ir gali būti paveikti subjektyvaus išpūdžio ar socialinio pageidaujimumo. Remiantis šių empirinių tyrimų, vertinusių pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytį dėl dalyvavimo pozityvios jaunimo raidos programose (Arnold ir kt., 2007; Arnold ir Nott, 2010ab; White, 2009) rezultatais (taip pat atsižvelgiant į reikšmingus metodologinius jų trūkumus), teigti, kad pozityvios jaunimo raidos programos prisideda skatinant kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą, negalime.

Teorinio individo-konteksto sąveikų modelio (Lerner ir kt., 2012, 2015) bendraautorai, teštinio pozityvios jaunimo raidos 4H tyrimo rezultatų ataskaitoje (Lerner ir Lerner, 2013) siekė pateikti netiesioginių įrodymų apie dalyvavimo jaunimo programose ir pozityvios jaunimo raidos sąsajas. Ataskaitoje įvairių 4H projekto programų dalyviai yra lyginami su paaugliais, kurie programose nedalyvavo, kasmet nuo 5 iki 12 klasės, pagal pozityvios jaunimo raidos (matuotos per “5C”), prisidėjimo prie bendruomenės gerovės, rizikingo elgesio ir depresiškumo įverčius. Pozityvios jaunimo raidos skirtumai buvo rasti tik aštuntoje klasėje (bendroje imtyje ir merginoms) bei vienuoliktoje klasėje (bendroje imtyje, merginoms ir vaikinams), taigi išvados, kad dalyvavimas programose yra tiesiogiai susijęs su pozityvia jaunimo raida, daryti negalima. Rizikingo elgesio ir depresiškumo skirtumai taip pat pavieniai (rizikingo elgesio – tik vienuoliktoje klasėje (tik merginoms), depresiškumo – tik aštuntoje klasėje (tik merginoms) bei vienuoliktoje klasėje (tik bendroje imtyje). Kiek nuoseklesni prisidėjimo prie bendruomenės gerovės skirtumai, pasireiškiantys nuo 7 iki 12 klasės (bendroje imtyje ir merginoms, o vaikinams tik 7 ir 10-11 klasėse) (Lerner ir Lerner, 2013). Taigi, remiantis šios ataskaitos (Lerner ir Lerner, 2013) rezultatais, dalyvavimo jaunimo raidos programose sąsajos su pozityviomis ir negatyviomis raidos išdavomis, taip pat vadinamomis klestėjimo indikatoriais, yra abejotinos ar bent jau nenuoseklios.

Įrodymai, kad pozityvios jaunimo raidos programos daro teigiamą poveikį penkiems pozityvios jaunimo raidos komponentams iš kitų (ne 4H projekto) programų vertinimo,

taip pat gana riboti ir nevienareikšmiai. Maslow (2015), pristatydamas dviejų programų (TALK ir ATLAS), skirtų lėtinėmis ligomis sergantiems paaugliams (kurie buvo vertinti taip pat tik po programos įgyvendinimo), preliminarius vertinimo rezultatus, daro išvadą, kad programos reikšmingai teigiamai veikia tik vieną iš penkių komponentų – charakterio tvirtumą. Barret ir Bond (2015), pristatydami kokybinius mokyklos aplinkoje įgyvendinto pozityvios jaunimo raidos skatinimo mokantis muzikos rezultatus, daro išvadą, kad dalyvavimas programoje veikia kompetencijos, pasitikėjimo ir susietumo raidą bei mažiau veikia charakterio tvirtumo ir atjautos raidą. Šios išvados buvo padarytos remiantis tuo, kad apie kompetencijos, pasitikėjimo ir ryšių pokytį kalbėjo tiek programos vadovai, tiek dalyviai, o apie charakterio tvirtumo ir atjautos pokytį – tik vadovai, bet ne dalyviai. Kiek patikimesnių įrodymų apie pozityvios jaunimo raidos komponentų reikšmingą pokytį pateikia Chand, Farruggia, Dittman, Sanders ir Ting Wai Chu (2013), aprašydami tėvystės įgūdžių programos poveikį pozityviai jaunimo raidai. Šiame tyrime taip pat nebuvo pasitelkta lyginamoji grupė, tačiau buvo atlikti du paauglių vertinimai (“prieš” ir “po”) ir nustatyta, kad po programos dalyvavimo stipriai ir reikšmingai pagerėjo susietumas su šeima (ED = 0,60), susietumas su mokykla (ED = 0,51) ir atjauta (ED = 0,98), bei ne taip stipriai (bet reikšmingai) socialinis sąmoningumas (priskiriamas charakterio tvirtumui, ED = 0,16). Taigi, remiantis šių sąlyginai neseniai atliktų empirinių tyrimų (Barret ir Bond; 2015; Chand ir kt., 2013; Maslow, 2015) rezultatais galima teigti, kad pozityvią jaunimo raidą potencialiai galima paskatinti muzikos mokymusi ir pasielkus tėvystės įgūdžių ugdymo programas, tačiau dėl metodologinių šių tyrimų trūkumų ir programų specifikos, jų rezultatai nepatvirtina jaunimo programų poveikio kompetencijai, pasitikėjimui, susietumui, charakterio tvirtumui ir atjautai.

Taip pat svarbu paminėti, kad nė viena iš šių programų, kurias vertinant buvo remiamasi pozityvios jaunimo raidos “5C” modeliu, tiesiogiai nekėlė tikslų paskatinti šių penkių komponentų pokytį. Vienintelė rasta pozityvios jaunimo raidos skatinimo pasitelkus sportinę veiklą programa “5C treniravimo intervencija” (*angl.* 5Cs coaching intervention), kuri siekė paskatinti pozityvią jaunimo raidą, remdamiesi Lerner ir kt. (2005, 2012, 2015) pozityvios jaunimo raidos komponentų struktūra, pasiūlė savo penkis komponentus (išipareigojimas, bendravimas, koncentracija, kontrolė ir pasitikėjimas), autorių teigimu, tinkamesnius sporto programoms. Šių komponentų pokytis ir buvo vertinamas kokybinėje programos efektyvumo analizėje (Harwood, Barker, Anderson, 2015).

Tai, kad programų, kurios tikslingai siekia pozityvios jaunimo raidos “5C” komponentų pokyčio ir tyrimų, kuriose šis pokytis būtų sistemingai tyrinėtas, nepavyko rasti, gali reikšti, kad šis modelis stokoja praktinio pritaikymo. Taigi, tikėtina, kad egzistuoja geresni požiūriai į pozityvios jaunimo raidos skatinimo galimybes. Brink ir Wising (2012) pasiūlė alternatyvų pozityvios jaunimo raidos intervencijų modelį, paremtą raidos sistemų sąveikų teorine paradigma (Overton, 2011). Kaip ir Lerner ir kt. (2015) bei Napolitano ir kt. (2011), tikslingą savireguliaciją Brink ir Wising (2012) identifikuoja kaip pagrindinį procesą, kuris lemia pozityvų raidos pokytį, o šis pokytis, savo ruožtu, užtikrina tolesnę sėkmingą savireguliaciją. Vis dėlto, Brink ir Wising (2012) teigimu, pozityvią jaunimo raidą atspindi ne Lerner ir kt. (2005, 2012, 2015) pasiūlyti “5C” komponentai, o *streso įveikos saviveiksmingumas*, kuris pasireiškia efektyvesne streso įveika ir problemų sprendimu, siekiant užsi-

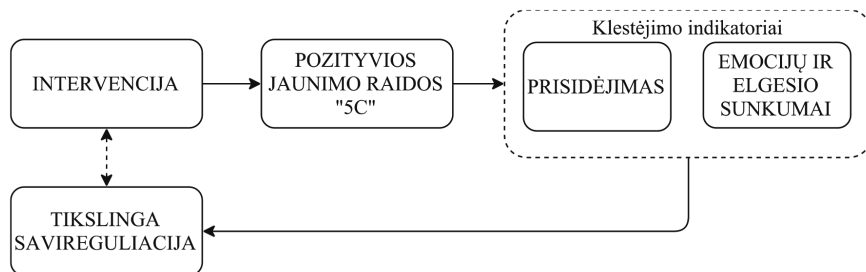
brėžtų tikslų; *socialinis saviveiksmingumas*, kuris pasireiškia efektyvesne tarpusavio sąveika su kitais žmonėmis bei *viltis*, kuri pasireiškia gebėjimu efektyviau išsikelti pasiekinius tikslus. Kurdami šiuo modeliu paremtą mokyklos aplinkoje įgyvendinamą pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencinę programą, autoriai siūlo programos veiklas organizuoti bei efektyvumą vertinti atsižvelgiant į tapatumo raidos, tikslų kėlimo įgūdžių, sprendimo priėmimo įgūdžių, streso įveikos įgūdžių, emocinės ir kognityvinės reguliacijos bei socializacijos įgūdžių skatinimą ir pokytį (Brink ir Wising, 2013). Šios intervencinės programos vertinimas atliktas pasitelkiant lyginamąją grupę, tačiau kiekybiniai vertinimo rezultatai, publikuoti psichologijos srities disertacijoje (Brink, 2010), nepatvirtino programos efektyvumo, taip sukeldami abejonę alternatyvios pozityvios jaunimo raidos intervencijų meta-teorijos poreikiu ir pagrįstumu.

Apibendrinant šiame poskyryje apžvelgtus tyrimus ir jų rezultatus, akivaizdu, kad pozityvios jaunimo raidos “5C” modelis (Lerner ir kt., 2005), nors pripažįstamas kaip pažangiausias ir patikimiausias pozityvios jaunimo raidos modelis (Heck ir Subramaniam, 2009), tinkamas vertinti pozityvios jaunimo raidos programų efektyvumui (Geldhof ir kt., 2015), praktikoje yra naudojamas gana retai ir su pakankamai dideliais metodologiniais apribojimais. Be to, mokslinių tyrimų, kuriuose pozityvios jaunimo raidos intervencinių programų gairėmis, kurios integruoja šį modelį (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), būtų vadovaujama visuose etapuose (kuriant, įgyvendinant ir vertinant intervencines programas) nepavyko rasti visai. Taigi, belieka konstatuoti faktą, kad Roth ir Brooks-Gunn (2016) įvardintas poreikis teorinį individo-konteksto sąveikų modelį (Lerner ir kt., 2012, 2015) tikrinti praktikoje, atliekant intervencinius tyrimus, pasitelkiančius bent jau kvazi-eksperimentinį tyrimo dizainą, išlieka aktualus ir šiandien.

4. POZITYVIOS JAUNIMO RAIDOS INTERVENCIJOS POKYČIO TEORIJA

Šiuo metu moksle yra įtvirtinta nuostata, kad intervencinės programos turi būti įgyvendinamos ir vertinamos, remiantis moksliskai pagrįstomis pokyčio teorijomis (*angl.* Theory of change), kurios paaiškina, kaip ir kodėl konkreti iniciatyva yra veiksminga (Weiss, 1972, 1997), taigi šiame skyriuje bus siekiama aprašyti ir pagrįsti pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teoriją.

Lerner ir kt. (2014) siūlo, kad individo-konteksto sąveikų modelis (Lerner ir kt., 2012, 2015) gali ir turėtų būti pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencijų pokyčio teorijų pagrindas. Remiantis šiuo modeliu, intervencinių programų veiklos ir savybės, sukurtos ir įgyvendinamos remiantis pozityvios jaunimo raidos programų koncepcijomis (žr. poskyrį 3.1.) bei užtikrinančios sąveiką tarp programų resursų ir paauglių stiprybių, turėtų paskatinti pozityvią jaunimo raidą ("5C"). Pozityvios jaunimo raidos, kaip optimalaus funkcionavimo, paskatinimas turėtų užtikrinti jaunų žmonių klestėjimą, kurio indikatoriais yra laikomi pozityvių raidos išdavų (tokių kaip prisidėjimas prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės) didėjimas ir negatyvių raidos išdavų (tokių kaip emocijų ir elgesio sunkumai) mažėjimas. Pozityvių ir negatyvių raidos išdavų pokytis, savo ruožtu, turėtų teigiamai paveikti paauglių tikslingą savireguliaciją, kuri yra laikoma vienu iš pagrindinių veiksmų, padedančių užtikrinti jaunų žmonių klestėjimą (Lerner ir kt., 2014, 2015) (4.1. pav.).



4.1. pav. Supaprastintas pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teorijos modelis (parengta pagal Lerner ir kt., 2014)

Lerner ir kt. (2014) pabrėžia, kad *tikslinga savireguliacija* yra glaudžiai susijusi su visais adaptyvios individo ir jo aplinkos sąveikos, taigi, ir su pozityvios jaunimo raidos aspektais, kadangi ji atspindi žmogaus gebėjimą daryti poveikį savo aplinkai, taip aktyviai įsitraukiant į savo raidos procesą (Geldhof ir Lerner, 2012; Geldhof ir Little, 2011; Gestsdóttir ir Lerner, 2007). Jauno žmogaus įgalinimo daryti įtaką savo raidai tyrinėjimas yra vienas iš pagrindinių pozityvios jaunimo raidos teorinėje prieigoje atliekamų tyrimų išskirtinumų ir užduočių (Larson, 2006; Tolan ir kt., 2016). Be to, savireguliacijos įtraukimas į pozityvios jaunimo raidos pokyčio teoriją paremia Geldhof, Little ir Colombo (2010) išvagas, kad savireguliacija pasireiškia bene visose žmogui ir jo raidai svarbiose srityse (t.y., socialiniuose santykiuose, akademinuose pasiekimuose, probleminiame elgesyje ir gerovėje bendrąja

prasmė), atspindėdama žmogaus funkcionavimo adaptyvumą. Taigi, Weiner ir kt. (2015) pabrėžia, kad tikslingos savireguliacijos pokyčio vertinimas (šalia pozityvios jaunimo raidos ir jos išdavų pokyčio vertinimo) intervencijos kontekste yra būtinas, siekiant nustatyti programų efektyvumą, kadangi savireguliacija atspindi, kiek programose įgyti įgūdžiai yra taikomi, siekiant teigiamai paveikti savo raidos procesą.

Nors aprašytas pozityvios jaunimo raidos pokyčio modelis yra geras atspirties taškas konstruojant intervencijos pokyčio teoriją, Bonell ir kt. (2016) pastebi, kad individo-konteksto sąveikų modelis kaip pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teorija yra gana abstraktus, o jo empirinis pagrindimas gana ribotas. Taip pat yra pastebima, kad individo-konteksto sąveikų modelyje neatsispindi kai kurie paauglių raidai itin svarbūs konstruktai (Catalano ir kt., 2004; Lapalme ir kt., 2014). Tam pritaria ir pozityvios jaunimo raidos koncepcijos autoriai (Lerner, Lerner, von Eye ir kt., 2011; Lerner ir kt. 2012, 2015) pažymėdami, kad kontekstinis pozityvios jaunimo raidos modelis nėra baigtinis. Remiantis autorių išvalgomis, individo-konteksto sąveikų modelis gali būti papildytas klestėjimo indikatorių (prisidėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų) tarpusavio sąsajų atskleidimu bei veiksniais, nusakančiais mechanizma, per kurį pozityvios jaunimo raidos komponentai ("5C") veikia klestėjimo indikatorius (Lerner, Lerner, von Eye ir kt., 2011; Lerner ir kt., 2012, 2015).

Xing ir kt. (2015) siūlo, kad konstruktas, kuris turėtų būti įtrauktas į pozityvios jaunimo raidos modelį, yra *tapatumo raida*. Autoriai pažymi situacijos paradoksalumą, atskleisdami, kad tyrimų, kuriuose būtų integruojami tapatumo procesai ir pozityvios jaunimo raidos koncepcija yra mažai, nors yra žinoma, kad tapatumo raida yra viena svarbiausių užduočių, su kuriomis individai susiduria paauglystėje (Erikson, 1968; Luyckx, Schwartz ir kt., 2008), taigi ją ignoruoti kalbant apie pozityvią jaunimo raidą nederėtų. Maža to, Scales ir kt. (2016) išskiria tapatumo raidą kaip esminį mechanizmą, paskatinantį teigiamų ir neigiamų pozityvios jaunimo raidos išdavų pasireiškimą. Xing ir kt. (2015) taip pat pabrėžia, kad tapatumo raidos (kuri atspindi dinamiškus savęs tyrinėjimo, atradimo ir savęs kūrimo procesus) tyrimuose trūksta sisteminio požiūrio, kurį gali pasiūlyti raidos sistemų sąveikų teorinė paradigma (Overton, 2013), kuria remiasi teorinis individo-konteksto sąveikų (arba pozityvios jaunimo raidos) modelis (Lerner ir kt., 2012, 2015). Taigi, tapatumo raidos įtraukimas į šį modelį galėtų praturtinti tiek tapatumo, tiek pozityvios jaunimo raidos tyrimų įžvalgas.

Taip pat svarbu paminėti, kad tiek savireguliacija (kaip autonomiškumo, būtino savi-determinacijai, išraiška, žr. Geldhof, Fenn ir Finders, 2017), tiek pozityvus tapatumas yra laikomi pozityvią jaunimo raidą atspindinčiais veiksniais, kurie yra priskiriami prie pozityvios jaunimo raidos programų tikslų (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab; Catalano ir kt., 2004). Taigi, šių veiksnių pokyčio analizė gali padėti geriau suprasti pozityvios jaunimo raidos intervencijos poveikio mechanizmus.

Kadangi tapatumas ir savireguliacija iki šiol kartu nebuvo tyrinėti pasitelkiant pozityvios jaunimo raidos koncepciją, siekiant aprašyti pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teoriją, šalia pozityvios jaunimo raidos koncepcinio modelio (Lerner ir kt., 2012, 2013, 2015) papildomai bus remiamasi kai kuriomis savi-determinacijos teorijos (Deci ir Ryan, 2002) išvalgomis. Savi-determinacijos teorija, (kaip ir pozityvios jaunimo raidos teorija) orientuojasi į žmonių klestėjimą, be to, kaip atskleidžia šiuolaikiniai tyrimai, ji yra geras įrankis, siekiant paaiškinti tiek savireguliacijos (žr. Geldhof, Fenn, Finders, 2017),

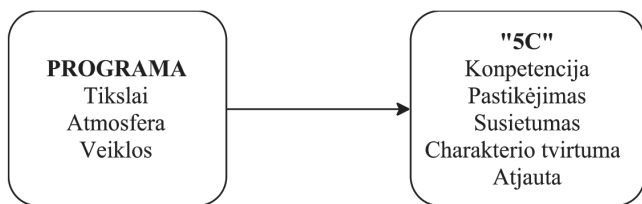
ties tapatumo formavimosi (žr. Luyckx, Vansteenkiste, Goossens, Duriez, 2009; Griffin, Adams, Little, 2017) procesus.

Taigi, siekiant pagrįsti suformuotą pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teoriją (1.5.1. pav.), tolesniuose poskyriuose bus aptariami empiriniai tyrimai, kurie padeda geriau suprasti pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytį dėl dalyvavimo intervencinėse programose; atskleidžiamos pozityvios jaunimo raidos ir jos išdavų sąsajos; aprašomos pozityvios jaunimo raidos, tikslingos savireguliacijos bei tapatumo sąsajos.

4.1. Pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis intervencijos kontekste

Siekiant numatyti, koks yra tikėtinas pozityvios jaunimo raidos pokytis, įgyvendinant intervencinę programą, besiremiančią pozityvios jaunimo raidos koncepcija, šiame poskyryje bus aptariamoms pozityvios jaunimo raidos intervencijų savybių (atmosferos ir veiklų) bei tikslų (pozityvios jaunimo raidos komponentų "5C": kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab; Lerner ir kt., 2005) sąsajos. Šių sąsajų analizė leis įvertinti pozityvios jaunimo raidos pokyčio teorijos numatomo ryšio tarp intervencijos ir pozityvios jaunimo raidos (4.1.1. pav.), pagrįstumą.

Pagal Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) įgyvendinamos programos atmosfera yra nusakoma per *pozityvią nuostatą dėl jaunų žmonių, pozityvių santykių kūrimą, autonomiškumo suteikimą, tinkamo elgesio lūkesčių išsakymą, individualų dėmesį (galimybę pripažinimui), struktūrą ir stabilumą*, o veiklos turi būti organizuojamos per *įgūdžių ugdymą, susidūrimą su iššūkiais ir akiračio praplėtimą*. Apžvelgus pozityvios jaunimo raidos skatinimo programas nepavyko rasti nė vienos programos, kuri būtų kurta, remiantis Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) pozityvios jaunimo raidos koncepcija ir nė vienos programos, kuri pateiktų tiesioginių įrodymų, kad dalyvavimas programoje skatina pozityvios jaunimo raidos komponentus ("5C"). Taigi, šiame poskyryje bus ieškoma netiesioginių sąsajų su programų savybėmis ir pozityvios jaunimo raidos komponentais.



4.1.1. pav. Pozityvios jaunimo raidos programos savybių ir pozityvios jaunimo raidos komponentų sąsajos (intervencijos pokyčio teorijos modelio dalis; parengta pagal Lerner ir kt., 2014)

Kompetencijos ugdymas. Kompetencija pozityvios jaunimo raidos teorijos priėjoje suprantama kaip gebėjimas sėkmingai veikti tam tikroje (pvz., *akademineje, socialiniuose santykiuose, darbinėje* ir kt.) srityje (Geldhof ir kt., 2015; Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003). Prieš daugiau nei du dešimtmečius Ford (1992) įvardino, kad kompetencijai ugdyti yra būtinos šios pagrindinės sąlygos: (1) lūkesčių ir vertybių žinojimas; (2) suaugusiųjų

ir bendraamžių parama; (3) saugi aplinka; (4) priklausymas grupei. Šios sąlygos neabejotinai yra suderinamos su Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) programų koncepcija, kadangi tiesiogiai pabrėžia bent dvi pozityvios jaunimo raidos programų, kaip raidos konteksto, atmosferos savybes (pozityvius santykius ir tinkamo elgesio lūkesčius). Taip pat, Masten ir Coatsworth (1998) savo apžvalgoje akcentuoja raidos konteksto įtaką kompetencijai skatinti ir santykius su rūpestingais suaugusiais ir bendraamžiais, savireguliacijos įgūdžius ir teigiamus aplinkinių lūkesčius išskiria kaip pagrindines sąlygas kompetencijos augti. Be to, yra nemažai įrodymų, kad intervencinės programos, kurių veiklos yra orientuotos į įgūdžių ugdymą, sėkmingai paskatina socialines, emocines, elgesio ir moralines kompetencijas (pvz., Catalano ir kt., 2004; Durlak ir kt., 2010). Taigi, jei intervencija yra įgyvendinama, remiantis Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) suformuluotais pozityvios jaunimo raidos programų kriterijais, kompetencijos pokytis yra tikėtinas programos rezultatas.

Pasitikėjimo ugdymas. Pasitikėjimas pozityvios jaunimo raidos teorinėje prieigoje yra suprantamas kaip *saviveiksmingumo* ir *savigarbos* jausmas (Geldhof ir kt., 2015; Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Bandura (1977) savo socialinėje kognityvinėje teorijoje saviveiksmingumą apibrėžė kaip subjektyvų savo galimybių atlikti tam tikrus veiksmus, siekiant užsibrėžtų tikslų, vertinimą. Šioje teorijoje nurodomi keturi saviveiksmingumo šaltiniai: (1) sėkmingo atlikimo patyrimas, (2) netiesioginės patirtys, tokios kaip kitų stebėjimas ir modeliavimas, (3) žodinis įtikinėjimas, paremtas kitų nuostatomis ir lūkesčiais bei (4) pozityvios emocijos. Pagal Roth ir Brooks-Gunn (2003) pozityvios jaunimo raidos programų koncepciją šias sąlygas kaip tik ir turėtų užtikrinti pozityvi programos atmosfera per pozityvūs santykius su pozityvių nuostatą turinčiais suaugusiais, suaugusių modelių ir kitų bendraamžių sėkmės stebėjimą bei dėmesį ir įvertinimą, taip užtikrinant saugią emocinę aplinką. Be to, pasak Pajares (2006), būtent sėkmingo atlikimo patirtis yra svarbiausias saviveiksmingumo šaltinis paauglystėje, o ši patirtis labiausiai tikėtina tuomet, kai jauni žmonės yra įtraukiami į įgūdžių ugdymo veiklą, kuri užtikrina kompetencijos augimą. Taigi, remiantis tuo, galima tikėtis, kad kompetencijos ir saviveiksmingumo raidos procesai turėtų būti paraleliniai ir programų, kaip raidos konteksto, suteikiami resursai turėtų juos paskatinti. Vis dėlto, Harter (1993) teigimu, kompetencijos ir savigarbos (kuri apibrėžiama kaip bendro savęs kaip asmens vertinimo lygis) procesai nėra tiek stipriai susiję, nes aukštos savigarbos individai geba atsiriboti nuo to, kad jie turi nepakankamai kompetencijos jiems nesvarbiose srityse, o žemos savigarbos žmonėms tai išlieka svarbu. Remiantis Harter (1993), svarbiausias savigarbos šaltiniai yra savivaizdis, grįstas bendraamžių bei tėvų paramos lygiu. Taigi, jei paauglys gauna žinutę iš tėvų ir bendraamžių, kad jam gerai sekasi tam tikrose jiems svarbiose srityse, tai formuoja teigiamą savivaizdį ir savigarba didėja. Ir priešingai, jei iš bendraamžių ir tėvų gaunama žinutė, kad paaugliui nesiseka jų nuomone svarbiose srityse, tai prisideda prie neigiamo savivaizdžio formavimo ir, savo ruožtu, žemesnės savigarbos. Taip pat, šie procesai yra abipusio veikimo – teigiamas savivaizdis užtikrina paramą iš aplinkinių ir sustiprina savigarbos jausmą. Pasak Harter (1993) savigarba, yra sąlyginai stabilus ir mažai paveikiamas konstruktas, nes kyla iš vidinių savęs suvokimo schemų, kurių pokytis, remiantis Epstein (1990), mažai tikėtinas dėl to, kad vidinė vidinių schemų dezorganizacija daugeliu atveju sukelia didelį nerimą. Be to, Laible, Carlo ir Roesch, (2004) nustatė, kad savigarba vėlyvojoje paauglystėje yra teigiamai susijusi su

prieraišumu prie tėvų, kuris formuojasi ankstyvoje vaikystėje ir taip pat išlieka stabilus bent iki suaugstės (Fraley, 2002). Vis dėlto, empiriniai tyrimai atskleidžia tam tikras savigarbos pokyčio tendencijas per gyvenimą. Yra nustatyta, kad paauglystėje savigarba sumažėja, vėliau didėja, pasiekia piką tarp 60-70 metų ir po to mažėja vėl (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, Potter, 2002). Taigi, galima daryti prielaidą, kad išorinės aplinkybės ar kontekstas gali veikti savigarbos formavimą. Šiuolaikiniai tęstiniai tyrimai iš dalies patvirtina Epstein (1990) prielaidą, kad savigarba per gyvenimą išlieka sąlyginai stabili, tačiau pripažįstama, kad ji nėra nekintanti (Orth ir Robins, 2014). Reinecke, Dattilio ir Freeman (2003) siūlo, kad teigiamai paveikti savigarbą labiausiai įmanoma būtent paauglystėje, nes šiuo kritiniu periodu vyksta daug kitų svarbių pokyčių. Paaugliams skirtų intervencijų vertinimo duomenimis, dalyvavimas pozityvios jaunimo raidos programose gali teigiamai paveikti tiek saviveiksmingumą (pvz., Catalano ir kt., 2004), tiek savigarbą (pvz., McLaughlin, 2000), taigi kompetencijos pokytis intervencijos kontekste yra tikėtinas.

Susietumo ugdymas. Tiek Roth ir Brooks-Gunn (2003ab), tiek Lerner ir kt. (2005) pabrėžia, kad pozityvi jaunimo raida apima teigiamus abipusius *santykius* skirtingose aplinkose ir su skirtingais žmonėmis. Yra žinoma, kad socialiniai-emociniai įgūdžiai yra teigiamai susiję su santykių kokybe (pvz., Lopes, Salovey, Straus, 2003). Šių įgūdžių ugdymas gali būti paskatintas dalyvaujant intervencinėse programose ir yra vienas svarbiausių veiksnių, siekiant paskatinti pozityvią jaunimo raidą (Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg, 2017). Remiantis tapatumo teorija (pvz., Stryker ir Serpe, 1982), bendraudami su skirtingais žmonėmis, individai yra linkę prisiimti skirtingus socialinius vaidmenis, kurie lemia skirtingą elgesį, taip pat ir skirtingą santykių kokybę (Hogg, Terry, White, 1995). Taigi, santykių pagerėjimas dėl dalyvavimo pozityvios jaunimo raidos programose būtų labiau tikėtinas su tais žmonėmis ir institucijomis, su kuriais yra susiduriama tiesiogiai programos metu. Catalano ir kt. (2004), pritardami šiai idėjai, siūlo, kad pozityvios jaunimo raidos programos turėtų būti įgyvendinamos, apimant kiek įmanoma daugiau paaugliams svarbių aplinkų ir žmonių (mokyklą, šeimą, bendraamžius ir kt.). Vis dėlto, yra nustatyta, kad mentorystės programos teigiamai paveikia ne tik mentoriaus ir programos dalyvio santykius, bet ir santykius su mokytojais ir tėvais (Chan ir kt., 2013). Remiantis tuo, galima tikėtis, kad pozityvių santykių strategijos, kurių išmokstama programose, gali būti perkeliamos ir į kitus santykius. Kita vertus, svarbu paminėti ir tai, kad, yra duomenų, jog ir vėlyvojoje paauglystėje santykius su kitais lemia savęs ir kitų vertinimas, kuris priklauso nuo prieraišumo stiliaus (Kobak ir Sceery, 1988). Prieraišumo stilius, savo ruožtu, atspindi sąlyginai stabilius elgesio santykiuose būdus, kurie susiformuoja ankstyvųjų patirčių santykiuose metu ir yra naudojami kaip pavyzdinis šablonas ateities santykiams (Campbell, Simpson, Boldry, & Kashy, 2005; Fraley, 2002). Sancassiani ir kt. (2015) savo apžvalgoje daro išvadą, kad programos, įgyvendinamos mokyklos aplinkoje, paskatina socialinių-emocinių įgūdžių ugdymą, tačiau pastebi, kad pačių įgūdžių turėjimas dažniausiai yra laikomas programos efektyvumo įrodymu, ir tik išimtiniais atvejais yra matuojamos realios raidos išdavos, tokios kaip pakitusi santykių kokybė. Taigi, remiantis apžvelgtų tyrimų rezultatais, galima tikėtis, kad dalyvavimas pozityvios jaunimo raidos programoje galėtų pagerinti ryšius su žmonėmis ir institucijomis, tačiau realūs empiriniai įrodymai šiuo metu yra riboti.

Charakterio tvirtumo ugdymas. Charakterio tvirtumas pozityvios jaunimo raidos teorijoje prieigoje apima *moralumą* ir *gebėjimą atsisipirti netinkamam elgesiui bei neigiamai įtakai*

(Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003). Integruodami daugelį skirtingų teorinių priegų, pagal kuriuos yra tyrinėjamas moralumas, Killen ir Smetana (2015) moralumą apibrėžia kaip asmens atsižvelgimą į kitų (ne tik savo) poreikius, kuris lemia elgesio intencijas ir motyvaciją. Yra nustatyta, kad nesaugus prierašumas prie tėvų, apibūdinamas ryšių tarp vaiko ir tėvų pažeidžiamumu ir empatiškumo trūkumu lemia antisocialų (t.y. nemoralų) elgesį (pvz., Van IJzendoorn, 1997), ir priešingai, saugus prierašumas lemia didesnę moralaus elgesio internalizaciją bei tokio elgesio pasireiškimą (pvz., Laible ir Thompson, 2000). Vėlesni tyrimai taip pat patvirtina, kad prierašumo santykiai padeda bazę empatiškumu ir teisingumu grįstiems santykiams su kitais (pvz., Cassidy, 2008). Remiantis šių tyrimų rezultatais, moralumo pokytis dėl intervencijos galėtų būti mažai tikėtinas. Tačiau taip pat yra žinoma, kad moralumo raidai paauglystėje įtaką daro santykiai su bendraamžiais draugais (Killen ir Smetana, 2015). Pavyzdžiui, Caravita, Sijtsema, Rambaran ir Gini (2014) nustatė, kad paauglystėje draugų moralinės nuostatos ir elgesys stipriai veikia individo moralumą, t.y. jei draugai neprisiima atsakomybės už savo antisocialų elgesį (pavyzdžiui, patyčias), individas taip pat bus linkęs atskirti šį savo elgesį nuo savo asmenybės, taip padidindamas šio elgesio tikimybę. Taip pat yra nustatyta, kad rizikingam elgesiui (ir gebėjimui jam atsisipirti) didelę įtaką daro bendraamžiai. Tyrimais atskleista, kad paauglių rizikingas elgesys dažniau pasireiškia tuomet, kai šalia yra draugai (pvz., Gardner ir Steinberg, 2005) ar net nepažįstami bendraamžiai (Weigard, Chein, Albert, Smith, Steinberg, 2014). Remiantis šiais rezultatais, galima teigti, kad rizikingam elgesiui pasireikšti yra svarbūs suvokti bendraamžių lūkesčiai. Tačiau taip pat yra atskleista, kad rizikingas elgesys ir gebėjimas atsisipirti neigiamai bendraamžių įtakai yra susijęs su tėvų elgesiu ir įsitraukimu į prosocialią veiklą (Nash, McQueen, Bray, 2005; Wichers, Gillespie, Kendler, 2013). Nash ir kt. (2005) nustatė, kad aiškiai išsakytas tėvų nepritarimas alkoholio vartojimui yra susijęs su mažesniu įsitraukimu į bendravimą su bendraamžiais ir draugais, kurie vartoja alkoholį, mažesne bendraamžių įtaka alkoholio vartojimui, didesniu saviveiksmingumu nevertoti alkoholio bei mažesniu alkoholio vartojimu ir mažesnėmis su tuo susijusiomis problemomis. Wichers ir kt. (2013) atskleidė, kad tėvų stebėseną ir įsitraukimą į organizuotas prosocialias veiklas (tokias kaip sportas, mokyklos klubai ar būreliai, bendruomeninės veiklos) paauglystėje veikia kaip veiksniai, apsaugantys nuo pastovaus probleminio alkoholio vartojimo ankstyvojoje suaugystėje.

Remiantis Kirschenbaum (1995), yra daug būdų paskatinti pozityvią moralumo raidą mokyklos aplinkoje, o veiksmingiausias būdas – tinkamų elgesio modelių paauglio aplinkoje buvimas. Šiuolaikiniai empiriniai tyrimai patvirtina šią prielaidą ir parodo, kad paaugliai linkę modeliuoti ne tik rizikingą, bet ir moraliai atsakingą elgesį. Pavyzdžiui, Van Goethem, van Hoof, van Aken, de Castro ir Raaijmakers (2014) nustatė, kad paaugliai labiau linkę užsiimti savanoriška veikla tokiu atveju, jei šia veikla užsiima jų draugai ir tėvai. Be to, yra įrodyta, kad moralumo raidą teigiamai veikia socialinių-emocinių įgūdžių ugdymas (pvz., Hoffman, 2000). Taigi, apibendrinant galima teigti, kad charakterio tvirtumo (t.y. moralumo ir atsparumo netinkamam elgesiui) pokytis paauglystėje yra tikėtinas, o programos, kuriose ugdomi socialiniai-emociniai įgūdžiai ir kurios yra vedamos autoritetinių suaugusiųjų, turinčių teigiamą nuostatą paaugliams ir aiškiai išsakančių pozityvaus elgesio lūkesčius, gali prie to prisidėti.

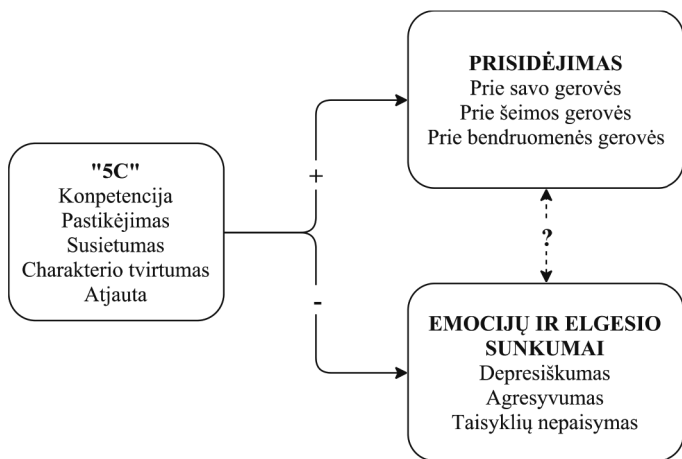
Atjautos ugdymas. Atjauta pozityvios jaunimo raidos perspektyvoje suprantama kaip *empatijos* ir *užuojautos* kitiems jausmas (Lerner ir kt., 2005; Roth ir Brooks-Gunn, 2003).

Hoffman (2008) apibrėžia empatiją kaip emocinę būseną, kurią sukelia kitų emocinė būsenos ar situacija, ir kurioje individas *supranta* kito būseną, *jaučia* tai, ką jaučia (ar įprastai turėtų jausti) kitas žmogus toje situacijoje ir *atpažįsta*, kad jausmai kyla dėl kito žmogaus buvimo toje situacijoje. Volbrecht, Lemery-Chalfant, Aksan, Zahn-Waxler ir Goldsmith (2007) atskleidė, kad empatijos raida labiausiai priklauso nuo genetinių veiksnių bei ankstyvųjų teigiamų patirčių, tokių kaip pozityvių emocijų išgyvenimas bendraujant su tėvais. Vėlesniais tyrimais taip pat įrodyta, kad empatijos jausmas atsiranda būtent šeimos aplinkoje dėl tėvų tinkamo rūpinimosi savo vaikais bei santykių su broliais ir seserimis, o jos funkcija yra užtikrinti tarpusavio pagalbą šeimoje ir artimoje aplinkoje (Decety, Bartal, Uzevovsky, Knafo-Noam, 2016). Taigi, empatijos raida prasideda ankstyvoje vaikystėje. Naujausi tyrimai atskleidžia, kad empatijos raida tęsiasi ir paauglystėje. Pavyzdžiui, Van der Graaff ir kt. (2014) bei Allemand, Steiger ir Fend (2015) įrodė, kad paauglystėje empatiškumas didėja, tikėtina, dėl kognityvinių paauglių gebėjimų augimo. Įrodymai, kad empatija didėja dėl išorinių poveikių, tokių kaip dalyvavimas intervencinėse programose gana riboti. Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal ir Balluerka (2013) atskleidė, kad socialinių-emocinių įgūdžių (emocinio intelekto) ugdymo programa "INTEMO", įgyvendinta mokyklos aplinkoje, reikšmingai teigiamai (bet gana silpnai: $ED \leq 0,10$) paveikė berniukų (bet ne mergaičių) empatiją. Taip pat mokyklos aplinkoje įgyvendintos programos "Empatijos šaknys" (*angl.* Roots of Empathy) (Schonert-Reichl, Smith, Zaidman-Zait, Hertzman, 2012) bei "CIPIDEA" (Caprara ir kt., 2014; Caprara, Kanacri, Zuffianò, Gerbino, Pastorelli, 2015), kurios siekė paskatinti prosocialų elgesį, per empatiškumo ugdymą, efektyviai prisidėjo prie prosocialaus elgesio didėjimo, bet ne empatijos augimo. Remiantis šių tyrimų rezultatais, empatijos augimas dėl dalyvavimo intervencinėse programose yra tikėtinas nebent pasitelkus socialinių-emocinių bei kognityvinių gebėjimų ugdymą. Vis dėlto, didelio pokyčio tikėtis nereikėtų.

Apibendrinant galima teigti, kad pozityvios jaunimo raidos programų koncepcija (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab) aprašomos programos atmosfera ir veiklos vienais ar kitais būdais yra susijusios su visais penkiais pozityvios jaunimo raidos komponentais. Taigi, šiame darbe yra keliami prielaida, kad dalyvavimas pozityvios jaunimo raidos intervencinėje programoje, kuri yra sukurta ir įgyvendinta remiantis efektyvių programų principais, tiesiogiai teigiamai paveiks dalyvių kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą. Kadangi tiesioginių duomenų apie šio poveikio stiprumą nepavyko rasti, taip pat bus keliami tiriamojo pobūdžio klausimai, kiek stipriai dalyvavimas programoje prisideda prie penkių pozityvios jaunimo raidos komponentų raidos, ir kaip skiriasi normatyvinė raida ir intervencijos poveikio nulemta raida.

4.2. Pozityvių ir negatyvių raidos išdavų pokytis intervencijos kontekste

Remiantis Lerner ir kt. (2014) pasiūlyta pozityvios jaunimo raidos programos pokyčio teorija, paskatinta pozityvi jaunimo raida turėtų teigiamai paveikti pozityvias raidos išdavas (tokias kaip prisidėjimas) ir sumažinti negatyvių raidos išdavų (tokių kaip emocijų ir elgesio sunkumai) pasireiškimą (4.2.1. pav.). Taigi, šiame poskyryje bus aptariami moksliniai įrodymai, empiriškai pagrindžiantys šių sąsajų egzistavimą bei bus bandoma pateikti empirinių įrodymų apie galimas prisidėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajas.



4.2.1. pav. Pozityvios jaunimo raidos programos komponentų ir teigimų/neigiamų raidos išdavų sąsajos (intervencijos pokyčio teorijos modelio dalis; parengta pagal Lerner ir kt., 2014)

Pozityvios jaunimo raidos ir prisidėjimo sąsajos. Remiantis pozityvios jaunimo raidos teorine prieiga, jauną žmogų klestinčiu galima vadinti tik tuomet, kai jis prisideda prie savo, šeimos, bendruomenės ir visuomenės gerovės, taip aktyviai dalyvaudamas savo raidos procese ir padėdamas augti bei klestėti aplinkiniams žmonėms (Lerner ir kt., 2003). Prisidėjimas yra apibrėžiamas remiantis tuo, kuo pasižymi jauno prisidedančio žmogaus elgesys. Lerner ir kt. (2010) teigimu, prisidedantis žmogus rūpinasi savimi, taip prisiimdamas atsakomybę už save bei užtikrindamas, kad bereikalingai nenaudotų bendruomenės resursų; neverčiamas padeda savo šeimai; neatlygintinai padeda savo kaimynams ar kitiems bendruomenės nariams; dalyvauja pilietinėse iniciatyvose (pvz., užsiimdamas savanoriška veikla) bei palaiko demokratijos veikimą (pvz., aktyviai balsuodamas).

Lerner ir kt. (2005) pateikė empirinių įrodymų, kad penki pozityvios jaunimo raidos komponentai yra teigiamais koreliaciniais ryšiais susiję su prisidėjimu prie bendruomenės gerovės. Šios sąsajos yra įrodytos ir tęstiniais tyrimais. Pavyzdžiui, Jelicic ir kt. (2007) atskleidė, kad pozityvi jaunimo raida (matuota per "5C" modelį) vienais metais prognozuoja prisidėjimą prie bendruomenės gerovės kitais metais, o Lewin-Bizan ir kt. (2010) pateikė įrodymų, kad pozityvi jaunimo raida prognozuoja prisidėjimą prie bendruomenės gerovės po trejų metų.

Nors pozityvios jaunimo raidos teorinėje prieigoje yra akcentuojamas prisidėjimo multidimensiškumas (t.y. tai, kad jis nukreiptas į save, šeimą ir bendruomenę bei visuomenę (pvz., Lerner ir kt., 2005), Lietuvoje atliktame POSIDEV tyrime pirmą kartą buvo analizuojamas sąsajos tarp pozityvios jaunimo raidos ir prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės atskirai (Garckija, Raižienė, Gabrielavičiūtė, Kaniušonytė, 2015). Remiantis šio reprezentatyvios bendruomeninės imties tyrimo rezultatais, didėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys jaunuoliai taip pat pasižymi didžiausiu prisidėjimu tiek prie savo, tiek prie šeimos, tiek prie bendruomenės gerovės, o mažėjančios pozityvios

jaunimo raidos trajektorija pasižymintys – mažiausių prisidėjimu visose srityse. Vis dėlto, sąveika tarp pozityvios jaunimo raidos ir prisidėjimo trajektorijų nebuvo nustatyta, t.y. per vienerių metų laikotarpį prisidėjimas prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės mažėjo, nepriklausomai nuo to, kaip keitėsi pozityvi jaunimo raida.

Lerner (2004) teigimu, jaunimo raidos programos yra resursas, kuris skatina prisidėjimą, kadangi dalyvaudamas jose jaunas žmogus užmezga santykius su bent vienu rūpestingu suaugusiuoju, kuris siūlo įgūdžių ugdymo galimybių ir skatina jauną žmogų aktyviai įsitraukti į bendruomenės veiklą. Lerner ir kt. (2005) nustatė, kad dalyvavimas jaunimo raidos programose teigiamai susijęs su prisidėjimu prie bendruomenės gerovės, o Lerner ir Lerner (2013) patvirtino šias sąsajas pateikdami įrodymų, kad dalyvaujantys programose jaunuoliai pasižymi aukštesniais prisidėjimo prie bendruomenės gerovės įverčiais, nei jose nedalyvaujantys. Taip pat yra nustatyta, kad dalyvavimas mokyklos aplinkoje įgyvendinamose pozityvios jaunimo raidos programose reikšmingai prisideda prie prosocialaus elgesio, kuris atspindi prisidėjimą prie bendruomenės gerovės (Callina, Johnson, Buckingham, Lerner, 2014) skatinimo (pvz., Caprara ir kt., 2014, 2015; Schonert-Reichl ir kt., 2012).

Apibendrinant galima teigti, kad remiantis apžvelgtų tyrimų rezultatais, galima tikėtis, jog dalyvavimas pozityvios jaunimo raidos programose gali turėti tiek tiesioginį teigiamą poveikį prisidėjimui, tiek teigiamai veikti prisidėjimą per pozityvios jaunimo raidos komponentų paskatinimą. Vis dėlto, yra akivaizdus tyrimų, kuriuose būtų analizuojamos skirtingų prisidėjimo komponentų ir pozityvios jaunimo raidos komponentų sąsajos, trūkumas. Tai, kas šiuo metu yra žinoma, leidžia tikėtis, kad paskatinus pozityvią jaunimo raidą, turėtų didėti prisidėjimas prie bendruomenės gerovės, o pagrindimo, ar toks pokytis tikėtinas ir kitiems prisidėjimo komponentams yra mažiau. Tačiau klausimai, ar dalyvavimas pozityvios jaunimo raidos programoje paskatina prisidėjimą prie savo ir šeimos gerovės šiame darbe yra tiriamojo pobūdžio.

Pozityvios jaunimo raidos bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajos. Pozityvios jaunimo raidos teorinėje prieigoje buvo keliami hipotezė, kad pozityvios jaunimo raidos paskatinimas turėtų sumažinti tikimybę emocijų ir elgesio sunkumams pasireikšti (Lerner, 2004). Šios hipotezės tikrinimas 4H projekto empiriniais duomenimis atskleidė nevienareikšmės pozityvios jaunimo raidos ir internalių bei eksternalių sunkumų sąsajas. Jellicic ir kt. (2007) nustatė, kad pozityvi jaunimo raida prognozuoja depresiškumo ir rizikingo elgesio (svaigiųjų medžiagų vartojimo bei nusikalstamumo) sumažėjimą po vienerių metų. Tačiau Phelps ir kt. (2007) atskleidė, kad pozityvios jaunimo raidos trajektorijų ir emocijų ir elgesio sunkumų trajektorijų sąsajos yra komplikautos. Kai kurie autorių radiniai patvirtina teorines Lerner (2004) prielaidas. Pavyzdžiui, Phelps ir kt. (2007) nustatė, kad ankstyvojoje paauglystėje per dvejų metų laikotarpį labiausiai tikėtina, jog aukštos ir vidutinės pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys jaunuoliai taip pat pasižymės eksternalių sunkumų nebuvimo ir žemų stabilių internalių sunkumų trajektorijomis. Tačiau taip pat nustatyta, kad labiausiai tikėtina, jog didėjančios ir žemos pozityvios jaunimo raidos trajektorijomis pasižymintys jaunuoliai taip pat pasižymės žemų stabilių eksternalių sunkumų ir didėjančių internalių sunkumų trajektorijomis, o mažėjančios pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys taip pat pasižymės žemomis stabiliomis internalių ir eksternalių sunkumų trajektorijomis.

Lewin-Bizan, Lynch ir kt. (2010), tyrinėdami pozityvios jaunimo raidos ir internalių bei eksternalių sunkumų trajektorijas nuo ankstyvosios iki vidurinėsios paauglystės per penkerių metų laikotarpį, taip pat atskleidė dėsningumą tiek palaikančių teorines prielaidas (pvz., mažėjančios pozityvios jaunimo raidos trajektorija susijusi su didėjančio rizikingo elgesio trajektorija, o didėjančios aukštos ir vidutinės pozityvios jaunimo raidos trajektorijos susijusios su žemo stabilaus depresiškumo trajektorija), tiek joms prieštaraujančių (pvz., didėjančios aukštos pozityvios jaunimo raidos trajektorija susijusi su taip pat didėjančio (ir vėliau mažėjančio) rizikingo elgesio trajektorija, o didėjančios ir mažėjančios (o vėliau padidėjančios) pozityvios jaunimo raidos trajektorijos susijusios su stabilia vidutine depresiškumo trajektorija). Panašiai prieštarigus rezultatus gavo ir Schwartz ir kt. (2010). Jie atskleidė, kad daugeliu atvejų pozityvi jaunimo raida yra neigiamai susijusi su tabako ir marichuanos vartojimu. Tačiau šiame tyrime taip pat buvo nustatyta, kad vaikinų pozityvios jaunimo raidos padidėjimas yra susijęs su alkoholio vartojimo padidėjimu.

Lietuvoje atlikto POSIDEV tyrimo, analizuojančio reprezentatyvios bendruomeninės imties pozityvios jaunimo raidos bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajas, duomenys patvirtina šių konstrukčių sąsajų nevienareikšmiškumą (Žukauskienė, Malinauskienė ir kt., 2015). Šiuo tyrimu buvo nustatyta, kad didėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys jaunuoliai taip pat pasižymi mažiausiais internalių sunkumų (tiek nerimastingumo/depresiškumo, tiek užsisklendimo/depresiškumo) įverčiais, o mažėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys – didžiausiais nerimastingumo/depresiškumo ir užsisklendimo/depresiškumo įverčiais. Tačiau sąveika tarp nerimastingumo/depresiškumo bei užsisklendimo/depresiškumo ir pozityvios jaunimo raidos trajektorijų nenustatyta, t.y. nerimastingumas/depresiškumas nekito (9-11 klasėse) arba mažėjo (10-12 klasėse), o užsisklendimas/depresiškumas didėjo (9-11 klasėse) arba nekito (10-12 klasėse), nepriklausomai nuo pozityvios jaunimo raidos pokyčio. Panašios nevienareikšmės tendencijos nustatytos ir analizuojant pozityvios jaunimo raidos bei eksternalių sunkumų trajektorijų sąsajas. Pagal tyrimo duomenis, didėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys jaunuoliai (9-11 klasėse) taip pat pasižymi mažiausiais taisyklių nepaisymo bei agresyvumo įverčiais, o mažėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys – didžiausiais šių konstrukčių įverčiais. Taigi, sąveika tarp pozityvios jaunimo raidos ir taisyklių nepaisymo bei agresyvumo nebuvo nustatyta, t.y., taisyklių nepaisymas didėjo, o agresyvumas nekito, nepriklausomai nuo pozityvios jaunimo raidos pokyčio. Nors 10-12 klasėse taisyklių laužymo bei agresyvumo vidurkių skirtumai skirtingose pozityvios jaunimo raidos trajektorijose nenustatyti, buvo atskleista šių trajektorijų sąveika, t.y. didėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižyminčių paauglių taisyklių laužymas (nežymiai) mažėjo, o agresyvumas nekito, mažėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižyminčių jaunuolių taisyklių laužymas ir agresyvumas didėjo, o vidutine, stabilia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižyminčių jaunuolių taisyklių laužymas didėjo, o agresyvumas nekito.

Duomenys apie pozityvios jaunimo raidos ir probleminio elgesio sąsajas iš intervencinių tyrimų taip pat yra priešaringi. Pavyzdžiui, Curran ir Wexler (2017) nustatė, kad mokyklos aplinkoje įgyvendinamos pozityvios jaunimo raidos programos mažina antisocialų, rizikingą ir smurtinį elgesį, o Bonell ir kt. (2016) bei Melendez-Torres ir kt. (2016ab) sąsajų tarp dalyvavimo pozityvios jaunimo raidos programose (ne mokyklos aplinkoje)

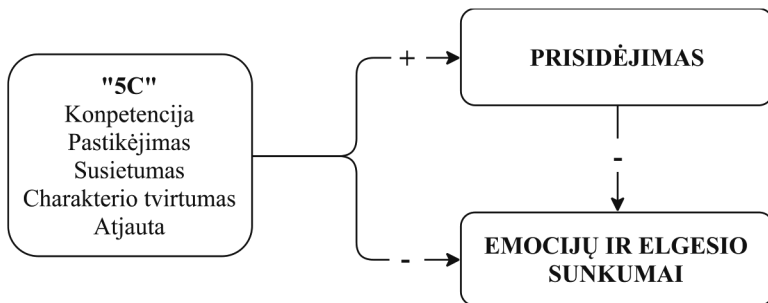
ir svaigiųjų medžiagų vartojimo bei smurtinio elgesio sumažėjimo, nenustatė. Taigi, vienareikšmiškai pozityvios jaunimo raidos intervencijos poveikio neadaptiviam paauglių funkcionavimui negalime, todėl tyrimu bus keliamas tiriamojo pobūdžio klausimas, kaip pozityvios jaunimo raidos intervencija veikia emocijų ir elgesio sunkumus.

Tačiau, remiantis apžvelgtų tyrimų rezultatais, galima tikėtis, kad dalyvavimas pozityvios jaunimo raidos programose, įgyvendintose mokyklos aplinkoje, gali (bent iš dalies) veikti emocijų ir elgesio sunkumus pasitelkus pozityvios jaunimo raidos komponentų paskatinimą. Vis dėlto, empirinių tyrimų rezultatai atskleidžia, kad pozityvios jaunimo raidos bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajos nevienareikšmės. Taigi, akivaizdu, kad probleminio elgesio trajektorijos nėra tiesiog priešingos pozityvios jaunimo raidos trajektorijoms. Tai patvirtina tolimesnių tyrimų, analizuojančių probleminį elgesį pozityvios jaunimo raidos kontekste, poreikį ir nurodo į tai, kad pozityvios jaunimo raidos teorinis modelis turėtų būti tikslinamas, remiantis empirinių tyrimų rezultatais (Lerner ir kt., 2014).

Prisidėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajos. Individo-konteksto sąveikų (arba pozityvios jaunimo raidos) modelyje (Lerner ir kt., 2012, 2015), indikuojama, kad iki šiol nebuvo pakankamai dėmesio skiriama, siekiant nustatyti sąsajas tarp pagrindinių pozityvios jaunimo raidos išdavų, t.y. prisidėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų. Šiame modelyje nurodoma, kad yra galima abipusė sąveika tarp šių konstruktyvų, tačiau šią sąveiką analizuojančių empirinių tyrimų trūksta. Vieninteliu rastu tyrimu, kuriame buvo analizuojamas prisidėjimo prie bendruomenės gerovės bei emocijų ir elgesio sunkumų trajektorijų sąsajos nuo ankstyvosios iki vidurinėsios paauglystės, sąveika tarp šių konstruktyvų nebuvo nustatyta (Lewin-Bizan, Lynch ir kt., 2010). Šiuo tyrimu atskleista, kad nepriklausomai nuo to, kuria iš keturių nustatytų prisidėjimo trajektorijų paaugliai pasižymėjo, didžiausia tikimybė, kad jie taip pat pasižymės labai žemų stabilių eksternalių sunkumų ir žemų stabilių internalių sunkumų trajektorijomis (išskyrus vieną atvejį – stabili žemo prisidėjimo trajektorija buvo susijusi su stabilių vidutinių internalių sunkumų trajektorija).

Peržvelgoje ir atnaujintoje probleminio elgesio teorijoje (Jessor, 2016; Jessor ir Turbin, 2016), išskiriami keturi apsauginiai aplinkos faktoriai, kurie turi tiesioginį poveikį paauglių probleminei elgesiui: *modeliai*, t.y. prosocialaus elgesio modelių paauglio aplinkoje buvimas; *kontrolė*, t.y. neformali socialinė ir asmeninė kontrolė, ribojanti probleminį elgesį; *palaikymas*, t.y. socialinis prosocialaus elgesio apraiškų palaikymas ir galimybių jam reikšties suteikimas; *elgesys*, t.y. realus įsitraukimas į prosocialią veiklą. Taigi, remiantis šia teorija, būtent prisidėjimas prie bendruomenės gerovės galėtų veikti kaip apsauginis veiksnys, siekiant sumažinti paauglių probleminį elgesį. Nors intervenciniuose tyrimuose šios sąsajos yra tyrinėtos mažai, tam tikrų empirinių įrodymų, kad prosocialaus elgesio paskatinimas medijuoja ryšį tarp pozityvios jaunimo raidos intervencijų ir probleminio paauglių elgesio, yra. Pavyzdžiui, Caprara ir kt. (2014) nustatė, kad dalyvavimas mokyklos aplinkoje įgyvendintoje programoje, kurioje buvo ugdomi socialiniai-emociniai įgūdžiai, paskatino paauglius suteikti pagalbą kitiems, o tai savo ruožtu, reikšmingai prisidėjo prie fizinio ir verbalinio agresyvumo sumažėjimo.

Taigi, remiantis apžvelgtais tyrimais, šiame darbe bus tikrinama prielaida, kad pozityvi jaunimo raida ir prisidėjimas prie bendruomenės gerovės medijuoja ryšį tarp intervencijos bei emocijų ir elgesio sunkumų sumažėjimo (4.2.2. pav.).



4.2.2. pav. Prisdėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajos pozityvios jaunimo raidos kontekste

4.3. Tikslingos savireguliacijos ir tapatumo pokytis pozityvios jaunimo raidos intervencijos kontekste

Remiantis Lerner ir kt. (2014) pasiūlyta pozityvios jaunimo raidos programos pokyčio teorija, tikslinga savireguliacija yra viena iš paauglių stiprybių, susijusių tiek su pozityvia jaunimo raida, tiek su jos išdavamis. Taigi, pozityvios jaunimo raidos teorijos priėjoje yra akcentuojamas abipusis šių konstruktv tarpusavio ryšys. Šiame poskyryje bus bandoma aptarti empirinius įrodymus apie šių sąsajų egzistavimą, taip pagrindžiant tikslingos savireguliacijos įtraukimą į pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teoriją.

Tapatumas yra psichologinis konstruktas, kuris yra susijęs su pozityvia jaunimo raida (Xing ir kt., 2015), tačiau kol kas nėra įtraukti į pozityvios jaunimo raidos modelį. Kadangi tapatumo sąsajos su pozityvios jaunimo raidos komponentais ir išdavamis pozityvios jaunimo raidos teorijos modelyje neatsispindi, šiame poskyryje bus bandoma aptarti netiesioginius empirinius įrodymus apie jų egzistavimą.

Pozityvios jaunimo raidos ir tikslingos savireguliacijos sąsajos. Remiantis socialine kognityvine teorija, savireguliacija yra visų tikslingų žmogaus veiksmų pagrindas, kadangi būtent ji medijuoja bene visų išorinių įtakų poveikį žmogui (Bandura, 1991). Savireguliacija yra apibrėžiama kaip procesas, kurio metu siekiama daryti įtaką savo mintims, jausmams, norams ir užduočių atlikimui (Baumeister, Gailliot, DeWall, Oaten, 2006). Savireguliacijos procesai yra skirstomi į *organizmo savireguliaciją* (kuri atsakinga už biologinių procesų sėkmingą funkcionavimą) ir *tikslingą savireguliaciją*, kuria siekiama suderinti aplinkos reikalavimus ir resursus esančius aplinkoje su asmeniniais tikslais ir kuri atsakinga už sėkmingą asmens funkcionavimą aplinkoje bei sėkmingą raidą ir klestėjimą (Gestsdottir ir Lerner, 2008; Lerner, Lerner, Bowers ir kt., 2011). Pozityvios jaunimo raidos teorijos priėjoje tikslinga savireguliacija yra apibrėžiama per tris pagrindines savireguliacijos strategijas, t.y. *tikslų pasirinkimą* (selekciją), *tikslų siekimą* (optimizaciją) ir *tikslų valdymą* (kompensaciją). Tikslų pasirinkimas apima tikslų formulavimą, plėtojimą ir įsipareigojimą tikslui bei gali priklausyti nuo tuometinių poreikių ar norų (selekcija) arba nuo susiklosčiusių aplinkybių, kurios neleidžia siekti poreikiais grįstų tikslų ir skatina formuluoti alternatyvius priimtinius tikslus (praradimu grįsta selekcija). Tikslų siekimas

apima (1) strategijų ir resursų, suderinamų su asmeninėmis ir socialinėmis vertybėmis bei su turimomis galimybėmis, pasirinkimą; (2) nesutapimo tarp tikslo ir esamos situacijos stebėseną bei (3) tinkamų priemonių konkrečiam tikslui pasiekti taikymą. Šiam procesui įgyvendinti reikalingi pakankami kognityviniai bei socialiniai-emociniai įgūdžiai. Tikslų valdymas apima veiksmus, kuriais siekiama išvengti priemonių, reikalingų tikslui pasiekti, netekimo, pasipriešinti trukdžiams bei konstruktyviai reaguoti, jei numatytos priemonės yra neprieinamos (pvz., ieškoti alternatyvių priemonių, įgyti naujų (vidinių ar išorinių) resursų ir kt.) (Freund ir Baltas, 2002; Gestsdóttir ir Lerner, 2008; Napolitano, Bowers, Gestsdottir, Chase, 2010).

Individo-konteksto sąveikų teoriniame modelyje (Lerner ir kt., 2012, 2015) nurodoma, kad egzistuoja abipusiai ryšiai tarp tikslingos savireguliacijos ir pozityvios jaunimo raidos. T.y., tikslinga savireguliacija šiame modelyje įvardinama kaip asmens stiprybė, kurios turėjimas teigiamai prisideda prie pozityvios jaunimo raidos, o pozityvios jaunimo raidos ir jos išdavų pokytis turėtų teigiamai paveikti tikslingą savireguliaciją. Yra nemažai empirinių skersinio pjūvio duomenų, kurie patvirtina sąsajas tarp šių konstruktyvų. Pavyzdžiui, yra nustatyta, kad tikslinga savireguliacija paauglystėje yra teigiamai susijusi su pozityvios jaunimo raidos komponentais (kompetencija, pasitikėjimu, susietumu, charakterio tvirtumu ir atjauta) bei neigiamai susijusi su depresiškumu, rizikingu bei nusikalstamu elgesiu (Gestsdóttir ir Lerner, 2007). Taip pat nustatyta, kad tikslinga savireguliacija teigiamai prognozuoja pozityvią jaunimo raidą (Gestsdottir, Lewin-Bizan, von Eye, Lerner, Lerner, 2009; Schmid, Phelps, Lerner, 2011) ir neigiamai prognozuoja svaigiųjų medžiagų vartojimą, nusikalstamumą bei depresiškumą po vienerių metų (Gestsdottir ir kt., 2009). Kitais tęstiniais tyrimais yra atskleista, kad aukštos savireguliacijos trajektorija pasižymintys paaugliai taip pat pasižymi aukštos pozityvios jaunimo raidos ir aukšto prisidėjimo prie bendruomenės gerovės bei žemo depresiškumo (Schmid, Phelps, Kiely ir kt., 2011; Zimmerman ir kt., 2008) ir žemo rizikingo elgesio trajektorijomis (Zimmerman ir kt., 2008). Be to, Bowers ir kt. (2011) nustatė, kad didėjančios savireguliacijos trajektorija nuo 5 iki 11 klasės pasižymintys paaugliai taip pat pasižymi aukštesniais pozityvios jaunimo raidos ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės įverčiais 11 klasėje.

Teigiamos sąsajos tarp tikslingos savireguliacijos ir pozityvios jaunimo raidos yra nustatytos reprezentatyvios bendruomeninės Lietuvos imties tyrimo metu. Buvo atskleista, kad didėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys paauglių tikslinga savireguliacija yra didžiausia, o mažėjančia pozityvios jaunimo raidos trajektorija pasižymintys – mažiausia. Vis dėlto sąveika tarp tikslingos savireguliacijos ir pozityvios jaunimo raidos trajektorijų nebuvo nustatyta (Žukauskienė, Truskauskaitė-Kunevičienė, Malinauskienė, Kaniušonytė, 2015).

Tikslinga savireguliacija yra vertinama ir tyrinėjant pozityvios jaunimo raidos intervencijas. Pavyzdžiui, Urban, Lewin-Bizan ir Lerner (2010) nustatė, kad savireguliacija moderoja sąsajas tarp pozityvios jaunimo raidos ir aktyvaus įsitraukimo į popamokines veiklas. Buvo atskleista, kad aukštesniais savireguliacijos įgūdžiais pasižymintys paauglių įsitraukimas reikšmingai labiau paskatino pozityvią jaunimo raidą bei sumažino depresiškumą ir rizikingą elgesį po dviejų metų, nei tų, kurie pasižymėjo žemesniais savireguliacijos įgūdžiais. Mueller ir kt. (2011) nustatė, kad savireguliacija medijuoja ryšį tarp pozityvios

jaunimo raidos intervencijos ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės. Autoriai atskleidė, kad dalyvavimas jaunimo raidos programose prognozuoja aukštesnius tikslingos savireguliacijos įgūdžius po vienerių metų, o jie, savo ruožtu, prognozuoja didesnę pozityvią jaunimo raidą ir didesnę prisidėjimą prie bendruomenės gerovės dar po vienerių metų. Remiantis šiuo tyrimu, pozityvios jaunimo raidos teorinė koncepcija postuluoja, kad intervencinės programos, kurios siekia paskatinti pozityvią jaunimo raidą, turėtų telktis ties savireguliacijos įgūdžių stiprinimu (Weiner ir kt., 2015).

Nors teigiamos sąsajos tarp pozityvios jaunimo raidos ir tikslingos savireguliacijos yra pagrindžiamos tęstiniais empiriniais tyrimais, svarbu paminėti, kad sąsajos tarp atskirų pozityvios jaunimo komponentų tiriamos itin mažai. Taip pat nepavyko aptikti intervencinių tyrimų, kurie patvirtintų, kad savireguliacija medijuoja ryšį tarp intervencijos ir pozityvios jaunimo raidos. Šiuo metu yra žinoma, kad dalyvavimas mentorystės programoje gali pagerinti savireguliacijos įgūdžius (Bowers ir kt., 2016), tačiau duomenų apie tai, ar ši programa skatina pozityvią jaunimo raidą ir ar ją skatina būtent didindama savireguliacijos įgūdžius, nėra.

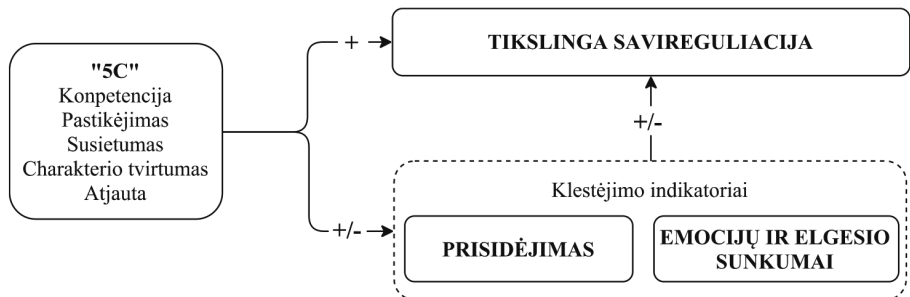
Maža to, įrodymai, kad būtent savireguliacija skatina pozityvią jaunimo raidą (o ne atvirkščiai) yra pagrįsti vienu tęstiniu tyrimu (4H, pvz., Lerner ir kt., 2012), atliktu Jungtinėse Amerikos Valstijose viena (tiesa, gana didele) imtimi. Vis dėlto, remiantis kitais tyrimais, yra duomenų, kad kai kurie pozityvios jaunimo raidos komponentai gali būti laikomi savireguliacijos šaltiniais. Pavyzdžiui, Scales ir kt. (2000) teigimu, socialinių kompetencijų turėjimas yra vienas iš svarbių veiksnių, užtikrinančių efektyvią savireguliaciją. Tai, beje, atsispindi ir tikslingos savireguliacijos modelyje, kuriame teigiama, kad tikslams siekti šie įgūdžiai yra būtini (pvz., Gestsdóttir ir Lerner, 2008; Napolitano ir kt., 2011). Taip pat savideterminacijos teorija nurodo, kad mažai tikėtina, jog pasireikš elgesio reguliacija, otientuota įgyvendinti tam tikrą veiksmą (ar tikslą), jei žmonės nesijaučia pakankamai kompetentingi tą veiksmą atlikti (ar pasiekti tam tikrą tikslą) (Deci ir Ryan, 2002). Taigi, tuo pagrindžiama, kad būtent kompetencijos (kuri yra pozityvios jaunimo raidos komponentas) padidėjimas, turėtų prisidėti prie savireguliacijos įgūdžių stiprinimo. Taip pat Zimmerman (2000, t.p. žr. Bandura, 1991) pateikia argumentų, kad saviveiksmingumas (kuriuo iš dalies apibrėžiamas pozityvios jaunimo raidos komponentas pasitikėjimas) įgalina tokius tikslingos savireguliacijos procesus kaip tikslų kėlimas, stebėseną ir tinkamų strategijų panaudojimas (taip pat aprašomus tikslingos savireguliacijos modelyje, žr. Gestsdóttir ir Lerner, 2008; Napolitano ir kt., 2011). Be to, yra nustatyta, kad savireguliacijos raidai vaikystėje ir paauglystėje nemažą įtaką daro santykiai su tėvais ir bendraamžiais (kurie atspindi pozityvios jaunimo raidos komponentą – susietumą) (Collins, Laursen, Mortensen, Luebker, Ferreira, 1997). Tam pritaria ir Gestsdóttir ir Lerner (2007), teigdami, kad savireguliacijos raida paauglystėje tęsiasi, o įtakos jai gali turėti santykiai su tėvais, bendraamžiais ir mokykla. Taigi, remiantis šiais tyrimais, kompetencija, pasitikėjimas ir susietumas turėtų prognozuoti tikslingą savireguliaciją, o šių komponentų paskatinimas turėtų paskatinti ir savireguliacijos įgūdžius.

Pasitelkiant ne pozityvios jaunimo raidos teoriją atlikti tyrimai paremia idėją, kad pozityvios jaunimo raidos komponentas – atjauta – gali būti paskatinti didinant savireguliacijos įgūdžius. Pavyzdžiui, Eisenberg (2000) teigimu, empatiškumą (kuriuo apibrėžiama atjauta) lemia savireguliacijos įgūdžiai. Vėlesniuose darbuose šios prielaidos yra patvirtinamos tei-

giant, kad savireguliacija įgalina empatišką atsaką į susiklosčiusią situaciją, kadangi dėl savireguliacijos įgūdžių žmogus geba išlaikyti optimalų sužadavimo lygį bei tokiu būdu atskirti savo ir kitų emocijas (Eisenberg ir Eggum, 2009). Vis dėlto, šiuose tyrimuose neatskiriama organizmo savireguliacija ir tikslinga savireguliacija, kuri nusako elgesį orientuotą siekti tikslų. Crone ir Dahl (2012) savo paauglių raidos tyrimų apžvalgoje siūlo, kad gebėjimas interpretuoti emociškai "jautrią" informaciją (arba empatiškumas) įgalina ne tik didesnę paauglių lankstumą siekiant tikslų (tuo pasižymi praradimu grįsta selekcija), bet ir skatina bendradarbiavimo elgesį, kuris apskritai svarbus siekiant tikslų. Taigi, remiantis tuo, yra tikėtina, kad atjautos padidėjimas gali pagerinti ir tikslingos savireguliacijos įgūdžius.

Mokslinės žinios apie charakterio tvirtumo ir savireguliacijos sąsajas taip pat yra prieštaringos. Moralūs įsitikinimai yra laikomi vienu iš savireguliaciją skatinančių veiksnių (pvz., Baron, 2010), tačiau taip pat savireguliacija įgalina gebėjimą atsispirti neigiamai bendraamžių įtakai (pvz., Gardner, Dishion, Connell, 2008). Taigi, tiek savireguliacija gali lemti pozityvios jaunimo raidos komponento charakterio tvirtumo teigiamą pokytį, tiek charakterio tvirtumo augimas gali paskatinti savireguliacijos įgūdžių stiprėjimą.

Remiantis apžvelgtų tyrimų duomenimis, akivaizdu, kad savireguliacija yra vienas iš svarbių veiksnių, prisidedančių prie sėkmingos raidos. Panašu, kad savireguliacija iš tiesų yra susijusi su bene visais raidai svarbiais procesais ir šie ryšiai gali būti abipusiai. Remiantis tuo, kad tyrimų, analizuojančių pozityvios jaunimo raidos skatinimo poveikį tikslingai savireguliacijai nebuvo aptikta, šiame tyrime bus tikrinama prielaida, kad pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis skatina tikslingos savireguliacijos pokytį. Be to, individo-konteksto sąveikų modelyje (žr. Lerner ir kt., 2012, 2015) nurodoma, kad pozityvios jaunimo raidos išdavos (prisidėjimo padidėjimas ir probleminio elgesio sumažėjimas) prisideda prie savireguliacijos įgūdžių didėjimo, tačiau nepavyko aptikti nė vieno tyrimo, kuriame šios sąsajos būtų analizuojamos, taigi šiame darbe bus tikrinama prielaida, kad pozityvios jaunimo raidos išdavų pokytis skatina tikslingos savireguliacijos pokytį (4.3.1. pav.).



4.3.1. pav. Klestėjimo indikatorių ir tikslingos savireguliacijos sąsajos pozityvios jaunimo raidos kontekste

Pozityvios jaunimo raidos ir tapatumo raidos sąsajos. Tapatumą Erikson (1968) apibrėžia kaip subjektyvų savo visumiškumo ir tęstinumo jausmą (bėgant laikui išliekanti skirtinguose kontekstuose). Erikson teigimu, tapatumą nusako vientisas bipolinis konstruktas, kurio vieną kraštutinumą reprezentuoja *tapatumo sintezė* (arba save determinuo-

jančių idealų, vertybių ir tikslų rinkinio turėjimas), o kitą – *tapatumo konfuzija* (arba negebėjimas susikurti tikslų ir įsipareigojimų visumos, reikalingos brandžiai funkcionuoti) (t.p. žr. Schwartz, 2001). Remdamiesi Erikson postuluojama prielaida, kad tapatumo formavimasis tęsiasi visą gyvenimą ir praplėsdami Marcia (pvz., 1980) tapatumo statusų paradigmą (kurioje daugiausiai orientuojamasi į tapatumo formavimąsi), Luyckx, Goossens ir Soenens (2006) pasiūlė daugiadimensinį, į procesą orientuotą, tapatumo raidos modelį, kuriame integruojami abu svarbūs tapatumo procesai, t.y. tiek tapatumo formavimasis, tiek tapatumo vertinimas (žr. Grotevant, 1987). Tapatumo raidos modelį sudaro iš viso penkios dimensijos. Keturios iš šių dimensijų atspindi pozityvų (arba adaptyvų) tapatumą, iš kurių dvi (*tyrinėjimas į plotį* ir *įsipareigojimas*) išreiškia tapatumo formavimąsi, o kitos dvi (*tyrinėjimas į gylį* ir *tapatinimasis su įsipareigojimu*) – tapatumo vertinimą; viena dimensija (*abejojantis tyrinėjimas*) atspindi negatyvų (arba neadaptyvų) tapatumą. Tapatumo raidos modelyje tyrinėjimas į plotį suprantamas kaip (vidinis ir išorinis) informacijos apie įvairias tapatumo alternatyvas rinkimas; įsipareigojimas – kaip pasirinkimų skirtingose su tapatumu susijusiose srityse įgyvendinimas (kaip tyrinėjimo į plotį rezultatas); tyrinėjimas į gylį suprantamas kaip informacijos rinkimas ir kalbėjimas su kitais apie dabartinius įsipareigojimus; tapatinimasis su įsipareigojimu – kaip išgyvenamo saugumo ir užtikrintumo savo įsipareigojimais bei įsipareigojimų atitikimo asmeninius noraus ir standartus, lygis (kaip tyrinėjimo į gylį rezultatas). Šiame modelyje abejojantis tyrinėjimas suprantamas kaip procesas, vėlinantis ar slopinantis tapatumo formavimąsi ir vertinimą (Luyckx, Schwartz ir kt., 2008, 2011). Xing ir kt. (2015) pabrėžia, kad šiuos tapatumo procesus yra būtina integruoti į individo-konteksto sąveikų teorinį modelį (Lerner ir kt., 2012, 2015) bei pastebi, kad tapatumo procesų ir pozityvios jaunimo raidos sąsajos iki šiol tiesiogiai nėra tyrinėtos.

Vis dėlto, tam tikrų empirinių įrodymų, kad tapatumas yra susijęs su pozityvios jaunimo raidos komponentais (“5C”) ir išdavomis, pavyko rasti. Yra nustatyta, kad informacinis tapatumo stilius (kuriam būdingas aukštas tyrinėjimo į plotį lygis) yra teigiamai susijęs su visais penkiais pozityvios jaunimo raidos komponentais ir su prisidėjimu prie bendruomenės gerovės (Crocetti, Erentaitė, Žukauskienė, 2014). Taip pat Luyckx, Soenens ir kt. (2008) nustatė, kad abejojantis tyrinėjimas yra teigiamai susijęs su depresiškumu, o Schwartz, Klimstra, Luyckx, Hale ir Meeus (2012) atskleidė, kad įsipareigojimo pokytis yra neigiamai susijęs su depresiškumo ir nerimastingumo pokyčiu. Be to, Crocetti, Klimstra, Hale, Koot ir Meeus (2013) pateikė įrodymų, kad eksternalūs paauglių sunkumai susiję su tapatumo formavimosi sunkumais. Autoriai teigia, kad probleminis elgesys paauglystėje ir tapatumo sunkumai gali vieni kitus neigiamai veikti bei pabrėžia intervencinių praktikų ir tyrimų svarbą, siekiant paskatinti pozityvios jaunimo raidos išdavas per poveikį tapatumo procesams (Crocetti ir kt., 2013).

Pozityvios jaunimo raidos intervenciniuose tyrimuose pozityvaus tapatumo formavimas yra nurodomas kaip vienas iš pozityvios jaunimo raidos programų tikslų (pvz., Catalano ir kt., 2004). Yra nustatyta, kad dalyvavimas mentorystės programose gali paskatinti pozityvaus tapatumo formavimąsi (pvz., Norton ir Watt, 2014; Rhodes ir kt., 2006). Taip pat yra atskleista, kad tapatumo stilius intervencinėse programose gali veikti kaip mediatorius, siekiant sumažinti paauglių internalius ir eksternalius sunkumus (Eichas ir kt., 2010) bei kaip intervencijos efektų moderatorius, siekiant sumažinti santykių problemas

(Kerpelman ir kt., 2008). Remiantis šiais tyrimais, galima daryti prielaidą, kad tapatumo formavimosi procesai veikia pozityvios jaunimo raidos procesus.

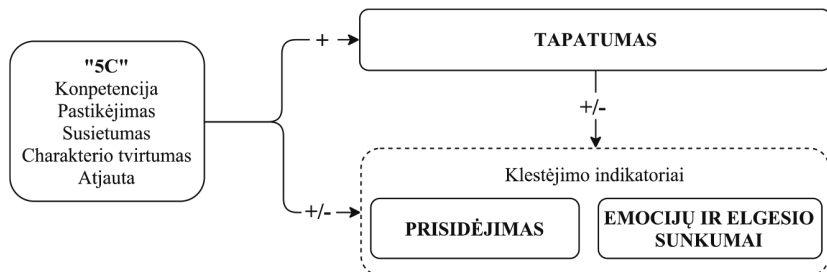
Vis dėlto, yra netiesioginių įrodymų, kad ne tik tapatumo formavimasis gali būti tiesiogiai paveiktas intervencijos ar veikti intervencijos efektus, tačiau ir pats tapatumas gali būti paveiktas pozityvios jaunimo raidos. Pavyzdžiui, Luyckx, Schwartz ir kt. (2011) teigimu, tapatumo formavimuisi ir jo vertinimui yra būtinos kognityvinės bei socialinės-emocinės kompetencijos. Taigi, tikėtina, kad šių kompetencijų ugdymas gali paveikti ir pačius tapatumo formavimosi ir vertinimo procesus. Be to, Pajares (2006) ir Larson (2008) teigimu, tapatumo formavimąsi lemia savigarbos jausmas (kuriuo apibrėžiamas pozityvios jaunimo raidos komponentas pasitikėjimas). Taigi, yra pagrindo manyti, kad pasitikėjimo paskatinimas galėtų paveikti ir tapatumo formavimąsi. Tačiau svarbu paminėti, kad šios sąsajos skirtingiems tapatumo procesams gali skirtis. Pavyzdžiui, Luyckx, Schwartz ir kt. (2008) nustatė, kad abejojantis tyrinėjimas yra neigiamai susijęs su savigarba, tačiau sąsajos tarp savigarbos ir tyrinėjimo į plotį bei į gylį nebuvo nustatytos.

Nevienareikšmiškos sąsajos nustatytos tarp charakterio tvirtumo (apibrėžiamo moralumu ir gebėjimu atsispirti neigiamam poveikiui) bei tapatumo formavimosi. Pvz., remiantis Guerra ir Bradshaw (2008), moralinių nuostatų sistema yra vienas pagrindinių tapatumo formavimosi šaltinių, o Bottrell (2007) teigimu, būtent pozityvaus socialinio tapatumo formavimas padeda atsispirti neigiamai įtakai ir probleminiam elgesiui. Taigi, ko gera, sąsajos tarp charakterio tvirtumo ir tapatumo formavimosi gali būti abipusės.

Pasitelkus empirinius tyrimus atskleista, kad būtent susietumas prognozuoja tapatumo formavimąsi (o ne atvirkščiai). Pavyzdžiui, Davis (2013) nustatė, kad santykių su tėvais ir bendraamžiais kokybė lemia pozityvų tapatumą, o Pesigan, Luyckx, ir Alampay (2014) nustatė, kad tyrinėjimas į plotį ir į gylį bei abejojantis tyrinėjimas medijuoja ryšį tarp santykių su tėvais ir depresiškumo (pozityvios jaunimo raidos pasekmės) paauglystėje. Taip pat bent keliais longitudinaliais tyrimais yra patvirtinta, kad pozityvaus etninio tapatumo formavimuisi didelę įtaką turi santykiai su draugais (Meeus, 2017). Taigi, yra pagrindo manyti, kad pozityvios jaunimo raidos komponento – susietumo – paskatinimas gali teigiamai paveikti tapatumo raidą paauglystėje. Tuo tarpu empatiškumo (kuriuo apibrėžiamas pozityvios jaunimo raidos komponentas atjauta) ir tapatumo sąsajos yra tyrinėtos gana mažai. Yra nustatyta, kad informacinis tapatumo stilius (kuriam būdingas aukštas tyrinėjimo lygis) yra teigiamai susijęs su empatiškumu, o sutrikęs-vengiantis stilius (kuriame būdingas žemas tyrinėjimo lygis) neigiamai susijęs su empatiškumu (Soenens, Duriez, Goossens, 2005). Taigi, tiek empatiškumo skatinimas gali veikti tapatumo raidos procesus (pvz., remiantis Davis (1983), empatiškumo stoka gali apriboti tyrinėjimą dėl socialinėse situacijose išgyvenamo diskomforto), tiek tapatumo procesų skatinimas gali lemti didesnę empatiškumą (pvz., remiantis Barber, Eccles ir Stone (2001), tapatumo tyrinėjimas per išitraukimą į prosocialias veiklas gali prisidėti prie empatiškumo didėjimo).

Remiantis apžvelgtais tyrimais, akivaizdu, kad pozityvi jaunimo raida yra susijusi su tapatumo raidos procesais. Taip pat akivaizdu, kad į tapatumo procesus, kurie yra kertiniai paauglystėje (Erikson, 1968; Luyckx ir kt., 2008) verta atsižvelgti tyrinėjant jaunimui skirtų intervencijų efektyvumą. Kadangi šiame darbe vertintos intervencijos pirminis tikslas buvo skatinti pozityvią jaunimo raidą (o ne paveikti tapatumo formavimąsi), šiame darbe

bus keliamas klausimas, kaip pozityvios jaunimo raidos skatinimas prisideda prie pozityvaus tapatumo formavimosi. Taip pat bus vertinama, kaip tapatumo procesai yra susiję su pozityvios jaunimo raidos išdavomis (arba klestėjimo indikatoriais). Remiantis apžvelgtais tyrimais, kurie leidžia teigti, kad pozityvios jaunimo raida veikia tapatumą, o tapatumas veikia raidos išdavas bei Scales ir kt. (2016), kuris siūlo, kad tapatumo formavimasis yra esminis raidos procesas, kuris veikia pozityvios jaunimo raidos išdavas, darbe keliami prielaidai, kad prisidėjimą bei emocijų ir elgesio sunkumus pozityvi jaunimo raida veikia būtent per tapatumo procesus (4.3.2. pav.).



4.3.2. pav. Tapatumo ir klestėjimo indikatorių sąsajos pozityvios jaunimo raidos kontekste

Tikslingos savireguliacijos ir tapatumo sąsajos. Siekiant įvertinti galimas pozityvios jaunimo raidos, tikslingos savireguliacijos ir tapatumo sąsajas, šiame darbe iš dalies bus remiamasi savideterminacijos teorija (Adams, Little, Ryan, 2017; Deci ir Ryan, 2002). Ši teorija, kaip ir pozityvios jaunimo raidos teorija (Lerner ir kt., 2012, 2015), remiasi pagrindine prielaida, kad sveika ir pozityvi žmogaus raida apima abipusę individo ir jo aplinkos sąveiką (Ryan, Deci, Grolnick, 1995). Savideterminacija yra laikoma optimalaus funkcionavimo (kuriuo taip pat apibrėžiama ir pozityvi jaunimo raida) ir klestėjimo išraiška (Richardson, 2002; Ryan ir Deci, 2000).

Savideterminacijos teorija remiasi bazine prielaida, kad visi žmonės pasižymi natūralia ir įgimta tendencija kurti išsamų ir vientisą savivaizdį arba, kitais žodžiais tariant, formuoti savo tapatumą (Griffin, Adams, Little, 2017; Ryan ir Deci, 2002). Tapatumo formavimosi procesą galima apibūdinti per autonomijos (t.y. vidinės organizacijos ir holistinės savireguliacijos arba *augimo*) bei homonomijos (t.y. savęs ir kitų *integracijos*) siekimą (Ryan ir Deci, 2002). Taigi, pozityvi individo-konteksto sąveiką yra tapatumo raidos (kaip ir pozityvios jaunimo raidos, žr. Lerner ir kt., 2015) pagrindas (Griffin ir kt., 2017). Remiantis Ryan ir Deci (2002), individo asmeninis augimas ir integracija į kontekstą nėra savaiminis procesas, o labiau dinaminis potencialas, kuriam atskleisti turi būti sukurtos tinkamos aplinkos sąlygos. Savideterminacijos teorijoje šios sąlygos reiškia, kad aplinka turi leisti, palaikyti ir skatinti žmogaus *bazinių psichologinių poreikių* (kompetencijos, susietumo ir autonomiškumo) patenkinimą.

Kompetencija savideterminacijos teorijoje suprantama kaip subjektyviai išgyvenamas efektyvumas, sąveikaujant su socialine aplinka ir galimybė treniruoti bei parodyti savo gebėjimus. Kompetencijos poreikis skatina žmones siekti jų gebėjimus atitinkančių iššūkių

bei palaikyti ir treniruoti turimus įgūdžius, aktyviai įsitraukiant į įvairias veiklas. Kompetencija yra išgyvenama kaip pasitikėjimo savimi ir saviveiksmingumo jausmas (Ryan ir Deci, 2002). Taigi, kompetencijos poreikis savideterminacijos teorijoje apima tai, kas pozityvios jaunimo raidos teorijoje (Lerner ir kt., 2012, 2015) yra apibrėžiama kaip pozityvios jaunimo raidos komponentai – kompetencija ir pasitikėjimas.

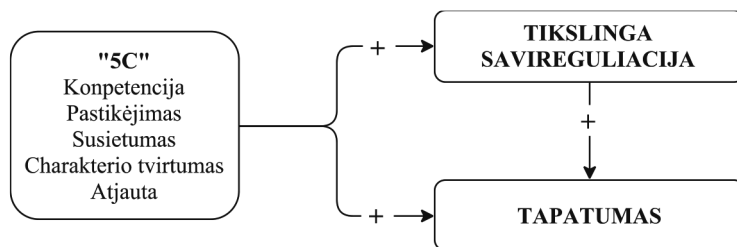
Susietumas savideterminacijos teorijoje yra suprantamas kaip subjektyvus ryšio su kitais jausmas, rūpinimasis kitais bei pojūtis, kad kitiems rūpi, priklausymo bendruomenei bei artumo su atskirais žmonėmis išgyvenimas. Susietumo poreikis skatina žmones kurti darnius santykius su kitais bei siekti kitų priėmimo. Susietumas yra išgyvenamas kaip saugumo būnant su kitais, bendruomeniškumo ir vienovės jausmas (Ryan ir Deci, 2002). Taigi, susietumo poreikis savideterminacijos teorijoje atspindi pozityvios jaunimo raidos teorijoje (Lerner ir kt., 2012, 2015) išskiriamus pozityvios jaunimo raidos komponentus – susietumą ir atjautą bei (bent iš dalies) prisidėjimą prie bendruomenės gerovės.

Autonomiškumas savideterminacijos teorijoje yra suprantamas kaip subjektyvus pojūtis, kad žmogus pats yra atsakingas už savo elgesį. Autonomiškumo poreikis skatina žmones internalizuoti aplinkos reikalavimus ir yra išgyvenamas kaip jausmas, kad elgesys yra būdas išreikšti save, net jei tam elgesiui poveikį daro išorinė aplinka (Ryan ir Deci, 2002). Taigi, autonomiškumas savideterminacijos teorijoje apima tai, kas pozityvios jaunimo raidos teorijoje (Lerner ir kt., 2012, 2015) yra apibrėžiama kaip tikslinga savireguliacija (Geldhof, Fenn, Finders, 2017; Ryan ir Deci, 2002).

Savideterminacija (taip pat pozityvus tapatumas, žr. Griffin ir kt., 2017) yra suvokiama kaip savireguliacijos funkcija (Little, Snyder, Wehmeyer, 2006), taigi, pozityvus tapatumas susiformuoja tuomet, kai yra užtikrinama efektyvi savireguliacija (apibrėžiama kaip autonomiškas elgesys bei gebėjimas daryti įtaką savo raidai) (Geldhof, Fenn, Finders, 2017; Ryan ir Deci, 2006). Šis ryšys bent iš dalies yra patvirtintas empiriniais tyrimais. Luyckx, Soenens, Goossens, Beckx ir Wouters (2008) nustatė, kad proaktyvus ir tikslą orientuotas elgesys (kurio yra apibrėžiama tikslinga savireguliacija) teigiamai veikia pozityvaus tapatumo formavimo procesus (tyrinėjimą į plotį ir į gylį bei įsipareigojimą ir tapatinimąsi su įsipareigojimu).

Savideterminacijos teorijoje taip pat siūloma, kad savireguliacija pasireiškia tuomet, kai žmogus turi galimybę patenkinti kompetencijos ir susietumo poreikius (kurie, remiantis jų apibrėžimais, tiesiogiai nurodo į tai, ką Lerner ir kt. (2005, 2012, 2015) įvardina kaip pozityvią jaunimo raidą) (Ryan ir Deci, 2002). Tai patvirtinančių argumentų galima rasti tiek pozityvios jaunimo raidos tyrimuose (pvz., Scales ir kt., 2000, 2016), tiek tikslingos savireguliacijos tyrimuose (pvz., Gestsdóttir ir Lerner, 2008; Weiner ir kt., 2015). Individo aplinka (arba raidos kontekstas), t.y. šeima, mokykla, bendruomenė (taip pat jaunimui skirtos intervencinės programos), vaidina lemiamą vaidmenį paskatinant (ar apribojant) kompetencijos ir susietumo poreikių patenkinimą (arba pozityvią jaunimo raidą) (Deci ir Ryan, 2000). Remiantis savideterminacijos teorija, šie poreikiai geriausiai gali būti patenkinti nukreipiančioje ir struktūruotoje aplinkoje, kurioje jauni žmonės turi galimybę išgyventi pasitenkinimą bei susidurti su iššūkiais (La Guardia ir Ryan, 2002), o iššūkiai turi būti tokio lygio, kad susidūrimas su jais paskatintų įgūdžių ugdymą (Carpentier ir Mageau, 2013). Taigi, šie siūlymai tiesiogiai atspindi tai, ką Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) aprašo pozityvios jaunimo raidos intervencijų koncepcijoje.

Taigi, apibendrinant, dalyvavimas jaunimo raidos programoje turėtų tiesiogiai veikti pozityvią jaunimo raidą (arba užtikrinti bazinių poreikių patenkinimą), pozityvios jaunimo raidos paskatinimas turėtų užtikrinti savireguliaciją, o savireguliacija – pozityvų tapatumą (4.3.3. pav.).



4.3.3. pav. Tikslingos savireguliacijos ir tapatumo sąsajos pozityvios jaunimo raidos kontekste

Atsižvelgiant į numatomus kintamųjų ryšius, buvo sukonstruota bendra pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teorija, kuri ir bus tikrinama šiame darbe. Intervencijos pokyčio teorijos modelis yra pateikiamas 1.5. poskyryje (1.5.1. pav.).

5. INTERVENCINĖ PROGRAMA „PASIMATUOK“ SAVANORYSTĖ

Šiame darbe buvo vertinamas trumpalaikės (8 susitikimų trukmės) pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos „*Pasimatuok*“ savanorystę, įgyvendintos mokyklos aplinkoje, efektyvumas. Ši programa buvo sukurta 2014 m. Mykolo Romerio universiteto mokslininkų (autoriai: Inga Truskauskaitė-Kunevičienė, dr. Ilona Kajokienė, dr. Saulė Raižienė, dr. Ingrida Gabrielavičiūtė, Renata Garckija), įgyvendinant mokslinį projektą „Pozityvios jaunimo raidos stiprinimo mechanizmai socialinių-ekonominių transformacijų kontekste (POSIDEV)“ (projekto vadovė dr. Rita Žukauskienė). Pagrindinis programos tikslas buvo paskatinti paauglių prosocialią veiklą (prisidėjimą prie bendruomenės gerovės). Taigi, kuriant ir įgyvendinant intervencinę programą, buvo vadovaujamosi pozityvios jaunimo raidos teorine prieiga (Lerner, 2004, Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015; žr. 2.3. poskyrį) bei pozityvios jaunimo raidos programų koncepcija (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab; žr. 3.1. poskyrį).

Prieš programos kūrimą, buvo atliktas Lietuvoje 2006-2013 m. mokyklos aplinkoje įgyvendinamų 15-19 m. paaugliams skirtų intervencinių programų vertinimas, kurio tikslas buvo nustatyti, kiek esamos jaunimo programos atitinka pozityvios jaunimo raidos programų koncepciją ir kriterijus (Gabrielavičiūtė ir kt., 2014). Penkiolikos programų (kurių išsamūs aprašai buvo viešai prieinami arba juos pateikė programų kūrėjai/savininkai) vertinimo rezultatai atskleidė, kad nė viena programa neatitinka visų šių kriterijų. Be to, buvo nustatyta, kad (iš įtrauktų programų) efektyvumas buvo vertintas tik dviejų (ir tik vienos vertintos ir pozityvios pasekmės). Taigi, remiantis programų apžvalga (Gabrielavičiūtė ir kt., 2014), nebuvo rasta nė viena iki 2014 m. įgyvendinama struktūruota įrodymais grįsta pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa.

Kuriant programą „*Pasimatuok*“ savanorystę buvo siekiama, kad nauja programa atitektų visus Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) suformuluotus efektyvių pozityvios jaunimo raidos programų kriterijus, aprašomus programos tikslais, atmosfera ir veiklomis. Siekiant padėti paaugliams sukurti sveiko ir produktyvaus elgesio strategijas, kurios būtų vertingos ateityje, programos „*Pasimatuok*“ savanorystę pagrindinis dėmesio objektas buvo paauglių stiprybės, atsiskleidžiančios per pozityvios jaunimo raidos komponentus „5C“. Kiekvieno susitikimo metu buvo akcentuojama, kokie veiksmai ir elgesio strategijos yra susijusios su šių penkių charakteristikų („5C“), kurios prisideda prie jaunų žmonių klestėjimo, įgijimu. Tokiu būdu buvo užtikrinta, kad programa atitinka *tikslų* kriterijų. Kiekvienas iš programos susitikimų buvo orientuotas 2-iems-4-iems pozityvios jaunimo raidos komponentams ugdyti. Be to, kiekvienas susitikimas turėjo savo specifinius tikslus (žr. 6.3. poskyrį).

Programos susitikimus savanoriškai vedė universiteto studentai. Patys būdami savanoriai programos vadovai užsiėmimų metu dalinosi savanorystės patirtimi ir buvo tikimasi, kad studentai-savanoriai savo pavyzdžiu galės įkvėpti programos dalyvius išbandyti savanorišką veiklą. Savanorystė yra apibrėžiama kaip neatlygintinas ir neverčiamas savo laiko ir gebėjimų skyrimas, siekiant suteikti pagalbą kitiems visuomenės nariams (Penner, 2002). Pozityvios jaunimo raidos koncepcijoje savanorystė (kaip ir intervencinės programos) yra laikoma pozityvios jaunimo raidos kontekstu ir viena iš prisidėjimo prie bendruomenės gerovės formų (Benson, 2003; Lerner, 2004). Be to, daugelis tyrimų yra atskleidę savano-

rystės naudą jaunų žmonių pozityviai raidai ir klestėjimui (pvz., Stukas, Daly, Clary, 2006; Larson, 2006). Taigi, pasibaigus aštuoniems susitikimams, programos dalyviams buvo siūloma reali galimybė įsitraukti į skirtingų sričių ilgalaikę savanorišką veiklą vienoje iš 22 organizacijų (su neįgaliais asmenimis, su vaikais dienos centruose, su senjorais slaugos namuose, su socialiai atstumtais asmenimis, su beglobiais gyvūnais, gamtos saugos srityje, mokslo populiarinimo srityje) arba prisijungti prie trumpalaikių savanoriškų veiklų (tokių kaip skrajučių dalinimas prieš renginius). Remiantis Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) bei Lerner ir kt. (2005), buvo tikimasi, kad dviejų rūšių intervencinis poveikis, t.y. individualių charakteristikų ("5C") sustiprinimas ir galimybės savanoriauti (bei paramos savanoriaujant) suteikimas, paskatins jaunus žmones aktyviai prisidėti prie bendruomenės gerovės ir taip aktyviai įsitraukti į tolesnį savo klestėjimo skatinimą bei užtikrinanti tęstiną intervencijos poveikį. Išsamiai savanorystės (kaip raidos konteksto) ir pozityvios jaunimo raidos (kaip intervencinės programos teorinės prielaidos) sąsajas, taip pat savanorystės naudą pozityviai raidai, išanalizavo Kajokienė (2015) programos "*Pasimatuok*" savanorystę aprašyme.

Siekiant dalyvius kiek įmanoma išsamiau informuoti apie savanorystės galimybes, mokykloje buvo organizuojama savanorystės mugė, kurios metu moksleiviai turėjo galimybę gyvai pabendrauti su skirtingų organizacijų atstovais, užduoti jiems rūpimus klausimus ir užmegzti kontaktą. Be to, buvo parengtas savanorystės galimybių aprašas, nurodant organizacijos veiklos pobūdį ir savanorio veiklos pobūdį. Programos dalyviai galėjo patys apsispręsti, ar jie užsiims savanoriška veikla ir turėjo galimybę laisvai pasirinkti savanorystės pobūdį, sritį ir organizaciją.

Pozityvios jaunimo raidos programos "*Pasimatuok*" savanorystę įgyvendinimo metu taip pat buvo siekiama užtikrinti tinkamą *atmosferą* skatinti pozityvią jaunimo raidą, sukūriant sąlygas užmegzti ir palaikyti pozityvius santykius su bendraamžiais ir suaugusiais, įgalinti paauglius, įgyvendinti įvardintus lūkesčius ir būti pripažintiems.

Pozityvūs *santykiai su bendraamžiais* buvo kuriami užsiėmimų metu skatinant išklausti vieniems kitus ir priimti kitų nuomonę (tai užtikrinama pirmojo susitikimo metu pasiūlant ir priimant su tuo susijusius susitarimus bei nuolatinės stebėsenos ir grįžtamojo ryšio būdu). Be to, užsiėmimų metu buvo suteikta galimybė labiau pažinti save ir labiau atsiskleisti kitiems, o tai paskatino ir geriau pažinti vieniems kitus. Taip pat dalis užduočių buvo atliekamos poromis arba grupėse, taip suteikiant dalyviams galimybę bendradarbiauti, kartu išgyventi naujų patirčių bei patirti bendrumo jausmą.

Pozityvūs *santykiai su suaugusiais* programos metu buvo kuriami per artimą ir atvirą programos vadovų – studentų-savanorių – ir programos dalyvių bendravimą. Vesti programą buvo atrinkti tokie studentai, kurie turi teigiamą nuostatą jaunų žmonių atžvilgiu ir vertina juos ne kaip problemas, kurias reikia spręsti, o kaip resursus, kuriuos galima ugdyti. Programos vadovais studentai-savanoriai buvo pasirinkti dėl to, kad buvo tikimasi, jog nedidelis amžiaus skirtumas tarp vadovų ir dalyvių padės geriau suprasti vieniems kitus (užtikrinant būtiną vadovo statuso autoritetą). Be to, sėkmingo jauno suaugusiojo pavyzdžio matymas ir geri santykiai su juo galėjo prisidėti prie santykių su kitais suaugusiais gerinimo.

Programos dalyvius buvo siekiama *įgalinti*, perduodant žinią, kad visi jauni žmonės turi tam tikrų stiprybių ir vidinių (bei išorinių) resursų. Kiekvieno programos susitikimo

pavadinimas prasideda fraze „Aš galiu...“, o užsiėmimų turinys sudarytas taip, kad būtų orientuojamasi į stiprybių ugdymą. Be to, kiekvieno susitikimo metu buvo pabrėžiama, kad stiprybes galima įgyti ir ugdyti. Taip pat visos programos metu buvo siekiama, kad kiekvienas dalyvis jaustųsi svarbus ir gautų individualaus dėmesio. Tai buvo įgyvendinama užtikrinant, kad kiekvienas dalyvis turėtų galimybę atlikęs užduotis pasisakyti. Be to, vieno programos susitikimo metu dalyviai inicijavo ir įgyvendino savo kūrybos projektus ir turėjo galimybę pajauti, kaip jų idėjos virsta realiais veiksmais, kurie yra prasmingi ir svarbūs kitiems žmonėms. Siūlymu dalyvauti realiose savanorystės veiklose buvo siekiama dalyviams perduoti žinią, kad jais yra pasitikima ir, kad jie realiai gali prisidėti didinant kitų gerovę. Be to, su dalyviais, kurie nusprendė tapti savanoriais, buvo pasirašomos savanorystės sutartys, o organizacijose jiems skiriamos atsakingos veiklos. Be to, pasirenkant savanorystės vietą, buvo atsižvelgiama į dalyvio pageidavimus dėl savanorystės galimybių, o palaikant asmeninį kontaktą buvo siekiama užtikrinti sėkmingą savanorystę.

Pozityvaus elgesio lūkesčiai programos dalyviams buvo įvardinami pasiūlant ir priimant susitarimus, kurie galiojo visų susitikimų metu. Nesilaikant šių susitarimų, programos vadovai nuosekliai primindavo apie įsipareigojimą jų laikytis. Be to, kiekvieno susitikimo metu dalyviams buvo perduodama žinutė, kad iš programos dalyvių tikimasi, jog jie išdrįs išbandyti save savanoriškoje veikloje, taip prisidėdami ne tik prie bendruomenės, bet ir prie savo gerovės. Organizacijos, kuriose buvo savanoriaujama, organizavo mokymus (ar kitais būdais įvardino savanorių veiklas ir atsakomybes), kuriais buvo siekiama informuoti dalyvius, kaip tinkamai elgtis su tiksline grupe, kuriai siūloma savanoriška pagalba.

Galimybė *būti pripažintam* buvo užtikrinama kiekvieno susitikimo metu aktyviai į užduočių atlikimą įsitraukiantiems dalyviams, suteikiant iš programos vadovų pozityvų grįžtamąjį ryšį. Be to, programos metu buvo pripažįstama jaunų žmonių galimybė rinktis, leidžiant dalyviams laisvai apsispręsti įsitraukti į savanorišką veiklą ir siūlant pakankamai didelį savanorystės galimybių pasirinkimą. Tokiu būdu taip pat buvo pripažįstami programos dalyvių polinkiai, interesai bei gebėjimai prisiimti atsakomybę ir laikytis įsipareigojimų. Tie programos dalyviai, kurie užsiėmė savanoriška veikla, po jos atlikimo gavo savanorio sertifikatus. Taip buvo formaliai pripažįstamas programos dalyvio prisidėjimas prie bendruomenės gerovės.

Pozityvios jaunimo raidos programos *“Pasimatuok” savanorystę* įgyvendinimo metu buvo organizuojamos *veiklos*, kurių metu programos dalyviai turėjo galimybę ugdyti įgūdžius, susidurti su iššūkiais ir praplėsti akiratį. Galimybė *ugdyti įgūdžius* buvo užtikrinama suteikiant galimybę aktyviai įsitraukti į realias patyrimų veiklas ir susidurti su realiomis, dalyviams aktualiomis situacijomis. Be to, buvo siūloma pakankama veiklų įvairovė (problemų sprendimo žaidimai, vaidmenų žaidimai, atvejų analizė, diskusijos, reflektyvus rašymas ir kalbėjimas), o užduotys buvo atliekamos tiek individualiai, tiek porose, tiek mažose grupelėse, tiek visiems dalyviams kartu.

Galimybė *susidurti su iššūkiais* buvo kuriama organizuojant veiklas, kurios dalyviams yra naujos ir neįprastos bei skiriant užduotis, su kuriomis moksleiviai mažiau susiduria įprasto ugdymo proceso metu. Be to, programos metu dalyviai įgyvendino projektus, kurių metu buvo išbandomas jų kūrybiškumas ir planavimo įgūdžiai. Be to, dauguma projektų buvo skirti bendruomenei, taigi jų realizavimas daugeliu atvejų reiškė veiklas už įprastos

aplinkos ribų. Taip pat ir galimybė dalyvauti savanoriškoje veikloje buvo siūloma kaip iššūkis, kurį moksleiviai galėjo priimti. Taip pat svarbu paminėti, kad atlikdami užduotis dalyviai turėjo galimybę atskleisti jau turimus gabumus bei plėtoti naujus interesus.

Programos įgyvendinimo metu dalyviai turėjo galimybę susidurti su naujais žmonėmis (pvz., programos kūrėjais, programos vadovais, tyrėjais, savanoriškų organizacijų atstovais) ir naujomis situacijomis: programos metu dalyviai sėdėjo jiems neįprastu būdu – rate, kalbėjo temomis, kurios yra mažai įprastos (pvz., viešai dalintis savo jausmais ir išgyvenimais), atliko užduotis, su kuriomis niekada anksčiau nebuvo susidūrę (pvz., projektai bendruomenei). Taigi, programos metu buvo užtikrinama galimybė *praplėsti akiratį*.

Programa „*Pasimatuok*“ savanorystę buvo įgyvendinama mokyklos aplinkoje, kadangi mokykla yra laikoma tinkamu kontekstu įgyvendinti intervencines programas (pvz., Eccles ir Roeser, 2011; Masia-Warner, Nangle, & Hansen, 2006). Programos užsiėmimai vyko pamokų (klasės valandėlių) metu, kadangi būtent tokio formato programos įgyvendinamos mokykloje yra veiksmingiausios (pvz., Curran ir Wexler, 2017). Vadovaujantis Greenberg, Domitrovich, Graczyk, ir Zins (2005) rekomendacijomis, pozityvios jaunimo raidos intervencinė programa buvo įgyvendinama glaudžiai bendradarbiaujant su mokyklos bendruomene, buvo atliekama programos įgyvendinimo kokybės stebėseną bei programos rezultatų sklaidą.

Pasiruošimo intervencijai metu buvo bendraujama su mokyklos administracijos atstovais, siekiant įšvardinti mokyklos bendruomenės lūkesčius ir galimas grėsmes programai įgyvendinti bei sukurti abipusį pasitikėjimą (kad būtų užtikrintas efektyvus galimų problemų, išskylančių programos įgyvendinimo metu, sprendimas). *Pasiruošimo* metu taip pat buvo rengiamas programos turinys ir organizuojami programos vadovų mokymai (detaliai pasiruošimo intervencijai etapą aprašė Kajokienė (2015)). Prieš programos įgyvendinimą buvo organizuojamas programos pristatymo renginys, kurio metu programos dalyviai, mokytojai ir kiti administracijos darbuotojai turėjo galimybę susipažinti su programos kūrėjais ir tyrėjais, programos vadovais ir savanorystės galimybes siūlančių organizacijų atstovais. Siekiant apie programą geriau informuoti visą mokyklos bendruomenę ir motyvuoti programos dalyvius aktyviai dalyvauti programoje, šio renginio metu buvo išsamiai pristatomas programos turinys ir prasmė. Be to, siekiant kurti palankią atmosferą programai įgyvendinti, pristatymo metu buvo organizuotas džiaz koncertas.

Programos *įgyvendinimo* etape buvo nuolat atliekama programos įgyvendinimo kokybės stebėseną. Po kiekvieno programos užsiėmimo, programos kūrėjai ir vadovai (studentai-savanoriai) susitikdavo aptarti, kaip sekėsi vesti užsiėmimą, pasidalinti gerąja patirtimi ir iškilusiais sunkumais. Be to, šio susitikimo metu būdavo detalios aptariamos kitas susitikimas, įvardijami galimi iššūkiai ateinančio susitikimo metu bei galimi tų iššūkių įveikimo būdai. Po kiekvieno susitikimo programos vadovai pildydavo užsiėmimo vertinimo protokolą, kuriame nurodydavo: kiek mokinių dalyvavo užsiėmime; ar užsiėmimo metu buvo išdėstytas visas užsiėmimo turinys ir panaudotos visos priemonės; ar (ir kaip) vadovai panaudojo savo savanorystės patirtį iliustruoti temą; kiek mokiniai buvo aktyvūs ir dėmesingi užsiėmimo metu; kas pavyko gerai ir kas kelė sunkumų vedant užsiėmimą; ką vadovas keistų savo elgesyje; kaip vadovas siūlytų tobulinti užsiėmimo turinį.

Po programos įgyvendinimo buvo organizuojama konferencija, kurios metu buvo pristatyti preliminarūs programos efektyvumo rezultatai (Truskauskaitė-Kunevičienė, 2015; Kajokienė, Raižiene, Gabrielaviciute, Truskauskaite-Kuneviciene, Garckija, 2015; Truskauskaitė-Kunevičienė, Romera, Ortega-Ruiz, Žukauskienė, 2017). Renginio metu taip pat buvo įteikti savanorystės sertifikatai moksleiviams bei programos vadovams. Po programos įgyvendinimo mokyklos administracijos buvo prašoma suteikti grįžtamąjį ryšį. Remiantis mokyklos, programos vadovų ir programos dalyvių grįžtamoju ryšiu bei įgyvendinimo proceso stebėjimu, šiame etape taip pat buvo aptariami praktiniai tolesnio programos tobulinimo ir įgyvendinimo aspektai.

Apibendrinant galima teigti, kad naujai sukurta ir įgyvendinta pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa yra unikali Lietuvos ir tarptautiniu mastu, kadangi ji atitinka visus pozityvios jaunimo raidos programų kriterijus (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), ją rengiant ir įgyvendinant buvo remiamasi mokyklos aplinkoje įgyvendinamų programų kūrimo rekomendacijomis (Greenberg ir kt., 2005), o jos efektyvumui vertinti buvo pasitelkta lyginamoji (kontrolinė) grupė. Taigi, šios programos vertinimo rezultatais galima pasikliauti, siekiant geriau suprasti raidos procesą įgyvendinant pozityvios jaunimo raidos intervencijas bei teikiant praktines rekomendacijas pozityvios jaunimo raidos programų įgyvendinimui, siekiant jaunų žmonių gerovės ir klestėjimo.

6. TYRIMO METODAI

6.1. Tyrimo dizainas

Naujai sukurtos intervencinės programos „Pasimatuok” savanorystę efektyvumui vertinti buvo pasirinktas kvazi-eksperimentinis longitudinalinis tyrimo dizainas (pvz., Shadish, Cook, Campbell, 2002). Taigi, buvo tirtos dvi grupės – eksperimentinė (arba intervencinė), kuri dalyvavo intervencinėje programoje ir kontrolinė, kuri programoje nedalyvavo. Tyrimo dalyviai buvo vertinti iš viso keturis kartus: prieš įgyvendinant intervencinę programą (*pre-testas*), iš karto įgyvendinus intervencinę programą (*post-testas*, 4 mėn. po pre-testo), praėjus 4 mėnesiams po programos įgyvendinimo (trumpalaikio tęstinio efekto *tr-efekto* matavimas) ir praėjus 16 mėnesių po programos įgyvendinimo (ilgalaikio tęstinio efekto *ilg-efekto* matavimas). Tyrime dalyvavo visi dviejų mokyklų 2014-2015 akademiųjų metų devintokai ir dešimtokai (iš viso 23 klasės). Visi dalyviai iš vienos mokyklos (13 klasių) buvo priskirti intervencinei grupei (dalyvavo programoje), o visi dalyviai iš kitos mokyklos (10 klasių) – kontrolinei grupei. Priskyrimas grupei mokyklos lygmeniu (o ne klasės lygmeniu) buvo pasirinktas siekiant išvengti *poveikio pasklidimo efekto* (kai intervencija netiesiogiai paveikia programoje nedalyvavusius, tačiau su dalyviais turinčius kontaktą asmenis, Cook ir Campbell, 1979). Pasirinktos mokyklos pasižymėjo panašia struktūra, aplinka ir užimtumu: abi mokyklos pagal savo statusą yra gimnazijos ir jose mokosi tik gimnazinių (9-12) klasių mokiniai; abi mokyklos yra gyvenamuosiuose rajonuose (ne miesto centre), kuriuose vyrauja vidutinės klasės daugiabučiai; abi mokyklos siūlo popamokines veiklas (pvz., sporto), tačiau struktūruotos programos, skirtos jaunimui jose nėra įgyvendinamos.

Nors atsitiktinės atrankos eksperimentinis dizainas yra įvardinamas kaip pažangiausias ir labiausiai rekomenduotinas dizainas intervencinėms programoms vertinti (pvz., Roth & Brooks-Gunn, 2016), kvazi-eksperimentinis (patogiosios atrankos) tyrimo dizainas šiame darbe buvo pasirinktas dėl to, kad vertinta programa buvo įgyvendinama pirmą kartą. Šiame intervencijos kūrimo etape efektyvumas turi būti vertinamas žvalgomąja imtimi (kuriai surinkti reikia sąlyginai mažai resursų), kadangi yra tikėtina, jog po šio tyrimo etapo intervencinės programos turinys bent iš dalies bus koreguojamas. Atsitiktinės atrankos tyrimo dizainas turi būti taikomas, siekiant vertinti jau patikrintas galutinės struktūros programas (Campbell ir kt., 2000).

6.2. Tyrimo dalyviai

Tyrime dalyvavo dviejų Vilniaus miesto mokyklų 9-10 klasių moksleiviai. Pagal mokyklų administracijos pateiktus sąrašus, pirminę numatomą tyrimo dalyvių imtį sudarė 640 mokinių (365 iš intervencinės mokyklos ir 275 iš kontrolinės mokyklos). Visi 365 intervencinės mokyklos mokiniai buvo įpareigoti dalyvauti programoje, kadangi programa buvo įtraukta į mokyklos neformalaus ugdymo planą. Penkių mokinių iš intervencinės mokyklos ir keturių mokinių iš kontrolinės mokyklos tėvai (globėjai) nesutiko, kad jų vaikai (globotiniai) dalyvautų tyrime, taigi, galutinę numatomą imtį sudarė 631 dalyvis (360 iš intervencinės mokyklos ir 271 iš kontrolinės mokyklos).

Ikiintervencinio matavimo metu (toliau tekste vadinamame *pre-testu*) iš viso dalyvavo 614 moksleivių (42,9 proc. merginų): 352 moksleiviai (44,2 proc. merginų) iš intervencinės mokyklos ir 262 moksleiviai (40,8 proc. merginų) iš kontrolinės mokyklos. Pointervencinio matavimo metu (toliau tekste vadinamame *post-testu*) atkrito 3,58 proc. dalyvių (3,98 proc. iš intervencinės grupės ir 3,05 proc. iš kontrolinės grupės); trumpalaikio tęstinio efekto matavimo metu (toliau tekste *tr-efekto*) atkrito 4,40 proc. dalyvių (6,25 proc. iš intervencinės grupės ir 1,91 proc. iš kontrolinės grupės), o ilgalaikio tęstinio efekto matavimo metu (toliau *ilg-efekto*) atkrito 12,87 proc. dalyvių (15,34 proc. iš intervencinės grupės ir 9,54 proc. iš kontrolinės grupės). Į duomenų analizę buvo įtraukti tie tyrimo dalyviai, kurie tyrimo anketą užpildė bent du kartus. Tų intervencinės mokyklos moksleivių, kurie dalyvavo tyrime, bet faktiškai nedalyvavo nė viename iš 8 intervencinės programos susitikimų, duomenys nebuvo analizuojami. Galutinę tyrimo imtį sudarė 605 moksleiviai (43,1 proc. merginų): 336 moksleiviai (45,2 proc. merginų) iš intervencinės mokyklos ir šiame tyrime jie yra priskiriami intervencinei grupei bei 269 moksleiviai (40,5 proc. merginų) iš kontrolinės mokyklos ir šiame tyrime jie yra priskiriami kontrolinei grupei. Buvo nustatyta, kad intervencinės ir kontrolinės grupių tyrimo dalyviai nesiskiria pagal lytį ($\chi^2 = 1,36; p = 0,25$).

Tyrimo dalyvių amžius pirmojo matavimo metu buvo 13-17 m. ($M = 15,26; SD = 0,67$). Intervencinėje grupėje – 13-16 m. ($M = 15,27; SD = 0,69$), o kontrolinėje grupėje – 14-17 m. ($M = 15,24; SD = 0,65$). Buvo nustatyta, kad intervencinės ir kontrolinės grupių tyrimo dalyviai pirmojo matavimo metu nesiskyrė pagal amžių ($t = 0,48; p = 0,63$). Svarbu paminėti, kad tik vienas tyrimo dalyvis buvo 13 metų (intervencinėje grupėje) ir tik vienas tyrimo dalyvis buvo 17 metų (kontrolinėje) grupėje, taigi *pre-testo* metu absoliučią daugumą sudarė 14-16 m. tyrimo dalyviai. Paskutinis (ilg-efekto) šio tyrimo matavimas buvo atliekamas praėjus 20 mėn. po *pre-testo*, o tyrimo dalyvių amžius šio matavimo metu buvo 16-18 m. tiek intervencinėje, tiek kontrolinėje grupėse ($M_{bendras} = 16,85; SD_{bendras} = 0,70; M_{intervencinė} = 16,94; SD_{intervencinė} = 0,72; M_{kontrolinė} = 16,74; SD_{kontrolinė} = 0,67$). Nors įprastai vidurinėsios paauglystės raidos tarpsniui yra priskiriami 14-17 m. jaunuoliai, perėjimą į vėlyvosios paauglystės (arba, kaip siūlo Arnett (2000), besiformuojančio suaugusio) raidos tarpsnį žymi ne tik biologiniai, bet ir socialiniai-kultūriniai pokyčiai, kurių vienas svarbiausių – mokyklos baigimas (Smetana, Campione-Barr, Metzger, 2006). Taigi, tyrimo dalyviai visą tyrimo laikotarpį yra priskiriami vidurinėsios paauglystės raidos tarpsniui.

Didžioji dalis (93,4 proc.) tyrimo dalyvių buvo lietuviai; 2,6 proc. – rusų; 2,0 proc. – lenkų ir 2,0 proc. tyrimo dalyvių priskyrė save kitos tautybės grupei. Taigi, tyrimo imtis yra pakankamai homogeniška pagal tautybę. Dauguma tyrimo dalyvių (68,2 proc.) gyvena su abiem tėvais, 30,2 proc. – su vienu iš tėvų (18,0 proc. – tik su mama, 2,7 proc. – tik su tėčiu, 9,1 proc. – su mama ir patėviu, 0,4 proc. – su tėčiu ir pamote). Iš tų, kurie gyvena tik su vienu iš tėvų, 77,8 proc. tėvai yra išsituokę, 13,0 proc. – vienas iš tėvų miręs, 9,3 proc. – vienas iš tėvų išvykęs gyventi ir (arba) dirbti į užsienį. Dauguma tyrimo dalyvių (82,1 proc.) turi brolių ir (arba) seserų. Apie pusę tyrimo dalyvių tėvų (59,4 proc. mamų ir 46,0 proc. tėčių) turi universitetinį aukštąjį išsilavinimą; daugiau nei 90 proc. tyrimo dalyvių gyvena su dirbančiais tėvais/globėjais; 5,6 proc. tyrimo dalyvių gyvena socialiai remtinose šeimose. Buvo nustatyta, kad intervencinė ir kontrolinė grupės nesiskiria pagal daugelį socialinių-demografinių charakteristikų (6.2.1. lentelė).

6.2.1. lentelė. Tyrimo dalyvių demografinių charakteristikų intervencinėje ir kontrolinėje grupėse lyginimas

Charakteristika	Intervencinė grupė	Kontrolinė grupė	χ^2
	%	%	
9 (vs. 10) klasės moksleivių	42,6	54,0	7,02*
Lietuviai	91,8	95,4	8,73
Gyvena su mama ir tėčiu	66,7	70,2	3,49
Turi brolių/seserų	78,9	86,2	4,94
Mama (globėja) dirba	95,8	91,9	3,88
Tėtis (globėjas) dirba	95,8	95,7	0,82
Mamos (globėjos) išsilavinimas – aukštasis	52,1	67,5	14,61*
Tėčio (globėjo) išsilavinimas – aukštasis	37,3	55,4	16,39**
Gauna nemokamą maitinimą mokykloje	7,5	3,3	4,67

Pastabos. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Visuose intervencinės programos užsiėmimuose dalyvavo 17 proc. intervencinės grupės dalyvių; 25 proc. praleido vieną susitikimą; 35 proc. praleido daugiau nei vieną susitikimą, bet dalyvavo ne mažiau kaip pusėje programos susitikimų; 23 proc. dalyvavo mažiau nei pusėje programos susitikimų. Užsiėmimų lankomumo šioje programoje lygis sutampa su kitose programose, kurios siekia ugdyti socialinius-emocinius įgūdžius, lankomumo lygiu. Pavyzdžiui, Durkal ir kt. (2010) nustatė, kad daugelyje programų visuose užsiėmimuose dalyvavo 15-26 proc. intervencinės grupės dalyvių.

Analizuojat tyrimo rezultatus, į intervencinę grupę tyrimo dalyviai buvo įtraukti, nepriklausomai nuo to, keliuose programos susitikimuose jie dalyvavo. Toks sprendimas buvo priimtas remiantis tuo, kad, vertintoje programoje (kuri buvo kurta ir įgyvendinta pagal pozityvios jaunimo raidos programų koncepcijos gaires (Roth ir Brooks-Gunn, 2003) poveikis dalyviams yra daromas per tris vienodai svarbius programos elementus: išsikeltus tikslus, programos atmosferą ir veiklas. Taigi, visi mokiniai, kurie turėjo galimybę bent minimaliai tiesiogiai būti paveikti visų trijų programos elementų (t.y. atvyko bent į vieną programos susitikimą), yra laikomi programos dalyviais.

Svarbu paminėti, kad nors dalyvavimas kiek įmanoma daugiau programos užsiėmimų tradiciškai yra laikomas svarbiu veiksmu intervencijų efektams ir siūloma, kad būtina dalyvauti bent pusėje užsiėmimų (pvz., Catalano ir kt., 2004; Durlak ir kt., 2010), šiame tyrime ši tendencija nepastebėta. Buvo nustatyta, kad tie programos dalyviai, kurie dalyvavo mažiau nei pusėje užsiėmimų, pagal pozityvios jaunimo raidos komponentus statistiškai reikšmingai nesiskyrė nuo tų programos dalyvių, kurie dalyvavo daugiau nei pusėje užsiėmimų visų keturių matavimų metu (6.2.2. lentelė). Tai sutampa ir su kitų programų radiniais, kadangi yra nustatyta, jog dalyvavimo dažnumas (priešingai, nei buvo manyta anksčiau) nėra susijęs su elgesio ar socialinėmis-emocinėmis programų išdavomis (Roth, Malone, Brooks-Gunn, 2010), tikėtina, dėl poveikio pasklidimo efekto (Cook ir Campbell, 1979). Taip pat vienas iš veiksnių, galėjęs prisidėti prie skirtumo nebuvimo yra tas, kad kiekvieno programos užsiėmimo metu buvo siekiama paskatinti daugiau nei vieną pozityvios jaunimo raidos komponentą.

6.2.2. lentelė. Daugiau nei pusėje užsiėmimų dalyvavusių ir mažiau nei pusėje užsiėmimų dalyvavusių programos dalyvių pozityvios jaunimo raidos komponentų lyginimas

	Kompetencija		Pasitikėjimas		Susietumas		Charakterio tvirtumas		Atjauta	
	t	p	t	p	t	p	t	p	t	p
Pre-testas	-1,56	0,12	-1,83	0,7	-1,43	0,15	-1,27	0,20	-0,22	0,21
Post-testas	-0,90	0,37	-0,94	0,35	-0,23	0,82	-0,15	0,88	0,61	0,54
Tr-efekto	-0,78	0,44	-0,51	0,61	-0,17	0,87	-0,35	0,73	0,30	0,76
Ilg-efekto	0,46	0,65	0,63	0,53	0,64	0,52	0,87	0,39	1,13	0,26

6.3. Tyrimo eiga

Visas šiame darbe aprašomas tyrimas buvo įgyvendintas nuo 2014 m. gegužės mėn. iki 2016 m. rugsėjo mėn. ir truko dvejus metus ir keturis mėnesius. Tyrimo įgyvendinimas apėmė: (1) programos turinio kūrimą; (2) programos vadovų atranką, mokymus ir supervizijas; (3) programos įgyvendinimą; (4) tyrimo dalyvių vertinimą. Nors programos eigos ir vertinimo eigos laikas iš dalies sutapo, dėl didesnio aiškumo, šių procesų eigos bus aprašomos atskiruose poskyriuose.

Programos eiga. Intervencinė programa buvo inicijuota ir įgyvendinta POSIDEV projekto metu. Intervencinės programos turinio kūrimas vyko 2014 m. gegužės-spalio mėn. Kuriant programą, buvo analizuojama mokslinė literatūra, organizuojami susitikimai su mokyklos administracija bei mokslininkų-ekspertų, atsakingų už programos turinį, susitikimai ir diskusijos. Kuriant programos turinį buvo siekiama, kad vieno susitikimo metu būtų stiprinami bent du pozityvios jaunimo raidos komponentai, o visoje programoje kiekvienam komponentui būtų skiriama tiek pat (ar panašiai) dėmesio. Detaliai programos kūrimo etapą aprašė Kajokienė (2015).

Iš viso programą sudarė 8 susitikimai klasėje, kurie vyko vieną kartą per savaitę. Vieno susitikimo trukmė – 45 minutės. Užsiėmimai vyko paskutinės tą dieną vykstančios pamokos (klasės valandėlės) metu. Visas pamokos laikas buvo skiriamas išskirtinai programos užsiėmimui ir mokytojai (klasės auklėtojai) pamokose nedalyvavo (toks sprendimas buvo priimtas pasitarus su mokyklos administracija, kad klasės auklėtojai neužimtų vaikų kita veikla ir netrukdytų kurti programos vadovo ir vaikų santykį). Kadangi intervencinės programos susitikimai buvo įtraukti į mokyklos neformalaus ugdymo planą, dalyvavimas užsiėmimuose mokiniams buvo privalomas.

Programos kūrimo metu taip pat buvo parengtas detalus programos aprašas (jame nurodyti ir detalizuoti kiekvieno susitikimo tikslai, užsiėmimo vadovų veiksmai, veiklos, instrukcijos dalyviams, refleksijos klausimai bei kiekvienos veiklos laiko ribos), kuriuo vėliau vadovavosi programos vadovai. 2014 m. rugsėjo mėn. mokykloje vyko programos pristatymo renginys. Intervencinės programos užsiėmimai vyko 2014 m. lapkričio-gruodžio mėn.

Susitikimų pavadinimai ir pozityvios jaunimo raidos komponentai, kuriuos buvo siekiama paveikti, pateikiami 6.3.1. lentelėje. *Pirmojo susitikimo* metu buvo siekiama stiprinti paauglių pasitikėjimą, charakterio tvirtumą ir susietumą (tarpusavyje ir su programos va-

dovu), o specifiniai susitikimo tikslai buvo: užmegzti pasitikėjimu grįstą santykį su nauju suaugusiuoju (programos vadovu); geriau pažinti vieniems kitus, susitinkant naujomis aplinkybėmis bei pamatyti vieni kitų (galbūt iki tol nematytus) skirtumus; sustiprinti bendrumo jausmą grupėje; padidinti dalyvių motyvaciją dalyvauti programoje ir sutarti dėl taisyklių, kurios galios susitikimų metu. *Antrasis susitikimas* buvo skirtas stiprinti charakterio tvirtumą ir pasitikėjimą. Jo metu buvo siekiama padidinti paauglių sąmoningumą apie tai, kokie gali būti žmonių vidiniai resursai; ugdyti gebėjimą atpažinti savo stiprybes bei silpnybes ir tokiu būdu didinti savivoką; paskatinti paauglius pažvelgti į jų įvardintas silpnybes kaip į vidinius resursus, tokiu būdu praplečiant paauglių mąstymą ir savivaizdį; padėti atrasti būdus, kaip geriausiai panaudoti savo turimas stiprybes bei treniruoti įgūdį pristatyti save viešai. *Trečiojo susitikimo* metu buvo siekiama stiprinti susietumą ir pasitikėjimą. Jo metu buvo keliami šie tikslai: padidinti paauglių sąmoningumą apie savo turimą socialinį tinklą; padėti paaugliams geriau suprasti, kokį (teigiamą ir neigiamą) poveikį socialiniame tinkle esantys žmonės jiems daro; padėti įsivardinti galimus paramos ir pagalbos šaltinius socialiniame tinkle, susiduriant su skirtingomis situacijomis; įgalinti paauglius ir paskatinti prisiimti atsakomybę bei imtis aktyvių veiksmų, siekiant sustiprinti santykius su svarbiais kitais. *Ketvirtas susitikimas* buvo skirtas ugdyti socialines-emocines kompetencijas bei stiprinti atjautą. Šio susitikimo metu buvo siekiama padidinti paauglių sąmoningumą dėl emocijų svarbos ir funkcijos kasdieniame gyvenime; ugdyti įgūdžius atpažinti savo ir kitų emocijas bei treniruoti tinkamai reikšti savo emocijas bei priimti kitų emocijas. *Penktojo susitikimo* metu buvo siekiama stiprinti charakterio tvirtumą, ugdyti socialines-emocines kompetencijas bei stiprinti atjautą ir susietumą. Susitikime buvo siekiama ugdyti gebėjimą pažvelgti į situaciją iš skirtingų perspektyvų; treniruoti streso valdymo bei konfliktų sprendimo įgūdžius; *Šeštasis susitikimas* buvo skirtas stiprinti paauglių pasitikėjimą, susietumą bei ugdyti socialines-emocines kompetencijas. Susitikimo metu buvo siekiama padėti paaugliams įsivardinti ir tokiu būdu padidinti sąmoningumą apie džiugias ir skausmingas jų gyvenimo patirtis; padėti suprasti laimingų ir sunkių gyvenimo įvykių (ir periodų) prasmę; padrąsinti ir paskatinti paauglius dalintis visokiais (ir sunkiais) išgyvenimais bei priimti kitų palaikymą ir paramą. *Septintojo susitikimo* metu buvo siekiama ugdyti kognityvines kompetencijas, didinti atjautą ir stiprinti susietumą. Susitikimo metu buvo keliami tokie tikslai: treniruoti tikslų (paremtų vidiniais poreikiais) kėlimo bei veiksmų planavimo (norint pasiekti tikslą) įgūdžius; paskatinti paauglių kūrybinį mąstymą bei džiaugsmą, įgyvendinant savo idėjas bei darant gera kitiems; paskatinti paauglių autonomiškumą, suteikiant galimybę prisiimti atsakomybę; ugdyti bendradarbiavimo tarpusavyje ir su kitais (tėvais, bendruomenės nariais) įgūdžius. *Aštuntojo susitikimo* metu buvo stiprinami charakterio tvirtumas ir atjauta, o susitikimu buvo siekiama padidinti paauglių sąmoningumą dėl savanorystės naudos sau ir bendruomenei; paskatinti paauglius aktyviai tyrinėti savo pomėgius, išbandant skirtingas veiklas apskritai; suteikti žinių apie savanoriškos veiklos galimybes bei motyvuoti paauglius užsiimti savanoriška veikla; didinti savirefleksijos įgūdžius, aptariant patirtį, įgytą susitikimų metu.

Kiekvienas susitikimas turėjo panašią struktūrą, t.y. susitikimų metu buvo laikomasi panašios veiklų sekos. Kiekvieno susitikimo pradžioje buvo trumpai prisimenamas praėjusio susitikimo turinys (išskyrus pirmo susitikimą, kurio pradžioje vyko savanorio pris-

tatymas ir susipažinimas); po to trumpai buvo pristatoma nauja teorinė medžiaga, susijusi su tos dienos užsiėmimo tema. Šios dalies metu dalyviai turėjo galimybę įgyti naujų žinių. Didžioji užsiėmimo dalis buvo skiriama praktinėms užduotims, atliekamoms individualiai, poromis, ar grupėje. Po praktinių užduočių visuomet buvo skiriama laiko (savi)refleksijai, kurios metu dalyviai dalinasi jausmais, mintimis, patyrimais, o užsiėmimo pabaigoje būdavo trumpai apibendrinama temos medžiaga, išgryninant pagrindinę užsiėmimo žinutę.

6.3.1. lentelė. Intervencinės programos “Pasimatuok” savanorystę užsiėmimų sąrašas ir pozityvios jaunimo raidos komponentai, kuriuos buvo siekiama paveikti užsiėmimų metu

	Kompetencija	Pasitikėjimas	Susietumas	Charakterio tvirtumas	Atjauta
1. <i>Aš galiu</i> būti atviras naujai patirčiai		*	*	*	
2. <i>Aš galiu</i> pažinti savo stiprybes		*		*	
3. <i>Aš galiu</i> puoselėti santykius su kitais		*	*		
4. <i>Aš galiu</i> pažinti savo ir kitų jausmus	*				*
5. <i>Aš galiu</i> išbūti sudėtingose situacijose	*	*	*	*	*
6. <i>Aš galiu</i> matyti gyvenimą kaip prasmingą patirtį	*	*	*		
7. <i>Aš galiu</i> dalintis (projektas bendruomenėje)	*		*		*
8. <i>Aš galiu</i> būti savanoris (savanorystės veiklą pristatymas)				*	*

Siekiant užtikrinti programos įgyvendinimo kokybę, moksleiviai iš 13 klasių buvo padalinti į 26 pogrupius (po 11-15 moksleivių), kuriuose vyko programos užsiėmimai. Programos užsiėmimus vedė 28 vadovai (24-iems pogrupiams po vieną vadovą, 2-iems – po du vadovus). Visi vadovai buvo bakalauro arba magistro studentai (dauguma psichologijos specialybės) ir vedė programą savanoriškai. Su kiekvienu programos vadovu buvo pasirašoma savanorystės sutartis, kuria vadovai-savanoriai įsipareigojo dalyvauti dviejų dienų trukmės programos mokymuose ir vesti 8 programos susitikimus. Mokymų, kuriuos vedė programos kūrėjai, metu programos vadovai-savanoriai turėjo galimybę susipažinti ir išsivirti programos turinį, pagerinti grupinių užsiėmimų vedimo bei socialinius-emocinius įgūdžius. Be to, mokymai buvo skirti suformuoti stiprią vadovų komandą, kad vėliau jie galėtų perimti vieni kitų gerą patirtį, vesdami programos užsiėmimus (detaliai mokymų tikslus ir turinį aprašė Kajokienė (2015)). Jei programos vadovai dėl nuo jų nepriklausančių aplinkybių negalėjo vesti užsiėmimo, bendradarbiaudami su mokyklos administracija, buvo paskiriama kita praleisto užsiėmimo data iki numatomos kito susitikimo datos.

Iš karto po kiekvieno programos užsiėmimo buvo organizuojami vadovų susitikimai-supervizijos, kurias vedė programos kūrėjai. Susitikimų-supervizijų metu buvo aptariamoms vadovų patirtys vedant užsiėmimą ir aptariamas kito susitikimo turinys bei galimi iššūkiai. Po kiekvieno programos užsiėmimo (ne vėliau kaip iki kito užsiėmimo pradžios) vadovai taip pat turėjo individualiai užpildyti užsiėmimo protokolą, kuriame turėjo įvardinti/apra-

šyti, ar išdėstytas visas užsiėmimo turinys (jei ne, tai kokios dalys neišdėstytos ir kokios to priežastys); ar panaudota visa susitikimo medžiaga/priemonės (jei ne, tai kokios priemonės liko nepanaudotos ir kodėl); ar susitikimo metu vadovai panaudojo savo asmeninę savanorystės patirtį temai iliustruoti (jei taip, tai kuriuo metu ir kaip tai padarė); ar mokiniai rodė susidomėjimą užsiėmimu; ar mokiniai palaikė darbinę atmosferą/nekėlė sunkumų (jei kėlė, tai kokių sunkumų); kas pavyko/gerai veikė ir kas nepavyko/neveikė susitikimo metu; kokie jausmai kilo vadovui prieš užsiėmimą, per jį ir po užsiėmimo; ką vadovas darytų kitaip, jei vestų užsiėmimą antrą kartą; kokios galėtų būti rekomendacijos užsiėmimams tobulinti. Programos vadovų-savanorių mokymai, susitikimai-supervizijos ir protokolų pildymas (šalia detalaus programos aprašo) buvo tos priemonės, kurios padėjo ne tik pagerinti užsiėmimų kokybę, bet ir užtikrino, kad visoms grupėms būtų vedama tokio pat turinio programa.

Pasibaigus 8 programos susitikimams, dalyviams buvo siūloma savanoriauti vienoje iš 22 organizacijų. Siekiant moksleivius išsamiau informuoti apie savanorystės galimybes, 2015 m. sausio mėn. mokykloje vyko šias galimybes siūlančių organizacijų mugė. Dalyvavimas mugėje ir savanorystė buvo neprivaloma programos dalis. Mugėje dalyvavo dauguma programos dalyvių. Pasinaudoti suteikta galimybe ir išbandyti savanorystę iš karto po programos įgyvendinimo pasirinko 32 (9,52 proc.) programos dalyviai. Norėdami savanoriauti moksleiviai turėjo pateikti tėvų sutikimą. Moksleiviai-savanoriai dar 4 mėn. (2015 m. vasario-gegužės mėn.) turėjo galimybę bendrauti ir gauti palaikymą iš programos vadovų (studentų-savanorių), susitikdami su jais vieną kartą per mėnesį mokykloje arba universitete. Susitikimų laikai buvo derinami individualiai. Savanorystės valandos buvo fiksuojamos savanorio pasuose. Moksleiviai, pasirinkę savanorystę, buvo kviečiami dalyvauti konferencijoje, kuri vyko 2015 m. rugsėjo mėn. ir kurios metu buvo pristatomi intervencinės programos efektyvumo rezultatai. Konferencijos metu programos vadovams (studentams-savanoriams) ir programos dalyviams pasirinkusiems dalyvavimą savanoriškoje veikloje (moksleiviams-savanoriams) buvo įteikiami savanorystės sertifikatai.

Vertinimo eiga. Intervencinės ir kontrolinės grupės tyrimo dalyvių vertinimas vyko iš viso keturis kartus. Pirmasis matavimas vyko 2014 m. rugsėjo mėn., antrasis – 2015 m. sausio mėn., trečiasis – 2015 m. gegužės mėn., o ketvirtasis – 2016 m. gegužės mėn. Pirmi trys matavimai buvo atlikti POSIDEV projekto metu (tyrėjai: dr. S. Raižienė, O. Malinauskienė, dr. I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė), o ketvirtasis matavimas buvo organizuotas savarankiškai šio darbo autorės. Prieš atliekant tyrimą buvo gauti tyrime dalyvavusių mokyklų vadovų ir Švietimo ir mokslo ministerijos sutikimai. Prieš kiekvieną matavimą buvo organizuojami susitikimai su mokyklos administracija ir tariamasi dėl matavimo atlikimo datos ir laiko. Prieš pirmą matavimą tėvams (globėjams) buvo išdalinti informaciniai lankstinukai, kuriais buvo pristatomi tyrimo tikslai, konfidencialumo taisyklės ir galimybė nesutikti, kad sūnus(-ūs)/dukra(-os) (globojamasis(-ieji)/globojamoji(-osios)) dalyvavautų tyrime. Tėvai (globėjai), kurie nenorėjo, jog jų sūnus(-ūs)/dukra(-os)/globojamasis(-ieji)/globojamoji(-sios) dalyvautų tyrime, turėjo pranešti tyrėjams apie atsisakymą jame dalyvauti. Kiekvieną kartą prieš dalyviams pildant anketas, tyrėjai pristatė mokiniams tyrimo tikslus, informavo moksleivius apie dalyvavimo tyrime savanoriškumą ir konfidencialumą. Visos apklauskos vyko pamokų arba klasės valandėlių metu. Mokiniai, kurie tyrimo

metu nebuvo klasėje, buvo apklausti per ateinančias 1-2 savaites (šiuos duomenis rinko mokyklos personalas, supažindintas su apklausos procedūra ir konfidencialumo reikalavimais). Visus klasėje atliekamus matavimus intervencinėje grupėje ir tris iš keturių matavimų kontrolinėje grupėje tiesiogiai įgyvendino Mykolo Romerio universiteto tyrėjai. Ketvirtą matavimą kontrolinėje grupėje įgyvendino mokyklos socialinė darbuotoja, išklausiusi tyrimo instrukcijas. Visų matavimų metu kontrolinėje grupėje ir trijų iš keturių matavimų metu intervencinėje grupėje visi tyrimo dalyviai pildė ant popieriaus atspausdintas anketas. Ketvirtojo matavimo metu apytiksliai pusė intervencinės grupės tyrimo dalyvių pildė elektroninio formato anketas (mokyklos kompiuterių klasėje). Nepriklausomai nuo to, kas atliko tyrimą ir kokio formato anketas tyrimo dalyviai pildė, visų matavimų metu pildant anketas tyrėjai fiziškai buvo šalia, tokiu būdu užtikrindami, kad anketos forma neturėtų poveikio tyrimo rezultatams (žr. Weigold, Weigold, Russell, 2013; Vosylis, Žukauskiene, Malinauskienė, 2012). Intervencinės ir kontrolinės grupės tyrimo dalyviai pildė identiškas anketas. Anketų pildymas užtruko nuo 20 iki 45 min.

6.4. Vertinimo instrumentai

Visi tyrimo duomenys yra kiekybiniai ir buvo vertinti psichometriniais klausimynais, kuriuos pildė patys tyrimo dalyviai (paaugliai), taigi tyrimo rezultatai yra paremti savęs vertinimo duomenimis. Visų klausimynų, kurie buvo versti iš anglų kalbos POSIDEV projektui, vertimą į lietuvių kalbą atliko du (arba trys) nepriklausomi ekspertai, turintys psichologinį išsilavinimą ir puikias anglų kalbos žinias. Vertinimai buvo lyginami tarpusavyje, ir bendru sutarimu buvo pasirenkami labiausiai teiginio prasmę atitinkantys teiginių variantai. Leidimai naudoti klausimynus (jei jų reikėjo) buvo gauti įgyvendinat POSIDEV projektą.

Pozityvios jaunimo raidos komponentai buvo vertinami *Pozityvios jaunimo raidos inventarijumi* (angl. Positive youth development inventory, PYDI, Arnold, Nott, Meinhold, 2012a). Šio klausimyno pasirinkimą lėmė tai, kad šis instrumentas buvo specialiai sukurtas intervencinių programų efektyvumui vertinti ir remiasi pozityvios jaunimo raidos “5C” modeliu (Lerner et al., 2005). Klausimyną sudaro 48 teiginiai, kuriais yra vertinami penki latentiniai konstruktai: *kompetencija* (pvz., “Esu geras mokinys/-ė”), *pasitikėjimas* (pvz., “Apskritai, manau, esu vertingas žmogus”), *susietumas* (pvz., “Aš turiu didelį draugų ratą”), *charakterio tvirtumas* (“Aš sugebu atsispirti bendraamžių spaudimui, jeigu jaučiu, kad kažko nedera daryti”) ir *atjauta* (pvz., “Kai kažkas iš mano draugų jaučiasi įskaudintas, skaudu ir man”). Klausimyno teiginiai yra vertinami 4 balų Likert tipo skale, kurioje 1 reiškia “visiškai nesutinku”, o 4 – “visiškai sutinku”. Klausimynas pasižymi geromis psichometrinėmis savybėmis. Subskalių vidinio suderinimo (Cronbach α) įverčiai pateikiami 6.4.1. lentelėje. Tęstinio vertinimo modelio parametų ekvivalentiškumo įverčiai pateikiami 6.4.2. lentelėje. Klausimyno subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P1 lentelė). Klausimynas yra laisvai prieinamas naudoti tyrimo tikslais (klausimyno autoriai yra viešai paskelbę, kad praktikai, programų vertintojai ir kiti tyrėjai gali jį laisvai naudoti, vadovaudamiesi klausimyno apraše pateiktais nurodymais (Arnold, Nott, Meinhold, 2014). Klausimynas į lietuvių kalbą buvo verstas POSIDEV tyrimui.

6.4.1. lentelė. PYDI klausimyno subskalių vidinio suderinimo įverčiai (Cronbach α)

Skalė	Teiginių skaičius	Pre-testas	Post-testas	Tr-efekto	Ilg-efekto
Kompetencija	14	0,74	0,78	0,78	0,79
Pasitikėjimas	9	0,75	0,77	0,80	0,80
Susietumas	8	0,77	0,66	0,71	0,80
Charakterio tvirtumas	9	0,70	0,68	0,79	0,78
Atjauta	8	0,81	0,85	0,86	0,87

6.4.2. lentelė. PYDI klausimyno tęstinio vertinimo modelio parametų ekvivalentiškumo analizė

Ekvivalentiškumas	$\chi^2(df)$	CFI	RMSEA [90% CI]	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Bendras					
Formos	2830,69 (872)	0,933	0,059 [0,056; 0,061]		
Silpnas	2860,46 (893)	0,932	0,058 [0,056; 0,060]	-0,001	-0,001
Stiprus	1689,99 (859)	0,929	0,038 [0,036; 0,041]	-0,003	-0,020
Pagal lytį					
Vaikinai	1899,60 (872)	0,963	0,056 [0,053; 0,059]		
Merginos	2219,51 (872)	0,900	0,075 [0,071; 0,078]		
Formos	4108,33 (1744)	0,927	0,064 [0,062; 0,067]	0,002	0,000
Silpnas	4113,33 (1772)	0,929	0,064 [0,061; 0,066]	0,029	0,003
Stiprus	4443,07 (1800)	0,906	0,067 [0,065; 0,070]		
Pagal mokyklą					
Kontrolinė	2053,83 (872)	0,920	0,070 [0,066; 0,074]		
Intervencinė	2241,67 (872)	0,912	0,065 [0,061; 0,068]		
Formos	4293,10 (1744)	0,916	0,067 [0,064; 0,069]	0,000	-0,001
Silpnas	4321,02 (1772)	0,916	0,066 [0,064; 0,069]	0,000	0,000
Stiprus	4369,08 (1800)	0,916	0,066 [0,064; 0,069]		

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai.

Prisidėjimas buvo matuojamas *Trijų dimensijų prisidėjimo skale* (angl. Three-dimensional contribution scale, 3DCON, Truskauskaitė-Kunevičienė ir Kaniušonytė, 2017). Klausimyną sudaro 15 teiginių, kuriais yra vertinami 3 latentiniai konstruktai: *prisidėjimas prie savo gerovės* (pvz., “Užsiimu veikla, kuri man padeda tobulėti”), *prisidėjimas prie šeimos gerovės* (pvz., “Siūlau šeimai, kaip galėtume leisti laiką kartu”) ir *prisidėjimas prie bendruomenės gerovės* (“Užsiimu savanoriška veikla”). Klausimyno teiginiai yra vertinami 5 balų Likert tipo skale, kurioje 1 reiškia “visiškai nesutinku”, o 5 – “visiškai sutinku”. Klausimynas pasižymi geromis psichometrinėmis savybėmis. Subskalių vidinio suderinimo (Cronbach α) įverčiai pateikiami 6.4.3. lentelėje. Tęstinio vertinimo modelio parametų ekvivalentiškumo įverčiai pateikiami 6.4.4. lentelėje. Klausimyno subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P2 lentelė). Klausimynas buvo sukurtas, remiantis paauglių fokus grupių rezultatais POSIDEV tyrimui.

6.4.3. lentelė. 3DCON klausimyno subskalių vidinio suderinimo įverčiai (Cronbach α)

Skalė	Teiginių skaičius	Pre-testas	Post-testas	Tr-efekto	Ilg-efekto
Prisidėjimas prie savo gerovės	5	0,71	0,75	0,83	0,79
Prisidėjimas prie šeimos gerovės	5	0,86	0,86	0,70	0,89
Prisidėjimas prie bendruomenės gerovės	5	0,83	0,85	0,86	0,87

6.4.4. lentelė. 3DCON klausimyno tęstinio vertinimo modelio parametrų ekvivalentiškumo analizė

Ekvivalentiškumas	$\chi^2(df)$	CFI	RMSEA [90% CI]	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Bandras					
Formos	2880,26 (1608)	0,914	0,035 [0,033; 0,037]		
Silpnas	2916,72 (1644)	0,914	0,034 [0,031; 0,036]	0,000	-0,001
Stiprus	2795,38 (1626)	0,921	0,033 [0,031; 0,035]	0,005	-0,001
Pagal lytį					
Vaikinai	2564,80 (1608)	0,932	0,040 [0,037; 0,043]		
Merginos	2695,99 (1608)	0,904	0,049 [0,046; 0,053]		
Formos	5261,14 (3216)	0,919	0,044 [0,042; 0,047]		
Silpnas	5315,23 (3264)	0,918	0,044 [0,042; 0,046]	-0,001	0,000
Stiprus	5418,59 (3312)	0,915	0,044 [0,042; 0,046]	-0,003	0,000
Pagal mokyklą					
Kontrolinė	2495,00 (1608)	0,927	0,045 [0,041; 0,048]		
Intervencinė	2739,71 (1608)	0,918	0,043 [0,041; 0,046]		
Formos	5240,32 (3216)	0,922	0,044 [0,042; 0,046]		
Silpnas	5309,37 (3264)	0,921	0,044 [0,042; 0,046]	-0,001	0,000
Stiprus	5461,59 (3312)	0,915	0,045 [0,042; 0,047]	-0,006	0,001

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai.

Emociniai ir elgesio sunkumai buvo matuojami *Jaunuolių klausimyno* (angl. Youth Self Report, YSR/11-18, Achenbach ir Rescorla, 2001) sindromų skalių sutrumpintomis versijomis. Iš viso tyrime panaudoti 17 klausimyno teiginių, kuriais buvo matuojama: *nerimastingumas/depresiškumas* (pvz., „Daug verkiu“), *užsisiklendimas/depresiškumas* (pvz., „Atsisakau kalbėtis“), *taisyklių nepaisymas* (pvz., „Praleidžiu pamokas“) ir *agresyvus elgesys* (pvz., „Gadinu kitiems priklausančius daiktus“). Klausimyno teiginiai yra vertinami 0-2 balų skale, kurioje 0 reiškia „teiginys neteisingas“, o 2 – „teiginys visiškai teisingas arba dažniausiai teisingas“. Klausimyno skalės pasižymi geromis psichometrinėmis savybėmis. Skalių vidinio suderinimo (Cronbach α) įverčiai pateikiami 6.4.5. lentelėje. Kadangi klausimyno skalėmis matuojami konstruktai gali būti traktuojami kaip atskiri (nesudarantys bendro konstrukto, Achenbach ir kt., 2008), tęstinio vertinimo modelio parametrų ekvivalentiškumo analizė kiekvienam iš jų buvo atlikta atskirai (6.4.6. lentelė). Klausimyno subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P3 lentelė). Klausimynas yra adaptuotas ir standartizuotas naudoti Lietuvoje (Žukauskienė ir Kajokienė, 2006). Klausimyno skalės buvo sutrumpintos specialiai šiam tyrimui, remiantis POSIDEV tyrimo bendruomeninės imties tyrimo rezultatais (Žukauskienė ir kt., 2015).

6.4.5. lentelė. YSR/11-18 klausimyno subskalių vidinio suderinimo įverčiai (Cronbach α)

Skalė	Teiginių skaičius	Pre-testas	Post-testas	Tr-efekto	Ilg-efekto
Nerimastingumas/depresiškumas	4	0,69	0,73	0,77	0,74
Užsisklendimas/depresiškumas	5	0,68	0,71	0,77	0,72
Taisyklių nepaisymas	4	0,64	0,71	0,70	0,62
Agresyvus elgesys	4	0,67	0,67	0,70	0,66

6.4.6. lentelė. YSR/11-18 klausimyno skalių tęstinio vertinimo modelio parametrų ekvivalentiškumo analizė

Ekvivalentiškumas	χ^2 (df)	CFI	RMSEA [90% CI]	Δ CFI	Δ RMSEA
Nerimastingumas/depresiškumas					
Bandras					
Formos	97,88 (77)	0,992	0,020 [0,000; 0,032]		
Silpnas	115,05 (86)	0,989	0,023 [0,010; 0,033]	-0,003	0,003
Stiprus	131,27 (92)	0,985	0,026 [0,015; 0,035]	-0,004	0,003
Pagal lytį					
Vaikinai	149,09 (76)	0,920	0,051 [0,039; 0,063]		
Merginos	102,98 (76)	0,952	0,036 [0,014; 0,052]		
Formos	202,97 (154)	0,980	0,031 [0,018; 0,042]	-0,020	0,022
Silpnas	266,69 (166)	0,960	0,043 [0,033; 0,053]	-0,033	0,013
Stiprus	361,00 (178)	0,927	0,056 [0,048; 0,064]		
Pagal mokyklą					
Kontrolinė	2495,00 (1608)	0,927	0,045 [0,041; 0,048]		
Intervencinė	2739,71 (1608)	0,918	0,043 [0,041; 0,046]		
Formos	178,03 (154)	0,991	0,022 [0,000; 0,035]	-0,001	0,000
Silpnas	186,30 (166)	0,992	0,019 [0,000; 0,033]	-0,006	0,001
Stiprus	198,17 (178)	0,993	0,019 [0,000; 0,032]		
Užsisklendimas/depresiškumas					
Bandras					
Formos	181,68 (138)	0,986	0,022 [0,012; 0,030]	0,001	-0,001
Silpnas	191,90 (150)	0,987	0,021 [0,010; 0,029]	0,003	-0,004
Stiprus	187,97 (158)	0,990	0,017 [0,000; 0,026]		
Pagal lytį					
Vaikinai	2564,80 (1608)	0,932	0,040 [0,037; 0,043]		
Merginos	2695,99 (1608)	0,904	0,049 [0,046; 0,053]		
Formos	5261,14 (3216)	0,919	0,044 [0,042; 0,047]	-0,001	0,000
Silpnas	5315,23 (3264)	0,918	0,044 [0,042; 0,046]	-0,003	0,000
Stiprus	5418,59 (3312)	0,915	0,044 [0,042; 0,046]		
Pagal mokyklą					
Kontrolinė	2495,00 (1608)	0,927	0,045 [0,041; 0,048]		
Intervencinė	2739,71 (1608)	0,918	0,043 [0,041; 0,046]		
Formos	5240,32 (3216)	0,922	0,044 [0,042; 0,046]	-0,001	0,000
Silpnas	5309,37 (3264)	0,921	0,044 [0,042; 0,046]	-0,006	0,001
Stiprus	5461,59 (3312)	0,915	0,045 [0,042; 0,047]		
Taisyklių nepaisymas					
Bandras					

Ekvivakentiškumas	χ^2 (df)	CFI	RMSEA [90% CI]	Δ CFI	Δ RMSEA
Formos	149,61 (81)	0,960	0,036 [0,027; 0,045]		
Silpnas	163,38 (90)	0,958	0,035 [0,027; 0,044]	-0,002	-0,001
Stiprus	186,71 (92)	0,945	0,040 [0,031; 0,048]	-0,008	0,005
Pagal lytį					
Vaikinai	2564,80 (1608)	0,932	0,040 [0,037; 0,043]		
Merginos	2695,99 (1608)	0,904	0,049 [0,046; 0,053]		
Formos	5261,14 (3216)	0,919	0,044 [0,042; 0,047]	-0,001	0,000
Silpnas	5315,23 (3264)	0,918	0,044 [0,042; 0,046]	-0,003	0,000
Stiprus	5418,59 (3312)	0,915	0,044 [0,042; 0,046]		
Pagal mokyklą					
Kontrolinė	2495,00 (1608)	0,927	0,045 [0,041; 0,048]		
Intervicinė	2739,71 (1608)	0,918	0,043 [0,041; 0,046]		
Formos	5240,32 (3216)	0,922	0,044 [0,042; 0,046]	-0,001	0,000
Silpnas	5309,37 (3264)	0,921	0,044 [0,042; 0,046]	-0,006	0,001
Stiprus	5461,59 (3312)	0,915	0,045 [0,042; 0,047]		
Agresyvus elgesys					
Bendras					
Formos	131,14 (76)	0,960	0,033 [0,023; 0,043]	0,002	-0,003
Silpnas	136,52 (85)	0,962	0,030 [0,021; 0,040]	-0,003	0,001
Stiprus	146,45 (90)	0,959	0,031 [0,022; 0,048]		
Pagal lytį					
Vaikinai	2564,80 (1608)	0,932	0,040 [0,037; 0,043]		
Merginos	2695,99 (1608)	0,904	0,049 [0,046; 0,053]		
Formos	5261,14 (3216)	0,919	0,044 [0,042; 0,047]	-0,001	0,000
Silpnas	5315,23 (3264)	0,918	0,044 [0,042; 0,046]	-0,003	0,000
Stiprus	5418,59 (3312)	0,915	0,044 [0,042; 0,046]		
Pagal mokyklą					
Kontrolinė	2495,00 (1608)	0,927	0,045 [0,041; 0,048]		
Intervicinė	2739,71 (1608)	0,918	0,043 [0,041; 0,046]		
Formos	5240,32 (3216)	0,922	0,044 [0,042; 0,046]	-0,001	0,000
Silpnas	5309,37 (3264)	0,921	0,044 [0,042; 0,046]	-0,006	0,001
Stiprus	5461,59 (3312)	0,915	0,045 [0,042; 0,047]		

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai.

Tikslinga savireguliacija buvo matuojama *Savireguliacijos strategijų (selekcijos, optimizacijos ir kompensacijos)* klausimynu (*angl.* Life-management strategies of selection, optimization, and compensation, SOC, Freund ir Baltes, 2002). Šiame tyrime buvo naudota 18 teiginių klausimyno versija, skirta būtent paauglių tikslingai savireguliacijai vertinti (Gestsdöttir ir Lerner, 2007). Klausimyną sudaro teiginių poros, kuriomis yra vertinami 4 latentiniai konstruktai: selekcija (pvz., „Išsikėlus/i/-ęs tikslą, jo laikausi vs. Bet kada galiu pakeisti savo tikslą“), optimizacija (pvz., „Apgalvoju, ką tiksliai turiu daryti, kad geriausiai įgyvendinčiau savo planus vs. Ilgai nesvarstau, kaip įgyvendinti savo planus, o iš karto bandau tai daryti“), kompensacija („Kai reikalai einasi nekaip, priimu kitų pagalbą vs. Net sudėtingose situacijose aš neapsunkinu kitų“) ir

praradimu grįsta selekcija (pvz., “Kai nebegaliu kažko pasiekti, nukreipiu pastangas į tai, kas vis dar įmanoma vs. Kai nebegaliu kažko pasiekti, tikiuosi, kad situacija išsispres savaime”). Vienas teiginys poroje atspindi aukštą savireguliaciją, o kitas – žemą. Tyrimo dalyviui iš teiginių poros reikia išsirinkti vieną (tinkamesnį) teiginį ir nurodyti, ar šis teiginys “labai tinka” (vertinama 1 žemą savireguliaciją žyminčiam teiginiui ir 4 – aukštą savireguliaciją žyminčiam teiginiui), ar “iš dalies tinka” (vertinama 2 žemą savireguliaciją žyminčiam teiginiui ir 3 – aukštą savireguliaciją žyminčiam teiginiui). Gestsdóttir ir Lerner (2007), remdamiesi JAV paauglių duomenimis, nustatė, kad paauglystės laikotarpiui aiški savireguliacijos struktūra nėra būdinga ir tiriant paauglius siūlo naudoti bendrą SOC klausimyno įvertį. Taigi, vadovaujantis šia rekomendacija, šiame tyrime visi teiginiai buvo priskiriami bendram tikslingos savireguliacijos konstruktiui. Klausimynas pasižymi geromis psichometrinėmis savybėmis. Klausimyno vidinio suderinimo (Cronbach α) įverčiai keturių matavimų metu buvo atitinkamai 0,83; 0,86; 0,89; 0,85. Tęstinio vertinimo modelio parametrų ekvivalentiškumo įverčiai pateikiami 6.4.7. lentelėje. Klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P4 lentelė). Klausimynas į lietuvių kalbą buvo verstas POSIDEV tyrimui.

6.4.7. lentelė. Savireguliacijos strategijų klausimyno tęstinio vertinimo modelio parametrų ekvivalentiškumo analizė

Ekvivalentiškumas	χ^2 (df)	CFI	RMSEA [90% CI]	Δ CFI	Δ RMSEA
Bendras					
Formos	589,49 (316)	0,942	0,036 [0,032; 0,041]	-0,007	0,001
Silpnas	638,93 (334)	0,935	0,037 [0,033; 0,042]	0,001	0,000
Stiprus	638,26 (231)	0,936	0,037 [0,032; 0,041]		
Pagal lytį					
Vaikinai	427,66 (316)	0,960	0,031 [0,023; 0,038]		
Merginos	485,77 (316)	0,919	0,044 [0,036; 0,052]		
Formos	913,62 (632)	0,942	0,037 [0,032; 0,042]	-0,001	0,000
Silpnas	944,04 (656)	0,941	0,037 [0,031; 0,042]	-0,004	0,000
Stiprus	987,36 (680)	0,937	0,037 [0,032; 0,042]		
Pagal mokyklą					
Kontrolinė	451,24 (316)	0,939	0,039 [0,031; 0,047]		
Intervencinė	540,90 (316)	0,920	0,044 [0,037; 0,050]		
Formos	990,35 (632)	0,929	0,042 [0,037; 0,047]	-0,006	0,001
Silpnas	1045,27 (656)	0,923	0,043 [0,038; 0,047]	-0,005	0,000
Stiprus	1091,24 (680)	0,918	0,043 [0,038; 0,048]		

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai.

Tapatumo raida buvo matuojama *Tapatumo raidos dimensijų skalės* sutrumpinta versija (*angl.* The dimensions of identity development scale, DIDS, Luyckx ir kt., 2008). Iš viso tyrime panaudoti 13 klausimyno teiginių, kuriais buvo matuojami šie tapatumo procesai: *tyrinėjimas į plotį* (pvz., “Mąstau apie įvairius gyvenimo tikslus, kuriuos galėčiau pasiekti”), *įsipareigojimas* (pvz., “Esu apsisprendęs (-usi), kokia gyvenimo kryptimi žadu eiti”), *tyrinėjimas į gylį* (“Kalbu su kitais žmonėmis apie savo ateities planus”), *tapatinimasis su įsipareigojimu* (pvz., “Esu įsitikinęs (-usi), kad mano ateities planai man tinkami”) ir *abejojantis tyrinėjimas*

(“Vis svarstau, kokia kryptimi pasisuks mano gyvenimas”). Klausimyno teiginiai yra vertinami 5 balų Likert tipo skale, kurioje 1 reiškia “visiškai nesutinku”, o 5 – “visiškai sutinku”. Klausimynas pasižymi geromis psichometrinėmis savybėmis. Subskalių vidinio suderinimo (Cronbach α) įverčiai pateikiami 6.4.9. lentelėje. Tęstinio vertinimo modelio parametų ekvivalentiškumo įverčiai pateikiami 6.4.10. lentelėje. Klausimyno subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P5 lentelė). Klausimynas buvo sutrumpintas specialiai šiam tyrimui, remiantis kito Lietuvoje atlikto tyrimo, pagal kurį buvo rašytas psichologijos krypties magistro darbas (Vadovė dr. Ilona Kajokienė, Mykolo Romerio universitetas) ir kuriame dalyvavo 240 vidurinėsios paauklystės raidos tarpsnio paauklytų (52,3 proc. merginų; $M_{amžius} = 17,27$; $SD_{amžius} = 1,00$).

6.4.9. lentelė. DIDS klausimyno subskalių vidinio suderinimo įverčiai (Cronbach α)

Skalė	Teiginių skaičius	Pre-testas	Post-testas	Tr-efekto	Ilg-efekto
Tyrinėjimas į plotį	2	0,70	0,75	0,64	0,79
Įsipareigojimas	2	0,81	0,80	0,79	0,85
Tyrinėjimas į gylį	4	0,69	0,72	0,75	0,71
Tapatinimasis su įsipareigojimu	2	0,77	0,80	0,83	0,76
Abejojantis tyrinėjimas	3	0,75	0,77	0,64	0,83

6.4.10. lentelė. DIDS klausimyno tęstinio vertinimo modelio parametų ekvivalentiškumo analizė

Ekvivalentiškumas	$\chi^2(df)$	CFI	RMSEA [90% CI]	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Bendras					
Formos	2018,33 (1048)	0,913	0,038 [0,035; 0,040]	0,000	-0,001
Silpnas	2046,14 (1072)	0,913	0,037 [0,035; 0,040]	-0,003	0,001
Stiprus	2061,11 (1048)	0,910	0,038 [0,036; 0,041]		
Pagal lytį					
Vaikinai	1661,24 (1048)	0,933	0,040 [0,036; 0,043]		
Merginos	2021,92 (1048)	0,901	0,058 [0,054; 0,062]		
Formos	3678,01 (2096)	0,910	0,048 [0,046; 0,051]		
Silpnas	3755,78 (2128)	0,907	0,048 [0,046; 0,051]	-0,003	0,000
Stiprus	3854,03 (2160)	0,902	0,049 [0,047; 0,052]	-0,004	0,001
Pagal mokyklą					
Kontrolinė	1722,85 (1048)	0,919	0,048 [0,044; 0,052]		
Intervencinė	1773,39 (1048)	0,940	0,043 [0,039; 0,046]		
Formos	3499,38 (2096)	0,921	0,045 [0,043; 0,048]		
Silpnas	3540,20 (2128)	0,920	0,045 [0,042; 0,048]	-0,001	0,000
Stiprus	3577,15 (2160)	0,920	0,045 [0,042; 0,047]	0,000	0,000

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai.

Dalyvių **socialinis-ekonominis statusas (SES)** buvo vertintas 8 teiginiais, kuriais buvo klausama, su kuriais suaugusiais tyrimo dalyviai gyvena (jei su vienu iš tėvų, dėl kokios priežasties), ar turi brolių/seserų, ar mama/tėtis (globėja(-s) dirba, koks yra mamos/tėčio (globėjo(-s) išsilavinimas ir ar šeima gauna socialinę paramą (t.y. ar dalyvis gauna nemo-

kamą maitinimą mokykloje). Bendrą SES įvertį šiame tyrime sudaro suminis teiginių balas (aukštesnis balas indikuoja aukštesnį SES).

6.5. Duomenų analizė

Literatūros analizėje aprašyti tyrimo konstruktai šiame darbe buvo vertinti pasitelkiant psichometrinius klausimynus. Klausimynų validumas ir patikimumas šio tyrimo metu buvo vertintas pasitelkiant patvirtinamąją faktorių analizę (*angl.* Confirmatory factor analysis, CFA). Atliekant CFA, faktorių indikatoriais buvo laikomi skalių teiginių įverčiai, išskyrus, vertinant PYDI ir SOC klausimynus, iš kurių teiginių buvo sudaryti grupuoti indikatoriai (*angl.* parcels). Matavimo rezultatų stabilumas keturių matavimų metu buvo vertinamas, atliekant tęstinio vertinimo modelio parametrų ekvivalentiškumo (*angl.* Longitudinal measurement invariance, LMI) analizę, kuria remiantis galima nustatyti, ar skirtingais laiko momentais vertinamo konstrukto sandara nekinta. LMI buvo atliekama pagal Meredith (1993) ir Little (2013) aprašytas analizės gaires. Taigi, analizė buvo atliekama trimis etapais: (1) apskaičiuojant formos ekvivalentiškumą (*angl.* Configural invariance), modelio parametrus paliekant laisvus; (2) apskaičiuojant silpną ekvivalentiškumą (*angl.* Weak invariance), ribojant faktorių reikšmes (*angl.* loadings); (3) apskaičiuojant stiprų ekvivalentiškumą (*angl.* Strong invariance), ribojant faktorių reikšmes ir faktorių atkarpas (*angl.* Intercepts). Kiekvieno etapo metu vertinama, ar modelis atitinka duomenis tiek pat gerai (t.y. atitikimas nepablogėja), lyginant su praeitu etapu. Siekiant pagerinti modelio atitikimą duomenims, kai kuriais atvejais tiems patiems teiginiais buvo leidžiama koreliuoti skirtinguose matavimuose. Atliekant šią analizę taip pat buvo apskaičiuoti faktorių įverčiai, kurie tiksliau nusako vertinamą konstrukta, nei skales sudarančių teiginių vidurkiai (pvz., Kline, 2011), ir kurie buvo naudojami tolesnei duomenų analizei.

Visais atvejais, atliekant duomenų analizę, modelio parametrai buvo apskaičiuojami pasitelkiant didžiausio tikėtinumo su atspariosiomis standartinėmis paklaidomis (*angl.* Maximum likelihood with robust standard errors, MLR) metodą. Lyginant su įprastai naudojamu didžiausio tikėtinumo metodu (*angl.* Maximum likelihood, ML), MLR yra pranašesnis tuo, kad yra gana atsparus kintamųjų normalumo prielaidos pažeidimams ir yra tinkamas, kai stebimi kintamieji yra rangų arba intervaliniai ir pasižymi asimetrija ar ekscesu (Brown, 2015).

Yra žinoma, kad χ^2 kriterijus, kuriuo remiantis įprastai vertinama, kaip modelis atitikiama duomenis (nurodoma, kad jis turi būti statistiškai nereikšmingas), yra jautrus imties dydžiui (pvz., Brown, 2015; Kline, 2011; Little, 2013). Taigi, šis kriterijus buvo naudojamas kaip papildomas atitikimo indikatorius, o vertinant modelių tinkamumą buvo remiamasi kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksu (*angl.* Root Mean Square Error of Approximation; *RMSEA*), sąlyginio suderinimo indeksu (*angl.* Bentler's Comparative Fit Index; *CFI*) ir Tucker'io-Lewis'o indeksu (*angl.* Tucker-Lewis index; *TLI*). Kai *CFI* ir *TLI* $\geq 0,90$, o *RMSEA* $\leq 0,8$, buvo vertinta, kad modelis pakankamai atitikiama duomenis; kai *CFI* ir *TLI* $\geq 0,95$, o *RMSEA* $\leq 0,5$, buvo vertinta, kad modelis gerai atitikiama duomenis (Brown, 2015; Kline, 2011; Little, 2013). Lyginant du modelius tarpusavyje, buvo laikoma, kad modelis reikšmingai blogesnis/geresnis, jeigu *CFI* pokytis yra $\geq -0,010/+0,010$, o *RMSEA* pokytis yra $\geq +0,010/-0,010$ (Chen, 2007).

Atliekant LMI ir skaičiuojant faktorių reikšmes trūkstuoms reikšmėms tvarkyti naudotas FIML (*angl.* Full Information Maximum Likelihood) metodas (Enders, 2010). Naudojant šį metodą trūkstamos reikšmės nėra užpildomos, tačiau vertinamo modelio parametrai yra skaičiuojami, atsižvelgiant į esamas trūkstamas reikšmes. Šio metodo pranašumas – galimybė analizuojant panaudoti pagalbinus (*angl.* auxiliary) kintamuosius, kurių pridėjimas padeda sumažinti modelio parametrų įverčių poslinkį, atsirandantį dėl sistemiskai trūkstamų duomenų. Kaip pagalbinus rekomenduojama naudoti tuos kintamuosius, kurie yra susiję su trūkstamų reikšmių atsiradimu (Enders, 2010). Taigi, tyrimo dalyviai, kurie nedalyvavo paskutinio (ketvirto) matavimo metu, buvo lyginami su tyrimo dalyviais, kurie šio matavimo metu dalyvavo, pagal pirmo matavimo duomenis. Buvo nustatyta, kad atkritę tyrimo dalyviai nuo neatkritusių pre-testo metu skyrėsi pagal žemesnius mokymosi rezultatus ($t = 2,91$; $p = 0,004$); aukštesnius sporto pasiekimus ($t = -2,54$; $p = 0,012$); didesnę polinkį į tinginystę ($t = -2,56$; $p = 0,011$); didesnę šiurkštumą, bendraujant su kitais ($t = -2,29$; $p = 0,022$); mažesnę dėmesingumą ($t = 2,44$; $p = 0,015$); mažesnę bailumą/nerimastingumą ($t = 3,49$; $p = 0,001$); didesnę nepaklusnumą mokykloje ($t = -3,04$; $p = 0,003$); dažnesnį pamokų praleidimą ($t = -3,87$; $p = 0,000$). Pagalbiniai kintamieji į modelį buvo įtraukiami naudojant satūruotų kovariančių metodą (Graham, 2003). Pagalbinių kintamųjų į analizę rekomenduojama įtraukti kuo daugiau, tačiau didelis jų skaičius neretai sunkina ir modelio parametrų įverčių apskaičiavimą (Enders, 2010; Little, 2013), taigi kiekvienos analizės metu buvo įtraukiama po penkis pagalbinus kintamuosius.

Tiesioginiai intervencinės programos efektai buvo skaičiuojami, pasitelkiant kelių grupių latentinių kreivių (Multiple-group latent curve, MG-LC) analizę (Muthen ir Curran, 1997). Šios analizės metu yra nustatomi du latentiniai augimo faktoriai – pradinės kintamųjų reikšmės arba interseptai (*angl.* Intercepts) ir kintamųjų pokyčio (per nustatytą laiką) reikšmės (*angl.* Slopes) (Bollen ir Curran, 2006). Šiame darbe pradine reikšme buvo laikomas priešintervencinis matavimas (pre-testas), taigi, visų matavimų intersepto faktorių reikšmės buvo fiksuotos ties 1, o pirmojo matavimo pokyčio faktoriaus reikšmė – ties 0. MG-LC analizė yra aukštas standartus atitinkanti duomenų analizės strategija, kuri leidžia įvertinti tiesioginius intervencinių programų efektus, atskiriant normatyvinę raidos trajektoriją ir poveikio raidos trajektoriją (Curran ir Muthen, 1999). Ši analizė yra atliekama keliais etapais:

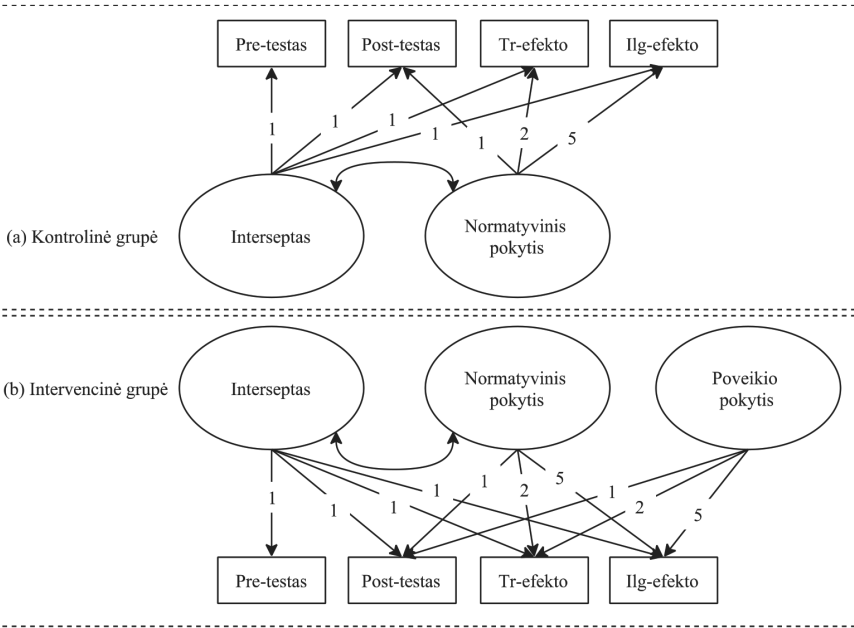
(1) *Normatyvinės pokyčio trajektorijos nustatymas kontrolinėje grupėje.* Šio etapo metu latentinių kreivių analizė atliekama tik kontrolinėje grupėje. Analizės metu nustatyta trajektorija yra laikoma normatyvinės raidos trajektorija. Šiame etape apskaičiuojami tinkamumo parametrai skirtingo pokyčio modeliams ir, lyginant juos tarpusavyje, nustatoma, kuris labiausiai tinka turimiems duomenims. Kadangi, tyrimo duomenys yra iš keturių matavimų, siekiant nustatyti normatyvinės raidos trajektoriją buvo lyginami trys pokyčio modeliai, tikrinant prielaidas, kad: (1) pokyčio nėra (šiuo modelyje skaičiuojamas tik interseptas, o pokyčio vidurkis ir dispersija fiksuojami ties 0); (2) pokytis linijinis (pokyčio vidurkis ir dispersija apskaičiuojami laisvai ir yra nustatoma viena (linijinio) pokyčio konstanta per tam tikrą pasirinktą laiką); (3) pokytis kvadratinis (pokyčio vidurkis ir dispersija apskaičiuojami laisvai ir yra nustatomos dvi (linijinio ir kvadratinio) pokyčio konstantos (kurios kartu nusako pokyčio trajektoriją) per tam tikrą, pasirinktą laiką). Kadangi pirmi

trys šio tyrimo matavimai vyko kas keturis mėnesius, o paskutinis (ketvirtasis) matavimas po 12 mėn. nuo trečiojo matavimo, pokyčio faktorių reikšmės buvo fiksuotos kiekvienam matavimui atitinkamai ties 0, 1, 2 ir 5, taip indikuojant, kad šiame modelyje apskaičiuojama pokyčio per 4 mėnesius konstanta (Bollen ir Curran, 2006). Tinkamiausias modelis buvo pasirinkamas pagal modelio tinkamumo parametrų skirtumus ($\Delta\chi^2$; ΔCFI ir $\Delta RMSEA$).

(2) *Pokyčio trajektorijos nustatymas intervencinėje grupėje.* Šio etapo metu latentinių kreivių analizė atliekama tik intervencinėje grupėje, lyginant tris pokyčio modelius (pokyčio nebuvimo, linijinio pokyčio ir kvadratinio pokyčio), siekiant nustatyti, ar pokyčio būdas intervencinėje ir kontrolinėje grupėje sutampa.

(3) *Grupių analizė.* Šio etapo metu latentinių kreivių analizė tuo pačiu metu atliekama kontrolinėje ir intervencinėje grupėse. Remiantis pirmojo analizės etapo rezultatais, abiejose grupėse yra apskaičiuojama nustatyto tipo *normatyvinė* trajektorija. Šiame modelyje nurodoma, kad grupės nesiskiria pagal normatyvinį pokytį. Remiantis antrojo analizės etapo rezultatais, intervencinėje grupėje papildomai apskaičiuojama *poveikio* trajektorija. Konceptiškai, ši trajektorija nusako, kaip keitėsi tam tikro konstrukto įverčiai intervencinėje grupėje būtent dėl tam tikro poveikio, nepaisant normatyvinio pokyčio. Poveikio trajektorija ir yra laikoma intervencijos efektu. Bendras koncepcinis MG-LC modelis pavaizduotas 6.5.1. pav.

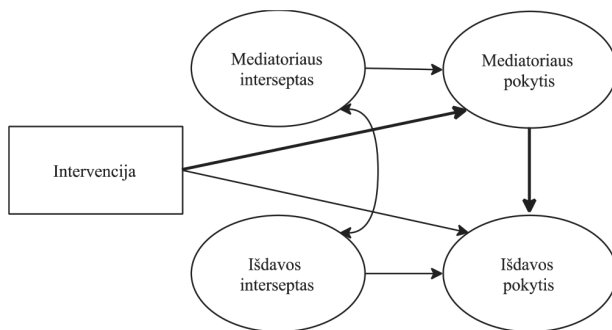
(4) *Moderacija.* Atliekant MG-LC analizę, papildomai buvo siekiama nustatyti, ar pradinės kintamųjų reikšmės (interseptai), tyrimo dalyvių lytis bei socialinės-demografinės charakteristikos veikia intervencijos efektus (t.y. poveikio trajektoriją).



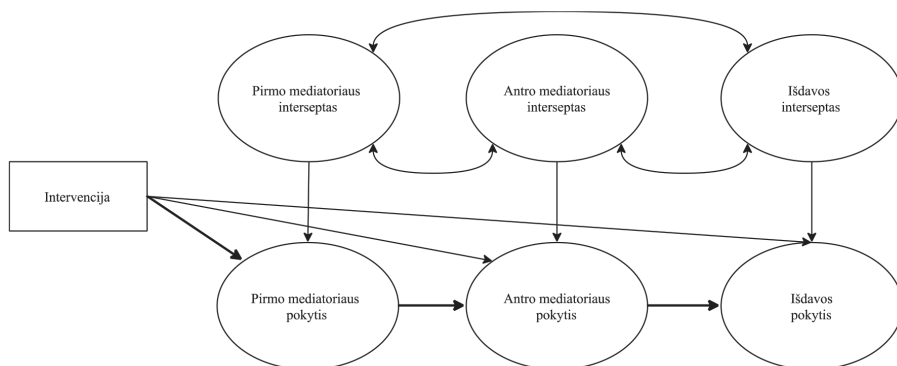
6.5.1. pav. Bendras kelių grupių latentinių kreivių (MG-LC) modelis

Siekiant intervencijos efektus išreikšti informatyviausiu ir palyginimą užtikrinančiu būdu, visiems kintamiesiems buvo skaičiuojamas pokyčio efekto dydis (Kelley & Preacher, 2012). Vadovaujantis Thompson (2002) gairėmis, efekto dydžiai šiame darbe yra pateikiami su pasikliautiniais intervalais, kurie indikuoja, ar efektas yra statistiškai reikšmingas (jei pasikliautiniai intervalai neapima 0) ir nurodo, ar teigiamas/neigiamas efektas yra tikėtinas bendroje populiacijoje, pasižyminčioje tomis pačiomis socialinėmis-demografinėmis savybėmis kaip tyrimo imtis. Vadovaujantis Durlak (2009) rekomendacijomis, efekto dydžiai buvo skaičiuojami tiek normatyviniam pokyčiui, tiek poveikio pokyčiui, nepriklausomai nuo to, ar pokytis yra statistiškai reikšmingas. Pokyčio efekto dydžiai buvo apskaičiuoti, vadovaujantis Feingold (2009) gairėmis. Taigi, apskaičiuoti (*angl.* estimated) pirmojo (pre-test) matavimo vidurkiai (interseptai) buvo atimami iš apskaičiuotų ketvirtąjo (ilg-efekto) matavimo vidurkių ir skirtumas padalintas iš intersepto standartinio nuokrypio. Šiame darbe yra pateikiami koreguotos paklaidos (*angl.* bias-corrected) efekto dydžiai (d_{unb} ; pilna formulė pateikiama Fritz, Morris ir Richler (2012)). Efekto dydis šiame tyrime buvo interpretuojamas pagal naujausias Gignac ir Szodorai (2016) gaires ir buvo laikoma, kad $\geq 0,1$ ir < 2 yra mažas efektas, $\geq 0,2$ ir < 3 – vidutinio dydžio efektas, $\geq 0,3$ – didelis efektas. Taip pat papildomai buvo vadovaujamasi Hedges ir Hedberg (2007) gairėmis, kurios nurodo, kad intervenciniuose tyrimuose efekto dydis $\sim 0,2$ nurodo reikšmingą pokytį (į kurį verta investuoti) bei Durlak (2009) gairėmis, pagal kurias yra rekomenduojama efekto dydį laikyti reikšmingu, remiantis pasikliautiniais efekto dydžio intervalais.

Netiesioginiai intervencijos efektai buvo skaičiuojami pasitelkiant kelių kintamųjų latentinių augimo kreivių (*angl.* Latent Growth Curve, LGC; Duncan, Duncan, Stryker, Li ir Alpert, 1999; Bollen ir Curran, 2006) analizę. Šiame darbe buvo tikrinami specifiniai mediaciniai modeliai, kuriuose atliekama sąlyginė (*angl.* conditional) paralelinių procesų LGC analizė. Šiuose modeliuose dalyvavimas intervencijoje yra laikomas pokytį prognozuojančiu veiksniu (ir taip pat nusako ilgalaikius tiesioginius intervencijos efektus), o vieno (ar kelių) kintamojo(-ųjų) pokytis yra laikomas kito(-ų) kintamojo(-ųjų) pokyčio mediatoriumi(-iais) (Muthen ir Curran, 1997; Von Soest ir Hagtvet, 2011). Tokie modeliai yra laikomi pažangiais ir tinkamais atskleisti longitudinius mediacinius procesus, kai ryšiai tarp kintamųjų yra teoriškai pagrįsti, o tyrime yra mažiau nei 5 matavimai (MacKinnon, Fairchild, Fritz, 2007; Von Soest ir Hagtvet, 2011). Taip pat tokie modeliai yra laikomi tinkamais, siekiant atskleisti intervencijų poveikio mechanizmus (pvz., Caprara ir kt., 2015; Özdemir ir Koutakis, 2016). Kadangi kvadratinuose pokyčio modeliuose linijinė ir kvadratinė pokyčio konstantos yra skaičiuojamos atskirai, o interpretuojamos gali būti tik kartu (Cudeck ir Toit, 2002), siekiant didesnio rezultatų aiškumo ir interpretuojamumo, mediaciniai modeliai buvo skaičiuojami pasitelkiant linijinę paralelinių procesų LGC analizę (kartu atsižvelgiant į modelio atitikimą duomenims). Atsižvelgiant į sąsajų teorinį pagrįstumą, šiame darbe buvo taikomi viengubos (6.5.2. pav.) ir dvigubos mediacijos (6.5.3. pav.) modeliai.



6.5.2. pav. Konceptinis mediacinis (vieno mediatoriaus) LGC modelis



6.5.3. pav. Konceptinis mediacinis (dviejų mediatorių) LGC modelis

Vieno kintamojo LGC analizė, tuo pačiu metu atliekama dviejose grupėse (interven-cinėje ir kontrolinėje), taip pat buvo pasitelkta, siekiant įvertinti, ar tyrimo dalyviai šio-se grupėse (pagal vertintus konstruktus) skiriasi pirmojo matavimo metu (*angl.* baseline comparison). Jei grupės nesiskiria, yra laikoma, kad jos yra tinkamos palyginti tarpusavyje, o kvazi-eksperimentiniame tyrime yra užtikrinamas eksperimentinio dizaino validumas (Gall, Gall, Borg, 2005). Kintamųjų interseptų skirtumai buvo vertinami, pasitelkiant Wald Chi-kvadrato testą, skirtą parametru palyginimui (Wickrama, Lee, O’Neal, Lorenz, 2016).

Aprašomoji statistika ir klausimynų vidinio suderinimo koeficientai buvo skaičiuoja-mi naudojant statistikos duomenų apdorojimo programos SPSS 21.0 versiją. CFI, LMI, MG-LC ir LGC analizės, taip pat Wald χ^2 koeficientai buvo skaičiuojami naudojant statisti-kos duomenų apdorojimo programos Mplus 7.4. versiją.

7. TYRIMO REZULTATAI

7.1. Kintamųjų aprašomoji statistika

Skaičiuojant tyrimo rezultatus buvo naudojama 18 psichologinius konstruktus nusakančių kintamųjų. Visi kintamieji buvo vertinti visų matavimų metu (iš viso 4 kartus). Kintamųjų faktorių reikšmių, gautų atlikus tęstinio konstrukto vertinimo modelio parametų ekvivalentiškumo analizę, vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai intervencinėje ir kontrolinėje grupėse visų matavimų metu pateikiami 7.1.1. lentelėje.

7.1.1. lentelė. Kintamųjų reikšmių vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai intervencinėje ir kontrolinėje grupėse visų tyrimo matavimų metu

	Pre-testas		Post-testas		Tr-efekto		Ilg-efekto	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Pozityvi jaunimo raida								
Kompetencija								
Kontrolinė	2,942	0,207	2,941	0,240	2,933	0,258	2,950	0,236
Intervencinė	2,940	0,191	2,947	0,213	2,747	0,238	2,992	0,212
Pasitikėjimas								
Kontrolinė	2,819	0,290	2,813	0,307	2,789	0,327	2,786	0,303
Intervencinė	2,828	0,268	2,815	0,281	2,814	0,299	2,847	0,274
Susietumas								
Kontrolinė	3,072	0,303	3,013	0,320	3,001	0,347	2,984	0,338
Intervencinė	3,070	0,284	3,023	0,288	3,023	0,320	3,044	0,304
Charakterio tvirtumas								
Kontrolinė	3,075	0,265	3,086	0,318	3,090	0,317	3,106	0,314
Intervencinė	3,064	0,246	3,095	0,297	3,100	0,294	3,164	0,281
Atjauta								
Kontrolinė	3,147	0,347	3,127	0,388	3,104	0,402	3,155	0,407
Intervencinė	3,141	0,340	3,128	0,392	3,124	0,365	3,220	0,372
Prisidėjimas								
Prie savęs								
Kontrolinė	3,838	0,524	3,727	0,573	3,803	0,656	3,850	0,584
Intervencinė	3,820	0,479	3,684	0,554	3,719	0,599	3,838	0,581
Prie šeimos								
Kontrolinė	3,724	0,737	3,716	0,711	3,766	0,756	3,783	0,750
Intervencinė	3,762	0,629	3,690	0,651	3,715	0,668	3,792	0,694
Prie bendruomenės								
Kontrolinė	2,983	0,596	2,912	0,655	2,876	0,682	2,861	0,704
Intervencinė	3,012	0,580	2,878	0,584	2,918	0,604	2,941	0,656
Emocijų ir elgesio sunkumai								
Nerimastingumas/ depressiškumas								
Kontrolinė	0,294	0,246	0,336	0,272	0,325	0,286	0,311	0,257
Intervencinė	0,282	0,236	0,317	0,254	0,267	0,263	0,292	0,251

	Pre-testas		Post-testas		Tr-efekto		Ilg-efekto	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Užsisklendimas/ depresiškumas								
Kontrolinė	0,550	0,272	0,597	0,312	0,586	0,345	0,558	0,313
Intervicinė	0,532	0,259	0,558	0,278	0,536	0,317	0,535	0,279
Taisyklių nepaisymas								
Kontrolinė	0,189	0,278	0,210	0,300	0,281	0,367	0,286	0,350
Intervicinė	0,230	0,324	0,288	0,384	0,311	0,355	0,288	0,339
Agresyvus elgesys								
Kontrolinė	0,143	0,138	0,139	0,137	0,137	0,166	0,113	0,125
Intervicinė	0,132	0,135	0,144	0,140	0,127	0,145	0,108	0,118
Tikslinga savireguliacija								
Kontrolinė	2,716	0,366	2,707	0,414	2,689	0,453	2,767	0,383
Intervicinė	2,736	0,345	2,713	0,380	2,686	0,394	2,817	0,387
Tapatumo procesai								
Tyrinėjimas į plotį								
Kontrolinė	3,818	0,569	3,813	0,570	3,786	0,709	3,868	0,621
Intervicinė	3,800	0,571	3,785	0,575	3,773	0,621	3,901	0,604
Įsipareigojimas								
Kontrolinė	3,225	0,890	3,335	0,828	3,345	0,793	3,494	0,782
Intervicinė	3,345	0,868	3,433	0,801	3,470	0,747	3,630	0,799
Tyrinėjimas į gylį								
Kontrolinė	3,390	0,528	3,574	0,545	3,624	0,550	3,590	0,507
Intervicinė	3,311	0,522	3,491	0,567	3,534	0,559	3,536	0,558
Tapatinimasis su įsipareigojimu								
Kontrolinė	3,366	0,696	3,437	0,682	3,463	0,721	3,394	0,653
Intervicinė	3,501	0,668	3,527	0,681	3,562	0,650	3,549	0,639
Abejojantis tyrinėjimas								
Kontrolinė	2,950	0,750	2,966	0,724	3,005	0,743	2,958	0,748
Intervicinė	2,755	0,712	2,798	0,715	2,806	0,588	2,762	0,750

Pastabos. M = vidurkis; SD = standartinis nuokrypis.

7.2. Pokyčio modelio parinkimas ir ikiintervencinis grupių lyginimas

Siekiant nustatyti, kokia tyrime naudotų konstruktyvų pokyčio trajektorija pasižymėjo tiriamieji intervencinėje ir kontrolinėje grupėse, pirmiausia buvo atlikta latentinių kreivių analizė kiekvienoje iš grupių atskirai. Pokyčio trajektorija buvo nustatyta lyginant modelio atitikimo duomenis indeksus. Pokyčio modelis buvo laikomas geresniu tik tokiu atveju, jei visų vertintų parametru skirtumai buvo statistiškai reikšmingai geresni. Šios analizės rezultatai vėliau buvo naudojami, atliekant dviejų grupių latentinių kreivių analizę (t.y. kiekviena grupei buvo skaičiuojama nustatyto tipo pokyčio trajektorija), kurios metu buvo lyginamos pradinės konstruktyvų reikšmės (interseptai) intervencinėje ir kontrolinėje grupėse.

Pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse pateikiamas 7.2.1. lentelėje, o pradinių įverčių (interseptų) lyginimas –

7.2.2. lentelėje. Buvo nustatyta, kad kontrolinė grupė pasižymi pokyčio nebuvimo trajektorija trijuose iš penkių (kompetencijos, pasitikėjimo ir charakterio tvirtumo) pozityvios jaunimo raidos komponentų. Intervencinė grupė pasižymi tiesine šių komponentų trajektorija. Kontrolinėje grupė pasižymi kvadratine susietumo ir tiesine atjautos trajektorijomis, o intervencinei grupei šiuose komponentuose būdingas kvadratinis pokytis. Intervencinė ir kontrolinė grupės nesiskiria pagal pradinį pozityvios jaunimo raidos komponentų lygį, tačiau pozityvios jaunimo raidos komponentai šiose grupėse per visą tyrimo laiką kinta skirtingai.

7.2.1. lentelė. Pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Modelio tinkamumo indeksai				Modelių lyginimas		
	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90 % CI]	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Kompetencija							
Kontrolinė							
Nekinta	9,63(8)	0,993	0,994	0,028 [0,000; 0,080]			
Tiesinis	8,87(7)	0,991	0,993	0,032 [0,000; 0,085]	0,76(1)	-0,002	0,004
Kvadratinis	7,69(6)	0,992	0,992	0,032 [0,000; 0,090]	1,18(1)	0,001	0,000
Intervencinė							
Nekinta	53,99(8)	0,915	0,936	0,131 [0,099; 0,165]			
Tiesinis	16,16(7)	0,983	0,986	0,062 [0,021; 0,103]	37,83(1)	0,068	-0,069
Kvadratinis	15,16(4)	0,979	0,969	0,091 [0,046; 0,142]	1,00(3)	-0,004	0,029
Pasitikėjimas							
Kontrolinė							
Nekinta	8,47(8)	0,997	0,998	0,015 [0,000; 0,074]			
Tiesinis	4,68(7)	1,000	1,013	0,000 [0,000; 0,057]	3,79(1)	0,003	-0,015
Kvadratinis	3,88(6)	1,000	1,014	0,000 [0,000; 0,061]	0,80(1)	0,000	0,000
Intervencinė							
Nekinta	12,18(8)	0,992	0,994	0,039 [0,000; 0,081]			
Tiesinis	7,40(5)	0,995	0,994	0,038 [0,000; 0,091]	4,78(3)	0,003	-0,001
Kvadratinis	2,98(4)	1,000	1,003	0,000 [0,000; 0,072]	4,42(1)	0,005	-0,038
Susietumas							
Kontrolinė							
Nekinta	27,63(8)	0,900	0,925	0,096 [0,058; 0,136]			
Tiesinis	9,54(7)	0,987	0,989	0,037 [0,000; 0,089]	18,09(1)	0,087	-0,059
Kvadratinis	2,57(6)	1,000	1,017	0,000 [0,000; 0,042]	6,97(1)	0,013	-0,037
Intervencinė							
Nekinta	25,58(8)	0,968	0,976	0,081 [0,047; 0,117]			
Tiesinis	23,44(7)	0,970	0,974	0,084 [0,048; 0,122]	2,14(1)	0,002	0,003
Kvadratinis	4,58(2)	0,995	0,986	0,062 [0,000; 0,139]	18,86(5)	0,015	-0,022
Charakterio tvirtumas							
Kontrolinė							
Nekinta	15,20(8)	0,959	0,969	0,058 [0,000; 0,102]			
Tiesinis	13,80(5)	0,949	0,939	0,081 [0,031; 0,133]	1,41(3)	-0,030	0,023
Kvadratinis	13,25(4)	0,947	0,920	0,093 [0,041; 0,150]	0,55(1)	-0,019	0,012
Intervencinė							

	Modelio tinkamumo indeksai				Modelių lyginimas		
	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA [90 % CI]	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Nekinta	89,47(8)	0,840	0,880	0,174 [0,143; 0,207]	53,42(3)	0,099	-0,038
Tiesinis	36,05(5)	0,939	0,927	0,136 [0,096; 0,179]	-0,749(1)	-0,003	0,020
Kvadratinis	36,80(4)	0,936	0,903	0,156 [0,112; 0,204]			
Atjauta							
Kontrolinė							
Nekinta	12,64(8)	0,977	0,982	0,046 [0,000; 0,093]	6,18(3)	0,016	-0,013
Tiesinis	6,47(5)	0,993	0,991	0,033 [0,000; 0,096]	5,57(1)	0,007	-0,033
Kvadratinis	0,90(4)	1,000	1,023	0,000 [0,000; 0,030]			
Intervencinė							
Nekinta	60,62(8)	0,902	0,926	0,140 [0,108; 0,174]	34,75(3)	0,027	-0,029
Tiesinis	25,87(5)	0,961	0,953	0,111 [0,071; 0,156]	14,81(1)	0,027	-0,039
Kvadratinis	11,06(4)	0,987	0,980	0,072 [0,023; 0,125]			

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Tinkamiausias pokyčio modelis paryškintas.

7.2.2. lentelė. Pozityvios jaunimo raidos komponentų pradinių įverčių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Intersepto parametrai			Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2	Wald χ^2	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Kompetencija							
Kontrolinė	2,940	0,034	0,017	24,37(14)	0,985	0,987	0,049 [0,010; 0,082]
Intervencinė	2,938	0,032					
Pasitikėjimas							
Kontrolinė	2,804	0,056	0,405	15,62(13)	0,995	0,996	0,026 [0,000; 0,065]
Intervencinė	2,818	0,054					
Susietumas							
Kontrolinė	3,069	0,068	0,012	6,57(8)	1,000	1,003	0,000 [0,000; 0,059]
Intervencinė	3,066	0,064					
Charakterio tvirtumas							
Kontrolinė	3,077	0,054	0,234	42,77(12)	0,950	0,950	0,078 [0,063; 0,092]
Intervencinė	3,067	0,054					
Atjauta							
Kontrolinė	3,133	0,089	0,082	17,49(8)	0,988	0,983	0,056 [0,011; 0,095]
Intervencinė	3,141	0,098					

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Visi interseptai ir jų dispersijos yra statistiškai reikšmingi ($p < 0,001$); visi Wald χ^2 parametų skirtumo koeficientai yra statistiškai nereikšmingi ($p > 0,05$).

Prisidėjimo komponentų pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse pateikiamas 7.2.3. lentelėje, o pradinių įverčių (interseptų) lyginimas – 7.2.4. lentelėje. Buvo nustatyta, kad kontrolinė grupė trijuose prisidėjimo komponentuose pasižymi

skirtingomis pokyčio trajektorijomis. Šioje grupėje būdinga prisidėjimo prie savo gerovės pokyčio nebuvimo trajektorija, tiesinė prisidėjimo prie šeimos gerovės trajektorija ir kvadratinė prisidėjimo prie bendruomenės gerovės trajektorija. Intervencinė grupė pasižymi kvadratinėmis prisidėjimo prie savo ir šeimos gerovės trajektorijomis, o prisidėjimui prie bendruomenės gerovės šioje grupėje būdinga pokyčio nebuvimo trajektorija. Intervencinė ir kontrolinė grupės nesiskiria pagal pradinį prisidėjimo komponentų lygį, tačiau prisidėjimo komponentai šiose grupėse per visą tyrimo laiką kinta skirtingai.

7.2.3. lentelė. Prisidėjimo komponentų pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Modelio tinkamumo indeksai				Modelių lyginimas		
	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90 % CI]	$\Delta\chi^2$ (Δ df)	Δ CFI	Δ RMSEA
Prie savęs							
Kontrolinė							
Nekinta	34,03(8)	0,917	0,938	0,110 [0,074; 0,149]			
Tiesinis	38,71(5)	0,892	0,871	0,158 [0,114; 0,207]	-4,68 (3)	-0,025	0,048
Kvadratinis	10,75(1)	0,969	0,813	0,190 [0,100; 0,300]	27,96 (4)	0,077	0,032
Intervencinė							
Nekinta	77,61(8)	0,811	0,858	0,161 [0,129; 0,194]			
Tiesinis	81,85(5)	0,791	0,749	0,214 [0,175; 0,256]	-4,24 (3)	-0,020	0,053
Kvadratinis	13,42(3)	0,972	0,943	0,102 [0,051; 0,160]	68,43 (2)	0,181	-0,112
Prie šeimos							
Kontrolinė							
Nekinta	17,80(8)	0,976	0,982	0,067 [0,024; 0,110]			
Tiesinis	7,98(5)	0,993	0,991	0,047 [0,000; 0,105]	9,82 (3)	0,017	-0,020
Kvadratinis	8,16(4)	0,990	0,985	0,062 [0,000; 0,124]	-0,18 (1)	-0,003	0,015
Intervencinė							
Nekinta	34,08(8)	0,941	0,956	0,099 [0,066; 0,134]			
Tiesinis	28,01(5)	0,948	0,938	0,117 [0,077; 0,161]	6,08 (3)	0,007	0,018
Kvadratinis	3,01(3)	1,000	1,000	0,004 [0,000; 0,092]	24,99 (2)	0,062	-0,113
Prie bendruomenės							
Kontrolinė							
Nekinta	22,72(8)	0,952	0,964	0,083 [0,044; 0,124]			
Tiesinis	11,90(5)	0,978	0,973	0,072 [0,017; 0,125]	10,82 (3)	0,026	-0,011
Kvadratinis	7,75(4)	0,988	0,982	0,059 [0,000; 0,121]	4,16 (1)	0,010	-0,013
Intervencinė							
Nekinta	29,09(8)	0,917	0,938	0,089 [0,055; 0,124]			
Tiesinis	28,43(5)	0,908	0,890	0,118 [0,078; 0,162]	0,67 (3)	-0,048	0,029
Kvadratinis	20,34(4)	0,936	0,904	0,110 [0,066; 0,160]	8,09 (1)	0,014	-0,008

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Tinkamiausias pokyčio modelis paryškintas.

7.2.4. lentelė. Prisdėjimo komponentų pradinių įverčių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Intersepto parametrai		Modelio tinkamumo indeksai				
	M	σ^2	Wald χ^2	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Prie savęs							
Kontrolinė	3,798	0,221	0,294	45,58(10)	0,948	0,937	0,108 [0,078; 0,141]
Intervencinė	3,820	0,229					
Prie šeimos							
Kontrolinė	3,716	0,432	0,714	10,88(8)	0,997	0,995	0,035[0,000; 0,081]
Intervencinė	3,762	0,395					
Prie bendruomenės							
Kontrolinė	2,982	0,228	0,816	36,63(11)	0,954	0,950	0,088[0,057; 0,120]
Intervencinė	2,940	0,183					

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Visi interseptai ir jų dispersijos yra statistiškai reikšmingi ($p < 0,001$); visi Wald χ^2 parametų skirtumo koeficientai yra statistiškai nereikšmingi ($p > 0,05$).

Emocijų ir elgesio sunkumų pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse pateikiamas 7.2.5. lentelėje, o pradinių įverčių (interseptų) lyginimas – 7.2.6. lentelėje. Nustatyta, kad tiek intervencinei, tiek kontrolinei grupėms būdingas kvadratinis nerimastingumo/depresiškumo ir užsisklendimo/depresiškumo pokytis. Intervencinei grupei taip pat būdingas kvadratinis taisyklių nepaisymo pokytis ir tiesinis agresyvaus elgesio pokytis, o kontrolinei grupei – atvirkščiai – tiesinis taisyklių nepaisymo ir kvadratinis agresyvaus elgesio pokytis. Intervencinė ir kontrolinė grupės nesiskiria pagal pradinę emocijų ir elgesio sunkumų lygį bei pagal nerimastingumo/depresiškumo ir užsisklendimo/depresiškumo pokyčio trajektorijos tipą, o taisyklių nepaisymas ir agresyvus elgesys šiose grupėse per visą tyrimo laiką kinta skirtingai.

7.2.5. lentelė. Emocijų ir elgesio sunkumų pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Modelio tinkamumo indeksai				Modelių lyginimas		
	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Nerimastingumas/ depresiškumas							
Kontrolinė							
Nekinta	49,87(8)	0,914	0,935	0,139 [0,104; 0,178]	14,61(3)	0,024	0,011
Tiesinis	35,26(5)	0,938	0,925	0,150 [0,106; 0,198]			
Kvadratinis	9,73(3)	0,986	0,972	0,091 [0,031; 0,158]			
Intervencinė							
Nekinta	53,39(8)	0,935	0,951	0,130 [0,098; 0,164]	3,177(3)	0,000	0,034
Tiesinis	50,21(5)	0,935	0,922	0,164 [0,125; 0,207]			
Kvadratinis	36,95(3)	0,951	0,903	0,084 [0,033; 0,139]	13,26(2)	0,016	-0,080
Užsisklendimas/ depresiškumas							

	Modelio tinkamumo indeksai				Modelių lyginimas		
	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90 % CI]	$\Delta\chi^2$ (Δ df)	Δ CFI	Δ RMSEA
Kontrolinė							
Nekinta	35,19(8)	0,925	0,944	0,112 [0,076; 0,152]	10,43(3)	0,020	0,009
Tiesinis	24,76(5)	0,945	0,934	0,121 [0,076; 0,171]			
Kvadratinis	17,68(4)	0,962	0,943	0,111 [0,063; 0,169]			
Intervencinė							
Nekinta	29,27(8)	0,956	0,967	0,089 [0,056; 0,125]	1,37(3)	-0,003	0,028
Tiesinis	27,89(5)	0,953	0,943	0,117 [0,077; 0,161]			
Kvadratinis	4,25(1)	0,993	0,960	0,098 [0,018; 0,202]			
Taisyklių nepaisymas							
Kontrolinė							
Nekinta	55,83(8)	0,620	0,715	0,149 [0,114; 0,187]	42,60(2)	0,323	-0,082
Tiesinis	13,23(6)	0,943	0,943	0,067 [0,014; 0,116]			
Kvadratinis	19,39(5)	0,886	0,863	0,103 [0,058; 0,154]			
Intervencinė							
Nekinta	45,18(8)	0,851	0,888	0,118 [0,086; 0,152]	17,42(2)	0,062	-0,014
Tiesinis	27,75(6)	0,913	0,913	0,104 [0,067; 0,144]			
Kvadratinis	14,49(5)	0,962	0,954	0,075 [0,032; 0,122]			
Agresyvus elgesys							
Kontrolinė							
Nekinta	34,83(8)	0,875	0,906	0,112 [0,075; 0,151]	23,78(2)	0,101	-0,056
Tiesinis	11,05(6)	0,976	0,976	0,056 [0,000; 0,107]			
Kvadratinis	1,56(2)	1,000	1,006	0,000 [0,000; 0,112]			
Intervencinė							
Nekinta	38,54(8)	0,900	0,925	0,107 [0,074; 0,141]	28,53 (3)	0,084	-0,052
Tiesinis	10,01(5)	0,984	0,980	0,055 [0,000; 0,104]			
Kvadratinis	7,06(5)	0,993	0,992	0,035 [0,000; 0,089]			

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Tinkamiausias pokyčio modelis paryškintas.

7.2.6. lentelė. Emocijų ir elgesio sunkumų pradinių įverčių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Intersepto parametrai		Wald χ^2	Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2		χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Nerimastingumas/depresiškumas							
Kontrolinė	0,143	0,012	0,528	8,72(7)	0,997	0,994	0,029 [0,000; 0,080]
Intervencinė	0,135	0,012					
Užsisiklindimas/depresiškumas							
Kontrolinė	0,555	0,063	0,768	43,46(8)	0,958	0,937	0,121[0,087; 0,157]
Intervencinė	0,536	0,056					

	Intersepto parametrai		Modelio tinkamumo indeksai				
	M	σ^2	Wald χ^2	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Taisyklių nepaisymas							
Kontrolinė	0,201	0,039	1,625	27,77(11)	0,955	0,951	0,071 [0,038; 0,104]
Intervencinė	0,232	0,075					
Agresyvus elgesys							
Kontrolinė	0,143	0,012	0,124	11,57(7)	0,991	0,985	0,046 [0,000; 0,092]
Intervencinė	0,139	0,012					

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Visi interseptai ir jų dispersijos yra statistiškai reikšmingi ($p < 0,001$); visi Wald χ^2 parametų skirtumo koeficientai yra statistiškai nereikšmingi ($p > 0,05$).

Tikslingos savireguliacijos pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse pateikiamas 7.2.7. lentelėje, o pradinių įverčių (interseptų) lyginimas – 7.2.8. lentelėje. Nustatyta, kad tiek intervencinei, tiek kontrolinei grupėms būdingas kvadratinis tikslingos savireguliacijos pokytis. Intervencinė ir kontrolinė grupės nesiskiria pagal pradinį tikslingos savireguliacijos lygį bei pagal pokyčio trajektorijos tipą.

7.2.7. lentelė. Tikslingos savireguliacijos pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Modelio tinkamumo indeksai				Modelių lyginimas		
	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA [90 % CI]	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Kontrolinė							
Nekinta	26,21(8)	0,931	0,948	0,092 [0,054; 0,132]	9,91(3)	0,026	0,000
Tiesinis	16,30(5)	0,957	0,948	0,092 [0,044; 0,143]			
Kvadratinis	13,82(6)	0,970	0,970	0,070 [0,019; 0,119]			
Intervencinė							
Nekinta	58,81(8)	0,881	0,911	0,138 [0,106; 0,172]	20,74(1)	0,046	-0,023
Tiesinis	38,08(7)	0,927	0,938	0,115 [0,081; 0,152]			
Kvadratinis	13,20(6)	0,983	0,983	0,060 [0,012; 0,104]			

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Tinkamiausias pokyčio modelis paryškintas.

7.2.8. lentelė. Tikslingos savireguliacijos pradinių įverčių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Intersepto parametrai		Modelio tinkamumo indeksai				
	M	σ^2	Wald χ^2	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Kontrolinė	2,718***	0,103***	0,559	27,05 (12)	0,978	0,978	0,064 [0,032; 0,097]
Intervencinė	2,739***	0,094***					

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; *** $p < 0,001$.

Tapatumo procesų pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse pateikiamas 7.2.9. lentelėje, o pradinių įverčių (interseptų) lyginimas – 7.2.10. lentelėje.

Buvo nustatyta, kad kontrolinė grupė dviejuose iš penkių (įsipareigojimo ir abejojančio tyrinėjimo) tapatumo procesų pasižymi tiesine pokyčio trajektorija. Intervencinė grupė pagal šiuos komponentus pasižymi atitinkamai kvadratine ir pokyčio nebuvimo trajektorijomis. Kituose dviejuose tapatumo procesuose (tyrinėjimo į gylį ir tapatinimosi su įsipareigojimu) kontrolinė grupė pasižymi kvadratine trajektorija. Intervencinė grupė taip pat pasižymi kvadratine tyrinėjimo į gylį trajektorija, tačiau tapatinimuisi su įsipareigojimu šioje grupėje būdinga pokyčio nebuvimo trajektorija. Kontrolinei grupei būdinga pokyčio nebuvimo tyrinėjimo į plotį trajektorija, o intervencinė grupė šiame tapatumo procese pasižymi kvadratine trajektorija. Intervencinė ir kontrolinė grupės nesiskiria pagal trijų tapatumo procesų (tyrinėjimo į plotį, įsipareigojimo ir tyrinėjimo į gylį) pradinį lygį. Tačiau nustatyta, kad ikiintervencinio matavimo metu intervencinės grupės tiriamieji pasižymėjo aukštesniu tapatinimosi su įsipareigojimu ir žemesniu abejojančio tyrinėjimo lygiu. Intervencinė ir kontrolinė grupės nesiskiria pagal tyrinėjimo į gylį pokyčio trajektorijos tipą. Kiti tapatumo procesai šiose grupėse per visą tyrimo laiką kito skirtingai.

7.2.9. lentelė. Tapatumo procesų pokyčio modelių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Modelio tinkamumo indeksai				Modelių lyginimas		
	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90 % CI]	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Tyrinėjimas į plotį							
Kontrolinė							
Nekinta	27,4(8)	0,900	0,919	0,095 [0,058; 0,135]			
Tiesinis	25,17(5)	0,889	0,866	0,122 [0,078; 0,172]	2,30(3)	-0,011	0,027
Kvadratinis	19,87(4)	0,912	0,869	0,121 [0,072; 0,177]	5,30(1)	0,023	-0,001
Intervencinė							
Nekinta	29,12(8)	0,923	0,942	0,089 [0,055; 0,124]			
Tiesinis	19,49(7)	0,954	0,961	0,074 [0,035; 0,112]	9,63(1)	0,031	-0,004
Kvadratinis	14,33(6)	0,970	0,970	0,064 [0,021; 0,108]	5,16(1)	0,016	-0,010
Įsipareigojimas							
Kontrolinė							
Nekinta	50,27(8)	0,837	0,878	0,140 [0,105; 0,178]			
Tiesinis	14,67(5)	0,963	0,955	0,085 [0,036; 0,137]	35,60(3)	0,126	-0,055
Kvadratinis	14,34(4)	0,960	0,940	0,098 [0,047; 0,155]	0,33(1)	0,003	0,013
Intervencinė							
Nekinta	49,76(8)	0,875	0,906	0,125 [0,093; 0,159]			
Abejojantis tyrinėjimas	17,62(7)	0,968	0,973	0,067 [0,028; 0,107]	32,14(1)	0,093	-0,058
Kvadratinis	6,27(4)	0,993	0,990	0,041 [0,000; 0,099]	11,35(3)	0,025	-0,026
Tyrinėjimas į gylį							
Kontrolinė							
Nekinta	78,31(8)	0,676	0,757	0,181 [0,146; 0,218]			
Tiesinis	45,97(5)	0,811	0,774	0,175 [0,130; 0,222]	32,34(3)	0,135	-0,006
Kvadratinis	11,55(4)	0,970	0,964	0,070 [0,013; 0,123]	34,42(1)	0,159	-0,105
Intervencinė							
Nekinta	123,40(8)	0,780	0,835	0,207 [0,176; 0,240]			
Tiesinis	75,67(5)	0,865	0,838	0,205 [0,166; 0,247]	47,73(3)	0,085	-0,002
Kvadratinis	8,83(2)	0,987	0,961	0,100 [0,040; 0,173]	66,83(3)	0,122	-0,105

	Modelio tinkamumo indeksai				Modelių lyginimas		
	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90 % CI]	$\Delta\chi^2$ (Δ df)	Δ CFI	Δ RMSEA
Tapatinimasis su							
įsipareigojimu							
Kontrolinė							
Nekinta	11,87(8)	0,987	0,990	0,042 [0,000; 0,090]			
Tiesinis	10,16(5)	0,983	0,979	0,062 [0,000; 0,117]	1,70(3)	-0,004	0,020
Kvadratinis	2,05(4)	1,000	1,010	0,000 [0,000; 0,067]	8,11(1)	0,017	-0,062
Intervencinė							
Nekinta	11,10(8)	0,993	0,995	0,034 [0,000; 0,077]			
Tiesinis	4,50(5)	1,000	1,001	0,000 [0,000; 0,072]	6,60(3)	0,007	-0,034
Kvadratinis	1,95(4)	1,000	1,007	0,000 [0,000; 0,058]	2,55(1)	0,000	0,000
Abejojantis							
tyrinėjimas							
Kontrolinė							
Nekinta	22,06(8)	0,940	0,955	0,081 [0,042; 0,122]			
Tiesinis	4,53(5)	1,000	1,002	0,000 [0,000; 0,081]	17,53(3)	0,060	-0,081
Kvadratinis	3,07(4)	1,000	1,006	0,000 [0,000; 0,082]	1,46(1)	0,000	0,000
Intervencinė							
Nekinta	12,26(8)	0,988	0,991	0,040 [0,000; 0,082]			
Tiesinis	9,48(5)	0,987	0,985	0,052 [0,000; 0,101]	2,78(3)	-0,001	0,012
Kvadratinis	7,59(4)	0,990	0,984	0,052 [0,000; 0,107]	1,89(1)	0,003	0,000

Pastabos. df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Tinkamiausias pokyčio modelis paryškintas.

7.2.10. lentelė. Tapatumo procesai pradinių įverčių lyginimas intervencinėje ir kontrolinėje grupėse

	Intersepto parametrai		Wald χ^2	Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2		χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Tyrinėjimas į plotį							
Kontrolinė	3,802	0,190	0,000	38,86(13)	0,943	0,947	0,081 [0,052; 0,111]
Intervencinė	3,803	0,189					
Įsipareigojimas							
Kontrolinė	3,257	0,530	1,977	19,98(9)	0,982	0,976	0,064 [0,025; 0,101]
Intervencinė	3,354	0,512					
Tyrinėjimas į gylį							
Kontrolinė	3,397	0,186	3,757	20,14(7)	0,981	0,967	0,079 [0,040; 0,120]
Intervencinė	3,315	0,242					
Tapatinimasis su							
įsipareigojimu							
Kontrolinė	3,368	0,314	7,895**	10,83(11)	1,000	1,000	0,000 [0,000; 0,060]
Intervencinė	3,519	0,297					
Abejojantis tyrinėjimas							
Kontrolinė	2,963	0,401	10,337**	16,79(12)	0,992	0,992	0,036 [0,000; 0,074]
Intervencinė	2,786	0,257					

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai. Visi interseptai ir jų dispersijos yra statistiškai reikšmingi ($p < 0,001$); ** $p < 0,01$.

7.3. Tiesioginiai intervencijos efektai: normatyvinės ir poveikio trajektorijų nustatymas

Siekiant įvertinti kaip dalyvavimas intervencinėje programoje paveikė šiame darbe naudojamų konstruktyvų pokytį, buvo atlikta dviejų grupių latentinių kreivių analizė, kurios metu buvo nustatyta normatyvinė pokyčio trajektorija (būdinga abiem, intervencinei ir kontrolinei, grupėms) ir poveikio trajektorija (būdinga tik intervencinei grupei). Normatyvinė pokyčio trajektorija buvo skaičiuojama pagal anksčiau nustatytą (žr. šio skyriaus 7.2. poskyrį) kontrolinei grupei būdingą pokyčio trajektorijos tipą ir buvo laikoma, kad šios trajektorijos pokyčio parametrai abiejose grupėse nesiskiria. Poveikio trajektorija buvo nustatyta pagal intervencinei grupei būdingą pokyčio trajektorijos tipą. Poveikio trajektorijos pokytis ir yra laikomas tiesioginiu intervencijos efektu. Tiek normatyvinei, tiek pokyčio trajektorijoms buvo apskaičiuoti koreguotos paklaidos efekto dydžiai su pasikliautiniais intervalais. Pokyčio trajektorijos efekto dydis nusako, kiek ir kuria kryptimi keitėsi šiame darbe vertinti konstruktyvai dėl dalyvavimo intervencinėje programoje, o normatyvinės trajektorijos efekto dydis – kiek ir kuria kryptimi vyko pokytis abiejose grupėse dėl su intervencija nesusijusių veiksnių.

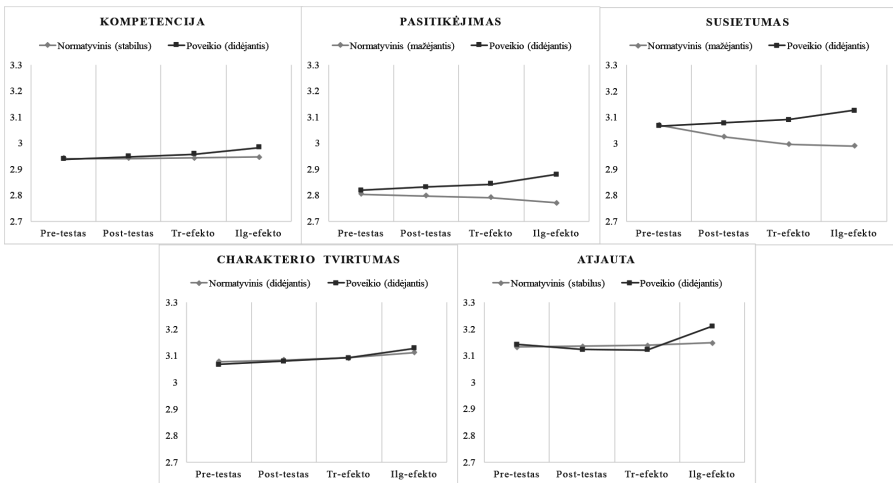
Pozityvios jaunimo raidos komponentų ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės normatyvinių ir pokyčio trajektorijų nustatymas paremia pirmąjį ginamąjį teiginį. Kadangi intervencinė programa buvo skirta paskatinti pozityvios jaunimo raidos komponentų išreikštumą, buvo tikimasi, kad programa turės tiesioginį poveikį kompetencijai, pasitikėjimui, susietumui, charakterio tvirtumui ir atjautai. Taip pat remiantis literatūros analize (žr. 4.2. poskyrį), tikimasi, kad programa tiesiogiai veiks prisidėjimą prie bendruomenės gerovės. Programos poveikio prisidėjimui prie savo ir šeimos gerovės pagrįsti empiriškai negalima dėl tyrimų trūkumo, taigi, klausimas apie programos poveikį šiems konstruktyvams yra pagrįstas tik teorinėmis įžvalgomis (pvz., Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015) ir yra tiriamojo pobūdžio. Darbe yra keliama prielaida, kad kitus tiriamus konstruktyvus (emocijų ir elgesio sunkumus, tikslingą savireguliaciją ir tapatumą) programa veikia netiesiogiai, taigi, tikimasi, kad tiesioginio poveikio jiems programa neturės.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad intervencinė programa tiesiogiai ir panašiai stipriai veikia visus pozityvios jaunimo raidos komponentus. Remiantis pokyčio vidurkių ir efekto dydžio įverčiais, buvo nustatyta, kad visų **pozityvios jaunimo raidos** komponentų poveikio pokytis yra vidutinio dydžio ir statistiškai reikšmingas (7.3.1. lentelė). Taip pat nustatyta, kad normatyvinėmis sąlygomis (kontrolineje grupėje nesant, o intervencinėje grupėje nepaisant intervencijos poveikio) per visą tyrimo laikotarpį pasitikėjimas (nestipriai) ir susietumas (stipriai) reikšmingai susilpnėjo, charakterio tvirtumas (nestipriai) reikšmingai padidėjo, o kompetencija ir atjauta nepakito. Pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio trajektorijų grafikai pateikiami 7.3.1. pav.

7.3.1. lentelė. Pozityvios jaunimo raidos komponentų normatyvinis ir poveikio pokytis

	Pokyčio parametrai			Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Kompetencija							
Normatyvinis	0,001	0,000	0,03 [-0,09; 0,14]	4,76(17)	1,000	1,005	0,000 [0,000; 0,055]
Poveikio	0,009***	-	0,25 [0,10; 0,40]				
Pasitikėjimas							
Normatyvinis	-0,007*	0,001	-0,15 [-0,26; -0,03]	7,20(7)	1,000	,999	0,010 [0,000; 0,072]
Poveikio	0,012***	-	0,26 [0,11; 0,41]				
Susietumas							
Normatyvinis	-0,051***	0,000	-0,31 [-0,42; -0,19]	5,93(6)	1,000	1,000	0,000 [0,000; 0,074]
Poveikio	0,012**	-	0,24 [0,09; 0,39]				
Charakterio tvirtumas							
Normatyvinis	0,007*	0,003***	0,15 [0,04; 0,26]	2,72(7)	1,000	1,012	0,000 [0,000; 0,028]
Poveikio	0,012***	-	0,26 [0,11; 0,41]				
Atjauta							
Normatyvinis	0,003	0,004*	0,05 [-0,06; 0,16]	7,45(5)	0,996	0,991	0,040 [0,000; 0,096]
Poveikio	-0,026*	-	0,22 [0,07; 0,38]				

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; d_{unb} = koreguotos paklaidos efekto dydis; df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; q = kvadratinis pokytis; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05.



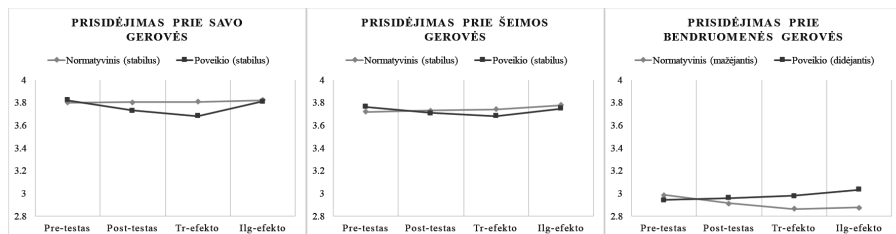
7.3.1. pav. Pozityvios jaunimo raidos komponentų normatyvinis ir poveikio pokytis

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad intervencinė programa tiesiogiai veikia tik vieną iš trijų **prisidėjimo** komponentų. Nustatyta, kad prisidėjimo prie savo ir prie šeimos gerovės poveikio pokytis yra statistiškai nereikšmingas, o prisidėjimo prie bendruomenės gerovės poveikio pokytis yra teigiamas, vidutinio dydžio ir statistiškai reikšmingas (7.3.2. lentelė). Taip pat nustatyta, kad normatyvinėmis sąlygomis per tyrimo laikotarpį prisidėjimas prie bendruomenės gerovės (vidutiniškai) reikšmingai sumažėjo, o prisidėjimas prie savo ir prie šeimos gerovės nepakitė. Prisidėjimo komponentų pokyčio trajektorijų grafikai pateikiami 7.3.2. pav.

7.3.2. lentelė. Prisidėjimo komponentų normatyvinis ir poveikio pokytis

	Pokyčio parametrai			Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Prie savęs							
Normatyvinis	0,004	0,001	0,04 [-0,07; 0,16]	34,88(6)	0,958	0,915	0,100 [0,088; 0,126]
Poveikio	-0,117*** 0,023***q	-	-0,02 [-0,17; 0,13]				
Prie šeimos							
Normatyvinis	0,012	0,004	0,09 [-0,02; 0,20]	6,22(5)	0,999	0,997	0,028 [0,000; 0,089]
Poveikio	-0,068*** 0,013***q	-	-0,02 [-0,18; 0,13]				
Prie bendruomenės							
Normatyvinis	-0,087*** 0,013***q	0,016*** 0,000q	-0,23 [-0,34; -0,12]	8,57(6)	0,995	0,991	0,038 [0,000; 0,090]
Poveikio	0,018*	-	0,21 [0,06; 0,36]				

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; df = laisvės laipsniai; d_{unb} = koreguotos paklaidos efekto dydis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; q = kvadratinis pokytis; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05.



7.3.2. pav. Prisidėjimo komponentų normatyvinis ir poveikio pokytis

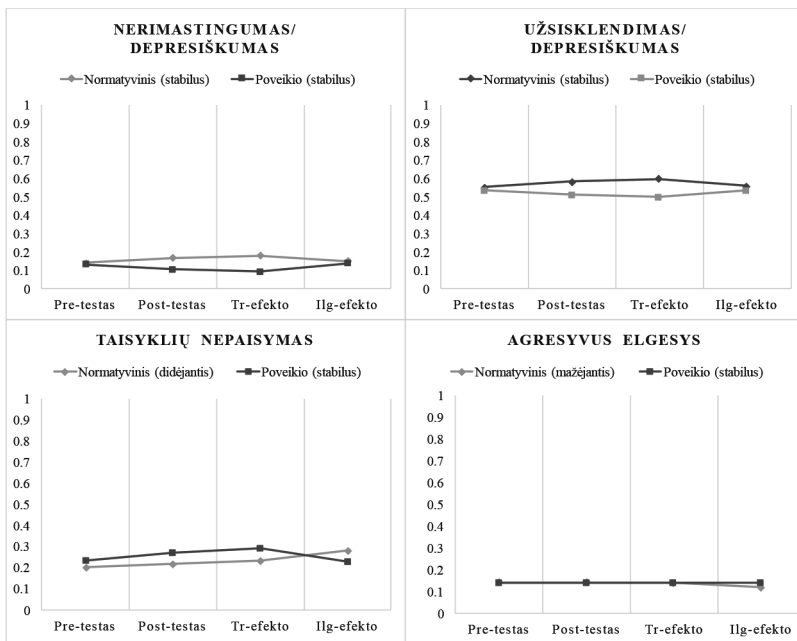
Tyrimo rezultatai atskleidė, kad intervencinė programa tiesiogiai **emocijų ir elgesio sunkumų** neveikia. Nustatyta, kad tiek nerimastingumo/depresiškumo, tiek užsisklendimo depresiškumo, tiek taisyklių nepaisymo, tiek agresyvaus elgesio poveikio pokytis yra

statistiškai nereikšmingas (7.3.3. lentelė). Taip pat nustatyta, kad normatyvinėmis sąlygomis per tyrimo laikotarpį taisyklių nepaisymas (stipriai) reikšmingai padidėjo, agresyvus elgesys (vidutiniškai) reikšmingai sumažėjo, o nerimastingumas/depresiškumas ir užsisklendimas depresiškumas nepakito. Emocijų ir elgesio sunkumų pokyčio trajektorijų grafikai pateikiami 7.3.3. pav.

7.3.3. lentelė. Emocijų ir elgesio sunkumų normatyvinis ir poveikio pokytis

	Pokyčio parametrai			Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Nerimastingumas/ depresiškumas							
Normatyvinis	0,032*** -0,006***q	0,001 0,000q	0,04 [-0,07; 0,15]	39,48(4)	0,969	0,908	0,071 [0,025; 0,122]
Poveikio	-0,034*** 0,007***q	-	0,02 [-0,13; 0,17]				
Užsisklendimas/ depresiškumas							
Normatyvinis	0,036** -0,007***q	0,002 0,000q	0,02 [-0,09; 0,13]	10,24(4)	0,993	0,978	0,072 [0,016; 0,128]
Poveikio	-0,030* 0,006b*q	-	0,00 [-0,15; 0,15]				
Taisyklių nepaisymas							
Normatyvinis	0,016***	0,005*	0,41 [0,29; 0,52]	11,46(5)	0,983	0,959	0,065 [0,011; 0,116]
Poveikio	0,049*** -0,010***q	-	-0,02 [-0,17; 0,13]				
Agresyvus elgesys							
Normatyvinis	0,000 -0,001q	0,000 0,000q	-0,23 [-0,34; -0,11]	11,46(5)	0,983	0,959	0,065 [0,011; 0,116]
Poveikio	0,000	-	0,00 [-0,15; 0,15]				

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; d_{unb} = koreguotos paklaidos efekto dydis; df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; q = kvadratinis pokytis; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05.



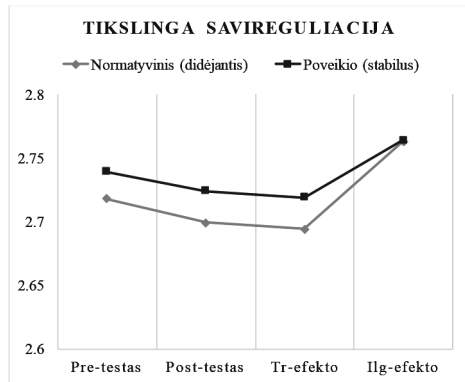
7.3.3. pav. Emocijų ir elgesio sunkumų normatyvinis ir poveikio pokytis

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad intervencinė programa tiesiogiai neveikia ir **tikslingos savireguliacijos**. Nustatyta, kad tikslingos savireguliacijos poveikio pokytis yra statistiškai nereikšmingas (7.3.4. lentelė). Taip pat nustatyta, kad normatyvinėmis sąlygomis per tyrimo laikotarpį tikslinga savireguliacija reikšmingai padidėja. Tikslingos savireguliacijos pokyčio trajektorijų grafikas pateikiamas 7.3.4. pav.

7.3.4. lentelė. Tikslingos savireguliacijos normatyvinis ir poveikio pokytis

	Pokyčio parametrai			Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Normatyvinis	-0,026 0,007 ^{*q}	0,006 ^{***} 0,000 ^q	0,14 [-0,03; 0,25]	3,36(4)	1,000	1,003	0,000 [0,000; 0,080]
Poveikio	-0,020 0,005 ^q	-	0,08 [-0,07; 0,23]				

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; df = laisvės laipsniai; d_{unb} = koreguotos paklaidos efekto dydis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; q = kvadratinis pokytis; ***p < 0,001; *p < 0,05.



7.3.4. pav. Tikslingos savireguliacijos normatyvinis ir poveikio pokytis

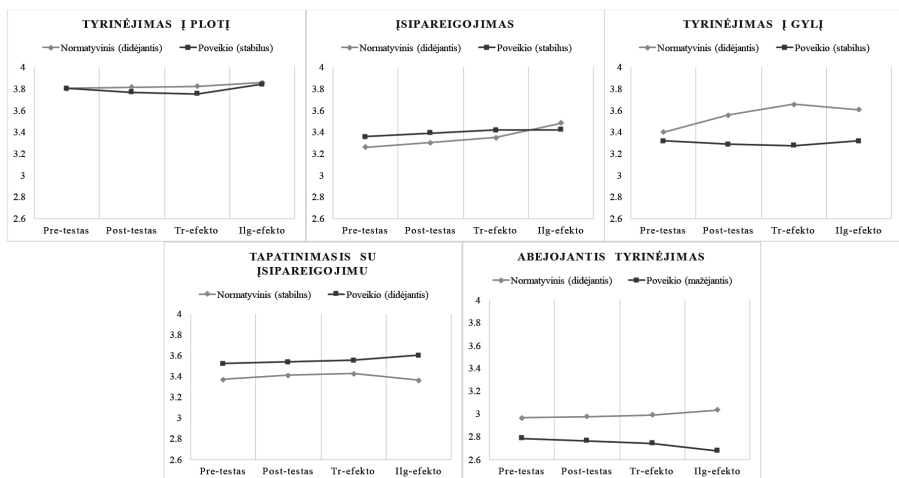
Tyrimo rezultatai atskleidė, kad intervencinė programa tiesiogiai veikia du iš penkių **tapatumo procesų**. Nustatyta, kad tyrinėjimo į plotį, įsipareigojimo ir tyrinėjimo į gylį poveikio pokytis yra statistiškai nereikšmingas; tapatinimosi su įsipareigojimu poveikio pokytis yra teigiamas, mažesnis už vidutinį, tačiau statistiškai reikšmingas; abejojančio tyrinėjimo poveikio pokytis yra neigiamas, vidutinio dydžio ir statistiškai reikšmingas (7.3.5. lentelė). Taip pat nustatyta, kad normatyvinėmis sąlygomis per tyrimo laikotarpį tyrinėjimas į plotį (nestipriai), įsipareigojimas ir tyrinėjimas į gylį (stipriai) reikšmingai padidėjo, o tapatinimasis su įsipareigojimu nepakito. Tapatumo procesų pokyčio trajektorijų grafikai pateikiami 7.3.5. pav.

7.3.5. lentelė. Tapatumo procesų normatyvinis ir poveikio pokytis

	Pokyčio parametrai			Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Tyrinėjimas į plotį							
Normatyvinis	0,011	0,000	0,13 [0,01; 0,24]	2,46(5)	1,000	1,014	0,000 [0,000; 0,053]
Poveikio	-0,047* 0,011**q	-	0,09 [-0,06; 0,24]				
Įsipareigojimas							
Normatyvinis	0,045***	0,005	0,31 [0,20; 0,42]	5,25(5)	1,000	,999	0,013 [0,000; 0,082]
Poveikio	0,043* -0,006 ^q	-	0,09 [-0,06; 0,24]				
Tyrinėjimas į gylį							
Normatyvinis	0,187*** -0,029***q	-0,002 0,000 ^q	0,49 [0,37; 0,60]	10,98(4)	0,990	0,969	0,076 [0,023; 0,131]
Poveikio	-0,035 0,007 ^q	-	0,00 [-0,15; 0,15]				
Tapatinimasis su įsipareigojimu							

	Pokyčio parametrai			Modelio tinkamumo indeksai			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Normatyvinis	0,048**	0,003	0,02 [-0,13; 0,09]	8,07(6)	0,997	0,994	0,034 [0,000; 0,087]
Poveikio	-0,010***q	0,000q	0,15 [0,01; 0,30]				
Abejojantis tyrinėjimas							
Normatyvinis	0,014	0,001	0,11 [0,01; 0,22]	18,65(7)	0,980	0,965	0,074 [0,034; 0,116]
Poveikio	-0,022*	-	-0,22 [-0,37; -0,07]				

Pastabos. M = vidurkis; σ^2 = dispersija; df = laisvės laipsniai; d_{unb} = koreguotas paklaidos efekto dydis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; q = kvadratinis pokytis; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05.



7.3.5. pav. Tapatumo procesų normatyvinis ir poveikio pokytis

7.4. Intervencijos efektų sąveika su programos dalyvių charakteristikomis

Siekiant nustatyti, kaip intervencijos efektai priklauso nuo programos dalyvių charakteristikų (pradinių konstruktvų įverčių, lyties ir socialinio-ekonominio statuso), buvo atlikta moderacinė poveikio trajektorijų analizė. Taigi, buvo tikrinama, kaip pradiniai konstruktvų įverčių, lytis ir socialinis-ekonominis statusas prognozuoja kiekvieno konstrukto poveikio augimą (7.4.1. lentelė). Pastebėtina, kad kvadratinio poveikio pokyčio tipo atveju, dalyvių charakteristikų poveikis buvo skaičiuojamas dviem (linijinei ir kvadratinei) pokyčio konstantoms, kurių kiekviena nusako savo tipo pokyčio tendenciją (pagal kurias apskaičiuojama viena pokyčio trajektorija). Taigi, ir rezultatai kvadratinio poveikio pokyčio tipo atvejais pateikiami kiekvienai pokyčio tendencijai, nurodant, ką tai reiškia.

Buvo nustatyta reikšminga sąveika tarp intersepto ir programos efektų dviem iš penkių **pozityvios jaunimo raidos** komponentų, t.y. interseptas neigiamai prognozuoja susietumo poveikio pokytį ir teigiamai – kvadratinę atjautos poveikio pokyčio tendenciją. Taigi, remiantis šiais rezultatais, kuo mažesnis susietumas prieš įgyvendinant programą, tuo didesnis yra teigiamas programos efektas. Taip pat, kuo didesnis pradinis atjautos lygis, tuo labiau (∪ forma) yra išlinkusi poveikio trajektorija, o tai indikuoja staigensnį atjautos sumažėjimą tyrimo laikotarpio pradžioje ir staigensnį jos padidėjimą tyrimo laikotarpio pabaigoje.

Prisidėjimo prie bendruomenės gerovės poveikio pokytį interseptas prognozuoja neigiamai, o lytis teigiamai. Taigi, kuo žemesnis pradinis prisidėjimo prie bendruomenės gerovės lygis, tuo didesnis yra teigiamas programos efektas. Be to, remiantis šiais rezultatais, programa labiau padidino merginų prisidėjimą prie bendruomenės gerovės, nei vaikinių.

Interseptas taip pat neigiamai prognozuoja tiesinę nerimastingumo/depresiškumo ir užsisklendimo/depresiškumo poveikio pokyčio tendenciją bei neigiamai – kvadratinę šių **emocijų sunkumų** pokyčio tendenciją. Remiantis šiais rezultatais, kuo didesni emocijų sunkumai, tuo labiau jie sumažėjo dėl dalyvavimo programoje ir tuo labiau (∪ forma) yra išlinkusi poveikio trajektorija, o tai indikuoja staigensnį emocijų sunkumų sumažėjimą tyrimo laikotarpio pradžioje, bet ir staigensnį jų padidėjimą vėl tyrimo laikotarpio pabaigoje. Be to, interseptas teigiamai prognozuoja vieno iš **elgesio sunkumų** – taisyklių nepaisymo – tiesinę pokyčio tendenciją ir neigiamai – kvadratinę pokyčio tendenciją. Remiantis tuo, dėl dalyvavimo programoje, didesniu taisyklių nepaisymu pasižyminčių paauglių taisyklių nepaisymas buvo linkęs dar labiau didėti, tačiau šių paauglių pokyčio trajektorija yra labiau išlinkusi (∩ forma), taigi jų taisyklių nepaisymas staigiau didėjo tyrimo laikotarpio pradžioje, o tyrimo laikotarpio pabaigoje jis staigiau sumažėjo, lyginant su mažesniu taisyklių nepaisymu pasižyminčiais paaugliais.

Sąveika tarp dalyvių charakteristikų ir **tikslingos savireguliacijos** poveikio pokyčio trajektorijos nebuvo nustatyta. Reikšminga sąveika buvo nustatyta tarp socialinio-ekonominio statuso (SES) ir programos efektų dviem iš penkių **tapatumo procesų**, t.y. SES teigiamai prognozuoja tyrinėjimo į plotį ir įsipareigojimo tiesinę poveikio pokyčio tendenciją ir neigiamai – tyrinėjimo į plotį (bet ne įsipareigojimo) kvadratinę poveikio pokyčio tendenciją. Tai reiškia, kad žemesniais SES įverčiais pasižyminčių programos dalyvių tyrinėjimas į plotį buvo linkęs mažėti, tačiau pokyčio trajektorija labiau išlinkusi (∪ forma), taigi, tyrimo laikotarpio pradžioje jų tyrinėjimas į plotį staigiau mažėjo, o tyrimo laikotarpio pabaigoje – staigiau didėjo, lyginant su aukštesniais SES įverčiais pasižyminčiais dalyviais. Įsipareigojimas, labiau didėjo tų programos dalyvių, kurie pasižymėjo aukštesniais SES įverčiais. Taip pat nustatyta, kad interseptas teigiamai prognozuoja kvadratinę (bet ne tiesinę) tyrinėjimo į gylį poveikio pokyčio tendenciją. Tai reiškia, kad didesniu tyrinėjimu į gylį pasižyminčių programos dalyvių šio tapatumo proceso poveikio trajektorija yra labiau išlinkusi (∪ forma), taigi, tyrimo laikotarpio pradžioje jų tyrinėjimas į gylį staigiau mažėjo, o tyrimo laikotarpio pabaigoje – staigiau didėjo, lyginant su aukštesniu interseptu pasižyminčiais dalyviais.

7.4.1. lentelė. Programos dalyvių charakteristikų ir poveikio pokyčio sąveika

	Moderatoriai			Modelio tinkamumo indeksai			
	I	Lytis	SES	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Pozityvi jaunimo raida							
Kompetencija	-0,765	0,624	0,136	36,60(21)	0,978	0,971	0,065 [0,026; 0,099]
Pasitikėjimas	-0,738	0,491	0,442	38,85(21)	0,972	0,963	0,069 [0,033; 0,103]
Susietumas	-0,814*	0,519	0,241	31,75(20)	0,984	0,978	0,058 [0,008; 0,094]
Charakterio tvirtumas	-0,730	0,525	0,416	27,20(21)	0,991	0,987	0,041 [0,000; 0,080]
Atjauta	-0,821 0,856**q	0,318 -0,173q	0,460 -0,480q	48,87(17)	0,955	0,925	0,100 [0,070; 0,137]
Prisidėjimas							
Prie savęs	-0,599 0,185q	-0,014 0,280q	0,801 -0,954q	40,95(17)	0,963	0,939	0,089 [0,054; 0,124]
Prie šeimos	-0,883 0,844q	-0,304 0,472q	0,371 -0,274q	15,90(17)	1,000	1,002	0,000 [0,000; 0,064]
Prie bendruomenės	-0,759**	0,596*	0,240	36,49(20)	0,961	0,946	0,068 [0,031; 0,103]
Emocijų ir elgesio sunkumai							
Nerimastingumas/ depresiškumas	-0,860*** 0,884***q	0,450 -0,389q	-0,258 0,277q	56,08(16)	0,958	0,927	0,100 [0,086; 0,153]
Užsisklendimas/ depresiškumas	-0,933*** 0,854***q	0,264 -0,430q	-0,255 0,313q	12,92(16)	1,000	1,008	0,000 [0,000; 0,056]
Taisyklių nepaisymas	0,998*** -0,980***q	-0,031 0,107q	-0,045 0,161q	30,04(16)	0,964	0,941	0,066 [0,023; 0,104]
Agresyvus elgesys	0,392	-0,159	-0,899	27,51(20)	0,984	0,977	0,046 [0,000; 0,085]
Tikslinga savireguliacija	-0,603 0,267q	-0,370 0,602q	0,723 -0,778q	13,77(16)	1,000	1,007	0,000 [0,000; 0,060]
Tapatumo procesai							
Tyrinėjimas į plotį	0,018 0,134q	0,618 -0,587q	0,761** -0,774**q	15,18(17)	1,000	1,010	0,000 [0,000; 0,061]
Įsipareigojimas	-0,085 0,710q	-0,256 0,005q	0,974* -0,704q	14,07(17)	1,000	1,011	0,000 [0,000; 0,056]
Tyrinėjimas į gylį	-0,836 0,890***q	0,420 -0,242q	0,337 -0,377q	30,94(16)	0,971	0,950	0,073 [0,032; 0,111]
Tapatinimasis su įsipareigojimu	0,766	-0,520	0,400	35,92(20)	0,972	0,960	0,067 [0,029; 0,102]
Abejojantis tyrinėjimas	-0,405	0,716	-0,599	31,77(21)	0,973	0,963	0,054 [0,000; 0,090]

Pastabos. I = interseptas; Lytis: 0 = vyriška, 1 = moteriška; SES = socialinis-ekonominis statusas; df = laisvės laipsniai; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; q = kvadratinis pokytis; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05.

7.5. Pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis kaip prisidėjimo, emocijų ir elgesio sunkumų, tikslingos savireguliacijos ir tapatumo pokyčio mediatorius

Šiame poskyryje pristatomi rezultatai paremia antrąjį ginamąjį teiginį, kuriuo daroma prielaida, kad pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis dėl dalyvavimo intervencinėje programoje yra teigiamai susijęs su prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės, tikslingos savireguliacijos ir pozityvių tapatumo procesų (tyrinėjimo į plotį, išipareigojimo, tyrinėjimo į gylį ir tapatinimosi su išipareigojimu) pokyčiu ir neigiamai – su emocijų ir elgesio sunkumų bei negatyvaus tapatumo proceso (abejojančio tyrinėjimo) pokyčiu. Siekiant nustatyti, ar pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis yra susijęs su klestėjimo indikatorių (aukšto prisidėjimo bei žemų emocijų ir elgesio sunkumų) ir kitų paauglių raidai svarbių konstrukčių (tikslingos savireguliacijos ir tapatumo) pokyčiu, buvo atlikta medicininė (vieno mediatoriaus) intervencijos efektų analizė, leidžianti numatyti pokyčio mechanizmą.

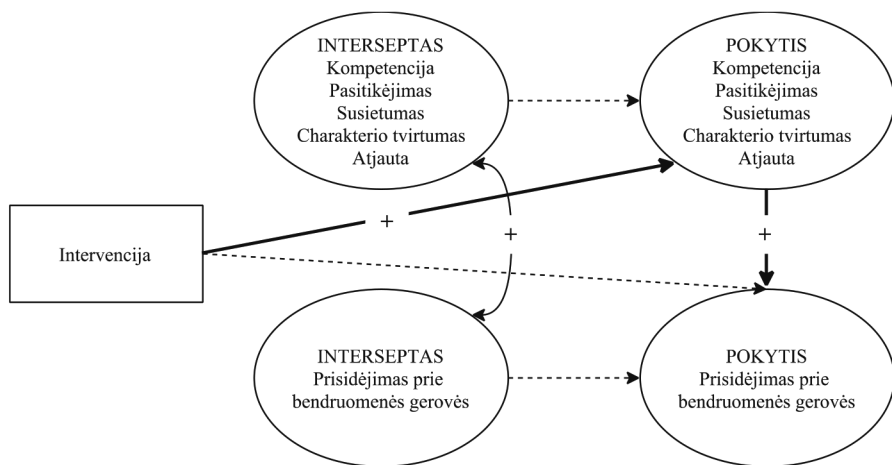
Siekiant įvertinti kiekvieno pozityvios jaunimo raidos komponento (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) pokyčio sąsajas su kiekvieno **prisidėjimo** komponento (prie savęs, prie šeimos ir prie bendruomenės) pokyčiu, buvo tikrinama 15 medicinių modelių (7.5.1. lentelė). Nustatyta, kad pozityvios jaunimo komponentų pokytis yra teigiamai susijęs su prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokyčiu, taigi, pozityvi jaunimo raida medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės. Sąsajos tarp pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio ir prisidėjimo prie savo bei prie šeimos gerovės pokyčio (taigi ir netiesioginiai intervencijos efektai šioms prisidėjimo komponentams) nebuvo nustatyti. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.5.1. pav. PYDI ir 3DCON klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P6 lentelė).

7.5.1. lentelė. Netiesioginiai programos efektai prisidėjimui per pozityvią jaunimo raidą

Prisidėjimas Mediatorius	Parametrų įverčiai			Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M	M→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Prie savęs							
Kompetencija	0,957***	0,207	0,198	134,96	0,946	0,933	0,078 [0,065; 0,091]
Pasitikėjimas	0,957***	-0,597	-0,572	128,11	0,944	0,931	0,075 [0,062; 0,089]
Susietumas	0,999***	-0,031	-0,031	130,38	0,948	0,935	0,076 [0,063; 0,090]
Charakterio tvirtumas	0,999***	0,012	0,012	160,79	0,930	0,930	0,080 [0,067; 0,100]
Atjauta	0,937***	0,260	0,244	145,61	0,938	0,923	0,079 [0,069; 0,095]
Prie šeimos							
Kompetencija	0,980***	-0,167	-0,164	85,59	0,974	0,968	0,057 [0,043; 0,071]
Pasitikėjimas	0,893***	-0,562	-0,502	73,22	0,978	0,972	0,050 [0,036; 0,065]
Susietumas	0,999***	-0,342	-0,341	84,56	0,974	0,968	0,056 [0,043; 0,070]
Charakterio tvirtumas	0,999***	-0,304	-0,304	98,73	0,966	0,958	0,063 [0,050; 0,077]
Atjauta	0,928***	-0,171	-0,158	91,53	0,970	0,963	0,060 [0,046; 0,074]

Prisidėjimas	Parametrų įverčiai			Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M	M→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Prie bendruomenės							
Kompetencija	0,867***	0,756**	0,656**	66,79	0,978	0,972	0,046 [0,032; 0,061]
Pasitikėjimas	0,996***	0,614*	0,612*	60,30	0,979	0,974	0,042 [0,027; 0,057]
Susietumas	0,966***	0,626*	0,604*	72,33	0,975	0,969	0,050 [0,035; 0,064]
Charakterio tvirtumas	0,967***	0,608*	0,588*	95,66	0,959	0,949	0,062 [0,048; 0,076]
Atjauta	0,928***	0,639*	0,583*	84,74	0,968	0,960	0,056 [0,043; 0,071]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M = intervencijos ir mediatoriaus sąsajos įvertis; M→Iš = mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per mediatorių) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 29.



7.5.1. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

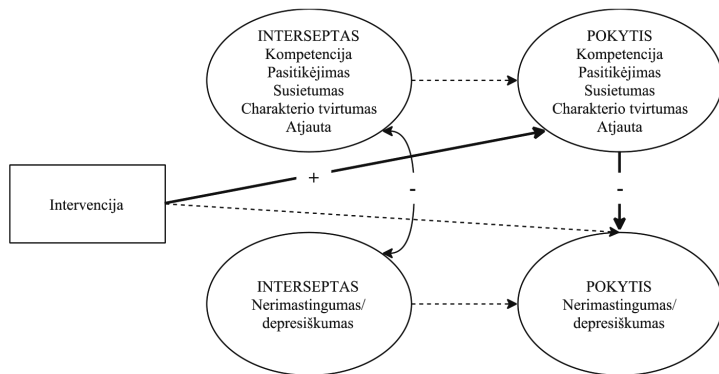
Siekiant įvertinti kiekvieno pozityvios jaunimo raidos komponento (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) pokyčio sąsajas su **emocijų ir elgesio sunkumų** (nerimastingumo/depresiškumo, užsisklendimo/depresiškumo, taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio) pokyčiu, buvo tikrinama 20 mediacinių modelių (7.5.2. lentelė). Nustatyta, kad pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis yra neigiamai susijęs su nerimastingumo/depresiškumo pokyčiu, o kompetencijos pokytis yra neigiamai susijęs su agresyvaus elgesio pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentai medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir nerimastingumo depresiškumo, o kompetencija medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir agresyvaus elgesio. Remiantis tyrimo rezultatais, pozityvios jaunimo raidos pokytis nėra susijęs su užsisklendimo/depresiškumo ir taisyklių nepaisymo pokyčiu, o pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo

ir atjautos pokytis nėra susijęs su agresyvaus elgesio pokyčiu. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio ir nerimastingumo/depresiškumo pokyčio sąsajų modelis pateikiamas 7.5.2. pav. Supaprastintas kompetencijos ir agresyvaus elgesio interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.5.3. pav. PYDI ir YSR11/18 klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P7 lenetelė).

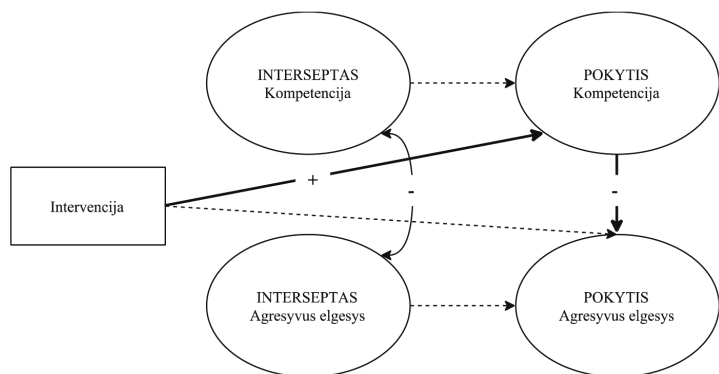
7.5.2. lentelė. Netiesioginiai programos efektai emocijų ir elgesio sunkumams per pozityvią jaunimo raidą

Išdava	Parametrų įverčiai			Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M	M→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediatorius							
Nerimastingumas/ depresiškumas							
Kompetencija	0,931***	-0,934*	-0,870*	125,89	0,959	0,949	0,074 [0,061; 0,088]
Pasitikėjimas	0,995***	-0,943**	-0,939**	117,43	0,959	0,949	0,071 [0,058; 0,085]
Susietumas	0,996***	-0,912*	-0,908*	134,46	0,955	0,944	0,078 [0,065; 0,091]
Charakterio tvirtumas	0,989***	-0,896*	-0,886*	150,42	0,946	0,933	0,080 [0,070; 0,097]
Atjauta	0,936***	-0,924*	-0,864*	154,91	0,946	0,933	0,079 [0,072; 0,098]
Užsiskendimas/ depresiškumas							
Kompetencija	0,802***	0,243	0,195	86,32	0,973	0,966	0,057 [0,043; 0,071]
Pasitikėjimas	0,943***	0,150	0,142	88,52	0,969	0,962	0,058 [0,045; 0,072]
Susietumas	0,950***	0,052	0,050	104,89	0,964	0,955	0,066 [0,052; 0,080]
Charakterio tvirtumas	0,923***	0,132	0,122	117,67	0,954	0,943	0,071 [0,058; 0,085]
Atjauta	0,877***	0,104	0,091	91,53	0,970	0,963	0,060 [0,046; 0,074]
Taisyklių nepaisymas							
Kompetencija	0,880***	-0,254	-0,224	98,62	0,951	0,940	0,063 [0,050; 0,077]
Pasitikėjimas	0,995***	-0,199	-0,198	47,44	0,987	0,984	0,032 [0,014; 0,049]
Susietumas	0,972***	-0,215	-0,209	111,89	0,942	0,928	0,069 [0,056; 0,082]
Charakterio tvirtumas	0,979***	-0,206	-0,201	122,11	0,930	0,914	0,073 [0,060; 0,086]
Atjauta	0,928***	-0,177	-0,168	121,14	0,934	0,919	0,072 [0,059; 0,086]
Agresyvus elgesys							
Kompetencija	0,920***	-0,999*	-0,919*	56,16	0,983	0,979	0,039 [0,024; 0,055]
Pasitikėjimas	0,998***	-0,987	-0,985	60,30	0,979	0,974	0,042 [0,027; 0,057]
Susietumas	0,992***	-0,776	-0,769	68,53	0,976	0,970	0,047 [0,033; 0,062]
Charakterio tvirtumas	0,986***	-0,605	-0,596	86,35	0,962	0,953	0,057 [0,043; 0,071]
Atjauta	0,913***	-0,795	-0,726	76,89	0,970	0,963	0,052 [0,038; 0,067]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M = intervencijos ir mediatoriaus sąsajos įvertis; M→Iš = mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per mediatorių) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 29.



7.5.2. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio ir nerimastingumo/depresiškumo pokyčio sąsajų modelis.



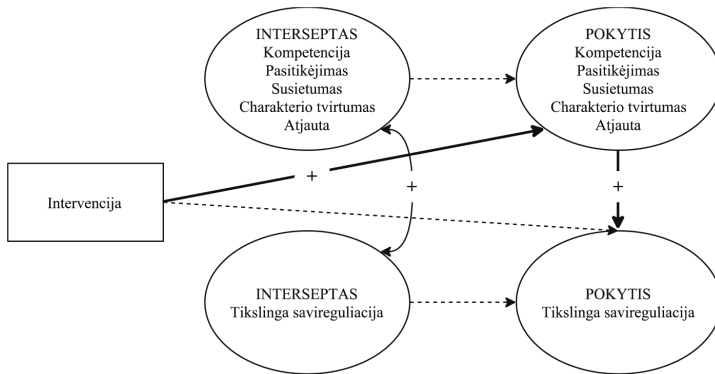
7.5.3. pav. Supaprastintas kompetencijos ir agresyvaus elgesio interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

Siekiant įvertinti kiekvieno pozityvios jaunimo raidos komponento (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) pokyčio sąsajas su **tikslingos savireguliacijos** pokyčiu, buvo tikrinami 5 mediaciniai modeliai (7.5.3. lentelė). Nustatyta, kad visų pozityvios jaunimo komponentų pokytis yra teigiamai susijęs su tikslingos savireguliacijos pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir tikslingos savireguliacijos pokyčio (visi netiesioginiai ryšiai statistiškai reikšmingi). Tiesioginis intervencijos efektas tikslingai savireguliacijai ir mediaciniame modelyje yra statistiškai nereikšmingas, taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis visiškai medijuoja ryšį tarp dalyvavimo intervencinėje programoje ir tikslingos savireguliacijos pokyčio. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir tikslingos savireguliacijos interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.5.4. pav. PYDI klausimyno subskalių įverčių ir SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P8 lentelė).

7.5.3. lentelė. Netiesioginiai programos efektai tikslingai savireguliacijai per pozityvią jaunimo raidą

Mediatorius	Parametrų įverčiai			Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M	M→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Kompetencija	0,908***	0,850**	0,772**	80,26	0,972	0,966	0,054 [0,040; 0,068]
Pasitikėjimas	0,999***	0,813*	0,812*	71,86	0,974	0,968	0,049 [0,035; 0,064]
Susietumas	0,993***	0,832*	0,827*	86,32	0,968	0,961	0,057 [0,043; 0,071]
Charakterio tvirtumas	0,974***	0,877**	0,854**	101,25	0,958	0,948	0,064 [0,051; 0,078]
Atjauta	0,882***	0,882***	0,779***	99,80	0,960	0,950	0,064 [0,050; 0,077]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M = intervencijos ir mediatoriaus sąsajos įvertis; M→Iš = mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per mediatorių) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 29.



7.5.4. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir tikslingos savireguliacijos interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

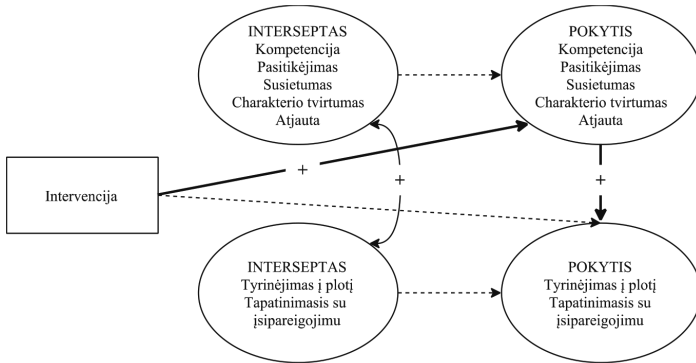
Siekiant įvertinti kiekvieno pozityvios jaunimo raidos komponento (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) pokyčio sąsajas su **tapatumo procesu** (tyrinėjimo į plotį, išpareigojimo, tyrinėjimo į gylį, tapatinimosi su išpareigojimu ir abejojančio tyrinėjimo) pokyčiu, buvo tikrinami 25 mediaciniai modeliai (7.5.4. lentelė). Nustatyta, kad visų pozityvios jaunimo komponentų pokytis yra teigiamai susijęs su tyrinėjimo į plotį ir tapatinimosi su išpareigojimu pokyčiu ir neigiamai susijęs su abejojančio tyrinėjimo pokyčiu, o keturių iš penkių pozityvios jaunimo komponentų (išskyrus pasitikėjimą) pokytis teigiamai susijęs su išpareigojimo pokyčiu. Taigi, visų pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir tyrinėjimo į plotį, tapatinimosi su išpareigojimu ir abejojančio tyrinėjimo pokyčiu, o kompetencijos, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos pokytis medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir išpareigojimo pokyčio (visi netiesioginiai ryšiai statistiškai reikšmingi). Remiantis tyrimo rezultatais, pozityvios jaunimo raidos pokytis nėra susijęs su tyrinėjimo įgylį pokyčiu, o pasitikėjimo, pokytis nėra susijęs su išpareigojimo pokyčiu. Bendras supaprastintas

pozityvios jaunimo raidos komponentų ir tapatumo procesų interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.5.5. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir įsipareigojimo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.5.6. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir abejojančio tyrinėjimo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.5.7. pav. PYDI ir DIDS klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P9 lentelė).

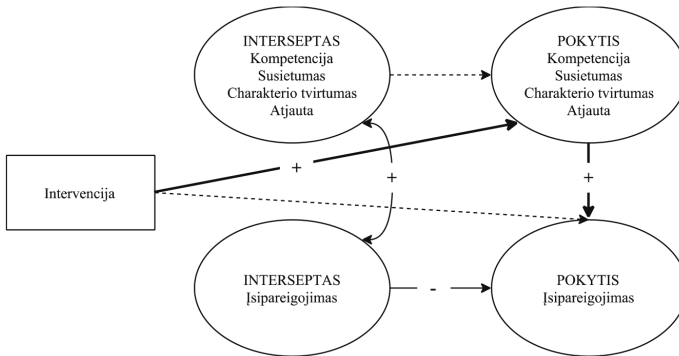
7.5.4. lentelė. Netiesioginiai programos efektai tapatumo procesams per pozityvią jaunimo raidą

Išdava	Parametrų įverčiai			Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M	M→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediatorius							
Tyrinėjimas į plotį							
Kompetencija	0,916***	0,998***	0,914***	65,15	0,977	0,972	0,045 [0,031; 0,060]
Pasitikėjimas	0,996***	0,934*	0,930*	65,54	0,974	0,967	0,046 [0,031; 0,060]
Susietumas	0,989***	0,970**	0,959**	80,66	0,966	0,958	0,054 [0,040; 0,069]
Charakterio tvirtumas	0,976***	0,978***	0,954***	98,39	0,953	0,942	0,063 [0,049; 0,077]
Atjauta	0,698***	0,999***	0,723*	101,24	0,953	0,942	0,064 [0,051; 0,078]
Įsipareigojimas							
Kompetencija	0,906***	0,260*	0,236*	53,134	0,987	0,984	0,037 [0,021; 0,053]
Pasitikėjimas	0,999***	0,211	0,211	39,56	0,994	0,992	0,025 [0,000; 0,042]
Susietumas	0,984***	0,226*	0,222*	60,99	0,982	0,978	0,043 [0,028; 0,058]
Charakterio tvirtumas	0,947***	0,271*	0,256*	72,42	0,975	0,969	0,050 [0,036; 0,064]
Atjauta	0,847***	0,287*	0,243*	70,35	0,976	0,970	0,049 [0,034; 0,063]
Tyrinėjimas į gylį							
Kompetencija	0,937***	0,118	0,111	166,04	0,924	0,906	0,080 [0,076; 0,100]
Pasitikėjimas	0,991***	-0,381	-0,377	159,33	0,918	0,900	0,080 [0,073; 0,100]
Susietumas	0,992***	-0,138	-0,137	188,00	0,910	0,900	0,079 [0,072; 0,099]
Charakterio tvirtumas	0,987***	-0,078	-0,077	185,82	0,907	0,901	0,080 [0,072; 0,100]
Atjauta	0,925***	-0,305	-0,282	205,96	0,902	0,900	0,081 [0,078; 0,099]
Tapatinimasis su įsipareigojimu							
Kompetencija	0,919***	0,602*	0,553*	53,25	0,988	0,985	0,037 [0,021; 0,053]
Pasitikėjimas	0,999***	0,574*	0,573*	41,37	0,993	0,991	0,027 [0,000; 0,044]
Susietumas	0,986***	0,572*	0,564*	65,67	0,981	0,976	0,046 [0,031; 0,060]
Charakterio tvirtumas	0,964***	0,611*	0,589**	79,86	0,972	0,965	0,054 [0,040; 0,068]
Atjauta	0,893***	0,602*	0,538*	76,68	0,974	0,967	0,052 [0,038; 0,066]
Abejojantis tyrinėjimas							
Kompetencija	0,990***	-0,340*	-0,337*	60,52	0,989	0,987	0,030 [0,009; 0,046]
Pasitikėjimas	0,962***	-0,394*	-0,379*	44,70	0,979	0,974	0,042 [0,027; 0,057]
Susietumas	0,997***	-0,372*	-0,371*	62,64	0,979	0,974	0,044 [0,029; 0,059]
Charakterio tvirtumas	0,998***	-0,367*	-0,367*	78,60	0,967	0,959	0,053 [0,039; 0,067]
Atjauta	0,988***	-0,352*	-0,347*	74,79	0,970	0,963	0,051 [0,037; 0,065]

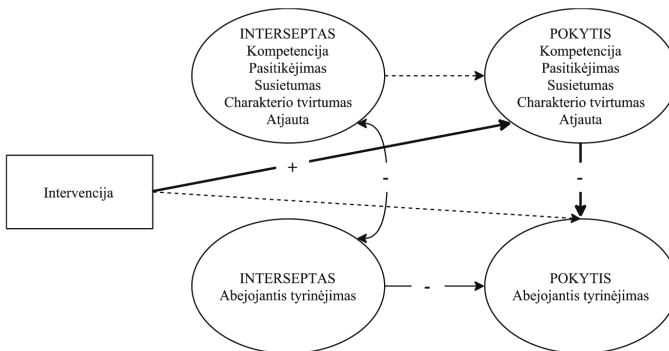
Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M = intervencijos ir mediatoriaus sąsajos įvertis; M→Iš = mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per mediatorių) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 29.



7.5.5. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir tapatumo procesų interseptų ir pokyčių sąsajų modelis



7.5.6. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir įsipareigojimo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis



7.5.7. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų ir abejojančio tyrinėjimo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

7.6. Prisdėjimo, emocijų ir elgesio sunkumų, tikslingos savireguliacijos ir tapatumo pokyčių sąsajos pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio kontekste

Šiame poskyryje pristatomi rezultatai paremia trečiąją ginamąją teiginį, kuriuo daroma prielaida, kad prisdėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės, emocijų ir elgesio sunkumų, tikslingos savireguliacijos ir tapatumo procesų pokyčiai vyksta kartu, taip pat veikdami vieni kitus. Siekiant nustatyti, kaip raidos išdavų (prisdėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų) ir kitų paauglių raidai svarbių konstrukto (tikslingos savireguliacijos ir tapatumo) pokyčiai yra susiję tarpusavyje pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio kontekste, buvo atlikta mediacinė (dviejų mediatorių) intervencijos efektų analizė, leidžianti numatyti intervencijos pokyčio mechanizmą. Numatomi bendri kintamųjų ryšiai yra nurodyti šiuo darbu tikrinamoje intervencijos pokyčio teorijoje (1.5.1. pav.). Numatomi specifiniai prisdėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų ryšiai nurodyti 4.2.2. pav.; tikslingos savireguliacijos ir tapatumo ryšiai – 4.3.3. pav.; tapatumo ir klestėjimo indikatorių (prisdėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų) ryšiai – 4.3.2. pav.; klestėjimo indikatorių (prisdėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų) ir tikslingos savireguliacijos ryšiai – 4.3.1. pav.

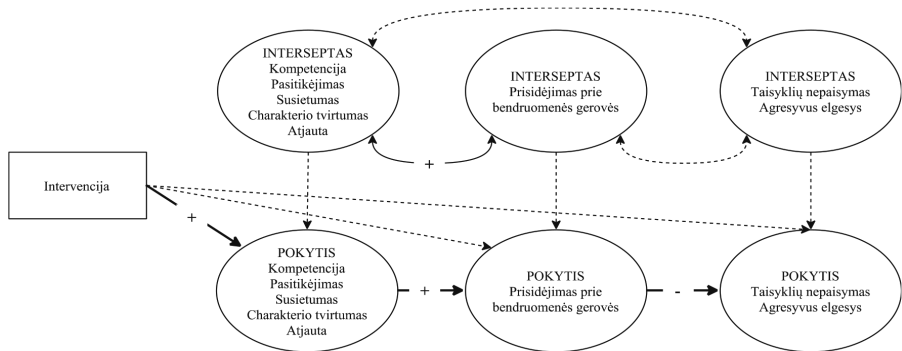
Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **emocijų ir elgesio sunkumų** (nerimastingumo/depresiškumo, užsisklendimo/depresiškumo, taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **prisdėjimo** prie bendruomenės gerovės pokytį, buvo tikrinama 20 dvigubos mediacijos modelių (7.6.1. lentelė). Nustatyta, kad prisdėjimo prie bendruomenės gerovės pokytis yra neigiamai susijęs su taisyklių nepaisymo bei agresyvaus elgesio pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentai ir prisdėjimas prie bendruomenės gerovės medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir elgesio sunkumų. Taip pat nustatyta, kad prisdėjimo pokytis yra reikšmingai susijęs su nerimastingumo/depresiškumo pokyčiu, tačiau netiesioginiai intervencijos efektai nerimastingumui/depresiškumui per pozityvią jaunimo raidą ir prisdėjimą yra statistškai nereikšmingi. Remiantis tyrimo rezultatais, prisdėjimo prie bendruomenės gerovės pokytis nėra susijęs su užsisklendimo/depresiškumo pokyčiu, taigi ir netiesioginis intervencijos poveikis užsisklendimui/depresiškumui nenustatytas. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, prisdėjimo prie bendruomenės gerovės bei elgesio sunkumų interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.1. pav. 3DCON ir YSR11/18 klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P10 lentelė).

7.6.1. lentelė. Netiesioginiai programos efektai emocijų ir elgesio sunkumams per pozityvią jaunimo raidą ir prisdėjimą prie bendruomenės gerovės

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Nerimastingumas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,857***	0,798**	-0,939*	-0,642	194,97	0,961	0,949	0,061 [0,052; 0,071]

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediatorius1								
Pasitikėjimas	0,992***	0,685*	-0,953*	-0,648	192,55	0,959	0,946	0,060 [0,051; 0,070]
Susietumas	0,961***	0,675*	-0,898*	-0,582	201,15	0,959	0,947	0,062 [0,053; 0,072]
Charakterio tvirtumas	0,964***	0,654*	-0,899*	-0,566	225,80	0,950	0,935	0,068 [0,058; 0,077]
Atjauta	0,920***	0,682*	-0,927*	-0,581	216,92	0,954	0,941	0,066 [0,056; 0,075]
Užsiskendimas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,714***	0,865*	0,279	0,172	148,51	0,971	0,963	0,049 [0,039; 0,059]
Pasitikėjimas	0,463***	0,965**	0,623	0,278	155,47	0,967	0,957	0,051 [0,041; 0,061]
Susietumas	0,886***	0,691*	0,067	0,041	162,01	0,968	0,958	0,053 [0,043; 0,063]
Charakterio tvirtumas	0,900***	0,655*	0,053	0,031	186,20	0,958	0,945	0,059 [0,049; 0,069]
Atjauta	0,891***	0,624*	-0,005	-0,003	180,38	0,961	0,949	0,058 [0,048; 0,067]
Taisyklių nepaisymas								
Kompetencija	0,892***	0,610*	-0,396*	-0,215*	169,18	0,954	0,941	0,055 [0,045; 0,065]
Pasitikėjimas	0,999***	0,486*	-0,420*	-0,204*	164,07	0,953	0,939	0,054 [0,044; 0,063]
Susietumas	0,985***	0,515*	-0,405*	-0,205*	181,88	0,950	0,935	0,058 [0,048; 0,068]
Charakterio tvirtumas	0,995***	0,492*	-0,428*	-0,209*	202,58	0,939	0,921	0,063 [0,053; 0,072]
Atjauta	0,978***	0,509*	-0,377*	-0,187*	197,53	0,943	0,926	0,062 [0,052; 0,071]
Agresyvus elgesys								
Kompetencija	0,896***	0,559*	-0,999***	-0,500*	113,96	0,978	0,971	0,039 [0,028; 0,051]
Pasitikėjimas	0,999***	0,388*	-0,998***	-0,387*	60,30	0,979	0,974	0,042 [0,027; 0,057]
Susietumas	0,986***	0,430*	-0,999***	-0,424*	129,90	0,973	0,965	0,044 [0,034; 0,054]
Charakterio tvirtumas	0,986***	0,413*	-0,997***	-0,406*	158,76	0,961	0,949	0,052 [0,042; 0,062]
Atjauta	0,921***	0,417*	-0,997***	-0,383*	137,31	0,971	0,962	0,046 [0,036; 0,056]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001); **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



7.6.1. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, prisidėjimo prie bendruomenės gerovės bei elgesio sunkumų interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

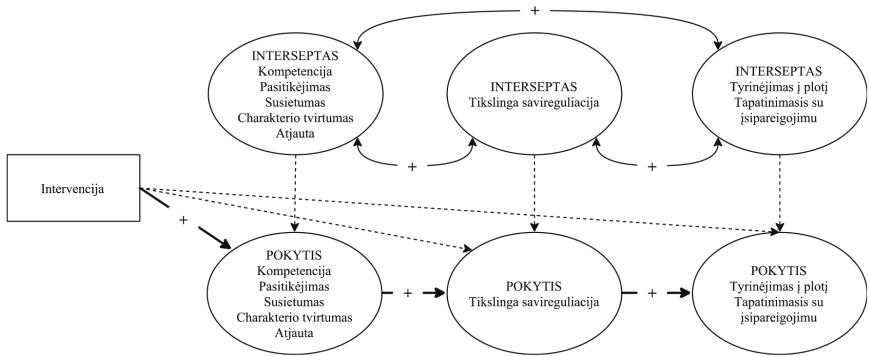
Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **tapatumo procesų** (tyrinėjimo į plotį, įsipareigojimo, tyrinėjimo į gylį, tapatinimosi su įsipareigojimu ir abejojančio tyrinėjimo) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **tikslingos savireguliacijos** pokytį, buvo tikrinami 25 dvigubos mediacijos modeliai (7.6.2. lentelė). Nustatyta, kad tikslingos savireguliacijos pokytis yra teigiamai susijęs su tyrinėjimo į plotį bei tapatinimosi su įsipareigojimu pokyčiu ir neigiamai susijęs su abejojančio tyrinėjimo pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis ir tikslingos savireguliacijos pokytis medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir tyrinėjimo į plotį, tapatinimosi su įsipareigojimu bei abejojančio tyrinėjimo pokyčio. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tikslingos savireguliacijos ir tapatumo procesų interseptų ir pokyčio sąsajų modelis pateikiamas 7.6.2. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tikslingos savireguliacijos ir abejojančio tyrinėjimo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.3. pav. DIDS klausimyno subskalių įverčių ir SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų pateikiami prieduose (P11 lentelė).

7.6.2. lentelė. Netiesioginiai programos efektai tapatumo procesams per pozityvią jaunimo raidą ir tikslingą savireguliaciją

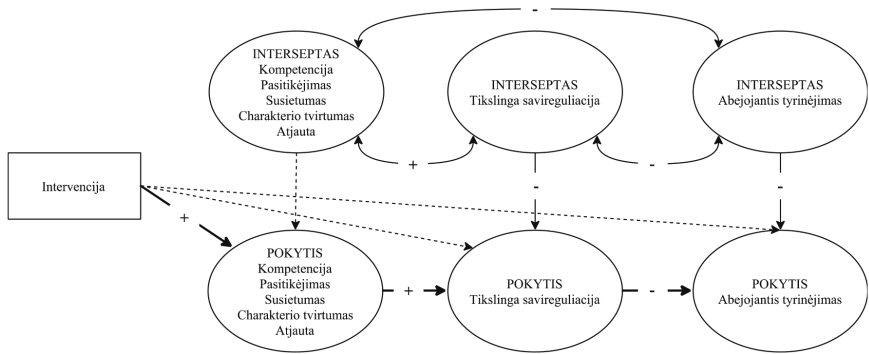
Išdava	Parametru įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai				
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]	
Tyrinėjimas į plotį									
Kompetencija	0,923***	0,954**	0,995***	0,876***	142,35	0,970	0,961	0,048 [0,038; 0,058]	
Pasitikėjimas	0,994***	0,863*	0,983*	0,843*	140,94	0,968	0,958	0,047 [0,037; 0,057]	
Susietumas	0,997***	0,914*	0,995**	0,908**	157,76	0,964	0,953	0,052 [0,042; 0,062]	
Charakterio tvirtumas	0,979***	0,964***	0,992***	0,935***	174,19	0,956	0,943	0,056 [0,046; 0,066]	
Atjauta	0,888***	0,999***	0,999***	0,886***	181,54	0,954	0,941	0,058 [0,048; 0,068]	

Išdava	Parametrijų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Įsipareigojimas								
Kompetencija	0,901***	0,968***	0,247	0,215	135,09	0,975	0,968	0,045 [0,035; 0,056]
Pasitikėjimas	0,999***	0,923***	0,210	0,193	121,22	0,978	0,972	0,041 [0,030; 0,052]
Susietumas	0,991***	0,953***	0,215	0,203	142,73	0,972	0,964	0,048 [0,038; 0,058]
Charakterio tvirtumas	0,945***	0,996***	0,259	0,244	152,22	0,968	0,958	0,050 [0,041; 0,060]
Atjauta	0,838***	0,994***	0,280	0,233	150,67	0,969	0,959	0,050 [0,040; 0,060]
Tyrinėjimas į gylį								
Kompetencija	0,924***	0,742*	-0,803	-0,551	265,31	0,931	0,910	0,075 [0,066; 0,085]
Pasitikėjimas	0,995***	0,642*	-0,952	-0,608	257,88	0,928	0,906	0,074 [0,065; 0,083]
Susietumas	0,987***	0,707*	-0,810	-0,565	291,72	0,921	0,900	0,080 [0,071; 0,089]
Charakterio tvirtumas	0,966***	0,802*	-0,687	-0,533	290,02	0,919	0,900	0,080 [0,071; 0,089]
Atjauta	0,876***	0,825*	-0,814	-0,589	308,28	0,915	0,901	0,079 [0,070; 0,088]
Tapatinimasis su įsipareigojimu								
Kompetencija	0,903***	0,956***	0,620**	0,535*	137,82	0,975	0,968	0,046 [0,036; 0,057]
Pasitikėjimas	0,999***	0,924***	0,606*	0,560*	125,52	0,978	0,971	0,042 [0,032; 0,053]
Susietumas	0,988***	0,953***	0,590*	0,556*	151,29	0,971	0,962	0,050 [0,040; 0,060]
Charakterio tvirtumas	0,953***	0,975***	0,625**	0,581*	162,68	0,966	0,956	0,053 [0,043; 0,063]
Atjauta	0,870***	0,967***	0,629**	0,529*	161,54	0,966	0,956	0,053 [0,043; 0,063]
Abejojantis tyrinėjimas								
Kompetencija	0,956***	0,654**	-0,492**	-0,307*	139,02	0,972	0,964	0,047 [0,037; 0,057]
Pasitikėjimas	0,993***	0,661**	-0,515**	-0,338*	123,66	0,976	0,969	0,042 [0,031; 0,052]
Susietumas	0,999***	0,666**	-0,505**	-0,336*	140,96	0,971	0,963	0,047 [0,037; 0,057]
Charakterio tvirtumas	0,972***	0,710**	-0,502**	-0,346*	158,56	0,964	0,953	0,052 [0,042; 0,062]
Atjauta	0,947***	0,687**	-0,491**	-0,320*	158,05	0,964	0,953	0,052 [0,042; 0,062]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



7.6.2. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tikslingos savireguliacijos ir tapatumo procesų interseptų ir pokyčio sąsajų modelis



7.6.3. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tikslingos savireguliacijos ir abejojančio tyrinėjimo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **prisidėjimo** komponentų (prie savęs, prie šeimos ir prie bendruomenės) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **tapatumo procesų** (tyrinėjimo į plotį, išpareigojimo, tapatinimosi su išpareigojimu ir abejojančio tyrinėjimo) pokytį, buvo tikrinama 60 dvigubos mediacijos modelių. 3DCON ir DIDS klausymynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P12 lentelė).

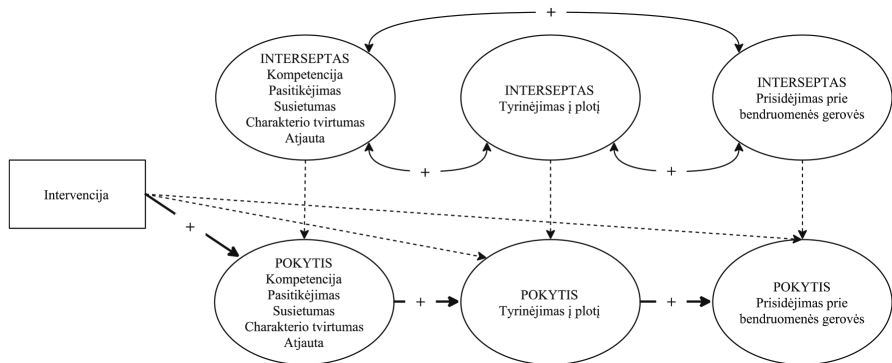
Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **prisidėjimo** komponentų (prie savęs, prie šeimos ir prie bendruomenės) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **tyrinėjimo į plotį** pokytį, buvo tikrinama 15 dvigubos mediacijos modelių (7.6.3. lentelė). Nustatyta, kad tyrinėjimo į plotį pokytis yra teigiamai susijęs su prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis ir tyrinėjimo į plotį pokytis me-

dijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokyčio. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tyrinėjimo į plotį ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.4. pav.

7.6.3. lentelė. Netiesioginiai programos efektai prisidėjimui per pozityvią jaunimo raidą ir tyrinėjimą į plotį

Prisidėjimas	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Prie savęs								
Kompetencija	0,952***	0,980***	0,379	0,353	190,76	0,957	0,944	0,060 [0,051; 0,070]
Pasitikėjimas	0,951***	0,999***	-0,891	-0,856	248,39	0,933	0,913	0,072 [0,063; 0,081]
Susietumas	0,998***	0,932*	0,052	0,048	194,21	0,955	0,942	0,061 [0,051; 0,070]
Charakterio tvirtumas	0,995***	0,940*	0,122	0,114	226,29	0,943	0,926	0,068 [0,058; 0,077]
Atjauta	0,736***	0,999***	0,683	0,516	218,81	0,946	0,930	0,066 [0,057; 0,076]
Prie šeimos								
Kompetencija	0,984***	0,996***	-0,101	-0,099	155,69	0,970	0,960	0,051 [0,042; 0,061]
Pasitikėjimas	0,979***	0,916*	-0,639	-0,573	284,63	0,924	0,908	0,075 [0,067; 0,085]
Susietumas	0,993***	0,961*	-0,363	-0,346	167,45	0,965	0,955	0,054 [0,045; 0,064]
Charakterio tvirtumas	0,998***	0,990***	-0,177	-0,175	179,99	0,960	0,948	0,057 [0,048; 0,067]
Atjauta	0,713***	0,999***	0,044	0,032	172,46	0,963	0,952	0,056 [0,046; 0,065]
Prie bendruomenės								
Kompetencija	0,868***	0,901***	0,839**	0,656**	120,13	0,976	0,969	0,041 [0,030; 0,051]
Pasitikėjimas	0,998***	0,756*	0,789*	0,595*	123,78	0,972	0,964	0,042 [0,031; 0,052]
Susietumas	0,966***	0,841**	0,753*	0,612*	133,27	0,970	0,962	0,045 [0,035; 0,055]
Charakterio tvirtumas	0,960***	0,877**	0,731*	0,615*	160,99	0,958	0,946	0,053 [0,043; 0,063]
Atjauta	0,755***	0,999***	0,723*	0,546*	154,53	0,962	0,951	0,051 [0,041; 0,061]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In-M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1-M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2-Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



7.6.4. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tyrinėjimo į plotį ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **prisidėjimo** komponentų (prie savęs, prie šeimos ir prie bendruomenės) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **įsipareigojimo** pokytį, buvo tikrinama 15 dvigubos mediacijos modelių (7.6.4. lentelė). Remiantis tyrimo rezultatais, įsipareigojimo pokytis nėra susijęs su prisidėjimo komponentų pokyčiu. Taigi, netiesioginis intervencijos poveikis prisidėjimui per įsipareigojimą nebuvo nustatytas.

7.6.4. lentelė. Netiesioginiai programos efektai prisidėjimui per pozityvią jaunimo raidą ir įsipareigojimą

Prisidėjimas	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediatorius1								
Prie savęs								
Kompetencija	0,958***	0,257*	0,171	0,042	194,34	0,959	0,947	0,061 [0,051; 0,070]
Pasitikėjimas	0,983***	0,236	-0,830	-0,192	183,46	0,960	0,948	0,058 [0,049; 0,068]
Susietumas	0,998***	0,243*	0,008	0,002	193,07	0,959	0,947	0,061 [0,051; 0,070]
Charakterio tvirtumas	0,986***	0,267*	0,266	0,070	219,67	0,950	0,935	0,066 [0,057; 0,076]
Atjauta	0,903***	0,291*	0,507	0,133	208,13	0,953	0,939	0,064 [0,055; 0,073]
Prie šeimos								
Kompetencija	0,968***	0,248*	-0,617	-0,099	126,72	0,980	0,974	0,043 [0,032; 0,053]
Pasitikėjimas	0,981***	0,229	-0,681	-0,153	110,14	0,984	0,979	0,037 [0,026; 0,048]
Susietumas	0,999***	0,232*	-0,663	-0,154	127,39	0,980	0,974	0,043 [0,033; 0,053]

Prisidėjimas	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Charakterio tvirtumas	0,978***	0,262*	-0,667	-0,171	140,47	0,975	0,968	0,047 [0,037; 0,057]
Atjauta	0,870***	0,290*	-0,544	-0,137	133,31	0,977	0,970	0,045 [0,035; 0,055]
Prie bendruomenės								
Kompetencija	0,821***	0,229*	0,171	0,036	126,48	0,976	0,969	0,043 [0,032; 0,053]
Pasitikėjimas	0,974***	0,159	-0,140	-0,022	111,40	0,980	0,974	0,038 [0,027; 0,048]
Susietumas	0,995***	0,194*	0,125	0,024	130,52	0,975	0,967	0,044 [0,034; 0,054]
Charakterio tvirtumas	0,956***	0,245*	0,217	0,051	151,67	0,966	0,956	0,050 [0,040; 0,060]
Atjauta	0,829***	0,276*	0,271	0,062	141,88	0,970	0,961	0,047 [0,037; 0,058]

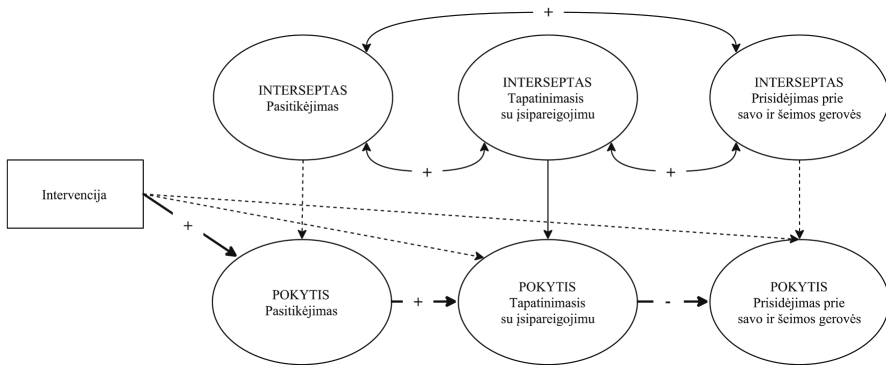
Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.

Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **prisidėjimo** komponentų (prie savęs, prie šeimos ir prie bendruomenės) pokyčiai per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **tapatinimosi su išpareigojimu** pokytį, buvo tikrinama 15 dvigubos mediacijos modelių (7.6.5. lentelė). Nustatyta, kad tapatinimosi su išpareigojimu pokytis yra neigiamai susijęs su prisidėjimo prie savo ir prie šeimos gerovės pokyčiu, tačiau tik modelyje, kuriame įtrauktas pozityvios jaunimo raidos komponentas – pasitikėjimas. Šiuo atveju tapatinimasis su išpareigojimu medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir šių prisidėjimo komponentų. Kitais atvejais neigiamas ryšys tarp tapatinimosi su išpareigojimu ir prisidėjimo prie savo ir šeimos gerovės bei netiesioginis ryšys tarp programos ir šių prisidėjimo komponentų yra statistiškai nereikšmingas. Ryšys tarp tapatinimosi su išpareigojimu pokyčio ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokyčio (taigi ir netiesioginis intervencijos poveikis) šiam prisidėjimo komponentui, nenustatytas. Bendras supaprastintas pasitikėjimo, tapatinimosi su išpareigojimu ir prisidėjimo komponentų interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.5. pav.

7.6.5. lentelė. Netiesioginiai programos efektai prisidėjimui per pozityvią jaunimo raidą ir tapatinimąsi su išpareigojimu

Prisidėjimas	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Prie savęs								
Kompetencija	0,974***	0,528*	-0,636	-0,327	199,41	0,960	0,947	0,062 [0,053; 0,072]
Pasitikėjimas	0,954***	0,509*	-0,999*	-0,506*	186,93	0,961	0,949	0,059 [0,050; 0,069]
Susietumas	0,999***	0,531*	-0,661	-0,351	199,27	0,959	0,947	0,062 [0,053; 0,072]
Charakterio tvirtumas	0,998***	0,557*	-0,472	-0,263	230,88	0,949	0,933	0,069 [0,059; 0,078]
Atjauta	0,955***	0,571*	-0,224	-0,122	215,47	0,953	0,939	0,065 [0,056; 0,075]
Prie šeimos								
Kompetencija	0,982***	0,523*	-0,683	-0,351	128,78	0,980	0,974	0,044 [0,033; 0,054]
Pasitikėjimas	0,948***	0,515*	-0,734*	-0,359*	111,61	0,984	0,980	0,038 [0,027; 0,048]
Susietumas	0,999***	0,514*	-0,705	-0,362	131,70	0,979	0,973	0,044 [0,034; 0,055]
Charakterio tvirtumas	0,993***	0,539*	-0,694	-0,371	147,32	0,974	0,966	0,049 [0,039; 0,059]
Atjauta	0,922***	0,553*	-0,595	-0,304	138,37	0,977	0,970	0,046 [0,036; 0,057]
Prie bendruomenės								
Kompetencija	0,913***	0,724*	0,614	0,406	131,29	0,976	0,968	0,044 [0,034; 0,055]
Pasitikėjimas	0,994***	0,601*	0,362	0,216	119,99	0,978	0,971	0,041 [0,030; 0,051]
Susietumas	0,986***	0,647*	0,518	0,331	139,97	0,973	0,964	0,047 [0,037; 0,057]
Charakterio tvirtumas	0,958***	0,705*	0,550	0,372	163,25	0,964	0,953	0,053 [0,044; 0,063]
Atjauta	0,895***	0,669*	0,541	0,324	151,38	0,968	0,958	0,050 [0,040; 0,060]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavas sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavas įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



7.6.5. pav. Bendras supaprastintas pasitikėjimo, tapatinimosi su įsipareigojimu ir prisidėjimo komponentų interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

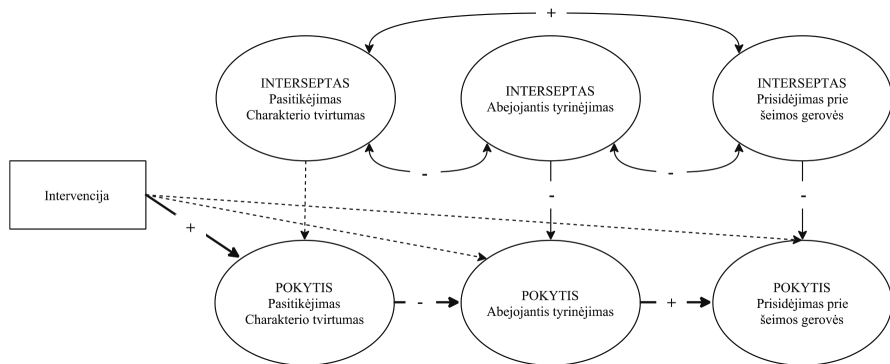
Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **prisdėjimo** komponentų (prie savęs, prie šeimos ir prie bendruomenės) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **abejojančio tyrinėjimo** pokytį, buvo tikrinama 15 dvigubos mediacijos modelių (7.6.6. lentelė). Nustatyta, kad abejojančio tyrinėjimo pokytis visais atvejais yra teigiamai susijęs su prisidėjimo prie šeimos gerovės pokyčiu, tačiau tapatinimasis su įsipareigojimu medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir šio prisidėjimo komponentų tik per du pozityvios jaunimo raidos komponentus – pasitikėjimą ir charakterio tvirtumą. Kitais atvejais netiesioginis ryšys tarp programos ir prisidėjimo prie šeimos gerovės yra statistiškai nereikšmingas. Ryšys tarp abejojančio tyrinėjimo pokyčio ir prisidėjimo prie savo ir bendruomenės gerovės pokyčio (taigi ir netiesioginis intervencijos poveikis) šiems prisidėjimo komponentams, nenustatytas. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, abejojančio tyrinėjimo ir prisidėjimo prie šeimos gerovės interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.6. pav.

7.6.6. lentelė. Netiesioginiai programos efektai prisidėjimui per pozityvią jaunimo raidą ir abejojantį tyrinėjimą

Prisdėjimas	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Prie savęs								
Kompetencija	0,999***	-0,362*	0,556	-0,201	192,41	0,955	0,941	0,060 [0,051; 0,070]
Pasitikėjimas	0,912***	-0,428*	0,941	-0,367	175,79	0,957	0,945	0,056 [0,047; 0,066]
Susietumas	0,987***	-0,385*	0,266	-0,101	181,56	0,958	0,945	0,058 [0,048; 0,068]
Charakterio tvirtumas	0,997***	-0,374*	0,423	-0,157	217,07	0,944	0,927	0,066 [0,056; 0,075]

Prisidėjimas	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Atjauta	0,999***	-0,360*	0,339	-0,122	195,31	0,951	0,936	0,061 [0,052; 0,071]
Prie šeimos								
Kompetencija	0,998***	-0,390*	0,792*	-0,309	138,00	0,975	0,968	0,046 [0,036; 0,057]
Pasitikėjimas	0,898***	-0,450*	0,811***	-0,328*	113,84	0,982	0,976	0,039 [0,028; 0,049]
Susietumas	0,977***	-0,411*	0,776*	-0,312	129,56	0,978	0,971	0,044 [0,033; 0,054]
Charakterio tvirtumas	0,998***	-0,386*	0,855**	-0,330*	148,98	0,970	0,961	0,050 [0,040; 0,060]
Atjauta	0,994***	-0,365*	0,771*	-0,280	138,39	0,974	0,966	0,046 [0,036; 0,057]
Prie bendruomenės								
Kompetencija	0,999***	-0,379*	-0,325	0,123	116,32	0,978	0,971	0,039 [0,029; 0,050]
Pasitikėjimas	0,923***	-0,403*	0,002	-0,001	101,41	0,982	0,977	0,034 [0,022; 0,045]
Susietumas	0,986***	-0,402*	0,518	0,137	114,05	0,979	0,972	0,039 [0,028; 0,049]
Charakterio tvirtumas	0,999***	-0,397*	-0,298	0,118	140,94	0,967	0,957	0,047 [0,037; 0,057]
Atjauta	0,996***	-0,386*	-0,341	0,131	126,30	0,973	0,965	0,043 [0,032; 0,053]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



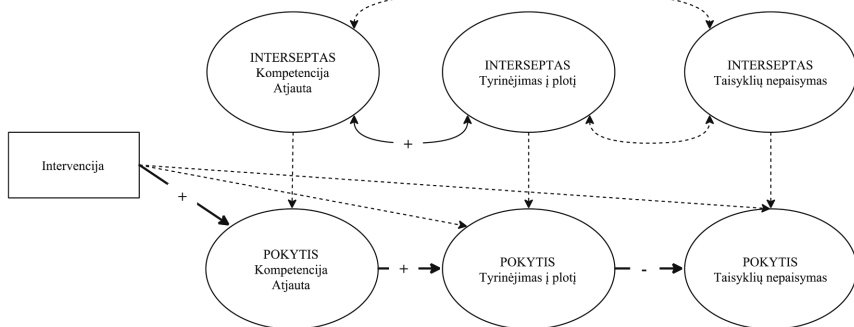
7.6.6. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, abejojančio tyrinėjimo ir prisidėjimo prie šeimos gerovės interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **emocijų ir elgesio sunkumų** (nerimastingumo/depresiškumo, užsisklendimo/depresiškumo, taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **tapatumo procesų** (tyrinėjimo į plotį, išipareigojimo, tapatinimosi su išipareigojimu ir abejojančio tyrinėjimo) pokytį, iš viso buvo tikrinama 80 dvigubos mediacijos modelių. YSR11/18 ir DIDS klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P13 lentelė).

Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **emocijų ir elgesio sunkumų** (nerimastingumo/depresiškumo, užsisklendimo/depresiškumo, taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **tyrinėjimo į plotį** pokytį, buvo tikrinama 20 dvigubos mediacijos modelių (7.6.7. lentelė). Nustatyta, kad tyrinėjimo į plotį pokytis yra neigiamai susijęs su nerimastingumo/depresiškumo ir taisyklių nepaisymo pokyčiu. Pozityvios jaunimo raidos komponentai ir tyrinėjimas į plotį medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir nerimastingumo/depresiškumo. Netiesioginiai programos efektai taisyklių nepaisymui per tyrinėjimą į plotį yra statistiškai reikšmingi tik per du pozityvios jaunimo raidos komponentus – kompetenciją ir atjautą, kitais atvejais netiesioginiai programos efektai šiam elgesio sunkumui yra statistiškai nereikšmingi. Ryšys tarp tyrinėjimo į plotį pokyčio ir užsisklendimo/depresiškumo bei agresyvaus elgesio pokyčio (taigi, ir netiesioginiai programos efektai šioms emocijų ir elgesio sunkumams) nenustatyti. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tyrinėjimo į plotį ir nerimastingumo/depresiškumo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.7. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tyrinėjimo į plotį ir taisyklių nepaisymo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.8. pav.

7.6.7. lentelė. Netiesioginiai programos efektai emocijų ir elgesio sunkumams per pozityvią jaunimo raidą ir tyrinėjimą į plotį

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Nerimastingumas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,921***	0,999***	-0,919*	-0,846*	184,58	0,962	0,950	0,059 [0,049; 0,068]
Pasitikėjimas	0,995***	0,994***	-0,923**	-0,913*	191,11	0,957	0,944	0,060 [0,051; 0,070]
Susietumas	0,994***	0,999***	-0,891*	-0,886*	202,50	0,955	0,942	0,063 [0,053; 0,072]
Charakterio tvirtumas	0,980***	0,999***	-0,881*	-0,863*	223,98	0,947	0,931	0,067 [0,058; 0,077]
Atjauta	0,760***	0,999***	-0,888*	-0,695*	232,42	0,946	0,930	0,069 [0,060; 0,078]
Užsisklendimas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,679***	0,999***	0,402	0,273	148,33	0,970	0,961	0,049 [0,039; 0,059]
Pasitikėjimas	0,432***	0,999***	0,815	0,352	158,56	0,964	0,954	0,052 [0,042; 0,062]



7.6.8. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tyrinėjimo į plotį ir taisyklių nepaisymo interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

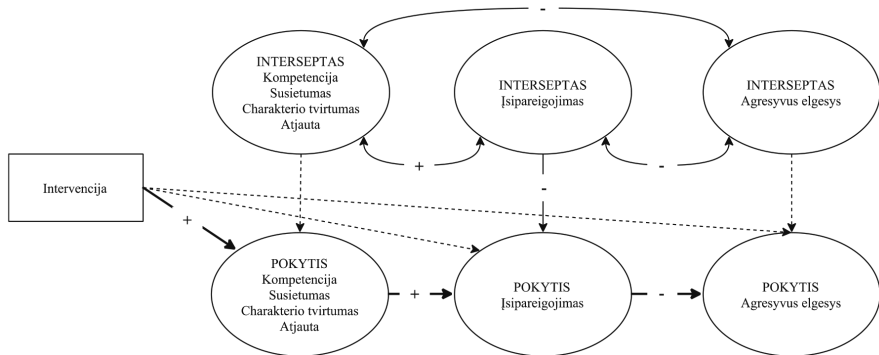
Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **emocijų ir elgesio sunkumų** (nerimastingumo/depresiškumo, užsisklendimo/depresiškumo, taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **įsipareigojimo** pokytį, buvo tikrinama 20 dvigubos mediacijos modelių (7.6.8. lentelė). Nustatyta, kad įsipareigojimo pokytis yra neigiamai susijęs su agresyvaus elgesio pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis ir įsipareigojimo pokytis medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir agresyvaus elgesio pokyčio. Ryšys tarp įsipareigojimo ir kitų emocijų ir elgesio sunkumų (taigi, ir netiesioginiai programos efektai jiems), nenustatyti. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, įsipareigojimo ir agresyvaus elgesio interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.9. pav.

7.6.8. lentelė. Netiesioginiai programos efektai emocijų ir elgesio sunkumams per pozityvią jaunimo raidą ir įsipareigojimą

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Nerimastingumas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,899***	0,269*	-0,755	-0,182	185,63	0,965	0,954	0,059 [0,049; 0,068]
Pasitikėjimas	0,999***	0,219	-0,681	-0,149	177,25	0,965	0,955	0,057 [0,047; 0,067]
Susietumas	0,983***	0,231*	-0,678	-0,154	195,15	0,961	0,950	0,061 [0,052; 0,071]
Charakterio tvirtumas	0,942***	0,279*	-0,698	-0,183	210,40	0,956	0,943	0,064 [0,055; 0,074]
Atjauta	0,863***	0,279*	-0,680	-0,164	212,06	0,956	0,943	0,065 [0,055; 0,074]

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Užsisklendimas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,844***	0,295*	-0,159	-0,040	137,09	0,976	0,969	0,046 [0,036; 0,056]
Pasitikėjimas	0,948***	0,267	-0,134	-0,034	131,96	0,977	0,970	0,045 [0,034; 0,055]
Susietumas	0,945***	0,248*	-0,227	-0,053	154,34	0,971	0,962	0,051 [0,041; 0,061]
Charakterio tvirtumas	0,877***	0,314*	-0,120	-0,033	164,39	0,966	0,956	0,054 [0,044; 0,064]
Atjauta	0,824***	0,303*	-0,167	-0,042	171,38	0,964	0,953	0,055 [0,046; 0,065]
Taisyklių nepaisymas								
Kompetencija	0,905***	0,179*	0,255	0,041	150,25	0,965	0,955	0,050 [0,040; 0,060]
Pasitikėjimas	0,992***	0,124	0,276	0,034	137,35	0,968	0,958	0,046 [0,036; 0,056]
Susietumas	0,984***	0,148*	0,263	0,038	164,44	0,959	0,947	0,054 [0,044; 0,064]
Charakterio tvirtumas	0,951***	0,190*	0,269	0,048	174,74	0,954	0,940	0,056 [0,047; 0,066]
Atjauta	0,804***	0,243*	0,263	0,051	171,35	0,955	0,942	0,055 [0,046; 0,065]
Agresyvus elgesys								
Kompetencija	0,905***	0,260*	-0,996***	-0,234*	109,51	0,982	0,977	0,037 [0,026; 0,048]
Pasitikėjimas	0,999***	0,211	-0,969*	-0,204	96,53	0,986	0,982	0,032 [0,019; 0,043]
Susietumas	0,987***	0,223*	-0,999***	-0,222*	123,16	0,977	0,970	0,042 [0,031; 0,052]
Charakterio tvirtumas	0,946***	0,270*	-0,970*	-0,248*	140,17	0,970	0,961	0,047 [0,037; 0,057]
Atjauta	0,853***	0,287*	-0,979**	-0,240*	130,82	0,973	0,965	0,044 [0,034; 0,054]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



7.6.9. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, įsipareigojimo ir agresyvaus elgesio interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

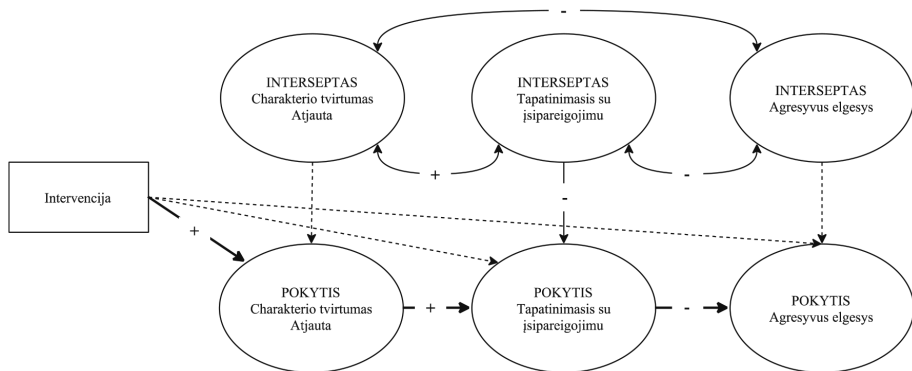
Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **emocijų ir elgesio sunkumų** (nerimastingumo/depresiškumo, užsisklendimo/depresiškumo, taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **tapatinimosi su įsipareigojimu** pokytį, buvo tikrinama 20 dvigubos mediacijos modelių (7.6.9. lentelė). Nustatyta, kad tapatinimosi su įsipareigojimu pokytis yra neigiamai susijęs su agresyvaus elgesio pokyčiu, tačiau tik dviejuose modeliuose, kuriuose yra įtraukti pozityvios jaunimo raidos komponentai – charakterio tvirtumas ir atjauta. Šiais atvejais tapatinimasis su įsipareigojimu medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir agresyvaus elgesio. Kitais atvejais neigiamas ryšys tarp tapatinimosi su įsipareigojimu ir agresyvaus elgesio bei netiesioginis ryšys tarp programos ir šių prisidėjimo komponentų yra statistiškai nereikšmingas. Ryšys tarp tapatinimosi su įsipareigojimu pokyčio ir kitų emocijų ir elgesio sunkumų (taigi, ir netiesioginiai programos efektai jiems), nenustatyti. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tapatinimosi su įsipareigojimu ir agresyvaus elgesio interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.10. pav.

7.6.9. lentelė. Netiesioginiai programos efektai emocijų ir elgesio sunkumams per pozityvią jaunimo raidą ir tapatinimąsi su įsipareigojimu

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediatorius1								
Nerimastingumas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,920***	0,631*	-0,568	-0,330	195,07	0,964	0,953	0,061 [0,052; 0,071]
Pasitikėjimas	0,999***	0,614*	-0,598	-0,367	184,62	0,964	0,954	0,059 [0,049; 0,068]
Susietumas	0,988***	0,601*	-0,535	-0,318	208,20	0,960	0,947	0,064 [0,055; 0,073]

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediatorius1								
Charakterio tvirtumas	0,965***	0,648*	-0,563	-0,352	223,94	0,954	0,940	0,067 [0,058; 0,077]
Atjauta	0,908***	0,610*	-0,431	-0,239	226,73	0,953	0,939	0,068 [0,059; 0,077]
Užsisklendimas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,847***	0,686**	0,072	0,042	144,20	0,975	0,968	0,048 [0,038; 0,058]
Pasitikėjimas	0,934***	0,680*	0,097	0,062	139,20	0,975	0,968	0,047 [0,037; 0,057]
Susietumas	0,950***	0,625**	-0,053	-0,032	164,50	0,969	0,960	0,054 [0,044; 0,064]
Charakterio tvirtumas	0,893***	0,699**	0,096	0,060	176,96	0,964	0,953	0,057 [0,047; 0,067]
Atjauta	0,866***	0,657**	0,049	0,028	180,86	0,962	0,951	0,058 [0,048; 0,067]
Taisyklių nepaisymas								
Kompetencija	0,902***	0,284*	0,249	0,064	152,86	0,965	0,955	0,051 [0,041; 0,061]
Pasitikėjimas	0,990***	0,228*	0,267	0,060	141,72	0,967	0,958	0,047 [0,037; 0,058]
Susietumas	0,983***	0,275*	0,242	0,066	171,71	0,958	0,946	0,055 [0,046; 0,065]
Charakterio tvirtumas	0,961***	0,310*	0,252	0,075	184,07	0,952	0,937	0,058 [0,049; 0,068]
Atjauta	0,832***	0,391*	0,255	0,083	177,15	0,954	0,941	0,057 [0,047; 0,067]
Agresyvus elgesys								
Kompetencija	0,919***	0,601*	-0,901	-0,498	104,84	0,984	0,980	0,035 [0,024; 0,046]
Pasitikėjimas	0,999***	0,574*	-0,752	-0,431	94,02	0,987	0,984	0,031 [0,018; 0,042]
Susietumas	0,989***	0,569*	-0,984	-0,554	123,65	0,978	0,971	0,042 [0,031; 0,052]
Charakterio tvirtumas	0,964***	0,612*	-0,997*	-0,587*	143,10	0,970	0,961	0,048 [0,038; 0,058]
Atjauta	0,895***	0,608*	-0,997***	-0,542*	131,56	0,974	0,966	0,044 [0,034; 0,055]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasi-kliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



7.6.10. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, tapatinimosi su įsipareigojimu ir agresyvaus elgesio interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

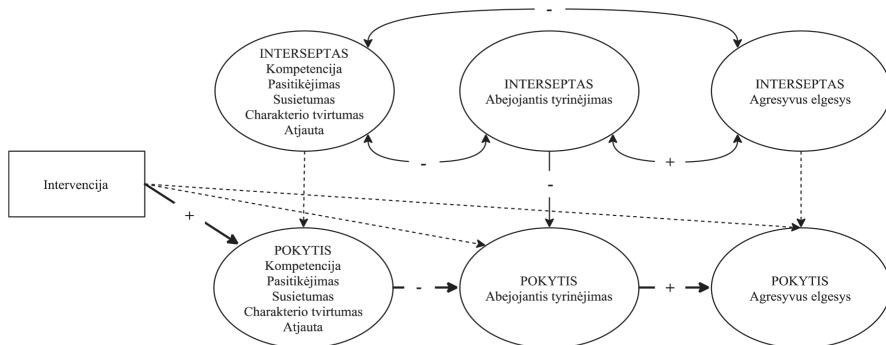
Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **emocijų ir elgesio sunkumų** (nerimastingumo/depresiškumo, užsisklendimo/depresiškumo, taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio) pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **abejojančio tyrinėjimo** pokytį, buvo tikrinama 20 dvigubos mediacijos modelių (7.6.10. lentelė). Nustatyta, kad abejojančio tyrinėjimo pokytis yra neigiamai susijęs su agresyvaus elgesio pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentai ir abejojantis tyrinėjimas medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir agresyvaus elgesio. Ryšys tarp abejojančio tyrinėjimo pokyčio ir kitų emocijų ir elgesio sunkumų (taigi, ir netiesioginiai programos efektai jiems), nenustatyti. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, abejojančio tyrinėjimo ir agresyvaus elgesio interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.11. pav.

7.6.10. lentelė. Netiesioginiai programos efektai emocijų ir elgesio sunkumams per pozityvią jaunimo raidą ir abejojančią tyrinėjimą

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Nerimastingumas/ depresiškumas								
Kompetencija	0,992***	-0,351*	0,855	-0,297	177,76	0,964	0,954	0,057 [0,047; 0,067]
Pasitikėjimas	0,959***	-0,401*	0,812	-0,312	166,00	0,966	0,956	0,054 [0,044; 0,064]
Susietumas	0,995***	-0,386*	0,843	-0,324	179,34	0,964	0,953	0,057 [0,048; 0,067]
Charakterio tvirtumas	0,998***	-0,374*	0,733	-0,274	200,29	0,956	0,943	0,062 [0,053; 0,072]
Atjauta	0,992***	-0,360*	0,748	-0,267	200,53	0,956	0,943	0,062 [0,053; 0,072]

Išdava	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai			
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
<i>Užsisklendimas/ depresiškumas</i>								
Kompetencija	0,951***	-0,303*	0,085	-0,025	136,33	0,975	0,967	0,046 [0,036; 0,056]
Pasitikėjimas	0,999***	-0,354*	0,089	-0,032	132,94	0,975	0,967	0,045 [0,035; 0,055]
Susietumas	0,999***	-0,347*	0,195	-0,067	148,06	0,971	0,962	0,049 [0,039; 0,059]
Charakterio tvirtumas	0,980***	-0,349*	0,049	-0,017	164,01	0,964	0,953	0,054 [0,044; 0,063]
Atjauta	0,975***	-0,334*	0,059	-0,019	167,48	0,963	0,952	0,054 [0,045; 0,064]
<i>Taisyklių nepaisymas</i>								
Kompetencija	0,990***	-0,296*	-0,109	0,064	160,53	0,957	0,944	0,053 [0,043; 0,063]
Pasitikėjimas	0,949***	-0,355*	-0,124	0,042	145,90	0,960	0,949	0,049 [0,039; 0,059]
Susietumas	0,995***	-0,342*	-0,079	0,027	168,75	0,953	0,940	0,055 [0,045; 0,065]
Charakterio tvirtumas	0,998***	-0,324*	-0,100	0,032	181,88	0,945	0,929	0,058 [0,048; 0,068]
Atjauta	0,982***	-0,309*	-0,094	0,028	177,25	0,948	0,933	0,057 [0,047; 0,067]
<i>Agresyvus elgesys</i>								
Kompetencija	0,990***	-0,338*	0,999***	-0,334*	105,44	0,982	0,977	0,035 [0,024; 0,046]
Pasitikėjimas	0,966***	-0,388*	0,999***	-0,374*	91,63	0,987	0,983	0,030 [0,016; 0,041]
Susietumas	0,997***	-0,365*	0,982**	-0,358*	112,92	0,979	0,973	0,038 [0,027; 0,049]
Charakterio tvirtumas	0,999***	-0,364*	0,912*	-0,332*	134,20	0,970	0,961	0,045 [0,035; 0,055]
Atjauta	0,989***	-0,349*	0,932*	-0,321*	122,08	0,975	0,968	0,041 [0,031; 0,052]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In-M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1-M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2-Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavas sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



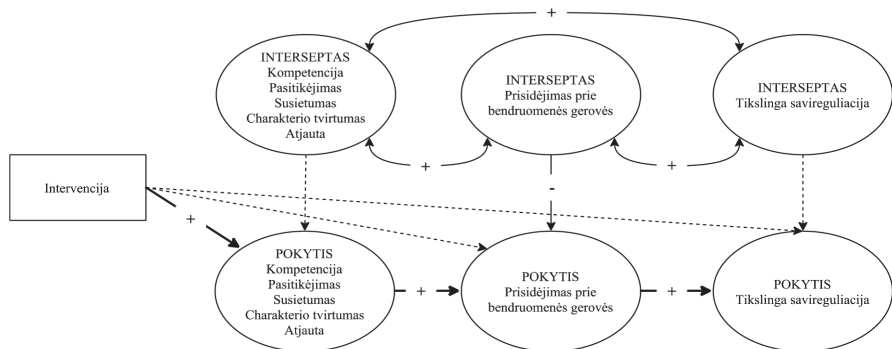
7.6.11. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, abejojančio tyrinėjimo ir agresyvaus elgesio interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **tikslingos savireguliacijos** pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **prisidėjimo prie bendruomenės gerovės** pokytį, buvo tikrinami 5 dvigubos mediacijos modeliai (7.6.11. lentelė). Nustatyta, kad abejojančio tyrinėjimo pokytis yra neigiamai susijęs su agresyvaus elgesio pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentai ir abejojančio tyrinėjimas medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir agresyvaus elgesio. Nustatyta, kad prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokytis yra teigiamai susijęs su tikslingos savireguliacijos pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentai ir prisidėjimas prie bendruomenės gerovės medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir tikslingos savireguliacijos. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, prisidėjimo prie bendruomenės gerovės ir tikslingos savireguliacijos interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.12. pav. 3DCON klausimyno subskalių įverčių ir SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P14 lentelė).

7.6.11. lentelė. Netiesioginiai programos efektai tikslingai savireguliacijai per pozityvią jaunimo raidą ir prisidėjimą prie bendruomenės gerovės

Mediatorius	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai				
	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	[90% CI]
Kompetencija	0,858***	0,764***	0,959***	0,629**	143,30	0,971	0,962	0,048	[0,038; 0,058]
Pasitikėjimas	0,990***	0,680*	0,940***	0,633*	137,66	0,971	0,962	0,046	[0,036; 0,056]
Susietumas	0,972***	0,646**	0,955***	0,600*	147,30	0,969	0,960	0,049	[0,039; 0,059]
Charakterio tvirtumas	0,964***	0,611**	0,995***	0,586**	170,62	0,960	0,948	0,055	[0,046; 0,065]
Atjauta	0,912***	0,646**	0,963***	0,567*	162,72	0,963	0,952	0,053	[0,043; 0,063]

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



7.6.12. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, prisidėjimo prie bendruomenės gerovės ir tikslingos savireguliacijos interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

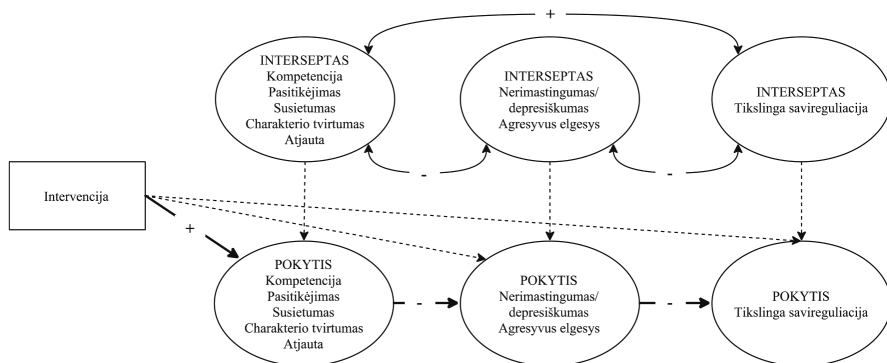
Siekiant įvertinti netiesioginius programos efektus **tikslingos savireguliacijos** pokyčiui per pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) ir **emocijų ir elgesio sunkumų** (nerimastingumo/depresiškumo ir agresyvaus elgesio) pokytį, buvo tikrinama 10 dvigubos mediacijos modelių (7.6.12. lentelė). Nustatyta, kad nerimastingumo/depresiškumo ir agresyvaus elgesio pokytis yra neigiamai susijęs su tikslingos savireguliacijos pokyčiu. Taigi, pozityvios jaunimo raidos komponentų ir nerimastingumo/depresiškumo bei agresyvaus elgesio pokytis medijuoja ryšį tarp dalyvavimo programoje ir tikslingos savireguliacijos pokyčio. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, emocijų ir elgesio sunkumų ir tikslingos savireguliacijos interseptų ir pokyčių sąsajų modelis pateikiamas 7.6.13. pav. YSR11/18 klausimyno subskalių įverčių ir SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu pateikiami prieduose (P15 lentelė).

7.6.12. lentelė. Netiesioginiai programos efektai tikslingai savireguliacijai per pozityvią jaunimo raidą bei emocijų ir elgesio sunkumus

Mediatorius2	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai				
	Mediatorius1	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Nerimastingumas/ depresiškumas									
Kompetencija		0,870***	-0,795*	-0,995***	0,688*	267,75	0,943	0,931	0,073 [0,064; 0,082]
Pasitikėjimas		0,997***	-0,778*	-0,903***	0,701*	186,30	0,962	0,951	0,059 [0,049; 0,069]
Susietumas		0,995***	-0,804*	-0,915***	0,731*	201,69	0,960	0,948	0,062 [0,053; 0,072]
Charakterio tvirtumas		0,975***	-0,857*	-0,940***	0,786*	219,92	0,953	0,939	0,066 [0,057; 0,076]
Atjauta		0,881***	-0,866***	-0,954***	0,729**	224,09	0,953	0,939	0,067 [0,058; 0,077]

Mediatorius2	Parametrų įverčiai				Modelio tinkamumo indeksai				
	Mediatorius1	In→M1	M1→M2	M2→Iš	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Agresyvus elgesys									
Kompetencija	0,869***	-0,852**	-0,975***	0,722*	214,80	0,947	0,940	0,060 [0,051; 0,069]	
Pasitikėjimas	0,995***	-0,825*	-0,925***	0,759*	187,76	0,954	0,947	0,054 [0,045; 0,063]	
Susietumas	0,980***	-0,817*	-0,916***	0,733*	206,31	0,950	0,943	0,058 [0,049; 0,067]	
Charakterio tvirtumas	0,934***	-0,868**	-0,969***	0,785**	214,17	0,945	0,937	0,060 [0,051; 0,069]	
Atjauta	0,802***	-0,890***	-0,993***	0,709**	200,90	0,951	0,944	0,057 [0,048; 0,066]	

Pastabos. In = intervencija (0 = kontrolinė grupė; 1 = intervencinė grupė); M = mediatorius; Iš = išdava; In→M1 = intervencijos ir pirmojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M1→M2 = pirmojo ir antrojo mediatoriaus sąsajos įvertis; M2→Iš = antrojo mediatoriaus ir išdavos sąsajos įvertis; IND = netiesioginės sąsajos (per du mediatorius) tarp intervencijos ir išdavos įvertis; CFI = sąlyginio suderinimo indeksas; TLI = Tucker'io-Lewis'o indeksas; RMSEA = kvadratinės šaknies iš vidutinės aproksimacijos paklaidos indeksas; CI = pasikliautiniai intervalai; ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05. Visų modelių laisvės laipsnių (df) skaičius = 60.



7.6.13. pav. Bendras supaprastintas pozityvios jaunimo raidos komponentų, emocijų ir elgesio sunkumų ir tikslingos savireguliacijos interseptų ir pokyčių sąsajų modelis

8. TYRIMO REZULTATŲ APTARIMAS

Šio mokslinio tiriamojo darbo tikslas buvo įvertinti pozityvios jaunimo raidos intervencijos efektyvumą ir atskleisti paauglių klestėjimo skatinimo mechanizmus. Siekiant šio tikslo, buvo vertinami tiesioginiai trumpalaikės mokyklos aplinkoje įgyvendintos pozityvią jaunimo raidą skatinančios intervencinės programos „*Pasimatuok*“ *savanorystę* efektai pozityvios jaunimo raidos komponentams (kompetencijai, pasitikėjimui, susietumui, charakterio tvirtumui ir atjautai), tiesioginiai ir netiesioginiai šios programos efektai klestėjimo indikatoriams (prisidėjimui bei emocijų ir elgesio sunkumams), bei kitiems paauglių raidai svarbiems veiksniams (tikslingai savireguliacijai ir tapatumo raidai). Be to, siekiant įvertinti, ar skirtingomis savybėmis pasižyminčius programos dalyvius intervencija veikia taip pat, buvo vertinama tiesioginių programos efektų ir programos dalyvių charakteristikų (lyties, socialinio-emocinio statuso ir pradinio vertinamo konstrukto lygmens) sąveika. Siekiant atskleisti su pozityvios jaunimo raidos skatinimu susijusius raidos pokyčio mechanizmus, buvo tikrinama intervencinės programos pokyčio teorija (1.5.1. pav.), suformuluota, remiantis pozityvios jaunimo raidos teorija (Lerner ir kt., 2005, 2012, 2014, 2015) ir naujausiais empiriniais tyrimais.

8.1. Tiesioginiai intervencinės programos efektai

Šiame poskyryje bus aptariamas tiesioginis intervencijos poveikis pozityvios jaunimo raidos komponentams, klestėjimo indikatoriams, tikslingai savireguliacijai ir tapatumui. Darbe buvo keliami prielaida, kad intervencinė programa, paremta pozityvios jaunimo raidos programų koncepcija (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), teigiamai paveiks visus pozityvios jaunimo raidos komponentus (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą) bei prisidėjimą prie bendruomenės gerovės.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad programa „*Pasimatuok*“ *savanorystę* efektyviai paskatino paauglių **kompetenciją**, pasireiškiančią per sėkmingą veikimą socialinėje-emocinėje, kognityvinėje ir akademinėje srityse (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab; Lerner ir kt., 2005; Geldhof ir kt., 2015). Tai patvirtino Masten ir Coatsworth (1998), Catalano ir kt. (2004) bei Durlak ir kt. (2010) radinius, kad intervencinės programos kontekstas per pozityvius santykius su bendraamžiais ir teigiamus lūkesčius turinčiais suaugusiais bei veiklas, orientuotas į socialinių-emocinių įgūdžių ugdymą, gali reikšmingai teigiamai prisidėti prie jaunų žmonių gebėjimo siekti akademinų rezultatų bei karjeros planavimo, socialinių santykių kūrimo ir išlaikymo bei kognityvinių gebėjimų panaudojimo siekti savų tikslų.

Šiame tyrime vertinta intervencinė programa taip pat efektyviai prisidėjo prie paauglių **pasitikėjimo**, kuris suprantamas kaip savigarbos ir saviveiksmingumo išgyvenimas (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab; Lerner ir kt., 2005), ugdymo. Šie rezultatai patvirtino Bandura (1977) ir Pajares (2006) įžvalgas, kad ugdant įgūdžius įgytos kompetencijos bei teigiama programos atmosfera, kurios metu paaugliai turi galimybę patirti sėkmę, kitų palaikymą bei pozityvias emocijas, gali teigiamai paveikti paauglių subjektyvų savo galimybių atlikti tam tikrus veiksmus, siekiant užsibrėžtų tikslų, vertinimą. Tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad kontrolinėje grupėje pasitikėjimas nuo tyrimo pradžios iki pabaigos reikšmin-

gai sumažėjo. Tai patvirtina Robins ir kt. (2002) radinius, kad normatyvinėmis sąlygomis bendras savęs kaip asmens vertinimo lygis paauglystėje turi tendenciją mažėti. Taigi, remiantis šio tyrimo rezultatais, intervencinės programos kontekstas veikia kaip veiksnys, apsaugantis nuo kompetencijos sumažėjimo. Tyrimo rezultatai taip pat patvirtina Reineke ir kt. (2003) išvagas, kad teigiamas poveikis savigarbai labiausiai įmanomas būtent paauglystėje. Be to, tyrimo rezultatai prisideda prie gausių kitų tyrėjų radinių dėl intervencinių programų efektyvumo, didinant saviveiksmingumą (pvz., Catalano ir kt., 2004) bei šalia egzistuojančių kokybinių duomenų dėl intervencinių programų efektyvumo, didinant savigarbą (pvz., McLaughlin, 2000), pateikia kiekybinių įrodymų apie bendro savęs vertinimo didinimo galimybes, įgyvendinant pozityvios jaunimo raidos skatinimo programas.

Intervencinė programa *“Pasimatuok” savanorystę* taip pat veikia kaip veiksnys, apsaugantis nuo **susietumo**, kuris suprantamas kaip pozityvūs santykiai su žmonėmis ir institucijomis (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab; Lerner ir kt., 2005) susilpnėjimo viduriniojoje paauglystėje. Tai, kad tarpasmeniniai santykiais normatyvinėmis sąlygomis prastėja galima paaiškinti tuo, kad nuo 9 iki 12 klasės akademinių reikalavimų, taip pat ir patiriamo streso bei perdegimo lygis nuolat didėja (Salmela-Aro, 2016), o stresas gali neigiamai paveikti tarpasmeninius santykius (Neff ir Karney, 2009). Tuo tarpu Greenberg ir kt. (2003) bei Lopes ir kt. (2003) siūlo, kad pagerėję socialiniai-emociniai įgūdžiai prisideda tiek prie efektyvesnio problemų sprendimo (taip sumažindami patiriamo streso lygį), tiek prie kokybiškų tarpasmeninių santykių palaikymo apskritai. Intervencijos poveikis susietumui taip pat leidžia tikėtis, kad tarpasmeninių santykių strategijos įgytos bendraujant tarpusavyje ir su programos vadovu (į kurias buvo nukreiptos intervencijos veiklos), gali būti perkeliamos į kitus santykius (Chan ir kt., 2013) (taip pat santykius su mokytojais ir šeimos nariais, kurie yra laikomi susietumo dalimi). Taigi, galima teigti, kad dalyvavimas pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencinėje programoje gali paskatinti teigiamus abipusius santykius skirtingose aplinkose ir su skirtingais žmonėmis, taip pat už programos ribų.

Remiantis tyrimo rezultatais, vertinta pozityvios jaunimo raidos intervencinė programa efektyviai prisideda prie paauglių **charakterio tvirtumo**, kuris suprantamas kaip teisingo elgesio standartų turėjimas ir gebėjimas jų laikytis, nepaisant neigiamos išorinės įtakos (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab; Lerner ir kt., 2005). Rezultatai atskleidė, kad charakterio tvirtumas didėjo ir normatyvinėmis sąlygomis. Tai galima būtų paaiškinti tuo, kad paauglystėje (kaip kognityvinės raidos rezultatas) didėja gebėjimas pažvelgti į situaciją iš kito žmogaus perspektyvos (pvz., Hoffman, 2000; Van der Graaff ir kt., 2014), o šis gebėjimas yra glaudžiai susijęs su gebėjimu laikytis teisingų elgesio standartų (arba moralumu, Decety ir Cowell, 2014). Taigi, rezultatai atskleidė, kad pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa paspartina moralumo raidą, o tai patvirtino Kirschenbaum (1995), Van Goethem ir kt. (2014) išvagas, kad tinkamo elgesio modelių (šiuo atveju programos vadovų studentų-savanorių) aplinkoje buvimas gali prisidėti prie paauglių moralumo ugdymo. Be to, šiuo tyrimu pateikiama papildomų įrodymų, kad teigiamos nuostatos paauglių atžvilgiu (Nash ir kt., 2005) bei aktyvus įsitraukimas į veiklas apskritai (Wichers ir kt., 2013) gali prisidėti prie paauglių gebėjimo atsispirti netinkamam elgesiui ir neigiamai bendraamžių įtakai.

Nors yra žinoma, kad empatiškumas labiausiai priklauso nuo teigiamų ankstyvųjų patirčių (pvz., Volbrecht ir kt., 2007) bei iš esmės formuojasi šeimoje (pvz., Decety ir kt., 2016), šio tyrimo rezultatai atskleidė, kad pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa gali efektyviai prisidėti prie **atjautos**, kuri suprantama kaip empatiškumas ir užuojauta (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab; Lerner ir kt., 2005), didinimo. Tyrimu taip pat nustatyta, kad normatyvinėmis sąlygomis atjauta nekinta, taigi, rezultatai nepatvirtino Van der Graaff ir kt. (2014) bei Allemand ir kt. (2015) radinių, kad empatiškumas yra linkęs didėti paauglystėje. Kita vertus, šių tyrimų autoriai daro prielaidą, kad socialiniai-kognityviniai gebėjimai paauglystėje natūraliai didėja. Taigi, tikėtina, kad būtent dalyvavimas interencinėje programoje paskatino šių įgūdžių gerėjimą ir, savo ruožtu padidėjo ir atjauta. Vis dėlto, yra žinoma, kad nemažai programų siekia padidinti empatiškumą, ugdant socialinius-emocinius įgūdžius, tačiau empirinių įrodymų apie tai, kad empatija padidėja dėl dalyvavimo interencinėje programoje trūksta (pvz., Castillo ir kt., 2014; Caprara ir kt., 2014, 2015). Taigi, gali būti, kad šioje programoje empatiškumą pavyko pagerinti ne tik ugdant įgūdžius, bet ir formuojant paauglių nuostatą, kad svarbu veikti rūpinantis ne tik savo, bet ir aplinkinių interesais (Geldhof ir kt., 2015).

Remiantis tyrimo rezultatais, pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa *“Pasimatuoak” savanorystę* efektyviai teigiamai veikia paauglių **prisidėjimą prie bendruomenės gerovės**. Tai patvirtina Lerner (2004) prielaidas bei Schonert-Reichl ir kt. (2012) ir Caprara ir kt. (2014, 2015) radinius, kad pozityvios jaunimo raidos programos yra resursas, kuris prisideda prie prosocialaus elgesio skatinimo. Kadangi buvo nustatyta, jog normatyvinėmis sąlygomis prisidėjimas prie bendruomenės gerovės mažėja, tai reiškia, kad programa potencialiai veikia kaip veiksnys, apsaugantis nuo prosocialaus elgesio sumažėjimo. Yra žinoma, kad geri tarpusavio santykiai su suaugusiais ir bendraamžiais yra teigiamai susiję su prosocialiu elgesiu (kuriuo yra nusakomas prisidėjimas prie bendruomenės gerovės) (pvz., Markiewicz, Doyle, Brendgen, 2001). Kadangi prisidėjimas yra laikomas pozityvios jaunimo raidos išdava (pvz., Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015), prisidėjimo prie bendruomenės gerovės mažėjimas gali pasireikšti kaip paralelinis procesas, taip pat tyrimu nustatytam, normatyviniam susietumo prastėjimui.

Šiame tyrime buvo keliamas tiriamojo pobūdžio klausimas, kaip pozityvios jaunimo raidos intervencija veikia prisidėjimą prie savo ir šeimos gerovės. Tyrimo rezultatai neatskleidė intervencijos efektų šiems prisidėjimo aspektams (prisidėjimas prie savo ir šeimos gerovės nekito). Tačiau buvo nustatyta, kad paaugliai pasižymi pakankamai aukštais prisidėjimo prie savo ir šeimos gerovės, pradiniais įverčiais (kurie taip pat yra aukštesni nei prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pradiniai įverčiai). Taigi, tirti paaugliai pakankamai daug investuoja į save ir į šeimą, lyginant su tuo, kiek yra investuojama į bendruomenės gerovę. Šie rezultatai atspindi kitų intervencinių tyrimų radinius (pvz., Caprara ir kt., 2015), patvirtindami, kad reikšmingi intervencijos efektai rečiau pasireiškia tuomet, kai paaugliai jau pasižymi sąlyginai aukštu psicho-socialinio funkcionavimo lygiu (kurį, pasak pozityvios jaunimo raidos teorijos (Lerner ir kt., 2005, 2015) indikuoja aukštas prisidėjimo lygis).

Tyrimu taip pat buvo keliamas tiriamojo pobūdžio klausimas, kaip pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa veikia **emocijų ir elgesio sunkumus** (nerimastingumą/depresiškumą, užsisklendimą/depresiškumą, taisyklių nepaisymą ir agresyvų elgesį).

Rezultatai atskleidė, kad intervencija tiesioginio poveikio neturi nė vienam iš vertintų emocijų ir elgesio sunkumų. Tai iš dalies patvirtina Bonell ir kt. (2016) bei Melendez-Torres ir kt. (2016ab) radinius, kad pozityvios jaunimo raidos programos paauglių probleminio elgesio tiesiogiai neveikia. Tyrimu taip pat buvo nustatyta, kad normatyvinėmis sąlygomis taisyklių nepaisymas didėja, o agresyvus elgesys mažėja. Šie rezultatai sutampa su daugelio kitų tyrimų (pvz., Bongers, Koot, Van der Ende, Verhulst, 2003, 2004; De Haan, Prinzie, Deković, 2012; Niv, Tuvblad, Raine, Baker, 2013; Stanger, Achenbach, Verhulst, 1997), kuriais buvo nustatytos tokios pat taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio paauglystėje pokyčio tendencijos, rezultatais. Šias pokyčio tendencijas galima paaiškinti tiek paauglystėje vykstančiais smegenų pokyčiais, lemiančiais didesnę paauglių įsitraukimą į rizikingą elgesį (pvz., Casey ir Jones, 2010), tiek psicho-socialinės paauglių raidos veiksniais, tokiais kaip mažėjantis tėvų kontrolės paauglystėje lygis, kuris yra teigiamai susijęs su agresyviu paauglių elgesiu (De Haan ir kt., 2012).

Nors pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencinė programa *“Pasimatuok” savanorystę* buvo orientuota į kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos didinimą, šiame darbe buvo vertinami galimi intervencijos poveikio pasklidimo į kitus paauglių raidai svarbius konstruktus (**tikslingą savireguliaciją ir tapatumo raidą**) efektai. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad programa *“Pasimatuok” savanorystę* tiesioginio poveikio tikslingai savireguliacijai neturi, o normatyvinėmis sąlygomis tikslinga savireguliacija per tyrimo laikotarpį didėja. Yra nustatyta, kad iš visų pozityvios jaunimo raidos komponentų, tikslinga savireguliacija yra labiausiai susijusi su charakterio tvirtumu (Gestsdottir, Bowers, von Eye, Napolitano, Lerner, 2010), taigi, savireguliacijos didėjimas gali vykti kaip paralelinis procesas, tyrimu nustatytam normatyviniam charakterio tvirtumo didėjimui, ir taip pat gali būti susijęs su kognityvine paauglių raida (Gestsdottir ir Lerner, 2008).

Programa neturi tiesioginio poveikio ir daugeliui tapatumo raidos komponentų (tyrinėjimui į plotį, įsipareigojimui ir tyrinėjimui į gylį). Vis dėlto, buvo nustatyti tiesioginis teigiamas programos efektas tapatinimuisi su įsipareigojimu bei neigiamas efektas – abejojančiam tyrinėjimui. Tai, kad programa priešingai paveikė šiuos du tapatumo raidos procesus patvirtina Luyckx ir kt. (2009) radinius, kad aukštais tapatinimosi su įsipareigojimu įverčiais pasižymintys paaugliai taip pat pasižymi žemais abejojančio tyrinėjimo įverčiais (bei apibūdinami tapatumo *pasiekimo* arba aiškaus tapatumo statusu). Catalano ir kt. (2004) alternatyviame pozityvios jaunimo raidos modelyje pabrėžia, kad aiškus tapatumas yra vienas iš pozityvios jaunimo raidos komponentų ir programų tikslų. Taigi, tikėtina, kad pozityvios jaunimo raidos programa gali turėti tiesioginį poveikį aiškaus tapatumo formavimuisi. Vis dėlto svarbu paminėti, kad intervencinė ir kontrolinė grupės skyrėsi pagal pradinį tapatinimosi su įsipareigojimu ir abejojančio tyrinėjimo lygį (intervencinė grupė pasižymėjo aukštesniais tapatinimosi su įsipareigojimu ir žemesniais abejojančio tyrinėjimo įverčiais), taigi šie tiesioginiai intervencijos efektai, šiems tapatumo procesams, turėtų būti vertinami atsargiai.

Tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad keturių iš penkių tapatumo procesų (tyrinėjimo į plotį, įsipareigojimo, tyrinėjimo į gylį ir abejojančio tyrinėjimo) išreikštumas per tyrimo laikotarpį normatyvinėmis sąlygomis didėjo. Šie rezultatai sutampa su Luyckx ir kt. (2006)

tyrimo, kuriuo buvo nustatytos tokios pat pozityvaus tapatumo dimensijų (tyrinėjimo į plotį, išipareigojimo ir tyrinėjimo į gylį) pokyčio tendencijos, radiniai. Tyrimo rezultatai taip pat iš dalies sutampa su Klimstra, Hale III, Raaijmakers, Branje ir Meeus (2010) gautais rezultatais, kurie atskleidė, kad tiek vaikinių, tiek merginų, tyrinėjimą į gylį bei vaikinių tapatumo persvarstymas (*angl.* reconsideration, kuris iš dalies atspindi abejojančių tyrinėjimą) nuo vidurinėsios iki vėlyvosios paauglystės yra linkę didėti. Taigi, šios disertacijos tyrimas prisideda prie vis gausėjančių įrodymų, kad paauglystė yra itin svarbus metas tapatumo formavimuisi, kadangi paaugliai vis aktyviau tyrinėja savo tapatumo galimybes, priima su tapatumu susijusius sprendimus ir juos apsvarsto, be to, būtent viduriniojoje paauglystėje išgyvendami didėjančią nerimą ir neužtikintumą dėl savo tapatumo.

Apibendrinant galima teigti, kad šio tyrimo rezultatai atskleidė, jog trumpalaikė mokyklos aplinkoje įgyvendinta pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencinė programa reikšmingai prisidėjo prie teigiamo visų penkių pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) bei prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokyčio. Šie rezultatai patvirtina ir prisideda prie įrodymų, kad raidos kontekstas vaidina lemiamą vaidmenį paskatinant (ar apribojant) kompetencijos ir susietumo poreikių patenkinimą arba pozityvią jaunimo raidą (Adams ir kt., 2017; Deci ir Ryan, 2000, 2002; Lerner ir kt., 2005, 2012, 2014, 2015). Be to, tyrimo rezultatai atspindi kitų tyrimų (Carpentier ir Mageau, 2013; La Guardia ir Ryan, 2002; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab) įžvalgas, kad pozityvi jaunimo raida geriausiai gali būti paskatinta nukreipiančioje ir struktūruotoje aplinkoje, kurioje jauni žmonės turi galimybę išgyventi pasitenkinimą bei susidurti su iššūkiais, o iššūkiai turi būti tokio lygio, kad susidūrimas su jais paskatintų įgūdžių ugdymą, taigi, kuriant tinkamą atmosferą ir įgyvendinant tinkamas veiklas.

Nustatyta, kad kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos pokytis yra panašaus (vidutinio) dydžio, taigi, tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad programos veiklos yra parinktos ir subalansuotos visiems "5C" skatinti. Pozityvios jaunimo raidos komponentų ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokyčio efekto dydžiai yra panašūs į efektyviomis laikomų mentorystės programų, skirtų paskatinti pozityvią jaunimo raidą, efekto dydžius (~>0,20; DuBois ir kt., 2011). Tokio stiprumo intervencijos efektai leidžia tikėtis, kad laiko, finansinių ir intelektinių resursų investavimas įgyvendinant programą atsiperka (Hedges ir Hedberg, 2007). Taigi, programa "*Pasimatuok*" *savanorystę* pagal savo efektyvumą atitinka aukštos kokybės pozityvios jaunimo raidos skatinimo programas, o jos efektyvumas yra įrodymais grįstas ir ši programa gali būti taikoma praktikoje.

Tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad programos **dalyvių charakteristikos** menkai veikia intervencinės programos rezultatus. Vienareikšmiškas pradinių konstrukto įverčių poveikis intervencijos efektams nustatytas tik vienam iš pozityvios jaunimo raidos komponentų – susietumui – ir vienai raidos išdavai – prisidėjimui prie bendruomenės gerovės. Tai reiškia, kad intervencinė programa naudingesnė (t.y. efektyvesnė) tiems dalyviams, kurie pasižymėjo prastesniais santykiais su aplinkiniais ir žemesniu prosocialaus elgesio lygiu. Panašūs intervencinės programos efektai yra nustatyti ir kitais tyrimais (pvz., Caprara ir kt., 2014, 2015). Vienareikšmiai programos efektų lyčių skirtumai nustatyti tik prisidėjimui prie bendruomenės gerovės. Remiantis tyrimų rezultatais, programa labiau padidino merginų prosocialų elgesį, palyginus su vaikiniais. Šie rezultatai atspindi Lerner ir

Lerner (2013) radinius, indikuojančius, kad merginos paauglystėje pasižymi aukštesniais prisidėjimo įverčiais ir didėjančio prisidėjimo trajektorijomis, nei vaikinai. Taigi, tikėtina, kad programa aktyvuoja merginų jau turimą prosocialaus elgesio didėjimo potencialą. Kita vertus, šie tyrimo rezultatai gali būti susiję su programos įgyvendinimo veiksniais. Paminėtina, kad programos vadovių merginų, palyginus su vadovais vaikinais, buvo absoliuti dauguma. Yra nustatyta, kad mokytojų lytis veikia mokinių rezultatus, t.y., mokymosi rezultatai yra geresni tos pačios lyties kaip ir mokytojai moksleivių (Artz ir Welsch, 2014). Toks efektas gali pasireikšti dėl didesnės tikimybės perimti tos pačios lyties elgesio modelių elgseną (Lockwood, 2006). Vis dėlto, šio tyrimo kontekste, tai tik prielaida, kurios analizei reikėtų papildomų tyrimų.

8.2. Netiesioginiai intervencinės programos efektai

Pozityvios jaunimo raidos komponentų, klestėjimo indikatorių ir kitų paauglių raidai svarbių veiksmų pokyčio sąsajų analizė šiame tyrime buvo pasitelkta kaip pagrindinė priemonė, siekiant atskleisti paauglių klestėjimo skatinimo mechanizmus pozityvios jaunimo raidos intervencijos kontekste. Kadangi programos *“Pasimatuok” savanorystę* tikslai buvo orientuoti būtent į pozityvios jaunimo raidos komponentų (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo ir atjautos) skatinimą, buvo tikimasi, kad klestėjimo indikatoriai (t.y., pozityvios jaunimo raidos išdavos) gali būti veikiami netiesiogiai – per sąsajas su pozityvios jaunimo raidos komponentais. Taip pat buvo tikimasi, kad tikslinga savireguliacija veikia kaip mechanizmas kuriuo pozityvi jaunimo raida veikia tapatumo raidą, o tapatumo raida veikia kaip mechanizmas, kuriuo pozityvios jaunimo raidos komponentai veikia klestėjimo indikatorius (t.y. prisidėjimą bei emocijų ir elgesio sunkumus). Taip pat buvo tikimasi, kad raidos mechanizme susidaro *grįžtamojo ryšio kilpa*, t.y. paskatintas klestėjimas (teigiamas prisidėjimo ir neigiamas emocijų ir elgesio sunkumų pokytis) veikia tikslingą savireguliaciją.

Tyrimo rezultatais nustatytos teigiamos pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokyčio sąsajos leidžia teigti, kad pozityvios jaunimo raidos didėjimas prognozuoja **prisidėjimo prie bendruomenės gerovės** didėjimą. Tai patvirtina Lerner ir kt. (2005), Jellic ir kt. (2007) bei Lewin-Bizan ir kt. (2010) radinius apie teigiamas pozityvios jaunimo raidos ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės sąsajas. Be to, šie tyrimo rezultatai pateikia papildomą empirinį intervencinio tyrimo duomenis grįžtą pagrindimą individo-konteksto teoriniam modeliui (Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015), ir patvirtina, kad prisidėjimas prie bendruomenės yra viena iš pozityvios jaunimo raidos išdavų.

Vis dėlto, svarbu atkreipti dėmesį, kad intervencinė programa neturi netiesioginio (per pozityvios jaunimo raidos komponentus) poveikio prisidėjimui prie savo ir prie šeimos gerovės. Tai, kad nebuvo nustatytos sąsajos tarp pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio ir prisidėjimo prie savo ir šeimos gerovės pokyčio, suteikia pagrindo manyti, kad Lerner ir kt. (2005) keltos teorinės prielaidos, jog visi prisidėjimo komponentai turėtų kisti vienodai pozityvios jaunimo raidos kontekste, turėtų būti tyrinėjamos toliau ir bent jau kol kas neturėtų būti laikomos vienareikšmiais postulatais. Svarbu paminėti, kad pradinis

pozityvios jaunimo raidos komponentų lygmuo ir pradinis prisidėjimo prie savo bei šeimos gerovės lygmuo yra reikšmingai teigiamai susiję ($p < 0,001$), taigi teigiamos sąsajos tarp pozityvios jaunimo raidos komponentų ir šių prisidėjimo komponentų egzistuoja. Vis dėlto, tyrimo rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad vidurinėsios paauglystės raidos tarpsnyje prisidėjimo prie savo ir šeimos gerovės bei prisidėjimo prie bendruomenės fenomenai pozityvios jaunimo raidos skatinimo kontekste reiškiasi ir kinta skirtingai.

Šiuo tyrimu nustatyta, kad pozityvios jaunimo raidos didėjimas prognozuoja **nerimastingumo/depresiškumo** mažėjimą. Be to, rezultatai atskleidė, kad vieno iš pozityvios jaunimo raidos komponentų – kompetencijos – didėjimas prognozuoja **agresyvaus elgesio** mažėjimą. Šie rezultatai iš dalies patvirtina Jelcic ir kt. (2007) radinius apie priešingas pozityvios jaunimo raidos ir depresiškumo bei rizikingo elgesio sąsajas bei Curran ir Wexler (2017) atliktos mokyklos aplinkoje įgyvendintų programų apžvalgos išvadas apie neigiamas pozityvios jaunimo raidos ir eksternalių sunkumų sąsajas. Vis dėlto, šio tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad pozityvios jaunimo raidos teigiamas pokytis nėra susijęs su užsisklendimo/depresiškumo bei taisyklių nepaisymo pokyčiu. Tai patvirtina Phelps ir kt. (2007), Lewin-Bizan, Lynch ir kt. (2010) bei Schwartz ir kt. (2010) radinius, kad skirtingi paauglių sunkumai gali būti skirtingai susiję su pozityvia raida ir indikuoja, kad pozityvios jaunimo raidos komponentai nėra tiesiog emocijų ir elgesio sunkumų priešingybė.

Kita vertus, šiuo tyrimu taip pat buvo nustatyta, kad **prisidėjimo prie bendruomenės gerovės** didėjimas (susijęs su pozityvios jaunimo raidos didėjimu) prognozuoja **taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio** mažėjimą bei patvirtinta prielaidą, kad pozityvios jaunimo raidos teigiamas pokytis veikia elgesio sunkumus per prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokytį. Taigi, šio tyrimo rezultatai suteikia palaikymą probleminio elgesio teorijai (Jessor, 2016; Jessor ir Turbin, 2016), kurioje nurodoma, kad prosocialaus elgesio paskatinimas yra vienas iš veiksmų, kuris gali padėti sumažinti probleminio paauglių elgesio apraiškas. Be to, šie rezultatai praplečia Caprara ir kt. (2014) intervencinio tyrimo radinius, bei indikuoja, kad prosocialaus elgesio paskatinimas mažina ne tik agresyvų elgesį, bet ir kitus eksternalius sunkumus, tokius kaip melavimas, pamokų praleidimas ir svaigiųjų medžiagų vartojimas. Taigi, šio tyrimo rezultatai atskleidžia, kad paskatinimas prisidėti prie bendruomenės gerovės veikia kaip pozityvios jaunimo raidos mechanizmas, siekiant sumažinti paauglių eksternalius sunkumus. Šie radiniai galėtų paaiškinti, kodėl Bonell ir kt. (2016) bei Melendez-Torres ir kt. (2016ab) nenustatė sąsajų tarp dalyvavimo pozityvios jaunimo raidos programose ir svaigiųjų medžiagų vartojimo bei smurtinio elgesio sumažėjimo. Remiantis šio tyrimo rezultatais, programa (ir pozityvios jaunimo raidos paskatinimas) tiesioginio poveikio šioms fenomenams taip pat neturi, tačiau veikia juos pasitelkus prisidėjimo paskatinimo mechanizmą.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pozityvios jaunimo raidos komponentų raiškos didėjimas prognozuoja **tikslingos savireguliacijos** didėjimą. Šie rezultatai paremia Scales ir kt. (2000), Zimmerman (2000), Deci ir Ryan (2002), Gestsdóttir ir Lerner (2007, 2008) bei Napolitano ir kt. (2011) įžvalgas, kad socialinės-emocinės kompetencijos, pasitikėjimas savimi bei glaudūs tarpusavio ryšiai yra svarbūs veiksniai, prisidedantys prie efektyvios, į tikslų siekimą nukreiptos savireguliacijos. Be to, tyrimo rezultatai papildė Crone ir Dahl (2012) radinius, patvirtindami teigiamas atjautos didėjimo ir savireguliacijos didėjimo są-

sajas; bei Baron (2010) radinius, atskleisdami teigiamas moralumo bei gebėjimo atsispirti neigiamai įtakai bei tikslingos savireguliacijos sąsajas. Šie tyrimo rezultatai taip pat atspindi savideterminacijos teorijos (Ryan ir Deci, 2002; Adams ir kt., 2017) postulatus, kad savireguliacija pasireiškia tuomet, kai žmogus turi galimybę patenkinti kompetencijos ir susietumo poreikius (kurie tiesiogiai nurodo į tai, ką Lerner ir kt. (2005, 2012, 2015) įvardina kaip pozityvią jaunimo raidą); bei patvirtina kitų pozityvios jaunimo raidos tyrėjų (pvz., Scales ir kt., 2000, 2016) bei tikslingos savireguliacijos tyrėjų (pvz., Gestsdóttir ir Lerner, 2008; Weiner ir kt., 2015) radinius.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pozityvios jaunimo raidos komponentų raiškos didėjimas prognozuoja pozityvių **tapatumo procesų** (tyrinėjimo į plotį, išipareigojimo ir tapatinimo su išipareigojimu) raiškos didėjimą bei negatyvaus tapatumo proceso (abejojančio tyrinėjimo) raiškos mažėjimą. Tyrimo rezultatai patvirtina Luyckx ir kt. (2011) išvargas, kad tapatumui formavimuotis ir vertinti (remiantis šio tyrimo rezultatais, iš dalies) yra reikalingos kognityvinės bei socialinės-emocinės kompetencijos. Be to, rezultatai paremia Pajares (2006) ir Larson (2008) išvargas, kad tapatumui formuotis yra svarbus pasitikėjimas. Nustatytos sąsajos tarp pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčio ir tapatumo procesų, taip pat, iš dalies, atspindi Luyckx, Schwartz ir kt. (2008) bei sutampa su Luyckx ir Robitschek (2014) radiniais. Kaip ir Luyckx, Schwartz ir kt. (2008) bei Luyckx ir Robitschek (2014) tyrimuose, šiame tiriamajame darbe buvo atskleistos neigiamos savigarbos ir abejojančio tyrinėjimo sąsajos bei nustatyta, kad tyrinėjimo į gylį pokytis nėra susijęs su savigarbos pokyčiu. Vis dėlto, nors Luyckx, Schwartz ir kt. (2008) ryšio tarp savigarbos ir tyrinėjimo į plotį nenustatė, šiuo tyrimu buvo atskleistos teigiamos tyrinėjimo į plotį bei tapatinimosi su išipareigojimu ir pasitikėjimo sąsajos, kurios atspindi ir Luyckx bei Robitschek (2014) tyrime. Šio tyrimo rezultatai taip pat patvirtina Davis (2013) radinius bei Meeus (2017) išvargas apie tai, kad ryšiai su tėvais ir bendraamžiais lemia pozityvaus tapatumo formavimąsi; bei atspindi Guerra ir Bradshaw (2008) išvargas apie tai, kad moralumas yra vienas svarbių tapatumo formavimosi šaltinių. Be to, šiuo tyrimu praplečiamos Davis (1983) išvargas bei Soenens ir kt. (2005) radiniai apie teigiamas atjautos ir tyrinėjimo sąsajas. Remiantis šio tyrimo rezultatais, atjauta yra teigiamai susijusi su tyrinėjimu į plotį (bet ne į gylį); taip pat su išipareigojimu bei tapatinimusi su išipareigojimu ir neigiamai susijusi su abejojančiu tyrinėjimu. Taigi, tyrimo rezultatai siūlo, kad atjautos vaidmuo tapatumo procesams yra didesnis, nei iki šiol buvo atskleista empiriniais tyrimais.

Šiuo tyrimu taip pat nustatyta, kad **tikslingos savireguliacijos** pokytis veikia **tapatumo procesų** pokytį. Remiantis tyrimo rezultatais, tikslinga savireguliacija yra teigiamai susijusi su **tyrinėjimu į plotį** bei **tapatinimusi su išipareigojimu** ir neigiamai susijusi su **abejojančiu tyrinėjimu**. Šie atskleisti netiesioginiai intervencijos efektai, pozityvių ir negatyvių tapatumo procesų raiškai per pozityvios jaunimo raidos ir savireguliacijos paskatinimą, atspindi savideterminacijos teorijos (Deci ir Ryan, 2002; Adams ir kt., 2017) postulatus, kuriais nurodoma, kad tapatumo raida yra savireguliacijos funkcija (Little ir kt., 2006; Griffin ir kt., 2017). Be to, šie tyrimo rezultatai iš dalies sutampa su Luyckx, Soenens ir kt. (2008) radiniais, kad siekti tikslo orientuotas elgesys teigiamai veikia tokius pozityvius tapatumo procesus, kaip tyrinėjimas į plotį ir tapatinimasis su išipareigojimu bei praplečia šiuos radinius, pateikdami įrodymų, kad savireguliacija teigiamai veikia ne tik pozityvius tapatumo

aspektus, bet ir mažina neigiamų tapatumo procesų, trukdančių aiškiam tapatumui formuotis, raišką.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad **tapatumo raidos** komponentų pokytis veikia paauglių teigiamų (**prisdėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės**) ir neigiamų (**emocijų ir elgesio sunkumų**) raidos išdavų pokytį. Tyrimu nustatyta, kad **tyrinėjimo į plotį** didėjimas prognozuoja **prisdėjimo prie bendruomenės gerovės** didėjimą. Šis netiesioginis intervencijos poveikis (per pozityvią jaunimo raidą ir tyrinėjimą į plotį) prisdėjimui prie bendruomenės gerovės sutampa su Crocetti ir kt. (2014) radiniais ir reiškia, kad tapatumo formavimosi procesas veikia kaip svarbus veiksnys ir vienas iš pozityvios jaunimo raidos mechanizmų, siekiant paskatinti paauglių prosocialų elgesį.

Tyrimu atskleistos neigiamos sąsajos **tarp tapatinimosi su įsipareigojimu ir prisdėjimo tiek prie savo, tiek prie šeimos gerovės**. Tiesa, nors šios sąsajos yra neigiamos visais atvejais, statistinis jų (ir netiesioginių neigiamų intervencijos efektų) reikšmingumas patvirtintas tik per vieno pozityvios jaunimo raidos komponento – pasitikėjimo – pokytį. Taigi, akivaizdu, kad šios sąsajos turėtų būti toliau tyrinėjamos didesnėmis imtimis. Vis dėlto, pats fenomenas bent iš dalies gali būti paaiškintas tuo, kad didėjant užtikrintumui ir pasitikėjimui priimtais savo gyvenimo sprendimais ir susikurtais planais, veiklų spektras apskritai, aktyvumas inicijuojant skirtingas veiklas bei apmąstymai apie ateities planus (kurie iš dalies atspindi prisdėjimą prie savo gerovės) gali mažėti (Luyckx ir kt., 2011). Taip pat, šio tyrimo rezultatai siūlo, kad pasitikėjimo savo pasirinkimais didėjimas mažina laiką, investuojamą į bendras šeimos veiklas bei kontaktą su kitais šeimos nariais. Yra žinoma, kad emocinis atsiskyrimas nuo tėvų ir autonomijos įgijimas yra viena iš socialinių raidos užduočių vėlyvojoje paauglystėje (pvz., Christie ir Viner, 2005). Taigi, aiškaus tapatumo susiformavimas gali veikti kaip svarbus procesas, įgyvendinant šią užduotį. Taip pat yra nustatyta, kad tėvų parama ir reikšmė emociniam prisitaikymui paaugliams augant, mažėja, o tapatumo įsipareigojimų kiekis ir reikšmė emociniam prisitaikymui, didėja (Meeus, Iedema, Maassen, Engels, 2005). Taigi, pasitikėjimo augimo paskatintas tapatinimosi su įsipareigojimu didėjimas ir prisdėjimo prie šeimos gerovės mažėjimas atspindi adaptyvų raidos procesą vėlyvojoje paauglystėje.

Šiuo tyrimu taip pat nustatytos teigiamos **abejojančio tyrinėjimo ir prisdėjimo prie šeimos gerovės** sąsajos. Taigi, tyrimas atskleidžia, kad negatyvaus tapatumo proceso, trukdančio įgyti tapatumo įsipareigojimus (taip pat ir emociškai prisitaikyti), mažėjimas (dėl pozityvios jaunimo raidos paskatinimo), irgi prisideda prie paauglių separacijos-individuacijos ir padeda įgyvendinti paauglystės periodui svarbias raidos užduotis (Christie ir Viner, 2005; Meeus ir kt., 2005). Svarbu paminėti, kad nors neigiamos abejojančio tyrinėjimo ir prisdėjimo prie šeimos gerovės sąsajos yra statistiškai reikšmingos visuose modeliuose, netiesioginiai intervencijos efektai prisdėjimo prie šeimos gerovės mažėjimui patvirtinti tik per du pozityvios jaunimo raidos komponentus – pasitikėjimą ir charakterį. Taigi, tikėtina, kad šie du komponentai vaidina svarbesnį vaidmenį tapatumo pokyčio paskatintam prisdėjimo pokyčiui. Be to, tai reiškia, kad šie rezultatai patvirtinti yra reikalingi papildomi tyrimai.

Tyrimu nustatyta, kad **nerimastingumą/depresiškumą ir taisyklių nepaisymą** neigiamai prognozuoja **tyrinėjimas į plotį**, o **agresyvų elgesį** neigiamai prognozuoja **įsipa-**

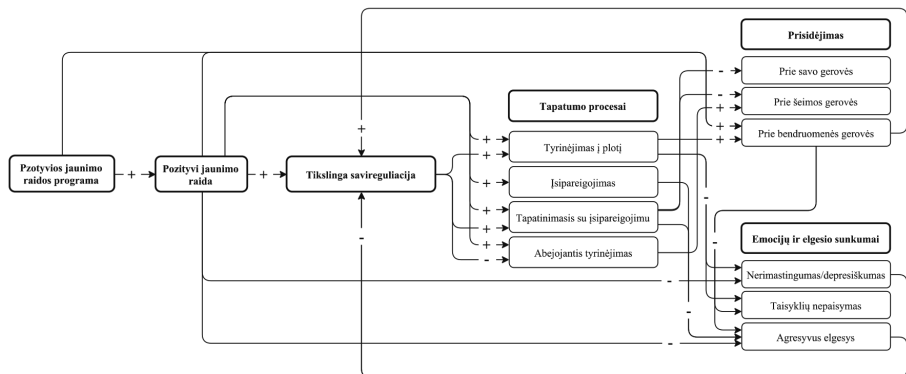
reigojimas ir tapatinimasis su išsipareigojimu bei teigiamai – **abejojantis tyrinėjimas**. Netiesioginiai intervencijos efektai, emocijų ir elgesio sunkumams per pozityvios jaunimo raidos komponentus ir tapatumo procesus, patvirtina Pesigan ir kt. (2014) radinius bei indikuoja, kad tapatumo procesų raiškos pokytis veikia kaip pozityvios jaunimo raidos mechanizmas, siekiant mažinti probleminį paauglių elgesį.

Svarbu paminėti, kad nors tyrinėjimo į plotį pokytis yra neigiamai susijęs su taisyklių nepaisymo pokyčiu, netiesioginiai intervencijos efektai šiam elgesio sunkumui pasireiškia tik per du pozityvios jaunimo raidos komponentus – kompetenciją ir atjautą. Tai gali reikšti, kad būtent socialinių-emocinių-kognityvinių kompetencijų ugdymas ir specifiskai empatiškumo paskatinimas vaidina svarbiausią vaidmenį, siekiant sumažinti paauglių taisyklių nepaisymo elgesį. Taip pat tapatinimosi su išsipareigojimu pokyčio neigiamos sąsajos su agresyvaus elgesio pokyčiu (ir netiesioginiai intervencijos efektai) yra patvirtinti tik per du pozityvios jaunimo raidos komponentus – charakterio tvirtumą ir atjautą. Žvelgiant į rezultatus matyti, kad tapatinimosi su išsipareigojimu ir agresyvaus elgesio sąsajos yra neigiamos ir pakankamai stiprios yra visuose modeliuose, taigi sąsajų statistinio reikšmingumo patvirtinimas/nepatvirtinimas galėjo būti nulemtas imties dydžio. Taigi, išsamesnei šių rezultatų analizei yra būtini tolesni tyrimai. Apskritai tapatumo procesų ir prisidėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų sąsajos palaiko Scales ir kt. (2016) išvalgas dėl to, kad būtent tapatumo procesų kaita yra mechanizmas, kuris padeda pozityviai jaunimo raidai veikti teigiamas ir neigiamas raidos išdavas.

Šis tyrimas taip pat patvirtino, kad raidos mechanizme susidaro *grįžtamojo ryšio kilpa*. Tyrimu nustatyta, kad **prisidėjimo prie bendruomenės gerovės** didėjimas bei **nerimastingumo/depresiškumo ir agresyvaus elgesio** mažėjimas prognozuoja **tikslingos savireguliacijos** didėjimą. Šie radiniai paremia individo-konteksto sąveikų teoriniame modelyje (Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015) nurodomas klestėjimo indikatorių ir tikslingos savireguliacijos sąsajas ir patvirtina, kad prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimas bei emocijų ir elgesio sunkumų (tokių kaip nerimastingumas/depresiškumas bei agresyvus elgesys) mažėjimas veikia kaip pozityvios jaunimo raidos mechanizmai, siekiant paskatinti efektyvesnę siekti tikslų orientuotą paauglių savireguliaciją.

8.3. Patikslinta pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teorija

Apibendrinant šios disertacijos tyrimo rezultatus, galima teigti, kad koncepcinis intervencijos pokyčio teorijos modelis (1.5.1. pav.), kuris buvo sukonstruotas, atlikus susijusios literatūros analizę bei tikrinamas šiame darbe, didžiąja dalimi yra patvirtintas empiriškai. Vis dėlto, galima teigti, kad šio tyrimo rezultatai atskleidė tam tikrų specifinių išvalgų dėl vertintų kintamųjų pokyčio tarpusavio sąsajų, įgyvendinant intervenciją. Taigi, remiantis tyrimo rezultatais, pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teorija buvo patikslinta (8.3.1. pav.).



8.3.1. pav. Patikslintas pozityvios jaunimo raidos pokyčio teorijos modelis

Šiame patikslintame pokyčio teorijos modelyje pateikiami apibendrinti tyrimo rezultatai, kurie atspindi tiesioginius ir netiesioginius intervencijos efektus ir kintamųjų ryšius. Iš jų matome, kad pozityvios jaunimo raidos programa, kaip ir buvo tikimasi, efektyviai paskatina pozityvią jaunimo raidą ir prisidėjimą prie bendruomenės gerovės. Taip pat buvo nustatyta, kad pozityvios jaunimo raidos teigiamas pokytis yra susijęs su prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokyčiu.

Šiuo tyrimu atskleista, kad prisidėjimą prie bendruomenės gerovės pozityvios jaunimo raidos pokytis veikia per vieno iš tapatumo procesų – tyrinėjimo į plotį – pokytį. Taigi, remiantis šiais tyrimo rezultatais, prosocialus elgesys labiausiai pasireiškia tiems paaugliams, kurie turėdami pakankamai vidinių ir išorinių resursų, priima skirtingų tapatumo galimybių tyrinėjimo iššūkį (kuris taip pat gali kelti nemažą stresą; Luyckx, Soenens ir kt., 2008). Tikėtina, kad prisidėjimo prie bendruomenės gerovės galimybės suteikia progą išbandyti skirtingas veiklas, o per jas ir tyrinėti savo tapatumo galimybes. Taigi, rezultatai indikuoja, kad būtent tyrinėjimo į plotį poreikis, kuris atsiranda turint pakankamai vidinių resursų, motyvuoja paauglius prosocialiai veiklai.

Kaip ir buvo tikimasi, pozityvios jaunimo raidos paskatinimas prisidėjo prie tam tikrų emocijų ir elgesio sunkumų sumažėjimo. Remiantis šio tyrimo rezultatais, pozityvios jaunimo raidos paskatinimas mažina nerimastingumą/depresiškumą ir agresyvų elgesį. Taigi, papildomų vidinių ir išorinių resursų įgijimas, tikėtina, padeda atrasti jėgų susitvarkyti su savo nerimu bei įveikti vidinius sunkumus (Eth ir Pynoos, 1985) ar įtvirtinti save (pvz., Nansel ir kt., 2001) adaptyviais būdais, nekenkiant kitiems.

Taip pat nustatyta, kad nerimastingumą/depresiškumą pozityvios jaunimo raidos pokytis veikia per vieno iš tapatumo procesų – tyrinėjimo į plotį – pokytį, o agresyvų elgesį – per kitų dviejų tapatumo procesų – išipareigojimo ir tapatinimosi su išipareigojimu – bei prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokytį. Taigi, ryžtas tyrinėti skirtingas savo tapatumo galimybes, atsirandantis dėl vidinių ir išorinių resursų padaugėjimo, tikėtina, padeda susidurti su skirtingomis patirtimis bei iššūkiais, o jų įveikimas padeda įveikti nerimą (Marcia, 1980, Luyckx, Soenens ir kt., 2008). Taip pat su tyrinėjimu į plotį susijęs prosocialaus elgesio padidėjimas,

tikėtina, leidžia atrasti naujas, adaptyvesnes, savęs įtvirtinimo bendraamžių aplinkoje, strategijas, o dėl to, tikėtina, mažėja agresyvaus elgesio apraiškos. Šio tyrimo rezultai taip pat siūlo, kad vidinių ir išorinių resursų įgijimas padeda priimti sprendimus dėl su tapatumu susijusių pasirinkimų bei jausti didesnę užtikrintumą ir pasitikėjimą savo pasirinkimais. Reminatis tyrimo rezultatais, su tapatumo įsipareigojimu susiję procesai taip pat mažina antisocialaus, kitiems kenkenčio elgesio apraiškas. Tikėtina, kad priėmus svarbius su tapatumu susijusius sprendimus ir jaučiant užtikrintumą šiais sprendimais, mažėja poreikis įrodyti ar įtvirtinti save, taigi, ir poreikis demonstruoti agresyvų elgesį (pvz., Nansel ir kt., 2001).

Per tyrinėjimo į plotį ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės pokytį pozityvios jaunimo raidos paskatinimas veikia ir taisyklių nepaisymą. Taigi, remiantis tyrimo rezultatais, pamokų praleidimo, svaigiųjų medžiagų vartojimo ir melavimo apraiškų mažėjimo galima tikėtis tuomet, kai dėl atsiradusių vidinių ir išorinių resursų, paaugliai pasiryžta tyrinėti skirtingas savo tapatumo galimybes ir išbandyti prosocialias veiklas. Taigi, remiantis tyrimo rezultatais, tikėtina, kad paaugliams suteikiant didesnę autonomiją (kuri leidžia tyrinėti skirtingas tapatumo galimybes ir išbandyti save skirtingose veiklose; Joussemet, Landry, Koestner, 2008) (priešingai, nei, tikėtina, galvoja dalis tėvų), gali padėti sumažinti vieną iš labiausiai paplitusių probleminių paauglių elgesių – svaigiųjų medžiagų vartojimą.

Tyrimo rezultatai taip pat atskleidžia, kad pozityvios jaunimo raidos paskatintas tikslingos savireguliacijos pokytis prisideda prie tyrinėjimo į plotį ir tapatinimosi su įsipareigojimu didėjimo bei abejojančio tyrinėjimo mažėjimo. Remiantis tyrimo rezultatais, skirtingų tapatumo galimybių tyrinėjimas yra galimas tuomet, kai paaugliai naudoja dėl vidinių ir išorinių resursų atsiradusias adaptyvias savo elgesio nukreipimo strategijas. Kadangi tyrinėjimas į plotį yra stresą kelianti patirtis (Luyckx, Soenens ir kt., 2008), savireguliacijos gebėjimas gali veikti kaip veiksnys, prisidedantis prie paauglių suvokto, savo galimybių įveikti iššūkius, vertinimo ir paskatinti tyrinėti skirtingas savo tapatumo galimybes, nepaisant galimų sunkumų (Lazarus, 1993). Tyrimo rezultatai taip pat atskleidė, kad savireguliacijos gebėjimų augimas didina užtikrintumą savo tapatumo pasirinkimais ir mažina abejones ir nerimą dėl ateities. Kadangi efektyvi savireguliacija reikšmingai prisideda prie sėkmingo funkcionavimo aplinkoje (Geldhof ir kt., 2010), tikėtina, kad per tai paaugliai gauna tam tikrą pastiprinantį grįžtamąjį ryšį, indikuojantį, kad esami tapatumo pasirinkimai yra teisingi. Taigi, tai stiprina pasitikėjimą jais ir mažina abejones dėl ateities.

Tyrimo rezultatai taip pat siūlo, kad tikslingos savireguliacijos teigiamą pokytį per pozityvią jaunimo raidą iš tiesų veikia prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimas ir nerimastingumo/depresiškumo bei agresyvaus elgesio mažėjimas. Taigi, remiantis tyrimo rezultatais, dėl įgytų vidinių resursų pasireiškiantis prosocialus ir sumažėjęs probleminis elgesys, prisideda prie paauglių autonomiškumo (Ryan ir Deci, 2002) ir suteikia galimybių aktyvai prisidėti prie savo raidos proceso (Geldhof ir kt., 2017). Tikėtina, kad prosocialaus elgesio patirtys, sumažėjęs nerimastingumas ir adaptyvesnių savęs įtvirtinimo strategijų taikymas, padidina paauglių gebėjimus panaudoti savo vidinius resursus (pvz., Donovan ir Spence, 2000) bei socialinį kapitalą (Woolcock ir Narayan, 2000). Tai, savo ruožtu, prisideda prie adaptyvesnių strategijų taikymo, siekiant užsibrėžtų tikslų, taigi, aktyviai dalyvaujat užtikrinimo savo gerovę ir klestėjimą.

Apibendrinant ir atsakant į tyrimo klausimus galima teigti, kad šiuo tyrimu vertinta mokyklos aplinkoje įgyvendinta trumpalaikė pozityvios jaunimo raidos skatinimo progra-

ma reikšmingai prisideda prie pozityvios jaunimo raidos skatinimo ir gali būti veiksminga priemonė, įgalinanti jaunus žmones kurti klestinčią gerovės visuomenę. Be to, šis tyrimas siūlo naujų empiriniais duomenimis paremtų teorinių išvalgų dėl pozityvios jaunimo raidos intervencijos poveikio paauglių klestėjimui mechanizmų. Tyrimas paremia koncepcinį pozityvios jaunimo raidos teorinį modelį bei papildo jį šiais siūlymais: (1) tapatumo raida yra mechanizmas, per kurį pozityvi jaunimo raida teigiamai veikia pozityvias ir neigiamai veikia negatyvias raidos išdavas; (2) tikslinga savireguliacija yra itin svarbus raidos proceso veiksnys, kuris, viena, veikia kaip tapatumo procesų pokyčio mechanizmas paskatinus pozityvią jaunimo raidą (taigi (netiesiogiai) veikia raidos išdavas), kita, tikslinga savireguliacija yra veikiama raidos išdavų pokyčio. Taigi, tikslinga savireguliacija veikia kaip pagrindinis teigiamos raidos spiralės komponentas.

8.4. Tyrimo apribojimai, stiprybės ir tolesnių tyrimų kryptys

Šis tyrimas, kaip ir visi kiti tyrimai, turėtų būti vertinamas, atsižvelgiant į jo privalumus ir trūkumus. Kaip vieną pagrindinių **trūkumų** reiktų išskirti savęs vertinimo klausimynų naudojimą, kaip vienintelį šaltinį, siekiant įvertinti šiame darbe tiriamų konstrukčių pasireiškimo lygį, skirtingais laiko momentais. Nors savižina paremti duomenys itin dažnai naudojami paauglių raidos tyrimuose, naudojant vien savęs vertinimo metodą, svarbu turėti omenyje galimą vertinimo paklaidą (pvz., Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). Vis dėlto galima tikėtis, kad vienintelio duomenų šaltinio naudojimas galėjo paveikti rezultatus minimaliai, kadangi yra žinoma, kad pozityvių konstrukčių savęs vertinimo įverčiai paauglystėje įprastai yra žemesni, nei, pavyzdžiui, tėvų nurodomi įverčiai (pvz., Theunissen ir kt., 1998.), o probleminio elgesio – didesni, nei tėvų nurodomi įverčiai (pvz., Sourander, Helstelä, Helenius, 1999). Taigi, tai reiškia, kad paaugliai nėra linkę pervertinti pozityvių ar nuvertinti negatyvių fenomenų raiškos. Vis dėlto, savęs vertinimo klausimynai yra jautrūs socialiniam pageidaujamumui (Podsakoff ir kt., 2003). Taigi, intervencinės grupės paaugliai potencialiai galėjo jausti spaudimą palankiau save įvertinti, kadangi žinojo, jog tyrimu yra siekiama atskleisti, kiek programa, kurioje jie dalyvavo, teigiamai veikia jų gerovę, o tai, savo ruožtu, galėjo sustiprinti pageidautinus intervencijos efektus. Akivaizdu, kad duomenys iš kelių šaltinių galėtų reikšmingai praturtinti darbą ir padėtų objektyviau įvertinti intervencijos efektyvumą (Flay ir kt., 2005). Remiantis tuo, ateityje į šios programos vertinimą būtų prasminga įtraukti bent vieną papildomą vertinimo šaltinį, pavyzdžiui, tėvus ar mokytojus.

Kitas potencialus šio tyrimo trūkumas yra tas, kad šio darbo autorė yra vertintos intervencinės programos vieną iš autorių, viena iš programos vadovų supervisorė ir viena iš tyrėjų. Nors programos kūrėjų dalyvavimas padeda užtikrinti sklandesnę programos efektyvumo vertinimą (pvz., Campbell ir kt., 2000), yra žinoma, kad tai gali paveikti vertinimo rezultatus ir yra rekomenduojama, kad bent vieną kartą programa būtų vertinama nedalyvaujant programos kūrėjams (Flay ir kt., 2005). Taigi, remiantis tuo, ateityje programą turėtų papildomai įvertinti nepriklausomi tyrėjai, kurie nedalyvavo kūriant ir/ar įgyvendinant programą.

Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, kad šio tyrimo rezultatai atspindi programos efektyvumą, bet ne veiksmingumą (Flay ir kt., 2005). Programos efektyvumas atskleidžia, ar progra-

ma apskritai daro poveikį tikslinei grupei, t.y., ar per tam tikrą laiką programos dalyviams įvyko kokių nors pozityvių pokyčių. Vis dėlto programos efektyvumas yra nepakankamas, siekiant įvertinti realią programos naudą. Kad būtų įrodytas programos veiksmingumas, yra būtina programą pakartotinai įgyvendinti toje pačioje tikslinėje grupėje, tačiau skirtingomis sąlygomis, kiek įmanoma labiau panašiomis ir realybę. Tokiu atveju dažniausiai turimi itin riboti finansiniai resursai, o intervenciją įgyvendina ne tokia patyrusi komanda (mokytoja, socialiniai darbuotojai, psichologai). Programą galima vadinti tikrai kokybiška, jei pozityvūs pokyčiai randami net ir veiksmingumo tyrimų metu (Flay, 1986). Taigi, ateities tyrimuose reiktų galvoti, kaip galima būtų optimizuoti programos įgyvendinimo resursus, kad kokybiškas programos įgyvendinimas būtų užtikrintas be programos kūrėjų dalyvavimo, o panaudojant vidinius mokyklos resursus.

Tai, kad šis tyrimu yra vertinamas programos efektyvumas (bet ne veiksmingumas), skatina atkreipti dėmesį į ribotas rezultatų apibendrinimo galimybes (Flay ir kt., 2005). Iš šio tyrimo rezultatų daugiausia ką galima teigti, kad programa yra naudinga 9-10 klasių gimnazistams, gyvenantiems didmiestyje. Didesnį programos rezultatų apibendrinimą taip pat galima pasiekti tik įgyvendinant veiksmingumo tyrimus.

Dar vienas paminėtinas darbo trūkumas – nemažas tiriamųjų atkritimas paskutinio (ilgalaikio efekto) matavimo metu. Nors tiriamųjų atkritimas yra itin dažnas reiškinys intervenciniuose tyrimuose, ypač vertinant ilgalaikius efektus, kai jis didesnis nei 5 proc., tai jau gali būti susiję su tam tikra vertinimo paklaida (pvz., Dumville, Torgerson, Hewitt, 2006). Nors Fergusson, Aaron, Guyatt ir Hébert (2002) siūlo, kad nerimauti reiktų tik tokiu atveju, kai atkritimas yra didesnis nei 20 proc., šiame darbe buvo siekiama sumažinti vertinimo paklaidą, įtraukiant į duomenų analizę pagalbinis kintamuosius (pvz., Enders, 2010).

Paminėtina ir tai, kad sąlyginai nedidelis intervencinės grupės tiriamųjų skaičius lankė visus programos susitikimus. Nors buvo nustatyta, kad lankymo dažnumas tiesiogiai šio tyrimo rezultatų neveikė, tenka pripažinti, kad rezultatai leidžia teigti, kad programos įgyvendinimas mokykloje yra prasmingas, tačiau iš rezultatų negalima pasakyti, kad būtent dalyvavimas visuose programos susitikimuose lemia programos efektyvumą. Remiantis tuo, ateities tyrimuose, visų pirma reiktų įdėti daugiau pastangų, užtikrinant programos lankomumą. Viena iš galimų prasto lankomumo priežasčių yra ta, kad programos susitikimai vyko paskutinės, tą dieną vykstančios, pamokos metu. Tikėtina, kad programos veiklas įgyvendinant produktyvesniu metu ir užtikrinant, kad po programos pamokos moksleiviai turi kitų pamokų/veiklų, pavyktų pasiekti geresnį programos lankomumą.

Bene svarbiausias su programos įgyvendinimu susijęs tyrimo trūkumas yra tas, kad iš turimų duomenų negalime pasakyti, kurie programos elementai labiausiai prisidėjo prie programos sėkmės. Įgyvendinant intervencinius tyrimus ateityje, rekomenduotiau programos veiklas konstruoti pasitelkiant eksperimentinį faktorių dizainą (*angl.* Factorial Experimental Design; Collins, Dziak, Kugler ir Trail, 2014), kuris leidžia įvertinti atskirų programos komponentų (tokių kaip užsiėmimų skaičius ar konkrečios veiklos) efektyvumą, t.y. patikrinti ne tik pokyčio teoriją (kuri yra vertinama šio intervencinio tyrimo metu), bet ir poveikio teoriją (kuri, deja, kaip ir daugelio intervencinių tyrimų metu, šio tyrimo metu taip pat nebuvo vertinama).

Ateities tyrimuose būtų rekomenduotina vertinant intervencijas naudoti tiek kiekybinius, tiek kokybinius tyrimo duomenis, derinant juos tarpusavyje (*angl.* Mixed Method

Design; pvz., Palinkas ir kt., 2015). Šiame disertacijos tyrime galėjo būtų prasminga surinkti interviu duomenis tiek iš tų programos dalyvių, kurie pasirinko savanorystę po intervencinės programos, tiek iš tų, kurie dalyvavo itin mažai programos susitikimų. Abiem atvejais tyrimo duomenys būtų turtingesni, kadangi galėtų padėti suprasti, kokios yra tiek didelio, tiek mažo išitraukimo priežastys. Be to, aprėpiant pozityvios jaunimo raidos teorijos kontekstą, tai galėtų padėti geriau suprasti, kodėl vieni paaugliai pasinaudoja jiems suteikiamomis galimybėmis, o kiti renkasi to nedaryti.

Paminėtini ir šios disertacijos tiriamojo darbo **privalumai**. Vienas iš svarbių tyrimo privalumų – tai to paties teorinio modelio naudojimas tiek kuriant ir įgyvendinant programą, tiek vertinant programos rezultatus. Teorinio modelio pasitelkimas leido aiškiai apibrėžti laukiamas programos išdavas ir poveikio mechanizmus, o tai padėjo ne tik konstatuoti, ar programa efektyviai pagerina jaunų žmonių gyvenimą, bet ir suprasti, kaip pokytis įvyko.

Kitas svarbus privalumas – lyginamosios grupės pasitelkimas programos efektyvumui vertinti. Nors (kvazi)eksperimentinis tyrimo dizainas jau gana seniai įtvirtintas kaip būtinas standartas intervenciniuose tyrimuose (pvz., Flay, 1986), vertinant pozityvios jaunimo raidos intervencijas, tai vis dar retenybė (Roth ir Brooks-Gunn, 2016). Tačiau, dėl kvazi-eksperimentinio dizaino pasitelkimo šio tyrimo rezultatai leidžia pakankamai užtikrintai konstatuoti, kad programa daro teigiamą poveikį tikslinei grupei. Be to, kaip privalumą galima būtų paminėti ir tai, kad intervencinė ir kontrolinė grupės buvo iš skirtingų mokyklų ir tokiu būdu buvo sumažinta poveikio pasklidimo efekto tikimybė (Cook ir Campbell, 1979).

Dar vienas tyrimo privalumas – pažangių statistikos metodų pasitelkimas, vertinant intervencijos efektus. Nors tiksliausi intervencijų efektų vertinimo metodai aprašyti jau pakankamai seniai (Muthen ir Curran, 1997), tikėtina, dėl jų sąlyginio sudėtingumo, naudojimas intervenciniuose tyrimuose yra itin ribotas (pvz., Caprara ir kt., 2015). MG-LC analizės pasitelkimas šiame tyrime leido įvertinti intervencijos poveikį, atskiriant normatyvinę raidą, t.y. atskirti pokytį vykstantį natūraliomis sąlygomis, ir pokytį vykstantį būtent dėl intervencijos įgyvendinimo. Maža to, šis metodas leido dar stipriau validuoti eksperimentinį tyrimo dizainą (pvz., Gall ir kt., 2005), kadangi juo buvo patvirtinta, kad intervencinė ir kontrolinė grupės ne tik nesiskiria pagal pradinį vertintų konstruktyvų lygį, bet ir pagal normatyvinę raidą.

Kaip tyrimo privalumą galima paminėti ir pakankamai ilgalaikių intervencijos efektų vertinimą. Nuolat pabrėžiama, kad longitudinalinis intervencinių tyrimų dizainas yra svarbus, siekiant įvertinti tiek nedelsiant pasireiškiančius, tiek trumpalaikius, tiek ilgalaikius programų efektus, įskaitant ir galimą efektų išnykimą. Vis dėlto, pozityvios jaunimo raidos intervenciniuose tyrimuose dažniausiai pasitelkiamas dviejų matavimų (pre-testo ir post-testo) dizainas (Roth ir Brooks-Gunn, 2016). Žinoma, turint pakankamai resursų, šio tyrimo dalyvius reiktų vertinti dar bent kelerius metus. Tokiu būdu galima būtų patikrinti iki šiol tik teorinę prielaidą, kad pozityvi jaunimo raida užtikrina pozityvią suaugusių (pvz., Lerner ir kt., 2005, 2012). Be to, daugiau matavimų leistų pritaikyti pažangesnes statistikos priemones poveikio mechanizmui atskleisti, t.y. būtų galima pasitelkti mediacinius modelius, kurie skaičiuotų skirtingų kintamųjų pokyčio parametru tarpusavio sąsajas ne tik tuo pačiu laikotarpiu, bet ir skirtingais laikotarpiais (MacKinnon, Fairchild, Fritz, 2007; Von Soest ir Hagtvet, 2011). Pakartotinai vertinant programą ateities tyrimuose taip pat būtų prasminga pasitelkti kelis priešintervencinius vertinimus (Flay ir kt., 2005).

8.5. Praktinė tyrimo reikšmė

Nepaisant tyrimo apribojimų, šio intervencinio tyrimo duomenys turi didelę praktinę reikšmę. Visų pirma, tyrimo rezultatai patvirtina, kad raidos konteksto arba aplinkos sąvybės yra svarbus veiksnys, galintis reikšmingai prisidėti prie pozityvios paauglių raidos skatinimo. Taip pat, raidos konteksto keitimas, įgyvendinant pozityvios jaunimo raidos intervencinę programą, yra prasmingas ir kuria pridėtinę vertę paaugliams ir jų aplinkai. Taigi, šio tyrimo rezultatai patvirtina Scales ir kt. (2000) išvalgą, kad dalyvavimas intervencinėse programose yra vienas iš svarbių resursų, padedančių pagerinti jaunų žmonių gyvenimą ir taip prisidėti prie jų klestėjimo.

Šio tyrimo rezultatai taip pat patvirtina, kad Roth & Brooks-Gunn (2003ab) pasiūlyta pozityvios jaunimo raidos koncepcija yra puikios gairės, kurių taikymas praktikoje gali atnešti pozityvių pokyčių jauniems žmonėms ir jų aplinkai. Taigi, jomis galima vadovautis tiek įgyvendinant pozityvios jaunimo raidos programas, tiek įtraukiant jaunus žmones į kitas pozityvių pokyčių siekiančias veiklas. Šio tyrimo rezultatai taip pat patvirtina, kad resursų (tiek finansinių, tiek laiko, tiek intelektinių) investavimas į jaunus žmones yra prasmingas ir laikui bėgant atsiperka, kadangi pozityvia raida pasižymintys ir klestintys paaugliai iš tiesų yra linkę „grąžinti skolą“ bendruomenei, prisidedami prie jos gerovės (pvz., Lerner ir kt., 2005).

Tyrimo rezultatai leidžia atkreipti dėmesį į tai, kad net ir trumpalaikės pozityvios jaunimo raidos skatinimo intervencijos įgyvendinimas yra prasmingas ir vertingas. Nors Roth & Brooks-Gunn (2003ab) pabrėžia, kad pakankamas intervencinės programos ilgis yra labai svarbus, o Catalano ir kt. (2004) siūlo, kad pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos turėtų trukti netrumpiau kaip 9 mėnesius, šio tyrimo rezultatai mažų mažiausiai siūlo, kad trumpalaikė intervencija yra geriau, nei jokios intervencijos. Galbūt būtų prasminga ateityje palyginti, ar tai pačiai tikslinei grupei skirtos ir tuos pačius tikslus turinčios intervencijos ilgis yra svarbus veiksnys, prisidedantis prie efektyvumo. Vis dėlto, intervencijos moksle jau dabar atsiranda siūlymų, kad įgyvendinant psichologines intervencijas ne tiek svarbus skiriamas laikas, kiek įgyvendinamų veiksmų tikslumas ir tikslingumas. Šiuo principu besivadovaujančios intervencijos yra vadinamos „*protingomis*“ intervencijomis (angl. Wise interventions; Walton, 2014). Taigi, remiantis tuo, tikėtina, kad šiuo tyrimu vertinta programa gali būti ne mažiau naudinga net ir dar labiau optimizavus jos įgyvendinimo resursus.

Kadangi intervencinė programa, kuri buvo vertinama šiuo tyrimu, buvo įgyvendinta mokyklos aplinkoje, jos efektyvumo įrodymas prisideda prie patvirtinimo, kad mokykla yra itin tinkamas kontekstas pozityvios jaunimo raidos intervencijoms įgyvendinti (Eccles ir Roeser, 2011). Vis dėlto, įgyvendinant programą, buvo pasitelkta daug išorinių (ne mokyklos) resursų (pvz., programą vedė universiteto studentai-savanoriai), taigi iš pirmo žvilgsnio programos taikymas mokyklose be išorinės paramos galėtų atrodyti komplikotas. Tikėtina, kad išorinių resursų naudojimas galėjo prisidėti prie programos sėkmės, kadangi nedaug vyresni, tačiau suaugę programos vadovai galėjo tapti tinkamo suaugusių elgesio modeliais ir prisidėti prie to, ką Roth ir Brooks-Gunn (2003ab) įvardina kaip vieną iš priemonių tinkamai programos atmosferai kurti. Tačiau atsižvelgiant į poreikį programos

įgyvendinimą praktikoje kiek įmanoma labiau priartinti prie realybės (Flay ir kt., 2005), taip pat tikėtina, kad programą vedant vyresniems paaugliams, su kuriais yra galimybė palaikyti santykius ir užsibaigus programą, dalyviai galėtų gauti tiek pat ar dar daugiau naudos, nei iš visiškai naujai užsimezgdusio ir vėliau nutrūkusio santykio su studentais-savanoriais. Pavyzdžiui, Donlan, Lynch ir Lerner (2015) pateikė empirinių įrodymų, kad nedaug vyresni ar bendraamžiai mentorai gali vaidinti svarbų vaidmenį, skatinant pozityvią paauglių raidą. Tuo remdamiesi, Dolan ir kt. (2015) siūlo, kad mentorystės programos mokykloje galėtų būti viena iš veiksmingų priemonių, siekiant didinti paauglių gerovę ir klestėjimą. Taigi, galima teigti, kad šiuo tyrimu vertinta pamokų formato programa galėtų būti sąlyginai lengvai integruojama į ugdymo planą, o jos įgyvendinimui galėtų būti pasitelkti vidiniai resursai.

Daugiau nei prieš dešimtmetį Greenberg ir kt. (2003) rašė, kad mokyklos misija gerokai prasiplėtė. Autorių teigimu, šiuolaikinė mokykla negali apsiriboti akademinio išsilavinimo suteikimu ir turi taip pat stipriai kaip intelektualine raida rūpintis jaunų žmonių pozityvia raida. Norint įgyvendinti šią misiją, mokyklose yra būtina įgyvendinti įrodymais grįstas praktikas, kurios efektyviai prisidėtų prie paauglių klestėjimo. **Šiame tyrime vertinta intervencinė programa kol kas Lietuvoje yra vienintelė trumpalaikė mokyklos aplinkoje įgyvendinama struktūruota programa, kurios efektyvumas yra įrodytas empiriškai.** Taigi, jos integravimas į mokyklų programas galėtų būti viena iš priemonių, siekiant įgyvendinti prasiplėtusią mokyklų misiją ir prisidėti prie jaunų žmonių, taip pat ir visuomenės klestėjimo.

9. IŠVADOS

1. Tyrimu vertinta trumpalaikė mokyklos aplinkoje įgyvendinta ir **pozityvios jaunimo raidos koncepcija paremta intervencinė programa yra tinkama priemonė skatinti pozityvią jaunimo raidą ir klestėjimą**, kadangi ji vidutiniškai stipriai, tiesiogiai, teigiamai veikia visus penkis pozityvios jaunimo raidos komponentus (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą) bei prisidėjimą prie bendruomenės gerovės;
2. **Pozityvios jaunimo raidos skatinimas atneša paaugliams daugialypę naudą**, kadangi programos paskatintas pozityvios jaunimo raidos komponentų reiškimosi didėjimas yra susijęs su:
 - a. prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimu;
 - b. emocijų ir elgesio sunkumų (nerimastingumo/depresiškumo ir agresyvaus elgesio) mažėjimu;
 - c. tikslingos savireguliacijos didėjimu;
 - d. pozityvaus tapatumo formavimosi ir vertinimo procesų (tyrinėjimo į plotį, išsipareigojimo ir tapatinimosi su išsipareigojimu) reiškimosi didėjimu bei tapatumo formavimąsi ir vertinimą vėlinančio negatyvaus tapatumo proceso (abejojančio tyrinėjimo) reiškimosi mažėjimu.
3. **Pozityvios jaunimo raidos skatinimas užtikrina klestėjimo augimą per tikslingos savireguliacijos, tapatumo, prisidėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų pokyčio procesų tarpusavio sąveikos mechanizmus**, kadangi:
 - a. prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimas yra susijęs su taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio mažėjimu;
 - b. tikslingos savireguliacijos didėjimas yra susijęs su pozityvaus tapatumo formavimosi ir vertinimo procesų (tyrinėjimo į plotį ir tapatinimosi su išsipareigojimu) reiškimosi didėjimu bei su tapatumo formavimąsi ir vertinimą vėlinančio negatyvaus tapatumo proceso (abejojančio tyrinėjimo) reiškimosi mažėjimu;
 - c. teigiamas tapatumo pokytis yra susijęs prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės bei emocijų ir elgesio sunkumų pokyčiu:
 - i. tapatumo formavimosi proceso – tyrinėjimo į plotį – reiškimosi didėjimas yra susijęs su prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimu bei nerimastingumo/depresiškumo ir taisyklių nepaisymo mažėjimu;
 - ii. tapatumo formavimosi proceso – išsipareigojimo – reiškimosi didėjimas yra susijęs su agresyvaus elgesio mažėjimu;
 - iii. tapatumo vertinimo proceso – tapatinimosi su išsipareigojimu – reiškimosi didėjimas yra susijęs su prisidėjimo prie savo ir šeimos gerovės bei agresyvaus elgesio mažėjimu;
 - iv. tapatumo formavimąsi ir vertinimą vėlinančio tapatumo proceso – abejojančio tyrinėjimo – reiškimosi mažėjimas yra susijęs su prisidėjimo prie šeimos gerovės mažėjimu;
 - d. klestėjimo indikatorių pokytis (prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimas ir nerimastingumo/depresiškumo bei agresyvaus elgesio mažėjimas) yra susijęs su tikslingos savireguliacijos didėjimu.

10. LITERATŪRA

1. Achenbach, N., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H. C., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 251-275. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x
2. Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
3. Adams, G. J., Little, T. D., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, S. J. Lopez *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 47-54). Netherlands: Springer.
4. Agans, J. P., Champine, R. B., DeSouza, L. M., Mueller, M. K., Johnson, S. K., & Lerner, R. M. (2014). Activity involvement as an ecological asset: Profiles of participation and youth outcomes. *Journal of youth and adolescence*, 43, 919-932. doi: 10.1007/s10964-014-0091-1
5. Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of Personality*, 83, 229-241. doi: 10.1111/jopy.12098
6. Andreou, E. (2015). School violence prevention: the youth development perspective. *British journal of education, society and behavioural science*, 5, 389-395. doi: 10.9734/BJESBS/2015/13265
7. Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55, 469-480. doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469
8. Arnold, M. E., & Nott, B. D. (2010a). *Linn county 4-H horse program evaluation*. Corvallis, OR: 4-H Youth Development Education, Oregon State University.
9. Arnold, M. E., & Nott, B. D. (2010b). *4-H Youth Voice: Youth Choice: final program evaluation report*. Corvallis, OR: 4-H Youth Development Education, Oregon State University.
10. Arnold, M. E., Meinhold, J. L., Skubinna, T., & Ashton, C. (2007). The motivation for and developmental benefits of youth participation in county 4-H fairs: A pilot study. *Journal of Extension*, 45(6).
11. Arnold, M. E., Nott, B. D., & Meinhold, J. L. (2012a). *The positive youth development inventory*. © Oregon State University. All Rights Reserved. [ONLINE] Paimta iš: <http://http://oregon.4h.oregonstate.edu/about/pre/instruments/pydi>. [Žiūrėta 2017-04-01]
12. Arnold, M. E., Nott, B. D., & Meinhold, J. L. (2012b). *PYDI Psychometric Testing Information*. © Oregon State University. All Rights Reserved. [ONLINE] Paimta iš: <http://http://oregon.4h.oregonstate.edu/about/pre/instruments/pydi>. [Žiūrėta 2017-04-01]
13. Arnold, M.E., Nott, B. D., & Meinhold, J. L. (2014). *Instrument Use and Scoring Guide*. © Oregon State University. All Rights Reserved. [ONLINE] Paimta iš: <http://http://oregon.4h.oregonstate.edu/about/pre/instruments/pydi>. [Žiūrėta 2017-04-01]

14. Artz, B., & Welsch, D. M. (2014). The effect of peer and professor gender on college student performance. *Southern Economic Journal*, *80*, 816–838. doi: 10.4284/0038-4038-2012.158
15. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191-2015.
16. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, *50*, 248-287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-L
17. Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of adolescent research*, *16*(5), 429-455.
18. Baron, D. P. (2010). Morally motivated self-regulation. *The American Economic Review*, *100*, 1299-1329. doi: 10.1257/aer.100.4.1299
19. Barrett, M. S., & Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, *37*, 37-54. doi: 10.1177/1321103X14560320
20. Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-Regulation and Personality: How Interventions Increase Regulatory Success, and How Depletion Moderates the Effects of Traits on Behavior. *Journal of personality*, *74*, 1773-1802. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00428.x
21. Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. Norwell, MA: Kluwer.
22. Benson, P. L., & C. Scales, P. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, *4*, 85-104. doi: 10.1080/17439760802399240
23. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development: Vol. 1. Handbook of child psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
24. Block, J., & Block, J. H. (2006). Nursery school personality and political orientation two decades later. *Journal of Research in Personality*, *40*, 734–749. doi: 10.1016/j.jrp.2005.09.005
25. Blum, R. W. (2003). Positive youth development: A strategy for improving adolescent health. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs: Vol. 2. Enhancing the life chances of youth and families: Public service systems and public policy perspectives* (pp. 237–252). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
26. Bollen, K. A., & Curran, P. J. (2006). Latent curve models: A structural equation approach. Hoboken: Wiley. doi:10.1002/0471746096.
27. Bonell, C., Dickson, K., Hinds, K., Melendez-Torres, G. J., Stansfield, C., Fletcher, A., ... & Campbell, R. (2016). The effects of positive youth development interventions

- on substance use, violence and inequalities: systematic review of theories of change, processes and outcomes. *Public Health Research*, 4. doi: 10.3310/phr04050
28. Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2003). The normative development of child and adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 179–192. doi: 10.1037/0021-843X.112.2.179
 29. Bongers, I. L., Koot, H. M., Van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2004). Developmental trajectories of externalizing behaviors in childhood and adolescence. *Child Development*, 75(5), 1523–1537.
 30. Bottrell, D. (2007). Resistance, resilience and social identities: Reframing ‘problem youth’ and the problem of schooling. *Journal of Youth Studies*, 10(5), 597-616. 10.1080/13676260701602662
 31. Bowers, E. P., Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Nikitin, J., von Eye, A., & Lerner, R. M. (2011). Developmental trajectories of intentional self regulation in adolescence: The role of parenting and implications for positive and problematic outcomes among diverse youth. *Journal of adolescence*, 34(6), 1193-1206.
 32. Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735. doi: 10.1007/s10964-010-9530-9
 33. Bowers, E. P., Napolitano, C. M., Arbeit, M. R., Chase, P., Glickman, S. A., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). On a pathway towards thriving: Evaluating the effectiveness of tools to promote positive development and intentional self regulation in youth. *Journal of Youth Development*, 8, 31-58. doi: 10.5195/JYD.2013.82
 34. Bowers, E. P., Wang, J., Tirrell, J. M., & Lerner, R. M. (2016). A cross-lagged model of the development of mentor–mentee relationships and intentional self-regulation in adolescence. *Journal of Community Psychology*, 44, 118-138. doi: 10.1002/jcop.21746
 35. Brandstädter, J. (2006). Action perspectives on human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development: Vol. 1. Handbook of child psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
 36. Brendtro, L. K., Mitchel, M.L., & Jackson, W.C. (2014). The circle of courage: Critical indicators of successful live outcomes. *Reclaiming Children and Youth*, 23(1) 9-13.
 37. Brink A. J. W., Wissing M. P. (2012). A model for a positive youth development intervention. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 24, 1-13. doi: 10.2989/17280583.2012.673491
 38. Brink, A. J., & Wissing, M. P. (2013). Towards a theory-based positive youth development programme. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 25, 7-22. doi: 10.2989/17280583.2013.802869
 39. Brink, D. J. (2010). *Evaluation of a programme to facilitate positive youth development* (Daktaro disertacija). Paimta iš North-West University Scholars Archive (<http://hdl.handle.net/10394/4706>).
 40. Brooks-Gunn, J., & Roth, J. (2014). Invited commentary: Promotion and prevention in youth development: two sides of the same coin?. *Journal of youth and adolescence*, 43, 1004-1007. doi: 10.1007/s10964-014-0122-y

41. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, 2nd ed. New York: The Guilford Press.
42. Callina, K. S., Johnson, S. K., Buckingham, M. H., & Lerner, R. M. (2014). Hope in context: Developmental profiles of trust, hopeful future expectations, and civic engagement across adolescence. *Journal of youth and adolescence*, *43*, 869-883. doi: 10.1007/s10964-014-0096-9
43. Campbell, L., Simpson, J., Boldry, J., & Kashy, D. (2005). Perceptions of conflict and support in romantic relationships: The role of attachment anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88*, 510–531. doi: 10.1037/0022-3514.88.3.510
44. Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D., & Tyrer, P. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *British Medical Journal*, *321*(7262), 694-696.
45. Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffianò, A., Alessandri, G., Vecchio, G., ... & Bridglall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, *38*, 386-396. doi: 10.1177/0165025414531464
46. Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of youth and adolescence*, *44*, 2211-2229. doi: 10.1007/s10964-015-0293-1
47. Caravita, S. C., Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., & Gini, G. (2014). Peer influences on moral disengagement in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*, 193-207. doi: 10.1007/s10964-013-9953-1
48. Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2013). When change-oriented feedback enhances motivation, well-being and performance: A look at autonomy-supportive feedback in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *14*, 423–435. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.01.003
49. Casey, B. J., & Jones, R. M. (2010). Neurobiology of the adolescent brain and behavior: implications for substance use disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *49*, 1189-1201. doi: 10.1016/j.jaac.2010.08.017
50. Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (2nd ed., pp. 3–22). New York, NY: Guilford Press.
51. Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, *36*, 883-892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001
52. Catalano R. F., Berglund M. L., Ryan J. A. M., Lonczak H. S., Hawkins J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
53. Catalano, R. F., Mazza, J. J., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (2003). Raising healthy children through enhancing social development in elementary school: Results after 1.5 years. *Journal of School Psychology*, *41*, 143-164. doi: 10.1016/S0022-4405(03)00031-1

54. Chan, C. S., Rhodes, J. E., Howard, W. J., Lowe, S. R., Schwartz, S. E., & Herrera, C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*, 129-142. doi:10.1016/j.jsp.2012.10.001
55. Chand, N., Farruggia, S., Dittman, C., Sanders, M., & Ting Wai Chu, J. (2013). Promoting positive youth development: Through a brief parenting intervention program. *Youth Studies Australia, 32*(1), 29-36.
56. Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 14*, 464-504. doi:10.1080/10705510701301834
57. Christie, D., & Viner, R. (2005). Adolescent development. *British Medical Journal, 330*(7486), 301-304.
58. Ciocanel, O., Power, K., Eriksen, A., & Gillings, K. (2017). Effectiveness of positive youth development interventions: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of youth and adolescence, 46*, 483-505. doi: 10.1007/s10964-016-0555-6
59. Collins, L. M., Dziak, J. J., Kugler, K. C., & Trail, J. B. (2014). Factorial experiments: Efficient tools for evaluation of intervention components. *American Journal of Preventive Medicine, 47*, 498-504. doi: 10.1016/j.amepre.2014.06.021
60. Collins, W. A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., & Ferreira, M. (1997). Conflict processes and transitions in parent and peer relationships implications for autonomy and regulation. *Journal of Adolescent Research, 12*, 178-198. doi: 10.1177/0743554897122003
61. Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis for field settings*. Chicago, Illinois: Rand McNally.
62. Crocetti, E., Erentaitė, R., & Žukauskienė, R. (2014). Identity styles, positive youth development, and civic engagement in adolescence. *Journal of youth and adolescence, 43*(11), 1818-1828. 10.1007/s10964-014-0100-4
63. Crocetti, E., Klimstra, T. A., Hale, W. W., Koot, H. M., & Meeus, W. (2013). Impact of early adolescent externalizing problem behaviors on identity development in middle to late adolescence: A prospective 7-year longitudinal study. *Journal of youth and adolescence, 42*, 1745-1758. doi:10.1007/s10964-013-9924-6
64. Crone, E. A., & Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social-affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience, 13*, 636-650. doi: 10.1038/nrn3313
65. Cudeck, R., & du Toit, S.H.C. (2002). A version of quadratic regression with interpretable parameters. *Multivariate Behavioral Research, 37*, 501-519. doi: 10.1207/S15327906MBR3704_04
66. Curran, P. J., & Muthen, B. O. (1999). The application of latent curve analysis to testing developmental theories in intervention research. *American Journal of Community Psychology, 27*, 567-595. doi:10.1023/A:1022137429115.
67. Curran, T., & Wexler, L. (2017). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *Journal of school health, 87*, 71-80. doi: 10.1111/josh.12467

68. Davis, K. (2013). Young people's digital lives: The impact of interpersonal relationships and digital media use on adolescents' sense of identity. *Computers in Human Behavior*, 29, 2281-2293. doi: 10.1016/j.chb.2013.05.022
69. Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113-126.
70. Decety, J., Bartal, I. B. A., Uzeffovsky, F., & Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Phil. Trans. R. Soc. B*, 371, 20150077. doi:10.1098/rstb.2015.0077
71. Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in cognitive sciences*, 18(7), 337-339. doi: 10.1016/j.tics.2014.04.008
72. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
73. De Haan, A. D., Prinzie, P., & Deković, M. (2012). Change and reciprocity in adolescent aggressive and rule-breaking behaviors and parental support and dysfunctional discipline. *Development and psychopathology*, 24, 301-315. doi: 10.1017/S0954579411000848
74. Domino, M. (2013). Measuring the impact of an alternative approach to school bullying. *Journal of school health*, 83, 430-437. doi: 10.1111/josh.12047
75. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88, 408-416. doi:10.1111/cdev.12739
76. Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical psychology review*, 20(4), 509-531.
77. DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N., & Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 57-91. doi: 10.1177/1529100611414806
78. Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2008). Childhood and adolescent predictors of early and middle adulthood alcohol use and problem drinking: the Columbia County Longitudinal Study. *Addiction*, 103, 36-47. doi: 10.1111/j.1360-0443.2008.02175.x
79. Dumville, J. C., Torgerson, D. J., & Hewitt, C. E. (2006). Reporting attrition in randomised controlled trials. *British Medical Journal*, 332, 969-971. doi: 10.1136/bmj.332.7547.969
80. Duncan, T. E., Duncan, S. C., Stryker, L. A., Li, F., & Alpert, A. (1999). *An introduction to latent variable growth curve modelling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
81. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
82. Eccles, J. S., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Committee on Community-Level Programs for Youth, Board on Children, Youth, and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Edu-

- cation, National Research Council and Institute of Medicine. Washington, DC: National Academy Press
83. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. In M. H., Bornstein & M. E. Lamb (Eds.). *Developmental science: An advanced textbook*. New York, NY: Psychology Press.
 84. Edwards, A. R. (2010). *Thriving beyond sustainability: Pathways to a resilient society*. Gabriola Island: New Society Publishers.
 85. Eichas, K., Albrecht, R. E., Garcia, A. J., Ritchie, R. A., Varela, A., Garcia, A., ... & Jaccard, J. (2010, August). Mediators of positive youth development intervention change: Promoting change in positive and problem outcomes?. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 39, No. 4, pp. 211-237). Springer US. doi:10.1007/s10566-010-9103-9
 86. Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual review of psychology*, 51, 665-697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
 87. Eisenberg, N., & Eggum, N. D. (2009). Empathic responding: Sympathy and personal distress. In J. Decety & W. Ickes (eds.) *The social neuroscience of empathy*, (pp. 71-83). Massachusetts: The MIT Press
 88. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shiver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
 89. Enders, C. K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. New York: Guilford Press.
 90. Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self theory: Implications for developmental psychology. In M. Gunnary, & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposia on child psychology: Self processes and development* (pp. 79-123). Mahwah, NJ: Erlbaum.
 91. Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York, NY: Norton.
 92. Eth, S., & Pynoos, R. (1985). Developmental perspective on psychic trauma in childhood. In R. Figley (ed.) *Trauma and its wake*. (pp. 36-52). New York: Brunner/Mazel
 93. Fergusson, D., Aaron, S. D., Guyatt, G., & Hébert, P. (2002). Post-randomisation exclusions: the intention to treat principle and excluding patients from analysis. *British Medical Journal*, 325(7365), 652-654.
 94. Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing child and adolescent well-being through positive youth development and prevention programs. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, & J. Korbin (eds.) *Handbook of child well-being* (pp. 3025-3041). Netherlands: Springer.
 95. Ferrer-Wreder, L., Adamson, L., Kumpfer, K. L., & Eichas, K. (2012). Advancing intervention science through effectiveness research: A global perspective. *Child & Youth Care Forum*, 41, 109-117. doi: 10.1007/s10566-012-9173-y
 96. Flay, B. R. (2002). Positive youth development requires comprehensive health promotion programs. *American Journal of Health Behavior*, 26, 407-424. doi: 10.5993/AJHB.26.6.2
 97. Flay, B. R., & Allred, C. G. (2003). Long-term effects of the Positive Action® program. *American Journal of Health Behavior*, 27, S6-S21. doi: 10.5993/AJHB.27.1.s1.2
 98. Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention science*, 6, 151-175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y

99. Ford, M. E. (1992). *Motivating humans*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
100. Fraley, C. R. (2002). Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 123-151.
101. Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 642–662. doi: 10.1037//0022-3514.82.4.642
102. Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141, 2-18. doi: 10.1037/a0024338
103. Gabrielavičiūtė, I., Raižienė, S., Truskauskaitė-Kunevičienė, I., & Garckija, R. (2014). Youth Development Programs in Lithuania: Prevention and Positive Youth Development. *International Journal of Psychological Studies*, 6, 13-23. doi: 10.5539/ijps.v6n3p13
104. Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (2005). *Applying educational research: A practical guide*. Boston, NY: Pearson education.
105. Gambone, M. A., & Connell, J. P. (2004). The community action framework for youth development. *The prevention researcher*, 11(2), 17-20.
106. Garckija, R., Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Kaniušonytė, G. (2015). Pozityvios jaunimo raidos rezultatai: I dalis prisidėjimas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 314-345). Vilnius: MRU
107. Gardner, M., & Steinberg L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental Psychology*, 41, 625–635. doi: 10.1037/0012-1649.41.4.625
108. Gardner, T. W., Dishion, T. J., & Connell, A. M. (2008). Adolescent self-regulation as resilience: Resistance to antisocial behavior within the deviant peer context. *Journal of abnormal child psychology*, 36, 273-284. doi: 10.1007/s10802-007-9176-6
109. Geldhof, G. J., & Lerner, R. M. (2012). Pathways to Adaptation: Self-Regulation and Ecological Assets—A View of the Issues. *Research in Human Development*, 9, 273-277. doi: 10.1080/15427609.2012.729906
110. Geldhof, G. J., & Little, T. D. (2011). Influences of children's and adolescents' action-control processes on school achievement, peer relationships, and coping with challenging life events. *New directions for child and adolescent development*, 2011, 45-59. doi: 10.1002/cd.303
111. Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., Walsh, K. J., ... & Lerner, R. M. (2015). The five Cs model of positive youth development. In E. P. Bowers, S. K. Johnson, R. M. Hershberg, R. M. Lerner, G. J. Geldhof, L. J. Hilliard, J. V. Lerner (eds.) *Promoting Positive Youth Development* (pp. 161-186). New York, NY: Springer.
112. Geldhof, G. J., Fenn, M. L., & Finders, J. K. (2017). A Self-Determination Perspective on Self-Regulation across the Life Span. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, S. J. Lopez *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 221-235). Netherlands: Springer.

113. Geldhof, G. J., Little, T. D., Colombo, J. (2010) Self-regulation across the lifespan. In M. E. Lamb, A. M. Freund, R. M. Lerner (Eds.), *Social and emotional development. Volume 2 of The Handbook of Life span Development* (pp. 116-157). Hoboken, NJ: Wiley.
114. Gestsdottir, S., Bowers, E., von Eye, A., Napolitano, C. M., & Lerner, R. M. (2010). Intentional self regulation in middle adolescence: The emerging role of loss-based selection in positive youth development. *Journal of youth and adolescence*, 39, 764-782. doi: 10.1007/s10964-010-9537-2
115. Gestsdóttir, S., & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental psychology*, 43, 508-521. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.508
116. Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development*, 51, 202-224. doi: 10.1159/000135757
117. Gestsdottir, S., Lewin-Bizan, S., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The structure and function of selection, optimization, and compensation in middle adolescence: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 585-600. doi: 10.1016/j.appdev.2009.07.001
118. Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.069
119. Gomez, B. J., & Ang, P. M. M. (2007). Promoting positive youth development in schools. *Theory into practice*, 46(2), 97-104. 10.1080/00405840701232752
120. Graham, J. W. (2003). Adding Missing-Data-Relevant Variables to FIML-Based Structural Equation Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10, 80-100. doi: 10.1207/S15328007SEM1001_4
121. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorder*, 3, 1-62.
122. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American psychologist*, 58, 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
123. Griffin, L. K., Adams, N., & Little, T. D. (2017). Self Determination Theory, Identity Development, and Adolescence. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, S. J. Lopez (eds.) *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 189-196). Netherlands: Springer.
124. Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention. In N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (Eds.), *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development* (pp. 1- 17). New Directions for Child and Adolescent Development. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
125. Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (ed.) *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York, NY: Plenum Press.

126. Harwood, C. (2008). Developmental consulting in a professional football academy: The 5Cs coaching efficacy program. *The sport psychologist*, 22, 109-133. doi: 10.1123/tsp.22.1.109
127. Harwood, C. G., Barker, J. B., & Anderson, R. (2015). Psychosocial Development in Youth Soccer Players: Assessing the Effectiveness of the 5Cs Intervention Program. *The Sport Psychologist*, 29, 319-334. doi: 10.1123/tsp.2014-0161
128. Haskins, D. (2010). *Coaching the whole child: Positive development through sports*. Leeds, England: National Coaching Foundation.
129. Hawkins, J. D., Brown, E. C., Oesterle, S., Arthur, M., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2008a). Early effects of communities that care on targeted risks and initiation of delinquent behavior and substance use. *Journal of Adolescent Health*, 43, 15–22. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.01.022
130. Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Arthur, M. W., & Egan, E. (2008b). Testing communities that care: The rationale, design and behavioral baseline equivalence of the community youth development study. *Prevention Science*, 9, 178–190. doi: 10.1007/s11121-008-0092-y
131. Heck, K. E., & Subramaniam, A. (2009). *Youth development Frameworks*. Davis, CA: 4-H Center for Youth Development, University of California
132. Hedges, L. V., & Hedberg, E. C. (2007). Intraclass correlation values for planning group-randomized trials in education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29, 60-87. doi: 10.3102/0162373707299706
133. Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41, 156-166. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3
134. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York, NY: Cambridge University Press.
135. Hoffman, M. L. (2008). Empathy and prosocial behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 440-455). New York, NY: The Guilford Press.
136. Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58, 255-269. doi: 10.2307/2787127
137. Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology*, 10, 1-49. doi: 10.1080/1750984X.2016.1180704
138. Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119, 47-53. doi: 10.1542/peds.2006-2089H
139. Jaccard, J., & Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills: A practical guide for social scientists*. New York, NY: Guilford Press.

140. Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development, 31*, 263-273. doi:10.1177/0165025407076439
141. Jessor, R. (2016). Problem Behavior Theory and Adolescent Risk Behavior: A Re-Formulation In R. Jessor *The Origins and Development of Problem Behavior Theory* (pp. 117-130). Boulder, CO: Springer.
142. Jessor, R., & Turbin, M. S. (2016). Problem Behavior Theory and Adolescent Pro-Social Behavior. In R. Jessor, *The Origins and Development of Problem Behavior Theory* (pp. 181-203). Boulder, CO: Springer International Publishing.
143. Jones, M. I., Dunn, J. G. H., Holt, N. L., Sullivan, P. J., & Bloom, G. A. (2011). Exploring the '5Cs' of positive youth development in sport. *Journal of Sport Behavior, 34*, 250-267.
144. Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*, 194-200. doi: 10.1037/a0012754
145. Kajokienė, I. (2015). Intervencinės programos "Pasimatuok" savanorystę pristatymas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 426-444). Vilnius: MRU
146. Kajokienė, I., Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Truskauskaite-Kuneviciene, I., & Garckija, R. (2015). The Effects of Lithuanian School-Based Positive Youth Development Program on Positive and Problem Outcomes. *International Journal of Psychological Studies, 7*, 8-18. doi: 10.5539/ijps.v7n4p8
147. Kaniušonytė, G. (2015). Pozityvios jaunimo raidos trajektorijos: išskyrimas ir aprašymas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 164-172). Vilnius: MRU
148. Kelley, K., & Preacher, K. J. (2012). On effect size. *Psychological Methods, 17*, 137-152. doi: 10.1037/a0028086
149. Kerpelman, J. L., Pittman, J. F., & Adler-Baeder, F. (2008). Identity as a moderator of intervention-related change: Identity style and adolescents' responses to relationships education. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 8*, 151-171. doi: 10.1080/15283480801940073
150. Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb (Ed.) *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, vol 3, 7th edition (p.p. 701-749). Editor-in-Chief, R. M. Lerner: NY: Wiley-Bleckwell. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy317
151. Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*, Massachusetts: Pearson Education.
152. Klimstra, T. A., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2010). Identity formation in adolescence: change or stability? *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 150-162. doi: 10.1007/s10964-009-9401-4

153. Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
154. Kobak, R. R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, *59*, 135-146. doi: 10.2307/1130395
155. Kurtines, W. M., Ferrer-Wreder, L., Berman, S. L., Lorente, C. C., Briones, E., Montgomery, M. J., ... & Arrufat, O. (2008). Promoting Positive Youth Development The Miami Youth Development Project (YDP). *Journal of Adolescent Research*, *23*, 256-267. doi: 10.1177/0743558408314375
156. La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2002). What adolescents need: A self-determination theory perspective on development within families, school and society. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. Greenwich: IAP.
157. Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*, *71*, 1424-1440. doi:10.1111/1467- 8624.00237
158. Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, *27*, 703-716. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.05.005
159. Lapalme, J., Bisset, S., & Potvin, L. (2014). Role of context in evaluating neighbourhood interventions promoting positive youth development: a narrative systematic review. *International journal of public health*, *59*, 31-42. doi: 10.1007/s00038-013-0449-2
160. Larson R. W. (2000). *Toward a psychology of positive youth development*. *American Psychologist*, *55*, 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170
161. Larson, R. (2006). Positive youth development, willful adolescents, and mentoring. *Journal of community psychology*, *34*, 677-689. doi: 10.1002/jcop.20123
162. Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, *44*(1), 1-22.
163. Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
164. Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
165. Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., & DeSouza, L. (2012). Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New directions for youth development*, *2012*, 119-128. doi: 10.1002/yd.20034
166. Lerner, R. M., Dowling, E. M., & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, *7*, 172-180. doi: 10.1207/ S1532480XADS0703_8
167. Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child development*, *71*(1), 11-20.

168. Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the study of positive youth development*. Medford, MA: Institute for Applied Research in Youth Development, Tufts University.
169. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71. doi: 10.1177/0272431604272461
170. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, J. G. (2015). Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems. In R. M. Lerner (ed.) *Handbook of child psychology and developmental science*. New York, NY: John Wiley & Sons.
171. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., Lewin-Bizan, S., Gestsdottir, S., & Urban, J. B. (2011). Self-regulation processes and thriving in childhood and adolescence: A view of the issues. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestsdottir, & J. B. Urban (Eds.), *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 1-9. doi: 10.1002/cd.300
172. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... & Napolitano, C. M. (2011). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6, 38-62. doi: 10.5195/JYD.2011.174
173. Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34, 1107-1114. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.08.001
174. Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). The Scientific Study of Adolescent Development Historical and Contemporary Perspectives. In R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
175. Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., & Bowers, E. P. (2010). Special Issue Introduction: The Meaning and Measurement of Thriving: A View of the Issues. *Journal of youth and adolescence*, 39, 707-719. doi: 10.1007/s10964-010-9531-8
176. Lerner, R. M., Wang, J., Chase, P. A., Gutierrez, A. S., Harris, E. M., Rubin, R. O., & Yalin, C. (2014). Using relational developmental systems theory to link program goals, activities, and outcomes: The sample case of the 4-H Study of Positive Youth Development. *New directions for youth development*, 2014, 17-30. doi: 10.1002/yd.20110
177. Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22, 759-770. doi: 10.1017/S0954579410000441
178. Lewin-Bizan, S., Lynch, A. D., Fay, K., Schmid, K., McPherran, C., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Trajectories of positive and negative behaviors from early-to middle-adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 751-763. doi: 10.1007/s10964-010-9532-7
179. Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
180. Little, T. D., Snyder, C. R., & Wehmeyer, M. (2006). The agentic self: On the nature and origins of personal agency across the lifespan. In D. Mroczek & T. D. Little

(Eds.), *The handbook of personality development* (pp. 61–79). Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates.

181. Lockwood, P. (2006). Someone like me can be successful: do college students need same-gender role models?. *Psychology of Women Quarterly*, *30*(1), 36-46.
182. Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, *35*, 641-658. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00242-8
183. Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, *42*, 366–380. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.366
184. Luyckx, K., & Robitschek, C. (2014). Personal growth initiative and identity formation in adolescence through young adulthood: Mediating processes on the pathway to well-being. *Journal of adolescence*, *37*, 973-981. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.07.009 0140-1971
185. Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, *42*, 58-82. doi: 10.1016/j.jrp.2007.04.004
186. Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (eds.) *Handbook of identity theory and research* (pp. 77-98). Springer New York.
187. Luyckx, K., Soenens, B., Goossens, L., Beckx, K., & Wouters, S. (2008). Identity exploration and commitment in late adolescence: Correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *27*, 336–361. doi: 10.1521/jscp.2008.27.4.336
188. Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging self-determination theory and process-oriented identity research. *Journal of counseling psychology*, *56*, 276-288. doi: 10.1037/a0015349
189. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, *71*(3), 543-562.
190. MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, *58*, 593-614. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085542
191. Mahoney, J. L., Eccles, J. S., & Larson, R. W. (2004). Processes of adjustment in organized out-of-school activities: Opportunities and risks. *New Directions for Student Leadership*, *2004*(101), 115-144.
192. Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J. L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

193. Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159– 187). New York: Wiley.
194. Markiewicz, D., Doyle, A. B., & Brendgen, M. (2001). The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachments to parents and friends, and prosocial behaviors. *Journal of Adolescence*, *24*, 429–445. doi: 10.1006/jado.2001.0374
195. Masia-Warner, C., Nangle, D. W., & Hansen, D. J. (2006). Bringing evidence-based child mental health services to the schools: General issues and specific populations. *Education and Treatment of Children*, *29*(2), 165-172.
196. Maslow, G., Hill, S., Rozycki, A., Sadun, R., Sendowski, M., & Neukirch, J. (2016). Character Development Pilot Evaluation of Two Programs for Youth with Chronic Illness. *Journal of Youth Development*, *10*, 115-126. doi: 10.5195/JYD.2015.12
197. Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, *53*, 205-217. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.205
198. McLaughlin, M. W. (2000). *Community counts: how youth organizations matter for youth development*. Washington, DC: Public Education Network.
199. Meeus, W. (2017). Adolescent Ethnic Identity in Social Context: A Commentary. *Child Development*, *88*, 761-766. doi: 10.1111/cdev.12785
200. Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G., & Engels, R. (2005). Separation–individuation revisited: On the interplay of parent–adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of adolescence*, *28*, 89-106. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.07.003
201. Melendez-Torres, G. J., Dickson, K., Fletcher, A., Thomas, J., Hinds, K., Campbell, R., ... & Bonell, C. (2016a). Positive youth development programmes to reduce substance use in young people: Systematic review. *International Journal of Drug Policy*, *36*, 95-103. 10.1016/j.drugpo.2016.01.007
202. Melendez-Torres, G. J., Dickson, K., Fletcher, A., Thomas, J., Hinds, K., Campbell, R., ... & Bonell, C. (2016b). Systematic review and meta-analysis of effects of community-delivered positive youth development interventions on violence outcomes. *Journal of epidemiology and community health*, *jech-2015*. doi: 10.1136/jech-2015-206132
203. Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, *58*, 525–543. doi:10.1007/bf02294825
204. Miller, W. R., & Thoresen, C. E. (2003). Spirituality, religion, and health: An emerging research field. *American psychologist*, *58*, 24–ej. doi: 10.1037/0003-066X.58.1.24
205. Mueller, M. K., Phelps, E., Bowers, E. P., Agans, J. P., Urban, J. B., & Lerner, R. M. (2011). Youth development program participation and intentional self-regulation skills: Contextual and individual bases of pathways to positive youth development. *Journal of adolescence*, *34*, 1115-1125. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.07.010
206. Muthen, B., & Curran, P. J. (1997). General longitudinal modeling of individual differences in experimental designs: A latent variable framework for analysis and power estimation. *Psychological Methods*, *2*, 371–402. doi:10.1037/1082-989X.2.4.371.

207. Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285, 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
208. Napolitano, C. M., Bowers, E. P., Gestsdóttir, S., & Chase, P. (2011). The development of intentional self-regulation in adolescence: Describing, explaining, and optimizing its link to positive youth development. In R. M. Lerner, J. V. Lerner, & J. B. Benson (Eds.), *Positive youth development. Advances in child development and behavior* (Vol. 41, pp. 17–36). London, England: Elsevier.
209. Nash, S. G., McQueen, A., & Bray, J. H. (2005). Pathways to adolescent alcohol use: Family environment, peer influence, and parental expectations. *Journal of Adolescent Health*, 37, 19-28. doi: 10.1016/j.jadohealth.2004.06.004
210. Naudeau, S., Cunningham, W., Lundberg, M.K.A., & McGinnis, L. (2008). Programs and policies that promote positive youth development and prevent risky behaviors: An international perspective. In N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (Eds.), *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development*. New Directions for Child and Adolescent Development, 122, 75–87.
211. Neff, L. A., & Karney, B. R. (2009). Stress and reactivity to daily relationship experiences: How stress hinders adaptive processes in marriage. *Journal of personality and social psychology*, 97, 435-50. doi: 10.1037/a0015663
212. Niv, S., Tuvblad, C., Raine, A., & Baker, L. A. (2013). Aggression and rule-breaking: Heritability and stability of antisocial behavior problems in childhood and adolescence. *Journal of criminal justice*, 41, 285-291. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2013.06.014
213. Norman, M.N. & Jordan, J.C. (2012). *Targeting life skills In 4-H*. Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences, University of Florida. Paimta iš <https://nifa.usda.gov/sites/default/files/resource/Targeting%20Life%20Skills.pdf>
214. Norton, C. L., & Watt, T. T. (2014). Exploring the impact of a wilderness-based positive youth development program for urban youth. *Journal of Experiential Education*, 37, 335-350. doi: 10.1177/1053825913503113
215. Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 381-387. doi: 10.1177/0963721414547414
216. Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In W. Damon (Editor-in-Chief) & R. M. Lerner (Ed.), *The handbook of child psychology: Vol.1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 18 – 88). Hoboken, New York: Wiley.
217. Overton, W. F. (2011). Relational developmental systems and quantitative behavioral genetics: Alternative or parallel methodologies? *Research in Human Development*, 8, 258–263. doi: 10.1080/15427609.2011.634289
218. Overton W.F. (2013). Relationism and relational-developmental systems: A paradigm for developmental science in the post-Cartesian era. *Advances in Child Development and Behavior*, 44, 21 – 94. doi: 10.1016/B978-0-12-397947-6.00002-7
219. Özdemir, M., & Koutakis, N. (2016). Does promoting parents' negative attitudes to underage drinking reduce adolescents' drinking? The mediating process and mode-

- rators of the effects of the Örebro Prevention Programme. *Addiction*, 111, 263-271. doi: 10.1111/add.13177
220. Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. C. Urdan (eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: IAP.
 221. Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. doi: 10.1007/s10488-013-0528-y
 222. Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447-467. doi: 10.1111/1540-4560.00270
 223. Pesigan, I. J. A., Luyckx, K., & Alampay, L. P. (2014). Brief report: Identity processes in Filipino late adolescents and young adults: Parental influences and mental health outcomes. *Journal of adolescence*, 37, 599-604. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.04.012
 224. Phelps, E., Balsano, A. B., Fay, K., Peltz, J. S., Zimmerman, S. M., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Nuances in early adolescent developmental trajectories of positive and problematic/risk behaviors: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 16, 473-496. doi: 10.1016/j.chc.2006.11.006
 225. Pilielinės visuomenės institutas (2016). *Pagrindiniai Lietuvos visuomenės pilielinės galios rodikliai*. Vilnius: Pilielinės visuomenės institutas. [žiūrėta 2017-06-28]. Prieiga per internetą: http://www.civitas.lt/wp-content/uploads/2017/06/PGI2016_pagr-rezultatai.pdf
 226. Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.879
 227. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Garckija, R. (2015). Pozityvios jaunimo raidos koncepcijos apžvalga. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 22-53). Vilnius: MRU
 228. Ramey, H. L., & Rose-Krasnor, L. (2012). Contexts of structured youth activities and positive youth development. *Child Development Perspectives*, 6, 85-91. doi: 0.1111/j.1750-8606.2011.00219.x
 229. Reinecke, A., Dattilio, F. M., & Freeman A. (2003). What Makes for an Effective Treatment? In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, & A. Freeman (eds.) *Cognitive therapy with children and adolescents: A casebook for clinical practice* (pp.1-18). New York, NY: Guilford Press
 230. Rescorla, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., ... & Erol, N. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. *Journal of consulting and clinical psychology*, 75, 351-358. doi: 10.1037/0022-006X.75.2.351
 231. Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of community psychology*, 34, 691-707. doi: 10.1002/jcop.20124

232. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*, 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
233. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci ir R. M. Ryan (eds.) *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press
234. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of personality*, *74*, 1557-1586. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x
235. Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (Vol. 1, pp. 618–655). New York: Wiley.
236. Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*, *58*, 307-321. doi: 10.1002/jclp.10020
237. Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging*, *17*, 423-434. doi: 10.1037//0882-7974.17.3.423
238. Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational psychologist*, *44*, 119-136. 10.1080/00461520902832376
239. Roth, J. L., Brooks-Gunn, J. (2003a). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied developmental science*, *7*, 94-111. doi: 10.1207/S1532480XADS0702_6
240. Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003b). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, *32*, 170-182. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00421-4
241. Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, *20*, 188-202. doi: 10.1080/10888691.2015.1113879
242. Roth, J. L., Malone, L. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the amount of participation in afterschool programs relate to developmental outcomes? A review of the literature. *American journal of community psychology*, *45*, 310-324. doi:10.1007/s10464-010-9303-3.
243. Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving–school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*, 337–349. doi: 10.1080/17405629.2016.1207517
244. Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M. F., Cossu, G., ... & Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: a systematic review of universal school-based randomized controlled trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, *11*, 21-40. doi: 10.2174/1745017901511010021

245. Scales, P. C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: Essential actions for promoting adolescent health. *Journal of School Health*, 69, 113-119. doi: 10.1111/j.1746-1561.1999.tb07219.x
246. Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46. doi: 10.1207/S1532480XADS0401_3
247. Scales, P. C., Benson, P. L., Oesterle, S., Hill, K. G., Hawkins, J. D., & Pashak, T. J. (2016). The dimensions of successful young adult development: A conceptual and measurement framework. *Applied Developmental Science*, 20, 150-174. doi: 10.1080/10888691.2015.1082429
248. Schmid, K. L., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2011). Constructing positive futures: Modeling the relationship between adolescents' hopeful future expectations and intentional self regulation in predicting positive youth development. *Journal of adolescence*, 34, 1127-1135. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.07.009
249. Schmid, K. L., Phelps, E., Kiely, M. K., Napolitano, C. M., Boyd, M. J., & Lerner, R. M. (2011). The role of adolescents' hopeful futures in predicting positive and negative developmental trajectories: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The journal of positive psychology*, 6, 45-56. doi: 10.1080/17439760.2010.536777
250. Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4, 1-21. doi: 10.1007/s12310-011-9064-7
251. Schorr, L. B., & Schorr, D. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. Anchor Press/Doubleday.
252. Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 7-58. doi: 10.1207/S1532706XSCHWARTZ
253. Schwartz, S. J., Klimstra, T. A., Luyckx, K., Hale, W. W., & Meeus, W. H. (2012). Characterizing the self-system over time in adolescence: Internal structure and associations with internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1208-1225. doi: 10.1007/s10964-012-9751-1
254. Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2014). What have we learned since Schwartz (2001)? A reappraisal of the field. In K. McLean & M. Syed (Eds.), *Oxford handbook of identity development* (pp. 539-561). Oxford: Oxford University Press.
255. Schwartz, S. J., Phelps, E., Lerner, J. V., Huang, S., Brown, C. H., Lewin-Bizan, S., ... & Lerner, R. M. (2010). Promotion as prevention: Positive youth development as protective against tobacco, alcohol, illicit drug, and sex initiation. *Applied Developmental Science*, 14, 197-211. doi: 10.1080/10888691.2010.516186
256. Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
257. Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, NY: Houghton Mifflin Company.

258. Simon, T. R., Ikeda, R. M., Philips Smith, E., Reese, L. E., Rabiner, D. L., Miller-Johnson, S., ... & Allison, K. W. (2008). The multisite violence prevention project: impact of a universal school-based violence prevention program on social-cognitive outcomes. *Prevention Science*, 9, 231-244. doi: 10.1007/s11121-008-0101-1
259. Smetana, J. G., Campione-Barr N., Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190124.
260. Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200. doi: 10.1080/10705500802222972
261. Soenens, B., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Social-psychological profiles of identity styles: attitudinal and social-cognitive correlates in late adolescence. *Journal of adolescence*, 28, 107-125. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.07.001
262. Sourander, A., Helstelä, L., & Helenius, H. (1999). Parent-adolescent agreement on emotional and behavioral problems. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 34, 657-663. doi: 10.1007/s001270050189
263. Stanger, C., Achenbach, T. M., & Verhulst, F. C. (1997). Accelerated longitudinal comparisons of aggressive versus delinquent syndromes. *Development and Psychopathology*, 9(1), 43-58.
264. Stryker, S., & Serpe, R. T. (1982). Commitment, identity salience, and role behavior: Theory and research example. In *Personality, Roles, and Social Behavior* (pp. 199-218). Springer New York. doi: 10.1007/978-1-4613-9469-3_7
265. Stukas, A. A., Daly, M., & Gil Clary, E. (2006). Lessons from research on volunteering for mobilizing adults to volunteer for positive youth development. In E. G. Clary & J.E. Rhodes (Eds.) *Mobilizing adults for positive youth development* (pp. 65-82). Springer: New York. doi: 10.1007/0-387-29340-X
266. Theunissen, N. C. M., Vogels, T. G. C., Koopman, H. M., Verrips, G. H. W., Zwinderman, K. A. H., Verloove-Vanhorick, S. P., & Wit, J. M. (1998). The proxy problem: child report versus parent report in health-related quality of life research. *Quality of Life Research*, 7(5), 387-397.
267. Thompson, B. (2002). What future quantitative social science research could look like: Confidence intervals for effect sizes. *Educational Researcher*, 31, 25-32. doi: 10.3102/0013189X031003025
268. Tolan, P. H. (2014). Future directions for positive development intervention research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43, 686-694. doi:10.1080/15374416.2014.936604
269. Tolan, P. H., Henry, D. B., Schoeny, M. S., Lovegrove, P., & Nichols, E. (2014). Mentoring programs to affect delinquency and associated outcomes of youth at risk: A comprehensive meta-analytic review. *Journal of experimental criminology*, 10, 179-206. doi: 10.1007/s11292-013-9181-4
270. Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20, 214-236. doi: 10.1080/10888691.2016.1146080

271. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. (2015). Intervencinės programos "Pasimatuok" savanorystę efektyvumo vertinimas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 445-473). Vilnius: MRU
272. Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Žukauskainė, R., & Kaniušonytė, G. (2014). Pozityvios jaunimo raidos komponentų sąsajos su pasitenkinimu gyvenimu, psichologiniu atsparumu bei internaliais ir eksternaliais sunkumais. *Socialinis darbas / Social Work*, 13(1), 98-109.
273. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. & Kaniušonytė, G. (2017). The three-dimensional contribution scale (3dcon): development and psychometric evaluation.
274. Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., Žukauskienė, R. (2017). Promoting positive youth development through a school-based intervention program Try Volunteering.
275. Urban, J. B., Lewin-Bizan, S., & Lerner, R. M. (2010). The role of intentional self regulation, lower neighborhood ecological assets, and activity involvement in youth developmental outcomes. *Journal of youth and adolescence*, 39, 783-800. doi: 10.1007/s10964-010-9549-y
276. Van Goethem, A. A., van Hoof, A., van Aken, M. A., de Castro, B. O., & Raaijmakers, Q. A. (2014). Socialising adolescent volunteering: How important are parents and friends? Age dependent effects of parents and friends on adolescents' volunteering behaviours. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 94-101. doi: 10.1016/j.appdev.2013.12.003
277. Van IJzendoorn, M. H. (1997). Attachment, emergent morality, and aggression: Toward a developmental socioemotional model of antisocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 703-728. doi: 10.1080/016502597384631
278. Volbrecht, M. M., Lemery-Chalfant, K., Aksan, N., Zahn-Waxler, C., & Goldsmith, H. H. (2007). Examining the familial link between positive affect and empathy development in the second year. *The Journal of Genetic Psychology*, 168, 105-130. doi: 10.3200/GNTP.168.2.105-130
279. Von Soest, T., & Hagtvet, K. A. (2011). Mediation analysis in a latent growth curve modeling framework. *Structural Equation Modeling*, 18, 289-314. doi:10.1080/10705511.2011.557344
280. Vosylis R., Žukauskiene, R., Malinauskienė O. (2012). Comparison of internet based versus paper-and-pencil administered assessment of positive development indicators in adolescent's sample. *Psichologija: mokslo darbai*, 45, 7-21.
281. Walton, G. M. (2014). The new science of wise psychological interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 73-82. doi: 10.1177/0963721413512856
282. Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97. doi: 10.1016/0273-2297(83)90010-2
283. Weigold, A., Weigold, I. K., & Russell, E. J. (2013). Examination of the equivalence of self-report survey-based paper-and-pencil and internet data collection methods. *Psychological methods*, 18, 53-70. doi: 10.1037/t08910-000
284. Weiner, M. B., Geldhof, G. J., & Gestsdottir, S. (2015). Intentional Self-Regulation in Youth: Applying Research Findings to Practice and Programs. In E. P. Bowers, S. K.

- Johson, R. M. Hershberg, R. M. Lerner, G. J. Geldhof, L. J. Hilliard, J. V. Lerner (eds.) *Promoting Positive Youth Development* (pp. 21-36). New York, NY: Springer.
285. Weiss, C. H. (1972). *Evaluation Research: Methods of Assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 286. Weiss, C. H. (1997). How Can Theory-Based Evaluation Make Greater Headway? *Evaluation Review*, 21, 501-524. doi: 10.1177/0193841X9702100405
 287. White, D. J. (2009). *The effect of youth participatory evaluation and youth community action training on positive youth development* (Daktaro disertacija). Paimta iš Oregon State University Scholars Archive (<http://hdl.handle.net/1957/13732>).
 288. Wichers, M., Gillespie, N. A., & Kendler, K. S. (2013). Genetic and environmental predictors of latent trajectories of alcohol use from adolescence to adulthood: a male twin study. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 37, 498-506. doi: 10.1111/j.1530-0277.2012.01939.x
 289. Wickrama, K. K., Lee, T. K., O'Neal, C. W., & Lorenz, F. O. (2016). *Higher-order growth curves and mixture modeling with Mplus: A practical guide*. New York, NY: Routledge.
 290. Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The world bank research observer*, 15, 225-249. doi: 10.1093/wbro/15.2.225
 291. Xing, K., Chico, E., Lambouthis III, D. L., Brittan, A. S., & Schwartz, S. J. (2015). Identity Development in Adolescence: Implications for Youth Policy and Practice. In E. P. Bowers, S. K. Johson, R. M. Hershberg, R. M. Lerner, G. J. Geldhof, L. J. Hilliard, J. V. Lerner (eds.) *Promoting Positive Youth Development* (pp. 187-208). New York, NY: Springer
 292. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25, 82-91. doi: 10.1006/ceps.1999.1016
 293. Zimmerman, S. M., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2008). Positive and negative developmental trajectories in US adolescents: Where the positive youth development perspective meets the deficit model. *Research in Human Development*, 5, 153-165. doi: 10.1080/15427600802274001
 294. Žukauskienė, R., & Kajokienė, I. (2006). CBCL, TRF ir YSR metodikų standartizavimas naudojant 6–18 metų Lietuvos vaikų imties duomenis. *Psichologija*, 33, 33-45.
 295. Žukauskienė, R., Malinauskienė, O., Kaniušonytė, G., Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Garckija, R. (2015). Pozityvios jaunimo raidos rezultatai: I dalias prisidėjimas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vossylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 346-393). Vilnius: MRU

PRIEDAI

P1 lentelė. PYDI klausinymo subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu

	K1	K2	K3	K4	P1	P2	P3	P4	S1	S2	S3	S4	Ch1	Ch2	Ch3	Ch4	A1	A2	A3	A4
K1	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
K2	0,68	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
K3	0,74	0,68	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
K4	0,73	0,66	0,69	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
P1	0,89	0,68	0,71	0,67	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
P2	0,71	0,95	0,71	0,66	0,66	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
P3	0,63	0,65	0,92	0,63	0,68	0,64	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
P4	0,67	0,64	0,69	0,95	0,67	0,65	0,65	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S1	0,95	0,64	0,69	0,68	0,87	0,64	0,58	0,61	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S2	0,76	0,91	0,65	0,68	0,65	0,91	0,57	0,66	0,73	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S3	0,71	0,69	0,96	0,67	0,67	0,71	0,91	0,59	0,69	0,71	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*
S4	0,68	0,60	0,64	0,94	0,64	0,61	0,58	0,91	0,67	0,66	0,66	1	*	*	*	*	*	*	*	*
Ch1	0,86	0,59	0,61	0,62	0,77	0,58	0,52	0,52	0,92	0,65	0,57	0,58	1	*	*	*	*	*	*	*
Ch2	0,67	0,88	0,62	0,65	0,62	0,82	0,56	0,56	0,68	0,87	0,64	0,60	0,70	1	*	*	*	*	*	*
Ch3	0,65	0,67	0,90	0,65	0,56	0,65	0,84	0,58	0,64	0,64	0,89	0,61	0,64	0,72	1	*	*	*	*	*
Ch4	0,61	0,63	0,59	0,94	0,57	0,60	0,61	0,87	0,56	0,63	0,58	0,88	0,58	0,64	0,63	1	*	*	*	*
A1	0,67	0,43	0,46	0,51	0,52	0,39	0,33	0,36	0,75	0,49	0,44	0,45	0,88	0,63	0,58	0,49	1	*	*	*
A2	0,54	0,66	0,45	0,53	0,37	0,61	0,38	0,37	0,53	0,72	0,46	0,47	0,65	0,87	0,66	0,60	0,71	1	*	*
A3	0,54	0,48	0,79	0,56	0,43	0,43	0,72	0,47	0,57	0,50	0,79	0,53	0,61	0,61	0,89	0,56	0,66	0,66	1	*
A4	0,56	0,47	0,51	0,80	0,43	0,44	0,44	0,67	0,51	0,53	0,50	0,78	0,56	0,60	0,60	0,86	0,60	0,68	0,68	1

Pastabos. K = kompetencija; P = pasitikėjimas; S = susietumas; Ch = charakterio tvirtumas; A = atjauta; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį; 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-eferko matavimus; 4 = ilg-eferko matavimus; visi koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$).

P2 lentelė. 3DCON klausimyno subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	SG1	SG2	SG3	SG4	ŠG1	ŠG2	ŠG3	ŠG4	BG1	BG2	BG3	BG4
SG1	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
SG2	0,75	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
SG3	0,63	0,68	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*
SG4	0,71	0,63	0,66	1	*	*	*	*	*	*	*	*
ŠG1	0,70	0,49	0,50	0,48	1	*	*	*	*	*	*	*
ŠG2	0,63	0,74	0,63	0,55	0,81	1	*	*	*	*	*	*
ŠG3	0,45	0,83	0,83	0,51	0,67	0,74	1	*	*	*	*	*
ŠG4	0,52	0,44	0,56	0,74	0,70	0,74	0,72	1	*	*	*	*
BG1	0,51	0,46	0,41	0,34	0,44	0,40	0,37	0,30	1	*	*	*
BG2	0,43	0,52	0,42	0,40	0,38	0,51	0,33	0,32	0,54	1	*	*
BG3	0,34	0,38	0,47	0,34	0,34	0,35	0,41	0,31	0,54	0,59	1	*
BG4	0,43	0,40	0,38	0,58	0,39	0,41	0,35	0,52	0,45	0,58	0,52	1

Pastabos. SG = prisidėjimas prie savo gerovės; ŠG = prisidėjimas prie šeimos gerovės; BG = prisidėjimas prie bendruomenės gerovės; skaitčius šalia raidės nurodo matavimo numerį; 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimus; 4 = ilg-efekto matavimus; * = koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$).

P3 lentelė. YSR/11-18 klausimyno subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	ND1	ND2	ND3	ND4	UDI	UD2	UD3	UD4	TN1	TN2	TN3	TN4	AE1	AE2	AE3	AE4
ND1	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
ND2	0,83	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
ND3	0,77	0,79	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
ND4	0,78	0,72	0,80	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
UDI	0,65	0,53	0,52	0,53	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
UD2	0,58	0,66	0,54	0,54	0,70	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
UD3	0,56	0,54	0,64	0,54	0,73	0,74	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*
UD4	0,54	0,50	0,55	0,65	0,72	0,71	0,73	1	*	*	*	*	*	*	*	*
TN1	0,12	0,09*	0,11*	0,08*	0,14	0,13	0,15	0,14	1	*	*	*	*	*	*	*
TN2	0,05ns	0,11	0,09*	0,07ns	0,16	0,17	0,11	0,11	0,64	1	*	*	*	*	*	*
TN3	0,08ns	0,10*	0,17	0,09*	0,14	0,16	0,14	0,19	0,73	0,58	1	*	*	*	*	*
TN4	0,10*	0,12	0,15	0,16	0,12	0,16	0,18	0,18	0,73	0,76	0,67	1	*	*	*	*
AE1	0,22	0,17	0,18	0,17	0,28	0,20	0,23	0,19	0,42	0,33	0,37	0,33	1	*	*	*
AE2	0,14	0,21	0,17	0,16	0,19	0,30	0,21	0,20	0,40	0,44	0,38	0,39	0,69	1	*	*
AE3	0,17	0,19	0,25	0,21	0,24	0,25	0,29	0,24	0,41	0,37	0,45	0,37	0,78	0,71	1	*
AE4	0,14	0,14	0,18	0,21	0,23	0,24	0,25	0,28	0,43	0,39	0,42	0,42	0,79	0,83	0,79	1

Pastabos. ND = nerimastingumas/depresiškumas; UD = užsiklaidinimas/depresiškumas; TN = taisyklių nepaisymas; TN = taisyklių nepaisymas; AE = agresyvus elgesys; skaitčius šalia raidės nurodo matavimo numerį; 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimus; 4 = ilg-efekto matavimus; * = koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$), išskyrus prie koeficiento pažymėtus: * = $p < 0,05$; ns = $p > 0,05$.

P4 lentelė. SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	SOC1				SOC2				SOC3				SOC4				
SOC1	1				*				*				*				*
SOC2	0,68	1			*				*				*				*
SOC3	0,68	0,68	1		*				1				*				*
SOC4	0,61	0,66	0,61	0,58	0,66	1			0,58				1				1

Pastabos. Skaitčius šalia raišės nurodo matavimo numerį: 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimas; 4 = ilg-efekto matavimas; visi koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai (p < 0,01).

P5 lentelė. DIDS klausimyno subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	TP1	TP2	TP3	TP4	IS1	IS2	IS3	IS4	TG1	TG2	TG3	TG4	TI1	TI2	TI3	TI4	AT1	AT2	AT3	AT4
TP1	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
TP2	0,50	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
TP3	0,57	0,66	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
TP4	0,46	0,52	0,53	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
IS1	0,65	0,45	0,50	0,37	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
IS2	0,47	0,66	0,48	0,41	0,73	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
IS3	0,35	0,43	0,65	0,37	0,59	0,70	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
IS4	0,29	0,35	0,32	0,51	0,59	0,63	0,59	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
TI1	0,56	0,38	0,39	0,39	0,31	0,27	0,16	0,15	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
TG1	0,34	0,59	0,34	0,33	0,24	0,43	0,23	0,11	0,63	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
TG2	0,35	0,43	0,63	0,49	0,24	0,34	0,45	0,25	0,61	0,63	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*
TG3	0,41	0,41	0,37	0,67	0,19	0,27	0,25	0,32	0,59	0,49	0,68	1	*	*	*	*	*	*	*	*
TG4	0,53	0,42	0,42	0,36	0,94	0,72	0,60	0,60	0,24	0,18	0,20	0,16	1	*	*	*	*	*	*	*
TI1	0,37	0,53	0,37	0,28	0,68	0,92	0,67	0,59	0,19	0,36	0,28	0,21	0,68	1	*	*	*	*	*	*
TI2	0,28	0,39	0,54	0,40	0,60	0,70	0,91	0,63	0,19	0,24	0,42	0,20	0,67	0,69	1	*	*	*	*	*
TI3	0,20	0,36	0,31	0,42	0,54	0,65	0,61	0,91	0,08*	0,09*	0,22	0,28	0,63	0,65	0,68	1	*	*	*	*
TI4	-0,14	-0,21	-0,14	-0,08 ^{ns}	-0,61	-0,50	-0,50	-0,44	0,14	0,04 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,59	-0,54	-0,44	-0,50	1	*	*	*
AT1	-0,04 ^{ns}	-0,09*	-0,08*	-0,10*	-0,41	-0,52	-0,42	-0,42	0,02 ^{ns}	0,15	-0,01 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,41	-0,52	-0,38	-0,44	0,64	1	*	*
AT2	-0,04 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,34	-0,39	-0,52	-0,38	0,10*	0,05 ^{ns}	0,13	0,11	-0,43	-0,42	-0,53	-0,49	0,62	0,54	1	*
AT3	0,01 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	0,12	-0,27	-0,37	-0,37	-0,50	0,16	0,13	0,12	0,25	-0,32	-0,38	-0,33	-0,55	0,48	0,49	0,50	1

Pastabos. TP = tyrinėjimas į plotį; IS = išspareigojimas; TG = tyrinėjimas į gylį; TI = tapatinimasis su išspareigojimu; AT = abejojantis tyrinėjimas; skaitčius šalia raišės nurodo matavimo numerį: 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimas; 4 = ilg-efekto matavimas; visi nepažymėti koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai (p < 0,01), išskyrus prie koeficiento pažymėtus: * = p < 0,05; ns = p > 0,05.

P6 lentelė. PYDI ir 3DCON klausimų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu

	SG1	SG2	SG3	SG4	ŠG1	ŠG2	ŠG3	ŠG4	BG1	BG2	BG3	BG4
K1	0,52	0,47	0,46	0,44	0,49	0,51	0,43	0,43	0,37	0,36	0,35	0,37
K2	0,45	0,49	0,43	0,46	0,39	0,50	0,38	0,42	0,30	0,38	0,32	0,35
K3	0,48	0,46	0,54	0,47	0,39	0,44	0,45	0,40	0,35	0,35	0,43	0,36
K4	0,46	0,43	0,45	0,58	0,42	0,47	0,41	0,51	0,28	0,34	0,35	0,44
P1	0,50	0,44	0,42	0,43	0,42	0,45	0,37	0,38	0,32	0,31	0,28	0,32
P2	0,46	0,50	0,43	0,46	0,37	0,48	0,36	0,39	0,31	0,36	0,31	0,33
P3	0,44	0,42	0,50	0,44	0,36	0,40	0,42	0,37	0,30	0,32	0,39	0,31
P4	0,45	0,42	0,44	0,56	0,41	0,45	0,40	0,50	0,23	0,29	0,32	0,41
S1	0,51	0,46	0,45	0,42	0,48	0,51	0,43	0,43	0,38	0,37	0,36	0,36
S2	0,48	0,50	0,44	0,46	0,45	0,55	0,42	0,46	0,34	0,41	0,35	0,39
S3	0,47	0,47	0,54	0,46	0,41	0,47	0,48	0,42	0,35	0,36	0,45	0,37
S4	0,44	0,40	0,43	0,54	0,42	0,46	0,41	0,52	0,28	0,31	0,34	0,43
Ch1	0,48	0,43	0,43	0,41	0,43	0,45	0,38	0,37	0,36	0,37	0,35	0,34
Ch2	0,45	0,47	0,42	0,45	0,39	0,48	0,36	0,39	0,35	0,45	0,35	0,39
Ch3	0,41	0,43	0,51	0,44	0,35	0,43	0,44	0,38	0,35	0,39	0,46	0,37
Ch4	0,40	0,40	0,41	0,54	0,35	0,41	0,35	0,47	0,22	0,32	0,31	0,40
A1	0,37	0,35	0,34	0,33	0,35	0,38	0,31	0,30	0,31	0,37	0,34	0,32
A2	0,34	0,37	0,34	0,36	0,31	0,40	0,31	0,33	0,29	0,42	0,31	0,35
A3	0,37	0,35	0,46	0,39	0,33	0,37	0,41	0,34	0,32	0,37	0,46	0,34
A4	0,34	0,33	0,36	0,46	0,34	0,37	0,33	0,42	0,23	0,30	0,29	0,37

Pastabos. K = kompetencija; P = pasitikėjimas; S = susietumas; Ch = charakterio tvirtumas; A = atjauta; SG = prisidėjimas prie savo gerovės; ŠG = prisidėjimas prie šeimos gerovės; BG = prisidėjimas prie bendruomenės gerovės; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį; 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimas; 4 = ilg-efekto matavimas; visi koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$).

P7 lentelė. PYDI ir YSR/11-1 klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	ND1	ND2	ND3	ND4	UDI	UD2	UD3	UD4	TN1	TN2	TN3	TN4	AE1	AE2	AE3	AE4
K1	-0,19	-0,14	-0,13	-0,14	-0,34	-0,28	-0,32	-0,28	-0,04 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,14	-0,12	-0,18	-0,16
K2	-0,17	-0,18	-0,15	-0,17	-0,27	-0,34	-0,28	-0,24	-0,04 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	0,07 ^{ns}	-0,14	-0,11	-0,13
K3	-0,22	-0,21	-0,19	-0,17	-0,35	-0,36	-0,38	-0,30	-0,07 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,11	-0,07 ^{ns}	-0,14	-0,14	-0,18	-0,18
K4	-0,18	-0,15	-0,17	-0,16	-0,31	-0,29	-0,34	-0,34	-0,05 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,10*	-0,04 ^{ns}	-0,14	-0,15	-0,18	-0,20
P1	-0,22	-0,18	-0,19	-0,19	-0,35	-0,29	-0,32	-0,26	-0,04 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,12	-0,09*	-0,15	-0,13
P2	-0,21	-0,22	-0,19	-0,19	-0,30	-0,35	-0,30	-0,27	-0,03 ^{ns}	-0,07	-0,07 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,11	-0,11	-0,12
P3	-0,19	-0,19	-0,19	-0,17	-0,33	-0,36	-0,36	-0,29	-0,07 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,10*	-0,08 ^{ns}	-0,12	-0,13	-0,17	-0,17
P4	-0,24	-0,21	-0,23	-0,23	-0,35	-0,33	-0,38	-0,39	-0,06 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,11	-0,05 ^{ns}	-0,15	-0,15	-0,19	-0,20
S1	-0,16	-0,11	-0,10*	-0,11	-0,34	-0,28	-0,31	-0,27	-0,04 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,14	-0,11	-0,17	-0,15
S2	-0,17	-0,16	-0,11	-0,13	-0,30	-0,35	-0,28	-0,27	-0,02 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,13	-0,11	-0,13
S3	-0,21	-0,20	-0,18	-0,16	-0,36	-0,38	-0,38	-0,32	-0,06 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,09*	-0,05 ^{ns}	-0,13	-0,14	-0,17	-0,18
S4	-0,19	-0,16	-0,16	-0,17	-0,35	-0,33	-0,36	-0,37	-0,05 ^{ns}	0,02 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,13	-0,15	-0,17	-0,20
Ch1	-0,08*	-0,06 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,24	-0,19	-0,21	-0,17	-0,04 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,10*	-0,05 ^{ns}	-0,16	-0,13	-0,19	-0,16
Ch2	-0,07 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,20	-0,25	-0,19	-0,15	-0,05 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,09*	-0,15	-0,12	-0,15
Ch3	-0,10*	-0,12	-0,09*	-0,08*	-0,26	-0,31	-0,30	-0,24	-0,07 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,10*	-0,07 ^{ns}	-0,14	-0,17	-0,18	-0,19
Ch4	-0,12	-0,12	-0,12	-0,13	-0,24	-0,25	-0,27	-0,28	-0,04 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,09*	-0,02 ^{ns}	-0,11	-0,15	-0,16	-0,19
A1	0,04 ^{ns}	0,05 ^{ns}	0,09*	0,04 ^{ns}	-0,11	-0,07 ^{ns}	-0,10*	-0,08 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	0,02 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,15	-0,12	-0,14	-0,15
A2	0,07 ^{ns}	0,05 ^{ns}	0,12	0,08 ^{ns}	-0,10*	-0,06 ^{ns}	-0,10*	-0,08 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,10*	-0,15	-0,11	-0,13
A3	-0,01 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	0,03 ^{ns}	0,03 ^{ns}	-0,19	-0,20	-0,21	-0,15	-0,03 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,14	-0,15	-0,15	-0,18
A4	-0,02 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	0,01 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,17	-0,14	-0,18	-0,17	-0,02 ^{ns}	0,07 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	0,03 ^{ns}	-0,11	-0,16	-0,13	-0,18

Pastabos. K = kompetencija; P = pastitikejimas; S = susietumas; Ch = charakterio tvirtumas; A = atjauta; ND = nerimastingumas/depresiškumas;

UD = užsisklendimas/depresiškumas; TN = taisyklių nepaisymas; AE = agresyvus elgesys; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį; 1 = pre-testas;

2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimus; 4 = ilg-efekto matavimus; visi nepažymėti koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$), išskyrus prie koeficiento pažymėtus: * = $p < 0,05$; ns = $p > 0,05$.

P8 lentelė. PYDI klausimyno subskalių įverčių ir SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	K1	K2	K3	K4	P1	P2	P3	P4	S1	S2	S3	S4	Ch1	Ch2	Ch3	Ch4	A1	A2	A3	A4
SOC1	0,45	0,38	0,40	0,37	0,38	0,39	0,33	0,34	0,40	0,40	0,38	0,34	0,39	0,40	0,37	0,32	0,32	0,33	0,32	0,32
SOC2	0,36	0,38	0,33	0,35	0,33	0,38	0,32	0,34	0,33	0,37	0,32	0,32	0,34	0,38	0,31	0,33	0,25	0,31	0,24	0,27
SOC3	0,34	0,33	0,40	0,35	0,30	0,34	0,36	0,33	0,30	0,32	0,37	0,33	0,31	0,33	0,37	0,33	0,24	0,27	0,33	0,29
SOC4	0,37	0,33	0,32	0,46	0,31	0,35	0,30	0,42	0,33	0,34	0,30	0,41	0,35	0,35	0,31	0,44	0,30	0,30	0,27	0,39

Pastabos. K = kompetencija; P = pastitikejimas; S = susietumas; Ch = charakterio tvirtumas; A = atjauta; ND = nerimastingumas/depresiškumas;

UD = užsisklendimas/depresiškumas; TN = taisyklių nepaisymas; AE = agresyvus elgesys; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį; 1 = pre-testas;

2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimus; 4 = ilg-efekto matavimus; visi koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$).

P9 lentelė. PYDI ir AIDS klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu

	TP1	TP2	TP3	TP4	IS1	IS2	IS3	IS4	TG1	TG2	TG3	TG4	TJ1	TJ2	TJ3	TJ4	AT1	AT2	AT3	AT4
K1	0,33	0,35	0,34	0,31	0,41	0,41	0,37	0,32	0,30	0,25	0,29	0,25	0,40	0,38	0,40	0,34	-0,25	-0,20	-0,20	-0,12
K2	0,28	0,37	0,32	0,31	0,37	0,44	0,35	0,34	0,23	0,28	0,25	0,21	0,37	0,41	0,37	0,35	-0,25	-0,24	-0,21	-0,18
K3	0,29	0,38	0,46	0,34	0,38	0,42	0,47	0,37	0,23	0,21	0,35	0,24	0,38	0,39	0,48	0,40	-0,27	-0,23	-0,21	-0,20
K4	0,26	0,31	0,34	0,40	0,37	0,38	0,39	0,42	0,19	0,18	0,27	0,29	0,38	0,34	0,41	0,44	-0,28	-0,22	-0,22	-0,18
P1	0,32	0,34	0,33	0,28	0,43	0,43	0,36	0,34	0,24	0,19	0,21	0,17	0,43	0,41	0,41	0,35	-0,27	-0,24	-0,21	-0,17
P2	0,30	0,39	0,32	0,33	0,40	0,46	0,36	0,35	0,23	0,28	0,24	0,22	0,40	0,43	0,39	0,36	-0,29	-0,25	-0,24	-0,19
P3	0,25	0,33	0,41	0,31	0,34	0,37	0,42	0,37	0,18	0,18	0,30	0,19	0,34	0,34	0,44	0,38	-0,24	-0,20	-0,18	-0,20
P4	0,24	0,28	0,30	0,36	0,38	0,38	0,37	0,44	0,14	0,13	0,23	0,25	0,39	0,36	0,40	0,46	-0,29	-0,24	-0,21	-0,22
S1	0,32	0,33	0,31	0,28	0,38	0,39	0,34	0,30	0,32	0,26	0,29	0,23	0,37	0,36	0,39	0,32	-0,21	-0,19	-0,18	-0,13
S2	0,30	0,38	0,31	0,32	0,37	0,42	0,32	0,31	0,29	0,33	0,28	0,26	0,36	0,39	0,35	0,32	-0,23	-0,21	-0,18	-0,14
S3	0,26	0,36	0,43	0,33	0,35	0,39	0,43	0,35	0,24	0,23	0,25	0,24	0,35	0,36	0,45	0,39	-0,24	-0,21	-0,18	-0,19
S4	0,25	0,28	0,29	0,36	0,36	0,36	0,36	0,39	0,18	0,16	0,24	0,27	0,36	0,33	0,39	0,41	-0,28	-0,21	-0,18	-0,19
Ch1	0,34	0,31	0,31	0,28	0,36	0,37	0,32	0,28	0,33	0,27	0,28	0,24	0,34	0,32	0,35	0,27	-0,18	-0,15	-0,16	-0,10*
Ch2	0,31	0,38	0,32	0,34	0,36	0,42	0,33	0,30	0,31	0,34	0,28	0,26	0,34	0,37	0,34	0,29	-0,19	-0,18	-0,17	-0,13
Ch3	0,26	0,34	0,43	0,32	0,30	0,34	0,41	0,31	0,25	0,24	0,36	0,25	0,29	0,30	0,41	0,33	-0,19	-0,16	-0,16	-0,15
Ch4	0,23	0,29	0,31	0,41	0,33	0,34	0,35	0,39	0,16	0,17	0,25	0,28	0,32	0,28	0,36	0,38	-0,22	-0,17	-0,17	-0,13
A1	0,27	0,25	0,26	0,26	0,25	0,26	0,23	0,20	0,36	0,27	0,30	0,26	0,23	0,21	0,25	0,20	-0,09*	-0,09*	-0,11	-0,02 ^{ns}
A2	0,25	0,31	0,26	0,29	0,24	0,29	0,23	0,20	0,32	0,34	0,28	0,27	0,21	0,23	0,23	0,17	-0,09*	-0,07 ^{ns}	-0,09*	-0,02 ^{ns}
A3	0,23	0,28	0,40	0,30	0,24	0,26	0,35	0,24	0,31	0,26	0,40	0,28	0,22	0,21	0,34	0,24	-0,12	-0,10*	-0,11	-0,07 ^{ns}
A4	0,21	0,23	0,28	0,38	0,25	0,24	0,28	0,27	0,24	0,19	0,28	0,33	0,24	0,19	0,28	0,25	-0,14	-0,11	-0,12	-0,01 ^{ns}

Pastabos. K = kompetencija; P = pasitikėjimas; S = susietumas; Ch = charakterio tvirtumas; A = atjauta; TP = tyrinėjimas į plotį; IS = išpareigojimas;

TG = tyrinėjimas į gylį; TJ = tapatinimasis su išpareigojimu; AT = abejojančias tyrinėjimas; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį; 1 = pre-testas;

2 = post-testas; 3 = tr-eferko matavimus; 4 = ilg-eferko matavimus; visi nepažymėti koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$), išskyrus prie koeficiento pažymėtus: * = $p < 0,05$; ns = $p > 0,05$.

P10 lentelė. 3DCON ir YSR11/18 klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	ND1	ND2	ND3	ND4	UDI	UD2	UD3	UD4	TN1	TN2	TN3	TN4	AE1	AE2	AE3	AE4
SG1	-0,13	-0,09*	-0,09*	-0,09*	-0,28	-0,20	-0,24	-0,18	0,04 ^{ns}	0,06 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	0,03 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,05 ^{ns}
SG2	-0,10*	-0,12	-0,05 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,18	-0,22	-0,20	-0,13	0,03 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	0,02 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,10*	-0,09*	-0,09*
SG3	-0,09*	-0,09*	-0,07 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,25	-0,23	-0,30	-0,31	-0,04 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,10*	-0,01 ^{ns}	-0,10*	-0,13	-0,17	-0,15
SG4	-0,10*	-0,10*	-0,10*	-0,12	-0,24	-0,22	-0,25	-0,26	-0,03 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,10*	-0,13	-0,13
ŠG1	-0,12	-0,09*	-0,10*	-0,10*	-0,35	-0,26	-0,30	-0,27	-0,08 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,09*	-0,18	-0,17	-0,20	-0,20
ŠG2	-0,13	-0,10*	-0,09*	-0,10*	-0,30	-0,32	-0,30	-0,27	-0,07 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,10*	-0,08 ^{ns}	-0,18	-0,22	-0,22	-0,22
ŠG3	-0,11	-0,10*	-0,10*	-0,10*	-0,32	-0,30	-0,35	-0,30	-0,12	-0,07 ^{ns}	-0,14	-0,09*	-0,19	-0,20	-0,25	-0,23
ŠG4	-0,10*	-0,12	-0,10*	-0,12	-0,31	-0,31	-0,32	-0,35	-0,11	-0,06 ^{ns}	-0,12	-0,12	-0,15	-0,20	-0,21	-0,24
BG1	-0,12	-0,08*	-0,05 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,20	-0,18	-0,17	-0,15	0,01 ^{ns}	0,06 ^{ns}	0,02 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,05 ^{ns}
BG2	-0,08*	-0,07 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,15	-0,18	-0,13	-0,15	-0,03 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,09*	-0,11	-0,11
BG3	-0,08 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,22	-0,24	-0,24	-0,22	-0,04 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,09*	-0,09*	-0,14	-0,13
BG4	-0,07 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,11	-0,22	-0,23	-0,22	-0,22	-0,07 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,10*	-0,15	-0,17	-0,15	-0,20

Pastabos. SG = prisidėjimas prie savo gerovės; ŠG = prisidėjimas prie šeimos gerovės; BG = prisidėjimas prie bendruomenės gerovės; ND = nerimastingumas/depresiškumas; UD = užsiklindimas/depresiškumas; TN = taisyklių nepaisymas; AE = agresyvus elgesys; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį:

1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimas; 4 = ilg-efekto matavimas; visi nepažymėti koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$), išskyrus prie koeficiento pažymėtus: * = $p < 0,05$; ns = $p > 0,05$.

P11 lentelė. DIDS klausimyno subskalių įverčių ir SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	TP1	TP2	TP3	TP4	ĮS1	ĮS2	ĮS3	ĮS4	TG1	TG2	TG3	TG4	TĮ1	TĮ2	TĮ3	TĮ4	AT1	AT2	AT3	AT4
SOC1	0,20	0,25	0,25	0,23	0,37	0,39	0,35	0,31	0,15	0,19	0,21	0,17	0,39	0,38	0,36	0,33	-0,30	-0,24	-0,27	-0,20
SOC2	0,20	0,28	0,26	0,26	0,34	0,42	0,36	0,31	0,10*	0,10	0,20	0,16	0,34	0,41	0,35	0,33	-0,31	-0,26	-0,24	-0,20
SOC3	0,17	0,26	0,32	0,22	0,30	0,31	0,38	0,22	0,12	0,15	0,22	0,12	0,32	0,29	0,37	0,26	-0,24	-0,19	-0,28	-0,16
SOC4	0,17	0,24	0,27	0,30	0,29	0,33	0,34	0,37	0,07 ^{ns}	0,11	0,19	0,17	0,30	0,31	0,35	0,39	-0,26	-0,18	-0,21	-0,24

Pastabos. TP = tyrinėjimas į plotį; ĮS = išsipareigojimas; TG = tyrinėjimas į gylį; TĮ = tapatinimasis su išpareigojimu; AT = abejojantis tyrinėjimas; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį: 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimas; 4 = ilg-efekto matavimas; visi nepažymėti koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$), išskyrus prie koeficiento pažymėtus: * = $p < 0,05$; ns = $p > 0,05$.

P12 lentelė. 3DCON ir DIDS klausymų subskalių įvertių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	TP1	TP2	TP3	TP4	ĮS1	ĮS2	ĮS3	ĮS4	TG1	TG2	TG3	TG4	TĮ1	TĮ2	TĮ3	TĮ4	AT1	AT2	AT3	AT4
SG1	0,42	0,40	0,38	0,39	0,52	0,49	0,38	0,38	0,38	0,32	0,33	0,30	0,50	0,44	0,40	0,37	-0,28	-0,23	-0,16	-0,12
SG2	0,37	0,50	0,41	0,36	0,40	0,53	0,38	0,31	0,34	0,42	0,36	0,31	0,37	0,49	0,38	0,34	-0,21	-0,20	-0,12	-0,10*
SG3	0,33	0,42	0,53	0,39	0,39	0,45	0,51	0,33	0,32	0,34	0,50	0,35	0,35	0,41	0,50	0,36	-0,22	-0,19	-0,12	-0,10*
SG4	0,32	0,39	0,37	0,47	0,38	0,43	0,41	0,47	0,29	0,30	0,34	0,37	0,37	0,40	0,43	0,48	-0,22	-0,17	-0,18	-0,13
ŠG1	0,25	0,23	0,24	0,29	0,30	0,28	0,24	0,24	0,30	0,28	0,32	0,28	0,28	0,27	0,26	0,23	-0,19	-0,15	-0,08 ^{ns}	-0,08*
ŠG2	0,26	0,37	0,32	0,33	0,27	0,37	0,29	0,24	0,31	0,38	0,36	0,31	0,26	0,35	0,30	0,26	-0,16	-0,15	-0,08 ^{ns}	-0,07 ^{ns}
ŠG3	0,21	0,28	0,40	0,30	0,24	0,28	0,38	0,24	0,26	0,28	0,46	0,32	0,22	0,27	0,38	0,27	-0,16	-0,12	-0,06 ^{ns}	-0,08*
ŠG4	0,21	0,27	0,25	0,39	0,22	0,28	0,30	0,32	0,25	0,26	0,31	0,36	0,22	0,27	0,32	0,33	-0,17	-0,14	-0,11	-0,07 ^{ns}
BG1	0,22	0,24	0,27	0,20	0,27	0,29	0,27	0,18	0,26	0,22	0,24	0,17	0,25	0,27	0,27	0,21	-0,16	-0,14	-0,12	-0,11
BG2	0,17	0,29	0,22	0,20	0,20	0,29	0,20	0,17	0,25	0,33	0,24	0,20	0,18	0,28	0,22	0,19	-0,13	-0,09*	-0,10*	-0,08*
BG3	0,17	0,22	0,26	0,23	0,15	0,21	0,27	0,16	0,25	0,22	0,29	0,23	0,13	0,18	0,25	0,19	-0,14	-0,13	-0,13	-0,09*
BG4	0,17	0,26	0,23	0,27	0,23	0,30	0,27	0,27	0,17	0,21	0,20	0,24	0,22	0,27	0,27	0,31	-0,18	-0,13	-0,17	-0,13

Pastabos. SG = prisidėjimas prie savo gerovės; ŠG = prisidėjimas prie šeimos gerovės; BG = prisidėjimas prie bendruomenės gerovės; TP = tyrinėjimas į plotį; ĮS = išipareigojimas; TG = tyrinėjimas į gylį; TĮ = tapatinimasis su išipareigojimu; AT = abejojantis tyrinėjimas; skaitčius šalia raidės nurodo matavimo numerį: 1 = pr-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimus; 4 = ilg-efekto matavimus; visi nepažymėti koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$), išskyrus prie koeficiento pažymėtus: * = $p < 0,05$; ns = $p > 0,05$.

P13 lentelė. YSR11/18 ir DIDS klausimynų subskalių įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	TP1	TP2	TP3	TP4	ĮS1	ĮS2	ĮS3	ĮS4	TG1	TG2	TG3	TG4	TJ1	TJ2	TJ3	TJ4	AT1	AT2	AT3	AT4
ND1	0,04 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,14	-0,11	0,14	0,14	0,05 ^{ns}	0,05 ^{ns}	-0,13	-0,10*	-0,14	-0,17	0,21	0,22	0,16	0,20
ND2	0,08 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,10*	-0,10*	-0,16	-0,12	0,14	0,11	0,03 ^{ns}	0,05 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,14	-0,17	-0,17	0,17	0,23	0,17	0,20
ND3	0,04 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,08*	-0,07 ^{ns}	-0,18	-0,14	0,14	0,15	0,04 ^{ns}	0,07 ^{ns}	-0,13	-0,11	-0,19	-0,19	0,21	0,22	0,20	0,20
ND4	0,04 ^{ns}	0,02 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,12	-0,16	0,13	0,16	0,07 ^{ns}	0,07 ^{ns}	-0,11	-0,08 ^{ns}	-0,13	-0,22	0,22	0,19	0,16	0,22
UD1	-0,04 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,10*	-0,15	-0,14	-0,21	-0,19	0,00 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,08*	-0,07 ^{ns}	-0,19	-0,16	-0,22	-0,23	0,23	0,20	0,17	0,20
UD2	0,05 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,11	-0,16	-0,14	0,02 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,10*	-0,14	-0,17	-0,18	0,18	0,20	0,14	0,20
UD3	-0,02 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,14	-0,12	-0,13	-0,13	-0,26	-0,17	-0,02 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,13	-0,08 ^{ns}	-0,18	-0,15	-0,26	-0,22	0,20	0,21	0,21	0,20
UD4	0,00 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,14	-0,10*	-0,10*	-0,18	-0,23	0,04 ^{ns}	0,05 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,14	-0,14	-0,21	-0,28	0,20	0,19	0,18	0,24
TN1	0,02 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,11	-0,06 ^{ns}	0,08*	0,02 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,08*	-0,10*	0,08*	0,07 ^{ns}	0,11	0,10*
TN2	0,04 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	0,02 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,11	-0,09*	0,11	0,00 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,09*	-0,08*	-0,11	0,07 ^{ns}	0,08*	0,09*	0,10*
TN3	0,00 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,10*	-0,05 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,13	-0,06 ^{ns}	0,08 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,10*	-0,08 ^{ns}	0,09*	0,06 ^{ns}	0,08 ^{ns}	0,07 ^{ns}
TN4	0,03 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	0,00 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,11	-0,10*	0,12	0,06 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,13	0,10*	0,07 ^{ns}	0,10*	0,11
AE1	0,04 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,07 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,02 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,13	-0,11	0,06 ^{ns}	0,02 ^{ns}	-0,08*	-0,05 ^{ns}	-0,04 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,11	-0,13	0,12	0,09*	0,07 ^{ns}	0,11
AE2	0,06 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,10*	-0,07 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,14	-0,12	0,05 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	0,11	-0,06 ^{ns}	-0,05 ^{ns}	-0,10*	-0,12	-0,14	0,10*	0,09*	0,08*	0,12
AE3	0,01 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,13	-0,09*	-0,03 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,16	-0,13	0,05 ^{ns}	0,01 ^{ns}	-0,14	-0,09*	-0,04 ^{ns}	-0,06 ^{ns}	-0,12	-0,14	0,12	0,09*	0,08*	0,10*
AE4	0,08 ^{ns}	-0,03 ^{ns}	-0,11	-0,11	-0,02 ^{ns}	-0,08 ^{ns}	-0,16	-0,15	0,05 ^{ns}	-0,01 ^{ns}	-0,12	-0,09*	-0,04 ^{ns}	-0,09*	-0,14	-0,17	0,12	0,11	0,08*	0,11

Pastabos. ND = nerimastumas/depresiškumas; UD = užsiklindimas/depresiškumas; TN = taisyklių nepaisymas; AE = agresyvus elgesys; TP = tyrinėjimas į ploį; ĮS = išpareigojimas; TG = tyrinėjimas į gylį; TJ = tapatinimas su išpareigojimu; AT = abejojantis tyrinėjimas; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį: 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimus; 4 = ilg-efekto matavimus; visi nepažymėti koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$), išskyrus prie koeficiento pažymėtus: * = $p < 0,05$; ns = $p > 0,05$.

P14 lentelė. 3DCON klausimyno subskalių įverčių ir SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (rho) keturių tyrimo matavimų metu

	SG1	SG2	SG3	SG4	ŠG1	ŠG2	ŠG3	ŠG4	BG1	BG2	BG3	BG4
K1	0,47	0,42	0,35	0,39	0,39	0,40	0,31	0,35	0,29	0,30	0,24	0,29
K2	0,41	0,43	0,36	0,38	0,29	0,38	0,29	0,32	0,26	0,26	0,20	0,24
K3	0,35	0,35	0,40	0,34	0,25	0,33	0,33	0,28	0,22	0,23	0,29	0,22
K4	0,37	0,33	0,31	0,43	0,32	0,35	0,30	0,36	0,23	0,26	0,22	0,28

Pastabos. SG = prisidėjimas prie savo gerovės; ŠG = prisidėjimas prie šeimos gerovės; BG = prisidėjimas prie bendruomenės gerovės; skaičius šalia raidės nurodo matavimo numerį: 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimus; 4 = ilg-efekto matavimus; visi koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$).

P15 lentelė. YSR11/18 klausimyno subskalių įverčių ir SOC klausimyno įverčių tarpusavio koreliacijos koeficientai (ρ) keturių tyrimo matavimų metu

	ND1	ND2	ND3	ND4	UDI	UD2	UD3	UD4	TN1	TN2	TN3	TN4	AE1	AE2	AE3	AE4
SG1	-0,19	-0,16	-0,14	-0,18	-0,29	-0,22	-0,27	-0,28	-0,12	-0,12	-0,13	-0,13	-0,16	-0,20	-0,16	-0,20
SG2	-0,17	-0,19	-0,16	-0,18	-0,20	-0,23	-0,24	-0,24	-0,11	-0,16	-0,13	-0,16	-0,14	-0,22	-0,15	-0,19
SG3	-0,16	-0,15	-0,14	-0,14	-0,24	-0,22	-0,27	-0,24	-0,16	-0,15	-0,21	-0,19	-0,16	-0,21	-0,21	-0,21
SG4	-0,19	-0,18	-0,21	-0,23	-0,24	-0,21	-0,28	-0,33	-0,16	-0,12	-0,16	-0,19	-0,16	-0,18	-0,19	-0,21

Pastabos. ND = nerimastingumas/depresiškumas; UD = užsisiklendimas/depresiškumas; TN = taisyklių nepaisymas; AE = agresyvus elgesys; skaitčius šalia raidės nurodo matavimo numerį; 1 = pre-testas; 2 = post-testas; 3 = tr-efekto matavimus; 4 = ilg-efekto matavimus; visi koreliacijos koeficientai statistiškai reikšmingai ($p < 0,01$).

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Inga Truskauskaitė-Kunevičienė

**PAAUGLIŲ KLESTĖJIMO SKATINIMAS
MOKYKLOS APLINKOJE:
ILGALAIKIAI POZITYVIOS JAUNIMO RAIDOS
INTERVENCIJOS EFEKTAI IR POVEIKIO
MECHANIZMAI**

Daktaro disertacijos santrauka
Socialiniai mokslai, psichologija (06 S)

Vilnius, 2017

Daktaro disertacija rengta 2013–2017 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui, Mykolo Romerio universitetui ir Kordobos universitetui (Ispanija) Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė:

Prof. dr. Rita Žukauskienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, psichologija 06S)

Daktaro disertacija ginama Mykolo Romerio universiteto ir Vytauto Didžiojo universiteto psichologijos mokslo krypties taryboje:

Pirmininkė:

prof. dr. Aistė Diržytė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, psichologija 06S)

Nariai:

doc. dr. Alfredas Laurinavičius (Vilniaus universitetas, socialiniai mokslai, psichologija 06S);

prof. dr. Aidas Perminas (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, psichologija 06S);

prof. dr. Ingrid Schoon (Londono universiteto koledžas, Jungtinė Karalystė, socialiniai mokslai, psichologija, 06S);

prof. dr. Liuda Šinkariova (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, psichologija 06S).

Daktaro disertacija bus ginama viešame psichologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2017 m. lapkričio 17 d. 10 val. Mykolo Romerio universitete, L-102 aud. (MRU LAB).

Adresas: Didlaukio g. 55, Vilnius, Lietuva.

Daktaro disertacijos santrauka išsiųsta 2017 m. spalio 17 d.

Daktaro disertaciją galima peržiūrėti Lietuvos Martyno Mažvydo nacionalinėje bibliotekoje bei Mykolo Romerio universiteto ir Vytauto Didžiojo universiteto bibliotekose.

Taikomasis raidos mokslas jau daugelį dešimtmečių savo išvalgomis siekia prisidėti prie klestinčios visuomenės kūrimo ir pasiūlyti tvarius sprendimus, padedančius užtikrinti socialinę gerovę (Lerner, Fisher, Weinberg, 2000). Pasaulyje vis labiau pripažįstama, kad stiprios bendruomenės yra jėga, galinti įgyvendinti globalias teigiamas permainas, siekiant visuomenės klestėjimo (pvz., Edwards, 2010). Pozityvios jaunimo raidos teorinė perspektyva, siūlo, kad stiprių bendruomenių, taip pat ir klestinčios visuomenės pagrindas yra klestintys arba pozityvia raida pasižymintys žmonės, gebantys ir norintys aktyviai prisidėti prie savo, kitų žmonių ir visuomenės gerovės (Lerner ir kt., 2003). Taigi, plačiaja prasme, šis intervencinis tyrimas yra aktualus tuo, kad juo yra siekiama geriau suprasti, kokie veiksniai yra svarbūs, norint paskatinti įsitraukimą į klestinčios visuomenės kūrimą.

Raidos psichologijos mokslas yra sukaupęs pakankamai įrodymų, kad tiek sėkmingo, tiek neadaptavyvus suaugusio žmogaus funkcionavimo ištakų reikėtų ieškoti vaikystėje ir paauglystėje. Yra žinoma, kad sunkumus suaugus galima numatyti iš probleminio elgesio paauglystėje (pvz., Dubow, Boxer, Huesmann, 2008; Henry, Knight, Thornberry, 2012), taip pat pozityvi paauglių raida yra siejama su sėkmingu funkcionavimu vėlesniuose raidos tarpsniuose (pvz., Lerner ir kt., 2005, 2012). Remiantis tuo, galima tikėtis, kad paaugliai, pasižymintys pozityvia raida, yra galingas resursas, galintis reikšmingai prisidėti prie klestinčios gerovės visuomenės kūrimo. Taigi, šis tyrimas yra aktualus tuo, kad jame yra vertinama, kaip raidos konteksto, kuriame paauglys formuojasi, keitimas, įgyvendinant pozityvią jaunimo raidą skatinančią programą, gali prisidėti prie jaunų žmonių klestėjimo.

Yra žinoma, kad paauglystė yra vienas iš kritinių raidos laikotarpių, kurio metu vykstantys pokyčiai atveria galimybę pakreipti raidą pozityvia linkme, taigi, būtent šis laikas yra palankus intervencinėms programoms, orientuotoms į jaunuolių gerovės skatinimą, įgyvendinti (Lerner, Lerner, von Eye, Bowers, Lewin-Bizan, 2011; Lerner ir Steinberg, 2004; Roth ir Brooks-Gunnab;). Lietuvoje tai ypač aktualu, kadangi mūsų šalies jaunuoliai pasižymi aukštesniais nei vidutiniais probleminio elgesio įverčiais ir pasaulio kontekste (šalia ispanų ir graikų) išskiriami kaip vieni iš daugiausiai problemų turinčių paauglių (Rescorla ir kt., 2007). Lietuvos jaunuolių pilietinis įsitraukimas, taigi, ir prisidėjimas prie bendruomenės gerovės, taip pat yra sąlyginai žemas (pvz., tik 16,1 proc. 15-19 m. paauglių dalyvauja jaunimo organizacijų veikloje ir tik 15,5 proc. šios amžiaus grupės paauglių yra įsitraukę į savanorišką veiklą; Pilietinės visuomenės institutas, 2016). Be to, yra nustatyta, kad Lietuvos paauglių bendras optimalaus psichosocialinio funkcionavimo lygis (kuris lemia paauglių klestėjimą) 9-11 klasėje mažėja (Kaniušonytė, 2015). Taigi, tai pagrindžia poreikį skirti dėmesį Lietuvos paauglių pozityvios raidos ir klestėjimo skatinimui.

Įrodymų, kad egzistuojančios jaunimo programos veiksmingai prisideda prie paauglių gerovės didinimo turime itin ribotai, tikėtina, bent iš dalies dėl to, kad nepakankamas dėmesys yra skiriamas tinkamam tų priemonių vertinimui (Gabrialavičiūtė, Raižienė, Truskauskaitė-Kunevičienė, Garckija, 2014). Taigi, šis tyrimas yra aktualus kaip būdas įvertinti konkrečią ir sąlyginai paprastai įgyvendinamą priemonę, kuria siekiama paskatinti pozityvią raidą ir taip kurti naujas galimybes paaugliams bei naujus resursus bendruomenių stiprinimui. Šis tyrimas, kaip taikomoji intervencinė praktika (remiantis grįžtamuju ryšiu iš mokytojų) jau atnešė tam tikros naudos jauniems žmonėms, kurie turėjo galimybę dalyvauti vertintos programos veiklose. Šis tyrimas kuria pridėtinę vertę,

kadangi jo rezultatai leidžia įvertinti, kiek stipriai galima pagerinti jaunų žmonių gyvenimą, įgyvendinant POSIDEV projekto metu sukurtą intervencinę programą. Be to, tyrimo rezultatai leidžia papildyti iki šiol egzistavusias teorines išvalgas praktika paremtomis žiniomis bei suformuluoti įrodymais grįstas praktines rekomendacijas specialistams, kurie savo veikla siekia prisidėti prie jaunų žmonių klestėjimo (Ferrer-Wreder, Adamson, Kumpfer, Eichas, 2012).

Šiuo metu žvelgiant į pozityvios jaunimo raidos perspektyvą, siūloma, kad "5C" modelis, aprašantis ugdytinas individualias jaunų žmonių charakteristikas, yra tinkamos gairės, kuriant, įgyvendinant ir vertinant intervencines programas, kurių tikslas skatinti pozityvią jaunimo raidą ir klestėjimą (Geldhof ir kt., 2015; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab). Šiame tyrime yra vertinama programa, kuriai įgyvendinti, egzistuojantis teorinis modelis, buvo transformuotas į realias veiklas, taigi, taip jis buvo panaudotas praktikoje (Lerner, Lerner, Bowers, Geldhof, 2015). Tai leidžia empiriškai įvertinti kontekstinį pozityvios jaunimo raidos modelį (integruojantį "5C" charakteristikas į bendrą raidos procesą), kuris, pasak jo autorių, nėra baigtinis, ir kuriam pildyti reikalingi būtent intervenciniai tyrimai (Lerner, Lerner, von Eye ir kt., 2011; Lerner ir kt., 2012). Taigi, apibendrinant, šis intervencinis tyrimas yra aktualus kaip itin reikalinga taikomoji mokslinė praktika, kuri iš tęstinių empirinių duomenų leidžia atskleisti sąsajas tarp pozityvios jaunimo raidos charakteristikų bei prosocialaus ir probleminio elgesio, o tai, savo ruožtu, prisideda prie egzistuojančių šiuolaikinių raidos teorijų optimizavimo (Tolan, 2014).

Nors intervencinių praktikų, siekiančių pagerinti jaunų žmonių gyvenimą per pozityvios raidos skatinimą, yra gausu (pvz., Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, Hawkins, 2004; Lerner ir kt., 2015; Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), jas įgyvendinant dažnai būna neaišku, kokie teoriniai pozityvios jaunimo raidos proceso modeliai yra naudojami kaip intervencijos pokyčio teorija (Lerner, Lerner, Lewin-Bizan ir kt., 2011). Curran ir Wexler (2017) taip pat pažymi, kad ši problema itin aktuali įgyvendinant pozityvios jaunimo raidos skatinimo programas mokyklos aplinkoje ir pabrėžia, kad tai komplikuoja programų efektyvumo vertinimą. Taigi, iki šiol trūksta tyrimų, kuriuose būtų aiškiai apibrėžiama, kokio intervencinio pokyčio yra tikimasi, ir kuriuose tyrimo rezultatais būtų atsakoma į klausimą, ar intervencijos veikia taip, kaip yra numatoma jas kuriant ir įgyvendinant.

Nors egzistuoja kriterijai ir gairės, kokiomis praktikomis turėtų remtis pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos (pvz., (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), mokslinių tyrimų, kuriuose šiomis gairėmis būtų vadovojamasi tiek kuriant, tiek įgyvendinant, tiek vertinant intervencines programas, vis dar itin trūksta (Roth ir Brooks-Gunn, 2016). Šios gairės išlieka stiprus teorinis intervencijų kūrimo pagrindas, tačiau, ar vadovaujantis jomis iš tiesų paskatinama pozityvi jaunimo raida – iki šiol nėra aišku.

Taip pat iki šiol mažai yra žinoma, ar teorinis pozityvios jaunimo raidos modelis (Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015), kuris buvo sukurtas tam tikroje kultūrinėje aplinkoje (empirinis modelio pagrindimas remiasi tyrimais daugiausiai atliktais Jungtinėse Amerikos Valstijose), veikia ir kituose kultūrinuose kontekstuose. Taigi, iki šiol yra mažai empirinių duomenų, patvirtinančių šio teorinio modelio universalumą (Ferrer-Wreder, 2014; Heck ir Subramaniam, 2009). Taip pat dauguma intervencinių tyrimų, orientuotų į pozityvios jaunimo raidos skatinimą, telkiasi Jungtinėse Amerikos Valstijose, taigi, ir žinios, apie šioje

teorinėje koncepcijoje įgyvendinamas intervencines programas ir jų naudą, yra kontekstinės, o atsakymo, ar šių praktikų perėmimas yra vertingas Lietuvoje kol kas neturime.

Naudeau, Cunningham, Lundberg ir McGinnis (2008) pastebi, kad apskritai pozityvios jaunimo raidos intervenciniuose tyrimuose dažniausiai apsiribojama pozityvios jaunimo raidos išdavų (pvz., probleminio elgesio mažėjimo) vertinimu, o pačios pozityvios jaunimo raidos (kaip latentinio konstrukto, kurį taip pat galima vadinti optimaliu psichosocialiniu funkcionavimu) ar jos komponentų pokytis yra vertinamas itin retai. Šią problemą akcentuoja ir Tolan, Ross, Arkin, Godine ir Clark (2016) bei pažymi, kad tyrimų, kuriuose pozityvios jaunimo raidos intervencinių programų efektyvumui vertinti būtų pasitelkiamas labiausiai empiriškai patikrintas ir į programų gaires integruotas pozityvios jaunimo raidos "5C" modelis, jiems nepavyko rasti. Taigi, iki šiol lieka neaišku, ar pozityvios jaunimo raidos skatinimo praktikos iš tiesų padeda ugdyti individualias jaunų žmonių charakteristikas, aprašomas "5C" modeliu.

Tolan ir kt. (2016) pabrėžia, kad pozityvios jaunimo raidos intervenciniuose tyrimuose per mažai dėmesio yra skiriama normatyvinio raidos pokyčio ir pokyčio dėl intervencijos poveikiui palyginti bei pokyčio procesui vertinti, neapsiribojant konstatavimu, ar programa yra efektyvi. Taigi, viena vertus, iki šiol dauguma tyrimų ir programų apžvalgų, pabrėžiančių pozityvios jaunimo raidos intervencijų naudą, remiasi rezultatais, kurie nepakankamai atskleidžia išskirtinai dėl intervencijos vykstantį pokytį. Kita vertus, dažnai yra apsiribojama teorinėmis įžvalgomis apie tai, kaip pokytis vyksta, o empiriškai pokyčio procesas nėra atskleidžiamas.

Taip pat ir pozityvios jaunimo raidos teorinės perspektyvos autoriai (Lerner ir kt., 2015) pabrėžia, kad pačiame koncepciniame pozityvios jaunimo raidos modelyje yra bent keli neatsakyti klausimai apie reiškinių tarpusavio sąsajas. Pavyzdžiui, autoriai pažymi, kad teoriškai postuluojamos neigiamos pozityvios jaunimo raidos ir probleminio elgesio sąsajos nėra vienareikšmiškai patvirtintos empiriniais tyrimais (tai atskleidžia ir Bonell ir kt., 2016) ir turėtų toliau būti tyrinėjamos būtent taikomųjų intervencinių praktikų kontekste. Taip pat, nors yra nustatyta, kad pozityvi jaunimo raida yra susijusi su prisidėjimu prie bendruomenės gerovės (pvz., Jelicic, Bobek, Phelps, Lerner, Lerner, 2007; Lewin-Bizan, Bowers ir Lerner (2010), pozityvios jaunimo raidos ir kitų svarbių prisidėjimo komponentų – prisidėjimo prie savo bei prie šeimos gerovės ir pozityvios jaunimo raidos sąsajos yra tyrinėtos itin mažai, o intervencijos poveikis šiems prisidėjimo aspektams iki šiol nėra tyrinėtas visai. Nors pozityvios jaunimo raidos modelyje keliama prielaida apie galimas prisidėjimo ir probleminio elgesio sąsajas, jų tyrimams iki šiol taip pat buvo skiriama itin mažai dėmesio (Lerner ir kt., 2015), o intervencinių tyrimų, kuriuose viena imtimi būtų vertintos tiek teigiamos, tiek neigiamos pozityvios jaunimo raidos išdavos, nepavyko aptikti visai. Taigi, tyrimų, kuriuose būtų vertinami pozityvios jaunimo raidos intervencijų efektai ir poveikio procesai, poreikis yra akivaizdus.

Šiuo tyrimu pirmą kartą siekiama atsakyti į iki šiol neatsakytą klausimą, ar intervencinė programa, besiremianti pozityvios jaunimo raidos koncepcija (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab), efektyviai veikia būtent tuos konstruktus, per kuriuos yra apibrėžiama pozityvi jaunimo raida (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą) ir tai daroma pasitelkiant pažangiausius tyrimo metodus. Šis tyrimas yra vienas iš pirmų

bandymų vertinti ir analizuoti pozityvios jaunimo raidos intervencinės programos efektus, pasitelkiant kvazi-eksperimentinį longitudinalinį tyrimo dizainą, kadangi iki šiol tokių tyrimų (nors ir stebėtina) beveik nėra (Ramey ir Rose-Krasnor, 2012; Roth ir Brooks-Gunn, 2016). Atsakant į šiuo tyrimu keliamą klausimą, ar pozityvios jaunimo raidos intervencija yra efektyvi, pirmą kartą yra atskiriami normatyvinis, t.y. įprastomis sąlygomis vykstantis, ir poveikio pokytis (Curran ir Muthen, 1999), o šis atskyrimas leidžia tinkamai įvertinti, ar pozityvi raida yra paskatinama išskirtinai dėl dalyvavimo intervencinėje programoje.

Šiuo tyrimu pirmą kartą praktiškai įgyvendinama Weiner, Geldhof ir Gestsdottir (2015) rekomendacija intervencijos efektus vertinti trimis kryptimis: (1) pasitelkus pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytį; (2) pasitelkus pozityvios jaunimo raidos išdavų (arba klestėjimo indikatorių) pokytį; ir (3) per tikslingos savireguliacijos, kuri yra laikoma vienu svarbiausių veiksnių pozityvios jaunimo raidos procese, pokytį. Šių rekomendacijų įgyvendinimas įgalina ne tik konstatuoti intervencijos efektyvumą, bet ir įvertinti intervencijos pokyčio procesą (Tolan ir kt., 2016).

Šiuo tyrimu taip pat siekiama patikrinti ir naujomis įžvalgomis papildyti pozityvios jaunimo raidos teorinį modelį (Lerner ir kt. 2005). Visų pirma, atsižvelgiant į tai, kad pozityvios jaunimo raidos ir probleminio elgesio sąsajos yra nevienareikšmiškos (Lerner ir kt., 2015), šiame darbe pirmą kartą ta pačia imtimi bus vertinamas tiesioginis ir netiesioginis pozityvios jaunimo raidos programos poveikis tiek teigiamoms (prisidėjimui prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės), tiek neigiamoms (emocijų ir elgesio sunkumams) pozityvios jaunimo raidos išdavoms. Taigi, šis tyrimas įgalina atsakyti iš karto į kelis svarbius klausimus: ar programa veikia visus tris prisidėjimo komponentus; kokios jaunimo problemos gali būti (ir kokios negali būti) sprendžiamos per pozityvios raidos skatinimą ir kaip yra susijusios pozityvios ir negatyvios raidos išdavos. Antra, remiantis Kerpelman, Pittman ir Adler-Baeder (2008) siūlymais, šiame darbe pirmą kartą bus siekiama atskleisti tapatumo procesų vaidmenį jaunimo gerovei skatinti, taip tyrinėjant galimus pokyčio proceso veiksnis, per kuriuos pozityvi jaunimo raida veikia klestėjimo indikatorius. Trečia, tyrimu siekiama patikrinti, ar pozityvios jaunimo raidos procesas yra spiralinės prigimties, t.y., ar pozityvios jaunimo raidos paskatinimas iš tiesų veikia bent kelis jaunimo gerovei svarbius veiksnis, kurie keičiasi kartu, taip pat vykstant tarpusavio sąveikai ir taip užtikrinant klestėjimo augimą (Lerner ir kt., 2005, 2015). Tikrinant pozityviai raidai svarbių procesų tarpusavio ryšius, taip pat bus atsižvelgta į Bonell ir kt. (2016) įvardintą siūlymą tikslinti pozityvios jaunimo raidos intervencijos pokyčio teoriją, o tai leis geriau suprasti paauglių raidos procesus pozityvios jaunimo raidos intervencijos kontekste.

Šio tyrimo tikslas yra *įvertinti pozityvios jaunimo raidos intervencijos efektyvumą ir atskleisti paauglių klestėjimo skatinimo mechanizmus*. Tyrimu siekiama atsakyti į du kompleksinius klausimus: (1) Kokie yra tiesioginiai trumpalaikės, mokyklos aplinkoje įgyvendintos, pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos efektai? T.y., ar (ir kaip stipriai) programa veikia *pozityvios jaunimo raidos komponentus* (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą); *klestėjimo indikatorius* (prisidėjimą prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės bei emocijų ir elgesio sunkumus) ir kitus *paauglių raidai svarbius veiksnis* (tikslingą savireguliaciją ir tapatumą)? (2) Kokie yra netiesioginiai trumpalaikės, mokyklos aplinkoje įgyvendintos, pozityvios jaunimo raidos skatinimo pro-

gramos efektai? T.y., kaip yra paveikiamas raidos procesas, paskatinus paauglių kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą?: (a) ar pozityvios jaunimo raidos komponentų pokytis atneša daugialypę naudą ir yra klestėjimo pagrindas? T.y., ar pozityvios jaunimo raidos pokytis yra susijęs su *prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės*; (visų tiriamų) *emocijų ir elgesio sunkumų; tikslingos savireguliacijos* ir (visų) *tapatumo raidos komponentų* pokyčių? (b) ar pozityvios jaunimo raidos paskatinti procesai vyksta kartu, veikdami vieni kitus ir taip užtikrindami klestėjimo augimą? T.y., ar (ir kaip) yra susiję *prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės; emocijų ir elgesio sunkumų; tikslingos savireguliacijos ir tapatumo raidos komponentų* pokyčio procesai?

Disertacijos ginamieji teiginiai: (1) Mokyklos aplinkoje įgyvendinta trumpalaikė pozityvios jaunimo raidos intervencinė programa tiesiogiai efektyviai teigiamai veikia pozityvios jaunimo raidos komponentus (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą, atjautą) ir prisidėjimą prie bendruomenės gerovės; (2) Pozityvios jaunimo raidos (kompetencijos, pasitikėjimo, susietumo, charakterio tvirtumo, ir atjautos) paskatinimas yra susijęs su paauglių prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės didėjimu, emocijų ir elgesio sunkumų mažėjimu, tikslingos savireguliacijos ir pozityvaus tapatumo didėjimu; (3) Pozityvios jaunimo raidos paskatinti paauglių prisidėjimo prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės didėjimas, emocijų ir elgesio sunkumų mažėjimas, tikslingos savireguliacijos ir pozityvaus tapatumo didėjimas vyksta kartu ir veikia vieni kitus.

Šiame darbe buvo vertinamas trumpalaikės (8 susitikimų trukmės) pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos *“Pasimatuok” savanorystę*, įgyvendintos mokyklos aplinkoje, efektyvumas. Ši programa buvo sukurta 2014 m. Mykolo Romerio universiteto mokslininkų (autoriai: Inga Truskauskaitė-Kunevičienė, dr. Ilona Kajokienė, dr. Saulė Raižienė, dr. Ingrida Gabrielavičiūtė, Renata Garckija), įgyvendinant mokslinį projektą *“Pozityvios jaunimo raidos stiprinimo mechanizmai socialinių-ekonominių transformacijų kontekste (POSIDEV)”* (projekto vadovė dr. Rita Žukauskienė). Pagrindinis programos tikslas buvo paskatinti paauglių prosocialią veiklą (prisidėjimą prie bendruomenės gerovės). Taigi, kuriant ir įgyvendinant intervencinę programą, buvo vadovaujama pozityvios jaunimo raidos teorine prieiga (Lerner, 2004, Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015; žr. 2.3. poskyrį) bei pozityvios jaunimo raidos programų koncepcija (Roth ir Brooks-Gunn, 2003ab).

Naujai sukurtos intervencinės programos *“Pasimatuok” savanorystę* efektyvumui vertinti buvo pasirinktas kvazi-eksperimentinis longitudinalinis tyrimo dizainas (pvz., Shadish, Cook, Campbell, 2002). Taigi, buvo tirtos dvi grupės – eksperimentinė (arba intervencinė), kuri dalyvavo intervencinėje programoje ir kontrolinė, kuri programoje nedalyvavo. Tyrimo dalyviai buvo vertinti iš viso keturis kartus: prieš įgyvendinant intervencinę programą (*pre-testas*), iš karto įgyvendinus intervencinę programą (*post-testas*, 4 mėn. po pre-testo), praėjus 4 mėnesiams po programos įgyvendinimo (trumpalaikio tęstinio efekto *tr-efekto* matavimas) ir praėjus 16 mėnesių po programos įgyvendinimo (ilgalaikio tęstinio efekto *ilg-efekto* matavimas). Tyrime dalyvavo visi dviejų mokyklų 2014-2015 akademinių metų devintokai ir dešimtokai (iš viso 23 klasės). Visi dalyviai iš vienos mokyklos (13 klasių) buvo priskirti intervencinei grupei (dalyvavo programoje), o visi dalyviai iš kitos mokyklos (10 klasių) – kontrolinei grupei. Galutinę tyrimo imtį sudarė 605 moksleiviai (43,1 proc. merginų): 336 moksleiviai (45,2 proc. merginų) iš intervencinės mokyklos ir šiame

tyrime jie yra priskiriami intervencinei grupei bei 269 moksleiviai (40,5 proc. merginų) iš kontrolinės mokyklos ir šiame tyrime jie yra priskiriami kontrolinei grupei.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad: (1) Tyrimu vertinta trumpalaikė mokyklos aplinkoje įgyvendinta ir **pozityvios jaunimo raidos koncepcija paremta intervencinė programa yra tinkama priemonė skatinti pozityvią jaunimo raidą ir klestėjimą**, kadangi ji vidutiniškai stipriai, tiesiogiai, teigiamai veikia visus penkis pozityvios jaunimo raidos komponentus (kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą ir atjautą) bei prisidėjimą prie bendruomenės gerovės. (2) **Pozityvios jaunimo raidos skatinimas atneša paaugliams daugialypę naudą**, kadangi programos paskatintas pozityvios jaunimo raidos komponentų reiškimosi didėjimas yra susijęs su: (a) prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimu; (b) emocijų ir elgesio sunkumų (nerimastingumo/depresiškumo ir agresyvaus elgesio) mažėjimu; (c) tikslingos savireguliacijos didėjimu; (d) pozityvaus tapatumo formavimosi ir vertinimo procesų (tyrinėjimo į plotį, įsipareigojimo ir tapatinimosi su įsipareigojimu) reiškimosi didėjimu bei tapatumo formavimąsi ir vertinimą vėlinančio negatyvaus tapatumo proceso (abejojančio tyrinėjimo) reiškimosi mažėjimu. (3) **Pozityvios jaunimo raidos skatinimas užtikrina klestėjimo augimą per tikslingos savireguliacijos, tapatumo, prisidėjimo bei emocijų ir elgesio sunkumų pokyčio procesų tarpusavio sąveikos mechanizmus**, kadangi: (a) prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimas yra susijęs su taisyklių nepaisymo ir agresyvaus elgesio mažėjimu; (b) tikslingos savireguliacijos didėjimas yra susijęs su pozityvaus tapatumo formavimosi ir vertinimo procesų (tyrinėjimo į plotį ir tapatinimosi su įsipareigojimu) reiškimosi didėjimu bei su tapatumo formavimąsi ir vertinimą vėlinančio negatyvaus tapatumo proceso (abejojančio tyrinėjimo) reiškimosi mažėjimu; (c) teigiamas tapatumo pokytis yra susijęs prisidėjimo prie savo šeimos ir bendruomenės gerovės bei emocijų ir elgesio sunkumų pokyčiu: (i) tapatumo formavimosi proceso – tyrinėjimo į plotį – reiškimosi didėjimas yra susijęs su prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimu bei nerimastingumo/depresiškumo ir taisyklių nepaisymo mažėjimu; (ii) tapatumo formavimosi proceso – įsipareigojimo – reiškimosi didėjimas yra susijęs su agresyvaus elgesio mažėjimu; (iii) tapatumo vertinimo proceso – tapatinimosi su įsipareigojimu – reiškimosi didėjimas yra susijęs su prisidėjimo prie savo šeimos gerovės bei agresyvaus elgesio mažėjimu; (iv) tapatumo formavimąsi ir vertinimą vėlinančio tapatumo proceso – abejojančio tyrinėjimo – reiškimosi mažėjimas yra susijęs su prisidėjimo prie šeimos gerovės mažėjimu; (d) klestėjimo indikatorių pokytis (prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimas ir nerimastingumo/depresiškumo bei agresyvaus elgesio mažėjimas) yra susijęs su tikslingos savireguliacijos didėjimu.

Apibendrinant ir atsakant į tyrimo klausimus galima teigti, kad šiuo tyrimu vertinta mokyklos aplinkoje įgyvendinta trumpalaikė pozityvios jaunimo raidos skatinimo programa reikšmingai prisideda prie pozityvios jaunimo raidos skatinimo ir gali būti veiksminga priemonė, įgalinanti jaunas žmones kurti klestinčią gerovės visuomenę. Be to, šis tyrimas siūlo naujų empiriniais duomenimis paremtų teorinių išvalgų dėl pozityvios jaunimo raidos intervencijos poveikio paauglių klestėjimui mechanizmų. Tyrimas paremia koncepcinį pozityvios jaunimo raidos teorinį modelį bei papildo jį šiais siūlymais: (1) tapatumo raida yra mechanizmas, per kurį pozityvios jaunimo raidos raiška teigiamai veikia pozityvias ir neigiamai veikia negatyvias raidos išdavas; (2) tikslinga savireguliacija yra itin svarbus

raidos proceso veiksnys, kuris, viena, veikia kaip tapatumo procesų pokyčio mechanizmas paskatinus pozityvią jaunimo raidą (taigi (netiesiogiai) veikia raidos išdavus), kita, tikslinga savireguliacija yra veikiamą raidos išdavų pokyčio. Taigi, tikslinga savireguliacija veikia kaip pagrindinis teigiamos raidos spiralės komponentas.

Daugiau nei prieš dešimtmetį Greenberg ir kt. (2003) rašė, kad mokyklos misija gerokai prasiplėtė. Autorių teigimu, šiuolaikinė mokykla negali apsiriboti akademinio išsilavinimo suteikimu ir turi taip pat stipriai kaip intelektualine raida rūpintis jaunų žmonių pozityvia raida. Norint įgyvendinti šią misiją, mokyklose yra būtina įgyvendinti įrodymais grįstas praktikas, kurios efektyviai prisidėtų prie paauglių klestėjimo. **Šiame tyrime vertinta intervencinė programa kol kas Lietuvoje yra vienintelė trumpalaikė mokyklos aplinkoje įgyvendinama struktūruota programa, kurios efektyvumas yra įrodytas empiriškai.** Taigi, jos integravimas į mokyklų programas galėtų būti viena iš priemonių, siekiant įgyvendinti prasiplėtusią mokyklų misiją ir prisidėti prie jaunų žmonių, taip pat ir visuomenės klestėjimo.

Disertacijos tema paskelbtos mokslinės publikacijos:

1. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Crocetti, E. (2017, rugpjūtis). How do Lithuanian Adolescents Address Identity Questions? A Four-Wave Longitudinal Study on Change and Stability in Identity Styles. *European Journal of Developmental Psychology*. doi: 10.1080/17405629.2017.1285762
2. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016). Direct and Mediated Long-Term Effects of the Positive Youth Development Intervention Program *Try Volunteering* on Empathy and Prosocial Behavior. *Social Inquiry into Well-Being*, 2(2), 47-54. doi: 10.13165/SIIW-16-2-2-05
3. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015). Intervencinės programos „Pasimatuok“ savanorystę efektyvumo vertinimas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 445-473). Vilnius: MRU
4. Kaniušonytė, G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O., Žukauskienė, R. (2015). Sistemine pozityvios vaikų ir paauglių raidos indikatorių ir vertinimo instrumentų analizė. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 54-125). Vilnius: MRU
5. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O., Kaniušonytė, G. (2015). Individualių veiksmų sąsajos su pozityvia jaunimo raida. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 173-227). Vilnius: MRU
6. Kajokienė, I., Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Garckija R. (2015). The Effects of Lithuanian School-Based Positive Youth Development Program on Positive and Problem Outcomes. *International Journal of Psychological Studies*, 7, 8-18. doi: 10.5539/ijps.v7n4p8

7. Žukauskienė, R., Kaniušonytė G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O. (2015). Systematic Review of the Measurement Properties of Questionnaires for the Measurement of the WellBeing of Children and Adolescents. *Social Inquiry into Well-being*, 1, 40-75. doi: 10.13165/SIIW-15-1-1-05
8. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015). The Role of Life Satisfaction and Volunteering Frequency in Predicting Youth Contribution to Self, Family and Community. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 51-58. doi: 10.5539/ijps.v7n1p51
9. Gabrialaviciute, I., Raiziene, S., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, & Garckija, R. (2014). Youth Development Programs in Lithuania: Prevention and Positive Youth Development. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3), 13-23. doi: 10.5539/ijps.v6n3p13
10. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskainė, R., & Kaniušonytė, G. (2014). Pozityvios jaunimo raidos komponentų sąsajos su pasitenkinimu gyvenimu, psichologiniu atsparumu bei internaliais ir eksteraliais sunkumais. *Socialinis darbas / Social Work*, 13(1), 98-109.
11. Kaniušonytė, G., Malinauskienė, O., & **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2014). Vainko-tėvų santykių sąsajos su pozityvios jaunimo raidos komponentais. *Socialinis darbas / Social Work*, 13(1), 62-75.

Disertacijos tema skaityti moksliniai pranešimai konferencijose:

1. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R. (2017, rugpjūtis). *Multiple Benefits of Fostering Socio-Emotional Competence: Evidence from Positive Youth Development Intervention Study*. Žodinis pranešimas konferencijoje “The 18th European Conference on Developmental Psychology”, Utrechtas, Nyderlandų Karalystė.
2. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Crocetti, E. (2017, rugpjūtis). *Patterns of change and stability in identity processing styles*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 18th European Conference on Developmental Psychology”, Utrechtas, Nyderlandų Karalystė.
3. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2017, gegužė). *Pozityvios jaunimo raidos ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės skatinimas, siekiant sumažinti paauglių probleminių elgesį: intervencinės programos efektai*. Žodinis pranešimas, Lietuvos psichologų kongresas, Vilnius, Lietuva.
4. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (2017, balandis). *The Development of Intentional Self-Regulation in Positive Youth Development Intervention Settings: Parallel Processes Analysis*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Ostinas, Teksasas, JAV.
5. Huey, M., Laursen, B., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. (2017, balandis). *Loneliness Mediates the Longitudinal Association between Parent Psychological Control and Susceptibility to Peer Pressure*. Žodinis pranešimas konferencijoje “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Ostinas, Teksasas, JAV.

6. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2017, balandis). *Emotional Separation from Parents and Positive Youth Development in Adolescence: Mediating Role of Identity Development*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Ostinas, Teksasas, JAV.
7. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016, lapkritis). *Pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos „PASIMATUOK SAVANORYSTĘ!“ poveikis jaunimo prisidėjimui prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės*. Kviestinis žodinis pranešimas konferencijoje „Piliečio ugdymas–modernumo link“, Vilnius, Lietuva.
8. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (2016, rugsėjis). *Empathy and prosocial involvement in positive youth development intervention settings*. Žodinis pranešimas konferencijoje “The 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence”, La Barrosa, Kadisas, Ispanija.
9. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R. (2016, rugsėjis). *Fostering Positive Contributions to Self, Family and Community: The Effect of School-Based PYD Intervention Program*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence”, La Barrosa, Kadisas, Ispanija.
10. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016, liepa). *The Change of Resilience and Intentional Self-regulation as an Outcome of Participation in Positive Youth Development Program*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 24th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Vilnius, Lietuva.
11. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė R. (2016, liepa). *Building the theory of developmental change in intervention settings: the links between identity formation, positive youth development and negative symptoms*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 31st International Congress of Psychology”, Jokohama, Japonija.
12. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R. (2016, liepa). *Links between activity involvement and positive youth development: the mediating role of identity style*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 31st International Congress of Psychology”, Jokohama, Japonija.
13. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016, gegužė). *Pozityvios jaunimo raidos skatinimas Lietuvoje: programos orientuotos į jaunimo gerovės didinimą vertinimas*. Žodinis pranešimas, Lietuvos psichologų kongresas, Kaunas, Lietuva.
14. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, lapkritis). *The Effectiveness of Lithuanian Positive Youth Development Program on Resilience and Intentional Self-Regulation*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The European Symposium on Adolescent Research”, Londonas, Jungtinė Karalystė.
15. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, rugsėjis). *Intervencinės programos PASIMATUOK SAVANORYSTĘ efektyvumas pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčiui*. Žodinis pranešimas konferencijoje “Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje”, Vilnius, Lietuva.
16. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Raižienė, S., Garckija, R., Gabrialavičiūtė, I., Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (2015, rugsėjis). *Adolescents’ Posi-*

- tive Youth Development in natural and intervention settings: the changes of Five C's over time.* Žodinis pranešimas konferencijoje "The 17th European Conference on Developmental Psychology", Braga, Portugalija.
17. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kajokienė, I. (2015, rugsėjis). *Fostering Positive youth development: the changes in adaptive and maladaptive dimensions of identity formation.* Stendinis pranešimas konferencijoje "The 17th European Conference on Developmental Psychology", Braga, Portugalija.
 18. Kajokienė, I. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, rugsėjis). *Toward a positive youth development in Lithuania: Data on life satisfaction, resilience and negative symptoms change in school-based intervention sample.* Stendinis pranešimas konferencijoje "The 17th European Conference on Developmental Psychology", Braga, Portugalija.
 19. Kajokienė, I. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, gegužė). *Volunteering Adolescents in Lithuania: The Unexplored Pro-Social Activity in Eastern Europe.* Stendinis pranešimas konferencijoje "The Western Psychological Association Convention", Lasvegas, JAV.
 20. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. Kajokienė, I. (2015, kovas). *The Links Between Life Satisfaction and Contribution to Self, Family and Community: The Mediating Role of Intentional Self-Regulation.* Stendinis pranešimas konferencijoje "The Biennial meeting of Society for research in Child Development", Filadelfija, Pensilvanija, JAV.
 21. Raižienė, S., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Gabrielavičiūtė, I., Garckija, R., Kajokienė, I. (2014, lapkritis). *Prevenčinės programos paaugliams Lietuvoje: ką galime pasiūlyti šiandien ir kur turėtume judėti toliau?* Žodinis pranešimas konferencijoje „Jaunimas globalioje visuomenėje: pokyčiai ir iššūkiai“, Kaunas, Lietuva.
 22. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. (2014, spalio). *What Does it Mean to 'Contribute' in an Eastern-European Context? The Development and Psychometrical Evaluation of the new Scale.* Stendinis pranešimas konferencijoje "The Society's for research in Child Development Special Topic Meeting "Positive Youth Development (PYD) in the Context of Global Recession", Praha, Čekija.
 23. Kaniušonytė, G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Žukauskienė, R. (2014, spalio). *Exploring parent-child relations in the context of PYD.* Stendinis pranešimas konferencijoje "The Society's for research in Child Development Special Topic Meeting "Positive Youth Development (PYD) at the Context of Global Recession", Praha, Čekija.
 24. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G. (2014, rugsėjis). *Relationships among Positive Youth Development, Life Satisfaction and Problem Behavior in Adolescents.* Stendinis pranešimas konferencijoje "The 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence", Cesme/Izmir, Turkija.
 25. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Žukauskienė, R., Kaniušonytė, G. (2014, liepa). *Positive Youth Development (PYD) Relation to Life Satisfaction, Resilience and Inter-*

- nalizing and Externalizing Problems*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 23rd Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Šanchajus, Kinija.
26. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskitė-Kunevičienė, I.** (2014, liepa). *Family Context and Positive Youth Development*. Stendinis pranešimas konferencijoje “The 23rd Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Šanchajus, Kinija.
 27. **Truskauskitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R., Kaniušonytė, G. (2014, gegužė). *Positive Youth Development (PYD) Relation to Positive and Negative Psychological Outcomes*. Žodinis pranešimas, Lietuvos psichologų kongresas, Kaunas, Lietuva.
 28. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskitė-Kunevičienė, I.** (2014, balandis). *Relationship Between Family Context and PYD Indicators*. Žodinis pranešimas, Jaujų psichologų konferencija, Vilnius, Lietuva.

APIE AUTORIŲ

Inga Truskauskaitė-Kunevičienė gimė 1984 m. spalio 11 d. Ignalinoje. 2003 m. baigė Švenčionėlių Mindaugo gimnaziją. 2007 m. įgijo psichologijos bakalauro kvalifikacinį laipsnį, o 2009 m. – psichologijos magistro kvalifikacinį laipsnį (organizacinė psichologija) Vilniaus universitete. 2013 – 2017 m. studijavo Mykolo Romerio universiteto, Vytauto Didžiojo universiteto ir Kordobos universiteto jungtinėje Psichologijos krypties doktorantūroje.

Moksliniai interesai: jaunimo raida, tapatumas, intervenciniai tyrimai.

MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

Inga Truskauskaitė-Kunevičienė

PROMOTING THRIVING IN SCHOOL
SETTINGS: LONG-TERM EFFECTS AND
IMPACT MECHANISMS OF POSITIVE YOUTH
DEVELOPMENT INTERVENTION

Summary of Doctoral Thesis
Social Sciences, Psychology (06 S)

Vilnius, 2017

The doctoral thesis was prepared through the period of 2013 – 2017, defended at Mykolas Romeris University under the doctoral program right conferred to the Mykolas Romeris University, Vytautas Magnus University, and University of Cordoba on June 8, 2011 by the Order No V-1019 of the Minister of Education and Science of the Republic of Lithuania.

Scientific supervisor:

Prof. Dr. Rita Žukauskienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Psychology – 06 S)

The doctoral thesis is defended in the Psychology Science Council of Mykolas Romeris University and Vytautas Magnus University:

Chairman:

Prof. Dr. Aistė Diržytė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Psychology – 06 S)

Members:

Assoc. Prof. Dr. Alfredas Laurinavičius (Vilnius University, Social Sciences, Psychology – 06 S);

Prof. Dr. Aidias Perminas (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Psychology – 06 S);

Prof. Dr. Ingrid Schoon (University College London, United Kingdom, Social Sciences, Psychology – 06 S);

Prof. Dr. Liuda Šinkariova (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Psychology – 06 S).

The doctoral thesis will be defended in the public meeting of the Psychology Science Council at 10.00 AM on 17th of November, 2017 at Mykolas Romeris University, room L-102 (MRU LAB).

Adress: Didlaukio str. 55, Vilnius, Lithuania.

Summary of the doctoral thesis is sent on 17th of October, 2017.

Doctoral thesis may be reviewed at Martynas Mažvydas National Library of Lithuania and libraries of Mykolas Romeris University, Vytautas Magnus University.

TABLE OF CONTENTS

1. INTRODUCTION	196
1.1. Key Terms.....	196
1.2. Relevance of the Study.....	198
1.3. Scientific Research Problem.....	199
1.4. Novelty of the Study.....	201
1.5. Research Aim, Research Questions, and Defended Statements.....	202
2. INTERVENTION PROGRAM <i>TRY VOLUNTEERING</i>	204
3. RESEARCH METHODS.....	209
3.1. Design	209
3.2. Participants.....	209
3.3. Procedure.....	210
3.4. Measurement.....	212
3.5. Data Analysis	212
4. RESULTS.....	217
4.1. Descriptive Statistics	217
4.2. Baseline Comparison	218
4.3. Direct Intervention Effects: Normative and Impact Trajectories.....	221
4.4. The Changes in The Five Cs of Positive Youth Development as Mediators for Change in Contribution, Emotional/Behavioral Problems, Intentional Self-Regulation, and Identity	226
4.5. The Links between the Changes in Contribution, Emotional/Behavioral Problems, Intentional Self-Regulation, and Identity Processes in the Contexts of Changes in the Five Cs of Positive Youth Development.....	233
5. DISCUSSION.....	250
5.1. The Revised Theory of Change for Positive Youth Development Interventions.....	250
5.2. Limitations and Future Directions	252
6. CONCLUSION	254
7. REFERENCES.....	255
PUBLICATIONS.....	261
CONFERENCES	262

1. INTRODUCTION

1.1. Key Terms

Positive youth development (PYD) (as a theoretical framework) is a developmental perspective based on the assumption that every young person has the potential for successful and healthy development (Larson, 2000) and whose main object is thriving of adolescents and youth (Lerner et al., 2005).

Positive youth development (as a process) is the way of adolescents' development, which takes place due to the adaptive interaction between the individual and her/his enriching context. Positive youth development is characterized by high levels of individual strengths (such as the Five Cs), which lead to thriving (Benson, Scales, Hamilton, Sesma, 2006; Lerner, 2004).

Intervention is an intentional and targeted activity, implemented as a specific program, action plan, or a toolkit focused on a particular type of change (Schorr and Schorr, 1988).

Positive youth development intervention is a program consisting of targeted structured actions aimed at reaching positive developmental goals (competence, confidence, connection, character, and caring), and which is implemented by creating a positive atmosphere and enabling adolescents to engage in enriching activities. (Roth and Brooks-Gunn, 2003ab).

Intervention efficacy is the indicator of the impact of the first-ever implemented structured program on the target group (Flay, 1986; Flay et al., 2005).

Intervention impact mechanism is a set of interactions between phenomena that characterizes intervention-induced change processes (Jaccard and Jacoby, 2010).

Thriving is the highest level of personal well-being, which is reached through gaining positive qualities (such as competence, confidence, connection, character, and caring) and results in contribution to self, to family, and to the community, as well as the absence of emotional and behavioral problems (Benson and Scales, 2009; Lerner, von Eye, Lerner, Lewin-Bizan and Bowers, 2010).

The components of positive youth development (the Five Cs) – competence, confidence, connection, character, and caring – are individual characteristics of adolescents that arise from a successful interaction between the individual and his/her context, expressing optimal psychosocial functioning and leading to thriving (Lerner et al., 2005).

Competence refers to the ability to succeed through environmental resources (Geldhof et al. 2015) in socio-emotional, cognitive, academic, and vocational domains (Lerner et al., 2005; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab).

Confidence refers to the internal sense of self-esteem and self-efficacy (Lerner et al., 2005; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab).

Connection refers to the positive and mutually beneficial relationships with people and institutions (Lerner et al. 2005; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab).

Character refers to the personal characteristic, which manifests itself through the respect for social and cultural norms, the possession of standards of what is right or wrong

(morality), and consistently acting upon them (Lerner et al., 2005; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab).

Caring refers the internal sense of empathy and sympathy for others (Lerner et al., 2005; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab), as well as having respect for the interests of others (Geldhof et al. 2015).

Contribution to self, to family, and to the community is thinking and acting in order to increase one's own well-being and the well-being of others, taking on responsibilities and voluntarily helping the family and community members to achieve thriving (Lerner, Dowling, Anderson, 2003; Lerner et al., 2010).

Emotional and behavioral problems – anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, rule breaking, and aggressive behavior – are empirically distinguishable syndromes indicative of maladaptive functioning of adolescents (Achenbach and Rescorla, 2001).

Anxiety/depressiveness refers to the tension, nervousness, and worrying experienced by adolescents (Achenbach and Rescorla, 2001).

Withdrawal/depressiveness refers to the sadness, shyness, and reticence experienced by adolescents (Achenbach and Rescorla, 2001).

Rule breaking refers to the use of psychoactive substances, skipping school, and lying behavior (Achenbach and Rescorla, 2001).

Aggressive behavior refers to the disobedience and the use of physical violence against other people or objects (Achenbach and Rescorla, 2001).

Intentional self-regulation is the ability of a person to influence his or her environment and personal development, which manifests itself through conscious actions of the individual that are aimed at goal selection, optimization, and compensation (Geldhof and Lerner, 2012; Gestsdóttir and Lerner, 2007).

Identity development is a dynamic process of exploration, discovery and creation of the self that helps to create a subjective inner sense of one's wholeness and continuity (Erikson, 1968; Luyckx, Schwartz et al., 2008; Luyckx, Schwartz, Goossens, Beyers, 2011).

The components of identity development – exploration in breadth, commitment, exploration in depth, identification with commitment, and ruminative exploration – are the processes of identity formation and evaluation (Luyckx, Schwartz et al., 2008, 2011).

Exploration in breadth is the search for and the collection of the information about different identity alternatives regarding personal goals, values, and attitudes (Luyckx, Schwartz et al., 2008, 2011).

Commitment is making choices and decisions in different identity-related domains (Luyckx, Schwartz et al., 2008, 2011).

Exploration in depth is the gathering of information and speaking with others about current commitments to assess their compliance with personal standards (Luyckx, Schwartz et al., 2008, 2011).

Identification with commitment is the internal sense of security and assurance about current commitments and their compliance with personal desires and standards (Luyckx, Schwartz, et al., 2008, 2011).

Ruminative exploration is experiencing identity-related anxiety and insecurity, delaying or suppressing identity formation and evaluation (Luyckx, Schwartz et al., 2008, 2011).

1.2. Relevance of the Study

For decades, applied developmental science has been making every effort to contribute to the development of a thriving society and to offer sustainable solutions that help to ensure social well-being (Lerner, Fisher, Weinberg, 2000). It is increasingly acknowledged that strong communities are capable of implementing global positive change for the sake of social prosperity (e. g. see Edwards, 2010). The theoretical perspective of positive youth development suggests that thriving people that are capable and willing to actively contribute to self, to family, to the community, and to society are the basis of strong communities and thriving societies (Lerner et al. 2003). Therefore, in a broad sense, this intervention study is relevant in terms of seeking a better understanding of what factors are important in order to stimulate the engagement in building thriving societies.

The science of developmental psychology has accumulated fair evidence that the origins of both successful and maladaptive functioning in adulthood should be sought in childhood and adolescence. It is known that difficulties in adulthood can be predicted from problem behavior in adolescence (e.g. Dubow, Boxer, Huesmann, 2008; Henry, Knight, Thornberry, 2012); positive youth development is associated with successful functioning in later stages of life (e.g. Lerner et al., 2005, 2012). Therefore, positively developing adolescents can be expected to be a powerful resource that can make a significant contribution to the development of a thriving society. Thus, this research is relevant as a way to evaluate how the changes in the developmental context (i.e. the implementation of a positive youth development intervention) can contribute to positive development and thriving of young people.

It is known that adolescence is one of the critical periods, in which the ongoing changes open the possibility for positive development, and this is exactly the time that is conducive to the implementation of interventions aimed at promoting thriving (Lerner, Lerner, von Eye, Bowers, Lewin-Bizan, 2011; Lerner and Steinberg, 2004; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab). Promoting well-being and thriving is particularly relevant in Lithuania, because young people in Lithuania are characterized by higher than average levels of problem behavior. In the World, Lithuanian adolescents (alongside with Spanish and Greek) are identified as one of the most problematic (Rescorla et al., 2007). The civic engagement of Lithuanian youth and, thus, contribution to the community is also relatively low: only 16.1% of 15-19-year-olds are involved in youth organizations and only 15.5% of adolescents in this age group are engaged in volunteering activities; (Pilietinės visuomenės institutas, 2016). In addition, it has been established that the overall level of positive youth development of adolescents in Lithuania is decreasing in grades 9 to 11 (Kaniušonytė, 2015). Thus, this justifies the need to pay attention to the promotion of youths' positive development and thriving.

The evidence that youth programs implemented in Lithuania contribute effectively to adolescents' well-being is highly limited, at least partly because of insufficient attention to the proper evaluation of existing programs (Gabrialavičiūtė, Raižienė, Truskauskaitė-Kunevičienė, Garckija, 2014). Therefore, this research is relevant as a way of assessing a particular (and relatively simple) tool, which aims to promote positive development and to

offer new opportunities for adolescents and new resources for strengthening communities. Feedback from teachers indicates that this research has already brought some benefits to young people who have had the opportunity to participate in the activities of the evaluated program. However, the results of the current study create additional value as it assesses how much the lives of young people can be improved by implementing the intervention program developed by the POSIDEV project team. In addition, the study results can complement the existing theoretical insights with practice-based knowledge and can suggest evidence-based practical recommendations for professionals who seek to contribute to youths' well-being (Ferrer-Wreder, Adamson, Kumpfer, Eich, 2012).

The perspective of positive youth development suggests that the Five Cs model, which describes the individual characteristics of young people to be fostered, is the appropriate guideline for developing, implementing, and evaluating interventions aimed at promoting positive development and thriving (Geldhof et al. 2015; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab). The current study evaluates the particular program that used a theoretical framework of positive youth development in practice by transforming it into real activities (Lerner, Lerner, Bowers, Geldhof, 2015). Therefore, the results of the current study allow for the empirical evaluation of the positive youth development theory that integrates the characteristics of the Five Cs into a general development process. According to the leading developers of this theory, it could be extended based on the results of comprehensive intervention research (Lerner et al., 2011b, 2012). Thus, in summary, this intervention study is relevant as an applied scientific practice which uses longitudinal empirical data and allows to reveal the links between the characteristics of positive youth development and prosocial as well as problem behavior, which, in turn, contributes to the optimization of existing modern developmental theories (Tolan, 2014).

1.3. Scientific Research Problem

Although numerous interventions seek to improve the lives of young people through the promotion of positive development (e.g. Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, Hawkins, 2004; Lerner et al. 2015; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab), it is often unclear what theoretical models are used while constructing the theory of change for a particular intervention (Lerner et al., 2011a). Curran and Wexler (2017) highlighted that this problem is particularly relevant to the implementation of positive youth development programs in the school setting, and this complicates the evaluation of the efficacy of the program. Thus, up until now, there has been a lack of research that clearly defines what change is expected while implementing a positive youth development intervention and whether it works as it was expected during the stages of program design and implementation.

Although there are criteria and guidelines on which practices the positive youth development programs should be based (e.g. Roth and Brooks-Gunn, 2003ab), research that uses these guidelines is still nearly absent (Roth and Brooks-Gunn, 2016). The guidelines remain a strong theoretical basis for the development of interventions, but whether they are, in fact, conducive to a positive development of young people, is still unclear.

Also, it has been little known so far whether the theoretical model of positive youth development (Lerner et al., 2005, 2012, 2015) that has been developed in a particular cul-

tural environment and based on studies mostly conducted in the United States, applies in other cultural contexts. Thus, there is little empirical evidence proving the universality of this theoretical model (Ferrer-Wreder, 2014; Heck and Subramaniam, 2009). Most of the interventions targeting the promotion of positive youth development are also concentrated in the United States; therefore, the knowledge about intervention programs implemented in this theoretical framework is highly contextual. Thus, we do not yet know, whether the adoption of these practices in the context of Lithuania is valuable.

Naudeau, Cunningham, Lundberg, and McGinnis (2008) observe that the evaluation of positive development interventions is mostly limited to the assessment of developmental outcomes (e.g., the reduction of problem behavior), while the assessment of positive youth development or its components (competence, confidence, connection, character, and caring) is left out. This problem was also highlighted by Tolan, Ross, Arkin, Godin, and Clark (2016), as they noted that they could not find a single study where the most empirically tested and integrated model of positive youth development (the Five Cs model) would be used for the evaluation of the efficacy of a positive youth development intervention. Thus, it remains unclear whether practices of promoting positive youth development actually contribute to the development of the individual characteristics of young people, described in the Five Cs model.

Tolan et al. (2016) also stress that the positive youth development intervention studies are not sufficiently focused on comparing normative development to change that appears due to the impact of the intervention. There is also a lack of focus on assessing the change process, without limiting the results to the determination of program effects. Thus, so far, most studies and program reviews emphasizing the benefits of positive youth development interventions are based on results that fail to specify the actual impact of the interventions. In most studies, the description of the change process is limited to theoretical insights, and the impact mechanisms are not empirically tested.

The leading authors of the theory of positive youth development (Lerner et al., 2015) emphasize that the conceptual model of positive youth development has at least several unrevealed questions about the interrelation of different phenomena. In particular, they note that the theoretical postulates of the negative relationships between positive youth development and problem behavior are not explicitly confirmed by empirical research (see also Bonell et al., 2016). Thus, these relationships should be continuously explored precisely in the context of applied interventions (Lerner et al., 2015). Although it has been established that positive youth development is related to the contribution to community (e.g. Jelcic, Bobek, Phelps, Lerner, Lerner, 2007; Lewin-Bizan, Bowers, and Lerner (2010), the links between positive youth development and other components of contribution (to self and to family) have been studied rarely; and the impact of the interventions on these aspects of the contribution has so far not been studied at all. Moreover, the model of positive youth development suggests possible links between contribution and problem behavior, however, these relationships have received very little attention (Lerner et al. 2015). We were unable to find any intervention studies that measure both contribution and problem behavior in one sample. Thus, the need for research that evaluates direct and mediated effects of positive youth development interventions as well as its impact mechanisms is evident.

1.4. Novelty of the Study

The current study, for the first time, aimed to reveal whether the intervention program explicitly based on the positive youth development (PYD) framework (Roth and Brooks-Gunn, 2003ab) is effective in promoting the defining individual characteristics of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring). This was accomplished by applying cutting-edge research methods. This study is one of the first attempts to assess and analyze the effects of a positive youth development intervention program with a quasi-experimental longitudinal research design (Ramey and Rose-Krasnor, 2012; Roth and Brooks-Gunn, 2016). For the first time, the efficacy of a PYD program was addressed by separating a normative change and impact (also known as treatment) change trajectories (Curran and Muthen, 1999). This separation makes it possible to properly assess whether positive expected changes are driven solely by the intervention program.

In the current study, for the first time, the recommendations of Weiner, Geldhof and Gestsdottir (2015) were followed. They suggested evaluating the effects of interventions in three directions: (1) through the change of the components of positive youth development (the Five Cs); (2) through the change of developmental outcomes; and (3) through the change of intentional self-regulation, which is considered one of the most important factors in the process of positive youth development. Following these recommendations not only enables assessment of intervention effects, but of the mechanisms of expected intervention impact as well (Tolan et al., 2016).

The current study is also aimed at testing and adding new insights to the theoretical model of positive youth development (Lerner et al. 2005). First, the direct and mediated effects of a positive youth development program on both positive (contribution to self, to family, and to the community) and negative (emotional and behavioral problems) developmental outcomes were assessed. Thus, this study enables answering several important questions at once: is the program effective on all three components of contribution; what kind of youth problems can (and cannot) be solved through the promotion of positive development; whether (and how) the positive and negative developmental outcomes are interrelated? Secondly, based on the suggestions made by Kerpelman, Pittman, and Adler-Baeder (2008), this study, for the first time, aims to uncover the role of identity processes in promoting youth's thriving. In this way, the potential mechanisms through which positive youth development affects developmental outcomes will be explored. Thirdly, the study seeks to test whether the process of positive youth development is of a spiral nature. That is, does positive youth development affect multiple factors important for a youth's well-being; and do these factors are changing together, while also interacting with one another, thereby ensuring the growth of thriving (Lerner et al., 2005, 2015). Moreover, while investigating these relationships, as suggested by Bonell et al. (2016), the theory of change for the positive youth development intervention was adjusted and specified. This will allow a better understanding of development processes in adolescence in the context of positive youth development interventions.

1.5. Research Aim, Research Questions, and Defended Statements

The main **aim** of the current study is to *evaluate the efficacy of a positive youth development intervention and to reveal the mechanisms for promoting adolescents' thriving.*

The study also aims to answer two complex questions:

1. What are the **direct** effects of a short-term school-based positive youth development intervention program? That is, whether (and how strong) the program affects the *components of positive youth development* (competence, confidence, connection, character, and caring); the *outcomes of positive of youth development* (absence of emotional and behavioral problems, contribution to self, to family, and to the community); and *other factors important to adolescent development* (intentional self-regulation and identity)?
2. What are the **mediated** effects of a short-term school-based positive youth development intervention program? That is, how is the process of development affected by the promotion of adolescent competence, confidence, connection, character, and caring?
 - a. Does the change in the Five Cs bring multiple benefits for youth and, therefore, can be a basis for thriving? That is, is the change in positive youth development is related to the change in *contribution to self, to family, and to the community*; (all investigated) *emotional and behavioral problems*; *intentional self-regulation* and (all) components of *identity development*?
 - b. Are the processes stimulated by the change in positive youth development parallel, interrelated, and, therefore, ensuring the growth of thriving? That is, what are the relationships between the changes in *contribution to self, to family, and to the community*, *emotional and behavioral problems*; *intentional self-regulation* and *identity development*?

Defended statements:

3. The short-term school-based positive youth development intervention program positively affects the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring) and contribution to the community.
4. The promotion of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring) is related to the increase in contribution to self, to family, and to the community, a decrease in emotional and behavioral problems, and increase in intentional self-regulation and positive identity.
5. Processes stimulated by the promotion of positive youth development (increase in contribution to self, to family, and to the community, a decrease in emotional and behavioral problems, and increase in intentional self-regulation, and positive identity) are parallel and interrelated.

These defended statements are summarized in the conceptual model (the theory of change) for positive youth development interventions (figure 1.5.1.). This model was constructed based on literature analysis and it was empirically tested in the current study.

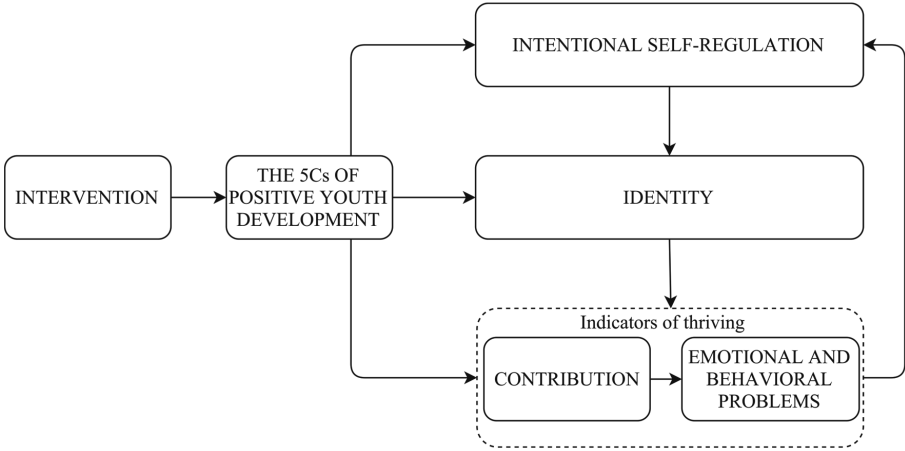


Figure 1.5.1. Conceptual model of change for positive youth development interventions

2. INTERVENTION PROGRAM *TRY VOLUNTEERING*

In this dissertation, the efficacy of the short-term (8 meetings) school-based positive youth development program *Try Volunteering* was assessed. The program was developed in 2014 by a group of researchers at Mykolas Romeris University (authors: Inga Truskauskaitė-Kunevičienė, Dr. Ilona Kajokienė, Dr. Saulė Raižienė, Dr. Ingrida Gabrielavičiūtė, Renata Garckija) during the implementation of the scientific project “Mechanisms of promoting positive youth development in the context of socio-economical transformations (POSIDEV)” (project leader Dr. Rita Žukauskienė). The main goal of the program was to stimulate adolescents’ prosocial behavior (contribution to the community). Thus, the development, implementation, and evaluation of the program was based on the theoretical framework of positive youth development (Lerner, 2004, Lerner et al., 2005, 2012, 2015; Roth and Brooks-Gunn, 2003ab).

Before the development of the new program, an overview and evaluation of school-based intervention programs intended for 15 to 19 years old adolescents, that were carried out in Lithuania in 2006-2013, was carried out. This review was aimed at identifying the extent to which existing youth programs meet the framework and criteria of positive youth development programs (Gabriavičiūtė et al., 2014). The results of the evaluation of fifteen programs (which were publicly available or were submitted by program developers/owners) revealed that none of the programs met all of these criteria. In addition, it was found that the effectiveness evaluations were only available for two of them, and only one evaluated not only negative, but also positive program effects. Thus, based on the overview of the programs (Gaberavičiūtė et al., 2014), none structured school-based and evidence-based positive youth development intervention programs have been implemented in Lithuania until 2014.

While developing the program *Try Volunteering*, the team of researchers was seeking to ensure that the new program meets all the criteria for effective positive youth development programs described by Roth and Brooks-Gunn (2003ab). They suggested three defining characteristics of the quality of PYD programs: (1) *program goals*, targeted towards the Five Cs of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); (2) *program atmosphere*, empowering and encouraging positive relationships with adults and peers; (3) *program activities* that provide opportunities for practicing new skills and broadening horizons.

In order to help adolescents develop healthy and productive behaviors that are valuable for their future, the program *Try Volunteering* focused on the strengths of adolescents expressed through the components of positive youth development (the Five Cs: competence, confidence, connection, character, and caring). During each meeting, it was highlighted what particular actions and behavioral strategies are related to the acquisition of these five characteristics that contribute to the youth’s thriving. The *goals* criteria of the program was addressed through this. Each of the program’s meetings was focused on the development of 2 to 4 of the Five Cs.

Volunteers, that were university students at the time, delivered the program. As volunteers, program leaders shared their volunteering experiences during program sessions, in-

tending to inspire program participants to try volunteering themselves. Volunteering is defined as the gratuitous use of one's time and ability to provide assistance to other members of society (Penner, 2002). In the concept of positive youth development, volunteering (as well as intervention programs) is seen as a positive developmental context and one of the ways of contributing to community (Benson, 2003; Lerner, 2004). In addition, many studies have revealed the benefits of volunteering for positive youth development and thriving (e.g., Stukas, Daly, Clary, 2006; Larson, 2006). Therefore, by the end of the eight program sessions, participants were offered an opportunity to engage in long-term volunteering activities in one of 22 organizations (e.g. helping disabled people, working in children day care centers, helping in senior care nursing homes, working with socially marginalized people, working with abandoned animals, working in the field of nature conservation, working in the field of science promotion) or to join short-term volunteering activities (such as disseminating flyers before public events). Based on Roth and Brooks-Gunn (2003ab) and Lerner et al. (2005), it was expected that two types of stimulation, i.e. enhancing individual characteristics (the Five Cs) and offering the opportunity to volunteer (as well as gaining support during volunteering activities) will encourage young people to actively contribute to the community and thus to become involved in further promotion of their thriving.

In order to provide the participants with the all possible information about the volunteering possibilities, a volunteering fair was organized at the school, during which students had the opportunity to communicate with representatives of different organizations. In addition, a description of volunteering opportunities was prepared, indicating the nature of the organizations and volunteering activities in them. Program participants could decide freely whether and where to volunteer.

The program *Try Volunteering* also aimed at ensuring an appropriate program *atmosphere* for promoting positive youth development. This was done by creating conditions for fostering positive relations with peers and adults, empowerment, identification of expectations, and recognition. The *positive relationships with peers* were fostered by learning active listening skills and committing to accept different opinions (this was ensured by proposing and agreeing on program rules and through continuous monitoring and feedback). In addition, participants were given the opportunity to get to know more about themselves and to disclose more to others, which led to a better understanding of each other and was expected to result in better relationships. In addition, some of the tasks were carried out in pairs or groups, thus, enabling participants to collaborate, to get new experiences together, and to achieve a sense of belonging.

The *positive relationships with adults* were fostered through a close and open communication between program leaders (students-volunteers) and program participants. One of the criteria for the selection of leaders was a positive attitude towards youth, and a view towards them not as problems to be solved, but as resources to be developed. Students were chosen as program leaders because of the relatively small age difference between them and program participants. The small age difference was expected to increase the mutual understanding between participants and leaders, while retaining the necessary authority for a leader's status. Additionally, seeing a successful young adult and having a good relationship with him or her can contribute to improving relationships with other adults.

The program also aimed at *empowering* adolescents by transmitting the message that all young people have certain strengths and internal (as well as external) assets. The title of each program session begins with the phrase “I can ...” and the contents of the sessions are designed to focus on strength building. In addition, it was emphasized during every session that strengths can be acquired and cultivated. The program sought to make every participant feel important; leaders provided individual attention for each adolescent. This was ensured by providing the opportunity for everyone to share his or her personal experience after every task. In addition, one of the program meetings was intended for the participants to initiate and to implement their creative projects. Because of this, participants had an opportunity to feel how their ideas turn into real actions that are meaningful and important to other people. The proposal to engage in volunteering activities communicated the message that adolescents are trusted and that they can actually contribute to the well-being of others. In addition, volunteering agreements were signed with the ones who decided to become volunteers, and organizations assigned tasks for them that require taking responsibility.

The *expectations for positive behavior* were identified by proposing and accepting program rules. If the rules were not respected, program leaders consistently reminded participants of their commitment to comply with the rules. In addition, participants were encouraged to try volunteering, in this way contributing not only to the community but also to themselves. Volunteering organizations provided training (or used other ways of identifying volunteering activities and responsibilities) to inform participants how to properly interact with the target group.

The opportunity for *recognition* was ensured by giving positive feedback from program leaders to those who actively engage in the tasks of the program. In addition, the program recognized the opportunity for young people to choose, allowing participants to freely decide on engagement in volunteering and offering a fair amount of volunteering opportunities. In this way, interests of the participants, as well as ability to take responsibility and to meet obligations, were recognized. Those participants, who have been volunteering, received volunteering certificates. This was the formal recognition of the participants’ contribution to the community.

During the *activities* of the positive youth development program *Try Volunteering*, participants had the opportunity to develop skills, to meet challenges, and to broaden their horizons. The possibility to *develop skills* was ensured by enabling participants to actively engage in real-life experiential activities and face real-life situations. In addition, there was a substantial variety of different activities (such as problem-solving games, role-playing games, case studies, discussions, reflective writing and speaking), and tasks were carried out individually, in pairs, in small groups, and together in one group.

The opportunity to *face challenges* was created by organizing activities that are new and unusual for the participants. The tasks that were assigned were unlikely for students to be encountered during their regular education process. In addition, participants implemented projects that challenged their creativity and planning skills. In addition, most of the projects were devoted to the community, so their implementation in most cases meant activities outside the regular environment.

During the program implementation, participants had the opportunity to meet new people (e.g., program developers, program leader, researchers, representatives from volunteering organizations) and new situations: participants sat in an unusual way – in a circle; they spoke on topics that were not commonplace (e.g., publicly sharing feelings and experiences); they performed tasks that they have never encountered before (e.g. projects for the community members). Thus, the program provided an opportunity to *broaden the horizons*.

The positive youth development intervention program *Try Volunteering* has been implemented in the school setting, as the school is considered an appropriate context for the implementation of interventions (e.g., Eccles and Roeser, 2011; Masia-Warner, Nangle, & Hansen, 2006). Program activities took place during regular school hours since it was confirmed as the most effective format of youth programs (e.g., Curran and Wexler, 2017). Following the recommendations of Greenberg, Domitrovich, Graczyk, and Zins (2005), the program was implemented in close cooperation with the school's community, monitoring the quality of the program implementation and disseminating the program results.

During the *preparation phase*, program developers were interacting closely with the school administration representatives to discover expectations of the school's community, to reveal potential threats to the implementation of the program, and to establish a relationship of mutual trust. At this stage, the program content was developed and program leaders' training was organized. Before the implementation of the program, an introductory event was organized, during which the program participants, teachers, and other administrative staff could meet the program developers and researchers, program leaders, and representatives from volunteering organizations. During the introductory event, the content and meaning of the program was extensively discussed in order to better inform the school's community and at the same time to motivate the program participants to actively engage in the program. In addition, to create a favorable implementation atmosphere, a jazz concert was organized during the introductory event.

During the *implementation phase*, monitoring of the program implementation was performed continuously. After each program session, program developers and leaders met in a supervision session to discuss good practices and challenges. In addition, during this meeting, the next session was discussed in detail, identifying possible challenges and ways of overcoming them. After each session, the program leaders completed a protocol of activity assessment, in which they indicated how many students participated in the session, was all the content of the session delivered and all the tools used, whether (and how) the leaders used their volunteering experience to illustrate the topic, how many students were active and attentive during the session, what went well and what difficulties were met, how the leader would change his/her behavior; what could be done to improve the content of the particular session.

During the *post-delivery phase*, a conference was organized in which the preliminary results of the effectiveness of the program were presented (Truskauskaitė-Kunevičienė, 2015; Kajokienė, Raižienė, Gabrielavičiūtė, Truskauskaite-Kunevičienė, Garckia, 2015; Truskauskaitė-Kunevičienė, Romera, Ortega-Ruiz, Žukauskienė, 2017). Volunteering certificates for students and for the program leader were also handed out at the event.

In summary, the newly developed and implemented intervention program *Try Volunteering* is unique in the Lithuanian and international contexts, as it meets all the criteria for positive youth development programs (Roth and Brooks-Gunn, 2003ab). In addition, during its development and implementation in a school-setting, the guidelines proposed by Greenberg et al. (2005) for such programs were followed, and a comparative (control) group was used to evaluate the program's effectiveness. Hence, the results of the evaluation of this program can be relied upon in order to better understand the development process in the context of positive youth development interventions and to provide practical guidance for the implementation of positive youth development programs in order to achieve youth's thriving.

3. RESEARCH METHODS

3.1. Design

A longitudinal quasi-experimental research design (e.g., Shadish, Cook, Campbell, 2002) was chosen for the evaluation of the efficacy of the newly developed positive youth development program *Try Volunteering*. Thus, two groups were investigated – experimental (or intervention) who participated in the intervention program and control, which did not participate in the program. The participants in the study were evaluated four times in total: prior to the intervention program (*pre-test*), immediately after the implementation of the intervention program (*post-test*, 4 months after the pre-test), 4 months after the implementation of the program (short-term effect *follow-up1*) and 16 months after the implementation of the program (long-term sustained-effect *follow-up2*). All ninth and tenth-graders (a total of 23 classrooms) of the two schools in the 2014–2015 academic year participated in the study. All participants from one school (13 classrooms) were assigned to the intervention group (participated in the program), and all participants from another school (10 classrooms) were assigned to the control group. The assignment at the school level (and not at the class level) was chosen to avoid the spill-over effects when interventions indirectly affect people who have not participated in the program but had a contact with people who did (Cook and Campbell, 1979). Selected schools have similar characteristics of structure, environment, and employment: both schools are gymnasiums according to their status and only pupils of high-school (9-12) classes study there; both schools are located in residential areas (outside the city center), with predominantly middle-class apartment buildings; both schools offer extra-curricular activities (e.g. sports), but structured programs for youth are not present.

Although the experimental randomized control trial design has been identified as the most advanced and most recommended design for evaluating intervention programs (e.g. Roth & Brooks-Gunn, 2016), the quasi-experimental design (with convenient sampling) was chosen in this study because the evaluated program was implemented for the first time. The efficacy at this stage should be evaluated in an exploratory sample (whose collection requires relatively low resources) since it is likely that, after this stage of the investigation, the contents of the intervention program will be adjusted. The randomized control trial design should be used to evaluate programs that have already been tested for the final structure (Campbell et al., 2000).

3.2. Participants

Students from 9th and 10th grades of two Vilnius city schools participated in the study. According to the lists provided by the schools' administrations, the preliminary target sample was 640 adolescents (365 from the intervention school and 275 from the control school). All 365 participants from the intervention school were obligated to participate in the program, as the program was included in the school's non-formal education plan. Parents of five adolescents from the intervention school and four adolescents from the control school did not give consent for their children to participate in the study, thus, the final target sample was 631 participant (360 from the intervention school and 271 from the control school).

In total, 614 adolescents (42.9% girls) participated in the *pre-test*: 352 (44.2% girls) from the intervention school and 262 (4.8% girls) from the control school. The attrition rate was 3.58% at the *post-test* (3.98% of the intervention group and 3.05% of the control group); 4.40% at the *follow-up1* (6.25% of the intervention group and 1.91% of the control group), and 12.87% at the *follow-up2* (15.34% of the intervention group and 9.54% of the control group). Only those participants who completed the survey questionnaire at least twice were included in data analysis. Data from intervention school participants who did not actually participated in the program (did not attend at least one out of eight program sessions) were not analyzed. The final study sample consisted of 605 adolescents (43.1% girls): 336 (45.2% girls) from the intervention school and 269 (40.5% girls) from the control school. The intervention and control groups did not differ in terms of gender ($\chi^2 = 1.36; p = .25$).

The age range of the participants was 13 to 17 years old ($M = 15.26; SD = .67$) at *pre-test* (13 to 16 years old ($M = 15.27; SD = .69$) in the intervention group; 14 to 17 years old ($M = 15.24; SD = .65$) in the control group). The intervention and control groups did not differ in terms of gender ($\chi^2 = .48; p = .63$). Only one participant in the study was 13 years old (in the intervention group) and only one – 17 years old (in the control group), thus the absolute majority of the sample was 14 to 16 years old at *pre-test*. The last (*follow-up2*) measurement of this study was carried out 20 months after the *pre-test*. Thus, participants were 16 to 18 years old at *follow-up2* both in the intervention and in the control groups ($M_{\text{fullsample}} = 16.85; SD_{\text{fullsample}} = .70; M_{\text{intervention}} = 16.94; SD_{\text{intervention}} = .72; M_{\text{control}} = 16.74; SD_{\text{control}} = .67$), and could be assigned to the developmental stage of middle adolescence.

Most of the participants (93.4%) were Lithuanians; 2.6 percent – Russians; 2.0 percent – Polish and 2.0% of the participants attributed themselves to another ethnic group. Thus, the research sample is homogeneous in terms of nationality. Most of the adolescents (68.2%) were living with both parents, 30.2% – with one of the parents (18.0% – only with mother, 2.7% – only with father, 9.1% with mother and stepfather, .4% with father and stepmother). Intervention and control groups do not differ in terms of most socio-demographic characteristics.

Seventeen percent of the study participants from the intervention group attended all eight sessions of the program; 25 percent missed one session; 35 percent – more than one session but attended at least half of the sessions; 23 percent participated in less than half of the sessions. The level of attendance at this program coincides with the attendance level in other programs that seek to develop social-emotional skills. For example, Durkal et al. (2010) found that in most programs 15 to 26 percent of the target group participated in all activities.

3.3. Procedure

The current study was carried out between May 2014 and September 2016 and lasted for two years and four months. The study included: (1) developing the content of the intervention program; (2) program leader selection, training, and supervision; (3) implementation of the program; (4) assessment and evaluation. Although the intervention procedure and the evaluation procedure partially overlapped in time, for the sake of clarity, these procedures will be described in separate sub-sections.

Intervention procedure. The intervention program was initiated and implemented during the project POSIDEV. The development of the intervention program took place in May-October 2014. During the stage of program development, scientific literature was analyzed, meetings with the school administration and meetings of scientists and experts (who were responsible for the program content) were organized.

The program consisted of eight weekly classroom sessions, each session was 45 minutes long. The sessions took place during regular school hours at the end of the day. A detailed description of the program was prepared. The description specifies and describes the objectives of each session, the activities of the program leaders, instructions for participants, reflection questions, and time limits for each activity. The introductory event took place in September 2014. Program sessions took place in November-December 2014.

Every program session had a similar structure. At the beginning of each session, the contents of the previous meeting were briefly recalled (except for the first meeting, where the program leader introduced him/herself); afterward, new topic-related theoretical material was briefly presented. This part was devoted to gaining new knowledge. The biggest part of the session was devoted to practical tasks (performed individually, in pairs, or together in a big group). Practical tasks included time for (self)reflection, during which the participants shared their feelings, thoughts, experiences. At the end of the session, a brief summary of the subject material was made.

To ensure the quality of the program implementation, adolescents from 13 classrooms were divided into 26 subgroups (11-15 participants each). The program was delivered by 28 program leaders (two subgroups had two leaders). All leaders were undergraduate or graduate (mostly psychology) students and led the program voluntarily. A volunteering agreement was signed with every leader, in which they committed to participate in a two-day long program training and to deliver eight weekly program sessions. If the program leaders were unable to deliver the session due to circumstances beyond their control, in cooperation with the school administration, another day was assigned before the planned date of the next meeting. Immediately after each session, supervisory meetings, led by the program developers, were organized.

At the end of the eighth session of the program, participants were offered to volunteer in one of 22 organizations. In order to provide students with more information about volunteering possibilities, the volunteering fair was organized at the school. Fair participation and volunteering were optional parts of the program. Most participants attended the fair. Thirty-two (9.52%) participants of the program chose to engage in volunteering activities immediately after the program implementation. Participants who volunteered were invited to attend a POSIDEV project conference that was held in September 2015. During the conference, volunteering certificates were given to the program leaders (students-volunteers) and to the program participants who engaged in volunteering activities (participants-volunteers).

Assessment procedure. The assessment of the study participants in the intervention and control groups was carried out four times in total. The first measurement (*pre-test*) took place in September 2014; the second (*post-test*) – in January 2015; the third (*follow-up1*) – in May 2015; and the fourth – in May 2016. The first three measurements were

carried out by the POSIDEV project team (researchers: Dr. S. Raižienė, O. Malinauskienė, Dr. I. Gaberialavičiūtė, R. Garckia, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė), and the fourth measurement was organized independently by the author of this dissertation. Prior to the study, a permission conduct it was obtained from the administrations of the schools and from the Ministry of Education and Science. The informed consents from adolescents' parents were obtained in passive form. Each time before the participants filled out the questionnaires, the researchers introduced research objectives, informed about the volunteer nature of the participation and confidentiality. Participants in the intervention and control group completed identical questionnaires, that took 20 to 45 minutes to fill in.

3.4. Measurement

All the survey data are quantitative and were obtained by using self-report psychometric questionnaires, thus the results of the study are based on self-assessment data. All questionnaires were translated from English by two (or three) independent experts with psychological education and excellent English language skills. The evaluations were compared with each other and the most relevant meaning of the propositions was selected by consensus. Permission to use questionnaires (if needed) was obtained through the implementation of the POSIDEV project.

The *Five Cs of positive youth development* (competence, confidence, connection, character, and caring) were measured with the 48-items Positive Youth Development Inventory (PYDI, Arnold, Nott, Meinhold, 2012a). The estimates of internal consistency (Cronbach's α) of the subscales during all four measurement point ranged between .66 and .87. The *contribution to self, to family, and to the community* was measured with the 15-item Three-Dimensional Contribution Scale (3DCON, Truskauskaitė-Kunevičienė and Kaniušonytė, 2017; Cronbach's $\alpha = .70-.87$). *Emotional and behavioral problems* (anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, rule breaking and aggressive behavior) were measured with the abbreviated versions of the syndrome scales (total 17 items) of the Youth Self Report Questionnaire (YSR / 11-18, Achenbach and Rescorla, 2001; Cronbach's $\alpha = .62-.77$). *Intentional self-regulation* was measured with the 18-item questionnaire of Life-management strategies of selection, optimization, and compensation (SOC, Freund and Baltes, 2002; Cronbach's $\alpha = .83-.89$). The *identity development processes* (exploration in breadth, commitment, exploration in depth, identification with commitment, and ruminative exploration) were measured with abbreviated version (total 13 items) of the Dimension of Identity Development Scale (DIDS, Luyckx et al., 2008; Cronbach's $\alpha = .64-.85$). The longitudinal invariance (including gender and school invariance) was established for all used questionnaires.

3.5. Data Analysis

The reliability and validity of the questionnaires were evaluated using Confirmatory Factor Analysis (CFA). The item scores were used for CFA in most cases, except for the

evaluation of PYDI and SOC questionnaires, where parcels were used. The stability of measurements in time was evaluated using the Longitudinal Measured Invariance (LMI) analysis, which determined whether the structure of a construct to be evaluated at different time points is identical. The LMI was conducted following the guidelines by Meredith (1993) and Little (2013). This analysis was also applied to calculate factor scores, that were used for further data analysis, as the factor scores define the constructs more precisely than the mean scores of the scales (e.g., Kline, 2011).

In all analysis, the model parameters were calculated using the Maximum Likelihood with Robust standard errors (MLR) estimation method. Compared to the Maximum Likelihood (ML) estimation method, the MLR is superior, as it is quite resistant to the violation of normality assumptions and is appropriate when the observed variables are ordinal or interval and characterized by asymmetry or excess (Brown, 2015).

It is known that the χ^2 criterion, which normally assesses how well data fits the model (indicated to be statistically insignificant), is susceptible to sample size (e.g., Brown, 2015; Kline, 2011; Little, 2013). Therefore, this criterion was used as an additional indicator of model fit. The estimates of the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), the Comparative Fit Index (CFI), and the Tucker-Lewis Index (TLI) were used for the assessment of the model fit. The model's fit to the data was judged to be acceptable when CFI and TLI $\geq .90$ and RMSEA $\leq .8$; the model's fit to the data was considered good when CFI and TLI $\geq .95$ and RMSEA $\leq .5$ (Brown, 2015; Kline, 2011; Little, 2013). When comparing two models with each other, the model was considered to be significantly worse / better if the CFI change was $\geq -.01 / +.01$ and the RMSEA change is $\geq +.10 / -.10$ (Chen, 2007).

The Full Information Maximum Likelihood (FIML) estimation method was used for accounting for the missing data in LMI (Enders, 2010). Using this method, the missing values are not imputed, but the parameters of the model are being evaluated by taking into account the existing missing values. The advantage of this method is the ability to use auxiliary variables in the analysis. It helps to reduce the shift in model parameter estimates due to systematically missing data. It is recommended to use those variables that are related to the missing data as the auxiliaries in the analysis (Enders, 2010). Thus, the participants in the study whose data is missing in the last (*follow-up2*) measurement were compared with the participants, whose data is present in this measurement, according to the first measurement (*pre-test*) data.

The direct intervention effects were calculated using a Multi-Group Latent Curve (MG-LC) analysis (Muthen and Curran, 1997). In this analysis, two latent growth factors are defined: initial values of variables or Intercepts and change in variables over time or Slopes (Bollen and Curran, 2006). The MG-LC analysis is a high-standard data analysis strategy that allows evaluating the direct effects of intervention programs by separating the normative trajectory of the development and the impact (or treatment) trajectory (Curran and Muthen, 1999). This analysis is done in several steps:

(1) *Determining the normative trajectory in the control group.* At this stage, latent curves are analyzed only in the control group. The trajectory determined during the analysis is considered to be the trajectory of the normative development. In this step, the parameters of model fit are calculated for different patterns of change (no change, linear change, and

quadratic change) and, when compared with each other, it is determined which change pattern fits the data best. The most suitable model was chosen according to the differences in model fit parameters ($\Delta\chi^2$; ΔCFI ; and $\Delta RMSEA$).

(2) *Determining the change trajectory in the intervention group.* In this phase, latent curves are analyzed only in the intervention group by comparing three change patterns (no change, linear change, and quadratic change) to determine whether the change in the intervention and control groups is the same.

(3) *Multiple group analysis.* At this stage, the latent curve analysis is performed simultaneously in the control and intervention groups. Based on the results of the first analysis phase, the normative trajectory of the specified type is calculated in both groups. This model indicates that the groups do not differ in accordance with the normative change. Based on the results of the second phase of the analysis, an additional impact trajectory is calculated only in the intervention group. Conceptually, this trajectory describes how the estimates of a certain construct in the intervention group changed due to the intervention, irrespective of the normative change. The impact trajectory is considered to be the intervention effect. The overall conceptual MG-LC model is shown in Figure 3.5.1.

(4) *Moderation analysis.* The MG-LC analysis further sought to determine whether the initial variables (intercepts), gender, and socio-demographic characteristics of the participants affected the effects of the intervention (i.e., the impact trajectory).

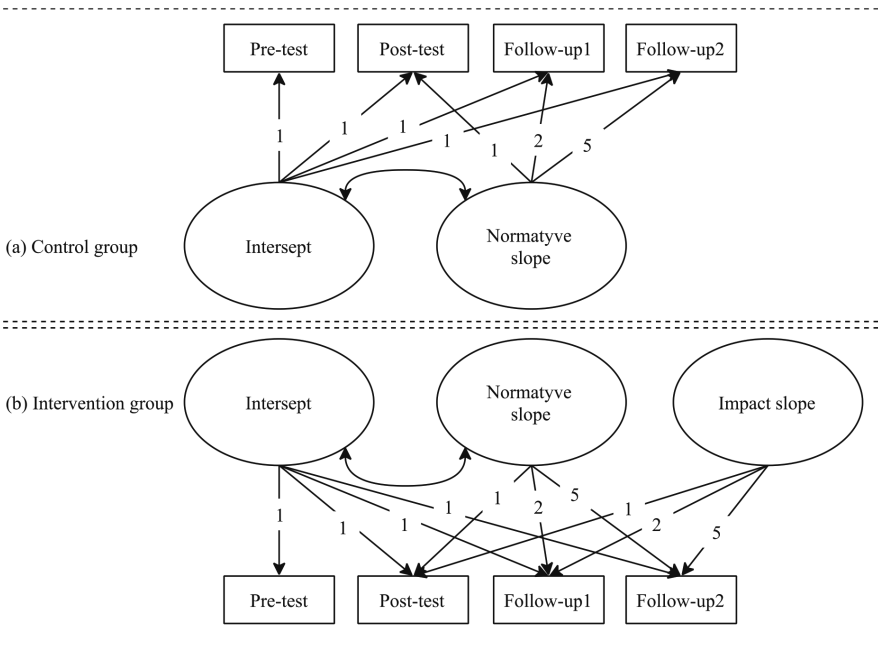


Figure 3.5.1. General multiple-group MG-LC model

In order to express the effects of the intervention in a more informative and comparative manner, the impact change effect size was calculated for all variables (Kelley & Preacher, 2012). Following the Thompson (2002) guidelines, the effect sizes are presented with confidence intervals, which indicate whether the effect is statistically significant (if confidence intervals do not include 0) and indicates whether the positive/negative effect is likely in a general population with the same socio-demographic characteristics as the research sample. Bias-corrected effect sizes (d_{umb} ; please refer to Fritz, Morris, and Richler (2012) for full formula) are reported in this dissertation. The effect size in this study was interpreted in accordance with the latest guidelines by Gignac and Szodor (2016), and it was considered that an effect between $\geq .1$ and $< .2$ is small, an effect between $\geq .2$ and $< .3$ is moderate, and an effect $\geq .3$ is large. Additionally, the guidelines of Hedges and Hedberg (2007) have been followed, which indicate that in intervention studies, the effect size of $\sim .2$ indicates a significant change, which is worth investment.

Mediated interventional effects were calculated by applying the multivariate Latent Growth Curve (LGC) analysis (Duncan, Duncan, Stryker, Li and Alpert, 1999; Bollen and Curran, 2006). Specific mediation models were tested in this study, in which conditional LGC analyses of parallel processes were performed. In these models, participation in the intervention is considered as a predictive factor for change (and also describes long-term direct intervention effects), and the change in one or more variables is considered to be the mediator of the change in the other variables (Muthen and Curran, 1997; Von Soest and Hagtvet, 2011). Such models are considered as advanced and appropriate to disclose longitudinal mediation processes where the relationships between variables are theoretically justified and the study has less than five measurement points (MacKinnon, Fairchild, Fritz, 2007; Von Soest and Hagtvet, 2011). Similarly, such models are considered appropriate in order to reveal the mechanisms of impact for interventions (e.g. Caprara, Kanacri, Zufianò, Gerbino, Pastorelli, 2015; Özdemir and Koutakis, 2016). In this study, single mediation models (Fig. 3.5.2) and double mediation models (Fig. 3.5.3) were tested.

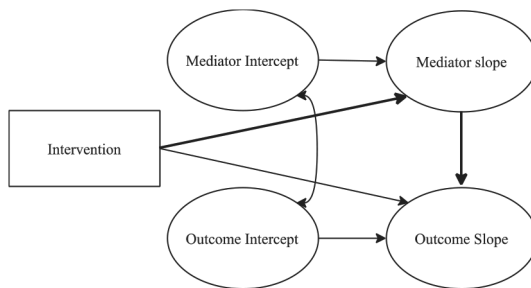


Figure 3.5.2. Conceptual single mediator LGC model

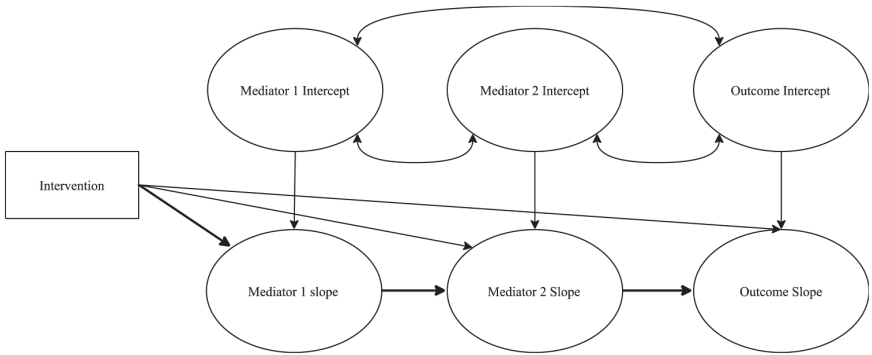


Figure 3.5.3. Conceptual double mediator LGC model

The univariate LGC analysis of multiple groups was used for the baseline comparison. If the intervention and control groups do not differ in terms of Intercept, they are considered to be suitable for inter-comparison, and the quasi-experimental study assures the validity of experimental design (Gall, Gall, Borg, 2005). Differences in Intercepts were evaluated using the Wald Chi-square test for parameter comparisons (Wickrama, Lee, O'Neal, Lorenz, 2016).

Descriptive statistics and Cronbach's α estimates were calculated using the statistical data analysis program SPSS 21. The CFI, LMI, MG-LC, and LGC analyses as well as the Wald χ^2 coefficients were calculated using the Mplus 7.4. program.

4. RESULTS

4.1. Descriptive Statistics

Eighteen variables describing the psychological constructs were used in calculating the results of the study. All constructs were evaluated at all measurement points (4 times in total). The means and standard deviations of factor scores for all measurements are presented in table 4.1.1.

Table 4.1.1. Descriptive statistics

	Pre-test		Post-test		Follow-up1		Follow-up2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Positive youth development								
Competence								
Control	2.942	.207	2.941	.240	2.933	.258	2.950	.236
Intervention	2.940	.191	2.947	.213	2.747	.238	2.992	.212
Confidence								
Control	2.819	.290	2.813	.307	2.789	.327	2.786	.303
Intervention	2.828	.268	2.815	.281	2.814	.299	2.847	.274
Connection								
Control	3.072	.303	3.013	.320	3.001	.347	2.984	.338
Intervention	3.070	.284	3.023	.288	3.023	.320	3.044	.304
Character								
Control	3.075	.265	3.086	.318	3.090	.317	3.106	.314
Intervention	3.064	.246	3.095	.297	3.100	.294	3.164	.281
Caring								
Control	3.147	.347	3.127	.388	3.104	.402	3.155	.407
Intervention	3.141	.340	3.128	.392	3.124	.365	3.220	.372
Contribution								
To self								
Control	3.838	.524	3.727	.573	3.803	.656	3.850	.584
Intervention	3.820	.479	3.684	.554	3.719	.599	3.838	.581
To family								
Control	3.724	.737	3.716	.711	3.766	.756	3.783	.750
Intervention	3.762	.629	3.690	.651	3.715	.668	3.792	.694
To community								
Control	2.983	.596	2.912	.655	2.876	.682	2.861	.704
Intervention	3.012	.580	2.878	.584	2.918	.604	2.941	.656
Emotional and behavioral problems								
Anxiety/depressiveness								
Control	.294	.246	.336	.272	.325	.286	.311	.257
Intervention	.282	.236	.317	.254	.267	.263	.292	.251
Withdrawal/depressiveness								

	Pre-test		Post-test		Follow-up1		Follow-up2	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Control	.550	.272	.597	.312	.586	.345	.558	.313
Intervention	.532	.259	.558	.278	.536	.317	.535	.279
Rule breaking								
Control	.189	.278	.210	.300	.281	.367	.286	.350
Intervention	.230	.324	.288	.384	.311	.355	.288	.339
Aggressive behavior								
Control	.143	.138	.139	.137	.137	.166	.113	.125
Intervention	.132	.135	.144	.140	.127	.145	.108	.118
Intentional self-regulation								
Control	2.716	.366	2.707	.414	2.689	.453	2.767	.383
Intervention	2.736	.345	2.713	.380	2.686	.394	2.817	.387
Identity processes								
Exploration in breadth								
Control	3.818	.569	3.813	.570	3.786	.709	3.868	.621
Intervention	3.800	.571	3.785	.575	3.773	.621	3.901	.604
Commitment								
Control	3.225	.890	3.335	.828	3.345	.793	3.494	.782
Intervention	3.345	.868	3.433	.801	3.470	.747	3.630	.799
Exploration in depth								
Control	3.390	.528	3.574	.545	3.624	.550	3.590	.507
Intervention	3.311	.522	3.491	.567	3.534	.559	3.536	.558
Identification with commitment								
Control	3.366	.696	3.437	.682	3.463	.721	3.394	.653
Intervention	3.501	.668	3.527	.681	3.562	.650	3.549	.639
Ruminative exploration								
Control	2.950	.750	2.966	.724	3.005	.743	2.958	.748
Intervention	2.755	.712	2.798	.715	2.806	.588	2.762	.750

Note. M = mean; SD = standard deviation.

4.2. Baseline Comparison

The results of each group's (intervention and control) latent growth curve analysis were used in the subsequent multiple group latent growth curve analysis for the all baseline comparison of all variables. The results showed, that the intervention and control groups did not differ in terms of the initial level of the components of positive youth development (Table 4.2.1.), Contribution to self, to family, and to the community (Table 4.2.2.); Emotional and behavioral problems (Table 4.2.3.); Intentional self-regulation (Table 4.2.4.), and three out of five Identity processes (Table 4.2.5.). The significant Intercept differences were found for Identification with commitment (intervention group scored higher at pre-test) and Ruminative exploration (intervention group scored lower at pre-test).

Table 4.2.1. Baseline comparison for the components of positive youth development

	Intercept Parameters		Wald χ^2	Model Fit Indices			
	M	σ^2		χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Competence							
Control	2.940	.034	.017	24.37(14)	.985	.987	.049 [.010; .082]
Intervention	2.938	.032					
Confidence							
Control	2.804	.056	.405	15.62(13)	.995	.996	.026 [.000; .065]
Intervention	2.818	.054					
Connection							
Control	3.069	.068	.012	6.57(8)	1.000	1.003	.000 [.000; .059]
Intervention	3.066	.064					
Character							
Control	3.077	.054	.234	42.77(12)	.950	.950	.078 [.063; .092]
Intervention	3.067	.054					
Caring							
Control	3.133	.089	.082	17.49(8)	.988	.983	.056 [.011; .095]
Intervention	3.141	.098					

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals. All intercepts and their variance are statistically significant ($p < .001$); All Wald χ^2 parameter difference coefficients are statistically insignificant ($p > .05$).

Table 4.2.2. Baseline comparison for Contribution to self, family, and community

	Intercept Parameters		Wald χ^2	Model Fit Indices			
	M	σ^2		χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
To self							
Control	3.798	.221	.294	45.58(10)	.948	.937	.108 [.078; .141]
Intervention	3.820	.229					
To family							
Control	3.716	.432	.714	1.88(8)	.997	.995	.035 [.000; .081]
Intervention	3.762	.395					
To community							
Control	2.982	.228	.816	36.63(11)	.954	.950	.088 [.057; .120]
Intervention	2.940	.183					

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals. All intercepts and their variance are statistically significant ($p < .001$); All Wald χ^2 parameter difference coefficients are statistically insignificant ($p > .05$).

Table 4.2.3. Baseline comparison for Emotional and behavioral problems

	Intercept Parameters		Model Fit Indices				
	M	σ^2	Wald χ^2	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Anxiety/depressiveness							
Control	.143	.012					
Intervention	.135	.012	.528	8.72(7)	.997	.994	.029 [.000; .080]
Withdrawal/depressiveness							
Control	.555	.063					
Intervention	.536	.056	.768	43.46(8)	.958	.937	.121 [.087; .157]
Rule breaking							
Control	.201	.039					
Intervention	.232	.075	1.625	27.77(11)	.955	.951	.071 [.038; .104]
Aggressive behavior							
Control	.143	.012					
Intervention	.139	.012	.124	11.57(7)	.991	.985	.046 [.000; .092]

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals. All intercepts and their variance are statistically significant ($p < .001$); All Wald χ^2 parameter difference coefficients are statistically insignificant ($p > .05$).

Table 4.2.4. Baseline comparison for Intentional self-regulation

	Intercept Parameters		Model Fit Indices				
	M	σ^2	Wald χ^2	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Control	2.718***	.103***					
Intervention	2.739***	.094***	.559	27.05 (12)	.978	.978	.064 [.032; .097]

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; *** $p < .001$.

Table 4.2.5. Baseline comparison for Identity processes

	Intercept Parameters		Model Fit Indices				
	M	σ^2	Wald χ^2	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Exploration in breadth							
Control	3.802	.190					
Intervention	3.803	.189	.000	38.86(13)	.943	.947	.081 [.052; .111]
Commitment							
Control	3.257	.530					
Intervention	3.354	.512	1.977	19.98(9)	.982	.976	.064 [.025; .101]
Exploration in breadth							
Control	3.397	.186					
Intervention	3.315	.242	3.757	2.14(7)	.981	.967	.079 [.040; .120]
Identification with commitment							
Control	3.368	.314					
Intervention	3.519	.297	7.895**	1.83(11)	1.000	1.000	.000 [.000; .060]
Ruminative exploration							
Control	2.963	.401					
Intervention	2.786	.257	1.337**	16.79(12)	.992	.992	.036 [.000; .074]

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals. All intercepts and their variance are statistically significant ($p < .001$); ** $p < .01$.

4.3. Direct Intervention Effects: Normative and Impact Trajectories

The results presented in the current section correspond to the first defended statement, as they reflect direct intervention effects on competence, confidence, connection, character, caring and contribution to the community as well as other constructs (contribution to self and to family; a decrease in emotional and behavioral problems; intentional self-regulation and identity processes).

The MG-LC analysis revealed that the intervention program had a direct and similarly strong effect on **competence, confidence, connection, character, and caring**. It was found that the impact slope of all of the Five Cs of positive youth development is moderate and statistically significant (Table 4.3.1). It was also found that under normative conditions, confidence (slightly) and connection (strongly) significantly decreased; character (slightly) significantly increased; competence and caring remained stable. The normative and impact trajectories for the components of positive youth development are presented in Figure 4.3.1.

Table 4.3.1. Normative and impact slopes for the components of Positive youth development

	Slope Parameters			Model Fit Indices			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Competence							
Normative	.001	.000	.03 [-.09; .14]	4.76(17)	1.000	1.005	.000 [.000; .055]
Impact	.009***	-	.25 [.10; .40]				
Confidence							
Normative	-.007*	.001	-.15 [-.26; -.03]	7.20(7)	1.000	.999	.010 [.000; .072]
Impact	.012***	-	.26 [.11; .41]				
Connection							
Normative	-.051***	.000	-.31 [-.42; -.19]	5.93(6)	1.000	1.000	.000 [.000; .074]
Impact	.007 ^q	.000 ^q					
Impact	.012**	-	.24 [.09; .39]				
Character							
Normative	.007*	.003***	.15 [.04; .26]	2.72(7)	1.000	1.012	.000 [.000; .028]
Impact	.012***	-	.26 [.11; .41]				
Caring							
Normative	.003	.004*	.05 [-.06; .16]	7.45(5)	.996	.991	.040 [.000; .096]
Impact	-.026*	-	.22 [.07; .38]				
Impact	.008*** ^q						

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; d_{unb} = Bias Corrected Effect Size; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; q = quadratic change parameter; *** p<.001; ** p<.01; * p<.05.

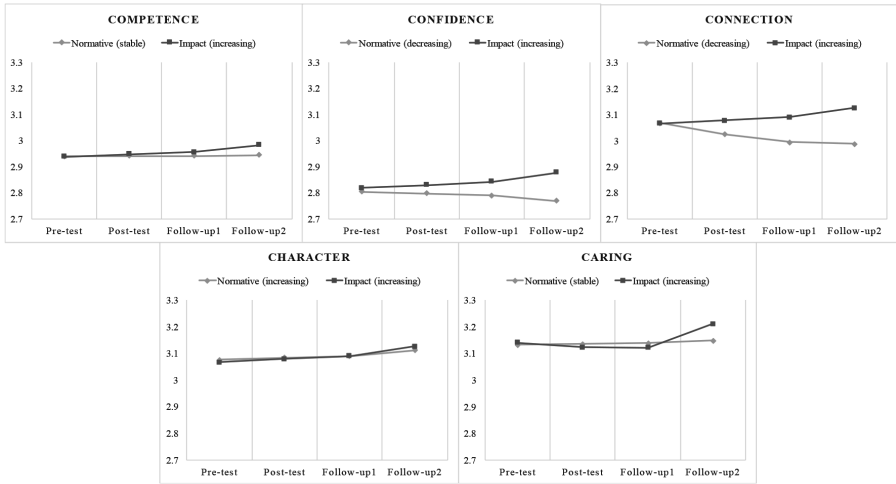


Figure 4.3.1. Normative and impact slopes for the components of Positive youth development

The results of the current study revealed that the intervention program directly affects only one of the three components of the contribution. It has been determined that the impact slopes of contribution to self and family are statistically insignificant and the impact slope of **contribution to the community** is positive, moderate and statistically significant (Table 4.3.2). It was also found that under normative conditions, contribution to the community (moderately) significantly decreased, and the contribution to self and to family remained stable. The normative and impact trajectories for Contribution to self, family, and community are presented in Figure 4.3.2.

Table 4.3.2. Normative and impact slopes for Contribution to self, to family, and to the community

	Slope Parameters			Model Fit Indices			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
To self							
Normative	.004	.001	.04 [-.07; .16]	34.88(6)	.958	.915	.100 [.088; .126]
Impact	-.117*** .023***q	-	-.02 [-.17; .13]				
To family							
Normative	.012	.004	.09 [-.02; .20]	6.22(5)	.999	.997	.028 [.000; .089]
Impact	-.068*** .013***q	-	-.02 [-.18; .13]				
To community							
Normative	-.087*** .013***q	.016*** .000 ^q	-.23 [-.34; -.12]	8.57(6)	.995	.991	.038 [.000; .090]
Impact	.018*	-	.21 [.06; .36]				

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; d_{unb} = Bias Corrected Effect Size; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; q = quadratic change parameter; *** p<.001; ** p<.01; * p<.05.

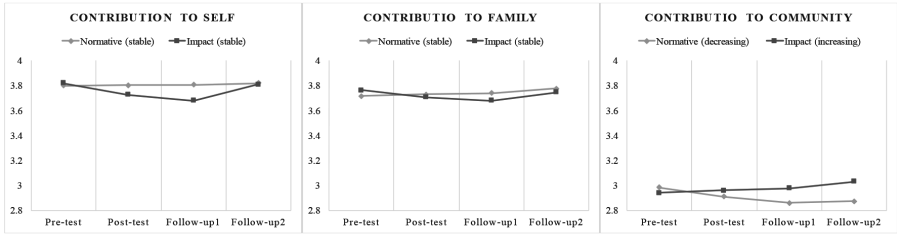


Figure 4.3.2. Normative and impact slopes for Contribution to self, to family, and to the community

The results of the current study revealed that the intervention program does not directly affect **emotional and behavioral problems**. It has been established that the impact slopes of anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, as well as rule breaking and aggressive behavior, are statistically insignificant (Table 4.3.3). It was also found that under normative conditions the rule breaking (highly) significantly increased; aggressive behavior (moderately) significantly decreased; anxiety/depressiveness and withdrawal/depressiveness remained stable. The normative and impact trajectories for Emotional and behavioral problems are presented in Figure 4.3.3.

Table 4.3.3. Normative and impact slopes for Emotional and behavioral problems

	Slope Parameters			Model Fit Indices			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Anxiety/depressiveness							
Normative	.032*** -.006***q	.001 .000q	.04 [-.07; .15]	39.48(4)	.969	.908	.071 [.025; .122]
Impact	-.034*** .007***q	-	.02 [-.13; .17]				
Withdrawal/depressiveness							
Normative	.036** -.007***q	.002 .000q	.02 [-.09; .13]	1.24(4)	.993	.978	.072 [.016; .128]
Impact	-.030* .006b*q	-	.00 [-.15; .15]				
Rule breaking							
Normative	.016***	.005*	.41 [.29; .52]	11.46(5)	.983	.959	.065 [.011; .116]
Impact	.049*** -.010***q	-	-.02 [-.17; .13]				
Aggressive behavior							
Normative	.000 -.001q	.000 .000q	-.23 [-.34; -.11]	11.46(5)	.983	.959	.065 [.011; .116]
Impact	.000	-	.00 [-.15; .15]				

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; d_{unb} = Bias Corrected Effect Size; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; q = quadratic change parameter; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

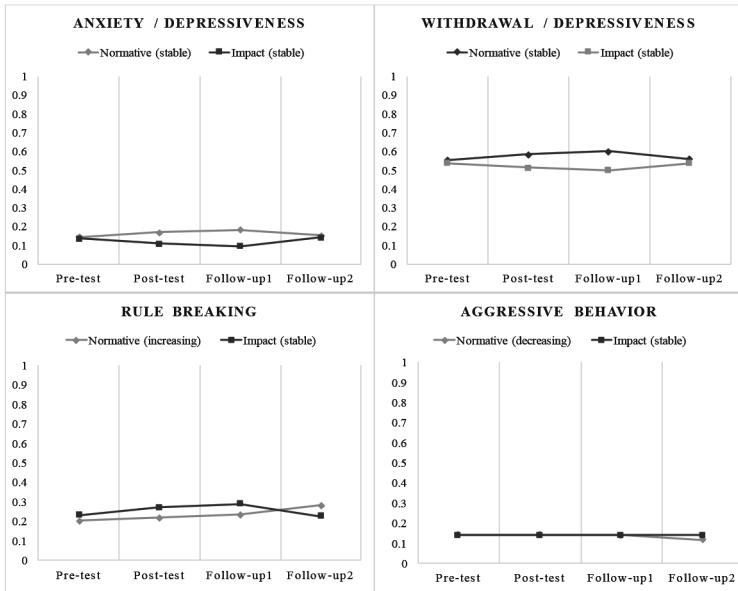


Figure 4.3.3. Normative and impact slopes for Emotional and behavioral problems

The results of the current study revealed that the intervention program did not directly affect **intentional self-regulation**. It has been determined that the impact slope of intentional self-regulation is statistically insignificant (Table 4.3.4). It has also been established that self-regulation significantly increased under normative conditions. The normative and impact trajectories for intentional self-regulation are presented in Figure 4.3.4.

Table 4.3.4. Normative and impact slopes for Intentional self-regulation

	Slope Parameters			Model Fit Indices			
	M	σ^2	d_{unb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Normative	-.026 .007* ^q	.006*** .000 ^q	.14 [.03; .25]	3.36(4)	1.000	1.003	.000 [.000; .080]
Impact	-.020 .005 ^q	-	.08 [-.07; .23]				

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; d_{unb} = Bias Corrected Effect Size; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; q = quadratic change parameter; *** p<.001; * p<.05.

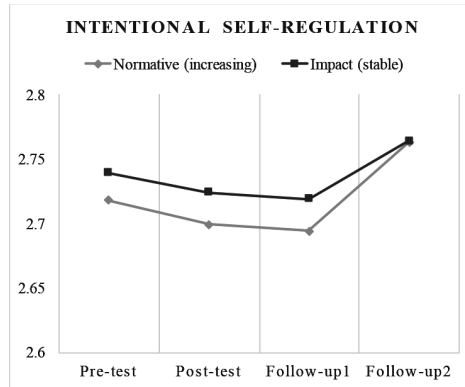


Figure 4.3.4. Normative and impact slopes for Intentional self-regulation

The results of the current study revealed that the intervention program directly affects two out of the five **identity processes**. The impact slopes of exploration in breadth, commitment, and exploration in depth were found to be statistically insignificant; the impact slope of identification with commitment is positive, small, but statistically significant; the impact slope of ruminative exploration is negative, moderate and statistically significant (Table 4.3.5). It was also established that under normative conditions, exploration in breadth (slightly), commitment and exploration in depth (highly) significantly increased; identification with commitment remained unchanged. The normative and impact trajectories for identity processes are presented in Figure 4.3.5.

Table 4.3.5. Normative and impact slopes for the Identity processes

	Slope Parameters			Model Fit Indices			
	M	σ^2	d_{unt} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Exploration in breadth							
Normative	.011	.000	.13 [.01; .24]	2.46(5)	1.000	1.014	.000[.000; .053]
Impact	-.047*	-	.09 [-.06; .24]				
Commitment							
Normative	.045***	.005	.31 [.20; .42]	5.25(5)	1.000	.999	.013 [.000; .082]
Impact	.043*	-	.09 [-.06; .24]				
Exploration in depth							
Normative	.187***	-.002	.49 [.37; .60]	1.98(4)	.990	.969	.076 [.023; .131]
Impact	-.029*** ^q	.000 ^q	.00 [-.15; .15]				
Identification with commitment							
Normative	.007 ^q	-	.00 [-.15; .15]				

	Slope Parameters			Model Fit Indices			
	M	σ^2	d_{umb} [90% CI]	χ^2 (df)	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Normative	.048**	.003	.02 [-.13; .09]	8.07(6)	.997	.994	.034 [.000; .087]
Impact	-.010***q	.000q					
Ruminative exploration	.016*	-	.15 [.01; .30]	18.65(7)	.980	.965	.074 [.034; .116]
Normative	.014	.001	.11 [.01; .22]				
Impact	-.022*	-	-.22 [-.37; -.07]				

Note. M = mean; σ^2 = dispersion; d_{umb} = Bias Corrected Effect Size; df = degrees of freedom; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; q = quadratic change parameter; *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

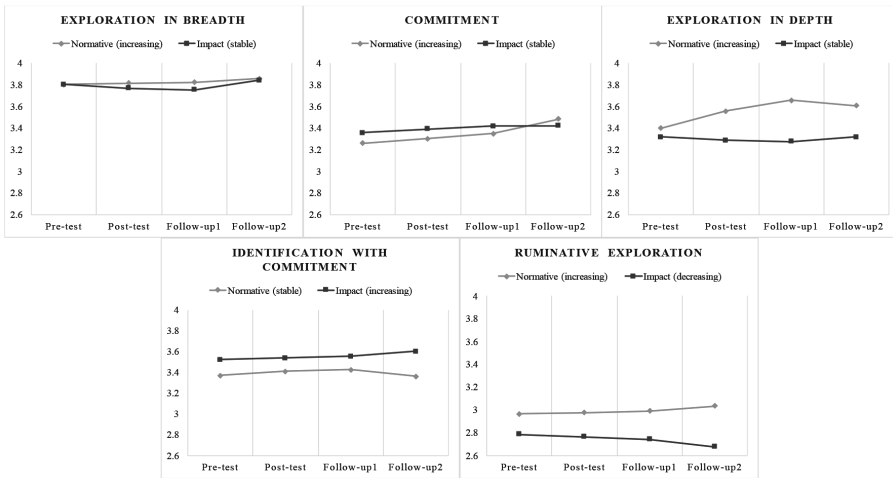


Figure 4.3.5. Normative and impact slopes for the Identity processes

4.4. The Changes in The Five Cs of Positive Youth Development as Mediators for Change in Contribution, Emotional/Behavioral Problems, Intentional Self-Regulation, and Identity

The results presented in current section correspond to the second defended statement, that postulates the multiple benefits of fostering competence, confidence, connection, character, and caring. Single mediator LGC modeling was used in all the analyses presented in this section.

Fifteen mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the Five Cs of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring) and the change in each component of **contribution** (to self, to family, and to the community) (Table 4.4.1). It was found, that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring mediates the relationships between program par-

icipation and the increase in contribution to the community. No links were found between the slopes of positive youth development components and contribution to self and to family. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the Five Cs of positive youth development and the contribution to the community is presented in Figure 4.4.1.

Table 4.4.1. Mediated programs effects on contribution through the components of positive youth development

Contribution Mediator	Parameter Estimates			Model Fit Indices			
	In→M	M→Out	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
To self							
Competence	.957***	.207	.198	134.96	.946	.933	.078 [.065; .091]
Confidence	.957***	-.597	-.572	128.11	.944	.931	.075 [.062; .089]
Connection	.999***	-.031	-.031	13.38	.948	.935	.076 [.063; .090]
Character	.999***	.012	.012	16.79	.930	.930	.080 [.067; .100]
Caring	.937***	.260	.244	145.61	.938	.923	.079 [.069; .095]
To family							
Competence	.980***	-.167	-.164	85.59	.974	.968	.057 [.043; .071]
Confidence	.893***	-.562	-.502	73.22	.978	.972	.050 [.036; .065]
Connection	.999***	-.342	-.341	84.56	.974	.968	.056 [.043; .070]
Character	.999***	-.304	-.304	98.73	.966	.958	.063 [.050; .077]
Caring	.928***	-.171	-.158	91.53	.970	.963	.060 [.046; .074]
To community							
Competence	.867***	.756**	.656**	66.79	.978	.972	.046 [.032; .061]
Confidence	.996***	.614*	.612*	6.30	.979	.974	.042 [.027; .057]
Connection	.966***	.626*	.604*	72.33	.975	.969	.050 [.035; .064]
Character	.967***	.608*	.588*	95.66	.959	.949	.062 [.048; .076]
Caring	.928***	.639*	.583*	84.74	.968	.960	.056 [.043; .071]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M = relationship between intervention and mediator; M→Out = relationship between mediator and outcome; IND = Indirect (via mediator) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 29.

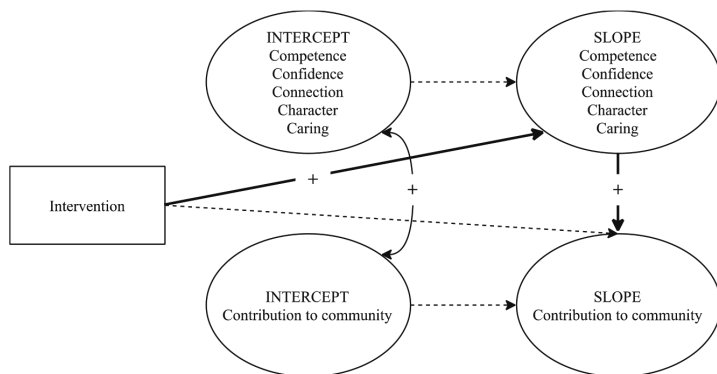


Figure 4.4.1. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and the contribution to the community

Twenty mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring) and the change in **emotional and behavioral problems** (anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, rule breaking, and aggressive behavior) (Table 4.4.2). It was found, that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring mediates the relationships between program participation and a decrease in anxiety/depressiveness. Also, a positive change of competence mediates the relationships between program participation and a decrease in aggressive behavior. No links were found between the slopes of the Five Cs of positive youth development and withdrawal/depressiveness or rule breaking. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the Five Cs of positive youth development and anxiety/depressiveness is presented in Figure 4.4.2. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of competence and aggressive behavior is presented in Figure 4.4.3.

Table 4.4.2. Mediated programs effects on emotional and behavioral problems through the components of positive youth development

Outcome Mediator	Parameter Estimates			Model Fit Indices			
	In→M	M→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Anxiety/depressiveness							
Competence	.931***	-.934*	-.870*	125.89	.959	.949	.074 [.061; .088]
Confidence	.995***	-.943**	-.939**	117.43	.959	.949	.071 [.058; .085]
Connection	.996***	-.912*	-.908*	134.46	.955	.944	.078 [.065; .091]
Character	.989***	-.896*	-.886*	15.42	.946	.933	.080 [.070; .097]
Caring	.936***	-.924*	-.864*	154.91	.946	.933	.079 [.072; .098]
Withdrawal/depressiveness							
Competence	.802***	.243	.195	86.32	.973	.966	.057 [.043; .071]
Confidence	.943***	.150	.142	88.52	.969	.962	.058 [.045; .072]
Connection	.950***	.052	.050	104.89	.964	.955	.066 [.052; .080]
Character	.923***	.132	.122	117.67	.954	.943	.071 [.058; .085]
Caring	.877***	.104	.091	91.53	.970	.963	.060 [.046; .074]
Rule breaking							
Competence	.880***	-.254	-.224	98.62	.951	.940	.063 [.050; .077]
Confidence	.995***	-.199	-.198	47.44	.987	.984	.032 [.014; .049]
Connection	.972***	-.215	-.209	111.89	.942	.928	.069 [.056; .082]
Character	.979***	-.206	-.201	122.11	.930	.914	.073 [.060; .086]
Caring	.928***	-.177	-.168	121.14	.934	.919	.072 [.059; .086]
Aggressive behavior							
Competence	.920***	-.999*	-.919*	56.16	.983	.979	.039 [.024; .055]
Confidence	.998***	-.987	-.985	6.30	.979	.974	.042 [.027; .057]
Connection	.992***	-.776	-.769	68.53	.976	.970	.047 [.033; .062]
Character	.986***	-.605	-.596	86.35	.962	.953	.057 [.043; .071]
Caring	.913***	-.795	-.726	76.89	.970	.963	.052 [.038; .067]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M = relationship between intervention and mediator; M→Out = relationship between mediator and outcome; IND = Indirect (via mediator) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 29.

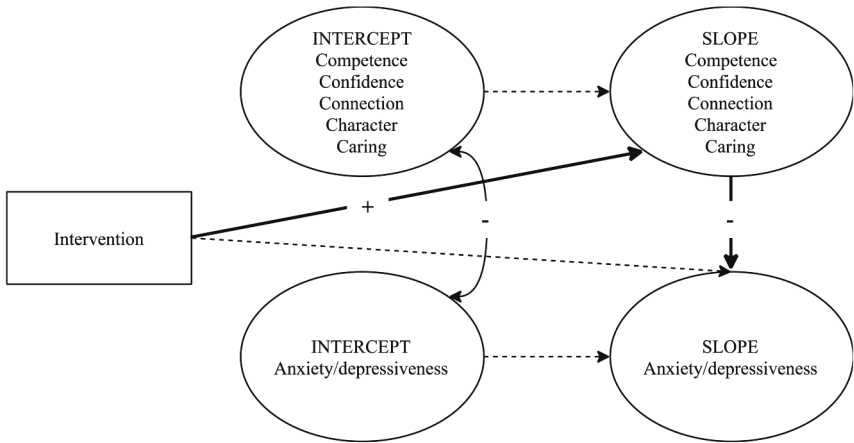


Figure 4.4.2. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and Anxiety/depressiveness

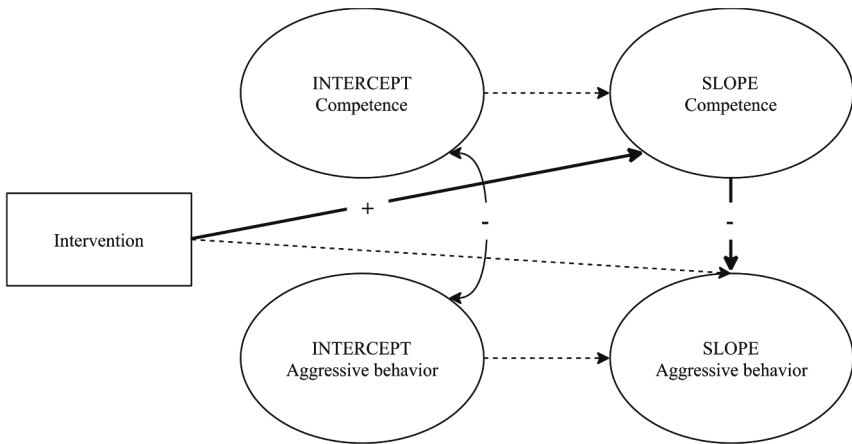


Figure 4.4.3. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of Competence and Aggressive behavior

Five mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring) and the change in **intentional self-regulation** (Table 4.4.3.). It was found that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring mediates the relationships between program participation and increase in intentional self-regulation. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of positive youth development components and intentional self-regulation is presented in Figure 4.4.4.

Table 4.4.3. Mediated programs effects on intentional self-regulation through the components of positive youth development

Mediator	Parameter Estimates			Model Fit Indices			
	In→M	M→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Competence	.908***	.850**	.772**	8.26	.972	.966	.054 [.040; .068]
Confidence	.999***	.813*	.812*	71.86	.974	.968	.049 [.035; .064]
Connection	.993***	.832*	.827*	86.32	.968	.961	.057 [.043; .071]
Character	.974***	.877**	.854**	101.25	.958	.948	.064 [.051; .078]
Caring	.882***	.882***	.779***	99.80	.960	.950	.064 [.050; .077]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M = relationship between intervention and mediator; M→Out = relationship between mediator and outcome; IND = Indirect (via mediator) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 29.

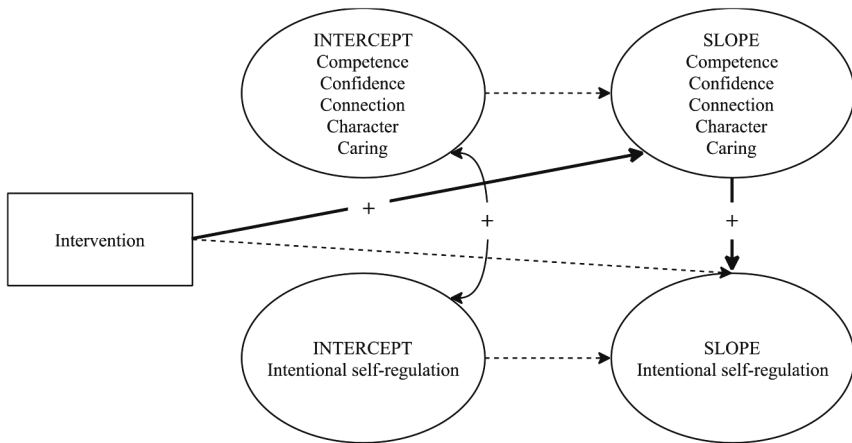


Figure 4.4.4. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and Intentional self-regulation

Twenty mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring) and the change in **identity processes** (exploration in breadth, commitment, exploration in depth, identification with commitment, and ruminative exploration) (Table 4.4.4.). It was found that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring mediates the relationships between program participation and increase in exploration in breadth and identification with commitment, as well as a decrease in ruminative exploration. Also, a positive change of competence, connection, character, and caring mediates the relationships between program participation and increase in commitment. No links were found between the slopes of the Five Cs of positive youth development and exploration in depth. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and identity processes is presented

in Figure 4.4.5. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and commitment is presented in Figure 4.4.6. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and ruminative exploration is presented in Figure 4.4.7.

Table 4.4.4. Mediated programs effects on identity processes through the components of positive youth development

Outcome Mediator	Parameter Estimates			Model Fit Indices			
	In→M	M→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Exploration in breadth							
Competence	.916***	.998***	.914***	65.15	.977	.972	.045 [.031; .060]
Confidence	.996***	.934*	.930*	65.54	.974	.967	.046 [.031; .060]
Connection	.989***	.970**	.959**	8.66	.966	.958	.054 [.040; .069]
Character	.976***	.978***	.954***	98.39	.953	.942	.063 [.049; .077]
Caring	.698***	.999***	.723*	101.24	.953	.942	.064 [.051; .078]
Commitment							
Competence	.906***	.260*	.236*	53.13	.987	.984	.037 [.021; .053]
Confidence	.999***	.211	.211	39.56	.994	.992	.025 [.000; .042]
Connection	.984***	.226*	.222*	6.99	.982	.978	.043 [.028; .058]
Character	.947***	.271*	.256*	72.42	.975	.969	.050 [.036; .064]
Caring	.847***	.287*	.243*	7.35	.976	.970	.049 [.034; .063]
Exploration in depth							
Competence	.937***	.118	.111	166.04	.924	.906	.080 [.076; .100]
Confidence	.991***	-.381	-.377	159.33	.918	.900	.080 [.073; .100]
Connection	.992***	-.138	-.137	188.00	.910	.900	.079 [.072; .099]
Character	.987***	-.078	-.077	185.82	.907	.901	.080 [.072; .100]
Caring	.925***	-.305	-.282	205.96	.902	.900	.081 [.078; .099]
Identification with commitment							
Competence	.919***	.602*	.553*	53.25	.988	.985	.037 [.021; .053]
Confidence	.999***	.574*	.573*	41.37	.993	.991	.027 [.000; .044]
Connection	.986***	.572*	.564*	65.67	.981	.976	.046 [.031; .060]
Character	.964***	.611*	.589**	79.86	.972	.965	.054 [.040; .068]
Caring	.893***	.602*	.538*	76.68	.974	.967	.052 [.038; .066]
Ruminative exploration							
Competence	.990***	-.340*	-.337*	6.52	.989	.987	.030 [.009; .046]
Confidence	.962***	-.394*	-.379*	44.70	.979	.974	.042 [.027; .057]
Connection	.997***	-.372*	-.371*	62.64	.979	.974	.044 [.029; .059]
Character	.998***	-.367*	-.367*	78.60	.967	.959	.053 [.039; .067]
Caring	.988***	-.352*	-.347*	74.79	.970	.963	.051 [.037; .065]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M = relationship between intervention and mediator; M→Out = relationship between mediator and outcome; IND = Indirect (via mediator) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 29.

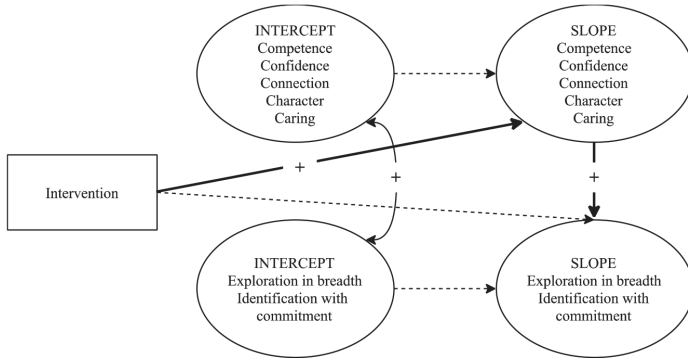


Figure 4.4.5. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and Identity processes

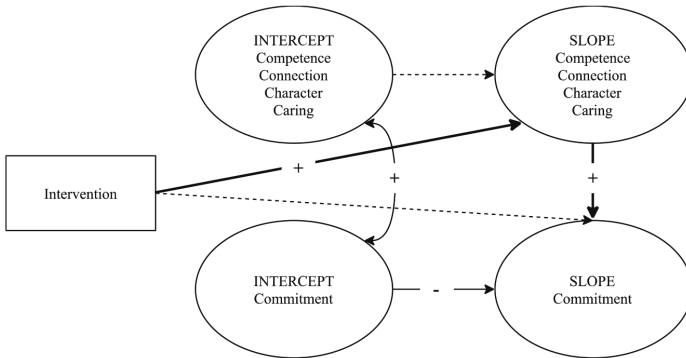


Figure 4.4.6. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and Commitment

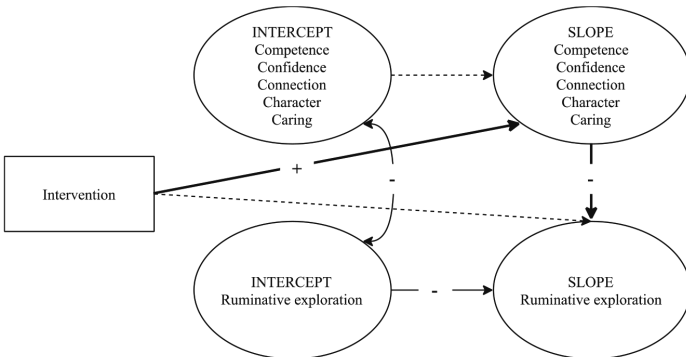


Figure 4.4.7. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components and Ruminative Exploration

4.5. The Links between the Changes in Contribution, Emotional/Behavioral Problems, Intentional Self-Regulation, and Identity Processes in the Contexts of Changes in the Five Cs of Positive Youth Development

The results presented in the current section correspond to the third defended statement, that postulates the parallel interrelated change in contribution, emotional and behavioral problems, intentional self-regulation, and identity processes as a mechanism of growth of thriving. Double mediator LGC modeling was used in all the analyses presented in this section.

Twenty mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **contribution to the community** as well as **emotional and behavioral problems** (anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, rule breaking, and aggressive behavior) (Table 4.5.1.). It was found that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring together with the positive change of contribution to the community mediate the relationships between program participation and a decrease in rule breaking and aggressive behavior. No links were found between the slopes of contribution to the community and withdrawal/depressiveness; despite the negative links between the slopes of contribution to the community and anxiety/depressiveness, the indirect intervention effects on these emotional problems are statistically insignificant. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of positive youth development components, contribution to the community and problem behavior is presented in Figure 4.5.1.

Table 4.5.1. Mediated program effects on emotional and behavioral problems through the components of positive youth development and contribution to the community

Outcome Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices				
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA	[90% CI]
Anxiety/ depressiveness									
Competence	.857***	.798**	-.939*	-.642	194.97	.961	.949	.061	[.052; .071]
Confidence	.992***	.685*	-.953*	-.648	192.55	.959	.946	.060	[.051; .070]
Connection	.961***	.675*	-.898*	-.582	201.15	.959	.947	.062	[.053; .072]
Character	.964***	.654*	-.899*	-.566	225.80	.950	.935	.068	[.058; .077]
Caring	.920***	.682*	-.927*	-.581	216.92	.954	.941	.066	[.056; .075]
Withdrawal/ depressiveness									
Competence	.714***	.865*	.279	.172	148.51	.971	.963	.049	[.039; .059]
Confidence	.463***	.965***	.623	.278	155.47	.967	.957	.051	[.041; .061]
Connection	.886***	.691*	.067	.041	162.01	.968	.958	.053	[.043; .063]
Character	.900***	.655*	.053	.031	186.20	.958	.945	.059	[.049; .069]
Caring	.891***	.624*	-.005	-.003	18.38	.961	.949	.058	[.048; .067]
Rule breaking									
Competence	.892***	.610*	-.396*	-.215*	169.18	.954	.941	.055	[.045; .065]
Confidence	.999***	.486*	-.420*	-.204*	164.07	.953	.939	.054	[.044; .063]

Outcome	Parameter Estimates			IND	Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out		χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediator1								
Connection	.985***	.515*	-.405*	-.205*	181.88	.950	.935	.058 [.048; .068]
Character	.995***	.492*	-.428*	-.209*	202.58	.939	.921	.063 [.053; .072]
Caring	.978***	.509*	-.377*	-.187*	197.53	.943	.926	.062 [.052; .071]
Aggressive behavior								
Competence	.896***	.559*	-.999***	-.500*	113.96	.978	.971	.039 [.028; .051]
Confidence	.999***	.388*	-.998***	-.387*	6.30	.979	.974	.042 [.027; .057]
Connection	.986***	.430*	-.999***	-.424*	129.90	.973	.965	.044 [.034; .054]
Character	.986***	.413*	-.997***	-.406*	158.76	.961	.949	.052 [.042; .062]
Caring	.921***	.417*	-.997***	-.383*	137.31	.971	.962	.046 [.036; .056]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

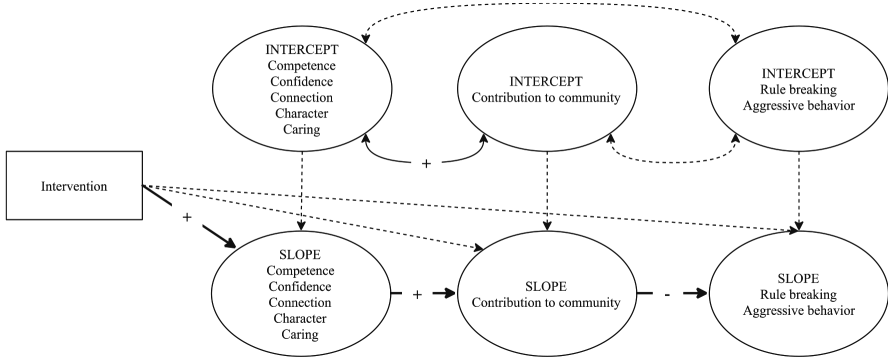


Figure 4.5.1. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of positive youth development components, contribution to the community and problem behavior

Twenty-five mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **intentional self-regulation** as well as **identity processes** (exploration in breadth, commitment, exploration in depth, identification with commitment, and ruminative exploration) (Table 4.5.2.). It was found that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring together with a positive change of intentional self-regulation mediate the relationships between program participation and increase in exploration in breadth and identification with commitment, as well as a decrease in ruminative exploration. No links were found between the slopes of intentional self-regulation and commitment and exploration in depth. The general simplified model of the links between

the intercepts and slopes of the positive youth development components, intentional self-regulation, and positive identity processes is presented in Figure 4.5.2. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, intentional self-regulation, and ruminative exploration is presented in Figure 4.5.3.

Table 4.5.2. Mediated program effects on identity processes through the components of positive youth development and intentional self-regulation

Outcome Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Exploration in breadth								
Competence	.923***	.954**	.995***	.876***	142.35	.970	.961	.048 [.038; .058]
Confidence	.994***	.863*	.983*	.843*	14.94	.968	.958	.047 [.037; .057]
Connection	.997***	.914*	.995**	.908**	157.76	.964	.953	.052 [.042; .062]
Character	.979***	.964***	.992***	.935***	174.19	.956	.943	.056 [.046; .066]
Caring	.888***	.999***	.999***	.886***	181.54	.954	.941	.058 [.048; .068]
Commitment								
Competence	.901***	.968***	.247	.215	135.09	.975	.968	.045 [.035; .056]
Confidence	.999***	.923***	.210	.193	121.22	.978	.972	.041 [.030; .052]
Connection	.991***	.953***	.215	.203	142.73	.972	.964	.048 [.038; .058]
Character	.945***	.996***	.259	.244	152.22	.968	.958	.050 [.041; .060]
Caring	.838***	.994***	.280	.233	15.67	.969	.959	.050 [.040; .060]
Exploration in depth								
Competence	.924***	.742*	-.803	-.551	265.31	.931	.910	.075 [.066; .085]
Confidence	.995***	.642*	-.952	-.608	257.88	.928	.906	.074 [.065; .083]
Connection	.987***	.707*	-.810	-.565	291.72	.921	.900	.080 [.071; .089]
Character	.966***	.802*	-.687	-.533	29.02	.919	.900	.080 [.071; .089]
Caring	.876***	.825*	-.814	-.589	308.28	.915	.901	.079 [.070; .088]
Identification with commitment								
Competence	.903***	.956***	.620**	.535*	137.82	.975	.968	.046 [.036; .057]
Confidence	.999***	.924***	.606*	.560*	125.52	.978	.971	.042 [.032; .053]
Connection	.988***	.953***	.590*	.556*	151.29	.971	.962	.050 [.040; .060]
Character	.953***	.975***	.625**	.581*	162.68	.966	.956	.053 [.043; .063]
Caring	.870***	.967***	.629**	.529*	161.54	.966	.956	.053 [.043; .063]
Ruminative exploration								
Competence	.956***	.654**	-.492**	-.307*	139.02	.972	.964	.047 [.037; .057]
Confidence	.993***	.661**	-.515**	-.338*	123.66	.976	.969	.042 [.031; .052]
Connection	.999***	.666**	-.505**	-.336*	14.96	.971	.963	.047 [.037; .057]
Character	.972***	.710**	-.502**	-.346*	158.56	.964	.953	.052 [.042; .062]
Caring	.947***	.687**	-.491**	-.320*	158.05	.964	.953	.052 [.042; .062]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

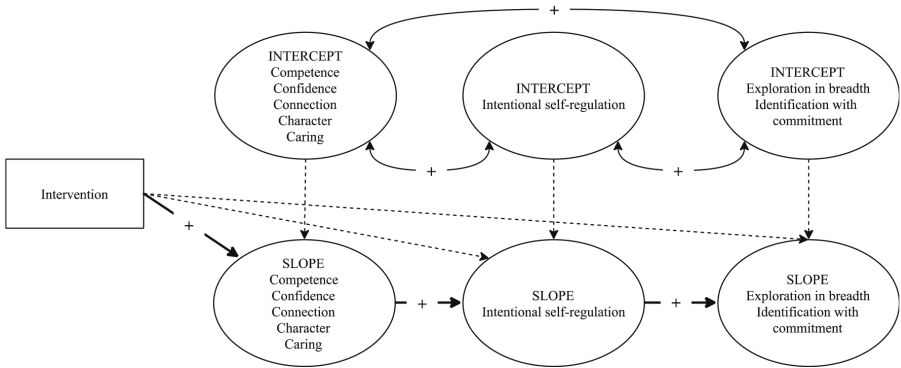


Figure 4.5.2. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, intentional self-regulation, and identity processes

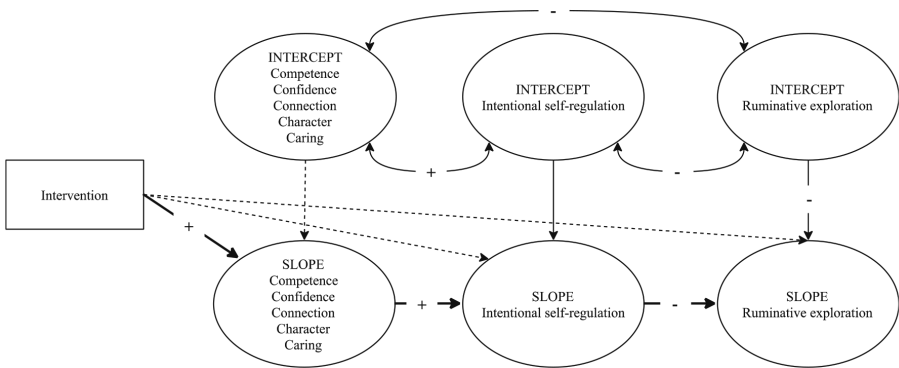


Figure 4.5.3. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, intentional self-regulation, and ruminative exploration

Fifteen mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **exploration in breadth** as well as **contribution to self, to family, and to the community** (Table 4.5.3.). It was found that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring together with a positive change of exploration in breadth mediate the relationships between program participation and the increase in contribution to community. No links were found between the slopes of exploration in breadth and contribution to self and to family. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, exploration in breadth and contribution to the community is presented in Figure 4.5.4.

Table 4.5.3. Mediated program effects on contribution through the components of positive youth development and exploration in breadth

Contribution Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices				
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA	[90% CI]
To self									
Competence	.952***	.980***	.379	.353	19.76	.957	.944	.060	[.051; .070]
Confidence	.951***	.999***	-.891	-.856	248.39	.933	.913	.072	[.063; .081]
Connection	.998***	.932*	.052	.048	194.21	.955	.942	.061	[.051; .070]
Character	.995***	.940*	.122	.114	226.29	.943	.926	.068	[.058; .077]
Caring	.736***	.999***	.683	.516	218.81	.946	.930	.066	[.057; .076]
To family									
Competence	.984***	.996***	-.101	-.099	155.69	.970	.960	.051	[.042; .061]
Confidence	.979***	.916*	-.639	-.573	284.63	.924	.908	.075	[.067; .085]
Connection	.993***	.961*	-.363	-.346	167.45	.965	.955	.054	[.045; .064]
Character	.998***	.990***	-.177	-.175	179.99	.960	.948	.057	[.048; .067]
Caring	.713***	.999***	.044	.032	172.46	.963	.952	.056	[.046; .065]
To community									
Competence	.868***	.901***	.839**	.656**	12.13	.976	.969	.041	[.030; .051]
Confidence	.998***	.756*	.789*	.595*	123.78	.972	.964	.042	[.031; .052]
Connection	.966***	.841**	.753*	.612*	133.27	.970	.962	.045	[.035; .055]
Character	.960***	.877**	.731*	.615*	16.99	.958	.946	.053	[.043; .063]
Caring	.755***	.999***	.723*	.546*	154.53	.962	.951	.051	[.041; .061]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

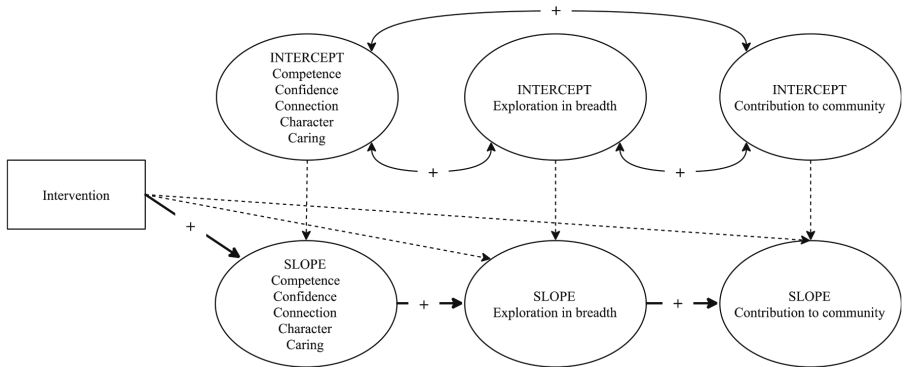


Figure 4.5.4. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of positive youth development components, exploration in breadth and contribution to the community

Fifteen mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **commitment** as well as **contribution to self, to family and to the community** (Table 4.5.4.). No links were found between the slopes of commitment and contribution.

Table 4.5.4. Mediated program effects on contribution through the components of positive youth development and commitment

Contribution Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
To self								
Competence	.958***	.257*	.171	.042	194.34	.959	.947	.061 [.051; .070]
Confidence	.983***	.236	-.830	-.192	183.46	.960	.948	.058 [.049; .068]
Connection	.998***	.243*	.008	.002	193.07	.959	.947	.061 [.051; .070]
Character	.986***	.267*	.266	.070	219.67	.950	.935	.066 [.057; .076]
Caring	.903***	.291*	.507	.133	208.13	.953	.939	.064 [.055; .073]
To family								
Competence	.968***	.248*	-.617	-.099	126.72	.980	.974	.043 [.032; .053]
Confidence	.981***	.229	-.681	-.153	111.14	.984	.979	.037 [.026; .048]
Connection	.999***	.232*	-.663	-.154	127.39	.980	.974	.043 [.033; .053]
Character	.978***	.262*	-.667	-.171	14.47	.975	.968	.047 [.037; .057]
Caring	.870***	.290*	-.544	-.137	133.31	.977	.970	.045 [.035; .055]
To community								
Competence	.821***	.229*	.171	.036	126.48	.976	.969	.043 [.032; .053]
Confidence	.974***	.159	-.140	-.022	111.40	.980	.974	.038 [.027; .048]
Connection	.995***	.194*	.125	.024	13.52	.975	.967	.044 [.034; .054]
Character	.956***	.245*	.217	.051	151.67	.966	.956	.050 [.040; .060]
Caring	.829***	.276*	.271	.062	141.88	.970	.961	.047 [.037; .058]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

Fifteen mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **identification with commitment**, as well as **contribution to self, to family, and to the community** (Table 4.5.5.). It was found that the positive change of confidence together with a positive change of identification with commitment mediate the relationships between program participation and the decrease in contribution to self and to family. No links were found between the slopes of identification with commitment and contribution to the community. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of confidence, identification with commitment, and contribution to self and to family is presented in Figure 4.5.5.

Table 4.5.5. Mediated program effects on contribution through the components of positive youth development and identification with commitment

Contribution Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices				
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA	[90% CI]
To self									
Competence	.974***	.528*	-.636	-.327	199.41	.960	.947	.062	[.053; .072]
Confidence	.954***	.509*	-.999*	-.506*	186.93	.961	.949	.059	[.050; .069]
Connection	.999***	.531*	-.661	-.351	199.27	.959	.947	.062	[.053; .072]
Character	.998***	.557*	-.472	-.263	23.88	.949	.933	.069	[.059; .078]
Caring	.955***	.571*	-.224	-.122	215.47	.953	.939	.065	[.056; .075]
To family									
Competence	.982***	.523*	-.683	-.351	128.78	.980	.974	.044	[.033; .054]
Confidence	.948***	.515*	-.734*	-.359*	111.61	.984	.980	.038	[.027; .048]
Connection	.999***	.514*	-.705	-.362	131.70	.979	.973	.044	[.034; .055]
Character	.993***	.539*	-.694	-.371	147.32	.974	.966	.049	[.039; .059]
Caring	.922***	.553*	-.595	-.304	138.37	.977	.970	.046	[.036; .057]
To community									
Competence	.913***	.724*	.614	.406	131.29	.976	.968	.044	[.034; .055]
Confidence	.994***	.601*	.362	.216	119.99	.978	.971	.041	[.030; .051]
Connection	.986***	.647*	.518	.331	139.97	.973	.964	.047	[.037; .057]
Character	.958***	.705*	.550	.372	163.25	.964	.953	.053	[.044; .063]
Caring	.895***	.669*	.541	.324	151.38	.968	.958	.050	[.040; .060]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

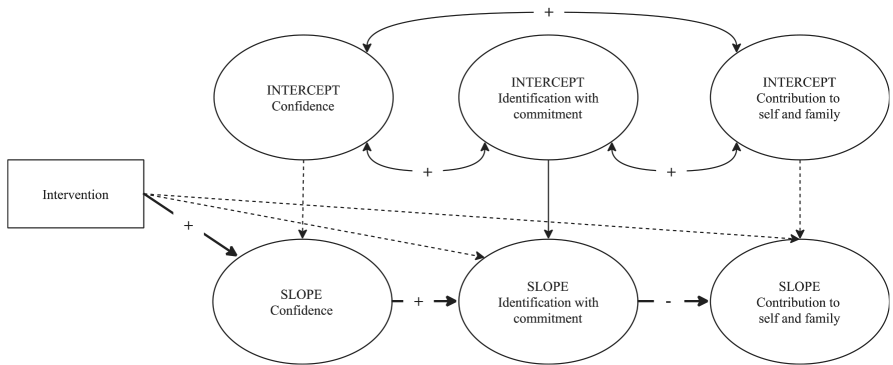


Figure 4.5.5. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of confidence, identification with commitment and contribution to self and family

Fifteen mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **ruminative exploration**, as well as **contribution to self, to family, and to the community** (Table 4.5.6.). It was found that the positive change of confidence and character together with a decrease of ruminative exploration mediate the relationships between program participation and the decrease in contribution to family. Despite the positive links between the slopes of ruminative exploration and contribution to family in models with competence, connection, and caring, the indirect intervention effects were statistically insignificant. No links were found between the slopes of ruminative exploration and contribution to self and to the community. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, ruminative explorations, and contribution to family is presented in Figure 4.5.6.

Table 4.5.6. Mediated program effects on contribution through the components of positive youth development and ruminative exploration

Contribution Mediatroius1	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
To self								
Competence	.999***	-.362*	.556	-.201	192.41	.955	.941	.060 [.051; .070]
Confidence	.912***	-.428*	.941	-.367	175.79	.957	.945	.056 [.047; .066]
Connection	.987***	-.385*	.266	-.101	181.56	.958	.945	.058 [.048; .068]
Character	.997***	-.374*	.423	-.157	217.07	.944	.927	.066 [.056; .075]
Caring	.999***	-.360*	.339	-.122	195.31	.951	.936	.061 [.052; .071]
To family								
Competence	.998***	-.390*	.792*	-.309	138.00	.975	.968	.046 [.036; .057]
Confidence	.898***	-.450*	.811***	-.328*	113.84	.982	.976	.039 [.028; .049]
Connection	.977***	-.411*	.776*	-.312	129.56	.978	.971	.044 [.033; .054]
Character	.998***	-.386*	.855**	-.330*	148.98	.970	.961	.050 [.040; .060]
Caring	.994***	-.365*	.771*	-.280	138.39	.974	.966	.046 [.036; .057]
To community								
Competence	.999***	-.379*	-.325	.123	116.32	.978	.971	.039 [.029; .050]
Confidence	.923***	-.403*	.002	-.001	101.41	.982	.977	.034 [.022; .045]
Connection	.986***	-.402*	.518	.137	114.05	.979	.972	.039 [.028; .049]
Character	.999***	-.397*	-.298	.118	14.94	.967	.957	.047 [.037; .057]
Caring	.996***	-.386*	-.341	.131	126.30	.973	.965	.043 [.032; .053]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

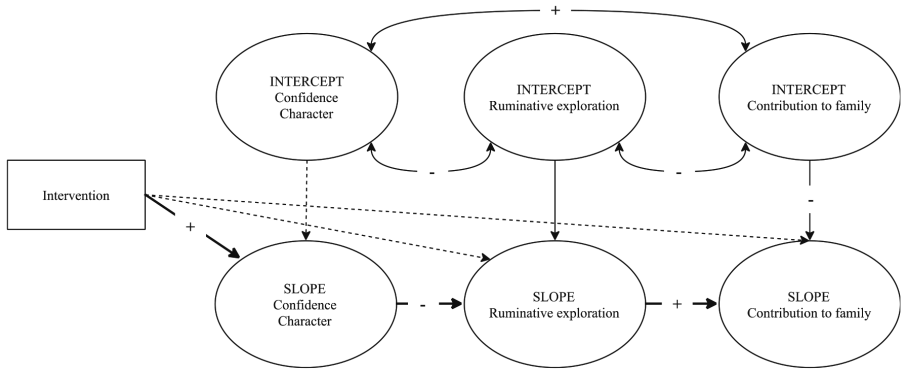


Figure 4.5.6. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, ruminative exploration, and contribution to family

Twenty mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **exploration in breadth** as well as **emotional and behavioral problems** (anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, rule breaking, and aggressive behavior) (Table 4.5.7.). It was found that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring together with a positive change of exploration in breadth mediate the relationships between program participation and a decrease in anxiety/depressiveness. Also, a positive change of competence and caring together with a positive change of exploration in breadth mediate the relationships between program participation and a decrease in rule breaking. Despite the negative links between the slopes of exploration in breadth and rule breaking in models with confidence, connection, and character, the indirect intervention effects were statistically insignificant. No links were found between the slopes of exploration in breadth and withdrawal/depressiveness or aggressive behavior. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of positive youth development components, exploration in breadth, and anxiety / depressiveness is presented in Figure 4.5.7. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, exploration in breadth, and rule breaking is presented in Figure 4.5.8.

Table 4.5.7. Mediated program effects on emotional and behavioral problems through the components of positive youth development and exploration in breadth

Outcome	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Anxiety/ depressiveness								
Competence	.921***	.999***	-.919*	-.846*	184.58	.962	.950	.059 [.049; .068]
Confidence	.995***	.994***	-.923**	-.913*	191.11	.957	.944	.060 [.051; .070]
Connection	.994***	.999***	-.891*	-.886*	202.50	.955	.942	.063 [.053; .072]

Outcome	Parameter Estimates			IND	Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out		χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediator1								
Character	.980***	.999***	-.881*	-.863*	223.98	.947	.931	.067 [.058; .077]
Caring	.760***	.999***	-.888*	-.695*	232.42	.946	.930	.069 [.060; .078]
Withdrawal/ depressiveness								
Competence	.679***	.999***	.402	.273	148.33	.970	.961	.049 [.039; .059]
Confidence	.432***	.999***	.815	.352	158.56	.964	.954	.052 [.042; .062]
Connection	.929***	.999***	.091	.084	174.57	.961	.949	.056 [.047; .066]
Character	.706***	.999***	.392	.276	215.16	.945	.928	.065 [.056; .075]
Caring	.540***	.999***	.327	.176	195.34	.953	.938	.061 [.052; .071]
Rule breaking								
Competence	.918***	.682*	-.347*	-.217*	154.56	.959	.947	.051 [.041; .061]
Confidence	.999***	.534*	-.359*	-.191	154.50	.956	.942	.051 [.041; .061]
Connection	.991***	.603*	-.347*	-.208	176.29	.949	.934	.057 [.047; .066]
Character	.998***	.581*	-.360*	-.209	192.51	.940	.922	.060 [.051; .070]
Caring	.969***	.685*	-.302*	-.201*	211.87	.933	.913	.065 [.055; .074]
Aggressive behavior								
Competence	.914***	.999***	-.795	-.726	125.37	.974	.966	.042 [.032; .053]
Confidence	.998***	.892*	-.797	-.709	125.26	.972	.964	.042 [.032; .053]
Connection	.990***	.954*	-.988	-.933	147.25	.965	.955	.049 [.039; .059]
Character	.976***	.971**	-.978	-.927	17.24	.954	.941	.055 [.045; .065]
Caring	.690***	.999***	-.974	-.671	162.58	.959	.946	.053 [.043; .063]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

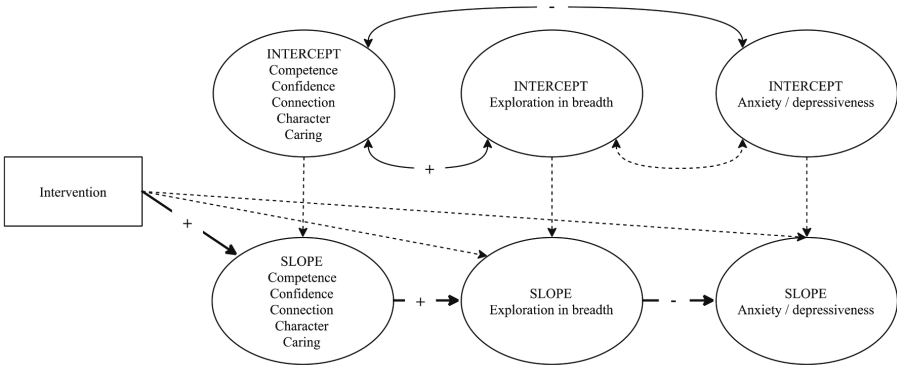


Figure 4.5.7. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, exploration in breadth and anxiety / depressiveness

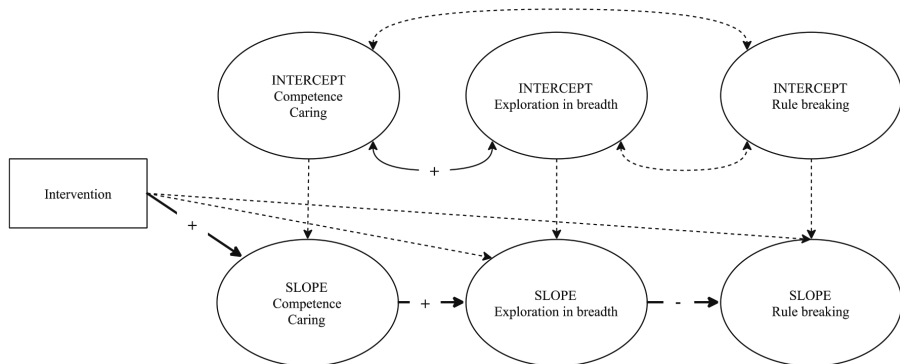


Figure 4.5.8. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, exploration in breadth and rule breaking

Twenty mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **commitment**, as well as **emotional and behavioral problems** (anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, rule breaking, and aggressive behavior) (Table 4.5.8.). It was found that the positive change of competence, connection, character, and caring together with a positive change of commitment mediate the relationships between program participation and a decrease in aggressive behavior. No links were found between the slopes of commitment and anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, or rule breaking. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of positive youth development components, commitment, and aggressive behavior is presented in Figure 4.5.9.

Table 4.5.8. Mediated program effects on emotional and behavioral problems through the components of positive youth development and commitment

Outcome Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Anxiety/ depressiveness								
Competence	.899***	.269*	-.755	-.182	185.63	.965	.954	.059 [.049; .068]
Confidence	.999***	.219	-.681	-.149	177.25	.965	.955	.057 [.047; .067]
Connection	.983***	.231*	-.678	-.154	195.15	.961	.950	.061 [.052; .071]
Character	.942***	.279*	-.698	-.183	21.40	.956	.943	.064 [.055; .074]
Caring	.863***	.279*	-.680	-.164	212.06	.956	.943	.065 [.055; .074]
Withdrawal/ depressiveness								
Competence	.844***	.295*	-.159	-.040	137.09	.976	.969	.046 [.036; .056]
Confidence	.948***	.267	-.134	-.034	131.96	.977	.970	.045 [.034; .055]
Connection	.945***	.248*	-.227	-.053	154.34	.971	.962	.051 [.041; .061]

Outcome	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediator1								
Character	.877***	.314*	-.120	-.033	164.39	.966	.956	.054 [.044; .064]
Caring	.824***	.303*	-.167	-.042	171.38	.964	.953	.055 [.046; .065]
Rule breaking								
Competence	.905***	.179*	.255	.041	15.25	.965	.955	.050 [.040; .060]
Confidence	.992***	.124	.276	.034	137.35	.968	.958	.046 [.036; .056]
Connection	.984***	.148*	.263	.038	164.44	.959	.947	.054 [.044; .064]
Character	.951***	.190*	.269	.048	174.74	.954	.940	.056 [.047; .066]
Caring	.804***	.243*	.263	.051	171.35	.955	.942	.055 [.046; .065]
Aggressive behavior								
Competence	.905***	.260*	-.996***	-.234*	109.51	.982	.977	.037 [.026; .048]
Confidence	.999***	.211	-.969*	-.204	96.53	.986	.982	.032 [.019; .043]
Connection	.987***	.223*	-.999***	-.222*	123.16	.977	.970	.042 [.031; .052]
Character	.946***	.270*	-.970*	-.248*	14.17	.970	.961	.047 [.037; .057]
Caring	.853***	.287*	-.979**	-.240*	13.82	.973	.965	.044 [.034; .054]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

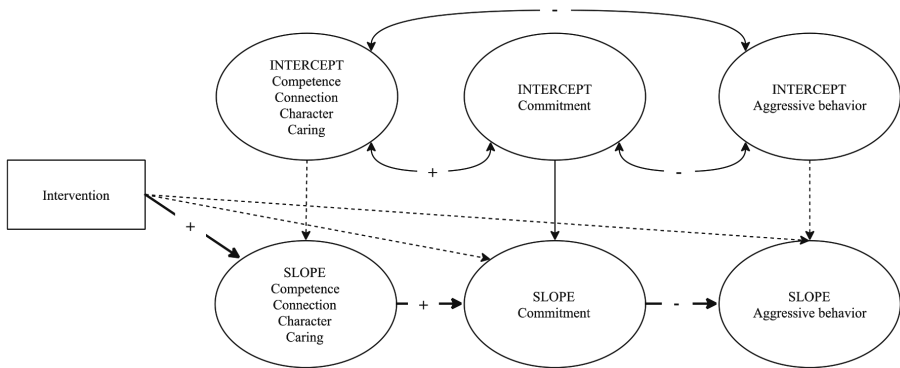


Figure 4.5.9. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, commitment and aggressive behavior

Twenty mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **identification with commitment**, as well as **emotional and behavioral problems** (anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, rule breaking, and aggressive behavior) (Table 4.5.9.). It was found that the positive change of

character and caring together with a positive change of identification with commitment mediate the relationships between program participation and a decrease in aggressive behavior. No links were found between the slopes of identification with commitment and anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, or rule breaking. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, identification with commitment, and aggressive behavior is presented in Figure 4.5.1.

Table 4.5.9. Mediated program effects on emotional and behavioral problems through the components of positive youth development and identification with commitment

Outcome Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices				
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA	[90% CI]
Anxiety/ depressiveness									
Competence	.920***	.631*	-.568	-.330	195.07	.964	.953	.061	[.052; .071]
Confidence	.999***	.614*	-.598	-.367	184.62	.964	.954	.059	[.049; .068]
Connection	.988***	.601*	-.535	-.318	208.20	.960	.947	.064	[.055; .073]
Character	.965***	.648*	-.563	-.352	223.94	.954	.940	.067	[.058; .077]
Caring	.908***	.610*	-.431	-.239	226.73	.953	.939	.068	[.059; .077]
Withdrawal/ depressiveness									
Competence	.847***	.686**	.072	.042	144.20	.975	.968	.048	[.038; .058]
Confidence	.934***	.680*	.097	.062	139.20	.975	.968	.047	[.037; .057]
Connection	.950***	.625**	-.053	-.032	164.50	.969	.960	.054	[.044; .064]
Character	.893***	.699**	.096	.060	176.96	.964	.953	.057	[.047; .067]
Caring	.866***	.657**	.049	.028	18.86	.962	.951	.058	[.048; .067]
Rule breaking									
Competence	.902***	.284*	.249	.064	152.86	.965	.955	.051	[.041; .061]
Confidence	.990***	.228*	.267	.060	141.72	.967	.958	.047	[.037; .058]
Connection	.983***	.275*	.242	.066	171.71	.958	.946	.055	[.046; .065]
Character	.961***	.310*	.252	.075	184.07	.952	.937	.058	[.049; .068]
Caring	.832***	.391*	.255	.083	177.15	.954	.941	.057	[.047; .067]
Aggressive behavior									
Competence	.919***	.601*	-.901	-.498	104.84	.984	.980	.035	[.024; .046]
Confidence	.999***	.574*	-.752	-.431	94.02	.987	.984	.031	[.018; .042]
Connection	.989***	.569*	-.984	-.554	123.65	.978	.971	.042	[.031; .052]
Character	.964***	.612*	-.997*	-.587*	143.10	.970	.961	.048	[.038; .058]
Caring	.895***	.608*	-.997***	-.542*	131.56	.974	.966	.044	[.034; .055]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

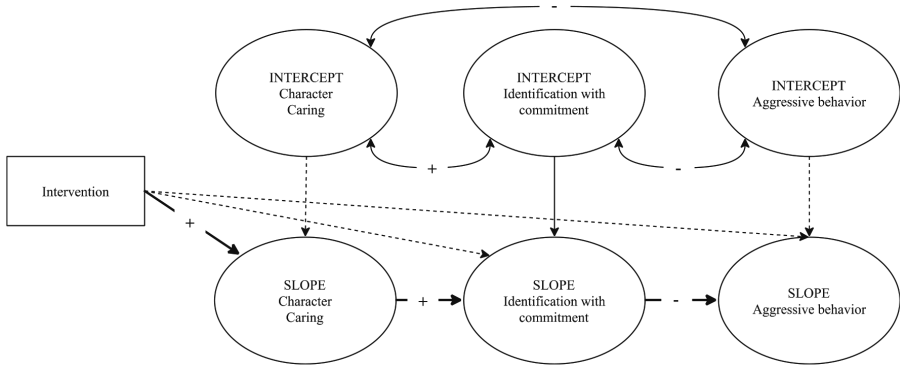


Figure 4.5.1. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, identification with commitment and aggressive behavior

Twenty mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **ruminative exploration**, as well as **emotional and behavioral problems** (anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, rule breaking, and aggressive behavior) (Table 4.5.1.). It was found that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring together with a decrease of ruminative exploration mediate the relationships between program participation and a decrease in aggressive behavior. No links were found between the slopes of ruminative exploration and anxiety/depressiveness, withdrawal/depressiveness, or rule breaking. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, ruminative exploration, and aggressive behavior is presented in Figure 4.5.11.

Table 4.5.1. Mediated program effects on emotional and behavioral problems through the components of positive youth development and ruminative exploration

Outcome Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Anxiety/ depressiveness								
Competence	.992***	-.351*	.855	-.297	177.76	.964	.954	.057 [.047; .067]
Confidence	.959***	-.401*	.812	-.312	166.00	.966	.956	.054 [.044; .064]
Connection	.995***	-.386*	.843	-.324	179.34	.964	.953	.057 [.048; .067]
Character	.998***	-.374*	.733	-.274	20.29	.956	.943	.062 [.053; .072]
Caring	.992***	-.360*	.748	-.267	20.53	.956	.943	.062 [.053; .072]
Withdrawal/ depressiveness								
Competence	.951***	-.303*	.085	-.025	136.33	.975	.967	.046 [.036; .056]
Confidence	.999***	-.354*	.089	-.032	132.94	.975	.967	.045 [.035; .055]
Connection	.999***	-.347*	.195	-.067	148.06	.971	.962	.049 [.039; .059]

Outcome	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Mediator1								
Character	.980***	-.349*	.049	-.017	164.01	.964	.953	.054 [.044; .063]
Caring	.975***	-.334*	.059	-.019	167.48	.963	.952	.054 [.045; .064]
Rule breaking								
Competence	.990***	-.296*	-.109	.064	16.53	.957	.944	.053 [.043; .063]
Confidence	.949***	-.355*	-.124	.042	145.90	.960	.949	.049 [.039; .059]
Connection	.995***	-.342*	-.079	.027	168.75	.953	.940	.055 [.045; .065]
Character	.998***	-.324*	-.100	.032	181.88	.945	.929	.058 [.048; .068]
Caring	.982***	-.309*	-.094	.028	177.25	.948	.933	.057 [.047; .067]
Aggressive behavior								
Competence	.990***	-.338*	.999***	-.334*	105.44	.982	.977	.035 [.024; .046]
Confidence	.966***	-.388*	.999***	-.374*	91.63	.987	.983	.030 [.016; .041]
Connection	.997***	-.365*	.982**	-.358*	112.92	.979	.973	.038 [.027; .049]
Character	.999***	-.364*	.912*	-.332*	134.20	.970	.961	.045 [.035; .055]
Caring	.989***	-.349*	.932*	-.321*	122.08	.975	.968	.041 [.031; .052]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

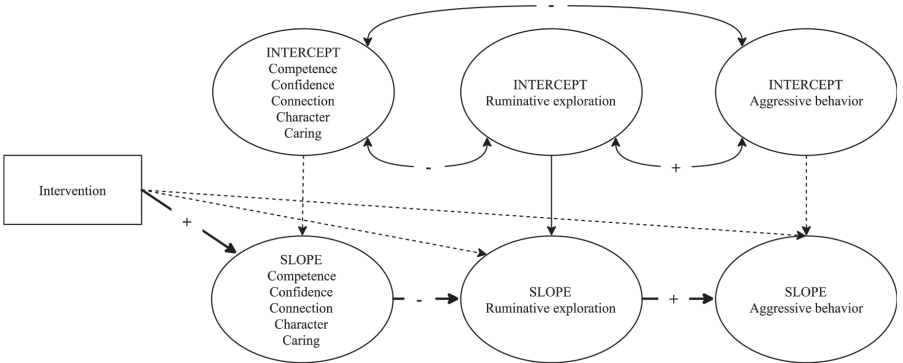


Figure 4.5.11. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, ruminative exploration and aggressive behavior

Five mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **contribution to community**, as well as **intentional self-regulation** (Table 4.5.11.). It was found that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring together with a positive change of contribution to the community mediate the relationships between program participation and increase in in-

tentional self-regulation. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, contribution to the community, and intentional self-regulation is presented in Figure 4.5.12.

Table 4.5.11. Mediated program effects on intentional self-regulation through the components of positive youth development and contribution to the community

Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices			
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ^2	CFI	TLI	RMSEA [90% CI]
Competence	.858***	.764***	.959***	.629**	143.30	.971	.962	.048 [.038; .058]
Confidence	.990***	.680*	.940***	.633*	137.66	.971	.962	.046 [.036; .056]
Connection	.972***	.646**	.955***	.600*	147.30	.969	.960	.049 [.039; .059]
Character	.964***	.611**	.995***	.586**	17.62	.960	.948	.055 [.046; .065]
Caring	.912***	.646**	.963***	.567*	162.72	.963	.952	.053 [.043; .063]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

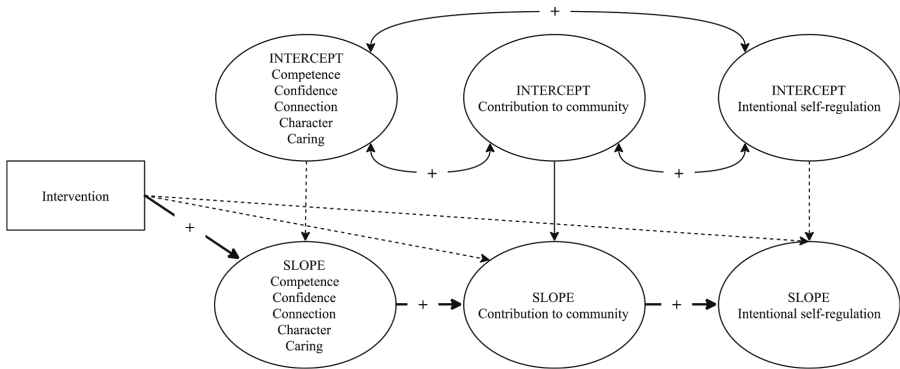


Figure 4.5.12. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, contribution to community, and intentional self-regulation

Ten mediation models were tested in order to evaluate the relationships between the change in the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring); **emotional and behavioral problems** (anxiety/depressiveness, and aggressive behavior), as well as **intentional self-regulation** (Table 4.5.12.). It was found, that the positive change of competence, confidence, connection, character, and caring together with a decrease of anxiety/depressiveness, and aggressive behavior mediate the relationships between program participation and increase in intentional self-regulation. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, emotional and behavioral problems, and intentional self-regulation is presented in Figure 4.5.13.

Table 4.5.12. Mediated program effects on intentional self-regulation through the components of positive youth development and emotional and behavioral problems

Mediatorius2 Mediator1	Parameter Estimates				Model Fit Indices				
	In→M1	M1→M2	M2→Out	IND	χ ²	CFI	TLI	RMSEA	[90% CI]
Anxiety/ depressiveness									
Competence	.870***	-.795*	-.995***	.688*	267.75	.943	.931	.073	[.064; .082]
Confidence	.997***	-.778*	-.903***	.701*	186.30	.962	.951	.059	[.049; .069]
Connection	.995***	-.804*	-.915***	.731*	201.69	.960	.948	.062	[.053; .072]
Character	.975***	-.857*	-.940***	.786*	219.92	.953	.939	.066	[.057; .076]
Caring	.881***	-.866***	-.954***	.729**	224.09	.953	.939	.067	[.058; .077]
Aggressive behavior									
Competence	.869***	-.852**	-.975***	.722*	214.80	.947	.940	.060	[.051; .069]
Confidence	.995***	-.825*	-.925***	.759*	187.76	.954	.947	.054	[.045; .063]
Connection	.980***	-.817*	-.916***	.733*	206.31	.950	.943	.058	[.049; .067]
Character	.934***	-.868**	-.969***	.785**	214.17	.945	.937	.060	[.051; .069]
Caring	.802***	-.890***	-.993***	.709**	20.90	.951	.944	.057	[.048; .066]

Note. In = intervention (0 = control group; 1 = intervention group); M = Mediator; Out = outcome; In→M1 = relationship between intervention and first mediator; M1→M2 = relationship between first and second mediator; M2→Out = relationship between second mediator and outcome; IND = Indirect (via two mediators) intervention effect; CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = Confidence Intervals; ***p<.001; **p<.01; *p<.05. Degrees of freedom (df) in all models = 60.

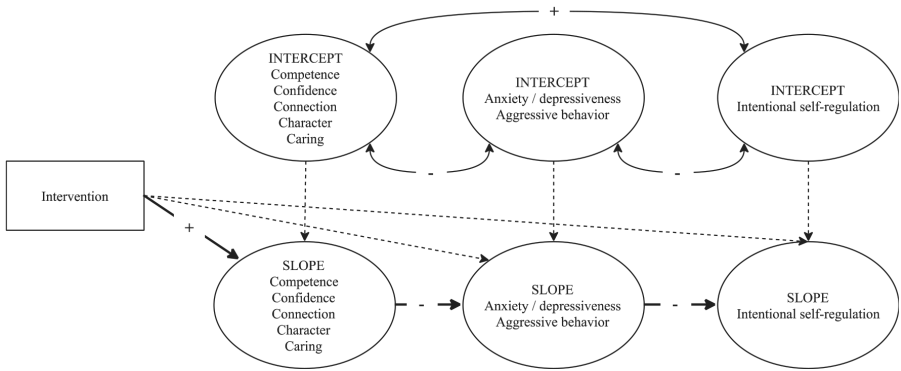


Figure 4.5.13. The general simplified model of the links between the intercepts and slopes of the positive youth development components, emotional and behavioral problems and intentional self-regulation

5. DISSCUSSION

5.1. The Revised Theory of Change for Positive Youth Development Interventions

The aim of this dissertation was to evaluate the efficacy of a positive youth development intervention and to reveal the mechanisms for promoting adolescents' thriving. For this purpose, the direct effects of the short-term school-based positive youth development intervention program *Try Volunteering* on the components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, caring), as well as direct and mediated program effects on contribution to self, family, and community, emotional and behavioral problems, intentional self-regulation, and identity development, were evaluated.

Summarizing the results of the current dissertation, it can be stated that the conceptual study model (the theory of intervention change) (Figure 1.5.1.), is to a large extent empirically verified. Nonetheless, it can be argued that the results of the current study revealed some specific interrelations between certain phenomena in the context of PYD intervention. Therefore, based on the study results, the theory of change for positive youth development intervention has been revised (Figure 5.1.1.).

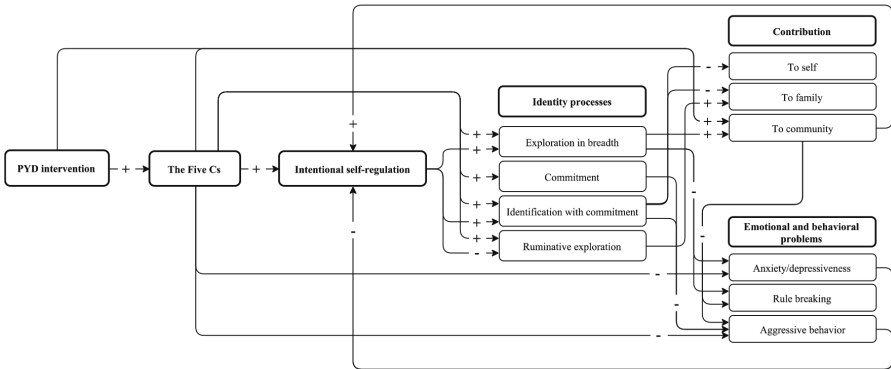


Figure 5.1.1. Revised conceptual model of change for positive youth development interventions

This refined model summarizes the results of the study and reflects the interrelations between variables that result in direct and mediated intervention effects. The positive youth development program, as expected, effectively fosters the components of positive development (competence, confidence, connection, character, and caring) and contribution to the community. It was also found that a positive change in the Five Cs is positively related to the change in contribution to the community.

The current study revealed that the change in the positive youth development affects the change in contribution to the community through one of the identity processes, that is, exploration in breadth. Thus, prosocial behavior is most likely to occur in adolescents who, having

sufficient amount of internal and external resources, face the challenge of exploration of different identity possibilities, which can be considerably stressful (Luyckx, Soenens, 2008). It is likely that contribution to the community provides an opportunity to try out different activities, and through them to explore different possible identities. Thus, the results indicate that precisely the need for identity exploration, which occurs when there are sufficient internal and external resources, motivates adolescents for prosocial involvement.

As expected, fostering positive youth development contributes to a reduction in certain emotional and behavioral problems. Based on the results of the current study, the stimulation of positive youth development reduces anxiety/depressiveness and aggressive behavior. Thus, acquiring additional internal and external resources is likely to help to find the strength to cope with anxieties and overcome internal difficulties (Eth and Pynoos, 1985). It is also likely that building individual characteristics such as the Five Cs helps to affirm oneself among peers (e.g. Nansel et al., 2001) in more adaptive ways, without harming others.

It has also been revealed that the change in positive youth development affects anxiety/depressiveness through one of the identity processes (i.e., exploration in breadth). Thus, the determination to explore the different possibilities of one's identity, arising from the increase in internal and external resources, is likely to help in dealing with different experiences and challenges, and overcoming them helps to overcome anxiety (Marcia, 1980; Luyckx, Soenens, 2008).

The growth in the Five Cs affects aggressive behavior through two identity processes (i.e. commitment and identification with the commitment), as well as contribution to community. Thus, the results suggest that the acquisition of internal and external resources helps to make decisions about identity choices and to feel more confident about them; and this, in turn, reduces anti-social abusive behaviors. It is likely that the adoption of important identity decisions and the confidence in them are likely to reduce the need to prove or consolidate oneself, and hence reduces the need to demonstrate aggressive behavior (e.g. Nansel et al., 2001). Also, the increase in prosocial behavior is likely to allow finding new, more adaptive strategies for self-affirmation among peers, which is likely to reduce the manifestations of aggressive behavior (e.g. Nansel et al., 2001).

Fostering the Five Cs contributes to the reduction of rule breaking through the increase in exploration in breadth and contribution to the community. Thus, based on the results of the current study, the decrease in such problem behaviors as skipping school, substance use, or lying can be expected when (due to gaining internal and external resources) adolescents are determined to explore different possibilities of their identity and are involved in prosocial activities. Thus, it is likely that greater adolescents' autonomy, which allows exploring different identities and trying out different activities (e.g., Joussemet, Landry, and Koestner, 2008), as opposed to the possible opinion of many parents, can contribute to the reduction of substance use, and thus can help in solving of one of the most common problem behavior of adolescents.

The results of the current study also show that the increase in intentional self-regulation (promoted by fostering positive youth development) contributes to increased exploration in breadth and identification with a commitment, and decreased ruminative exploration. Thus, exploring different possible identities is enabled when adolescents use adaptive strategies for

directing their behavior that arises due to the acquisition of internal and external resources. As an exploration in breadth is a stressful experience (Luyckx, Soenens et al., 2008), self-regulation skills can act as a factor in contributing to the assessment of adolescents' ability to face challenges and to encourage them to explore different possibilities of their identity, despite possible difficulties (Lazarus, 1993). The results of the study also revealed that the growth of self-regulation skills increases confidence in identity choices and reduces the doubts and worries about the future. Since effective self-regulation contributes significantly to adaptive functioning (Geldhof, Little, and Colombo, 2010), it is likely that through this, adolescents receive positively reinforcing feedback, indicating that the existing identity choices are correct, thus increasing their confidence in themselves and reducing doubts about the future.

The results of the study also suggest that a positive change in self-regulation is affected by increased contribution to the community and decreased anxiety/depressiveness and aggressive behavior; these changes are promoted by fostering positive youth development. Thus, gaining internal and external resources, that enable increased prosocial and reduced problem behavior, contributes to the autonomy of adolescents (Ryan and Deci, 2002) and empowers youth to actively engage in their own development (Geldhof, Fenn, Finders, 2017). It is likely that the experiences of prosocial behavior, reduced anxiety and the application of more adaptive strategies for self-affirmation increase the ability of adolescents to use their internal resources (e.g. Donovan and Spence, 2000) and increases their social capital (Woolcock and Narayan, 2000), which, in turn, contributes to the application of more adaptive goal achievement strategies and, therefore, active participation in fostering thriving.

In summary, it can be argued that the short-term school-based positive youth development program used in this study contributes significantly to the promotion of positive youth development and can be an effective mean for fostering youth's thriving and, in turn, creating a thriving society. In addition, this study offers new evidence-based theoretical insights about the impact of positive youth development interventions on adolescent thriving. The research supports the conceptual model of positive youth development and complements it with the following suggestions: (1) identity development is a mechanism through which positive youth development affects positive and negative developmental outcomes; (2) intentional self-regulation is a crucial factor in the development process, which, on the one hand, acts as mechanisms for the transformation of identity processes in the context of the promotion of positive youth development (and thus (indirectly) affects developmental outcomes); on the other hand, self-regulation is influenced by changes in development outcomes and, therefore, acts as a key component of the positive feedback loop in the process of positive youth development.

5.2. Limitations and Future Directions

The primary limitation of the current study using only the self-reported data. Although using a self-assessment method alone is common practice in adolescent research, it is important to keep in mind the possible evaluation error (e.g., Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). This error could be reduced by using peer-teachers-parents reported data, thus, I would recommend it for future research.

Another limitation of this dissertation study is the relatively high attrition in the last (long-term effect) measurement point. Although dropout rates are particularly common in interventions, especially in terms of long-term effects, the attrition rates of more than 5% may already be related to a certain measurement error (e.g. Dumville, Torgerson, & Hewitt, 2006).

Another potential limitation is that the author of this dissertation has been one of the authors of the intervention program, one of the supervisors of the program leaders, and one of the study researchers. On the one hand, the involvement of program developers may help to ensure a more sophisticated evaluation of program effects (e.g. Campbell et al., 2000). On the other hand, it is known that the participation of the program developers in the evaluation process can affect the results (Flay et al., 2005). Thus, I would recommend the repeated implementation and evaluation of the current program without the substantial involvement of the program developers.

Finally, from the available study data, we cannot say which elements of the program contributed most to the program success. In implementing future promotive interventions, the program design could be constructed using Factorial Experimental Design (Collins, Dziak, Kugler, & Trail, 2014), which allows evaluating the effectiveness of individual program components (such as the number of exercises or specific activities), i.e. not only the theory of change (which is evaluated in this intervention study) but also the theory of impact (which, unfortunately, as in many interventions, was not evaluated in this study) should be addressed.

6. CONCLUSION

1. The short-term school-based **positive youth development intervention program evaluated in this dissertation is an eligible tool for promoting positive youth development and thriving**, as it has moderately strong positive effects on all five components of positive youth development (competence, confidence, connection, character, and caring) and contribution to the community.
2. **Promoting positive youth development brings multiple benefits for adolescents**, as fostering competence, confidence, connection, character, and caring is related to:
 - a. increased contribution to the community;
 - b. decreased anxiety/depressiveness and aggressive behavior;
 - c. increased intentional self-regulation;
 - d. increased exploration in breadth, commitment, identification with commitment, and decreased ruminative exploration.
3. **Promoting positive youth development ensures the growth of thriving through the mechanisms of interrelation between intentional self-regulation, identity, contribution, and emotional/behavioral problems**, as:
 - a. increased contribution to the community is related to decreased rule breaking and aggressive behavior;
 - b. increased intentional self-regulation is related to increased exploration in breadth and identification with commitment as well as decreased ruminative exploration;
 - c. changes in identity processes are related to changes in contribution to self, to family, and to the community, as well as to the decrease in emotional and behavioral problems:
 - i. increased exploration in breadth is related to increased contribution to the community, decreased anxiety/depressiveness and rule breaking;
 - ii. increased commitment is related to decreased aggressive behavior;
 - iii. increased identification with commitment is related to decreased contribution to self and to family, as well as aggressive behavior;
 - iv. decreased ruminative exploration is related to decreased contribution to family.
 - d. Increased contribution to the community, as well as decreased anxiety/depressiveness and aggressive behavior are related to the increase in intentional self-regulation.

7. REFERENCES

1. Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont.
2. Arnold, M. E., Nott, B. D., & Meinhold, J. L. (2012a). *The positive youth development inventory*. © Oregon State University. All Rights Reserved. [ONLINE] Paimta iš: <http://http://oregon.4h.oregonstate.edu/about/pre/instruments/pydi>. [Žiūrėta 2017-04-01]
3. Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. Norwell, MA: Kluwer.
4. Benson, P. L., & C. Scales, P. (2009). The definition and preliminary measurement of thriving in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 85-104. doi: 10.1080/17439760802399240
5. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development: Vol. 1. Handbook of child psychology* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
6. Bollen, K. A., & Curran, P. J. (2006). *Latent curve models: A structural equation approach*. Hoboken: Wiley. doi:10.1002/0471746096.
7. Bonell, C., Dickson, K., Hinds, K., Melendez-Torres, G. J., Stansfield, C., Fletcher, A., ... & Campbell, R. (2016). The effects of positive youth development interventions on substance use, violence and inequalities: systematic review of theories of change, processes and outcomes. *Public Health Research*, 4. doi: 10.3310/phr04050
8. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, 2nd ed. New York: The Guilford Press.
9. Campbell, M., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D., & Tyrer, P. (2000). Framework for design and evaluation of complex interventions to improve health. *British Medical Journal*, 321(7262), 694-696.
10. Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Zuffianò, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. *Journal of youth and adolescence*, 44, 2211-2229. doi: 10.1007/s10964-015-0293-1
11. Catalano R. F., Berglund M. L., Ryan J. A. M., Lonczak H. S., Hawkins J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102
12. Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 464-504. doi:10.1080/10705510701301834
13. Collins, L. M., Dziak, J. J., Kugler, K. C., & Trail, J. B. (2014). Factorial experiments: Efficient tools for evaluation of intervention components. *American Journal of Preventive Medicine*, 47, 498-504. doi: 10.1016/j.amepre.2014.06.021

14. Curran, P. J., & Muthen, B. O. (1999). The application of latent curve analysis to testing developmental theories in intervention research. *American Journal of Community Psychology, 27*, 567–595. doi:10.1023/A:1022137429115.
15. Curran, T., & Wexler, L. (2017). School-Based Positive Youth Development: A Systematic Review of the Literature. *Journal of school health, 87*, 71–80. doi: 10.1111/josh.12467
16. Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical psychology review, 20*(4), 509–531.
17. Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2008). Childhood and adolescent predictors of early and middle adulthood alcohol use and problem drinking: the Columbia County Longitudinal Study. *Addiction, 103*, 36–47. doi: 10.1111/j.1360-0443.2008.02175.x
18. Duncan, T. E., Duncan, S. C., Stryker, L. A., Li, F., & Alpert, A. (1999). *An introduction to latent variable growth curve modelling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
19. Dumville, J. C., Torgerson, D. J., & Hewitt, C. E. (2006). Reporting attrition in randomised controlled trials. *British Medical Journal, 332*, 969–971. doi: 10.1136/bmj.332.7547.969
20. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). School and community influences on human development. In M. H., Bornstein & M. E. Lamb (Eds.). *Developmental science: An advanced textbook*. New York, NY: Psychology Press.
21. Edwards, A. R. (2010). *Thriving beyond sustainability: Pathways to a resilient society*. Gabriola Island: New Society Publishers.
22. Enders, C. K. (2010). *Applied Missing Data Analysis*. New York: Guilford Press.
23. Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York, NY: Norton.
24. Eth, S., & Pynoos, R. (1985). Developmental perspective on psychic trauma in childhood. In R. Figley (ed.) *Trauma and its wake*. (pp. 36–52). New York: Brunner/Mazel
25. Ferrer-Wreder, L. (2014). Advancing child and adolescent well-being through positive youth development and prevention programs. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, & J. Korbin (eds.) *Handbook of child well-being* (pp. 3025–3041). Netherlands: Springer.
26. Ferrer-Wreder, L., Adamson, L., Kumpfer, K. L., & Eichas, K. (2012). Advancing intervention science through effectiveness research: A global perspective. *Child & Youth Care Forum, 41*, 109–117. doi: 10.1007/s10566-012-9173-y
27. Flay, B. R. (1986). Efficacy and effectiveness trials (and other phases of research) in the development of health promotion programs. *Preventive Medicine, 15*, 451–474. doi:10.1016/0091-7435(86)90024-1
28. Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... & Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention science, 6*, 151–175. doi: 10.1007/s11121-005-5553-y
29. Freund, A. M., & Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 642–662. doi: 10.1037//0022-3514.82.4.642
30. Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General, 141*, 2–18. doi: 10.1037/a0024338

31. Gabrialavičiūtė, I., Raižienė, S., Truskauskaitė-Kunevičienė, I., & Garckija, R. (2014). Youth Development Programs in Lithuania: Prevention and Positive Youth Development. *International Journal of Psychological Studies*, 6, 13-23. doi: 10.5539/ijps.v6n3p13
32. Gall, J. P., Gall, M. D., & Borg, W. R. (2005). *Applying educational research: A practical guide*. Boston, NY: Pearson education.
33. Geldhof, G. J., & Lerner, R. M. (2012). Pathways to Adaptation: Self-Regulation and Ecological Assets—A View of the Issues. *Research in Human Development*, 9, 273-277. doi: 10.1080/15427609.2012.729906
34. Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Callina, K. S., Walsh, K. J., ... & Lerner, R. M. (2015). The five Cs model of positive youth development. In E. P. Bowers, S. K. Johnson, R. M. Hershberg, R. M. Lerner, G. J. Geldhof, L. J. Hilliard, J. V. Lerner (eds.) *Promoting Positive Youth Development* (pp. 161-186). New York, NY: Springer.
35. Geldhof, G. J., Fenn, M. L., & Finders, J. K. (2017). A Self-Determination Perspective on Self-Regulation across the Life Span. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, S. J. Lopez *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (pp. 221-235). Netherlands: Springer.
36. Geldhof, G. J., Little, T. D., Colombo, J. (2010) Self-regulation across the lifespan. In M. E. Lamb, A. M. Freund, R. M. Lerner (Eds.), *Social and emotional development*. Volume 2 of *The Handbook of Life span Development* (pp. 116-157). Hoboken, NJ: Wiley.
37. Gestsdóttir, S., & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental psychology*, 43, 508-521. doi: 10.1037/0012-1649.43.2.508
38. Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. doi: 10.1016/j.paid.2016.06.069
39. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., & Zins, J. E. (2005). The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice. *Promotion of Mental Health and Prevention of Mental and Behavioral Disorder*, 3, 1-62.
40. Heck, K. E., & Subramaniam, A. (2009). *Youth development Frameworks*. Davis, CA: 4-H Center for Youth Development, University of California
41. Hedges, L. V., & Hedberg, E. C. (2007). Intraclass correlation values for planning group-randomized trials in education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29, 60-87. doi: 10.3102/0162373707299706
42. Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*, 41, 156-166. doi: 10.1007/s10964-011-9665-3
43. Jaccard, J., & Jacoby, J. (2010). *Theory construction and model-building skills: A practical guide for social scientists*. New York, NY: Guilford Press.
44. Jelcic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early

- adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H Study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 263-273. doi:10.1177/0165025407076439
45. Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49, 194-200. doi: 10.1037/a0012754
 46. Kajokienė, I., Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Truskauskaitė-Kunevičienė, I., & Garckija, R. (2015). The Effects of Lithuanian School-Based Positive Youth Development Program on Positive and Problem Outcomes. *International Journal of Psychological Studies*, 7, 8-18. doi: 10.5539/ijps.v7n4p8
 47. Kaniušonytė, G. (2015). Pozityvios jaunimo raidos trajektorijos: išskyrimas ir aprašymas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 164-172). Vilnius: MRU
 48. Kelley, K., & Preacher, K. J. (2012). On effect size. *Psychological Methods*, 17, 137-152. doi: 10.1037/a0028086
 49. Kerpelman, J. L., Pittman, J. F., & Adler-Baeder, F. (2008). Identity as a moderator of intervention-related change: Identity style and adolescents' responses to relationships education. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 8, 151-171. doi: 10.1080/15283480801940073
 50. Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). Guilford Press.
 51. Larson R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170
 52. Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology*, 44(1), 1-22.
 53. Lerner R. M., & Steinberg L. (2004). The Scientific Study of Adolescent Development Historical and Contemporary Perspectives. In R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.) *Handbook of Adolescent Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
 54. Lerner R.M. (2004). Liberty: Thriving and civic engagement among American youth. Thousand Oaks, CA: Sage.
 55. Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Gestsdóttir, S., & DeSouza, L. (2012). Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New directions for youth development*, 2012, 119-128. doi: 10.1002/yd.20034
 56. Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child development*, 71(1), 11-20.
 57. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & Smith, L. M. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71. doi: 10.1177/0272431604272461

58. Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., ... & Napolitano, C. M. (2011a). Positive youth development: Processes, programs, and problematics. *Journal of Youth Development*, 6, 38-62. doi: 10.5195/JYD.2011.174
59. Lerner, R. M., Lerner, J. V., P Bowers, E., & Geldhof, G. J. (2015). Positive Youth Development and Relational-Developmental-Systems. In R. M. Lerner (ed.) *Handbook of child psychology and developmental science*. New York, NY: John Wiley & Sons.
60. Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011b). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34, 1107-1114. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.08.001
61. Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011b). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34, 1107-1114. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.08.001
62. Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22, 759-770. doi: 10.1017/S0954579410000441
63. Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. New York: Guilford Press.
64. Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58-82. doi: 10.1016/j.jrp.2007.04.004
65. Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L., Beyers, W., & Missotten, L. (2011). Processes of personal identity formation and evaluation. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (eds.) *Handbook of identity theory and research* (pp. 77-98). Springer New York.
66. MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J., & Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614. doi: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085542
67. Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159- 187). New York: Wiley.
68. Masia-Warner, C., Nangle, D. W., & Hansen, D. J. (2006). Bringing evidence-based child mental health services to the schools: General issues and specific populations. *Education and Treatment of Children*, 29(2), 165-172.
69. Meredith, W. (1993). Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543. doi:10.1007/bf02294825
70. Muthen, B., & Curran, P. J. (1997). General longitudinal modeling of individual differences in experimental designs: A latent variable framework for analysis and power estimation. *Psychological Methods*, 2, 371-402. doi:10.1037/1082-989X.2.4.371.
71. Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285, 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
72. Naudeau, S., Cunningham, W., Lundberg, M.K.A., & McGinnis, L. (2008). Programs and policies that promote positive youth development and prevent risky behaviors: An international perspective. In N. G. Guerra & C. P. Bradshaw (Eds.), *Core competencies to prevent problem behaviors and promote positive youth development*. New Directions for Child and Adolescent Development, 122, 75-87.

73. Özdemir, M., & Koutakis, N. (2016). Does promoting parents' negative attitudes to underage drinking reduce adolescents' drinking? The mediating process and moderators of the effects of the Örebro Prevention Programme. *Addiction*, *111*, 263-271. doi: 10.1111/add.13177
74. Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, *58*(3), 447-467. doi: 10.1111/1540-4560.00270
75. Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, *88*, 879-903. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.879
76. Pilielinės visuomenės institutas (2016). *Pagrindiniai Lietuvos visuomenės pilielinės galios rodikliai*. Vilnius: Pilielinės visuomenės institutas. [žiūrėta 2017-06-28]. Prieiga per internetą: http://www.civitas.lt/wp-content/uploads/2017/06/PGI2016_pagr-rezultatai.pdf
77. Ramey, H. L., & Rose-Krasnor, L. (2012). Contexts of structured youth activities and positive youth development. *Child Development Perspectives*, *6*, 85-91. doi: 0.1111/j.1750-8606.2011.00219.x
78. Rescorla, L., Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Dumenci, L., Almqvist, F., Bilenberg, N., ... & Erol, N. (2007). Epidemiological comparisons of problems and positive qualities reported by adolescents in 24 countries. *Journal of consulting and clinical psychology*, *75*, 351-358. doi: 10.1037/0022-006X.75.2.351
79. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci ir R. M. Ryan (eds.) *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press
80. Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2003b). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, *32*, 170-182. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00421-4
81. Roth, J. L., & Brooks-Gunn, J. (2016). Evaluating youth development programs: Progress and promise. *Applied Developmental Science*, *20*, 188-202. doi: 10.1080/10888691.2015.1113879
82. Roth, J. L., Brooks-Gunn, J. (2003a). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied developmental science*, *7*, 94-111. doi: 10.1207/S1532480XADS0702_6
83. Schorr, L. B., & Schorr, D. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. Anchor Press/Doubleday.
84. Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, NY: Houghton Mifflin Company.
85. Stukas, A. A., Daly, M., & Gil Clary, E. (2006). Lessons from research on volunteering for mobilizing adults to volunteer for positive youth development. In E. G. Clary & J.E. Rhodes (Eds.) *Mobilizing adults for positive youth development* (pp. 65-82). Springer: New York. doi: 10.1007/0-387-29340-X
86. Thompson, B. (2002). What future quantitative social science research could look like: Confidence intervals for effect sizes. *Educational Researcher*, *31*, 25-32. doi: 10.3102/0013189X031003025

87. Tolan, P. H. (2014). Future directions for positive development intervention research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 43, 686–694. doi:10.1080/15374416.2014.936604
88. Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20, 214-236. doi: 10.1080/10888691.2016.1146080
89. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. (2015). Intervencinės programos “Pasimatuok” savanorystę efektyvumo vertinimas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 445-473). Vilnius: MRU
90. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. & Kaniušonytė, G. (2017). The three-dimensional contribution scale (3DCON): development and psychometric evaluation.
91. Truskauskaitė-Kunevičienė, I., Romera, E., Ortega-Ruiz, R., Žukauskienė, R. (2017). Promoting positive youth development through a school-based intervention program Try Volunteering.
92. Von Soest, T., & Hagtvet, K. A. (2011). Mediation analysis in a latent growth curve modeling framework. *Structural Equation Modeling*, 18, 289–314. doi:10.1080/10705511.2011.557344
93. Weiner, M. B., Geldhof, G. J., & Gestsdottir, S. (2015). Intentional Self-Regulation in Youth: Applying Research Findings to Practice and Programs. In E. P. Bowers, S. K. Johnson, R. M. Hershberg, R. M. Lerner, G. J. Geldhof, L. J. Hilliard, J. V. Lerner (eds.) *Promoting Positive Youth Development* (pp. 21-36). New York, NY: Springer.
94. Wickrama, K. K., Lee, T. K., O’Neal, C. W., & Lorenz, F. O. (2016). *Higher-order growth curves and mixture modeling with Mplus: A practical guide*. New York, NY: Routledge.
95. Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The world bank research observer*, 15, 225-249. doi: 10.1093/wbro/15.2.225

Publications:

1. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Crocetti, E. (2017, rugpjūtis). How do Lithuanian Adolescents Address Identity Questions? A Four-Wave Longitudinal Study on Change and Stability in Identity Styles. *European Journal of Developmental Psychology*. doi: 10.1080/17405629.2017.1285762
2. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2016). Direct and Mediated Long-Term Effects of the Positive Youth Development Intervention Program *Try Volunteering* on Empathy and Prosocial Behavior. *Social Inquiry into Well-Being*, 2(2), 47-54. doi: 10.13165/SIIW-16-2-2-05
3. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015). Intervencinės programos “Pasimatuok” savanorystę efektyvumo vertinimas. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 445-473). Vilnius: MRU

4. Kaniušonytė, G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O., Žukauskienė, R. (2015). Sisteminė pozityvios vaikų ir paauglių raidos indikatorių ir vertinimo instrumentų analizė. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 54-125). Vilnius: MRU
5. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O., Kaniušonytė, G. (2015). Individualių veiksmų sąsajos su pozityvia jaunimo raida. Iš R. Žukauskienė, S. Raižienė, O. Malinauskienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija, R. Vosylis, G. Kaniušonytė, I. Truskauskaitė-Kunevičienė, I. Kajokienė. *Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje* (p. 173-227). Vilnius: MRU
6. Kajokienė, I., Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Garckija R. (2015). The Effects of Lithuanian School-Based Positive Youth Development Program on Positive and Problem Outcomes. *International Journal of Psychological Studies*, 7, 8-18. doi: 10.5539/ijps.v7n4p8
7. Žukauskienė, R., Kaniušonytė G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Malinauskienė, O. (2015). Systematic Review of the Measurement Properties of Questionnaires for the Measurement of the WellBeing of Children and Adolescents. *Social Inquiry into Well-being*, 1, 40-75. doi: 10.13165/SIIW-15-1-1-05
8. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015). The Role of Life Satisfaction and Volunteering Frequency in Predicting Youth Contribution to Self, Family and Community. *International Journal of Psychological Studies*, 7(1), 51-58. doi: 10.5539/ijps.v7n1p51
9. Gabrielavičiūtė, I., Raižienė, S., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, & Garckija, R. (2014). Youth Development Programs in Lithuania: Prevention and Positive Youth Development. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3), 13-23. doi: 10.5539/ijps.v6n3p13
10. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R., & Kaniušonytė, G. (2014). Pozityvios jaunimo raidos komponentų sąsajos su pasitenkinimu gyvenimu, psichologiniu atsparumu bei internaliais ir eksternaliais sunkumais. *Socialinis darbas / Social Work*, 13(1), 98-109.
11. Kaniušonytė, G., Malinauskienė, O., & **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2014). Vaikotėvų santykių sąsajos su pozityvios jaunimo raidos komponentais. *Socialinis darbas / Social Work*, 13(1), 62-75.

Conferences:

1. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R. (August, 2017). *Multiple Benefits of Fostering Socio-Emotional Competence: Evidence from Positive Youth Development Intervention Study*. Oral presentation at “The 18th European Conference on Developmental Psychology”, Utrecht, The Netherlands.
2. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.**, Kaniušonytė, G., Crocetti, E. (August, 2017). *Patterns of change and stability in identity processing styles*. Poster presentation at “The 18th European Conference on Developmental Psychology”, Utrecht, The Netherlands.

3. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (May, 2017). *Pozityvios jaunimo raidos ir prisidėjimo prie bendruomenės gerovės skatinimas, siekiant sumažinti paauglių probleminių elgesį: intervencinės programos efektai*. Oral presentation at Lithuanian psychological congress, Vilnius, Lithuania.
4. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (April, 2017). *The Development of Intentional Self-Regulation in Positive Youth Development Intervention Settings: Parallel Processes Analysis*. Poster presentation at “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Austin, Texas, USA.
5. Huey, M., Laursen, B., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. (April, 2017). *Loneliness Mediates the Longitudinal Association between Parent Psychological Control and Susceptibility to Peer Pressure*. Oral presentation at “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Austin, Texas, USA.
6. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (April, 2017). *Emotional Separation from Parents and Positive Youth Development in Adolescence: Mediating Role of Identity Development*. Poster presentation at “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Austin, Texas, USA.
7. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (November, 2016). *Pozityvios jaunimo raidos skatinimo programos “PASIMATUOK” SAVANORYSTĘ poveiki prisidėjimui prie savo, šeimos ir bendruomenės gerovės*. Invited oral presentation at the conference „Piliečio ugdymas–modernumo link“, Vilnius, Lithuania.
8. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (September, 2016). *Empathy and prosocial involvement in positive youth development intervention settings*. Oral presentation at “The 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence”, La Barrosa, Cadiz, Spain.
9. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Žukauskienė, R. (September, 2016). *Fostering Positive Contributions to Self, Family and Community: The Effect of School-Based PYD Intervention Program*. Poster presentation at “The 15th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence”, La Barrosa, Cadiz, Spain.
10. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (July, 2016). *The Change of Resilience and Intentional Self-regulation as an Outcome of Participation in Positive Youth Development Program*. Poster presentation at “The 24th Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Vilnius, Lithuania.
11. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Žukauskienė R. (July, 2016). *Building the theory of developmental change in intervention settings: the links between identity formation, positive youth development and negative symptoms*. Poster presentation at “The 31st International Congress of Psychology”, Yokohama, Japan.
12. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Žukauskienė, R. (July, 2016). *Links between activity involvement and positive youth development: the mediating role of identity style*. Poster presentation at “The 31st International Congress of Psychology”, Yokohama, Japan.
13. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (May, 2016). *Pozityvios jaunimo raidos skatinimas Lietuvoje: programos orientuotos į jaunimo gerovės didinimą vertinimas*. Oral presentation at Lithuanian psychological congress, Kaunas, Lithuania.

14. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (November, 2015). *The Effectiveness of Lithuanian Positive Youth Development Program on Resilience and Intentional Self-Regulation*. Poster presentation at “The European Symposium on Adolescent Research”, London, UK.
15. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (September, 2015). *Intervencinės programos PASIMAT-UOK SAVANORYSTĘ efektyvumas pozityvios jaunimo raidos komponentų pokyčiui*. Oral presentation at the conference “Pozityvi jaunimo raida Lietuvoje”, Vilnius, Lithuania.
16. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Raižienė, S., Garckija, R., Gabrielavičiūtė, I., Kajokienė, I., Žukauskienė, R. (September, 2015). *Adolescents' Positive Youth Development in natural and intervention settings: the changes of Five C's over time*. Oral presentation at “The 17th European Conference on Developmental Psychology”, Braga, Portugal.
17. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kajokienė, I. (September, 2015). *Fostering Positive youth development: the changes in adaptive and maladaptive dimensions of identity formation*. Poster presentation at “The 17th European Conference on Developmental Psychology”, Braga, Portugal.
18. Kajokienė, I. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (2015, rugsėjis). *Toward a positive youth development in Lithuania: Data on life satisfaction, resilience and negative symptoms change in school-based intervention sample*. Poster presentation at “The 17th European Conference on Developmental Psychology”, Braga, Portugal.
19. Kajokienė, I. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.** (May, 2015). *Volunteering Adolescents in Lithuania: The Unexplored Pro-Social Activity in Eastern Europe*. Poster presentation at “The Western Psychological Association Convention”, Las Vegas, USA.
20. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. Kajokienė, I. (March, 2015). *The Links Between Life Satisfaction and Contribution to Self, Family and Community: The Mediating Role of Intentional Self-Regulation* Poster presentation at “The Biennial meeting of Society for research in Child Development”, Philadelphia, Pennsylvania, USA.
21. Raižienė, S., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Gabrielavičiūtė, I., Garckija, R., Kajokienė, I. (November, 2014). *Prevenčinės programos paaugliams Lietuvoje: ką galime pasiūlyti šiandien ir kur turėtume judėti toliau?* Oral presentation at the conference „Jaunimas globalioje visuomenėje: pokyčiai ir iššūkiai“, Kaunas, Lithuania.
22. **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R. (October, 2014). *What Does it Mean to ‘Contribute’ in an Eastern-European Context? The Development and Psychometrical Evaluation of the new Scale*. Poster presentation at “The Society’s for research in Child Development Special Topic Meeting “Positive Youth Development (PYD) in the Context of Global Recession”, Prague, Czech Republic.
23. Kaniušonytė, G., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Žukauskienė, R. (October, 2014). *Exploring parent-child relations in the context of PYD*. Poster presentation at “The Society’s for research in Child Development Special Topic Meeting “Positive Youth Development (PYD) at the Context of Global Recession”, Prague, Czech Republic.
24. Žukauskienė, R., **Truskauskaitė-Kunevičienė, I.,** Kaniušonytė, G. (September, 2014). *Relationships among Positive Youth Development, Life Satisfaction and Problem Behav-*

- ior in Adolescents*. Poster presentation at “The 14th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence”, Cesme/Izmir, Turkey.
25. **Truskauskitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R., Kaniušonytė, G. (July, 2014). *Positive Youth Development (PYD) Relation to Life Satisfaction, Resilience and Internalizing and Externalizing Problems*. Poster presentation at “The 23rd Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Shanghai, China.
 26. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskitė-Kunevičienė, I.** (July, 2014). *Family Context and Positive Youth Development*. Poster presentation at “The 23rd Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development”, Shanghai, China.
 27. **Truskauskitė-Kunevičienė, I.**, Žukauskienė, R., Kaniušonytė, G. (May, 2014). *Positive Youth Development (PYD) Relation to Positive and Negative Psychological Outcomes*. Oral presentation at Lithuanian psychological congress, Kaunas, Lithuania.
 28. Kaniušonytė, G., Žukauskienė, R., **Truskauskitė-Kunevičienė, I.** (April, 2014). *Relationship Between Family Context and PYD Indicators*. Oral presentation at the conference “Jaunujų psichologų konferencija”, Vilnius, Lithuania.

ABOUT THE AUTOR

Inga Truskauskaitė-Kunevičienė was born in 1984, October 11th in Ignalina. In 2003 she graduated Švenčionėliai Mindaugas gymnasium. In 2007 she received bachelor's degree in Psychology and in 2009 received master's degree in organizational psychology from Vilnius University. Between 2013 and 2017 she was a doctoral student in a joint program of Mykolas Romeris University, Vytautas Magnus University, and University of Cordoba. In 2016 she did her internship in University of Cordoba. In 2017 she did her internship in University of Bologna.

Research interests: youth development, identity, intervention research.

Inga Truskauskaitė-Kunevičiienė

PAAUGLIŲ KLESTĖJIMO SKATINIMAS MOKYKLOS APLINKOJE: ILGALAIKIAI POZITYVIOS JAUNIMO RAIDOS INTERVENCIJOS EFEKTAI IR POVEIKIO MECHANIZMAI: daktaro disertacija. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, 2017. 268 p.

Bibliogr. 147-168 p.

ISBN 978-9955-19-878-9 (internete)

ISBN 978-9955-19-877-2 (spausdintinis)

Pozityvios jaunimo raidos (PJR) teorija, siūlo, kad stiprių bendruomenių ir klestinčios visuomenės pagrindas yra pozityvia raida ir klestėjimu pasižymintys žmonės (Lerner ir kt., 2003). Disertacijos tikslas – įvertinti pozityvios jaunimo raidos intervencijos efektyvumą ir atskleisti paauglių klestėjimo skatinimo mechanizmus. Longitudinio kvazi-eksperimentinio dizaino tyrime dalyvavo 605 paaugliai. Rezultatai atskleidė, kad tyrimu vertinta trumpalaikė mokykloje įgyvendinta PJR intervencinė programa yra tinkama priemonė skatinti pozityvią jaunimo raidą ir klestėjimą, kadangi ji vidutiniškai stipriai, tiesiogiai, teigiamai veikia pozityvios jaunimo raidos komponentus (“5C”: kompetenciją, pasitikėjimą, susietumą, charakterio tvirtumą, atjautą) bei prisidėjimą prie bendruomenės gerovės. Taip pat nustatyta, kad PJR skatinimas atneša paaugliams daugialypę naudą, kadangi “5C” komponentų augimas yra susijęs su prisidėjimo prie bendruomenės gerovės didėjimu; nerimastingumo/depresiškumo ir agresyvaus elgesio mažėjimu; tikslingos savireguliacijos ir pozityvaus tapatumo didėjimu. Tyrimas paremia teorinį pozityvios jaunimo raidos modelį (Lerner ir kt., 2005, 2012, 2015) bei papildo jį šiais siūlymais: (1) tapatumo raida yra mechanizmas, per kurį pozityvi jaunimo raida teigiamai veikia pozityvias ir neigiamai – negatyvias raidos išdavas; (2) tikslinga savireguliacija yra itin svarbus raidos proceso veiksnys, kuris skatina pozityvų tapatumą ir yra veikiamas klestėjimo indikatorių pokyčio.

The theoretical perspective of positive youth development (PYD) suggests that thriving people are the basis of strong communities and thriving societies (Lerner et al. 2003). The main aim of the current dissertation was to evaluate the efficacy of a positive youth development intervention and to reveal the mechanisms for promoting adolescents' thriving. This longitudinal quasi-experimental study investigated 605 middle adolescents. The results revealed that the short-term school-based PYD intervention program evaluated in this study is an eligible tool for promoting positive youth development and thriving, as it has moderately strong positive effects on all five components of PYD (the Five Cs: competence, confidence, connection, character, caring) and contribution to the community. Also, it was found that promoting PYD brings multiple benefits for youth, as fostering the Five Cs is related to increased contribution to the community; decreased anxiety/depressiveness and aggressive behavior; increased intentional self-regulation and positive identity. Finally, the results support the conceptual model of PYD (Lerner, Lerner et al., 2005, 2012, 2015) and complements it with the following insights: (1) identity development is a mechanism through which positive youth development affects positive and negative developmental outcomes; (2) intentional self-regulation is a crucial factor in the PYD process, as it promotes positive identity and is promoted by the indicators of thriving.

Inga Truskauskaitė-Kunevičienė
**PAAUGLIŲ KLESTĖJIMO SKATINIMAS MOKYKLOS APLINKOJE:
ILGALAIKIAI POZITYVIOS JAUNIMO RAIDOS INTERVENCIJOS EFEKTAI IR
POVEIKIO MECHANIZMAI**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, psichologija (06 S)

ISBN 978-9955-19-878-9 (internete)
ISBN 978-9955-19-877-2 (spausdintas)

Maketavo Laura Tekorienė

Mykolo Romerio universitetas
Ateities g. 20, Vilnius
Puslapis internete www.mruni.eu
El. paštas roffice@mruni.eu
Tiražas 20 egz. Užsakymo Nr. 14578

Parengė spaudai UAB „Baltic Printing House“
Svajonės g. 40, LT-94101, Klaipėda
www.balticprinting.com

Spausdino UAB „Baltijos kopija“
Kareivių g. 13B, Vilnius
www.kopija.lt
El. paštas info@kopija.lt

ISBN 978-9955-19-878-9

