



**KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS  
SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ FAKULTETAS**

**Vilma Kubilienė**

**9–12 KLASIŲ MOKINIŲ SOCIALINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMAS  
TAIKOMAISIAIS TEATRO METODAIS**

Baigiamasis magistro projektas

**Vadovė**  
Dr. Aldona Augustinienė

**KAUNAS, 2018**

**KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS  
SOCIALINIŲ, HUMANITARINIŲ MOKSLŲ IR MENŲ FAKULTETAS**

**9–12 KLASIŲ MOKINIŲ SOCIALINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMAS  
TAIKOMAISIAIS TEATRO METODAIS**

Baigiamasis magistro projektas  
Studijų programa „Edukologija“ (kodas 621X20004)

**Vadovė**

(parašas) Dr. Aldona Augustinienė  
(data)

**Recenzentė**

(parašas) Dr. Edita Štuopytė  
(data)

**Projektą atliko**

(parašas) Vilma Kubilienė  
(data)

**KAUNAS, 2018**



## KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS

### Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų

(Fakultetas)

Vilma Kubilienė

(Studento vardas, pavardė)

**Edukologija (621X20004)**

(Studijų programos pavadinimas, kodas)

„9–12 klasių mokinių socialinių gebėjimų ugdymas taikomaisiais teatro metodais“

### AKADEMINIO SAŽINGUMO DEKLARACIJA

20 \_\_\_\_\_ m. \_\_\_\_\_ d.  
\_\_\_\_\_ Kaunas \_\_\_\_\_

Patvirtinu, kad mano, **Vilmos Kubilienės**, baigiamasis projektas tema „9–12 klasių mokinių socialinių gebėjimų ugdymas taikomaisiais teatro metodais“ yra parašytas visiškai savarankiškai ir visi pateikti duomenys ar tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti sąžiningai. Šiame darbe nei viena dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar internetinių šaltinių, visos kitų šaltinių tiesioginės ir netiesioginės citatos nurodytos literatūros nuorodose. Įstatymų nenumatytų piniginių sumų už šį darbą niekam nesu mokėjęs.

Aš suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo faktui, man bus taikomos nuobaudos, remiantis Kauno technologijos universitete galiojančia tvarka.

\_\_\_\_\_  
(vardą ir pavardę įrašyti ranka)

\_\_\_\_\_  
(parašas)

Kubilienė, Vilma. *9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> Students Social Skills Learning Applying Drama Methods: Master's Final project / supervisor assoc. prof. Aldona Augustinienė. The Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.*

Research area and field: Educational sciences (07S).

Key words: Applied Drama, Social Skills, Drama Based Pedagogy

Kaunas, 2018. 72 p.

## SUMMARY

Adolescents' success in school is determined not only by subject matter but also by emotional and social skills: self-confidence, self-control, ability to express one's thoughts, needs, to agree with peers, cooperate to achieve goals and seek help (Petrides, Frederickson, 2006, Kušlevič -Versekiene, Pukinskaitė, 2014). Special attention is paid to the development of general competences in educational programs. Student would have acquired general competencies, such as learning to pay, communication, cognition, social, initiative and creativity, personal after educational programs. In a constantly changing world is necessary to look for new attractive and effective forms of education for contemporary students. Theater methods (Applied Drama) could be integrated into the educational process. In the various research the development of adolescent behavior, social skills, their importance and theater education are widely considered. In this work all three constructs are combined. **The research problem** is formulated in the following questions: what possibilities are for 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> students to develop social skills using applied theater methods? What impact on the development of social skills for 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> Students do application of these methods? **The aim of this work** – to reveal opportunities of Theater methods for developing social abilities of 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> students.

### **Objectives:**

1) to find out the theoretical basis of the opportunities of Theater methods for developing social abilities of 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> students.

2) to justify research methodology of Theater methods for developing social skills using abilities of 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> students.

3) to find opportunities of Theater methods for developing social abilities of 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> students.

This work is organised by mixed research strategy. Methods: analysis of scientific literature, educational experiment, survey, diary writing.

The study identified the applicability of applied theater methods to develop the social skills of 9<sup>th</sup>-12<sup>th</sup> sStudents: to know their emotions and their influence on behavior; to strengthen the feeling of self-confidence; to shape oneself and your perception of uniqueness; ability to control emotions,

positively accept criticism, remain optimistic and act actively; the ability to know others, to develop a benevolent attitude towards others, to recognize diversity and the desire to care for others; develop and maintain favorable relationships, develop listening skills; to foster cooperation and reflection opportunities; analyze situations and be able to make decisions.

## PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Magistrinio darbo loginė schema.....	13
<b>2 pav.</b> Savivokos gebėjimų samprata .....	20
3 pav. Savireguliacijos gebėjimų samprata .....	21
4 pav. Socialinio sąmoningumo gebėjimų samprata .....	23
5 pav. Bendravimo gebėjimų samprata .....	25
6 pav. Sprendimų priėmimo gebėjimų samprata .....	27
7 pav. Socialinių gebėjimų sąvokos ir apibrėžimo schema .....	28
8 pav. Taikomųjų teatro metodų sąvokos ir apibrėžimo schema .....	33
9 pav. Taikomųjų teatro metodų poveikis savivokos ugdymui .....	35
10 pav. Taikomųjų teatro metodų poveikis savireguliacijos ugdymui .....	36
11 pav. Taikomųjų teatro metodų poveikis socialinio sąmoningumo ugdymui.....	38
12 pav. Taikomųjų teatro metodų poveikis bendravimo gebėjimų ugdymui .....	39
13 pav. Taikomųjų teatro metodų poveikis sprendimų priėmimo gebėjimų ugdymui.....	40
14 pav. Socialinių gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelis.....	42
15 pav. Tyrimo logika ir organizavimas.....	45
16 pav. Edukacinio eksperimento schema.....	47
17 pav. Šio tyrimo metu atskleistos galimybės ugdyti savivokai.....	54
18 pav. Šios tyrimo metu atskleistos metodų galimybės ugdyti savireguliacijai .....	55
19 pav. Šio tyrimo metu atskleistos galimybės ugdyti socialiniam sąmoningumui .....	57
20 pav. Šio tyrimo metu atskleistos galimybės ugdyti bendravimo gebėjimus.....	59
21 pav. Šio tyrimo metu atskleistos galimybės ugdyti sprendimų priėmimą.....	61
22 pav. Socialinių gebėjimų įsivertinimo pokytis .....	63
23 pav. Savivokos gebėjimų įsivertinimo pokytis.....	63
24 pav. Rosenbergo savigarbos skalės matavimo rezultatai.....	64
25 pav. Savireguliacijos gebėjimų įsivertinimo pokytis.....	65
26 pav. Bendravimo gebėjimų įsivertinimo pokytis.....	65
27 pav. Socialinio sąmoningumo įsivertinimo pokytis .....	66
28 pav. TTM galimybės ugdyti savivokai .....	67
29 pav. TTM galimybės ugdyti savireguliacijai .....	68
30 pav. TTM galimybės ugdyti socialiniam sąmoningumui .....	69
31 pav. TTM galimybės ugdyti bendravimo gebėjimus.....	70
32 pav. TTM galimybės ugdyti sprendimų priėmimą .....	71

## LENTELIŲ SARAŠAS

1 lentelė. Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti gebėjimai .....	16
2 lentelė. Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti savivokos gebėjimai .....	19
3 lentelė. Savireguliacijos gebėjimų sąvokos .....	21
4 lentelė. Socialinio sąmoningumo gebėjimų sąvokos .....	22
5 lentelė. Bendravimo gebėjimų sąvokos .....	24
6 lentelė. Sprendimų priėmimo gebėjimų sąvokos.....	26
7 lentelė. Taikomųjų dramos metodų apžvalga .....	29
8 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos .....	51

## TURINYS

ĮVADAS .....	9
1. TAIKOMŪJŲ TEATRO METODŲ TAIKYMO GALIMYBIŲ UGDANT MOKINIŲ SOCIALINIUS GEBĖJIMUS TEORINIS PAGRINDIMAS .....	14
1.1 Socialinių gebėjimų samprata ir struktūra .....	14
1.2 Taikomųjų teatro metodų samprata ir struktūra.....	29
1.3 9–12 klasių mokinių socialinius gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelis ....	41
2. TAIKOMŪJŲ TEATRO METODŲ TAIKYMO GALIMYBIŲ UGDANT MOKINIŲ SOCIALINIUS GEBĖJIMUS METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS .....	45
2.1. Tyrimo logika ir dizainas.....	45
2.2. Tyrimo metodų ir instrumento pagrindimas.....	48
2.3. Imties charakteristikos .....	51
2.4. Tyrimo etika .....	51
3. TAIKOMŪJŲ TEATRO METODŲ TAIKYMO GALIMYBIŲ UGDANT MOKINIŲ SOCIALINIUS GEBĖJIMUS TYRIMO REZULTATAI .....	53
3.1. Kokybinio tyrimo rezultatų analizė.....	53
3.2. Kiekybinio tyrimo rezultatų analizė.....	62
3.2. Tyrimo rezultatų diskusija.....	67
IŠVADOS.....	73
REKOMENDACIJOS .....	74
LITERATŪRA .....	75



## IVADAS

Paauglių sėkmę mokykloje lemia ne tik dalykinės žinios, bet ir emociniai, socialiniai įgūdžiai: pasitikėjimas savimi, gebėjimas susivaldyti, aiškiai reikšti savo mintis, poreikius, sutarti su bendraamžiais, bedradarbiauti siekiant tikslų, kreiptis pagalbos (Petrides, Frederickson ir kt., 2006; Kušlevič-Veršekienė, Pukinskaitė, 2014). Paauglystė dažnai įvardinama kaip sudėtingas pereinamas laikotarpis iš vaikystės į suaugusiojo amžių. Paaugliai ne retai jaučiasi vieniši, kenčia nuo depresijos, nemoka valdyti emocijų, todėl būna nervingi, linkę nerimauti, pasižymi impulsyvumu ar net agresyvumu (Goleman, 2017). Tarptautinis mokyklinio amžiaus vaikų gyvenimo bei sveikatos tyrimas (angl. *Health Behaviour in School-aged Children, HBSC*), atkreipia dėmesį į aktualiausias Lietuvos paauglių problemas: rūkymą, alkoholio ir narkotinių medžiagų vartojimą, aukštą suicidiškumą, vyraujančias patyčias. Paauglystėje patiriamams sunkumams įtakos turi turimas emocinio intelekto lygis, individualios savybės, paauglio socialiniai gebėjimai, aplinkos įvykiai ir jų pasikartojimas (Palmer, Donaldson ir Stough, 2002). Aukštesnio emocinio intelekto paaugliams būdingi geresni mokymosi pasiekimai, o geriau besimokantys dažnai jaučiasi laimingesni, efektyviau prisitaiko prie pokyčių, geriau susitvarko su kylančiomis kasdieninėmis problemomis, pasižymi geresniais tarpasmeniniais santykiais. Tyrėjai pastebi, kad jauno žmogaus gebėjimai spręsti paauglystėje kylančius iššūkius priklauso nuo emocinio intelekto lygio (Shutte, 2001), emocijų suvokimas turi didelės įtakos paauglio elgesio efektyvumui (Kušlevič-Veršekienė, Pukinskaitė, 2014).

Globalizacijos proceso veikiamoje, informacijos pertekusioje visuomenėje švietimo pagrindine misija tampa ugdyti mokinių gebėjimus aktyviai socializuotis visuomenėje. Vienas iš prioritetinių Lietuvos valstybinės švietimo 2013–2022 m. strategijos tikslų yra sudaryti mokiniams palankiausias galimybes išskleisti individualius gebėjimus ir tenkinti ugdymosi poreikius, rūpintis socialiniu, emociniu, lytiniu ir tarpkultūriniu ugdymu (Lietuvos valstybinė švietimo strategija 2013–2022). Ugdant šiuolaikinius vaikus akcentuojama socialinių, komunikacinių įgūdžių svarba, ieškoma būdų kaip integruoti šių įgūdžių ugdymą mokyklose. Socialinis ugdymas mokykloje yra svarbi mokinių bendrojo ugdymo dalis (*Socialinio ugdymo bendrosios nuostatos*, 2014). Siekiant šių tikslų nuolat tobulinamas ugdymo turinys, atnaujinamos dalykų programos ir mokymosi priemonės. Mokykloje mokomasi spręsti gyvenimiškas problemas, ugdomos šiuolaikiniam gyvenimui aktualios kompetencijos. Mokomasi tyrinėjant, eksperimentuojant, atrandant ir išrandant, kuriant, bendraujant. Ugdymas (mokymas) nėra savitikslis – jis padeda mokiniui ugdytis įvairių jam ir visuomenei svarbių kompetencijų, moko lankstumo kintant aplinkai bei gebėjimo susidoroti su iššūkiais, skatina savarankiškai kelti klausimus ir mąstyti (*Geros mokyklos koncepcija*, 2015).

Ugdymo programose specialus dėmesys skiriamas bendrųjų gebėjimų ugdymui. Nuolat kintančiame pasaulyje reikia ieškoti naujų ugdymo(-si) formų, kurios būtų patrauklios ir efektyvios šiuolaikiniams vaikams ir tai galėtų būti į ugdymo procesą integruojami taikomieji teatro metodai (TTM; angl. *Applied Drama*).

Teatras Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose dar gana naujas edukacinis reiškinys. Kaip pasirenkamas meninio ugdymo dalykas, teatrinis ugdymas Lietuvoje mokyklose įvestas nuo 2001 metų (Kazragytė, 2013). Bendrosiose ugdymo programose teatro mokymasis siejamas su bendrųjų kompetencijų (kūrybingumo, pažinimo, komunikavimo, kt.) gerinimu. Pripažįstama, kad teatro kompetencija plačiai pritaikoma šiuolaikiniame gyvenime, ji mokiniams gali būti naudinga „norint tinkamai išreikšti save socialinio bendravimo situacijose, profesinėje ir darbo veikloje, ypač susijusioje su vadyba, viešųjų paslaugų teikimu, kultūrinėje raiškoje (vedant renginius, kt.), renkantis teatrų spektaklius, juos vertinant, aktyviai ir pilietiškai reiškiant nuomonę apie vykstančius kultūros procesus“ (Vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2011). Pradinio ir pagrindinio ugdymo (2008) bei vidurinio ugdymo bendrosiose programose (2011) teatro dalyko viena iš trijų pagrindinių veiklos sričių yra „teatro raiška“, kurios tikslas, kad mokiniai, atlikdami teatro raiškos užduotis, panaudodami teatro priemones tokias kaip judesys, balso intonacijos, vaizdai, garsai ir pan., gebėtų reikšti savo emocijas, mintis, jausmus, požiūrius, santykius.

Dabartiniuose tyrimuose (Kazragytė, 2014; Johnstone, 2014; Jean, 2015; Stancikas, 2015; Dawson, Lee, 2017, Ranzau, 2016) yra atskleista, kad teatrinės formos pasižymi išskirtinėmis galiomis kurti ir formuoti socialinius ryšius, ugdyti kūrybiškumą, kritinį mąstymą Taikomųjų teatro metodų taikymo nauda pastebima ugdant mokinių konfliktų valdymo gebėjimus, daro įtaką sprendžiant problemas, taip pat mokytojo ir mokinio santykiams (Arslan, 2015; Yavuzer, 2012). Tyrimai atskleidžia apie dramos metodų teikiamą naudą mokinių pasiekimų rezultatams (Duatėpė-Paksu, Ubuz, 2009; Lee, Patall, Cawthon, Steingut, 2014; Batdia, Batdib, 2015; Muszynska, Galazka, 2017; Pekdogan, Korkmaz, 2016; Muszynska, Galazka, 2017). Lietuvos ugdymo įstaigose teatrinį ugdymą(si), uždavinius, paskirtį, problematiką nagrinėjo Krasauskienė (2005), Dargienė (2009), Kazragytė (2011, 2013, 2014), Šeškevičiūtė, Urbanavičienė, Čiškauskaitė, Vilkelienė, Kazragytė, Kudinovienė, Banevičiūtė (2014). Teatro ugdymo poveikį mokinių asmeninėms savybėms nustatė Laucytė (2008), Ercmonienė-Varnė (2011), Maršantaitė (2014), Pakalniškienė (2010), Petrulytė (2011), Burneikaitė, Šertvytienė, Stasiulis (2015).

Paauglystėje galutinai susiformuoja vertybinės nuostatos, gyvensenos bruožai, kuriuos asmuo taikys vėlesniame gyvenime, todėl socialinių įgūdžių ugdymo svarba šiuo laikotarpiu tiriama moksliniuose darbuose (Gailienė, 2003; Kristensson, 2005; Tilindienė, 2006; Jusienė, Laurinavičius,

2007; Myers, 2008; Daukšytė, 2010; Collins, Cooper, 2014; Kušlevič-Veršėkienė, Pukinskaitė, 2014; Lekavičienė, Antinienė, 2015; Lyska, Vyšniauskytė-Rimkienė, 2015; Meškauskienė, Barkauskaitė, 2015; ir kt.). Tačiau Grinevičiūtė, Kochanskienė (2014) pastebi, kad ugdymo praktika ir teorija dažnai prieštarauja, nes pedagoginėje praktikoje vis dar vyrauja į mokymą orientuoti ugdymo metodai ir siekiama į pedagogą, o ne į vaiką orientuotų tikslų (Grinevičiūtė, Kochanskienė ir kt., 2014; Kvieskienė, Vyšniauskaitė, 2017).

Taikomieji teatro metodai ugdymo procese ir jų poveikis plačiai tirtas (Lee, 2014; Lee, Patall, Cawthon, Steingut, 2015; Duffy, 2014; Duatepe-Paksu, Ubuz, 2009; Grigaitienė, 2006; Duatepe-Paksu, Ubuz, 2009; Pekdogan, Korkmaz, 2016; Muszynska, Galazka, 2017 ir kt.). Daugelis darbų tyrinėja teatro ir dramos naudojimą pradinių klasių mokiniams (Hertzberg, 2003; Keehn, 2003; Cremin, Gouch, Blakemore, Goff, Macdonald, 2007; Keehn, Harmon, Shoho, 2008; Demircioglu, 2010; Certo, Brinda, 2011; Rothwell, 2011, Ranzau, Horowitz, 2017) arba studentams, suaugusiems (Nordin, Sharif, Fong, Wan Mansor, Zakaria, 2012). Moksliniuose darbuose įvairiais aspektais plačiai nagrinėjama jaunesniųjų paauglių elgsenos raida, socialiniai įgūdžiai ir jų svarba bei teatrinis ugdymas. Kadangi mažai rasta tyrimų, analizuojančių taikomųjų dramos metodų naudojimą su vyresniais vidurinės mokyklos mokiniais, kurie dažnai yra susidomėję savo referentinės grupės požiūriu į save, yra panirę į virtualius socialinius tinklus (Targamadžė, Girdzijauskienė, Šimelionienė, Pečiuliauskienė, Nauckūnaitė, 2015), šiame darbe siekiama jungti šiuos konstruktus ir atskleisti 9–12 kl. mokinių socialinių gebėjimų ugdymo galimybes taikant taikomuosius teatro metodus.

Todėl **tyrimo problema** formuluojama šiais klausimais: kokios galimybės 9–12 klasių mokiniams ugdyti socialinius gebėjimus naudojant taikomuosius teatro metodus? Kokį poveikį 9–12 klasių mokinių socialinių gebėjimų ugdymui turi šių metodų taikymas?

**Tyrimo objektas** – mokinių socialinių gebėjimų ugdymas naudojant taikomuosius teatro metodus.

Šio darbo **tikslas** – atskleisti 9–12 kl. mokinių socialinių gebėjimų ugdymo galimybes naudojant taikomuosius teatro metodus.

**Tikslo siekiama šiais uždaviniais:**

- 1) teoriškai pagrįsti mokinių socialinių gebėjimų ugdymo galimybes naudojant taikomuosius teatro metodus;
- 2) pagrįsti mokinių socialinių gebėjimų ugdymo naudojant taikomuosius teatro metodus tyrimo metodologiją;
- 3) nustatyti taikomųjų teatro metodų taikymo galimybes, ugdant 9–12 klasių mokinių socialinius gebėjimus.

### **Teorinės tyrimo nuostatos:**

- remiamasi humanistinio mokymosi principais (Rogers, Frieberg, 1994): mokymosi procesas vyksta efektyviau, kai studijuojamas dalykas sutampa su besimokančiojo asmeniniais interesais; kai mokinys nejaučia jokios išorinės grėsmės; besimokančiojo inicijuojamas mokymasis jam yra svarbiausias ir duodantis ilgiausiai išliekančius rezultatus (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003; Monkevičienė, Sakadolskis, Bruzgelevičienė ir kt. 2014);

- smegenų veiklos dėsniumais pagrįstas mokymasis, akcentuojantis: 1) mokymosi metodų įvairovę; 2) mokymąsi patiriant emocijas, t.y. smegenys veikia taip, kad jos atkreipia dėmesį į emocinį krūvį turinčią informaciją, tokiu būdu išmokstama tai, kas yra svarbu arba sukelia stiprias geras emocijas; 3) kuriant saugią, mokiniui draugišką aplinką, nes neigiamos emocijos sumažina smegenų gebėjimą suprasti, suvokti prasmę, atsiminti, mąstyti; 4) mokomasi judant (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003; Madrazo, Motz, Lamoine, 2005; Mayer, 2017);

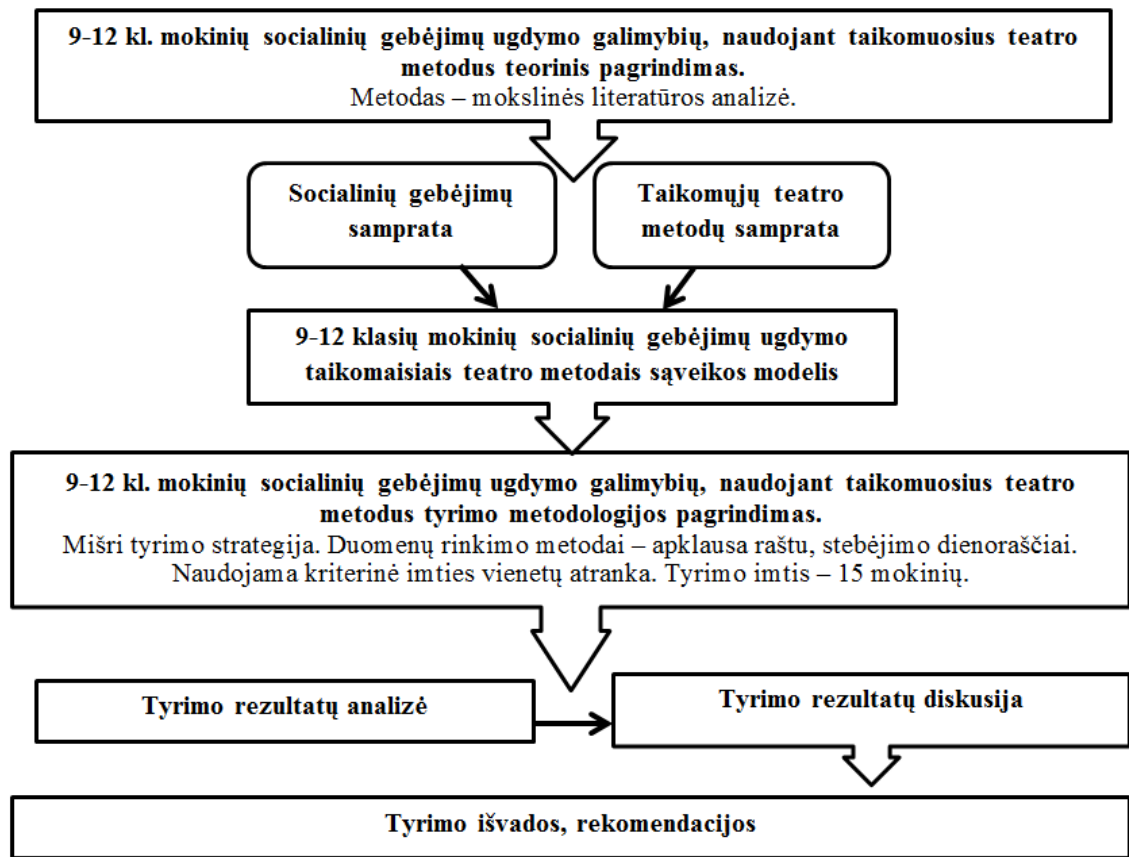
- CASEL (angl. *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) socialinės kompetencijos samprata, apimanti penkias pagrindines socialines kompetencijas: savivoka, savivalda, socialinis sąmoningumas, bendravimo įgūdžiai ir atsakingas sprendimų priėmimas (CASEL, 2005). Dėl šios organizacijos plačiai pripažinto indėlio ugdyti mokinių socialinius emocinius gebėjimus. Šiame darbe remiuosi pasaulinės organizacijos CASEL socialinės kompetencijos samprata ir klasifikacija.

- drama grindžiama pedagogika (angl. *Drama Based Pedagogy*) yra mokymo priemonių rinkinys (teatro žaidimai, vaidmenų kūrimas ir pan.), skirtas naudoti kartu su mokymo programomis (Dawson, Lee, 2016). Šie metodai padeda mokiniams įsitraukti į mokymosi procesą. Drama grindžiama pedagogika naudoja aktyvius ir dramatiškus metodus, kuriais siekiama įtraukti mokinius į akademinį, emocinį ir estetinį mokymąsi. Mokslinėje literatūroje drama grindžiama pedagogika apibrėžiama įvairiomis sąvokomis, dažniausiai vartojamos: taikomoji drama (angl. *Applied drama*); drama ugdyme (ang. *Drama in Education*), taikomasis teatras (ang. *Applied Theatre*). Šiame darbe laikomasi sąvokos taikomieji teatro metodai.

Darbe pasirinkta mišri **tyrimo strategija** (žr. 1 pav.). Taikant mišrių metodų strategiją, skirtingi informacijos šaltiniai, skirtingi metodai derinami siekiant surinkti ir kiekybinius ir kokybinius duomenis. Mišrių metodų strategijoje skirtingi metodai derinami taip, kad vienu metodu surinkti ar išanalizuoti duomenys papildytų, praturtintų ar patikrintų kitu metodu surinktus ar išanalizuotus duomenis.

**Duomenų rinkimo metodai:** mokslinė literatūros analizė, edukacinis eksperimentas, apklausa raštu, stebėjimo dienoraščiai.

**Duomenų analizės metodas:** kokybinė turinio analizė ir kiekybinis tyrimas, naudojant statistines, matematinės skaičiavimo technikas.



1 pav. Magistrinio darbo loginė schema

**Darbo mokslinis naujumas ir teorinis/praktinis reikšmingumas:**

1. Sukauptos žinios apie taikomųjų teatro metodų taikymą ugdant mokinių socialinius gebėjimus yra svarbios įvairių dalykų pedagogams.
2. Empirinio tyrimo rezultatai bus naudingi mokytojams, kurie siekia ugdyti 9–12 klasių mokinių socialinius gebėjimus;
3. Pagrįsta mokinių socialinių gebėjimų ugdymo naudojant taikomuosius teatro metodus tyrimo metodologija.
4. Parengta 9–12 klasių mokiniams skirta užsiėmimų metodika ugdyti mokinių socialinius gebėjimus naudojant taikomuosius teatro metodus.

**Darbo struktūra ir apimtis.** Darbą sudaro: įvadas, trys dėstymo dalys, išvados, literatūros sąrašas ir priedai. Darbo apimtis: 79 p (7 priedai). Literatūros sąrašė 72 šaltiniai.

# 1. TAIKOMŲJŲ TEATRO METODŲ TAIKYMO GALIMYBIŲ UGDANT MOKINIŲ SOCIALINIUS GEBĖJIMUS TEORINIS PAGRINDIMAS

Pirmoje dalyje nagrinėjamos darbe naudojamos sampratos: atskleidžiama 9–12 klasių mokinių ypatumai, socialinių gebėjimų, taikomųjų teatro metodų sampratos. Kuriamas teorinis mokinių socialinių gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelis. Šioje dalyje taikomas mokslinės literatūros analizės metodas, kurio metu siekiama aprašyti pasirinktos tyrimo srities padėtį (Kardelis, 2005). Apžvelgiama tai, kas buvo rašyta apie socialinius gebėjimus, taikomuosius teatro metodus, kaip ši medžiaga gauta kitų mokslininkų, pagrindiniai vykusių tyrimų rezultatai bei diskusijos mokslo leidiniuose (Kardelis, 2005). Analizuojant mokslinę literatūrą formuojama apibendrinta 9–12 klasių mokinių socialinių įgūdžių samprata, kuria bus vadovaujama šiame darbe.

## 1.1 Socialinių gebėjimų samprata ir struktūra

Šiame skyriuje analizuojama socialinių gebėjimų samprata, atskleidžiama 9–12 klasių mokinių amžiaus tarpsniui būdingi ypatumai. Siekiant teoriškai pagrįsti mokinių socialinių gebėjimų galimybes trumpai ir apibendrintai pateikiama socialinių gebėjimų sampratos raidos istorija. Analizuojant mokslinę literatūrą siekiama atsakyti į probleminius klausimus: 1) Kaip atsirado socialinių gebėjimų samprata? 2) Kaip socialiniai gebėjimai yra apibrėžiami? 3) Kokia yra socialinių gebėjimų struktūra? 4) Kokias galimybes ir naudą suteikia socialinių gebėjimų ugdymas? Remiantis mokslinės literatūros ir atliktų tyrimų apžvalga skyriaus pabaigoje formuojama apibendrinta socialinių gebėjimų samprata.

9–12 klasių mokiniai, tai 14–18 metų jaunuoliai, lankantys mokyklą pagal privalomą pagrindinio ugdymo programą 9–10 (gimnazijos I–II) klasėse ir vidurinio ugdymo programą 11–12 (gimnazijos III–IV) klasės. Šis laikotarpis raidos psichologų įvardijamas kaip paauglystė, ir įvairių mokslininkų, psichologų, tyrėjų (Gailienė, 2003; Krisstenson, 2005; Tilindienė, 2006; Jusienė, Laurinavičius, 2007; Myers, 2008; Daukšytė, 2010; Kušlevič-Veršekienė, Pukinskaitė, 2014 ir kt.) yra apibūdinama kaip vienas svarbiausių žmogaus formavimosi periodų, kuomet dar nėra pilnai susiformavusi asmenybė. Paauglystė - tai permainingų, mokymosi, adaptacijos laikotarpis, per kurį įgyjama žinių, įgūdžių, reikalingų sprendžiant svarbius klausimus vėliau gyvenime. Šis amžiaus tarpsnis, prilyginamas „didžiausių gyvenimo audrų ir permainingų amžiui“ (Jusienė, Laurinavičius, 2007).

Tikslus paauglystės amžius nėra konkrečiai apibrėžiamas. Šiuo pereinamuoju periodu individo viduje vyksta sudėtingi psichologiniai lūžiai, krizės, prieštaravimai (Šiukštienė, Pileckaitė-

Markovienė, 2014), aktualūs tampa atsakomybės ir savarankiškumo klausimai (Gailienė, 2003; Lanovaz, Dufour, Argumedes, 2017), svarbiausias socializacijos uždavinys tampa savo tapatumo (lyties, tautybės, gebėjimų, karjeros, ideologijos ir pasaulėžiūros, tikėjimo ir vertybių sistemos) paieškos, kūrimas (Šiukštienė, Pileckaitė-Markovienė, 2014; Jovaiša, 2009). Šiame laikotarpyje vyksta permainos ir paauglio mąstyme, kūryboje, vaizduotėje (Brazauskaitė, 2004), individas pradeda intensyviai savarankiškai mąstyti, kelti klausimus ir ieškoti atsakymų savo ir pasaulio prasmės suvokimui (Myers, 2008; Daukšytė, 2010). Daukšytė mąstymo operacijas apibūdina kaip žmogaus viduje vykstančius veiksmus, kurių metu individas formuoja ir keičia turimas sąvokas, vaizdus, simbolius, ženklus. Vykstantys pokyčiai ne retai kelia sumaištį jaunuolių jausmuose. Bandant rasti atsakymus į kylančius klausimus, gilinantį save, analizuojant savo jausmus, mintis, bandoma suvokti, kaip jie atrodo aplinkinių akimis. „Gebėdami mąstyti apie savo pačių ir kitų žmonių mąstymą, jie pradeda suprasti, ką kiti žmonės galvoja apie juos. Didėjant pažintiniams gebėjimams, daugelis paauglių pradeda mąstyti apie tai, kas yra idealu, tampa gana kritiškai visuomenės, savo tėvų ir savo trūkumų atžvilgiu.“ (Myers, 2008). Paaugliams būdingas egocentrizmas, nuolatinis susiprūpinimas apie tai, kaip jie atrodo kitų žmonių akimis, ką kiti apie juos pagalvos. Paauglystėje patiriamams sunkumams įtakos turi turimas emocinio intelekto lygis, individualios savybės, paauglio socialinės kompetencijos, aplinkos įvykiai ir jų pasikartojimas (Palmer, Donaldson ir Stough, 2002). Paaugliai ne retai jaučiasi vieniši, kenčia nuo depresijos, nemoka valdyti emocijų, todėl būna nervingi, linkę nerimauti, pasižymi impulsyvumu ar net agresyvumu (Goleman, 2003, 2008). Tyrėjai pastebi, kad jauno žmogaus gebėjimai spręsti paauglystėje kylančius iššūkius priklauso nuo emocinio intelekto lygio (Shutte, 2001), emocijų suvokimas turi didelės įtakos paauglio elgesio efektyvumui (Kušlevič-Veršekienė, Pukinskaitė, 2014). Aukštesnio emocinio intelekto paaugliams būdingi geresni mokymosi pasiekimai, o geriau besimokantys dažnai jaučiasi laimingesni, efektyviau prisitaiko prie pokyčių, geriau susitvarko su kylančiomis kasdieninėmis problemomis, pasižymi geresniais tarpusavio santykiais. Mokiniai, kurie labiau pasitiki savimi ir savo mokymosi galimybėmis, priima vis naujus mokymosi iššūkius ir juos lengviau pasiekia (Durlak ir kt., 2011; Dweck, Walton, Cohen, 2014). Kušlevič-Veršekienė, Pukinskaitė (2014) savo tyrime daro išvadas, kad „emociniai įgūdžiai: savęs ir savo jausmų suvokimas, pažinimas, kitų žmonių (bendraamžių) pajutimas, gebėjimas prisitaikyti prie bendraamžių, gebėjimas daryti kompromisus bei efektyvus prisitaikymas prie pokyčių, sąlygoja aukštesnį savęs vertinimą, efektyvesnį savo galimybių realizavimą, geresnius tarpusavio santykius su bendraamžiais, dažniau jaustis laimingesniais, būti optimistais.“

Moksliniuose tyrimuose (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Bar-On, 2000; Remeikiatė, Lekavičienė, 2002; Hochwarter, Witt ir kt., 2006; D. Goleman, 2008; Valantinas, 2009; Neale,

Spencer-Arnell, Wilson, 2011; Gresham, Elliott ir kt., 2011; Antinienė, Lekavičienė, 2012; Gresham, Elliott ir kt., 2011; Gudžinskienė, Barkauskaitė-Lukšienė, 2013; Weissberg, Durlak, Domitrovich, Gullotta, 2015; Liubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Prajapati, Sharma, Sharma, 2017 ir kt.) analizuojamas socialinis elgesys apibrėžiamas įvairiomis sąvokomis: socialinis intelektas, emocinis intelektas, socialinė kompetencija, socialiniai gebėjimai, socialiniai įgūdžiai, tarpasmeninis intelektas, komunikacinė kompetencija, socialinis emocinis ugdymas ir pan. Šias sąvokas būtina išanalizuoti, siekiant išsiaiškinti socialinių įgūdžių sampratą, kuria bus vadovaujama šiame darbe.

Apžvelgiant emocinio intelekto ir socialinių įgūdžių sampratą (Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996; Bar-On, 2000; Remeikaitė, Lekavičienė, 2002; CASEL, 2005; Hochwarter, Witt ir kt., 2006; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011; Gudžinskienė, Barkauskaitė-Lukšienė, 2013 ir kt.) išskiriami juose išreikšti gebėjimai.

**1 lentelė.** Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti gebėjimai

<b>Emocinio (EI) ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti gebėjimai</b>	<b>Šaltiniai</b>
EI – sugebėjimai, susiję su asmenybės savybėmis, padedantys apdoroti emocinę informaciją, t. y. atpažinti ir suvokti emocijas ir jų reikšmę, jas asimiliuoti bei valdyti ir tuo remiantis samprotauti.	Remeikaitė, Lekavičienė, 2002
EI yra gebėjimai naudotis savo ir kitų emocine informacija, sujungti tai su mąstymu ir atsižvelgiant į tai priimti sprendimus, kurie padėtų gauti tai, ko norime, iš esamos situacijos ir iš gyvenimo. Socialinės emocinės kompetencijos – tai gebėjimai dirbti kartu su kitais, produktyviai mokytis, atlikti svarbiausius vaidmenis šeimoje, bendruomenėje, darbo vietoje.	Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011
EI – tai asmens mokėjimai ir įgūdžiai, t.y. nekognityviųjų gebėjimų rinkinys, darantis įtaką jo gebėjimui sėkmingai veikti atsižvelgiant į aplinkos reikalavimus, susidoroti su aplinkos spaudimu.	Bar-On, 2000
Socialiniai įgūdžiai tai verbalinio ir neverbalinio elgesio seka, kuri yra susijusi su aplinkinių žmonių elgesiu.	<i>Socialinių įgūdžių ugdymo vadovas</i> , 2001
Socialinis emocinis mokymas stiprina mokinių gebėjimus integruoti turimus įgūdžius, požiūrį ir elgesį, kad mokiniai galėtų veiksmingai ir etiškai spręsti kasdienės užduotis ir iššūkius.	CASEL, 2005
Socialiniai įgūdžiai – tai gebėjimas suvokti tarpasmeninius arba socialinius signalus, integruoti tuos ženklus su aktualiais tuo metu motyvais, generuoti galimus atsakus ir pasirinkus realizuoti tokį atsaką, kuris atitiktų motyvus ir tikslus.	Hochwarter, Witt ir kt., 2006
Socialiniai įgūdžiai – tai tinkamas emocijų valdymas bendraujant ir tikslus visuomeninių situacijų perpratimas; tai sklandi sąveika; tai įgūdžių taikymas siekiant įtikinti ir vadovauti, derėtis ir spręsti ginčus, bendradarbiauti ir dirbti kaip darni komanda. Gebėjimas užmegzti kontaktus ir palaikyti tvirtus santykius.	Goleman, 2008
Socialiniai įgūdžiai – išmoktas ir socialiai priimtinas elgesys, kuris leidžia asmenybei kurti pozityvius tarpusavio santykius.	Gresham, Elliott ir kt., 2011
Socialiniai įgūdžiai apibrėžiami kaip konkrečioje socialinėje situacijoje leidžiantis asmenybei efektyviai funkcionuoti išmoktas socialiai priimtinas elgesys, konkrečiai tam tikras elgesio šablonų rinkinys. Psichologijoje vyraujančiu požiūriu socialinės kompetencijos konstruktas yra siejamas su kontekstu, orientuotas į veiksmą, aktyvumą, susijęs su specifiniais asmenybės tikslais ir sąveikomis.	Antinienė, Lekavičienė, 2012
Socialiniai įgūdžiai – tai verbalinio ir neverbalinio elgesio seka, susijusi su gebėjimu prisitaikyti visuomenėje ir elgtis pozityviai, su gebėjimu susidoroti su kasdienio gyvenimo poreikiais ir problemomis.	Gudžinskienė, Barkauskaitė-Lukšienė, 2013

Apibendrinant pateiktus emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikštus gebėjimus (žr.1 lentelę) galima pastebėti, kad dažniausiai akcentuojami šie gebėjimai: atpažinti ir suvokti



emocijas, naudotis savo ir kitų emocine informacija, panaudoti tai darbui kartu su kitais, veiksmingai ir etiškai spręsti kasdienes užduotis, iššūkius, problemas.

Socialinių gebėjimų sampratą analizavo, keitė ir pildė mokslininkai Thorndike'as (1920), Gardneris (1983), Salovey'us, Mayeris (1990), Golemanas (1995), Bar-On'as (1997) ir kt. Socialinio intelekto koncepcija, pirmą kartą pristatyta psichologo E. Thorndiko (1920, cit. iš Remeikaitė, Lekavičienė, 2002). Thorndike atkreipė dėmesį, kad sėkmingai karjerai ar siekiant būti laimingu ne visada padeda aukštas intelektas. Mokslininkas prie vyraujančios protinių gebėjimų intelekto sampratos prijungė „socialinio intelekto“ sąvoką, kuri reiškė suprasti ir palaikyti žmogiškus santykius, bendrauti ir bendradarbiauti: „suprasti ir valdyti vyrus ir moteris, berniukus ir mergaites išmintingai veikti žmogiškuose santykiuose“. Vėliau Gardneris (1983) sukūrė sudėtingesnę plačiai pripažintą daugybinio intelekto modelį, kuriame išskyrė ir dvi „asmenines“ rūšis: savo vidinio pasaulio pažinimą ir visuomeninį gabumą. Gardnerio septynių intelekto rūšių sąrašas apėmė kalbinį intelektą, muzikinį, loginį – matematinį, erdvinį, kinestetinį bei asmeninį ir tarpasmeninį intelektą. Tačiau išskyręs asmeninio intelekto atmainas Gardneris mažai tyrinėjo lemiamą emocijų vaidmenį tose srityse. Salovey, Mayeris (1990), papildydami ankstesnes intelektą aiškinančias teorijas, sukūrė savo pirmąją emocinio intelekto teoriją, kurioje emocinis intelektas apibrėžiamas kaip „gebėjimas registruoti bei reguliuoti savo paties ir kitų žmonių jausmus ir panaudoti juos vadovauti mintims bei veiksams“ (Salovey, Mayer, 1990, cit. iš Goleman, 2008). Pagal Salovey ir Mayer (1990) emocinis intelektas apibūdinamas kaip vidiniai sugebėjimai ir galimybės. Emociniu požiūriu protingas žmogus gali panaudoti emocijas, netgi neigiamas, ir valdyti jas pasiekti numatytiems tikslams (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Šis emocinio intelekto modelis apima keturias sugebėjimų rūšis: jausmų suvokimas - gebėjimas suvokti savo ir kitų emocijas; emocijų panaudojimas - gebėjimas panaudoti emocijas, efektyviam mąstymo ir problemų sprendimui; kitų jausmų supratimas - gebėjimas suvokti emocijų kalbą ir vertinti sudėtingus emocijų santykius; emocinių veiksmų valdymas - gebėjimas valdyti, atsižvelgti tiek savo, tiek kitų emocijas. Golemanas (1995) papildė emocinio intelekto sąvoką prie gebėjimo atpažinti savo paties ir kitų žmonių jausmus, pridėjęs gebėjimą „save motyvuoti ir gerai valdyti savo bei savo santykių emocijas“ (Goleman, 2008). Golemano (1998) pateiktas modelis orientuojasi į emocinį intelektą kaip į daugybę kompetencijų ir įgūdžių, jo emocinio intelekto sistema skirstoma į penkis pagrindinius emocinius ir visuomeninius konstruktus: savivoka, tai yra gebėjimas suvokti savo emocijas, stipriąsias ir silpnąsias puses, vertybes ir tikslus; savireguliacija – gebėjimas valdyti emocijas ir impulsus bei prisitaikyti prie besikeičiančių aplinkybių; motyvacija – gebėjimas siekti rezultatų; empatija – gebėjimas suprasti kitų jausmus bei visuomeniniai įgūdžiai – santykių valdymas. Golemano teigimu emocinės kompetencijos nėra įgimtos, o yra ugdomos. Golemanas

teigia, kad žmonės yra gimę su bendru emociniu intelektu, kuris ir lemia jų galimybes mokytis emocinių gebėjimų. Bar-On (1997) emocinio intelekto koncepcija sudaryta iš 15 kompetencijų, kurios, kaip ir Goleman kompetencijų rinkinys, sugrupuotos į penkias pagrindines sritis: intrapersonalinė sritis; tarpasmeninių santykių sfera; adaptacijos sfera; streso valdymo sfera; bendro nusiteikimo sfera. Pastebima, kad įvairūs tyrėjai paprastai sutaria dėl penkių pagrindinių socialinio emocinio mokymo kompetencijų (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011; Weissberg, Durlak, Domitrovich, Gullotta, 2015). Šios kompetencijos sudaro pagrindą palaikyti kokybiškus socialinius santykius ir reaguoti į gyvenimo iššūkius.

1994 m. Jungtinėse Amerikos Valstijose įsteigta CASEL organizacija, skirta mokinių akademiniam, socialiniam, emociniam ugdymui. Organizacija vienija mokslininkus ir praktikus su bendru tikslu – skatinti mokinių akademinį pažangumą, socialinį ir emocinį vystymąsi ([www.casel.org](http://www.casel.org)). Šiame darbe remiuosi pasaulinės organizacijos CASEL socialinės kompetencijos klasifikacija, analizuodama mokslinę literatūrą papildžiau CASEL socialinių gebėjimų sampratą. Nepavyko rasti tyrimų, kuriuose socialinis emocinis CASEL modelis būtų tyrinėtas su dramos metodais. Pasaulinė organizacija CASEL, išskiria penkias pagrindines socialines kompetencijas: savivoka, savivalda, socialinis sąmoningumas, bendravimo įgūdžiai ir atsakingas sprendimų priėmimas (CASEL, 2005). Siekiant suformuoti socialinių įgūdžių sampratą, kuria bus vadovaujama šiame darbe, toliau apžvelgiu mokslinę literatūrą, remdamasi CASEL socialinio emocinio ugdymo klasifikacija, siekiant išplėsti CASEL socialinius gebėjimų sampratą. Toliau darbe analizuojama socialinių gebėjimų samprata, tyrinėjant mokslinėje literatūroje pateiktas įvairių tyrėjų (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Bar-Onas, 1997, 2000; Goleman, 1998; CASEL, 2005; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Denham, 2006; Valantinas, 2009; Antinienė, Lekavičienė, 2012; Gudžinskienė, 2011; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Prajapati, Sharma, Sharma, 2017) sampratas, kurios visos pateiktos 1 priede. CASEL modelio klasifikacija (savivoka, savireguliacija, socialinis sąmoningumas, bendravimo gebėjimai ir atsakingas sprendimų priėmimas laikoma kaip rėmas socialinių gebėjimų aprašymui.

**Savivoka** (CASEL, 2005) apibrėžiama kaip gebėjimai atpažinti savo emocijas, mintis ir vertybes bei jų įtaką elgesiui. Gebėjimas įvertinti savo stiprybes ir apribojimus, su pagrįstu pasitikėjimu jausmu, optimizmu. Žodyne *savivoka* žodžio reikšmė apibūdinama kaip „savęs, savo asmenybės, vertės suvokimas“ (zodynas.lt). Analizuojant mokslinę literatūrą 2 lentelėje pateikiama savivokos gebėjimų apibūdinimai skirtingų autorių (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Bar-On, 1997, 2000; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Denham,

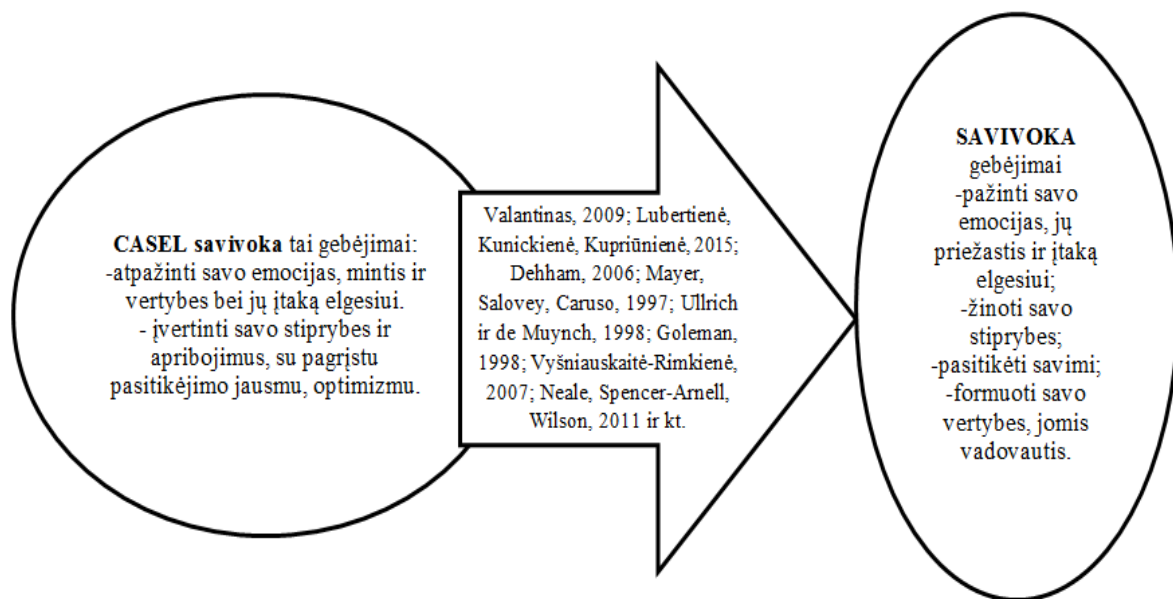
2006; Valantinas, 2009; Antinienė, Lekavičienė, 2012; Gudžinskienė, 2011; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015).

Pastebima vyraujanti vieninga nuomonė, kad aukštą savivokos kompetenciją turintis asmuo turi gebėti pažinti savo emocijas, jausmus ir poreikius (Valantinas, 2009; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; CASEL, 2005; Dehham, 2006; Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011), taip pat gebėti suvokti savo emocijų, jausmų priežastis (Mayer, Salovey, Caruso, 1997). Savo vertybių žinojimą ir gebėjimą vadovautis jomis akcentuoja Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė (2015), Neale, Spencer-Arnell, Wilson (2011), taip pat svarbu žinoti savo stipriąsias savybes, privalumus ir trūkumus (CASEL, 2005; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Gudžinskienė, 2011).

**2 lentelė.** Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti savivokos gebėjimai

Šaltiniai	Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti savivokos gebėjimai
Mayer, Salovey, Caruso, 1997	Emocinis suvokimas ir išraiška; suvokti emocijų priežastis ir pasekmes; gebėjimas pažinti savo emocijas; suprasti ryšį tarp emocijų.
Ullrich ir de Muynch, 1998	Stengiasi suprasti savo jausmus ir poreikius.
Bar-On, 1997, 2000	Užtikrintumas – gebėjimas reikšti savo jausmus, mintis; emocinė savianalizė – gebėjimas suprasti savo jausmus ir veiksmų priežastis; savarankiškumas – gebėjimas priimti sprendimus, išsikelti tikslus ir jų siekti; savęs vertinimas, savigarba – žinoti savo privalumus ir trūkumus; savęs aktualizavimas – gebėjimas įgyvendinti savo potencialą. Bendra nuotaika: optimizmas, laimė.
Goleman, 1998, 2005	Savivoka: žinojimas, ką tą akimirką jaučiame, ir pasinaudojimas tais polinkiais savo sprendimo priėmimui nukreipti; tikroviško savo gebėjimų įvertinimo ir tvirto pasitikėjimo savimo jausmo turėjimas.
CASEL, 2005	Emocijų atpažinimas; tikslus savęs suvokimas; savo stipriųjų savybių žinojimas; pasitikėjimas savimi; savarankiškumas
Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007	Gebėjimas suprasti savo emocijas.
Denham, 2006	Jausmų supratimas.
Valantinas, 2009	Savo emocijų suvokimas ir valdymas.
Antinienė, Lekavičienė, 2012	Bendrasis pasitikėjimas savimi.
Gudžinskienė, 2011	Pasitiki savimi ir savo jėgomis.
Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011	Gebėjimas gyventi, vadovaujantis asmeninėmis vertybėmis. Savivertė - gebėjimas besąlygiškai priimti ir vertinti savo asmenybę. Emocinis savęs suvokimas – gebėjimas analizuoti ir suvokti savo jausmus, emocijas, intuiciją.
Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015	Savimonė – savo emocijų ir vertybių žinojimas: tikslus savęs suvokimas, atpažinimas savo stiprybių, poreikių ir vertybių, aktyvus veikimas, dvasingumas, savo emocijų identifikavimas ir atpažinimas.

Svarbus ir pasitikėjimo savimi jausmo turėjimas (Goleman, 1998; CASEL, 2005; Antinienė, Lekavičienė, 2012). *Psichologijos žodyne* (1993) pasitikėjimo savimi sąvoka aiškinama kaip „žmogaus jautimas, supratimas, kad jis yra pajėgus atlikti tuos uždavinius, kurie jam iškelti gyvenime ir kuriuos jis pats sau iškelia“ 2 paveikslėlyje pavaizduota kaip CASEL savivokos gebėjimų sąvoka sutampa su kitų mokslininkų apibrėžimuose išreikštais savivokos gebėjimais.



**2 pav.** Savivokos gebėjimų samprata

**Savireguliacija** leidžia individams valdyti savo elgesį, kad jie galėtų pasiekti konkrečių tikslų (Hagaman, Casey, 2016). Yra atlika daugybė tyrimų patvirtinančių savireguliacijos gebėjimų svarbą mokinių psichologinei, socialinei ir pažintinei raidai (Eisenberg ir kt. 2004; Breidokienė, Jusienė, 2012; Hagaman, Casey, 2016 ir kt.). Savireguliacijos terminas yra plačiai vartojamas ir mokslinėje, ir praktinėje literatūroje, tačiau įvairiuose moksliniuose darbuose dar gali būti įvardijama ir kaip „savitvarda“, „savikontrolė“, „emocinė kompetencija“, „įveika“ ir kt. Visos šios sąveikos apibūdina su elgesio, dėmesio ir emocijų reguliavimu susijusius procesus.

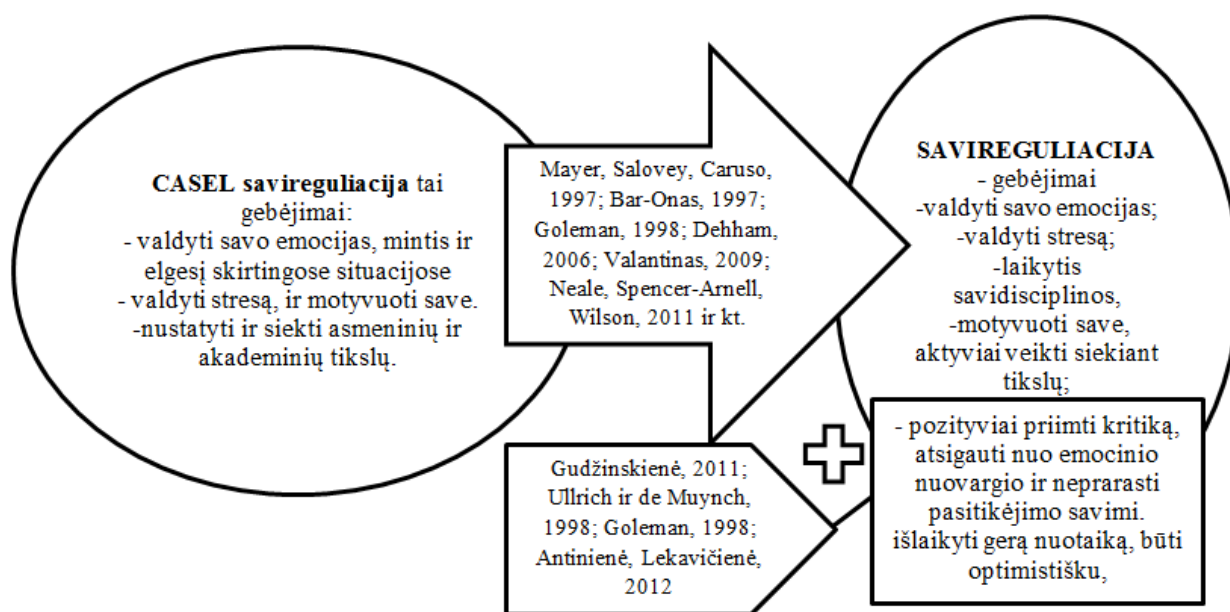
CASEL (2005) savireguliacijos komeptenciją apibūdinamas kaip gebėjimas valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį skirtingose situacijose - efektyviai valdyti stresą, emocijas ir motyvuoti save. Gebėjimas nustatyti ir siekti asmeninius ir akademinus tikslus. 3 lentelėje pateikiama savireguliacijos gebėjimų apibūdinimai skirtingų autorių (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Bar-On, 1997, 2000; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Denham, 2006; Valantinas, 2009; Antinienė, Lekavičienė, 2012; Gudžinskienė, 2011; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Prajapati, Sharma, Sharma, 2017).

Savireguliacijos pagrindiniai gebėjimai yra emocijų valdymas, gebėjimas išlaikyti gerą nuotaiką (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Bar-Onas, 1997; Goleman, 1998; Dehham, 2006; Valantinas, 2009; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011), motyvacija, aktyvus veikimas (CASEL, 2005; Valantinas, 2009; Prajapati, Sharma, Sharma, 2017; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015), savidisciplina, pasitenkinimo atidėjimas siekiant tikslo (Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė,

2015; Valantinas, 2009; Goleman, 1998; CASEL, 2005), streso valdymas (Bar-On, 1997; CASEL, 2005; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011).

### 3 lentelė. Savireguliacijos gebėjimų sąvokos

Mokslininkai	Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti savireguliacijos gebėjimai
Mayer, Salovey, Caruso, 1997	Emocijų valdymas, kad būtų lengviau spręsti ir atminti; būti atviram tiek neigiamiems tiek teigiamiems jausmams; btebėti ir apmąstyti savo emocijas.
Ullrich ir de Muynch, 1998	Geba užmiršti blokuojančius nemalonus jausmus ir įveikia nepasitikėjimą savimi.
Bar-On, 1997, 2000	Pasitenkinimas gyvenimu – gebėjimas būti harmonijoje su savimi, kitais žmonėmis ir gyvenimu apskritai; optimizmas – gebėjimas išlaikyti teigiamą nuotaiką ir matyti šviesiąją gyvenimo pusę.
Goleman, 1998	Savireguliacija: savo emocijų tvarkymas, kad jos palengvintų dabartinę užduotį, užuot jai trukdę; buvimas atsakingam ir pasitenkinimo atidėjimas siekiant tikslų; gebėjimas atsigauti nuo emocinio pervargimo.
CASEL, 2005	Emocijų valdymas; streso valdymas; savidisciplina; asmeninė motyvacija; tikslų nustatymas; organizaciniai gebėjimai.
Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007	Gebėjimas reikšti emocijas.
Denham, 2006	Emocijų ir elgesio reguliavimas.
Valantinas, 2009	Pozityvių tikslų išsikėlimas ir pasiekimas.
Antinienė, Lekavičienė, 2012	Nesijautimas kaltam; gebėjimas reikšti jausmus; atsparumas nesėkmėms ir kritikai.
Gudžinskienė, 2011	Geba pozityviai priimti kritiką ir pastabas.
Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011	Emocinis kitų suvokimas - gebėjimas analizuoti ir suvokti kitų jausmus, emocijas. Gebėjimas valdyti stresą. Pozityvumas - gebėjimas išlikti optimistiškai realistišku. Gebėjimas tenkinti bazinius emocinius poreikius - saugumo, dėmesio, autonomijos ir kontrolės, privatumo ir refleksijos, reikšmingų santykių, tobulėjimo.
Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė (2015)	Savitvarda – impulsyvumo kontrolė, streso valdymas, motyvacija ir disciplina, tikslų nusistatymas, organizaciniai gebėjimai.



3 pav. Savireguliacijos gebėjimų samprata

3 paveiksle pavaizduota savireguliacijos gebėjimų samprata. Savireguliacijos gebėjimų sąvoką galima papildyti gebėjimu nesijausti kaltam; atsparumu nesėkmėms ir kritikai (Antinienė, Lekavičienė, 2012). Gebėjimą pozityviai priimti kritiką, atsigauti nuo emocinio nuovargio ir neprarasti pasitikėjimo akcentuoja ir kiti mokslininkai (Gudžinskienė, 2011; Ullrich ir de Muynch, 1998; Goleman, 1998; Antinienė, Lekavičienė, 2012).

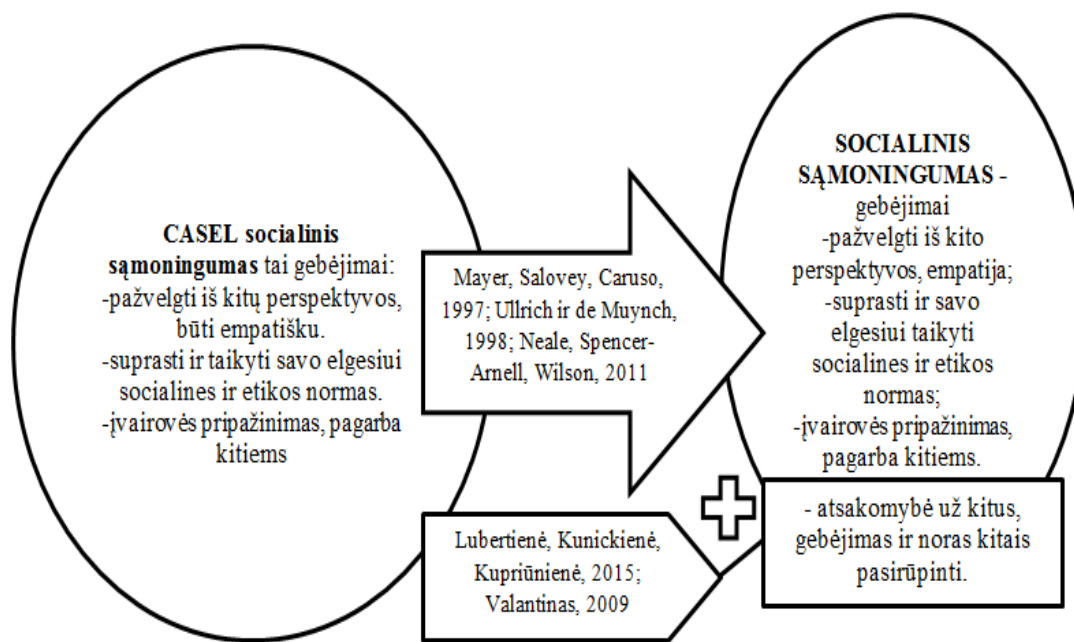
**Socialinio sąmoningumo** trūkumą šiais laikais, anot M. Vyšniauskaitės ir kt. (2017), akivaizdžiausiai iliustruoja populistinių politinių jėgų pergalės pasaulyje, neatsakingas viešųjų ir asmeninių finansų tvarkymas: valstybių ir privačių asmenų skolos, emigracija dėl socialinių garantijų, pasiryžimas dalį savo laisvių aukoti vardan menamo saugumo. Socialinis sąmoningumas – tai gebėjimas suprasti ir kritiškai mąstyti apie procesus, vykstančius socialiniame visuomenės gyvenime, jų santykį, poveikį sau ir kitiems. (Vyšniauskaitė ir kt., 2017). Pagal CASEL (2005), socialinį sąmoningumą apibūdina gebėjimas pažvelgti iš kitų perspektyvos, būti empatišku, gebėjimas suprasti ir taikyti savo elgesiui socialines ir etikos normas, pripažinti šeimos, mokyklos ir bendruomenės išteklius ir palaikymą. Analizuojant mokslinę literatūrą, 4 lentelėje pateikiama socialinio sąmoningumo gebėjimų apibūdinimai skirtingų autorių (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Bar-Onas, 1997, 2000; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Denham, 2006; Valantinas, 2009; Gudžinskienė, 2011; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Prajapati, Sharma, Sharma, 2017).

**4 lentelė.** Socialinio sąmoningumo gebėjimų sąvokos

<b>Šaltiniai</b>	<b>Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti socialinio sąmoningumo gebėjimai</b>
Mayer, Salovey, Caruso, 1997	Gebėjimas pažinti kitų emocijas
Ullrich ir de Muynch, 1998	Gebėjimas teisingai suprasti kitų žmonių norus, pasverti ir atsižvelgti į jų teises; numatyti kaip reikėtų elgtis, atsižvelgiant į kitus žmones, socialinių struktūrų apribojimus ir savus poreikius; analizuoti socialines struktūras, jų atstovų vaidmenį ir panaudoti šias žinias savo elgesio reguliavimui
Bar-On, 1997, 2000	Streso tolerancija – gebėjimas efektyviai atlaikyti nepalankius įvykius; impulsyvumo kontrolė – gebėjimas sulaikyti arba atidėti kylantį impulsą veiksmui.
Goleman, 1998	Empatija: atjauta, įsijautimas į kitų žmonių emocinę būseną, gebėjimas imtis jų požiūrio; sutarimo ir prisiderinimo prie skirtingų asmenų puoselėjimas
CASEL, 2005	Empatija; įvairovės pripažinimas; pagarba kitiems
Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007	Gebėjimas suprasti kito žmogaus emocijas
Denham, 2006	Emocinis išraiškingumas
Valantinas, 2009	Kitų globa ir rūpinimasis kitais
Gudžinskienė, 2011	Geba suprasti ir užjausti kitą (empatija)
Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011	Parama – gebėjimas efektyviai padėti ir palaikyti kitus; aktyvi refleksija – gebėjimas aktyviai mokytis iš savo asmeninės patirties; autentiškumas – gebėjimas išlikti savimi skirtingose socialinėse situacijose; pagarba kitiems – gebėjimas besąlygiškai priimti ir vertinti kitų asmenybę
Lubertienė ir kt. 2015	Socialinis sąmoningumas – sugebėjimas pažvelgti iš kito perspektyvos, empatiškumas, socialinės įvairovės pripažinimas, atsakomybė už kitus.
Prajapati, Sharma, Sharma, 2017	Vadovavimo įgūdžiai

Sėkmingai veikti visuomenėje būtini socialinio sąmoningumo gebėjimai – gebėti tinkamai reaguoti ne tik į savo, bet ir kitų emocijas, mintis, poreikius (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011). Gebėjimas prisiderinti, reguliuoti savo elgesį atsižvelgiant į socialines ir etikos normas (Ullrich ir de Muynch, 1998; Goleman, 1998; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011), įsijausti į kito žmogaus būseną, pažvelgti iš kito perspektyvos (Bar-Onas, 1997; CASEL, 2005; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Gudžinskienė, 2011), įvairovės pripažinimas - pagarba kitiems, kitaip mąstantiems (CASEL, 2005; Ullrich ir de Muynch, 1998; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011).

Remiantis aukščiau išvardintomis sąvokomis, socialinio sąmoningumo gebėjimus galima papildyti gebėjimu ir noru rūpinintis kitais, atsakomybė už kitus (Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Valantinas, 2009). Papildyta socialinio sąmoningumo samprata pavaizduota 4 paveikslėlyje.



4 pav. Socialinio sąmoningumo gebėjimų samprata

**Bendravimo gebėjimai** (žr. 5 lentelę) yra laikomi vieni svarbiausių informacinėje visuomenėje gyvenančiam žmogui. Pagrindinio ugdymo bendrosiose programose esančiame Bendrųjų kompetencijų ir gyvenimo įgūdžių ugdymo apraše (2008) teigiama, jog komunikavimas yra pagrindinė mokymosi veiklos dalis, ir pabrėžiama šių gebėjimų, ugdymo svarba visame ugdymo procese.

## 5 lentelė. Bendravimo gebėjimų sąvokos

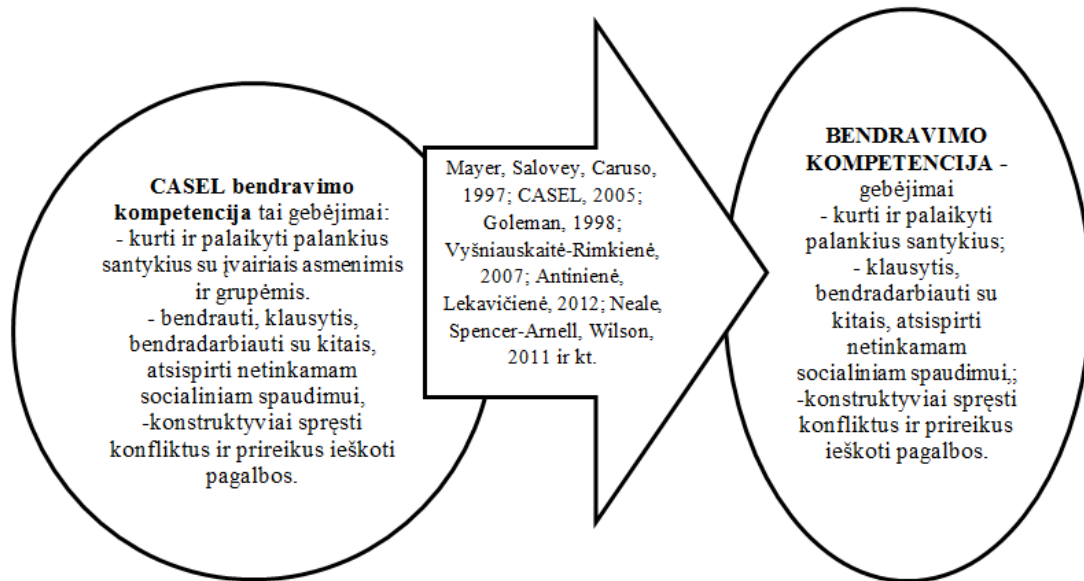
<b>Mokslininkai</b>	<b>Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti bendravimo gebėjimai</b>
Mayer, Salovey, Caruso, 1997	Tiksliai reikšti emocijas ir poreikius; suprasti kitų emocijas.
Ullrich ir de Muynch, 1998	Suprasti kad socialinė kompetencija neturi nieko bendra su agresyvumu ir numato kitų žmonių teisių ir pareigų gerbimą.
Bar-On, 1997, 2000	Empatija – sugebėjimas pamatyti pasaulį kito akimis; socialinė atsakomybė – gebėjimas parodyti norą bendradarbiauti; tarpasmeniniai santykiai – gebėjimas sukurti ir išlaikyti naudingą ir malonų bendravimą su kitais žmonėmis.
Goleman, 1998	Visuomeniniai įgūdžiai: tinkamas emocijų valdymas bendraujant ir tikslus viuomeninių situacijų bei tinklų perpratimas; sklandi sąveika; tų įgūdžių taikymas siekiant įtikinti ir vadovauti, derėtis ir spręsti ginčus, bendradarbiauti ir dirbti kaip darni komanda.
CASEL, 2005	Efektyvus bendravimas; socialinis dalyvavimas; santykių kūrimas ir palaikymas; bendradarbiavimas.
Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007	Gebėjimas išklaudyti; gebėjimas bendrauti su bendraamžiais.
Denham, 2006	Socialiniai ir santykių įgūdžiai.
Valantinas, 2009	Pozityvių santykių su kitais kūrimas ir palaikymas; tinkamas tarpasmeninių santykių situacijų valdymas.
Antinienė, Lekavičienė, 2012	Gebėjimo paprašyti paslaugos; nenuolaidumas; galėjimas pareikalauti.
Gudžinskienė, 2011	Geba paprašyti pagalbos.
Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011	Gebėjimas bendradarbiauti su kitais; pasitikėjimas - gebėjimas optimaliai pasitikėti kitais. Atvirumas - gebėjimas optimaliai atvirai reikšti savo mintis ir jausmus.
Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015	Tarpusavio santykiai – komunikavimas, socialinis įsitraukimas, santykių kūrimas, darbas bendradarbiaujant, derybiniai gebėjimai, atsisakymo gebėjimai, konfliktų valdymas, gebėjimai ieškoti pagalbos ir ją rasti.
Prajapati, Sharma, Sharma, 2017	Tarpasmeniniai gebėjimai; bendravimo įgūdžiai; bendradarbiavimas, komandinio darbo įgūdžiai ir kt.

Pagal CASEL (2005), bendravimo kompetenciją apibūdina gebėjimas kurti ir palaikyti palankius santykius su įvairiais asmenimis ir grupėmis. Gebėjimas aiškiai bendrauti, klausytis, bendradarbiauti su kitais, atsispirti netinkamam socialiniam spaudimui, konstruktyviai derėtis dėl konflikto ir prireikus ieškoti pagalbos. Analizuojant mokslinę literatūrą lentelėje pateikiama bendravimo gebėjimų apibūdinimai skirtingų autorių (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Bar-On, 1997, 2000; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Denham, 2006; Valantinas, 2009; Antinienė, Lekavičienė, 2012; Gudžinskienė, 2011; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Prajapati, Sharma, Sharma, 2017).

Gerus bendravimo įgūdžius turintis asmuo geba tiksliai reikšti emocijas, poreikius, mintis (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; CASEL, 2005; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Antinienė, Lekavičienė, 2012; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011), geba išklaudyti (Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007), kurti kokybiškus santykius ir juos palaikyti (CASEL, 2005; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Prajapati, Sharma, Sharma, 2017; Deham, 2006; Valantinas, 2009), dirbti komandoje ir siekti tikslų bendradarbiaujant (Bar-Onas, 1997; Goleman, 1998; CASEL, 2005; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Antinienė, Lekavičienė, 2012; Prajapati, Sharma, Sharma, 2017; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011).



Gudžinskienė (2011), Antinienė, Lekavičienė (2012) Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė (2015) išskiria gebėjimą ieškoti pagalbos, jos prašyti ir priimti. Svarbus bendravimo gebėjimas konfliktų valdymas (Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015), asertyvumas, t.y. gebėjimą efektyviai komunikuoti, siekiant savo tikslų ir tuo pačiu išsaugant savo savivertę ir pagarbą kito žmogaus nuomonei (Antinienė, Lekavičienė, 2012; Bar-On, 1997).



5 pav. Bendravimo gebėjimų samprata

**Atsakingas sprendimų priėmimas** yra susijęs su gebėjimu analizuoti situaciją, įvertinti, apmąstyti ir aišku asmeninė moralinė ir socialinė atsakomybė. Kai pasaulis tampa vis sudėtingesnis – socialiai, technologiškai ir politiškai – gebėjimai socialiai kritiškai mąstyti ir atsakingai priimti sprendimus tampa vis svarbesni. Pagal CASEL (2005) atsakingą sprendimų priėmimą apibūdina gebėjimas priimti konstruktyvius sprendimus dėl asmeninio elgesio ir socialinės sąveikos, pagrįstos etikos normomis, saugos klausimais ir socialinėmis normomis. Realus įvairių veiksmų pasekmių vertinimas, savo ir kitų gerovės saugojimas. Kūrybiškumas yra vienas svarbiausių gebėjimų ieškant sprendimų. 2017 m. pasaulio ekonomikos forume svarbiausiomis XXI amžiaus kompetencijomis įvardijamos: sugebėjimas kritiškai vertinti ir perduoti žinias, kūrybiškai mąstyti bei rezultato siekimas bendradarbiaujant (*Pasaulio ekonomikos forumas, 2017*). Kūrybiškumas apibrėžiamas kaip sugebėjimas įsivaizduoti ir kurti naujus būdus, kaip spręsti problemas, atsakyti į klausimus ar išreikšti prasmę taikant, sintezuojant ar perteikiant žinias. Kūrybiški žmonės pasižymi gebėjimu generuoti naujas idėjas, pasirinkti inovatyvius metodus ar technologijas. Kritinis mąstymas – sugebėjimas identifikuoti, analizuoti ir vertinti situacijas, idėjas ir informaciją, siekiant suformuluoti atsakymus į

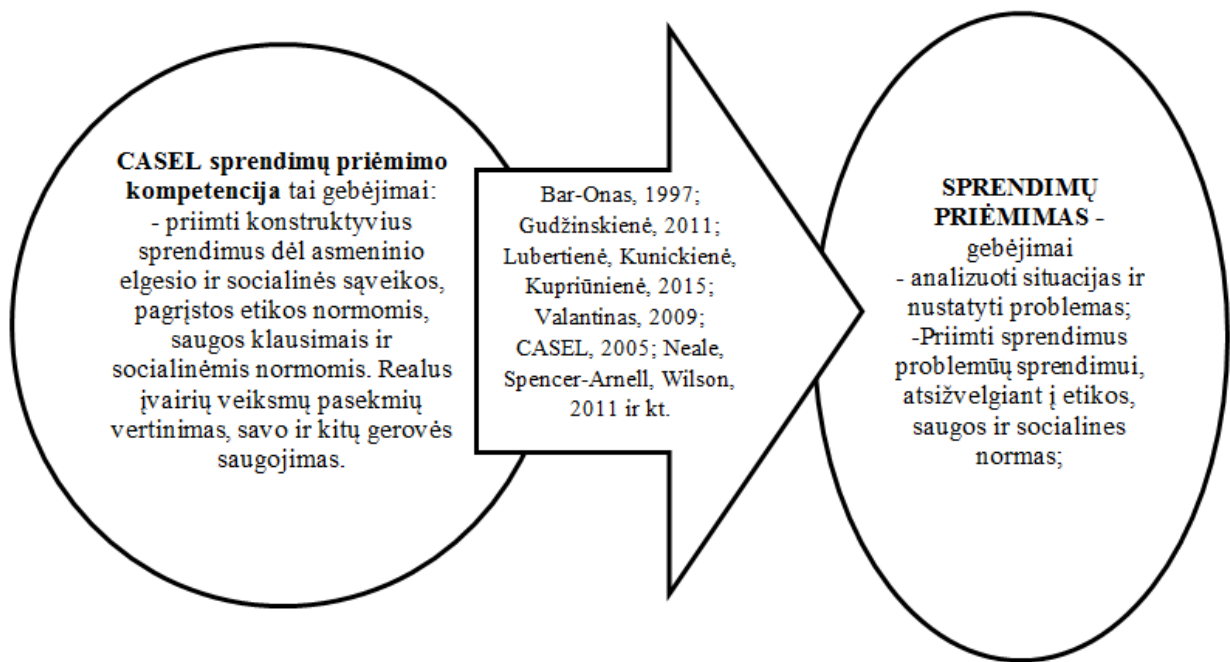
problemas. Bendravimas ir bendradarbiavimas apima bendradarbiavimą su kitais, siekiant perduoti informaciją arba spręsti problemas.

Analizuojant mokslinę literatūrą lentelėje pateikiama atsakingų sprendimų priėmimo gebėjimų sąvokos apibūdinimai skirtingų autorių (Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Bar-Onas, 1997, 2000; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Denham, 2006; Valantinas, 2009; Gudžinskienė, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015).

**6 lentelė.** Sprendimų priėmimo gebėjimų sąvokos

<b>Mokslininkai</b>	<b>Emocinio ir socialinio intelekto apibrėžimuose išreikšti atsakingų sprendimų priėmimo gebėjimai</b>
Mayer, Salovey, Caruso, 1997	Kontroliuoti emocijas būsenas, kad kūrybiškai ir lengvai spręsti problemas.
Ullrich ir de Muynch, 1998	Sugeba priimti sprendimus, liečiančius jį patį; sugeba numatyti tikslo siekimą efektyviausiu būdu.
Bar-On, 1997, 2000	Problemų sprendimo įgūdžiai – gebėjimas atskleisti ir išspręsti problemas; tikrovės įvertinimas – gebėjimas sudaryti objektyvią nuomonę apie esamą padėtį; lankstumas – sugebėjimas adaptuotis ir pritaikyti mąstymą, elgesį ir jausmus prie naujos informacijos.
Goleman, 1998	Motyvacija: savo giliausių pomėgių panaudojimas savęs išjudinimui ir nukreipimui savo tikslų link, pagalbos imtis iniciatyvos bei siekti tobulėti ir nepasiduoti nesėkmių ir susierzinimo akivaizdoje.
CASEL, 2005	Problemų nustatymas; situacijų analizė; problemų sprendimas; atsakomybės prisiėmimas.
Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007	Gebėjimas spręsti problemas.
Denham, 2006	Socialinių problemų sprendimas.
Valantinas, 2009	Atsakingas sprendimų priėmimas.
Gudžinskienė, 2011	Konfliktinėje situacijoje geba paaiškinti, kodėl įvyko nesutarimas, o jei yra neteisybės, geba pripažinti kaltę ir atsiprašyti.
Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015	Atsakingas sprendimų priėmimas – problemos identifikavimas, situacijos analizė, problemos sprendimas, veiksmas, įvertinimas, asmeninė, socialinė moralinė atsakomybė.

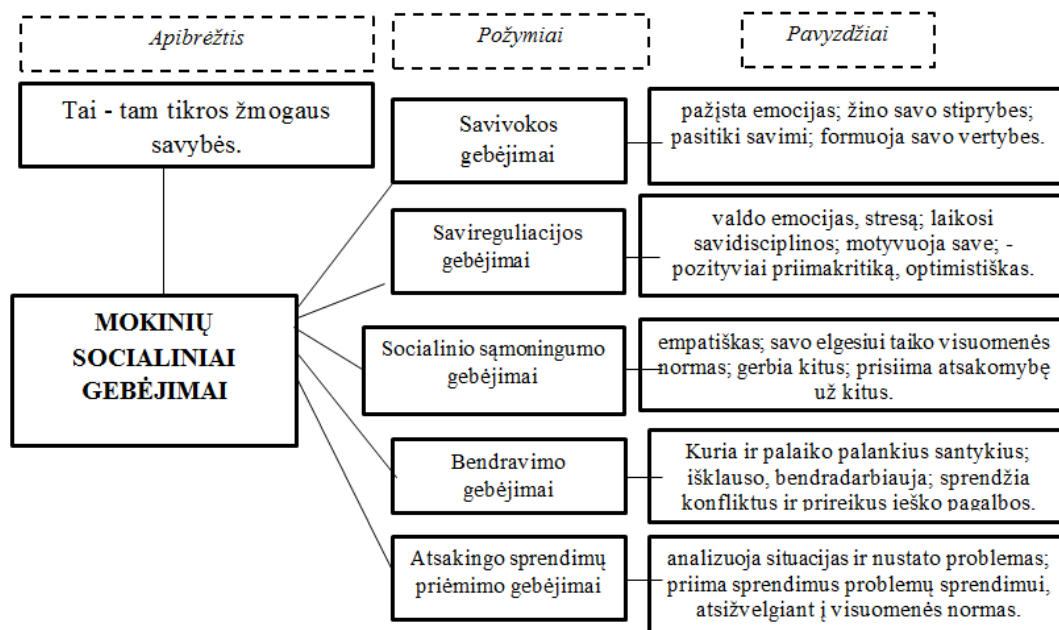
Sprendimų priėmimo gebėjimai susideda iš gebėjimų prisiimti atsakomybę už savo sprendimus (Bar-Onas, 1997; Gudžinskienė, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Valantinas, 2009; CASEL, 2005; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011), problemų identifikavimo ir sprendimų ieškojimo (Bar-On, 1997; Gudžinskienė, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Valantinas, 2009; CASEL, 2005; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Dehham, 2006; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011), gebėjimas pasirinkti ir priimti tinkamus sprendimus (Ullrich ir de Muynch, 1998; Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015; Valantinas, 2009) ir numatyti efektyviausią būdą tikslo siekimui (Goleman, 1998; Ullrich ir de Muynch, 1998).



**6 pav.** Sprendimų priėmimo gebėjimų samprata

Išanalizavus socialinių gebėjimų sampratas šiame darbe formuojama apibendrinta 9–12 klasių mokinių socialinių gebėjimų samprata, kuria bus vadovaujama atliekant tyrimą. **Socialiniai gebėjimai** šiame darbe suprantami kaip tam tikros žmogaus savybės ir gebėjimai suprasti savo emocijas, jų priežastis, poveikį gyvenimui; suprasti kitų žmonių emocijas ir jų atsiradimo priežastis; gebėjimą aiškiai išreikšti savo mintis, bendradarbiauti siekiant tikslų; gebėjimą įvertinti situaciją, priimti sprendimus ir prisiimti atsakomybę už savo veiksmų ir sprendimų pasekmes.

Socialinius gebėjimus šiame darbe vertinsime kaip penkių pagrindinių kompetencijų rinkinį: savivoka, savireguliacija, socialinis sąmoningumas, bendravimo įgūdžiai, atsakingas sprendimų priėmimas. 7 pveiksle socialinių gebėjimų sąvokos ir apibrėžimo schemoje pateikta apibendrinta aukščiau pateiktų autorių Mayer, Salovey, Caruso, 1997; Ullrich ir de Muynch, 1998; Bar-Onas, 1997, 2000; Goleman, 1998; Vyšniauskaitė-Rimkienė, 2007; Denham, 2006; Valantinas, 2009; Antinienė, Lekavičienė, 2012; Gudžinskienė, 2011; Neale, Spencer-Arnell, Wilson, 2011; Lubertienė, Kunickienė, Kupriūnienė, 2015 ir kt.) socialinių gebėjimų sąvokų analizė.



7 pav. Socialinių gebėjimų sąvokos ir apibrėžimo schema

Savo darbe savivokos kompetencija laikysime gebėjimą atpažinti savo emocijas, jausmus, suvokti jų priežastis bei pasekmes. Mokinys pasižymintis stipria savivoka žino savo stipriąsias puses, pagrįstai pasitiki savimi, teisingai suvokia realybę ir savo galimybes. Toks mokinys turi savo vertybes, jomis vadovaujasi, pasitiki savimi.

Savireguliacijos gebėjimai tai gebėjimai suprasti ir valdyti savo emocijas, valdyti stresą, gebėjimas motyvuoti save, laikytis savidisciplinos siekiant tikslų, taip pat gebėjimas pozityviai priimti kritiką, atsigauti nuo emocinio nuovargio ir neprarasti pasitikėjimo savimi gebėjimas išlaikyti gerą nuotaiką, būti optimistišku.

Socialinis sąmoningumas tai gebėjimas pažinti, įvertinti kitų emocijas, norus, prisiderinti prie jų reguliuojant savo elgesį. Tai įvairovės pripažinimas, pagarba kitaip mąstantiems, empatija, gebėjimas įsijausti į kito žmogaus būseną. Socialiai sąmoningas mokinys inicityvus, prisiima atsakomybę už kitus, rūpinasi savimi ir kitais.

Bendravimo gebėjimai tai gebėjimas tiksliai, suprantamai reikšti savo emocijas, mintis, asertyvus elgesys, kuris pasireiškia pagarba sau ir kitiems, kompromisų ieškojimu. Sėkmingam bendravimui būtini gebėjimai kurti ir palaikyti santykius, dirbti komandoje, bendradarbiauti. Gerus bendravimo įgūdžius turintis mokinys įsiklauso ir išklauso, jei reikia ieško pagalbos ir ją priima, geba valdyti konfliktus.

Sprendimų priėmimas tai gebėjimas priimti sprendimus sprendžiant problemas, atsakomybės prisiėmimas ir gebėjimas numatyti efektyviausią būdą tikslui pasiekti.

## 1.2

### 1.3 TAIKOMŲJŲ TEATRO METODŲ SAMPRATA IR STRUKTŪRA

Teatras visuomenėje suprantamas kaip vaidybos menas, literatūros kūrinio, skirto ar pritaikyto scenai pastatymas, tačiau teatro menas sparčiai pritaikomas patiems įvairiausiems mokymo ir mokymosi poreikiams tenkinti (Kazragytė, 2014). Teatras ir pedagogika turi tuos pačius tikslus ir tuos pačius interesus: teatras leidžia žmogui pabrėžti jo išraiškingus įgūdžius ir parodyti paslėptą kūrybiškumą ir vaizduotę. Šiuolaikinis ugdymas ir praktika akcentuoja metodų įvairovės svarbą, todėl šiame darbe taikomieji teatro metodai pristatomi kaip inovatyvi ir reikšminga didaktinė sistema. Taikomieji teatro metodai (TTM; angl. *Applied Drama*) – tai iš teatrinės aplinkos pasiskolinti įrankiai, išvystyti pasitelkiant kitų mokslo ar meno sričių (pvz., psichologija, literatūra, muzika, medijos ir kita) elementus ir taikomi dirbant su grupe (Lee, Patal, 2014). Taikomieji teatro metodai apima visas tas teatro formas, kurios orientuojasi į asmenybės raidą ar socialinius pokyčius, pasiekiamus teatro metodais. Taikomieji teatro metodai yra skėtinis terminas, apimantis įvairias dramos veiklas (žr. 7 lentelę) ir kituose šaltiniuose gali būti įvardijami kaip teatriniai ugdymo metodai (angl. *Drama Based Pedagogy*) (Way, 1967; Duatepe-Paksu, Muszynska, Galazka, 2017), ugdomoji drama (angl. *Educational Drama*) (McNaughton, 2010; de Villiers, Botes, 2014; Pekdogan, Korkmaz, 2016), taikomasis teatras (angl. *Applied Theatre*) (Skeiker, 2015); kūrybinė drama (angl. *Creative Drama*) (McCaslin, 1996; Taskın-Can, 2013; Ozbek, 2014; Batdi, 2015; Guner, Uygun, 2016).

**7 lentelė.** Taikomųjų dramos metodų apžvalga

Teatro metodai	Pradininkas
Psichodrama	Moreno, 1921
Forumo teatras /Prislėgtųjų teatras (theatre of the oppressed)	Boal, 1974
Play Back teatras	Fox, 1975
Teatro žaidimai (theatre games)	Spolin, 1986
Teatro sportas (theatresport)	Johnstone, 1981
Istorijų dramatinizavimas (story dramatization)	Ward, 1986
Drama ugdyme (drama-in-education)	Bolton, Davis, Lawrence, 1987
Teatras ugdyme (theatre-in education)	Jackson, 1993
Proceso drama (process drama)	O'Neill, Heathcote, Bolton, 1995
Kūrybinė drama (Creative drama)	McCaslin, 1996
Taikomojo teatro technikos (applied theatre techniques)	Cawthon, Dawson, 2009
Dramatiškas tyrimas (dramatic inquiry)	Edmiston, 2013

Dramos pagrindu grįsta pedagogika įvardijama kaip vienas perspektyviausių menų integracijos metodų (Oliva, 2015; Lee, Patall, Cawthon, Steingut, 2015). Tokiose veiklose yra daug tradicinio teatro elementų – veiksmo, improvizacijos, įvairios dekoracijos, scena, net gali būti kostiumai, tačiau taikomojo teatro metuose vienintelė auditorija yra patys dalyviai (aktoriai). Scenos kūrimo procesas yra svarbesnis nei galutinė produkcija. Visi šie metodai nėra orientuoti į

spektaklio produktą, o yra dramos mokymo ir mokymosi strategijų rinkinys, skirtas mokiniams įsitraukti į ugdymo procesą. Tai patyriminio mokymosi procesas, kurį sudaro vaidmenų kūrimas, istorijų pasakojimas, situacijų vaidinimas, jų vystymas, analizavimas ir perkonstravimas. Mokomosios medžiagos dramatinizavimas (išreiškimas per veiksmą, per vaidmenis) mokymąsi paverčia aktyviu, sudaro galimybes mokytis „veikiant“, iš patyrimo. Vaidindamas aktorius ne vaizduoja „kitą“ ir ne tampa „kitu“, bet veikdamas „kito“ mintis, jausmus, veiksmus perteikia kaip „savo“ (Dewey; cit. iš Kazragytė, 2008).

XX a. pradžioje teatro metodai buvo pradėti naudoti, kaip mokymo ar terapijos priemonės. Nuo 1921 m. psichodramos ir grupinės psichoterapijos pradininku laikomas psichiatras Jacob Levi Moreno, kuris pradėjo organizuoti teatrinis renginius „Spontaniškumo teatras“ (*Theatre of Spontaneity*, 1921-1923), kuriuose buvo remiamasi improvizacijos metodais. Šie bandymai sukurti spontaniškus pasirodymus padėjo Moreno plėtoti psichodramos sampratą ir metodus. „Spontaniškumo ugdymas turi būti pagrindinė tema ateities mokykloje“ 1924 metais apie švietimo vystymąsi savo požiūrį išreiškė Moreno. Moreno sukurta psichodrama pagrįsta žmogaus supratimu apie kūrybinę būtybę, nuolat formuojant ir plečiant tarpasmeninius santykius. Psichodramoje žmogus tampa savo problemų „herojumi“. Vaidmenų žaidimo būdu jis laisvai reiškia jausmus, atkurdamas problemines situacijas, o kiti dalyviai, atlikdami papildomus vaidmenis, jam padeda geriau įsijausti ir gauti papildomos emocinės ir kognityvinės informacijos. Grupės nariai taip pat turi galimybę atpažinti savo pačių problemas bei sunkumus, ir mokytis juos įveikti. Psichodramos metodas grindžiamas asmeniškai reikšmingų gyvenimo situacijų ir įvykių pertvarkymu psichodramos grupės dalyvių pagalba. (Feldhendeler, 2002; Zaleeva, 2015).

XX amžiaus viduryje (1950) Brazilijos teatro režisierius Augusto Boal atrado naują, teatro principais grįstą asmeninių problemų ir konfliktų sprendimo formą – Forumo teatrą (angl. *Forum Theatre*) (Brandt, Grunnet, 2000; Boal, 2005). Boal teatras vadinosi *Engiamųjų teatras* (angl. *Theatre of Oppressed*), o pagrindinė spektaklių tema buvo prievartos ir išnaudojimo – engimo ir priespaudos situacijos. Siekdamas pasiekti kuo daugiau įvairių žmonių Boal sukūrė šešis skirtingus *Engiamųjų Teatro* metodus, kurie dabar yra naudojami visame pasaulyje bendruomenės vystymosi, konfliktų sprendimo srityse, ir palaikyti teisinius institucinių ir pagrindinių aplinkybių pokyčius: vaizdinių teatras, kuomet veikiama be žodžių ir tokiu būdu vystomi kiti jutimai, mažiau įprasti informacijos priėmimo kanalai; laikraščių teatras –skirtas laikraščių ir žurnalų tekstus paversti teatro vaidinimais; troškimų vaivorykštė naudodama žodžius ir ypač vaizdinius, įgalina teatriniais būdais pamatyti vidinę priespaudą; nematomas teatras vyksta bet kurioje vietoje, kur gali įvykti ar jau įvyko drama ar konfliktas (gatvėje, aikštėse, turguje). Aplinkiniai tampa teatro vaidinimo dalimi, išnyksta riba tarp

aktorių ir auditorijos; Tiesioginiai veiksmai – gali būti labai įvairūs veiksmai ir poelgiai: protestai, skambutis atsakingai institucijai ar kita veikla, tokiu atveju galimų sprendimo variantų ieškoma scenoje; įstatymų leidybos teatras–skirtas paskatinti piliečius aktyviai dalyvauti politiniame gyvenime, siūlant naujus įstatymus ar jų pakeitimus. Tokiu būdu priimant įstatymus yra parodoma, kad paprastų piliečių nuomonė yra gerbiama ir į ją yra atsižvelgiama. Forumo teatras – labiausiai žinoma ir plačiausiai praktikuojama *Engiamųjų teatro* technika. Forumo teatro metu publikai pateikiama neišspręsta, aktuali problema, kuri yra ir jos gyvenimo dalis. Aktoriai – žiūrovai dirba kartu, išbandydami skirtingus elgesio būdus eksperimentuoja ir taip siekia nutraukti priespaudą. Kiti aktoriai-engėjai daro viską, ką tik gali, siekdami išlaikyti savo galią. Forumo teatrui būdingi nenuspėjamumo ir kūrybiškumo elementai (Thambu, Balakrishnan, 2016). Paprastai spektaklių dalyviai yra bendruomenės nariai, o ne apmokyti atlikėjai; jie tuo pačiu metu yra ir žiūrovai ir aktoriai.

Jonathan Fox (1975) naudojo ir apjungė Moreno psichodramos ir Boal Forumo teatro principus įkurdamas *Atsako teatrą* (angl. *Play Back Theatre*). *Atsako teatras* yra interaktyvi improvizacinio teatro forma, kurioje auditorijos nariai išgyvena istorijas iš savo gyvenimo ir žiūri į juos vietoje, kurio pagrindinė idėja buvo asmeninių gyvenimo istorijų, turimos patirties atskleidimas, vaidinant scenoje, tokiu būdu keičiantis istorijomis ir patirtimis. Tokiu būdu asmuo „žaidžia“ atlikdamas, vaidindamas savo vidinius jausmus (Ng, Graydon, 2016; Jordaan, Coetzee, 2017). *Atsako teatras*, kitaip nei psichodramos metodas, nesiremia psichoterapijos pagrindu ir nesiorientuoja į prislėgtųjų problemų sprendimą kaip Boal *Engiamųjų teatras*.

Viola Spolin laikoma teatrinės improvizacijos pradininke. Savo veikloje Spolin pabrėžė vaizduotės, žaismingumo, spontaniškumo, kūrybiškumo, problemų sprendimo, komandinės dvasios, intelekto, jautrumo, empatijos, savidisciplinos, savęs pažinimo, saviraiškos ir socialinio prisitaikymo svarbą. 1963 m. Spolin teatro žaidimai buvo pripažinti švietimo bendruomenės kaip novatoriški ugdymo metodai. Spolin sūnus Paul Sills toliau plėtojo ir tyrinėjo teatro galimybes ugdyme. Sills eksperimentavo su pasakomis, žaidimais vėliau sukūrė teatro formą *Istorijų teatrą* (angl. *Story theatre*) (1967), kuris buvo paremtas šoku, mimika, improvizacija ir pasakojimo technikomis.

Keithas Johnstoneas (1981), sujungdamas teatro ir komandinio sporto elementus, sukūrė naują metodiką *teatro sportas* (angl. *Theatresport*), kurios pagindinis tikslas, kad suaugusieji savyje atrastų ir vėl pajustų vaikiško kūrybingumo ir vaizduotės jėgą. *Teatro sportas* yra teatro improvizacijos rūšis. Juo siekiama kurti istoriją „čia ir dabar“, kai dalyviai be jokio papildomo pasirengimo skatinami mąstyti ir pasirengti veikloms. Humorą ir konkurencingumą yra teatro sporto bruožai. *Teatro sporto* veiklos reikalauja būti drąsiems, pasitelkus humorą, išreikšti jausmus, emocijas neturint išankstinio

nusistatymo. Tai skatina dalyvius susieti skirtingas patirtis ir perkelti jas į naujas situacijas, kontekstus. Improvizuodamas aktorius sutelkia į asmeninę ir emocinę patirtį ir atmintį, stengiasi įsivaizduoti ką jis jaustų, jeigu atsidurtų veikėjo aplinkybėse, kokie būtų jo troškimai, norai, teigiami bruožai bei ydos, kurios galėtų paskatinti vertinti aplinkybes taip, kaip vertina veikėjas. (Johnstone, 2002, Kazragytė, 2008). Perskaitytas žodis, mintis ar aplinkos detalė paskatina aktorių prisiminti patirtus jausmus, kurie pritaikomi vaidinamo veikėjo aplinkybėms. Pritaikydamas aktorius pasitelkia fantaziją, kad sukurtų ir įsivaizduotų papildomas aplinkybes, galinčias susieti išgyventus jausmus ir vaidinamo veikėjo gyvenimą (Johnstone, 2014). Žaidimuose paprastai siejama nauja patirtis su tuo, kas yra žinoma ir kas nežinoma. Žaidimų efektyvumui būtina, kad žaidžiantys asmenys būtų socialiai kompetentingi ir turėtų galimybę eksperimentuoti, mokytis iš savo klaidų, mėgautis veikla, priimti naujus iššūkius, o tai įvyksta tik tuomet, jei žaidime asmuo išgyvena sėkmę. (Kazragytė, 2008; Juodaitytė, Malinauskienė, Šiaučiulienė, 2015). Žaidimai savyje talpina dvi pagrindines gyvenimo visuomenėje charakteristikas: kaip ir visuomenė jie turi taisykles, o tuo pačiu reikalauja ir kūrybos laisvės. Be taisyklių nėra žaidimo, be laisvės nėra gyvenimo (Feldhendler, 2002).

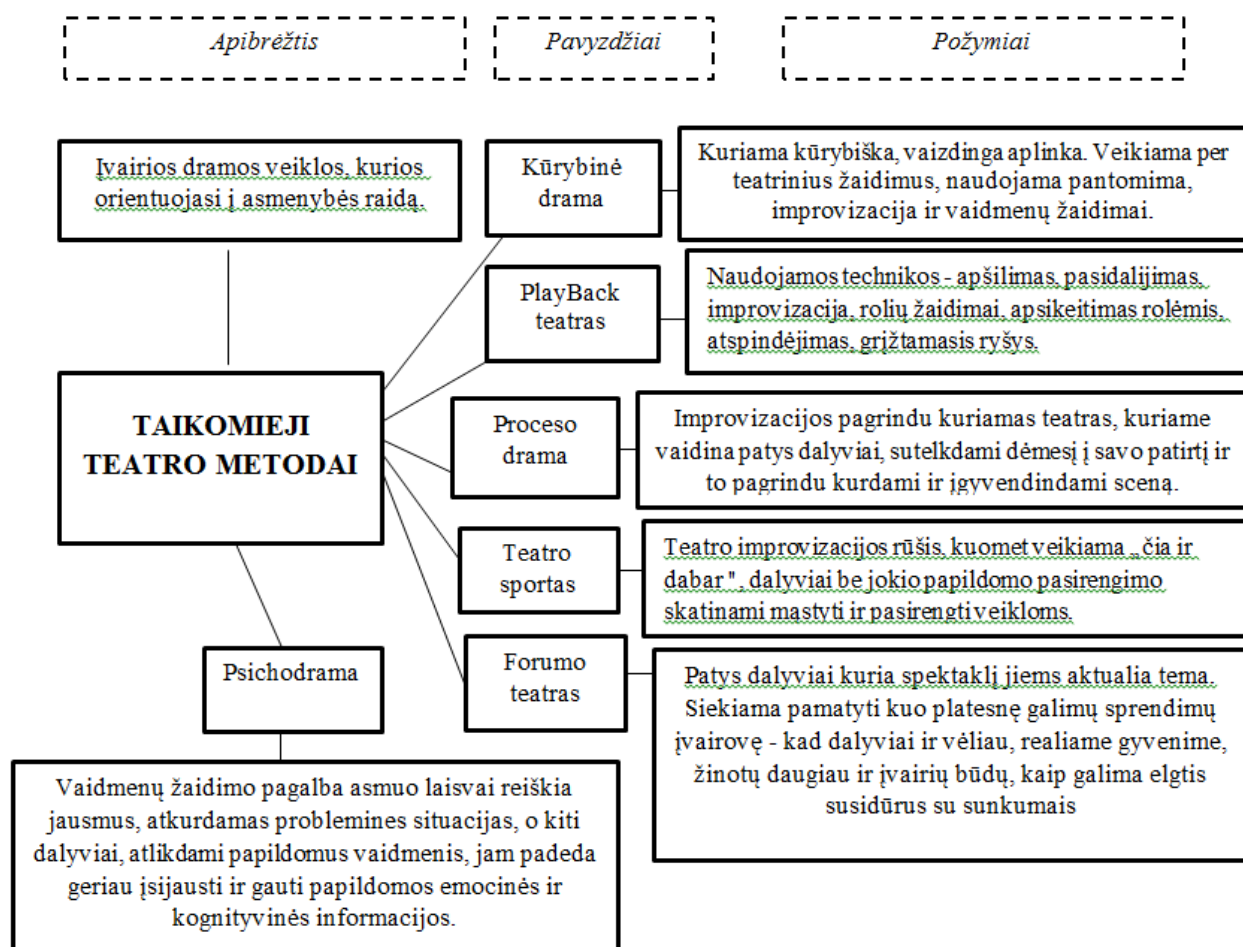
Sąvoka proceso drama pradėta vartoti XX a. 9-jo dešimtmečio pabaigoje (O'Neill, Heathcote, Bolton, 1995). Anot garsaus britų proceso dramos eksperto Owens'o, „proceso drama yra vienas iš teatro įtraukiant žiūrovus būdų, kur pagrindinis vaidmuo tenka dalyviams. Dalyvių tikslas – vaidinant atrasti ryšį tarp tam tikro reiškinių ir svarbaus jų gyvenimo įvykio“ (Owens, 2006). Proceso dramose kuriamuose vaidmenyse dalyviai simuliuoja problemas, santykius ir konfliktus, kad suprastų jų prasmę realiame pasaulyje. Priešingai nei tradicinis teatras, kuris yra skirtas kurti ir ruošti galutinį produktą auditorijai, tai yra spektaklį, proceso dramoje daugiausia dėmesio skiriama scenos kūrimo veiksmui (Kana, Aitken, 2007). Proceso teatro formoje mokytojas pateikia scenarijų, o paskui visas grupė jį įgyvendina kartu. Taigi, dėmesys sutelkiamas į scenos kūrimą ir veikimą, o ne į užbaigtą ir paruoštą spektaklį žiūrovams. Proceso dramų produktas nėra skirtas jokiai auditorijai. Tai grupinės pratybos improvizuojant, bendraujant ir pasakojant vienai bendrai auditorijai - dalyviams.

Pirmieji tyrimai, siekiantys įvertinti drama grįstos pedagogikos veiksmingumą buvo atliekami jau prieš 30 metų. Nuo 1986 metų buvo atlikta keletas metatyrimų skirtų įvertinti drama grįstos pedagogikos poveikį akademiniams ir socialiniams/emociniams pasiekimams, tai Kardash ir Wright (1986), Conrad (1992), Conrad ir Asher (2000) ir Podlozny (2000). Kardash ir Wright (1986) išsamioje metaanalizėje tyrė ar kūrybinė drama gali būti naudinga pradinės mokyklos mokiniams (Kardash, Wright, 1986). Šio tyrimo rezultatai parodė, kad drama grįstos pedagogikos metodų taikymas turėjo teigiamą poveikį pradinėms klasių mokinių kalbinei raiškai. Vėliau tyrimus tęsė kiti mokslininkai (Conrad, 1992, Conrad, Asher, 2000; Podlozny, 2000). Šie tyrimai parodė platesnį



teigiamą poveikį pradinių klasių mokinių kalbinės raiškos, žodyno lavinimo, pasirengimo skaityti, skaitymo ir rašymo pasiekimams. Paskutinė išsami drama grįstos pedagogikos metaanalizė, kurioje buvo apibendrinti tyrimai atlikti nuo 1985 iki 2012 metų (Lee, 2014). Šio tyrimo metaanalizė parodė, kad dramos metodai turi teigiamą, reikšmingą įtaką mokinių pasiekimų rezultatams.

Taikomųjų teatro metodų savokos ir apibrėžimo shema (žr. 13 pav.), sudaryta remiantis įvairių autorių darbais (Moreno, 1921; Boal, 1974; Fox, 1975; Johnstone, 1981; O'Neill, Heathcote, Bolton, 1995; McCaslin, 1996; Feldhendeler, 2002; Kana, Aitken, 2007; Taskin-Can, 2013; Ozbek, 2014; Batdi, 2015; Zaleeva, 2015; Guner, Uygun, 2016; Ng, Graydon, 2016; Jordaan, Coetzee, 2017; Thambu, Balakrishnan, 2016).



8 pav. Taikomųjų teatro metodų savokos ir apibrėžimo schema

Taikant taikomuosius teatro metodus mokytojai remiasi besimokančiųjų socialiniu ir kultūriniu supratimu, todėl plačiąja prasme drama grįsta pedagogika apibrėžiama kaip veiksmingas mokymo metodas, lyginant su tradiciniais mokymais, galintis geriau pagerinti mokinių pasiekimus, nes ši metodika atitinka socialinės konstruktyvistinės idėjos principus (Edmiston, 2013).

Konstruktivaus mokymo(si) sąlygomis mokymas(is) laikomas aktyvia veikla, o pedagogas tampa vaikų savarankiškos veiklos strategu ir sumaniai panaudoja veiklos metu įgytą patyrimą. Konstruktivistinės teorijos požiūriu žinios yra konstruojamos per savo supratimą, nuolat siejant turimą žinojimą, supratimą, patirtį su naujai įgyjama mokymosi patirtimi. Užsiėmimų metu mokiniai kuria situacijas, atsižvelgdami į jų ankstesnes žinias ir patirtį. Dalyvaujant dramai, mokiniai turi galimybę saugiai išbandyti įvairius vaidmenis, pabūti „kito kailyje“, išsiaiškinti skirtingus požiūrius į moralės, socialinio gyvenimo klausimus. Vaidinant išugdyti gebėjimai kontroliuoti savo dėmesį, vaizduotę, suvokimą ir kitus pažinimo procesus gali turėti įtakos asmens elgesiui gyvenime. Mokiniai patiria draminius išgyvenimus ir turi galimybę juos reflektuoti (Kazragytė, 2008). Lietuvos teatro edukologai (Tupikienė, Buožis, Savukynaitė, Bileskis, Poškienė, Ercmonienė, Šimkus, Vaigauskaitė ir kt.) dramą apibūdina kaip veiklą, padedančią atskleisti vaikų ir jaunimo kūrybiškumą, improvizavimo gebėjimus. Lietuvoje teatro edukologų Žemaitienės, Vainorienės, Melnikovos, Zeliankienės (2008) sukurta teatro metodinės rekomendacijos atnaujintoms pagrindinio ugdymo programoms įgyvendinti. Socialiniai gebėjimai teatrinėje veikloje ugdomi, kai mokiniai atlieka užduotis grupėse, mokosi būti lyderiu ir grupės nariu. Vaidybos patirtis palengvina mokinių vidinę būseną, jiems išgyvenant emocines socialines problemas.

Taikomųjų teatro metodų poveikį socialinių gebėjimų ugdymui tyrinėjo Aronson, 2002; Baldwin, Fleming, 2003; Duckworth, Seligman, 2005; Elliot, Dweck, 2005; Durlak ir kt., 2011; Dweck, Walton, Cohen, 2014; Burke, 2013; McNeese, 2015; Toraman, Olubei, 2016; Ranzau, 2016; Ozlem, Uygungul, 2017; Dawson, Lee, 2017 ir kiti. Kitų sričių specialistai – mokytojai, pedagogai, psichologai, gydytojai ir sociologai – taip pat pripažino galimybes, kurias gali pasiūlyti teatriniai metodai, žaidimai, pratybos (Lee, Patall, Cawthon, Steingut, 2015; Duffy, 2014; Duatepe-Paksu, Ubuz, 2009; Grigaitienė, 2006; Duatepe-Paksu, Ubuz, 2009; Pekdogan, Korkmaz, 2016; Muszynska, Galazka, 2017). Taikomieji dramos metodai yra labai efektyvūs ir turi puikias perspektyvas ateityje, nes skatina mokymosi motyvaciją, turi teigiamą įtaką mokymosi pasiekimų rezultatams, taip pat didina motyvaciją mokytis (Lee, Patall, Cawthon, Steingut, 2015; Duffy, 2014; Duatepe-Paksu, Ubuz, 2009; Grigaitienė, 2006).

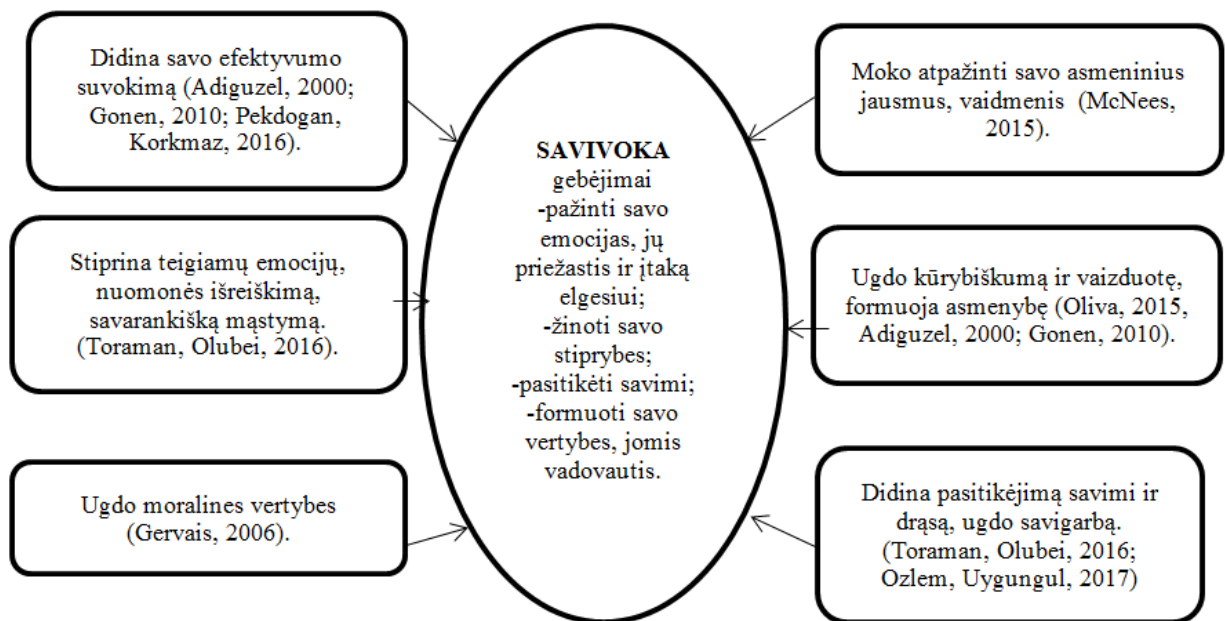
Tyrimų rezultatai rodo, kaip TTM taikymas daro įtaką kitų dalykų mokymuisi, mokymąsi padaro lengvu ir geriau suprantamu (Duatepe-Paksu, Ubuz, 2009). Dramos praktika ugdymo procese skatina kritinio ir kūrybinio mąstymo gebėjimus, laisvę, stiprina mokinių dalyvavimą bendrame mokymosi procese (Pekdogan, Korkmaz, 2016; Muszynska, Galazka, 2017). Taikomieji teatro metodai gali būti taikomi ugdant mokinių gebėjimus; valdyti emocijas; koncentruoti dėmesį; komandinio darbo gebėjimus; ugdyti kūrybinius, socialinius, komunikacinius gebėjimus; didina

gebėjimą dirbti grupėje, matyti kitus, pažinti save ir kitus, atsižvelgti į jų poreikius; gilina refleksijos, kritinio mąstymo gebėjimus. Mokytojai gali integruoti šiuos metodus, kad būtų lengviau mokytis tiek ne dramos turinio dalykų (pvz., geometrijos, socialinių / emocinių įgūdžių ir kt.), tiek dramos įgūdžių (Lee, 2014).

### Taikomųjų teatro metodų poveikis savivokos ugdymui

Įvairiuose moksliniuose darbuose (Gervais 2006; Gonen, 2010, McNees, 2015; Oliva, 2015; Pekdogan, Korkmaz, 2016; Toraman, Olubei, 2016; Ozlem, Uygungul, 2017), tiriančiuose taikomųjų teatro metodų galimybes ugdyme ieškota taikomųjų teatro metodų taikymo poveikio savivokos gebėjimų tobulinimui. 8 paveiksle pateikiami apibendrinti mokslinių tyrimų rezultatai.

Moksliniuose darbuose bendrai pripažįstama, kad paauglių sėkmę mokykloje lemia ne tik dalykinės žinios, o ir emociniai, socialiniai įgūdžiai: pasitikėjimas savimi (Petrides, Frederickson ir kt., 2006; Kušlevič-Veršekienė, Pukinskaitė, 2014). Apibendrinant tyrimus pastebima, kad kūrybinės dramos taikymas ugdo savigarbą, didina pasitikėjimą savimi ir drąsą (Toraman, Olubei, 2016; Ozlem, Uygungul, 2017), kurdami įvairius vaidmenis mokiniai mokosi atpažinti savo jausmus, emocijas, vaidmenis (McNees, 2015). Taikant dramos metodus didinamas savo efektyvumo suvokimas (Gonen, 2010; Pekdogan, Korkmaz, 2016).



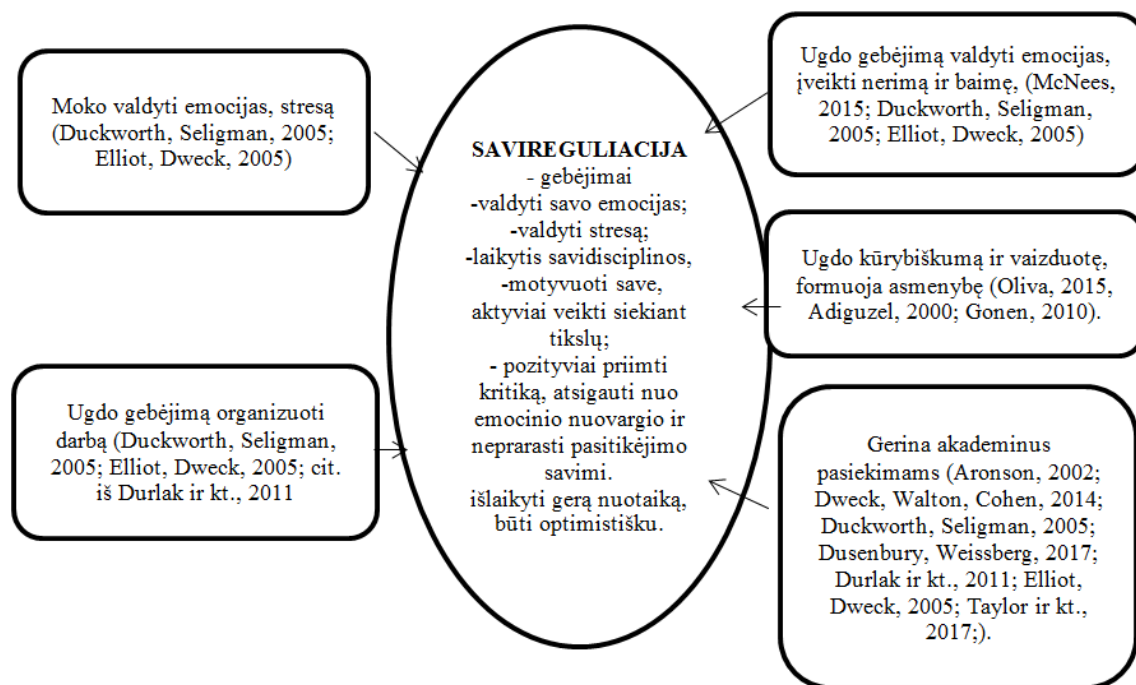
9 pav. Taikomųjų teatro metodų poveikis savivokos ugdymui

Vienas iš pagrindinių teatralizuoto ugdymo principų yra asmenybės konstravimas; pagrindinis tikslas yra kūrybiškumo ir vaizduotės ugdymas. Mokslininkų teigimu kūrybingumu apdovanotas kiekvienas, tačiau kūrybinius impulsus slopina racionalus protas, stereotipinis mąstymas,

nepasitikėjimas savo jėgomis. Meninės veiklos vertė yra tai, kad joje kūrybinė energija išlaisvinama ir vėliau gali būti perkelta į kitas veiklas, gyvenimiškas situacijas. (Duckworth, Seligman, 2005; Elliot, Dweck, 2005; Gonen, 2010; McNees, 2015; Kazragytė, 2008; Oliva, 2015). Kūrybinė drama užtikrina teigiamą emocijų, nuomonės ir elgsenos stiprinimą ir savarankišką mąstymą. (Toraman, Olubei, 2016). Kūrybinė drama apima apima tokius metodus: nežodinis bendravimas, parodantis, kiek mes galime pasakyti be kalbos ir kiek mes bendraujame kūno, veido išraiškų, gestų pagalba. Improvizacija, veikla, kurios metu veiksmas ir dialogas atliekami spontaniškai. Vaidmenų kūrimas suteikia galimybę žaismingoje veiklose patirti ir išgyventi skirtingus vaidmenis. Mes patiriame gyvenimą per savo pojūčius. Pojūčių improvizacijos pratimai pabrėžia penkis jausmus - regėjimą, kvapą, garsą, prisilietimą ir skonį - taip pat dirba su garso ir vaizdo suvokimu. Atlikdami užduotis mokiniai saugioje aplinkoje mokosi išreikšti ir suprasti savo emocijas per vaidmenų žaidimus. Kūrybinės dramos metu mokiniai bendrauja, norėdami išreikšti savo mintis, idėjas ir jausmus. Kiekvienoje iš šių disciplinų yra naudojamas improvizavimas ir vaidmenų vaidinimas. Dalyvavimas dramos veikloje, gali būti reikšminga mokinių moralinio ugdymo priemonė (Gervais, 2006).

### Taikomųjų teatro metodų poveikis savireguliacijos ugdymui

Mokymas valdyti emocijas, atsirandančias saugioje aplinkoje žaidybinėse, kontroliuojamose situacijose, yra puikus būdas išmokti valdyti emocijas, atsirandančias realaus gyvenimo situacijose. Taip yra todėl, kad socialiniai-emociniai išgyvenimai, patirtys turi tiesioginės įtakos mūsų gebėjimui gauti, saugoti ir naudoti informaciją (Willis, 2006).



10 pav. Taikomųjų teatro metodų poveikis savireguliacijos ugdymui

Analizuojant taikomųjų teatro metodų taikymo studijas (Aronson, 2002; Duckworth, Seligman, 2005; Elliot, Dweck, 2005; Gonen, 2010; Durlak ir kt., 2011; Dweck, Walton, Cohen, 2014; McNees, 2015; Oliva, 2015, Dusenbury, Weissberg, 2017; Taylor ir kt., 2017), buvo nustatyta, kad šie metodai veiksmingi penkioms savireguliacijos gebėjimų grupėms (žr. 8 pav.)

Pastebima, kad TTM taikymas padeda ugdyti gebėjimą valdyti emocijas, įveikti nerimą ir baimes (Duckworth, Seligman, 2005; Elliot, Dweck, 2005; cit. iš Durlak ir kt., 2011; McNees, 2015). TTM daro teigiamą poveikį mokinių akademiniam pasiekimams (Aronson, 2002; Duckworth, Seligman, 2005; Elliot, Dweck, 2005; Durlak ir kt., 2011; Dweck, Walton, Cohen, 2014; Dusenbury, Weissberg, 2017; Taylor ir kt., 2017). Manoma, kad akademinio pasiekimo gerėjimas gali būti susijęs su socialinių gebėjimų vystymusi – padidėjusiu mokinių gebėjimu valdyti emocijas, mintis ir elgesį pamokų metu. Mokiniai, išsikėlę sau tikslus, susikuria savidiscipliną, motyvuoja save, valdo emocijas, stresą ir geba organizuoti savo darbą, tokiu būdu daugiau sužino ir pasiekia geresnių rezultatų (Duckworth, Seligman, 2005; Elliot, Dweck, 2005; cit. Durlak ir kt., 2011).

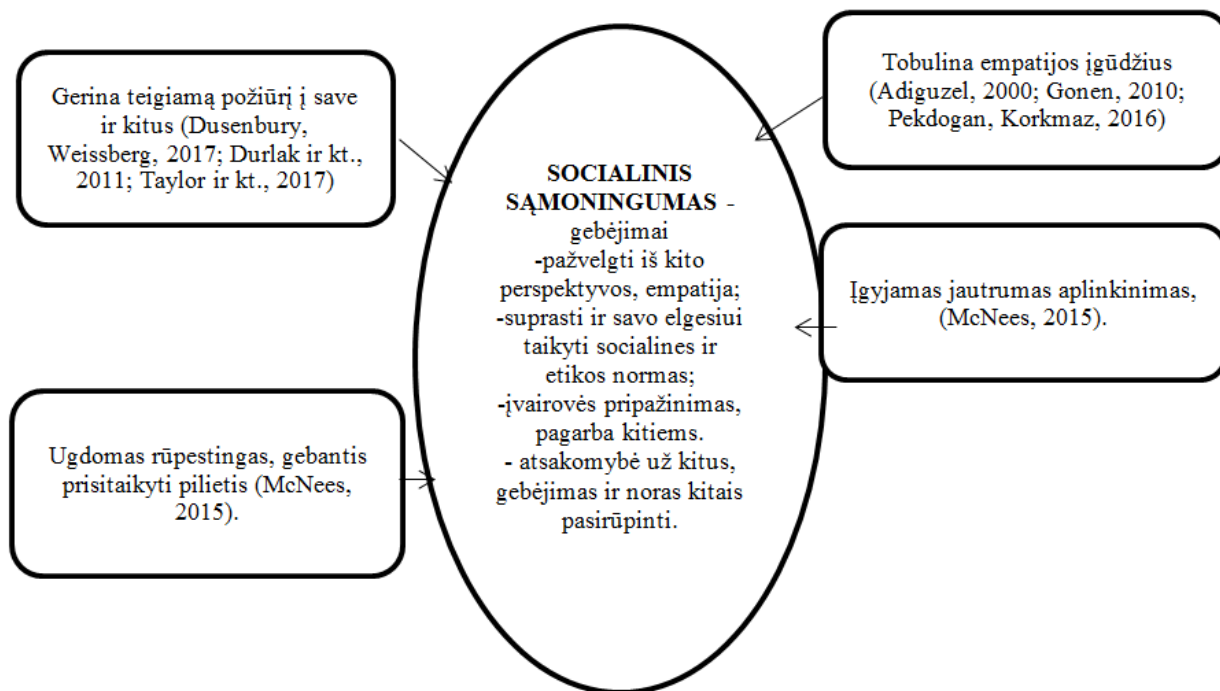
Neurologijos mokslo laimėjimai ir augantis supratimas apie smegenų ir proto tarpusavio ryšį atskleidžia naujas galimybes, kurios gali paskatinti mokinių mokymąsi. Smegenų tyrimai, atskleidžia, kad mokymas, susietas su teigiamomis emocinėmis patirtimis, įgalina mokinius ieškoti, kurti naujus sprendimus ir didina motyvaciją mokytis (Madrazo, Motz, 2005; Mayer, 2017). Taip pat dramos metodų taikymas ugdymo veikloje, padeda pasiekti mokymo(si) gerų rezultatų, nes jie suderinami su motyvacijos apsisprendimo teorija. Apsisprendimo teorija (Deci, Ryan, 2008) teigia, kad vidinė mokinio motyvacija paaiškinama mokinio savarankiškumu, artumo jausmu mokymosi aplinkai ir gebėjimu efektyviai dirbti. Teigiama, kad aplinka, kuri tenkina pagrindinius psichologinius poreikius savarankiškumui, kompetencijai, labiau palengvina mokinių dalyvavimą ir atkaklumą.

### **Taikomųjų teatro metodų poveikis socialinio sąmoningumo raidai**

Socialinio sąmoningumo gebėjimų ugdymo galimybių nustatyta įvairiuose moksliniuose tyrimuose (Gonen, 2010; Durlak ir kt., 2011; McNees, 2015; Pekdogan, Korkmaz, 2016; Dusenbury, Weissberg, 2017; Taylor ir kt., 2017). Tyrimuose atskleistas taikomųjų teatro metodų poveikis socialinio sąmoningumo ugdymui apibendrintai pavaizduotas 10 paveiksle.

Tyrimai patvirtina (Baldwin, Fleming, 2003; Burke, 2013; Dawson, Lee, 2017; Ranzau, 2016; Wagner, 1999), kad metodų taikymas padeda spręsti mokiniams aktualias situacijas, veiklų metu mokiniai įsitraukia į veiklą, aptariami visiems aktualūs klausimai, atpažįstamos realios gyvenimiškos situacijos. Kai mokiniai ir mokytojai klasėse dalyvauja dramos pedagogikos veikloje, mokymasis tampa aktyvesnis. Socialinės ir emocinės mokymosi programos mažina mokinių agresiją ir emocinius

sunkumus, pagerina teigiamą požiūrį į save ir kitus (Dusenbury, Weissberg, 2017; Durlak ir kt., 2011; Taylor ir kt., 2017).



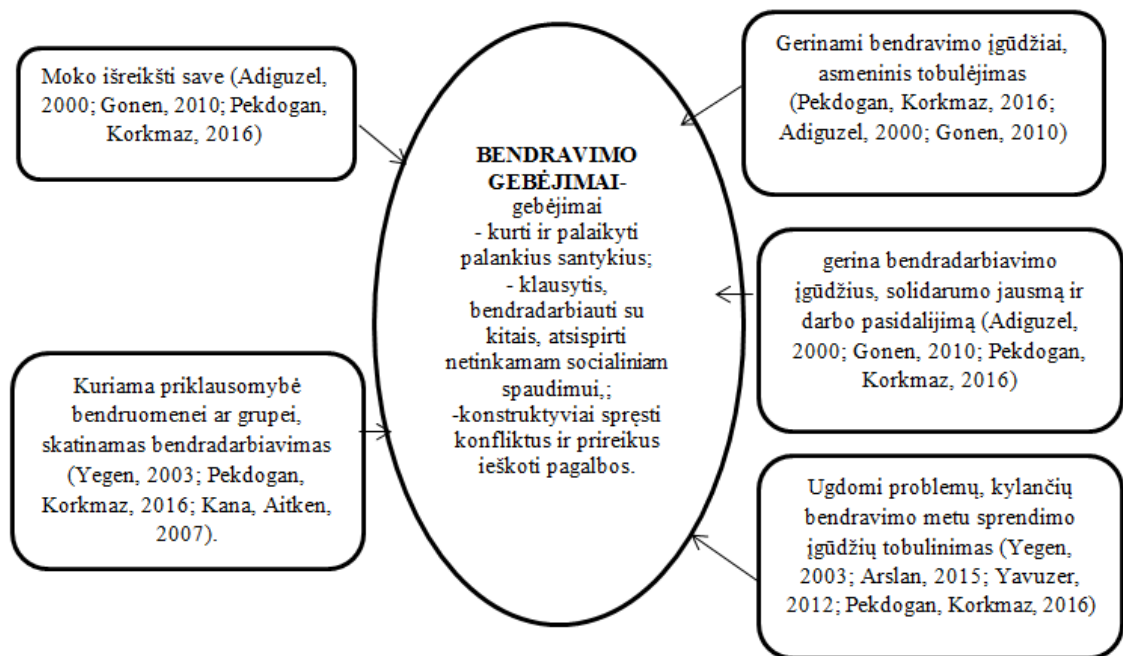
**11 pav.** Taikomųjų teatro metodų poveikis socialinio sąmoningumo ugdymui

Mokinių įsitraukimas į ugdymo(si) procesą taip pat turi teigiamą poveikį patiems mokytojams. Covell ir kt. (2009) nustatė, kad nedidelis mokinių įsitraukimas yra vienas pagrindinių mokytojų streso veiksnių ir kad didesnis mokinių įsitraukimas gali sumažinti mokytojų išsekimą ir pagerinti mokytojų darbo sąlygas.

### **Taikomųjų teatro metodų poveikis bendravimo gebėjimams ugdyti**

Taikomųjų teatro metodų taikymo poveikį asmeninio bendravimo gebėjimams atskleidė (Kana, Aitken, 2007; Gonen, 2010; Yavuzer, 2012; Arslan, 2015; Pekdogan, Korkmaz, 2016. Šiuose moksliniuose tyrimuose pateikti apibendrinti rezultatai, ugdantys bendravimo gebėjimus, pateikiami 12 paveiksle. Analizuojant mokslinę literatūrą (Gonen, 2010; Pekdogan, Korkmaz, 2016; Kana, Aitken, 2007; Arslan, 2015; Yavuzer, 2012) pastebima, kad pamokose, kuriose taikomi taikomieji teatro metodai, tarp mokinių ir mokytojų formuojasi teigiami emociniai ryšiai, stiprinantys bendravimo ir tarpasmeninius gebėjimus. Kūrybinių/patirtinių metodų taikymas jungia mokinių emocinius, pažintinius, socialinius, kūrybinius patyrimo aspektus. Ugdymo procese mokiniai bendrauja, tyrinėja, analizuoja, išgyvena duotą temą, turinį. Tokios veiklos formuoja saugią, tarpusavio paramą skatinančią aplinką, kurioje mokiniai drąsiau dalyvauja, išdrįsta ieškoti, dalintis

kūrybiškais sprendimais. Per aktyvias veiklas ugdomas gebėjimas tiksliai reikšti emocijas, mintis, mokiniai mokosi išreikšti save (Gonen, 2010; Pekdogan, Korkmaz, 2016). Patirdami įvairių emocijų, kylančių žaidžiant saugioje aplinkoje, mokiniai ugdo gebėjimą valdyti savo emocijas, atsirandančias įvairiose neapibrėžtose situacijose gyvenime, tad optimistiškesnių ir laimesnių paauglių santykiai su bendraamžiais yra geresni (Kušlevič-Veršekienė, Pukinskaitė, 2014).



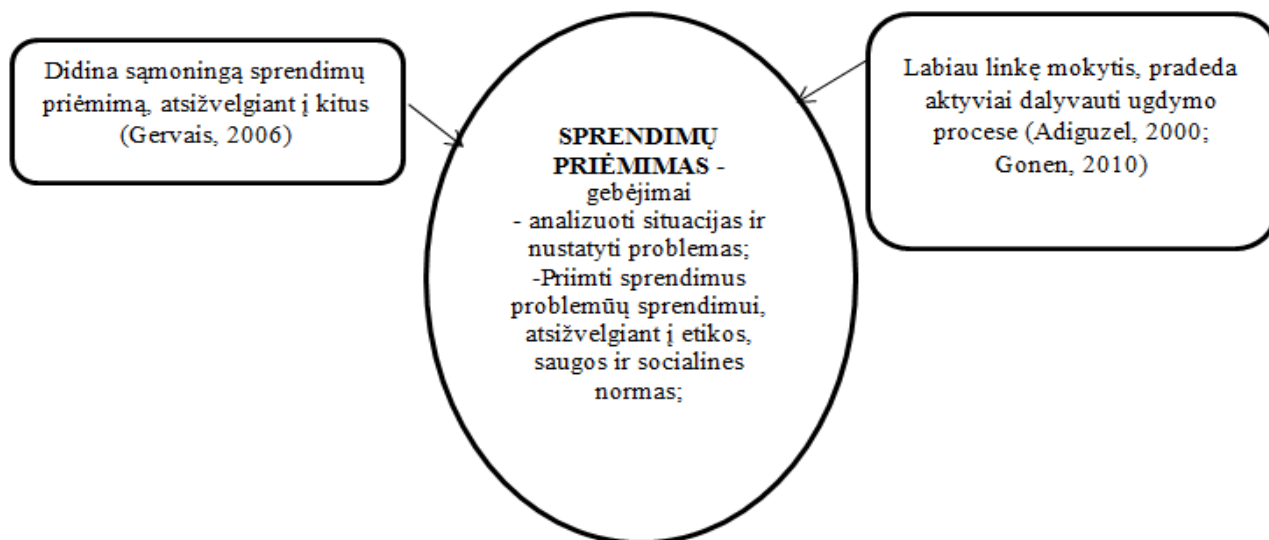
**12 pav.** Taikomųjų teatro metodų poveikis bendravimo gebėjimų ugdymui

TTM taikymo nauda pastebima ugdant mokinių konfliktų valdymo gebėjimus, daro įtaką sprendžiant problemas, taip pat mokytojo ir mokinio santykiams (Arslan, 2015; Yavuzer, 2012; Pekdogan, Korkmaz, 2016). TTM socialinė, kolektyvinė ir žaidimu grįsta veikla padeda ugdyti efektyvios komunikacijos gebėjimus, t. y. tobulinti, bendravimo metu kylančių problemų sprendimo gebėjimus (Yavuzer, 2012; Arslan, 2015; Pekdogan, Korkmaz, 2016). Kūrybinės dramos metu kuriama priklausomybė bendruomenei ar grupei, skatinamas bendradarbiavimas (Kana, Aitken, 2007; Pekdogan, Korkmaz, 2016).

### **Taikomųjų teatro metodų poveikis atsakingo sprendimų priėmimo ugdymui**

Moksliniuose tyrimuose atskleistas ir taikomųjų teatro metodų taikymo poveikis atsakingų sprendimų priėmimo gebėjimams ugdyti (Gervais, 2006; Gonen, 2010; Yavuzer, 2012; Arslan, 2015; Pekdogan, Korkmaz, 2016). Buvo nustatyta, kad po teatrinių metodų taikymo (kūrybinės dramos ir kt.) pagerėjo gebėjimas apsispręsti dalyvauti ugdymo procese, gebėjimas sąmoningai priimti

sprendimus atsižvelgiant į etikos, saugos, socialines normas ir kitus asmenis (žr. 13 pav.). Be to, sprenddamo psichosocialines problemas tyrimo dalyviai pagerino savo santykius su pedagogais.



**13 pav.** Taikomųjų teatro metodų poveikis sprendimų priėmimo gebėjimų ugdymui

Kadangi socialinių gebėjimų ugdymas yra visų mokytojų atsakomybė, taikomieji teatro metodai gali būti integruojami ir naudingi visiems bendrųjų dalykų mokytojams. Šie metodai gali būti naudingi istorijos, matematikos, fizikos, chemijos, ekonomikos, etikos, kalbų mokymosi procese; taip pat, padėti mokytojams padaryti mokymosi procesą įdomesnį ir efektyvesnį (Burneikaitė, 2007; Pasila ir Oikarinen 2014, Seiler 2011; Tuokko 2013).

Apibendrinant taikomųjų teatro metodų ugdymo poveikį ugdyti mokinių socialinius gebėjimus galima teigti, kad:

- dauguma taikomųjų teatro formų naudoja improvizacinius metodus, žaidimus ir remiasi įsitikinimu, kad žmonės yra iš prigimties spontaniški ir gali kūrybiškai save išreikšti;
- įvairios dramos veiklos suteikia galimybę žaismingose veiklose patirti ir išgyventi skirtingus vaidmenis, tokiu būdu žaidimo pagalba suteikia galimybę laisvai reikšti jausmus, atkurti problemines situacijas ir jas spręsti;
- nepaisant to, kad dauguma teatro metodų naudojami teatro įrankiais, tai, kas kuriama grupėje, nėra skirta žiūrovams – grupės nariai yra ir žiūrovai ir dalyviai;
- taikomojo teatro technikos kryptingai naudojamos asmeniniam augimui ir tobulėjimui;
- metodai yra interaktyvūs, padedantys dalyviams vaidmenų žaidimų, improvizacijų, refleksijų metu gauti naujų patirčių, įvardyti emocijas, leidžiančias geriau pažinti save, grupės narius ir gyvenimo dėsnius.



## 1.4 9–12 KLASIŲ MOKINIŲ SOCIALINIUS GEBĖJIMŲ UGDYMO TAIKOMAISIAIS TEATRO METODAIS MODELIS

Ankstesniuose šio darbo skyriuose analizuojamos socialinių gebėjimų ir taikomųjų teatro metodų sampratos ir socialinių gebėjimų tobulinimo galimybės taikant taikomuosius teatro metodus. Šiame skyriuje kuriamas teorinis 9–12 klasių mokinių socialinių gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelis (žr. pav. 14).

Remiantis mokslinių šaltinių apžvalga (1.1 ir 1.2 skyriuose) apibendrinama taikomųjų teatro metodų formuojama teigiama įtaka mokinių socialinių gebėjimų ugdymui. Šiame darbe ugdant 9–12 kl. mokinių socialinius įgūdžius taikomaisiais teatro metodais siekiama, kad mokiniai:

suprastų savo jausmus, žinotų vertybes ir atsakingai atliktų pareigas (savivoka);

gebėtų valdyti savo mintis ir emocijas, kad galėtų sėkmingai veikti savo ir kitų labui (savireguliacija);

suprastų kitų žmonių jausmus, poreikius, teisę į kitokias nuomones ir įsitikinimus, teiktų jiems reikalingą pagalbą (socialinis sąmoningumas);

gebėtų užmegzti ir palaikyti geranoriškus santykius su kitais, bendradarbiautų, dirbtų komandoje, siektų bendrų tikslų, spręstų problemas (bendravimo įgūdžiai);

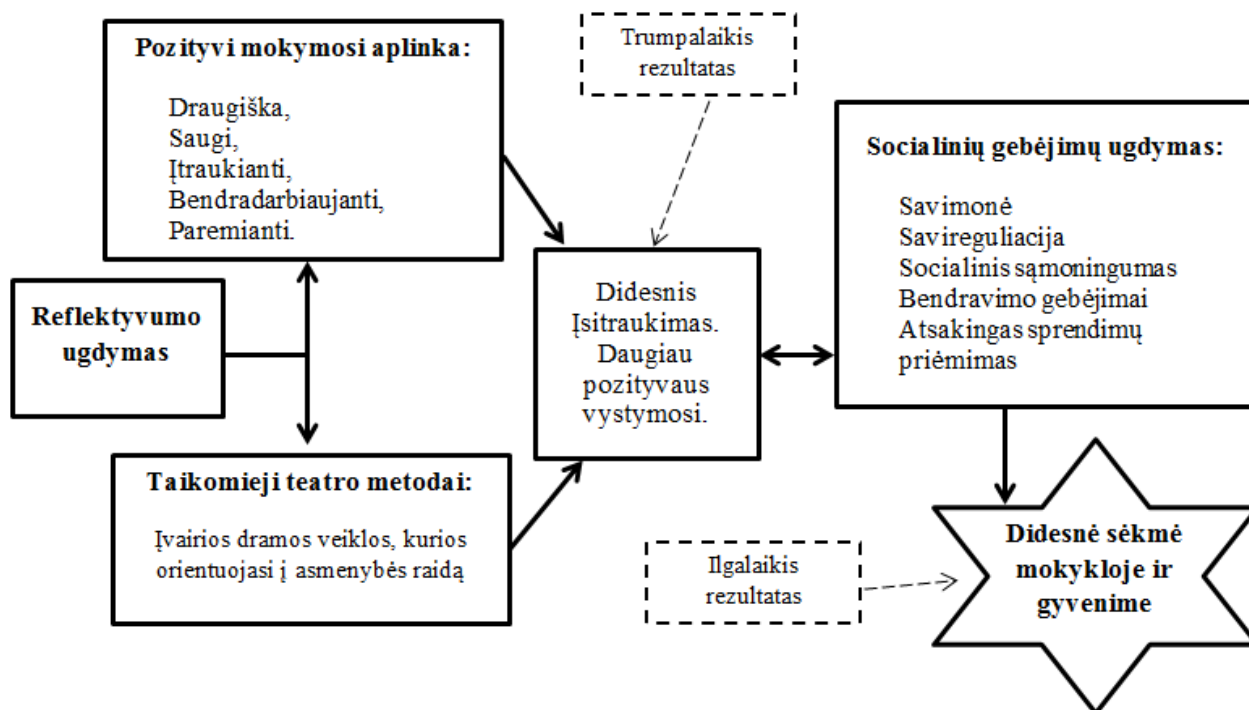
inicijuotų pokyčius, konstruktyviai spręstų ginčus ir konfliktus, derintų įvairias nuomones (atsakingas sprendimų priėmimas).

Ugdant socialinius gebėjimus ugdoma pagarba sau ir kitiems; aktyvus ir pozityvus nusiteikimas bendrauti, bendradarbiauti; atsakingas ir aktyvus dalyvavimas visuomeniniame gyvenime.

Dauguma taikomųjų teatro formų naudoja improvizacinius metodus, žaidimus, tokiu būdu tenkinamas mokinio poreikis pramogauti, žaisti, atsipalaiduoti, džiaugtis. Anot Hakkarainen ir kt. (2015) būtent improvizacinis aspektas yra esminis socialinių sąveikų tarp žmonių bruožas. Todėl žaisdami vaidmenų žaidimus vaikai „mokosi“ socialinių sąveikų, kurios yra nuolatinės improvizacijos (Sawyer, 2001). Hakkarainen ir kt. (2015) savo darbe pastebi, kad žaidimo motyvacija ir poreikis žaisti yra socialiniai, ne biologiniai, taip pat teigia, kad žaidimas plėtoja psichologinį potencialą ir bendruosius gebėjimus, tokius kaip kūrybiškumas, vaizduotė, valingas elgesys, savivoka ir kt.

Ugdymosi procesas vyksta pozityvioje mokymosi aplinkoje. Naudojant taikomuosius teatro metodus grupės vadovo / pedagogo funkcija skatinti bendradarbiavimą, puoselėti draugiškus tarpusavio santykius, tokiu būdu kurti artimą aplinką, kurioje mokinys jaustųsi priimtas, savas, įvertintas, svarbus. Pasak Cawthon, Dawson, Ihorn (2011) taikant taikomuosiu teatro metodus

keičiamas tradicinis mokytojų ir besimokančiųjų apibrėžimas, todėl mokytojai ir studentai „bendrai atsako už procesą, kuriame visi auga“. Pedagogų funkcija kurti palankią kūrybai aplinką, skatinti pozityviomis pastabomis ir komentarais (Kaf, Yilmaz, 2017).



14 pav. Socialinių gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelis

Taikant taikomuosius teatro metodus dalyviai lengviau įsitraukia į veiklas, saugiau išsako savo lūkečius, jausmus, troškimus, taip kuriamas pasitikėjimas, diskusijų, bendravimo kultūra. Kiekvienas metodo taikymas padeda mokiniui suprasti, susivokti, apsvarstyti. Mokiniai tampa labiau linkę ieškoti ir suteikti pagalbą, gerina savo bendradarbiavimo įgūdžius, solidarumo jausmą ir darbo pasidalijimą (Gonen, 2010; Pekdogan, Korkmaz, 2016). TTM suteikia galimybę personalizuoti ugdymo procesą, atsižvelgti į individualią dalyvių patirtį, poreikius, sudaromos sąlygos geriau pažinti save, įvertinti savo kompetencijas. Po pratimų reflektuojama, kaip jaučiamasi, kaip buvo elgiamasi, ar galima ką keisti, ar elgiamasi atsakingai, jautriai (Lee, Patal, 2014).

Taikomųjų teatro metodų turinys tiesiogiai siejasi su mokinių gyvenimu, žadina žmogiškąjį susidomėjimą įvairiomis temomis, domėjimąsi pasauliu, padeda pažvelgti į įvairias situacijas iš savo požiūrio kampo, taip pat pamatyti reiškinį kito žmogaus akimis, įgyti naujų patirčių (Cranston, Kusanovich, 2014).

14 paveiksle pateiktas socialinių gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelis, kurio pagrindinės dalys yra: pozityvios mokymosi aplinkos kūrimas, t. y. draugiška, saugi, įtraukianti, bendradarbiaujanti, paremianti. Tokiai aplinkai sukurti padeda taikomi teatro metodai. Pozityvioje

aplinkoje taikomi taikomieji teatro metodai sudaro sąlygas pasiekti trumpalaikį ugdymo rezultatą – didesnę mokinių įsitraukimą ir daugiau pozityvaus vystymosi. Aktyvios veiklos metu ugdomi mokinių socialiniai gebėjimai: savimonė, savireguliacija, socialinis sąmoningumas, bendravimo gebėjimai, atsakingas sprendimų priėmimas, kurie padeda mokiniui pasiekti didesnės sėkmės mokykloje ir gyvenime.

Esminės nuostatos, kuriomis vadovaujamosi, sudarant socialinių gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelį, įtraukiant reflekyvaus mokymosi strategiją (Petty, 2006), yra nuosata, kad besimokantieji turi būti suteikiama galimybė laisvai spręsti, vadovauti sau. Todėl pedagogas turi kreipti atskirą dėmesį į pedagoginių santykių kūrimą ir parengiamuoju mokymo(-si) etapu mokiniams sudaryti galimybių rinktis (pvz., rinktis tikslą, kurio jie sieks užsiėmimo metu, veiklą, kurią atliks, siekdamas šio tikslo, veiklos atlikimo būdą ir t.t.) ir veikti pagal tą savo pasirinkimą. Tokiu būdu besimokantieji bus skatinami prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi. Kadangi besimokantieji gali laisvai pasirinkti užduotį, jos atlikimo metodiką, tempą ir pan., tai jie tikėtina prisiims atsakomybę už tos užduoties atlikimą. Tai skatina aktyviai dalyvauti mokymo(-si) procese.

Anot G. Petty, reflekyvaus mokymosi strategijoje mokinio savęs vertinimas yra svarbesnis nei pedagogo įvertinimas, nes tai irgi skatina mokinio atsakomybę ir įgalina jį sau kelti aukštesnius tikslus. Mokytojo išorinė kontrolė skatintų norą „įtikti“, o ne veikti laisvu apsisprendimu.

Kadangi teatrinės situacijos dažnai yra susiję su auditorijos ar scenos baime, tai mokinių socialinių gebėjimų ugdymas taikant teatrinis metodus, labia svarbus ir kitas reflekyvaus mokymosi principas – efektyviau ir lengviau mokomasi, kai edukacinėje aplinkoje keliami kuo mažiau baimės suklysti ar būti kritiškai įvertintam. Mokinį turi skatinti noras pasiekti savo tikslus, ypač paties išsikeltą tikslą. O į klaidas reikėtų žiūrėti ne kaip į bausmės įrankį, o kaip į galimybę pasitaisyti, pasimokyti.

Parengiamuoju etapu pedagogas turi išsiaiškinti, kokia yra besimokančiųjų reflektavimo patirtis; vykdyti nuolatinius reflekyvius pokalbius, kurių metu mokiniai įgauna reikiamos reflektavimo patirties, bei suvokia, kad tai yra prasminga, padedanti mokytis veikla, tokiu būdu išsiugdys poreikį tai daryti nuolat. Pedagogas turi sudaryti tinkamas sąlygas, t.y. fizinė ir emocinė aplinka, siekiant įvertinti ir palaikyti bet kokias besimokančiojo pastangas analizuoti savo mokymo(si) procesą. Siekiama, kad refleksija ugdymo procese padėtų dalyviams: pamatyti perspektyvas; geriau suprasti savo stiprybes ir „silpnības“; išsiaiškinti savo pagrindines vertybes ir viltis, lūkesčius; sužinoti ir rasti galimas prielaidas savo idėjoms, jausmams, veiksams; atpažinti potencialaus šališkumo ar diskriminavimo sritis; atpažinti savo baimes; identifikuoti galimus

neatitikimus ar sritis tobulinimui. Tai pasiekama užduodant klausimus (Gaučaitė ir kt., 2012): *Ką šioje situacijoje situacijoje dariau?, Kodėl dariau būtent taip?, Kodėl rinkausi tokias priemones?, Kodėl pavyko/pasisekė?, Kodėl nepavyko/nepasisekė?, Kaip daryčiau kitą kartą?, Ką norėčiau pakeisti?, Kodėl kitą kartą taip daryčiau?, Ką man tai duos? ir pan.*

Kadangi, kaip buvo atskleista 1.2 skyriuje, taikomieji teatro metodai yra interaktyvūs, padedantys dalyviams vaidmenų žaidimų, improvizacijų, refleksijų metu įgyti naujų patirčių, įvardyti emocijas, leidžiančias geriau pažinti save, grupės narius ir gyvenimo dėsnius, todėl labai svarbu šią patirtį reflektuoti užsiėmimų metu ir kurti savo ir kitų veiklos vertinimo kriterijus, pagal juos vertinti savo ir kitų veiklą, rašyti refleksijų dienoraščius ar taikyti kitas refleksijų dokumentavimo priemones. Pildant refleksijų dienoraščius užduodami orientaciniai reflektivaus mąstymo klausimai: kokie buvo tavo pasiekimai, ko tu išmokai, kaip tu gali įvertinti savo dalyvavimą; apie ką dar norėtum išmokti, sužinoti, kur ir kada pasinaudosi tuo, ko išmokai, kas iš tikro privertė tave susimąstyti ir kodėl.

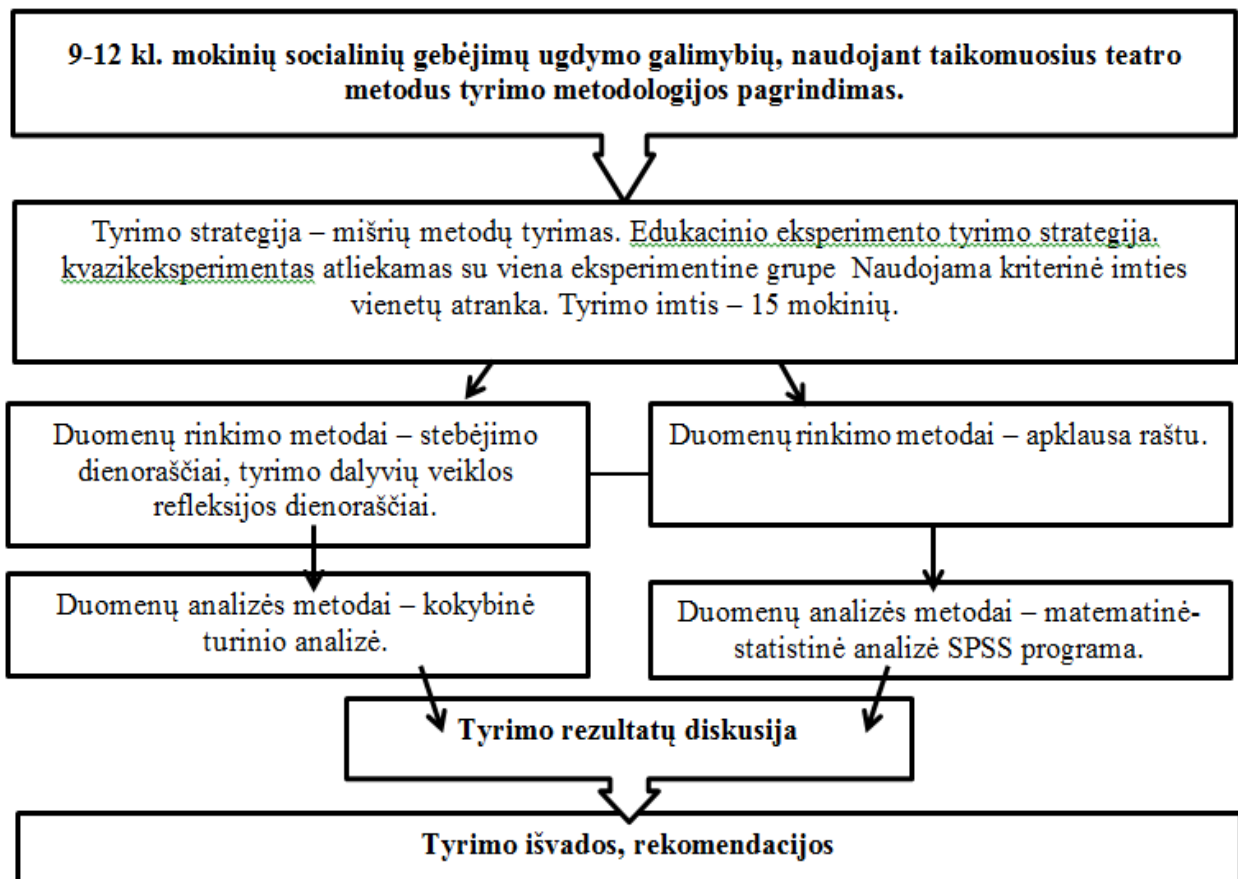
Išvardytos ugdymo sąlygos žadina mokinių motyvaciją, kuri užtikrina teigiamus ugdymosi proceso rezultatus, ugdo socialinius gebėjimus ir padeda siekti kitų šios veiklos tikslų, tokių, kaip spontaniško kūrybiškumo ir improvizacinių gebėjimų ugdymas. Todėl taikomieji teatro metodai kartu su refleksyvumo ugdymu gali būti taikomi ir aukštesniųjų klasių mokinių socialiniams gebėjimams ugdyti.

## 2. TAIKOMŲJŲ TEATRO METODŲ TAIKYMO GALIMYBIŲ UGDANT MOKINIŲ SOCIALINIUS GEBĖJIMUS METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS

Šioje dalyje pagrindžiami empirinio tyrimo organizavimas, tyrimo duomenų rinkimo ir apdorojimo metodai ir instrumentai, atskleidžiamos tyrimo imties charakteristikos, tyrimo etika.

### 2.1. Tyrimo logika ir dizainas

Siekiant praktiškai įvertinti, kokius socialinius gebėjimus 9–12 klasių mokiniai ugdo dalyvaujant veikloje paremtoje taikomaisiais teatro metodais, pasirinktas atlikti mišrių metodų tyrimas, derinantis kokybinį ir kiekybinį tyrimą, pasirenkant edukacinio eksperimento tyrimo strategiją (žr. 15 pav). Mišrių metodų tyrimas padeda tyrėjui giliau pažinti tiriamąjį objektą, bei tiksliau nustatyti jo susiformavimo priežastis (Denscombe, 2010).



15 pav. Tyrimo logika ir organizavimas

Tyrimui pasirinkta edukacinio eksperimento tyrimo strategija (Rupšienė ir Rutkauskienė, 2016). Edukacinis eksperimentas apibrėžiamas kaip tyrėjo valdomo edukacijos proceso organizavimą

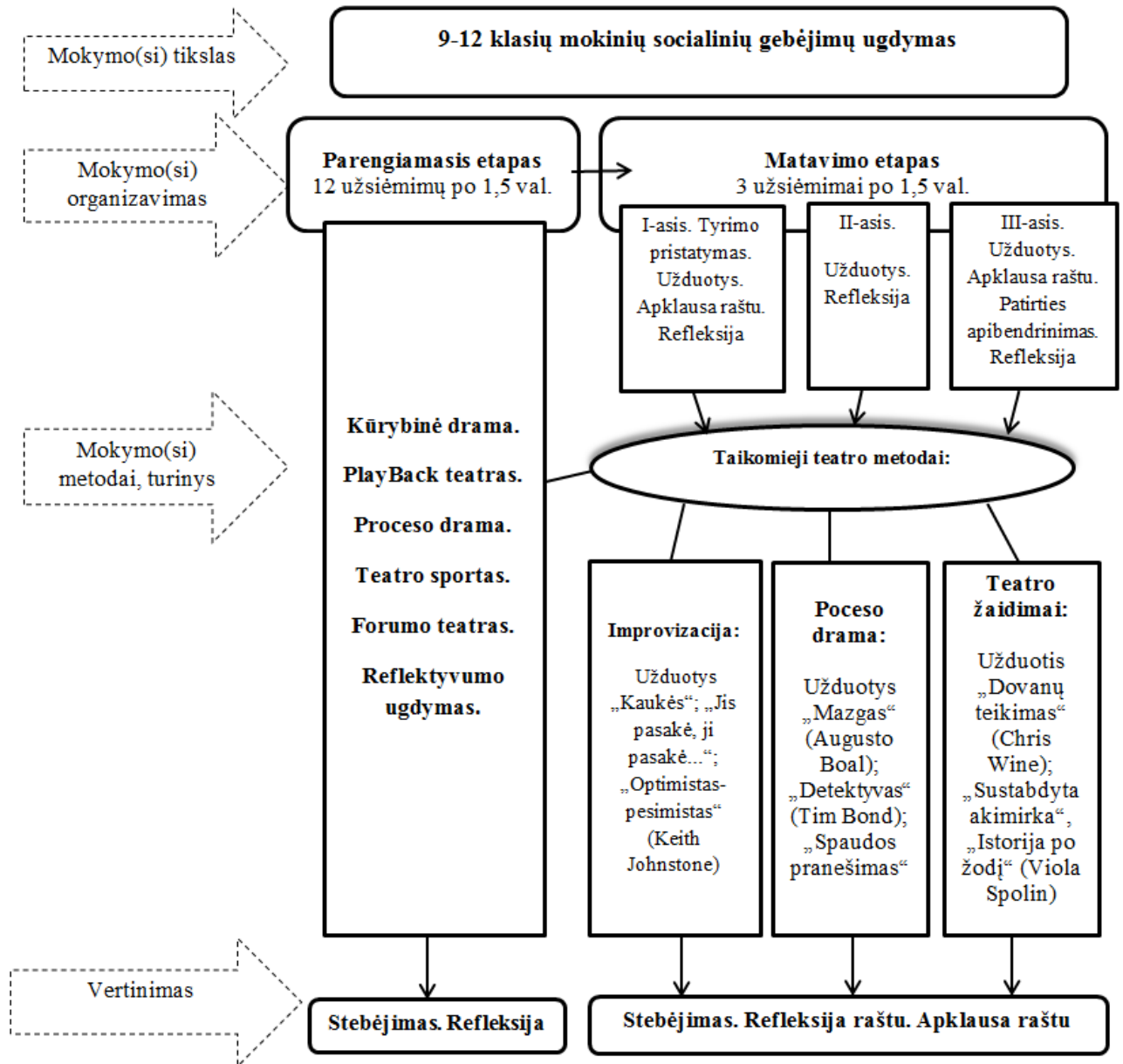
arba jo pertvarkymą, būtiną ir pakankamą naujai edukacinei idėjai patikrinti, pagrįsti ar jos taikymo sąlygoms atskleisti. Edukacinė veikla čia traktuojama kaip nepriklausomas kintamasis, o naujos edukacinės idėjos įgyvendinimas – kaip priklausomas kintamasis. Šiame tyrime atliekamas kvaziekperimentas, kuriam būdinga neatsitiktinė tyrimo imtis (Rupšienė, Rutkauskienė, 2016). Kvaziekperimentu siekiama parodyti priežastingumą tarp intervencijos ir jos pasekmės. Šiame darbe kvaziekperimentas atliekamas su viena eksperimentine grupe ir kontrolinė grupė nėra naudojama. Pasirinktas laiko serijos eksperimento tipas (Rupšienė, Rutkauskienė, 2016): eksperimente dalyvauja tik viena tiriamųjų grupė, priklausomas kintamasis matuojamas kelis kartus – pirmąjį ir paskutinį užsiėmimą. Tokio eksperimento logika remiasi tuo, kad eksperimentinis poveikis nustatomas įvertinant pokyčius.

Kokybiniai tyrimo metodai, kaip V. Žydžiūnaitė ir S. Sabaliauskas (2017) teigia, padeda išvelgti įvairių socialinių procesų gylį. Kokybinio tyrimo metodai leidžia suprasti, „kaip asmenys mąsto, ką jaučia ir kaip elgiasi konkrečiose situacijose“ (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Kokybinis tyrimas yra orientuotas į konkrečių žmonių patirtis, išgyvenimus, tad toks tyrimas „pasižymi interpretacine paradigma, nes bandoma suprasti subjektyvų žmogaus patirties pasaulį“ (Kardelis, 2008), todėl pasirinkti kokybiniai duomenų rinkimo metodai: stebėjimas, dienoraščių pildymas – surinkta informacija apie mokinių veiklą, siekiant išsiaiškinti taikomųjų teatro metodų taikymo veiksmingumą ugdant socialinius gebėjimus, duomenys nagrinėjami kokybinės turinio analizės metodu.

Su kokybiniais tyrimo metodais derinami kiekybiniai duomenų rinkimo ir analizės metodai. Siekiant pamatuoti mokinių socialinių gebėjimų ugdymo, taikant taikomuosius teatro metodus, pokytį taikoma tyrimo dalyvių apklausa raštu, duomenys analinaudojami statistinės, matematinės skaičiavimo technicomis.

**Tyrimo procedūra.** Tyrimas (žr. 16 pav.) vyko keliais etapais: parengiamasis etapas vyko nuo 2018 m. sausio 3 d. iki balandžio 4 d. (14 užsiėmimų); matavimo etapas nuo balandžio 11 iki 25 d. (3 užsiėmimai). Parengiamuoju etapu, siekiant užmegzti kontaktą su tyrimo dalyviais vyko užsiėmimai pagal neformalaus ugdymo programą, dalį užsiėmimo laiko skiriant taikomiesiems teatro metodams, taip pat mokinių gebėjimams reflektuoti ugdymosi patirtį.

Parengiamuoju tyrimo etapu vyko stebėjimas, mokytojas stebėjo mokinių elgseną grupėje, kaip jie jaučiasi atlikdami užduotis ir dalyvaudami veikloje, buvo stebimi ir vertinami refleksyvumo gebėjimai. Matavimo etape mokiniai pildė refleksijos dienoraščius, pirmojo ir trečiojo užsiėmimo metu pildė apklausos raštu klausimyną.



**16 pav.** Edukacinio eksperimento schema

Kiekvienas užsiėmimas buvo pradedamas apšilimu, t. y. draminiiais pratimais-žaidimais, atkreipiant dėmesį į dienos temą. Toliau tema buvo vystoma nuosekliai grupei įsitraukiant į veiksmą. Po kiekvienos užduoties buvo skatinama nuolat aptarti kilusius klausimus, jausmus, mintis, patirtis. Vyko diskusijos, dalinantis asmeninėmis išvalgomis.

## 2.2. Tyrimo metodų ir instrumento pagrindimas

Šiame skyriuje pristatomi tyrimo metu naudoti tyrimo metodai ir pagrįsta, kodėl jie buvo pasirinkti.

Stebėjimo metodas pasirinktas dėl galimybės stebėti, analizuoti ir vertinti tiriamųjų elgesį, galimybės vienu metu aprėpti daugiau tiriamųjų ir stebimų reiškinių, stebint susidaromas visapusiškas vaizdas apie tiriamą problemą. Stebėjimo, kaip duomenų rinkimo metodo, panaudojimas remiasi prielaida, kad kai kuriais atvejais geriau stebėti, kas vyksta, negu klausti (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Stebėjimas buvo atliekamas vadovaujantis šiam metodui keliamais reikalavimais: sistemingai ir organizuotai, stebėjimo rezultatai buvo fiksuojami, registruojami (Kardelis, 2005). Stebėjimo metu naudoti stebėjimo dienoraščiai (žr. 4 priedą), kuriuos pildo mokytojas. Stebėjimo dienoraščiuose užfiksuota planuojamos veiklos pavadinimas, mokytojos ir ugdytinių veikla, ugdomi gebėjimai ir kaip ugdomi gebėjimai pasireiškė veikloje. Stebėjimas taikomas natūralioje aplinkoje ir duomenys renkami natūraliose gyvenimo situacijose, prisitaikant prie natūralių įvykių eigos. Tyrimo metu tyrėjo pasirinktas vaidmuo – stebimosios aplinkos dalyvis, tokio dalyvavimo teigiami aspektai – santykinai lengvas priėjimas prie tyrimo dalyvių, reali tyrimo atlikimo vieta, pasitikėjimu pagrįstų santykių užmezgimas ir puoselėjimas (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Tiriamųjų užrašai, dienoraščiai, tyrėjo inicijuoti dokumentai (Charmaz, 2006, cit. iš Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008), kuriuose tiriamieji fiksuoja kaip interpretuoja užsiėmų metu vykstančias užduotis, kokius su užduotimis susijusius jausmus, mintis ir emocijas išgyvena. Stebėjimo dienoraščiuose ir tiriamųjų dienoraščiuose gauti duomenys analizuojami remiantis kokybine turinio (content) analizės metodu.

Duomenų analizei pasirinkta kokybinė turinio analizė (Patton, 2015; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Analizė buvo vykdoma keliais etapais: atliekamas daugkartinis tiriamųjų dienoraščių, atsakymų skaitymas; ieškoma semantiškai artimų atsakymų, raktinių žodžių; jie sisteminami, kategorizuojami ir gautos subkategorijos sisteminamos į kategorijas. Vėliau atliekamas gautų duomenų interpretavimas – prasmės suteikimas tam, ką atskleidė informantai.

Stebėjimo metodas šiame tyrime derinamas su **apklausos raštu** vykdymu. Tiriant socialinių gebėjimų ugdymą svarbu pasirinkti arba sukurti tinkamą socialinių gebėjimų tyrimo instrumentą, kad būtų galima nustatyti tyrimo dalyvių socialinių gebėjimų lygį. Nėra vieningos nuomonės kaip turi būti vertinamos socialinės kompetencijos. Socialinių kompetencijų vertinimas gali apimti įvairius metodus, klausimynus, vienas iš minimų mokslinėje literatūroje yra penkių veiksmų asmenybės



modelis ir jo sutrumpintos formos yra plačiai naudojama priemonė vertinti su socialiniais gebėjimais susijusias asmens savybes, lemiančias žmogaus santykį su aplinka – neurotiškumas, ekstraversija, atvirumas, palankumas ir sąžiningumas (McCrae ir Costa, 2004; Peters, Matson, 2017).

Kitos plačiai naudojamos savarankiškai pateikiamos priemonės yra Rosenbergo savęs vertinimo skalė (Rosenberg), savaiminio veiksmingumo priemonės (Bandura, Schwarzer), kontrolės lokusas (Rotter) arba tarpasmeninis reaktyvumo indeksas (Davis). Naudingų skalių, skirtų vaikų ir paauglių socialiniam pritaikymui įvertinti, yra socialinės kompetencijos inventorizacija (Rydell), savikontrolės vertinimo skalė (Kendall ir Wilcox), vaiko elgesio kontrolinis sąrašas (Achenbach ir Howell) arba stiprybės ir sunkumų klausimynas (SDQ), kuriame yra tarpusavio skalės, išmatuojančios bendraamžių problemas ir procialų elgesį (Goodman, 2001). Rosenbergo savigarbos skalė (Rosenberg) (angl. *The Rosenberg Self-Esteem Scale*) matuoja bendrą savęs vertinimą. Yra sudaryta iš dešimt teiginių. Rezultatai skaičiuojami susumuojant balus, kuris rodo savęs vertinimo lygį. Tarpasmeninį reaktyvumo indeksą. (Davis), (angl. *Interpersonal Reactivity Index*) sudaro 4 subskalės įvertinančios skirtingus empatijos aspektus: 1) empatinį įsijautimą (gebėjimą pajusti kitiems žmonėms švelnumą, užuojautą, norą rūpintis jais); 2) perspektyvos suvokimą (gebėjimą suprasti ir priimti kitų žmonių požiūrį); 3) asmeninį distresą (gebėjimą patirti distresą ir diskomfortą reaguojant į kito asmens distresą); 4) įsivaizdavimą (gebėjimą mintimis ir jausmais patirti įsivaizduojamus jausmus). Socialinio išmokymo teoriją, kuri siekia prognozuoti žmogaus elgesį įvairiose situacijose. Kontrolės lokusas (Rotter) – apibendrinti žmogaus lūkesčiai, susiję su tuo, kiek viskas priklauso nuo jo paties elgesio ir kiek priklauso nuo išorinių jėgų. Žmogus su vidiniu kontrolės lokusu mano, kad sėkmė labiau priklauso nuo jo paties veiksmų. Žmogus su išoriniu kontrolės lokusu mano, kad jo sėkmė priklauso nuo nenumatomų aplinkos jėgų, likimo, atsitiktinumo, kitų žmonių. Myers-Briggs asmenybės testas (tipų indikatorius MBTI) Psichometrinis instrumentas, skirtas nustatyti žmonių psichologinėms nuostatoms, kurios susijusios su aplinkinio pasaulio suvokimu ir sprendimų priėmimu. Šios nuostatos išplėtotos remiantis Jungo tipologijos teorija. Schutte savianalizės emocinio intelekto testas (Schutte ir kt.) (SSEIT) Vertina emocinį intelektą, naudojant 33 dalykus, suskirstytus iš keturių svarstyklių: emocijų suvokimo, emocijų panaudojimo, savęs svarbių emocijų valdymo ir kitų emocijų valdymo. Emocijų reguliavimo klausimynas (angl. *The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents ERQ*) (Gross ir John, 2003) 10 elementų skalė, kuria vertinama respondentų tendencija reguliuoti savo emocijas per kognityvinį pervertinimą ir slopinimą.

Šiame tyrime buvo sudaryta apklausos priemonė (žr. 2 priedą), kuri sudaro iš anksto suformuluoti, aiškia, nekintama tvarka pateikti klausimai (Gaižauskaitė, Mikėnė, 2014). Apklausos

klausimynas parengtas naudojant Rosenberg savigarbos skalę, papildžius ją šio darbo autorės kurtais klausimais, parengtais remiantis socialinių gebėjimų literatūros analize. Šiai metodikai taikyti nereikia specialaus leidimo, nes Manny Rosenbergo žmona, yra davusi leidimą šią metodiką versti ir taikyti moksliniams tyrimams. Sudarytas apklausos klausimynas analizuoja mokinių socialinius gebėjimus. Klausimyną sudaro įvadinė dalis (nurodoma, kas atlieka tyrimą, tyrimo tikslas, išsakoma padėka už dalyvavimą) ir pagrindinė dalis – 28 teiginiai, kuriuos reikia įvertinti pagal 4 rangų Likerto skalę nuo „visiškai nesutinku“ iki „visiškai sutinku“.

Pirmąją anketos dalį sudaro 12 klausimų, siekiant atskleisti savivokos kompetenciją. Klausimai susiję su mokinių savivokos nustatymu. Bendrą savęs vertinimą apibūdina savigarba, tai kaip mokinys mato save kitų akimis, todėl anketos pagrindu buvo pasirinkta Rosenberg savigarbos skalė, kuria autoriai leidžia laisvai naudotis. Aukštą savigarbą turintis asmuo vertina save adekvačiai, jaučiasi patenkintas savo praeitimi, vertina ir džiaugiasi savo pasiekimais, jaučiasi vertingas kaip asmenybė (Rosenberg et al., 1995). Skalę sudaro 10 teiginių, kuriuos reikia įvertinti 4 balų skalėje nuo „Visiškai sutinku“ iki „Visiškai nesutinku“. Dar 2 klausimai, siekiantys įvertinti savivokos kompetenciją yra apie mokinio vertybes ir stiprybes, ar mokinys jas turi ir gali įvardinti.

Antroji dalis skirta išsiaiškinti savireguliacijos kompetencijai (5 klausimai): kaip mokinys vertina savo gebėjimą valdyti emocijas, elgtis stresinėse situacijose. Ar turi užsibrėžęs tikslus ir geba jų kryptingai siekti, motyvuoti save, priimti konstruktyvią kritiką pozityviai ir nekaltinti savęs dėl nesėkmių. Trečioji dalis skirta socialinio sąmoningumo vertinimui (4 klausimai): požiūrį į aplinkinius, kai jie pikti, nuliūdę ar susirūpinę, pagalbą kitiems, taisyklių laikymąsį ir kitokios nuomonės toleravimą. Ketvirtoji dalis skirta bendravimo kompetencijai įvertinti (6 klausimai): kaip mokiniui sekasi kurti ir palaikyti palankius santykius su aplinkiniais, atsispirti netinkamiems draugų pasiūlymams, ar mokinys geba paprieštarauti, išsakyti savo nuomonę. Koks mokinio požiūris į problemų sprendimą ar linkęs spręsti visas užduotis savarankiškai, ar linkęs prašyti draugų pagalbos. Penktoji dalis (1 klausimas) skirta išsiaiškinti mokinio gebėjimą priimti sprendimus. Apklausos raštu duomenys analizuojami naudojant SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) programinį paketą. Apibendrinant galima teigti, kad pasirinkti tyrimo metodai: edukacinio eksperimento tyrimo strategija, duomenis renkant stebėjimo, dienoraščių pildymo ir anketinės apklausos metodais, atliekant turinio analizę ir analizuojant duomenis matematinės statistikos metodais leidžia pasiekti tyrimui iškeltą tikslą.

### 2.3. Imties charakteristikos

Tyrimo imties formavimo strategija – kriterinė atranka, kai imties vienetai atrinkti laikantis nustatytų kriterijų (Patton, 2015).

**8 lentelė.** Tyrimo dalyvių charakteristikos

Nr	Dalyvis	Klasė	Gimnazija
1	M1	10 klasė	A gimnazija
2	M2	10 klasė	B gimnazija
3	M3	10 klasė	A gimnazija
4	M4	10 klasė	C gimnazija
5	M5	10 klasė	C gimnazija
6	M6	12 klasė	B gimnazija
7	B7	9 klasė	D gimnazija
8	B8	9 klasė	E gimnazija
9	B9	11 klasė	F gimnazija
10	B10	9 klasė	G gimnazija
11	B11	10 klasė	F gimnazija
12	B12	10 klasė	H gimnazija
13	B13	10 klasė	A gimnazija
14	B14	10 klasė	D gimnazija
15	B15	10 klasė	A gimnazija

Edukacinio eksperimento tyrimo dalyvių atrankos kriterijai: 9–12 klasių mokiniai; sutiko savanoriškai dalyvauti tyrime. Tyrime dalyvavo 15 mokinių (6 mergaitės ir 9 berniukai) iš 8 skirtingų Kauno miesto gimnazijų.

Tyrimo dalyvavo 15 mokinių, lankančių neformalaus ugdymo programą. Prieš atliekant tyrimą mokiniai buvo supažindinti su tyrimo eiga, tyrimo tikslu. Mokiniai, dalyvaujantys tyrime lanko neformalaus ugdymo įstaigoje popamokinę neformalaus ugdymo programą.

Refleksijos buvo pildomos matavimo etape, visų tijų užsiėmimų metu. Anketos buvo pildomos pirmojo ir trečiojo užsiėmimo metu. Pirmojo užsiėmimo metu dalyvavo 15 dalyvių, paskutinio užsiėmimo metu dalyvavo 14 dalyvių, todėl analizuojama 14 dalyvių duomenys.

### 2.4. Tyrimo etika

Mokslininkai pabrėžia, kad atliekant kokybinius tyrimus itin svarbu užtikrinti, kad būtų laikomasi etinių principų (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Bitino, Rupšienės, Žydžiūnaitės, (2008) teigimu etikos problemos atliekant kokybinius tyrimus yra svarbesnės, negu atliekant kiekybinius tyrimus. Šio darbo tyrime tiriamųjų dalyvavimas paremtas vadovaujantis mokslinio tyrimo etikos principais: pagarbos asmens privatumui; konfidencialumo ir anonimiškumo; geranoriškumo ir

nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui; teisingumo (Gostin, 1991; Aluwihare-Samaranayake, 2012; cit. iš Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Visi tyrimo dalyviai buvo informuoti, kad bus garantuotas jų atsakymų konfidencialumas, paminėta, kad gali išeiti iš projekto testavimo kada panorėjęs. Tyrimas buvo atliekamas tik pasirašius sutikimą dalyvauti tyrime. Visų mokinių tikri vardai ir pavardės yra anonimiški ir žinomi tik darbo autoriui.

**Pagarbos asmens privatumui principas** yra pamatinis, tiriant žmogaus pažinimą ir suvokimą. Vadovaujantis šiuo principu, užtikrinama, kad tyrimo dalyviai nebūtų išnaudojami vien tik kaip priemonė tyrimo tikslui pasiekti. Pagarba tyrimo dalyvių privatumui užtikrinama saugant tyrimųjų suteiktą informaciją, remiantis konfidencialumo ir anonimiškumo principais (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

**Konfidencialumo ir anonimiškumo principas** užtikrina gautos informacijos konfidencialumą ir anonimiškumą, darbe neminint tikrųjų vardų. Buvo parengtas sutikimas dėl leidimo dalyvauti tyrime (žr. 3 priedą), kuriame nurodyta, kad tyrimo metu užsiėmimuose bus taikomi taikomųjų teatro metodai, dalyvių bus paprašyta atsakyti į pateiktą klausimyną ir atlikti refleksiją.

Anot Bitino, Rupšienės ir Žydžiūnaitės (2008) vienas veiksmingiausių konfidencialumo užtikrinimo būdų – niekur nevertoti tyrimo dalyvių tikrųjų vardų. Šiame darbe tyrėjų tapatybės anonimizavimas, neatskleistos ir ugdymo įstaigos, kuriose konkretus tiriamasis mokosi, apsaugant, kad nebūtų atsitiktinai, arba netyčia, pažeistas tyrimo duomenų konfidencialumas. Tyrimo dalyviams suteikiami slapyvardžiai (M1, M2...), kurie siejami su tiriamųjų duomenimis ir vartojami analizuojant duomenis (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

**Geranoriškumo ir nusiteikimo nekenkti tiriamam asmeniui principas** grindžiamas tyrėjo pagarba asmeniui privatumui. Atliekant tyrimą tyrėjas kuria atvirumą ir pasitikėjimu grįstą tyrimo aplinką. Tiriamojo dalyvavimas laisvanoriškas. Vadovaujama principu „nedaryti vaikams spaudimo, vengti apgaulės ar manipuliacijos“ (Juodaitytė, 2011).

Teisingumo principas paremtas lygių teisių nuostata. Dalyviams suteikta teisė rinktis ar jis nori dalyvauti atliekant tyrimą. Visi tyrimo dalyviai supažindinti su tyrimo turiniu, tikslu ir eiga. Sutikimą dalyvauti tyrime davė patys tyrimo dalyviai. Tyrimas atliekamas gavus raštiškus tiriamųjų sutikimus dalyvauti tyrime.

### 3. TAIKOMŲJŲ TEATRO METODŲ TAIKYMO GALIMYBIŲ UGDANT MOKINIŲ SOCIALINIUS GEBĖJIMUS TYRIMO REZULTATAI

Šioje tyrimo dalyje analizuojami empirinio tyrimo duomenys gauti edukacinio eksperimento metu. Šioje dalyje analizuojami kiekybinio ir kokybinio tyrimų duomenys ir pteikiama rezultatų diskusija.

#### 3.1. Kokybinio tyrimo rezultatų analizė

Atliekant kokybinę turinio analizę buvo vykdomas daugkartinis tiriamųjų dienoraščių, atsakymų skaitymas ir ieškoma semantiškai artimų atsakymų, raktinių žodžių. Gauti duomenys sisteminami, kategorizuojami. Vėliau atliekamas gautų duomenų interpretavimas – prasmės suteikimas tam, ką atskleidė informantai. Tyrimo metu gauta medžiaga po pirminio apdorojimo ir daugkartinio skaitymo suskirstyta į prasminius vienetus ir sukurta temų ir kategorijų, kurios apima tam tikras subkategorijas, sistema.

Empirinio tyrimo metu siekiama atsakyti į iškeltą probleminį klausimą – kokios galimybės mokiniams ugdyti socialinius gebėjimus naudojant taikomuosius teatro metodus?

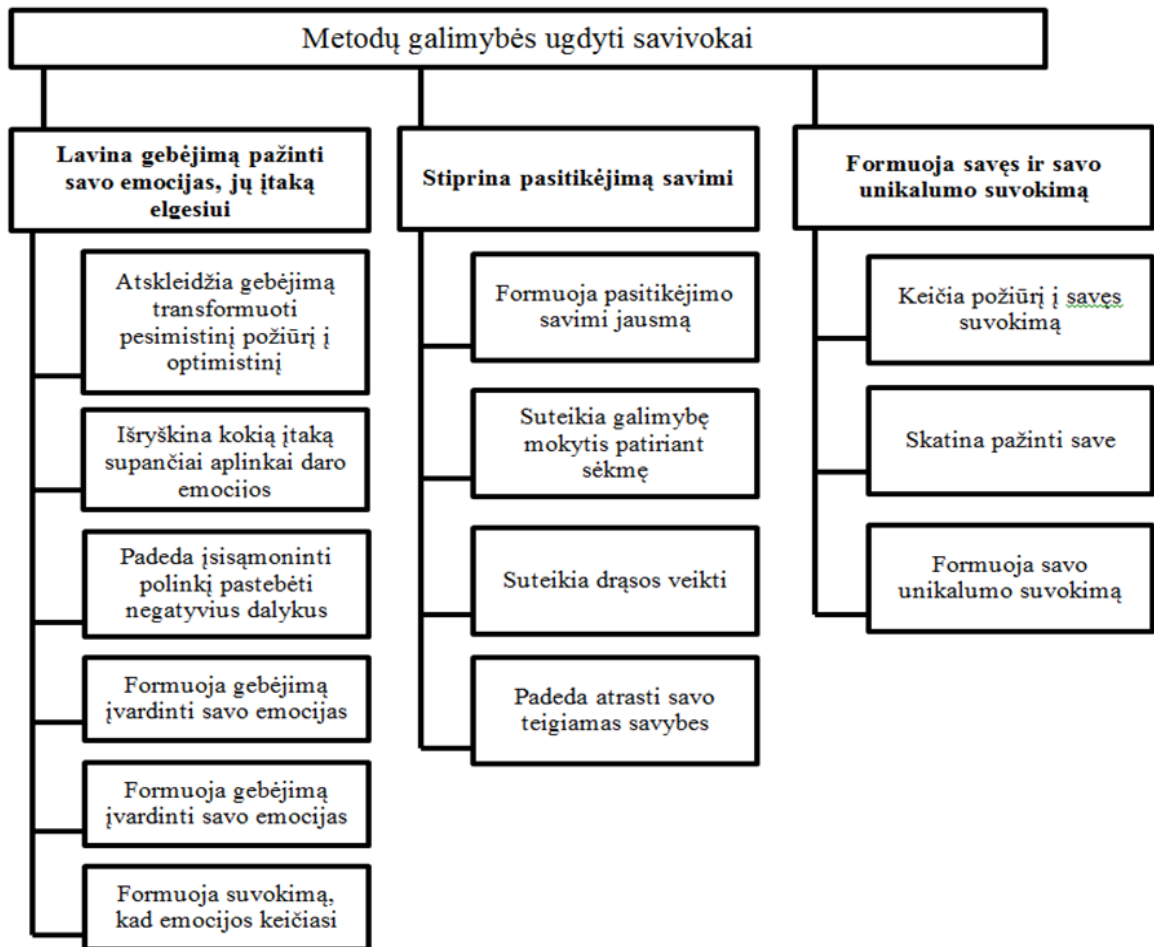
##### **TTM galimybės ugdyti savivokai**

Analizuojant tyrimo dalyvių refleksijas pagal pirmąją temą – TTM galimybės ugdyti savivokai buvo išskirtos 3 kategorijos (žr. 17 pav.) kurios atskleidžia taikomųjų teatro metodų galimybes lavinti mokinių gebėjimą pažinti savo emocijas ir jų įtaką elgesiui, taip pat stiprina pasitikėjimo savimi jausmą ir formuoja savęs ir savo unikalumo suvokimą.

Tyrimo dalyvių atskleistas gebėjimas pažinti savo emocijas susistemintas į kategoriją „**lavina gebėjimą pažinti savo emocijas, jų įtaką elgesiui**“. Subkategorijoje išskiriamas formuojamas gebėjimas pažinti ir įvardinti savo emocijas: „*Jaučiuosi linksma*“ (M1); „*Atliekant pirmą užduotį jaudinausi*“ (M4); „*Jaučiau džiaugsmą*“ (B7). Taip pat formuojamas suvokimas, kad emocijos keičiasi: „*Supratau, kad aš galiu turėti daug įvairių emocijų kiekvieną dieną*“ (B8), tačiau taip pat formuojamas suvokimas, kad tam tikra emocija gali būti jaučiama ir ilgesnį laiką: „*Supratau, kad mano baimė nedingsta greitai.*“ (M2).

Kitos subkategorijos atskleidžia gebėjimą suvokti savo emocijų įtaką elgesiui, viena iš jų fiksuoja mokinių gebėjimą pastebėti, kokią įtaką supančiai aplinkai daro jų pačių emocijos ir požiūris į aplinką. Vieni iš jų pastebi savo pesimistinį požiūrį: „*Sužinojau, kad aš pastebiu [aplinkai save] daugiau blogų dalykų nei gerų*“ (B7) ir polinkį pastebėti negalyvius dalykus: „*Manau, kad kartais į gyvenimą žiūriu per daug pesimistiškai.*“ (B13), „*Supratau, kad man nėra lengva atsipalaiduoti*

atliekant užduotis.“ (M3), kiti atskleidžia labiau optimistinį požiūrį: „Supratau, kad man labiau sekasi būti linksmai nei liūdnai. Įžiūrėti gerus dalykus [vykstančius aplink mane man] yra lengviau.“ (M1).



17 pav. Šio tyrimo metu atskleistos galimybės ugdyti savivokai

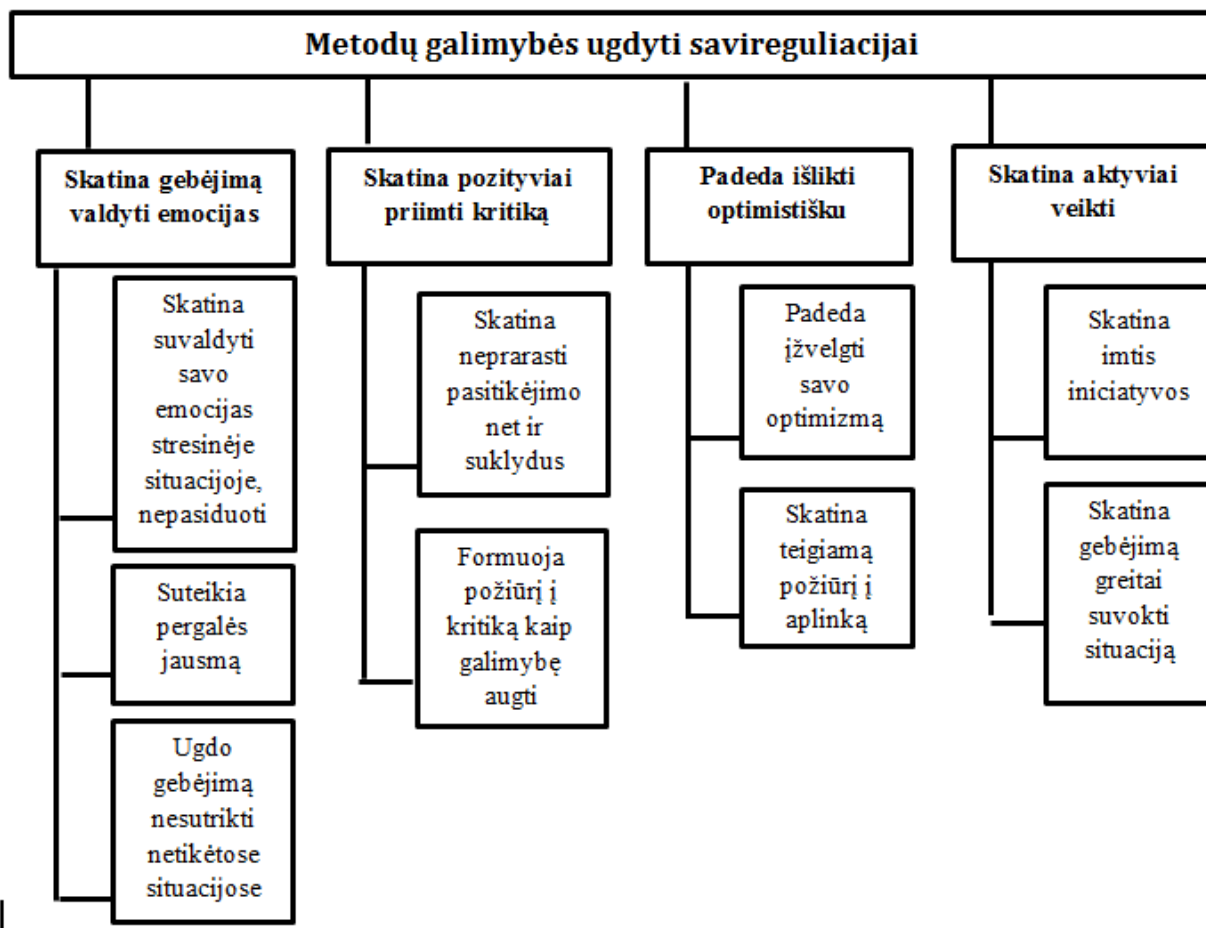
Kitoje subkategorijoje atsiskleidžia mokinių gebėjimas transformuoti pesimistinį požiūrį į optimistinį. Mokinys veiklų metu pastebi savo vyraujančią pesimistinį požiūrį ir supranta, kad nori tai pakeisti: „Supratau, kad gal šiek tiek per daug esu pesimistas, po pamokos buvau labiau optimistas, stengiausi daugiau įžiūrėti gerąją pusę.“ (B13).

Temoje, siekiančioje atskleisti metodų galimybę ugdyti mokinių savivoką, gauti tyrimo duomenys sisteminami į kategoriją „**stiprina pasitikėjimą savimi**“.Tyrimo metu pastebėja, kad taikomi metodai suteikia galimybę mokytis patiriant sėkmę. Taikomos užduotys mokiniams sukelia emocijas, verčia kelti sau iššūkius, kuriuos įveikus didėja pasitikėjimo savimi jausmas: „Iveiktos užduotys padėjo man jaustis labiau pasitikinčia savimi.“ (M6); „Užduotys padeda labiau pasitikėti savimi.“ (M1). Mokinys savo pasitikėjimo jausmą stiprina patirdamas sėkmę savo veikloje: „Žaidžiant ir atliekant užduotis sekėsi labai gerai.“ (M4).

Dar viena savivokos gebėjimus šiame tyrime atskleidžianti kategorija patvirtina, kad taikant metodus mokiniai „**formuoja savęs ir savo unikalumo suvokimą**“. Subkategoriją „skatina pažinti save“ patvirtina teiginiai mokinių refleksijose: „*Sužinojau savo stiprybes ir silpnybes, per tokias užduotis jas vis atrandu.*“ (M5). Kad mokinys galėtų ugdyti stiprią savivoką jis turi žino savo stipriąsias ir silpnąsias puses, taikomi metodai padeda tai pažinti: „*Užsiėmimų metu galėjau geriau save pažinti, savo stipriąsias savybes*“ (B14); „*Supratau/atradau daugiau savo gerų/blogų savybių.*“ (M2).

### TTM galimybės ugdyti savireguliacijai

Analizuojant tyrimo dalyvių refleksijas pagal antrąją temą – metodų galimybės ugdyti savireguliacijai buvo išskirtos 4 kategorijos (žr. 18 pav.), kurios atskleidžia taikomųjų teatro metodų galimybes ugdyti mokinių gebėjimą valdyti savo emocijas, skatina pozityviai priimti kritiką, padeda išlikti optimistišku, skatina aktyviai veikti.



18 pav. Šios tyrimo metu atskleistos metodų galimybės ugdyti savireguliacijai

Tyrimo dalyvių atskleistas gebėjimas valdyti savo emocijas susistemintas į kategoriją „**skatina gebėjimą valdyti savo emocijas**“. Taikomi teatro metodai skatina mokinius suvaldyti savo emocijas stresinėje situacijoje, nepasiduoti ir atlikti užduotį iki galo. Tyrimo dalyviai pripažino, kad improvizuotos užduotys, nepaisant to, kad buvo smagios, vis tiek „kėlė stresą“, tačiau jie skatino save susiimti ir dalyvauti užduoties atlikime: „*Išmokė suvaldyti nežinojimą, ką pasakyti, tai nugalėti ir vis tiek eiti ir kalbėti, atlikti užduotis.*“ (M1) Mokiniai dalinosi patirtimi, kad suvaldę savo stresą ne kartą nustebino ne tik draugus, bet ir pačius save: „*Įdomu kuomet improvizuodama kalbi ir nežinai ką pasakysi toliau, bet susiimi, ir vis tiek kalbi, tarytum klausai savęs, ir nustebini pati save, kad kai nepasiduodi gaunasi visai gera istorija.*“ (M1) Mokytojo stebėjimo dienoraštyje užfiksuota, kad reflektuodami žodžiu mokiniai ne kartą minėjo ir vienas kitam pritarė, kad dažnai pradžioje atlikti naują užduotį būna baisu, jaučiamas stresas, norisi vengti užduoties atlikimo, tikimasi, kad atliks kiti, o pačiam pavyks išsisukti, tačiau ir draugų palaikymas ir pačios užduotys skatina suvaldyti emocijas stresinėje situacijoje ir po to jaučiamas „*labai geras jausmas*“. „*Labai džiaugiuosi, kad nepasidaviau ir sudalyvavau, nes dabar jausiuosi daug geriau, nei kad būčiau pasidavęs stresui*“ (B7 refleksija žodžiu). Suvaldytos emocijos ir įveiktos užduotys suteikia pergalės jausmą: „*Jaučiau didelę baimę prieš užduotį, bet įveikus jaučiasi palaima.*“ (M2), „*Kilo sunkumų išsilaisvinti iš susikaustymo, bet manau, kad pavyko.*“ (M3) Gebėjimas suvaldyti emocijas ugdo gebėjimą nesutrikti netikėtose situacijose realiose gyvenimo situacijose: „*Man tai padės nepasimesti gyvenimiškose, nejaukiose situacijose*“ (B15).

Taikomi metodai **skatina pozityviai priimti kritiką** ir neprarasti pasitikėjimo net ir suklydus: „*Džiaugdavausi savo pasirodymu, net jei ir suklysdavau, nes žinojau, kad ir visi kiti tai jaučia [džiaugiasi].*“ (M5). Taikomieji teatro metodai formuoja emociškai saugią, draugišką aplinką, todėl suteikia požiūrį į klaidą ir išsakytą grįžtamąjį ryšį reaguoti kaip į galimybę augti: „*Nebijojau kritikos, nes tai leido augti.*“ (M5) Mokytojo stebėjimo dienoraštyje pastebėta, kad mokiniai dažnai painioja sąvokas *grįžtamasis ryšys* ir *kritika*. Užsiėmimų metu grįžtamasis ryšys buvo teikiamas laikantis trijų P taisyklės – pagirti, pastebėti ir pasiūlyti, tačiau kitų mokinių išsakytus pastebėjimus refleksijoje tiek žodžiu, tiek raštu mokiniai kartais įvardindavo kaip kritiką.

Metodų taikymas **padeda išlikti optimistišku** ir pastebėti bei įvardinti savo optimizmą: „*Sugebėjau laisvai reikšti emocijas, būti optimistišku.*“ (B14) „*Išmokė būti optimistu.*“ (B13). Mokytojo stebėjimo dienoraštyje pastebėta, kad po žaidimo „Optimistas – pesimistas“ atliekant refleksiją žodžiu mokiniai stebėjosi, supratę „kad būti pesimistais jiems sekasi lengviau“. Toks suvokimas skatina keisti požiūrį ir aplinkui save pastebėti daugiau teigiamų dalykų, t.y. skatina

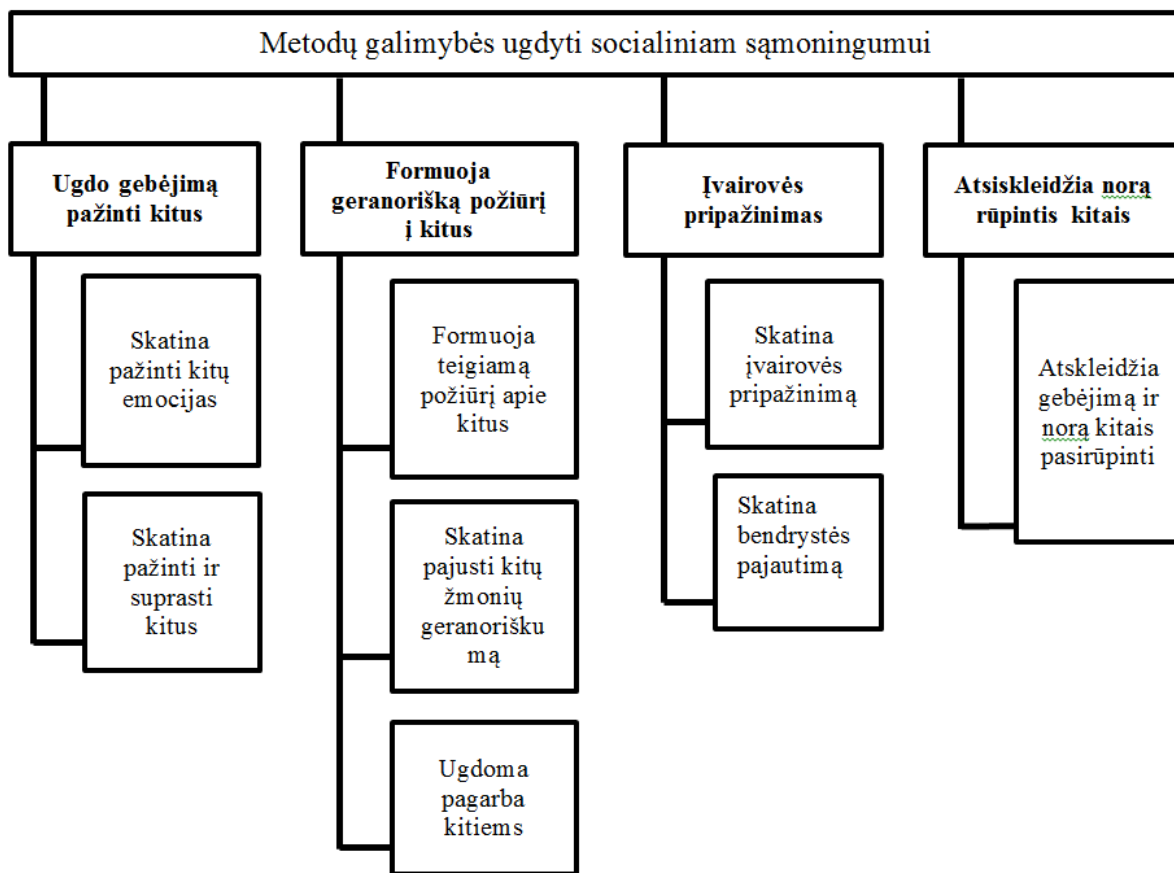


teigiamą požiūrį į aplinką: „*Optimistas-pesimistas*“ padėjo suprasti, kad visada galima rasti teigiamą pusę.“ (B12).

Metodų taikymas taip pat **skatina aktyviai veikti**, imtis iniciatyvos: „*Supratau, kad reikia nebijoti klysti ir imtis iniciatyvos.*“ (M5), taip pat skatina išsakyti savo nuomonę: „*Supratau, kad reikia nebijoti pasakyti savo nuomonę.*“ (M6) Mokytojo stebėjimo dienoraštyje užfiksuota, kad mokiniai vienbalsiai reflektuodavo, kad improvizacija yra labai naudingas dalykas, nes skatina gebėjimą greitai suvokti situaciją: „*Man sekėsi greitai susigaudyti netikėtose situacijose*“ (B13).

### TTM galimybės ugdyti socialiniam sąmoningumui

Analizuojant tyrimo dalyvių refleksijas pastebėta metodų galimybės ugdytis mokinių socialiniam sąmoningumui (žr. 19 pav.). Taikomi metodai ugdo gebėjimą pažinti kitus, formuoja geranorišką požiūrį į kitus, skatina įvairovės pripažinimą, atskleidžia norą rūpintis kitais.



19 pav. Šio tyrimo metu atskleistos galimybės ugdyti socialiniam sąmoningumui

Taikomųjų teatro metodų taikymas **ugdo gebėjimą pažinti kitus**, skatina pažinti ne tik savo, bet ir kitų emocijas: „*Užduotys padėjo mokytis atpažinti kitų žmonių emocijas.*“ (B12); „*Manau, kad dabar geriau suprantu kitų emocijas.*“ (M6). Skatinama pažinti ir kitiems kylančių emocijų priežastis: „*Žmonėms sunku kalbėti apie save ir išvelgti savo gerąsias bei silpnąsias savybes.*“ (M5),

ir suprasti juos: „Šios užduotys grupėse skirtingus žmones pastato į vienodas situacijas, kas skatina pažinti, stengtis suprasti mus supančius žmones.“ (M4); „padedą suprasti, geriau suvokti kitus.“ (B13).

Gebėjimas pažinti kitus **formuoja geranorišką požiūrį į aplinkinius**: „Supratau, kad aplinkui mane gabūs, linksmi, daug žinantys ir įdomūs žmonės.“ (M1) „Kiti yra labai linksmi ir kūrybingi žmonės.“ (M1) „Dar labiau įsitikinau, kad visi žmonės yra ypatingi.“ (M6), tokiu būdu ugdoma pagarba kitiems: „Žaidimai moko pagarbos kitiems, supratingumo.“ (B13); „Mane supantys žmonės žavi, nes yra be galo kūrybingi, pilni idėjų, drąsūs.“ (M4). Mokytojo stebėjimo dienoraštyje užfiksuota, kad kiekvieno užsiėmimo metu mokiniai gyrė vieni kitus, žavėjosi vieni kitų gebėjimais atlikti užduotis, dalyvauti, dažnai sakydavo, kad mokosi stebėdami vieni kitus. Dienoraštyje pastebėta, kad net ir tie, kuriems sekėsi sunkiau įsitraukti į veiklas buvo pačių mokinių pastebėti, pagirti ir paskatinti.

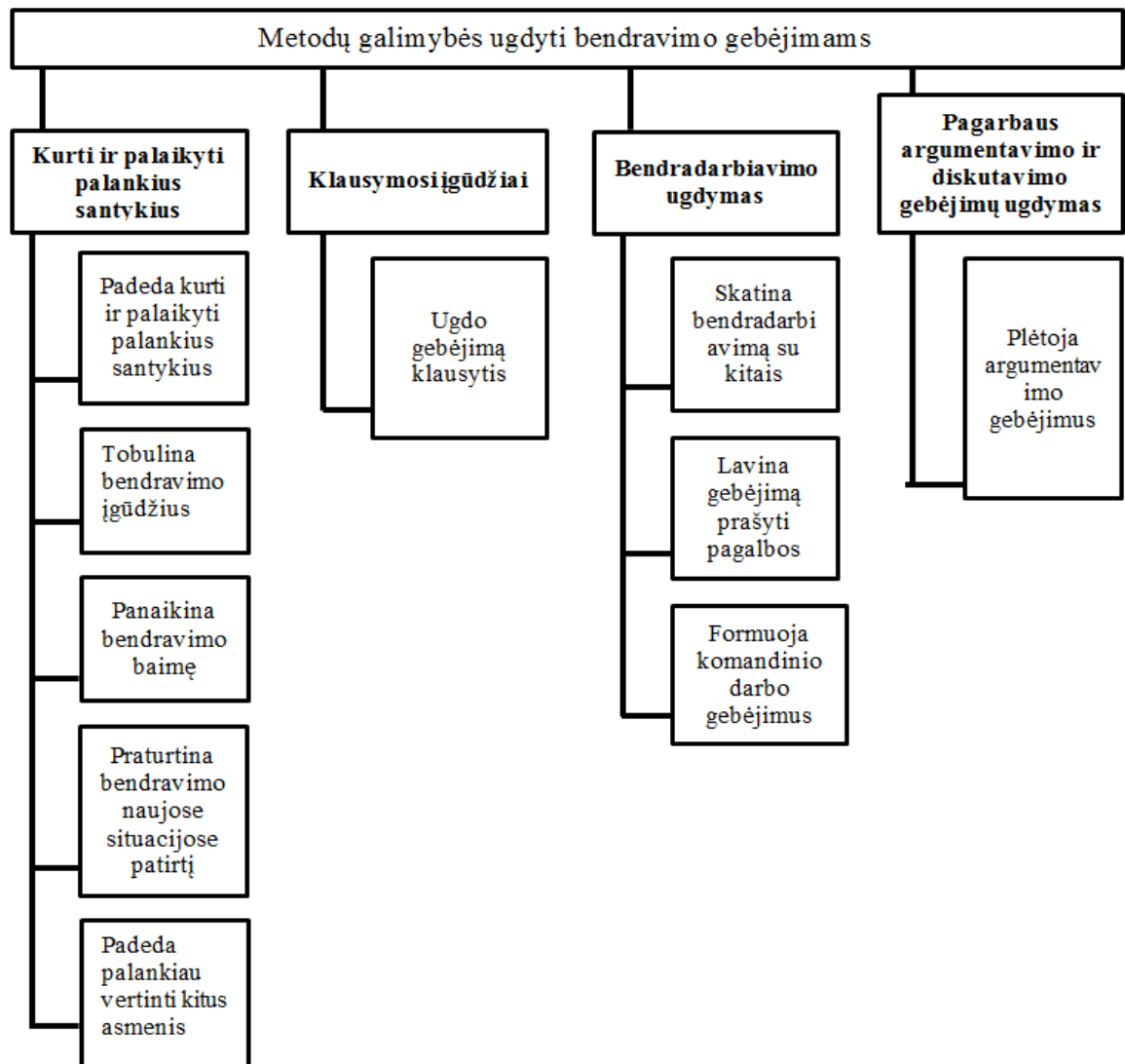
Metodai skatina **įvairovės pripažinimą** ir pastebėti kitų savitumą, kitoniškumą, unikalumą: „Visi žmonės yra labai skirtingi.“ (B12); „Visi mąsto skirtingai, yra unikalūs“ (B11). Įvertinti įvairumo grožį ir naudą: „Supratau, kad aplink mane labai įvairūs, įdomūs ir talentingi žmonės“ (B9).

Pripažįstant įvairovę tuo pačiu skatinamas ir bendrystės pajautimas: „Supratau, kad mane supa labai kūrybingi, tačiau kartu ir labai panašūs į mane žmonės, kurie lygiai taip pat kaip ir aš gali jaudintis, jiems patinka tie patys žaidimai, užduotys, tad visi mėgaujasi tomis pačiomis užduotimis (M4); „Supratau, kad kiti taip pat jaudinasi.“ (B13).

Taikant metodus atsiskleidžia **noras ir gebėjimas kitais rūpintis**: „Kai draugai pasirodydavo, palaikančiai žiūrėdavau į juos.“ (M5). Pastebimas ir kitų geranoriškumas ir noras vieni kitais rūpintis „...kai kažkam nesiseka visi yra labai palaikantys.“ (M4). Mokytojo stebėjimo dienoraštyje užfiksuotas nuolatinis mokinių geranoriškumas, noras rūpintis, padėti. Refleksijose jie nuotat tuo dalinosi ir vienbalsiai sakė, kad jaučia draugų paramą visose situacijose.

### **TTM galimybės ugdyti bendravimo gebėjimams**

Analizuojant tyrimo dalyvių refleksijas pastebėtos ir metodų taikymo galimybės ugdyti mokinių bendravimo gebėjimus (žr. 20 pav.), kurie pasireiškė gebėjimu kurti ir palaikyti palankius santykius, gebėjimu išklausti, bendradarbiavimo, taip pat ir pagarbaus diskutavimo ir argumentavimo ugdymu.



20 pav. Šio tyrimo metu atskleistos galimybės ugdyti bendravimo gebėjimus

Taikomųjų teatro metodų taikymas padeda ugdyti **gebėjimą kurti**: „Ši patirtis leis lengviau susirasti draugų, lengviau bendrauti su kitais.“ (B10) ir **palaikyti palankius santykius**: „Visos užduotys skatina palaikyti gerus santykius, bendradarbiauti.“ (B12) Metodų taikymas tobulina bendravimo įgūdžius: „Užduotys padėjo tobulinti bendravimo įgūdžius.“ (B12); „Beveik visose užduotyse buvo bendravimo praktikos, kas manau padėjo tobulinti įgūdžius bendradarbiauti, spręsti problemas ir kt.“ (B11). Mokytojo stebėjimo dienoraštyje užfiksuota, refleksijose žodžiu mokiniai dalinosi patirtimi, kaip metodų taikymas suteikia jiems drąsos bendrauti su nepažįstamais žmonėmis: „Įgyta patirtis padės tapti komunikablesnei.“ (M2). Praturtina bendravimo netikėtose situacijose patirtį: „Žaidimai padeda lengviau kalbėti su nepažįstamais.“ (B7); „Patobulino bendravimą su kitais, gavau patirties bendraujant įvairiose situacijose.“ (M1). Refleksijų metu atsiskleidė kai kurių mokinių požiūris į kitus, kuriame atsispindi nepasitikėjimas kitais, vyresniais, ir tai, kad dalyvavimas

užsiėmimuose, kuriuose taikomi teatro metodai padėjo palankiau vertinti kitus žmones: „*Supratau, kad ne visi žmonės, kurie yra dideli, yra neįautrūs.*“ (B7); „*Visi žaidimai/užduotys pagerina požiūrį į kitus. Po visų užduočių galvoju, kad labai linksmi ir smagūs žmonės šalia manęs.*“ (M1).

Sėkmingam bendravimui būtina ugdyti klausymosi gebėjimus, šie gebėjimai buvo pastebėti ir užfiksuoti tiek mokytojo stebėjimo dienoraštyje, tiek mokinių refleksijose raštu: „*Išmokau ne tik klausytis, bet ir išgirsti kitus*“ (M5); „*Buvo įdomu klausytis kitų, bei savo pačios pasakotų istorijų.*“ (M1). Taikomieji teatro metodai skatina bendradarbiavimo ugdymą: „*Buvo labai smagu bendradarbiauti ir žaisti žaidimus,*“ (B14); „*Visi žaidimai skatina bendradarbiavimą.*“ (B13); „*Buvo smagu išbandyti savo jėgas dirbant komandoje, derintis prie kitų žmonių.*“ (M5), taip pat lavina gebėjimą prašyti pagalbos: „*Nebijojau prašyti kitų žmonių pagalbos.*“ (M5) ir formuoja komandinio darbo gebėjimus: „*Supratau, kad man labiau patinka dirbti komandoje, jaučiuosi drąsiau, taikytis prie kitų man nėra sunku.*“ (M4).

Taikant teatro metodus ugdomi ir pagarbaus argumentavimo ir diskutavimo gebėjimai: „*Manau, kad buvo naudinga, kai reikėjo diskutuoti su oponentais ir konstruktyviai ir pagarbiai juos [nuginčyti]*“ (B11); „*Galėsiu sklandžiai perteikti [savo mintis]*“ (B9).

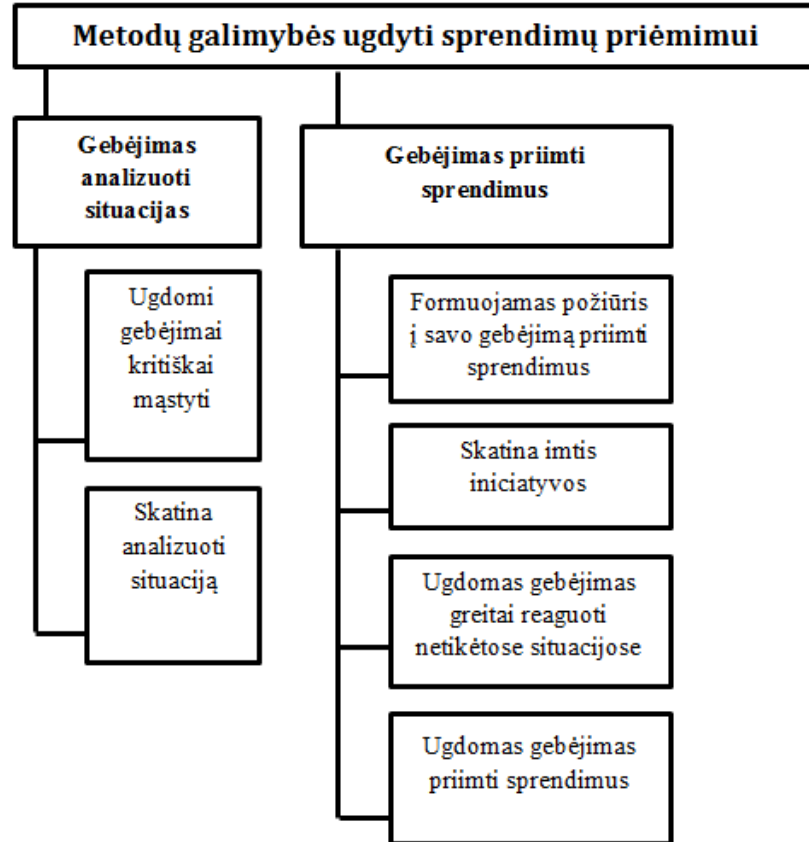
### **TTM galimybės ugdyti gebėjimui atsakingai priimti sprendimus**

Analizuojant tyrimo dalyvių refleksijas pastebėta metodų galimybės ugdyti mokinių sprendimų priėmimo gebėjimus (žr. 21 pav.). Taikomi metodai ugdo gebėjimą analizuoti situacijas ir gebėjimą priimti sprendimus.

Gebėjimas analizuoti situacijas pasireiškia ugdant mokinių kritinį mąstymą: „*Užsiėmimai lavino kritinį mąstymą*“ (M5). Mokiniai supranta kritinio mąstymo naudą, todėl aktyviai įsitraukia į užduotis, ugdančias šiuos gebėjimus: „*Smagu, kad buvo ir mąstymo (loginių) užduočių, kad galėjau tobulinti šią sritį.*“ (B14). Užduotys skatina analizuoti įvairias situacijas: „*Užduotys skatino analizuoti [situacijas].*“ (B11).

Taikomaisiais teatro metodais gali būti formuojamas požiūris į savo gebėjimą priimti sprendimus. Mokytojo stebėjimo dienoraštyje užfiksuotas pokalbis atskleidžiantis tai, ką mano patys mokiniai apie savo gebėjimą priimti sprendimus, dauguma dalyvių linkę pasikliauti kitais ir teigė, kad patys imasi priimti sprendimus tik tada, kai gerai žino situaciją. TT metodai padeda jiems atrasti savo požiūrį: „*Žaidimas „Mazgas“ labai padėjo man nuspręsti ar esu lyderė ar sprendimų vykdytoja.*“ (M3); „*Išsiaiškinau, jog sugebu priimti sprendimus, tačiau ne visada juos sugebu išreikšti.*“ (M3). Įgyta patirtis skatina mokinius imtis iniciatyvos: „*Rodau daugiau iniciatyvos, gebu improvizuotai greičiau priimti sprendimus.*“ (M6) ir greitai reaguoti netikėtose situacijose: „*Kai kurios užduotys*

padėjo tobulinti greitą reagavimą į tam tikrus, netikėtus įvykius.“ (M2); „Greičiau sugalvoju atsakymus į klausimus, geriau improvizuoju.“ (B7).



**21 pav.** Šio tyrimo metu atskleistos galimybės ugdyti sprendimų priėmimą

Įgyta patirtis padeda greičiau apsispręsti įvairiose situacijose: „Žaidimai moko greitai apsispręsti.“ (M1). Tokiu būdu ugdomas gebėjimas priimti sprendimus: „Išmokė priimti sprendimus netikėtose situacijose.“ (B13); „Žaidimai moko priimti sprendimą ką sakyti.“ (M1); „Užduotys skatina savarankiškai priimti sprendimus.“ (B11); „Improvizacijos priversdavo greitai priimti [sprendimus] (M5).

### **Aplinkos naudojant TT metodus poveikis ugdyti mokinių socialinius gebėjimus**

Kuriant socialinių gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelį atkreipiamas dėmesys į pozityvios, draugiškos aplinkos kūrimą. Atliekant tyrimo metu gautus duomenis, pastebėta ir išskirta padrašinančios bandyti ir klysti aplinkos (žr. 7 priedą) poveikis pasitikėjimo savo jėgomis ugdymui: „Kadangi gera grupės atmosfera, jaučiausi gerai, nebijojau suklysti ar nusišnekėti, taip pasitikėjau savo jėgomis.“ (M5) Užsiėmimų metu vyraujanti saugi aplinka skatina mokinius būti

geresniais, ugdo socialinį sąmoningumą: „Užsiėmimai ir patirta atmosfera skatina būti geresniu žmogumi.“ (M5).

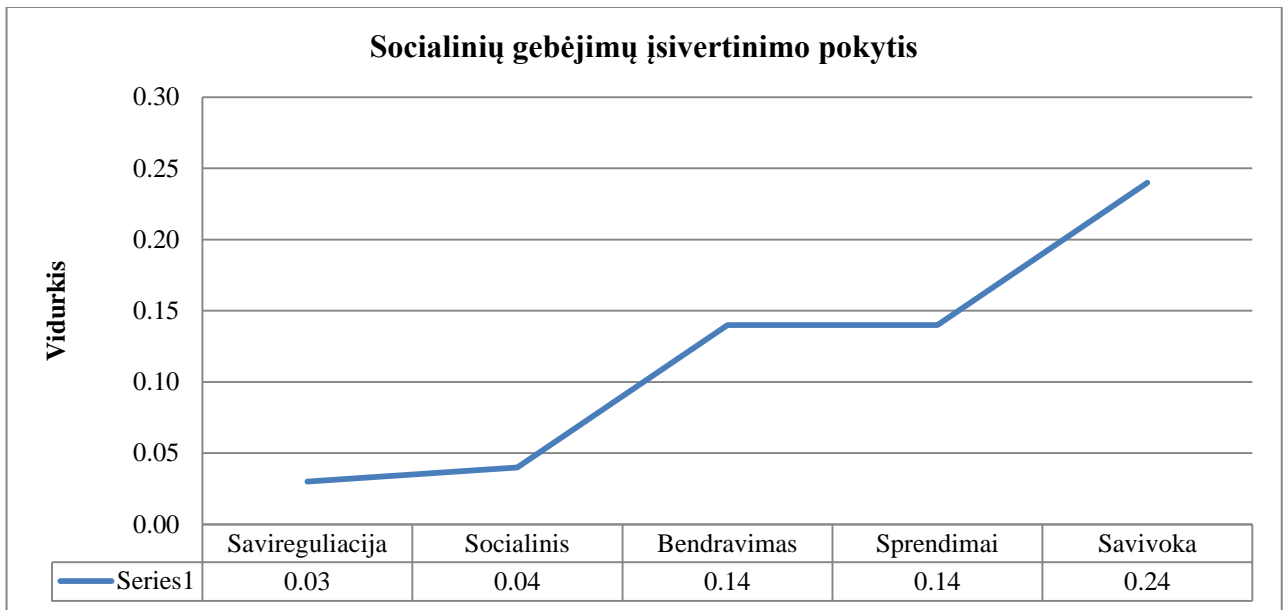
Atliekamos užduotys sukelia teigiamas emocijas „Užduotys man suteikė labai linksmas / geras, teigiamas emocijas.“ (M2); „Laimė / džiaugsmas [buvo] vyraujanti emocija atliekant užduotis.“ (B13); „Jausmai, kuriuos patyriau [užsiėmimo metu] buvo laimė, džiaugsmas, juokas, pamąstymai.“ (M1) ir suteikia prasmingos veiklos pojūtį. Mokiniai užsiėmimo vertina kaip prasmingą veiklą: „[Buvo] įdomu, jaučiau praleidusi laiką naudingai.“ (M1).

Taigi mokinių, dalyvavusių ugdomojoje veikloje refleksijų ir tyrėjo stebėjimo dienoraščių duomenų kokybinės turinio analizės rezultatus analizė leido nustatyti socialinių gebėjimų ugdymo galimybes šiais aspektais: taikomųjų teatro metodų galimybės ugdyti 9–12 kl. mokinių savivokai, taikomųjų teatro metodų galimybės ugdyti 9–12 kl. mokinių saviguliacijai, taikomųjų teatro metodų galimybės ugdyti 9–12 kl. mokinių socialinį sąmoningumą, taikomųjų teatro metodų galimybės ugdyti 9–12 kl. mokinių bendravimo gebėjimus, taikomųjų teatro metodų galimybės ugdyti 9–12 kl. mokinių sprendimų priėmimo gebėjimus, aplinkos poveikis ugdyti 9–12 kl. mokinių socialinius gebėjimus, t. y.: pažinti savo emocijas ir jų įtaką elgesiui; stiprina pasitikėjimo savimi jausmą; formuoja savęs ir savo unikalumo suvokimą; gebėjimas valdyti emocijas, pozityviai priimti kritiką, išlikti optimistišku ir aktyviai veikti; gebėjimas pažinti kitus, formuoti geranorišką požiūrį į kitus, pripažinti įvairovę ir norą ūpintis kitais; kurti ir palaikyti palankius santykius, ugdomi klausymosi įgūdžiai; skatinamas bendradarbiavimas ir pagarbaus argumentavimo galimybės; analizuoti situacijas ir gebėti priimti sprendimus.

### **3.2. Kiekybinio tyrimo rezultatų analizė**

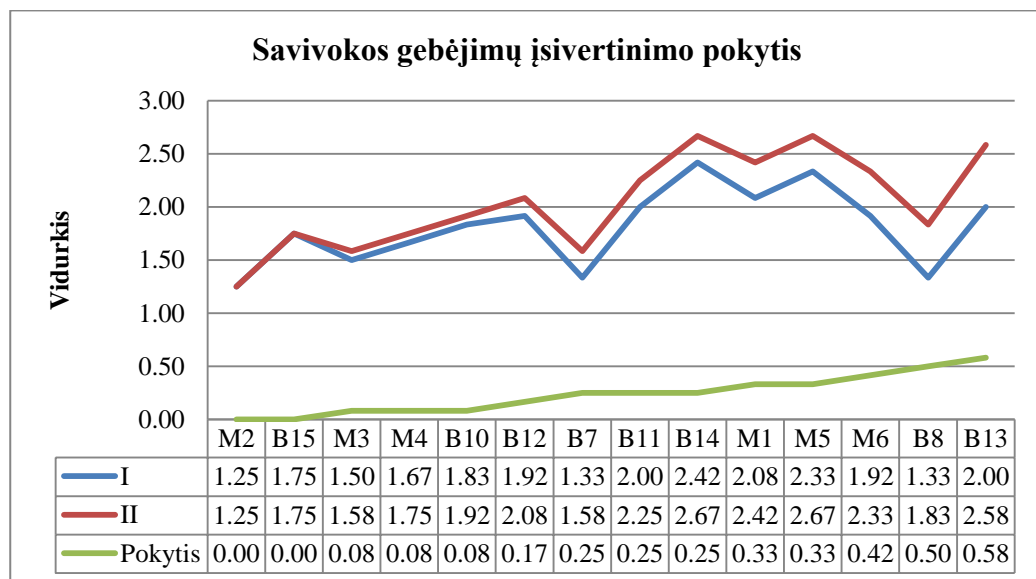
Kiekybinio tyrimo metu siekiama pamatuoti ir atsakyti į probleminį klausimą, kokį poveikį 9–12 klasių mokinių socialinių gebėjimų ugdymui turi taikomųjų teatro metodų taikymas.

Atliekama klausimyno raštu analizė, apskaičiuoti skalių vidurkiai. Iš apibendrintų duomenų matyti (žr. 22 pav.), kad didžiausias socialinių gebėjimų ugdymo pokytis šiame tyrime užfiksuotas ugdant savivokos gebėjimus.



**22 pav.** Socialinių gebėjimų įsivertinimo pokytis

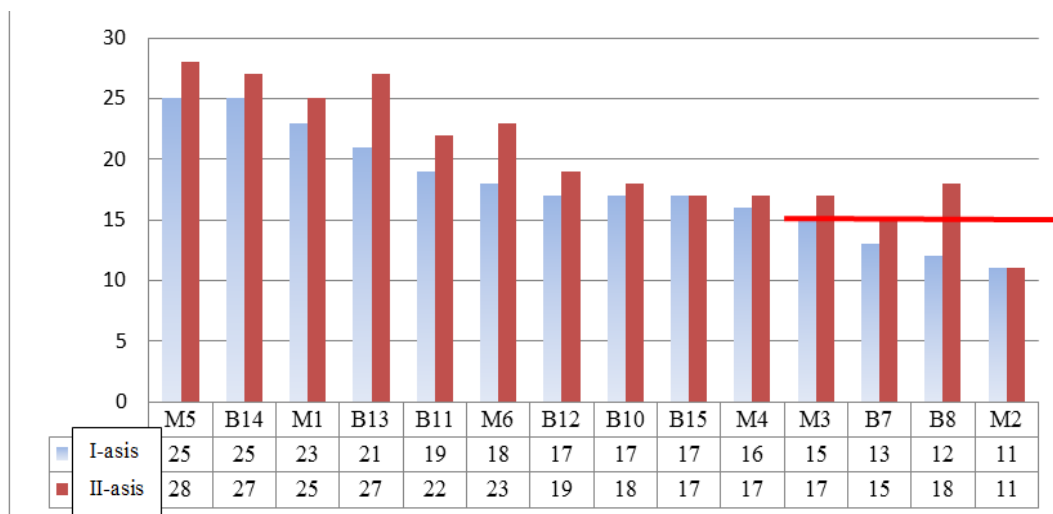
**Savivokos skalės gebėjimų** įsivertinimo pokytį, ugdyme taikant taikomuosius teatro metodus (žr. 23 pav.). Gautas savivokos skalės vidurkis po pirmojo matavimo yra 1,81. Gautas savireguliacijos skalės vidurkis po antrojo matavimo tyrimo yra 2,05.



**23 pav.** Savivokos gebėjimų įsivertinimo pokytis

Didžiausias teigiamas pokytis, analizuojant skalės klausimus fiksuojamas mokinių atsakymuose į pateiktus klausimus „*Man atrodo, kad turiu daug gerų savybių.*“ ir „*Darbus atlieku taip pat gerai kaip dauguma kitų žmonių.*“

Savivokos gebėjimų skalėje naudojama Rosenberg pasitikėjimo savimi skalė. Ši skalė paremta paauglių savistaba. Rosenberg pasitikėjimo savimi skalę sudaro 10 teiginių, iš kurių kiekvienas vertinamas 4 balų skale: nuo „visiškai sutinku“ iki „visiškai nesutinku“. Bendras rodiklis gaunamas susumavus visus atsakymus. Galimi balai: nuo 0 iki 30. Žemesnis nei 15 balų skaičius nurodo galimai per mažą savigarbą (pasitikėjimą savimi). 15–25 balai nurodo vidutinę savigarbą (pasitikėjimą savimi).

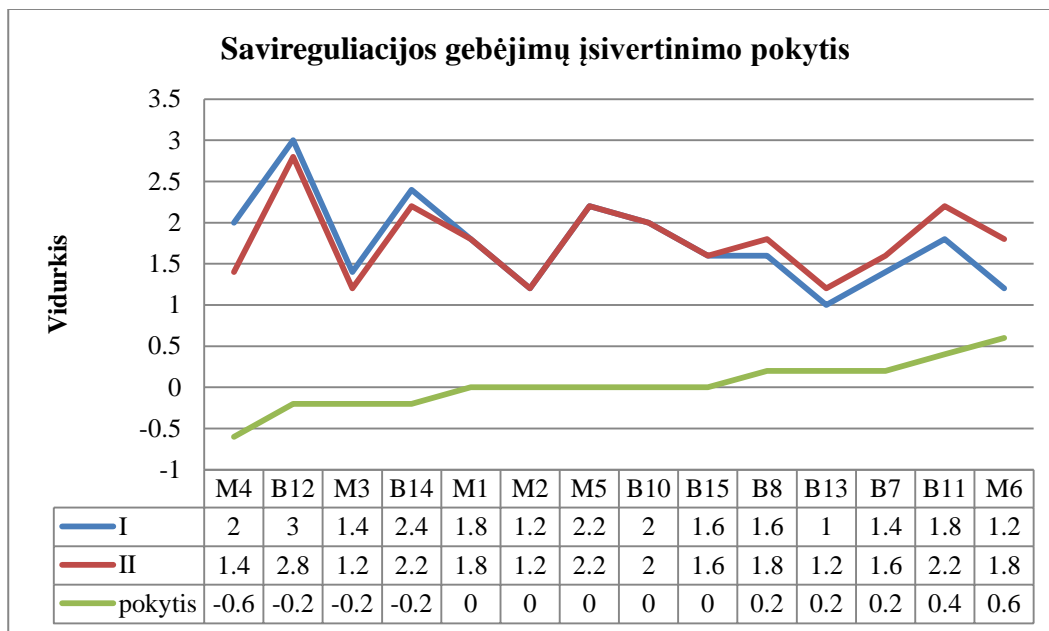


**24 pav.** Rosenbergo savigarbos skalės matavimo rezultatai

Susumavus tyrime dalyvavusių mokinių Rosenberg savigarbos skalės įsivertinimo balus (žr. 24 pav.) matome, kad pirmojo tyrimo metu buvo 4 mokiniai (M3, B7, B8 ir M2), kurių bendra įsivertinimo balų suma yra mažesnė arba lygi 15, tai rodo šių mokinių galimai per mažą savivokos gebėjimą. Antrojo matavimo metu trijų mokinių (M3, B7 ir B8) savigarbos įsivertinimas padidėjo, o M2 liko nepakitęs. Apskaičiuotas Rosenbergo skalės vidinis suderinamumas Cronbacho  $\alpha = 0,775$ , Rosenbergo skalės vidurkis po pirmojo matavimo buvo 2,78, po antrojo matavimo 3,03.

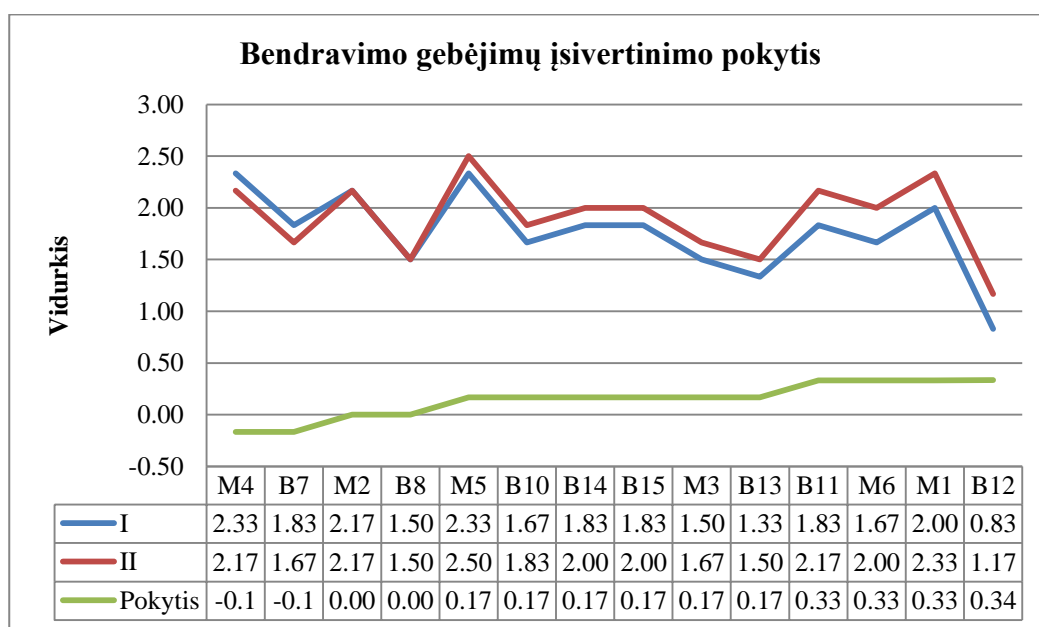
**Savireguliacijos gebėjimų** skalėje nėra fiksuojamas pokytis (žr. 25 pav.). Gautas savireguliacijos gebėjimų skalės vidurkis po pirmojo tyrimo yra 1,75. po antrojo tyrimo yra 1,78.





25 pav. Savireguliacijos gebėjimų įsivertinimo pokytis

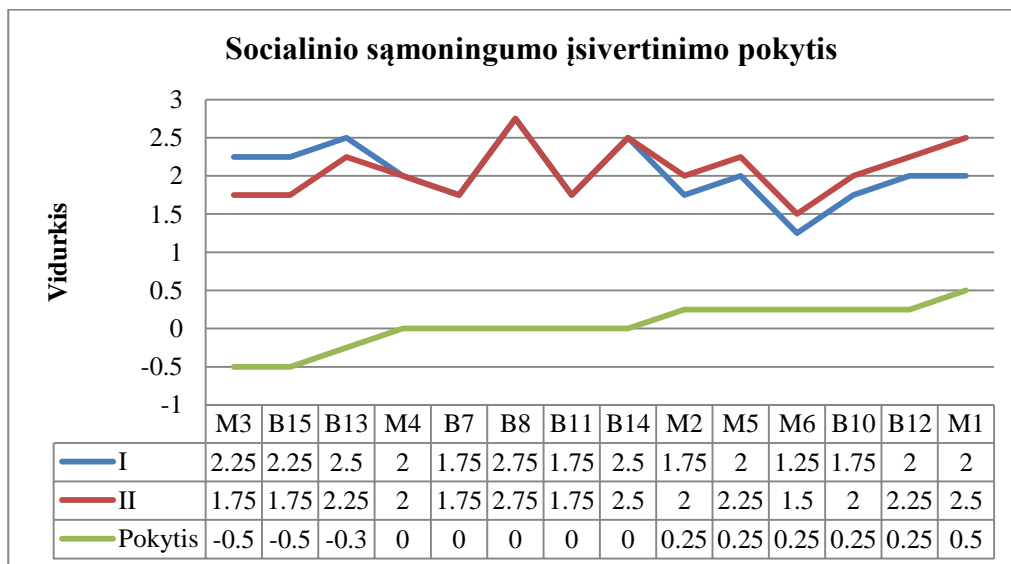
**Bendravimo gebėjimų** skalės vidurkių teigiamas pokytis (žr. 26 pav.) šiame tyrime fiksuojamas didesnis nei savireguliacijos gebėjimų ar socialinio sąmoningumo skalėse. Bendravimo gebėjimų įsivertinimo vidurkis po pirmojo matavimo yra 1,76, po antrojo matavimo - 1,90.



26 pav. Bendravimo gebėjimų įsivertinimo pokytis

Didžiausias teigiamas pokytis buvo atsakant į klausimą: „*Aš sugebu paprieštarauti, išsakyti savo nuomonę be kovos ar ginčų.*“

Gautas **socialinio sąmoningumo gebėjimų** skalės vidurkių pokytis nėra didelis. Po pirmojo matavimo socialinio sąmoningumo skalės įsivertinimo vidurkis 2,04. Gautas savireguliacijos skalės vidurkis po antrojo matavimo yra 2,07.



**27 pav.** Socialinio sąmoningumo įsivertinimo pokytis

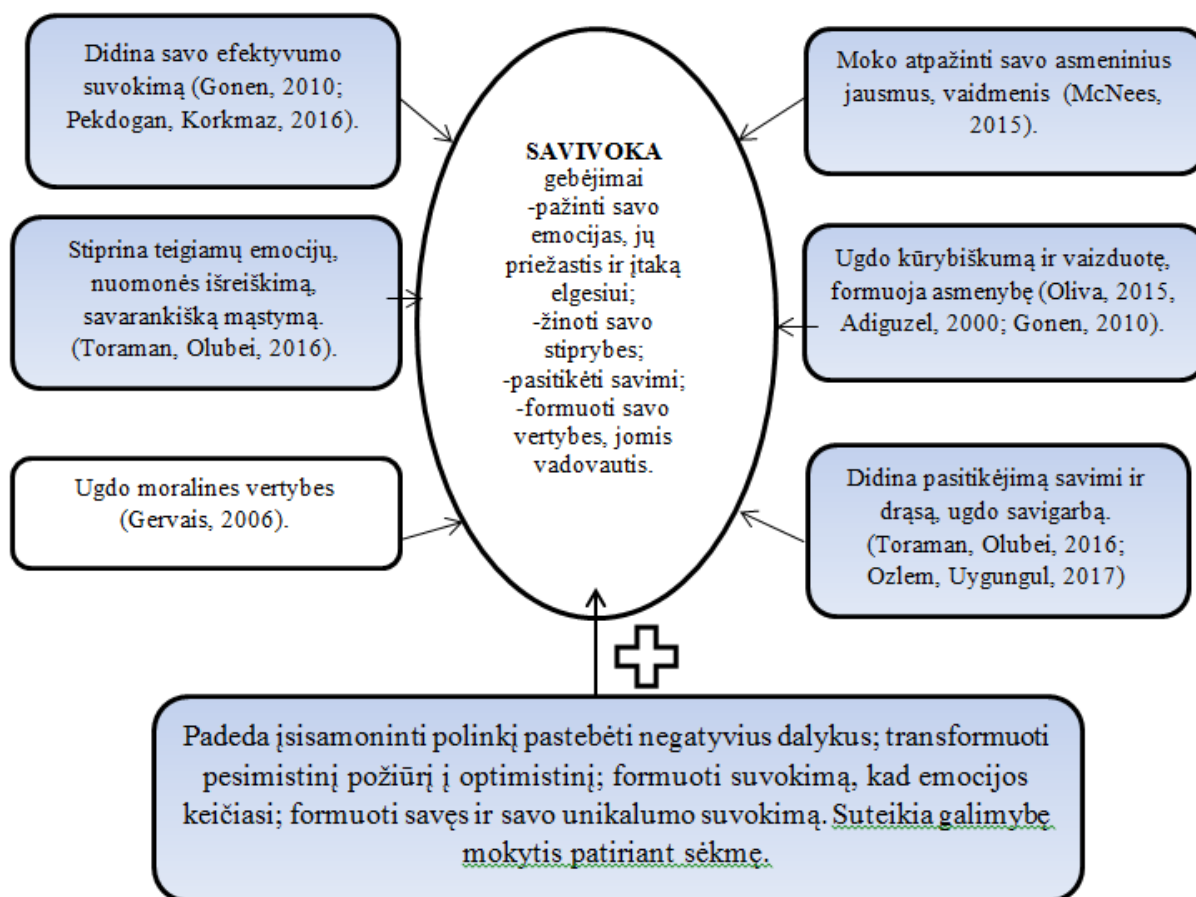
Taigi mokinių, dalyvavusių ugdomojoje veikloje apklausos raštu analizė leido nustatyti socialinių gebėjimų ugdymo pokytį, kurio metu išryškėjo didžiausias teigiamas pokytis taikomais teatro metodais ugdant savivokos gebėjimus. Kiekybinio tyrimo duomenų pokytis šiame tyrime nėra statistiškai reikšmingas, tačiau derinant kiekybiniu metodu analizuojamus duomenis su kokybinio tyrimo duomenimis galima pastebėti dėsniumus ir daryti bendras išvadas, kurios pateikiamos tyrimo rezultatų diskusijos dalyje.

### 3.3. Tyrimo rezultatų diskusija

Tyrimo rezultatų diskusijos dalyje analizuojami kokybinio ir kiekybinio tyrimo metu gautų duomenų analizės rezultatai. Pateikiami pastebėjimai, užfiksuoti lyginant teorinį 9–12 klasių mokinių socialinių gebėjimų ugdymo taikomaisiais teatro metodais modelį ir tyrimo metu gautus duomenis.

Tyrimo analizės metu atskleistos galimybės, naudojant taikomuosius teatro metodus ugdyti 9–12 klasių mokinių savivokos, savireguliacijos, socialinio sąmingumo, bendravimo ir atsakingo sprendimų priėmimo gebėjimus.

Tyrimo metu nustatyta, kad taikomaisiais teatro metodais ugdomi šie savivokos gebėjimai (žr. 28 pav.): gebėjimas pažinti savo emocijas ir jų įtaką elgesiui; stiprina pasitikėjimo savimi jausmą; formuoja savęs ir savo unikalumo suvokimą.



28 pav. TTM galimybės ugdyti savivokai

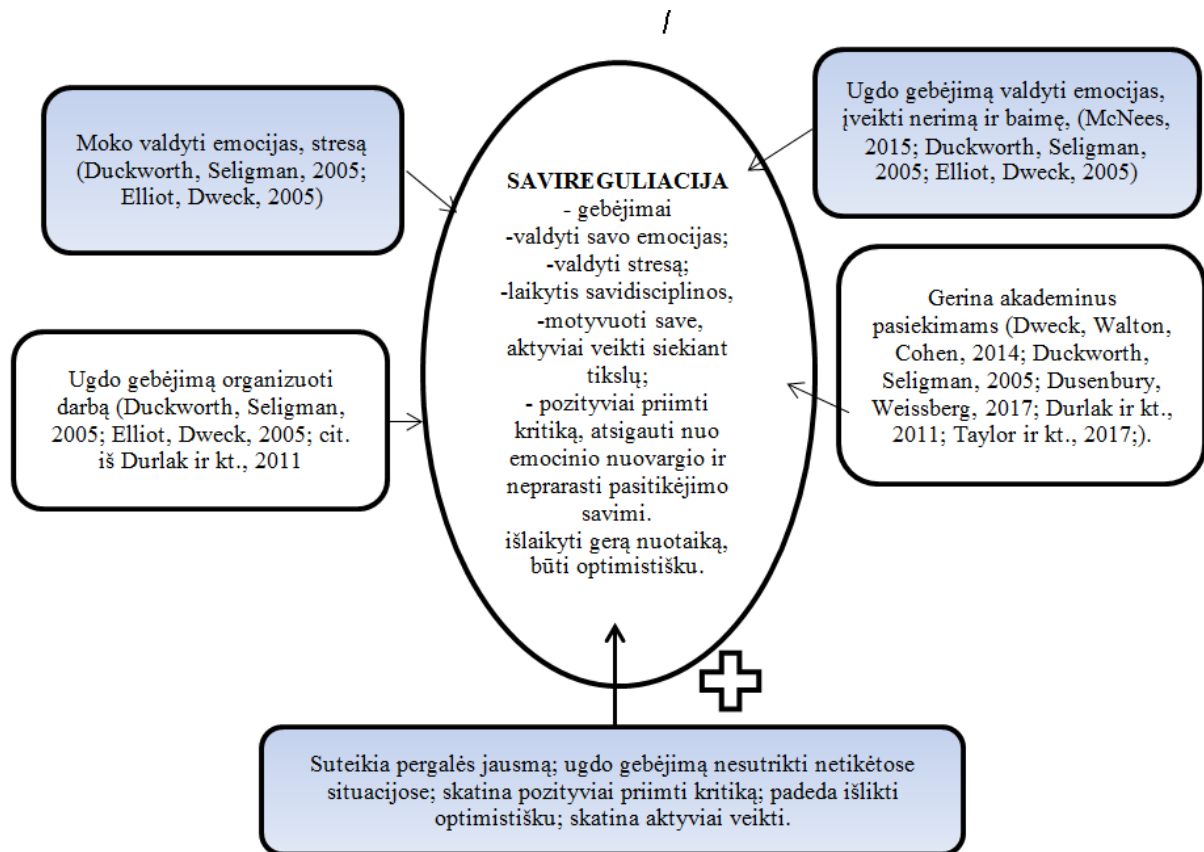
Šiame tyrime gauti rezultatai iš dalies atitinka kitų tyrimų išvadas (žr. 28 pav. mėlynai pažymėti laukeliai), kad taikomieji teatro metodai stiprina teigiamų emocijų, nuomonės išreiškimą, savarankišką mąstymą. (Toraman, Olubei, 2016); didina pasitikėjimą savimi ir drąsą, ugdo savigarbą. (Toraman, Olubei, 2016; Ozlem, Uygungul, 2017); moko atpažinti savo asmeninius jausmus,

vaidmenis (McNees, 2015); didina savo efektyvumo suvokimą (Gonen, 2010; Pekdogan, Korkmaz, 2016).

Taip pat tyrimu atskleisti dar kelis savivokos gebėjimus, kurie ugdomi taikant taikomuosius teatro metodus: įsisąmoninti polinkį pastebėti negatyvius dalykus ir gebėjimas transformuoti pesimistinį požiūrį į optimistinį, formuoti suvokimą, kad emocijos keičiasi, formuoti savęs ir savo unikalumo suvokimą. Tačiau tyrimo metu nepavyko užfiksuoti galimybės ugdyti gebėjimo formuoti moralines vertybes. Kiekybinio tyrimo metu savivokos gebėjimų ugdymo pokytis buvo didžiausias.

Taikomaisiais teatro metodais ugdomi šie **savireguliacijos gebėjimai** – gebėjimas valdyti emocijas, pozityviai priimti kritiką, išlikti optimistišku ir aktyviai veikti (žr. 29 pav.).

Šiame empiriniame tyrime gauti rezultatai atitinka (29 pav. mėlynai pažymėti laukeliai) anksčiau atliktų tyrimų išvadas, kad taikomieji teatro metodai moko valdyti emocijas, stresą (Duckworth, Seligman, 2005; Elliot, Dweck, 2005); ugdo gebėjimą valdyti emocijas, įveikti nerimą ir baimę (McNees, 2015; Duckworth, Seligman, 2005; Elliot, Dweck, 2005).



29 pav. TTM galimybės ugdyti savireguliacijai

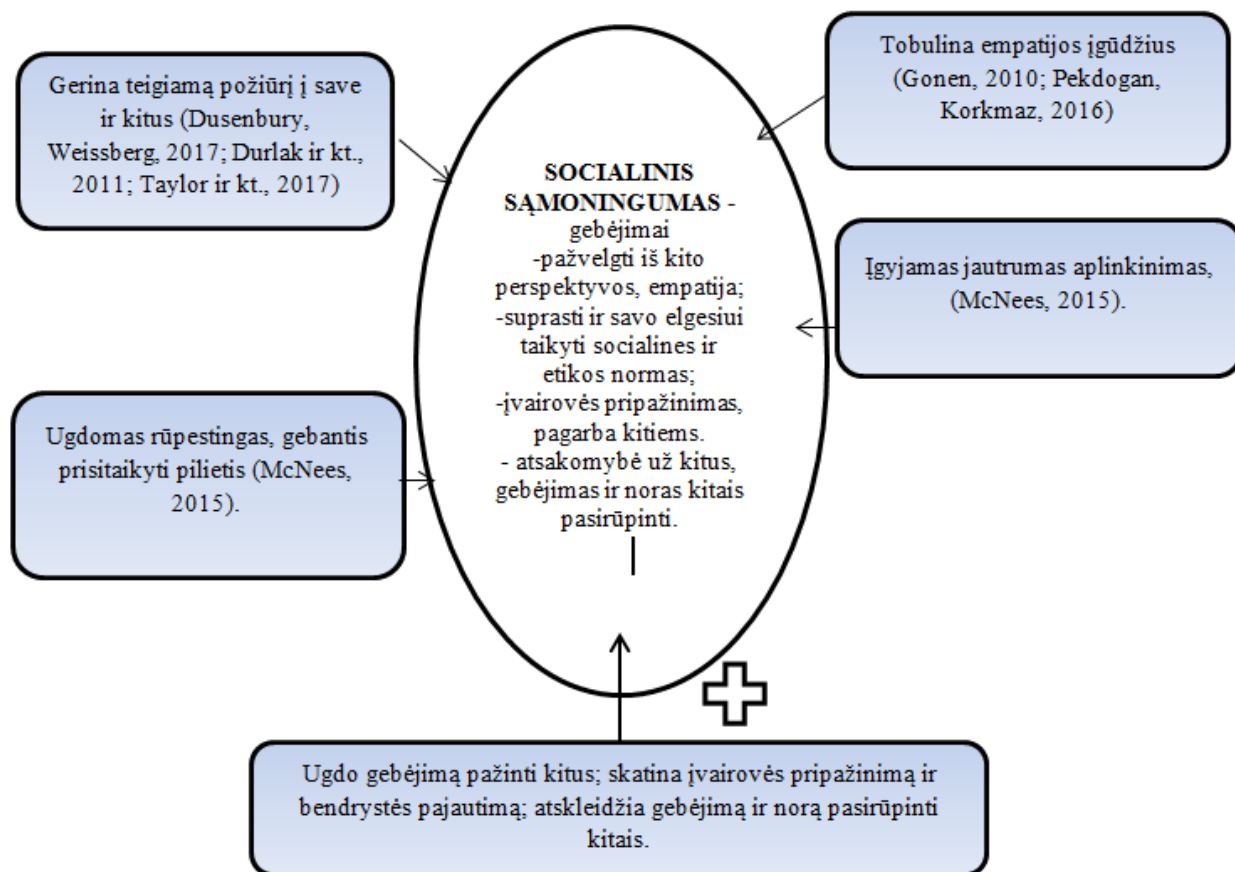
Atliekant šio tyrimo analizę papildomai nustatyti keli 9–12 klasių mokinių savireguliacijos gebėjimai, kurie tobulinami taikant taikomuosius teatro metodus: gebėjimas nesutrikti netikėtose

situacijose; pozityviai priimti kritiką, neprarasti pasitikėjimo net ir suklydus; išlikti optimistišku ir formuoti teigiamą požiūrį į aplinką; aktyviai veikti, imtis iniciatyvos. Tyrimo metu nepavyko užfiksuoti galimybės ugdyti 9–12 klasių mokinių gebėjimą organizuoti darbą ir gerinti akademinius pasiekimus.

Taikomaisiais teatro metodais ugdomi šie 9–12 klasių mokinių **socialinio sąmoningumo gebėjimai** (žr. 30 pav.) – gebėjimas pažinti kitus, formuoti geranorišką požiūrį į kitus, pripažinti įvairovę ir norą rūpintis kitais.

Šiame empiriniame tyrime gauti rezultatai patvirtina anksčiau atliktų tyrimų išvadas (žr. 30 pav. mėlynai pažymėti laukeliai), kad taikomieji teatro metodai gerina šiuos socialinio sąmoningumo gebėjimus: teigiamą požiūrį į save ir kitus (Durlak ir kt., 2011; Dusenbury, Weissberg, 2017; Taylor ir kt., 2017); Ugdymo rūpestingą, gebantį prisitaikyti pilietį (McNees, 2015); tobulina empatijos įgūdžius (Gonen, 2010; Pekdogan, Korkmaz, 2016); įgyjamas jautrumas aplinkinimas, (McNees, 2015).

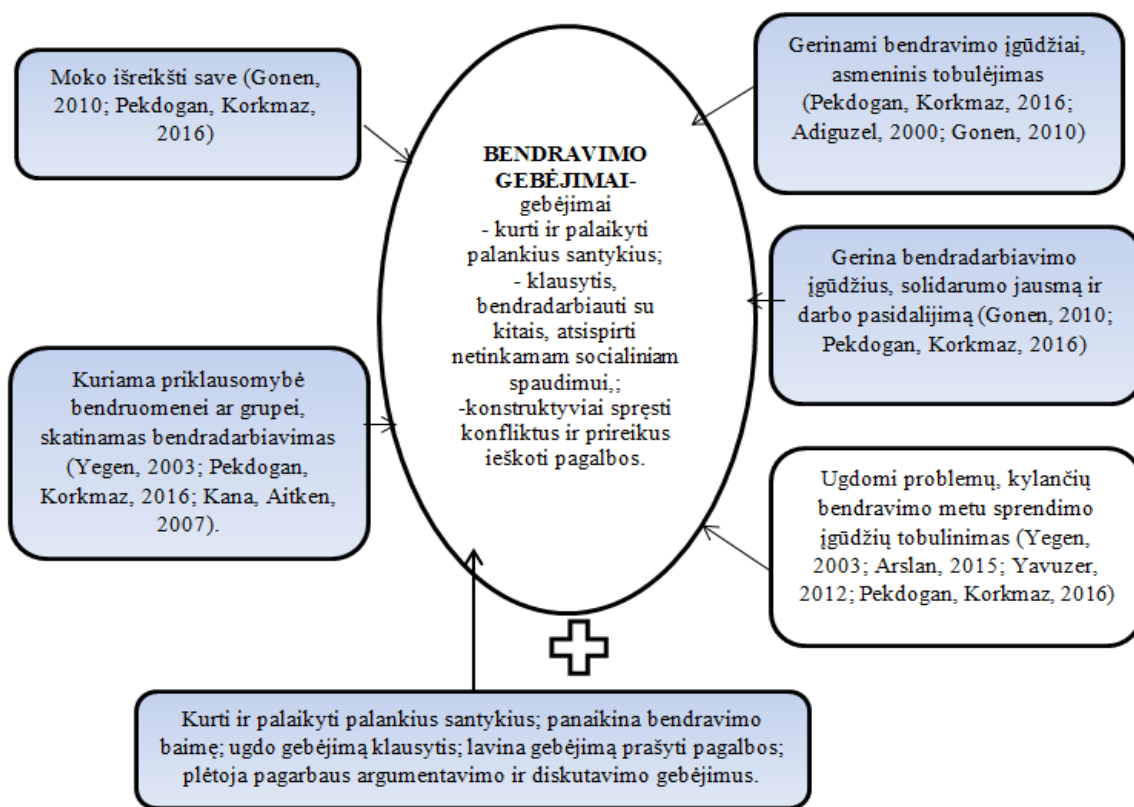
Tyrimo metu papildomai pavyko atskleisti dar kelis ugdymus socialinio sąmoningumo gebėjimus (žr. 30 pav.). Taikomųjų teatro metodų taikymas ugdo gebėjimą pažinti kitus; skatina įvairovės pripažinimą ir bendrystės pajautimą; atskleidžia gebėjimą ir norą pasirūpinti kitais.



30 pav. TTM galimybės ugdyti socialiniam sąmoningumui

Tyrimo metu nustatyta, kad taikomaisiais teatro metodais ugdomi šie 9–12 klasių mokinių **bendravimo gebėjimai** (žr. 31 pav.): kurti ir palaikyti palankius santykius, ugdomi klausymosi įgūdžiai; skatinamas bendradarbiavimas ir pagarbaus argumentavimo galimybės.

Šiame empiriniame tyrime gauti rezultatai patvirtina anksčiau atliktų tyrimų išvadas, patvirtinančias taikomųjų teatro metodų galimybes ugdyti bendravimo gebėjimus (žr. 31 pav. mėlynai pažymėti laukeliai), t.y. kad taikomieji teatro metodai moko išreikšti save (Gonen, 2010; Pekdogan, Korkmaz, 2016); kuria priklausomybę bendruomenei ar grupei, skatina bendradarbiauti (Yegen, 2003; Pekdogan, Korkmaz, 2016; Kana, Aitken, 2007); gerinami bendravimo įgūdžius, asmeninį tobulėjimą (Pekdogan, Korkmaz, 2016; Adiguzel, 2000; Gonen, 2010); gerina bendradarbiavimo įgūdžius (Gonen, 2010; Pekdogan, Korkmaz, 2016).



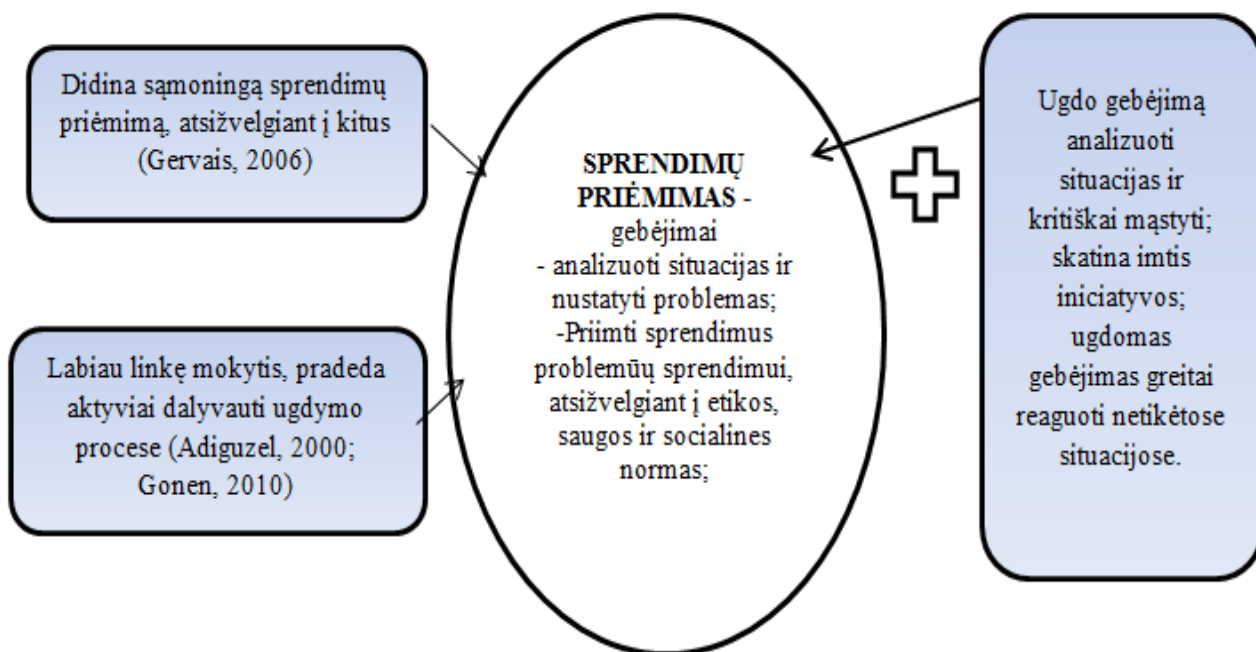
**31 pav.** TTM galimybės ugdyti bendravimo gebėjimus

Tyrimo metu pavyko papildomai atskleisti dar kelis ugdomus 9–12 klasių mokinių bendravimo gebėjimus (žr. 31 pav.). Taikomųjų teatro metodų taikymas padeda kurti ir palaikyti palankius santykius; panaikina bendravimo baimę; ugdo gebėjimą klausytis; lavina gebėjimą prašyti pagalbos; plėtoja pagarbaus argumentavimo ir diskutavimo gebėjimus. Tyrimo metu nepavyko užfiksuoti galimybės ugdyti problemų, kylančių bendravimo sprendimo įgūdžių, sprendimo

gebėjimus. Tai skatina peržiūrėti ir papildyti edukacinės programos turinį probleminių situacijų sprendimui tinkamais metodais ir kūriniais.

Tyrimo metu nustatyta, kad taikomaisiais teatro metodais ugdomi šie **sprendimų priėmimo gebėjimai** (žr. 32 pav.): analizuoti situacijas ir gebėti priimti sprendimus.

Šiame tyrime gauti rezultatai patvirtina anksčiau atliktų tyrimų išvadas, patvirtinančias metodų galimybes ugdyti 9–12 klasių mokinių sprendimų priėmimo gebėjimus (žr. 32 pav. mėlynai pažymėti laukeliai), t.y. kad taikomieji teatro metodai didina sąmoningą sprendimų priėmimą (Gervais, 2006) ir taikant šiuos metodus mokiniai pradeda aktyviai dalyvauti ugdymo procese (Adiguzel, 2000; Gonen, 2010).



**32 pav.** TTM galimybės ugdyti sprendimų priėmimą

Tyrimo metu pavyko papildomai atskleisti ugdomus sprendimų priėmimo gebėjimus: gebėjimą analizuoti situacijas ir kritiškai mąstyti; skatina imtis iniciatyvos; ugdomas gebėjimas greitai reaguoti netikėtose situacijose.

Kokybinio tyrimo metu išryškėjo, kad dalyviams buvo labai svarbus geranoriškos aplinkos poveikis, skatinantis socialinių gebėjimų ugdymą. Pozityvios aplinkos sudarymas, labai priklausantis nuo taikytų teatro metodų, skatino mokinius bandyti ir tobulėti.

Analizuojant kiekybinės analizės duomenis pastebėtas teigiamas pokytis tarp pirmojo ir antrojo matavimų, tačiau šie duomenys statistiškai nereikšmingi. Nedideli moksleivių socialinių gebėjimų pokyčiai fiksuojami ir kituose tyrimuose (Margolin, 2001; Manger, Eikeland, Asbjornsen, 2003; Vyšniauskytė-Rimkienė, 2007). Remiantis kitų tyrėjų patirtimi gali numatyti kelias priežastis,

kodėl socialinių gebėjimų lavinimo mokyklose poveikis gali būti labai mažas arba jo visai nebūti. Viena iš priežasčių gali būti tai, kad žmogaus socialiniai gebėjimai lengvai nesikeičia (Gresham, Cook, Collins, Dart, Rasetshwane, Truelson, Grant, 2010). Kiti tyrėjai daro išvadas, kad socialinių gebėjimų ugdymas ne visada leidžia įgytą patirtį transformuoti į realias gyvenimo situacijas (Margolin, 2001). Bandant paaiškinti, kodėl socialinių gebėjimų ugdymas ne visada yra paveikus, manoma, kad ugdytiniams socialinių pratybų metu suteikiama per mažai galimybių taikyti naujus socialinius gebėjimus esant specifinėms situacijoms. Tai mokiniams trukdo apibendrinti naujai įgytą patirtį ir gebėti ją taikyti įvairiose gyvenimo situacijose (Vyšniauskytė-Rimkienė, 2007).

Ugdomojo eksperimento metu taikant teatro metodus buvo stengiamasi 9–12 klasių mokiniams suteikti galimybių naujus gebėjimus taikyti jų amžiui būdingoms situacijoms spręsti, tačiau galima daryti prielaidą, kad šiam ugdymo etapui reikėtų skirti daugiau laiko. Svarbu ir tai, kad ugdomojo eksperimento imtis šiame tyrime yra nedidelė, todėl sunkiau gauti statistiškai patikimus rezultatus.



## IŠVADOS

- Socialiniai gebėjimai yra tam tikros žmogaus savybės ir gebėjimai suprasti savo emocijas, jų priežastis, poveikį gyvenimui; suprasti kitų žmonių emocijas ir jų atsiradimo priežastis; gebėjimą aiškiai išreikšti savo mintis, bendradarbiauti siekiant tikslų; gebėjimą įvertinti situaciją, priimti sprendimus ir prisiimti atsakomybę už savo veiksmų ir sprendimų pasekmes, jie gali būti veiksmingai ugdomi naudojant taikomuosius teatro metodus dėl šių metodų taikymo metu kuriamos pozityvios mokymosi aplinkos ir dalyvių lengvesnio įsitraukimo į ugdymo procesą.
- Teoriškai pagrįstas 9–12 klasių mokinių socialinių gebėjimų ugdymo galimybes naudojant taikomuosius teatro metodus modelis, kurio pagrindinės dalys yra: reflektivaus mokymosi principų laikymasis, pozityvios mokymosi aplinkos kūrimas, kurioje taikomi taikomieji teatro metodai sudaro sąlygas pasiekti didesnę mokinių įsitraukimą ir daugiau pozityvaus vystymosi, tokiu būdu aktyvios veiklos metu ugdomi mokinių socialiniai gebėjimai: savimonė, savireguliacija, socialinis sąmoningumas, bendravimo gebėjimai, atsakingas sprendimų priėmimas, kurie padeda mokiniui pasiekti didesnės sėkmės mokykloje ir gyvenime.
- Pagrįsta mokinių socialinių gebėjimų ugdymo naudojant taikomuosius teatro metodus tyrimo metodologija. Pasirinktas mišrių metodų tyrimas, derinant kokybinį ir kiekybinį tyrimą, pasirenkant edukacinio eksperimento tyrimo strategiją, derinami duomenų rinkimo metodai – stebėjimas, refleksijų dienoraščiai ir tyrimo dalyvių apklausa raštu; duomenų apdorojimui taikomas kokybinės turinio analizės metodas, socialinių gebėjimų ugdymo po edukacinio eksperimento pokyčiui nustatyti taikomi aprašomosios statistinės analizės metodai.
- Atlikus tyrimą nustatyta taikomųjų teatro metodų taikymo galimybės ugdyti 9–12 klasių mokinių socialinius gebėjimus: pažinti savo emocijas ir jų įtaką elgesiui; stiprinti pasitikėjimo savimi jausmą; formuoti savęs ir savo unikalumo suvokimą; gebėjimas valdyti emocijas, pozityviai priimti kritiką, išlikti optimistišku ir aktyviai veikti; gebėjimas pažinti kitus, formuoti geranorišką požiūrį į kitus, pripažinti įvairovę ir norą ūpintis kitais; kurti ir palaikyti palankius santykius, ugdyti klausymosi įgūdžius; skatinti bendradarbiavimą ir pagarbaus argumentavimo galimybes; analizuoti situacijas ir gebėti priimti sprendimus.

## REKOMENDACIJOS

Atliktas tyrimas leidžia pateikti pedagogams praktinės veiklos rekomendacijas, kaip ugdyti 9-12 klasių mokinių socialinius gebėjimus taikant taikomuosius teatro metodus:

- kurti saugią mokiniui aplinką, kurioje mokinys jaustųsi priimtas, savas, pakankamai atsipalaidavęs, kad galėtų laisvai improvizuoti, žaisti;
- skatinti grupės dalyvių bendradarbiavimą, puoselėti draugiškus tarpusavio santykius;
- nuolat skatinti mokinius pozityviomis pastabomis ir komentarais;
- savo veikloje taikyti įvairias taikomas teatro metodikas ir sudaryti mokiniams galimybių rinktis (tikslą, kurio jie sieks užsiėmimo metu, veiklą, kurią atliks, siekdamas šio tikslo, veiklos atlikimo būdą ir t.t.) ir veikti pagal savo pasirinkimą.

## LITERATŪRA

1. Arslan, S. (2015). Pre-service teachers' level of problem solving and its relation with creative drama education. *Education*, 135(4), 423-434.
2. Boyer, B. P., Nelson, J. A. (2015). Longitudinal associations of childhood parenting and adolescent health: The mediating influence of social competence. *Child Development*, 86 (3), 828–843.
3. Boal, A. (2005). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
4. Burneikaitė, S., Šertvytienė, V., Stasiulis, A. (2015). Drama Therapy Methods in Occupational Therapy Studies. *Sveikatos mokslai/Health Sciences*, 25(3), 22–25.
5. Brandt, E., Grunnet, C. (2000, November). Evoking the future: Drama and props in user centered design. In *Proceedings of Participatory Design Conference (PDC 2000)* (pp. 11-20).
6. Breidokienė, R., Jusienė, R. (2012). Savireguliacija ankstyvoje vaikystėje: sampratos problematika. *Psichologija*, 46(46), 27–44.
7. Cawthon, S. W., Dawson, K., Ihorn, S. (2011). Activating Student Engagement through Drama-Based Instruction. *Journal for Learning through the Arts*, 7(1), .
8. Chen, X., Zhang, G., Chen, H., Li, D. (2012). Performance on delay tasks in early childhood predicted socioemotional and school adjustment nine years later: A longitudinal study in Chinese children. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 1 (1), 3–14.
9. Cranston, J., Kusanovich, K. (2014). More drama in school leadership: Developing creative and ethical capacities in the next generation of school leaders. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 1 (3), 15–24.
10. Dargienė, D. (2009). Mokinių (9–12kl.) meninių interesų ir edukacinių teatro paslaugų atitiktis mokykloje (Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas).
11. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. and Weissberg, R. P. (2017), Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88: 408–416.
12. Duatepe-Paksu, A., Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 272-286.
13. 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.
14. Dweck, C. S., Walton, G. M., Cohen, G. L., Bill and Melinda Gates, F. (2014). *Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*.

15. Harrod, N. R.; Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40, 505–512.
16. Hollanders H., Cruysen A. (2009). *Design, Creativity and Innovation: A Scoreboard Approach*, UNU-MERIT, Maastricht Economic and social Research and training centre on Innovation and Technology, Maastricht University, Žiūrėta 2018-03-11. Prieiga internete: <http://digitalarchive.maastrichtuniversity.nl/fedora/get/guid:ea137e86-d8ad-41dd-b0ac-a0465d0d4161/ASSET1> .
17. Eisenberg, N., Smith, C. L., Sadovsky, A., Spinrad, T. L. (2004). Effortful control. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 259-282.
18. Ercmonienė-Varnė, R. (2011). Paauglių pagarbos jausmo ugdymas teatro pratybomis: sociokultūrinės tolerancijos lyginamasis tyrimas. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, (102).
19. Yavuzer, Y. (2012) Effect of Creative Drama-based Group Guidance on Male-Adolescents' Conflict Resolution Skills. *EJER Spring* p. 113.
20. Feldhendler, D. (2002). Augusto Boal and Jacob L. Moreno. Playing Boal. *Theatre, Therapy, Activism*, 87-109.
21. Goleman, D. (2017). *Leadership That Gets Results (Harvard Business Review Classics)*. Harvard Business Press.
22. Gresham, F. M., Cook, C. R., Collins, T., Dart, E., Rasetshwane, K., Truelson, E., Grant, S. (2010). Developing a change-sensitive brief behavior rating scale as a progress monitoring tool for social behavior: An example using the Social Skills Rating System-Teacher Form. *School Psychology Review*, 39(3), 364.
23. Hagaman, J. L., Casey, K. J. (2016). Mokinių, turinčių dėmesio trūkumo ir hiperaktyvumo sutrikimą, mokymosi poreikių supratimas ir parama. *Special Education*, (1), 38-49.
24. Johnstone, K. (2014). *Impro for storytellers*. Routledge.
25. Jordaan, O., Coetzee, M. H. (2017). Storying worlds: using playback theatre to explore the interplay between personal and dominant discourses amongst adolescents. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(4), 537–552.
26. Juodaitytė, A., Malinauskienė, D., Šiaučiulienė, R. (2015). Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 118(2), 44-56.
27. Kaf, O., Yilmaz, O. U. (2017). Effects of Creative Drama Method on Students' Attitude towards Social Studies, Academic Achievement and Retention in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 289–298.

28. Kana, P., & Aitken, V. (2007). "She didn't ask me about my grandma" Using process drama to explore issues of cultural exclusion and educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 697-710.
29. Kazragytė, V. (2013). Teatro dalykas Lietuvos mokykloje: ryšiai su edukaciniu kultūriniu kontekstu. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, (111).
30. Kazragytė, V. (2014). Mokyklinės teatro pedagogikos plėtra Lietuvoje: idėjų aspektas. *Pedagogy Studies/Pedagogika*, 114(2), 35-43.
31. Kušlevič-Veršėkienė, D., Pukinskaitė, R. (2014). Paauglių emocinis intelektas: psichosocialinių sunkumų, stresinių gyvenimo įvykių bei demografinių charakteristikų analizė.
32. Krasauskienė, R. (2005). III–IV gimnazijos klasių mokinių nuostatų į meninio ugdymo dalykus formavimosi ypatumai. *Pedagogika*, 78, 22-28.
33. Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. Third Edition.
34. Lanovaz, M. J., Dufour, M. M., Argumedes, M. (2017). Behavior Analytic Methods. In *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 115-132). Springer, Cham.
35. Laucytė, R. (2008). Dalyvavimo mokyklos dramos kolektyve įtaka mokinių asmenybės savybių tobulėjimui (Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas).
36. Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.
37. Luobikienė I. (2007). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija..
38. Madrazo, G.M., Motz Jr, Lamoine L. (2005). Brain Research: Implications to Diverse Learners. *Science Educator*, 14 (1), 56–60/.
39. Margolin, S. (2001). Interventions for nonaggressive peer-rejected children and adolescents: A review of the literature. *Children & Schools*, 23(3), 143–159
40. Maršantaitė, I. (2014). *Socio-terapinio teatro metodikų taikymas darbe su mažiau galimybių turinčiu jaunimu* (Daktaro disertacija, Vytauto Didžiojo universitetas).
41. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. RJ Sternberg (ed.).
42. Mayer, R. E. (2017). How can brain research inform academic learning and instruction?. *Educational Psychology Review*, 29(4), 835–846.
43. Manger, T., Eikeland, O. J., Asbjørnsen, A. (2003). Effects of training on pupils' social skills. *Research in education*, 69(1), 80–92.

44. Merrell, K. W., Streeter, A. L., Boelter, E. W., Caldarella, P., & Gentry, A. (2001). Validity of the Home and Community Social Behavior Scales: Comparisons with five behavior-rating scales. *Psychology in the Schools*, 38 (4), 313–325.
45. Monkevičienė, O., Sakadolskis, E., Bruzgelevičienė, R., Jakavonytė-Staškuvienė, D., Salienė, V., Toleikytė, N., Zaleskienė, I. (2014). *Ugdymo paradigmų iššūkiai didaktikai*. Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
46. Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2011). *Emotional intelligence coaching: Improving performance for leaders, coaches and the individual*. Kogan Page Publishers.
47. Ng, H. C., Graydon, C. (2016). In search of empathy in Playback Theatre: a preliminary study. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 15(2), 126–141.
48. Oliva, G. (2015). Education to Theatricality: The Theatrical Workshop as a Training Model the Expressive and Performing Arts in Education. *World Journal of Education*, 5(2), 86-97.
49. Owens A., Barber K. (2006). *Proceso drama: dramos darbai*. Vilnius: Kronta.
50. Paulauskas, Z. (1995). Intelektu teorijų ir jo tyrimo problemų apžvalga. *Psichologija*, 14, 40–66.
51. Pakalniškienė, V. (2010). *11–12 kl. mokinių profesinių interesų formavimasis per teatro pamokas*. Daktaro disertacija, Lietuvos edukologijos uuniversitetas.
52. Pakalniškienė, V. (2012). Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas. *Metodinė priemonė*. Vilnius: VU leidykla.
53. Palmer, B.; Donaldson, C.; Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33: 1091–1100.
54. Pekdoğan, S., Korkmaz, H. İ. (2016). An Experimental Study on Development Critical Thinking Skills via Educational Drama as a Teaching Method. *International online journal of educational sciences*, 8(3).
55. Peters, W. J., Matson, J. L. (2017). Checklists and Scaling Methods. In *Handbook of Social Behavior and Skills in Children* (pp. 101-114). Springer, Cham.
56. Petrides, K. V.; Frederickson, N.; Sangareau, Y.; Furnham, A. Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*. 2006. 15(3): 537-547.
57. Petruolytė, A. (2011). Bendrojo ugdymo mokyklų, kuriose sustiprintas meninis ugdymas, mokinių kūrybiškumas ir mokymosi sėkmė. *Educational Psychology/Ugdymo psichologija*, 22.
58. Psichologijos žodynas, Vilnius : Mokslo ir enciklopedijų l-kla, 1993, p. 265.
59. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.

60. Prajapati, R., Sharma, B., Sharma, D. (2017). Significance Of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research (Online)*, 10(1), 1.
61. Rimm-Kaufman, S. E., Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*.
62. Šeškevičiūtė, I., Urbanavičienė, D., Čiškauskaitė, Ž., Vilkelienė, A., Kazragytė, V., Kudinovienė, J., Banevičiūtė, B. (2014). Pradedančiųjų teatro mokytojų problemos ir jų asmeninė įveika (Daktaro disertacija, Lietuvos edukologijos universitetas).
63. Šiukštienė, A., Pileckaitė-Markovienė, M. (2014). „Paauglio streso klausimyno “lietuviškos versijos kai kurios psichometrinės charakteristikos. *International journal of psychology: a biopsychosocial approach*, 2014,[Vol.] 14, p. 9-28.
64. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
65. Targamadžė, V., Girdzijauskienė, S., Šimelionienė, A., Pečiuliauskienė, P., Nauckūnaitė, Z. (2015). Naujoji (Z) karta–prarastoji ar dar neatrastoji. *Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas*.
66. Toraman, C., Olubei, E. (2016). The effect of constructivism on attitudes towards lessons: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(62).
67. Thambu, N., Balakrishnan, V. (2016). Forum Theatre as a Moral Education Pedagogy. *ATIKAN*, 4(1).
68. Vyšniauskaitė, M., Kvieskienė, Kvieska. V., Rauhansalo. T (2017). Kaip ugdyti sąmoningą moksleivį. *Socialinis ugdymas*, 46(2).
69. Vyšniauskytė-Rimkienė, J. (2007). Moksleivių socialinės kompetencijos ugdymo galimybės. *Pedagogika*, 86, 99-104.
70. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.
71. Zeleeva, V. P. (2015). Psychodrama in the training of practical psychologists. *Review of European Studies*, 7(5), 200.
72. Žemaitienė, P., Vainorienė, I., Melnikova, R., Zeliankienė, V. (2008). Metodinės rekomendacijos pagrindinio ugdymo etikos bendrosios programos įgyvendinimui.