



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

**Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos
„Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo
mokyklose barjerai**

Baigiamasis magistro studijų projektas

Gintarė Pučinskienė

Projekto autorė

Prof. Brigita Janiūnaitė

Vadovė

Kaunas, 2022



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

**Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos
„Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo
mokyklose barjerai**

Baigiamasis magistro studijų projektas

6211MX020 Edukologija

Gintarė Pučinskienė

Projekto autorė

Prof. dr. Brigita Janiūnaitė

Vadovė

Doc. dr. Edita Štuopytė

Recenzentė

Kaunas, 2022



Kauno technologijos universitetas

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Gintarė Pučinskienė

**Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos
„Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo
mokyklose barjerai**

Akademinio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Gintarė Pučinskienė

Patvirtinta elektroniniu būdu

Gintarė Pučinskienė. Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerai. Magistro studijų baigiamasis projektas / vadovė prof. Brigita Janiūnaitė; Kauno technologijos universitetas, socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų krypčių grupė): Ugdymo mokslai (M02).

Reikšminiai žodžiai: Socialinis emocinis ugdymas, socialinio ir emocinio ugdymo programos, SEU įgyvendinimo barjerai.

Kaunas, 2022. 87 p.

Santrauka

Dabartinėse švietimo ugdymo įstaigose ugdymo procesas dažnai vis dar orientuotas į akademinis pasiekimus. Trūksta pusiausvyros tarp akademinų žinių bei socialinio ir emocinio ugdymo (SEU). Socialinis ir emocinis ugdymas padeda siekti asmenybės brandos ir ugdymo tikslų norint sėkmingai ugdyti XXIa. svarbius įgūdžius ir keliamus reikalavimus, socialinis ir emocinis ugdymas tampa vis svarbesnis įvairiose pasaulio šalyse. Nuoseklus vaikų socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymas yra įvairiapusiškai naudingas tiek visai visuomenei, tiek kiekvienam visuomenės nariui atskirai. SEU vaidmuo svarbus ugdant ne tik bendrąsias asmens kompetencijas. Socialinis ir emocinis ugdymas daro teigiamą įtaką akademiniam pasiekimams ir skatina mokymąsi visą gyvenimą. Socialinis ir emocinis ugdymas prisideda prie geresnės psichikos ir fizinės sveikatos, stipresnės motyvacijos siekti akademinų rezultatų, gerovės ir socialinės pažangos. Lietuvos Valstybinėje švietimo 2013–2022 m. strategijoje vienas iš nurodytų prioritetų – dėmesys socialiniam ir emociniam ugdymui. Dėl šios priežasties švietimo įstaigoms tenka labai svarbus vaidmuo ir didelė atsakomybė, nes šiandieninėje mokykloje labai svarbu padėti mokiniams ugdytis socialinę kompetenciją ir gebėjimus savarankiškai kurti savo gyvenimą, nebijoti suklysti ir pripažinti savo klaidas. Socialinio emocinio ugdymo programų diegimas dabartinėje Lietuvos švietimo sistemoje įsibėgėjęs, tačiau nėra aišku, kaip šios programos taikomos mokyklose praktiškai, nėra aiški jų įgyvendinimo sėkmė ir rezultatai. Nėra atlikta daug mokslinių tyrimų, atskleidžiančių SEU programų Lietuvoje įgyvendinimo dabartinę situaciją. Šiame darbe siekiama atskleisti daugiau veiksnių ir SEU įgyvendinimo švietimo institucijose barjerų. Šio darbo naujumas ir reikšmingumas: susistemintos barjerų charakteristikos; pagrįsti sėkmingą SEU įgyvendinimą užtikrinantys veiksniai; pagrįsti SEU įgyvendinimo galimi barjerai; išskirti programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerai bei parengti galimi barjerų sprendiniai. **Tyrimo objektas** – SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo barjerai bendrojo ugdymo mokyklose. **Tikslas** – atskleisti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerus ir jų mažinimo sprendinius. **Uždaviniai** - 1) pagrįsti socialinio ir emocinio ugdymo teorinius aspektus; 2) pagrįsti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo barjerų bendrojo ugdymo mokyklose tyrimo metodologiją; 3) nustatyti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerus ir pagrįsti jų mažinimo sprendinius. Magistro baigiamajame projekte naudoti duomenų rinkimo ir apdorojimo metodai: mokslinės literatūros apžvalga, kiekybinis tyrimo metodas, anketinė apklausa raštu, aprašomoji statistika. Tyrimo rezultatai atskleidė SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo išorinius ir vidinius barjerus. Išoriniai (pirmos eilės) barjerai apima: finansinių, laiko ir priemonių išteklių trūkumą, tėvų ir administracijos palaikymo ir paramos stoką, efektyvių SEU mokymų pedagogams trūkumą. Vidiniai (antros eilės) barjerai apima: pedagogų

kompetencijų ir pasitikėjimo savimi stoką, pedagogų motyvacijos mokytis stoką bei nenorą priimti pokyčius profesinėje veikloje, taip pat pedagogų socialinių emocinių kompetencijų stoką bei su jų emocine savijauta susijusius barjerus. Atlikus tyrimo duomenų analizę išoriniai (pirmos eilės) barjerai nustatyti didesni, negu vidiniai (antros eilės) barjerai. Tyrimu nustatyti didžiausi išoriniai barjerai: tėvai dažnai neturi laiko ar energijos įsitraukti į savo vaikų SEU programas, dirbant prevencinį darbą mokykloje pedagogams yra neskiriamas papildomas finansavimas, mokiniams trūksta motyvacijos mokytis socialinių, emocinių įgūdžių dėl jų nerimto požiūrio į tokį ugdymąsi. Nustatyti didžiausi vidiniai barjerai: pedagogai netiki, jog mokykla jiems apmokės už gerai atliktą darbą įgyvendinant SEU, dėl patiriamos streso pedagogams kyla minčių palikti mokyklą, bei kyla jų nepasitenkinimas darbu. Atsižvelgiant į gautus tyrimo rezultatus pateikiamos barjerų mažinimo galimybės, kurios yra susijusios su: netinkamo mokinių elgesio SEU metu prevencija, mokytojų SEU kompetencijų stiprinimu, SEU mokymų bei metodinės paramos pedagogams efektyvinimu, tėvų paramos / įsitraukimo didinimu, su laiko, finansų bei priemonių išteklių užtikrinimu. Šį darbą sudaro: įvadas, trys dalys (teorijai atskleisti, metodologijai pagrįsti bei empiriniam tyrimui), išvados, rekomendacijos, literatūros ir šaltinių sąrašas bei 16 lentelių, 12 paveikslų. Darbo apimtis be priedų – 87 lapai.

Gintare Pucinskiene. Barriers to the Implementation of Social and Emotional Skills Development in Program "Paauglystes kryzkeles" (Crossroads of Adolescence) in General Education Schools. Master's Final Degree Project / supervisor prof. Brigita Janiūnaitė; Faculty of Social Sciences, Humanities and Arts, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): Educational Sciences (M02).

Keywords: social emotional learning, social emotional learning programs, barriers to SEL implementation.

Kaunas, 2022. 87.

Summary

In current educational institutions, the educational process is often still focused on academic achievement. There is a lack of balance between academic knowledge and social and emotional learning (SEL). SEL helps to achieve the goals of personality maturity and education in order to successfully develop in the 21st century important skills and requirements, SEL is becoming increasingly important in the world. Consistent development of children's social and emotional skills benefits in many ways, both for society as a whole and for each member of society individually. The role of the SEL is important in developing more than just general competencies. Social and emotional learning has a positive impact on academic achievement and promotes lifelong learning. SEL contributes to better mental and physical health, stronger motivation to pursue academic achievement, well-being and social progress. In Lithuanian State Education 2013-2022 one of the priorities in the strategy is to focus on social and emotional learning. For this reason, educational institutions have a very important role and responsibility, because in today's school it is very important to help students develop social competences and abilities to build their own lives, not to be afraid to make mistakes and to admit their mistakes. The implementation of SEL programs in the current Lithuanian education system has gained momentum, but it is not clear how these programs are applied in schools on practice, and the success and results of their implementation are not clear. Not much research has been conducted revealing the current situation of the implementation of the SEL programs in Lithuania. This work aims to reveal more factors and barriers to the implementation of SEL in educational institutions. Novelty and significance of this work: systematized barrier characteristics; the factors ensuring the successful implementation of the SEL are substantiated; reasonable barriers to the implementation of the SEL; barriers to the implementation of the LIONS QUEST program „Adolescence Crossroads“ in general education schools have been identified and possible barrier solutions have been developed. The object of the research is the barriers to the implementation of the SEL programs in general education schools. The aim is to reveal the barrier to the implementation of the LIONS QUEST SEL program „Adolescence Crossroads“ (in Lithuanian: „Paauglystes kryzkeles“) in general education schools and solutions for their reduction. Tasks: 1) to substantiate the theoretical aspects of social and emotional learning; 2) to substantiate the research methodology of the barriers to the implementation of the SEL program „Adolescence Crossroads“ in general education schools; 3) to identify the barriers to the implementation of the SEL program „Adolescence Crossroads“ in general education schools and to substantiate the solutions for their reduction. Methods of data collection and processing used in the master's thesis: review of scientific literature, quantitative research method, written questionnaire, descriptive statistics. The results of the study revealed external (first-order) barriers include: lack of financial, time and resources, lack of parental

and administrative support, lack of effective SEL training for teachers. Internal (second-order) barriers include: educators lack of competences and self-confidence, lack of motivation of teachers to learn and unwillingness to accept changes in professional activities, as well as lack of barriers related to emotional well-being. After the analysis of the research data, the external (first-order) barriers were found to be higher than the internal (second-order) barriers. The study identified the biggest external barriers: parents often do not have the time or energy to get involved in their children's SEL programs, teachers are not provided with additional funding for preventive work at school, and students lack motivation to learn social emotional skills because of their frivolous attitude toward such education. The biggest internal barriers have been identified: teachers do not believe that the school will pay them for a job well done in the implementation of the SEL, and the stress they experience causes teachers to leave school and their dissatisfaction of work. Based on the results of research, the possibilities of reducing barriers are presented, which are related to: prevention of misbehavior of students during SEL lessons, strengthening teacher's social emotional competencies, enhancing SEL training and methodological support for teachers, increasing parental support and withdrawal, provision of time, finances and resources. This work consists of: introduction, three parts (to reveal the theory, to substantiate the methodology and to carry out empirical research), conclusions, recommendations, list of literature and sources, 16 tables and 12 figures. Thesis consists of 87 pages.

Turinys

Turinys.....	8
Lentelių sąrašas.....	9
Paveikslų sąrašas	10
Santrumpų ir terminų sąrašas	11
Įvadas.....	12
1. Socialinio ir emocinio ugdymo programų įgyvendinimo teoriniai aspektai	15
1.1. Socialinio ir emocinio ugdymo samprata	15
1.2. Socialinio ir emocinio ugdymo įgyvendinimo švietimo institucijose būdai	18
1.3. Sėkmingo socialinio ir emocinio ugdymo programų įgyvendinimo veiksniai ir galimi barjerai	23
2. Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimo metodika	45
2.1. Tyrimo tipas ir logika	45
2.2. Tyrimo duomenų rinkimo metodų pagrindimas.....	46
2.3. Tyrimo duomenų apdorojimo metodų pagrindimas	50
2.4. Tyrimo imties pagrindimas.....	51
2.5. Tyrimo etika	52
3. Socialinių ir emocinių įgūdžių programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimo rezultatai.....	53
3.1. Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ esmė	53
3.2. Apklausos raštu tyrimo rezultatų analizė	62
3.3. Rezultatų apibendrinimas ir diskusija	71
4. Socialinio ir emocinio ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų mažinimo sprendiniai	75
Išvados.....	78
Literatūros sąrašas	80

Lentelių sąrašas

1 lentelė. Socialinio ir emocinio ugdymo sistema (CASEL, 2020).....	17
2 lentelė. SEU programų komponentai, palaikantys veiksmingą SEU programavimą ir įgyvendinimą (EASEL, 2017).....	26
3 lentelė. Inovacijų taikymo švietimo institucijose barjerų klasifikavimo apžvalga.....	39
4 lentelė. Sėkmingo SEU įgyvendinimo veiksniai bei galimi barjerai.....	40
5 lentelė. Instrumento pagrindimas (Akelaitis, 2021).....	47
6 lentelė. Koreliacijos koeficiento reikšmių skalė (Janilionis, 2015).....	50
7 lentelė. Pedagogų demografinė charakteristika.....	51
8 lentelė. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ komponentų įgyvendinimo mokykloje principai.....	58
9 lentelė. Išteklių trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“.....	63
10 lentelė. Paramos ir palaikymo trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“.....	64
11 lentelė. Efektyvaus mokymo(si) trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“.....	65
12 lentelė. Žinių ir įgūdžių trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“.....	66
13 lentelė. Pasipriešinimo pokyčiams vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“.....	67
14 lentelė. Socialinių emocinių kompetencijų ir emocinės gerovės trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“.....	67
15 lentelė. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerų sąsajos su pedagogų darbo vieta, amžiumi ir dalyvavimo programose metais.....	69
16 lentelė. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerų sąsajos su pareigomis mokykloje.....	70

Paveikslų sąrašas

1 pav. Sėkmingo, moksliniais įrodymais pagrįsto SEU įgyvendinimo mokykloje poveikio sritys (Zinsu ir kt., 2007).....	21
2 pav. Socialinio ir emocinio ugdymo vystymo ir rezultatų modelis	22
3 pav. Atstumo ir priklausomybės modelis remiantis Zhao ir Franku (2016).....	35
4 pav. Įtakos inovacijoms sluoksnių modelis remiantis Zhao ir Franku (2016).....	36
5 pav. Pasipriešinimo inovacijoms temos (Kirkland ir Sutch, 2009).....	37
6 pav. Sėkmingą SEU įgyvendinimą palaikantys veiksniai ir galimi barjerai.....	44
7 pav. Socialinio ir emocinio ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimo logika.....	45
8 pav. Programos „Paauglystės kryžkelės“ komponentai	54
9 pav. Programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo modelis.....	62
10 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal dalyvavimą prevencinėse programose (procentais)	63
11 pav. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerai, vidurkiai.....	68
12 pav. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerai, vidurkiai.....	71

Santrumpų ir terminų sąrašas

Santrumpos:

SEU – socialinis ir emocinis ugdymas.

SEK – socialinės ir emocinės kompetencijos.

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

EASEL – ekologinio požiūrio į socialinį ir emocinį ugdymą laboratorija (angl. The Ecological Approaches to Social Emotional Learning Laboratory)

Terminai:

Socialinis ir emocinis ugdymas - procesas, kurio metu vaikai ir suaugusieji sėkmingai vadovaujasi teigiamomis nuostatomis, taiko žinias ir įgūdžius, būtinus emocijų atpažinimui ir valdymui, išsikelia ir pasiekia tikslus, jaučia ir rodo empatiją kitiems, sukuria tvirtus pozityvius santykius bei atsakingai priima sprendimus (CASEL, 2004).

Barjeras – bet koks iššūkis, rizika, sunkumas, apribojimas ar kliūtis, galintis sutrukdyti asmeniui, grupei ar organizacijai pasiekti tikslą ir patirti sėkmę (Pirkkalainen ir Pawlowski, 2013).

Įvadas

Aktualumas. Dabartinėse švietimo ugdymo įstaigose ugdymo procesas dažnai vis dar orientuotas į akademinį pasiekimą. Trūksta pusiausvyros tarp akademinio žinių bei socialinio ir emocinio ugdymo (SEU). Remiantis pasaulio mokslininkų atliktais tyrimais, tvirtinama, jog socialinis ir emocinis ugdymas padeda siekti asmenybės brandos ir ugdymo tikslų (Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004). Pasak Talvio, Bergo, Litmaneno, Lonkos (2016), norint sėkmingai ugdyti XXIa. svarbius įgūdžius, socialinis ir emocinis ugdymas tampa vis svarbesnis įvairiose pasaulio šalyse. Nuoseklus vaikų socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymas yra įvairiapusiškai naudingas tiek visai visuomenei, tiek kiekvienam visuomenės nariui atskirai. SEU vaidmuo svarbus ugdant ne tik bendrąsias asmens kompetencijas. Nemažai tyrimų švietimo, sveikatos ir ekonomikos srityse atskleidė, kad socialinis ir emocinis ugdymas daro teigiamą įtaką akademiniam pasiekimams ir skatina mokymąsi visą gyvenimą (Atwell, Bridgeland, 2019; CASEL, 2019; Domitrovich ir kt., 2017). Socialinis ir emocinis ugdymas kuria mokymuisi palankią aplinką bei palaiko pozityvesnę atmosferą mokykloje. Mokiniai, kurie geba prisitaikyti ir valdyti savo emocijas bei išlaikyti teigiamus santykius su kitais, paprastai yra labiau motyvuoti, sugeba geriau pasinaudoti savo pačių turimais išteklių mokymosi procese ir pasiekia aukštesnių akademinį rezultatų. Įrodyta, kad socialinis ir emocinis ugdymas prisideda prie geresnės psichikos ir fizinės sveikatos, stipresnės motyvacijos siekti akademinį rezultatų, gerovės ir socialinės pažangos (Greenberg ir Abenavoli, 2016; Mahoney ir kt., 2021). Švietimo sistemos ypač svarbios tyrėjų Durlako ir kt. (2015), Farrington ir kt. (2012) išvalgos dėl socialinių ir emocinių kompetencijų poveikio ugdymo procesui ir mokinių pasiekimams. Jie atskleidė, kad SEU padeda mokiniams sėkmingiau adaptuotis mokykloje, mažinti smurtą ir patyčias, formuoti pozityvų socialinį paauglių elgesį (Durlak, 2015). Geranoriški mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiai bei į pagalbą kitiems orientuotos ugdymo veiklos stiprina priklausymo mokyklai jausmą (Dukynaitė, Dudaitė, 2017).

EBPO (Ekonominio ir socialinio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (angl. Organisation for Economic and Social Cooperation and Development, toliau – OECD) paskelbė tarptautinio lyginamojo socialinių ir emocinių įgūdžių vertinimo tyrimo „Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills“ (OECD, 2021) rezultatus, kurie pagrindžia SEU svarbą asmenybės ugdymui, gyvenimo sėkmei. Tyrimas atskleidžia, kodėl švietimo sistemoms svarbu siekti holistinio savo ugdytinių vystymosi. Tai apima daugiau nei akademinį įgūdžių ugdymą. Jame pripažįstama socialinių ir emocinių įgūdžių bei mokinių gerovės ir socialinių santykių svarba mokyklos aplinkoje. Kai mokiniai suvokia, kad su jais elgiamasi sąžiningai, kai mokykla ir jos darbuotojai padeda mokiniams ugdyti bendrumo jausmą, kai užtikrinama mokymosi aplinka yra palaikanti, bendradarbiaujanti, pozityviais tarpusavio santykiais paremta, mokinių socialiniai ir emociniai įgūdžiai vystosi geriau ir jie yra mažiau linkę įsitraukti į smurtinę ir neigiamą sąveiką.

2018 m. gegužės mėnesį Europos Taryba priėmė peržiūrėtą Rekomendaciją dėl pagrindinių visą gyvenimą trunkančio mokymosi kompetencijų, kurioje nustatomi pagrindiniai gebėjimai, būtini norint sėkmingai dirbti ir gyventi XXI amžiuje. Siekiama, kad kiekvienas asmuo turėtų esminių kompetencijų rinkinį, reikalingą asmeniniam tobulėjimui, socialinei įtraukčiai, aktyviam pilietiškumui ir užimtumui. Būtent šioje Rekomendacijoje tokie socialiniai emociniai įgūdžiai kaip kritinis mąstymas, problemų sprendimas, darbas komandoje, bendravimo ir derybų, tarpkultūriniai įgūdžiai yra įterpti į visas pagrindines dokumente nurodomas kompetencijas (Europos Taryba, 2018).

Lietuvos Valstybinėje švietimo 2013–2022 m. strategijoje vienas iš nurodytų prioritetų – dėmesys socialiniam ir emociniam ugdymui. Dėl šios priežasties švietimo įstaigoms tenka labai svarbus vaidmuo ir didelė atsakomybė, nes šiandieninėje mokykloje labai svarbu padėti mokiniams ugdytis socialinę kompetenciją ir gebėjimus savarankiškai kurti savo gyvenimą, nebijoti suklysti ir pripažinti savo klaidas. Nuo 2017 m. rudens Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme įsigaliojo naujos pataisos, kurios įpareigoja pedagogus tobulinti savo žinias ir ugdyti kompetencijas socialinio ir emocinio ugdymo srityje. Tos pačios Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pataisos nurodo, jog prevencinių smurto ir patyčių programų, apimančių ir SEU, įgyvendinimas šalies mokyklose tampa privalomas.

Nuo 2023 m. Lietuvos švietimo institucijose planuojama pradėti diegti atnaujintas pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrąsias programas. Iš viso Nacionalinė švietimo agentūra (NŠA) atnaujina 31 mokomojo dalyko programas. Tarp jų numatoma diegti „Gyvenimo įgūdžių ugdymo“ bendroji programa 1-10 klasėms, kuri turės būti vykdoma nuosekliai, vieną kartą per savaitę. Programos turinyje ypač daug dėmesio skiriama socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui (NŠA, 2021). Remiantis anksčiau išdėstytais argumentais, galima teigti, kad SEU programų taikymo, poveikio tyrimai yra neabejotinai aktualūs.

Mokslinė problema. Darbe koncentruojamasi į Lietuvos atvejį, nes priežastys dėl kurių reikia analizuoti SEU programų fenomeną, pagrįstos aktualume. Lietuvoje yra gana nemažai socialinio ir emocinio ugdymo programų, kurias galima įgyvendinti atsižvelgiant į ugdymo įstaigos kontekstą, ugdytinių amžių bei bendruomenės narių poreikius. Prevencines programas, tarp jų ir socialinio, ir emocinio ugdymo, Lietuvos Švietimo, mokslo ir sporto ministerija akreditavo 2014-2020 m., įgyvendindama ES fondų lėšomis finansuojamą projektą „Saugios aplinkos mokykloje kūrimas II“. Akredituojant įvertintos ir atrinktos veiksmingos, valstybinę švietimo politiką ir jos įgyvendinimo strategiją atitinkančios programos. Pasibaigus šiam projektui Lietuvoje neliko vieningos sistemos, kuri atrinktų ir vertintų švietimo institucijoms siūlomas diegti SEU programas. Šis procesas priklauso nuo pačios institucijos pasirinkimo, Lietuvoje nėra jokios koordinuotos SEU programų įgyvendinimo stebėsenos. Nėra užtikrinamas nuoseklus SEU programų finansavimas.

Socialinio emocinio ugdymo programų diegimas šiandieninėje Lietuvos švietimo sistemoje išibėgėjęs, tačiau nėra aišku, kaip šios programos diegiamos ir taikomos mokyklose praktiškai. Švietimo įstaigos deklaruoja įgyvendinančios vieną ar kitą SEU programą, tačiau nėra aiški jų įgyvendinimo sėkmė ir rezultatai. Nėra atlikta mokslinių tyrimų, atskleidžiančių SEU programų Lietuvoje įgyvendinimo dabartinę situaciją. Todėl šiame darbe keliamas probleminis klausimas: *kokie barjerai gali kilti įgyvendinant socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programas mokykloje bei kokia šių barjerų raiška įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“ Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose?*

Tyrimo objektas – SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo barjerai bendrojo ugdymo mokyklose.

Darbo tikslas – nustatyti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerus ir pateikti jų mažinimo sprendinius.

Uždaviniai:

1. pagrįsti socialinio ir emocinio ugdymo programų įgyvendinimo barjerus;
2. pagrįsti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo barjerų bendrojo ugdymo mokyklose tyrimo metodologiją;

3. nustatyti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerus, pasiūlant jų mažinimo sprendinius.

Teorinės darbo nuostatos:

Socialinio konstruktyvizmo teorija (Vygotsky, 1987). Konstruktyvistai teigia, kad mokymuisi įtakos turi kontekstas, kuriame mokomasi. Konstruktyvus ugdymas žadina įgimtą smalsumą apie pasaulį ir kaip viskas veikia. Mokinys mokosi remdamasis savo ankstesne patirtimi ir tai daro įtaką jo naujų žinių suvokimui, įsisavinimui. Mokymasis – visuminis asmenybės augimas, ne tik intelektinis. Mokymuisi įtaką daro emocijos, jausmai, požiūris. Geriausiai suvokiama ir įsimenama tuomet, kai situacijos ir įgūdžiai yra paremti paties besimokančiojo patirtimi. Vygotsky (1987) teigia, jog žinios yra formuojamos socialinėje sąveikoje, o ne įgyjamos per individualią patirtį, veikiant vienam, pasyviai. Socialinio konstruktyvizmo teorija teigia, kad mokymosi procesas yra geriausias, kai mokiniai veikia kaip socialinė grupė, kuri kartu kuria bendrą kultūrą. Panašiai teigia ir Olusegun (2015). Anot jo, žinios gaunamos patirtinio pažinimo metu, o ne pasyvaus mokymo metu (Olusegun, 2015). Mokymasis pagal socialinio konstruktyvizmo teoriją pasižymi aktyvia sąveika su kitais, tyrinėjimu, problemų sprendimu. Mokymosi procesas turi vykti natūraliame kontekste, remtis individualia socialine patirtimi. Tą patį tvirtina Gupta ir kt. (2017). Jie akcentuoja, jog geriausiai įsimenama informacija, kuri gaunama per patyrimą sąveikaujant su kitais (Gupta ir kt., 2017). Remiantis socialinio konstruktyvizmo teorija, SEU pagrindas – asmeninė patirtis socialinėje aplinkoje sąveikaujant. Tik pats veikdamas su kitais ir tarp kitų bei pats patirdamas, besimokantysis gali stiprinti savo socialinius ir emocinius įgūdžius.

Duomenų rinkimo metodai: mokslinės literatūros apžvalga, dokumentų analizė, apklausa raštu.

Duomenų analizės metodai: duomenys apdoroti taikant aprašomosios statistikos bei daugiamačius tyrimo duomenų apdorojimo metodus. Naudota SPSS programa.

Darbo struktūra: įvadas, trys dalys (teorinė, metodologinė ir empirinė dalis), išvados, literatūros sąrašas (139 šaltiniai), 16 lentelių, 12 paveikslų. Darbo apimtis be priedų — 87 lapai.

1. Socialinio ir emocinio ugdymo programų įgyvendinimo teoriniai aspektai

Šiame skyriuje apibrėžiama socialinio ir emocinio ugdymo samprata ir reikšmė bei SEU įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose būdai. Taip pat pristatomi SEU programų bruožai bei jų sėkmingo įgyvendinimo veiksniai. Aptariami galimi SEU programų įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerai.

1.1. Socialinio ir emocinio ugdymo samprata

Socialinio ir emocinio ugdymo pradžiai didelę įtaką turėjo amerikietis psichologas Danielis Golemanas. Jis 1990 metais visuomenei pristatė Petro Salovey ir John Mayer iškeltą emocinio intelekto koncepciją, parašydamas knygą „Emocinis intelektas“. Šioje knygoje Golemanas (2009) atskleidžia, kodėl savimonė, savidrausmė, empatija ir kitos socialinės ir emocinės kompetencijos yra svarbesnės žmogaus gyvenimo sėkmei, nei paprastas intelektas (IQ). Golemanas pabrėžia, jog šių kompetencijų ignoravimas gali sukelti dideles rizikas ir būtent šių kompetencijų ugdymas yra toks pats svarbus kaip akademinis ugdymas (Golemanas, 2009, p. 267-300). Golemanas (2009) ir kiti mokslininkai teigia, jog socialinės ir emocinės kompetencijos ne paveldimos, o ugdomos. Visus reikalingus įgūdžius ir gebėjimus, vertybes galima išugdyti, tam skiriant reikiamą dėmesį ir laiką (Durlak ir kt., 2011; Zins ir kt., 2007; Zins ir Elias, 2007). Golemanas, gilindamasis į socialinį ir emocinį ugdymą bei jo teikiamą naudą, kartu su kitais mokslininkais, praktikais ir politikos atstovais, 1994 metais Čikagoje įkūrė tarptautinę akademinio, socialinio ir emocinio ugdymo bendradarbiavimo organizaciją (angl. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL). Tai organizacija, vykdanči įrodymais grįstą SEU tiriamąjį darbą, skleidžianti informaciją apie SEU programų efektyvumą ir jų rezultatus, kurianti švietimo politiką ir praktiką, tinkamą naudoti visame pasaulyje (toliau - CASEL). Ši organizacija nuo pat jos įkūrimo užima pasaulinės lyderės poziciją plėtojant socialinį ir emocinį ugdymą.

Golemanas (2009) socialinį emocinį ugdymą apibūdina kaip *procesą*, kurio metu plėtojamos pagrindinės socialinės ir emocinės kompetencijos. Žmonės, įgiję SEU kompetencijas, pradeda elgtis sąmoningai apgalvodami savo veiksmus, remdamiesi savo jausmais, vertybėmis, įsitikinimais. Pasak Golemano (2009), jie tampa rūpestingesni, labiau empatiški, stengiasi priimti teisingus sprendimus, atsakingiau elgiasi. SEU padeda vaikams bei suaugusiems asmenims įgyti ir tobulinti socialinius emocinius gebėjimus, kurie reikalingi sėkmingai adaptacijai bei veiklai visuomenėje. Socialinio emocinio ugdymo metu pedagogai, mokinio šeima, vietos bendruomenė skatinami veikti kaip partneriai, padedant mokiniams mokytis, kaip kurti, išlaikyti teigiamus tarpusavio santykius, spręsti problemas, valdyti emocijas, ugdyti savikontrolę, elgtis etiškai (Golemanas, 2009).

Kiti autoriai, nagrinėję SEU siauresniais aspektais, pateikia šiek tiek siauresnes SEU sampratas. Pavyzdžiui, Cefajus ir Cooperis (2009) akcentuoja socialinį aspektą. Jie SEU įvardija kaip ugdymo *procesą*, kurio metu asmuo tobulina kompetencijas, reikalingas bendraujant, bendradarbiaujant su kitais. Šie autoriai taip pat pažymi, jog SEU procesas - tai ir santykis su pačiu savimi, kurio metu įgyjami bei stiprinami socialiniai ir emociniai įgūdžiai.

Kitu, žmogaus emocijų svarbą pripažįstančiu aspektu, SEU nagrinėję Zinsas ir Eliasas (2007) teigia, jog SEU yra procesas, kurio metu vyksta mokymasis kaip atpažinti ir valdyti savo emocijas, išsikelti realius tikslus ir jų siekti, atsakingai elgtis, užmegzti ir vystyti pozityviomis emocijomis paremtus tarpusavio santykius. Tai procesas, kurio metu stiprinama empatijos kompetencija, mokomasi kylančių konfliktų valdymui reikalingų įgūdžių (Zins ir Elias, 2007).

Apibrėždami SEU sampratą, emocijų svarbą akcentuoja ir Zinsas, Bloodwortas, Weissbergas ir Walbergas (2007). Jie SEU apibūdina kaip *procesą*, kurio metu ugdomi įgūdžiai, reikalingi dorojantis su gyvenime iškylančiais kasdieniais sunkumais, mokomasi kurti ir palaikyti tinkamus tarpusavio santykius, atsakingai elgtis. SEU padeda mokytis atpažinti ir valdyti savo emocijas ir sąmoningai apmąstyti savo elgesį kylančių emocijų kontekste (Zins ir kt., 2007). Tai ugdo atsakingą elgesį, sąmoningumą imantis vienokių ar kitokių veiksmų, kritinį mąstymą, savo elgesio pasekmių tiek sau, tiek aplinkiniams, įvertinimą.

Tačiau esama ir platesnių SEU sampratos vartojimo kontekstų. Humphrey ir kt. (2011) mini, jog terminas SEU vartojamas daugelyje psichologijos ir žmogaus raidos mokslo sričių, pavyzdžiui, kalbant apie emocijų reguliavimą, prosocialinius įgūdžius, nepageidaujamo elgesio problemas. Taip pat SEU terminas vartojamas kalbant apie švietimo intervencijų tipus, pavyzdžiui, patyčių prevencija, charakterio ugdymas, konfliktų sprendimas, socialinių įgūdžių ugdymas. SEU intervencijų apimtys ir tikslai taip pat gali būti skirtingi. Kai kurios SEU sritys sutelkia dėmesį į vieną kažkurį įgūdžių rinkinį, pavyzdžiui, emocijų atpažinimą ir jų valdymą, o kitos yra kur kas platesnės, apimančios kognityvinio reguliavimo ir elgesio įgūdžius, pavyzdžiui, psichikos procesai, reikalingi sutelkti dėmesį, planuoti ir kontroliuoti elgesio modelius siekiant tikslo (Humphrey ir kt., 2011)

SEU - tai moksliniais tyrimais pagrįstos praktikos, kurių tikslas - pagerinti visų mokinių socialinių-kognityvinių vystymąsi ir akademinis rezultatus (CASEL, 2012; Oberle ir kt., 2016; Zins ir Elias, 2007). SEU apima praktikos įgyvendinimą bei politiką, padedančią vaikams ir suaugusiems įgyti ir pritaikyti žinias, įgūdžius ir nuostatas, kurios gali pagerinti asmeninį tobulėjimą, užmegzti tinkamus tarpusavio santykius ir paskatinti efektyvų bei etišką darbą. Tai apima gebėjimus suprasti ir valdyti emocijas, išsikelti ir pasiekti teigiamus tikslus, jausti ir rodyti rūpestį kitiems, užmegzti ir palaikyti pozityvius santykius bei priimti atsakingus sprendimus (CASEL, 2012)

SEU apima socialinių ir emocinių kompetencijų (SEK) ugdymą pasitelkiant aiškias instrukcijas ir į mokinį orientuotus mokymosi metodus, padedančius besimokantiems įsitraukti į mokymosi procesą ir ugdyti analitinius, bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius (CASEL, 2012; Friedlaender ir kt., 2014). SEU metu socialiniai ir emociniai įgūdžiai gali būti modeliuojami, praktikuojami ir taikomi įvairiose situacijose, kad tai taptų vaikų, jaunimo ir suaugusiųjų kasdienio elgesio norma. SEU stiprina mokinių socialinę ir emocinę kompetenciją, nes sukuria teigiamą klasės, mokyklos kultūrą, klimatą ir mokymosi aplinką, kuri būtų saugi, rūpestinga, bendradarbiaujanti, gerai valdoma ir skatinanti dalyvauti (Zins ir kt., 2004). SEU tai procesas, kurio metu asmenys mokosi ir taiko socialinių, emocinių ir kitų susijusių įgūdžių, požiūrių, elgesio ir vertybių rinkinį, padedantį nukreipti savo mintis, jausmus ir veiksmus taip, kad pasiektų sėkmės mokantis, dirbant ir gyvenat. Integruotas SEU vyksta klasės ir mokyklos lygmeniu, taip pat per mokyklos partnerystę su šeimomis ir bendruomenės nariais (CASEL, 2015; Meyers ir kt., 2016).

Tyrimai rodo, kad SEU prisideda prie žmogaus vystymosi įvairiose srityse: kognityvinėje, fizinėje, komunikacijos (Weissberg ir kt., 2015; CASEL, 2015) Šios sritys neegzistuoja atskirai, o vystosi kartu visą gyvenimą. Pavyzdžiui, kalbos mokėjimas sudaro įvairių kitų įgūdžių pagrindą: tokius kaip klausa, gebėjimas atskirti garsus, gebėjimas atkreipti dėmesį ir įsitraukti į socialinę sąveiką. Panašiai kaip kognityviniai, socialiniai ir emociniai gebėjimai sustiprina ir veikia išvien, kad sukurtų stipresnius akademinis ir psichinės sveikatos rezultatus (CASEL, 2015). Autoriai pažymi, jog vaikystėje įgyti socialiniai, emociniai, psichiniai, fiziniai ir vertybiniai įgūdžiai yra visų kitų ugdomų kompetencijų ir mokymosi pagrindas (Loukatari, Matsouka, Papadimitriou, Nani ir Grammatikopoulos, 2019). Todėl, turėdami įgūdžių visose šiose srityse, mokiniai gali mokytis,

ugdyti sveiką savigarbą, savikontrolę, empatiją, socialinius įgūdžius ir moralę. Atlikti tyrimai rodo, kad šie įgūdžiai yra skatinantys veiksniai, susiję su individualių kompetencijų ugdymu, o trūkumai šioje srityje siejami su menkomis kompetencijomis ir akademiniais pasiekimais (Loukatari ir kt., 2019).

2020 metais CASEL atnaujino SEU apibrėžimą, kompetencijas ir subkompetencijas. Atnaujintoje sistemoje CASEL (2020) ne tik nustato pagrindinius mokinių ir suaugusiųjų įgūdžius, nuostatas ir žinias, kurios reikalingos ugdyti tapatumo, priklausymo bendruomenei jausmą, bet taip pat pabrėžia mokyklos, šeimos ir bendruomenės ryšių svarbą. Šie ryšiai sudaro prielaidą besimokančiųjų sėkmei, jų klestėjimui siekiant savo pačių nustatytų tikslų ir siekių (CASEL, 2020). Socialinių ir emocinių įgūdžių lavinimas nėra trumpalaikis procesas, jis tęsiasi visą gyvenimą ir priklauso nuo kultūrinio bei kitų kontekstų. Jones ir Khan (2017) atkreipia dėmesį į tai, jog labai svarbus supratimas, kad socialiniai ir emociniai įgūdžiai yra tarsi „statybinė medžiaga“ kitoms žmogaus kompetencijoms ugdyti (cit. pagal Yoder, Ward ir Wolforth, 2021).

Apibendrinant anksčiau minėtas autorių SEU sampratas, galima išskirti tris SEU sampratų aiškinimo aspektus:

- SEU – kaip **procesas**, kurio metu įgyjama naujų socialinių emocinių kompetencijų arba plėtojamos jau turimos.
- SEU – kaip **funkcija**, kai įgytos socialinės emocinės kompetencijos gali būti perkeltos ir pritaikytos naujai patirčiai, kad būtų galima mokytis ir tobulėti toliau.
- SEU – kaip **socialinis reiškiny**s. Socialinis kontaktas su kitais žmonėmis yra esminis raidos elementas. Mokiniai efektyviau mokosi, kai dalyvauja bendroje veikloje, pavyzdžiui, dirba komandoje.

Siekiant plačiau atskleisti SEU sampratą, būtina pasigilinti į socialinių emocinių kompetencijų (SEK) traktuotes. Pasaulyje egzistuoja skirtingos socialinių ir emocinių kompetencijų vystymo ir susijusių priemonių sistemos (Berg ir kt., 2017). Jos paremtos įvairiais kriterijais bei rodikliais. Vienos SEK sistemos orientuotos į sąmoningumo, atsparumo ugdymą, elgsenos modelius, kitos – nukreiptos į amžiaus tarpsnių raidos ypatumus, trečios – susijusios su kultūriniais ir kitokiais kontekstų skirtumais, psichologinių traumų atvejais. CASEL socialinių emocinių kompetencijų sistema yra viena iš plačiausiai prieinamų ir naudojamų. Daugelis autorių, tyrinėjusių SEU, remiasi būtent šia CASEL sudaryta sistema (Goleman, 2009; Durlak ir kt., 2015; Farrington ir kt., 2012; Weissberg ir kt., 2015; Zins ir kt., 2004; Talvio ir kt., 2016). Ją sudaro penkios pagrindinės tarpusavyje susijusios socialinės emocinės kompetencijos, kurios sudaro socialinio emocinio ugdymo esmę: *savimonė, savitvarda, socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykių įgūdžiai, atsakingų sprendimų priėmimas*. (žr. 1 lentelę.)

1 lentelė. Socialinio ir emocinio ugdymo sistema (CASEL, 2020)

Kompetencijos	Subkompetencijos
Savimonė - tai gebėjimas suprasti savo emocijas, mintis ir vertybes bei jų įtaką elgesiui įvairiuose kontekstuose. Tai apima gebėjimą atpažinti savo privalumus ir trūkumus, optimizmą, pasitikėjimą savimi ir mąstymą.	<ul style="list-style-type: none"> • Asmeninio ir socialinio identiteto identifikavimas • Asmeninių, kultūrinių ir kalbinių vertybių nustatymas • Jausmų, vertybių ir minčių susiejimas • Savo emocijų atpažinimas • Sąžiningumo demonstravimas • Tikslų savivoka

	<ul style="list-style-type: none"> • Stiprybių atpažinimas • Pasitikėjimas savimi • Augimo mąstysena • Savarankiškumas
Savitvarda – tai gebėjimas valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį, stiprinti motyvaciją siekti asmeninių ir akademinų tikslų	<ul style="list-style-type: none"> • Savo emocijų valdymas • Impulsų kontrolė • Streso valdymo strategijų nustatymas ir naudojimas • Savidisciplinos ir motyvacijos demonstravimas • Drąsa imtis iniciatyvos • Asmeninių ir kolektyvinių tikslų nustatymas • Planavimo ir organizacinių gebėjimai
Socialinis sąmoningumas – tai gebėjimas suvokti kito asmens požiūrį, ugdyti empatiją ir suprasti kitų kultūrų ir socialinių sluoksnių socialines ir etines normas. Tai apima gebėjimus užjausti kitą, suvokti įvairias istorines, kultūrinės ir socialines elgesio normas, atpažinti šeimos, mokyklos ir bendruomenės išteklius bei paramą.	<ul style="list-style-type: none"> • Gebėjimas pažvelgti iš kito asmens perspektyvos • Atpažinti kitų stiprybes • Empatija • Supratimas ir dėkingumo išreiškimas • Įvairių socialinių ir etinių normų pripažinimas • Pagarba kitiems
Tarpusavio santykiai – tai gebėjimas sukurti ir palaikyti teigiamus santykius, bendrauti, klausytis, bendradarbiauti, valdyti konfliktus, prireikus ieškoti pagalbos ir ją pasiūlyti, atsisipirti neigiamam spaudimui.	<ul style="list-style-type: none"> • Efektyvus bendravimas • Socialinis aktyvumas • Teigiamų tarpusavio santykių kūrimas • Kultūrinės kompetencijos demonstravimas • Komandinis darbas ir bendradarbiavimas • Konstruktivus konfliktų sprendimas • Atsispyrimas neigiamam socialiniam spaudimui • Lyderystės demonstravimas • Paramos ir pagalbos siūlymas bei prašymas • Kitų asmenų teisių gynimas
Atsakingų sprendimų priėmimas – tai gebėjimas rūpestingai ir konstruktyviai teisingai pasirinkti, atsižvelgiant į etines ir moralines vertybes, įvertinti įvairių pasirinkimų pasekmes apgalvojant kitų gerovę.	<ul style="list-style-type: none"> • Smalsumo ir atvirumo demonstravimas • Asmeninių ir socialinių problemų ir jų sprendimų identifikavimas • Situacijų analizė • Kritinis mąstymas • Savo vaidmens apmąstymas skatinant asmeninę, šeimos ir bendruomenės gerovę • Įvertinimas • Refleksija • Etinė atsakomybė

Apibendrinus autorių pateikiamas SEU sampratas, šiame darbe socialinis emocinis ugdymas bus traktuojamas kaip kaip žinių, pažiūrų ir įgūdžių, reikalingų emocijoms pažinti ir valdyti, ugdymo bei efektyvaus taikymo procesas; gebėjimo rūpintis ir domėtis kitais puoselėjimas; mokymas priimti atsakingus sprendimus bei kurti teigiamo pobūdžio tarpusavio santykius ir tinkamai elgtis sudėtingose situacijose. Šiame darbe bus remiamasi CASEL socialinių ir emocinių kompetencijų sistema (CASEL, 2020).

1.2. Socialinio ir emocinio ugdymo įgyvendinimo švietimo institucijose būdai

Šiame skyriuje bus nagrinėjama mokslinė literatūra siekiant atskleisti socialinio ir emocinio ugdymo įgyvendinimo švietimo institucijose būdus.

Socialinis ir emocinis ugdymas turi ne vieną kontekstą. Skirtingose srityse jo reikšmė ir taikymas yra skirtingi. Sveikatos sistemoje kalbama apie asmens psichikos sveikatą. Nors SEU ir psichinė sveikata nėra tas pats, SEU gali skatinti teigiamą psichinę sveikatą įvairiais būdais. Skatindamas atsakingus

santykius, emociškai saugią aplinką ir įgūdžių ugdymą, SEU ugdo svarbius apsaugos veiksmus, kurie padeda išvengti psichinės sveikatos rizikų. SEU yra neatsiejama mokinių psichinės sveikatos ir sveikatingumo dalis, padedanti pagerinti požiūrį į save ir kitus, kartu sumažindami emocinę kančią ir rizikingą elgesį. SEU gali būti įgyvendinama kaip psichikos sveikatos skatinimo, prevencijos, ankstyvos intervencijos ir gydymo dalis (CASEL, 2008; Paternite, 2005; Petruitytė ir Guogienė, 2017; Schonert-Reichl, 2019). Teisingumo sistemoje siekiama efektyvios nusikalstamumo prevencijos. Socialinės apsaugos ir ekonomikos kontekste siekiama mažinti socialinę atskirtį, nedarbo, skurdo, emigracijos lygį, kurti socialiai atsakingą verslą. Be teigiamo SEU poveikio smegenų vystymuisi, sėkmei mokykloje ir gyvenime, socialinis ir emocinis vystymasis ankstyvaisiais žmogaus gyvenimo metais yra tiesiogiai susijęs su svarbiu ekonominiu poveikiu - nuo didesnių pajamų asmenų, kurių stiprios socialinės ir emocinės kompetencijos (ir dėl to didesnės mokestinės pajamos) iki įvairios ekonominės naudos visai visuomenei. Kadangi dėmesys SEU gali užkirsti kelią brangiai kainuojantiems sveikatos, teisingumo, užimtumo ir kitiems trūkumams atsirasti, visi įrodymai rodo, kad svarbu pradėti SEU kuo anksčiau (Belfield ir kt., 2015; Mahoney ir kt., 2018). Jamesas J. Heckman (2017), Čikagos universiteto ekonomikos profesorius, Nobelio ekonomikos premijos laureatas ir žmogaus ekonominio vystymosi ekspertas, pažymi, jog kokybiškos, nepalankioje padėtyje esančių vaikų ankstyvojo mokymosi ir tobulėjimo programos, gali ugdyti labai vertingus įgūdžius, sustiprinti darbo jėgą, plėsti ekonomiką ir sumažinti socialines išlaidas. Šiuolaikinio švietimo sistemoje socialinis ir emocinis ugdymas svarbus patyčių, žalingų įpročių prevencijoje bei kito pobūdžio prevencijos veikloms, emocinei ir socialinei vaikų sveikatai (Divecha ir Brackett, 2019; Durlak ir kt., 2011; Payton ir kt., 2008; Sanchez ir kt., 2007; Maalouf ir kt., 2019) Socialinės ir emocinės kompetencijos svarbios pilietiškumui, mokymosi motyvacijai bei akademiniai sėkmei. Visi kontekstai yra svarbūs, tačiau, daugelis autorių didžiausią reikšmę suteikia švietimui (Yoder ir kt., 2021; Sgaramella ir kt., 2021; Durlak ir kt., 2011). SEU yra kelias mažinant mokinių abejingumą, patyčių problemas, žalingų įpročių vartojimą. Autoriai pabrėžia, jog nuoseklaus SEU nauda mokiniui, mokyklai ir bendruomenei labai didelė (Yeager, 2017).

Apibendrinant mokslinėje literatūroje nagrinėtus SEU teikiamos naudos aspektus, galime juos suskirstyti į tokias sritis:

- 1) *Saugi mokyklos aplinka*, kurioje sekasi kiekvienam mokiniui. Kai kalbam apie mokyklos aplinką, svarbios ne tik mokinių kompetencijos. Mokykla, diegdama SEU, turi stengtis sudaryti sąlygas ir mokytojams bei kitam mokykloje dirbančiam personalui tobulėti šioje srityje, nes ugdymas pirmiausia prasideda nuo asmeninio pavyzdžio.
- 2) *Gerėjantys akademiniai mokinių pasiekimai*. Daugelis autorių akcentuoja, jog mokiniams, kurie geba valdyti savo emocijas, yra lengviau susikoncentruoti. Tokie mokiniai turi geresnius bendravimo įgūdžius, kurie yra teigiamai siejami su aukštesniais pasiekimais. Durlak ir kiti (2011) patvirtina, jog turintys išvystytas socialines ir emocines kompetencijas mokiniai pozityviau elgiasi klasėje, patiria mažiau neigiamų išgyvenimų, o jų atliekami testai tampa geresni (Durlak ir kt., 2011). Nemažai mokslininkų teigia, kad socialinis ir emocinis ugdymas akivaizdžiai susijęs su kokybišku švietimu, nes santykiai yra mokymosi pagrindas, emocijos turi įtakos tam, kaip ir ko mokomasi, o darbdaviai dažniausiai renkasi socialinių ir emocinių įgūdžių bei nuostatų nestokojančius darbuotojus (Zins ir kt., 2007).
- 3) *Sveikas asmeninis ir socialinis augimas*. Socialinio ir emocinio ugdymo metu mokiniai įgyja socialaus elgesio ir charakterio tobulinimo įgūdžių, kurie yra naudingi ir reikalingi ne tik mokykliniais metais, bet ir viso gyvenimo laikotarpiu. (Šukytė, Slušnys, 2016). Zins ir kt. (2004) taip pat pabrėžia, jog mokiniai SEU proceso metu išmoka atpažinti ir valdyti savo emocijas, kurti

sveikus tarpasmeninius santykius, išsikelti pozityvius tikslus, patenkinti savo socialinius ir asmeninius poreikius, priimti atsakingus sprendimus bei spręsti problemas.

4) *Mokyklos mikroklimatas*. SEU padeda mokykloms sukurti ir išlaikyti tvarų ir pozityvų mokyklos mikroklimatą. Pozityvus mokyklos mikroklimatas padeda sumažinti mokinių, kurie meta mokyklą, skaičių, pagerina mokinių vystymąsi bei akademinį pasiekimą. SEU gali pagerinti mokyklos lankomumą, sustiprinti priklausymo mokyklai jausmą. Kai mokyklos nariai jaučiasi saugūs, vertingi, vertinami ir gerbiami, padidėja jų mokymosi efektyvumas

5) *Geresnė psichikos sveikata*. Nuoseklus SEU plėtojimas mokykloje padeda kurti sveiką ugdymosi aplinką- pozityviai maistančią, bendraujančią, draugišką, palaikančią ir padedančią. Ugdant esmines SE kompetencijas stiprėja vertybinės nuostatos, kurios padeda saugoti sveikatą, motyvuoja rinktis sveiką gyvenimo būdą, prisideda prie socialinės ir fizinės sveikatos stiprinimo.

6) *Sustiprėja atsparumas žalingiems įpročiams*. Pasak Šukytės ir Slušnio (2016), mokslininkai nustatė keletą dėsningumų, kurie tiesiogiai susiję su psichoaktyvių medžiagų vartojimu. Jie įvardija su SEU susijusius veiksnius, kurie stabdo psichoaktyviųjų medžiagų vartojimą: atsparumas vidiniam ir išoriniam spaudimui, įsitikinimas, kad psichoaktyviųjų medžiagų vartojimas kliudys įprastam gyvenimo būdui, turėjimas gyvenimo tikslus ir motyvacija jų siekti.

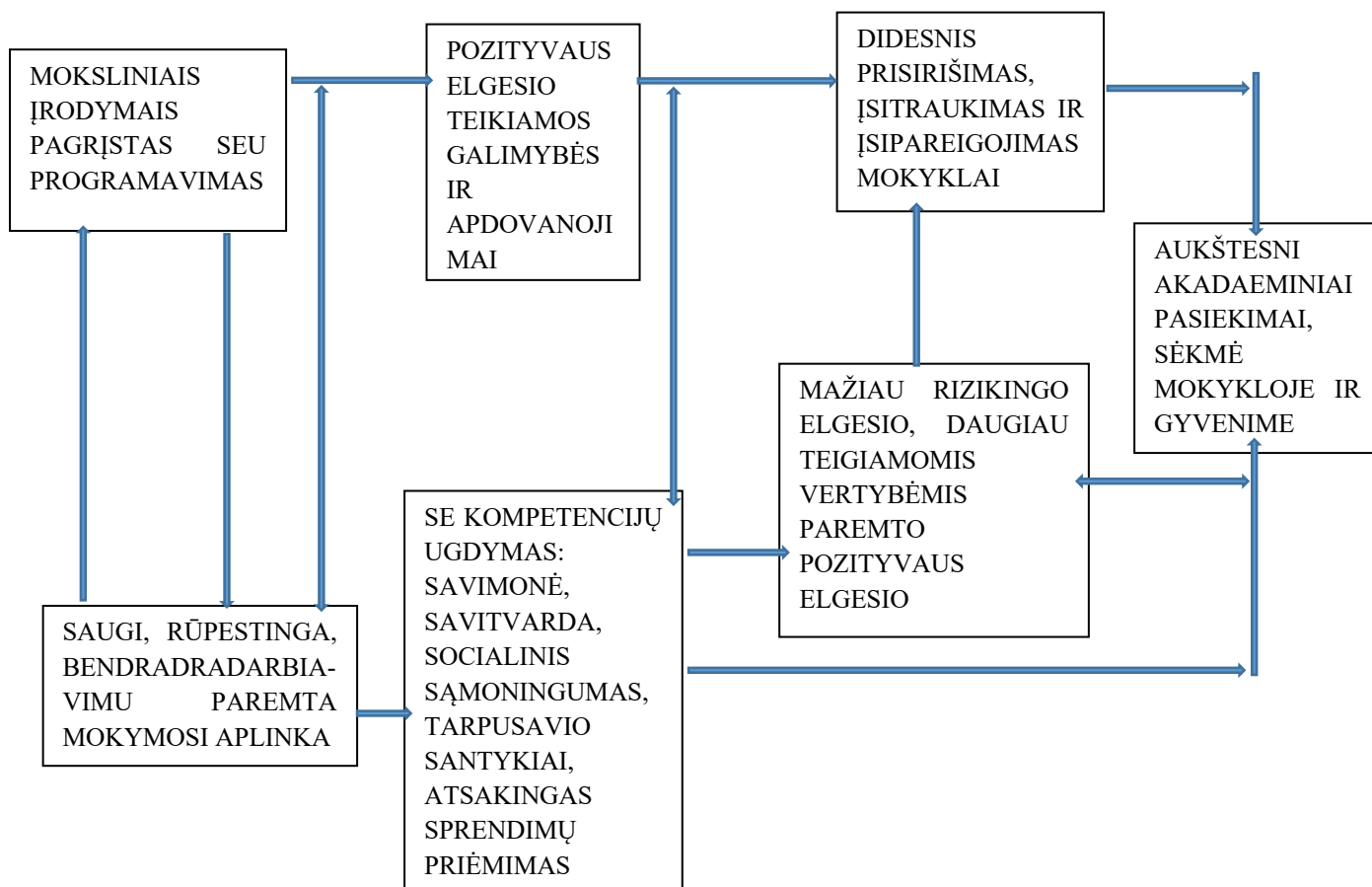
7) *Mažina patyčių problemą*. Netikslinga orientuotis tik į pavienius patyčių atvejus ir patyčių dalyvius. Didžiausią efektą duoda kryptingas ir sutelktas darbas įtraukiant visą bendruomenę nuosekliai diegiant SEU mokykloje. Sėkmingas patyčių prevencijos procesas, susidedantis iš besąlygiškos pagarbos bet kuriam asmeniui, bendravimo lūkesčių išsakymo, nuolat suaugusiųjų modeliujamų, įgyvendinamų ir stiprinamų klasės bendravimo taisyklių, užtikrina patyčių prevenciją.

8) *Stiprėja pilietiškumas*. SEU pamokų metu jungiant ugdomas kompetencijas su mokymo metodika bei pilietiškumo ugdymu, padedami aktyvaus, bendruomeniško ir prasmingai įsitraukusio piliečio pagrindai (Zins ir kt., 2004).

9) *Formuojasi aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai*. Mąstymas priskiriamas pažinimo kompetencijai, tačiau autoriai, analizuojantys mąstymą, mini ir jo emocionalią pusę. Taigi, norint stiprinti mąstymą, svarbu stiprinti ir socialinį bei emocinį žmogaus intelektą. SEU prisideda prie aukštesnio lygio mąstymo gebėjimų ugdymo, ypač stiprindamas atsakingų sprendimų priėmimo kompetenciją. Kad asmuo priimtų sprendimą, jis turi gebėti atpažinti ir valdyti savo emocijas, todėl svarbu stiprinti savimonės ir savitvarkos kompetencijas.

10) *Pasiruošimas karjerai*. Ruošiantis karjerai svarbu gebėti išsikelti tikslą, jo siekti, įveikti iššūkius ir prisitaikyti sparčiai besikeičiančioje visuomenėje. Šie įgūdžiai taip pat svarbūs ugdant aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus, tokius kaip kritinis mąstymas ar problemų sprendimas. Socialinis sąmoningumas ir tinkami tarpusavio santykiai yra svarbi prielaida vystyti darbinis įgūdžius, tokius, kaip gebėjimas dirbti komandoje, bendradarbiavimas bei gebėjimas ieškoti pagalbos ir suteikti paramą kitiems (Zins ir kt., 2004).

Labai panašiai SEU diegimo ir poveikio sritis apibrėžia Zins ir Elias (2007) savo publikacijoje (Zins ir Elias, 2007). Jie pagrindžia ryšį tarp įrodymais grįsto SEU ir geresnių akademinį pasiekimų bei sėkmės mokykloje ir gyvenime. Jų pateiktas modelis (žr. 1 pav.) rodo, jog jei SEU diegimas vyksta palankioje, palaikančioje mokymosi aplinkoje, tuo pačiu tai padeda kurti ir palankų mikroklimatą. Dėl to, kaip rezultatas, sukuriama erdvė pozityviam elgesiui bei plėtojamoms ir stiprinamos SEK. Visi šie veiksniai savo ruožtu sukuria daugiau pridėtinės vertės bei skatina prisirišimą ir įsitraukimą į mokyklos gyvenimą. Galutinis rezultatas – aukštesni akademiniai pasiekimai bei sėkmė mokykloje ir gyvenime.



1 pav. Sėkmingo, moksliniais įrodymais pagrįsto SEU įgyvendinimo mokykloje poveikio sritys (Zins ir kt., 2007)

SEU gali būti įgyvendinamas ir jo mokoma įvairiais būdais. Šiandieninės SEU veiklos ir priemonės apibūdinamos kaip labiau koordinuoti, nuoseklūs ir sistemingi veiksmai, naudojant įvairiapusių, nuoseklius, daugiakomponentinius metodus (Elias ir kt. 1997) lyginant su naudotais anksčiau. Downeris ir kiti (2013) pateikia tokių įvairiapusių SEU plėtojimo pavyzdžių. Zins ir kiti (2007), remdamiesi CASEL (2003) bei Osheriu, Dwyeriu ir Jacksonu (2002), išskiria tokius SEU įgyvendinimo mokykloje būdus ir priemones:

1) **Specialios SEU programos** (CASEL, 2003), orientuotos į žalingų įpročių bei patyčių problemų sritis.

2) SE įgūdžių ugdymas **integruojamas į įprastas akademines programas**, kada akademiniai bei SE įgūdžiai derinami tarpusavyje ir stiprina vieni kitus. Kai mokiniai įgyja tokių įgūdžių kaip gebėjimas išsikelti tikslus ir spręsti problemas, jie gali juos pritaikyti siekdami savo akademinį tikslą (Zins ir kt., 2007);

3) **Palankios mokymosi aplinkos plėtojimas**. Kai mokiniai gali mokytis saugioje, rūpestingoje aplinkoje, kurioje vyrauja aukšti lūkesčiai, atsiranda galimybė jų asmenybės augimui. Tokioje aplinkoje mokiniai aktyvesni, labiau įsitraukę, jaučia didesnę prisirišimą, labiau motyvuoti. Pozityvūs tarpusavio santykiai – artimesnis ryšys tarp mokytojo ir mokinio, pasitikėjimas, kai prireikia, mokinys gali gauti pagalbą.

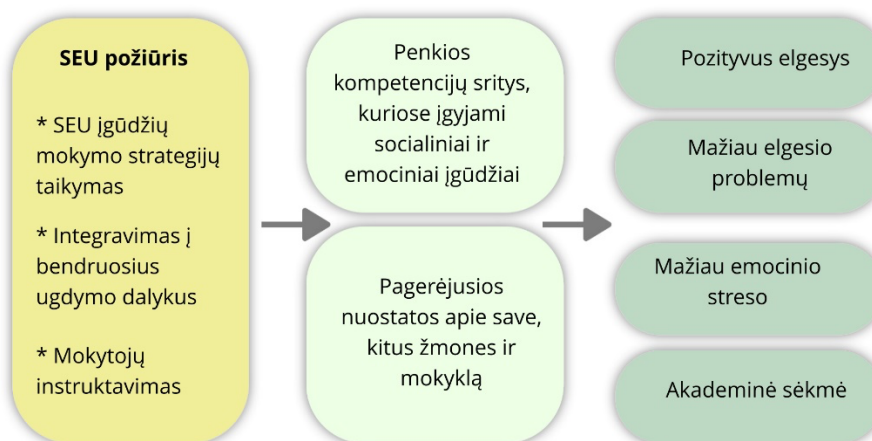
4) **Tinkamų mokymo(si) proceso metodų naudojimas** siekiant stiprinti mokinių SEK yra dar vienas kelias. Zins ir kiti (2007) kaip vieną iš tokių metodų mini mokymąsi bendradarbiaujant. Tokiu

būdu mokiniai ne tik siekia akademinį tikslų, bet ir stiprina derybų ir konfliktų sprendimo įgūdžius, tarpusavio santykių įgūdžius, empatiją.

5) **Penktas kelias – neformalus ugdymas.** Tai gali būti rytiniai pasikalbėjimai, bendravimas valgykloje, žaidimų aikštelėje ar popamokinės veiklos metu vykstantys procesai, leidžiantys tobulinti mokinių pageidaujama elgesį. Taip sudaromos sąlygos mokiniams aktyviau įsitraukti į mokymąsi ir tapti efektyvesniais besimokančiais.

6) **Partnerystė tarp šeimos ir mokyklos.** Pastangos sukurti gerus ryšius tarp šeimos ir mokyklos gali padėti išryškinti aiškesnius lūkesčius, suteikti papildomą paramą ir palaikymą mokiniams bei skatinti jų motyvaciją mokytis.

7) **Mokinių įtraukimas į aktyvų, patyriminį mokymąsi,** gali būti taip pat labai naudingas plėtojant SEU. Geriausi SEU metodai skatina taikyti SE kompetencijas realioms gyvenimiškoms situacijoms. Pavyzdžiui, mokymosi tarnaujant metodo integravimas į SEU yra puikus pavyzdys, kaip įtraukti mokinius į aktyvų mokymosi procesą. Mokymasis tarnaujant metodas apima „mokymą ir mokymąsi, kuris sujungia pagalbą bendruomenei bei akademinį mokymąsi, kad praturtintų ugdymąsi, moko asmeninės atsakomybės, stiprina bendruomenės“ (National Commission on Service Learning, 2002, p. 3). Mokymasis tarnaujant – procesas, kurio metu mokiniai klasėje, vadovaujant mokytojui, mokosi, pritaiko žinias per autentiškas veiklas, skirtas bendruomenės gerovei. Tai yra procesas, kuris vienija ne pavienius, o visus mokinius. Šiame procese mokiniai dirba kartu ir tuo pačiu metu mokosi bei tobulėja individualiai (Kaye, 2010).



2 pav. Socialinio ir emocinio ugdymo vystymo ir rezultatų modelis

Apibendrinant galima teigti, kad SEU švietimo institucijose gali būti plėtojamas įvairiais būdais ir priemonėmis kaip skatinantis, stiprinantis ir palaikantis akademinį mokymąsi bei auginantis visapusišką asmenybę: diegiant specialias SEU programas, integruojant į įprastas akademines programas ir į neformalųjį ugdymą, kuriant ir plėtojant palankią mokymosi aplinką, ugdymo procese naudojant tinkamus metodus, bendradarbiaujant su šeima ir bendruomene, įtraukiant mokinius į aktyvų, patyriminį mokymąsi. Apibendrinant šiame skyriuje apžvelgtą mokslinę literatūrą, sudarytas SEU vystymo ir rezultatų loginis modelis (žr. 2 pav.). Kitame skyriuje aptariami specialių SEU programų bruožai ir veiksniai, darantys įtaką jų įgyvendinimui bei galimi barjerai.

1.3. Sėkmingo socialinio ir emocinio ugdymo programų įgyvendinimo veiksniai ir galimi barjerai

Šiame skyriuje aptariami sėkmingą SEU įgyvendinimą lemiantys veiksniai ir galimi barjerai. Palaikančių veiksnių nebuvimas gali tapti barjerais. Būtent atitinkamų veiksnių nebuvimas diegiant SEU šiame darbe traktuojamas kaip barjerai, užkertantys kelią sėkmingam SEU. Todėl sėkmingą SEU įgyvendinimą palaikantys veiksniai ir galimi barjerai aptariami kartu.

Iš ankstesniame skyriuje išvardintų SEU plėtojimo pavyzdžių išskirtinis nuoseklus socialinių ir emocinių kompetencijų stiprinimo būdas – *specialios SEU programos*. Šios programos ilgą laiką buvo vadinamos gyvenimo įgūdžių programomis. Išgryninus, kas tai yra socialinis ir emocinis ugdymas, jos buvo pradėtos vadinti socialinio ir emocinio ugdymo programomis. Universalių SEU programų įgyvendinimas ugdymo institucijose sudaro prielaidas ugdyti visų vaikų emocinius, pažinimo ir elgesio įgūdžius. SEU programų naudą patvirtina mokslininkų atliktos metaanalizės: jos rodo, kad universalios SEU programos yra veiksmingos siekiant pagerinti daugybę ugdymo rezultatų, tame tarpe – socialinius įgūdžius (Casey ir Paulson, 2011), nuostatas, elgesį ir akademinius rezultatus (Durlak ir kt., 2011; Sklad, Diekstra, Ritter, Ben ir Gravesteijn, 2012). Efektyviausios yra įrodymais grįstos socialinio ir emocinio ugdymo programos, kuriose siekiama, kad visi mokiniai gautų aukštos kokybės socialinių ir emocinių įgūdžių lavinimą (Šukytė, Slušnys, 2016). Aukštos kokybės SEU programos teigiamai veikia socialinio ir emocinio ugdymo plėtojimą ir įsisavinimą visoje mokykloje. Efektyvios programos yra komponentinės, jos apima ne tik nuoseklų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą, bet taip pat duoda naudos siekiant kitų pamokų kokybės. SEU įgūdžių ugdymas, vertinimas ir planavimas yra glaudžiai susiję. SEU etapai nebūtinai turi sutapti su vaikų raidos etapais, pagal tai, kaip vaikai vystosi; priešingai, jie yra labiau priklausomi nuo neuronų lygio bei aplinkos įtakos (Greenberg, Domitrovich ir Bumbarger, 1999; Greenberg ir Snell, 1997).

Daugelis autorių pažymi, jog tam, kad SEU programos būtų sėkmingai įgyvendinamos ir duotų rezultatus, reikalingi tam tikri veiksniai (Dubois ir kt., 2002). Palaikanti aplinka ir programos turinys yra būtina sąlyga, nes taip skatinamas įgyvendinimo tikslumas, personalo motyvacija ir adaptavimas vietiniam kontekstui (Valentine ir kt., 2011). Visoje mokykloje plėtojamasis SEU visada yra labiau veiksmingas ir tvarus, jei gauna palaikymą iš savivaldos darbuotojų (Mart ir kt., 2015). SEU turi būti integruotas į visas kasdienes mokyklos veiklas, klases, turi turėti sąlyčio taškus su šeimomis ir bendruomenės veiklomis, būti palaikomas švietimo sistemos, kuriai priklauso ugdymo institucija. Bumbarger (2015) akcentuoja, jog tam, kad būtų pasiekti norimi mokinių rezultatai, įgyvendinimui labai svarbus pagalbos procesas (Bumbarger, 2015). Mokyklos, kurios su programomis dirba be profesionalios pagalbos, mokymų, išteklių ar sisteminio planavimo, įgyvendinimo ir įgyvendinimo praktikos vertinimo pastangų, nepasiekia potencialios programos įgyvendinimo sėkmės (Markle ir Lamont, 2013). Yra svarbu įtraukti įvairų visos mokyklos personalą ir pasiūlyti jiems reikalingus programos mokymus. Socialinio ir emocinio ugdymo programos yra veikiamos ir veikia mokyklos ekosistemą: mokytojo-mokinių santykius, mokyklos klimatą ir elgesio mokykloje taisykles (Runions, 2008).

Jones ir kt. (2021) akcentuoja, jog siekiant kokybiško ir sėkmingo SEU programų įgyvendinimo, svarbu atsižvelgti į tai lemiančius veiksnius, kurie išryškėja atliekant empirinius tyrimus bei SEU programų įgyvendinimo praktikų metu. Anot Jones ir kt. (2021), tyrimai ir jų pačių patirtis dirbant su mokyklomis ir mokytojais rodo, kad SEU įgyvendinimas yra veiksmingiausias, kai:

1. **Įtraukiami SAFE elementai.** Durlak ir kt. (2011) nustatė, kad veiksmingiausios SEU programos buvo tos, kurios apima keturis elementus, žymimus santrumpa SAFE: 1) suskirstyta veikla, kuri koordinuotai ir nuosekliai veda į įgūdžių ugdymą; 2) aktyvios mokymosi formos, leidžiančios mokiniams praktikuotis ir įsisavinti naujus gebėjimus ir įgūdžius; 3) tikslingą laiką, skirtą ugdyti vieną ar daugiau socialinių ir emocinių įgūdžių; 4) aiškus įgūdžių apibrėžimas ir susikontcentravimas į juos. Veiksmingam SEU įgyvendinimui reikia aiškumo, kokių įgūdžių mokoma ir kodėl, kaip įgūdžiai vystosi laikui bėgant ir vienas kito atžvilgiu ir koks skirtumas, kai vaikai sėkmingai naudojami arba nesinaudoja įgūdžiais (atsižvelgiant į amžių, kultūros normas ir lūkesčius bei tam tikros aplinkos socialinius ir emocinius poreikius bei išteklius). Pedagogai savo darbe skatinami užsiimti tokia praktika, kuri atitinka SAFE požiūrį į SEU. Jones ir kt. (2021) pateikia tokias rekomendacijas pedagogams:

- Mokymas. Aiškiai įvardinkite ir suteikite vaikams aiškias instrukcijas apie SEU sąvokas, žodyną ir įgūdžius kultūrą ir mokinių raidą atitinkančiais būdais.
- Modeliavimas. Modeliuokite ir įgyvendinkite įgūdžius ir nuostatas, kuriuos tikėtės pamatyti vaikuose.
- Praktika. Suteikite vaikams realias galimybes praktikuoti įgūdžius (integruokite įgūdžių praktiką į kasdienę veiklą ir sąveiką) ir pagal jas veikti.
- Diskutuokite. Skirkite laiko pasikalbėti su vaikais apie tai, kas nutinka iškilus iššūkiui, kokių įgūdžių pagalba jie gali tai išspręsti ir aptarkite, kaip sekėsi.

2. **Vyksta palaikančiame kontekste.** Mokyklos ir klasės kontekstai, kurie palaiko mokinių socialinį ir emocinį vystymąsi apima a) suaugusiųjų ir vaikų praktiką ir veiklą, kuri ugdo įgūdžius ir nustato prosocialias normas bei b) mikroklimatą, kuris aktyviai skatina ir palaiko pagarbius, sveikus tarpusavio santykius, mokymosi pagalbą, pozityvų klasės valdymą. Pastangos ugdyti socialinius ir emocinius įgūdžius bei gerinti mokyklos kultūrą ir mikroklimatą vienas kitą stiprina ir gali ženkliai pagerinti rezultatus, kai abu šie įgūdžiai vykdomi vienu metu ir koordinuotai (Jones ir Bouffard, 2012).

3. **Ugdomos suaugusiųjų kompetencijos.** Tai apima pačių mokytojų socialinės ir emocinės kompetencijos skatinimą ir nuolatinį mokytojų socialinės ir emocinės kompetencijos bei pedagoginių kompetencijų integravimą. Mokymas ir instruktavimas turėtų sutelkti dėmesį ne tik į tai, kaip įgyvendinti konkrečią SEU programą, bet ir į pagalbą mokytojams, programos pagalbiniam personalui ir administracijai pozityviai bendrauti su mokiniais ir kolegomis, veiksmingai reaguoti į socialinius ir emocinius iššūkius bei konfliktus (Jones ir Bouffard, 2012).

4. **Yra teisingos, kultūriškai jautrios, jautrios traumoms ir socialiai teisingos.** Tai apima atsižvelgimą į aplinką ir kontekstą, kuriame vaikai mokosi, gyvena ir auga. Užtikrinama, kad programos būtų lygiavertės ir teisingos: a) kuriant šeimos, mokyklos ir bendruomenės partnerystę, kurioje skatinamas šeimų bei bendruomenės indėlis bei įsitraukimas į mokinių ugdymą ir SEU įgūdžių naudojimas namuose ir kitose ne mokyklos aplinkose; b) puoselėjant kompetentingas, reaguojančias ir palaikančias praktikas, užtikrinančias, kad SEU praktikos būtų aktualios, palankios ir naudingos įvairių gebėjimų ir tapatybės mokiniams; c) palaikant nuostatas į SEU, apimančias supratimą, kaip jis gali būti panaudotas traumų ir socialinės, politinės bei ekonominės nelygybės procesams sumažinti arba nutraukti; d) atsižvelgiant į tai, kaip konkrečios mokyklos, valstybės politika gali paveikti vaikus ir sąveikauti su SEU programavimu.

5. **Iškelti pagrįsti tikslai.** Tai trumpalaikių ir ilgalaikių tikslų bei lūkesčių, kuriems pagrįstai reikalingos SEU pastangos, suformulavimas. Tai apima a) trumpalaikius mokinių augimo ir pažangos rodiklius srityse, susijusiose su konkrečiomis vykdomomis SEU veiklomis ir b) ilgesnės trukmės

būsimus rezultatus. SEU poreikių vertinimai gali būti naudojami kartu su mokinių, personalo ir šeimų duomenimis, siekiant nustatyti SEU tikslus, pagrįstus konkrečiomis galimybėmis ir iššūkiais, taip pat įgūdžiais ir rezultatais, kurie svarbiausi toje bendruomenėje.

Daugelis autorių išskiria *aplinkos* sąlygų įtaką SEU. Aplinka gali ugdyti ir stiprinti SEU įgūdžių ugdymą ir pritaikymą. Todėl SEU gali tiesiogiai paveikti vaikus, bet taip pat ir netiesiogiai, darydamas poveikį jų klasės aplinkai. Tuo pačiu metu daugelis kitų vaiko, šeimos veiksmų klasėje ir bendruomenėje gali sumažinti bet kokio SEU sėkmę (Elias ir kt., 2003; Zins ir kt., 2007). Zins (2007) pabrėžia, jog tai greičiau taisyklė nei išimtis. Vaiko rezultatai yra dinamiškos sąveikos tarp numatytos programos ir šių kitų veiksmų funkcija. Pasak Zins (2007), būtent šios dinamiškos sąveikos reikalauja daug dėmesio. Atsižvelgiant į šias preliminarias aplinkybes, veiksmingomis prevencijos ir (arba) intervencijos programomis autoriai traktuoja ta prasme, kad jos skatina asmenybės vystymąsi (Bierman, Domitrovich, Nix ir kt., 2008; Denham ir Brown, 2010; Durlak ir kt., 2011; Oberle ir kt., 2016; Frey, Hirschstein ir Guzzo, 2000; Greenberg ir Kusché, 2006; Webster-Stratton, Reid ir Stoolmiller, 2008). Autoriai teigia, jog visos šios programos veikia taip, kad pakeistų vaikų visus arba kai kuriuos elementus - savęs ir socialinį suvokimą, savęs valdymą, tarpusavio santykių įgūdžius ir atsakomybę mokyklos aplinkai. Webster-Stratton ir kt., (2008) išskiria tėvų ir šeimos vaidmenį, kaip vieną svarbiausių plėtojant SEU.

SEU programų *universalumo* reikšmę sėkmingam jų diegimui pažymi ir Osher, Dwyer, Jackson (2004). Jos tokias programas vadina „nediskriminuojančiomis“ programomis. Susikoncentravus į socialinių ir emocinių kompetencijų kėlimą ir rūpestingos mokymo aplinkos kūrimą visose klasėse, naudos gauna visi mokiniai (Osher, Dwyer, Jackson, 2004).

Atsižvelgiant į tai, kad vaiko ugdymo proceso dalyvių yra daug ir kad visi jie prisideda aktyviai ar pasyviai formuojant vaiko vertybių sistemą, nuostatas, autoriai patvirtina, kad visi, kurie yra šalia vaikų – svarbūs. McKown (2019) ir Markle (2013) akcentuoja šiuos SEU programų komponentus ir jų reikšmę:

- SEU programos nuoseklumas ir kokybė. Programa turi būti skirta penkių (savimonė, savitvarda, socialinis sąmoningumas, gebėjimas kurti tarpusavio santykius, atsakingų sprendimų priėmimas) kompetencijų stiprinimui. Programos turi turėti aiškias instrukcijas;
- Bendruomenės įtraukimas į šį procesą (tėvai, mokytojai, aptarnaujantis personalas, kiti bendruomenės nariai), pozityvios mokymosi aplinkos kūrimas ir partnerystė;
- Tyrimais grįsti įrodymai;
- Programos įgyvendinimo instrukcijos, mokymai, palaikymas ir priemonės.

Šukytė (2016) teigia, jog nuosekli visapusiška ir kompleksinė SEU programa mokyklai gali pasiūlyti įrankius, kurie įgalina mokytoją ir kitą mokyklos personalą sėkmingai plėtoti SEU:

- Vesti nuoseklias SEU pamokas;
- Įprasminti akademinį mokymosi turinį praktiškai, pavyzdžiui, integruojant mokymosi tarnaujant metodą ar kitą pilietiškumo skatinimo metodą;
- Vykdyti tėvų švietimo užsiėmimus ir aktyvinti tėvus dalyvauti mokyklos ir vaikų gyvenime;
- Įtraukti mokyklos bendruomenę į aktyvias SEU palaikymo veiklas;
- Kurti saugią mokymosi aplinką;
- Tobulėti SEU srityje.

Siekdama padėti plačiau atskleisti SEU programų sėkmingo įgyvendinimo veiksnius, CASEL yra paskelbusi SEU kompetencijų bei gerai parengtų, moksliniais įrodymais pagrįstų SEU programų nustatymo sistemą. Atsižvelgiant į SEU programų gausą, CASEL tikslas buvo padėti pedagogams pasirinkti kruopščiai įvertintas SEU programas, kurios turi dokumentais pagrįstus įrodymus apie veiksmingumą teigiamą poveikį mokinių ugdymo rezultatams. CASEL paskelbtuose vadovuose pateikiamas SEU programų, kurios remiantis mokslinių tyrimų įrodymais, atitinka CASEL standartus, sąrašas. Šiuose vadovuose pateikiama informacija apie kiekvieną programą: tikslinė mokinių grupė, amžius, užsiėmimų skaičius per metus, įgyvendinimo metodinė pagalba, taip pat informacija apie programos veiksmingumo įrodymus (tyrimų imties charakteristikos, konkretūs išmatuoti rezultatai) (CASEL, 2013). Be to, šioje CASEL sistemoje SEU programomis numatomi ugdyti gebėjimai suskirstyti į penkias tarpusavyje susijusias kompetencijų grupes: savimonės, savitvartos, socialinio sąmoningumo, tarpusavio santykių įgūdžių ir atsakingo sprendimų priėmimo. Į CASEL vadovą įtrauktos programos apima būtent visas penkias šias kompetencijų grupes (CASEL, 2013; CASEL, 2015).

Ekologinio požiūrio į socialinį ir emocinį ugdymą laboratorija (toliau EASEL), vadovaujama dr. Stephanie Jones, parengė ir 2017 m. paskelbė 25 SEU programų, skirtų pradinį klasių mokiniams (K-5), vertinimo ataskaitą, kurioje pateikta mokykloms ir organizacijoms skirta informacija apie populiariausių ir asmenybės ugdymo programų turinį ir ypatybes, padedančias pasirinkti programas (Jones ir kt., 2017). Šioje ataskaitoje programos suskirstytos pagal jų veiklas, kurios nukreiptos į penkių kompetencijų grupių įgūdžių ugdymą: kognityvinių, emocinių, tarpasmeninių, asmenybės ugdymo bei mąstysenos. Taip pat, pagal taikomus mokymo(si) metodus (pavyzdžiui, didaktinis mokymas, diskusija, žaidimas). Kiekvienos mokymo programos charakteristika pateikia informaciją apie efektyvumo įrodymus, programos veiklą, skirtą kiekvienai iš penkių įgūdžių sferų procentinę dalį, programos veiklą, kuriose naudojamas tam tikras mokymo metodas, procentą ir informacija apie programos komponentus (pavyzdžiui, šeimos dalyvavimo skatinimas) (Jones ir kt., 2017). Šia informacija siekiama palengvinti mokykloms SEU programavimo pasirinkimą ir pritaikymą, teikiant informaciją apie mokymo programos turinį ir programos ypatybes, svarbias priimančiam tam tikrus sprendimus konkrečioje ugdymo įstaigoje. Po ketverių metų – 2021 metais Jones ir kt. (2021) išleido patikslintą ir išplėstą antrąjį SEU programų vertinimo ataskaitos leidimą, į kurį įtrauktos ir ikimokyklinio amžiaus vaikams (PRE) skirtos SEU programos. Iš viso 2021 metų leidinyje pristatytos 33 ikimokyklinio ir pradinio amžiaus vaikams skirtos SEU programos. Jones ir kt. (2021) pateikia 11-a SEU programos komponentų, kurie palaiko veiksmingą SEU programavimą ir įgyvendinimą, sąrašą (žr. 2 lentelę).

2 lentelė. SEU programų komponentai, palaikantys veiksmingą SEU programavimą ir įgyvendinimą (EASEL, 2017)

Programos komponentas	Aprašymas
Klasės veiklos, nesusijusios su bendruoju ugdymu	Pamokos/veiklos (privalomos arba neprivalomos), kurios turi būti naudojamos kartu su pagrindine ugdymo programa arba ją papildant. Pavyzdžiai: išplėstinės pamokos, papildomi skyriai arba papildoma veikla, skirta pamokų koncepcijai ir įgūdžiams kurti klasėje arba pagrindinės programos rėmuose (popamokinė veikla, pertraukos) ne pamokų metu. Tai taip pat gali apimti veiklą ir (arba) rekomendacijas, kaip integruoti socialinius emocinius įgūdžius praktikoje akademinio mokymo programoje, įskaitant specializuotas arba pasirenkamasias pamokas, tokias kaip menai, sportas. Pavyzdžiui, struktūruotos integruojamos veiklos, pasiūlymai, kaip socialinius emocinius įgūdžius susieti su akademinė medžiaga, knygų rekomendacijos mokiniams ir kita. Į šią kategoriją neįeina

	visos mokyklos veikla, pavyzdžiui susirinkimai ar renginiai mokyklos mikroklimatui ir kultūrai kurti.
Mikroklimato ir kultūros puoselėjimas	Savybės, skatinančios teigiamas nuostatas, įsitikinimus, vertybes ir lūkesčius (kultūra) ir (arba) padedančios mokiniais ir darbuotojams jaustis saugiai, susijusiems pozityviais tarpusavio santykiais ir ištraukusiems (mikroklimatas) visose mokyklos/popamokinės veiklos aplinkose ir (arba) atskirose klasėse. Paprastai tai apima: 1) mokyklos veiklą ir renginius, tokius kaip susirinkimai, rytiniai pranešimai ir visos mokyklos projektai; 2) suaugusiųjų praktikos, skatinančios pozityvią mokymosi aplinką. Pavyzdžiui, rūpestis, pagarba, išitraukimas į mokymąsi ir bendruomeniškumo jausmas; 3) įrankiai, skirti politikos formavimui ir procedūroms, kurios sustiprintų programos praktiką ir įgūdžius visose mokyklos srityse.
Pritaikomumas popamokinėje veikloje/neformaliajame ugdyme	Savybės, praktikos, skirtos naudoti popamokinėje veikloje/neformaliajame ugdyme. Pavyzdžiai nukreipti į popamokines struktūras, papildomi popamokinio ugdymo rinkiniai ar mokymo programos, rekomendacijos, kaip naudoti medžiagą ne bendrojo ugdymo metu arba pateikiami sėkmingo priemonių, veiklų naudojimo ne pamokų metu pavyzdžiai.
Programos lankstumas ir pritaikomumas	Savybės, turinčios įtakos tam, kiek programos gali būti pritaikomos konkrečiau kontekstui poreikiams. Tai apima informaciją apie 1) privalomas ir lanksčias funkcijas, pavyzdžiui kas ir kada turi būti įdiegta, pavyzdžiui pamokos trukmė, tvarka, turinys, kontekstas ir kita; 2) suderinamas su plačiai naudojamais standartais, sistemomis ar programomis; 3) galimų kalbų pasirinkimas.
Profesinis tobulėjimas ir mokymai	Darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo ir mokymų galimybės. Mokymai gali būti skirti visiems darbuotojams arba skirti tam tikrai auditorijai (pavyzdžiui, mokytojams, administracijai, pagalbiniam personalui ir kita), privalomi arba neprivalomi, vykdomi vietoje arba ne, vienkartiniai arba pasikartojantys, lanksčiai pritaikomi vietos laiko ir poreikių atžvilgiu arba labiau struktūrizuoti, regioniniai mokymai. Mokymai taip pat gali apimti suaugusiųjų socialinei ir emocinei kompetencijai ugdyti, įskaitant mokymus, padedančius suaugusiems išmokyti suprasti ir valdyti savo emocijas, kurti teigiamus santykius su mokiniais ir kolegomis ir kita.
Parama įgyvendinimui	Ištekliai, skirti padėti mokyklos darbuotojams palengvinti efektyvų įgyvendinimą klasėje ir (arba) mokykloje. Pavyzdžiui, administravimo įrankių rinkiniai, diegimo komanda, pavyzdžių sąrašai ir planai, poreikių įvertinimas, geriausios praktikos, pamokų scenarijai ir (arba) modeliavimo įgūdžiai, galimybės gauti nuolatinį konsultavimą ir kita.
Įrankiai programos rezultatams įvertinti	Formalūs ir neformalūs įrankiai ir priemonės, skirtos įvertinti mokinių pažangą ir programos rezultatus, įskaitant ir susijusius suaugusiųjų įsivertinimo rezultatus arba suaugusiųjų elgesio pokyčius. Pavyzdžiui, neformalūs klausimynai ir stebėjimai klasėje, formalūs testai, apklausa ar stebėjimai; ir net įrodymais pagrįsti vertinimai, tokie kaip <i>Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)</i> arba <i>Elementary School Behavior Assessment (ESBA)</i>
Įrankiai įvertinti įgyvendinimą	Įrankiai ir ištekliai, skirti įvertinti įgyvendinimo patikimumą ir kokybę tame bei darbuotojų/mokinių/šeimoms dalyvavimą (buy-in). Pavyzdžiai apima įvairius duomenis ir medžiagą, tokią kaip darbuotojų apklausa, įgyvendinimo žurnalai ir klasės stebėjimai, pateikiami rekomendacijų ir gerosios patirties rinkiniai apie tai, kaip sukurti vertinimo sistemas ir priimti duomenimis pagrįstus sprendimus. Čia neįtraukiami mokinių pažangos ar programos rezultatų vertinimai.
Šeimoms įtraukimas	Užsiėmimai, renginiai ir rekomendacijos, kaip šeimas įtraukti į mokinių socialinį ir emocinį vystymąsi. Pavyzdžiai: laiškas tėvams ar globėjams, užduočių lapai, šeimų vakarai, savanoriškos veiklos bendruomenės nariams galimybės ir kita. Ištekliai svyruoja nuo labai struktūrizuotų iki siūlomoms gerosios praktikos.
Bendruomenės įtraukimas	Veikla, renginiai ir rekomendacijos, kaip užmegzti ryšius tarp mokinių ir jų bendruomenės. Pavyzdžiui, bendruomenės paslaugų projektai, karjeros vakarai, savanoriškos galimybės bendruomenės nariams ir kita. Ištekliai svyruoja nuo labai struktūrizuotų ar parengtų scenarijų iki siūlomoms gerosios praktikos.
Nešališkas (teisingas, nediskriminuojantis) ir įtraukus ugdymas	Nurodymai, patarimai, mokymai ir ištekliai, užtikrinantys, kad programos medžiaga, turinys ir pristatymas būtų tinkami, palankūs ir naudingi visų sluoksnių, kultūrų, tapatybių ir ugdymo poreikių mokiniais. Pavyzdžiui, pateikiami modeliavimo principai, pritaikymai, rekomendacijos arba tikslinė metodika, siekiant užtikrinti, kad programos

	medžiaga, turinys ir pristatymas tiktu anglų kalba besimokantiesiems, neįgaliesiems mokiniams, specialiojo ugdymo klasių mokiniams, traumą patyrusiems mokiniams ir kita. Tai taip pat apima bet kokias gaires ir išteklius, padedančius suaugusiems ir mokiniams sukurti įtraukią mokymosi aplinką ir kovoti su sistemine iššūkiu, tokiais kaip šališkumas.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SEU programų bruožai yra svarbūs sėkmingam SEU įgyvendinimui. Tačiau, anot mokslininkų, programų įgyvendinimo kokybė taip pat turi įtakos rezultatams (Durlak ir DuPre, 2008; Osher ir kt., 2014; Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson ir Salovey, 2012). Dažniausiai mokslininkai diegimo kokybę apibrėžia pagal atitikimą originaliam programos dizainui arba bent jau pagrindinėms programos savybėms. Kiti įgyvendinimo aspektai apima dalyvių išitraukimą ir įtraukimą į veiklą (Gottfredson ir kt., 2015). Diegimo kokybės apibrėžimai vis labiau plečiami, kad būtų atsižvelgta į sąlygas, kurios palaiko įgyvendinimą. Durlak (2015) nustatė penkias kategorijas veiksmų, kurie, remiantis tyrimų apžvalgomis, turi įtakos įgyvendinimo kokybei:

- 1) bendruomenės lygio veiksniai;
- 2) programą vykdančio personalo ypatybės;
- 3) programos ypatybės;
- 4) diegiančios įstaigos ypatybės;
- 5) profesinio tobulėjimo ypatumai.

Kiekvienoje iš šių kategorijų programos vykdytojai ir vertintojai gali nustatyti kelis veiksmus ir į juos atsižvelgti. Tyrimų ir praktikos sintezės rodo, kad tai, kaip galima realizuoti įgyvendinimo tikslumą, priklauso nuo įgyvendinimo žingsnio. Anot Osherio ir kt. (2014), negalima tikėtis, kad mokykla visiškai greitai įgyvendins programą, nes reikia užtikrinti, kad įgyvendinus intervenciją, būtų sudarytos visos tinkamo tolesnio įgyvendinimo sąlygos. Fixsenas, Naoom, Blase, Friedman ir Wallace (2005), remdamiesi tyrimų apžvalga, nustatė šešis pagrindinius įgyvendinimo etapus:

- 1) tyrinėjimas ir priėmimas;
- 2) programos diegimas;
- 3) pradinis įgyvendinimas;
- 4) visiškas veikimas;
- 5) naujovės;
- 6) tvarumas.

Kiekvienam iš šių etapų gali prireikti skirtingų įgyvendinimo kokybės priemonių. Nepaisant to, kai kurios įgyvendinimo sąlygos gali būti bendros visuose įgyvendinimo etapuose, įskaitant profesinį tobulėjimą ir metodinę pagalbą, švietimo lyderystę ir finansinius bei logistinius aspektus. Fixsen ir kt. (2005) plačiau apibūdina šias sąlygas:

Profesinis tobulėjimas ir metodinė pagalba. Daugelis mokytojų neturėjo SEU mokymo ir jiems reikalingas profesinis tobulėjimas apskritai SEU srityje bei mokymai, susiję su konkrečia SEU programa. Programų įgyvendintojai turi būti socialiai kompetentingi, mokėti valdyti vaikus įvairiose grupėse, būti susipažinę su teoriniu programos modeliu ir turėti galimybę praktiškai įgyvendinti programą.

Švietimo lyderystė. Kai kurios pagrindinės įgyvendinimo konteksto ypatybės, pavyzdžiui, mokyklų administravimas, gali sumažinti mokytojų profesinio tobulėjimo ir mokinių rezultatų ryšį. Pavyzdžiui, „Responsive Classroom“ metodo įgyvendinimo kokybės tyrimas parodė, kad vien

dalyvavimo mokymuose gali nepakakti, kad paskatintų mokytojų investicijas į programą ir pasikeistų jų santykiai su mokiniais. Mokyklų vadovai gali atlikti svarbų vaidmenį skatinant mokytojų įsitraukimą (Downer ir kt., 2013), įskaitant nustatymą, kad profesinio tobulėjimo nepakanka ir kada reikia kvalifikacijos kėlimo mokymų bei individualaus instruktavimo. Lyderiai gali sudaryti galimybę mokytojams reflektuoti savo praktiką, ypač, jei lyderiai skatina ir palaiko pasitikėjimo kultūrą įstaigoje, įskaitant mokytojų pasitikėjimą mokiniais, tėvų ir mokinių pasitikėjimą mokytojais ir mokytojų pasitikėjimą savo kolegomis. Vadovavimas apima valdymą, stebėjimą ir palaikymą. Tyrimai rodo, kad mokyklų lyderystė atlieka svarbų vaidmenį nuosekliai įgyvendinant SEU programas, politiką ir praktiką bei užtikrinant šios praktikos tvarumą ir institucionalizavimą laikui bėgant (Osher ir kt., 2014). Lyderiai gali pasisakyti, palaikyti bei puoselėti SEU, įtraukti su SEU susijusius tikslus į mokyklos viziją, sekti įgyvendinimą, šalinti įgyvendinimo iššūkius ir reikalauti, kad mokytojai atsakytų už SEU rezultatus (Elias ir kt., 2019; Devaney, O'Brien, ir kt., 2011).

Finansiniai ir logistiniai aspektai. Tyrimai rodo, kad SEU programos duoda didelę investicinę grąžą. Pavyzdžiui, Belfieldas ir kt. (2015) nustatė, kad šešios SEU programos vidutiniškai davė 11 USD naudos už kiekvieną investuotą dolerį. SEU programos gali sumažinti tiesiogines išlaidas, susijusias su nepageidaujamu elgesiu ir patyčiomis. SEU programos taip pat gali sumažinti ilgalaikes išlaidas, pavyzdžiui, išlaidas susijusias su gerove ir įkalinimu ir padidinti sumas surenkamų mokesčių, kuriuos moka asmenys, turintys aukštesnį išsilavinimą ir geresnius darbo įgūdžius (Belfield ir kt., 2015). Tačiau reikia atlikti papildomus tyrimus, susijusius su finansiniais ir logistiniais veiksniais, susijusiais su mokykloje vykdomos programos priėmimu, įskaitant partnerystės kūrimą ir infrastruktūros, skirtos techninei, finansinei, administracinei stebėsenai, vertinimui paremti, kūrimą bei su programa susijusius logistinius poreikius (O'Connell, Boat ir Warner, 2009). Anot Fixsen ir kt. (2015), kad numatyti ir išspręsti finansinius ir logistinius iššūkius (pavyzdžiui, pertvarkyti tvarkaraščius, kad būtų skirtas laikas SEU įgyvendinimui ir pasiruošimui, apmokėjimas pavadojantiems mokytojams personalo SEU mokymų metu) yra pagrindinė mokyklos direktoriaus ir administracijos pareiga. Programos įgyvendinimas dažnai būna geriausias iš valstybinių ar privačių finansavimo šaltinių gautų dotacijų vykdymo laikotarpiu. Kaip teigia Fixsen (2015), darant prielaidą, kad norint sukurti visus sisteminio SEU įgyvendinimo pajėgumus, paprastai prireikia 2-5 metų. Vadinasi, be patikimų tvarumo planų, mokykloms gresia pavojus, kad pasibaigus finansavimo laikotarpiui nebus sukurti ir išlaikyti SEU sėkmingam įgyvendinimui reikalingi pajėgumai. Programų išlaikymas pasibaigus finansavimui priklauso nuo mokytojo, direktoriaus ir savivaldos institucijų įsipareigojimo kokybiškai įgyvendinti SEU praktiką, įgyvendinimo paramos, pakankamo personalo ir galimybės pritaikyti programą prie vietos konteksto (Osher ir kt., 2014). Tvarumo planavimas, pasak Fixsen (2015), turėtų prasidėti nuo programos įdiegimo, kad praktika ir procesai būtų pradėti institucionalizuoti nuo pat pradžių. Ilgalaikis ir efektyvus SEU programų įgyvendinimas reikalauja derinimo su kitais pagrindiniais ugdymo komponentais, įskaitant mokymosi standartus, kitas programas ir paslaugas, vertinimo praktiką ir mokytojų profesinį tobulėjimą, taip pat įgyvendinimui būtinas nuolatinės finansinės paramos šaltinių nustatymas (Fixsen, 2015).

Apžvelgus šiame skyriuje aptartas mokslininkų išvadas, galima išskirti tokias teorines SEU sėkmingo įgyvendinimo veiksmų grupes:

Būtinasis SEU programų įgyvendinimo stebėsenos. Edukologai ir tyrėjai sutaria: ugdymo institucijos, kurios stebi SEU programų įgyvendinimą, pasiekia geresnių rezultatų, nei mokyklos, kurios tokios stebėsenos nevykdo (Dubois ir kt., 2002; Smith ir kt., 2019). Mokyklų vadovai vaidina svarbų vaidmenį tiksliai įgyvendinant programas ir visą laiką užtikrinant šių programų tvarumą ir

institucionalizavimą (Osher, Friedman ir Kendziora, 2014). Kiti autoriai papildo, jog sėkmingam SEU įgyvendinimui yra svarbu ir tai, kad mokytojai, kurie įgyvendina programas, patys norėtų dirbti su mokyklos vadovu ir nedelsiant įveikti iškylančius įgyvendinimo iššūkius (Flaspohler ir kt., 2008; Han ir Weiss, 2005). Nuolatinės mokyklos vadovo ir įgyvendinimo komandos komunikavimas generuoja entuziazmą ir gerina įgyvendinimo kokybę. Toks komunikavimas suteikia galimybę personalui būti išgirstam, išsakyti savo susirūpinimą dėl problemų ir įsitraukti į diskusiją, kaip šios problemos galėtų būti sprendžiamos (Freeman ir kt., 2014). Šiame kontekste yra svarbus specialių įrankių, kurie skirti SEU įgyvendinimui ir palaikymui ugdymo institucijose naudojimas. Cavanaugh ir Swan (2017) tai įvardija kaip šaltinius, kurie gali palaikyti aukštos kokybės SEU įgyvendinimą. (Cavanaugh ir Swan, 2017). Veiksmingo SEU įgyvendinimo įrankių naudojimas neužima daug laiko, jie nesudėtingi naudoti ir tiesiogiai sietini su siekiamais rezultatais (Schmoker, 2006). Šie įrankiai sukurti vietos švietimo institucijoms, mokyklų direktoriams, mokytojams ir kitiems, diegiantiems SEU programas. Įrankiai paremti mokslinių tyrinėjimų apie SEU programų įgyvendinimą išvadomis.

Verta paminėti, jog naujausi mokslininkų atlikti tyrimai rodo, jog vertinant SEU programų įgyvendinimą, labai svarbu atkreipti dėmesį į tai, kas yra matuojama. Kitu atveju vertinimo rezultatai gali neatspindėti realios situacijos. Yeager (2017), atlikęs metaanalizę tyrimų apie SEU programų, skirtų paaugliams, veiksmingumą, išskiria tris problemų sritis, į kurias būtina atsižvelgti vertinant SEU programų veiksmingumą:

1. Ne visada geriausia vertinti mokinių įgūdžius. Atvirkščiai, gali būti informatyviau įvertinti psichologinį klimatą arba tai, kaip suvokiamas psichologinis klimatas. Pavyzdžiui, mokiniams gali trūkti savikontrolės ne todėl, kad jie to nesugeba, o todėl, kad jie mano, jog pamokos mokymo turinys tiesiog nėra vertas jų savikontrolės įgūdžių.
2. Net jei mokinių socialiniai-emociniai įgūdžiai ir stiprūs, neišku ar tam įtakos turėjo būtent mokytojų pastangos. Tyrimai rodo, jog SEU programos, kurias dėsto profesionalūs SEU pedagogai, atidžiai prižiūrimi programų kūrėjų bei ekspertų, turi silpną poveikį SEU įgūdžiams. Gali būti nerealu tikėtis, kad eiliniai mokytojai turėtų būti atsakingi už savo mokinių SEU įgūdžių lygmenį.
3. Net jei SEU įgūdžių galima išmokyti, dabartiniai SEU įgyvendinimo matavimo įrankiai nėra tobuli. Dauguma jų pagrįsti savarankišku tiriamojo pranešimu. Savarankiškas pranešimas gali būti geras tuomet, kai tik patys mokiniai žino atsakymą į klausimą, pavyzdžiui, kai jie praneša, kad jaučiasi negerbiami. Tačiau tai gali būti nepatikima, kai mokiniai turi įvertinti savo elgesį, pavyzdžiui, kiek kartų jie demonstravo savikontrolę.

Mokyklos lyderių ir vadovų vaidmuo. Mokyklos vadovai ir mokyklos lyderių grupės yra itin svarbūs veiksmingam SEU programos įgyvendinimui (Devaney, O'Brien, ir kt., 2011). Šio veiksnio svarbą pažymi daugelis mokslininkų, tyrinėjusių lyderystės įtaką ugdymo sėkmei. Lyderiai gali sudaryti galimybes mokytojams naudoti SEU programas, kurios stiprina pasitikėjimą tarp mokinių, tėvų, mokytojų. Autoriai atkreipia dėmesį, koks svarbus yra pasitikėjimas, kurį kuria mokyklos lyderiai (Schneider ir kt., 2014; Tschannen-Moran ir Gareis, 2015). Būtent jie gali identifikuoti papildomo profesinio tobulėjimo poreikį ir sudaryti galimybes personalui įgyti esminių žinių SEU programoms įgyvendinti. Jie taip pat gali motyvuoti mokytojus ir kitus švietimo specialistus, dirbančius su SEU programomis, pritaikyti jas prie specifinių savo mokinių poreikių (Downer ir kt., 2013). Tam, kad tai įvyktų, vadovai turi suformuluoti ir aiškiai išreikšti mokyklos SEU tikslus, vykdyti įgyvendinimo stebėseną ir nuolatinį poveikio mokyklos mikroklimatui vertinimą.

Bendradarbiavimas su šeimomis ir bendruomene. SEU yra svarbi tėvų, bendruomenės ir mokyklos partnerystė. SEU programos suteikia žinių ir skatina organizuoti tėvų, bendruomenės susitikimus, kurių metu dalyviai pažintų vienas kitą, sužinotų apie socialinius emocinius įgūdžius ir apie tai, ko mokosi mokiniai per socialinio ir emocinio ugdymo pamokas ar užsiėmimus, bei tai, kaip šeimos ir kiti bendruomenės nariai gali patys stiprinti šiuos įgūdžius. Susitikimų metu taip pat suteikiamos galimybės diskutuoti apie bendrus rūpesčius. Autorės Venslovaitė ir Danylienė (2018), pateikdamos atlikto tyrimo išvadas apie pedagogų požiūrį į SEU, pažymi, jog „SEU procesas bus sėkmingas, jeigu į jo vykdymą įsitrauks ne tik pavieniai asmenys, bet kuo didesnė bendruomenės dalis“ (Venslovaitė, Danylienė, 2018, p. 124). Venslovaitė ir Danylienė pažymi, jog „veiksmingų rezultatų nebus dalyvaujant tik mokiniams, bet neįsitraukus tėvams“ (Venslovaitė ir Danylienė, 2018, p.125). Mokyklos personalas, norėdamas sustiprinti mokyklos sėkmę, turėtų stengtis motyvuoti, raginti, kviesti tėvus dalyvauti ne tik susirinkimuose, bet ir pagalbos bendruomenei projektuose, akcijose, įsijungti į renginių organizavimą, mokyklos veiklos planų sudarymą, vizijos kūrimą ir panašiai (Slušnys, Šukytė, 2016). Bendradarbiavimo su šeimomis ir jų švietimo SEU klausimais svarbą pažymi Petruolytė ir Guogienė (2017), „nes tik su jų glaudžiu bendradarbiavimu galima pasiekti norimų pokyčių“ (Petruolytė ir Guogienė, 2017).

Mokytojų, dirbančių su SEU programomis, profesinis tobulėjimas. Tyrėjai rekomenduoja mokytojams reguliariai skirti laiko objektyviam savo žinių ir veiksnių įsivertinimui, kad galėtų įsitraukti į nuolatinio mokymosi procesą. Nuolatinio mokymosi procesas įvardijamas kaip vienas iš esminių profesinės praktikos bruožų. Savirefleksija leidžia mokytojams tirti savo pasirengimo įgyvendinti programą lygį (Ediger, 2013). Daugelis autorių, kalbėdami apie mokytojo profesinio pasirengimo reikšmę SEU programų sėkmingam diegimui, atkreipia dėmesį į mokytojo tarpusavio santykių gebėjimus. Nuo to, kaip mokytojas bendrauja su ugdytiniais, daug priklauso sėkmingas SEU. Mokytojai, bendraudami su mokiniais, turėtų skatinti mokinių pastangas ir darbą, pakartodami, ką mokinys padarė ir ką jis turi padaryti, kad tobulėtų. Be to, mokytojo kalba turėtų skatinti mokinius stebėti ir reguliuoti savo elgesį. Mokytojas turi ne tik pasakyti mokiniams, kaip elgtis. Pozityvūs tarpusavio santykiai yra pagrindų pagrindas, kuriant palankią mokymosi aplinką, kuri skatintų mokinių įsitraukimą, motyvaciją ir mokymąsi (Roeser ir Peck, 2009). Palaikantys mokytojo ir mokinių tarpusavio santykiai vaidina esminį vaidmenį palaikant sveiką mokyklos ir klasės klimatą, skatina mokinius prisirišti prie mokyklos, siekti tiek akademinų, tiek socialinių, emocinių ir ugdymo rezultatų. Šiltai bendraujantys ir palaikantys mokytojai suteikia mokiniams bendrystės su mokyklos socialine aplinka ir saugumo bei patikimumo jausmą tyrinėti naujas idėjas ir rizikuoti, nebijoti klysti. Abu šie elementai yra labai svarbūs mokymosi procesui (Mitchell-Copeland, Denham ir De Mulder, 1997; Murray ir Greenberg, 2000; Watson ir Ecken, 2003). Venslovaitė ir Danylienė (2018) atlikto tyrimo išvadose taip pat teigia, jog vienas iš pagrindinių veiksnių, galinčių lemti SEU įgyvendinimo sėkmę yra mokytojo asmenybė, vidinė jo motyvacija, sugebėjimas įtraukti mokinius, paties pedagogo asmeninis reikšmingų pokyčių siekis. Šiame tyrime dalyvavusių mokytojų teigimu, sėkmingą darbą su SEU programomis gali riboti „pedagogų dalyvavimas SEU mokymuose tik dėl formalumo“ (Venslovaitė ir Danylienė, 2018). Autoriai (Jones, Bouffard, Weissbourd, 2013; Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron ir Peugh, 2012; Marzano, Marzano ir Pickering, 2003) atkreipia dėmesį į pačių mokytojų turimas socialines ir emocines kompetencijas. Jie akcentuoja, jog veiksmingos SEU intervencijos ir įgūdžių ugdymas atsiranda, kai mokytojai patys turi reikiamų socialinių ir emocinių įgūdžių, kad sukurtų saugią, rūpestingą, palaikančią ir gerai valdomą aplinką ir turėtų kompetencijų bei žinių, kad galėtų veiksmingai įgyvendinti SEU programas. Autoriai pažymi, jog mokytojai yra svarbiausias komponentas, kuris palaiko sėkmingą SEU įgyvendinimą klasėse ir mokykloje, o jų SEU

kompetencijos ir gerovė vaidina lemiamą vaidmenį įtakojant mokymosi kontekstą ir SEU integravimą į klases ir mokyklas (Jones ir kt., 2013). Klasės, kuriose vyrauja šilti mokytojų ir vaikų tarpusavio santykiai, palengvina gilų mokymąsi tarp mokinių (Merritt ir kt., 2012), o kai vaikai jaučiasi saugūs su savo mokytojais ir bendraamžiais, jie labiau linkę kovoti su iššūkiais ir atkakliai atlikti sudėtingas mokymosi užduotis. Ir atvirkščiai, kai mokytojai prastai valdo socialinius ir emocinius mokymo poreikius, mokiniai demonstruoja žemesnius veiklos rezultatus (Marzano ir kt., 2003). Todėl labai svarbu dėti pastangas, kad būtų remiamas mokytojų SEU kompetencijų ugdymas, siekiant optimizuoti jų klases rezultatus ir jų gebėjimą ugdyti savo mokinių socialines emocines kompetencijas (Jennings ir Frank, 2015).

Kalbant apie mokytojo vaidmenį įgyvendinant SEU, mokslininkai atkreipia dėmesį į paties mokytojo gerovę, jo savijautą. Schonert-Reichl (2019) kelia klausimą, kodėl, vis dėlto svarbu atsižvelgti į mokytojų gerovę diskutuojant apie mokinių SEU skatinimą. Anot Schonert-Reichl (2019), viena iš priežasčių išryškėja iš naujausių tyrimų, rodančių, kad mokytojų patiriamas stresas yra užkrečiamas klasėje. Tai reiškia, kad kai mokytojai patiria stresą, mokiniai taip pat patiria netiesioginę jo žalą. Tai įrodo neseniai atliktas didelis tyrimas su daugiau nei 10 000 pirmos klasės mokinių ir jų mokytojų, kuriame buvo nagrinėjamas ryšys tarp klasių aplinkos ir mokinių psichinės sveikatos. Šį tyrimą atlikę Milkie ir Warneris (2011) nustatė, kad klasėse, kuriose mokytojai minėjo didesnę savo streso lygį, dėl materialinių išteklių trūkumo ir nesijautė gerbiami savo kolegų, daugiau mokinių patyrė aukštesnio lygio išorinių problemų (konfliktų, impulsyvaus nepageidaujamo elgesio), tarpasmeninių problemų (emocijų nesuvaldymo, konfliktų sprendimo), internalizavimo problemų (nerimas, liūdesys, žema savigarba).

Apžvelgiant mokslininkų pateiktus įrodymus, susiejiančius mokytojų SE kompetencijas ir mokinių SEU pasiekimus, atkreipiamas dėmesys į kokybiškų mokytojų ir mokinių tarpusavio santykių svarbą ir veiksmingus mokinių ir klasių valdymo įgūdžius, siekiant geriausių mokinių rezultatų. Mokslininkai rekomenduoja kurti ir įgyvendinti intervencijas, skirtas konkrečiai mokytojų SEU kompetencijoms stiprinti, mokytojų stresui ir perdegimui mažinti bei mokytojų gerovei (Jones ir kt., 2015). Nors ir ribotai, per pastaruosius kelerius metus jau atsiranda intervencijų, skirtų mokytojų SEU ir streso valdymui gerinti (Schonert-Reichl, 2019).

Apibendrinant autorių mintis, galima daryti išvadą, jog mokinių pasiekimai yra neatskiriamai susiję su dėmesingų santykių raida (mokytojas-mokinys ir mokinys-mokytojas). Siekiant įvairiapusės mokinių sėkmės bei saugumo mokykloje, ypač svarbu skirti pakankamą dėmesį mokytojų profesiniam tobulėjimui SEU srityje bei mokytojo emocinei gerovei.

Palanki mokymosi aplinka, palaikanti kultūra ir infrastruktūros sukūrimas. SEU sistemoje pabrėžiami aiškūs elgesio lūkesčiai, mokoma modeliuoti pozityvų elgesį, stiprinti teigiamą elgesį ir naudoti nebaudžiamuosius metodus ištaisyti nerimą keliančiam elgesiui (Kalke, Glanton ir Cristalli, 2007). Probleminio elgesio keitimo priemonės ir SEU programos yra labai susieti elementai, pabrėžiantys mokinių stipriosiomis pusėmis grindžiamą orientaciją (Anderson ir kt., 2010). Šiam požiūriui pritaria Seligman ir Csikszentmihalyi, (2000), tvirtindami, jog mokinio stiprybėmis grįstas požiūris į mokinių elgesį yra pozityviosios psichologijos produktas, pabrėžiantis individualias charakterio stipriąsias puses ir skatinantis jas teigiamiems rezultatams siekti. Aktyvus dėmesys mokinių stipriosioms pusėms yra svarbus tinkamai ruošiant mokytojus darbui su mokiniais, augančiais socialinės rizikos aplinkoje. Minėti autoriai teigia, jog užuot kreipus dėmesį į probleminį elgesį ir tinkamo elgesio dažniausiai nepastebint, probleminio elgesio keitimo ir SEU metodai reiškia kad visi vaikai turi stiprybių, ir, tinkamai ugdant gali vystyti savo socialinius ir emocinius įgūdžius.

Probleminio elgesio keitimo ir SEU programų dermė daro stipresnę teigiamą poveikį nei šie du elementai atskirai (Cook ir kt., 2015). Svarbu tinkamai perteikti, mokyti ir stiprinti tinkamo elgesio lūkesčius bei naudoti stipriosiomis mokinių pusėmis pagrįsta požiūrį. Venslovaitė ir Danylienė (2018) akcentuoja, jog svarbu paskirti pakankamai dėmesio tikslingai ir pozityviai mokymosi aplinkos plėtrai, kuri yra labai svarbi sėkmingo SEU įgyvendinimo mokykloje sąlyga (Venslovaitė ir Danylienė, 2018). Dar vienas infrastruktūros sukūrimui svarbus veiksnys – finansinės galimybės. SEU, ypač pasirengimo diegti etape, reikalauja finansinių investicijų, todėl svarbu iš anksto planuoti ir numatyti biudžetą (Devaney ir CASEL, 2006).

Integravimas į visą mokyklos gyvenimą. Kuo daugiau mokyklos personalo bus baigę SEU kursus, kuo stipresnės bus suaugusiųjų SEK, tuo veiksmingesnis visos mokyklos bendruomenės pasiryžimas socialinį ir emocinį ugdymą padaryti tvaria mokyklos kultūra. SEK turi būti integruotos į visas mokyklos gyvenimo sritis. Pradedant nuo labai aiškių taisyklių visiems bendruomenės nariams ir baigiant bendrą tradicinių švenčių šventimu, viskas turėtų vykti nukreipiant žinias ir gebėjimus esminių SEK stiprinimui (Devaney ir CASEL, 2006)

Šalia šių, anksčiau išvardintų sėkmingo SEU įgyvendinimą lemiančių veiksnių, verta atkreipti dėmesį į Yeager (2017) mintis, jog SEU programos turi būti tiksliai orientuotos į tai, koks pagal jas ugdomų mokinių amžius. Mokslininkas teigia, jog svarbu tinkamą dėmesį atkreipti į paauglių SEU, nes būtent šiuo žmogaus raidos periodu vyksta tam tikri smegenų bei hormonų veiklos pokyčiai svarbūs sėkmingam SEU, lyginant su vaikystės periodu. Paaugliai mokosi, kaip susidoroti su kylančiais naujais mokyklos ir socialinio gyvenimo iššūkiais, o kartu su naujomis, intensyviomis emocijomis, tiek su maloniomis, tiek ir su nemaloniomis. SEU programos yra vienas iš būdų padėti jiems įveikti šiuos sunkumus. Nors SEU programos stengiasi padėti paaugliams sėkmingiau susidoroti su sunkumais, paaugliai mano, jog tai turėtų padaryti patys, be suaugusiųjų nurodymų ir pamokymų. Tuomet, pasak Yeager (2017), ir atsiranda tam tikri SEU programų paaugliams įgyvendinimo barjerai. Mokslininkas pritaria nuomonei, jog veiksmingos universalios SEU programos gali pakeisti paauglių gyvenimą į gerąją pusę, tačiau jis savo straipsnyje pateikia įrodymų, kad tipiškų SEU programų, kuriose akcentuojamas tiesioginis įgūdžių mokymasis ir jų praktikavimas bendrojo ugdymo procese, rezultatai tarp 14-17 metų paauglių vis dėlto yra žemi (Yeager, 2017). Tačiau, anot Yeager (2017), kai kurios SEU programos išsiskiria savo veiksmingumu paaugliams. Mokslininkas, remdamasis atlikta tyrimų metaanalize teigia, jog SEU programos, kurios yra skirtos būtent mąstymui ir palankaus mikroklimato kūrimui, išsiskiria veiksmingumu. Skirtingai nuo tų programų, kuriuos orientuotos į konkrečių SEU įgūdžių ugdymą. Pasitelkiant paauglių raidos ypatumus, tokiomis programomis siekiama, kad paaugliai jaustųsi gerbiami suaugusiųjų ir bendraamžių, bei įgytų žmonių, kurių nuomonę jie vertina, palankumą bei žavėjimąsi jais (Yeager, 2017).

Apibendrinant apžvelgtą mokslinę literatūrą galime teigti, jog sėkmingas SEU programų įgyvendinimas priklauso nuo šių veiksnių: profesionali programų įgyvendinimo stebėseną, mokyklos lyderių ir vadovų vaidmuo, aktyvus bendradarbiavimas su šeimomis ir bendruomene, mokytojų profesinis tobulėjimas SEU srityje, palanki mokymosi aplinka, palaikanti kultūra bei infrastruktūros sukūrimas, SEU integravimas į visą mokyklos gyvenimą bei pačios SEU programos komponentai. Toliau bus aptariami inovacijų taikymo švietime barjerai, traktuojant juos kaip SEU įgyvendinimo barjerus.

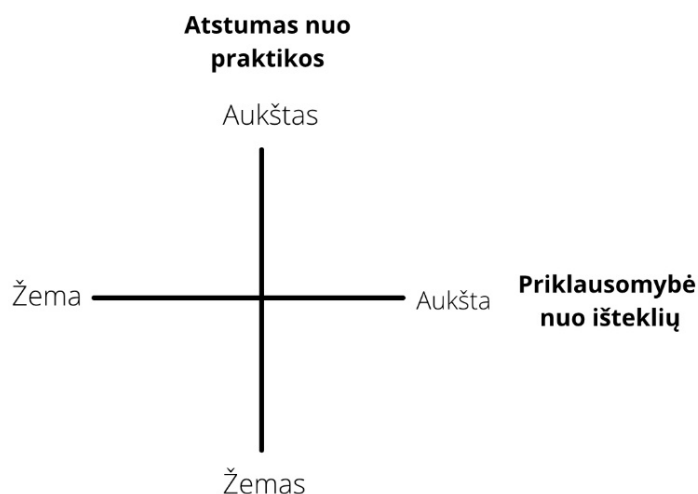
Kirkland ir Sutch (2009) atliko apžvalgą, siekdami išdėstyti kai kuriuos iššūkius skatinant ir remiant inovacijas švietime. Autoriai, atlikę tyrimų rezultatų metaanalizę, pabrėžia dvi išryškėjusias konkrečias problemas šioje srityje: pirma – kad inovacijos savaime yra tam tikro pobūdžio, kuris

priklauso nuo konteksto, kuriame jos diegiamos ir antra – veiksmingiausias būdas dalintis inovacijomis ir jas pritaikyti yra sklaidos procesas. Kirkland ir Sutch (2009) apžvelgė tyrimus, kurie nagrinėjo kliūtis inovacijų įgyvendinimui tiek institucijoms, tiek jose dirbantiems asmenims. Tyrimų išvadose pabrėžiama *veiksnių, kurie laikomi kliūtimis inovacijoms, sąveika*. Yra daug tyrimų apie tai, kokios kliūtys turi įtakos pokyčiams, bet nebūtinai jų atsiradimo procesui. Sėkmingų inovacijų mokyklose pagrindas yra ryšys tarp naujovių: novatoriaus gebėjimo ir nusiteikimo bei aplinkos, kurioje atsiranda naujovė. Ryšys tarp kiekvienos iš šių sričių yra unikalus kiekvienai mokyklai ir kiekvienai inovacijai. Kirkland ir Sutch (2009) savo darbe pateikia du modelius, padedančius paaiškinti inovacijoms švietime kylančias kliūtis: *atstumo ir priklausomybės modelį* bei *įtakos sluoksnių modelį* (Kirkland ir Sutch, 2009).

Atstumo ir priklausomybės modelis. Siekia aiškiai atskleisti kontekstui būdingus veiksnius, turinčius įtakos inovacijai ir padėti nustatyti tikėtiną inovacijos sėkmę, vaizduojant jos skirtumą nuo esamos praktikos ir turimų išteklių.

Įtakos sluoksnių modelis. Įtakos sluoksniai atskleidžia įtakas, kurios sudaro klasės kontekstą. Trys sluoksniai: mikro-, mezo- ir makro-. Modelis atskleidžia, kaip kiekvienas sluoksnis gali paveikti inovacijos sąlygas.

Atstumo ir priklausomybės modelis (žr. 3 paveikslą). Horizontali ašis rodo, kiek inovacijos priklauso nuo sėkmės išteklių. Tai susiję su inovacijoms reikalingais ištekliais ir tuo, kiek jie skiriasi nuo esamų mokyklos išteklių. Ištekliai gali būti plati kategorija, įskaitant techninius išteklius, tokius kaip įranga ar internetinė prieiga, žmogiškieji ištekliai, pavyzdžiui, papildomi darbuotojai, arba materialiniai ištekliai, pavyzdžiui mokymosi erdvės. Kuo mažiau inovacija reikalauja papildomų išteklių, tuo didesnė jos įgyvendinimo sėkmės tikimybė. Pagrindinė šio modelio funkcija yra padėti suprasti švietimo inovacijų kontekste pavaizduojant, kiek ji nutolusi nuo esamos praktikos ir priklauso nuo turimų išteklių. Kaip rodo šis modelis, vienos inovacijos įgyvendinimas mokykloje gali būti susijęs su daugybe kitų naujovių, kad būtų patenkinti inovacijos ištekliai ir pedagoginiai poreikiai. Šis inovacijos sudėtingumo skirtumas atsispindi mokyklos lygmenyje. Vienai mokyklai, kuri jau turi stiprią infrastruktūrą ir techninę pagalbą bei teigiamas formalias ir neformalias personalo struktūras, gali būti visai nedidelis iššūkis įsigyti ir įdiegti reikiamą techninę įrangą. Kitoje mokykloje, kurioje nėra nei vieno iš šių veiksnių, inovacija gali pareikalauti pertvarkos visoje mokykloje, kad ji būtų veiksmingai įgyvendinta. Tada naujovės sėkmė priklauso nuo to, kiek pokyčių mastas yra suprantamas ir tinkamai aprūpintas ištekliais. Zhao ir Frankas (2016), apmąstydami mokyklos kaip ekosistemos modelį, teigia jog inovacija konkuruoja dėl ribotų išteklių aplinkoje. Iš esmės, teigia Zhao ir Frankas (2016), sisteminės inovacijos, kurios nėra aprūpintos papildomais ištekliais iš išorės, greičiausiai nebus sėkmingos. Šis modelis padeda pagrįsti tai, jog inovatoriaus gebėjimai ir motyvacija įgyvendinti inovaciją, priklauso nuo inovacijos konteksto.



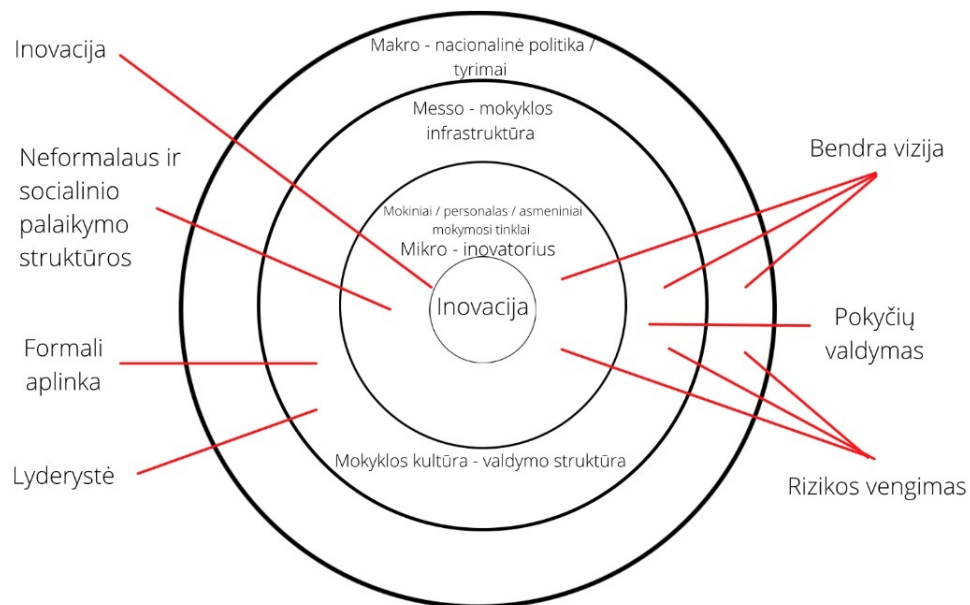
3 pav. Atstumo ir priklausomybės modelis remiantis Zhao ir Franku (2016)

Įtakos sluoksnių modelis (žr. 4 paveikslą). Šis modelis, kurį pateikia Kirkland ir Sutch (2009), siūlo būdą konceptualizuoti įtakos sluoksnius, darančius įtaką inovacijai ir inovatoriui. Įtaka, kuri gali padėti asmeniui įgyvendinti inovaciją, gali būti sudaryta iš įvairių sričių. Remdamiesi Brofenbrenerio (1989) ekologinių sistemų teorija bei Groffo ir kt. (2008) kritinių veiksmų, turinčių įtaką mokyklos pokyčiams, identifikavimu, Kirklandas ir Sutchas (2009), pateikia keturis pagrindinius sluoksnius ir jų įtaką švietimo inovacijoms (4 paveikslas):

- Inovacijos: tai veiksniai susiję su pačia inovacija.
- Mikrolygmens įtaka: susijusi su įtaka, kuri tiesiogiai susijusi su pačiu novatoriumi. Pavyzdžiui, jo gebėjimu ir motyvacija veikti kaip novatoriumi. Šis sluoksnis taip pat susijęs su labai asmeniniais santykiais, pavyzdžiui, su mokiniais ir kolegomis.
- Mezolygio įtaka: šie veiksniai apima vietos lygmens įtaką, pavyzdžiui, mokyklos kultūrą, mokyklos valdymo struktūras ir mokyklos infrastruktūrą bei vietos bendruomenės ir savivaldos įtaką.
- Makrolygmens įtaka: tai vyriausybės vadovaujamos iniciatyvos, nacionalinė politika ir nacionalinės ugdymo programos bei gilesni tyrimai.

Naudojant šį modelį kartu su sritimis, kurios atsirado peržiūrint barjerus, inovacijos gali būti vertinamos sluoksnių, turinčių įtakos jų diegimui, kontekste. Tai suteikia galimybę aptarti inovacijų diegimo barjerus tokiu būdu, kuris padėtų geriau suprasti inovacijų palaikymą ir dalijimosi naujovėmis procesą įvairiuose kontekstuose. Šis modelis taip pat pabrėžia šių sluoksnių tradicinę sąveiką. Inovacija yra apsupta kolegų, darbuotojų ir artimiausios aplinkos sąlygų. Šį sluoksnį savo ruožtu kontekstualizuoja mokyklos kultūra ir infrastruktūra, kuri nukreipta į nacionalinę ataskaitos sistemą.

Panašiai inovacijų barjerai klasifikuojami pagal Balanskatą ir kt. (2006): išskiriami *mikro lygio* ir *mezo lygio* barjerai. Mikro lygio – barjerai, susiję su mokytojų nuostatomis ir požiūriu, mezo lygio – barjerai, kurie dažniausiai pasireiškia institucinės aplinkos kontekste.



4 pav. Įtakos inovacijoms sluoksnių modelis remiantis Zhao ir Franku (2016)

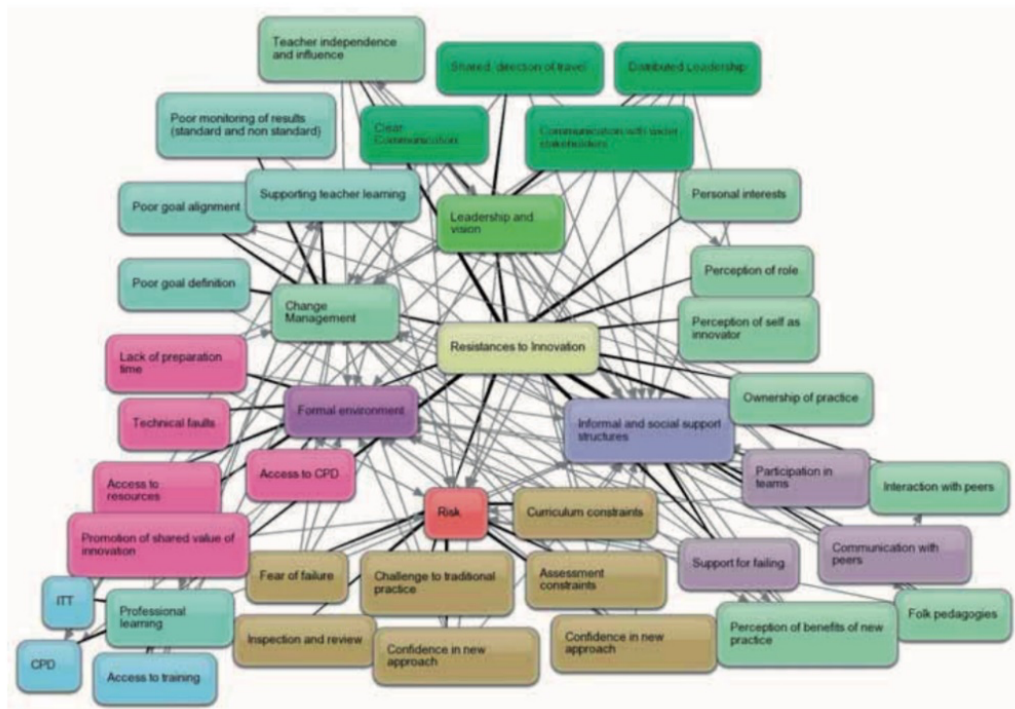
Kirkland ir Sutch (2009), apibendrinami šiuos abu inovacijoms kylančių kliūčių modelius, pateikia tokius akcentus:

- naujovės suvokimas, įskaitant tai, kad ji nauja ir kitokia, gali turėti lemiamos reikšmės jos sėkmei;
- šis suvokimas gali būti sudarytas iš įvairių sluoksnių;
- norint sėkmingai įgyvendinti naujovę, reikia bendrai suprasti jos atstumą nuo dabartinės praktikos ir priklausomybę nuo išteklių;
- naujovės, kurias galima plačiai skleisti ir dalytis jomis, turi tris pagrindines savybes:
 - 1) ilgaamžiškumas: naujovės gali būti palaikomos laikui bėgant;
 - 2) pritaikomumas: naujovę gali pritaikyti skirtingi specialistai;
 - 3) lengvai pakartojama: šią naujovę galima pakartoti vietos sąlygomis.

Papertas (1997) pateikia platų požiūrį į ryšį tarp inovacijų priėmimo ir pasipriešinimo pokyčiams. Šis požiūris pabrėžia, kad, kai mokyklose pristatomos naujovės, jos keičiamos – kontekstualizuojamos, atsižvelgiant į poreikius, interesus, išteklius bei mokyklos ar klasės tikslus. Papertas (1997) akcentuoja tai, kad procesas, kurio metu mokyklos perima naują praktiką, vyksta būtent prisitaikant prie vietos konteksto, o ne mokykla priešinasi naujovėms arba kad dalijimosi modelis nesėkmingas. Bandymas suprasti efektyviausius būdus dalytis naujovėmis ir idėjomis, siekiant informuoti apie naują mokymo ir mokymosi praktiką, anot Paperto (1997), yra kur kas daugiau nei kliūčių išryškėjimas ir įveikimas. Svarbus yra darbas su konkrečiam kontekstui būdingais pasipriešinimais. Suvokus šį lokalizacijos procesą ir veiksnius, lemiančius naujovės priėmimo būdą, dalijimosi naujovėmis procesai gali kisti, kad būtų atsižvelgta į konkrečiam kontekstui būdingus pasipriešinimus, o tai darant didėja galimybė, kad nauja idėja ar jos dalis bus sėkmingai įgyvendinta. Kaip teigia Kirkland ir Sutch (2009), daugelis mokslinių tyrimų, kurių buvo imtasi tirti inovacijų barjerus, norint rasti būdų kaip juos išspręsti, bandė juos suskirstyti į kategorijas. Šias kliūtis bandoma išaiškinti ne tam, kad jas būtų galima spręsti atskirų kategorijų lygmeniu, o tam kad jas būtų galima išsamiai aptarti kaip tarpusavyje susijusių veiksnių rinkinį.

Kirkland ir Sutch (2009) savo darbe pažymi, jog daugelis autorių nurodo pirmosios ir antrosios eilės barjerus pokyčiams. Ertmer ir kt. (1999) išskiria pirmosios eilės barjerus (toliau – **išoriniai barjerai**) – tai iššūkiai, kylantys diegiant naują praktiką, atsirandančią dėl aplinkos, kurioje diegiama inovacija. Pavyzdžiui, nepakankama prieiga prie išteklių, laiko trūkumas, veiksmingų mokymų trūkumas, techninės problemos. Šie barjerai skiriasi nuo antrosios eilės kliūčių (toliau – **vidinių barjerų**), kurios labiau pagrįstos inovacijos diegime dalyvaujančių žmonių suvokimu ir požiūriu (Ertmer ir kt., 1999). Šie vidiniai barjerai apima pasipriešinimą, kylantį dėl pasitikėjimo stokos, neigiamo požiūrio į pokyčius, naudos suvokimo trūkumo. Inovacijų ir būtinų socialinių pokyčių praktikoms būdingi vidiniai barjerai, kurie yra giliai išsiskniję mokytojų psichologijoje. Mokytojų tradicinė pedagogika, jų savo vaidmens ugdyme suvokimas, mokytojų bei mokinių tapatybės suvokimas – vis tai kyla iš jų pačių asmeninio vystymosi per ilgą laiką.

Kirkland ir Sutch (2009) pateikia ir antrąją inovacijų barjerų klasifikavimo metodą, plėtojančią visa apimančias temas, kurios sujungia susijusias „pasipriešinimo grupes“. Šis metodas naudingas nustatant kliūčių, formuojančių konteksto gebėjimą priimti naujoves, diapazoną. 5 paveiksle pateikti inovacijų pasipriešinimo veiksniai, sugrupuoti pagal pagrindines temas. Nors šis metodas yra naudingas pabrėžiant tarpusavyje susijusį šių kliūčių ir pasipriešinimo pobūdį, šis metodas nebūtinai leidžia išsamiai ištirti veiksmų ryšius. Taikant šį teminį rūšiavimo metodą, anot Kirkland ir Sutch (2009), mokslininkai nagrinėjo kliūtis tiek institucijoms, tiek jose dirbantiems asmenims. Mokslininkai, vis dažniau pabrėžia veiksmų, kurie laikomi barjeriais inovacijoms, sąveiką (Jones, 2004; Zhao ir kt., 2002). Kirkland ir Sutch (2009), apibendrinami mokslinėje literatūroje apibrėžtus barjerus, išryškino visa apimančias temas, kurios gali būti vertinamos įvairiuose įtakos sluoksniuose (žr. 5 paveikslą).



5 pav. Pasipriešinimo inovacijoms temos (Kirkland ir Sutch, 2009)

5 paveiksle pateiktos barjerų temos nesistengia suskirstyti barjerų į grupes, nes tai nesudaro galimybės pateikti tokio tarpusavyje susijusių veiksmų rinkinio. Išylančios barjerų temos yra išdėstytos taip, kad apimtų išryškintas kliūtis. Temos pateikia sritis, apimančias daugybę kliūčių, kad

jas galima būtų spręsti, atsižvelgiant į tai, kur inovacijas diegianti institucija nori jas kontroliuoti ar paveikti.

Sostrin (2008), atlikęs mokslinės literatūros metaanalizę bei empirinį tyrimą, pateikė koncepcinę mokymosi ir veiklos darbo vietoje barjerų sistemą. Pagal ją inovacijų taikymo barjerai skirstomi į *individualius, grupės bei organizacinės kultūros sistemas*. Individualūs – tai barjerai, susiję su ribotais žmonių lūkesčiais, grupės – barjerai, kurie yra ribojami komandos nesėkmių, organizacinės kultūros ir sistemos – barjerai, kurie neleidžia veiksmingai bendrauti ir priimti svarbius sprendimus organizacijoje.

Pennacchia, Jones ir Aldridge (2018) tyrinėjo nepalankioje padėtyje esančių žmonių grupių mokymosi barjerus. Pasak jų, įrodymai rodo, kad suaugusieji susiduria su daugybe kliūčių, kurios turi įtakos tikimybei dalyvauti mokymesi. Pennacchia ir kiti (2018), remdamiesi Cross (1981), pateikia šią barjerų klasifikaciją:

- Situaciniai barjerai: kylantys iš suaugusio asmens asmeninės ir šeimyninės padėties, pavyzdžiui, laiko trūkumas ir finansiniai suvaržymai.
- Instituciniai barjerai: kylantys dėl švietimo įstaigų nereagavimo arba siūlomų paslaugų teikimo lankstumo stokos, pavyzdžiui, netinkamo tvarkaraščio.
- Dispoziciniai barjerai: susiję su suaugusiųjų požiūriais, suvokimu ir lūkesčiais, pavyzdžiui, manymu, kad jie per seni mokyti arba jiems trūksta pasitikėjimo ir motyvacijos.

2017 metais darytos apklausos metu surinktų duomenų analizė parodė, kad intervencijos, kuriomis siekiama įtraukti suaugusiuosius į mokymąsi, turi įveikti įvairias kliūtis ir taikyti tikslingus metodus, atsižvelgiant į potencialių besimokančiųjų demografines ypatybes. Norint sėkmingai įtraukti suaugusiuosius, kurie yra mažiau linkę dalyvauti mokymesi, ir tuos, kurie turėjo mažiausiai naudos iš ankstesnių mokymosi patirčių, be platesnių situacinių ir institucinių kliūčių, reikia pašalinti dispozicines kliūtis (Pennacchia ir kt., 2018).

Kuomet kalbama apie inovacijų taikymo barjerus, kontekstas, kuriame dirba ir gyvena mokytojai, vaidina ypač svarbų vaidmenį. Kalifornijoje atliktas tyrimas atskleidė, kad mokytojų darbo sąlygos, tiek struktūriniu, tiek kultūriniu aspektu, yra ne mažiau svarbios nei mokytojų gaunamas atlyginimas (Horng, 2009). Schwartzas, Cappella ir Aber (2019), nagrinėdami mokytojų kontekstinius barjerus taikant inovacijas, juos suskirstė į tris kategorijas: *asmeniniai barjerai, struktūriniai barjerai ir kultūriniai barjerai*.

Asmeniniai barjerai. Šeimos pareigos turi įtakos mokytojų motyvacijai dalyvauti papildomuose kvalifikacijos kėlimo mokymuose. Tyrimai rodo, kad asmeninė ir šeimos gerovė bei parama gali turėti įtakos žmogaus požiūriui į darbą ir jo veiksmingumui. Šeimos paramos trūkumas ypač siejamas su perdegimu, yra įrodymų, kad šeimos konfliktai turi įtakos darbo našumui (Schwartz ir kt., 2019). Pereinant nuo asmeninės mokytojų sferos į mokyklos sritį, mokyklų sistemose yra daug struktūrinių komponentų, kurie gali veikti kaip barjerai inovacijų taikymui. Tai **struktūriniai barjerai**, kylantys dėl menko mokytojo atlyginimo, papildomo administracinio darbo paskyrimo bei darbo grafiko planavimo sunkumų, pavyzdžiui, siekiant suderinti dvi darbo vietas (Schwartz ir kt., 2019).

Trečioji kontekstinių barjerų kategorija, kuri apima tiek mokyklos viduje tiek išorėje esančius komponentus, remiantis Schwartzu ir kt. (2019) – **kultūriniai barjerai**. Pavyzdžiui, socialinės ir švietimo normos bei mokyklos mikroklimatas. Socialinės normos šiame kontekste reiškia

numanomus arba atvirus mokytojų ir mokyklų sistemų lūkesčius, socialines taisykles ir suvokiamą mokytojų vertę bendruomenėje.

Didžiosios Britanijos švietimo komunikacijų ir technologijų agentūra (toliau – Becta) 2004 metais paskelbė ataskaitą apie kliūtis, trukdančias mokytojams diegti IKT inovacijas. Šiame dokumente barjerai skirstomi: 1) *mokytojo lygmens* – barjerai, išskylantys dėl laiko trūkumo, pasitikėjimo stokos ar pasipriešinimo pokyčiams; 2) *mokyklos lygmens* – barjerai, išskylantys dėl prieigos prie išteklių trūkumo ar efektyvaus mokymo(si) trūkumo sprendžiant technines problemas (Becta, 2004).

Apibendrinant aptartus inovacijų taikymo švietimo institucijose barjerus, sudaryta jų klasifikavimo lentelė (žr. 3 lentelė).

3 lentelė. Inovacijų taikymo švietimo institucijose barjerų klasifikavimo apžvalga

Autoriai	Barjerų klasifikavimas	Barjerų pavyzdžiai
Schwartz, Cappella ir Aber (2019)	Asmeniniai	barjerai susiję su šeimos narių ir draugų paramos bei palaikymo trūkumu;
	Struktūriniai	barjerai dėl menko mokytojo atlyginimo, papildomo administracinio darbo paskyrimo bei darbo grafiko planavimo sunkumų, siekiant suderinti kelias darbo vietas;
	Kultūriniai	barjerai susiję su mokyklos socialinėmis ir švietimo normomis bei jos klimatu;
Cross (1981)	Situaciniai	barjerai dėl asmeninės ir šeimyninės padėties;
	Instituciniai	barjerai dėl švietimo įstaigų nepakankamo dėmesingumo ar lankstumo;
	Dispoziciniai	barjerai susiję su žmonių požiūriu, suvokimu, lūkesčiais;
Ertmer ir kt. (1999)	Išoriniai (pirmosios eilės)	barjerai dėl išteklių, laiko, efektyvaus mokymo(si) trūkumo ar techninių problemų;
	Vidiniai (antrosios eilės)	barjerai dėl nepasitikėjimo, neigiamo požiūrio į pokyčius, dėl naujovės naudą nesuvokimo, naujų priemonių ir jų naudojimo paskirties nepatikimumu, neužtikrintumo taikant naujoves;
Becta (2004)	Mokytojo lygmens	barjerai dėl laiko trūkumo, pasitikėjimo stokos ar pasipriešinimo pokyčiams;
	Mokyklos lygmens	barjerai dėl prieigos prie išteklių trūkumo ar efektyvaus mokymo(si) trūkumo sprendžiant technines problemas;
Balanskat ir kt. (2006)	Mikro lygio	barjerai susiję su mokytojų nuostatomis ir požiūriu;
	Mezo lygio	barjerai, kurie dažniausiai pasireiškia institucinės aplinkos kontekste;
Sostrin (2008)	Individualūs	barjerai susiję su ribotais žmonių lūkesčiais;
	Grupės	barjerai ribojami komandos nesėkmių;
	Organizacinės kultūros ir sistemos	barjerai, kurie neleidžia veiksmingai bendrauti ir priimti svarbius sprendimus;

Kadangi šiame darbe SEU sėkmingo įgyvendinimo veiksnių nebuvimas traktuojamas kaip SEU įgyvendinimo barjerai, 4 lentelėje pateikiami galimi SEU įgyvendinimo barjerai ir sėkmingą SEU įgyvendinimą lemiančių veiksnių kriterijai bei indikatoriai.

4 lentelė. Sėkmingo SEU įgyvendinimo veiksniai bei galimi barjerai

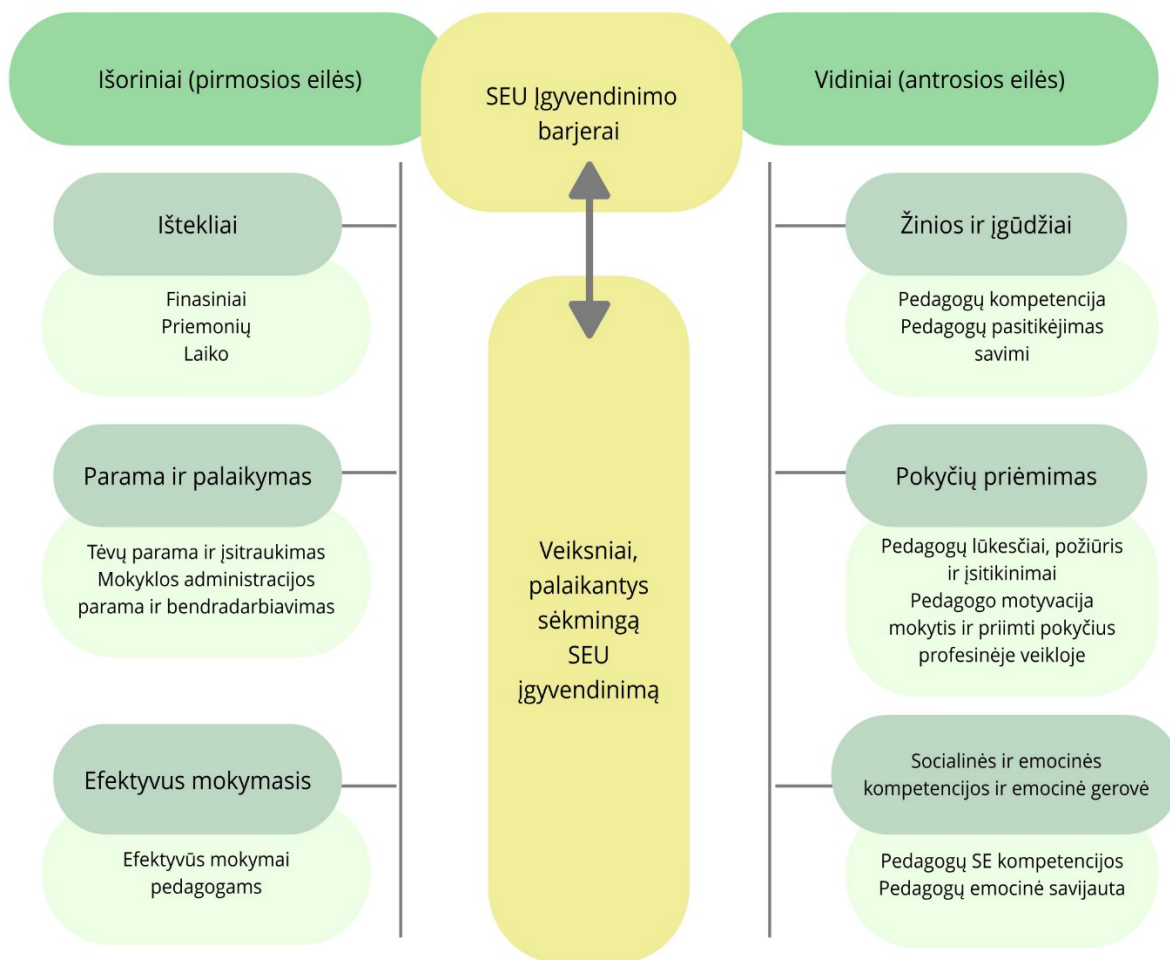
Barjerų charakteristika	Kriterijai barjerų / veiksnių	Indikatorius barjerų / veiksnių	Barjerus iliustruojantys teiginiai
Išoriniai (pirmosios eilės) barjerai	Išteklų trūkumas / pakanka išteklų	Finansinių išteklų trūkumas / pakanka finansinių išteklų	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogams, dirbantiems prevencinį darbą nėra skiriamas papildomas finansavimas/etato dalis; - pedagogams ne visada yra sudaromos sąlygos tobulinti savo kompetencijas SEU inovacijų taikymo srityje (pvz., mokyklos neapmoka dalyvio mokesčio už seminarus, kursus); - dėl žemo atlyginimo pedagogams trūksta motyvacijos diegti SEU taikant inovacijas mokyklose;
		Priemonių trūkumas / pakankamas aprūpinimas priemonėmis	<ul style="list-style-type: none"> - pagrindinių mokymui reikalingų priemonių (pvz., popieriaus ir pieštukų, mokiniams pritaikytų baldų, kompiuterių ar kito inventoriaus) trūkumas; - metodinių priemonių skirtų SEU taikant inovacijas trūkumas; - inovatyvių mokymo priemonių trūkumas, kurios galėtų padėti sudominti mokinius SEU;
		Laiko trūkumas / lanksčiai, pagal poreikius organizuojamas laikas	<ul style="list-style-type: none"> - dėl patiriamo spaudimo siekiant akademinį tikslų, nelieta pakankamai laiko mokinių SEU taikant inovacijas; - mokyklos neskiria pedagogams papildomo laiko SEU taikant inovacijas pasiruošimui; - pedagogai yra apkrauti įvairių dokumentų tvarkymu, darbų taisymu ir dažniais mokinių standartizuotais testavimais; - dėl papildomo administracinio darbo paskyrimo; - pedagogai neturi laiko dėl šeimyninių pareigų (pvz., rūpinimasis vaikais, maisto gaminimas, drabužių priežiūra ir t.t.);
	Paramos ir palaikymo trūkumas / pakanka paramos ir palaikymo	Tėvų paramos/įsitraukimo trūkumas / aktyvus tėvų įsitraukimas ir parama	<ul style="list-style-type: none"> - tėvai dažnai neturi laiko ar energijos padėti/įsitraukti į vaikų SEU taikant inovacijas; - mokyklos nepadeda tobulinti tėvų socialinių emocinių kompetencijų ar tėvystės įgūdžių; - neigiama pedagogų nuostata tėvų atžvilgiu; - neiškus tėvų vaidmuo bendradarbiaujant su pedagogais;

			<ul style="list-style-type: none"> - netinkamas tėvų elgesio stilius auklėjant vaikus - (pvz., kai tėvai yra kontroliuojantys, vien neigiamai reaguojantys į vaiko veiklos rezultatus, demonstruojantys neigiamus lūkesčius) atskiria vaikus nuo jiems itin reikalingų postūmių mokytis socialinių emocinių įgūdžių;
		<p>Mokyklos administracijos paramos ir bendradarbiavimo trūkumas / mokyklos administracijos aktyvus bendradarbiavimas ir parama</p>	<ul style="list-style-type: none"> - mokyklos administracija sudaro nelanksčius tvarkaraščius (pvz., dėl to pedagogai patiria sunkumus, siekiant suderinti dvi darbovietes); - trūksta mokyklos vadovybės ir pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo renkantis prevencines SEU programas, kurios yra reikalingiausios ir veiksmingiausios mokyklai; - mokykloje trūksta komandinio darbo vertinant SEU programų įgyvendinimo veiksmingumą ir teikiant siūlymus dėl jų tobulinimo (pvz., mokyklos vaiko gerovės komisijos iniciatyvos trūkumas); - dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje pedagogams dažniausiai sunku įgyvendinti SEU programų užsiėmimus; - pedagogams trūksta teigiamo mokyklos vadovybės požiūrio ir palaikymo; - mokyklos vadovybė nepalaiko pedagogų galimybes tobulėti;
	<p>Efektyvaus mokymo(si) trūkumas / pakanka efektyvaus mokymo(si)</p>	<p>Efektyvių mokymų pedagogams trūkumas / pakankamas efektyvių, poreikius atitinkančių mokymų organizavimas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - per trumpa pedagogų SEU taikant inovacijas mokymų trukmė; - netinkamas mokymų formatas (pvz., daugiau dėmesio galėtų būti skiriama praktiniams užsiėmimams); - apmokytų specialistų, kurie pedagogus konsultuotų SEU taikant inovacijas klausimais trūkumas; - grįžtamojo ryšio apie pedagogų atliktą darbą ugdant mokinių socialinius emocinius gebėjimus taikant inovacijas trūkumas; - bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais pedagogais, vykdančiais SEU taikant inovacijas mokykloje trūkumas;

		Netinkamas mokinių elgesys SEU metu / mokinių kultūra ir jų motyvacija dalyvauti SEU	<ul style="list-style-type: none"> - mokinių drausmės problemos trukdo įgyvendinti SEU taikant inovacijas klasėje; - dėl mokinių drausmės problemų, pedagogai linkę jaustis nepasiruošę efektyviai valdyti savo klasę; - mokiniai nenoriai įsitraukia į mokymosi procesą (pvz., neatlieka užduočių, retai dalyvauja diskusijose, dažnai komentuoja, kad tai yra nuobodu);
Vidiniai (antrosios eilės) barjerai	Žinių ir įgūdžių trūkumas / pakanka žinių ir įgūdžių	Pedagogų kompetencijos trūkumas / pedagogų profesinis tobulėjimas SEU	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogams trūksta žinių apie SEU taikant inovacijas; - pedagogai nepasitiki savo gebėjimais ugdant mokinių socialinius emocinius gebėjimus taikant inovacijas; - pedagogams prastai sekasi ieškoti informacijos, naudotis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis ugdant mokinių socialinius emocinius gebėjimus; - pedagogams sunku integruoti SEU taikant inovacijas į mokomų dalyko turinį;
		Pedagogo pasitikėjimo savimi trūkumas / pedagogų pasitikėjimas savimi	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogo nepasitikėjimas savimi dėl nepakankamų žinių ir įgūdžių apie SEU inovacijų taikymą; - pedagogo nepasitikėjimas savimi dėl neigiamos patirties diegiant inovacijas mokykloje;
	Pasipriešinimas pokyčiams / tinkamas pokyčių priėmimas	Pedagogų riboti lūkesčiai / pedagogai tiki SEU galimybėmis ir nauda	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogai netiki SEU taikant inovacijas nauda (pvz., kad tai gali pagerinti mokinių akademinius rezultatus); - pedagogai netiki, kad ateityje mokykla Jiems suteiks galimybę mokytis ir tobulėti SEU srityje; - pedagogai netiki, kad mokykla Jiems sudarys palankias darbo sąlygas ugdyti mokinių socialinius emocinius įgūdžius; - pedagogai netiki, kad mokykla Jiems apmokės už gerai atliktą darbą ugdant mokinių socialinius emocinius įgūdžius;
		Neigiamas pedagogo požiūris ar įsitikinimai / pedagogai sąmoningai pripažįsta savo vaidmens svarbą SEU	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogai nemano, kad socialinių emocinių įgūdžių ugdymas taikant inovacijas turėtų būti vykdomas per jų pamokas; - pedagogai nemano, kad SEU programos užsiėmimų veikla yra suderinama su jų pamokose taikomais mokymo metodais ir būdais; - pedagogai abejoja dėl savo SEU taikant inovacijas efektyvumo;

		Pedagogo nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje / pedagogų motyvacija patiems tobulėti SEU	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogams trūksta noro mokytis SEU inovacijų taikymo; - pedagogai renkasi tradicinius ugdymo metodus net nesvarstydami apie SEU inovacijų taikymą savo pamokose;
	Socialinių emocinių kompetencijų ir emocinės gerovės trūkumas / socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimas bei emocinės gerovės užtikrinimas	Pedagogų socialinių emocinių kompetencijų trūkumas bei prasta emocinė savijauta / pedagogų socialinės ir emocinės kompetencijos nuolatinis tobulinimas ir gerovės užtikrinimas	<ul style="list-style-type: none"> - dėl patiriamo streso, pedagogams kyla nepasitenkinimas darbu arba atsiranda minčių palikti mokyklas; - dėl pedagogo nesugebėjimo užmegzti ir palaikyti aukštos kokybės santykių su mokiniais ir kolegomis (pvz., negeba išklausti kitų, bendradarbiauti, konstruktyviai spręsti konfliktus, paprašyti arba pasiūlyti pagalbą); - dėl pedagogo nesugebėjimo suprasti ir įsijausti į kito žmogaus padėtį (pvz., pedagogo empatijos stoka savo mokiniams, jų šeimoms ir kolegomis, nesilaikymas socialinių elgesio normų); - dėl pedagogo nesugebėjimo valdyti savo emocijų, minčių ir elgesio (pvz., nepagarbus bendravimas su mokiniais, savo kolegomis ir mokinių tėvais, turi prastesnius savireguliacijos gebėjimus ir rečiau demonstruoja veiksmingus streso valdymo pavyzdžius); - dėl pedagogo nesugebėjimo priimti atsakingų sprendimų (pvz., nesilaikymas elgesio ir etikos normų, saugumo taisyklių, neįvertinamos įvairių veiksmų pasekmės, neatsižvelgiama į mokinio arba kolegų savijautą bei gerovę); - dėl pedagogo nesugebėjimo suprasti savo emocijų, asmeninių tikslų ir vertybių (pvz., neigiamas požiūris apie jo pačio ir jo mokinių dabartinius gebėjimus bei ateities tobulėjimo galimybes, nepasitikėjimas savimi ir pesimistinis mąstymo būdas bendraujant su mokiniais, jų tėvais ir kolegomis).

Apibendrinat šiame skyriuje aptartus sėkmingo SEU įgyvendinimo veiksnius bei galimus barjerus, sudarytas modelis (žr. 6 pav.). Kadangi, šiame darbe SEU įgyvendinimą palaikantys veiksniai traktuojami kaip galimi barjerai, šie du elementai tarpusavyje glaudžiai sąveikauja. Išskirtos dvi pagrindinės barjerų charakteristikos: išoriniai (pirmos eilės) barjerai ir vidiniai (antros eilės) barjerai. Išorinius (pirmos eilės) barjerus iliustruoja išteklių, paramos ir palaikymo, efektyvių mokymų pedagogams indikatoriai, o vidinius (antros eilės) – pedagogų žinių ir įgūdžių, pokyčių priėmimo nuostatų ir pedagogų socialinių ir emocinių kompetencijų bei emocinės savijautos indikatoriai.



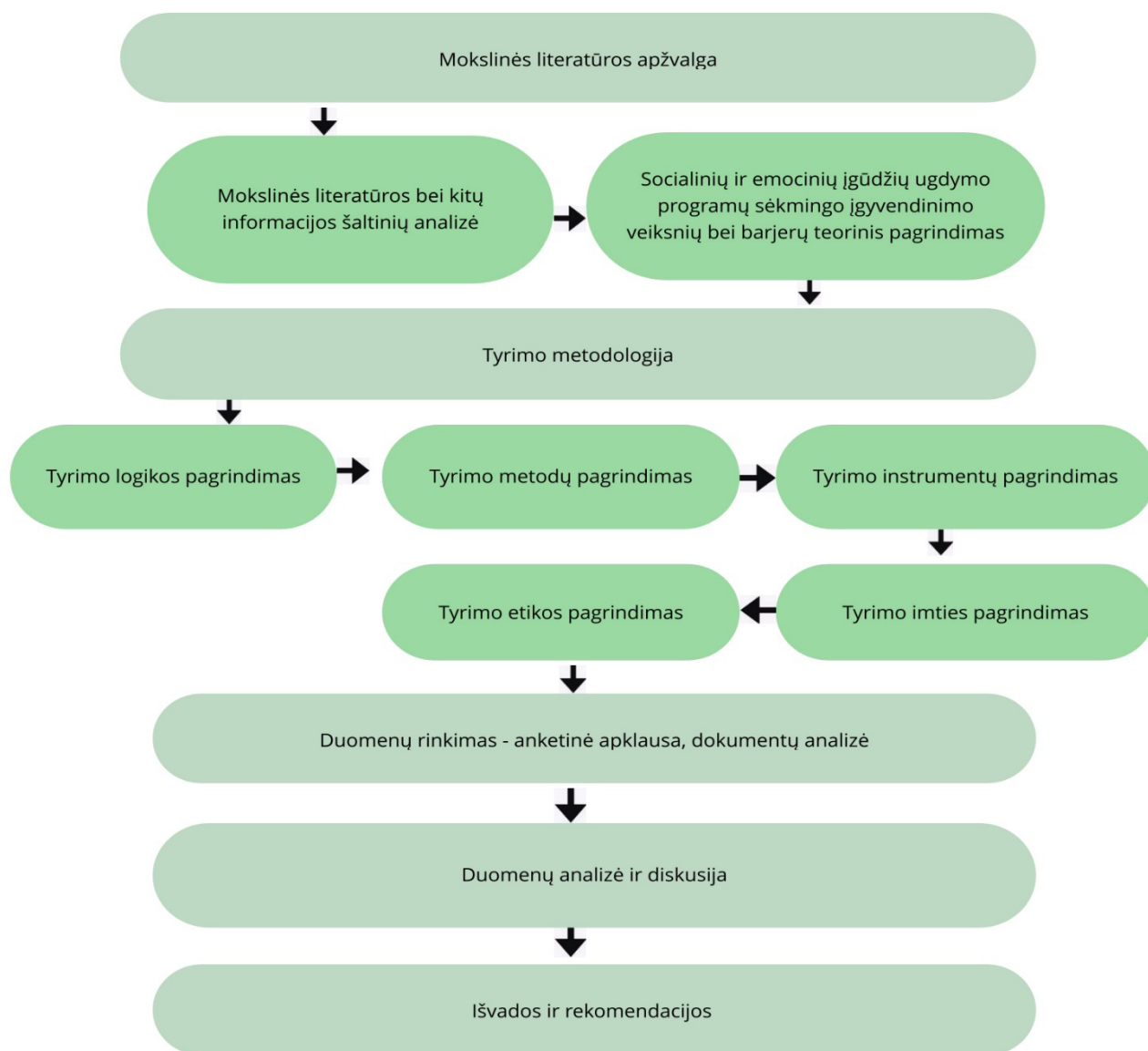
6 pav. Sėkmingą SEU įgyvendinimą palaikantys veiksniai ir galimi barjerai

2. Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimo metodika

Šiame skyriuje pristatoma ir pagrindžiama socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimo metodika: tyrimo tipas ir logika, duomenų rinkimo ir apdorojimo metodai, tyrimo instrumentas ir imtis bei aprašomi etikos principai.

2.1. Tyrimo tipas ir logika

Siekiant atskleisti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerus, pasirinktas *kiekybinis* tyrimas, nes jis grindžiamas skaitiniais, objektyviais tyrimo duomenimis, kurie padeda identifikuoti socialinės tikrovės reiškinius bei jų priežastis (Tidikis, 2003). Siekta nustatyti barjerus, kuriuos išryškina respondentai ir ieškoti barjerų atsiradimo priežasčių, pamatyti apibendrintą vaizdą. Būtent kiekybinis tyrimas leidžia atskleisti išorinius požymius, pamatuoti, kokius barjerus išryškina respondentai ir įvertinti visumą (žr. 7 pav.).



7 pav. Socialinio ir emocinio ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimo logika

Pirmajame etape nagrinėjant mokslinę literatūrą pateikta SEU samprata, SEU įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose būdai, sėkmingo SEU įgyvendinimo veiksniai ir galimi barjerai. Remiantis analizuota literatūra sudaryti modeliai: 1) SEU vystymo ir rezultatų modelis; 2) Inovacijų taikymo švietimo institucijose barjerų klasifikavimo apžvalga; 3) Sėkmingą SEU įgyvendinimą palaikantys veiksniai ir galimi barjerai. Jais remiantis grindžiami tyrimo kriterijai ir indikatoriai bei atliekama duomenų interpretacija. Vėliau pristatoma tyrimo metodologija pagrindžiant tyrimo logiką, metodus, instrumentus, imtį ir etikos principus. Tuomet pereinama prie duomenų rinkimo etapo. Siekiant atskleisti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerus pasirinktas kiekybinis tyrimo metodas, atlikta internetinė apklausa raštu. Tyrimo atskleidžiami SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerai. Surinkti duomenys analizuojami aprašomosios statistikos ir daugiamačiais tyrimo duomenų apdorojimo metodais bei diskutuojama siejant empirinio tyrimo metu gautą informaciją su mokslinėje literatūroje aptartais teiginiais. Galiausiai, parengiamos barjerų mažinimo strategijos, formuluojamos išvados ir teikiamos rekomendacijos.

2.2. Tyrimo duomenų rinkimo metodų pagrindimas

Tyrimo duomenų surinkimui pasirinktas apklausos raštu metodas. Apklausa vykdyta naudojant interneto platformą SurveyMonkey. Apklausa dažnai taikoma, kai tiriamas reiškinys yra susijęs su žmonių nuostatomis, poreikiais, interesais, motyvacija ir pan. Socialiniuose moksluose apklausa taikoma kaip instrumentas informacijai iš respondentų surinkti iš anksto apgalvotais klausimais (Gaižauskaitė ir Mikėnė, 2014). Kiekybine apklausa siekiama patvirtinti arba paneigti teorines nuostatas ar praktikoje kilusias išvagas. Apklauskos metodas šiame darbe pasirinktas siekiant gauti reprezentatyvios informacijos apie tiriamą tikslinę grupę – pedagogus, dirbančius su SEU programa „Paauglystės kryžkelės“.

Norint nustatyti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerus buvo naudotas BAISEL (Barriers to Application of Innovation in Social Emotional Learning) klausimynas, kurio autorius KTU podoktorantūros stažuotojas dr. Arūnas Akelaitis. Klausimynas sudarytas iš 56 teiginių, suskirstytų į 7 blokus.

Keturi teiginių blokai skirti išoriniams (pirmos eilės) barjerams įvertinti:

- Ištekliai (finansiniai, priemonių, laiko)
- Tėvų ir mokyklos administracijos parama ir palaikymas
- Pedagogų kompetencijų plėtojimas
- Mokinių elgesys SEU programų metu

Trys teiginių blokai skirti vidiniams (antros eilės) barjerams įvertinti:

- Pedagogų kompetencija
- Pokyčių priėmimas
- Pedagogų socialinė emocinė kompetencija bei emocinė savijauta

Visi teiginiai buvo vertinami 5 balų skale (1 – visiškai nesutinku; 5 – visiškai sutinku). Skalių įvertis buvo sudarytas iš jam priskirtų teiginių vidurkių. Vertinant teiginius ar pačius barjerus, didesnis įvertis parodo didesnę tų barjerų raišką ar atskirų kliūčių svarbą. Tyrimo klausimynas sudarytas atsižvelgiant į mokslinės literatūros analizės metu sudarytą teorinį sėkmingo SEU įgyvendinimo veiksmų bei galimų įgyvendinimo barjerų modelį. Formuluojant teiginius, remtasi

charakteristikomis, kurios pagrįstos teoriniame galimų barjerų modelyje (žr. 5 pav.). Empirinio tyrimo apklausos teiginių pagrindimas išdėstytas 5 lentelėje.

5 lentelė. Instrumento pagrindimas

Barjerų charakteristikos		Klausimyno blokai	Indikatoriai	Teiginiai
Išoriniai (pirmos eilės)	Išteklių trūkumas	Ištekliai (finansiniai, priemonių, laiko)	Finansinių išteklių trūkumas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dirbant prevencinį darbą mokykloje Jums yra skiriamas papildomas finansavimas 2. Jums yra sudaromos sąlygos tobulinti savo kompetencijas SEU inovacijų taikymo srityje (pvz., mokykla apmoka dalyvio mokesčius už seminarus, kursus) 3. Dėl nepakankamo atlyginimo Jums trūksta motyvacijos taikyti SEU inovacijas mokykloje
			Priemonių trūkumas	<ol style="list-style-type: none"> 4. Mokykloje pakanka pagrindinių mokymui reikalingų priemonių (pvz., popieriaus ir pieštukų, mokiniams pritaikytų baldų, kompiuterių ar kito inventoriaus) 5. Mokykloje pakanka metodinių priemonių, skirtų SEU inovacijų taikymui 6. Mokykloje pakanka inovatyvių mokymo priemonių, kurios galėtų padėti sudominti mokinius SEU
			Laiko trūkumas	<ol style="list-style-type: none"> 7. Dėl patiriamo spaudimo siekiant akademinį tikslų Jums nelieta pakankamai laiko mokinių SEU inovacijų taikymui 8. Mokykla skiria Jums papildomo laiko pasiruošti taikyti SEU inovacijas 9. Jums nelieta pakankamai laiko mokinių SEU inovacijų taikymui, nes esate apkrautas (-a) įvairių dokumentų tvarkymu, darbų taisymu ir dažniais mokinių standartizuotais testavimais 10. Jums trūksta laiko pasiruošti taikyti SEU inovacijas dėl papildomo administracinio darbo paskyrimo 11. Jums trūksta laiko pasiruošti taikyti SEU inovacijas dėl šeimyninių pareigų (pvz., rūpinimasis vaikais, maisto gaminimas, drabužių priežiūra ir t.t.)
Paramos ir palaikymo trūkumas	Tėvų ir mokyklos administracijos parama ir palaikymas	Tėvų paramos/įsitraukimo trūkumas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tėvai dažnai neturi laiko ar energijos įsitraukti į savo vaikų SEU programas 2. Mokykla padeda tėvams tobulinti jų socialines emocines kompetencijas 3. Mokykloje vyrauja neigiama pedagogų nuostata tėvų atžvilgiu 4. Mokykloje neaiškus tėvų vaidmuo bendradarbiaujant su pedagogais 5. Netinkamas tėvų elgesio stilius auklėjant vaikus - (pvz., kai tėvai yra kontroliuojantys, vien neigiamai reaguojantys į vaiko veiklos rezultatus, demonstruojantys neigiamus lūkesčius) atskiria vaikus nuo jiems itin 	

			reikalingų postūmių mokytis socialinių emocinių įgūdžių
		Mokyklos administracijos paramos ir bendradarbiavimo trūkumas	<p>6. Mokyklos administracija sudaro nelanksčius tvarkaraščius (pvz., dėl to pedagogai patiria sunkumus, siekiant suderinti dvi darbo vietas)</p> <p>7. Trūksta mokyklos vadovybės ir pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo renkantis prevencines SEU programas, kurios yra reikalingiausios ir veiksmingiausios mokyklai</p> <p>8. Mokykloje trūksta komandinio darbo vertinant SEU programų įgyvendinimo veiksmingumą ir teikiant siūlymus dėl jų tobulinimo (pvz., mokyklos vaiko gerovės komisijos iniciatyvos trūkumas)</p> <p>9. Dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje Jums dažniausiai sunku įgyvendinti SEU programų užsiėmimus</p> <p>10. Mokyklos vadovybė palaiko Jūsų galimybes tobulėti</p>
Efektyvaus mokymo(si) trūkumas	Pedagogų kompetencijų plėtojimas	Efektyvių mokymų pedagogams trūkumas	<p>1. Per trumpa pedagogų kvalifikacijos tobulinimo mokymų, kurie tiesiogiai orientuoti į mokinių socialinių emocinių įgūdžių ugdymą trukmė</p> <p>2. Pedagogų mokymų metu per mažai dėmesio yra skiriama praktiniams užsiėmimams</p> <p>3. Pedagogų mokymų metu Jūs pasigendate aiškesnių rekomendacijų kaip įgyvendinti SEU programą (-as) mokykloje</p> <p>4. Jums trūksta informacijos apie rekomenduojamas prevencines SEU programas ir jų pasirinkimo galimybes</p> <p>5. Pedagogų mokymus dažniausiai veda kompetentingi lektoriai, savo srities ekspertai</p> <p>6. Trūksta apmokytų specialistų, kurie pedagogus konsultuotų SEU inovacijų taikymo klausimais</p> <p>7. Trūksta bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais pedagogais, vykdančiais SEU inovacijų taikymą mokykloje</p>
	Mokinių elgesys SEU programų metu	Netinkamas mokinių elgesys SEU metu	<p>1. Mokiniai nenoriai įsitraukia į socialinių emocinių įgūdžių ugdymosi procesą (pvz., neatlieka užduočių, retai dalyvauja diskusijose, dažnai komentuoja, kad tai yra nuobodu)</p> <p>2. Mokiniais trūksta motyvacijos mokytis socialinių emocinių įgūdžių dėl jų nerimto požiūrio į šį ugdymą (pvz., žiūri kaip į formalumą ar netiki šio ugdymo nauda ir būtinumu)</p> <p>3. Mokiniai nenoriai dalyvauja SEU programų užsiėmimuose dėl nepatrauklios prevencinės veiklos įgyvendinimo formos (pvz., per mažai dėmesio yra skiriama praktiniams užsiėmimams)</p> <p>4. Mokiniai vengia atlikti SEU programų užduotis (pvz., dalyvauti vaidybiniuose</p>

				<p>žaidimuose), nes bijo netinkamai pasirodyti prieš kitus</p> <p>5. Mokinių drausmės problemos trukdo įgyvendinti SEU klasėje</p> <p>6. Dėl mokinių drausmės problemų esu nepasiruošęs(-usi) efektyviai valdyti savo klasę</p>
Vidiniai (antros eilės)	Žinių ir įgūdžių trūkumas	Pedagogų kompetencija	Pedagogų kompetencijos trūkumas	<p>1. Jums pakanka žinių apie SEU taikymą</p> <p>2. Jūs pasitikit savo gebėjimais ugdyti mokinių socialinius emocinius įgūdžius</p> <p>3. Jums pakankamai gerai sekasi naudotis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis, kurios padeda ugdat mokinių socialinius emocinius įgūdžius</p> <p>4. Jums nekyla sunkumų, siekiant integruoti SEU į savo mokomo dalyko turinį</p>
			Pedagogo pasitikėjimo savimi trūkumas	<p>5. Jūs nepasitikite savimi dėl nepakankamų žinių ir įgūdžių apie SEU taikymą</p> <p>6. Jūs nepasitikite savimi dėl neigiamos patirties diegiant inovacijas mokykloje</p>
	Pasipriešinimas pokyčiams	Pokyčių priėmimas	Pedagogų riboti lūkesčiai	<p>1. Jūs tikite SEU taikymo nauda (pvz., kad tai gali pagerinti mokinių socioemocinę kompetenciją)</p> <p>2. Jūs tikite, kad mokykla Jums suteiks galimybę mokytis ir tobulėti SEU srityje</p> <p>3. Jūs tikite, kad mokykla Jums sudarys palankias darbo sąlygas ugdyti mokinių socialinius emocinius įgūdžius</p> <p>4. Jūs tikite, kad mokykla Jums apmokės už gerai atliktą darbą ugdat mokinių socialinius emocinius įgūdžius</p>
			Neigiamas pedagogo požiūris ar įsitikinimai	<p>5. Jūs manote, kad socialinių emocinių įgūdžių ugdymas turėtų vykti per Jūsų pamokas</p> <p>6. Jūs manote, kad SEU programos užsiėmimų veikla yra suderinama su Jūsų pamokose taikomais mokymo metodais ir būdais</p> <p>7. Jūs abejojate dėl SEU taikymo efektyvumo</p>
Pedagogo nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje			<p>8. Jums stinga noro mokytis, kaip taikyti SEU</p> <p>9. Jūs dažniausiai renkatės tradicinius ugdymo metodus, net nesvarstydami (-a) apie SEU taikymą savo pamokose</p>	
Socialinių emocinių kompetencijų ir emocinės gerovės trūkumas	Pedagogų socialinė emocinė kompetencija bei emocinė savijauta	Pedagogų socialinių emocinių kompetencijų trūkumas bei prasta emocinė savijauta	<p>1. Dėl patiriamo streso Jums kyla nepasitenkinimas darbu</p> <p>2. Dėl patiriamo streso Jums atsiranda minčių palikti mokyklą</p> <p>3. Jūs dažnai patiriate sunkumų bendraudami su mokiniais ir kolegomis (pvz., negebate išklaudyti kitų, bendradarbiauti, konstruktyviai spręsti konfliktus, paprašyti arba pasiūlyti pagalbą)</p>	

				<p>4. Jums dažniausiai sunku suprasti ir įsijausti į kito žmogaus padėtį (pvz., empatijos stoka savo mokiniams, jų tėvams ir kolegoms)</p> <p>5. Jums dažniausiai sunku valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį (pvz., nepagarbus bendravimas su mokiniais, savo kolegomis ir mokinių tėvais)</p> <p>6. Jums dažniausiai sunku laikytis elgesio, etikos normų bei saugumo taisyklių (pvz., neįvertinamos įvairių veiksmų pasekmės, neatsižvelgiama į mokinio arba kolegų savijautą bei gerovę)</p> <p>7. Jums dažniausiai sunku suprasti savo emocijas, asmeninius tikslus ir vertybes (pvz., neigiamas požiūris apie Jūsų ir mokinių dabartinius gebėjimus bei ateities tobulėjimo galimybes, nepasitikėjimas savimi ir pesimistinis mąstymo būdas bendraujant su mokiniais, jų tėvais ir kolegomis)</p>
--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.3. Tyrimo duomenų apdorojimo metodų pagrindimas

Tyrimo duomenų analizei atlikti buvo naudojama SPSS (angl. Statistical Package for Social Science) programos 24.0 versija. Diagramoms atvaizduoti buvo naudojama MS Excel 2010. Kintamųjų normalumui tikrinti buvo naudojamas Kolmogorovo – Smirnovo testas. Testai parodė, kad normalumo prielaida kintamiesiems netenkinama, todėl darbe buvo naudojami neparametriniai testai. Naudoti šie duomenų analizės būdai:

1. *Aprašomoji statistika* (dažnių lentelės, duomenų padėties charakteristikos). Šis metodas leidžia koncentruotai užrašyti informaciją, kadangi šiame tyrime pakankamai didelis duomenų masyvas. Dažnių lentelės naudotos, siekiant pamatyti respondentų atsakymų pasiskirstymus. Rezultatai pateikiami procentais ir dažniais. Iš duomenų padėties charakteristikų, naudotas vidurkis ir standartinis nuokrypis ($m \pm SD$).

2. *Lyginimai tarp populiacijos grupių*. Metodas naudotas ieškant skirtumų tarp daugiau nei dviejų populiacijos grupių (Kruskal-Wallis testai).

3. *Statistinių ryšių nustatymo testai (Spearman)*. Šie testai naudoti norint patikrinti hipotezes, kuriose teigiama, jog yra statistinis ryšys tarp kintamųjų. Spearman koreliacija buvo naudota nustatyti ryšį tarp teiginių, barjerų ir demografinių veiksnių. Statistiškai patikima laikoma, kai $p < 0,05$. Ryšio stiprumo interpretavimui buvo naudojama pasitelkus 6 lentelės įverčius (Janilionis, 2015).

6 lentelė. Koreliacijos koeficiento reikšmių skalė (Janilionis, 2015)

Ryšio stiprumas	Koreliacijos koeficiento reikšmė
Labai stiprus ryšys	- 1 ir + 1
Stiprus ryšys	nuo - 1 iki - 0,7 ir nuo 0,7 iki 1
Vidutinis ryšys	nuo - 0,7 iki - 0,5 ir nuo 0,5 iki 0,7
Silpnas ryšys	nuo - 0,5 iki - 0,2 ir nuo 0,2 iki 0,5
Labai silpnas ryšys	nuo - 0,2 iki 0 ir nuo 0 iki 0,2
Nėra ryšio	0

Klausimyno patikimumas. Siekiant nustatyti skalių vidinį patikimumą (validumą), buvo paskaičiuota Cronbacho alfa. Skalės patikimumas laikomas kaip priimtinas kuomet nustatyta alfa reikšmė yra lygi arba didesnė nei 0,7. Cronbach's Alpha klasifikacija:

- Cronbach's Alpha < 0,5 reiškia, kad skalės patikimumas yra žemas, skalės naudoti nerekomenduojama;
- 0,5<Cronbach's Alpha < 0,6 – patikimumas patenkinamas;
- 0,6<Cronbach's Alpha < 0,9 – patikimumas geras;
- 0,9<Cronbach's Alpha < 1 – patikimumas geras.

Siekiant patikrinti klausimyno patikimumą, buvo apskaičiuoti jų vidinio suderinamumo rodikliai (Cronbach α). Nustatyti viso klausimyno Cronbach α rodikliai– 0,933, t.y., stipri vidinė skalės konsistencija (Akelaitis, Janiūnaitė, 2022).

2.4. Tyrimo imties pagrindimas

Šio tyrimo imtis – 351 respondentas. Reprezentatyvi imtis apskaičiuota naudojant *Imties dydžio skaičiuoklę* (Raosoft formulė). Pritaikius sklaidos intervalą 5 bei patikimumo lygį – 95 %, paaiškėjo, jog tyrimui reikalingi 343 respondentai.

Demografinė charakteristika. Iš viso gauta 351 tinkamai užpildyta apklausos anketa. Taigi, apklausoje dalyvavo 351 respondentas: mokytojai, švietimo pagalbos specialistai ir kiti asmenys, kurie 2021-2022 m. praktiškai įgyvendino SEU programą „Paauglystės kryžkelės“. Iš jų 92,9 proc. (n=326) sudarė moterys ir tik 7,1 proc. (n=25) buvo vyrai. Apie 30,8 proc. (n=108) pedagogų buvo iki 45 m. amžiaus, 40,5 proc. (n=142) buvo 46-55 m. amžiaus ir 28,8 proc. (n=101) sudarė vyresni nei 56 m. pedagogai. Beveik penktadalis 22,5 proc. (n=79) pedagogų buvo dirbantys dideliuose miestuose, 16,5 proc. (n=58) buvo dirbantys mažesniuose miestuose, 41,3 proc. (n=145) dirbo mažuose miesteliuose, o 19,7 proc. (n=69) buvo dirbantys kaimo mokymo įstaigose.

Didesnioji dalis 84 proc. (n=295) respondentų buvo dalyko mokytojai, 10,5 proc. (n=37) socialiniai pedagogai, 2 proc. (n=7) psichologai ir 3,4 proc. (n=12) turėjo kitokias pareigas (direktoriai, pavaduotojai, logopedai ir t.t.). Rezultatai pateikti 7 lentelėje.

7 lentelė. Pedagogų demografinė charakteristika

Demografiniai veiksniai		n	Proc.
Lytis	Moterys	326	92,9
	Vyrai	25	7,1
Amžius	Iki 45 m.	108	30,8
	46-55 m.	142	40,5
	56 m. ir daugiau	101	28,8
Pareigos	Dalyko pedagogas	295	84
	Socialinis pedagogas	37	10,5
	Psichologas	7	2
	Kitos pareigos	12	3,4
Darbo vieta	Didelis miestas	79	22,5
	Miestas	58	16,5
	Mažas miestelis	145	41,3
	Kaimas	69	19,7

Tikslinė šio tyrimo populiacija, remiantis ŠVIS 2021m. duomenimis, yra 3203 asmenys (ŠVIS, 2021). Atrenkant respondentus taikytas *tikimybinis imties formavimo metodas* (paprastoji atsitiktinė imties procedūra). Tokiu būdu kiekvienam populiacijos elementui atitenka fiksuota tikimybė patekti į imtį, t. y. imties elementai atrenkami atsitiktiniu būdu.

2.5. Tyrimo etika

Atliekant empirinį tyrimą etikos principų laikymasis įgalina pasiekti aukštesnę tyrimų kokybę. Priešingai, nesilaikant etikos principų, gali būti suabejota tyrimų rezultatų patikimumu. Tyrimai, atlikti nepaisant etikos principų, gali ne tik pateikti klaidinančius rezultatus, bet ir pakenkti žmonių gerovei (Kardelis, 2002). Šiame empiriniame tyrime buvo remiamasi šiais etikos principais:

- *sąžiningumas*. Pristatoma informacija ir duomenys pateikiami nepakeisti, neiškraipyti. Visi gauti tinkami tyrimo duomenys analizuoti;
- *geranoriškumas*. Tyrimo dalyviai informuoti apie tyrimo tikslą ir paskirtį, duomenų pateikimo formatą, rezultatų viešinimą;
- *konfidencialumas*. Įsipareigota tyrime neatskleisti jokios asmeninės informacijos apie respondentus. Apklausa anoniminė, tyrimo dalyvių nebuvo prašoma pateikti asmens duomenų bei informacijos apie instituciją, kurioje dirba (Kardelis, 2002).

3. Socialinių ir emocinių įgūdžių programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimo rezultatai

Šiame skyriuje aprašoma SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ esmė, pateikiama apklausos raštu rezultatų analizė, apibendrinti rezultatai ir diskusija.

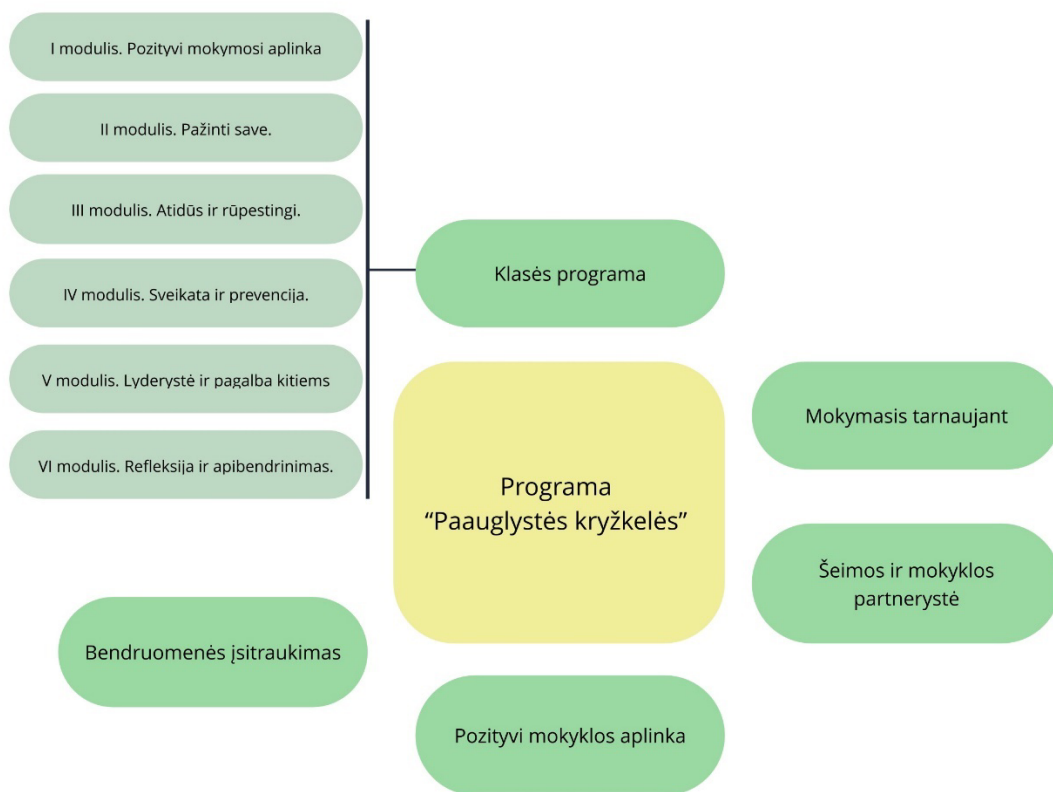
3.1. Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ esmė

SEU programa „Paauglystės kryžkelės“ yra viena iš trijų LIONS QUEST programų. LIONS QUEST programos: „Laikas kartu“ – skirta priešmokyklinio amžiaus vaikams ir I-IV klasių mokiniams, „Paauglystės kryžkelės“ – 5-8 klasių mokiniams, „Raktai į sėkmę“ – 9-12 klasių mokiniams. Anot Šukytės (2021), dabartinės oficialios LIONS QUEST programų atstovės Lietuvoje, pasaulyje mokosi arba yra mokėsi pagal šias programas daugiau kaip 12 mln. vaikų. LIONS QUEST programos sukurtos Jungtinėse Amerikos Valstijose. Šiuo metu su jomis dirba daugiau nei 400 000 pedagogų 33 pasaulio šalyse (LIONS QUEST, 2022). Lietuvoje LIONS QUEST programą įgyvendina VšĮ LIONS QUEST. Pagal šią metodiką Lietuvoje dirba daugiau nei 400 mokyklų (ŠVIS, 2021).

Programa „Paauglystės kryžkelės“ – tai visapusiška, nuosekli, pozityvi, kompleksinė programa, kurios **tikslas** – padėti vaikams ugdyti gyvenimo ir pilietiškumo įgūdžius saugioje, rūpestingoje ir pastovioje aplinkoje, vienyti šeimas, švietimo sistemos darbuotojus bei bendruomenės narius. Programa ugdo įgūdžius šiose keturiose srityse:

- drausmė;
- atsakingumas;
- atsakingas sprendimų priėmimas;
- pagarba kitiems.

Programos „Paauglystės kryžkelės“ komponentai: klasės programa, mokymasis tarnaujant, pozityvi mokyklos aplinka, šeimos ir mokyklos partnerystė, bendruomenės įsitraukimas (žr. 8 paveikslą).



8 pav. Programos „Paauglystės kryžkelės“ komponentai

Klasės programa. Programą sudaro šeši pagrindiniai moduliai, kurie apima skirtingus vaiko pasaulio aspektus. Šie moduliai atitinka penkias pagrindines socialinio ir emocinio ugdymo kompetencijas: savimone, savitvardą, socialinį sąmoningumą, tarpusavio santykių įgūdžius, atsakingą sprendimų priėmimą. Į programą įtrauktas mokymosi tarnaujant metodas, alkoholio, tabako, narkotikų ir smurto prevencijai, sveikos gyvensenos ugdymui skirtos pamokos bei pasiūlymai, kaip šias temas integruoti į kitas ugdymo programas. 1 ir 6 moduliai padeda sukurti tvarią, saugią, rūpestingą klasės aplinką, skatina apmąstyti išmoktas sąvokas ir įgytus įgūdžius. Kiekviename modulyje pateikta įvairaus amžiaus grupėms skirta medžiaga bei pamokų planai, kuriais galima papildyti įprastinį mokslo metų ugdymo planą. Taip pat pateikiami patarimai, kaip mokyti, integruoti ir įtvirtinti pagrindines programos sąvokas ir įgūdžius mokant lietuvių kalbos, socialinių mokslų, sveikatos bei saviugdos.

Mokymasis tarnaujant. Pagrindinis programos „Paauglystės kryžkelės“ elementas – mokymasis tarnaujant. Tam skirtas 5 modulis, kuris apima visus mokymosi tarnaujant žingsnius ir suteikia mokiniams galimybę pritaikyti tai, ką jie išmoko programos metu. Mokymosi tarnaujant projektai skatina bendradarbiauti, rūpintis kitais, padeda įprasinti žinias ir įgytus įgūdžius.

Pozityvi mokyklos aplinka. Programa „Paauglystės kryžkelės“ pateikia daugybę būdų, kaip sukurti rūpestingą ir padrašančią mokymosi aplinką pasitelkiant užsiėmimus pamokose, mokymosi tarnaujant projektus bei tėvų susitikimus, taip pat Pozityvios mokyklos aplinkos kūrimo komitetą, kurį sudaro tėvai, mokiniai, bendruomenės nariai ir ugdytojai.

Šeimos įsitraukimas. Šeimos nariai turi didelę įtaką tam, kaip mokosi jų vaikai. Programa „Paauglystės kryžkelės“ kviečia šeimas dalyvauti planavimo komandos veikloje, atlikti užduotis su mokiniais namuose naudojantis *Jungiame šeimas* dalijamąja medžiaga, dalyvauti tėvų susitikimuose, padėti mokiniams įgyvendinti mokymosi tarnaujant projektus.

Bendruomenės įsitraukimas. Į programos „Paauglystės kryžkelės“ veiklą įtraukiami: socialines paslaugas teikiančių organizacijų nariai, verslininkai, teisėsaugos atstovai, jaunimo organizacijos bei

religinės institucijos. Bendruomenės nariai yra raginami dalyvauti praktiniuose užsiėmimuose, pozityvios mokymosi aplinkos kūrimo veiklose, apskritojo stalo diskusijose, mokymosi tarnaujant projektuose bei tėvų susitikimuose.

Oficialiame LIONS QUEST internetiniame puslapyje (LIONS QUEST, 2022) pateikiami šie LIONS QUEST programų, tame tarpe ir „Paauglystės kryžkelių“, realizavimo *principai*:

1. Programos, skirtos pozityviajai prevencijai, apima gyvenimo įgūdžius, diegiamus ir stiprinamus vaikystėje bei paauglystėje. Programos atitinka vaikų amžiaus grupes, jų kognityvinę ir socialinę išsivystymą.
2. Tėvai įtraukiami į programas, kaip pirmieji vaikų mokytojai.
3. Visi suaugusieji, kurie vykdydys programą, dalyvauja bendruomenės paruošimo mokymuose.
4. Puoselėjama partnerystė tarp šeimų ir ugdymo institucijos- bendruomenės.
5. Planuojant darbą su vaikais, atsižvelgiama į kultūrinį kontekstą.
6. Nuolat stebima ir tiriama, kaip programa vykdoma.
7. Formuojamos pagrindinės vertybės: savidrausmė, atsakomybės jausmas, sveika gyvensena, savanoriška veikla, sutarimas su šeima, mokykla, bendraamžiais ir bendruomene.
8. Į programos veiklą įtraukiama bendruomenė. Tuo pabrėžiama, kad vietinės bendruomenės pastangos yra pagrindinis pozityvios vaikų ir jaunimo raidos komponentas.

Programos „Paauglystės kryžkelės“ *uždaviniai*:

1. įtraukti mokinius, jų šeimų, mokyklų ir bendruomenių narius į mokymosi aplinkos, paremtos rūpestingais tarpusavio santykiais, aukštais lūkesčiais bei prasminga veikla, kūrimą;
2. suteikti galimybę vaikams įgyti socialinių ir emocinių įgūdžių, reikalingų sveikam ir produktyviam gyvenimui;
3. skatinti mokinius priimti kultūrinę įvairovę ir gerbti kitus;
4. propaguoti saugų ir sveiką gyvenimo būdą – be tabako, alkoholio ir kitų kvaišalų;
5. sudaryti mokiniams sąlygas tapti gerais piliečiais ir padėti kitiems;
6. sustiprinti vaikų ryšius su šeima, teigiamą įtaką darančiais draugais, mokykla ir bendruomene.

LIONS QUEST programos visame pasaulyje pripažintos kaip vienos sėkmingiausių pozityviosios prevencijos programų. Gyvenimo įgūdžių ugdymo programa „Paauglystės kryžkelės“ yra gavusi CSAP/SAMHSA (Center for Substance Abuse Prevention/Substance Abuse and Mental Health Services Administration) „MODEL“ apdovanojimą už geriausią praktiką, ugdančią sveiką elgesį bei mažinančią paauglių narkotikų vartojimą (LIONS QUEST, 2022). LIONS QUEST, tame tarpe ir „Paauglystės kryžkelės“, programos:

- slopina rizikos veiksnius, skatinančius narkotikų vartojimą (susvetimėjimas, bendraamžių agresija, vartojantys narkotikus draugai ir pan.);
- skatina šeimą, mokyklą ir bendruomenę bendromis pastangomis kurti jaunimo raidai palankią aplinką;
- rūpinasi apsauginiais veiksniais, kurie mažina narkotikų vartojimą (žinios apie narkotikų žalą, nevartojantys narkotikų draugai, atsparumo ugdymas ir tinkamų gyvenimo tikslų išsikėlimas);
- ugdo suvokimą, kad narkotikų vartojimas nėra normalus reiškinys, skatina skelbti žinią „vartojimui - ne“;
- mokina atpažinti išorinį ir vidinį spaudimą vartoti narkotikus ir moko pozityvios bendraamžių spaudimo strategijos;
- ugdo atsparumą rizikos veiksniams;

- pateikia amžių atitinkančią informaciją apie trumpalaikę ir ilgalaikę narkotikų vartojimo įtaką jaunų žmonių sveikatai, ryšiams su draugais, interesams ir ateities tikslų pasiekimui;
- puoselėja ryšius su draugiškais bendraamžiais ir rūpestingais suaugusiaisiais mokykloje, bendruomenėje;
- skatina mokinius demonstruoti sveiką gyvenimo modelį, remiantis savanoriška veikla;
- pateikia programos sėkmės įvertinimo instrumentus.

LIONS QUEST veiklą įvertino koalicija Character Education Partnership (CEP), atstovaujanti nepriklausomas grupes, skatinančias pilietiškumą ir asmenybę ugdančią švietimą (LIONS QUEST, 2022). Ši organizacija LIONS QUEST veiklą apibūdino kaip „moksliniais tyrimais paremtas programos, galinčias pagerinti mokyklos mikroklimatą ir skatinti mokinių mokymąsi ir raidą“ (LIONS QUEST, 2022). LIONS QUEST, tame tarpe ir „Paauglystės kryžkelės“, programos:

- ugdo bendruomenę, puoselėjančią gerus tarpusavio santykius, gerbiančią visus besimokančiuosius, vystančią jų asmenybę ir padedančią siekti tikslų;
- kuria tinkamo elgesio modelį visoje ugdymo institucijoje;
- ugdo tokias esmines savybes, kaip patikimumas, atsakomybės jausmas, geranoriškumas;
- lavina kritinį mąstymą, moko išreikšti pozityvius jausmus;
- skatina administraciją, ugdymo institucijos darbuotojus, šeimas ir bendruomenės narius ugdyti gabius, sveikus ir stipraus charakterio vaikus;
- identifikuoja ir vysto teigiamus charakterio bruožus per visas mokymo programas;
- ugdo pozityvų socialinį elgesį;
- per įvairius renginius bei temines diskusijas telkia visą ugdymo institucijos bendruomenę.
- skatina dorybingas mokinių akcijas.

JAV vykdomas projektas, kurio tikslas - skatinti akademinį pažangumą, socialinį ir emocinį vystimąsi (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)), išrinko LIONS QUEST programas kaip itin profesionalias socialinių bei emocinių kompetencijų ugdymo srityje. Programos gavo aukščiausią įvertinimą CASEL „SELECT“. Šį įvertinimą gauna tik tos programos, kurios pateikia: originalias socialinių bei emocinių kompetencijų ugdymo instrukcijas, profesionaliai parengtas programų metodikas, akivaizdų veiksmingumą, pagrįstą moksliniais tyrimais. LIONS QUEST programos, tame tarpe ir „Paauglystės kryžkelės“, gavo CASEL įvertinimą šiose srityse: savimonė, savianalizė, tarpusavio santykių įgūdžiai, atsakingų sprendimų priėmimas, akivaizdus veiksmingumas, moksliskai įrodytas poveikis akademiniam pažangumui bei priklausomybės ligų prevencijai.

2014 metais Jungtinių Tautų organizacijos (JTO) Narkotikų ir nusikalstamumo prevencijos biuras, pripažino LIONS QUEST programas, tame tarpe ir „Paauglystės kryžkelės“, kaip prevencijos, skirtos užkirsti kelią žalingiems įpročiams, modelį (LIONS QUEST, 2022).

Kiti LIONS QUEST veiklos įvertinimai pateikiami oficialioje interneto svetainėje: SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration) ir JAV Švietimo departamento oficialus programų veiksmingumo pripažinimas, Priklausomybės ligų prevencijos centro (Center for Substance Abuse Prevention (CSAP)) „MODEL“ programos apdovanojimas, JAV Švietimo departamento „PROMISING“ programos apdovanojimas už Saugią ir švarią nuo narkotikų mokyklą (LIONS QUEST, 2022).

LIONS QUEST programos, tame tarpe ir „Paauglystės kryžkelės“, ugdo penkias esmines mokinių emocines ir socialines kompetencijas:

- Savimonė: sugebėjimas išskirti ir atpažinti emocijas, adekvati savivertė, pasitikėjimas.
- Socialinis sąmoningumas: empatija, ateities tikslų nusistatymas ir jų siekimas, socialinės įvairovės pripažinimas.
- Savitvarda: impulsyvumo kontrolė ir sugebėjimas tinkamai valdyti savo emocijas, nereikalauti skubaus asmeninių poreikių tenkinimo, atsparumas nesėkmėms.
- Tarpusavio santykių įgūdžiai: dalykiškas emocijų valdymas, bendradarbiavimas, tarpasmeninis komunikavimas, pasipriešinimas neigiamam spaudimui, konfliktų sprendimas, gebėjimas paprašyti pagalbos.
- Atsakomybės jausmas: sprendimų priėmimas įvertinus faktus ir galimą rezultatą, pagarba kitiems, atsakomybės už kiekvieną sprendimą prisiėmimas.

JAV Nacionalinė jaunųjų lyderių taryba (National Youth Leadership Council), Nacionalinis mokymosi tarnaujant informacijos centras (National Service-Learning Clearinghouse) ir Retrospektyvus savanoriškos veiklos vertinimas (Service Works Retrospective Evaluation) LIONS QUEST programos pripažino kaip labai veiksmingas ugdymo per savanorišką veiklą srityje (LIONS QUEST, 2022). Savanoriškos veiklos metodologija integruota į visas LIONS QUEST programos ir atitinka *mokymosi tarnaujant* metodą. Mokymasis tarnaujant skatina mokinius tenkinti realias mokyklos ir bendruomenės reikmes, o tai naudinga tiek tarnaujančiam, tiek tam, kuriam tarnaujama. Mokymasis tarnaujant ugdo pilietiškumą, skatina dalyvauti demokratiniuose procesuose jau nuo vaikystės. Mokiniai taip pat skatinami bendrauti su vietiniais LIONS klubais, su kitomis mokyklomis bei organizacijomis. Mokymosi tarnaujant veiklą metu vaikai:

- mokosi nustatyti svarbius mokyklos ir bendruomenės poreikius;
- vertina vietines organizacijas ir tarnybas, kurios gali padėti spręsti problemas, ir dirba su jomis kartu;
- atskleidžia individualius talentus ir gebėjimus;
- stiprina ugdymo institucijos ir bendruomenės ryšius;
- vykdydami prasmingą veiklą, teikia reikalingas paslaugas;
- įgyvendindami projektus, panaudoja akademinis gebėjimus;
- analizuodami mokymosi tarnaujant metu sukauptą patirtį, suvokia asmeninio, socialinio, emocinio, etinio ir akademinio mokymosi prasmę;
- per įvairius pristatymus pademonstruoja savo akademinis ir projektinius pasiekimus.

Programa „Paauglystės kryžkelės“ gali būti įgyvendinama keliais būdais:

- kaip atskiras dalykas;
- kaip klasės valandėlė;
- integruojant į bendrus mokomuosius dalykus, tokius kaip socialiniai mokslai, sveikata, etika ar kalba;
- kaip valstybės ar vietinės iniciatyvos pagrindas, skatinantis SEU, asmenybės ugdymą, taip pat psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo ir patyčių prevenciją bei mokymąsi tarnaujant;
- kaip antrojo ir trečiojo lygio intervencija;
- visos mokyklos gyvenimo pagrindas.

5 lentelėje pateikiami SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ komponentų įgyvendinimo klasėje ir mokykloje principai.

8 lentelė. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ komponentų įgyvendinimo mokykloje principai

Programos komponentai	Įgyvendinimas klasėje	Įgyvendinimas mokykloje
Mokomasis dalykas	Mokytojas programos 1-6 modulius moko kaip devynių savaitių minikursą, vieną trimestrą arba vienerius metus – kaip atskirą dalyką arba kaip bendrojo dalyko dalį (pavyzdžiui, kalbą, sveikatą ar dorinį ugdymą).	Programa vienija mokyklą bendra vizija, kuri skatina ir remia teigiamą jaunimo raidą, asmenybės ugdymą ir rūpinasi netinkamo elgesio prevencija. Mokyklos direktorius ir visi programos mokytojai dalyvauja mokymuose bei bendradarbiauja mokydami ir įgyvendindami programos idėjas.
Mokymasis tarnaujant	Mokiniai taiko įgūdžius ir žinias, kuriuos įgijo per 1-4 modulius, ir planuoja mokymosi tarnaujant projektą.	Visų klasių mokiniai dalyvauja atskiruose klasės arba visos mokyklos mokymosi tarnaujant projektuose.
Pozityvi mokyklos aplinka	Programos žinios ir įgūdžiai yra taikomi kuriant pozityvią klasės aplinką.	Įgytos žinios ir įgūdžiai taikomi visose klasėse kuriant gerą visos mokyklos aplinką.
Šeimos įsitraukimas	Tėvai sulaukia laiškų, kuriuose yra pristatoma programa. Šeimose sustiprinami programos žinios ir įgūdžiai, kartu su mokiniais darant namų darbus, pateiktus dalijamojoje medžiagoje <i>Jungiame šeimas</i> .	Šeimos dalyvauja <i>Įgyvendinimo</i> bei <i>Pozityvios mokyklos aplinkos kūrimo</i> komandų susirinkimuose, tėvų susitikimuose bei mokyklos renginiuose.
Bendruomenės įsitraukimas	Bendruomenės nariai susipažįsta su programa ir dalyvauja joje kaip svečiai, bendrauja su mokiniais per mokymosi tarnaujant projektus ir klasėje vykstančius užsiėmimus.	Bendruomenės organizacijos remia programą, skirdamos lėšų programai įgyvendinti. Jos padeda planuoti ir palaiko mokymosi tarnaujant projektus bei mokyklos renginius.

Pradinis įrodymais grįstas modelis, kuriuo remiantis buvo sukurtos LIONS QUEST programos, atsirado sujungus racionalizmo modelį (Ajzen ir Fishbein, 1980), socialinių ryšių teoriją (Hirschi, 1969), socialinio mokymosi teoriją (Akers, 1999; Bandura, 1977), socialinio vystymosi modelį (Solomon ir kt., 1992; Hawkins, Weis, 1985; Elliot, Huizinga ir Ageton, 1982), savęs menkinimo teoriją (Kaplan, Martin, Robbins, 1982). Nuo tada šis modelis buvo papildytas socialinio ir emocinio ugdymo (Zins, Bloodworth, Weissberg, Wahlberg, 2004; Goleman, 2002), stiprybėmis paremtos prevencijos (Hawkins, Catalano, Arthur, 2002; Hansen, Giles ir Fearnow-kenney, 2000), įrodymais grįsto asmenybės ugdymo (Lickona, Schaps, Lewis, 2003), mokymosi tarnaujant (Meyer, Billig, Hofschire, 2004) bei gerovės ir klestėjimo poveikio (Benson, Scales, 2006) teorijomis (*pagal* LIONS QUEST programa „Paauglystės kryžkelės“, 2019, p.18).

Šis modelis pagrindžia, kaip išorinė aplinka, kurioje vaikai mokosi gyvybiškai svarbių gyvenimo įgūdžių, padeda sukurti vidines sąlygas, skatinančias jų teigiamą socialinį elgesį ir išipareigojimus, bei sumažina pavojingo elgesio riziką, pavyzdžiui, kvaišalų vartojimą (LIONS QUEST programa „Paauglystės kryžkelės“, 2019, p.19).

Moksliniai tyrimai (Zins, Bloodworth, Weissberg ir Walberg, 2004; Goleman, 2002) rodo, kad du pagrindiniai labai svarbūs būdai, kaip išlaikyti teigiamą socialinį elgesį, paskatinti sveiką gyvenimo būdą, yra šie:

1. Ugdyti teigiamą socialinį elgesį, pavyzdžiui, savidrausmę, atsakomybę, gerą nuovoką, gebėjimą sutarti su kitais bei darbo etiką.
2. Ugdyti teigiamus išipareigojimus šeimai, mokyklai, bendraamžiams ir visuomenei, įskaitant pasiryžimą sveikai gyventi.

Kai ugdymo procese yra sukuriamos vystymuisi svarbios *išorinės ir vidinės* sąlygos, susiformuoja pozityvus elgesys, santykiai ir įsipareigojimai.

Išorinės sąlygos. Dabartiniai prevencijos tyrimai apie atsparumą (Werner, 2001), riziką ir apsauginius veiksnius (Hawkins, Catalano, Arthur, 2002), raidos turtą ir klestėjimą (Benson, 2006) patvirtina SEU programoje „Paauglystės kryžkelės“ diegiamų vertybių – mokyti gyvenimo įgūdžių ir plėtoti teigiamus įsipareigojimus – svarbą. Tyrimai patvirtina, kad socialiniai ir emociniai gebėjimai bei socialiniai ryšiai yra stiprūs apsauginiai veiksniai, kurie palaiko vaikų bendrą sveiką vystymąsi ir sumažina kenksmingo elgesio, pavyzdžiui, kvaishalų vartojimo riziką. 2003 metų NIDA (Nacionalinis priklausomybių nuo narkotikų institutas) leidinyje *Narkotikų vartojimo prevencija tarp vaikų* akcentuojama, kaip svarbu sumažinti rizikos veiksnius ir skatinti apsaugos veiksnius (LIONS QUEST programa „Paauglystės kryžkelės“, 2019, p.19). Programos įgyvendinimo metu klasėje vaikai gali mokytis, lavintis, taikyti mąstymo įgūdžius, pavyzdžiui, problemų sprendimą, sprendimų priėmimą ir tikslų išsikėlimą. Vaikai taip pat lavina savo emocinius ir socialinius įgūdžius, pavyzdžiui, gebėjimą susidraugauti ir bendrauti, pasitikėjimą savimi, gebėjimą pasakyti „ne“. Tyrimai rodo, jog prevencijos pastangos, kurios apima socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymą, lemia aukštesnius akademinis pasiekimus ir mažina asocialų elgesį, pavyzdžiui, psichoaktyviųjų medžiagų vartojimą, smurtą ir patyčias, ankstyvą lytinį aktyvumą ir savižudybes (Blum ir kt., 2002; Welsh ir kt., 2001; Zins, Bloodworth, Weissberg ir Wahlberg, 2004), (LIONS QUEST programa „Paauglystės kryžkelės“, 2019, p.20).

Vidinės sąlygos. Programa „Paauglystės kryžkelės“ skatina puoselėti aplinką, kurioje yra kuriamos teigiamo elgesio ir įsipareigojimų normos. Įrodymais grįstos prevencijos programos siekia veikti vidines sąlygas, kurios skatina teigiamą vaikų požiūrį į save, motyvaciją ir kognityvinį vystymąsi. Kartu mažinami įvairūs rizikos veiksniai, pavyzdžiui, bendraamžių atstūmimas, neigiama bendraamžių įtaka.

Pozityvus socialinis elgesys. Programa „Paauglystės kryžkelės“ pabrėžia devynias pagrindines teigiamų socialinių veiksmų sritis, kurias ekspertai identifikavo kaip piktnaudžiavimo kvaishalais prevencijos programose atramas:

- ugdyti savitvardą, atsakomybę ir pasitikėjimą savimi;
- efektyviai bendrauti ir bendradarbiauti su kitais;
- valdyti nuostatas ir emocijas (streso ir pykčio valdymas);
- stiprinti pozityvius santykius su šeima ir draugais;
- ugdyti problemų sprendimo ir atsakingų sprendimų priėmimo įgūdžius;
- atsispirti neigiamam bendraamžių spaudimui, ieškoti sveikų, teigiamų alternatyvų;
- mąstyti kritiškai;
- nustatyti tikslus sveikatai stiprinti ir gerovei kurti;
- padėti ir remti kitus.

Šie itin svarbūs gyvenimo įgūdžiai yra reikalingi tam, kad vaikai turėtų galimybę mokytis, lavintis ir taikyti šiuos įgūdžius realiose gyvenimo situacijose, vaidindami, diskutuodami bei teikdami pagalbą kitiems. Suaugusieji mokykloje, namuose ir bendruomenėje turi veikti kartu, siekdami nuosekliai rodyti mokiniams teigiamus pavyzdžius. Aplinkoje, kurioje yra palaikomas mąstymo ugdymas ir integracija, emociniai ir socialiniai įgūdžiai bei teigiami socialiniai veiksmai gali tapti vaikų įprastinio elgesio dalimi ir sulaikyti nuo dalyvavimo sveikatai pavojinguose veiksmuose (LIONS QUEST programa „Paauglystės kryžkelės“, 2019, p.20).

Teigiami įsipareigojimai ir ryšiai. Teigiamas socialinis elgesys ir prisirišimas stiprina vienas kitą. Kai paaugliai ugdo efektyvaus mąstymo, emocinius ir socialinius įgūdžius ir užsiima teigiama veikla, jie sustiprina savo ryšius su šeima, mokykla, bendraamžiais ir bendruomene. Hawkins, Catalano,

Arturas (2002) nustatė, kad jauniems žmonėms gresia didelė rizika įsitraukti į neigiamas veiklas, jei jie neužmezga ryšių su juos supančiais žmonėmis ir institucijomis. Tokios programos, kaip LIONS QUEST „Paauglystės kryžkelės“, padeda megzti ir stiprinti teigiamus paauglių ryšius per:

- pamokinę veiklą, kurios metu mokoma sąvokų ir lavinami įgūdžiai, susiję su savikontrolė, bendravimu, bendradarbiavimu ir rūpestingais santykiais;
- galimybes prisidėti ir padėti kitiems mokymosi tarnaujant veikloje;
- teigiamą šeimos bendradarbiavimą ir dalyvavimą visuose programos aspektuose;
- mokyklos aplinkos gerinimą;
- teigiamus bendraamžių tarpusavio santykius tiek klasėje, tiek už klasės ribų;
- bendruomenės, vietos organizacijų, pavienių tėvų, jaunimo darbuotojų, dvasininkų bei kitų, kurie yra suinteresuoti jaunimo gerove, dalyvavimą veikloje.

Programos „Paauglystės kryžkelės“ priemonių rinkinį 5, 6, 7 ir 8 klasėms sudaro:

- Mokytojo darbo vadovas
- Pateiktys
- Mokinio žurnalas *Pokyčiai ir iššūkiai*
- Dalijamoji medžiaga *Jungiame šeimas*
- Universalus programos vadovas
- Knyga *Šeimos ir mokyklos partnerystė*
- LIONS QUEST USB atmintukas

Mokytojo darbo vadove yra pateikiamos pagrindinės instrukcijos, kuriomis turi vadovautis mokytojai, įgyvendinantys programą. Mokytojo darbo vadovą sudaro 6 moduliai (iš viso 36 pamokos). Mokytojo darbo vadove pateikiama informacija apie tai, kaip reikia vesti kiekvieną pamoką – čia galima rasti visus komponentus, reikalingus tai pamokai. Modulo įvadas supažindina su kompetencijomis ir įgūdžiais, kurie bus ugdomi to modulių metu. Yra pateikiamas priemonių sąrašas, aprašytas ir papildomas pasiruošimas. Modulo įvadas taip pat pateikia aktyvinančiuosius ir įtraukiančiuosius žaidimus, kurie gali būti naudojami bet kuriuo metu.

Kiekviena pamoka turi bent po vieną **pateiktį**. Visos pamokos turi pateiktis įvade, temos atskleidimo etape, kai kurios pamokos – temos analizės bei praktikos etapuose. Mokytojas gali šią medžiagą parodyti mokiniams naudodamas multimediją arba gali ją atspausdinti ir išdalinti visai klasei. Pateiktys pateikiamos **LIONS QUEST USB atmintuke** PDF formatu.

Kiekvienas mokinys gauna **mokinio žurnalą *Pokyčiai ir iššūkiai*** užduotims atlikti. Vienai pamokai dažniausiai skiriami du mokinio žurnalo puslapiai (vienas refleksijos ir vienas pritaikymo puslapis), tačiau gali būti ir daugiau.

Dalijamoji medžiaga *Jungiame šeimas* duodama neštis namo, kad mokiniai ten galėtų įtvirtinti žinias ir įgūdžius, įgytus pamokos metu. *Jungiame šeimas* užduotys, kurios būna skiriamos kiekvieną pamoką, taip pat skatina šeimas jungtis prie programos įgyvendinimo.

Universalus programos vadovas suteikia svarbią informaciją apie LIONS QUEST programas bei Socialinio ir emocinio ugdymo strategijas.

Knygos *Šeimos ir mokyklos partnerystė* tikslas – skatinti šeimas įsitraukti į LIONS QUEST programas. Šiame gide detalai aprašomi tėvų susitikimai, pateikiama patarimų, kaip dar galima įtraukti šeimas į mokyklos veiklą.

LIONS QUEST USB atmintuke pateikiama papildoma programos metodinė medžiaga – kiekvienos pamokos pateiktys ir dalijamoji medžiaga *Jungiame šeimas* ir informacinis lapas apie psichoaktyvias medžiagas suteikia daugiau informacijos apie žalingas chemines medžiagas ir jų

poveikį. Mokytojas gali pasinaudoti šiame lape esančia informacija 4-ojo modulio metu, kai yra kalbama apie psichoaktyvių medžiagų vartojimo prevenciją.

Programą „Paauglystės kryžkelės“ sudaro šie komponentai:

- SEK ugdančios pamokos (kiekvieniems metams po 38 pamokas)
- Jungiame bendruomenę
- Jungiame šeimas
- Pritaikymas bendrosioms programoms
- Įgūdžių ugdymas už klasės ribų
- Aktyvinantieji ir įtraukiantieji žaidimai

Dalis **Jungiame bendruomenę** apima Mokytojo darbo vadove pateiktas veiklas, kurias reikia atlikti kiekvienos pamokos metu. Šios užduotys tiesiogiai siejasi su pamokų temomis, jų tikslas – gilinti pamokoje išmoktą informaciją, skatinti galvoti apie bendruomenę, stiprinti ryšius tarp mokinio ir bendruomenės (klasės, mokyklos, miesto, šalies, regiono ar pasaulio), taip skatinti ir bendruomenės įsitraukimą į programą. Šios dalies veiklos dažniausiai pateikiamos pamokos pradžioje.

Užduotys **Jungiame šeimas** skiriamos kiekvienos pamokos metu, todėl dalijamoji medžiaga yra atiduodama neštis į namus. Užduotys būna tiesiogiai susijusios su pamokos tema ir yra skirtos gilinti įgūdžius ir žinias, kurias mokiniai išmoko pamokos metu. Užduotys skatina vaikus galvoti apie šeimas, o tėvus ir kitus šeimos narius – prisijungti prie programos.

Pritaikymas bendrosioms programoms susideda iš dviejų veiklų, kurias reikia atlikti kiekvienos pamokos metu. Šių veiklų tikslas yra skatinti SEU įgūdžių pritaikymą. Veiklos pritaikymas bendrosioms programoms atitinka šiuos mokomųjų dalykų reikalavimus: matematiką, socialinius mokslus, kalbą, muziką, menas, informacines technologijas, karjeros planavimą, sveikatos ugdymą, fizinį ugdymą, užsienio kalbas. Šios veiklos yra susijusios su pamokos tema ir taip skatina panaudoti įgūdžius ir žinias, kurias mokiniai išmoka pamokos metu.

Įgūdžių ugdymas už klasės ribų susideda iš dviejų sustiprinimo ir dviejų praturtinimo užduočių, kurios yra kiekvienoje pamokoje. Šios veiklos stiprina pamokoje įgytą įgūdį veiklomis, kurios yra suderintos su vienu iš pamokos etapų. Šių veiklų tikslas – supažindinti su kitokiais mąstymo arba veiklos būdais, nei buvo mokomasi pamokoje. Praturtinimo veiklos dažniausiai būna skirtos paskatinti mokinius panaudoti savo įgūdį nauju būdu, pasinaudojant aukštesnio lygio, abstraktaus mąstymo įgūdžiais.

Aktyvinamieji ir įtraukiantieji žaidimai yra pateikiami modulio įvade. Šie žaidimai gali būti naudojami bet kuriuo metu. Įtraukiantieji žaidimai yra skirti apmąstyti situaciją ir užima ne daugiau kaip 5 minutes. Ši veikla atliekama tada, kai mokytojas nori įtvirtinti išmoktą įgūdį. Aktyvinamieji žaidimai reikalauja judesio. Tikslas – padėti mokiniams atsipalaiduoti ir pasilinksminti. Jie gali būti atlikti klasėje, pertraukų ar fizinio ugdymo pamokų metu.

Efektyviam programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimui reikalingi ilgalaikiai įsipareigojimai. Programos eiga ne visada atitinka linijinį žingsnis po žingsnio modelį. Priklausomai nuo poreikių, paramos ir išteklių, skirtingos mokyklos gali skirtingai pradėti mokymo procesą. Dažniausiai mažos grupelės pradeda programą skelbimu *Pradėk šiandien, planuok ateičiai*. Programa įgyvendinama penkiais etapais:

Pirmas etapas. Įgyvendinimo planavimas.

Antras etapas. Programos įgyvendinimas.

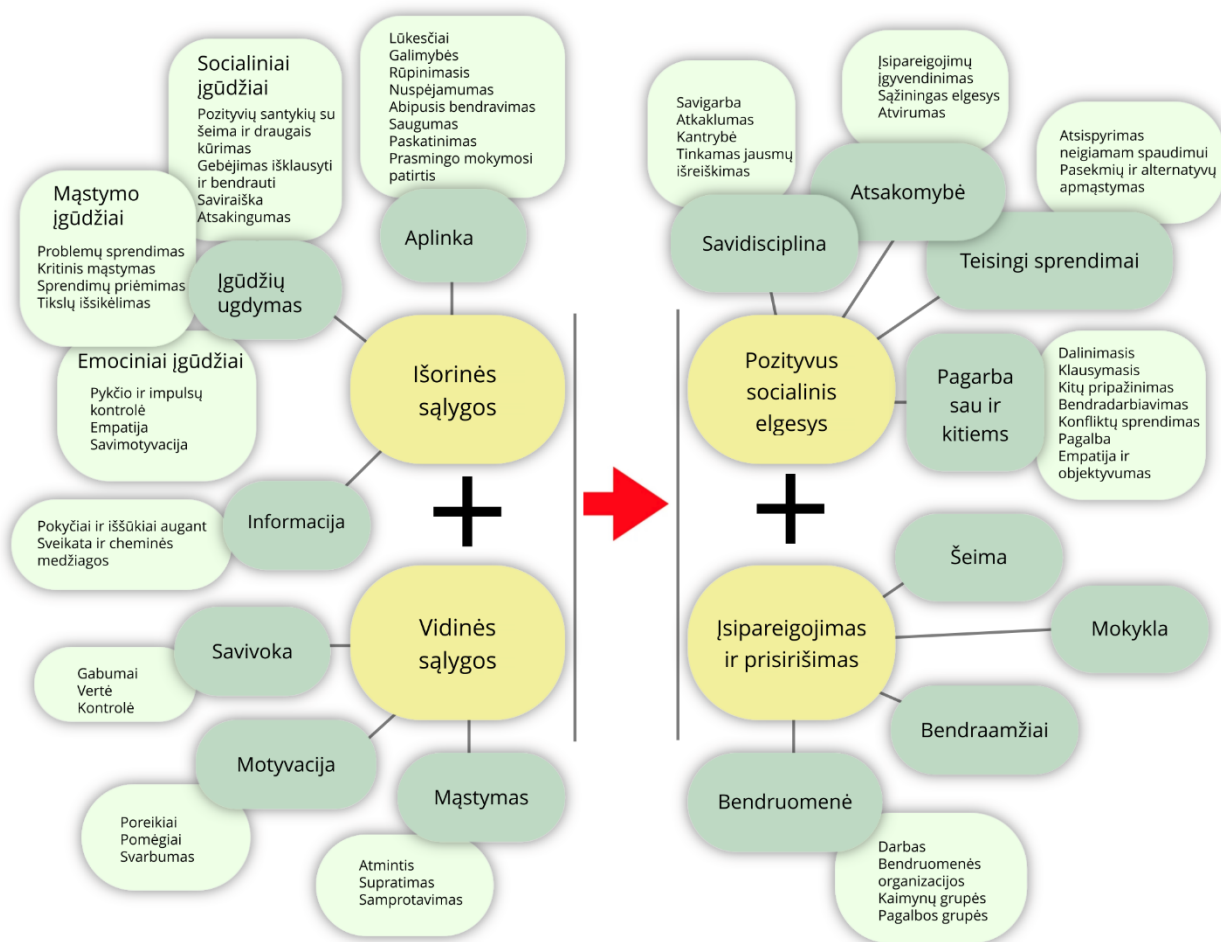
Trečias etapas. Proceso ir rezultatų įvertinimas.

Ketvirtas etapas. Programos pritaikymas ir tobulinimas.

Penktas etapas. Programos įtvirtinimas.

Siekiant užtikrinti programos „Paauglystės kryžkelės“ sėkmę, kiekvienos mokyklos vykdomoji programos komanda turi dalyvauti praktiniame seminare. Šis seminaras padeda daugiau sužinoti apie efektyvias vaikų ir jaunimo ugdymo bei prevencijos strategijas, įgyti patirties dirbant su programos medžiaga, suplanuoti programos įgyvendinimą. Seminaro metu dalyviai turi galimybę išbandyti programos pamokų vedimo būdus, kuriuos vėliau taikys. Rekomenduojama, kad programos vykdomąją komandą sudarytų mokyklos direktorius ar kitas sprendimo galią turintis administracijos atstovas, mokyklos darbuotojai, dirbantys su klase, kurioje bus įgyvendinama programa, tėvų, bendruomenės atstovai.

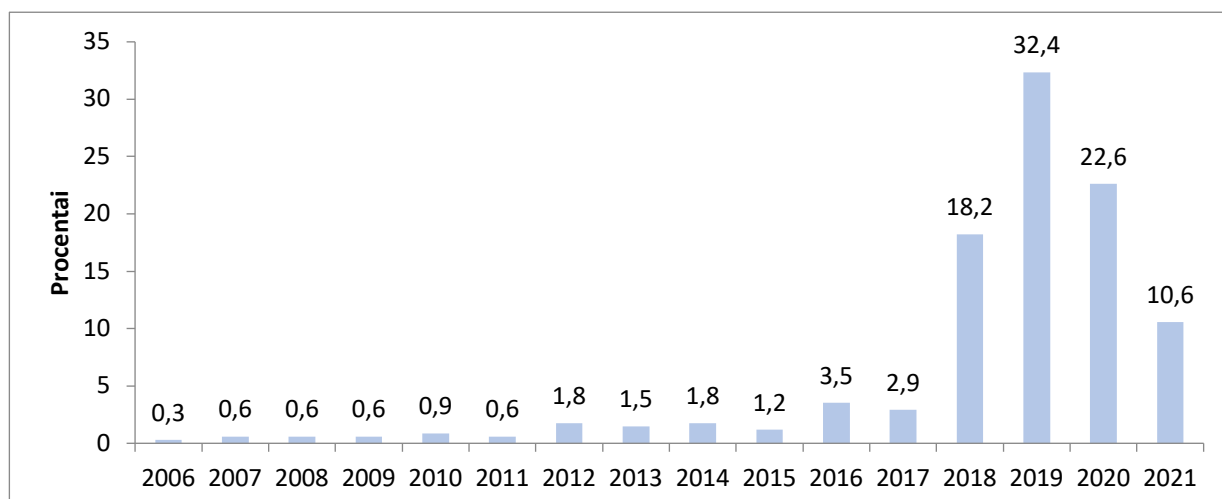
Apibendrinant galima teigti, kad programa „Paauglystės kryžkelės“ – nuosekli ir visapusiška paauglių ugdymo programa. Tai programa, vienijanti mokytojus, tėvus ir bendruomenės narius, siekiančius padėti paaugliams plėtoti kompetencijas bei socialinius ir emocinius įgūdžius. Ugdomi svarbiausi jaunų žmonių gyvenimo įgūdžiai, tvirtas charakteris, pilietinis aktyvumas. Apibendrinus šiame skyriuje nagrinėtą medžiagą, sudarytas teorinis programos vystymo modelis (žr. 9 pav.)



9 pav. Programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo modelis

3.2. Apklausos raštu tyrimo rezultatų analizė

Tyrimu nustatyta (žr. 10 pav.), kad dažniausiai SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinime pedagogai pradėjo dalyvauti 2018 m. (18,2 proc.), 2019 m. (32,4 proc.), 2020 m. (22,6 proc.) ir dalyvauja dabar 2021 m. (10,6 proc.).



10 pav. Pedagogų pasiskirstymas pagal dalyvavimą prevencinėse programose (procentais)

Išorinius (pirmosios eilės) barjerus atskleidžiantys teiginiai sujungia išteklių trūkumus, paramos ir palaikymo trūkumus, bei efektyvaus mokymo(si) trūkumus pagrindžiančius teiginius.

Išteklių trūkumo barjerai vertinti atskirai pagal tris kriterijus: finansinių išteklių trūkumą, priemonių trūkumą ir laiko trūkumą. Tyrimas parodė, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad dirbant prevencinį darbą mokykloje yra neskiriamas papildomas finansavimas ($3,5 \pm 1,27$), mokykla neskiria papildomo laiko pasiruošti taikyti SEU inovacijas ($3,09 \pm 0,99$), mokykloje nepakanka inovatyvių mokymo priemonių, kurios galėtų padėti sudominti mokinius SEU ($2,91 \pm 0,93$) ir dėl patiriamo spaudimo siekiant akademinį tikslų jiems nelieka pakankamai laiko SEU inovacijų taikymui ($2,91 \pm 1$).

Pedagogai mažiausiai sutinka, kad jiems nesudaromos sąlygos tobulinti savo kompetencijas SEU taikymo srityje ($1,88 \pm 0,85$). Išteklių trūkumus apibūdinančių teiginių įverčiai pateikti 9 lentelėje.

Nustatyta, kad kuo pedagogai pradėjo vėliau dalyvauti (neseniai) programose, tuo jie dažniau sutinka, kad dėl nepakankamo atlyginimo jiems trūksta motyvacijos taikyti SEU mokykloje ($r=0,112$; $p=0,039$). Tačiau kuo jaunesni pedagogai, tuo jie dažniau sutinka, kad jiems trūksta laiko pasiruošti taikyti SEU inovacijas dėl šeimyninių pareigų ($r=-0,116$; $p=0,030$).

9 lentelė. Išteklių trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“

Teiginiai	m	SD
Finansinių išteklių trūkumas		
Dirbant prevencinį darbą mokykloje Jums yra neskiriamas papildomas finansavimas	3,50	1,27
Dėl nepakankamo atlyginimo Jums trūksta motyvacijos taikyti SEU inovacijas mokykloje	2,74	1,04
Jums nesudaromos sąlygos tobulinti savo kompetencijas SEU inovacijų taikymo srityje	1,88	0,85
Priemonių trūkumas		
Mokykloje nepakanka inovatyvių mokymo priemonių, kurios galėtų padėti sudominti mokinius SEU	2,91	0,93
Mokykloje nepakanka pagrindinių mokymui reikalingų priemonių	2,75	1,16
Mokykloje nepakanka metodinių priemonių, skirtų SEU inovacijų taikymui	2,65	0,99
Laiko trūkumas		
Mokykla neskiria Jums papildomo laiko pasiruošti taikyti SEU inovacijas	3,09	0,99

Dėl patiriamo spaudimo siekiant akademinį tikslų Jums nelieta pakankamai laiko mokinių SEU inovacijų taikymui	2,91	1,00
Jums trūksta laiko pasiruošti taikyti SEU inovacijas dėl papildomo administracinio darbo paskyrimo	2,84	0,98
Jums nelieta pakankamai laiko mokinių SEU inovacijų taikymui, nes esate apkrautas(-a) įvairių dokumentų tvarkymu, darbų taisymu ir dažniais mokinių standartizuotais testavimais	2,69	1,05
Jums trūksta laiko pasiruošti taikyti SEU inovacijas dėl šeimyninių pareigų	2,48	0,97

Paramos ir palaikymo trūkumo barjerai buvo vertinami atskirai pagal du kriterijus: tėvų paramos / įsitraukimo trūkumą ir mokyklos administracijos paramos ir bendradarbiavimo trūkumą. Tyrimas parodė, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad tėvai dažnai neturi laiko ar energijos įsitraukti į savo vaikų SEU programas (3,77±0,83), jog netinkamas tėvų elgesio stilius auklėjant vaikus (3,24±0,87), dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje jiems dažniausiai sunku įgyvendinti SEU programų užsiėmimus (2,88±1,24), bei mokykloje trūksta komandinio darbo vertinant SEU programų įgyvendinimo veiksmingumą ir teikiant siūlymus dėl jų tobulinimo (2,62±0,98).

Pedagogai rečiausiai sutinka, kad mokyklos vadovybė nepalaiko jų galimybių tobulėti (1,83±0,7) ir mokykloje vyrauja neigiama pedagogų nuostata tėvų atžvilgiu (2,14±0,89). Teiginių įverčių charakteristika pateikta 10 lentelėje.

Nustatyta, kad kuo pedagogai yra jaunesni, tuo jie dažniau sutinka, kad mokykla nepadedą tėvams tobulinti jų socialines, emocines kompetencijas ($r=-0,140$; $p=0,009$), bei netinkamas tėvų elgesio stilius auklėjant vaikus ($r=-0,107$; $p=0,045$). Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogai dirba didesnių miestų įstaigose, tuo jie dažniau sutinka, kad trūksta mokyklos vadovybės ir pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo renkantis prevencines SEU programas, kurios yra reikalingiausios ir veiksmingiausios ($r=-0,106$; $p=0,047$), bei tai, kad dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje jiems dažniausiai sunku įgyvendinti SEU programų užsiėmimus ($r=-0,332$; $p<0,001$).

10 lentelė. Paramos ir palaikymo trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“

Teiginiai	m	SD
Tėvų paramos/įsitraukimo trūkumas		
Tėvai dažnai neturi laiko ar energijos įsitraukti į savo vaikų SEU programas	3,77	0,83
Netinkamas tėvų elgesio stilius auklėjant vaikus - atskiria vaikus nuo jiems itin reikalingų postūmių mokytis socialinių emocinių įgūdžių	3,24	0,87
Mokykla nepadedą tėvams tobulinti jų socialines emocines kompetencijas	2,61	0,80
Mokykloje neaiškus tėvų vaidmuo bendradarbiaujant su pedagogais	2,37	0,86
Mokykloje vyrauja neigiama pedagogų nuostata tėvų atžvilgiu	2,14	0,89
Mokyklos administracijos paramos ir bendradarbiavimo trūkumas		
Dėl didelio mokinių skaičiaus klasėje Jums dažniausiai sunku įgyvendinti SEU programų užsiėmimus	2,88	1,24
Mokykloje trūksta komandinio darbo vertinant SEU programų įgyvendinimo veiksmingumą ir teikiant siūlymus dėl jų tobulinimo	2,62	0,98
Trūksta mokyklos vadovybės ir pedagogų tarpusavio bendradarbiavimo renkantis prevencines SEU programas, kurios yra reikalingiausios ir veiksmingiausios mokyklai	2,42	0,94
Mokyklos administracija sudaro nelanksčius tvarkaraščius	2,18	0,87
Mokyklos vadovybė nepalaiko Jūsų galimybių tobulėti	1,83	0,70

Efektyvaus mokymo(si) trūkumo barjerai buvo vertinti atskirai pagal du kriterijus: efektyvių mokymų pedagogams trūkumą ir netinkamą mokinių elgesį SEU metu. Tyrimas parodė, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad mokiniams trūksta motyvacijos mokytis socialinių emocinių įgūdžių dėl jų nerimto požiūrio į šį ugdymąsi (3,31±0,98), mokiniai vengia atlikti SEU programų užduotis, nes bijo netinkamai pasirodyti prieš kitus (3,14±1,02), jog trūksta apmokytų specialistų, kurie pedagogus konsultuotų SEU taikymo klausimais (3,17±0,95), pedagogų mokymų metu pasigenda aiškesnių rekomendacijų kaip įgyvendinti SEU programą mokykloje (3,14±1,11), bei trūksta bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais pedagogais, vykdančiais SEU inovacijų taikymą mokykloje (3,14±0,99). Pedagogai rečiausiai sutinka, kad pedagogų mokymus vedantiems lektoriams, ekspertams dažniausiai trūksta kompetencijos (2,03±0,76) ir dėl mokinių drausmės problemų jie nepasiruošę efektyviai valdyti savo klasę (2,21±0,86). Teiginių įverčių charakteristika pateikta 11 lentelėje.

Nustatyta, kad kuo pedagogai yra vyresni, tuo jie dažniau sutinka, kad pedagogų mokymus vedantiems lektoriams, ekspertams dažniausiai trūksta kompetencijos ($r=0,107$; $p=0,044$). Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogai vėliau (neseniai) pradėjo dalyvauti programose, tuo jie dažniau sutinka, kad per trumpa pedagogų kvalifikacijos tobulinimo mokymų, kurie tiesiogiai orientuoti į mokinių socialinių emocinių įgūdžių ugdymą trukmė ($r=0,197$; $p<0,001$), jiems trūksta informacijos apie rekomenduojamas prevencines SEU programas ir jų pasirinkimo galimybes ($r=0,187$; $p=0,001$), tai, kad mokiniai vengia atlikti SEU programų užduotis, nes bijo netinkamai pasirodyti prieš kitus ($r=0,140$; $p=0,010$), bei tai, jog dėl mokinių drausmės problemų jie nepasiruošę efektyviai valdyti savo klasės ($r=0,133$; $p=0,014$).

11 lentelė. Efektyvaus mokymo(si) trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“

Teiginiai	m	SD
Efektyvių mokymų pedagogams trūkumas		
Trūksta apmokytų specialistų, kurie pedagogus konsultuotų SEU inovacijų taikymo klausimais	3,17	0,95
Pedagogų mokymų metu Jūs pasigendate aiškesnių rekomendacijų kaip įgyvendinti SEU programą (-as) mokykloje	3,14	1,11
Trūksta bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais pedagogais, vykdančiais SEU inovacijų taikymą mokykloje	3,14	0,99
Per trumpa pedagogų kvalifikacijos tobulinimo mokymų, kurie tiesiogiai orientuoti į mokinių socialinių emocinių įgūdžių ugdymą trukmė	2,91	1,01
Pedagogų mokymų metu per mažai dėmesio yra skiriama praktiniams užsiėmimams	2,83	1,09
Jums trūksta informacijos apie rekomenduojamas prevencines SEU programas ir jų pasirinkimo galimybes	2,74	0,96
Pedagogų mokymus vedantiems lektoriams, ekspertams dažniausiai trūksta kompetencijos	2,03	0,76
Netinkamas mokinių elgesys SEU metu		
Mokiniams trūksta motyvacijos mokytis socialinių emocinių įgūdžių dėl jų nerimto požiūrio į šį ugdymąsi	3,31	0,98
Mokiniai vengia atlikti SEU programų užduotis, nes bijo netinkamai pasirodyti prieš kitus	3,14	1,02
Mokiniai nenoriai įsitraukia į socialinių emocinių įgūdžių ugdymosi procesą	3,01	0,98
Mokiniai nenoriai dalyvauja SEU programų užsiėmimuose dėl nepatrauklios prevencinės veiklos įgyvendinimo formos	2,95	0,91
Mokinių drausmės problemos trukdo įgyvendinti SEU klasėje	2,70	0,99
Dėl mokinių drausmės problemų esu nepasiruošęs(-usi) efektyviai valdyti savo klasę	2,21	0,86

Vidiniai (antrosios eilės) barjerai sujungia žinių, įgūdžių trūkumus, pasipriešinimo pokyčiams ir socialinių emocinių kompetencijų bei emocinės gerovės trūkumus pagrindžiančius teiginius.

Žinių ir įgūdžių trūkumo barjerai buvo vertinami atskirai pagal du kriterijus: pedagogų kompetencijos ir pedagogų pasitikėjimo savimi trūkumą. Tyrimas parodė, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad jiems nepakanka žinių apie SEU taikymą ($2,63 \pm 0,83$), jiems kyla sunkumų, siekiant integruoti SEU į savo mokomojo dalyko turinį ($2,5 \pm 0,81$) ir jog jie nepasitiki savimi dėl nepakankamų žinių ir įgūdžių apie SEU taikymą ($2,41 \pm 0,84$).

Pedagogai rečiausiai sutinka, kad jiems prastai sekasi naudotis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis, kurios padeda ugdant mokinių socialinius emocinius įgūdžius ($2,13 \pm 0,64$), bei jie nepasitiki savimi dėl neigiamos patirties diegiant inovacijas mokykloje ($2,25 \pm 0,76$). Teiginių įverčių charakteristika pateikta 12 lentelėje.

Nustatyta, kad kuo pedagogų amžius didesnis, tuo jie dažniau sutinka, kad jiems prastai sekasi naudotis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis, kurios padeda ugdant mokinių socialinius, emocinius įgūdžius ($r=0,185$; $p<0,001$). Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogai vėliau (neseniai) pradėjo dalyvauti programose, tuo jie dažniau sutinka, kad jiems nepakanka žinių apie SEU taikymą ($r=0,180$; $p=0,001$), jie nepasitiki savo gebėjimais ugdyti mokinių socialinius, emocinius įgūdžius ($r=0,124$; $p=0,022$), bei jie nepasitiki savimi dėl nepakankamų žinių ir įgūdžių apie SEU taikymą ($r=0,138$; $p=0,011$).

12 lentelė. Žinių ir įgūdžių trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“

Teiginiai	m	SD
Pedagogų kompetencijos trūkumas		
Jums nepakanka žinių apie SEU taikymą	2,63	0,83
Jums kyla sunkumų, siekiant integruoti SEU į savo mokomojo dalyko turinį	2,50	0,81
Jūs nepasitikit savo gebėjimais ugdyti mokinių socialinius emocinius įgūdžius	2,39	0,77
Jums prastai sekasi naudotis informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis, kurios padeda ugdant mokinių socialinius emocinius įgūdžius	2,13	0,64
Pedagogo pasitikėjimo savimi trūkumas		
Jūs nepasitikite savimi dėl nepakankamų žinių ir įgūdžių apie SEU taikymą	2,41	0,84
Jūs nepasitikite savimi dėl neigiamos patirties diegiant inovacijas mokykloje	2,25	0,76

Pasipriešinimo pokyčiams barjerai buvo vertinami atskirai pagal du kriterijus: pedagogų ribotus lūkesčius, neigiamą pedagogų požiūrį ar įsitikinimus, bei pedagogų nenorą mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje. Tyrimas parodė, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad jie netiki, kad mokykla jiems apmokės už gerai atliktą darbą ugdant mokinių socialinius emocinius įgūdžius ($3,21 \pm 1,02$), jog jie nemano, kad socialinių emocinių įgūdžių ugdymas turėtų vykti per jų pamokas ($2,68 \pm 0,92$), kad jie abejoja dėl SEU taikymo efektyvumo ($2,46 \pm 0,9$), bei tai, kad dažniausiai jie renkasi tradicinius ugdymo metodus, net nesvarstydami apie SEU taikymą savo pamokose ($2,43 \pm 0,86$).

Pedagogai rečiausiai sutinka, kad jie netiki, jog mokykla suteiks galimybę mokytis ir tobulėti SEU srityje ($2,01 \pm 0,7$), bei jie netiki, kad mokykla jiems sudarys palankias darbo sąlygas ugdyti mokinių socialinius emocinius įgūdžius. Teiginių įverčių charakteristika pateikta 13 lentelėje.

Nustatyta, kad kuo pedagogai vyresni, tuo jie dažniau sutinka, kad jie nemano, kad socialinių, emocinių įgūdžių ugdymas turėtų vykti per jų pamokas ($r=0,116$; $p=0,029$), bei jie abejoja dėl SEU taikymo efektyvumo ($r=0,148$; $p=0,005$). Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogai dirba didesnio miesto

įstaigose, tuo jie dažniau sutinka, kad jiems stinga noro mokytis, kaip taikyti SEU ($r=-0,135$; $p=0,011$). Pastebėta, kad kuo pedagogai vėliau (neseniai) pradėjo dalyvauti programose, tuo jie dažniau sutinka, kad netiki, jog mokykla jiems suteiks galimybę mokytis ir tobulėti SEU srityje ($r=0,110$; $p=0,042$).

13 lentelė. Pasipriešinimo pokyčiams vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“

Teiginiai	m	SD
Pedagogų riboti lūkesčiai		
Jūs netikite, kad mokykla Jums apmokės už gerai atliktą darbą ugdant mokinių socialinius emocinius įgūdžius	3,21	1,02
Jūs netikite SEU taikymo nauda	2,15	0,87
Jūs netikite, kad mokykla Jums sudarys palankias darbo sąlygas ugdyti mokinių socialinius emocinius įgūdžius	2,13	0,76
Jūs netikite, kad mokykla Jums suteiks galimybę mokytis ir tobulėti SEU srityje	2,01	0,70
Neigiamas pedagogų požiūris ar įsitikinimai		
Jūs nemanote, kad socialinių emocinių įgūdžių ugdymas turėtų vykti per Jūsų pamokas	2,68	0,92
Jūs abejojate dėl SEU taikymo efektyvumo	2,46	0,90
Jūs nemanote, kad SEU programos užsiėmimų veikla yra suderinama su Jūsų pamokose taikomais mokymo metodais ir būdais	2,42	0,77
Pedagogo nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje		
Jūs dažniausiai renkatės tradicinius ugdymo metodus, net nesvarstydami (-a) apie SEU taikymą savo pamokose	2,43	0,86
Jums stinga noro mokytis, kaip taikyti SEU	2,28	0,87

Tyrimas parodė, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad dėl patiriamo streso jiems atsiranda minčių palikti mokyklą ($3,03 \pm 1,23$) ir dėl patiriamo streso jiems kyla nepasitenkinimas darbu ($3 \pm 1,13$). Pedagogai rečiausiai sutinka, kad jiems dažniausiai sunku laikytis elgesio, etikos normų bei saugumo taisyklių ($1,63 \pm 0,62$), jiems sunku valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį ($1,78 \pm 0,66$), bei sunku suprasti ir įsijausti į kito žmogaus padėtį ($1,81 \pm 0,66$). Teiginių įverčių charakteristika pateikta 14 lentelėje.

Nustatyta, kad kuo pedagogai dirba didesnių miestų įstaigose, tuo jie dažniau sutinka, kad dėl patiriamo streso jiems kyla nepasitenkinimas darbu ($r=-0,136$; $p=0,011$) ir atsiranda minčių palikti mokyklą ($r=-0,162$; $p=0,002$). Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogai jaunesni tuo jie dažniau sutinka, kad dėl patiriamo streso jiems atsiranda minčių palikti mokyklą ($r=-0,113$; $p=0,034$).

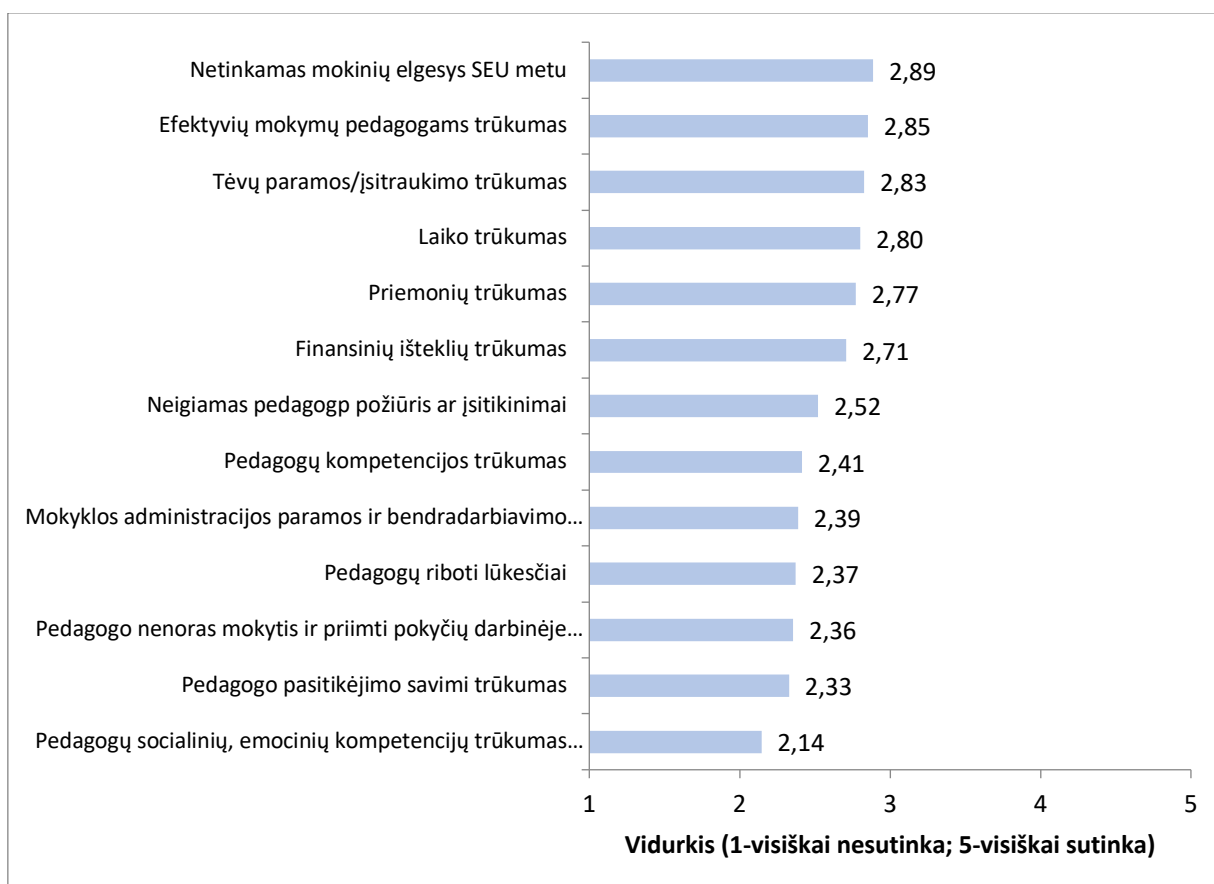
14 lentelė. Socialinių emocinių kompetencijų ir emocinės gerovės trūkumo vertinimas įgyvendinant SEU programą „Paauglystės kryžkelės“

Teiginiai	m	SD
Pedagogų socialinių emocinių kompetencijų trūkumas bei prasta emocinė savijauta		
Dėl patiriamo streso Jums atsiranda minčių palikti mokyklą	3,03	1,23
Dėl patiriamo streso Jums kyla nepasitenkinimas darbu	3,00	1,13
Jūs dažnai patiriate sunkumų bendraudami su mokiniais ir kolegomis	1,94	0,71
Jums dažniausiai sunku suprasti savo emocijas, asmeninius tikslus ir vertybes	1,82	0,72
Jums dažniausiai sunku suprasti ir įsijausti į kito žmogaus padėtį	1,81	0,66

Jums dažniausiai sunku valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį	1,78	0,66
Jums dažniausiai sunku laikytis elgesio, etikos normų bei saugumo taisyklių	1,63	0,62

Taigi nustačius ir įvertinus visus įmanomus SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerus, nustatyta (žr. 11 pav.), kad didžiausi barjerai yra netinkamas mokinių elgesys SEU metu ($2,89 \pm 0,73$), efektyvių mokymų pedagogams trūkumas ($2,85 \pm 0,69$), tėvų paramos/įsitraukimo trūkumas ($2,83 \pm 0,53$), laiko trūkumas ($2,8 \pm 0,44$), priemonių trūkumas ($2,77 \pm 0,85$) ir finansinių išteklių trūkumas ($2,71 \pm 0,73$).

Silpniausiai pasireiškę barjerai yra pedagogų socialinių, emocinių kompetencijų trūkumas bei prasta emocinė savijauta ($2,14 \pm 0,56$), pedagogų pasitikėjimo savimi trūkumas ($2,33 \pm 0,71$), pedagogų nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje ($2,36 \pm 0,77$).



11 pav. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerai, vidurkiai

Siekiant nustatyti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerų sąsajas su pedagogų darbo vieta, amžiumi ir dalyvavimo programose metais buvo atlikta koreliacinė analizė. Kaip matyti iš 15 lentelės, nustatyta, jog kuo programose buvo dalyvaujama vėliau (neseniai), tuo didesnis efektyvių mokymų pedagogams trūkumas ($r=0,107$; $p=0,048$), dažniau netinkamas mokinių elgesys SEU metu ($r=0,111$; $p=0,041$), bei didesnis pedagogų pasitikėjimo savimi trūkumas ($r=0,111$; $p=0,040$).

Taip pat nustatyta, kad kuo pedagogai dirba didesnių miestų įstaigose, tuo didesnis mokyklos administracijos paramos ir bendradarbiavimo trūkumas ($r=-0,191$; $p<0,001$), didesnis nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje ($r=-0,110$; $p=0,039$), bei didesnis pedagogų socialinių,

emocinių kompetencijų trūkumas bei prasta emocinė savijauta ($r=-0,106$; $p=0,047$). Pastebėta, kad kuo pedagogų amžius mažesnis, tuo juntamas didesnis tėvų paramos/įsitraukimo trūkumas ($r=-0,141$; $p=0,008$), tačiau mažesnis neigiamas pedagogų požiūris ar įsitikinimai ($r=0,123$; $p=0,021$).

15 lentelė. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerų sąsajos su pedagogų darbo vieta, amžiumi ir dalyvavimo programose metais

Sąsajos		Dalyvavimo metai	Darbo vieta	Amžius
Finansinių išteklių trūkumas	r	0,065	0,044	-0,003
	p	0,232	0,412	0,958
Priemonių trūkumas	r	0,020	0,005	0,010
	p	0,709	0,924	0,845
Laiko trūkumas	r	0,061	0,015	-0,100
	p	0,259	0,773	0,060
Tėvų paramos/įsitraukimo trūkumas	r	0,064	-0,028	-0,141**
	p	0,242	0,604	0,008
Mokyklos administracijos paramos ir bendradarbiavimo trūkumas	r	0,027	-0,191**	-0,069
	p	0,624	<0,001	0,194
Efektyvių mokymų pedagogams trūkumas	r	0,107*	-0,074	-0,027
	p	0,048	0,167	0,609
Netinkamas mokinių elgesys SEU metu	r	0,111*	-0,081	-0,060
	p	0,041	0,132	0,265
Pedagogų kompetencijos trūkumas	p	0,106	0,000	-0,018
	r	0,052	0,997	0,738
Pedagogo pasitikėjimo savimi trūkumas	p	0,111*	-0,036	-0,015
	r	0,040	0,506	0,781
Pedagogų riboti lūkesčiai	p	0,034	0,031	0,045
	r	0,532	0,567	0,403
Neigiamas pedagogų požiūris ar įsitikinimai	p	-0,016	0,053	0,123*
	r	0,772	0,326	0,021
Pedagogo nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje	p	-0,023	-0,110*	0,034
	r	0,674	0,039	0,521
Pedagogų socialinių emocinių kompetencijų trūkumas bei prasta emocinė savijauta	p	-0,021	-0,106*	-0,056
	r	0,697	0,047	0,293

r – Spearman koreliacijos koeficientas, p – statistinis reikšmingumas, * - <0,05, ** - 0,01

Norint nustatyti, ar SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerai skiriasi pagal pedagogų pareigas mokykloje buvo atlikti Kruskal-Wallis testai. Kaip matyti iš 15 lentelės, laiko trūkumo ($\chi^2=11,961$; $df=3$; $p=0,008$), efektyvių mokymų pedagogams trūkumo ($\chi^2=8,408$; $df=3$; $p=0,038$), netinkamo mokinių elgesio SEU metu ($\chi^2=12,620$; $df=3$; $p=0,006$), pedagogų kompetencijos trūkumo ($\chi^2=16,509$; $df=3$; $p=0,001$), pedagogų pasitikėjimo savimi trūkumo ($\chi^2=9,539$; $df=3$; $p=0,023$), pedagogų ribotų lūkesčių ($\chi^2=18,551$; $df=3$;

$p < 0,001$), neigiamo pedagogų požiūrio ar įsitikinimų ($\chi^2 = 22,755$; $df = 3$; $p < 0,001$), pedagogų nenoro mokytis ($\chi^2 = 21,943$; $df = 3$; $p < 0,001$) vertinimai statistiškai reikšmingai skiriasi atsižvelgiant į pedagogų pareigas mokykloje.

Pasižiūrėjus atidžiau galima teigti, kad dalyko pedagogai dažniau išreiškia laiko trūkumus, pedagogų kompetencijos trūkumus, pedagogų ribotus lūkesčius, neigiamą pedagogų požiūrį ir pedagogų nenorą mokytis ir priimti pokyčių, negu kiti pedagogai ($p < 0,05$). Tačiau efektyvių mokymų pedagogams trūkumą dažniau išreiškia dalyko pedagogai, psichologai ir kiti pedagogai, negu psichologai ($p < 0,05$). Taip pat netinkamą mokinių elgesį SEU metu dažniau išreiškia dalyko pedagogai ir psichologai, negu socialiniai pedagogai ar kiti pedagogai ($p < 0,05$). Pastebėta, kad pedagogų pasitikėjimo savimi trūkumą dažniau išreiškia dalyko pedagogai ir socialiniai pedagogai, negu psichologai ar kiti pedagogai ($p < 0,05$).

16 lentelė. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerų sąsajos su pareigomis mokykloje

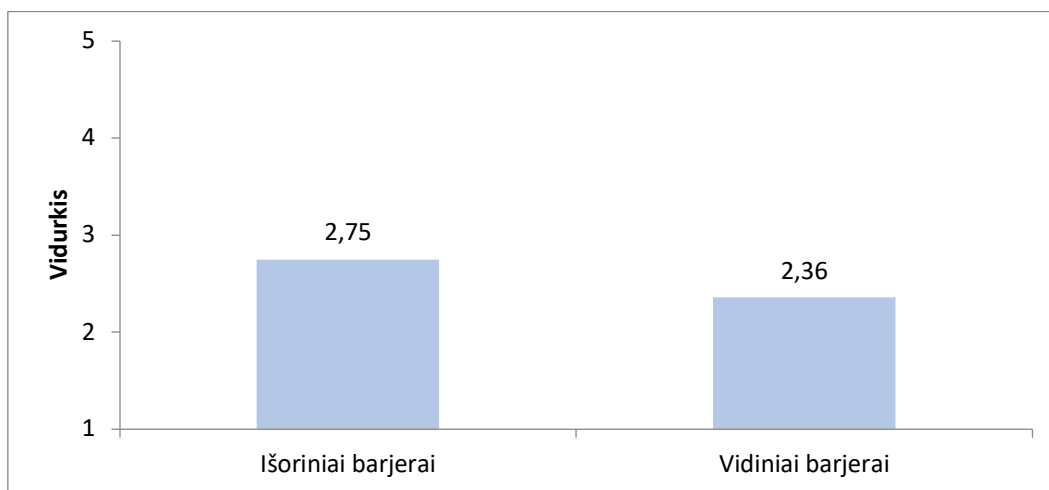
Barjerai	Pareigos mokykloje								p
	Dalyko pedagogas		Socialinis pedagogas		Psichologas		Kita		
	Vid.	Vid. rangai	Vid.	Vid. rangai	Vid.	Vid. rangai	Vid.	Vid. rangai	
Finansinių išteklių trūkumas	2,73	178,91	2,7	178,04	2,38	145	2,33	116,33	0,160
Priemonių trūkumas	2,81	180,93	2,48	139,5	2,81	180,79	2,67	164,54	0,125
Laiko trūkumas	2,83	183,69	2,61	125,45	2,69	149,79	2,75	158	0,008*
Tėvų paramos/įsitraukimo trūkumas	2,81	174,39	2,81	169,92	3,4	270,36	2,87	179,33	0,095
Mokyklos administracijos paramos ir bendradarbiavimo trūkumas	2,41	179,13	2,31	163,14	2,66	218,79	1,97	113,79	0,082
Efektyvių mokymų pedagogams trūkumas	2,89	180,19	2,53	132,22	2,96	210,79	2,94	187,63	0,038*
Netinkamas mokinių elgesys SEU metu	2,94	184,01	2,55	125,32	2,86	165,71	2,67	141,25	0,006*
Pedagogų kompetencijos trūkumas	2,46	185,15	2,18	129,41	1,96	93,71	2,23	142,75	0,001*
Pedagogo pasitikėjimo savimi trūkumas	2,37	182,28	2,23	155,08	1,86	123,21	1,96	116,92	0,023*
Pedagogų riboti lūkesčiai	2,44	185,79	2,13	133,46	1,86	109,14	1,85	105,38	<0,001*
Neigiamas pedagogų požiūris ar įsitikinimai	2,6	186,84	2,16	121,93	1,81	83,64	2,19	130,08	<0,001*
Pedagogo nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje	2,44	186,64	1,92	117,31	1,86	110,36	2,04	133,63	<0,001*
Pedagogų socialinių emocinių kompetencijų trūkumas bei prasta emocinė savijauta	2,16	178,26	2,03	159,59	2,1	172,79	2,12	172,83	0,767

Statistiškai reikšmingi (kai $p < 0,05$) skirtumai paryškinti

Įvertinus visus su išoriniais barjeriais susijusius teiginius, galima teigti, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad tėvai dažnai neturi laiko ar energijos įsitraukti į savo vaiką SEU programas, jog dirbant

prevencinį darbą mokykloje jiems yra neskiriamas papildomas finansavimas ir tai, kad mokiniams trūksta motyvacijos mokytis socialinių, emocinių įgūdžių dėl jų nerimto požiūrio į tokį ugdymąsi. Tuo tarpu įvertinus su vidiniais barjerai susijusius teiginius, galima teigti, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad jie netiki, jog mokykla jiems apmokės už gerai atliktą darbą ugdant mokinių socialinius, emocinius įgūdžius, jiems dėl patiriamo streso atsiranda minčių palikti mokyklą, bei kyla nepasitenkinimas darbu.

Kaip matome iš 12 paveikslo, išoriniai barjerai ($2,75 \pm 0,47$) nustatyti didesni, negu vidiniai barjerai ($2,36 \pm 0,49$). Lyginant išorinių ir vidinių barjerų raišką pagal pedagogų amžių, darbo vietą, dalyvavimo programose metus reikšmingų sąsajų nenustatyta ($p > 0,05$).



12 pav. SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo institucijose barjerai, vidurkiai

3.3. Rezultatų apibendrinimas ir diskusija

Tyrimo metu išryškėjo, kad SEU programoje „Paauglystės kryžkelės“ iš esmės ugdomos visos penkios pagrindinės CASEL (2004) modelio tarpusavyje susijusios socialinės emocinės kompetencijos, kurios sudaro socialinio emocinio ugdymo esmę: savimonė, savitvarda, socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykių įgūdžiai, atsakingų sprendimų priėmimas. SEU programą „Paauglystės kryžkelės“ sudaro šeši pagrindiniai moduliai, kurie apima skirtingus vaiko pasaulio aspektus. Šie moduliai atitinka penkias pagrindines socialinio ir emocinio ugdymo kompetencijas.

Tyrimo metu išryškėjo, kad SEU programoje „Paauglystės kryžkelės“ yra visi pagal EASEL (2017) būtini SEU programų komponentai, palaikantys veiksmingą SEU programavimą ir įgyvendinimą: klasės veiklos, nesusijusios su bendruoju ugdymu, mikroklimate ir kultūros puoselėjimas, pritaikomumas popamokinėje veikloje/neformaliajame ugdyme, programos lankstumas ir pritaikomumas, profesinis tobulėjimas ir mokymai, parama įgyvendinimui, įrankiai programos rezultatams įvertinti, įrankiai įvertinti įgyvendinimą, šeimos įtraukimas, bendruomenės įtraukimas, nešališkas (teisingas, nediskriminuojantis) ir įtraukus ugdymas.

Atnaujintoje CASEL (2020) SEU kompetencijų sistemoje ne tik nustatomi pagrindiniai mokinių ir suaugusiųjų įgūdžiai, nuostatos ir žinios, kurios reikalingos ugdyti tapatumo, priklausymo bendruomenei jausmą, bet taip pat pabrėžiama mokyklos, šeimos ir bendruomenės ryšių svarba. Šie ryšiai sudaro prielaidą besimokančiųjų sėkmei, jų klestėjimui siekiant savo pačių nustatytų tikslų ir siekių (CASEL, 2020). Tyrimo metu atskleista, jog SEU programa „Paauglystės kryžkelės“ kviečia

šeimas dalyvauti planavimo komandos veikloje, atlikti užduotis su mokiniais namuose naudojantis *Jungiame šeimas* dalijamąja medžiaga, dalyvauti tėvų susitikimuose, padėti mokiniams įgyvendinti mokymosi tarnaujant projektus. Į programos „Paauglystės kryžkelės“ veiklą įtraukiami: socialines paslaugas teikiančių organizacijų nariai, verslininkai, teisėsaugos atstovai, jaunimo organizacijos bei religinės institucijos. Bendruomenės nariai yra raginami dalyvauti praktiniuose užsiėmimuose, pozityvios mokymosi aplinkos kūrimo veiklose, apskritojo stalo diskusijose, mokymosi tarnaujant projektuose bei tėvų susitikimuose.

Analizuota literatūra atskleidė, kad mokinių įtraukimas į aktyvų, patyriminį mokymąsi, gali būti taip pat labai naudingas plėtojant SEU. Geriausi SEU metodai skatina taikyti SE kompetencijas realiose gyvenimiškose situacijose. SEU programoje „Paauglystės kryžkelės“ mokymosi tarnaujant metodo integravimas į SEU yra puikus pavyzdys, kaip įtraukti mokinius į aktyvų mokymosi procesą. Mokymasis tarnaujant metodu apima „mokymą ir mokymąsi, kuris sujungia pagalbą bendruomenei bei akademinį mokymąsi, kad praturtintų ugdymąsi, moko asmeninės atsakomybės, stiprina bendruomenės“ (National Commission on Service Learning, 2002, p. 3). JAV Nacionalinė jaunųjų lyderių taryba (National Youth Leadership Council), Nacionalinis mokymosi tarnaujant informacijos centras (National Service-Learning Clearinghouse) ir Retrospektyvus savanoriškos veiklos vertinimas (Service Works Retrospective Evaluation) LIONS QUEST programos, tame tarpe ir „Paauglystės kryžkelės“, pripažino kaip labai veiksmingas ugdymo per savanorišką veiklą srityje (LIONS QUEST, 2022). Savanoriškos veiklos metodologija integruota į programą „Paauglystės kryžkelės“ ir atitinka *mokymosi tarnaujant* metodą. Mokymasis tarnaujant programoje „Paauglystės kryžkelės“ skatina mokinius tenkinti realias mokyklos ir bendruomenės reikmes, o tai naudinga tiek tarnaujančiam, tiek tam, kuriam tarnaujama. Mokymasis tarnaujant ugdo pilietiškumą, skatina dalyvauti demokratinuose procesuose jau nuo vaikystės. Mokiniai taip pat skatinami bendrauti su vietiniais LIONS klubais, su kitomis mokyklomis bei organizacijomis. Mokymasis tarnaujant programoje „Paauglystės kryžkelės“ – procesas, kurio metu mokiniai klasėje, vadovaujant mokytojui, mokosi, pritaiko žinias per autentiškas veiklas, skirtas bendruomenės gerovei. Tai yra procesas, kuris vienija ne pavienius, o visus mokinius. Šiame procese mokiniai dirba kartu ir tuo pačiu metu mokosi bei tobulėja individualiai. SEU programoje „Paauglystės kryžkelės“ mokymosi tarnaujant metodas yra vienas iš pagrindinių programos elementų.

Tyrimo rezultatai patvirtino Osherio ir kt. (2015) mintis, kad negalima tikėtis, kad mokyklai visiškai greitai pavyks įgyvendinti programą, nes reikia užtikrinti, kad įgyvendinus intervenciją, būtų sudarytos visos tinkamo tolesnio programos įgyvendinimo sąlygos. Atlikto empirinio tyrimo rezultatai rodo, jog respondentai, kurie anksčiau pradėjo įgyvendinti SEU programą „Paauglystės kryžkelės“, rečiau nurodo efektyvių mokymų pedagogams trūkumą, rečiau įvardija netinkamą mokinių elgesį SEU metu bei rečiau nurodo pasitikėjimo savimi trūkumą įgyvendinant SEU. Respondentai, kurie programos įgyvendinimą pradėjo anksčiau, galimai tyrimo metu buvo jau pasiekę *visiško veikimo* etapą pagal Fixseną ir kt. (2005). Fixseno ir kt. (2005) nustatyti šeši pagrindiniai SEU programos įgyvendinimo etapai:

- 1) tyrinėjimas ir priėmimas;
- 2) programos diegimas;
- 3) pradinis įgyvendinimas;
- 4) visiškas veikimas;
- 5) naujovės;
- 6) tvarumas.

Kiekvienam iš šių etapų gali prireikti skirtingų įgyvendinimo sąlygų. Nepaisant to, kai kurios SEU įgyvendinimo sąlygos gali būti bendros visuose įgyvendinimo etapuose, įskaitant profesinį tobulėjimą ir metodinę pagalbą, švietimo lyderystę ir finansinius bei logistinius aspektus. Tyrime patvirtintos Fixsen ir kt. (2005) plačiau apibūdintos šios sąlygos:

- *profesinis tobulėjimas ir metodinė pagalba*. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog vienas iš didžiausių barjerų yra efektyvių mokymų pedagogams trūkumas ($2,85 \pm 0,69$). Vertinant klausimyno teiginius apie *pedagogų kompetencijų plėtojimą*, rezultatai parodė, kad pedagogai dažniausiai sutinka, kad joms trūksta apmokytų specialistų, kurie pedagogus konsultuotų SEU taikymo klausimais ($3,17 \pm 0,95$), pedagogų mokymų metu pasigenda aiškesnių rekomendacijų kaip įgyvendinti SEU programą mokykloje ($3,14 \pm 1,11$), bei trūksta bendravimo ir bendradarbiavimo su kitais pedagogais, vykdančiais SEU inovacijų taikymą mokykloje ($3,14 \pm 0,99$). Kita vertus, pedagogai rečiausiai sutinka, kad pedagogų mokymus vedantiems lektoriams, ekspertams dažniausiai trūksta kompetencijos ($2,03 \pm 0,76$).
- *švietimo lyderystė*. Mokyklų vadovai gali atlikti svarbų vaidmenį skatinant mokytojų įsitraukimą (Downer ir kt., 2013). Administracija gali sudaryti galimybę mokytojams reflektuoti savo praktiką, ypač, jei lyderiai skatina ir palaiko pasitikėjimo kultūrą įstaigoje, įskaitant mokytojų pasitikėjimą mokiniais, tėvų ir mokinių pasitikėjimą mokytojais ir mokytojų pasitikėjimą savo kolegomis. Tyrimai rodo, kad mokyklų lyderystė atlieka svarbų vaidmenį nuosekliai įgyvendinant SEU programas, politiką ir praktiką bei užtikrinant šios praktikos tvarumą ir institucionalizavimą laikui bėgant (Osher ir kt., 2014). Lyderiai gali pasisakyti, palaikyti bei puoselėti SEU, įtraukti su SEU susijusius tikslus į mokyklos viziją, sekti įgyvendinimą, šalinti įgyvendinimo iššūkius ir reikalauti, kad mokytojai atsakytų už SEU rezultatus (Elias ir kt., 2019). Šio tyrimo rezultatai atskleidė, kad *švietimo lyderystės* sąlyga išpildoma pakankamai, nes klausimyno *palaikymo ir paramos barjerų bloke* respondentai neišskyrė mokyklos administracijos ir bendradarbiavimo trūkumo. Vertinant palaikymo ir paramos barjerus respondentai rečiausiai sutinka, kad mokyklos vadovybė nepalaiko jų galimybių tobulėti ($1,83 \pm 0,7$).
- *finansiniai ir logistiniai aspektai*. Anot Fixsen ir kt. (2015) yra svarbu numatyti ir išspręsti finansinius ir logistinius iššūkius (pavyzdžiui, pertvarkyti tvarkaraščius, kad būtų skirtas laikas SEU įgyvendinimui ir pasiruošimui, apmokėjimas pavaduojantiems mokytojams personalo SEU mokymų metu). SEU įgyvendinimas dažnai būna geriausias iš valstybinių ar privačių finansavimo šaltinių gautų dotacijų vykdymo laikotarpiu. Kaip teigia Fixsen (2015), darant prielaidą, kad norint sukurti visus sisteminio SEU įgyvendinimo pajėgumus, paprastai prireikia 2-5 metų. Vadinasi, be patikimų tvarumo planų, mokykloms gresia pavojus, kad pasibaigus finansavimo laikotarpiui nebus sukurti ir išlaikyti SEU sėkmingam įgyvendinimui reikalingi pajėgumai. Šią teoriją patvirtina tyrimo rezultatai: nustatyta, kad 2019 m. 32,4 proc. respondentų dalyvavo SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinime, o 2021 m. – jų liko tik 10,6 proc. Tyrimo metu vertinant *išteklių* stoką pagrindžiančius teiginius, tarp respondentų įvardintų didžiausių barjerų išryškėjo būtent išteklių trūkumas: laiko trūkumas ($2,8 \pm 0,44$), priemonių trūkumas ($2,77 \pm 0,85$) ir finansinių išteklių trūkumas ($2,71 \pm 0,73$). Galima daryti prielaidą, jog nėra pakankamai sprendžiami finansiniai ir logistiniai SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose aspektai. 2020 m. Lietuvoje pasibaigus ES fondų lėšomis finansuojamo projekto „Saugios aplinkos mokykloje kūrimas II“ įgyvendinimui, su SEU programa „Paauglystės kryžkelės“ dirbančių pedagogų skaičius ženkliai sumažėjo.

Tyrimo metu pasitvirtino mokslininkų išskirtos SEU įgyvendinimo barjerų charakteristikos:

- išoriniai (pirmos eilės) barjerai: išteklių trūkumas (finansinių, priemonių ir laiko), paramos ir palaikymo trūkumas (tėvų parama ir palaikymas bei administracijos parama ir bendradarbiavimas), efektyvaus mokymosi trūkumas (efektyvūs mokymai pedagogams ir netinkamas mokinių elgesys SEU metu).
- vidiniai (antros eilės) barjerai: žinių ir įgūdžių trūkumas (pedagogų kompetencija, pedagogų pasitikėjimas savimi), pokyčių priėmimo barjerai (pedagogų nuostatos ir įsitikinimai dėl SEU prasmės bei motyvacija mokytis ir priimti pokyčius profesinėje veikloje), socialinių ir emocinių pedagogų kompetencijų trūkumas bei barjerai, nulemti emocinės pedagogų savijautos.

4. Socialinio ir emocinio ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų mažinimo sprendiniai

Šiame skyriuje pateikiami barjerų mažinimo sprendiniai, atsižvelgus į gautus SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimo rezultatus bei analizuotą mokslinę literatūrą.

Barjero **netinkamas mokinių elgesys SEU metu** mažinimo sprendiniai. Kalke ir kt. (2007) SEU sistemoje pabrėžia aiškius elgesio lūkesčius, kuomet mokoma modeliuoti pozityvų elgesį, stiprinti teigiamą elgesį ir naudoti nebaudžiamuosius metodus ištaisyti nerimą keliančiam elgesiui. Pasak Anderson ir kt. (2010), probleminio elgesio keitimo priemonės ir SEU programos yra labai susieti elementai, pabrėžiantys mokinių stipriosiomis pusėmis grindžiamą orientaciją. Šiam požiūriui pritaria Seligman ir Csikszentmihalyi, (2000), tvirtindami, jog mokinio stiprybėmis grįstas požiūris į mokinių elgesį yra pozityviosios psichologijos produktas, pabrėžiantis individualias charakterio stipriąsias puses ir skatinantis jas teigiamiems rezultatams siekti. Ruošiant mokytojus darbui su mokiniais, vertėtų skirti pakankamai dėmesio mokinio stiprybėmis grįstam požiūriui į mokinių elgesį. Remiantis minėtų autorių mintimis, vertėtų, užuot kreipus dėmesį į probleminį elgesį ir tinkamo elgesio dažniausiai nepastebint, susikoncentruoti į probleminio elgesio keitimo ir SEU metodus (Seligman ir Csikszentmihalyi, 2000). O tai reiškia, kad visi vaikai turi stiprybių, ir, tinkamai ugdant gali vystyti savo socialinius ir emocinius įgūdžius. Probleminio elgesio keitimo ir SEU programų dėmė, anot Cooko ir kt., (2015), daro stipresnę teigiamą poveikį nei šie du elementai atskirai. Mokytojams dirbant su mokiniais svarbu naudoti tinkamus SEU metodus, kurie padeda pastebėti ir įtraukti kiekvieną mokinį, kuria šiltus, palaikančius ir pozityvius tarpusavio santykius, didina tarpusavio pasitikėjimo kultūrą tiek tarp mokinio ir mokinių, tiek tarp mokinių, didina mokinių pasitikėjimą savimi ir savo gebėjimais. Autoriai išskiria ir kitą, glaudžiai su *netinkamu mokinių elgesiu SEU metu* barjero mažinimo sprendiniais susijusį aspektą. Jones ir kt. (2013) bei Merritt ir kt. (2012) atkreipia dėmesį į pačių **mokytojų SEU kompetencijų ugdymą**. Jie akcentuoja, jog veiksmingos SEU intervencijos ir įgūdžių ugdymas atsiranda, kai mokytojai patys turi reikiamų socialinių ir emocinių įgūdžių, kad sukurtų saugią, rūpestingą, palaikančią ir gerai valdomą aplinką ir turėtų kompetencijų bei žinių, kad galėtų veiksmingai įgyvendinti SEU programas. Ruošiant mokytojus bei jiems jau dirbant su mokiniais, būtina sudaryti sąlygas ir aktyviai skatinti jų SEU kompetencijų vystymą. Klasės, kuriose vyrauja šilti mokytojų ir vaikų tarpusavio santykiai, palengvina gilų mokymąsi tarp mokinių (Merritt ir kt., 2012), o kai vaikai jaučiasi saugūs su savo mokytojais ir bendraamžiais, jie labiau linkę kovoti su iššūkiais ir atkakliai atlikti sudėtingas mokymosi užduotis. Ir atvirkščiai, kai mokytojai prastai valdo socialinius ir emocinius mokymo poreikius, mokiniai demonstruoja žemesnius veiklos rezultatus ir daugiau nepageidaujamo elgesio (Marzano ir kt., 2003). Todėl labai svarbu dėti pastangas, kad būtų remiamas mokytojų SEU kompetencijų ugdymas, siekiant optimizuoti jų klasės rezultatus ir jų gebėjimą ugdyti savo mokinių socialines emocines kompetencijas (Jennings ir Frank, 2015).

Barjero **efektyvių SEU mokymų pedagogams trūkumas** mažinimo sprendiniai. Pedagogams reikalingas profesinis tobulėjimas apskritai SEU srityje bei mokymai, susiję su konkrečia SEU programa. Programų įgyvendintojai turi būti socialiai kompetentingi, mokėti valdyti vaikus įvairiose grupėse, būti susipažinę su teoriniu programos modeliu ir turėti galimybę praktiškai įgyvendinti programą. SEU programą besirengiančios įgyvendinti ar jau įgyvendinančios institucijos administracija turi sudaryti sąlygas mokytojams ir kitiems bendruomenės nariams netrukdomai dalyvauti praktiniuose seminaruose, kuriuos organizuoja SEU programų atstovai. Bumbarger (2015)

akcentuoja, jog tam, kad būtų pasiekti norimi mokinių rezultatai, įgyvendinimui labai svarbus pagalbos procesas. Mokyklos, kurios su programomis dirba be profesionalios pagalbos, mokymų, išteklių ar sisteminio planavimo, įgyvendinimo ir įgyvendinimo praktikos vertinimo pastangų, nepasiekia potencialios programos įgyvendinimo sėkmės (Markle ir Lamont, 2013). Yra svarbu įtraukti įvairių visos mokyklos personalą ir pasiūlyti jiems reikalingus programos mokymus. Savo ruožtu SEU programų atstovai turėtų užtikrinti nuoseklų, periodišką mokytojų ir mokyklų metodinį konsultavimą. Siekiant užtikrinti SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo sėkmę, kiekvienos mokyklos vykdomoji programos komanda turi dalyvauti praktiniame seminare. Šis seminaras padeda daugiau sužinoti apie efektyvias vaikų ir jaunimo ugdymo bei prevencijos strategijas, įgyti patirties dirbant su programos medžiaga, suplanuoti programos įgyvendinimą. Seminario metu dalyviai turi galimybę išbandyti programos pamokų vedimo būdus, kuriuos vėliau taikys. Rekomenduojama, kad programos vykdomąją komandą sudarytų mokyklos direktorius ar kitas sprendimo galią turintis administracijos atstovas, mokyklos darbuotojai, dirbantys su klase, kurioje bus įgyvendinama programa, tėvų, bendruomenės atstovai.

Barjero tėvų paramos / įsitraukimo trūkumas mažinimo sprendiniai. Įgyvendinat SEU yra svarbi tėvų, bendruomenės ir mokyklos partnerystė. Autorės Venslovaitė ir Danylienė (2018) pažymi, jog „veiksmingų rezultatų nebus dalyvaujant tik mokiniams, bet neįsitraukus tėvams“ (Venslovaitė ir Danylienė, 2018, p.125). SEU programa „Paauglystės kryžkelės“ skatina organizuoti tėvų, bendruomenės susitikimus, kurių metu dalyviai pažintų vienas kitą, sužinotų apie socialinius emocinius įgūdžius ir apie tai, ko mokosi mokiniai per socialinio ir emocinio ugdymo pamokas ar užsiėmimus, bei tai, kaip šeimos ir kiti bendruomenės nariai gali patys stiprinti šiuos įgūdžius. Susitikimų metu taip pat suteikiamos galimybės diskutuoti apie bendrus rūpesčius. Programos „Paauglystės kryžkelės“ užduotys *Jungiamo šeimas* skiriamos kiekvienos pamokos metu, todėl dalijamoji medžiaga yra atiduodama neštis į namus. Užduotys skatina vaikus galvoti apie šeimas, o tėvus ir kitus šeimos narius – prisijungti prie programos, todėl rekomenduojama laikytis programos metodinių instrukcijų ir nepraleisti šio elemento. Mokyklos personalas, norėdamas sustiprinti mokyklos sėkmę įgyvendinat SEU programą „Paauglystės kryžkelės“ turėtų stengtis motyvuoti, raginti, kviesti tėvus dalyvauti ne tik susirinkimuose, bet ir *mokymosi tarnaujant* projektuose, akcijose, įsijungti į renginių organizavimą, mokyklos veiklos planų sudarymą, vizijos kūrimą ir panašiai. Rekomenduojama aktyviau reikšti pasitikėjimą tėvais sprendžiant įvairias su mokykla susijusias problemas.

Su laiko, finansų ir priemonių ištekliais susijusių barjerų mažinimo sprendiniai. Devaney ir CASEL (2006) akcentuoja, jog įgyvendinant SEU programas, ypač pasirengimo diegti etape, reikalingos finansinės investicijos, todėl svarbu iš anksto planuoti ir numatyti nuosekliai SEU įgyvendinimui reikalingą biudžetą. Mokyklos turi iš anksto apsvarstyti, kaip bus finansuojamas SEU įgyvendinimas pasibaigus vienam ar kitam projektui, kurio dėka buvo gautas finansavimas programos įgyvendinimo pradžioje. Tvarumo planavimas, pasak Fixsen ir kt. (2015), turėtų prasidėti nuo programos įdiegimo, kad praktika ir procesai būtų pradėti institucionalizuoti nuo pat pradžių. Anot Fixsen ir kt. (2015), mokyklos administracija atlieka didžiausią vaidmenį numatant ir sprendžiant išteklių iššūkius. Todėl administracija turėtų apgalvoti ir su bendruomene suderinti reikalingų išteklių planavimą, pavyzdžiui, pertvarkyti tvarkaraščius, kad būtų skirtas laikas SEU įgyvendinimui ir pasiruošimui, numatyti apmokėjimą pavaduojantiems mokytojams personalo SEU mokymų metu, suplanuoti tinkamą apmokėjimą pedagogams, kurie veda SEU užsiėmimus / pamokas, aprūpinti reikiamomis priemonėmis, metodine programos medžiaga.

Tyrėjams vertėtų apsvarstyti galimybę atlikti empirinius tyrimus siekiant išsiaiškinti kitų SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinime dalyvaujančių šalių (administracijos, mokinių, tėvų / globėjų) nuomonę apie iškylančius barjerus.

Mokytojams vertėtų apsvarstyti galimybę nuosekliai dalintis savo (ar kitų mokyklų mokytojų) gerąja SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose patirtimi organizuojant konferencijas, apskrito stalo diskusijas, forumus ir kitus renginius. Mokytojams vertėtų nuolat tobulinti savo kompetencijas SEU srityje, naudoti tinkamus metodus, kurie užtikrina kiekvieno mokinio aktyvų dalyvavimą, pasitikėjimo savimi didinimą. Daug didesnę dėmesį skirti palaikančios ir pozityvios mokymosi aplinkos kūrimui per SEU užsiėmimus.

Mokyklos administracijai vertėtų apsvarstyti galimybę bendradarbiaujant su įstaigos bendruomene numatyti aiškų ir nuoseklų SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ finansavimą ir aprūpinimą reikalingais laiko bei priemonių ištekliais. Ypač akcentuojant pedagogų pasiruošimą programos užsiėmimams ar pamokoms. Programos tvarumui vertėtų mokykloje SEU programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimui skirti vieną savaitinę pamoką klasei, kuri būtų įrašyta mokinių tvarkaraštyje.

Programos „Paauglystės kryžkelės“ atstovams Lietuvoje vertėtų periodiškai organizuoti metodines konsultacijas ir mokymus ugdymo įstaigoms, pedagogams, dirbantiems su šia programa.

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad:

- *socialinis emocinis ugdymas* – procesas, kurio metu vaikai ir suaugusieji sėkmingai vadovaujasi teigiamomis nuostatomis, taiko žinias ir įgūdžius, būtinus emocijų atpažinimui ir valdymui, išsikelia ir pasiekia tikslus, jaučia ir rodo empatiją kitiems, sukuria tvirtus pozityvius santykius bei atsakingai priima sprendimus;
- *SEU švietimo institucijose gali būti plėtojamas įvairiais būdais ir priemonėmis* kaip skatinantis, stiprinantis ir palaikantis akademinį mokymąsi bei auginantis visapusišką asmenybę: diegiant specialias SEU programas, integruojant į įprastas akademinės programos ir į neformalųjį ugdymą, kuriant ir plėtojant palankią mokymosi aplinką, ugdymo procese naudojant tinkamus metodus, bendradarbiaujant su šeima ir bendruomene, įtraukiant mokinius į aktyvų, patyriminį mokymąsi;
- išskiriamos dvi pagrindinės barjerų charakteristikos: *išoriniai (pirmos eilės) barjerai ir vidiniai (antros eilės) barjerai*. Išorinius (pirmos eilės) barjerus iliustruoja išteklių, paramos ir palaikymo, efektyvių mokymų pedagogams indikatoriai, o vidinius (antros eilės) – pedagogų žinių ir įgūdžių, pokyčių priėmimo nuostatų ir pedagogų socialinių ir emocinių kompetencijų bei emocinės savijautos indikatoriai.

2. Socialinio ir emocinio ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo barjerams atskleisti pasirinktas kiekybinio tyrimo metodas. Duomenys surinkti naudojant apklausos raštu metodą. Duomenų apdorojimui pasirinkti aprašomosios statistikos bei daugiamačiai tyrimo duomenų apdorojimo metodai.

3. Atlikus socialinio ir emocinio ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerų tyrimą nustatyta, kad:

- socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programa „Paauglystės kryžkelės“ – moksliniais tyrimais paremta, nuosekli ir visapusiška paauglių ugdymo programa, vienijanti mokytojus, tėvus ir bendruomenės narius, siekiančius padėti paaugliams plėtoti kompetencijas bei socialinius ir emocinius įgūdžius. Ugdomi svarbiausi jaunų žmonių gyvenimo įgūdžiai, tvirtas charakteris, pilietinis aktyvumas.
- **didžiausi barjerai yra netinkamas mokinių elgesys SEU metu, efektyvių mokymų pedagogams trūkumas, tėvų paramos / įsitraukimo trūkumas, laiko trūkumas, priemonių trūkumas ir finansinių išteklių trūkumas;**
- **silpniausiai pasireiškę barjerai yra pedagogų socialinių, emocinių kompetencijų trūkumas bei prasta emocinė savijauta, pedagogų pasitikėjimo savimi trūkumas, pedagogų nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje.**
- kuo programose buvo **dalyvaujama vėliau (neseniai)**, tuo didesnis **efektyvių mokymų pedagogams trūkumas**, dažniau įvardijamas **netinkamas mokinių elgesys SEU metu** bei didesnis **pedagogų pasitikėjimo savimi trūkumas** įgyvendinant SEU.
- kuo respondentai dirba **didesnių miestų įstaigose**, tuo didesnis **mokyklos administracijos paramos ir bendradarbiavimo trūkumas**, didesnis **nenoras mokytis ir priimti pokyčių darbinėje veikloje**, bei didesnis **pedagogų socialinių, emocinių kompetencijų trūkumas ir prasta emocinė savijauta**. Pastebėta, kad kuo **jaunesni** respondentai, tuo jaučiamas didesnis **tėvų paramos / įsitraukimo trūkumas**, tačiau mažiau jaučiamas neigiamas pačių pedagogų požiūris ar įsitikinimai įgyvendinant SEU.
- dalyko pedagogai dažniau išreiškia laiko trūkumus, pedagogų kompetencijos trūkumus, pedagogų ribotus lūkesčius, neigiamą pedagogų požiūrį ir pedagogų nenorą mokytis ir priimti

pokyčių, negu kiti respondentai. Taip pat netinkamą mokinių elgesį SEU metu dažniau išreiškia dalyko pedagogai ir psichologai, negu socialiniai pedagogai ar kiti pedagogai. Pastebėta, kad pedagogų pasitikėjimo savimi trūkumą dažniau išreiškia dalyko pedagogai ir socialiniai pedagogai, negu psichologai ar kiti pedagogai.

- Įvertinus atskirai visus su *išoriniais barjeriais* susijusius teiginius paaiškėjo, kad respondentai dažniausiai sutinka, kad **tėvai dažnai neturi laiko ar energijos įsitraukti į savo vaikų SEU programas, jog dirbant prevencinį darbą mokykloje jiems yra neskiriamas papildomas finansavimas** ir tai, kad **mokiniam trūksta motyvacijos mokytis socialinių, emocinių įgūdžių dėl jų nerimto požiūrio į tokį ugdymąsi**. Tuo tarpu, įvertinus su *vidiniais barjeriais* susijusius teiginius paaiškėjo, kad respondentai dažniausiai sutinka, kad jie **netiki, jog mokykla jiems apmokės už gerai atliktą darbą įgyvendinant SEU, jiems dėl patiriamo streso atsiranda minčių palikti mokyklą, bei kyla nepasitenkinimas darbu**.
- Atlikus tyrimo duomenų analizę **išoriniai (pirmos eilės) barjerai nustatyti didesni, negu vidiniai (antros eilės) barjerai**. Lyginant išorinių ir vidinių barjerų raišką pagal respondentų amžių, darbo vietą, dalyvavimo programose metus, reikšmingų sąsajų nenustatyta.

Literatūros sąrašas

1. Akers, R. L. (1999). *Criminological theories: Introduction and evaluation*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315062723>
2. Akelaitis, A.; Janiūnaitė, B. Barriers to the application of innovation in the development of social emotional skills in Lithuanian schools: a comparative analysis of urban and rural schools // INTED 2022: 16th international technology, education and development conference, 7-8 March, 2022 : conference proceedings / edited by L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres. Valencia : IATED Academy, 2022. ISBN 9788409377589. ISSN 2340-1079. p. 5905. DOI: 10.21125/inted.2022.1506.
3. Anderson, J. A., Houser, J. H. W., Howland, A. (2010). The Full Purpose Partnership Model for Promoting Academic and Socio-Emotional Success in Schools. *School Community Journal*, 20(1), 31–54.
4. Atwell, M. N., Bridgeland, J. M. (2019). Ready to Lead: A 2019 Update of Principals' Perspectives on How Social and Emotional Learning Can Prepare Children and Transform Schools. A Report for CASEL.
5. Bada, S. O., Olusegun, S. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research and Method in Education*, 5(6), 66-70.
6. Balanskat, A., Blamire, R., Kefala, S. (2006). The ICT impact report. *European Schoolnet*, 1, 1-71.
7. Bandura, A., Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall: Englewood cliffs. Vol.1, p. 660.
8. Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., Zander, S. (2015). The Economic Value of Social and Emotional Learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508–544. <https://doi.org/10.1017/BCA.2015.55>
9. Benson, P., Scales, P. (2006), Presentation at the 2006 character education partnership conference: *The Thriving Youth Project*, Mineapolis, MN: Search Institute.
10. Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., Jacobs, N. (2017). Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies: *Final report*. Washington, DC: American Institutes for Research.
11. Bertram, R. M., Blase, K. A., Fixsen, D. L. (2015). Improving programs and outcomes: Implementation frameworks and organization change. *Research on Social Work Practice*, 25(4), 477-487.
12. Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817.
13. British Education Communication and Technology Agency (BECTA) (2004). A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers. [žiūrėta 2022-01-23]. Prieiga per internetą: https://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf
14. Bronfenbrenner, U. (1989). A Response to Lawton's Theoretical Challenge. *Social structure and aging: Psychological processes*, 85.
15. Cavanaugh, B., Swan, M. (2017). Building SWPBIS Capacity in Rural Schools through Building-Based Coaching: Early Findings from a District-Based Model: <Http://Dx.Doi.Org/10.1177/875687051503400404>, 34(4), 29–39. <https://doi.org/10.1177/875687051503400404>
16. Cefai, C., Cooper, P. (2009). *Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. Philadelphia and London: Jessica Kingsley Publishers.
17. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: CASEL. [Žiūrėta 2022-03-12]. Prieiga per internetą: <http://www.secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

18. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Middle and High School Edition*. Chicago: CASEL. Prieiga per internetą: <https://casel.org/>
19. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs - Pre-school and elementary school education*. Chicago. Prieiga per internetą: <https://casel.org/>
20. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020). *School-family partnership strategies to enhance children's social, emotional, and academic growth*. Chicago: CASEL. Prieiga per internetą: <https://casel.org/>
21. Cooper, B. R., Bumbarger, B. K., Moore, J. E. (2015). Sustaining evidence-based prevention programs: Correlates in a large-scale dissemination initiative. *Prevention Science*, 16(1), 145-157.
22. Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners. Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
23. Cross, D., Runions, K. C., Pearce, N. (2021). Friendly schools' bullying prevention research: Implications for school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 31(2), 146-158.
24. Csikszentmihalyi, M., Seligman, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
25. Darling-Hammond, L., Friedlaender, D., Snyder, J. (2014). Student-centered schools: Policy supports for closing the opportunity gap. *Policy Brief from Stanford Center for Opportunity Policy in Education*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. [Žiūrėta 2022-03-12]. Prieiga per internetą: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/scope-pub-studentcentered-policy.pdf>
26. Denham, S. A., Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
27. Devaney, E., Collaborative for the Advancement of Social and Emotional Learning. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL): Implementation Guide and Toolkit*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (NJ3).
28. Devaney E., O'Brien M. U., Resnik H., Keister S., Weissberg R. P. (2011). Nuoseklus socialinio ir emocinio ugdymo plėtojimas mokykloje. *Labdaros ir paramos fondas: Laisva valia*.
29. Divecha, D., Brackett, M. (2019). Rethinking School-Based Bullying Prevention Through the Lens of Social and Emotional Learning: a Bioecological Perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 93–113. [žiūrėta 2022-02-15]. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/S42380-019-00019-5>
30. Downer, J., Brown, J., Herrera, M. J., Stuhlman, M., Bourassa, K., Gologor, B., Wong, P. (2013). Coaching Quality and Teachers' Implementation of the 4Rs Social-Emotional and Literacy Curriculum: Testing the Link between Two Levels of Intervention Fidelity. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
31. Dubois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157–197. <https://doi.org/10.1023/A:1014628810714>
32. Durlak, J. A., DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/S10464-008-9165-0/TABLES/2>
33. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

- <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2010.01564.x>
34. Dukynaitė, R., Dudaitė, J. (2017). Influence of school factors on students' sense of school belonging. *The new educational review*, 47(1), 39-52.
 35. Ediger, M. (2013). The teacher and students in the social studies. *College Student Journal*, 47(4), 649–653. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&issn=01463934&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA356906580&sid=googleScholar&linkaccess=fulltext>
 36. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.
 37. Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., Weissberg, R. P. (2019). Implementation, Sustainability, and Scaling Up of Social-Emotional and Academic Innovations in Public Schools. 32(3), 303–319. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086200>
 38. Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review*, 32(3), 303-319.
 39. Elliott, D. S., Ageton, S. S., Huizinga, D. (1982). *Explaining delinquency and drug use*. Boulder, CO: Behavioral Research Institute.
 40. Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, 47(4), 47-61.
 41. Europos Taryba (2018). Tarybos rekomendacija 2018 m. gegužės 22 d. dėl bendrujų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų. 2018/C 189/01. [žiūrėta 2022-04-15]. Prieiga per internetą: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
 42. Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., Beechum, N. O. (2012). *Teaching Adolescents to Become Learners: The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance--A Critical Literature Review*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
 43. Ferguson, C. J., SanMiguel, C., Kilburn, J. C., Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401–414. [žiūrėta 2022-03-16]. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/0734016807311712>
 44. Fiske, E. B. (2002). *Learning in deed: The power of service-learning for American schools*. Michigan, USA: National Commission on Service-Learning.
 45. Fishbein, M., Jaccard, J., Davidson, A. R., Ajzen, I., Loken, B. (1980). Predicting and understanding family planning behaviors. In *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Cliffs, NJ: Prentice Hall.
 46. Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., Wallace, F., Burns, B., Shern, D. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida.
 47. Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L., Maras, M. A. (2008). Unpacking prevention capacity: An intersection of research-to-practice models and community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 182–196. <https://doi.org/10.1007/S10464-008-9162-3/TABLES/6>
 48. Freeman, E., Wertheim, E. H., Trinder, M. (2014). Teacher perspectives on factors facilitating implementation of whole school approaches for resolving conflict. *British Educational Research Journal*, 40(5), 847–868. <https://doi.org/10.1002/BERJ.3116>
 49. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
 50. Gaižauskaitė, I., Mikėnė, S. (2014). Socialinių tyrimų metodai: apklausa. *Vadovėlis*. Vilnius.
 51. García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., Prados, M. J. (2017). *The life-cycle benefits of an*

- influential early childhood program.* In National Bureau of Economic Research.
52. Greenberg, M. T., Domitrovich, C., Bumbarger, B. (1999). Preventing mental disorders in school-age children: A review of the effectiveness of prevention programs. *Prevention Research Center for the Promotion of Human Development, College of Health and Human Development, Pennsylvania State University*. [žiūrėta 2022-04-22]. Prieiga per internetą: <https://www.dept.psu.edu/prevention/CMHS.PDF>
 53. Greenberg, M. T., Kusché, C. A. (2006). Building social and emotional competence: The PATHS curriculum. In S. R. Jimerson, M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*, 395–412. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
 54. Greenberg, M.T., Mahoneyvich, C. E., Weissberg, R. P., Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <http://www.jstor.org/stable/44219019>
 55. Gupta, A., Ong, Y. S., Feng, L. (2017). Insights on transfer optimization: Because experience is the best teacher. *IEEE Transactions on Emerging Topics in Computational Intelligence*, 2(1), 51-64.
 56. Gyvenimo įgūdžių ugdymo bendroji programa. (2021). Nacionalinė švietimo agentūra. [žiūrėta 2022-04-03]. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/2021/>
 57. Goleman, D. (2009). *Emocinis intelektas. Kodėl jis gali būti svarbesnis nei IQ*. Vilnius: Presvika.
 58. Boyatzis, R., McKee, A., Goleman, D. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
 59. Gottfredson, D. C., Cook, T. D., Gardner, F. E. M., Gorman-Smith, D., Howe, G. W., Sandler, I. N., Zafft, K. M. (2015). Standards of Evidence for Efficacy, Effectiveness, and Scale-up Research in Prevention Science: Next Generation. *Prevention Science*, 16(7), 893–926. <https://doi.org/10.1007/S11121-015-0555-X/TABLES/3>
 60. Greenberg, M. T., Abenavoli, R. (2016). Universal Interventions: Fully Exploring Their Impacts and Potential to Produce Population-Level Impacts. <Http://Dx.Doi.Org/10.1080/19345747.2016.1246632>, 10(1), 40–67. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1246632>
 61. Groff, J., Groff, J., Mouza, C. (2008). A Framework for Addressing Challenges to Classroom Technology Use. *AACE Review (Formerly AACE Journal)*, 16(1), 21–46.
 62. Han, S. S., Weiss, B. (2005). Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. *Journal of Abnormal Child Psychology* 2005 33:6, 33(6), 665–679. <https://doi.org/10.1007/S10802-005-7646-2>
 63. Hansen, W. B., Giles, S. M., Fearnow-Kenney, M. D. (Eds.). (2000). *Improving prevention effectiveness*. Tanglewood Research.
 64. Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Arthur, M. W. (2002). Promoting science-based prevention in communities. *Addictive behaviors*, 27(6), 951-976. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00298-8](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00298-8)
 65. Hawkins, J. D., Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of primary prevention*, 6(2), 73-97.
 66. Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press
 67. Horng, E. L. (2009). Teacher tradeoffs: Disentangling teachers' preferences for working conditions and student demographics. *American Educational Research Journal*, 46(3), 690-717.
 68. Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., Wolpert, M. (2011). Measures of Social and Emotional Skills for Children and Young People: A Systematic Review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617–637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
 69. January, A. M., Casey, R. J., Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work?. *School Psychology Review*, 40(2), 242-256.

70. Jennings, P. A., Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 422–437. The Guilford Press.
71. Jones, S. M., Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies. Social Policy Report. 26(4). *Society for Research in Child Development*.
72. Jones, D. E., Greenberg, M., Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
73. Jones, S. M., Bouffard, S. M., Weissbourd, R. (2013). Educators' Social and Emotional Skills Vital to Learning: <Http://Dx.Doi.Org/10.1177/003172171309400815>, 94(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>
74. Jones, S., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Stickle, L. (2017). Navigating SEL from the inside out. *Looking inside and across*, 25.
75. Jones, S. M., Brush, K., Ramirez, T., Mao, Z. X., Marenus, M., Wettje, S., Bailey, R. (2021). Navigating SEL from the inside out: Looking inside and across 33 leading SEL programs (Revised and expanded second edition, preschool and elementary focus). Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
76. Kalke, T., Glanton, A., Cristalli, M. (2007). Positive behavioral interventions and supports: Using strength-based approaches to enhance the culture of care in residential and day treatment education environments. *Child Welfare*, 86(5), 151.
77. Kaplan, H. B., Martin, S. S., Robbins, C. (1982). Application of a general theory of deviant behavior: Self-derogation and adolescent drug use. *Journal of Health and Social Behavior*, 274-294. <https://doi.org/10.2307/2136487>
78. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
79. Kaye, C. B. (2010). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum and social action*. Mineapolis: Free spirit publishing.
80. Kirkland, K., Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation: A literature review*. Futurelab.
81. Lewis, C., Lickona, T., Schaps, E. (2003). Cep's eleven principles of effective character education. *Character Education Partnership*.
82. Lietuvos valstybinė švietimo 2013–2022 strategija. (2013). Lietuvos Respublikos Seimas. <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/strategija.pdf>
83. LIONS QUEST (2022). [žiūrėta 2022-03-05]. Prieiga per internetą: <https://www.lions-quest.org>
84. Lions Quest (2019). Paauglystės kryžkelės. *Universalus programos vadovas*. Vilnius: Tabula Nova.
85. Loukatari, P., Matsouka, O., Papadimitriou, K., Nani, S., Grammatikopoulos, V. (2019). The Effect of a Structured Playfulness Program on Social Skills in Kindergarten Children. *International Journal of Instruction*, 12(3), 237–252. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12315a>
86. Maalouf, G. Y. (2019). Effects of collaborative leadership on organizational performance. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 6(1), 138-144.
87. Mahoney, J. L., Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research: <Https://Doi.Org/10.1177/0031721718815668>, 100(4), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
88. Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., Yoder, N. (2021). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School

- Students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/AMP0000701>
89. Markle, R. S., Lamont, A. E. (2013). A Guide for Ensuring Quality Implementation of Evidence-Based Practices in Schools. *Communique*, 41(7), 1-25.
 90. Mart, A. K., Weissberg, R. P., Kendziora, K. (2015). Systemic support for SEL in school districts. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 482–499. The Guilford Press.
 91. Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
 92. McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 205-221.
 93. Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School psychology review*, 41(2), 141-159.
 94. Meyer, S. J., Billig, S. H., Hofschire, L. (2004). The impact of K-12 school-based service-learning on academic achievement and student engagement in Michigan. *New perspectives in service-learning: Research to advance the field*, 61-85.
 95. Milkie, M. A., Warner, C. H. (2011). Classroom learning environments and the mental health of first grade children. *Journal of Health and Social Behavior*, 52(1), 4-22.
 96. Mitchell-Copeland, J., Denham, S. A., DeMulder, E. K. (1997). Q-sort assessment of child–teacher attachment relationships and social competence in the preschool. *Early education and development*, 8(1), 27-39.
 97. Nacionalinė švietimo agentūra (2017). Saugios aplinkos mokykloje kūrimas II. <https://www.nsa.smm.lt/projektai/ugdymo-projektai/saugios-aplinkos-mokykloje-kurimas-ii/>
 98. O'connell, M. E., Boat, T., Warner, K. E. (2009). *Committee on the Prevention of Mental Disorders and Substance Abuse Among Children, Youth, and Young Adults: Research Advances and Promising Interventions*. Prieiga per internetą: <http://www.nap.edu>
 99. Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125450>
 100. OECD (2021). Survey on Social and Emotional Skills . Prieiga per internetą: <https://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>
 101. Osher, D., Dwyer, K., Jackson, S. (2002). Safe, supportive, and successful schools, step by step. *Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services*. Rockville, MD: US Department of Health and Human Services.
 102. Osher, D., Dwyer, K. P., Jackson, S. (2004). Safe, supportive and successful schools step by step. Longmont, CO: Sopris West Educational Services.
 103. Osher, D., Kendziora, K., Spier, E., Garibaldi, M. L. (2014). School Influences on Child and Youth Development. *Defining Prevention Science*, 151–169. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7424-2_7
 104. Papert, S. (1997). Tinkering Towards Utopia: A Century of Public School Reform. *The journal of the learning sciences*, 6(4), 417-427.
 105. Paternite, C. E. (2005). School-Based Mental Health Programs and Services: Overview and Introduction to the Special Issue. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 657–663. <https://doi.org/10.1007/S10802-005-7645-3>
 106. Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. Technical Report. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. [Žiūrėta 2022-03-17]. Prieiga per internetą: www.lpfch.org/sel
 107. Pennacchia, J., Jones, E., Aldridge -Learning, F., Institute, W. (2018). *Barriers to learning for disadvantaged groups*. [žiūrėta 2022-04-02]. Prieiga per internetą:

- <https://www.learningandwork.org.uk/wp-content/uploads/2020/03/Barriers-to-learning-for-disadvantaged-groups.pdf>
108. Petrulytė, A., Guogienė, V. (2017). *Paauglių psichologinės sveikatos vertinimas vykdant tiriamąją ir prevencinę veiklą mokykloje*, 126(2), 99–114. Vilnius: Pedagogika.
 109. Pirkkalainen, H., Pawlowski, J. (2013). Global social knowledge management: from barriers to the selection of social tools. *Electronic journal of knowledge management*, 11(1), 3-17.
 110. Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R., Jones, S. M. (2021). Equity in Social Emotional Learning (SEL) Programs: A Content Analysis of Equitable Practices in PreK-5 SEL Programs. In *Frontiers in Education*, 306. Frontiers.
 111. Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.
 112. Roeser, R. W., Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational psychologist*, 44(2), 119-136.
 113. Schmoker, M. (2006). *Results Now: How We Can Achieve Unprecedented Improvements in Teaching and Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
 114. Schneider, B., Judy, J., Mazuca Ebmeyer, C., Broda, M. (2014). Trust in Elementary and Secondary Urban Schools: A Pathway for Student Success and College Ambition. *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*, 9789401780148, 37–56. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_2
 115. Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <http://10.0.4.56/00461520.2019.1633925>
 116. Schwartz, K., Cappella, E., Aber, J. L. (2019). Understanding Barriers to High-Quality Teaching Within Resource Deprived Settings. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(1), 160–190. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1502385>
 117. Sgaramella, T. M., Ferrari, L., Drašutė, V. (2021). Social and emotional education: a review of applied research studies and curricula and proposal for an integrative approach. *IAAP Bulletin: Applied Psychology around the World: Selected Abstracts for the Centennial Congress of Applied Psychology*, 3(1), 77–80.
 118. Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
 119. Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., Ananiadou, K. (2019). The Effectiveness of Whole-School Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research, 33(4), 547–560. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086267>
 120. Slušnys, L., Šukytė, D. (2016). *Ką gali mokytojas?* Vilnius: Tyto alba.
 121. Sostrin, J. D. (2008). Establishing and validating a conceptual framework of barriers to workplace learning and performance: A Q-method study. *Doctoral dissertation*, Fielding Graduate University.
 122. Solomon, D., Schaps, E., Watson, M., Battistich, V. (1992). Creating caring school and classroom communities for all students. *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*, 41-60.
 123. ŠVIS (2021). Prevencinių programų įgyvendinimas mokykloje. [žiūrėta 2021-11-16]. Prieiga per internetą: <https://bit.ly/3LX5eaP>
 124. Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T., Lonka, K. (2016). The benefits of teachers' workshops on their social and emotional intelligence in four countries. *Creative Education*, 7(18), 2803-2819. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.718260>
 125. Tidikis, R. (2003). Socialinių mokslų tyrimų metodologija. [žiūrėta 2022-02-24]. Prieiga per internetą:

- https://repository.mruni.eu/bitstream/handle/007/15459/Tidikis_tyrimu_metodologija.pdf?s
126. Tschannen-Moran, M., Gareis, C. R. (2015). Principals, Trust, and Cultivating Vibrant Schools. *Societies*, 5(2), 256–276. <https://doi.org/10.3390/SOC5020256>
 127. Valentine, J. C., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Collins, L. M., Flay, B. R., Schinke, S. P. (2011). Replication in prevention science. *Prevention Science*, 12(2), 103-117.
 128. Venslovaitė, V., Danylienė, L. (2018). Socialinis ir emocinis ugdymas: mokytojo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40(40), 111–126. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11891>
 129. Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. *The collected works of LS Vygotsky*, 1, 39-285.
 130. Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
 131. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. *Research and practice*, 3(19). The Guilford Press.
 132. Werner, E. E., Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. New York: Cornell University Press.
 133. Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children*, 27(1), 73–94. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0004>
 134. Yoder, N., Ward, A. M., Wolforth, S. (2021). Teaching the Whole Child: Instructional Practices That Integrate Equity-Centered Social, Emotional, and Academic Learning. [žiūrėta 2022-02-25]. Prieiga per internetą: <https://www.harmonysel.org/wp-content/uploads/2022/04/Harmony-SEL-Third-Edition-Refresh-Full-Whitepaper.pdf>
 135. Zhao, Y., Frank, K. A. (2016). Factors Affecting Technology Uses in Schools: *An Ecological Perspective*. 40(4), 807–840. <https://doi.org/10.3102/00028312040004807>
 136. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Boys in Schools Bulletin*, 7(2), 34-43.
 137. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking emotional learning to student success and academic outcomes. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say*, 3-22.
 138. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>
 139. Zins, J. E., Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 233–255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>