



LIETUVA. Švietimas šalyje ir regionuose
Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas

2024
II dalis

Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose

2024

II dalis

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas

Vilnius 2024

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija kartu su Nacionaline švietimo agentūra leidžia kasmetinį leidinį, kuriame šalies ir savivaldybių lygmeniu apžvelgiama švietimo (ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo) būklė.

2024 metų leidinį sudaro dvi dalys: I dalyje apžvelgiama bendroji ugdymo būklė šalyje ir savivaldybėse (Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2024. I dalis), II dalyje analizuojami socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo klausimai.

Pasiūlymus ir komentarus prašome siųsti Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Strateginio planavimo skyriaus vedėjui Ričardui Ališauskui (Ricardas.Alisauskas@smsm.lt) ir Nacionalinės švietimo agentūros direktoriaus pavaduotojai dr. Astai Ranonytei (Asta.Ranonyte@nsa.smm.lt).

Redakcinė grupė:

prof. dr. Ramūnas Skaudžius, Švietimo, mokslo ir sporto viceministras (pirmininkas) (iki 2024 m. balandžio 9 d.)

Ignas Gaižiūnas, Švietimo, mokslo ir sporto viceministras (pirmininkas) (nuo 2024 m. balandžio 22 d.)

Ričardas Ališauskas, Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Strateginio planavimo skyriaus vedėjas (pirmininko pavaduotojas)

dr. Asta Ranonytė, Nacionalinės švietimo agentūros direktoriaus pavaduotoja (pirmininko pavaduotoja)

dr. Rasa Didžiulienė, Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademijos vyresnioji lektorė

dr. Rita Dukynaitė, Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Strateginio planavimo skyriaus vyriausioji patarėja

dr. Rasa Erentaitė, Kauno technologijos universiteto Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakulteto vyriausioji mokslo darbuotoja

Vilma Malinauskienė, Valstybės duomenų agentūros Socialinės apsaugos, sveikatos, švietimo ir kultūros statistikos skyriaus patarėja

dr. Odeta Merfeldaitė, Mykolo Romerio universiteto profesorė

Jonas Mickus, Lietuvos savivaldybių asociacijos patarėjas švietimo ir kultūros klausimais

dr. Reda Nausėdaitė, Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos mokslo ir inovacijų patarėja

dr. Saulė Raižienė, Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto Psichologijos instituto profesorė

Algirdas Kęstutis Rimkus, Panevėžio rajono savivaldybės administracijos Švietimo, kultūros ir sporto skyriaus vedėjas, Lietuvos savivaldybių švietimo padalinių vedėjų asociacijos vadovas

dr. Kastytis Šmigelskas, Lietuvos sveikatos mokslų universiteto Visuomenės sveikatos fakulteto Sveikatos psichologijos katedros profesorius, Sveikatos tyrimų instituto vyriausiasis mokslo darbuotojas

dr. Daiva Šukytė, Socialinio ir emocinio ugdymo instituto vadovė

Leidinio (II dalies) rengėjai:

Švietimo, mokslo ir sporto ministerija: Evelina Raudytė-Lipeikienė

Nacionalinė švietimo agentūra: dr. Snieguolė Vaičekauskienė (leidinio rengėjų grupės vadovė), Remigijus Auškelis, dr. Sandra Balevičienė, Rūta Gajauskaitė, Jolanta Jevsejevienė, Renata Kilijonienė, Vaida Kostyгова, Asta Lauciuvienė, Elvyra Matačiūnienė, Virginijus Mažeika, Gintautas Meilūnas, Eglė Melnikė, dr. Svajonė Mikėnė, Palmira Papšienė, Lina Pareigienė, Ana Pavilovič-Jančis, dr. Nijolė Putrienė, dr. Benediktas Šetkus, Ingrida Šiaučiuilienė, dr. Dainora Vaitkevičienė, Jonas Vaščėga, Albina Vilimienė, Saulė Vingelienė, dr. Rima Zablackė

Konsultavo, teikė duomenis ir informaciją:

Nacionalinė švietimo agentūra: Kristina Ignatavičienė, Rimantas Pikšrys, Mindaugas Požėla

Duomenis švietimo valdymo informacinei sistemai (ŠVIS) pateikė švietimo įstaigos

Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklės šalyje tyrimą Nacionalinės švietimo agentūros užsakymu atliko UAB „Factus Dominus“ tyrėjai prof. habil. dr. Gediminas Merkys ir Kęstutis Tarnauskas. Konsultavo dr. Vilija Adaškevičienė, Kauno miesto savivaldybės administracijos Švietimo skyriaus vyriausioji specialistė, ir Renata Valaitytė-Ramuckienė, Kauno rajono savivaldybės administracijos Kultūros, švietimo ir sporto skyriaus vyriausioji specialistė. Duomenis apie socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo aspektus Lietuvos savivaldybėse šiam tyrimui pateikė savivaldybių administracijos.

Redaktorė Anželika Tekutienė

Dizainerė Dalė Dubonienė

Maketuotojas Gintautas Vaitonis

Viršelyje: Kamilės Savickaitės, Tauragės „Versmės“ gimnazijos 3 kl. mokinės, piešinys (mokytoja – Gitana Budginienė)

Bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos integralios bibliotekų informacinės sistemos (LIBIS) portale *ibiblioteka.lt*

Švietimo būklės apžvalgas galite rasti:

Švietimo, mokslo ir sporto ministerijos interneto svetainėje (<https://smsm.lrv.lt/lt/teisine-informacija-1/ti-tyrimai-ir-analizes/svietimo-ir-mokslo-bukles-apzvalgos/>) ir Nacionalinės švietimo agentūros interneto svetainėje (<https://www.nsa.smm.lt/svietimo-stebesena/svietimo-bukles-apzvalgos/>).



Gyvename pasauliniame dinamiškos kaitos kontekste, kuris skatina vis atsakingiau kurti savo ateitį. Asmens ir valstybės raidą lemia švietimas, kultūra, mąstymo būdai ir elgsena, vertybės, gebėjimas gyventi neapibrėžtumo sąlygomis, prognozuoti ateities galimybes, iššūkius ir jiems rengtis. Vienas svarbiausių šio laikotarpio uždavinių – sumažinti įtampą tarp XXI a. pokyčių spartos ir prieinamo kokybiško švietimo kiekvienam. Raktas į sėkmę – profesinių, socialinių ir emocinių kompetencijų dermė. Turintieji tvirtus pagrindus galės panaudoti savo potencialą, būti atsakingais piliečiais, gebančiais visavertiškai gyventi įvairovėje, o savo dabartį ir ateitį formuoti įtraukiais ir tvariais būdais.

Lietuvoje, kaip ir kitose demokratiškosios kultūros šalyse, vis labiau aktualizuojama socialinių ir emocinių kompetencijų reikšmė. Šios kompetencijos yra universalios, tiesiogiai paveikiančios visas žmogaus gyvenimo sritis, todėl labai svarbus pasiryžimas užtikrinti palankias asmenybės raidos ir ugdymo sąlygas sėkmingai dalyvauti ugdymo procese. Kaip teigė pedagogė, habil. dr. Meilė Lukšienė, „kad vaikas augtų doras, atsakingas visuomenės šeiminkas, jis turi mokėti pažinti ne tik išorinį pasaulį, bet ir patį save. <...> Kartu neišvengiamas viso mokyklos mikroklimato humanizavimas, pradedant mokinio – mokytojo ir baigiant administracijos – mokytojo santykiais“. Sveika ir saugi mokymosi aplinka sukuria galimybes telkti gyvybingą bendruomenę, formuoti unikalią mokyklos kultūrą, jaustis jos dalimi, palaikyti pagarbius santykius ir siekti aukštų mokinių mokymosi pasiekimų.

Ugdymo paradigmų kaita – sudėtingas ir ilgas procesas, reikalaujantis visų dalyvių kantrybės, nuostatų kaitos ir veikmės. Svarbu, kad įtraukiojo ugdymo, personalizuoto mokymo(si) įgyvendinimas neapsiribotų vien tik mokyklų patalpų gerinimu, edukacinių aplinkų ir priemonių įvairovės didinimu. Kartu būtina aprėpti visų žmonių fizinę ir emocinę sveikatą, saugumą, pasitenkinimą gyvenimu, skatinti aktyvų dalyvavimą, ypač daug dėmesio skiriant vaikams iš nepalankios socialinės, ekonominės, kultūrinės aplinkos ir turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių. Augančios mąstysenos formavimas nuo pat ankstyvos vaikystės iki asmenybės brandos galėtų pastūmėti siekti tolygesnės pasiekimų pažangos.

Lietuvoje kultūros, humanizmo, atsinaujinimo, kaitos ir demokratiškumo principų reikšmė švietimo sistemoje buvo paminėta Nepriklausomybės apyaušryje, dar 1988 m., Tautinės mokyklos koncepcijoje. Koncepcijos kūrėjai puoselėjo idėją, kad švietimas yra neatsiejama konkrečios kultūros, kurioje jis veikia, dalis, tačiau ir pati švietimo sistema yra vienas iš kultūrą kuriančių veiksnių. Šios nuostatos išliko aktualios per visą Lietuvos švietimo sistemos vystymosi laikotarpį ir pastaraisiais metais jų poveikis tapo dar svarbesnis.

Valstybės ateities vizijoje „Lietuva 2050“ kultūros, kaip valstybės išlikimo ir gyvybingumo sąlygos, vystymasis akcentuojamas per strateginę švietimo kryptį. Pabrėžiamas asmens visaverčio išsilavinimo poreikis, suprantamas ne tik kaip akademinų žinių, bet ir kaip ateičiai būtino kritinio mąstymo, kūrybingumo, gebėjimo pasirūpinti savimi ir kitais, atsparumo, atkaklumo, kitų socialinių ir emocinių kompetencijų įgijimas ir nuolatinis atnaujinimas.

Lietuvos Respublikos Aštuonioliktoji Vyriausybė, atsižvelgdama į valstybės strateginius siekius ir įgyvendindama savo numatytas programines nuostatas, švietimo sistemoje siekė užtikrinti pilietinio ugdymo, kultūros edukacijos, kūrybingumo skatinimą, skyrė deramą dėmesį sveikatingumui, apimant psichikos sveikatą ir lytinį švietimą. Nukreiptomis iniciatyvomis buvo remiamas mokytojų kvalifikacijos tobulinimas lyderystės, socialinių ir emocinių kompetencijų, taip pat pokyčių valdymo srityse, skatinta plėsti įtraukią ugdymosi kultūrą, aplinką ir švietimo pagalbos prieinamumą. Viso to sėkmei užtikrinti reikia atsakingai, nuosekliai ir ilgą laiką įgyvendinti užsibrėžtus tikslus ir skirti reikiamų investicijų.

Įtraukaus augimo požiūris stiprinamas ir tarptautiniu mastu. EBPO (PISA, TALIS), IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, ICILS), Pasaulio sveikatos organizacijos (HBSC) atliekami tarptautiniai mokinių pasiekimų, mokytojų, sveikatos tyrimai pagrindžia socialinių ir emocinių kompetencijų įtaką emocinei gerovei ir mokymosi pasiekimams. Nors, EBPO PISA tyrimo duomenimis, Lietuvos mokiniai savo socialinius ir emocinius gebėjimus vertino rezervuočiau, tačiau jų pasitenkinimo savo gyvenimu lygis, priklausymo mokyklai jausmas buvo didesnis nei bendraamžių EBPO šalyse. Tokie tyrimai, kaip IEA ICCS, parodė pozityvias tendencijas, stebint mokinių dalyvavimą bendruomenės grupių ar organizacijų veikloje už mokyklos ribų, domėjimąsi socialinėmis ir politinėmis problemomis, jų pasitikėjimą savo gebėjimais naudotis skaitmeninėmis technologijomis. Mokiniai teigiamai vertino santykius su mokytojais, o mokyklos sudarė palankias galimybes aktyviai dalyvauti mokyklos bendruomenės gyvenime. Mažiau palankius duomenis atskleidė HBSC tyrimas, kuris nustatė, kad Lietuvos mokinių psichikos gerovės indeksas gana žemas, vaikai jaučiasi vieniši, pasižymi prastu saviveiksmingumu. EBPO PISA tyrimo rezultatai taip pat parodė, kad stiprus nerimo jausmas ugdymo procese lemia žemesnius mokinių pasiekimus. Ypač sunerinti verčia vis dar didelis mokinių ir mokytojų patyčių mastas, augantis elektroninių cigarečių rūkymas, nesaikingas naudojimas socialiniais tinklais ir kompiuteriniais žaidimais. Sveikintina, kad per pastaruosius kelerius metus lyderystės spręsti šias problemas ėmėsi daugiau nei pusė Lietuvos savivaldybių. Viliuosi, kad glaudus bendradarbiavimas dėl mūsų šalies vaikų gerovės skatins paveikias praktikas ir didesnę jų sklaidą. Sėkmė priklauso nuo mūsų sprendimų šiandien.

Dėkoju kiekvienam švietimo bendruomenės nariui, rūpesčiu ir pastangomis prisidedančiam prie nuoseklios švietimo pažangos.

Tikiuosi, kad ši švietimo būklės apžvalga pakvies prasingoms diskusijoms, atskleis plačias kokybiško ugdymo vystymosi perspektyvas ir įkvėps ilgalaikiams pokyčiams.

Kurkime patikimą, atvirą ir telkiančią valstybę, kurią kiekvienas norėtų saugoti ir branginti.

Švietimo, mokslo ir sporto ministrė
Radvilė Morkūnaitė-Mikulėnienė

2024 m. lapkričio 14 d.

Turinys

Lentelių ir paveikslų sąrašas	6
Įvadas	9
Apibendrinimas: pagrindiniai faktai ir tendencijos	10
Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas (infografikas)	16
1. Socialinių ir emocinių kompetencijų samprata, ugdymo reglamentavimas ir svarba	18
2. Mokinių socialinės ir emocinės kompetencijos	32
3. Pedagoginių darbuotojų pasirengimas ir galimybės ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas	55
4. Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo procesas	75
5. Savivaldybių indėlis, ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas	93
Santrumpos	110
Šaltiniai	112
Priedas	120

Lentelių ir paveikslų sąrašas

1. Socialinių ir emocinių kompetencijų samprata, ugdymo reglamentavimas ir svarba

- 1.1 pav. Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos sandai
- 1.2 pav. *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* pasiekimų sritys ir pasiekimai
- 1.3 pav. 2023 m. Europos šalių kontekste Lietuvos gyventojai jautėsi gana laimingi, nediskriminuojami, bet palyginti nesaugūs savo gyvenamojoje aplinkoje
- 1.4 pav. 2023 m. Europos šalių kontekste Lietuvoje buvo palyginti mažai gyventojų, kuriems svarbu, kad su žmonėmis būtų elgiamasi vienodai, suprasti kitokių žmones ir kitiems padėti

- 1.1 lentelė. Mokytojo ir mokinio santykių raiška mokykloje
- 1.2 lentelė. Socialinė kompetencija *Priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi bendrojoje programoje (2002)*
- 1.3 lentelė. 2008 m. ir 2022 m. kompetencijų sąrašų palyginimas
- 1.4 lentelė. Socialinės ir socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijų sampratų palyginimas
- 1.5 lentelė. Socialinio ir emocinio ugdymo sampratų pavyzdžiai
- 1.6 lentelė. Socialinio ir emocinio ugdymo pagrindai ir esminės nuostatos valstybės dokumentuose
- 1.7 lentelė. Socialinio ir emocinio ugdymo aspektai ugdymo(si) srityje „Aš ir bendruomenė“
- 1.8 lentelė. Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos reglamentavimas *Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje*
- 1.9 lentelė. Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos reglamentavimas *Pradinio ugdymo bendrojoje programoje*
- 1.10 lentelė. Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymo nuostatos kituose švietimo dokumentuose
- 1.11 lentelė. Socialiniai ir emociniai gebėjimai, susiję su žmogaus akademiniais, darbo rinkos pasiekimais, asmeninio ir bendruomeninio gyvenimo kokybe

2. Mokinių socialinės ir emocinės kompetencijos

- 2.1 pav. Ir Lietuvoje, ir vidutiniškai HBSC tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose mokinių psichologinės gerovės indekso vidutinė reikšmė buvo aukštesnė berniukų nei mergaičių, jaunesnio nei vyresnio amžiaus mokinių
- 2.2 pav. Visose amžiaus grupėse didesnė dalis Lietuvos mokinių jautėsi vieniši nei vidutiniškai HBSC tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose
- 2.3 pav. Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai HBSC tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose, berniukai yra labiau patenkinti savo gyvenimu nei mergaitės, jaunesni mokiniai – labiau patenkinti nei vyresnio amžiaus mokiniai
- 2.4 pav. Lietuvos penkiolikmečių pasitenkinimo gyvenimu vidurkis 2022 m. buvo aukštesnis nei EBPO vidurkis
- 2.5 pav. EBPO PISA 2015, 2018 ir 2022 m. rezultatai rodo, jog mažėja mokinių, patenkintų savo gyvenimu, ir didėja mažiau patenkintų gyvenimu mokinių dalis
- 2.6 pav. Lietuvos mokinių saviveiksmingumo lygis yra žemesnis nei vidutiniškai HBSC tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose
- 2.7 pav. Lietuvos penkiolikmečių pasitikėjimas savo gebėjimais naudotis skaitmeninėmis technologijomis ar savarankiškai internete rasti reikalingą informaciją yra gerokai didesnis nei motyvuoti save mokyti
- 2.8 pav. 2022 m. apie du trečdaliai Lietuvos penkiolikmečių jautė nerimą dėl galimybės gauti prastą matematikos įvertinimą, kiek daugiau nei trečdalis jautė nerimą, įtampą atlikdami matematikos užduotis
- 2.9 pav. 2022 m. subjektyvus Lietuvos penkiolikmečių visų socialinių ir emocinių gebėjimų, išskyrus atsparumą stresui, vertinimas buvo santūresnis nei vidutiniškai EBPO
- 2.10 pav. Penkiolikmečių, pasižymėjusių tokiomis savybėmis ir gebėjimais, kaip smalsumas, atkaklumas, emocijų valdymas, iniciatyvumas, atsparumas stresui, empatija, matematinio raštingumo rezultatai buvo aukštesni
- 2.11 pav. Aukštesnių kūrybinio mąstymo rezultatų pasiekia penkiolikmečiai mokiniai, pasižymintys didesniu smalsumu, atkaklumu, matantys skirtingus požyrius
- 2.12 pav. Su teiginiu, kad intelekto negalima pakeisti, daugiausia penkiolikmečių nesutiko Estijoje, Airijoje, Vokietijoje, Austrijoje, Japonijoje, Švedijoje, o Lietuvos rezultatai buvo artimi EBPO vidurkiui
- 2.13 pav. Lietuvoje apie pusę penkiolikmečių nesutiko, kad intelekto ar kūrybingumo negalima pakeisti, tačiau tik ketvirtadalis nepritarė teiginiui, jog kai kuriems mokiniams matematika ar kalba nesiseka, nesvarbu, kiek jie mokosi
- 2.14 pav. Lietuvos mokinių pasitikėjimo veikti savarankiškai pilietiško srityje indeksas yra artimas IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių vidurkiui
- 2.15 pav. Lietuvos mokiniai vidutiniškai dažniau nei jų bendraamžiai kitose šalyse su tėvais ir draugais diskutuoja politiniais ir socialiniais klausimais
- 2.16 pav. Nuo 2009 m. iki 2022 m. Lietuvoje labiausiai išaugo mokinių, dalyvavusių savanorių grupių, padedančių vietos bendruomenei, veikloje, dalis
- 2.17 pav. Lietuvos mokinių ketinimo dalyvauti ir legaliose, ir nelegaliose protesto veiklose indekso reikšmės buvo aukštesnės už IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių vidurkį
- 2.18 pav. Fizinėse muštynėse dalyvavusių Lietuvos mokinių dalis visose tirtose amžiaus grupėse buvo panaši arba mažesnė nei HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų vidurkis
- 2.19 pav. Lietuvos mokinių, patiriančių patyčias mokykloje ir elektroninėje erdvėje, dalis visose tirtose amžiaus grupėse buvo didžiausia tarp HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų
- 2.20 pav. Remiantis IEA PIRLS ir IEA TIMSS duomenimis, pradinio ugdymo lygmenyje 2015–2021 m. pastebėta patyčių mažėjimo tendencija
- 2.21 pav. Nuo 2011 m. iki 2019 m. sumažėjo Lietuvos mokinių cigarečių rūkymo ir alkoholio vartojimo, tačiau išaugo elektroninių cigarečių rūkymo mastai
- 2.22 pav. Lietuvos mokinių dalis visose tirtose amžiaus grupėse buvo viena didžiausių tarp HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų pagal elektroninių cigarečių rūkymą

- 2.1 lentelė. Mokiniai, jautę stipresnį priklausymo mokyklai jausmą, silpnesnį nerimą dėl matematikos, labiau pasitikintys savo savarankiško mokymosi gebėjimais, buvo labiau patenkinti gyvenimu
- 2.2 lentelė. Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO penkiolikmečių, patiriančių bet kokios formos patyčias, matematinio raštingumo rezultatai yra žemesni

3. Pedagoginių darbuotojų pasirengimas ir galimybės ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas

- 3.1 pav. 2023 m. PGI tyrime Lietuvos mokytojai savo profesijos prestižą vertino prasčiau nei visuomenė apskritai
- 3.2 pav. 2023 m. PGI tyrime mažiau nei pusė Lietuvos mokytojų savijautą darbe vertino vidutiniškai

- 3.3 pav. 2018 m. Lietuvoje nepatiriančių neigiamos įtakos psichikos sveikatai mokytojų buvo penktadalis, neįtariantis neigiamos įtakos fizinei sveikatai – beveik trečdalis
- 3.4 pav. 2018 m., mokytojų vertinimu, iš įvairių streso šaltinių didžiausiai mokytojų daliai didelį poveikį darbu darė atsakomybė už mokinių pasiekimus, mažiausiai – pernelyg didelis pamokų krūvis
- 3.5 pav. Didžioji dalis Lietuvos mokytojų save vertino kaip puikiai arba gana gerai pasirengusius mokyti pilietinio ugdymo temų
- 3.6 pav. Daugiausiai mokytojų jautėsi puikiai pasirengę mokyti piliečių teisių ir pareigų, mažiausiai – įvairovės ir įtraukties temų
- 3.7 pav. 2023 m. PGI tyrime pagal visas pilietinių faktorių dimensijas mokytojų balas aukštesnis už visuomenės apskritai
- 3.8 pav. Dalyvaujant PKT programose išugdytomis kompetencijomis dažniausiai siekiama gerinti mokyklos bendruomenės savijautą ir mikroklimatą
- 3.9 pav. Konsultacinę pagalbą šalyje teikia 9 regioniniai centrai
- 3.10 pav. Daugiausia švietimo pagalbos 2023 m. pedagoginės psichologinės tarnybos suteikė mokinių tėvams (globėjams, rūpintojams)
- 3.11 pav. 2023 m. atvirosiose klasėse buvo ugdoma 2 340 mokinių

- 3.1 lentelė. Rekomendacijos dėl socialinio ir emocinio ugdymo stiprinimo Lietuvos mokyklose
- 3.2 lentelė. Regioninių centrų pasiskirstymas pagal jiems priskirtoje teritorijoje besimokančių mokinių skaičių

4. Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo procesas

- 4.1 pav. Pradinėse mokyklose ir gimnazijose socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija ugdyta dažniau
- 4.2 pav. Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija dažniausiai ugdyta šiuolaikinės (ugdymosi) paradigmos pamokose
- 4.3 pav. Mokiniams pamokoje mokantis aktyviai, ugdomos keturios ar daugiau kompetencijų, o socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija ugdoma dažniau
- 4.4 pav. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. Lietuvoje apie 70–90 proc. 8 klasės mokinių mokėsi mokyklose, kuriose mokiniai dalyvauja priimant sprendimus
- 4.5 pav. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. Lietuvoje keturi penktadaliai 8 klasės mokinių manė, kad mokinių dalyvavimas priimant sprendimus padeda tobulinti mokyklą
- 4.6 pav. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. apie 50–70 proc. Lietuvos 8 klasės mokinių teigė, kad pamokoms būdingi įvairūs atvirumo diskusijai požymiai
- 4.7 pav. IEA PIRLS ir IEA TIMSS duomenimis, Lietuvoje mokinių elgesio problemos 8 klasėje dažnesnės nei 4 klasėje
- 4.8 pav. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. Lietuvoje įvairius mokinių ir mokytojų santykių aspektus pozityviai vertino 60–90 proc. 8 klasės mokinių
- 4.9 pav. IEA PIRLS ir IEA TIMSS duomenimis, Lietuvos mokinių priklausymo mokyklai jausmas susilpnėjo
- 4.10 pav. 2023 m. didžiausia ikimokyklinio ugdymo mokyklų, vykdančių prevencines programas, dalis buvo didesniųjų savivaldybių grupėje
- 4.11 pav. Nuo 2020 m. iki 2023 m. pusėje savivaldybių sumažėjo prevencines programas vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų dalis
- 4.12 pav. 2020–2023 m. tėvystės įgūdžių ugdymo programas vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų sumažėjo, o jose dalyvaujančių tėvų padaugėjo
- 4.13 pav. Dažniausiai mokinių nurodyta NVŠ programų nauda ir NVŠ mokytojų siekis – ugdyti aktyvią ir kūrybingą asmenybę
- 4.14 pav. 2018 m. dauguma mokinių NVŠ veiklų emocinę aplinką ir jų dalyvių santykius vertino pozityviai
- 4.15 pav. Palyginti su visais mokiniiais, paramą gaunantys mokiniai NVŠ programas lanko šiek tiek dažniau
- 4.16 pav. 2023 m. 35-ioje savivaldybėse NVŠ programose dalyvaujančių paramą gaunančių mokinių dalis buvo didesnė nei bendra NVŠ programose dalyvaujančių mokinių dalis
- 4.17 pav. Pilietiško krypties NVŠ programų populiarumu išsiskiria mažųjų savivaldybių grupė

- 4.1 lentelė. Mokyklų veiklos kuriant įtraukią kultūrą pavyzdžiai
- 4.2 lentelė. Prevencinių programų tikslams pasiekti svarbus tėvų dalyvavimas
- 4.3 lentelė. 2020–2023 m. dažniausiai taikytos vaiko minimalios priežiūros priemonės – įpareigojimas lankytis pas specialistą ir toliau mokytis
- 4.4 lentelė. 2020–2023 m. beveik 3 kartus padaugėjo atvejų, kai, vaikui skyrus minimalią ar vidutinę priežiūrą, pagalbos priemonės taikytos ir jo šeimai

5. Savivaldybių indėlis, ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas

- 5.1 pav. 35 savivaldybės iš 60-ies inicijavo ir finansavo ugdymo įstaigoms skirtas priemones mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, 2022–2024 m.
 - 5.2 pav. 28 savivaldybės iš 60-ies skyrė lėšų iš savo biudžeto mokinių socialinio ir emocinio ugdymo priemonėms bei prevencinėms programoms remti 2022–2024 m. (neskaitant mokymo lėšų)
 - 5.3 pav. Kas 4-a šalies savivaldybė skyrė papildomų lėšų pedagogams dalyvauti įvairiose kvalifikacijos tobulinimo mokymuose socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti ir prevencinėms programoms vykdyti
 - 5.4 pav. 14 savivaldybių inicijavo ir skyrė lėšų iš savo biudžeto visų 4 tipų prevencinėms programoms vykdyti 2023–2024 m. m.
 - 5.5 pav. 2022–2024 m. savo pavaldumo mokyklų tikslinius mikroklimato tyrimus atliko 22 savivaldybės, o mikroklimato gerinimo priemonės inicijavo perpus mažiau – 11 savivaldybių
 - 5.6 pav. Du trečdaliai savivaldybių, 2023–2024 m. m. įgyvendindamos *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*, susidūrė su iššūkiais ir problemomis
 - 5.7 pav. Daugiausia kvalifikuotų gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų trūksta miestų ir didesniųjų savivaldybių mokyklose
 - 5.8 pav. 36-ioje iš 60-ies savivaldybių trūksta mokytojų, parengtų dirbti pagal *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*
 - 5.9 pav. 2023–2024 m. m. trečdalyje šalies savivaldybių veikė 98 nevalstybinės mokyklos
 - 5.10 pav. 2023–2024 m. m. savivaldybių nevalstybinėse mokyklose taikytos priemonės, padedančios užtikrinti vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą
 - 5.11 pav. 2022–2024 m. Visagino, Kauno r., Vilniaus r., Kauno m., Šiaulių r., Kazlų Rūdos ir Trakų r. savivaldybės buvo labiausiai įsitraukusios į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo veiklas
 - 5.12 pav. Kauno r., Rokiškio r., Trakų r. ir Visagino savivaldybės pasižymi išskirtiniais pasiekimais mokinių socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo srityse
- 5.1 lentelė. 2023–2024 m. m. šalies savivaldybėse vyko PKT renginiai, skirti socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti
 - 5.2 lentelė. 2022–2024 m. mokyklų mikroklimatui gerinti buvo vykdytos įvairios tematikos priemonės
 - 5.3 lentelė. Pirmaisiais *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* įgyvendinimo metais problemų savivaldybėms ir jų mokykloms dažniausiai kilo dėl kvalifikuotų šio mokomojo dalyko specialistų, mokymo medžiagos ir priemonių trūkumo, nepakankamos programos parengimo kokybės, visuomenės ir tėvų pasipriešinimo
 - 5.4 lentelė. 3 iš 60-ies savivaldybių pateikė *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* pirmųjų įgyvendinimo mokslo metų gerąsias patirtis, kuriomis, jų manymu, verta pasidalyti šalies mastu
 - 5.5 lentelė. Savivaldybių administracijų specialistų siūlymai dėl sklandesnio *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* įgyvendinimo



Įvadas

Leidinio paskirtis – apžvelgti Lietuvos ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo būklę ir jos kaitą pastaraisiais metais, atsižvelgiant į švietimui keliamus strateginius tikslus ir uždavinius, išryškinant esmines tendencijas, patiriamus sunkumus ir sėkmę.

Leidiny sudarytas iš dviejų atskirai leidžiamų dalių. I dalyje pateikiama bendroji ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo būklės šalyje ir regionuose apžvalga¹, II dalyje analizuojamas socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas.

II dalis. Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas

Šioje dalyje išsamiai nagrinėjama pastaruoju metu vis labiau aktualizuojama ir stiprinama ugdymo sritis – socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas. Kadangi šios kompetencijos (ypač – susijusios su bendruomeniškumu ir atsakingu sprendimų priėmimu) glaudžiai susijusios su pilietiškumu, apžvalgoje aptariami ir kai kurie pilietiškumo ugdymo aspektai.

Apžvalga sudaryta iš penkių skyrių. Pirmiausia aptariama socialinių ir emocinių kompetencijų samprata, jų ugdymo proceso raida, pagrindinės šių kompetencijų ugdymą reglamentuojančių teisės aktų nuostatos ir, remiantis tyrimų rezultatais, pateikiama argumentų, pagrindžiančių būtinybę stiprinti socialinį ir emocinį ugdymą (1 skyrius). Toliau, remiantis tarptautinių tyrimų duomenimis, plačiai apžvelgiamos mokinių socialinės ir emocinės kompetencijos, apimant ir mokinių psichologinės gerovės rodiklius, elgseną, gyvenseną, nusiteikimą veikti, socialinių ir emocinių kompetencijų poveikį mokymosi pasiekimams (2 skyrius). Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo veiksmingumas priklauso nuo mokytojų ir kitų pedagoginių darbuotojų pasirengimo ir galimybių tobulinti kompetencijas, jų rodomo pavyzdžio mokiniams ir savijautos. Tobulinama, plečiama švietimo pagalba padeda sudaryti palankias sąlygas mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms tobulinti, gerina įvairių ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymosi sąlygas. Tai aptariama 3 skyriuje. 4 skyriuje nagrinėjami įvairūs socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo proceso aspektai: jų ugdymas pamokose ir kitose mokyklos veiklose, palankios mokyklos aplinkos kūrimas, bendradarbiavimas su mokinių tėvais, neformaliojo vaiku švietimo sąsajos su socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymu ir pagalba vaikams, taikant minimalios ir vidutinės priežiūros priemones. 5 skyriuje aptariamas savivaldybių indėlis, ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas: inicijuojamos ir finansuojamos priemonės pedagogų kvalifikacijai tobulinti, mokyklų mikroklimatui tirti ir gerinti, pagalba mokykloms vykdyti prevencines programas ir savivaldybių patirtys, diegiant ugdymo pokyčius.

Rengiant analizę, išanalizuoti socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo uždavinius ir procesą nustatantys teisės aktai, statistiniai duomenys, tarptautinių bei nacionalinių mokinių pasiekimų ir kitų tyrimų rezultatai. Savivaldybių indėliui ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas atskleisti atliktas specialus tyrimas.

¹ Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2024. I dalis. Vilnius, 2024. Šią leidinio dalį galima rasti ŠMSM interneto svetainėje (https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1724750670/5886/Svietimas_Lietuvoje_2024_web.pdf) ir NSA interneto svetainėje (https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2024/09/Svietimas_Lietuvoje_2024-17.pdf).

Apibendrinimas: pagrindiniai faktai ir tendencijos

Socialinės ir emocinės kompetencijos – tai:

- savimonė ir savitvardo įgūdžiai;
- empatiškumas, socialinis sąmoningumas ir teigiamų tarpusavio santykių kūrimas;
- atsakingas sprendimų priėmimas ir elgesys vertinant pasekmes.

Remiantis Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiomis programomis (2022)

Socialinių ir emocinių kompetencijų samprata, ugdymo reglamentavimas ir svarba

Socialinio ir emocinio ugdymo sampratai ir praktikai Lietuvoje formuoti įtakos turėjo Vakarų autorių ir tarptautinių organizacijų idėjos apie šių kompetencijų ir jų ugdymo svarbą, dėmesį kiekvienam besimokančiajam ir darnios visuomenės kūrimą (Deloras (1996), UNESCO *Salamankos deklaracija* (1994), Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija (2006) ir kt.). Tarptautiniu mastu plačiai paplito Jungtinėse Amerikos Valstijose 1994 m. įsteigtos Bendradarbiavimo socialiniam, emociniam ir akademiniam ugdymui organizacijos (angl. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* – CASEL) pateikta socialinio ir emocinio ugdymo samprata, pagal kurią pabrėžiamas siekis ugdyti šiuos gebėjimus: pažinti ir valdyti savo emocijas, išsikelti teigiamus tikslus ir jų siekti, suprasti kitų jausmus ir rūpintis jais (empatiją), kurti ir palaikyti pozityvius tarpusavio santykius, priimti atsakingus sprendimus. Šiuo metu nėra vienintelės tikslios socialinių ir emocinių kompetencijų sampratos, tačiau jos esmė išlieka ta pati.

Socialinio ir emocinio ugdymo svarbą Lietuvoje pradėta akcentuoti prieš kelis dešimtmečius; ši svarba pastaruoju metu auga, numatoma vis daugiau priemonių socialiniam ir emociniam ugdymui įgyvendinti. Pradedant *Tautinės mokyklos koncepcija* (1989), Lietuvos švietimo koncepcija (1992) ir visose vėliau patvirtintose bendrosiose programose vis daugiau dėmesio skiriama socialiniam ir emociniam ugdymui, kuris aprėpia visas ugdymo programas ir numatomas ugdyti kompetencijas visų mokomųjų dalykų pamokose. Įgyvendinamos prevencinės programos, nuo 2023 m. pradėtos vesti gyvenimo įgūdžių (atskiro dalyko) pamokos, kuriose koncentruojamasi į socialinį ir emocinį ugdymą(si). Socialinis ir emocinis ugdymas garantuojamas ir stiprinamas *Švietimo įstatymo* (1991) ir kitų dokumentų, reglamentuojančių švietimo sritį, nuostatomis. Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo proveržio Lietuvoje pasiekta 2017 m., įsigaliojus *Švietimo įstatymo* pataisoms, įpareigojančioms mokyklas sudaryti sąlygas mokiniams dalyvauti nuoseklioje socialines ir emocines kompetencijas ugdančiose prevencinėse programose. Socialinio ir emocinio ugdymo tikslai buvo įtraukti į *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatas* (2003), *Valstybinę švietimo 2013–2022 metų strategiją* (2013). Jo svarba pabrėžiama *Geros mokyklos koncepcijoje* (2015), *2021–2030 metų švietimo plėtros programoje* (2021) ir ateinantiems dešimtmečiams nubrėžtuose valstybės raidos kontūruose – *Valstybės pažangos strategijoje „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“* (2023).

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo svarbą rodo jų sąsajos su esminių žmogaus gyvenimo sričių pasiekimais ir duomenys apie Lietuvos visuomenės vertybines nuostatas ir savijautą. Socialinės ir emocinės kompetencijos (savikontrolės įgūdžiai, savi-veiksmingumas (tikėjimas savo gebėjimu susitelkti ir imtis veiksmų, reikalingų konkrečioje situacijoje), gebėjimas spręsti socialines problemas ir kt.) susijusios su žmogaus akademiais ir darbo srities rezultatais, asmeninio ir bendruomeninio gyvenimo kokybe. Visuomenės vertybines nuostatas atskleidžiančio 2023 m. Europos socialinio tyrimo duomenimis, Lietuvoje gyventojų, kuriems svarbu suprasti kitokius žmones (38,1 proc.), padėti kitiems ir rūpintis jų gerove (50,9 proc.), dalys buvo palyginti mažos.

Mokinių socialinės ir emocinės kompetencijos

Moksliniai tyrimai, nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai ir patikrinimai, tarptautiniai mokinių pasiekimų tyrimai rodo, kad **mokinių socialinės ir emocinės kompetencijos turi įtakos ir bendrai mokinių emocinei gerovei, ir mokymosi pasiekimams**. EBPO PISA, IEA PIRLS, TIMSS tyrimų duomenimis, didesnis pasitikėjimas savarankiško darbo gebėjimais yra susijęs tiek su aukštesniais akademiniais rezultatais (matematinis ir gamtamokslinis raštingumas, skaitymo gebėjimai), tiek su geresne savijauta mokykloje ar bendru pasitenkinimu gyvenimu. Mokinių, jaučiančių stiprų nerimą dėl matematikos, matematinio raštingumo rezultatai buvo statistiškai reikšmingai žemesni. Tačiau pažymėtina, kad net ir didelį nerimą patiriančių mokinių grupėje mokinių, pasižyminčių augimo mąstysena, matematinio raštingumo rezultatai yra aukštesni. Mokiniai, jautę stipresnį priklausymo mokyklai jausmą, silpnesnį nerimą dėl matematikos, labiau pasitikinę savo savarankiško mokymosi gebėjimais, buvo labiau patenkinti savo gyvenimu. Mokiniai, pasižymintys geresniais socialiniais ir emociniais gebėjimais (intelektualiniu smalsumu, atkaklumu, gebantys valdyti emocijas), buvo labiau įsitraukę į mokymąsi nuotolinio mokymo metu, pasiekė aukštesnių matematinio raštingumo rezultatų. Mokinių, mokykloje niekada ar beveik niekada nepatiriančių patyčių, skaitymo, matematikos ir gamtos mokslų rezultatai buvo aukštesni nei mokinių, patiriančių patyčias maždaug kas savaitę.

Tiek bendros mokinių savijautos, saviveiksmingumo, tiek socialinių ir emocinių kompetencijų atveju egzistuoja reikšmingi mokinių skirtumai, priklausomai nuo mokinio SEK aplinkos – EBPO PISA tyrimo duomenys rodo, kad penkiolikmečių iš palankios SEK aplinkos savijautos, saviveiksmingumo, socialinių emocinių kompetencijų vertinimai buvo aukštesni nei penkiolikmečių iš nepalankios SEK aplinkos.

Palyginti su bendraamžiais kitose šalyse, **Lietuvos mokiniai jautėsi vienišesni, psichologinės gerovės indeksas buvo žemesnis, saviveiksmingumas buvo tarp žemiausių, o patyčių lygis – vienas iš aukščiausių, palyginti su tarptautiniame mokyklinio amžiaus vaikų gyvensenos tyrime (toliau – HBSC) 2022 m. dalyvavusiomis šalimis, tačiau pasitenkinimo savo gyvenimu lygis – aukštesnis** (pasitenkinimą savo gyvenimu Lietuvos penkiolikmečiai 2022 m. EBPO PISA tyrime įvertino 7,14 balo, EBPO šalių vidurkis – 6,75). Pastebimos bendros ir tarptautiniu mastu, ir mūsų šaliai būdingos tendencijos pagal mokinių amžių ir lytį – **mergaičių emocinės gerovės rodikliai prastesni nei berniukų, vyresnio amžiaus mokinių – prastesni nei jaunesnio amžiaus**.

Tarptautinis pilietinio ugdymo ir pilietiškumo tyrimas (toliau – IEA ICCS) 2022 m. atskleidė, kad, nors Lietuvos mokiniai mažiau nei jų bendraamžiai kitose šalyse yra linkę pasitikėti savo jėgomis savarankiškai veikti pilietiškumo srityje, tačiau jie aktyviau veikia šioje srityje – **labiau domisi socialinėmis ir politinėmis problemomis ir tuo, kas vyksta kitose šalyse, labiau įsitraukia į savanorių grupių, padedančių bendruomenėms, ir jaunimo organizacijų, susijusių su politinėmis partijomis ar sąjungomis, veiklas**.

Tarp Lietuvos mokinių reikšmingai mažėjo alkoholio vartojimo ir cigarečių rūkymo, tačiau itin išaugo elektroninių cigarečių rūkymo mastai. HBSC 2022 m. tyrime Lietuva buvo pirma–antra tarp tyrimo dalyvavusių šalių visose trijose tirtose amžiaus grupėse (11 metų, 13 metų ir 15 metų) ir pagal elektroninių cigarečių rūkymą bent kartą gyvenime, ir elektroninių cigarečių rūkymą per pastarąsias 30 dienų. Naujas **priklausomybių rizikas kelia nesaikingo naudojimosi socialiniais tinklais, kompiuterinių žaidimų plitimas** – 2019 m. tarptautinio Alkoholio ir kitų psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo Europos mokyklose tyrimo (toliau – ESPAD) duomenimis, 69 proc. 15–16 metų mokinių manė, kad per daug laiko leidžia socialiniuose tinkluose, 31 proc. – žaisdami kompiuterinius žaidimus. Tačiau moksliniai tyrimai rodo, kad mokinių naudojimosi ekranu turinčiais informacinių technologijų prietaisais trukmė reikšmingai susijusi su mokymosi motyvacija ir pasiekimais – ilgesnis prie ekranų praleidžiamas laikas turi įtakos mažesnei mokymosi motyvacijai ir žemesniems mokymosi pasiekimams (Jusienė, Baukienė, Breidokienė ir kt., 2022).

Pedagoginių darbuotojų pasirengimas ir galimybės ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas

Mokytojų pasirengimą ugdyti socialines ir emocines kompetencijas veikia mokytojų savijauta ir darbe patiriamas stresas. 2023 m. PGI tyrimas parodė, kad iš esmės Lietuvos mokytojai darbe jautėsi labai gerai (6,8 proc.) ir gerai (37,7 proc.) arba vidutiniškai (43,0 proc.), o likusieji – blogai (7,8 proc.) arba labai blogai

(1,7 proc.). EBPO TALIS duomenimis, 2018 m. Lietuvoje 21,3 proc. mokytojų teigė nepatiriantys neigiamos įtakos psichikos sveikatai, 29,6 proc. – fizinei sveikatai, ir tai yra mažesnės dalys nei visų tyrime dalyvavusių šalių mokytojų imtyje (atitinkamai 36,8 proc. ir 40,0 proc.). Kaip didžiausią poveikį darančius streso šaltinius, EBPO TALIS 2018 m. tyrime Lietuvos mokytojai nurodė atsakomybę už mokinių pasiekimus, prisitaikymą prie kintančių reikalavimų ir administracinio darbo krūvį. Staigūs pokyčiai, reikalaujantys permąstyti ugdymo organizavimą, taip pat veikia mokytojų savijautą. COVID-19 pandemijos ir nuotolinio mokymo patirtis tyrė mokslininkai nurodė, kad per karantiną padidėjo mokytojų darbo krūvis: 43,0 proc. tyrime dalyvavusių mokytojų nurodė, kad jų darbo valandos, palyginti su įprastomis, išaugo 30–60 proc., o 31,0 proc. mokytojų dirbo 60–90 proc. daugiau (Navickienė, Valantinaitė, Droessiger ir kt., 2020). Be to, šiuo laikotarpiu mokytojus lydėjo padidėjęs atsakomybės jausmas, poreikis tobulinti įgūdžius mokymui naudoti informacines ir komunikacines technologijas, trikdė prieštaringos rekomendacijos ir kt. (Daukšienė, Naujokaitienė, Trepulė ir kt., 2020).

Pasirengimas ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas taip pat siejamas su mokytojų pasirengimu ugdyti mokinių pilietiškumo kompetenciją. IEA ICCS tyrimas parodė, kad 2022 m. didelė dalis Lietuvos mokytojų save vertino kaip puikiai (20,0 proc.) arba gana gerai (64,4 proc.) pasirengusius mokyti pilietiškumo temų, ypač piliečių teisių ir pareigų, konfliktų sprendimo, emigracijos ir imigracijos, kritinio ir nepriklausomo mąstymo, globalių problemų, atsakingo naudojimosi internetu ir žmogaus teisių. Nors Lietuvoje siekiama užtikrinti įtraukties principo įgyvendinimą bendrojo ugdymo mokyklose, mokyti įtraukties ir įvairovės temas puikiai pasirengę jautėsi mažiausia dalis – 15,4 proc. mokytojų. Mokytojų teigiamai vertintą pasirengimą mokyti pilietinio ugdymo temų atspindi jų suvokiama pilietinė galia – 2023 m. PGI tyrimo duomenimis, mokytojų PGI vidutinė reikšmė buvo 51,6 balo iš 100 galimų, o visuomenės apskritai – 36,7 balo. 2023 m. PGI tyrimas taip pat atskleidė, jog 40–49 metų amžiaus grupės mokytojų pilietinės galios indekso balas žemiausias – 47,5, jaunesnių – 54,6, o vyresnių – 52,3. Tos pačios amžiaus grupės (40–49 metų) mokytojai jautėsi mažiausiai pasirengę mokyti pilietinio ugdymo temų, remiantis 2022 m. IEA ICCS rezultatais.

Efektyvus vadovavimas yra svarbus mokyklos sėkmei, geram mokyklos klimatui ir kultūrai, mokytojų gerovei ir mokinių mokymosi sėkmei užtikrinti. Taikydami pasidalytosios lyderystės principus, vadovai gali sudaryti galimybę mokytojams dalyvauti priimant sprendimus, kurti naujas mokymo praktikas, puoselėti savarankiškumą. EBPO TALIS (2018) duomenimis, 87 proc. Lietuvos mokytojų sakėsi dirbantys mokyklose, kuriose vyrauja bendradarbiavimo kultūra; 85 proc. teigė, kad jų mokykloje sudaromos galimybės darbuotojams dalyvauti priimant sprendimus; 63 proc. vadovų nuolat ėmėsi veiksmų, skatinančių tarpusavio bendradarbiavimą, 52 proc. pripažino mokytojų atsakomybės svarbą, sprendžiant mokyklos politikos, ugdymo būdų ir ugdymo turinio klausimus.

EBPO TALIS (2018) duomenimis, **Lietuvos mokyklų vadovai buvo blogiau nei vidutiniškai EBPO pasirengę eiti mokyklų vadovų pareigas:** tik 20 proc. vadovų buvo baigę lyderystės programą arba kursą; net 38 proc. Lietuvos švietimo įstaigų vadovų nėra mokęsi vadybos ar administravimo (EBPO šalyse – 13 proc.), o lyderystės mokymuose nebuvo dalyvavę apie 35 proc. švietimo įstaigų vadovų (EBPO – mažiau nei 20 proc.).

Pedagoginiams darbuotojams siūloma didelė pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programų ir jų teikėjų įvairovė. Iš 879 AIKOS registruotų pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programų 32 skirtos, o 134 apima socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimo temas. Tai lemia tiek siekis įgyvendinti socialinių ir emocinių kompetencijų integravimo į atnaujintas bendrąsias programas reikalavimą, tiek būtinybė atliepti šiuolaikinės visuomenės poreikius: užtikrinti pozityvų, pagarba ir tolerancija grįstą bendravimą, stiprinti mokyklos bendruomenę ir gerinti ugdymo kokybę.

Lietuvoje sistemingai įgyvendinamais švietimo pagalbos teikimo pokyčiais siekiama didinti švietimo pagalbos prieinamumą. Tinklaveikos tarp nacionalinių, regioninių centrų, savivaldybės institucijų ir mokyklų principu funkcionuojanti švietimo pagalbos sistema padeda visiems ugdymo proceso dalyviams sukurti vienodą prieigą prie kokybiškos švietimo pagalbos. Pedagogų rengimas, jų perkvalifikavimas ir kvalifikacijos tobulinimas padeda užtikrinti bei plėsti švietimo pagalbą didesniai Lietuvos mokinių skaičiui.

Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo procesas

Lietuvoje sukurta socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo sistema, apimanti jų ugdymą įvairių dalykų pamokose ir kitose mokyklos veiklose, nuoseklias programas ir saugios mokymosi aplinkos kūrimą; vykdomos universalios (skirtos visiems mokiniams) ir tikslinėms grupėms pritaikytos programos bei priemonės.

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo per įvairių dalykų pamokas sėkmę lemia geras ugdomosios veiklos suplanavimas, mokymuisi saugi aplinka, aktyvieji mokymosi metodai, situacinės ir improvizuotos veiklos. Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenimis, įvairių dalykų pamokose socialinės ir emocinės kompetencijos sėkmingiausiai ugdomos tada, kai siejamos su kitomis kompetencijomis, mokytojui pasirinkus šiuolaikinę (ugdymosi) paradigmą arba taikant tarpinį paradigmą pamokos darbo būdą, kai bandoma dirbti pagal šiuolaikinės (ugdymosi) paradigmos principus, bet taikomi ir tradicinės (poveikio) paradigmos elementai. Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo galimybės ir kokybė pamokose susijusi ir su kitais veiksniais: mokyklos tipu, mokomuoju dalyku, bendradarbiavimu su mokinių tėvais, saugia ir rūpinimusi grįsta aplinka, pagarbiais santykiais, neformalioju vaikų švietimu, projektinėmis ir kt. veiklomis. 2022–2023 m. m. socialinės ir emocinės kompetencijos per įvairių dalykų pamokas statistiškai reikšmingai dažniau ugdytos pradinėse mokyklose ir gimnazijose, rečiau – pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose.

Mokyklose vyrauja socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti palankios nuostatos. Mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenimis, mokyklose vyrauja nuostata kurti „mokyklą visiems“, ugdyti kiekvieną mokinį. IEA ICCS tyrimas atskleidė, kad Lietuvos mokyklose pamokos yra atviros diskusijai, mokiniams sudaromos galimybės aktyviai dalyvauti mokyklos bendruomenės gyvenime. 2022 m. klasės atviro diskusijoms indeksas Lietuvoje (49 taškai) buvo panašus į tarptautinį IEA ICCS vidurkį (50 taškų). 2022 m. mokyklose, kuriose mokiniai dalyvauja priimant sprendimus, mokėsi apie 70–90 proc. (priklausomai nuo svarstomų klausimų) 8 klasės mokinių; tai daugiau nei vidutiniškai IEA ICCS dalyvavusiose šalyse.

Mokinių ir mokytojų tarpusavio santykius mokiniai vertina pozityviau nei mokinių tarpusavio santykius. 2022 m. IEA ICCS tyrimo duomenimis, vertindami įvairius santykių aspektus, daugiausia 8 klasės mokinių pritarė teiginiams, kad mokytojai padėtų, jei prireiktų pagalbos (pritarė 87,6 proc. mokinių), dauguma mokytojų su mokiniu elgiasi sąžiningai (82,8 proc.), dauguma mokytojų iš tikrųjų klausosi mokinio (76,9 proc.). Mažiau mokinių (61,6 proc.) pritarė, kad dauguma mokinių vienas su kitu elgiasi pagarbiai, o 34,7 proc. mokinių teigė bijantys kitų mokinių patyčių.

Sustiprėjo mokinių priklausymo mokyklai jausmas. EBPO PISA duomenimis, 2022 m. 65 proc. penkiolikmečių teigė, kad jaučiasi priklausantys mokyklai (2018 m. – 56 proc.). Labiau priklausantys mokyklai jautėsi vaikinai ir aukštesnio SEK statuso mokiniai.

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas papildomas, vykdamas prevencines programas ir kitas specialias priemones. 2023 m. prevencines programas vykdė 68,7 proc. ikimokyklinio ugdymo mokyklų; lyginant savivaldybių grupes, daugiausia tokių mokyklų (76,4 proc.) buvo didesniosiose savivaldybėse. Prevencines programas vykdžiusių bendrojo ugdymo mokyklų buvo 86,6 proc.; daugiausia (92,8 proc.) – žiedinėse savivaldybėse. Kai kuriems vaikams (nelankantiems mokyklos, padariusiems nusižengimų) taikomos minimalios ir vidutinės priežiūros priemonės. 2023 m. minimalios priežiūros priemonės (įpareigojimas lankytis pas specialistą, lankyti vaikų dienos centrą ar kitą įstaigą, dalyvauti prevencijos programose ir kt.) taikytos 1,2 tūkst. kartų, vidutinės (ugdymas ir pagalbos teikimas socializacijos centre) – 21 vaikui.

Neformaliojo vaikų švietimo (toliau – NVŠ) programos padeda mokiniams tapti aktyviems, savarankiškiems ir plėsti socialinius ryšius. 2019 m. Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centro atliktų apklausų duomenimis, du trečdaliai (66,1 proc.) NVŠ programos lankančių mokinių teigė, kad jos padeda tapti aktyviam ir kūrybingam, beveik pusė – tapti atsakingam ir savarankiškam (44,4 proc.), susirasti draugų (47,0 proc.). Tikslą ugdyti aktyvią ir kūrybingą asmenybę kėlė devyni iš dešimties (87,3 proc.) NVŠ mokytojų. 2023 m. statistikos duomenimis, NVŠ programų teikiamos galimybės buvo vienodai prieinamos mokiniams iš įvairios SEK aplinkos.

Savivaldybių indėlis ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas

Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklės šalyje tyrimas (2024 m.) parodė, kad:

Dauguma savivaldybių prisideda prie mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo ir prevencinių programų įgyvendinimo, tačiau jų indėlis, įdirbis ir pasiekimai skiriasi. Išskirtiniais pasiekimais mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo ir prevencinio darbo srityje, remiantis savivaldybių administracijų atstovų pateiktais duomenimis, apimančiais 2022–2024 m., pasižymi Visagino, Kazlų Rūdos, Kauno m., Kauno r., Vilniaus r., Šiaulių r., Trakų r. ir Rokiškio r. savivaldybės.

Daugiau nei pusė savivaldybių planuoja ir prisideda prie priemonių, skirtų socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, finansavimo. 2022–2024 m. 33 savivaldybės savo strateginiuose planuose numatė lėšų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo priemonėms, o jas finansavo – 35. 15 savivaldybių finansavo priemones, kurias mokykloms teikia išoriniai edukacinių paslaugų tiekėjai, 25 savivaldybės finansavo vietos specialistų sukurtas ir diegiamas priemones. Abiem socialinio ir emocinio ugdymo priemonių tipams lėšų skyrė 5 savivaldybės: Vilniaus r., Lazdijų r., Klaipėdos r., Kauno r. ir Jurbarko r.

Savivaldybių skirtos lėšos mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti ir prevencinėms programoms vykdyti labai skiriasi ir nepriklauso nuo savivaldybės finansinių išteklių. 2022–2024 m. laikotarpiu savivaldybių asignavimų dydis svyravo nuo 800 Eur iki 543 tūkst. Eur. Tais pačiais metais socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti ir prevencinėms programoms vykdyti mažosios savivaldybės, tokios kaip Lazdijų r., Palangos m., Rietavo, Rokiškio r., Visagino, skyrė maždaug nuo 2 iki 6 tūkst. Eur, o miestų ir žiedinės savivaldybės, pavyzdžiui, Vilniaus m., Klaipėdos r., Šiaulių r. – iki 1 tūkst. Eur 1 tūkst. gyventojų.

Nors savivaldybės pripažįsta mokytojų kompetencijų tobulinimo svarbą mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo ir prevencinių programų įgyvendinimo srityse, **papildomai finansuojančių tokius kvalifikacijos tobulinimo mokymus vis dar yra nedaug:** 2023–2024 m. m. tokių savivaldybių buvo 16.

Nors mokyklų mikroklimate tyrimai pripažįstami kaip svarbūs mokinių gerovei ir mokymosi pasiekimams užtikrinti, tačiau realių veiksmų imasi tik dalis savivaldybių, ir mažesnės savivaldybės yra aktyvesnės šioje srityje nei didžiosios. 2022–2024 m. iš visų 60 savivaldybių savo įsteigtų mokyklų mikroklimate tyrimus atliko 22, o mokyklų klimato gerinimo priemones inicijavo ir vykdė perpus mažiau – 11 savivaldybių. 7 savivaldybės (Vilniaus m., Panevėžio m., Kauno r., Mažeikių r., Prienų r., Šiaulių r., Vilniaus r.) tiek atliko mikroklimate tyrimus, tiek vykdė jo gerinimo priemones. Dažniau mokyklų mikroklimate tyrimus ir tobulinimo priemones vykdė mažesnės ir vidutinio dydžio nei miestų ir kitos didžiosios savivaldybės.

Dauguma savivaldybių skiria lėšų ir yra įsitraukusios į prevencinių programų vykdymą, tačiau šis įsitraukimas yra netolygus. Didžiausias jų indėlis pastebimas psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencinėse programose, kitų tipų programose – mažesnis. 2023–2024 m. m. šalies savivaldybėse ypač populiarios buvo psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programos, kurias, tyrimo duomenimis, inicijavo ir finansavo 44 iš 60-ies savivaldybių. Visų tipų prevencines programas (psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo; patyčių; smurto ir agresijos; kitas prevencines programas) inicijavo ir finansavo 14 savivaldybių, o 9 savivaldybės (Panevėžio r., Mažeikių r., Šakių r., Prienų r., Švenčionių r., Šilalės r., Akmenės r., Zarasų r., Kalvarijos) neinicijavo ir nefinansavo nė vienos iš aptartų tipų prevencinių programų. Tikėtina, jog pastarosios pasikloviė tuo, kad jų pavaldžiose mokyklose prevencinės programos buvo vykdomos iš mokymui skirtų lėšų.

Dauguma savivaldybių ir jų mokyklų susiduria su iššūkiais, įgyvendindamos Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą. Per pirmuosius programos įgyvendinimo mokslo metus (2023–2024) su problemomis ir iššūkiais susidūrė du trečdaliai (40) savivaldybių ir jų mokyklų. Dažniausiai problemų kilo dėl mokomojo dalyko specialistų trūkumo, mokymo medžiagos ir priemonių stygiaus, nepakankamos programos parengimo kokybės, padidėjusio mokytojų darbo krūvio, visuomenės ir tėvų pasipriešinimo. Tyrimo duomenimis, 2024 m. kvalifikuotų gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų stokojo 36 iš 60 savivaldybių. Jose trūko maždaug 260 mokytojų.



Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas

Socialinės ir emocinės kompetencijos – tai:

savimonė ir savitvardos įgūdžiai

empatiškumas, socialinis sąmoningumas ir teigiamų tarpusavio santykių kūrimas

atsakingas sprendimų priėmimas ir elgesys vertinant pasekmes

Remiantis Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiomis programomis (2022)



Mokinių socialinės ir emocinės kompetencijos

2022 m. penkiolikmečiai pasitenkinimą gyvenimu įvertino **7,14 balo** (iš 10 galimų) (EBPO PISA)

2022 m. penkiolikmečių mergaičių psichologinės gerovės indeksas iš 100 galimų balų siekė **48,2 balo**, berniukų – **62,6 balo** (HBSC)

2022 m. **36 proc.** penkiolikmečių mergaičių ir **18 proc.** berniukų dažniausiai arba visada jautėsi vieniši (HBSC)

2022 m. **51 proc.** penkiolikmečių mergaičių ir **60 proc.** berniukų dažniausiai arba visada jautėsi galintys patys išspręsti kylančias problemas (HBSC)

2022 m. apie **57 proc.** penkiolikmečių buvo būdinga augimo mąstysena (EBPO PISA)

2022 m. **45 proc.** 8 klasės mokinių dalyvavo savanorių grupių (2016 m. – 42 proc.), **26 proc.** – religinės grupės ar organizacijos (2016 m. – 22 proc.), **16 proc.** – jaunimo organizacijų, susijusių su politine partija ar sąjunga (2016 m. – 19 proc.), veikloje (IEA ICCS)

2022 m. **55,8 proc.** penkiolikmečių teigė, kad nepatyrė patyčių, kelis kartus per metus patyčias teigė patyrę **27,6 proc.**, kelis kartus per mėnesį – **9,1 proc.**, bent kelis kartus per savaitę – **7,6 proc.** penkiolikmečių (EBPO PISA)

2022 m. **36 proc.** penkiolikmečių mergaičių ir **34 proc.** berniukų per paskutinį mėnesį bent kartą rūkė elektronines cigaretes (HBSC)

2019 m. **21 proc.** 15–16 metų mokinių teigė, kad per savo gyvenimą niekada nevartojo alkoholio (2015 m. – 13 proc.) (ESPAD)

Pedagoginių darbuotojų pasirengimas ir galimybės ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas

Mokytojų pasirengimą ugdyti socialines ir emocines kompetencijas veikia jų savijauta, darbe patiriamas stresas, be to, jis susijęs su pasirengimu ugdyti pilietiškumo kompetenciją

2023 m. **44,5 proc.** Lietuvos mokytojų darbe jautėsi labai gerai arba gerai, **43,0 proc.** – vidutiniškai, o **9,5 proc.** – blogai arba labai blogai (PGI)

Didžiausi mokytojams kilę iššūkiai 2019 m. – pervargimas, mažas darbo užmokestis ir mokinių elgesio problemos – išliko aktualiausi ir 2023 m. (PGI)

2018 m. didžiąsą dalį (**74,8 proc.**) mokytojų kaip streso šaltinis labai arba gerokai veikė atsakomybė už mokinių pasiekimus, mažiausią (**3,6 proc.**) – pernelyg didelis pamokų krūvis (EBPO TALIS)

2022 m. beveik **84,4 proc.** Lietuvos mokytojų save vertino kaip puikiai arba gana gerai pasirengusius mokyti pilietinio ugdymo temų. Daugiausiai mokytojų (**37,4 proc.**) jautėsi puikiai pasirengę mokyti piliečių teisių ir pareigų, mažiausiai (**15,4 proc.**) – įvairovės ir įtraukties temų (IEA ICCS)

2018 m. **87 proc.** mokytojų teigė dirbantys mokyklose, kuriose vyrauja bendradarbiavimo kultūra; **85 proc.** – mokyklose, kur darbuotojams sudaromos galimybės dalyvauti priimant sprendimus (EBPO TALIS)

Iš **879** AIKOS registruotų pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programų **32** skirtos, o **134** apima socialinių ir emocinių kompetencijų ir šių kompetencijų ugdymo įgūdžių tobulinimo temas

2024 m. metodinę, konsultacinę ir švietimo pagalbą šalyje teikia **3** nacionaliniai ir **9** regioniniai centrai, **53** pedagoginės psichologinės tarnybos; Lietuvos įtraukties švietime centras inicijuoja ir per regioninius centrus mokyklose diegia įtraukiojo ugdymo inovacijas



Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo procesas

2022–2023 m. m. vertintose mokyklose **67 proc.** stebėtų pamokų ugdyta socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija (*Nacionalinė švietimo agentūra*)

2022 m. Lietuvoje **49 taškais** įvertintas klasės atvirumo diskusijoms indeksas (remiantis 8 klasės mokinių nuomone). IEA ICCS tyrime dalyvavusių šalių reikšmės buvo nuo 46 iki 55 taškų (*IEA ICCS*)

2022 m. **65 proc.** penkiolikmečių jautėsi priklausantys mokyklai (2018 m. – 56 proc.) (*EBPO PISA*)

2022 m. **69,1 proc.** 8 klasės mokinių teigė, jog daugumai mokytojų rūpi, kad mokiniai jaustųsi gerai (*IEA ICCS*)

2023 m. **86,6 proc.** bendrojo ugdymo ir **68,7 proc.** ikimokyklinio ugdymo mokyklų vykdė prevencines programas (*ŠVIS*)

2021–2022 m. **40** mokyklų (iš 61 mokyklos, kurioje vyko išorinis vertinimas) bendradarbiavimas su tėvais įvertintas gerai ar labai gerai, **21** mokykloje – patenkinamai (*Nacionalinė švietimo agentūra*)

2019 m. **44,4 proc.** mokinių teigė, kad neformaliojo vaikų švietimo programos padeda tapti atsakingam ir savarankiškam, **35,2 proc.** – išreikšti savo asmenybę (*Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centras*)

Savivaldybių indėlis ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas

Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklės šalyje tyrimo duomenimis, iš 60 savivaldybių:

2022–2024 m. **33** savivaldybės savo strateginiuose planuose numatė lėšų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo priemonėms

2022–2024 m. **35** savivaldybės finansavo socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo srities priemones, kurias mokykloms teikia išoriniai edukacinių paslaugų teikėjai ar vietos specialistai

2023–2024 m. m. **16** savivaldybių skyrė papildomų lėšų pedagogų kvalifikacijai tobulinti mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo ir prevencinių programų įgyvendinimo srityse

2023–2024 m. m. **14** savivaldybių inicijavo ir finansiškai rėmė 4 tipų (psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo; patyčių; smurto ir agresijos; kitas) prevencines programas, **9** savivaldybės – nė vienos

2022–2024 m. **26** savivaldybės atliko savo pavaldumo mokyklų mikroklimato tyrimus arba inicijavo ir vykdė jo gerinimo priemones. Iš jų **7** savivaldybės tiek atliko mikroklimato tyrimus, tiek vykdė jo gerinimo priemones

2023–2024 m. m. **40** savivaldybių ir jų mokyklų susidūrė su iššūkiais ir problemomis, įgyvendindamos *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*

2024 m. **36** savivaldybėse trūko kvalifikuotų* gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų, iš viso – apie 260 mokytojų

* Mokytojai, baigę nacionalinę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programą (trukmė 135–270 akademinį valandų) ir įgiję teisę mokyti gyvenimo įgūdžių dalyko.

AIKOS – Atvira informavimo, konsultavimo, orientavimo sistema

EBPO – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*)

ESPAD – tarptautinis Alkoholio ir kitų psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo Europos mokyklose tyrimas (angl. *The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*)

HBSC – tarptautinis mokyklinio amžiaus vaikų gyvensenos ir sveikatos tyrimas, atliekamas Pasaulio sveikatos organizacijos iniciatyva (angl. *Health Behaviour in School-Aged Children*)

ICCS – IEA organizuojamas Tarptautinis pilietinio ugdymo ir pilietiškumo tyrimas (angl. *International Civic and Citizenship Education Study*)

IEA – Tarptautinė švietimo pasiekimų vertinimo asociacija (angl. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*)

PGI – pilietinės galios indeksas

PISA – Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas (angl. *Programme for International Student Assessment*)

ŠVIS – Švietimo valdymo informacinė sistema

TALIS – EBPO tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas (angl. *The OECD Teaching and Learning International Survey*)

1. Socialinių ir emocinių kompetencijų samprata, ugdymo reglamentavimas ir svarba

Skirtingų autorių ir institucijų pateikiamos socialinių ir emocinių kompetencijų sampratos nėra vienodos, tačiau jų esmė išlieka ta pati: apima gebėjimus pažinti ir valdyti savo emocijas, išsikelti teigiamus tikslus ir jų siekti, suprasti kitų žmonių jausmus ir rūpintis jais (empatią), kurti ir palaikyti pozityvius tarpusavio santykius, priimti atsakingus sprendimus. Remiantis *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiomis programomis (2022)*, socialines ir emocines kompetencijas galima apibrėžti kaip savimonę ir savitvarkos įgūdžius; empatiškumą, socialinį sąmoningumą ir teigiamų tarpusavio santykių kūrimą; atsakingą sprendimų priėmimą ir elgesį vertinant pasekmes.

Socialinio ir emocinio ugdymo svarba Lietuvoje buvo pabrėžiama dar *Tautinės mokyklos koncepcijoje (1989)* ir *Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992)*, nors tuo metu nebuvo vartojamas terminas *socialinis ir emocinis ugdymas*. 2022 m. patvirtintose bendrosiose programose šią ugdymo sritį apibrėžia socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymo nuostatos; į bendrąsias programas įtrauktas atskiras mokomasis dalykas – gyvenimo įgūdžiai.

Socialinis ir emocinis ugdymas laiduojamas ir reglamentuojamas svarbiausiuose švietimo srities dokumentuose – *Švietimo įstatyme (1991)*, *Geros mokyklos koncepcijoje (2015)*, *2021–2030 metų švietimo plėtros programoje (2021)*, *2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendruosiuose ugdymo planuose (2023)*, *Ugdymosi šeimoje įgyvendinimo tvarkos apraše (2020)* ir kt.

Tyrimai atskleidžia socialinių ir emocinių gebėjimų (savikontrolės, saviveiksmingumo, gebėjimo spręsti socialines problemas ir kt.) sąsają su žmogaus akademiniais, darbo pasiekimais, asmeninio ir bendruomeninio gyvenimo kokybe. Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo svarbą patvirtina ir duomenys apie Lietuvos visuomenės vertybines nuostatas. Pavyzdžiui, Europos socialinio tyrimo, 2023 m. atlikto 13-oje šalių, duomenimis, Lietuvoje gyventojų, kuriems svarbu suprasti kitokius žmones (38,1 proc.), padėti kitiems ir rūpintis jų gerove (50,9 proc.), dalys buvo mažesnės nei kitose šalyse.

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo ištakos ir samprata

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo ištakos glūdi 1989 m. paskelbtoje *Tautinės mokyklos koncepcijoje*. Pedagogės habil. dr. Meilės Lukšienės vadovaujama koncepcijos autorių grupė, projektuodama švietimo ateitį būsimoje Lietuvos valstybėje, vienu iš svarbiausių švietimo pertvarkos principų įvardijo humanizavimą. Tai reiškia, kad žmogus visų pirma turi užaugti žmogumi, o paskui eina visos kitos savybės ir privalumai. Humanizavimas – tai ir mokyklos klimato pakeitimas: mokykla turi būti antrieji vaiko namai, kuriuose jis jaustųsi saugus. Koncepcijoje pabrėžiama, kad mokykla turi pasukti nuo akcento žinioms į lygiagrečių emocijų ir valios ugdymą. Kartu akcentuojama būtinybė veiklinti visą ugdymo procesą, kad intelektas, emocijos, valia lavėtų ir tvirtėtų per paties žmogaus veikimą, patyrimą (*Tautinė mokykla, 1989*).

Jau atkūrus Lietuvos nepriklausomybę patvirtintoje *Lietuvos švietimo koncepcijoje (1992)* keliamas siekis ugdyti savarankišką ir kūrybingą asmenybę – ne tik gimtosios kultūros vartotoją, bet ir atsakingą kūrėją, padėti asmeniui atsiskleisti socialinėje ir kultūrinėje erdvėje. Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo svarba atsispindi iškeltuose svarbiausiuose ugdymo tiksluose: padėti asmeniui atskleisti bendrąsias žmogaus vertybes ir jomis grįsti savo gyvenimą, ugdyti kritiškai mąstantį žmogų, gebantį svarstyti esminius žmogaus egzistencijos klausimus, atsakingai priimti sprendimus ir savarankiškai veikti, ugdyti asmenį, pasirengusį profesinei veiklai, gebantį prisitaikyti besikeičiančiame socialiniame, ekonominiame gyvenime, jį tobulinti.

Šie tikslai pabrėžiami ir tolesnę švietimo raidą bei tobulinimą numatančiuose strateginiuose švietimo dokumentuose. *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatose (2003)*, nusakant švietimui tenkančią misiją, greta kitų nuostatų teigiama, kad švietimas turi padėti asmeniui įgyti kultūrinę bei socialinę kompetenciją ir būti savarankišku, veikliu, atsakingu žmogumi, norinčiu ir gebančiu nuolat mokytis bei kurti savo ir bendruomenės gyvenimą. Vienas iš *Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos (2013)* tikslų – suteikti mokiniams, studentams ir jaunimui palankiausias galimybes išskleisti individualius gebėjimus ir tenkinti specialiuosius ugdymosi ir studijų poreikius. Tarp šiam tikslui pasiekti numatytų veiklos krypčių (uždavinių) – rūpintis socialiniu, emociniu, lytiniu ir tarpkultūriniu ugdymu; mokyklose diegti sisteminius pokyčius, padėsiančius mažinti patyčių, prekybos žmonėmis ir smurto apraiškas, alkoholio ir tabako vartojimą, kad būtų užtikrinamas mokyklos bendruomenės psichologinis saugumas.

Tautinės mokyklos koncepcijoje ir Lietuvos švietimo koncepcijoje išdėstytos nuostatos buvo išplėtos 1994 m. parengtame *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos Bendrųjų programų projekte*. Tarp pagrindinių ugdymo tikslų ir uždavinių buvo nurodytas gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti. Tai reiškia, kad mokiniai mokomi pažinti ir pripažinti kito asmens savitumą ir nelygstamą vertingumą, mokomi grįsti savo santykius su kitais žmonėmis artimo meile, pagarba ir teisingumu. Ugdomi mokinių gebėjimai išklaudyti kito nuomonę, suprasti ją grindžiančius argumentus, siekti susitarimo. Mokiniai mokomi priimti savarankiškus sprendimus, įveikti sunkumus ir krizines gyvenimo situacijas, įžvelgiant ir įvertinant savo sprendimų padarinius kitiems žmonėms (*Lietuvos bendrojo lavinimo..., 1994*).

Minėtoje programoje buvo plėtojama mintis, kad ugdo ne vien pamokose perteikiamas ugdymo turinys, bet ir visas mokyklos gyvenimas. Neatsitiktinai vienas iš programos skyrių pavadintas „Gyvenimas mokykloje“, kur išryškinti modernios mokyklos kontūrai: privaloma sutelkti dėmesį į mokyklos erdvės organizavimą, mokinių sveikatą, darbo organizavimą, kūrybingumo bei valios ugdymą ir kt. Taip pat itin plačiai akcentuojama bendravimo ir bendradarbiavimo svarba, nes tai padeda įgyvendinti vieną svarbiausių ugdymo uždavinių – užtikrinti sėkmingą vaiko socializaciją.

1.1 lentelė. Mokytojo ir mokinio santykių raiška mokykloje

Mokytojo ir mokinio santykiai itin reikšmingi sėkmingam ugdymui užtikrinti. Klasikinis teiginys, nusakantis jų esmę, – tai abipusė meilė. Ji – siektinas idealas, kuris ne visiems prieinamas, be to, jame slypi ir tam tikri pavojai: kartais akla suaugusiojo meilė stabdo vaiko savarankiškumo ir atsakomybės plėtrą. Vis dėl to **būtinasis mokytojo ir mokinių santykių pagrindas – abipusė pagarba ir pasitikėjimas vienas kitu.** [...]

Mokytojo santykis su mokiniu ar mokine turi būti natūralus, neapsimestas, nevaidinamas. Jį grindžia pagarba vaikui ir **nuostata besąlygiškai jį priimti tokį, koks jis yra, ir padėti jam augti bei mokytis.** Mokytojas turi skatinti vaiko atvirumą pasauliui, jo drąsą klausti ir ieškoti atsakymų. **Jis turi mokėti drauge svarstyti vaikui opius klausimus, gebėti išklaudyti vaiką slegiančius rūpesčius. Vaiko neturi kaustyti baimė, nevisavertiškumo jausmas dėl mokytojo pranašumo. Jam sudaromos sąlygos ramiai mąstyti, dirbti ir planuoti.**

Šaltinis: Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos Bendrųjų programų projektas, 1994

Lietuvos bendrojo lavinimo bendrosiose programose I–X klasei, kurios buvo patvirtintos 1996 m., buvo dar labiau išplėtoti kai kurie aspektai. Viename iš programos punktų teigiama, jog turi būti „brandinami dialogiški mokinių santykiai su kitais žmonėmis ir žmonių grupėmis. Formuojama visuomeninė mokinių elgsena, **ugdoma jų socialinė kompetencija**“. Paryškintas tekstas yra 1996 m. programos papildymas (palyginti su 1994 m. programos projektu), ir jis rodo, kad tuo metu pradėtas vartoti *socialinės kompetencijos* terminas. Kartu pažymėtina, kad terminas *kompetencija* pradėtas taikyti ir platesniame kontekste². Kiek vėliau pradėtas vartoti terminas *bendrosios kompetencijos*.

Minėtoje programoje (1996 m.) numatyta ugdyti asmenybės bruožus, kurie iš esmės atitinka šiuolaikinę socialinės ir emocinės kompetencijos sampratą. Visa tai atsispindi pagrindiniuose ugdymosi tiksluose: „Gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti“, „Pilietinis sąmoningumas“, „Atsakingumas bei tvirtas charakteris“,

² Programoje konstatuojama, kad „mokykla turi būti atvira įvairiems žinių šaltiniams ir naujoms techninėms bei technologinėms žinioms. Šis mokyklos siekis padeda mažinti žmonių kompetencijos skirtumus“. Pagal savo turinį tai yra skaitmeninės kompetencijos ugdymas, nors tuo metu ji dar nebuvo taip vadinama.

„Pasirengimas toliau mokytis ir dirbti“, „Kūrybingumas ir darnos siekis“³ ir kt. (*Lietuvos bendrojo lavinimo...*, 1997).

2002 m. buvo patvirtinta *Priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi bendroji programa*, o 2003 m. – *Priešmokyklinio ugdymosi standartas, Pradinio ir pagrindinio ugdymosi programos ir išsilavinimo standartai*. Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje išskirtas atskiras skyrius „Ugdytinės kompetencijos: vertybinės nuostatos, gebėjimai, patirtis“. Nurodyta, kad jos struktūrą sudaro penkios kompetencijų grupės:

- socialinė kompetencija;
- sveikatos saugojimo kompetencija;
- pažinimo kompetencija;
- komunikavimo kompetencija;
- meninė kompetencija.

Socialinės kompetencijos turinys priešmokyklinio ugdymo programoje pirmą kartą buvo detalizuotas ir, suprantama, orientuotas į priešmokyklinio ugdymo ypatumus (1.2 lentelė).

1.2 lentelė. Socialinė kompetencija *Priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi bendrojoje programoje (2002)*

Socialinė kompetencija – gyventi ir būti greta, kartu.
<ul style="list-style-type: none">• Atsiradęs pasitikėjimo savimi ir savo gebėjimais jausmas, savigarba, sėkmės pajauta; pasitikėjimas artimaisiais, pedagogais ir draugais; tikėjimas, kad kiti jį vertina palankiai, pripažįsta, priima.• Savijautos, svarbiausių poreikių, ketinimų, kai kurių elgesio būdų, gebėjimų bei pasiekimų suvokimas ir išreiškimas kitiems suprantamais ir priimtinais būdais; gebėjimas pagal vaiko išgales suprasti, kas trukdo gerai jaustis, veikti ir bendrauti su kitais.• Domėjimasis kitais ir gebėjimas juos suprasti: suvokti suaugusiųjų ir vaikų mimiką, gestus, emocinį intonacijų atspalvį, jausmų žodyną, nujausti kito emocinę būseną, įžvelgti akivaizdžius ketinimus, norus, suprasti įprastą veiklą ir elgesį, gerbti kitų nuomonę.• Gebėjimas šeimos aplinkoje ar bendraamžių grupėje elgtis savarankiškai, kai suprantama, kas yra gerai, o kas blogai, derinti ketinimus ir veiksmus, bendradarbiauti, taikyti daug kartų išbandytus gerą savijautą ir sugyvenimą garantuojančius bendravimo būdus, panaudoti vieną kitą kasdienių sunkumų įveikimo, konfliktų ir problemų sprendimo būdą.• Gebėjimas susivaldyti įprastose nedidelės įtampos situacijose, riboti kai kuriuos savo norus ir įgeidžius, noras ir mėginimas tesėti žodį, atlikti įsipareigojimus.• Gebėjimas nujausti, kada kitam reikia pagalbos, noras ir mėginimas padėti; kitokios išvaizdos, neįprasto elgesio, kitaip mąstančio, kalbančio ir žaidžiančio bendraamžio toleravimas.• Gebėjimas orientuotis, prisitaikyti ir lanksčiai elgtis įvairioje socialinėje aplinkoje ar situacijose: namie, grupėje, svečiuose; pas gydytoją, parduotuvėje; šventėje ir kt.• Susigyvenimo su socialine aplinka ir gamta jausmas, intuityviai suvokiant gamtos, žmogaus ir jo veiklos ryšį; noras saugoti gamtą, tvarkyti aplinką.

Šaltinis: *Priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi bendroji programa, 2002*

2008 m. patvirtintose *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosiose programose* numatyta ugdyti šešias bendrąsias kompetencijas, o 2022 m. patvirtintose *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiose programose* – septynias kompetencijas (1.3 lentelė). Iš palyginimo matoma, kad dalis kompetencijų išliko nepakitusios, o dalis pasikeitė. Vietoje socialinės atsirado socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija. Į pastarąją buvo integruoti kai kurių ankstesnių kompetencijų komponentai – asmeninės („gyventi daroje su savo jausmais ir kūnu ir su savo aplinka“), iniciatyvumo ir kūrybiškumo („lanksčiai, sklandžiai, originaliai mąstyti ir aktyviai veikti“), mokėjimo mokytis („norėti ir mokėti mokytis“). Socialinės ir socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijų sampratų palyginimas pateiktas 1.4 lentelėje.

3 Tikslas *Kūrybingumas ir darnos siekis* rodo, kad orientuojamasi į socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą: „Konfliktiškoje, priešaringoje gyvenimo tikrovėje mokykla moko gyventi kuriant ir siekiant darnos. Ji ugdo mokinių gebėjimus įveikti gyvenimo prieštaravimus, neprarandant vidinės pusiausvyros, pasitikėjimo savimi ir žmonių tarpusavio ryšiais“.

1.3 lentelė. 2008 m. ir 2022 m. kompetencijų sąrašų palyginimas

2008 m. bendrųjų kompetencijų sąrašas	2022 m. kompetencijų sąrašas
1. Mokėjimo mokytis	1. Pažinimo
2. Komunikavimo	2. Komunikavimo
3. Pažinimo	3. Skaitmeninė
4. Socialinė	4. Kultūrinė
5. Inicijatyvumo ir kūrybiškumo	5. Kūrybiškumo
6. Asmeninė	6. Pilietiškumo
	7. Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos

Šaltiniai: Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008); Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2022

1.4 lentelė. Socialinės ir socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijų sampratų palyginimas

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008)	Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos (2022)
[Socialinė kompetencija] Gerbia ir toleruoja įvairių kultūrų, lyties, socialinių ir amžiaus grupių žmones, žino savo ir kitų teises ir pareigas, suvokia save kaip bendruomenės ir visuomenės narį. Konstruktiviai bendradarbiauja siekdamas bendro tikslo, geba valdyti konfliktus, kuria ir palaiko draugiškus santykius, yra empatiškas, padeda kitiems.	<i>Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija</i> – tai asmens savimonė ir savitvarda, socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykių kūrimo gebėjimai, atsakingas sprendimų priėmimas ir asmens rūpinimasis fizine ir psichikos sveikata.

Šaltiniai: Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos (2008); Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2022

Socialinių ir emocinių kompetencijų sampratai ir ugdymo praktikai formuoti Lietuvoje ir tarptautiniu mastu įtakos turėjo Žako Deloro (Jackques Delors) idėjos. UNESCO organizacijoje atstovaudamas Tarptautinei XXI a. švietimo komisijai (buvo jos pirmininkas), Deloras pabrėžė, kad švietimas – žmogaus ir visuomenės tobulėjimo šerdis – svarbus ne tik žinioms ir gebėjimams tobulinti, bet (ir tai galbūt svarbiausia) jis padeda asmeniui tobulėti ir kurti gerus tarpasmeninius, grupių ir tautų santykius. Švietimo misija – padėti kiekvienam išskleisti savo gebėjimus, kūrybines galias, išsiugdyti atsakomybę už savo gyvenimą ir asmeninių tikslų pasiekimą (Deloras, 1996). Pasak Deloro, švietimo pamatą sudaro keturi ramsčiai: mokymasis gyventi kartu, mokymasis žinoti, mokymasis veikti ir mokymasis būti (1.5 lentelė).

Socialiniam ir emociniam ugdymui svarbios nuostatos – ugdyti kiekvieną asmenį, atsižvelgiant į individualias jo savybes bei poreikius, kurti įtraukią mokyklą ir visuomenę – akcentuojamos UNESCO *Salamankos deklaracijoje* (UNESCO, 1994). Visos Europos valstybės yra ratifikavusios minėtą deklaraciją ir Veiksmų planą specialiajam ugdymui tobulinti (1994). Salamankos deklaracijoje apibrėžtos nuostatos apima visą švietimo sistemą – ne tik sritis, tiesiogiai susijusias su specialiųjų poreikių asmenų ugdymu. Deklaracijos principai apima lygių galimybių užtikrinimą, t. y. švietimo prieinamumą, pagarbą poreikių įvairovei ir individualioms skirtybėms, švietimo kokybės užtikrinimą visiems, remiantis asmens stiprybėmis, o ne silpnybėmis (Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra, 2009).

2006 m. Europos Parlamentas ir Taryba priėmė *Rekomendaciją dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų*, kurioje apibrėžti asmeniniam pasitenkinimui, aktyviam pilietiškumui, socialinei sanglaudai ir įsadarbinimui žinių visuomenėje būtini bendrieji gebėjimai, tarp jų – socialiniai ir pilietiniai gebėjimai, iniciatyvumas, mokymasis mokytis, kultūrinis sąmoningumas bei raiška ir kt. (*Recommendation of the European Parliament...*, 2006). Šis dokumentas buvo atnaujintas 2018 m. paskelbtoje ES Tarybos *Rekomendacijoje dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų*, kurioje valstybės narės įpareigojamos padėti užtikrinti teisę į kokybišką ir įtraukų švietimą, mokymą ir mokymąsi visą gyvenimą ir galimybę ugdyti bendrąsias kompetencijas, būtinas įsadarbinti, asmeniniam pasitenkinimui ir sveikatai, aktyviam ir atsakingam pilietiškumui, socialinei įtraukčiai. Tarp atnaujintų bendrųjų kompetencijų – asmeninė, socialinė ir mokymosi mokytis, pilietiškumo, kultūrinio sąmoningumo ir raiškos kompetencijos (*Council Recommendation...*, 2018).

1.5 lentelė. Socialinio ir emocinio ugdymo sampratų pavyzdžiai

Autorius, organizacija	Samprata	Šaltinis
Deloras (1996)	<p><i>Socialinio ir emocinio ugdymo sąvoka neminima, bet jo turinį ir svarbą atskleidžia Deloro teiginiai apie švietimo ramsčius.</i></p> <p>Švietimo pamatą sudaro keturi ramsčiai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • mokymasis gyventi kartu – mokytis suprasti kitus, jų istoriją, tradicijas ir dvasines vertybes, ugdyti nuostatas veikti drauge, išmintingai ir taikiai spręsti neišvengiamus konfliktus; • mokymasis žinoti – įgyjant platų bendrąjį išsilavinimą ir labiau gilinantį į pasirinktus dalykus, pasirengti mokytis visą gyvenimą; • mokymasis veikti – įgyti kompetencijų, leidžiančių veikti įvairiose, dažnai nenusėjamose situacijose, dirbti komandomis; • mokymasis būti – derinti savarankiškumą, sprendimų priėmimą ir atsakomybę už bendrus tikslus, išskleisti savo galias (mąstymo, vaizduotės, fizinės, estetiškos, bendravimo, lyderystės) ir geriau save pažinti. 	<p>Delors, J. (1996). <i>Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century</i>, prieiga per internetą: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590</p>
Zins, Elias (2006)	<p>Socialinis ir emocinis ugdymas – žinių, požiūrių ir įgūdžių, reikalingų emocijoms pažinti ir valdyti, ugdymo bei efektyvaus taikymo procesas; gebėjimo rūpintis ir domėtis kitais puoselėjimas; mokymas priimti atsakingus sprendimus, kurti teigiamo pobūdžio tarpusavio santykius ir tinkamai elgtis sudėtingose situacijose.</p>	<p><i>Metodinis rinkinys Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymui ir vertinimui mokykloje</i>, 2020, p. 14, prieiga per internetą: https://teachingtobe.eu/wp-content/uploads/2022/01/toolkit_LT.pdf</p>
CASEL, 2016	<p>Socialinis ir emocinis ugdymas – tai procesas, per kurį vaikai ir suaugusieji įgyja ir mokosi efektyviai panaudoti žinias, gebėjimus ir įgūdžius bei vertybines nuostatas, reikalingus norint pažinti ir valdyti savo emocijas, išsikelti teigiamus tikslus ir jų siekti, suprasti kitų jausmus ir rūpintis jais (empatija), kurti ir palaikyti pozityvius tarpusavio santykius, priimti atsakingus sprendimus.</p>	<p><i>Socialinio ir emocinio ugdymo SEU gairės</i>, prieiga per internetą: https://svjc.lt/media/files/SEU_gaires_GERAS.pdf</p>
CASEL, 2019	<p>Socialinis ir emocinis ugdymas – procesas, kuriame dalyvauja vaikai ir suaugusieji, apimantis žinių, nuostatų bei įsitikinimų, susijusių su penkiomis pagrindinėmis kompetencijomis, formavimą ir ugdymą.</p> <p>Pagrindinės kompetencijos: savitvarda, socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykiai, atsakingas sprendimų priėmimas, savimonė.</p>	<p>Socialinio ir emocinio ugdymo institutas, prieiga per internetą: https://www.seuinstitutas.lt/Apie-SEU/</p>
Liubertienė, Kunickienė, Zabulytė, Kupriūnienė (2015)	<p>Emocinio intelekto sąvoka apima gebėjimą jausti, suprasti kitų žmonių jausmus, valdyti nuotaiką ir kontroliuoti impulsus, susidoroti su frustracija bei kasdienio gyvenimo reikalavimais.</p> <p>Socialinės emocinės kompetencijos – tai gebėjimai dirbti kartu su kitais, produktyviai mokytis, atlikti svarbiausius vaidmenis šeimoje, bendruomenėje, darbo vietoje.</p>	<p>Pozityvaus ugdymo institutas, prieiga per internetą: https://dramblys.lt/articles/socialiniu-emociniu-kompetenciju-lavinimas-ugdymo-istaigose2</p>
ES Taryba (2018)	<p>Asmeninė, socialinė ir mokymosi mokyti kompetencija – tai gebėjimas apmąstyti savo elgesį, veiksmingai valdyti laiką ir informaciją, konstruktyviai dirbti su kitais, išlikti atspariam ir valdyti savo mokymąsi ir karjerą. Ji apima gebėjimą įveikti netikrumą ir sudėtingumą, išmokti mokytis, palaikyti savo fizinę ir emocinę gerovę, išlaikyti fizinę ir emocinę sveikatą, gebėti rūpintis sveikata ir gyventi į ateitį orientuotą gyvenimą, būti empatiškam ir valdyti konfliktus įtraukiant ir palaikymo kontekste.</p>	<p><i>Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning</i>, prieiga per internetą: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC</p>
EBPO (2024)	<p>Socialiniai ir emociniai įgūdžiai, dar kitaip vadinami „minkštieji“ įgūdžiai, gyvenimo įgūdžiai arba ne kognityviniai įgūdžiai, apima platų spektrą gebėjimų, kurie persmelkia mūsų elgseną ir bendravimą mokykloje, darba bei asmeninius santykius.</p>	<p><i>How to Advance the Teaching and Assessment of Social and Emotional Skills</i>, 2024, p. 5, prieiga per internetą: https://www.oecd.org/en/publications/how-to-advance-the-teaching-and-assessment-of-social-and-emotional-skills_21e9ed91-en.html</p>

Apibūdinant socialinio ir emocinio ugdymo sampratą Lietuvoje, dažniausiai remiamasi Vakarų valstybių taikoma samprata, kur mokslo literatūroje ir kituose šaltiniuose ji yra pateikta kiek skirtingai. Sampratos atsiradimas siejamas su JAV mokslininkų ir švietimo specialistų tyrimais bei eksperimentais. 1987–1992 m. siekta socialinio emocinio ugdymo strategijas įgyvendinti ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir 1–12 klasėse pagal sudarytas programas. 1994 m. įsteigta Bendradarbiavimo socialiniam, emociniam ir akademiniam ugdymui organizacija (angl. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* – CASEL) ir pradėtos veiklos išsikeltiems uždaviniams įgyvendinti. Tuo metu (1994 m.) pradėtas vartoti terminas *socialinis emocinis ugdymas* (CASEL. *Our History*, 2024), o 1997 m. buvo išleista knyga *Socialinio ir emocinio mokymosi stiprinimas: gairės švietimo darbuotojams* (angl. *Promoting Social and Emotional Learning – Guidelines for Educators*), kurią parengė autorių grupė (Zins, Weissberg, Elias ir kt.). Minėtų autorių pateikta samprata dažniausiai taikoma vėliau parengtuose leidiniuose.

Pastaraisiais metais Lietuvoje irgi laikomasi socialinio ir emocinio ugdymo sampratos, kurią pateikė CASEL atstovai. Ši samprata (išanalizavus įvairių šalių patirtį) tapo teoriniu pagrindu pastarąjį kartą atnaujinant priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo turinį. Socialinio ir emocinio ugdymo sampratų pavyzdžių pateikiama 1.5 lentelėje.

Nepaisant to, kad egzistuoja tam tikri socialinio ir emocinio ugdymo sampratų skirtumai, yra išskiriami trys sampratų aiškinimo aspektai:

- socialinis ir emocinis ugdymas – kaip procesas, kuriam vykstant įgyjama naujų socialinių ir emocinių kompetencijų arba plėtojamos jau turimos;
- socialinis ir emocinis ugdymas – kaip funkcija, kai įgytos socialinės ir emocinės kompetencijos gali būti perkeltos ir pritaikytos naujai patirčiai, kad būtų galima mokytis ir tobulėti toliau;
- socialinis ir emocinis ugdymas – kaip socialinis reiškinys. Socialinis kontaktas su kitais žmonėmis yra esminis raidos elementas. Mokiniai efektyviau mokosi, kai dalyvauja bendroje veikloje (Pučinskienė, 2022).

Apibendrinant galima teigti, kad socialinio ir emocinio ugdymo samprata formavosi palaipsniui, ir labiausiai paplito CASEL pateikta samprata. Pastaruoju metu ši samprata taip pat pamažu kinta.

Socialinio ir emocinio ugdymo nuostatos aktualiuose teisės aktuose bei kituose valstybės dokumentuose

Lietuvos piliečių kultūros, mąstymo, elgsenos pokyčiai ir visuomenės vertybės lems sėkmingą šalies raidą ir padės pasirengti sparčiam globalizacijos procesui visose gyvenimo srityse. Įvairiuose aktualiuose valstybės dokumentuose užfiksuota, kad svarbu ugdyti atsakingumą, tolerancijos bei socialinio solidarumo nuostatas, pasitikėjimą savo jėgomis ir nuolatinį saviugdos poreikį. Dokumentų nuostatos apžvelgiamos 1.6 lentelėje.

Apibendrinant nurodytus dokumentus socialinio ir emocinio ugdymo aspektu, reikia konstatuoti, kad socialinis ir emocinis ugdymas dabarties visuomenei yra svarbus, ir prie jo turi prisidėti tiek patys mokiniai ir jų mokyklos, tiek ir įvairios valstybės institucijos. Kartu akivaizdu, kad socialinio ir emocinio ugdymo sritis yra įvairialypė.

Socialinio, emocinio ir sveikos gyvensenos ugdymo reglamentavimas bendrosiose programose

Socialinis ir emocinis ugdymas pirmiausia yra įgyvendinamas ikimokyklinio ugdymo programoje. Ikimokyklinio ugdymo tikslas – atsižvelgiant į vaikų prigimtines galias, patirtį, poreikius, šeimos ir bendruomenės susitarimus, kurti lanksčius edukacinius kontekstus, įgalinančius vaikus išsiugdyti pasitikėjimo, rūpinimosi savimi ir kitais, kultūrinio ir socialinio jautrumo, komunikavimo, lankstaus mąstymo, kūrybingumo, mokėjimo mokytis pradmenis.

Programoje apimtos penkios vaiko raidą skatinančio visuminio ikimokyklinio ugdymo(si) sritys, kuriose veiklos neretai yra susijusios su socialiniu ir emociniu ugdymu. Pavyzdžiui, sritis „Mūsų sveikata ir gerovė“ (elgesys su nepažįstamais žmonėmis, saugus elgesys gatvėje, saugus elgesys buityje ir gamtoje), „Aš kalbu pasaulyje“ (klausymasis, kalbėjimas, bendravimas ir komunikacija), „Tyrinėju ir pažįstu aplinką“ (pažįstu

1.6 lentelė. Socialinio ir emocinio ugdymo pagrindai ir esminės nuostatos valstybės dokumentuose

Dokumentas	Socialinio ir emocinio ugdymo pagrindai bei nuostatos
<i>Švietimo įstatymas (1991)</i>	Numato mokiniams teisę mokytis savitarpio pagarba grįstoje, psichologiškai, dvasiškai ir fiziškai saugioje aplinkoje, turėti higienos reikalavimus atitinkančius mokymosi krūvį ir aplinką; kartu nurodo mokiniams prievolę dalyvauti nuoseklioje ir ilgalaikėse prevencinėse programose, pranešti apie emocinio ir fizinio smurto atvejus suaugusiesiems, nekelti pavojaus savo ir kitų asmenų sveikatai, saugumui ir gyvybei. Mokyklą įpareigojama užtikrinti sveiką, saugią, smurto, prievartos apraiškoms ir žalingiems įpročiams kelią užkertančią aplinką. Švietimo įstaiga įpareigota sudaryti sąlygas kiekvienam mokiniui nuolat dalyvauti bent vienoje nuoseklioje, ilgalaikėje socialines ir emocines kompetencijas ugdančioje prevencinėje programoje, apimančioje smurto, alkoholio, tabako ir kitų psichiką veikiančių medžiagų vartojimo prevenciją, sveikos gyvensenos skatinimą, įgyvendinant pateiktas švietimo ir mokslo ministro patvirtintas rekomendacijas dėl smurto prevencijos įgyvendinimo mokyklose. Minėtos nuostatos dėl socialines ir emocines kompetencijas ugdančių prevencinių programų (mokyklų įpareigojimas jas vykdyti, mokinių – jose dalyvauti), įsigaliojusios 2017 m., ypač reikšmingai sustiprino socialinį ir emocinį ugdymą.
<i>Geros mokyklos koncepcija (2015)</i>	Koncepcijoje svarbiausiu sėkmingos mokyklos veiklos požymiu laikomas tinkamas mokyklos misijos įgyvendinimas, t. y. geri (pageidaujami, priimtini) ugdymo(si) rezultatai ir turtingos, įsimenančios, prasmingos, malonios gyvenimo mokykloje patirtys. Nurodant geros mokyklos aspektus, akcentuojama asmenybės ūgtis, kurią apibūdina šie bruožai: asmenybės branda (savi-voka, savivertė, vertybinis kryptingumas ir gyvenimo būdas); pasiekimai (mokinių įgytų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų visuma); pažanga (per tam tikrą laiką pasiektas lygis). Pagrindiniai ir pageidaujami mokyklos veiklos rezultatai – mokinių asmenybės branda, individualias galimybes atitinkantys ugdymo(si) pasiekimai ir nuolatinė ugdymo(si) pažanga. Mokiniai save suvokia kaip asmenybes, džiaugiasi savo pasiekimais ir kantriai įveikia nesėkmes, neprarasdami tikėjimo, kad jiems pavyks. Jie priima naujus iššūkius kaip kelią į tobulėjimą, sveikai pasitiki savo jėgomis, tačiau adekvačiai ir kritiškai vertina realybę.
<i>2021–2030 metų švietimo plėtros programa (2021)</i>	Viena iš akcentuojamų problemų – didelis patyčių mastas mokyklose, kurį numatyta įveikti, išsprendus šias problemas priežastis: trūksta mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo formaliojo švietimo ugdymo turinyje; mokyklų personalui trūksta kompetencijų užtikrinti patyčių prevenciją; trūksta psichologinės pagalbos mokiniams; trūksta sistemingo patyčių prevencijai skirtų programų diegimo; visuomenėje vyrauja vertybės, toleruojančios smurtą ir patyčias. Problemoms spręsti numatyta įgyvendinti priemones „Užtikrinti visiems prieinamą šiuolaikinį ugdymo turinį“, „įgyvendinti įtraukųjį ugdymą“ ir „įgyvendinti priemonę „Pirmiausia – mokytojas“.
<i>Valstybės pažangos strategija „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ (2023)</i>	Deklaruojamas siekis užtikrinti išplėtotą aukštos kokybės ir visiems prieinamą švietimą, kuris padės įgyvendinti ambiciją išugdyti ateičiai pasirengusį, atsparų ir laisvą žmogų, gyvenantį bendruomenėje, kuriai rūpi. Norėdama realizuoti šią ambiciją, Lietuva turi siekti pažangos, ugdydama ateičiai pasirengusius ir gebančius kurti prasmingą gyvenimą asmenis, neapsiribodama vien formalia švietimo sistema, kurios tikslas – įvairiapusės, išsilavinusios, kūrybingos, turinčios sveiką savivertę, atsparios, empatiškos, bendruomeniškos ir nuolat besimokančios asmenybės ugdymas ir saviugda.

gyvybę, gyvybė turi poreikį, veiksnių sekos ir problemų sprendimas), „Kuriu ir išreiškiu“ (žaidimas – kaip savo kūno galimybių tyrinėjimas, žaidimas – kaip savo patirčių ir socialinių santykių tyrinėjimas). Tačiau daugiausia su socialiniu ir emociniu ugdymu yra susijusi ugdymo sritis „Aš ir bendruomenė“, kurios fragmentai pateikti 1.7 lentelėje.

Socialinis ir emocinis ugdymas yra tęsiamas, įgyvendinant *Priešmokyklinio, pradinio ir vidurinio ugdymo bendrąsias programas*, kurios yra nacionalinio lygmens ugdymo turinį reglamentuojantis tesės aktas, padedantis siekti *Švietimo įstatyme* apibrėžtų švietimo tikslų. Bendrosiose programose yra nustatyta socialinio ir emocinio ugdymo sistema.

Priešmokyklinio ugdymo bendrosios programos tikslas – užtikrinti palankias asmenybės raidos ir ugdymo sąlygas, padėti pasirengti sėkmingai pradėti mokytis mokykloje. Kartu programoje numatyta ugdyti socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos kompetenciją, atsižvelgiant į vaiko amžiaus tarpsnio ypatumus (1.8 lentelė). Socialinio ir emocinio ugdymo veikla plėtojama pradinėse klasėse, jos reglamentavimas *Pradinio ugdymo bendrojoje programoje* aprašytas 1.9 lentelėje.

1.7 lentelė. Socialinio ir emocinio ugdymo aspektai ugdymo(si) srityje „Aš ir bendruomenė“

- Siekiama padėti vaikams plėtoti supratimą apie save kaip unikalų asmenį, kuris auga, keičiasi, įgyja vis daugiau savarankiškumo, galių ir pasitikėjimo savimi, mokosi priimti savo gyvenimui ir ugdymuisi aktualius sprendimus bei pasirinkimus.
- Siekiama padėti vaikams išlavinti savireguliacijos procesus, įgalinančius kryptingai plėtoti asmenines savybes ir gebėjimus, valdyti impulsus, rizikingus poelgius, įveikti kliūtis bei iššūkius, valdyti santykių kūrimą ir mokymąsi.
- Siekiama paskatinti vaikus užmegzti ir palaikyti asmeninius ryšius su kitais žmonėmis, tyrinėti savo ir kitų panašumus bei skirtumus, pratintis pagalvoti apie kitus ir jų poreikius, ugdyti geranoriškumą, draugiškumą, mokytis bendrauti, bendradarbiauti, sugyventi.
- Siekiama padėti vaikams atrasti kultūrinių reiškinių ir žmonių bei jų bendruomenių gyvenimo tyrinėjimo kelius, asmeniškai prasmingus dalyvavimo įstaigos bendruomenėje būdus, ugdantis priklausymo bendruomenei, tautinio ir pilietinio tapatumo jausmus.
- Siekiama padėti vaikams tyrinėti praeitį, dabartį, ateitį ir suprasti žmonių gyvenimo bėgant laikui pokyčius.

Šaltinis: Ikimokyklinio ugdymo programos gairės, 2023

1.8 lentelė. Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos reglamentavimas *Priešmokyklinio ugdymo bendrojoje programoje*

Žaisdami, tyrinėdami aplinką, aptardami įvairias situacijas, vaikai plėtoja savimonės gebėjimus: supranta mimiką ir kūno kalbą reiškiamas emocijas, į jas reaguoja, apmąsto ir nusako savo jausmus, emocijas. Reflektuoja savo pomėgius, nusakdami, ką daryti patinka, o ko – nepatinka, suvokia savo augimą ir vietą šeimoje, ugdymo įstaigos bendruomenėje, pasaulyje. Dalyvaudami įvairiose veiklose, mokosi valdyti savo emocijas, kuria ir palaiko draugiškus santykius su grupės draugais bei ugdytojais, stengiasi laikytis grupės susitarimų ir taisyklių, plėtoja socialinės atsakomybės įgūdžius. Atpažįsta patyčias ir mokosi tinkamai reaguoti į jas. Supranta saugaus elgesio taisyklių svarbą atitinkamose situacijose, mokosi jų laikytis; rūpinasi sveikata, pasitelkę fizinį aktyvumą; supranta sveikos mitybos svarbą sveikatai. Samprotaudami apie atsakingą ir saugų elgesį artimojoje aplinkoje, gamtoje, paaiškina, ko reikia žmogui, kad jis gyventų, gerai jaustųsi, būtų sveikas; mokosi tausoti išteklius, pasitikėti savo pažinimo galiomis; atlieka bendras tyrimų veiklas, dalinasi turima patirtimi. Dalyvaudami bendroje veikloje (poroje, grupėje ar pan.), atsakingai ir saugiai elgiasi su priemonėmis, stengiasi dėmesingai klausytis, laikytis sutartų taisyklių, kalbos etiketo normų, elgtis mandagiai, pagarbiai ir saugiai, stengiasi prisiminti atsakomybę už savo veiksmus, pasitikėti savo jėgomis, baigia veiklą iki galo.

Šaltinis: Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa, 2022

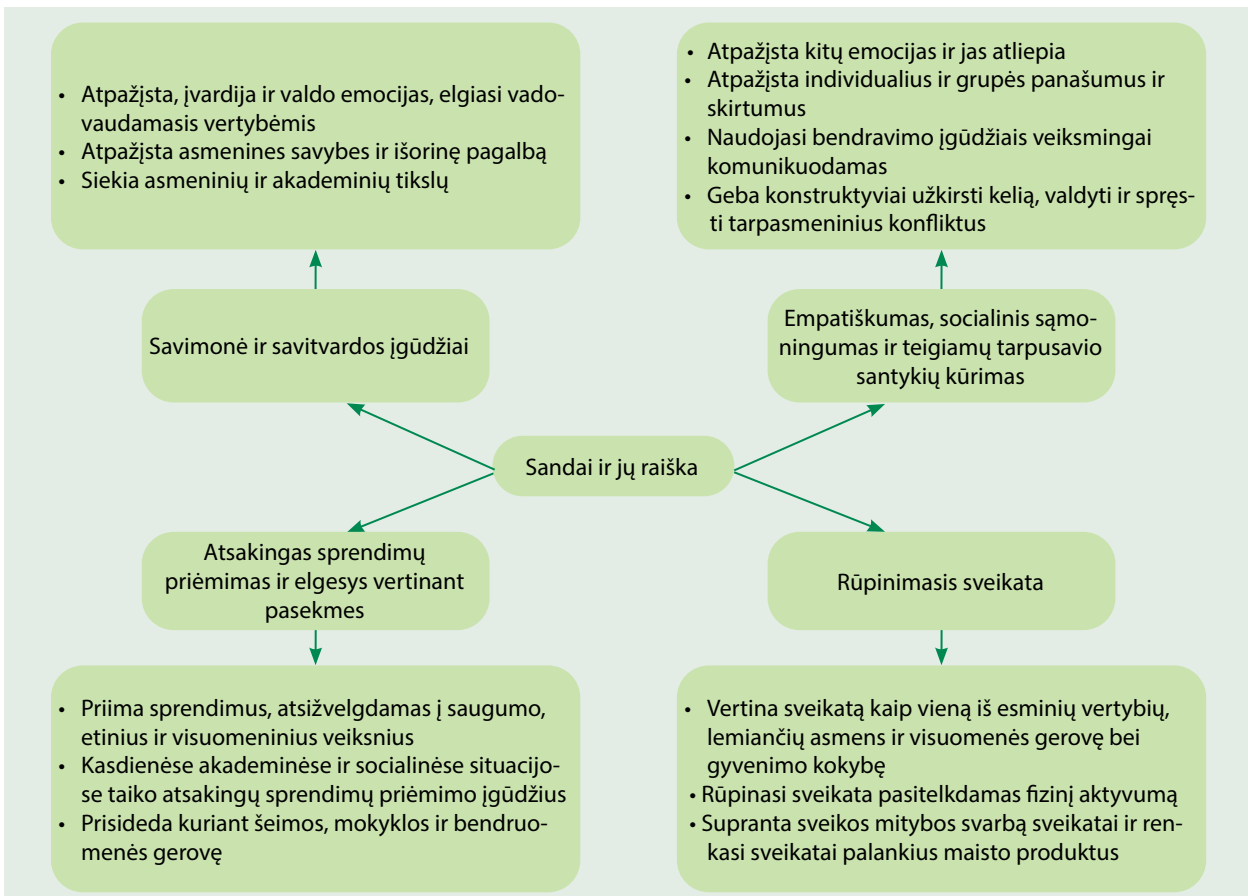
1.9 lentelė. Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos reglamentavimas *Pradinio ugdymo bendrojoje programoje*

Mokiniai skatinami pažinti save ir kitus, įžvelgti ir paaiškinti savo ir kitų elgesio ir veiklos artimiausioje aplinkoje priežastis ir padarinius. Mokiniai diskutuoja apie pozityvų ir atsakingą elgesį, aiškinasi, kaip jis padeda bendrauti ir bendradarbiauti su bendraamžiais ir suaugusiais, siekti tikslų. Dalyvaudami bendrose veiklose, sprenddami kylančius konfliktus ir (ar) problemas, mokiniai analizuoja, kaip naudotis nesudėtingomis emocijų valdymo strategijomis. Bendraudami ir bendradarbiaudami su bendraamžiais ir suaugusiais, aiškinasi, kaip tinkamai reikšti mintis, toleruoti ir gerbti kitokią nuomonę, išvaizdą, elgesį. Tyrinėja, kaip žmonės sieja socialiniai ryšiai, kurie grindžiami susitarimais ir įsipareigojimais. Atpažįsta, įvardija ir vadovaujasi vertybėmis, kurios padeda siekti sėkmės asmeniškai ir bendruomenei. Dalyvaudami artimiausioje aplinkoje vykstančiuose procesuose, mokiniai siūlo pokyčių idėjas. Pagal savo galias prisideda prie šeimos, mokyklos ir bendruomenės gerovės kūrimo. Atsakingai dalyvauja vietos bendruomenės veikloje, sprenddami konfliktus, išsakydami savo nuomonę stengiasi neįžeisti kito, tausoja savo ir kitų (bendraamžių ir suaugusiųjų) sveikatą. Remdamiesi savo patirtimi, įgytomis žiniomis apie žmonių gyvenimą šiandien ir praeityje, rūpinasi sveikata ir šeimos, klasės, mokyklos, vietos bendruomenės gyvenimo kokybe.

Šaltinis: Pradinio ugdymo bendroji programa, 2022

Ikimokyklinio, priešmokyklinio ir pradinio ugdymo programose įgyvendinamas socialinis ir emocinis ugdymas yra daugiausia orientuotas į savęs pažinimą, draugiškų santykių palaikymą su artimiausiais žmonėmis, taip pat su mokyklos ir vietos bendruomenės nariais. Siūloma įtraukti ugdytinius į aktyvią veiklą, kurios metu jie turi ne tik išsakyti savo nuomonę ir patirtį, bet ir dalyvauti bendroje veikloje, siekdami norimo rezultato. Minėtose programose pradėtas socialinis ir emocinis ugdymas yra tęsiamas pagrindinio ir vidurinio ugdymo programose. Taip ugdymo turinio apimtis tampa vis platesnė, o mokiniai įgyja aukštesnio lygio bendravimo įgūdžių.

1.1 pav. Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos sandai



Šaltinis: Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2022

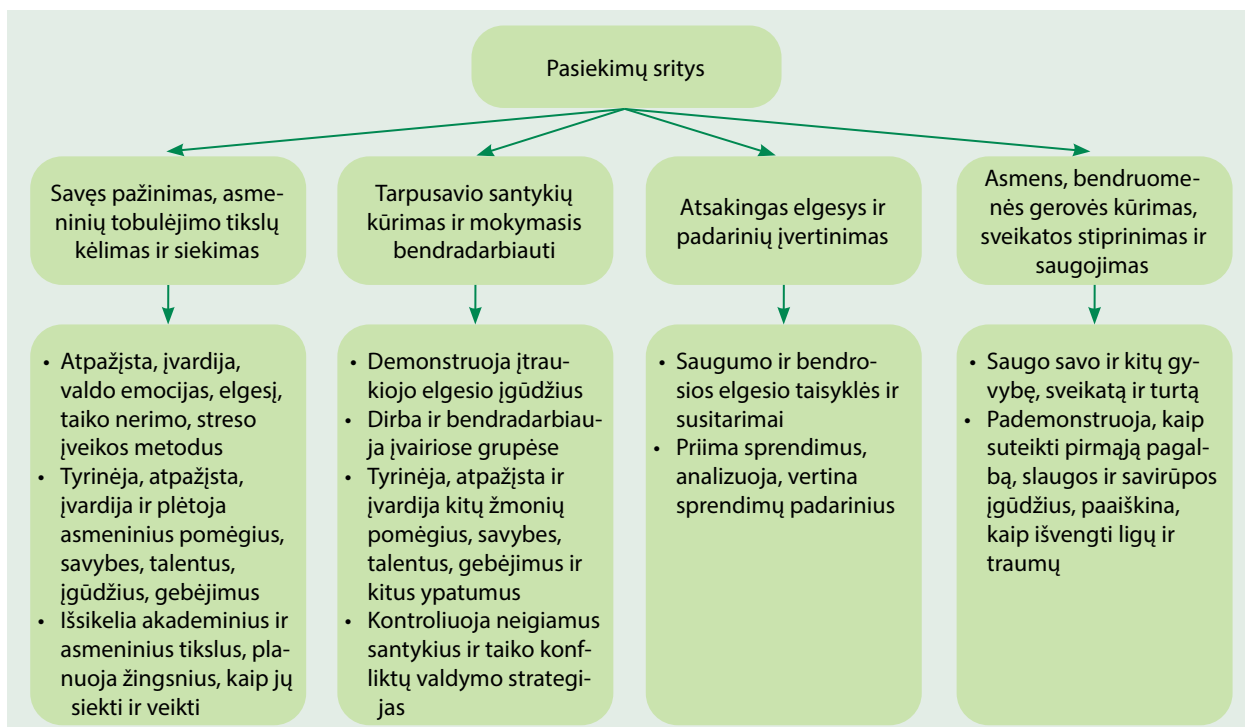
Visose ugdymo programose numatytuose centruose – priešmokyklinio, 1–2 klasių, 3–4 klasių, 5–6 klasių, 7–8 klasių, 9–10 (I–II gimnazijos) ir III–IV gimnazijos klasių – socialinis, emocinis ir sveikos gyvensenos ugdymas sudarytas iš identiškų sandų (1.1 pav.).

Iš pateikto paveikslėlio matyti, kad socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymas yra orientuotas į mokinių pasirengimą gyventi XXI amžiaus visuomenėje – nuolat kintančioje ir kupinoje įvairiausių iššūkių. Taip pat reikia atkreipti dėmesį, kad socialinis ir emocinis ugdymas susijęs su pilietiškumo kompetencijos ugdymu. Labiausiai šiuo požiūriu siejasi pilietiškumo kompetencijos sandas *gyvenimas bendruomenėje kuriant demokratišką visuomenę* (įsitraukia į bendruomenės gyvenimą; įgyvendina iniciatyvas ir pozityvius pokyčius bendruomenėje; gerbia demokratijos vertybes ir kuria bendruomenišką aplinką ir kt.).

Gyvenimo įgūdžių ugdymo bendroji programa

2022 m. patvirtinus *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrąsias programas*, kartu buvo patvirtinta ir *Gyvenimo įgūdžių bendroji programa*. Šio dalyko ištakos yra Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose nuo 2000 m. vykdomos prevencinės ir kitos programos, kurios yra susijusios ir su socialiniu, ir su emociniu ugdymu: mokiniams vestos žmogaus saugos pamokos, integruojamos *gyvenimo įgūdžių, sveikatos, lytiškumo ugdymo ir rengimo šeimai, psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos* ir pan. programos. Nuo 2017 m. rugsėjo 1 d. visi Lietuvos mokiniai turi galimybę stiprinti socialinius ir emocinius įgūdžius, nes visos mokyklos privalo integruoti į ugdymo procesą nors vieną nuosekliai socialinius ir emocinius įgūdžius ugdančią programą (tokia nuostata įteisinta *Švietimo įstatyme*).

1.2 pav. Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos pasiekimų sritys ir pasiekimai



Saltinis: Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos, 2022

Gyvenimo įgūdžių dalyko paskirtis – sudaryti sąlygas ir galimybes ugdytis įgūdžius, gebėjimus, asmenines savybes, vystyti talentus, įgyti žinių, kurie jaunam žmogui taps įrankiais, padedančiais savarankiškai nuspręsti dėl savo ateities, priimti su karjera ir asmeniniu gyvenimu sietinus sprendimus, kelti tikslus ir jų siekti (Gyvenimo įgūdžių programa, 2022).

Gyvenimo įgūdžių bendroji programa dalyje klasių (nelyginėse klasėse) pradėta įgyvendinti nuo 2023–2024 m. m., o visose pradinio ir pagrindinio ugdymo klasėse įgyvendinama nuo 2024–2025 m. m. Programa 1–4 klasėse įgyvendinama integruojant temas į kitus dalykus arba kaip atskira pamoka, ją skiriant iš pamokų, skirtų mokinių ugdymosi poreikiams tenkinti. Gyvenimo įgūdžių dalykas įvestas 5 ir 7 klasėse – po vieną pamoką per savaitę ir 9 klasėje – viena pamoka kas dvi savaites. Palaipsniui nuo 1 iki 10 (II gimnazijos) klasės šiam dalykui bus skiriama po vieną savaitinę pamoką.

Socialinį, emocinį ir sveikos gyvensenos ugdymą užtikrinančios nuostatos kituose švietimo dokumentuose

Socialinis ir emocinis ugdymas ypač svarbus dabarties visuomenėje. Kadangi socialinis ir emocinis ugdymas kartu su sveikos gyvensenos ugdymu yra priskirti vienai kompetencijai, šio ugdymo sritis yra dar labiau išplėsta. Kartu padaugėja švietimo srities dokumentų, kurie reglamentuoja šią ugdymo sritį arba yra iš dalies susiję. Nesiekiant jų visų apžvelgti, pateikiama keletas aktualiausių arba patvirtintų pastaraisiais metais (1.10 lentelė).

Apibendrinant pirmiau nusakytas socialinio ir emocinio ugdymo ištakas, jo vietą šiuolaikinėje Lietuvos mokykloje, taip pat šiuo aspektu glaustai apžvelgus teisės aktus, darytina išvada, kad socialinio ir emocinio ugdymo svarba pastaruoju metu didėja, ir ši sritis detaliau reglamentuojama švietimo dokumentais. Toliau apžvelgiami socialinių ir emocinių kompetencijų ir jų ugdymo svarbą atskleidžiantys tyrimų rezultatai.

1.10 lentelė. Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymo nuostatos kituose švietimo dokumentuose

Dokumentas	Socialinį, emocinį ir sveikatos ugdymą užtikrinančios nuostatos
<i>2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai (2023)</i>	Apibrėžiant pagrindinius reikalavimus ugdymo procesui organizuoti, mokyklos įpareigos sudaryti galimybes mokiniams kiekvieną dieną užsiimti fiziškai aktyvia veikla, sudarant sąlygas mokinių poilsui ir fiziškai aktyviai veiklai per pertraukas; nurodyta, kokios sąlygos taikomos fiziniam ugdymui skirtinguose centruose ir kaip organizuoti ugdymą specialiajai medicininei grupei priklausantiems mokiniams. Pateiktos rekomendacijos, kaip įrengti mokiniui pritaiktą nuolatinę mokymosi vietą ugdymo proceso metu. Mokytojams nurodyta, rengiant individualų planą, bendradarbiauti su švietimo pagalbos specialistais, padedančiais taikyti elgesio vertinimo priemones netinkamo elgesio priežastims nustatyti ir reikalingų įgūdžių ugdymo strategijoms parinkti.
<i>Ugdymo organizavimo rekomendacijos mokiniams, kuriems nustatytas elgesio ar (ir) emocijų sutrikimas (2024)</i>	Rekomendacijomis siekiama įgyvendinti ugdymo prieinamumą ir kokybę, veiksmingai reaguojant į mokinio elgesio, kuris neatitinka socialinio, kultūrinio, situacinio ar fizinės aplinkos, kurioje jis vyksta, konteksto ir gali būti laikomas neįprastu, netinkamu arba trikdančiu dėl aplinkos, kurioje jis pasireiškia, atvejus ir iškilusius iššūkius, siekiant užtikrinti mokinio, mokyklos bendruomenės narių ir (ar) kitų asmenų gerovę. Pagalbos teikimas nusakytas trimis lygmenimis – mokyklos, klasės (grupės) ir individualiu.
<i>Ugdymosi šeimoje įgyvendinimo tvarkos aprašas (2020)</i>	Vaikas gali būti ugdomas (ugdytis) šeimoje pagal priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrąsias programas. Nurodyta, kad tėvai (globėjai, rūpintojai) privalo vaikui sudaryti sveikas ir saugias ugdymo (ugdymosi) šeimoje sąlygas, būtinas jo fiziniam, protiniam, dvasiniam, doroviniam vystymuisi. Šeimoje ugdomas mokinys privalo ugdytis socialines ir emocines kompetencijas, dalyvaudamas prevencinėje programoje ar kitu būdu, o mokyklos vadovas kartu su pasitelktais specialistais užtikrina vaiko kompetencijų ir mokymosi pasiekimų vertinimą.
<i>Mokyklų pripažinimo sveikatą stiprinančiomis mokyklomis ir aktyviomis mokyklomis tvarkos aprašas (2019)</i>	Nustatyti sveikatą stiprinančių mokyklų ir aktyvių mokyklų kriterijai, mokyklų pripažinimo sveikatą stiprinančiomis mokyklomis ir aktyviomis mokyklomis tvarka, sveikatą stiprinančių ir aktyvių mokyklų teisės ir pareigos, iš kurių svarbiausios – įgyvendinti sveikatos stiprinimo programą ir skatinti fizinį aktyvumą mokykloje.

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo svarba asmeniui ir visuomenei

Socialinių ir emocinių kompetencijų svarba žmogaus ir visuomenės gyvenimo gerovei nagrinėjama daugelyje tyrimų. EBPO išanalizavo ir apibendrino pastarojo dešimtmečio tyrimuose nustatytas sąsajas tarp socialinių, emocinių gebėjimų ir svarbiausių žmogaus gyvenimo sričių pasiekimų: akademinį ir darbo rinkos rezultatų, asmeninio ir bendruomeninio gyvenimo kokybės. Išanalizuota, kaip su šiais žmogaus gyvenimo pasiekimais yra susiję įvairūs socialiniai ir emociniai gebėjimai: savikontrolė, saviveiksmingumas (tikėjimas savo gebėjimu susitelkti ir imtis veiksmų, reikalingų konkrečioje situacijoje; angl. *self-efficacy*), kontrolės lokusas (nuostata apie tai, kokie veiksniai – vidiniai ar išoriniai – lemia žmogaus gyvenimą) ir kt. Informacija apie stipriausius nustatytus ryšius (didžiausią prognostinę vertę turinčius socialinius ir emocinius gebėjimus) pateikta 1.11 lentelėje.

Iš lentelės matyti, kad nustatytos stiprios socialinių ir emocinių gebėjimų sąsajos su akademiniais rezultatais. Jas paaiškina tai, kad mokymasis – socialinis procesas, reikalaujantis tarpasmeninių gebėjimų, taip pat motyvacijos siekti rezultatų, atkaklumo ir kt. Nustatytos stiprios sąsajos tarp akademinį rezultatų ir savikontrolės, saviveiksmingumo ir emocinio intelekto. Tyrėjai atkreipia dėmesį, kad yra duomenų, rodančių, jog būtent savikontrolė turi įtakos akademiniam rezultatams (ne atvirkščiai) (Steponavičius, Gress-Wright, Linzarini, 2023).

Socialiniai ir emociniai gebėjimai yra tiesiogiai ar netiesiogiai susiję su žmogaus pasiekimais darbo rinkoje, jie reikalingi įvairiose darbo srityse, padeda prisitaikyti prie kintančios situacijos, jų svarba auga plečiantis paslaugų sektoriui. Šioje srityje didžiausios sąsajos nustatytos tarp emocinio intelekto ir asmeninių rezultatų (karjeros, pasitenkinimo savo darbu) ir tarp saviveiksmingumo, kontrolės lokuso ir darbo užmokesčio. Žmogus, kuriam būdingas vidinis kontrolės lokusas (nuostata, kad jo gyvenimas priklauso nuo jo paties), uždirba daugiau; tai gali lemti aktyvesnės darbo paieškos ir tai, kad daugiau dėmesio skiriama asmeniniam tobulėjimui.

1.11 lentelė. Socialiniai ir emociniai gebėjimai, susiję su žmogaus akademiais, darbo rinkos pasiekimais, asmeninio ir bendruomeninio gyvenimo kokybe

Socialinių ir emocinių gebėjimų sąsaja su įvairių žmogaus gyvenimo sričių pasiekimais

Rezultatų tipas	Rezultatai	Savikontrolė	Saviveiksmingumas ir kontrolės lokusas	Emocinis intelektas	Socialinių problemų sprendimas	Empatija, atjauta
Akademiniai rezultatai	Akademiniai pasiekimai	++++	++++	++++	X	X
	Mokymosi ir išsilavinimo lygis	++	0	X	X	X
Darbo rinkos rezultatai	Užimtumas	+++	+++	X	X	X
	Uždarbis	++	++++	++	X	X
	Darbo našumas	+++	X	++	X	++
	Asmeniniai rezultatai	++	+++	++++	X	X
Gyvenimo kokybė	Pasitenkinimas gyvenimu	+	++	+++	X	++
	Sveikata	++	+++	+++	++++	X
Bendruomeninio gyvenimo rezultatai	Pilietinis dalyvavimas	X	X	X	X	++++
	Asocialus elgesys	++++	++	X	++++	++

Paaiškinimas: **žalia spalva ir +** (pliusais) pažymėti langeliai, rodantys tyrimais nustatytas sąsajas tarp socialinių ir emocinių gebėjimų ir gyvenimo pasiekimų (rezultatų). Kuo tamsesnė spalva ir daugiau plusių, tuo ryšys stipresnis, t. y. jis nustatytas didesniame skaičiuje tyrimų ir visuose tyrimuose nustatytas tos pačios krypties (teigiamas arba neigiamas) ryšys. **Pilka spalva ir X** pažymėti langeliai, rodantys, kad ryšys neaiškus (skirtingi tyrimai atskleidė skirtingą ryšį arba tyrimų nerasta). **Baltas langelis ir 0** reiškia, kad dauguma tyrimų ryšio nenustatė.

Šaltinis: Steponavičius, Gress-Wright, Linzarini, 2023

Analizuojant gyvenimo kokybės veiksnius, dažnai nustatytos pasitenkinimo gyvenimu sąsajos su emociniu intelektu, o sveikata (ypač – psichikos) labai susijusi su socialinių problemų sprendimo gebėjimais, kurie, pavyzdžiui, gali padėti apsaugoti nuo nerimo ir depresijos. Bendruomeninio gyvenimo srityje atskleistos stiprios sąsajos tarp pilietinio dalyvavimo ir empatijos bei atjautos. O asocialus elgesys ypač susijęs su savikontrolė ir socialinių problemų sprendimo gebėjimais; kuo geresni šie gebėjimai, tuo mažiau tikėtinas asocialus elgesys.

Socialinių ir emocinių kompetencijų svarbą dabartinėje ir ateities darbo rinkoje atskleidžia ir Pasaulio ekonomikos forumo analizė. Analizės „*The Future of Jobs Report 2023*“ duomenimis, tarp gebėjimų ir nuostatų, laikomų šiuo metu svarbiausiais įvairių ekonomikos sektorių darbuotojams⁴, patenka: atsparumas ir lankstumas, motyvacija ir savimonė, smalsumas ir nuolatinis mokymasis, patikimumas ir dėmesys detalėms, empatija ir gebėjimas aktyviai klausytis, lyderystė ir socialinė įtaka. Darbdavių nuomone, minėtų gebėjimų ir nuostatų svarba per ateinančius penkerius metus augs (World Economic Forum, 2023).

Socialinių ir emocinių kompetencijų sąsaja su įvairių sričių žmogaus pasiekimais, jo gyvenimo kokybe rodo būtinybę ugdyti šias kompetencijas mokykloje nuo pat ankstyvos vaikystės, ypač daug dėmesio skiriant vaikams iš nepalankios SEK aplinkos, nes jų socialiniai ir emociniai gebėjimai gali būti prastesni (Steponavičius, Gress-Wright, Linzarini, 2023). Tai gali padėti kurti šalies gyventojų gerovę, sumažinti valstybės išteklių, reikalingų socialinei ir kitokiai pagalbai, saugumui užtikrinti, poreikį ir kt.

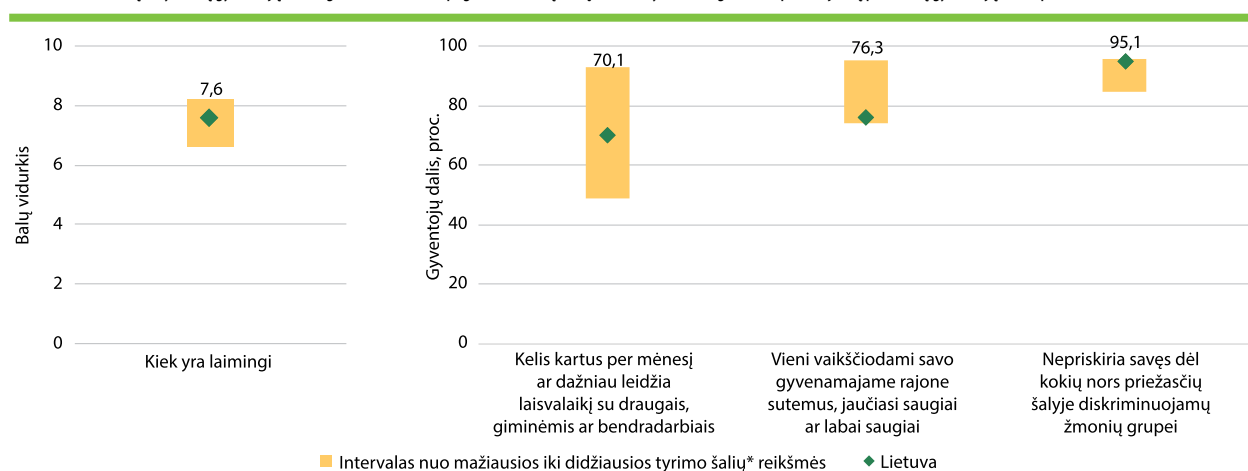
Argumentų, kodėl svarbu ugdyti socialines ir emocines kompetencijas, teikia ir duomenys apie Lietuvos visuomenės vertybines nuostatas ir savijautą. Pavyzdžiui, Europos socialinio tyrimo (angl. *European Social Survey*) duomenys atskleidžia, kad Europos šalių kontekste Lietuvos gyventojai jaučiasi gana laimingi, tačiau Lietuvoje yra palyginti maža dalis gyventojų, kuriems svarbu suprasti kitokius žmones ir rūpintis kitų gerove.

⁴ Analizė atlikta remiantis darbdavių, atstovaujančių 803 įmonėms, organizacijoms iš įvairių ekonomikos sektorių ir įvairių pasaulio regionų, apklausa. Apklausoje dalyvavo darbdaviai iš didelių įmonių, organizacijų; mažosios įmonės, viešasis ir neformalusis sektoriai neatstovaujami.

Europos socialinio tyrimo 2023–2024 m. ciklo, kuriame dalyvavo 13 Europos šalių, duomenimis, Lietuvos gyventojai savo laimingumą vertino vidutiniškai 7,6 iš 10 balų. Laimingiausi jautėsi Šveicarijos (įvertinimų vidurkis – 8,2 balo) ir Suomijos (8,1 balo), mažiausiai laimingi – Slovakijos (6,6 balo) gyventojai (1.3 pav.). Lietuvoje palyginti gera padėtis, vertinant diskriminacijos paplitimą – 95,1 proc. gyventojų nepriskyrė savęs diskriminuojamų žmonių grupei; tai viena iš didžiausių rodiklio reikšmių tarp tyrime dalyvavusių šalių.

Gerai savijautai svarbūs socialiniai santykiai. Tyrimo duomenimis, Lietuvos gyventojai nėra linkę dažnai leisti laisvalaikį su artimais žmonėmis. Kelis kartus per mėnesį ar dažniau laisvalaikį su draugais, giminėmis ar bendradarbiais leido 70,1 proc. mūsų šalies gyventojų. Nors pagal pateiktus duomenis Lietuvos rodiklis atrodo vidutiniškas, tačiau mažesnė rodiklio reikšmė buvo tik dviejose šalyse – Airijoje (64,1 proc.) ir Vengrijoje (49,0 proc.); didžiausia – Norvegijoje (92,9 proc.). Palyginti prastai Lietuvos gyventojai vertina gyvenamosios aplinkos saugumą – vaikščiodami vieni tamsiu paros metu, saugiai jautėsi 76,3 proc. gyventojų. Daugiausia saugiai besijaučiančių gyventojų buvo Norvegijoje (95,4 proc.) ir Slovėnijoje (94,6 proc.), mažiausiai – Slovakijoje (74,1 proc.).

1.3 pav. 2023 m. Europos šalių kontekste Lietuvos gyventojai jautėsi gana laimingi, nediskriminuojami, bet palyginti nesaugūs savo gyvenamojoje aplinkoje 15 metų ir vyresnių gyventojų laimingumo vertinimas (pagal 0–10 balų skalę) ir nurodytiems teiginiams apie savijautą pritarusių gyventojų dalis (proc.)



* Tyrime dalyvavo 13 Europos šalių.

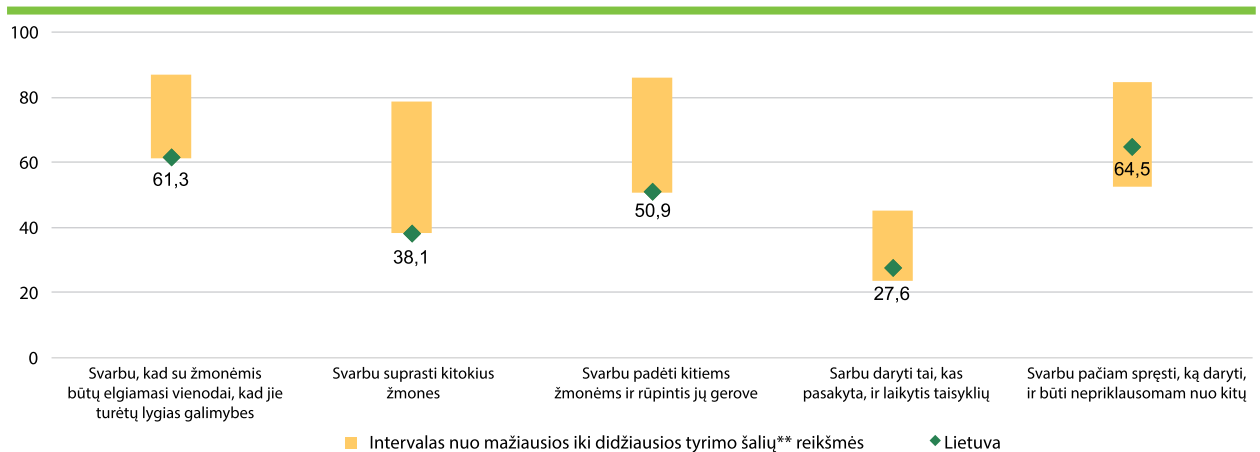
Duomenų šaltinis: Europos socialinio tyrimo duomenų portalas



Duomenis apie Lietuvos gyventojų juntamą aplinkos saugumo stoką papildoma nuostata kitų žmonių atžvilgiu atskleidžiantys rodikliai. 2023 m. mažiau nei dviem trečdaliams gyventojų buvo svarbu, kad su žmonėmis būtų elgiamasi vienodai, jie turėtų lygias galimybes; pusei – padėti kitiems žmonėms ir rūpintis jų gerove; tik daugiau nei trečdaliui – suprasti kitokius žmones. Visi šie rodikliai buvo žemiausi tarp tyrime dalyvavusių šalių (1.4 pav.). Bendruomeninio gyvenimo nestiprina ir tai, kad tik daugiau nei ketvirtadaliui atrodė svarbu laikytis nurodymų ir taisyklių (bet ir kitose šalyse tokios nuostatos laikėsi mažiau nei pusė gyventojų). Savarankiškus sprendimus ir asmeninę nepriklausomybę vertinančių Lietuvos gyventojų buvo daugiau – 64,5 proc., bet, palyginti su kitomis šalimis, tai irgi yra viena iš mažesnių rodiklio reikšmių.

Nors Europos šalių kontekste Lietuvoje yra palyginti mažai gyventojų, kuriems svarbu suprasti kitus žmones ir jiems padėti, tačiau Lietuvos visuomenės požiūris į imigrantų poveikį šalies kultūrai ir gyvenimui vidutiniškai palankus. Iš kitų šalių atvykusių žmonių įtaką šalies kultūriniam gyvenimui Lietuvos gyventojai įvertino 5,0 iš 10 balų (vertinant pagal skalę, kur 0 balų reiškia „Griauna kultūrinį gyvenimą“, o 10 balų – „Turina kultūrinį gyvenimą“). Kitose šalyse įvertinimai buvo nuo 3,7 balo Slovakijoje iki 7,3 balo Suomijoje. Vertinant, ar dėl imigrantų Lietuva tampa geresne vieta gyventi, gyventojų nuomonių vidurkis buvo 5,2 balo pagal skalę, kur 0 balų reiškia „Blogesnė vieta gyventi“, o 10 balų – „Geresnė vieta gyventi“. Kitose šalyse įvertinimai buvo nuo 3,5 balo Slovakijoje iki 6,3 balo Norvegijoje.

1.4 pav. 2023 m. Europos šalių kontekste Lietuvoje buvo palyginti mažai gyventojų, kuriems svarbu, kad su žmonėmis būtų elgiamasi vienodai, suprasti kitokius žmones ir kitiems padėti
15 metų ir vyresnių gyventojų, teigiančių, kad jiems svarbūs* nurodyti dalykai, dalis (proc.)



* Atsakydami į klausimą, respondentai nurodė, kad apibūdinto požiūrio besilaikantis žmogus būtų panašus arba labai panašus į juos (kiti galimi atsakymai buvo: „pakankamai panašus“, „truputį panašus“, „nepanašus“, „visiškai nepanašus“).

** Tyrime dalyvavo 13 Europos šalių.

Duomenų šaltinis: Europos socialinio tyrimo duomenų portalas



Įvairių šalių gyventojų savijautos ir vertybinių nuostatų skirtumams įtakos gali turėti kultūriniai ypatumai, skirtingos aktyviausiai viešojoje erdvėje aptariamoms problemoms ir kiti veiksniai. Vis tik šiame skyriuje aptarti duomenys, atspindintys bendruomenės aplinkos saugumą, gyventojų požiūrį į žmogaus teises, nusiteikimą suprasti kitokį, padėti kitam, ir palyginti žemos šių rodiklių reikšmės Lietuvoje rodo, kad reikalingos pastangos padėčiai keisti. Lietuvoje stiprinamas socialinis ir emocinis ugdymas padeda įgyvendinti šį uždavinį.

2. Mokinių socialinės ir emocinės kompetencijos

Pasitenkinimą savo gyvenimu Lietuvos penkiolikmečiai EBPO PISA 2022 m. tyrime įvertino 7,14 balo iš 10 (EBPO šalių vidurkis – 6,75). Tačiau HBSC 2022 m. tyrimas atskleidžia, kad Lietuvos mokiniai, palyginti su bendraamžiais kitose šalyse, jaučiasi vienišesni, jų psichologinės gerovės indeksas žemesnis. Pastebima ir tarptautiniu mastu, ir mūsų šaliai būdinga tendencija – mergaičių ir vyresnio amžiaus mokinių psichologinė gerovė yra prastesnė nei berniukų ir jaunesnio amžiaus mokinių.

Didesnis pasitikėjimas savarankiško darbo gebėjimais yra susijęs tiek su aukštesniais mokymosi pasiekimais, tiek su geresne savijauta mokykloje ar bendru pasitenkinimu gyvenimu. Tačiau Lietuvos mokinių saviveiksmingumas buvo vienas iš žemiausių – pateko tarp ketvirtadalio žemiausių iš 43 HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų. IEA ICCS 2022 m. tyrimo duomenimis, Lietuvos mokiniai kiek mažiau nei jų bendraamžiai kitose šalyse pasitiki savo jėgomis veikti savarankiškai pilietiškumo srityje, tačiau jie aktyviau veikia šioje srityje – labiau domisi socialinėmis ir politinėmis problemomis ir tuo, kas vyksta kitose šalyse, labiau įsitraukia į savanorių grupių, padedančių bendruomenėms, ir jaunimo organizacijų, susijusių su politine partija ar sąjunga, veiklas.

Tiek bendros mokinių savijautos, saviveiksmingumo, tiek socialinių emocinių kompetencijų atveju egzistuoja reikšmingi mokinių skirtumai, priklausomai nuo mokinio SEK aplinkos: mokinių iš palankios SEK aplinkos savijautos, saviveiksmingumo, socialinių emocinių kompetencijų vertinimai buvo aukštesni nei mokinių iš nepalankios.

Palyginti su kitomis šalimis, Lietuvoje didžiausia dalis mokinių teigė, kad per pastaruosius porą mėnesių mokykloje ir (ar) elektroninėje erdvėje bent du ar tris kartus per mėnesį patyrė patyčias (mokykloje patyčias patyrė 17–33 proc. mūsų šalies mergaičių ir 20–34 proc. berniukų (HBSC 2022 m. vidurkis – 8–13 proc.), patyčias elektroninėje erdvėje – 15–26 proc. mergaičių ir 31–33 proc. berniukų (HBSC 2022 m. vidurkis – 14–18 proc.).

ESPAD tyrimo duomenimis, Lietuvoje reikšmingai auga niekada alkoholio nevartojusių ir cigarečių nerūkiusių jaunuolių dalis. Tačiau itin didėja elektronines cigaretes bandžiusių ir nuolat jas rūkančių jaunuolių dalis – pagal šiuos rodiklius visose amžiaus grupėse (11 metų, 13 metų ir 15 metų) Lietuva buvo pirmoje–antroje vietoje tarp 42 HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų.

Įvairius mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų aspektus tiria šalies mokslininkai (Jusienė, Būdienė, Gintilienė, Girdzijauskienė (2021), Erentaitė, Vosylis, Raižienė ir kt. (2022), Jusienė, Baukienė, Breidokienė ir kt. (2022), Lukoševičiūtė, Šmigelskas (2022), Šalčiūnaitė-Nikonovė, Žemaitaitytė, Šmigelskas (2023), Burkauskas, Jusienė, Breidokienė ir kt. (2024). Reikšmingų duomenų apie mokinių socialines ir emocines kompetencijas ir jų svarbą, poveikį mokymosi pasiekimams teikė nacionaliniai mokinių pasiekimų tyrimai ir patikrinimai. Tarptautiniu mastu palyginamų duomenų suteikia Lietuvoje atliekami tarptautiniai mokinių pasiekimų, jų elgsenos, gyvenenos ir kt. tyrimai, kurių metu mokiniai įsivertina savo subjektyviąją gerovę (laimingumą, pasitenkinimą gyvenimu ir kt.).

Mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių subjektyviosios besimokančiųjų gerovės konceptualizavimo būdų. Hossain, O’Neill ir Strnadová (2022) juos siūlo grupuoti į hedoninius⁵, eudemoninius⁶ ir integruotus, t. y. kuriuose suderinti skirtingi šių abiejų sampratų aspektai. Besivadovaujantys *hedonine* besimokančiųjų

5 Hedonizmas (gr. *Hēdonē* – malonumas, pomėgis) – etikos teorija, pagal kurią teigiama, kad aukščiausias gėris ir žmogaus elgesio dorovinis kriterijus yra malonumas.

6 Eudemonizmas (gr. *eudaimonismos* – pripažinimas esant laimingą; laimė) – etikos koncepcija, kuria remiantis, didžiausia vertybe laikoma laimė (asmeninė arba visuomeninė), o jos siekimas – svarbiausiu dorovingos veiklos motyvu.

subjektyviosios gerovės samprata tyrėjai subjektyvią gerovę dažniausiai apibrėžia kaip subjektyvų, kognityvinį, teigiamą mokyklos gyvenimo vertinimą, kuris atsiranda dėl kylančių pozityvių jausmų (pavyzdžiui, malonumo, laimės) ir nekylančių negatyvių jausmų (pavyzdžiui, nerimo). Šioje sampratoje svarbūs ir kognityviniai (pavyzdžiui, pasitenkinimas mokykla), ir afektiniai aspektai (pavyzdžiui, džiaugsmas).

Eudemoninei sampratai priskiriamuose apibrėžimuose subjektyvioji besimokančiųjų gerovė dažniausiai įvardijama kaip efektyvus veikimas mokyklos kontekste. Skirtingi mokslininkai išskiria skirtingus aspektus, aiškindami efektyvaus veikimo sąvoką, tačiau dažniausiai įvardijami ryšys su mokykla, įsitraukimas, ugdymosi tikslas ir akademinis veiksmingumas. Pastebėta, kad, vadovaujantis eudemonine samprata, dažniausiai remiamasi Ryf (1989) (pagal Hossain, O'Neill, Strnadová, 2022) psichologinės gerovės teorija, pagal kurią gerovė konceptualizuojama kaip psichologinis reiškinys, susidedantis iš šešių aspektų: savęs priėmimo, teigiamų santykių su kitais, autonomijos, aplinkos įvaldymo, gyvenimo tikslo ir asmeninio augimo.

Mokslinėje literatūroje galima rasti ir *integruto* požiūrio pavyzdžių, kai sujungiamos hedoninė ir eudemoninė sampratos, apibrėžiant besimokančiųjų gerovę. Tokiais atvejais tyrėjai formuluoja savitus gerovės apibrėžimus, pagrįstus skirtingais rodikliais, įskaitant hedoninius ir eudemoninius aspektus (Hossain, O'Neill, Strnadová, 2022).

Lietuvoje mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų samprata apibrėžiama 2022 m. atnaujintose *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiose programose*. Įgyvendinant minėtas bendrąsias programas, tarp septynių ugdymų kompetencijų išskiriama ir *socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija*, kurios esminiai aspektai yra asmens savimonė ir savitvarda, socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykių kūrimo gebėjimai, atsakingas sprendimų priėmimas ir asmens rūpinimasis fizine ir psichikos sveikata. Šiame leidinyje analizuojami ir gilinamasi į minėtos kompetencijos socialinius ir emocinius aspektus, akcentuojant šiuos kompetenciją sudarančius sandus:

- *savimonė ir savitvartos įgūdžiai*: atpažįsta, įvardija ir valdo emocijas, elgiasi vadovaudamasis vertybėmis; atpažįsta asmenines savybes ir išorinę pagalbą; siekia asmeninių ir akademinų tikslų;
- *empatiškumas, socialinis sąmoningumas ir teigiamų tarpusavio santykių kūrimas*: atpažįsta kitų emocijas ir jas atliepia; atpažįsta individualius ir grupės panašumus ir skirtumus; naudojasi bendravimo įgūdžiais veiksmingai komunikuodamas; geba konstruktyviai užkirsti kelią, valdyti ir spręsti tarpasmeninius konfliktus;
- *atsakingas sprendimų priėmimas ir elgesys vertinant pasekmes*: priima sprendimus, atsižvelgdamas į saugumą, etinius ir visuomeninius veiksnius; kasdienėse akademinėse ir socialinėse situacijose taiko atsakingų sprendimų priėmimo įgūdžius; prisideda kuriant šeimos, mokyklos ir bendruomenės gerovę (*Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio...*, 2022) (daugiau informacijos apie socialines ir emocines kompetencijas pateikiama 1 skyriuje).

Galima daryti prielaidą, kad *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosiose programose* (2022), apibrėžiant socialinės ir emocinės kompetencijos sąvoką ir ją sudarančių sandų turinį, laikomasi integruto požiūrio, kai aktualizuojami ir hedoninės, ir eudemoninės sampratų aspektai.

Mokinių savimonė ir savitvarda

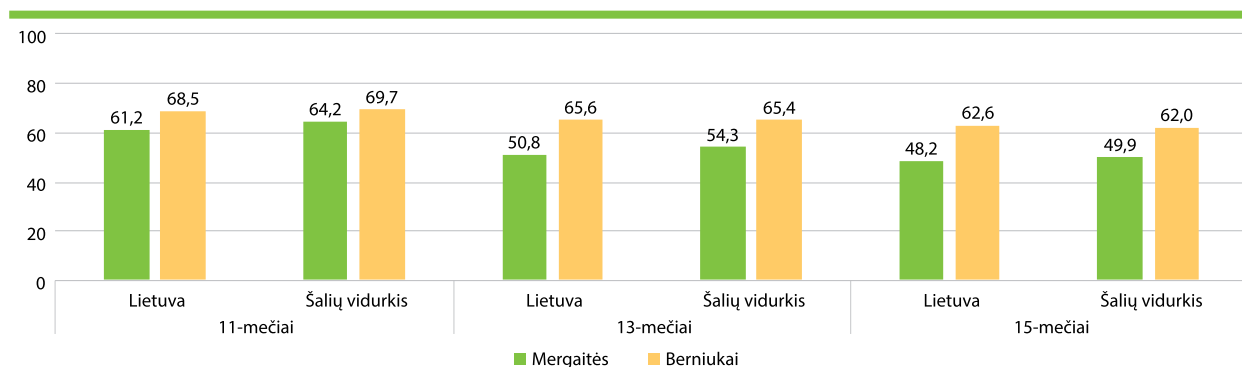
Mokinių psichologinė gerovė, pasitenkinimas gyvenimu, saviveiksmingumas

Mokinių psichikos sveikata ir gerovė yra viena iš tiriamų sričių kas ketverius metus Pasaulio sveikatos organizacijos (PSO) iniciatyva atliekamame tarptautiniame mokyklinio amžiaus vaikų gyvensenos ir sveikatos tyrime HBSC (angl. *Health Behaviour in School-Aged Children*). Pagrindinis šio tyrimo tikslas – geriau pažinti 11–15 metų amžiaus mokinių gyvenseną, elgseną ir sveikatą, įvertinti gyvensenos ir sveikatos pokyčius, atsiradusius dėl įvairių socialinių, politinių, ekonominių ir kitų permainų bei reformų. Lietuvoje šis tyrimas pradėtas vykdyti 1994 m., pastarąjį kartą atliktas 2022 m. Tarptautinėse HBSC 2022 m. tyrimo ataskaitose atskirai pateikiami berniukų ir mergaičių duomenys pagal tris amžiaus grupes – 11 metų, 13 metų ir 15 metų.

HBSC 2022 m. tyrime subjektyvi mokinių psichologinė gerovė buvo tiriama, taikant PSO siūlomą gerovės indeksą, kurio vidutinė reikšmė tyrime dalyvavusiose šalyse buvo 61,1 balo (skalėje nuo 0 iki 100). Mokinių buvo klausiami, kaip dažnai per dvi savaites iki tyrimo jie: jautėsi linksmi ir geros nuotaikos; ramūs ir atsipalaidavę; aktyvūs ir energingi; pabudo jausdamiesi žvalūs ir pailsėję; jautė, kad jų gyvenimas yra pripildytas dalykų, kurie juos domina. Aukščiausias psichologinės gerovės lygis nustatytas Albanijoje, Armėnijoje, Kazachstane, Kirgizijoje ir Šiaurės Makedonijoje, žemiausias – Lenkijoje ir Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje). Nustatytos bendros tendencijos rodo reikšmingus amžiaus ir lyties skirtumus daugumoje šalių (tarp jų ir Lietuvoje) – berniukų psichologinės gerovės indekso reikšmė buvo aukštesnė nei mergaičių, tačiau ir mergaičių, ir berniukų psichologinės gerovės indekso reikšmė mažėjo vis vyresniame amžiuje (Cosma, Abdrakhmanova, Taut ir kt., 2023).

Lietuvos mokinių psichologinės gerovės indekso reikšmė svyravo nuo 68,5 (tarp vienuolikmečių berniukų) iki 48,2 (tarp penkiolikmečių mergaičių). Palyginti su tyrime dalyvavusių šalių vidurkiu, mūsų šalies mergaičių psichologinės gerovės indeksas buvo žemesnis visose amžiaus grupėse. Lietuvos vienuolikmečių berniukų psichologinės gerovės indeksas buvo kiek žemesnis nei šalių vidurkis, o trylikmečių ir penkiolikmečių – panašus (2.1 pav.). Lietuvoje šeimos SEK aplinka turėjo reikšmingos įtakos ir berniukų, ir mergaičių psichologinei gerovei – mokinių iš nepalankios SEK aplinkos psichologinės gerovės indekso reikšmė buvo žemesnė nei mokinių iš palankios SEK aplinkos.

2.1 pav. Ir Lietuvoje, ir vidutiniškai HBSC tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose mokinių psichologinės gerovės indekso vidutinė reikšmė buvo aukštesnė berniukų nei mergaičių, jaunesnio nei vyresnio amžiaus mokinių
HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių mokinių psichologinės gerovės indekso reikšmė (balai, skalėje nuo 0 iki 100)



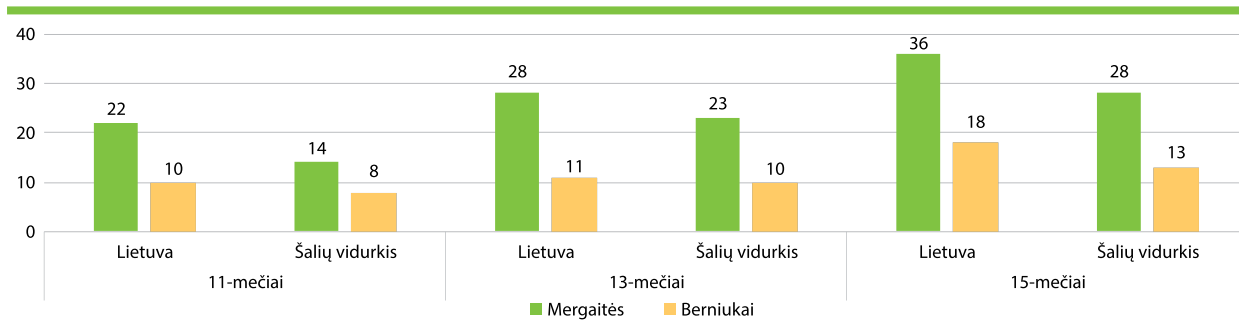
Duomenų šaltinis: Cosma, Abdrakhmanova, Taut, Schrijvers, Catunda, Schnohr, 2023



Paauglystės laikotarpiu itin svarbus tampa priklausymo tam tikrai socialinei grupei, bendruomenei jausmas. HBSC 2022 m. tyrime buvo klausiami, kaip dažnai per praėjusius vienus metus iki tyrimo mokiniai jautėsi vieniši. Tyrimo rezultatai rodo, kad dažniausiai arba visada per praėjusius metus vieniši jautėsi vidutiniškai 16 proc. mokinių. Nuo 11 metų iki 15 metų amžiaus vienišais besijaučiančių mokinių dalis beveik padvigubėjo: nuo 8 proc. berniukų ir 14 proc. mergaičių tarp vienuolikmečių iki 13 proc. berniukų ir 28 proc. mergaičių tarp penkiolikmečių. Skirtumas pagal lytį buvo reikšmingas visose HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose ir visose amžiaus grupėse – didesnė dalis mergaičių nei berniukų jautėsi vienišos (Cosma, Abdrakhmanova, Taut ir kt., 2023).

HBSC 2022 m. tyrime visose trijose tirtose amžiaus grupėse Lietuva buvo tarp dešimties šalių ir regionų, kuriose didžiausia dalis mokinių jautėsi vieniši: pagal vienišumo lygį tarp vienuolikmečių Lietuva buvo penkta (vieniši jautėsi 22 proc. mergaičių ir 10 proc. berniukų), tarp trylikmečių – devinta (28 proc. mergaičių ir 11 proc. berniukų), tarp penkiolikmečių – šešta (36 proc. mergaičių ir 18 proc. berniukų). Visose amžiaus grupėse vienišomis besijaučiančių Lietuvos mergaičių dalis buvo dvigubai ar net daugiau didesnė nei berniukų (2.2 pav.). Šeimos SEK aplinka Lietuvoje turėjo reikšmingos įtakos mergaičių vienišumo jausmui – vienišos jautėsi kiek daugiau kaip penktadalis (23 proc.) mergaičių iš palankios SEK aplinkos ir daugiau kaip trečdalis mergaičių (35 proc.) iš nepalankios SEK aplinkos.

2.2 pav. Visose amžiaus grupėse didesnė dalis Lietuvos mokinių jautėsi vieniši nei vidutiniškai HBSC tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose
HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių mokinių, teigusių, kad per praėjusius metus dažniausiai arba visada jautėsi vieniši, dalis (proc.)



Duomenų šaltinis: Cosma, Abdrakhmanova, Taut, Schrijvers, Catunda, Schnohr, 2023



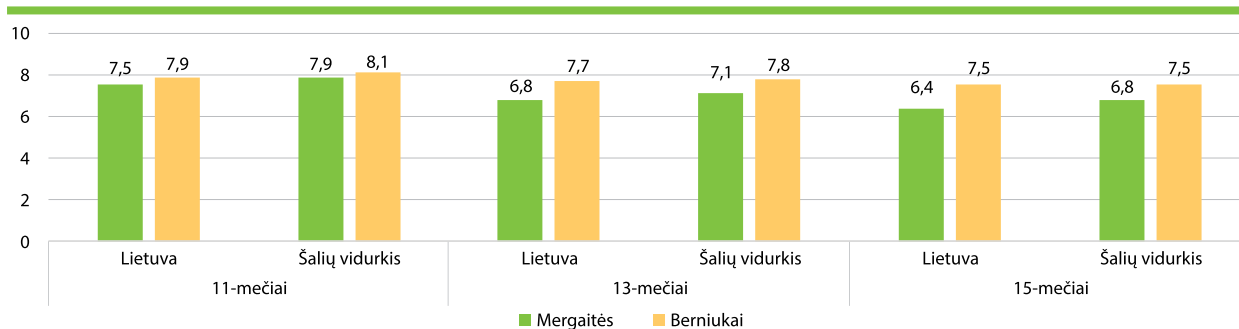
EBPO PISA tyrime priklausymo mokyklai jausmas tiriamas, pasitelkiant keletą aspektų, vienas kurių yra vienišumo jausmas mokykloje. 2022 m. tyrimo duomenimis, vieniši jautėsi 21 proc. penkiolikmečių (EBPO vidurkis – 16 proc.). Palyginti su 2018 m., vienišais mokykloje besijaučiančių penkiolikmečių dalis šiek tiek sumažėjo – Lietuvoje ji siekė 24 proc. (EBPO – beveik 16 proc.).

HBSC 2022 m. tyrimo metu mokinių buvo prašoma nuo 0 iki 10 balų įsivertinti, ar jie yra patenkinti savo gyvenimu (10 reiškia visišką pasitenkinimą savo gyvenimu). Apskritai vidutinis pasitenkinimo gyvenimu balas HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose buvo 7,5 balo iš 10, tačiau išryškėjo dideli tarptautiniai ir tarpregioniniai skirtumai: vidutinis pasitenkinimas gyvenimu svyravo nuo 9,2 Albanijoje (tarp vienuolikmečių) iki 6,0 Slovakijoje (tarp penkiolikmečių) (Cosma, Abdrakhmanova, Taut ir kt., 2023).

Daugumoje šalių ir regionų berniukų pasitenkinimas gyvenimu buvo didesnis nei mergaičių. Didžiausi lyčių skirtumai pastebėti Graikijoje, Suomijoje, Lietuvoje, Lenkijoje, Švedijoje, Šveicarijoje, Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje) ir Jungtinėje Karalystėje (Škotijoje). Šalyse ar regionuose, kuriuose bendras pasitenkinimo gyvenimu lygis buvo didžiausias, buvo nustatyti mažiausi lyčių skirtumai. Lyčių skirtumai didėjo su mokinių amžiumi, o didžiausias skirtumas buvo nustatytas sulaukus 15 metų. Paauglių, kilusių iš palankesnės SEK aplinkos šeimų, pasitenkinimo gyvenimu lygis buvo didesnis beveik visose šalyse ir regionuose (išskyrus Daniją (Grenlandiją), Kazachstaną ir Švediją). Didžiausi skirtumai nustatyti Austrijoje, Bulgarijoje, Kanadoje, Vengrijoje ir Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje) (Cosma, Abdrakhmanova, Taut ir kt., 2023).

Lietuvos mokinių pasitenkinimo gyvenimu lygis svyravo nuo 7,9 (tarp vienuolikmečių berniukų) iki 6,4 (tarp penkiolikmečių mergaičių). Palyginti su tyrime dalyvavusių šalių vidurkiu, mūsų šalies mergaičių psichologinės gerovės indeksas buvo žemesnis visose amžiaus grupėse, vienuolikmečių ir trylikmečių berniukų – kiek mažesnis, o penkiolikmečių – atitiko HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų vidurkį (2.3 pav.).

2.3 pav. Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai HBSC tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose, berniukai yra labiau patenkinti savo gyvenimu nei mergaitės, jaunesni mokiniai – labiau patenkinti nei vyresnio amžiaus mokiniai
HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių mokinių pasitenkinimo gyvenimu įsivertinimas (balai, skalėje nuo 0 iki 10)

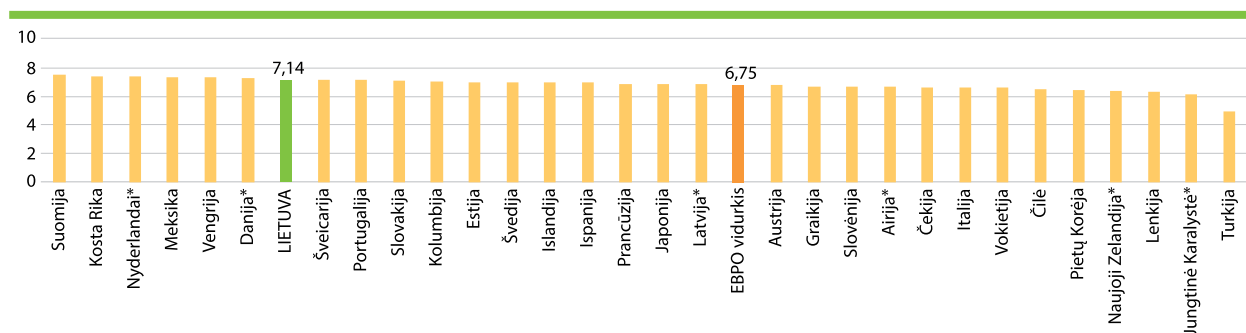


Duomenų šaltinis: Cosma, Abdrakhmanova, Taut, Schrijvers, Catunda, Schnohr, 2023



EBPO PISA tyrimo metu mokinių (penkiolikmečių) taip pat buvo klausama, kaip jie įvertintų savo pasitenkinimą gyvenimu 10 balų skalėje (kai „0“ reiškia „visiškai nepatenkinti“, o „10“ – „visiškai patenkinti“). 2022 m. PISA tyrimo duomenimis, Lietuvoje šio vertinimo vidurkis siekė 7,14 balo (EBPO vidurkis – 6,75) ir, palyginti su kaimyninėmis šalimis, Lietuvos penkiolikmečių subjektyvus pasitenkinimas gyvenimu buvo kiek aukštesnis (pvz., Estijoje – 6,91, Latvijoje – 6,76, Lenkijoje – 6,26). Suomijos mokiniai savo pasitenkinimą gyvenimu vertino pozityviausiai iš visų EBPO šalių – 7,41 balo (2.4 pav.). Lyginant 2015, 2018 ir 2022 m. rezultatus, pastebima tendencija, jog mažėja mokinių, patenkintų gyvenimu (jų pasitenkinimo gyvenimu vertinimas – nuo 9 iki 10 balų), ir didėja mažiau patenkintų gyvenimu mokinių dalis. Visose EBPO šalyse nepatenkintų gyvenimu (jų pasitenkinimo gyvenimu vertinimas svyravo nuo 0 iki 4 balų) mokinių dalis padidėjo vidutiniškai nuo 11 proc. 2015 m. iki 16 proc. 2018 m. ir 18 proc. 2022 m.; Lietuvoje, atitinkamai, tokių mokinių dalis buvo 8,1 proc., 11,7 proc. ir 14,1 proc. (2.5 pav.).

2.4 pav. Lietuvos penkiolikmečių pasitenkinimo gyvenimu vidurkis 2022 m. buvo aukštesnis nei EBPO vidurkis
Penkiolikmečių pasitenkinimo gyvenimu vertinimas (vidurkis pagal 0–10 balų skalę) EBPO šalyse (EBPO PISA 2022 m. tyrimas)



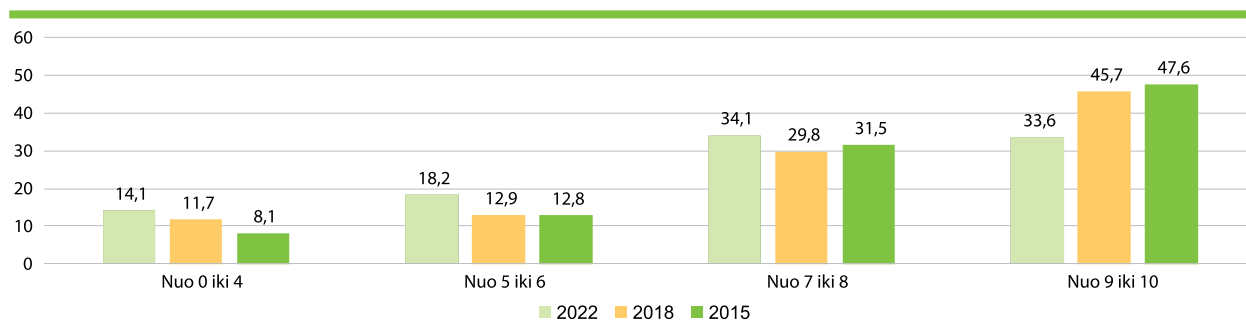
* Šalių (teritorijų) duomenis interpretuoti reikia atsargiai, kadangi jie neatitinka tam tikrų imties kriterijų.

Duomenų šaltiniai: EBPO PISA 2022 duomenų bazė



2.5 pav. EBPO PISA 2015, 2018 ir 2022 m. rezultatai rodo, jog mažėja mokinių, patenkintų savo gyvenimu, ir didėja mažiau patenkintų gyvenimu mokinių dalis

Lietuvos penkiolikmečių, patenkintų savo gyvenimu, dalis (proc., skalėje nuo 0 iki 10), 2015–2022 m.



Duomenų šaltiniai: OECD, 2017; Dukynaitė, Valavičienė, Pareigienė, Jakubauskė, Buinevičiūtė, Litvinavičienė, 2021; EBPO PISA 2022 duomenų bazė



Tai, kaip penkiolikmečiai vertina pasitenkinimą savo gyvenimu, yra susiję ir su jų akademiniais pasiekimais (matematinio raštingumo rezultatais), tačiau pažymėtina, kad pasitenkinimo gyvenimu vertinimo ir matematinio raštingumo rezultatų ryšys nėra visiškai tiesinis. 2022 m. aukščiausius matematinio raštingumo pasiekimus pasiekė mokiniai, savo pasitenkinimą gyvenimu įvertinę 6–9 balais (tokių mokinių dalis buvo 60 proc.), žemiausius rezultatus – mokiniai, savo pasitenkinimą gyvenimu įvertinę arba labai prastai (0 balų, tokių mokinių dalis buvo 1,6 proc.), arba labai pozityviai (10 balų, tokių mokinių dalis buvo 16,8 proc.). Panaši tendencija buvo fiksuota ir 2018 m.

Mokinių bendras saviveiksmingumas HBSC 2022 m. tyrimo metu vertintas pagal du rodiklius: kaip dažnai mokinys randa problemų sprendimus, jei pakankamai stengiasi, ir kaip dažnai mokinys sugeba atlikti tai, ką

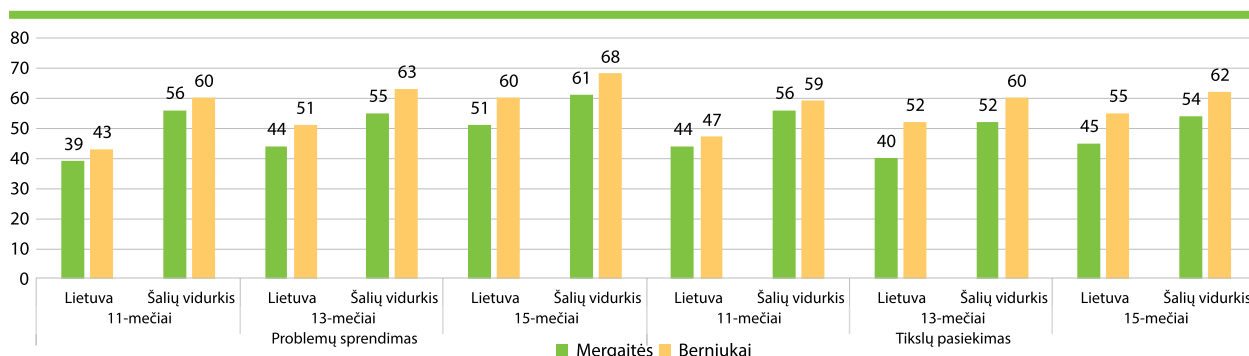
nusprendžia daryti. Kartu šie rodikliai parodo paauglių gebėjimą organizuoti ir atlikti veiksmus, reikalingus iššūkiams įveikti.

HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose vidutiniškai 61 proc. mokinių dažniausiai arba visada *gali išspręsti kylančias problemas*, tačiau išryškėjo reikšmingi skirtumai tarp šalių ir regionų – didžiausia šių mokinių dalis nustatyta Serbijoje (76 proc. vienuolikmečių ir 82 proc. penkiolikmečių), mažiausia – Kirgizijoje (28 proc. vienuolikmečių ir 37 proc. penkiolikmečių). Mokinių saviveiksmingumas ieškant problemų sprendimų vis vyresniame amžiuje palaipsniui augo – vidutiniškai nuo 58 proc. vienuolikmečių iki 65 proc. penkiolikmečių. Berniukai dažniau nei mergaitės teigė galintys rasti problemų sprendimus (atitinkamai 66 proc. ir 57 proc.). Didžiausi skirtumai pagal lytį pastebėti Danijoje ir Jungtinėje Karalystėje (Anglijoje), mažiausi – Italijoje ir Kazachstane (Cosma, Abdrakhmanova, Taut ir kt., 2023).

Vidutiniškai 57 proc. paauglių nurodė, kad visada arba dažniausiai *sugeba atlikti tai, ką buvo nusprendę daryti*. Šių mokinių dalis svyravo nuo 84 proc. Danijoje (tarp penkiolikmečių berniukų) iki 33 proc. Danijoje (Grenlandijoje) (tarp vienuolikmečių mergaičių). Berniukai dažniau nei mergaitės teigė, kad visada arba dažniausiai (atitinkamai 60 proc. ir 54 proc.) *sugeba atlikti tai, ką nusprendė daryti*. Vidutiniškai su mokinių amžiumi susiję skirtumai nebuvo tokie dideli, kaip kitų psichologinės gerovės rodiklių. Nedidelis saviveiksmingumo padidėjimas vyresniame amžiuje buvo pastebėtas tarp berniukų (nuo 59 proc. vienuolikmečių iki 62 proc. penkiolikmečių), o mergaičių saviveiksmingumas su amžiumi net šiek tiek mažėjo (nuo 56 proc. vienuolikmečių iki 54 proc. penkiolikmečių) (Cosma, Abdrakhmanova, Taut ir kt., 2023).

Pagal abu šiuos rodiklius Lietuvos mokinių saviveiksmingumo lygis buvo žemesnis nei vidutiniškai HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose (2.6 pav.). Svarbu atkreipti dėmesį, kad Lietuvos mokinių saviveiksmingumas buvo vienas iš žemiausių tarp tyrime dalyvavusių šalių ir regionų – pateko tarp ketvirtadalio žemiausių. Iš 43 tyrime dalyvavusių šalių ir regionų pagal tai, kokia dalis vienuolikmečių jaučiasi gebantys spręsti savo problemas, Lietuvai teko 40 vieta, trylikmečių – 41 vieta, penkiolikmečių – 34 vieta. Pagal tai, kokia dalis vienuolikmečių ir trylikmečių jaučiasi gebantys pasiekti nusistatytus tikslus, Lietuvai teko 39 vieta, penkiolikmečių – 36 vieta.

2.6 pav. Lietuvos mokinių saviveiksmingumo lygis yra žemesnis nei vidutiniškai HBSC tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose
HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių mokinių, teigusiu, kad dažniausiai arba visada gali išspręsti kylančias problemas ir dažniausiai arba visada gali pasiekti išsikeltus tikslus, dalis (proc.)



Duomenų šaltinis: Cosma, Abdrakhmanova, Taut, Schrijvers, Catunda, Schnohr, 2023

Lietuvos mokinių saviveiksmingumo lygis pagal gebėjimą spręsti savo problemas svyravo nuo 39 proc. (tarp vienuolikmečių mergaičių) iki 60 proc. (tarp penkiolikmečių berniukų), pagal gebėjimą pasiekti savo tikslus – nuo 44 proc. (tarp vienuolikmečių mergaičių) iki 55 proc. (tarp penkiolikmečių berniukų). Pagal abu rodiklius berniukų saviveiksmingumo lygis buvo aukštesnis nei mergaičių ir augo vis vyresniame amžiuje (išskyrus trylikmečių mergaičių gebėjimą pasiekti iškeltus tikslus) (2.6 pav.). Lietuvoje nustatyta reikšminga šeimos SEK aplinkos įtaka ir berniukų, ir mergaičių saviveiksmingumui pagal abu rodiklius – mokiniai iš palankios SEK aplinkos šeimų dažniau teigė gebantys spręsti iškilusias problemas ir pasiekti iškeltus tikslus nei mokiniai iš nepalankios SEK aplinkos šeimų.

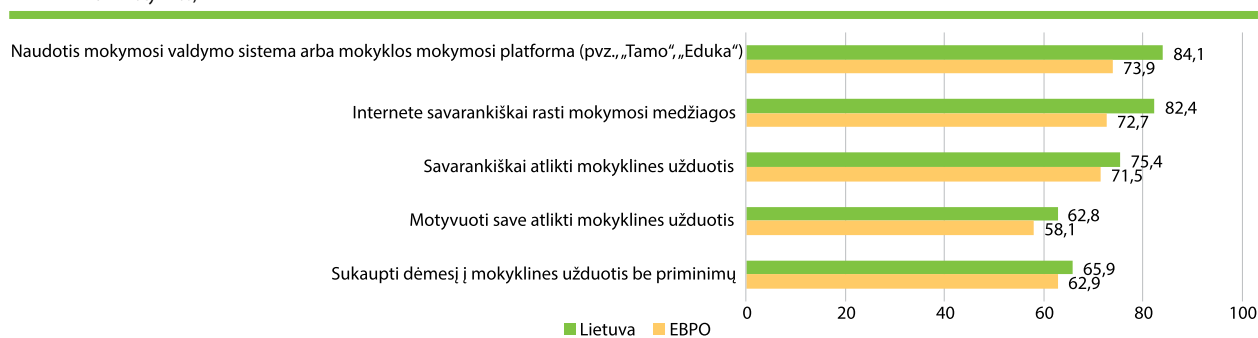
2022 m. EBPO PISA tyrime, atsižvelgiant į paskutinių kelerių mokslo metų situaciją, kai dėl COVID-19 pandemijos daugelis mokinių buvo priversti nemažą dalį laiko mokytis nuotoliniu būdu, buvo siekiama išsiaiškinti mokinių pasitikėjimą savo savarankiško mokymosi (angl. *self-directed learning self-efficacy / confidence in capacity for self-directed learning*) gebėjimais. Mokinių buvo prašoma įvertinti, kiek savarankiški jie jaustųsi atlikdami tam tikras mokymosi veiklas, jeigu vėl tektų mokytis nuotoliniu būdu.

Tyrimo rezultatai rodo, kad tiek Lietuvoje, tiek vidutiniškai ir EBPO šalyse, mokantis nuotoliniu būdu, penkiolikmečių pasitikėjimas savo gebėjimais pasinaudoti skaitmeninėmis technologijomis ar savarankiškai internete rasti reikalingą informaciją yra kur kas aukštesnis nei motyvuoti save mokytis. Pasitikintys ar labai pasitikintys savo gebėjimais naudotis mokyklos mokymosi platforma ar rasti informacijos internete nurodė kiek daugiau nei 80 proc. Lietuvos penkiolikmečių (EBPO ši dalis buvo kiek didesnė nei 70 proc.), tačiau pasitikintys ar labai pasitikintys savo gebėjimais motyvuoti save atlikti paskirtas užduotis ir jas atlikti laiku nurodė gerokai mažiau – apie 62–65 proc. Lietuvos penkiolikmečių. Palyginti su EBPO, Lietuvos penkiolikmečių pasitikėjimas savo savarankiško mokymosi gebėjimais pagal visus tirtus aspektus buvo didesnis (2.7 pav.).

Šiek tiek labiau savo savarankiško mokymosi gebėjimais pasitiki merginos nei vaikinai, tačiau Lietuvoje šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas (vidutiniškai EBPO skirtumas nėra labai didelis, bet statistiškai reikšmingas). Lyginant skirtingo SEK statuso aplinkos mokinių pasitikėjimą savarankiško mokymosi gebėjimais, visose EBPO šalyse, taip pat Lietuvoje ir beveik visose EBPO PISA 2022 m. tyrime dalyvavusiose šalyse, nustatyti statistiškai reikšmingi ir gana dideli skirtumai – aukšto SEK statuso mokinių (aukščiausio SEK statuso ketvirtis kiekvienoje šalyje) pasitikėjimas savarankiško mokymosi gebėjimais yra didesnis nei žemo SEK statuso mokinių (žemiausio SEK statuso ketvirtis kiekvienoje šalyje). Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp mokyklų, esančių skirtingose vietovėse pagal urbanizacijos lygį, Lietuvoje nenustatyta (vidutiniškai EBPO labiau pasitikintys buvo didmiesčių mokyklų mokiniai), tačiau lyginant skirtingo SEK statuso mokyklas, didžiojoje dalyje šalių, taip pat ir Lietuvoje, aukštesnio SEK statuso mokyklose mokiniai labiau pasitikėjo savo savarankiško mokymosi gebėjimais nei žemo SEK statuso mokyklose (skirtumas statistiškai reikšmingas).

Kaip minėta anksčiau, didesnis pasitikėjimas savo savarankiško darbo gebėjimais yra susijęs tiek su aukštesniais akademiniais rezultatais (matematinis ir gamtamokslinis raštingumas, skaitymo gebėjimai), tiek su geresne savijauta mokykloje ar bendru pasitenkinimu gyvenimu.

2.7 pav. Lietuvos penkiolikmečių pasitikėjimas savo gebėjimais naudotis skaitmeninėmis technologijomis ar savarankiškai internete rasti reikalingą informaciją yra gerokai didesnis nei motyvuoti save mokytis
Penkiolikmečių mokinių, nurodžiusių, jog jaučiasi pasitikintys arba labai pasitikintys savimi atlikti įvardytas veiklas, jeigu mokyklos vėl būtų uždarytos, dalis (proc.) (EBPO PISA 2022 m. tyrimas)



Duomenų šaltiniai: EBPO PISA 2022 m. duomenų bazė; EBPO PISA 2022 m. nacionalinės ataskaitos rankraštis

Įtakos emocinei gerovei ir mokymosi pasiekimams turi ir tam tikri neigiami jausmai, susiję su mokymusi. EBPO PISA tyrimo rezultatai rodo, kad vieno ar kito pobūdžio nerimą dėl matematikos Lietuvoje jaučia apie du trečdaliai penkiolikmečių mokinių. Apie 55–65 proc. mokinių nerimas dėl matematikos buvo susijęs su bendro pobūdžio jauduliu dėl nesėkmės ar sunkumų per matematikos pamokas ir galimybės gauti prastą įvertinimą, pavyzdžiui, apie 65 proc. penkiolikmečių Lietuvoje (panaši dalis ir vidutiniškai EBPO) nurodė, jog

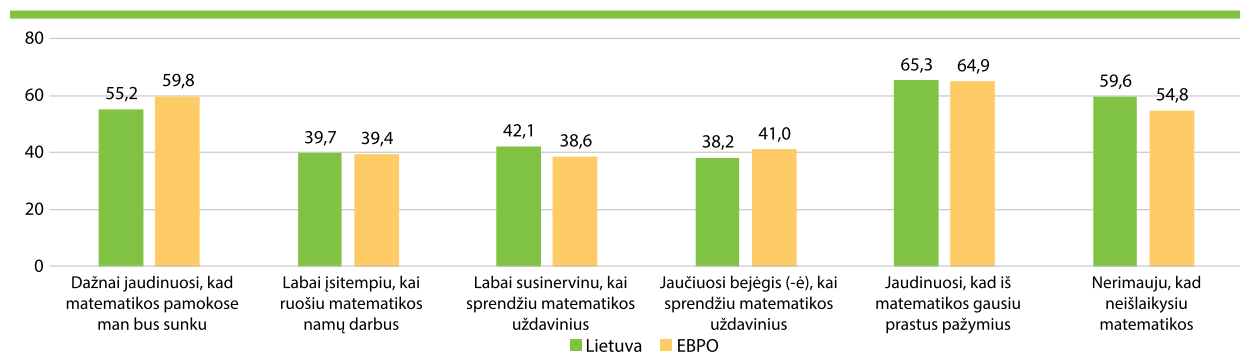
jaudinas, kad gaus prastus pažymius iš matematikos. Apie 40 proc. mokinių jaučia nerimą atlikdami konkrečias veiklas – sprendami matematikos uždutis, ruošdami namų darbus (2.8 pav.).

Per dešimtmetį (palyginti su 2012 m. EBPO PISA tyrimo ciklu, kai matematinis raštingumas, kaip ir 2022 m., buvo pagrindinė tyrimo sritis) vidutiniškai EBPO nerimą dėl matematikos jaučiančių mokinių dalis padidėjo, lyginant visus nerimo aspektus. Lietuvoje padidėjo penkiolikmečių nerimas, atliekant konkrečias matematikos veiklas, o bendresnio pobūdžio nerimas šiek tiek sumažėjo. Mokinių, nurodžiusių, kad jaučia įtampą ruošdami matematikos namų darbus, dalis padidėjo 4 proc. punktais (vidutiniškai EBPO – 7 proc. punktais), susinervina sprendami matematikos uždavinius – 9 proc. punktais (EBPO – 8 proc. punktais), jaučiasi bejėgiai sprendami matematikos uždavinius – 9 proc. punktais (EBPO – 11 proc. punktų). Mokinių, nurodžiusių, jog jaučia nerimą dėl prasto matematikos pažymio, dalis Lietuvoje sumažėjo 4 proc. punktais (EBPO padidėjo 3 proc. punktais), o nerimaujančiųjų dėl sunkumų per matematikos pamokas sumažėjo 2 proc. punktais (EBPO skirtumų beveik nėra).

Visose tyrimo dalyvavusiose šalyse nustatytas neigiamas ryšys tarp matematinio raštingumo rezultatų ir mokinių jaučiamo nerimo dėl matematikos. 2022 m. Lietuvoje penkiolikmečių, jaučiančių stiprų nerimą dėl matematikos, matematinio raštingumo rezultatai buvo statistiškai reikšmingai (22 taškais, EBPO – taip pat 22 taškais) žemesni, o mokinių, kurių nerimas dėl matematikos buvo silpnas, – 35 taškais (EBPO – 32 taškais) aukštesni nei kitų mokinių (tai yra rezultatai, atsižvelgus į mokinių SEK statusą). Vidutiniškai, atsižvelgus į mokinio ir mokyklos SEK statusą, vienu tašku padidėjus nerimo dėl matematikos indeksui, matematinio raštingumo rezultatai Lietuvoje sumažėja apie 19 taškų (EBPO – 18 taškų).

2.8 pav. 2022 m. apie du trečdaliai Lietuvos penkiolikmečių jautė nerimą dėl galimybės gauti prastą matematikos įvertinimą, kiek daugiau nei trečdalis jautė nerimą, įtampą atlikdami matematikos uždutis

Penkiolikmečių, sutinkančių su teiginiais apie nerimą dėl matematikos, dalis (proc.) (EBPO PISA 2022 m. tyrimas)



Duomenų šaltiniai: OECD, 2023a; EBPO PISA 2022 m. nacionalinės ataskaitos rankraštis



Analizuojant ryšius tarp mokinių subjektyvaus pasitenkinimo gyvenimu įvertinimo ir tokių mokinių gerovės indikatorių, kaip priklausymo mokyklai jausmas, nerimas dėl matematikos, savarankiško mokymosi savi-veiksmingumas (angl. *self-directed learning self-efficacy*), pastebimas stiprus ir statistiškai reikšmingas ryšys – mokiniai, jautę stipresnį priklausymo mokyklai jausmą, silpnesnį nerimą dėl matematikos, labiau pasitikintys savo savarankiško mokymosi gebėjimais, buvo labiau patenkinti gyvenimu (2.1 lentelė).

Kartu pažymėtinos įvairių subjektyvių mokinių gerovės rodiklių įvertinimų sąsajos su mokinių jaučiama mokymosi parama iš namų (šeimos) ir mokyklos. 2022 m. EBPO PISA tyrimo duomenimis, visose šalyse, taip pat ir Lietuvoje, mokiniai, jautę daugiau paramos iš namų, nurodė stipresnį priklausymo mokyklai jausmą ir pasitenkinimą gyvenimu, buvo labiau pasitikintys savo savarankiško mokymosi gebėjimais; daugumoje šalių šie mokiniai taip pat pažymėjo ir silpnesnį nerimą dėl matematikos.

Analogiški rezultatai nustatyti ir analizuojant mokyklų teikiamą mokymosi paramą mokiniams. Svarbu pažymėti, kad šis tyrimo ciklas vyko iš karto po COVID-19 pandemijos, todėl per tyrimą mokinių buvo klausiama apie tai, kokių veiksmų ir kaip dažnai mokykla ėmėsi, siekdama palaikyti mokinių mokymąsi ir gerovę, kai mokyklos buvo uždarytos dėl COVID-19 pandemijos. Vidutiniškai EBPO šalyse, Lietuvoje taip pat, moki-

niai, sulaukę daugiau paramos iš mokyklos, net ir įvertinus mokinio ir mokyklos SEK statusą, jautė didesnę pasitenkinimą gyvenimu, stipresnę priklausymo mokyklai jausmą, stipresnę pasitikėjimą savo savarankiško mokymosi gebėjimais. Daugiau informacijos apie mokinių savijautą mokykloje, mokinių ir mokytojų santykius pateikiama 4 skyriuje.

2.1 lentelė. Mokiniai, jautę stipresnę priklausymo mokyklai jausmą, silpnesnę nerimą dėl matematikos, labiau pasitikintys savo savarankiško mokymosi gebėjimais, buvo labiau patenkinti gyvenimu

Penkiolikmečių pasitenkinimo gyvenimu indekso pokytis (vidurkio skirtumas), susijęs su šių indeksų padidėjimu vienu vienetu

	Pasitenkinimo gyvenimu indekso pokytis, susijęs su šių indeksų padidėjimu vienu vienetu					
	Priklausymo mokyklai jausmas		Nerimas dėl matematikos		Savarankiško mokymosi saviveiksmingumas	
	Vidurkio skirtumas	S. P.*	Vidurkio skirtumas	S. P.*	Vidurkio skirtumas	S. P.*
Lietuva	0,85	(0,04)	-0,43	(0,03)	0,38	(0,04)
EBPO vidurkis	0,86	(0,01)	-0,41	(0,01)	0,39	(0,01)

*S. P. – standartinė paklaida.

Duomenų šaltinis: OECD, 2023b

Mokinių smalsumas, atkaklumas, emocijų valdymas, iniciatyvumas ir lyderystė, atsparumas stresui, empatija, bendradarbiavimas

Šalia akademinų, kognityvinių gebėjimų, labai svarbūs yra ir mokinių socialiniai bei emociniai gebėjimai ir kitos savybės, įgalinantys mokinius mokytis savarankiškai. Šalia labiau su mokymusi susijusių konstruktyvų, į EBPO PISA 2022 m. tyrimą buvo įtraukta gana plati dalis, skirta duomenims apie mokinių savybes, nuostatas, charakteristikas, kurios svarbios tiek mokymuisi mokykloje, tiek tolesniame gyvenime, surinkti. Formuojant socialinių ir emocijų gebėjimų konstrukta, buvo išskirtos tokios savybės, charakteristikos, kaip: *smalsumas, atkaklumas, emocijų valdymas, iniciatyvumas ir lyderystė, atsparumas stresui, empatija, bendradarbiavimas*.

Lyginant Lietuvos ir EBPO penkiolikmečių subjektyvų vertinimą, galima matyti, kad beveik visais atvejais mūsų šalies penkiolikmečiai mokiniai savo socialinius ir emocinius gebėjimus vertina rezervuočiau nei vidutiniškai EBPO (2.9 pav.). Vidutiniškai tiek EBPO, tiek Lietuvoje ir daugumoje kitų šalių, mokiniai iš aukštesnio SEK statuso šeimų pozityviau vertino savo socialinius ir emocinius gebėjimus, nei mokiniai iš žemo SEK statuso šeimų.

Smalsumas. Mokiniai dažniau pažymėjo smalsumą, atsakydami į klausimus apie kasdienes gyvenimo situacijas, tačiau gerokai rečiau nurodė, jog jiems patinka mokytis naujų dalykų mokykloje. Apie 59–71 proc. mokinių (EBPO – 68–74 proc.) sutiko, kad juos domina įvairūs dalykai, jiems įdomu žinoti, kaip šie dalykai veikia, arba jie leidžia laiką, ieškodami informacijos apie tai, kas juos domina. Tačiau su teiginiu, kad patinka mokykloje mokytis naujų dalykų, sutiko 28 proc. (EBPO – 60 proc.), o kad patinka pagal savo stebėjimus kelti hipotezes ir jas tikrinti, pritarė 28 proc. Lietuvos penkiolikmečių (EBPO – 45 proc.). 11 proc. Lietuvos penkiolikmečių (EBPO – 13 proc.) nurodė, jog jiems nuobodu mokytis naujų dalykų. Esminių skirtumų tarp Lietuvos merginų ir vaikinų atsakymų nėra, vidutiniškai EBPO kiek smalsesni yra vaikinai. Reikšmingas nuomonių atotrūkis pagal mokinių šeimų SEK statusą – mokiniai iš aukšto SEK statuso šeimų pozityviau (skirtumas statistiškai reikšmingas) vertina savo smalsumą, nei mokiniai iš žemo SEK statuso šeimų.

Atkaklumas. Lietuvoje kiek daugiau nei pusė penkiolikmečių nurodė, kad pabaigia tai, ką pradėję (Lietuvoje – 58 proc., EBPO – 66 proc.), net jeigu tai pareikalauja papildomų pastangų (Lietuvoje – 52 proc., EBPO – 64 proc.), apie trečdalis mokinių pripažįsta sustojantys (Lietuvoje – 31 proc., EBPO – 29 proc.), jeigu darbas tampa pernelyg sudėtingas, o ketvirtadalis mokinių (Lietuvoje – 26 proc., EBPO – 25 proc.) nurodė nebeuosiantys namų darbų, jeigu jie užtrunka per ilgai. Apie 16 proc. mokinių Lietuvoje (EBPO – apie 18 proc.) mano, jog jie yra lengvai pasiduodantys, arba pasiduoda, kai padaro klaidų. Tiek vidutiniškai EBPO, tiek Lietuvoje vaikinai išreiškė stipresnę atkaklumą nei merginos. Ryškus nuomonių atotrūkis pagal mokinių šeimų SEK statusą – mokiniai iš aukšto SEK statuso šeimų pozityviau (skirtumas statistiškai reikšmingas) vertina savo atkaklumą, nei mokiniai iš žemo SEK statuso šeimų.

Emocijų valdymas. Apie pusė penkiolikmečių mano, jog jiems sekasi valdyti savo emocijas (Lietuvoje – 55 proc., EBPO – 57 proc.) ar jausmus (Lietuvoje – 50 proc., EBPO – 56 proc.), tačiau kartu apie pusė mokinių pripažįsta, kad jų nuotaika dažnai keičiasi (Lietuvoje – 51 proc., EBPO – 52 proc.). Kiek daugiau nei trečdalis mokinių nurodo, jog greitai susierzina (Lietuvoje – 40 proc., EBPO – 39 proc.), per smarkiai reaguoja į kiekvieną smulkmeną (Lietuvoje – 34 proc., EBPO – 30 proc.), kad jų emocijos nenuspėjamos (Lietuvoje – 35 proc., EBPO – 41 proc.), jie lengvai nusimena (Lietuvoje – 36 proc., EBPO – 40 proc.) ar lengvai supyksta (Lietuvoje tai pripažino 36 proc. penkiolikmečių, EBPO – 39 proc.).

Iniciatyvumas ir lyderystė. Savo nuomonę apie rūpimus dalykus kitiems išreiškia kiek daugiau nei pusė penkiolikmečių (Lietuvoje – 58 proc., EBPO – 60 proc.), beveik pusė nurodo, kad imasi iniciatyvos, dirbdami kartu su bendraklasiais (Lietuvoje – 47 proc., EBPO – 48 proc.). Apie trečdalis penkiolikmečių Lietuvoje nurodo žinantys, kaip įtikinti kitus (Lietuvoje – 32 proc., EBPO – 43 proc.), ir jaučiasi patogiai, vadovaudami mokinių grupei (Lietuvoje – 37 proc., EBPO – 45 proc.). Apie ketvirtadalis Lietuvos penkiolikmečių laukia, kol kiti ims vadovauti (Lietuvoje – 24 proc., EBPO – 32 proc.), kartu panaši dalis pripažįsta, jog nori vadovauti (Lietuvoje – 25 proc., EBPO – 36 proc.), nors tai, kad patinka būti savo klasės lyderiu, nurodo kiek mažiau – apie 21 proc. mokinių (EBPO – 27 proc.). Apie penktadalis mokinių Lietuvoje (21 proc., EBPO – 26 proc.) mano, kad jiems sunku daryti įtaką kitiems.

Atsparumas stresui. Apie trečdalis penkiolikmečių mano, kad gerai susidoroja su stresu, nerimą dėl įvairių dalykų jaučia kiek daugiau nei pusė penkiolikmečių. Dėl artėjančių egzaminų Lietuvoje nerimą jaučia 55 proc. (EBPO – 56 proc.), dėl daugybės dalykų nerimauja apie 51 proc. (EBPO – 60 proc.) penkiolikmečių. Kad geba dirbti esant įtampai, sutinka kiek mažiau nei pusė (Lietuvoje – 43 proc., EBPO – 46 proc.), kad streso sąlygomis išlieka ramūs ar gerai susidoroja su stresu, teigia kiek daugiau nei trečdalis mokinių (atitinkamai, Lietuvoje – 37 proc., EBPO – 44 proc. ir Lietuvoje – 33 proc., EBPO – 39 proc.). Greitai atsigaunantys po to, kai nutinka kas nors blogo, nurodo 39 proc. Lietuvos penkiolikmečių (EBPO – 45 proc.). Tačiau apie trečdalis penkiolikmečių pripažįsta, jog lengvai supanikuoja (Lietuvoje ir EBPO – po 35 proc.) ar jaučia baimę dėl daugelio dalykų (Lietuvoje – 29 proc., EBPO – 35 proc.).

Empatija. Daugumai penkiolikmečių rūpi, kaip jaučiasi jų draugai, apie du trečdaliai mokinių mano galintys pažvelgti į situacijas kitų žmonių akimis ar suprasti, kaip jie jaučiasi, 1 iš 10 nurodo nesirūpinantis dėl kitų žmonių. 83 proc. Lietuvos penkiolikmečių (EBPO – 84 proc.) sutinka, kad jiems yra svarbi jų draugų gera savijauta, 65 proc. (EBPO – 67 proc.) teigia, jog gali pažvelgti į situacijas iš savo draugo perspektyvos, 61 proc. (EBPO – 62 proc.) nurodo, kad pajunta, kaip kiti jaučiasi, o 56 proc. (EBPO – 58 proc.) nusimena, jeigu kitiems žmonėms nutinka blogų dalykų. 17 proc. Lietuvos mokinių (EBPO – 24 proc.) mano, kad jiems sunku pajusti, ką galvoja kiti, 11 proc. (EBPO – 15 proc.) teigia, jog jiems nerūpi, kas nutinka kitiems žmonėms, 8 proc. (EBPO – 11 proc.) pripažįsta nekreipiantys dėmesio į kitų jausmus.

Bendradarbiavimas. Daugiau nei pusė penkiolikmečių teigia, kad mėgsta padėti kitiems ir yra pasiruošę tai daryti; jie mielai bendradarbiauja, ir jiems puikiai sekasi dirbti kartu su kitais. Apie penktadalis penkiolikmečių pripažįsta, kad dažnai ginčijasi, nemėgsta leistis į kompromisą, ir jie vengia dirbti kartu su bendraklasiais. Lietuvoje 71 proc. penkiolikmečių (EBPO – 81 proc.) sutinka, kad jiems patinka padėti kitiems, 64 proc. (EBPO – 68 proc.) patinka bendradarbiauti su bendraklasiais, 61 proc. (EBPO – 71 proc.) mano, jog jiems puikiai sekasi dirbti su kitais, 60 proc. (EBPO – 72 proc.) tvirtina, kad yra pasiruošę visiems padėti. Tačiau tik kiek mažiau nei pusė mokinių mano, kad jiems geriau sekasi dirbti, kai jie yra komandos nariai (Lietuvoje – 45 proc., EBPO – 49 proc.). 22 proc. mokinių (EBPO – 19 proc.) nurodo, kad dažnai ginčijasi, 22 proc. (EBPO – 24 proc.) – jog juos erzina, kai reikia leistis į kompromisą, 16 proc. (EBPO – 17 proc.) teigia vengiantys dirbti kartu su kitais mokiniais.

EBPO PISA 2022 m. rezultatai rodo, kad mokiniai, pasižymintys geresniais socialiniais ir emociniais gebėjimais, buvo labiau įsitraukę ir į mokymąsi nuotolinio mokymo metu, be to, pasiekė aukštesnių matematinio raštingumo rezultatų. Lietuvoje ir visose EBPO PISA 2022 m. tyrime dalyvavusiose šalyse ir teritorijose (kurių duomenys leidžia daryti tokius palyginimus) socialiniai ir emociniai mokinių gebėjimai yra susiję su mokinių matematinio raštingumo rezultatais. Mokiniai, pasižymintys intelektualiniu smalsumu, atkaklumu, gebantys valdyti emocijas, pasiekia aukštesnių rezultatų nei šiomis savybėmis nepasižymintys bendraamžiai (2.10 pav.).

2.9 pav. 2022 m. subjektyvus Lietuvos penkiolikmečių visų socialinių ir emocinių gebėjimų, išskyrus atsparumą stresui, vertinimas buvo santūresnis nei vidutiniškai EBPO

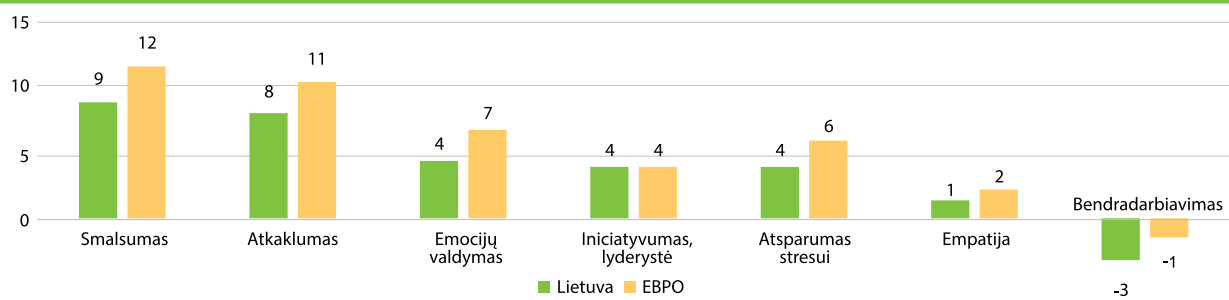
Penkiolikmečių subjektyvus socialinių ir emocinių gebėjimų vertinimas: mokinių, sutinkančių ar visiškai sutinkančių su pateiktais teiginiais, dalis (proc.) (EBPO PISA 2022 m. tyrimas)



Duomenų šaltiniai: OECD, 2023a; EBPO PISA 2022 m. nacionalinės ataskaitos rankraštis



2.10 pav. Penkiolikmečių, pasižymėjusių tokiomis savybėmis ir gebėjimais, kaip smalsumas, atkaklumas, emocijų valdymas, iniciatyvumas, atsparumas stresui, empatija, matematinio raštingumo rezultatai buvo aukštesni
 Matematinio raštingumo rezultatų pokytis (taškais), susijęs su socialinius ir emocinius gebėjimus matuojančių indeksų padidėjimu vienu vienetu (EBPO PISA 2022 m. tyrimas)

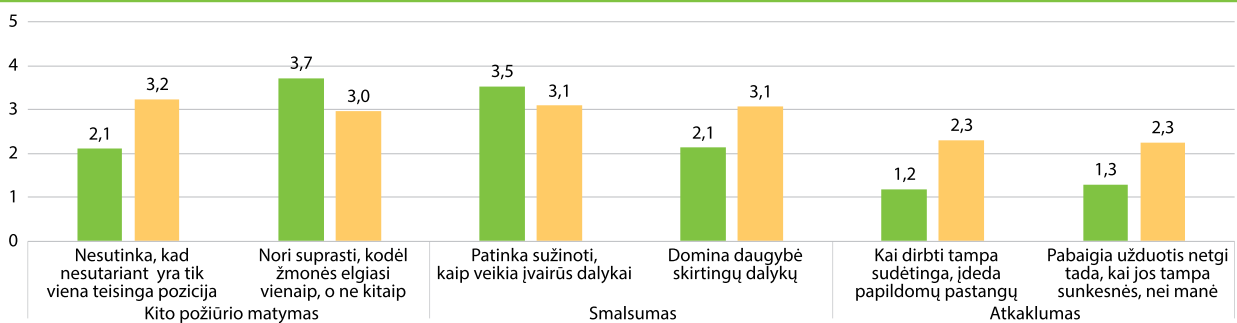


Duomenų šaltiniai: OECD, 2023a; EBPO PISA 2022 m. nacionalinės ataskaitos rankraštis



Kartu pažymėtina, kad tam tikros nuostatos ir socialiniai bei emociniai gebėjimai susiję ne tik su tradiciniais akademiniais dalykais, tokiais kaip, pavyzdžiui, matematinis raštingumas, tačiau ir su kūrybinio mąstymo rezultatais. 2022 m. EBPO PISA tyrimo, kurio metu šalia tradicinių sričių buvo tiriama ir inovatyvi – kūrybinio mąstymo – sritis, rezultatai rodo, kad aukštesnių kūrybinio mąstymo rezultatų pasiekia mokiniai, pasižymintys didesniu smalsumu, atkaklumu, matantys skirtingus požiūrius, labiau tikintys savo kūrybingumu. Pavyzdžiui, mokinių, nesutinkančių, kad esant nesutarimams egzistuoja tik viena teisinga nuomonė, kūrybinio mąstymo rezultatai buvo 2 taškais (EBPO – 3 taškais), o mokinių, teigiančių, jog jie nori suprasti kitų žmonių elgesio motyvus, rezultatai – 4 taškais (EBPO – 3 taškais) aukštesni nei tvirtinančių priešingai (2.11 pav.).

2.11 pav. Aukštesnių kūrybinio mąstymo rezultatų pasiekia penkiolikmečiai mokiniai, pasižymintys didesniu smalsumu, atkaklumu, matantys skirtingus požiūrius
 EBPO PISA 2022 m. tyrimo kūrybinio mąstymo rezultatų skirtumas (taškais), jeigu mokiniai sutinka ar visiškai sutinka su pateiktais teiginiais



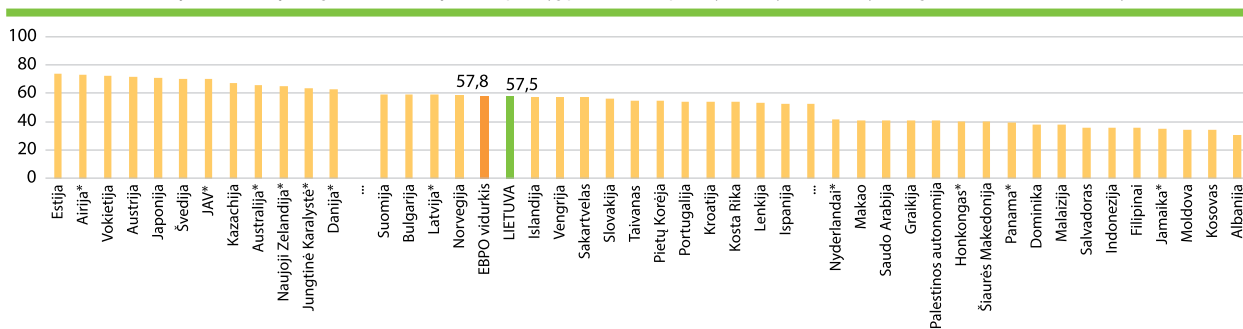
Duomenų šaltiniai: Dukynaitė, Jakubauskė, 2024



Svarbi su mokymusi susijusi savybė, požymis yra mokinių tikėjimas, kad tam tikri gebėjimai gali būti ugdomi, ir jie gali plėtotis mokymosi procese, skiriant tam tikras pastangas. Augimo mąstysena apibūdinama kaip tikėjimas, jog asmens intelektas (ar kitos savybės) nėra nekintanti asmens savybė, duotybė, o kaip tik gali būti lavinamas ir plėtojamas. Remiantis EBPO PISA 2022 m. tyrimu, Lietuvoje augimo mąstysena pasižymi kiek daugiau nei pusė penkiolikmečių – apie 57 proc. mokinių nesutiko su teiginiu, kad intelekto negalima pakeisti (EBPO – 56 proc.). Skirtumai tarp šalių šiuo aspektu yra tikrai nemaži – su teiginiu, jog intelekto negalima pakeisti, daugiausia penkiolikmečių nesutiko Estijoje (74 proc.), Airijoje* (73 proc.), Vokietijoje (72 proc.), Austrijoje (72 proc.), Japonijoje (71 proc.), Švedijoje (70 proc.) (2.12 pav.).

2.12 pav. Su teiginiu, kad intelektu negalima pakeisti, daugiausia penkiolikmečių nesutiko Estijoje, Airijoje, Vokietijoje, Austrijoje, Japonijoje, Švedijoje, o Lietuvos rezultatai buvo artimi EBPO vidurkiui

Penkiolikmečių, nesutinkančių su teiginiu „Intelektu negalima pakeisti“, dalis (proc.) tyrime dalyvavusiose šalyse ir regionuose (EBPO PISA 2022 m. tyrimas)



* Šalių (teritorijų) duomenis interpretuoti reikia atsargiai, kadangi jie neatitinka tam tikrų imties kriterijų.

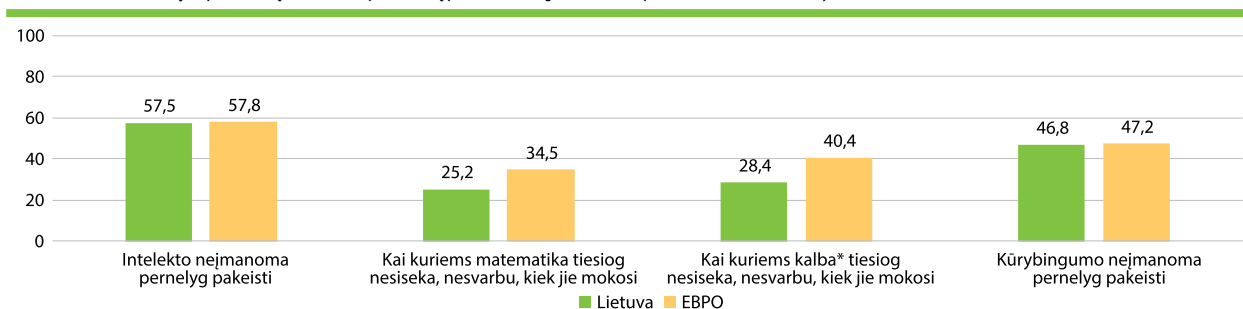
Duomenų šaltiniai: OECD, 2023a; EBPO PISA 2022 m. nacionalinės ataskaitos rankraštis



Kalbant apie kūrybingumą, augimo mąstysena būdinga beveik pusei penkiolikmečių – Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai EBPO, apie 47 proc. mokinių nesutiko su teiginiu, kad kūrybingumo negalima pakeisti. Kiek kitokia situacija matoma, jeigu penkiolikmečių klausama apie konkrečius mokomuosius dalykus. Lietuvoje tik 25 proc. (EBPO – 34 proc.) mokinių nesutiko, kad kai kuriems mokiniams matematika tiesiog nesiseka, nesvarbu, kiek jie mokosi, o apie 28 proc. (EBPO – 40 proc.) nepritarė teiginiui, jog kai kuriems mokiniams kalba (šiuo atveju turima mintyje testavimo kalba, t. y. lietuvių, rusų arba lenkų) tiesiog nesiseka, nesvarbu, kiek jie mokosi (2.13 pav.).

2.13 pav. Lietuvoje apie pusę penkiolikmečių nesutiko, kad intelektu ar kūrybingumo negalima pakeisti, tačiau tik ketvirtadalis nepritarė teiginiui, jog kai kuriems mokiniams matematika ar kalba nesiseka, nesvarbu, kiek jie mokosi

Penkiolikmečių, nepritariančių ar visiškai nepritariančių pateiktiems teiginiais, dalis (proc.) (EBPO PISA 2022 m. tyrimas)



* Mokiniams buvo įvardyta konkreči kalba, priklausomai nuo testavimo, t. y. mokyklos / klasės mokomoji kalba: lietuvių, rusų arba lenkų.

Duomenų šaltiniai: EBPO PISA 2022 m. tyrimo duomenų bazė; EBPO PISA 2022 m. nacionalinės ataskaitos rankraštis



Esminių skirtumų tarp merginų ir vaikų nuomonės intelekto atžvilgiu Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO nėra, nesutinkančiųjų, kad matematika kai kuriems mokiniams tiesiog nesiseka, nesvarbu kiek jie mokosi, tarp vaikų buvo daugiau nei tarp merginų (tarp vaikų – 30 proc. (EBPO – 38 proc.), tarp merginų – 20 proc. (EBPO – 31 proc.).

Pagal mokinio SEK statusą pastebimi statistiškai reikšmingi skirtumai – didesnė dalis mokinių iš aukštesnio SEK statuso šeimų nesutinka su pateiktais teiginiais: kad intelektu negalima pakeisti, nesutinka 51 proc. mokinių iš žemo SEK statuso šeimų ir 63 proc. penkiolikmečių iš aukšto SEK statuso šeimų (EBPO, atitinkamai, 54 ir 62 proc.), tarp nesutinkančiųjų, kad kai kuriems mokiniams matematika tiesiog nesiseka, nesvarbu, kiek jie mokosi, mokinių iš aukšto SEK statuso šeimų buvo 30 proc. (EBPO – 38 proc.), iš žemo SEK statuso šeimų – 23 proc. (EBPO – 32 proc.).

Mokinių, pasižyminčių augimo mąstysena, matematinio raštingumo rezultatai aukštesni, tačiau kartu galima įžvelgti ir sąsajas ne tik su dalyko rezultatais, bet ir su nerimu, jaučiamu dėl matematikos. Kaip jau buvo minėta Ugdymo būklės apžvalgos I dalyje, aukštesnių rezultatų vidutiniškai pasiekia mažesnę nerimą dėl

matematikos jaučiantys mokiniai, tačiau net ir labai nerimaujančiųjų grupės mokinių, pasižyminčių augimo mąstysena, matematikos rezultatai yra aukštesni.

Mokinių socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykiai, sprendimų priėmimas

Pilietinis mokinių įsitraukimas, nusiteikimas veikti

Mokinių socialinė, emocinė ir pilietiškumo kompetencijos yra glaudžiai susijusios, nes apima panašius šias kompetencijas sudarančius sandus. Bendrojo ugdymo programose socialinės ir emocinės kompetencijos sande „atsakingas sprendimų priėmimas ir elgesys vertinant pasekmes“ apibrėžiama, kad mokinys kasdienėse akademinėse ir socialinėse situacijose taiko atsakingų sprendimų priėmimo įgūdžius; prisideda kuriant šeimos, mokyklos ir bendruomenės gerovę. Pilietiškumo kompetencijos sande „gyvenimas bendruomenėje kuriant demokratišką visuomenę“ išskiriama, kad mokinys jaučia socialinę atsakomybę dėl savo veiksmų, dalyvauja kuriant darnią sociokultūrinę, ekonominę, ekologinę aplinką, įsitraukia į bendruomenės gyvenimą, geba tirti problemas, įgyvendina iniciatyvas ir pozityvius pokyčius bendruomenėje, pasirenka įvairias savanorystės veiklos formas ir būdus, kuria bendruomenišką aplinką. Todėl analizuojant mokinių socialinę ir emocinę kompetenciją, svarbu apžvelgti ir kai kuriuos pilietiškumo kompetencijos aspektus.

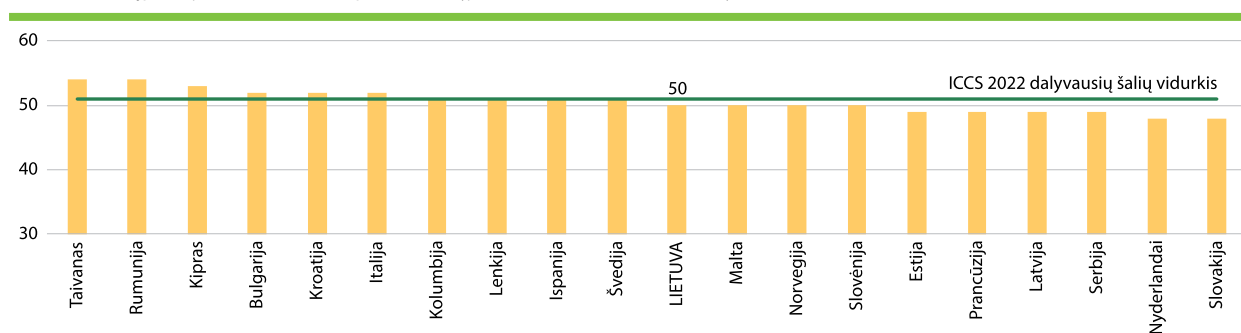
Lietuva 2022 m. pavasarį dalyvavo trečiajame Tarptautinio pilietinio ugdymo ir pilietiškumo tyrimo (angl. *International Civic and Citizenship Education Study – IEA ICCS*) cikle. IES ICCS tyrimo tikslas – nustatyti, kaip 8 klasės mokiniai rengiami tapti piliečiais, ir įvertinti, kokią įtaką mokinių pasiekimams ir pilietinėms nuostatoms turi švietimo sistemos bei mokyklos ypatybės įvairiose šalyse.

Mokinio dalyvavimas pilietinėje veikloje suprantamas, kaip mokinio domėjimasis politinėmis ir socialinėmis problemomis, klausimais ir pasirengimas juos aptarti su savo draugais bei tėvais, aktyvus esamas ir būsimas dalyvavimas visuomeniniame gyvenime, pasitikėjimas savo jėgomis, darant įtaką politinių ar kitų sprendimų priėmimui.

Remiantis IEA ICCS 2022 m. rezultatais, tarptautiniu mastu beveik trečdalis (30 proc.) mokinių nurodė, kad domisi ar labai domisi politiniais ir socialiniais klausimais. Lietuvoje tokių mokinių dalis kiek didesnė – 35 proc., Latvijoje – 26 proc., Lenkijoje – 40 proc., Estijoje – 33 proc. Mažiausia mokinių dalis nustatyta Serbijoje – 17 proc., o didžiausia – Kolumbijoje – 46 proc.

Tai, kiek mokiniai domisi politinėmis ir socialinėmis aktualijomis, priklauso ir nuo to, koks jų pasitikėjimo veikti savarankiškai pilietiškumo srityje jausmas. Šis jausmas atspindi mokinio pasitikėjimą savimi imtis tam tikrų veiksmų, siekiant būti ir išlikti aktyviu piliečiu. IEA ICCS 2022 m. tyrime šio indekso tarptautinė reikšmė buvo 51 skalės taškas (Lietuvoje – 50 taškų, Latvijoje – 49 taškai, Lenkijoje – 51 taškas, Estijoje – 49 taškai). Mažiausia reikšmė nustatyta Nyderlanduose ir Slovakijoje – 48, o didžiausia – Rumunijoje ir Taivane – 54 skalės taškai. Lyginant šalių duomenis, matyti, kad visose tyrime dalyvavusiose šalyse (tarp jų ir Lietuvoje) nustatytas stiprus teigiamas ryšys tarp pasitikėjimo savimi veikti savarankiškai pilietiškumo srityje ir domėjimosi politiniais ir socialiniais klausimais (2.14 pav.).

2.14 pav. Lietuvos mokinių pasitikėjimo veikti savarankiškai pilietiškumo srityje indeksas yra artimas IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių vidurkiui
Mokinių pasitikėjimo veikti savarankiškai pilietiškumo srityje indeksas (taškais) (IEA ICCS 2022 m. tyrimas)



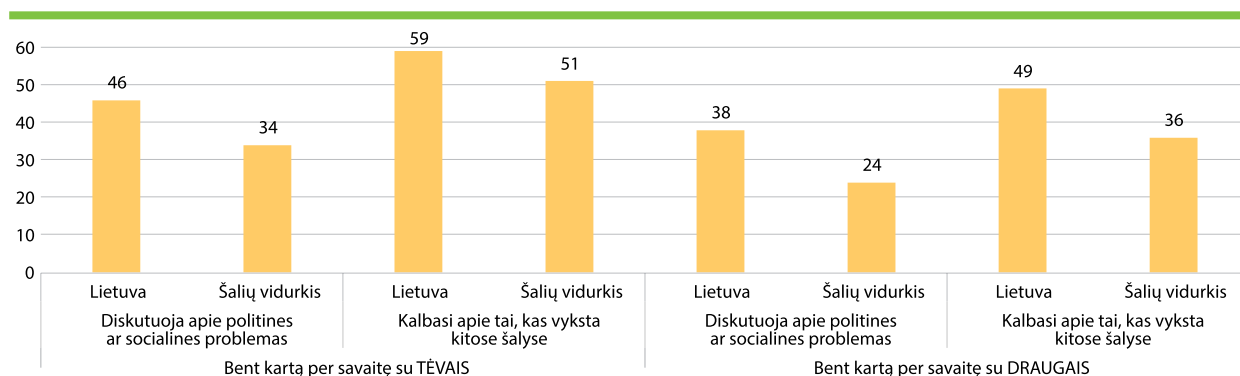
Duomenų šaltinis: Pareigienė, Skripkienė, Buinevičiūtė, Dukynaitė, Sevalneva, Urbienė, 2024



IEA ICCS 2022 m. tyrime mokinių buvo klausama, kaip dažnai jie su tėvais (globėjais, rūpintojais) ir draugais aptaria politinius ir socialinius klausimus. Vidutiniškai trečdalis IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusių mokinių (34 proc.) nurodė, kad bent kartą per savaitę su *savo tėvais ar globėjais* diskutuoja apie politines ar socialines problemas. Lietuvoje su tėvais šiomis temomis diskutuoja beveik pusė mokinių – 46 proc. Didesnė dalis fiksuota tik Italijoje – 47 proc. (Latvijoje – 34 proc., Lenkijoje – 42 proc., Estijoje – 34 proc.). Tarptautiniu mastu maždaug pusė (51 proc.) mokinių bent kartą per savaitę su tėvais ar globėjais kalbasi apie tai, kas vyksta kitose šalyse, o Lietuvoje – 59 proc. (Latvijoje – 50 proc., Lenkijoje – 56 proc., Estijoje – 49 proc.).

Vidutiniškai kiek daugiau nei penktadalis IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusių mokinių (24 proc.) nurodė, kad bent kartą per savaitę *su savo draugais* diskutuoja apie politines ar socialines problemas, Lietuvoje – 38 proc. (Latvijoje – 30 proc., Lenkijoje – 36 proc., Estijoje – 31 proc.), kiek daugiau nei trečdalis (36 proc.) mokinių bent kartą per savaitę kalbasi su draugais apie tai, kas vyksta kitose šalyse, Lietuvoje – 49 proc. (Latvijoje – 43 proc., Lenkijoje – 44 proc., Estijoje – 43 proc.). Svarbu atkreipti dėmesį, kad ir apie politines ar socialines problemas, ir apie tai, kas vyksta kitose šalyse, Lietuvoje su draugais diskutavo didžiausia mokinių dalis tarp visų IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių (2.15 pav.).

2.15 pav. Lietuvos mokiniai vidutiniškai dažniau nei jų bendraamžiai kitose šalyse su tėvais ir draugais diskutuoja politiniais ir socialiniais klausimais
Dalis (proc.) mokinių, nurodžiusių, kad bent kartą per savaitę su tėvais ir draugais diskutuoja politiniais ir socialiniais klausimais (IEA ICCS 2022 m. tyrimas)



Duomenų šaltinis: Pareigienė, Skripkienė, Buinevičiūtė, Dukynaitė, Sevalneva, Urbienė, 2024



Kalbant apie Lietuvą, verta paminėti, kad mokinių, kurie su savo tėvais ar globėjais diskutuoja apie politines ar socialines problemas, dalis mūsų šalyje per šešerius metus statistiškai reikšmingai padidėjo labiausiai iš visų dalyvavusių šalių – net 20 proc. punktų (nuo 26 proc. iki 46 proc.). Mokinių, kurie su savo tėvais ar globėjais kalbasi apie tai, kas vyksta kitose šalyse, dalis taip pat statistiškai reikšmingai padidėjo (9 proc. punktais, nuo 50 proc. iki 59 proc.), kaip ir Taivane (nuo 39 proc. iki 48 proc.) bei Italijoje (nuo 61 proc. iki 70 proc.). Tokių mokinių dalis, kiek daugiau nei Lietuvoje (10 proc. punktų), statistiškai reikšmingai padidėjo tik Norvegijoje ir Švedijoje.

Mokinių, kurie su savo draugais diskutuoja apie politines ar socialines problemas, dalis mūsų šalyje per šešerius metus taip pat padidėjo labiausiai iš visų dalyvavusių šalių – 19 proc. punktų (nuo 18 proc. iki 38 proc.⁷), o mokinių, kurie su savo draugais kalbasi apie tai, kas vyksta kitose šalyse, dalis padidėjo 15 proc. punktų (nuo 34 proc. iki 49 proc.). Kiek daugiau nei Lietuvoje (17 proc. punktų), šių mokinių dalis statistiškai reikšmingai padidėjo tik Latvijoje.

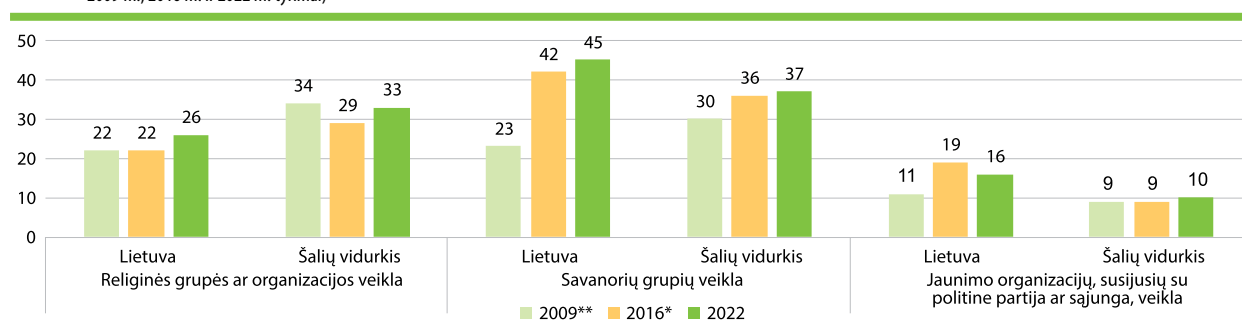
IEA ICCS 2022 m. tyrimo mokinių klausimyne buvo klausama, ar, jeigu turėtų galimybę, jie dalyvautų keturiose pasiūlytose pilietinio ugdymo veiklose mokykloje. Didžiausia dalis Lietuvos mokinių teigė, kad labai tikėtina arba gana tikėtina, jog jie balsuotų mokyklos rinkimuose už klasės atstovus ar mokinių tarybą (82 proc.), kiek mažesnė dalis prisijungtų prie grupės mokinių, vykdančių kampaniją dėl dalykų, kuriems jie pritaria (67 proc.), dalyvautų diskusijose per mokyklos mokinių susirinkimą (53 proc.) ir kandidatuotų į klasės atstovus ar mokinių tarybą (45 proc.).

⁷ Pokyčiai skaičiuoti naudojami nesuapvalinti tyrimo duomenys, todėl galimi skaičiavimų neatitikimai, rodant suapvalintas duomenų reikšmes.

Vertinant realų mokinių įsitraukimą į pilietines ar socialines veiklas mokykloje, paaiškėjo, kad 84 proc. Lietuvos mokinių balsavo už klasės atstovą arba balsavo rinkimuose į mokyklos mokinių tarybą (tyrime dalyvavusių šalių vidurkis – 78 proc.), 43 proc. buvo kandidatais į klasės atstovus arba į mokinių tarybą (tyrime dalyvavusių šalių vidurkis – 47 proc.), 44 proc. mokinių dalyvavo priimant sprendimus, susijusius su mokyklos valdymu (tyrime dalyvavusių šalių vidurkis – 40 proc.). Daugiau informacijos apie mokyklų veiklą, skatinant mokinių dalyvavimą socialinėje ir pilietinėje veikloje, pateikta 4 skyriuje.

IEA ICCS tyrimuose, vykusiuose 2009 m., 2016 m. ir 2022 m., mokinių buvo klausiama apie dalyvavimą bendruomenės grupių ar organizacijų veikloje už mokyklos ribų. Iš 2022 m. tyrimo duomenų matyti, kad Lietuvos mokiniai dažniau nei tyrime dalyvavusių šalių vidurkis dalyvavo savanorių grupių, padedančių vietos bendruomenei, veikloje (Lietuvoje – 45 proc., tyrime dalyvavusių šalių vidurkis – 37 proc.) ir jaunimo organizacijų, susijusių su politine partija ar sąjunga, veikloje (Lietuvoje – 16 proc., tyrime dalyvavusių šalių vidurkis – 10 proc.), rečiau – religinės grupės ar organizacijos veikloje (Lietuvoje – 26 proc., tyrime dalyvavusių šalių vidurkis – 33 proc.) (2.16 pav.).

2.16 pav. Nuo 2009 m. iki 2022 m. Lietuvoje labiausiai išaugo mokinių, dalyvavusių savanorių grupių, padedančių vietos bendruomenei, veikloje, dalis mokinių, teigusių, kad dalyvavo religinės grupės ar organizacijos, savanorių grupių ir jaunimo organizacijų, susijusių su politine partija ar sąjunga, veikloje, dalis (proc.) (IEA ICCS 2009 m., 2016 m. ir 2022 m. tyrimai)



* Šalių, IEA ICCS tyrime dalyvavusių ir 2022 m., ir 2016 m., vidurkis.

** Šalių, IEA ICCS tyrime dalyvavusių ir 2022 m., ir 2009 m., vidurkis.

Duomenų šaltinis: Pareigienė, Skripkienė, Buinevičiūtė, Dukynaitė, Sevalneva, Urbienė, 2024



Tarptautiniu mastu *religinės grupės ar organizacijos veikloje* dalyvavo maždaug trečdalis (33 proc.) tyrime dalyvavusių šalių mokinių, Lietuvoje – 26 proc. (Latvijoje – 19 proc., Lenkijoje – 30 proc., Estijoje – 10 proc.). Nuo 2009 m. iki 2022 m. mokinių, dalyvavusių religinės grupės ar organizacijos veikloje, procentinė dalis statistiškai reikšmingai sumažėjo – vidutiniškai 2 proc. punktais⁸. Lietuvoje per 13 metų dalyvavusiųjų religinės grupės ar organizacijos veikloje dalis padidėjo 4 proc. punktais.

Savanorių grupių, padedančių vietos bendruomenei, veikloje tarptautiniu mastu dalyvavo daugiau kaip trečdalis (37 proc.) tyrime dalyvavusių šalių mokinių, Lietuvoje – 45 proc. (Latvijoje – 38 proc., Lenkijoje – 59 proc., Estijoje – 35 proc.). Nuo 2009 m. iki 2022 m. mokinių, dalyvavusių šių grupių veikloje, dalis statistiškai reikšmingai padidėjo – vidutiniškai 7 proc. punktais. Lietuvoje per tą patį laikotarpį dalyvavusiųjų savanorių grupių veikloje dalis padidėjo 22 proc. punktais. Didesnis augimas (23 proc. punktais) nustatytas tik dviejose šalyse – Kipre ir Lenkijoje.

Jaunimo organizacijų, susijusių su politine partija ar sąjunga, veikloje tarptautiniu mastu dalyvavo tik dešimtadalis (10 proc.) tyrime dalyvavusių šalių mokinių, Lietuvoje – 16 proc. (Latvijoje – 12 proc., Lenkijoje – 5 proc., Estijoje – 11 proc.). Nuo 2009 m. iki 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių mokinių, kurie įsitraukė į šių organizacijų veiklą, dalis statistiškai reikšmingai padidėjo – vidutiniškai 2 proc. punktais. Lietuvoje per minėtą laikotarpį šioje veikloje dalyvavusių mokinių dalis paaužo 5 proc. punktais, tačiau 2016 m. ji buvo didesnė, tad lyginant 2016 m. ir 2022 m. rezultatus, pastebimas 3 proc. punktų sumažėjimas (statistiškai reikšmingi pokyčiai).

IEA ICCS 2022 m. tyrime buvo siekiama išsiaiškinti ir mokinių ketinimus ateityje dalyvauti legaliose pilietinėse ir nelegaliose protesto veiklose už mokyklos ribų. Remiantis mokinių atsakymais, buvo sudaryti *ketinimo*

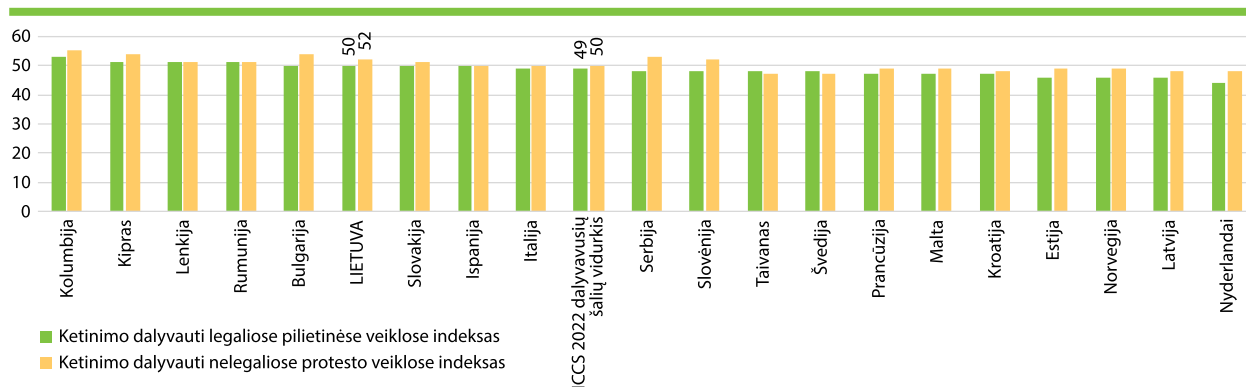
⁸ Pokyčiai skaičiuoti naudojami nesuapvalinti tyrimo duomenys, todėl galimi skaičiavimų neatitikimai, rodant suapvalintas duomenų reikšmes.

dalyvauti legaliose pilietinėse veiklose ir ketinimo dalyvauti nelegaliose protesto veiklose indeksai. Pirmasis – ketinimo dalyvauti legaliose pilietinėse veiklose indeksas – apėmė mokinių atsakymus į klausimą, ar jie prisidėtų prie tokių veiklų, kaip dalyvavimas taikioje eisenoje ar mitinge, parašų po peticija rinkimas, kreipimasis į Seimo narį, diskusijos socialiniais ir politiniais klausimais interneto forume ir kt. Antrasis – ketinimo dalyvauti nelegalioje protesto veikloje indeksas – apėmė tokias veiklas, kaip protesto šūkių purškimas dažais ant sienų, protesto rengimas blokuojant eismą, viešų pastatų užėmimas išreiškiant protestą.

Šalių, dalyvavusių IEA ICCS 2022 m. tyrime, ketinimo dalyvauti legaliose pilietinėse veiklose indekso reikšmės vidurkis – 49 skalės taškai, Lietuvoje – 50, Latvijoje ir Estijoje – 46, Lenkijoje – 51 skalės taškai. Aukščiausia šio indekso reikšmė, palyginti su IEA ICCS 2022 m. tyrimo šalių vidurkiu, nustatyta Kolumbijoje (53 skalės taškai), žemiausia – Nyderlanduose (44 skalės taškai). Ketinimo dalyvauti nelegaliose protesto veiklose indekso reikšmės tyrime dalyvavusių šalių vidurkis – 50 skalės taškų, Lietuvoje – 52, Latvijoje – 48, Lenkijoje – 51, Estijoje – 49 skalės taškai. Aukščiausia šio indekso reikšmė, palyginti su IEA ICCS 2022 m. šalių vidurkiu, nustatyta Kolumbijoje (55 skalės taškai), žemiausia – Švedijoje (47 skalės taškai) (2.17 pav.).

2.17 pav. Lietuvos mokinių ketinimo dalyvauti ir legaliose, ir nelegaliose protesto veiklose indekso reikšmės buvo aukštesnės už IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių vidurkį

Mokinių ketinimo dalyvauti legaliose pilietinėse ir nelegaliose protesto veiklose indeksai (taškais) (IEA ICCS 2022 m. tyrimas)



Duomenų šaltinis: Pareigienė, Skripkienė, Buinevičiūtė, Dukynaitė, Sevalneva, Urbienė, 2024



Visose tyrime dalyvavusiose šalyse, tarp jų ir Lietuvoje, buvo nustatytas stiprus neigiamas ryšys tarp mokinių ketinimo dalyvauti nelegaliose protesto veiklose ir pilietinių žinių lygmens, t. y. ketinimo dalyvauti nelegaliose protesto veiklose indekso reikšmių vidurkiai visose IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusiose šalyse buvo statistiškai reikšmingai aukštesni (vidutinis skirtumas – 6 skalės taškai) tų mokinių, kurių pilietinių žinių vidurkis buvo žemesnis.

Rizikinga elgsena – agresyvi elgsena, sveikatai žalingų medžiagų vartojimas, probleminis elgesys elektroninėje erdvėje

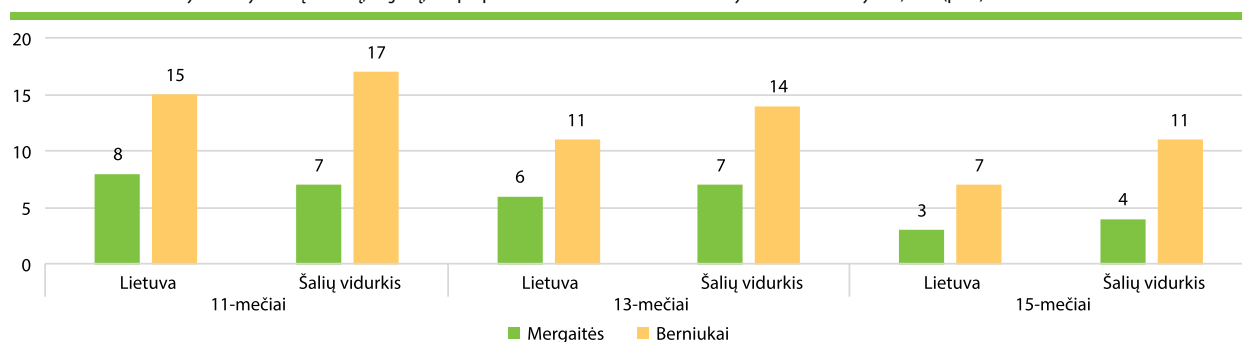
Įsitraukimas į bendraamžių smurtą bet kokiomis aplinkybėmis, nesvarbu, ar tai būtų smurtautojas, auka, ar smurto liudininkas, gali turėti didelį poveikį jauno žmogaus sveikatai ir gerovei. Įvairių formų patyčios, fizinis smurtas yra susiję su prastesne fizine ir psichikos sveikata, gali turėti įtakos mokymosi pasiekimams, skatinti polinkį į smurtą ir nusikalstamumą suaugus (Cosma, Molcho, Pickett, 2024). HBSC 2022 m. tyrimo duomenys rodo, kad ir patyčių iniciatoriai, ir patyčių aukos pasižymi mažesniu saviveiksmingumu, yra mažiau patenkinti gyvenimu, patiria daugiau psichosomatinių simptomų, jaučiasi mažiau laimingi ir dažniau jaučiasi vieniši.

HBSC 2022 m. tyrimo duomenimis, apytiksliai 1 iš 10 paauglių nurodė, kad per pastaruosius 12 mėnesių iki tyrimo bent tris kartus dalyvavo fizinėse muštynėse (14 proc. berniukų ir 6 proc. mergaičių). Buvo nustatyti reikšmingi skirtumai pagal lytį – beveik visose šalyse ir regionuose berniukai dažniau dalyvavo fizinėse muštynėse nei mergaitės. Didžiausias muštynių paplitimas užfiksuotas tarp 13 ir 15 metų berniukų Armėnijoje, o mažiausias – tarp 15 metų mergaičių Norvegijoje, Portugalijoje ir Švedijoje. Taip pat reikšminga ir amžiaus

įtaka – didžiausias dalyvavimo muštynėse mastas buvo nustatytas tarp vienuolikmečių (HBSC 2022 m. tyrimo šalių ir regionų vidurkis – 12 proc.), mažiausias – tarp penkiolikmečių (HBSC 2022 m. tyrimo šalių ir regionų vidurkis – 8 proc.) (Cosma, Molcho, Pickett, 2024).

Lietuvoje taip pat fiksuotos panašios amžiaus ir lyties tendencijos, vertinant mokinių dalyvavimą fizinėse muštynėse. Muštynėse dažniau dalyvavo berniukai (priklausomai nuo amžiaus grupės – nuo 15 iki 7 proc.) nei mergaitės (priklausomai nuo amžiaus grupės – nuo 8 iki 3 proc.) (statistiškai reikšmingi skirtumai visose amžiaus grupėse). Didžiausias dalyvavimo fizinėse muštynėse mastas fiksuotas tarp vienuolikmečių (8 proc. mergaičių ir 15 proc. berniukų), o vyresnėse amžiaus grupėse įsitraukimas į muštynes mažėjo (tarp trylikmečių – 6 proc. mergaičių ir 11 proc. berniukų, tarp penkiolikmečių – 3 proc. mergaičių ir 7 proc. berniukų). Visose amžiaus grupėse Lietuvos mokinių įsitraukimo į fizines muštynes mastas buvo panašus arba mažesnis nei HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų vidurkis (2.18 pav.). Lietuvoje šeimos SEK aplinka turėjo reikšmingos įtakos berniukų dalyvavimui fizinėse muštynėse – berniukai iš nepalankios SEK aplinkos šeimų statistiškai reikšmingai dažniau įsitraukdavo į muštynes nei berniukai iš palankios SEK aplinkos šeimų (atitinkamai 15 ir 10 proc.).

2.18 pav. Fizinėse muštynėse dalyvavusių Lietuvos mokinių dalis visose tirtose amžiaus grupėse buvo panaši arba mažesnė nei HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų vidurkis
HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių mokinių, teigusių, kad per pastaruosius 12 mėn. bent 3 kartus dalyvavo fizinėse muštynėse, dalis (proc.)



Duomenų šaltinis: Cosma, Molcho, Pickett, 2024



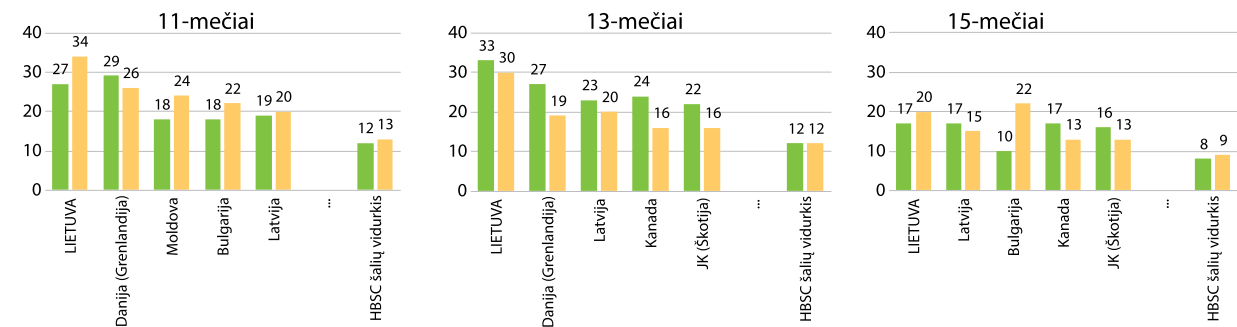
HBSC 2022 m. tyrimas atskleidžia itin didelį patyčių, kurias patiria Lietuvos mokiniai, mastą. Tarp HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių 44 šalių ir regionų Lietuvoje didžiausia dalis mokinių teigė, kad per pastaruosius porą mėnesių mokykloje ir (ar) elektroninėje erdvėje bent du ar tris kartus per mėnesį patyrė patyčias. Priklausomai nuo amžiaus, patyčias mokykloje patyrė 17–33 proc. mūsų šalies mergaičių ir 20–34 proc. berniukų (HBSC 2022 m. šalių ir regionų vidurkis – atitinkamai 8–12 proc. ir 9–13 proc.), o patyčias elektroninėje erdvėje patyrė 15–26 proc. mergaičių ir 31–33 proc. berniukų (HBSC 2022 m. šalių ir regionų vidurkis – atitinkamai 14–18 proc. ir 14–16 proc.) (2.19 pav.). Statistiškai reikšmingų skirtumų pagal šeimos socialinį ir ekonominį kontekstą Lietuvoje nebuvo nustatyta.

Lyginant duomenis pagal lytį, matyti, kad tarp tyrime dalyvavusių šalių patyčias mokykloje per minėtą laikotarpį patyrusių berniukų dalis mažiausia buvo Belgijoje ir Prancūzijoje (2 proc. tarp penkiolikmečių), didžiausia – Lietuvoje (34 proc. tarp vienuolikmečių). Patyčias patyrusių mergaičių dalis mažiausia buvo Italijoje, Portugalijoje ir Ispanijoje (3 proc. tarp penkiolikmečių), didžiausia – Lietuvoje (33 proc. tarp trylikmečių). Patyčių elektroninėje erdvėje paplitimas didžiausias buvo tarp berniukų Lietuvoje, Bulgarijoje, Lenkijoje ir Moldovoje, mažiausias – tarp berniukų Ispanijoje (Cosma, Molcho, Pickett, 2024).

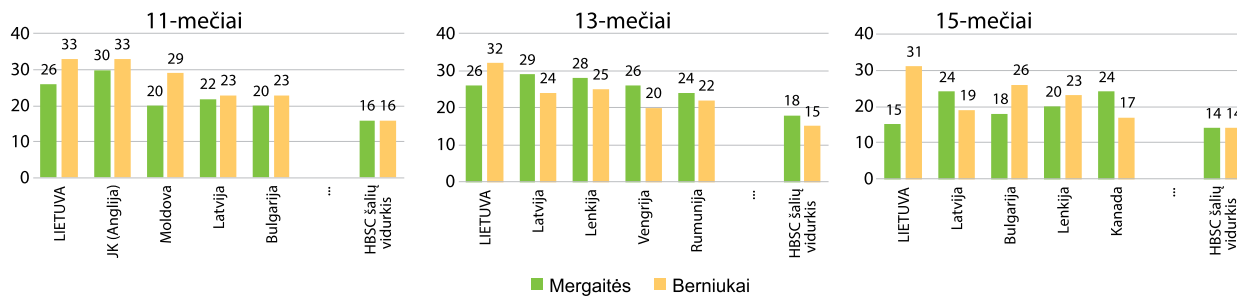
Pradinio ugdymo lygmenyje, remiantis tarptautinių mokinių pasiekimų tyrimų (IEA PIRLS, IEA TIMSS) duomenimis, 2015–2019 m. buvo matoma gerėjanti situacija – niekada arba beveik niekada patyčių nepatiriančių mokinių dalis Lietuvoje padidėjo nuo 56 proc. iki 72 proc., kartu atitinkamai mažėjo kas mėnesį ar kas savaitę patyčias patiriančių mokinių dalis. Naujausio, 2021 m. IEA PIRLS, tyrimo duomenys rodo niekada patyčių nepatiriančių mokinių dalies padidėjimą, tačiau šiuos duomenis reikėtų vertinti, atsižvelgiant į šio tyrimo specifiką – dėl COVID-19 pandemijos šis tyrimo ciklas buvo organizuotas 2021 m. rudenį, t. y. mokslo

2.19 pav. Lietuvos mokinių, patiriančių patyčias mokykloje ir elektroninėje erdvėje, dalis visose tirtose amžiaus grupėse buvo didžiausia tarp HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų*

a) 11, 13 ir 15 metų amžiaus mokinių, teigusių, kad per pastaruosius porą mėnesių *mokykloje* bent du ar tris kartus per mėnesį patyrė patyčias, dalis (proc.) (HBSC 2022 m. tyrimas)



b) 11, 13 ir 15 metų amžiaus mokinių, teigusių, kad per pastaruosius porą mėnesių *elektroninėje erdvėje* bent du ar tris kartus per mėnesį patyrė patyčias, dalis (proc.) (HBSC 2022 m. tyrimas)



* Grafike rodomos 5 šalys ar regionai, kuriuose fiksuota didžiausia mokinių, patiriančių patyčias, dalis tarp HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų.

Duomenų šaltinis: Cosma, Molcho, Pickett, 2024

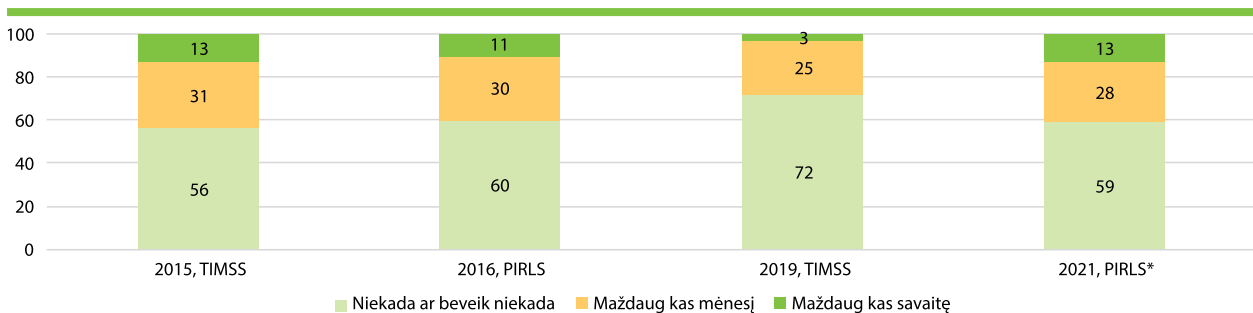


metų pradžioje, ir jame dalyvavo 5-tos, ne 4-tos klasės mokiniai (2.20 pav.). Paprastai nemaža dalis mokinių po 4 klasės keičia mokyklą, tad įtakos atsakymams galėjo turėti šis pokytis, taip pat neatmestinas ir galimas COVID-19 pandemijos nulemtas nuotolinio mokymosi poveikis. Ši mokinių kohorta kelerius paskutinius mokslo metus gana nemažą laiko dalį mokėsi nuotoliu. Todėl tikslesnes patyčių situacijos tendencijas pradinio ugdymo lygmenyje bus galima matyti gavus naujesnių tyrimų rezultatus. Tačiau susirūpinimą kelia mokinių, kurie patiria patyčias maždaug kas mėnesį, dalis, kuri Lietuvoje sudaro daugiau kaip 25 proc. Panaši dalis 2021 m. fiksuota ir kitose 34-iose tyrime dalyvavusiose šalyse.

Analizuojant duomenis, pastebima visoms šalims būdinga tendencija, kad mokinių, mokykloje niekada ar beveik niekada nepatiriančių patyčių, skaitymo rezultatai (IEA PIRLS tyrimas), taip pat matematikos ir gamtos mokslų rezultatai (IEA TIMSS tyrimas) yra aukštesni negu mokinių, patiriančių patyčias maždaug kas mėnesį ar kas savaitę. Pavyzdžiui, tarptautinio IEA PIRLS tyrimo 2021 m. duomenimis, skaitymo rezultatų vidurkių skirtumas tarp niekada ar beveik niekada patyčių nepatiriančių ir patiriančių patyčias maždaug kas savaitę mokinių Lietuvoje siekė 66 taškus (tarptautinis skirtumas – 68 taškai), 2016 m. skirtumas buvo 41 taškas (tarptautinis skirtumas – 39 taškai). Tarptautinio IEA TIMSS tyrimo 2019 m. duomenimis, matematikos rezultatų vidurkių skirtumas tarp šių grupių mokinių Lietuvoje siekė 73 taškus (tarptautinis skirtumas – 61 taškas), gamtos mokslų rezultatų vidurkių skirtumas Lietuvoje siekė 75 taškus (tarptautinis skirtumas – 66 taškai).

Pagrindinio ugdymo lygmenyje, remiantis IEA TIMSS 8 klasės tyrimo ir EBPO PISA penkiolikmečių tyrimo (Lietuvoje didžiumą šio tyrimo populiacijos sudaro 9 klasės mokiniai) duomenimis, pastebimi teigiami pokyčiai. Lyginant IEA TIMSS 2015 m. ir 2019 m. tyrimo ciklą duomenis, galima pastebėti, jog patyčių tarp aštuntokų mažėja ir Lietuvoje, ir tarptautiniu mastu. Lietuvoje beveik niekada patyčių nepatiriančių aštuntokų per ketverius metus padaugėjo 9 proc. punktais – nuo 72 proc. 2015 m. iki 81 proc. 2019 m. (tarptautiniu mastu ši dalis padidėjo 8 proc. punktais), atitinkamai sumažėjo patyčias patiriančiųjų kas mėnesį (Lietuvoje – nuo 24 proc. iki 17 proc.) ir kas savaitę dalis (Lietuvoje sumažėjo nuo 4 proc. iki 2 proc.). Kaip ir pradinio ugdymo lygmenyje, pastebimas ryšys tarp patyčių ir matematikos bei gamtos mokslų rezultatų – mokinių, nepatiriančių arba beveik nepatiriančių patyčių, matematikos ir gamtos mokslų rezultatai aukštesni.

2.20 pav. Remiantis IEA PIRLS ir IEA TIMSS duomenimis, pradinio ugdymo lygmenyje 2015–2021 m. pastebėta patyčių mažėjimo tendencija
4 klasės Lietuvos mokinių, patiriančių patyčias, dalis (proc.), remiantis IEA TIMSS ir IEA PIRLS tyrimų duomenimis



* Per IEA PIRLS tyrimą tiriami 4 klasės mokinių skaitymo pasiekimai ir patirtis mokantis skaityti namuose ir mokykloje. 2021 m. dėl COVID-19 pandemijos kai kuriose šalyse (tarp jų – ir Lietuvoje) mokinių pasiekimų vertinimas vyko ne 4 klasės mokslo metų pabaigoje, o mokiniams jau pradėjus mokytis 5 klasėje (mokslo metų pradžioje).

Duomenų šaltiniai: Dukynaitė, Skripkienė, Stundža, 2016; Dukynaitė, Buinevičiūtė, Skripkienė, Pareigienė, 2021; Skripkienė, Valavičienė, Stundža, Dukynaitė, 2017; Skripkienė, Dukynaitė, Buinevičiūtė, Litvinavičienė, 2023



EBPO PISA tyrimo duomenys rodo, kad niekada patyčių nepatiriančių penkiolikmečių dalis 2022 m. buvo 55,8 proc. (EBPO – 49 proc.), kelis kartus per metus – 27,6 proc. (EBPO – 30,9 proc.), kelis kartus per mėnesį – 9,1 proc. (EBPO – 10,7 proc.), bent kelis kartus per savaitę – 7,6 proc. (EBPO – 9,4 proc.) – taigi maždaug kas šeštas penkiolikmetis Lietuvoje bent kelis kartus per mėnesį patiria vienos ar kitos formos patyčias.

EBPO PISA tyrimo duomenimis, Lietuvoje apie 16 proc. merginų ir 17 proc. vaikų nurodė, kad bent kelis kartus per mėnesį tapo patyčių aukomis (EBPO vidurkis – 20 proc. merginų ir 21 proc. vaikų). Palyginti su 2018 m. EBPO PISA tyrimo ciklu, 2022 m. visų formų patyčių mastas buvo kiek sumažėjęs: pavyzdžiui, 2022 m. tik 5 proc. (EBPO – 7 proc.) mokinių nurodė, kad kiti mokiniai bent kartą per mėnesį apie juos skleidė paskalas, o 2018 m. tokių mokinių buvo 13 proc. (EBPO – 11 proc.).

Mokiniai iš žemo SEK statuso šeimų kiek dažniau nei iš aukšto SEK statuso šeimų nurodė patiriantys patyčias – bent kartą per mėnesį patyrę bet kurios formos patyčias nurodė 19 proc. (EBPO – 21 proc.) mokinių iš žemo SEK statuso šeimų ir 16 proc. mokinių (EBPO – 19 proc.) iš aukšto SEK statuso šeimų.

Patyčios tarp mokinių kiek labiau paplitusios žemo SEK statuso mokyklose – bent kartą per mėnesį bet kokios formos patyčias patiriančių mokinių dalis žemo SEK statuso mokyklose buvo 20,8 proc. (EBPO – 22,4 proc.), aukšto SEK statuso mokyklose tokių mokinių buvo apie 15,7 proc. (EBPO – 19,9 proc.), ir šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas. Pagal vietovę statistiškai reikšmingų skirtumų nėra – bent kartą per mėnesį patyčias patiriančių mokinių dalis didmiesčių mokyklose buvo 16,1 proc. (EBPO – 19,2 proc.), miestuose – 16,7 proc. (EBPO – 20,5 proc.), kaimo mokyklose – 18,7 proc. (EBPO – 23,7 proc.).

Mokinių patiriamos patyčios ir matematinio raštingumo rezultatai yra susiję – mokinių, bent kelis kartus per mėnesį patiriančių bet kokios formos patyčias, matematinio raštingumo rezultatai, net ir atsižvelgus į mokinio ir mokyklos SEK statusą, yra 21 tašku žemesni nei mokinių, niekada nepatiriančių patyčių arba jas patiriančių gerokai rečiau, ir skirtumas yra statistiškai reikšmingas (2.2 lentelė).

Socialinės ir emocinės kompetencijos sando *mokinių socialinis sąmoningumas, tarpusavio santykiai, sprendimų priėmimas* turinyje įvardytas mokinių gebėjimas priimti sprendimus, atsižvelgiant į saugumo, etinius ir visuomeninius veiksnius; kasdienėse akademinėse ir socialinėse situacijose taikyti atsakingų sprendimų priėmimo įgūdžius. Šis gebėjimas itin svarbus ugdant mokinių atsparumą aplinkos ar bendraamžių poveikiui vartoti sveikatai žalingas medžiagas.

Nuo 1995 m. Lietuvoje kas ketverius metus vykdomas Alkoholio ir kitų psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo tyrimas ESPAD (angl. *The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*), atliekamas daugelyje Europos šalių. ESPAD tyrimo tikslinė populiacija – mokiniai, kuriems apklausos vykdymo kalendoriniais metais sukanka 16 metų ir kurie apklausos dieną buvo mokykloje: dalis tokių mokinių jau yra sulaukę 16 metų, kitiems dar tik 15 metų, todėl neretai, pristatant ESPAD rezultatus, kaip populiacija įvardijami 15–16 metų mokiniai. Pastarąjį kartą ESPAD tyrimas atliktas 2019 m.

2.2 lentelė. Lietuvoje ir vidutiniškai EBPO penkiolikmečių, patiriančių bet kokios formos patyčias, matematinio raštingumo rezultatai yra žemesni

Penkiolikmečių, patiriančių įvairių formų patyčias bent kelis kartus per mėnesį, dalis (proc.) ir matematinio raštingumo rezultatų pokytis, jei mokiniai nurodo, kad bent kelis kartus per mėnesį patiria nurodytų formų patyčias, palyginti su patyčių nepatiriančiais mokiniais (taškai) (EBPO PISA 2022 m. tyrimas)

Patyčių forma	Lietuva	EBPO	Lietuva	EBPO
	Matematinio raštingumo rezultatų pokytis (atsižvelgus į mokinio ir mokyklos SEK statusą), jei mokiniai nurodo, kad bent kelis kartus per mėnesį patiria nurodytų formų patyčias, palyginti su patyčių nepatiriančiais mokiniais (taškai)		Mokinių, nurodžiusių, kad bent kelis kartus per mėnesį patiria nurodytų formų patyčias, dalis (proc.)	
Bet kokios formos patyčios	-21	-13	16,7	20,1
Kiti mokiniai specialiai manęs neįtraukė į veiklą	-32	-18	5,0	7,0
Kiti mokiniai mane pašiepė	-9	-6	9,4	11,8
Kiti mokiniai man grasino	-32	-33	3,8	3,2
Kiti mokiniai atėmė arba sunaikino man priklausančius daiktus	-33	-25	2,9	3,4
Kiti mokiniai man sudavė ar mane stumdė	-26	-24	4,2	3,9
Kiti mokiniai paskleidė bjaurius gandus apie mane	-30	-29	5,4	7,1

Duomenų šaltiniai: OECD, 2023b; EBPO PISA 2022 m. nacionalinės ataskaitos rankraštis

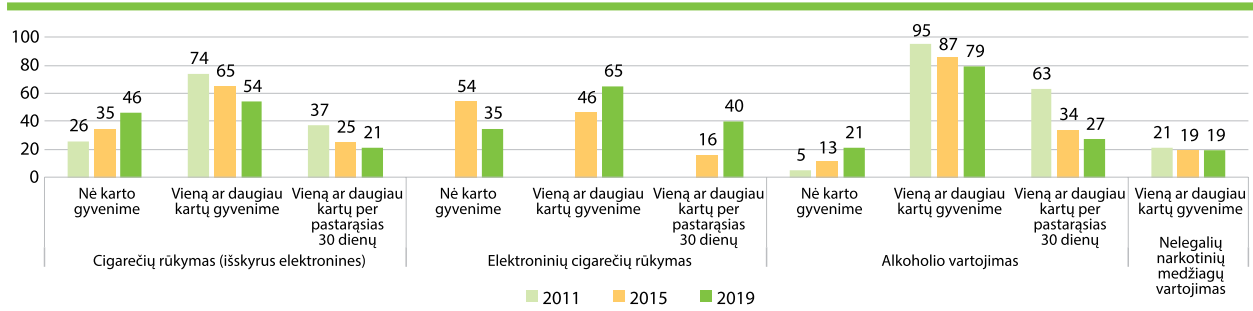
Iš ESPAD tyrimo duomenų Lietuvoje buvo matoma mokinių įprastinių cigarečių rūkymo mažėjimo tendencija – nuo 2015 m. iki 2019 m. cigarečių rūkymo paplitimas tarp paauglių sumažėjo pagal abu tirtus rodiklius: rūkusiųjų įprastines cigaretes bent kartą gyvenime sumažėjo daugiau nei 10 proc. punktu, rūkusiųjų per pastarąsias 30 dienų – 4 proc. punktais. Tačiau labai padaugėjo elektronines cigaretes rūkančių mokinių: bent kartą gyvenime jas rūkusių mokinių nuo 2015 m. padaugėjo 20 proc. punktu, o rūkusių per pastarąsias 30 dienų – 24 proc. punktais (2.21 pav.).

HBSC 2022 m. tyrimo duomenimis, iš 43 tyrime dalyvavusių šalių ir regionų Lietuva buvo pirma–antra pagal bent kartą gyvenime rūkusių mokinių dalį visose trijose tirtose amžiaus grupėse: tarp vienuolikmečių – 12 proc. mergaičių ir 14 proc. berniukų (šalių ir regionų vidurkis – atitinkamai 3 ir 5 proc.), tarp trylikmečių – 23 proc. mergaičių ir 24 proc. berniukų (šalių ir regionų vidurkis – atitinkamai 11 ir 10 proc.), tarp penkiolikmečių – 42 proc. mergaičių ir 46 proc. berniukų (šalių ir regionų vidurkis – atitinkamai 26 ir 24 proc.). Pagal rūkusių cigaretes per pastarąsias 30 dienų mokinių dalį, Lietuva buvo penkta, vertinant vienuolikmečių (4 proc. mergaičių ir 3 proc. berniukų, šalių ir regionų vidurkis – 2 proc.), septinta – trylikmečių (9 proc. mergaičių ir 8 proc. berniukų, šalių ir regionų vidurkis – 6 ir 5 proc.) ir devinta – pagal penkiolikmečių rūkymo mastą (19 proc. mergaičių ir 20 proc. berniukų, šalių ir regionų vidurkis – 15 proc.) (Charrier, van Dorsselaer, Canale ir kt., 2024).

2019 m. ESPAD ir 2022 m. HBSC tyrimai atskleidžia itin didelį elektroninių cigarečių rūkymo mastą tarp Lietuvos mokinių (2.21 pav.; 2.22 pav.). HBSC 2022 m. tyrime Lietuva buvo pirma–antra visose trijose tirtose amžiaus grupėse pagal abu vertintus rodiklius – ir pagal elektroninių cigarečių rūkymo bent kartą gyvenime, ir pagal elektroninių cigarečių rūkymo per pastarąsias 30 dienų mastą.

ESPAD 2019 m. tyrimo duomenimis, reikšmingai mažėjo mokinių alkoholio vartojimas. Nuo 2011 m. iki 2019 m. bent vieną kartą gyvenime alkoholio vartojusių mokinių dalis sumažėjo 16 proc. punktu, o bent kartą per 30 dienų iki apklausos – 36 proc. punktais. Nuolat didėjo abstinėtų – per savo gyvenimą alkoholio visai nevartojusių mokinių – dalis: 2019 m. jų buvo 21 proc. (1995, 1999, 2003, 2007 ir 2011 m. abstinėtų buvo apie 2–5 proc., 2015 m. – 13 proc.) (2.21 pav.). HBSC 2022 m. tyrime Lietuvos mokinių, nurodžiusių, kad per pastarąsias 30 dienų vartojo alkoholio, dalis buvo panaši arba mažesnė nei tyrime dalyvavusių šalių ir regionų vidurkis: tarp vienuolikmečių – 7 proc. mergaičių ir 5 proc. berniukų (šalių ir regionų vidurkis – atitinkamai 5 ir 8 proc.), tarp trylikmečių – 14 proc. mergaičių ir 10 proc. berniukų (šalių ir regionų vidurkis – atitinkamai 16 proc.), tarp penkiolikmečių – 34 proc. mergaičių ir 26 proc. berniukų (šalių ir regionų vidurkis – atitinkamai 38 ir 36 proc.).

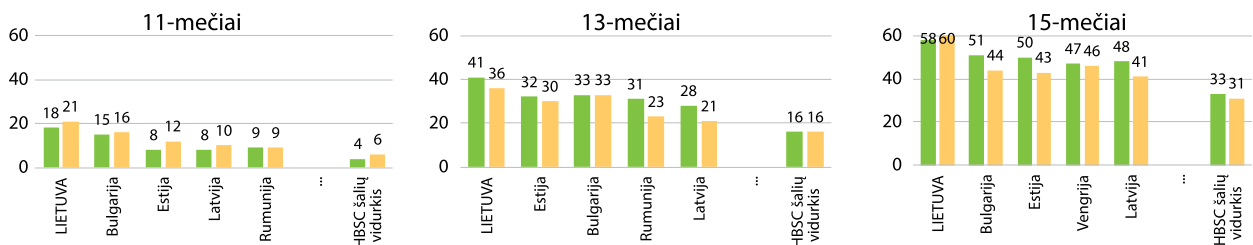
2.21 pav. Nuo 2011 m. iki 2019 m. sumažėjo Lietuvos mokinių cigarečių rūkymo ir alkoholio vartojimo, tačiau išaugo elektroninių cigarečių rūkymo mastai 15–16 metų Lietuvos mokinių, ESPAD 2019 m. tyrimo metu teigusių, kad vartojo sveikatai žalingas medžiagas, dalis (proc.)



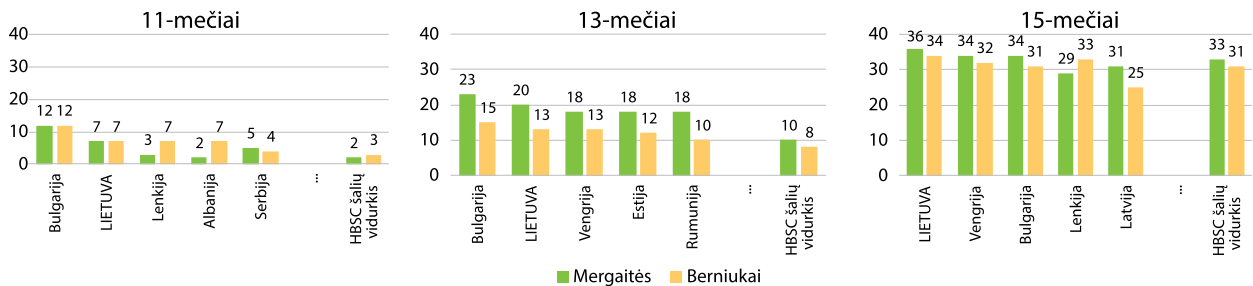
Duomenų šaltinis: Rupšienė, Savelljeva, Šutinienė, 2020

2.22 pav. Lietuvos mokinių dalis visose tirtose amžiaus grupėse buvo viena didžiausių tarp HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų* pagal elektroninių cigarečių rūkymą

a) 11, 13 ir 15 metų amžiaus mokinių, teigusių, kad elektronines cigaretes rūkė bent kartą gyvenime, dalis (proc.) (HBSC 2022 m. tyrimas)



b) 11, 13 ir 15 metų amžiaus mokinių, teigusių, kad elektronines cigaretes rūkė per pastarąsias 30 dienų, dalis (proc.) (HBSC 2022 m. tyrimas)



* Grafike rodomos 5 šalys ar regionai, kuriuose fiksuotas didžiausias elektroninių cigarečių rūkymo mastas tarp HBSC 2022 m. tyrime dalyvavusių šalių ir regionų.

Duomenų šaltinis: Charrier, van Dorsselaer, Canale, Baska, Kilbarda, Comoretto ir kt., 2024

ESPAD 2019 m. duomenimis, mokinių nelegalių narkotikų vartojimas nuo 2015 m. sumažėjo nežymiai: 2019 m. beveik kas penktas Lietuvos mokinys (19 proc.) teigė, kad bent 1–2 kartus per savo gyvenimą buvo bandęs kokių nors nelegalių narkotikų (2015 m. – 19,2 proc.) (2.21 pav.). Tačiau tokių legalių psichoaktyviųjų medžiagų, kaip raminamieji ir migdomieji vaistai, vartojimas didėjo. 2019 m. juos bent kartą gyvenime, gydytojui nepaskyrus, vartoję nurodė penktadalis (20 proc.) respondentų. Jų vartojimo mastas, nuo 2003 m. iki 2011 m. buvęs stabiliai didelis, 2015 m. buvo sumažėjęs iki 8,9 proc., tačiau 2019 m. vėl padidėjo iki 20 proc. Svarbu paminėti, kad pastebima ir teigiama tendencija – didėjanti abstinėtų, nevartojančių jokių psichoaktyviųjų medžiagų, dalis tarp mokinių. Nuo 2003 m. iki 2019 m. jokių psichoaktyviųjų medžiagų nė karto gyvenime nevartojusių abstinėtų dalis tarp penkiolikmečių mokinių padidėjo nuo 1–2 proc. iki 15 proc.

Duomenys rodo, kad įvairių psichiką veikiančių medžiagų vartojimas yra susijęs ne tik su priklausomybės formavimusi, bet ir su neigiamais padariniais mokinių psichologinei gerovei ir fizinei sveikatai – žalingų įpročių turintys mokiniai dažniau skundėsi psichosomatiniais simptomais, dažniau jautėsi nelaimingi, buvo mažiau patenkinti gyvenimu ir labiau nepatenkinti savo sveikatos būkle.

Vertinant, kaip mokiniai suvokia psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo žalą, matyti ir teigiamų, ir neigiamų poslinkių. Mokiniai gana gerai suvokė įprastinių cigarečių ir alkoholio, taip pat daugumos narkotikų ir nereguliaraus, ir reguliaraus vartojimo žalą. Tačiau susirūpinimą kelia kanapių ir elektroninių cigarečių vartojimo, ypač reguliaraus, žalos suvokimo mažėjimas. Kad žmogus labai rizikuoja reguliariai rūkydamas kanapes, 2015 m. manė 64 proc., o 2019 m. – 52 proc. respondentų. Net apie 90 proc. mokinių pripažino didesnę ar mažesnę įprastinių cigarečių rūkymo žalą, bet kartais rūkomų elektroninių cigarečių keliamą žalą neigė arba laikė labai maža apie 72 proc. mokinių.

Naują priklausomybių riziką kelia nesaikingo naudojimosi socialiniais tinklais, kompiuterinių žaidimų plitimas. Dalies mokinių dalyvavimą minimose veiklose galima laikyti problemišku. ESPAD 2019 m. tyrime tirtas mokinių su šiomis veiklomis susijusių problemų suvokimas buvo gana didelis: 69 proc. respondentų manė, kad per daug laiko leidžia socialiniuose tinkluose, 31 proc. jų pripažino, kad praleidžia per daug laiko žaisdami kompiuterinius žaidimus. Socialiniuose tinkluose daugiau laiko praleido merginos, o kompiuterinius žaidimus ilgiau ir dažniau žaidė vaikinai.

Tačiau 2020–2022 m. mokslininkų grupės atlikto *Ilgalaikio ekranų poveikio vaikų fizinei ir psichikos sveikatai* tyrimo rezultatai atskleidžia, kad mokyklinio amžiaus vaikų naudojimosi ekranais turinčiais informacinių technologijų prietaisais trukmė reikšmingai susijusi su mokymosi motyvacija ir pasiekimais: 6–10 metų vaikai, kurie prie ekranų pramogaudami praleisdavo daugiau nei 1 val. per dieną, rodo mažesnę norą mokytis, o vaikai, kurie prie ekranų praleidžia 2 val. ir daugiau per dieną, pasiekia žemesnių mokymosi pasiekimų. Paaugliai (11–14 metų) rodo mažesnę norą mokytis, jei prie ekranų pramogų tikslais praleidžia 2 val. ir daugiau per dieną, o žemesnių mokymosi pasiekimų pasiekia, jei prie ekranų praleidžia 3 val. ir daugiau per dieną.

Ilgesnė naudojimosi ekranais turinčiais prietaisais trukmė siejasi su prastesne vaikų psichikos sveikata – emocijų ir elgesio sutrikimų riziką turinčių vaikų naudojimosi ekranais trukmė yra ilgesnė nei tokios rizikos neturinčių vaikų. Kuo ilgiau vaikai naudojami ekranais, tuo labiau jiems būdingas problemiškas naudojimosi internetu. Jis yra reikšmingas vaikų psichikos sveikatai: vaikų, turinčių emocijų ir elgesio sutrikimų riziką, problemiškas naudojimosi internetu yra labiau išreikštas nei tokios rizikos neturinčių vaikų, ir kartu yra reikšmingas veiksnys, nuspėjant vaikų emocijų ir elgesio sutrikimų riziką; emocijų ir elgesio sunkumai siejasi su vaikų naudojimosi ekranais problemiškais aspektais tiek ikimokykliniame amžiuje, tiek su problemišku naudojimosi internetu pradiniam mokykliniame amžiuje ir paauglystėje (Jusienė, Baukienė, Bredokienė ir kt., 2022).

2022 m. EBPO PISA tyrime taip pat buvo nagrinėjamas mokinių elgesys, naudojantis skaitmeniniais įrenginiais. Apie trečdalis mokinių niekada arba beveik niekada per pamokas ar eidami miegoti skaitmeniniuose prietaisuose neišjungia socialinių tinklų ir programėlių pranešimų, 1 iš 10 penkiolikmečių visą laiką ar beveik visą laiką jaučiasi nervingas, neramus, kai šalia neturi savo skaitmeninio prietaiso. Per pamokas skaitmeniniuose prietaisuose socialinių tinklų ir programėlių pranešimų beveik niekada neišjungia 30 proc. penkiolikmečių Lietuvoje (EBPO – 25 proc.), mažiau nei pusę laiko neišjungia 13 proc. (EBPO – 9 proc.) penkiolikmečių, eidami miegoti – 33 proc. (EBPO – 30 proc.). Kai šalia neturi savo skaitmeninio prietaiso, beveik visą ar visą laiką jaučiasi nervingi, neramūs 11 proc. Lietuvos penkiolikmečių (EBPO – 9 proc.), daugiau nei pusę laiko – 8 proc. (EBPO – 7 proc.).

Jog būdamas namuose savo skaitmeninį prietaisą visada ar beveik visada pasideda šalia, kad atsakytų į žinutes, nurodė 46 proc., daugiau kaip pusę laiko – 19 proc. penkiolikmečių Lietuvoje (EBPO – 51 proc. ir 19 proc.). Kad per pamokas jaučia spaudimą būti pasiekiami ir atsakinėti į žinutes visada ar beveik visada, nurodė 6 proc., daugiau kaip pusę laiko – taip pat apie 6 proc. penkiolikmečių Lietuvoje (EBPO – abiem atvejais po 5 proc.).

3. Pedagoginių darbuotojų pasirengimas ir galimybės ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas

Mokytojų pasirengimą ugdyti socialines ir emocines kompetencijas veikia jų savijauta ir darbe patiriamas stresas, be to, pasirengimas ugdyti socialines ir emocines kompetencijas yra susijęs su pasirengimu ugdyti pilietiškumo kompetenciją. PGI tyrimo 2023 m. duomenimis, didesnė dalis mokytojų darbe jautėsi gerai (37,7 proc.) ar vidutiniškai (43,0 proc.). 2018 m. EBPO TALIS tyrimas parodė, kad 58,1 proc. mokytojų stresą darbe patiria kartais, 22,3 proc. – dažnai; neigiamos įtakos psichikos sveikatai nejuto 21,3 proc., fizinei sveikatai – 29,6 proc. mokytojų. IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavę Lietuvos mokytojai save vertino kaip puikiai (20,0 proc.) arba gana gerai (64,4 proc.) pasirengusius mokyti pilietiškumo temų, tačiau mokyti įtraukties ir įvairovės temas pasirengę jautėsi mažiausia dalis Lietuvos mokytojų (15,4 proc.).

Efektyvus vadovavimas yra svarbus mokyklos sėkmei, mokyklos klimatui ir kultūrai, mokytojų gerovei ir mokinių mokymosi sėkmei užtikrinti. TALIS 2018 m. tyrimo duomenimis, tik 20 proc. šalies mokyklų vadovų buvo baigę lyderystės programą arba kursą; lyderystės mokymuose nebuvo dalyvavę apie 35 proc. vadovų.

Kuriama daug PKT programų, orientuotų į mokytojų socialinių ir emocinių kompetencijų ir šių kompetencijų ugdymo gebėjimų tobulinimą. Iš 879 AIKOS registruotų pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programų 32 skirtos, o 134 apima socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimo temas. Vykdomi ilgalaikiai pedagogų kvalifikacijos tobulinimo (PKT) projektai atveria galimybes pedagoginiams darbuotojams visapusiškai tobulinti profesines kompetencijas, dalyvaujant nacionalinėse PKT programose, magistrantūros studijose, profesinėse stažuotėse užsienyje, jiems sudaromos galimybės įgyti papildomą specialiojo pedagogo kvalifikaciją ir kt.

Vykdam įtraukties švietimo sistemoje plėtros procesus, reorganizuota švietimo pagalbos sistema siekiama didinti švietimo pagalbos prieinamumą, prisidėti prie kryptingo pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir mokyklų administracijos kompetencijų stiprinimo, ugdymosi sąlygų kokybės tobulinimo įvairių ugdymosi poreikių mokiniams, jų socialinių ir emocinių gebėjimų stiprinimo.

Mokytojų savijauta

Anot mokslininkų (Collie, Shapka, Perrie, 2012), mokytojų jaučiamas pasitenkinimas darbu ir su darbu susijęs patiriamas stresas byloja apie mokytojų pasirengimą bei gebėjimą efektyviai ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas, jų pasiryžimą profesionaliai tobulėti šioje srityje. Minėtų mokslininkų tyrime išskirti du streso tipai – stresas, patiriamas dirbant su mokiniais (kai, pavyzdžiui, reikia palaikyti drausmę klaseje) ir stresas, susijęs su darbo krūviu. Pirmojo tipo stresas neigiamai koreliuoja su nusiteikimu ugdyti socialines ir emocines kompetencijas, tačiau teigiamai, kaip ir antrojo tipo stresas, veikia mokytojų pasiryžimą ugdyti šios srities gebėjimus. Mokslininkai daro išvadą, kad mokytojai, patiriantys mažiau streso, kylančio iš darbo su mokiniais, jaučiasi kompetentingi socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo srityje, taigi yra pajėgūs ir jaučiasi patogiai ugdydami šiuos mokinių gebėjimus. Tyrėjai taip pat pastebi, kad šie mokytojai pamokos laiką gali skirti mokymui – ne drausminimui, o tai veda prie didesnio pasitenkinimo darbu. Taigi trys veiksniai – suvokiamo streso lygis, mokytojų savijauta ir pasitenkinimas darbu – sąveikauja tarpusavyje ir daro įtaką mokytojų pasirengimui ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas.

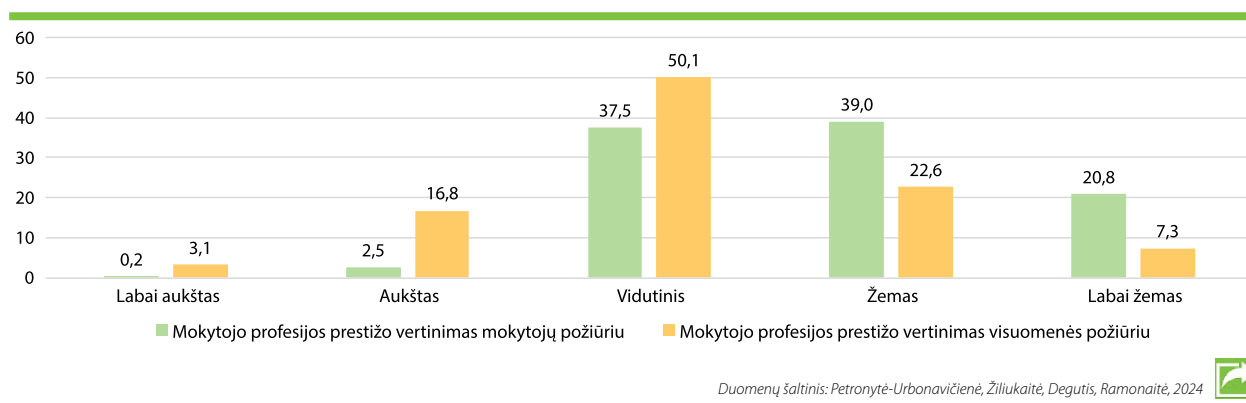
Mokytojo profesijos vertinimas ir savijauta

Siekdami susidaryti įspūdį apie mokytojų pasirengimą ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas Lietuvoje, analizuojame mokytojų savijautą, požiūrį į profesiją ir patiriamą stresą. Pilietinės visuomenės ins-

tituto mokslininkų atlikto PGI tyrimo duomenimis (Petronytė-Urbonavičienė, Žiliukaitė, Degutis ir kt., 2024), per ketverius metus (nuo 2019 m. iki 2023 m.) mokytojo profesijos prestižo vertinimas blogėjo (3.1 pav.).

Gerokai sumažėjo procentinė dalis gyventojų, manančių, kad mokytojas – itin prestižinė profesija (nuo 13,0 proc. 2019 m. iki vos 3,1 proc. 2023 m.) ir išaugo mokytojo profesijos prestižą žemu arba labai žemu (nuo 21,8 proc. 2019 m. iki 29,9 proc. 2023 m.) laikančių gyventojų dalis. 2023 m. kiek daugiau nei pusei (50,1 proc.) Lietuvos gyventojų mokytojo profesija atrodė vidutiniškai prestižinė (2019 m. – 38,4 proc.). Mokytojai savo profesijos prestižą vertino dar kritiškiau: kad jis yra labai aukštas arba aukštas, 2023 m. manė tik 2,7 proc. (2019 m. – 17,8 proc.) mokytojų, o kad jis žemas ar labai žemas, – net 59,8 proc. (2019 m. – 47,0 proc.) mokytojų. Toks reiškinys – kai mokytojai ir likusi visuomenė skirtingai vertina mokytojo profesijos prestižą – yra nustatytas daugelyje šalių (Smak, Walczak, 2017). Smak, Walczak atlikti interviu su Lenkijos mokytojais atskleidė, kad prasčiau savo profesijos prestižą vertino žemesniuose ugdymo lygmenyse dirbantys, mažesnių miestelių mokytojai; mokytojų negatyvesnį savo profesijos prestižo vertinimą daugiausia lėmė subjektyviai suvokiami kaip per maži, neadekvatūs atlyginimai, palyginti su duodama nauda visuomenei ir visuomenės pagarbos stoka, kurią tyrimo dalyviai jautė, bendraudami su mokinių tėvais ir susidurdami su iškreiptu jų profesijos įvaizdžiu žiniasklaidoje.

3.1 pav. 2023 m. PGI tyrime Lietuvos mokytojai savo profesijos prestižą vertino prasčiau nei visuomenė apskritai
Mokytojų ir visuomenės pasiskirstymas (proc.), vertinant mokytojo profesijos prestižą



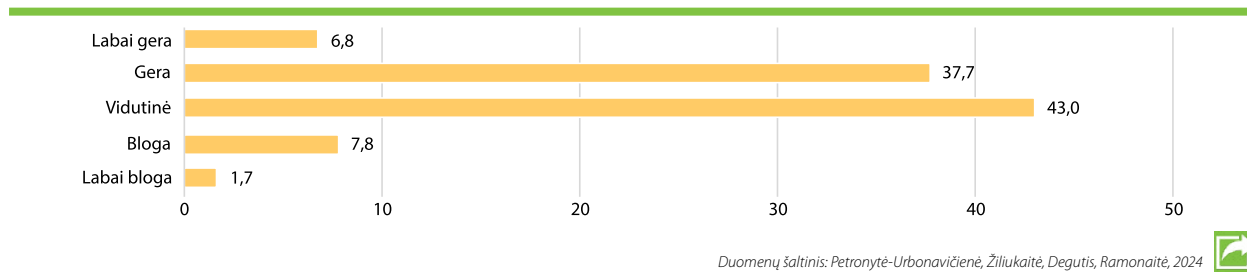
Mokytojų požiūriui į savo profesijos patrauklumą bei reputaciją turi įtakos ir iššūkiai, kylantys profesinėje veikloje ir aplinkoje. 2023 m. rudenį vykę mokytojų streikai išryškino problemų, su kuriomis susiduria mokytojai, opumą. PGI 2023 m. tyrimo duomenimis (Petronytė-Urbonavičienė, Žiliukaitė, Degutis ir kt., 2024), daugiau kaip pusė mokytojų nurodė, kad, jų suvokimu, mokytojams itin svarbios šios problemos:

- pervargimas ar perdegimas (73,6 proc.),
- dideli darbo krūviai (70,7 proc.),
- mokinių elgesio problemos (70,7 proc.),
- sumaištį keliančios reformos (67,2 proc.),
- per didelis vaikų skaičius klasėje (58,4 proc.),
- mažas darbo užmokestis (56,2 proc.).

Trys iš jų buvo aktualios ir 2019 m. – tuomet mokytojus labiausiai jaudino mokinių elgesio problemos, mažas darbo užmokestis ir pervargimas (Petronytė-Urbonavičienė, Ramonaitė, Žiliukaitė ir kt., 2020). 2023 m. mažiau nei penktadalis mokytojų itin svarbiomis problemomis įvardijo nepakankamą aprūpinimą kompiuterine technika ir sudėtingus santykius tarp mokytojų ir administracijos. Šie klausimai mažiausiai svarbiais laikyti ir 2019 m. Nors profesijos prestižo vertinimui mokytojų amžius ir vietovės, kurioje yra mokykla, dydis įtakos neturėjo, šie demografiniai rodikliai buvo svarbūs, vertinant kai kurių problemų aktualumą: jaunesnius mokytojus (iki 39 metų amžiaus) neramino darbo užmokesčio dydžio ir santykių tarp mokytojų ir administracijos klausimai; miesto mokytojus jaudino per didelis vaikų skaičius klasėje; kaimo mokytojus – mokinių elgesio problemos.

Nepaisant mokytojų streiko išryškintų iššūkių, 2023 m.⁹ didžiausia dalis (43,0 proc.) mokytojų savo savijautą darbe vertino kaip vidutinę; kiek mažiau (37,7 proc.) jautėsi gerai; labai gerai – 6,8 proc. mokytojų, o labai blogai – 1,7 proc. (3.2 pav.). Vertinant darbo aplinkos aspektus, daugiau nei pusę mokytojų profesinėje veikloje tenkino santykiai su kitais mokytojais bei mokyklos administracija ir aprūpinimas kompiuterine technika. Mažiausiai pasitenkinimo išreikšta švietimo sistemos ir (ar) ugdymo proceso reformomis (8,6 proc.).

3.2 pav. 2023 m. PGI tyrime mažiau nei pusę Lietuvos mokytojų savijautą darbe vertino vidutiniškai
Mokytojų pasiskirstymas (proc.), vertinant savijautą darbe



Staigūs pokyčiai, reikalaujantys permąstyti ugdymo organizavimą, kaip per COVID-19 pandemijos karantiną įvestas nuotolinis mokymas, taip pat veikia mokytojų savijautą. Šiuo laikotarpiu atlikti tyrimai parodė, kad per karantiną padidėjo mokytojų darbo krūvis: 43,0 proc. tyrime dalyvavusių mokytojų nurodė, kad jų darbo valandos, palyginti su įprastomis, išaugo 30–60 proc., o 31,0 proc. mokytojų dirbo 60–90 proc. daugiau (Navickienė, Valantinaitė, Droessiger ir kt., 2020). Be darbo krūvio padidėjimo, mokytojus, pereinant prie nuotolinio mokymo, lydėjo padidėjęs atsakomybės jausmas, poreikis tobulinti įgūdžius mokymui naudoti informacines ir komunikacines technologijas, trikdė prieštaringos rekomendacijos ir kt. (Daukšienė, Naujokaitienė, Trepulė ir kt., 2020). Tačiau Daukšienės, Naujokaitienės, Trepulės ir kt. (2020) tyrimas parodė ir tai, kad iššūkių akivaizdoje sustiprėjo bendradarbiavimas, sprendimų paieška, komunikacija su mokyklos administracija, kolegomis, mokiniais ir jų tėvais. Mokytojai nurodė, kad dirbant sutrikimo, nežinomybės aplinkybėmis, itin gelbėjo administracijos sprendimai ir jų priėmimo greitis. Navickienės, Valantinaitės, Droessiger ir kt. (2020) tyrimas atskleidė ir kitą administracijos poveikio pusę: jos veiksmai ir sprendimai nebuvo pagalbūs tais atvejais, kai mokytojų buvo prašoma pateikti detalias ataskaitas, paaiškinti veiklų, metodų pasirinkimus.

Mokytojų patiriamas stresas ir jo poveikis darbui

EBPO TALIS tyrimas padeda geriau suprasti Lietuvos mokytojų profesinę patirtį. 2018 m. TALIS tyrime apklausti beveik keturi tūkstančiai Lietuvos mokytojų, dirbančių pagrindinio ugdymo pakopoje. Šis tyrimas padeda giliau pažvelgti į tai, kaip mokytojai vertina darbe patiriamą stresą, po darbo liekantį laiką asmeniui gyvenimui, darbo įtaką psichikos ir fizinei sveikatai.

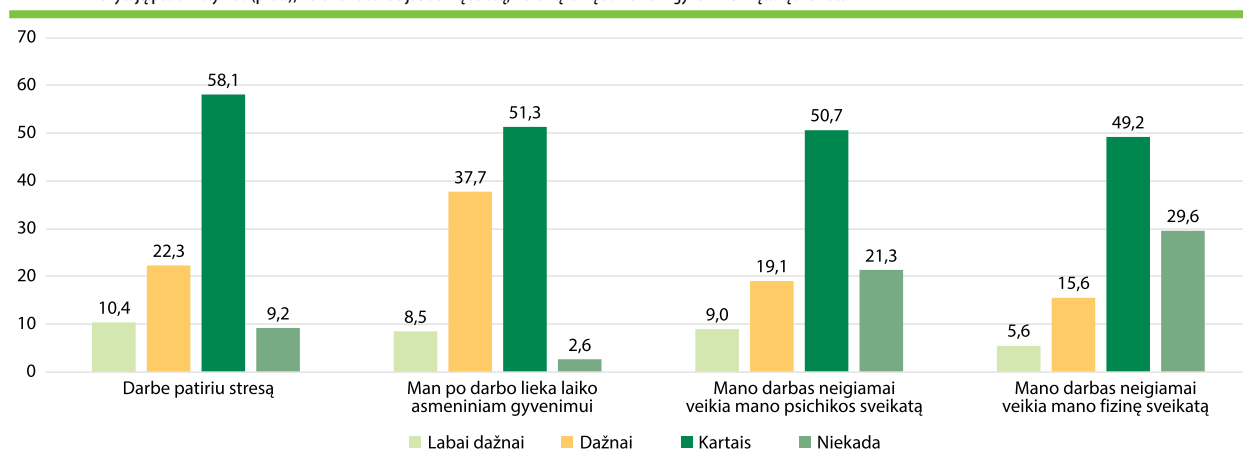
EBPO TALIS apklausos rezultatai parodė, kad trečdalis Lietuvos mokytojų stresą mokyklose patyrė dažnai arba labai dažnai (32,7 proc.), o du trečdaliai – kartais arba niekada (67,3 proc.) (tarptautiniu mastu – atitinkamai 44,7 proc. ir 55,3 proc.). Beveik pusė mokytojų Lietuvoje nurodė, kad po darbo jiems dažnai arba labai dažnai (46,2 proc.) lieka laiko asmeniui gyvenimui (visų šalių kontekste tokių mokytojų buvo 45,0 proc.). Tik labai nedidelė dalis (2,6 proc.) mokytojų Lietuvoje jautėsi po darbo neturintys laiko asmeniui gyvenimui; ši dalis yra triskart mažesnė už panašiai besijautusių mokytojų dalį visose šalyse (8,2 proc.). Kad darbas dažnai arba labai dažnai daro neigiamą įtaką psichikos sveikatai, nurodė 28,1 proc. mokytojų Lietuvoje ir 22,4 proc. tyrime dalyvavusių mokytojų apskritai. Dažną ar labai dažną neigiamą įtaką fizinei sveikatai įvardijo 21,2 proc. Lietuvos mokytojų; visų tyrimo dalyvių mastu tokių mokytojų buvo 20,3 proc. Didelis skirtumas, lyginant Lietuvos ir tarptautinį vidurkį, matyti analizuojant tų mokytojų, kurie teigė visiškai nejaučiantys neigiamos darbo įtakos jų psichikos ir fizinei sveikatai, atsakymus. Lietuvoje nepatiriančių neigiamos įtakos psichikos sveikatai mokytojų buvo 21,3 proc., neįtariantių neigiamos įtakos fizinei

9 2019 m. duomenys apie mokytojų savijautos vertinimą nebuvo renkami.

sveikatai – 29,6 proc., tačiau visų tyrime dalyvavusių mokytojų imtyje nepatiriančių neigiamos įtakos mokytojų dalys buvo didesnės – atitinkamai 36,8 proc. ir 40,0 proc. (3.3 pav.).

3.3 pav. 2018 m. Lietuvoje nepatiriančių neigiamos įtakos psichikos sveikatai mokytojų buvo penktadalis, neįtuntančių neigiamos įtakos fizinei sveikatai – beveik trečdalis

Mokytojų pasiskirstymas (proc.), vertinant darbe jaučiamą stresą, liekantį laiką asmeniam gyvenimui ir įtaką sveikatai



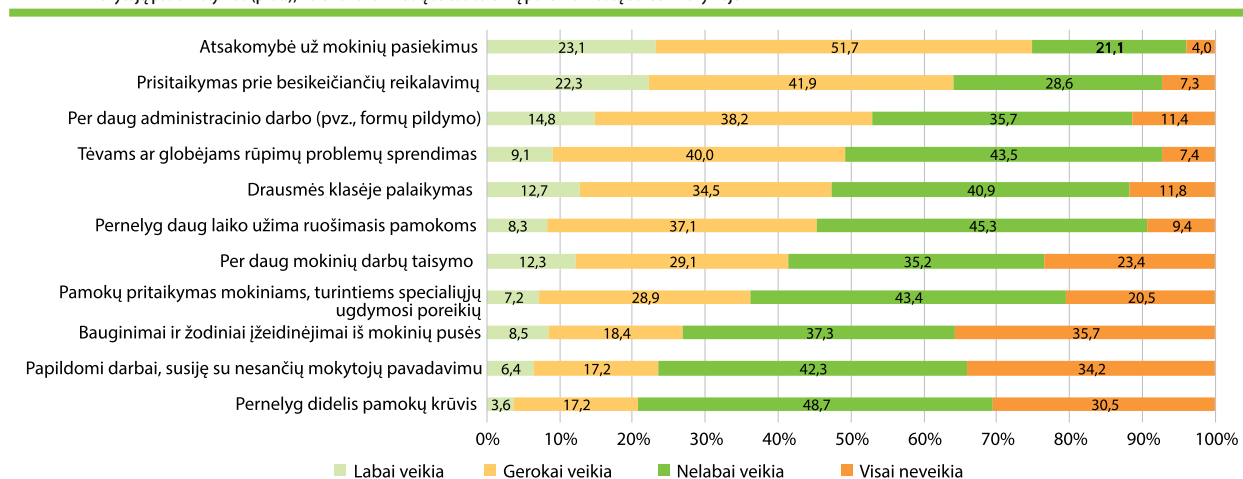
Duomenų šaltinis: EBPO TALIS 2018 m. duomenų bazė



2018 m. EBPO TALIS tyrime mokytojai taip pat išskyrė konkrečių streso šaltinių poveikio mastą. Kaip matyti 3.4 pav., daugiau kaip pusę Lietuvos mokytojų labiausiai veikė atsakomybė už mokinių pasiekimus (labai ar gerokai šis streso šaltinis veikė 74,8 proc. mokytojų), prisitaikymas prie besikeičiančių savivaldybės ar šalies (nacionalinių) reikalavimų (64,2 proc.) ir administracinio darbo krūvis (53,0 proc.). Didelė dalis mokytojų taip pat jautėsi labai ar gerokai veikiami streso, spręsdami tėvams ar globėjams rūpimas problemas (49,1 proc.), palaikydami drausmę klasėje (47,2 proc.), ruošdamiesi pamokoms (45,4 proc.) ir taisydami mokinių darbus (41,4 proc.). Palyginti mažesnę poveikį turėjo bauginimai ir žodiniai įžeidinėjimai iš mokinių pusės (visai neveikė 35,7 proc., nelabai veikė 37,3 proc. mokytojų) ir papildomi darbai, susiję su nesančių mokytojų pavadavimu (visai neveikė 34,2 proc., nelabai – 42,3 proc.).

3.4 pav. 2018 m., mokytojų vertinimu, iš įvairių streso šaltinių didžiausiai mokytojų daliai didelį poveikį darbu darė atsakomybė už mokinių pasiekimus, mažiausiai – pernelyg didelis pamokų krūvis

Mokytojų pasiskirstymas (proc.), vertinant konkrečių streso šaltinių poveikio mastą darbu mokykloje



Duomenų šaltinis: EBPO TALIS 2018 m. duomenų bazė



Tai, kaip Lietuvos mokytojai vertino streso šaltinių poveikį darbu mokykloje, reikšmingai nesiskyrė nuo tarptautinio tyrimo konteksto. Tyrime dalyvavusių mokytojų apklausos duomenimis, administracinio darbo kiekis, atsakomybė už mokinių pasiekimus ir prisitaikymas prie besikeičiančių reikalavimų labai ar gerokai

veikė apie 40,0 proc. jų. Bauginimai ir žodiniai įžeidinėjimai iš mokinių pusės taip pat išskirti kaip mažiausiai poveikio turintis streso šaltinis. Tačiau, viso tyrimo duomenimis, jį, kaip visai darbo mokykloje neveikiantį, įvardijo 65,3 proc. mokytojų – tai beveik dukart daugiau nei Lietuvoje. Šis skaičius skatina ieškoti galimų šios skirties paaiškinimų.

2023 m. Lietuvos švietimo ir mokslo profsąjungos užsakyta Mykolo Romerio universiteto mokslininkų grupės atliktame tyrime *Pedagogų ir kitų švietimo darbuotojų smurto patirtys švietimo įstaigose* (Diržytė, Gušauskienė, Indrašienė ir kt., 2023) konstatuota, kad Lietuvoje daugėja smurto prieš mokytojus atvejų, tačiau šalies teisinėje sistemoje ne tik trūksta smurto švietimo įstaigose apibrėžties, bet ir nenustatyta konkrečių teisinių priemonių, taikytinų smurto atvejais. Tyrimas, kuriame dalyvavo virš tūkstančio Lietuvos pedagogų ir švietimo darbuotojų, atskleidė, kad be mokytojų iš mokinių patiriamų patyčių (jas, tyrimo duomenimis, patyrė 36,8 proc. pedagogų), mokyklose buvo gajos ir patyčios, kylančios iš tėvų, administracijos ar kolegų (jas patyrė, atitinkamai, 54,9 proc., 46,9 proc. ir 49,7 proc. tyrimo dalyvių). Duomenys taip pat parodė, kad patiriant patyčias iš administracijos, kolegų mokytojų, tėvų ar mokinių, mokytojus užstojo kiti atitinkamų grupių nariai. Labiausiai linkę užstoti mokytoją prieš kitų mokinių patyčias buvo mokiniai (35,8 proc.), mažiausiai – administracijos darbuotojai (20,2 proc.).

Tyrime paliestas ir kitas aspektas – kaip mokytojai vertina tarpusavio bendravimą. Mokytojų manymu, profesinis bendravimas pasižymi orumu ir pagarba, tačiau jam stinga atleidumo ir rūpesčio. Smurtą patyrę pedagogai pagalbos dažniausiai kreipėsi ir sulaukė iš šeimos narių (30,0 proc.), rečiausiai – iš pedagoginės psichologinės tarnybos (3,1 proc.) ir iš savivaldybės švietimo centro (1,8 proc.). Tiriant atvejus, kai mokytojai nesėkmingai kreipėsi pagalbos, išryškėjo, kad 14,0 proc. tyrimo dalyvių nesulaukė reikiamos pagalbos iš įstaigos administracijos, iš kolegų – 8,0 proc. Įvairios smurto formos, jų šaltiniai ir veiksmingos pagalbos trūkumas prisideda prie prastos mokytojų savijautos, profesijos nepatrauklumo, kliūdo kurti saugią darbinę aplinką ir galimai paaiškina darbe patiriamo streso poveikį psichikos sveikatai (Diržytė, Gušauskienė, Indrašienė ir kt., 2023).

Remiantis mokslininkų Collie, Shapka, Perrie (2012) tyrimu, galima hipotetiškai teigti, kad savo profesine kompetencija pasitikintys, saugiai besijaučiantys Lietuvos mokytojai pedagoginės veiklos ir aplinkos problemas linkę traktuoti kaip motyvuojančius iššūkius. Tokie mokytojai save vertina kaip gebančius mokyti ir noriai stiprina savo pasirengimą tai daryti. Savo profesine kompetencija nepasitikintys mokytojai yra labiau pažeidžiami stesą keliančių veiksmų ir imlesni jų neigiamam poveikiui, abejoja savo kompetencija, darbo tikslingumu. Tikėtina, jie turi silpnesnę nusiteikimą ugdyti socialines ir emocines kompetencijas ir stengtis tai daryti efektyviai.

Mokytojų pilietiškumas

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas dažniausiai yra holistinis procesas, neatsiejamas nuo bendrųjų, pilietinių ir kitų gebėjimų ugdymo (Rakovas, Raudienė, Dukynaitė ir kt., 2020; Atwel, Bridgeland, Manspile, 2021). Užsienio mokslininkų tyrimai nurodo socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo sąsają su įvairiomis pilietiškumo išraiškomis: jaunuolių empatija susijusi su gebėjimu megzti ir palaikyti ryšius (Dolan, 2022), reikšti socialinį rūpestį; geresnė savitvarda susijusi su gebėjimu dalytis, tikslo siekimo naudą atskirti nuo emocinio prisirišimo, veikti konstruktyviai sudėtingomis aplinkybėmis (Metzger, Alvis, Oosterhoff ir kt., 2018). Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas padeda išugdyti pilietišką požiūrį ir skatina imtis pilietinės veiklos, taigi reikia tikslingai planuoti mokinių mokymą(si), į ugdymo turinį įtraukiant pilietiškumo temas, o mokytojams – stiprinti pasirengimą jų mokyti.

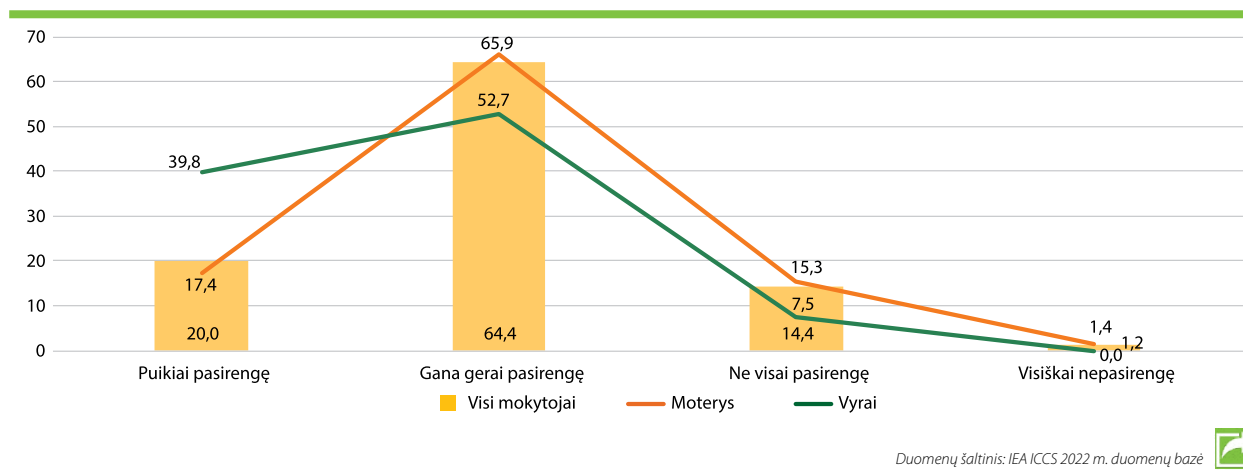
Pasirengimas mokyti pilietinio ugdymo temų

IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavo įvairių dalykų aštuntų klasių Lietuvos mokytojai. Iš jų beveik 84,4 proc. save vertino kaip puikiai arba gana gerai pasirengusius mokyti pilietinio ugdymo temų (atitinkamai 20,0 proc. ir 64,4 proc.); 14,4 proc. save laikė ne visai pasirengusiais, o 1,2 proc. – visiškai nepasirengusiais. Savo pasirengimą nevienodai vertino skirtingų lyčių, amžiaus ir mokomųjų dalykų grupių mokytojai. Žvelgiant į mokytojų moterų ir vyrų pasiskirstymą, matyti, kad puikiai pasirengusių mokytojų moterų buvo

17,4 proc., o visiškai nepasirengusiomis jautėsi 1,4 proc. mokytojų moterų. Tačiau net 92,5 proc. vyrų save vertino kaip puikiai arba gana gerai pasirengusius mokyti pilietinio ugdymo temų (iš jų 40,0 proc. jautėsi puikiai pasirengę); tarp mokytojų vyrų nebuvo save vertinusių kaip visiškai nepasirengusius (3.5 pav.).

IEA ICCS išskiriamos šios mokytojų amžiaus grupės: jaunesni nei 25 metų mokytojai, 25–29 metų, 30–39 metų, 40–49 metų, 50–59 metų ir 60 metų ir vyresni. Lietuvoje tvirčiausiai pasirengę mokyti pilietinio ugdymo temų jaučiausi mokytojai iki 29 metų amžiaus: po 33,3 proc. jaunesnių nei 25 metų ir 25–29 metų amžiaus grupės mokytojų mano, kad yra puikiai pasirengę, o gana gerai pasirengę – atitinkamai 66,7 proc. ir 53,3 proc. Daugiausia (21,2 proc.) ne visai arba visiškai nepasirengusių mokytojų – 40–49 metų amžiaus grupėje. Tarp jų tik 14,8 proc. savo pasirengimą vertina puikiai – šis rodiklis žemiausias tarp visų amžiaus grupių.

3.5 pav. Didžioji dalis Lietuvos mokytojų save vertino kaip puikiai arba gana gerai pasirengusius mokyti pilietinio ugdymo temų
Mokytojų pasiskirstymas (proc.), vertinant savo pasirengimą mokyti pilietinio ugdymo temų apskritai ir pagal lytį



Analizuojant mokytojų savęs vertinimą iš mokomųjų dalykų perspektyvos, matyti, kad labiausiai pasirengę mokyti pilietinio ugdymo temų buvo visuomeninio ir dorinio ugdymo mokytojai: savo pasirengimą laikė puikiu, atitinkamai, 29,1 proc. ir 28,6 proc., o gana geru – atitinkamai 64,2 proc. ir 67,2 proc. mokytojų. Panašiai įsivertino kalbos dalykų grupės mokytojai – 64,5 proc. manė esą gana gerai pasirengę. Tačiau tarp šios grupės mokytojų puikų pasirengimą mokyti pilietinio ugdymo temų nurodė 6,5 proc. – tai keturiskart mažiau nei visuomeninio ir dorinio ugdymo mokytojų. Kalbos dalykų grupėje buvo daugiausia ne visai pasirengusių (26,2 proc.) ir visiškai nepasirengusių (2,8 proc.) mokytojų. Tyrime dalyvavo ir matematikos bei gamtos mokslų dalykų mokytojai, tačiau jų imtis generalizuojančioms išvadoms per maža.

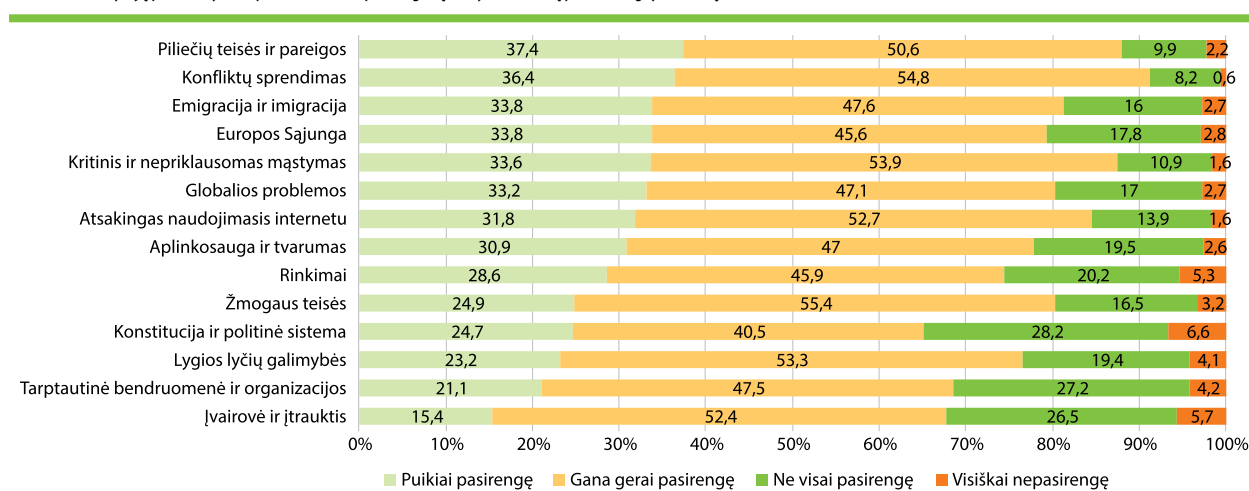
Tyrime buvo išskirta 14 pilietinio ugdymo temų. Daugiau nei 80 proc. Lietuvos mokytojų nurodė esą puikiai arba gana gerai pasirengę mokyti šešių iš jų: piliečių teisių ir pareigų (atitinkamai 37,4 proc. ir 50,6 proc.), konfliktų sprendimo (36,4 proc. ir 54,8 proc.), emigracijos ir imigracijos (33,8 proc. ir 47,6 proc.), kritinio ir nepriklausomo mąstymo (33,6 proc. ir 53,9 proc.), globalių problemų (33,2 proc. ir 47,1 proc.), atsakingo naudojimosi internetu (31,8 proc. ir 52,7 proc.) ir žmogaus teisių (24,9 proc. ir 55,4 proc.). Neužtikrinčiausiai mokytojai jautėsi mokydami konstitucijos ir politinės sistemos (ne visai pasirengusių buvo 28,2 proc., o visiškai nepasirengusių – 6,6 proc.), tarptautinės bendruomenės ir organizacijų (ne visai pasirengusių – 27,2 proc., visiškai nepasirengusių – 4,2 proc.), taip pat įvairovės ir įtraukties (ne visai pasirengusių – 26,5 proc., visiškai nepasirengusių – 5,7 proc.) temų (3.6 pav.).

Lietuvoje siekiama užtikrinti įtraukties principo įgyvendinimą bendrojo ugdymo mokyklose. Švietimo įstatyme numatyta, kad nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. visos mokyklos ir visi darželiai turėtų priimti specialiujų poreikių vaikus. Tačiau daugiau nei pusė IEA ICCS 2022 m. tyrime dalyvavusių mokytojų nurodė, kad nėra dalyvavę mokymuose ar seminaruose įvairovės ir įtraukties tema nei rengdamiesi tapti mokytojais, nei jau dirbdami mokykloje. Didžioji dalis mokytojų, rengdamiesi tapti mokytojais ir (ar) jau dirbdami mokykloje, mokymuose ar seminaruose susipažino su keturiomis iš 3.6 pav. nurodytų temų: konfliktų sprendimu

(86,4 proc.), atsakingu naudojimosi internetu (71,3 proc.), kritiniu ir nepriklausomu mąstymu (68,6 proc.), piliečių teisėmis ir pareigomis (51,0 proc.). Nors mokymuose emigracijos ir imigracijos bei globalių problemų temomis nedalyvavo atitinkamai 63,3 proc. ir 58,8 proc. mokytojų, virš 80 proc. mokytojų jautėsi puikiai arba gana gerai pasirengę jų mokyti.

Vertindami savo pasirengimą mokyti pilietinio ugdymo temų, mokytojai taip pat teikė informaciją apie pamokų metu organizuojamas veiklas, skirtas supažindinti su sąžininga prekyba, analizuoti, kaip skirtingi tapatumai daro įtaką gyvenimui bendrystėje, didinti mokinių sąmoningumą dėl svarbių globalių problemų, parodyti sąsajas tarp vietos ir globalių problemų, skatinti bendruomeninį įsitraukimą, siekiant pasaulinės gerovės. 27,0 proc. šias veiklas organizuojančių mokytojų nurodė, kad yra puikiai pasirengę, 8,0 proc. – ne visai pasirengę mokyti pilietinio ugdymo temų, o tarp veiklų neorganizuojančių mokytojų puikiai pasirengusių buvo beveik dukart mažiau – 13,0 proc. ir ne visai pasirengusių – 22,0 proc. mokytojų. (Daugiau informacijos apie mokinių pilietiškumą ir įsitraukimą į pilietines veiklas pateikta 2 skyriuje).

3.6 pav. Daugiausiai mokytojų jautėsi puikiai pasirengę mokyti piliečių teisių ir pareigų, mažiausiai – įvairovės ir įtraukties temų
Mokytojų pasiskirstymas (proc.), vertinant pasirengimą mokyti konkrečių pilietinio ugdymo temų



Duomenų šaltinis: IEA ICCS 2022 m. duomenų bazė

Pilietinės galios suvokimas

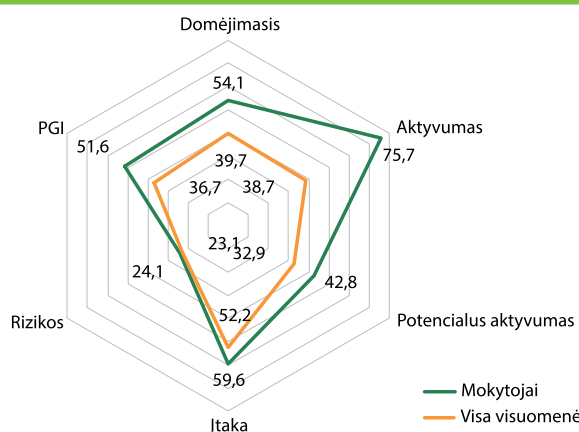
Mokytojų gerai įsivertintą pasirengimą mokyti pilietinio ugdymo temų atspindi jų suvokiama pilietinė galia, kurią mokytojai vertino, 2023 m. PGI tyrimo duomenimis, aukščiau nei visuomenė apskritai. Mokytojų PGI vidutinė reikšmė buvo 51,6 balo iš 100 galimų – 14,9 balo didesnė nei visuomenės PGI reikšmė (Petronytė-Urbonavičienė, Žiliukaitė, Degutis ir kt., 2024). Nors mokytojų PGI balas buvo aukščiausias 2019 m. (tuomet siekė 53,8), 2023 m. PGI balas išlieka aukštesnis už 2009 ir 2014 m. rezultatus. Indeksas skaičiuojamas, remiantis keturiomis pilietinių faktorių dimensijomis: esamu pilietiniu aktyvumu, potencialiu pilietiniu aktyvumu, pilietinės įtakos suvokimu ir pilietinės veiklos rizikos vertinimu. Kaip matyti iš 3.7 pav., pagal visas pilietinių faktorių dimensijas mokytojų balas yra aukštesnis už visuomenės apskritai.

Reikšmingi skirtumai tarp mokytojų ir visos visuomenės pažymėtini, vertinant domėjimąsi viešaisiais reikalais, esamą pilietinį aktyvumą ir potencialų pilietinį aktyvumą. Matuojant domėjimąsi, 48,2 proc. mokytojų nurodė, kad jiems labai svarbu sužinoti bendruomenės problemas, jų gyvenamojo krašto reikalus, o visuomenėje apskritai šio tipo naujienos labai svarbios 22,9 proc. narių. Pasaulio naujienos labai svarbios 41,3 proc. Lietuvos mokytojų ir 28,4 proc. visuomenės narių. Kaip labai svarbias temas, mokytojai nurodo ir politinį bei kultūrinį gyvenimą (atitinkamai 37,4 proc. ir 26,4 proc.), o visuomenėje šios temos itin aktualios 12,0 proc. ir 10,2 proc. gyventojų.

Pilietinis aktyvumas, kuris matuojamas nurodant įsitraukimą į konkrečias veiklas, didesnis tarp mokytojų. Daugiausia mokytojų renkasi aukoti labdarai pinigų, daiktų ar kitaip remti asmenis (tą nurodė darantys

87,0 proc.) ir diskutuoti apie politiką su draugais ir giminaičiais, bendradarbiais ir kaimynais (86,3 proc.). Visuomenėje apskritai tą daro atitinkamai 52,0 proc. ir 61,8 proc. jos narių. Aplinkos tvarkymo talkose dalyvauja 76,3 proc. mokytojų, o visuomenėje – 36,5 proc. žmonių. Nemažas skirtumas matyti ir vertinant dalyvavimą vietos bendruomenės veikloje – joje dalyvauja 76,3 proc. mokytojų ir 25,1 proc. visuomenės. Paklausti, kaip vertintų galimybę pilietiškai prisidėti kalbant apie hipotetines problemas, mokytojai labiau linkę imtis organizuoti veiklas nei Lietuvos gyventojai apskritai: 34,5 proc. mokytojų imtųsi aktyviai spręsti saugumo problemą, o visuomenėje apskritai – 12,0 proc. gyventojų. Didesnė dalis mokytojų taip pat matė save prisidedančius prie politinių (10,8 proc.), ekonominių (15,4 proc.) ir vietos (48,2 proc.) problemų sprendimo, o visuomenės mastu prie aktyvaus šių problemų sprendimo prisidėtų atitinkamai 4,8 proc., 10,1 proc. ir 26,9 proc. gyventojų.

3.7 pav. 2023 m. PGI tyrime pagal visas pilietinių faktorių dimensijas mokytojų balas aukštesnis už visuomenės apskritai
Pilietinių faktorių dimensijų ir pilietinės galios indekso balų palyginimas tarp mokytojų ir visuomenės apskritai, 2023 m.



Duomenų šaltinis: Petronytė-Urbonavičienė, Žiliukaitė, Degutis, Ramonaitė, 2024



2023 m. PGI tyrimo duomenys galimai paaiškina ir anksčiau minėtą mokytojų teigiamai vertinamą savo pasirengimą mokyti pilietinio ugdymo temų apskritai ir konkrečių temų – globalių problemų ir piliečių teisių bei pareigų. Pažymėtina, kad, 2022 m. IEA ICCS tyrimo duomenimis, apie pusę apklaustųjų nurodė nei rengdamiesi tapti mokytojais, nei dirbdami mokyklose nedalyvavę mokymuose ar seminaruose globalių problemų (58,5 proc.) ir piliečių teisių ir pareigų (49,0 proc.) temomis. Pagal IEA ICCS apklausos rezultatus, 40–49 metų amžiaus grupės mokytojai jautėsi mažiausiai pasirengę mokyti pilietinio ugdymo temų. PGI 2023 m. tyrimas taip pat parodė, kad tos pačios amžiaus grupės (40–49 metų) mokytojų pilietinės galios indekso balas žemiausias – 47,5, jaunesnių – 54,6, o vyresnių – 52,3.

Pedagoginių darbuotojų pasirengimas ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas

Mokytojų vaidmuo ir jų turimų socialinių ir emocinių kompetencijų svarba, ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas

Mokytojai, dirbdami su mokiniais, daro įtaką jaunų žmonių psichikos sveikatai, gerovei ir ugdymuisi. Kaip parodė Stillman, Stillman, Martinez (2018) atlikta tyrimų apžvalga, mokytojai, kurie stiprina savo pačių socialines ir emocines kompetencijas, ne tik sėkmingiau mažino savo pačių patiriamą stresą ir gerinosi bendrą savijautą, bet ir teigiamai prisidėjo prie kuriamos mokymosi aplinkos klasėse, mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo. Mokytojų socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimas padeda modeliuoti šių mokinių kompetencijų ugdymą ir aktyviai taikyti turimas kompetencijas, susidūrus su iššūkių keliančiu mokinių elgesiu. Be to, tyrimai rodo, kad mokytojai, kurie neišreiškia palaikymo, rūpestingumo mokinių atžvilgiu, dažniau patiria perdegimą darbe (Stillman, Stillman, Martinez, 2018).

Venslovaitės, Danylienės (2018) atlikta tyrimų apžvalga patvirtina, kaip svarbu, kad mokytojas kurtų palankią mokymosi aplinką, užtikrintų ugdymo kokybę ir palankias sąlygas mokiniams jaustis saugiai ir visaverčiais. Mokiniai, jaučiantys, kad mokytojai jais rūpinasi, pasiekia geresnių akademinų rezultatų ir pasižymi aukštesniu emociniu intelektu. Kita vertus, socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymo programos neturės laukiamo poveikio mokiniams, jei pedagogo elgesys ir vertybės neatitiks ugdymo programos nuostatų (pavyzdžiui, pedagogui stigs empatijos, pagarbos mokiniui).

Venslovaitės, Danylienės (2018) atliktų interviu informantų mokytojų teigimu, socialinio ir emocinio ugdymo kvalifikacijos tobulinimas yra labai svarbus ir turėtų vykti nuolat – tai padėtų palaipsniui įsitraukti vis didesniam skaičiui žmonių ir, galiausiai, kintant žmonėms, keistųsi organizacijos kultūra. Be to, kvalifikacijos tobulinimas socialinių ir emocinių kompetencijų srityje suteiktų daugiau vidinės stiprybės ir stiprintų mokytojų savivertę. Informantų teigimu, jie dažnai gana sėkmingai vykdo socialinį ir emocinį ugdymą, nesiremiami tam skirtomis programomis, tačiau sprendimo būdai atitinka socialinio ir emocinio ugdymo kontekstą, tad svarbu išgryninti socialinio ir emocinio ugdymo koncepciją. Informantai patvirtino, jog mokytojas turi būti sektinu pavyzdžiu, jeigu siekia, kad mokiniai įgytų socialinių ir emocinių kompetencijų. Prie socialinio ir emocinio ugdymo sėkmės prisidėtų tėvų įsitraukimas, kuo didesnės pedagogų bendruomenės dalies dalyvavimas socialinio ir emocinio ugdymo mokymuose ir vidinės motyvacijos mokytis ir tobulėti šioje srityje auginimas.

Mokyklų vadovų vaidmuo, stiprinant socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą

Mokyklų vadovai atlieka esminį vaidmenį, paremdami socialinį ir emocinį ugdymą(si) mokykloje ir kurdami sveikas, rūpestingas mokyklas (Mahfouz, Greenberg, Rodriguez, 2019). 2018 m. JAV atliktoje apklausoje (Hamilton, Doss, Steiner, 2019) 72 proc. mokyklų vadovų socialinį ir emocinį ugdymą laikė vienu svarbiausių prioritetų savo mokyklose; daugiau nei 90 proc. mokyklų vadovų manė, kad labai svarbu arba pakankamai svarbu mokiniams išugdyti visus apklausoje vertintus socialinius ir emocinius gebėjimus. Vis dėl to mažai dėmesio skiriama pačių mokyklų vadovų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui. Neabejotina, kad vadovai patiria didelį su darbu susijusį stresą, o tai gali turėti įtakos vadovų asmeninei gerovei ir lyderystės sėkmei. Lietuvos mokyklų vadovams jaučiama atsakomybė už mokinių pasiekimus, prisitaikymas prie besikeičiančių valstybės ar savivaldybės reikalavimų ir per didelis administracinio darbo krūvis kelia didesnį stresą nei mokytojams (Melnikė, Razmantienė, Litviničiienė, 2020). Mahfouz, Greenberg, Rodriguez (2019) požiūriu, CASEL socialinio ir emocinio ugdymo modelio taikymas padeda stiprinti sveikus santykius, gerinti sprendimų priėmimo gebėjimus ir kt., todėl galėtų būti pasitelktas mokyklų vadovams mokantis, kaip veikti efektyviau ir išplėtoti gebėjimus, kurie padėtų įdiegti socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo programas bei praktikas jų mokyklų bendruomenėse.

Vadovo vaidmuo svarbus mokyklos sėkmei, mokyklos klimatui ir kultūrai, mokytojų gerovei ir atsidavimui darbui, mokinių mokymosi sėkmei užtikrinti. Efektyvus vadovavimas, skatinantis organizacinę mokymąsi, padeda sukurti aplinką, teigiamai veikiančią mokinių mokymosi pasiekimus (Mulford, Sillins, 2003). Mokyklos vadovų lyderystė, efektyvus vadovavimas gali pakelti mokinių rezultatus iki 27 proc. (Robinson, Hohepa, Lloyd, 2009). Waters, Marzano ir McNulty (2003) tyrime nustatyta, kad lyderystė gali padėti paaiškinti iki 25 proc. rezultatų skirtumų tarp mokyklų; pabrėžiama mokyklų vadovų sistemingai vykdomo planavimo ir ugdymo proceso stebėsenos svarba. Day, Hopkins, Leitwood ir kt. (2010) tyrimas rodo, kad sėkmingas mokyklų vadovų vadovavimas mokykloms padeda pagerinti mokinių pasiekimus 5–7 proc., tačiau netiesioginė įtaka, per mokytojus, gali padėti pasiekti ir 30 proc. pažangą. Geras mokyklos vadovas skiria dėmesio mokytojų profesiniam tobulėjimui ir mokyklos bendruomenės bendradarbiavimui.

EBPO TALIS 2018 m. tyrime 63 proc. Lietuvos mokyklų vadovų nurodė, kad skatina mokytojus bendradarbiauti. Taikydami pasidalytosios lyderystės principus, vadovai sudaro galimybę mokytojams dalyvauti priimančiais sprendimus, kurti naujas mokymo praktikas, puoselėti savarankiškumą (Melnikė, Razmantienė, Litviničiienė, 2020). Mokyklų vadovai pozityviau nei mokytojai vertino bendradarbiavimo elementų raišką mokyklose¹⁰, tačiau ir didelė dalis (85 proc.) Lietuvos mokytojų pritarė teiginiui, kad jų mokyklose mokyklos personalui sudaromos galimybės dalyvauti priimančiais sprendimus (EBPO vidurkis – 77 proc.). 87 proc. Lietu-

¹⁰ Per 2018 m. TALIS tyrimą vidutiniškai EBPO šalyse maždaug 98 proc. (Lietuvoje – 99 proc.) mokyklų vadovų sutiko arba visiškai sutiko su teiginiu, kad priimančiais sprendimus gali dalyvauti ir mokyklos darbuotojai (Melnikė, Razmantienė, Litviničiienė, 2020).

vos mokytojų (EBPO vidurkis – 81 proc.) nurodė, kad dirba mokyklose, kuriose vyrauja bendradarbiavimo kultūra, pasireiškianti tarpusavio pagalba. Be to, 63 proc. mokyklų vadovų (EBPO vidurkis – 59 proc.) nurodė, kad nuolat imasi veiksmų, skatinančių mokytojus bendradarbiauti tarpusavyje, siekiant kurti naujas mokymosi praktikas.

Daugiau nei pusė TALIS 2018 m. tyrime dalyvavusių Lietuvos švietimo įstaigų vadovų (52 proc.) pripažino, kad jų mokytojai turi reikšmingą atsakomybę sprendžiant mokyklos politikos, ugdymo būdų ir ugdymo turinio klausimus – 10 proc. punktų daugiau nei vidutiniškai EBPO šalyse (42 proc.). Lyderystė mokykloje turi būti plati, įtraukianti ir mokytojus, ir administracijos darbuotojus. Tokia lyderystės forma ypač veiksmingai padeda skatinti mokinių akademinę pažangą, taikant bendradarbiavimo ir kolektyvinio ugdymo skatinimo mechanizmą (Spillane, Halverson, Diamond, 2004). Vadovavimo veiklos decentralizavimas mokykloje, į sprendimų priėmimo procesą įtraukiant daugiau mokytojų, padeda gerinti mokinių rezultatus (Timperley, 2005). Tai pabrėžia vadovų lyderystės svarbą, kuriant profesionalias mokytojų bendruomenes.

Vis dar trūksta integruotų ir palyginamųjų tyrimų apie lyderystės politikos efektyvumą švietimo įstaigose ir veiksmingą praktiką visame pasaulyje (UNESCO, cit. Survutaitė, 2021). Apie Lietuvos švietimo įstaigų vadovų kompetencijas galima spręsti iš pretendentų į švietimo įstaigų vadovus kompetencijų atitikties nustatytoms kvalifikaciniams reikalavimams vertinimo duomenų. Vadovų kvalifikaciniuose reikalavimuose išskirtos dvi kompetencijų grupės – *bendrosios ir vadovavimo sričių*:

- *Bendrųjų kompetencijų* grupę sudaro asmeninio veiksmingumo, strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo, mokėjimo mokytis, vadovavimo žmonėms, bendravimo ir informavimo gebėjimai.
- *Vadovavimo sričių* kompetencijų grupės gebėjimai: strateginio švietimo įstaigos valdymo; vadovavimo ugdymui ir mokymuisi; vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui; švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo; švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo.

Survutaitės (2021) atlikta pretendentų į švietimo įstaigų vadovus vertinimo duomenų apžvalga atskleidžia, kad beveik pusė (46,4 proc.) švietimo įstaigų vadovų pasižymi tinkama kompetencijų raiška. Žemai įvertintos bendrųjų sričių kompetencijų subkompetencijos *strateginis mąstymas ir pokyčių valdymas, vadovavimas žmonėms, vadovavimas ugdymui ir mokymuisi*. Palyginti žemą subkompetencijos *strateginis mąstymas ir pokyčių valdymas* įvertinimą lėmė menkai išplėtoti gebėjimai *dirbti su informacija, sistemiskai analizuoti ir objektyviai vertinti situaciją*. Subkompetencijos *vadovavimas žmonėms* silpniausi gebėjimai – *įgalinimas ir delegavimas*, taip pat *gebėjimas ir noras ugdyti žmones, atskleisti jų potencialą*. Faktiškai tai yra pasidalytosios ir paskirstytosios lyderystės požymiai. Jų trūkumas iš esmės rodo demokratiškus ir kolegialius santykius mokykloje stoką. Subkompetencijos *vadovavimas ugdymui ir mokymuisi* silpnesni gebėjimai – *stiprinti bendruomenės nuostatą, kad kiekvienas mokinys gali pasiekti gerų mokymosi rezultatų, ir stiprinti pedagogų atsakomybę už ugdymo proceso kokybę ir rezultatus*. Ši analizė parodė, kad vadovai kelia per menkus lūkesčius dėl mokinių mokymo ir mokymosi, todėl nesukuriamos prielaidos skatinti smalsumą, pažintinius iššūkius, aukštesnių rezultatų siekį (Survutaitė, 2021).

Analizuojant vadovų dalyvavimą profesinio tobulėjimo veiklose, galima remtis EBPO TALIS 2018 m. tyrimo duomenimis. EBPO vidutiniškai pusė (54 proc.) vadovų baigia specializuotus mokymų kursus ar studijų programas, prieš pradėdami eiti mokyklos vadovo pareigas, o Lietuvoje tik 27 proc. mokyklų vadovų baigia mokyklų administravimo kursą ar programą arba specialius mokyklų vadovams skirtus mokymus. Tik 20 proc. vadovų yra baigę lyderystės programą arba kursą, o lyderystės mokymuose nėra dalyvavę apie 35 proc. švietimo įstaigų vadovų (EBPO – mažiau nei 20 proc.). Net 38 proc. Lietuvos švietimo įstaigų vadovų niekada nesimokė vadybos ar administravimo (EBPO šalyse – 13 proc.).

Lyderystės ugdymo poreikis pagrindžia aktyvų įsitraukimą į nuo 2009 m. vykdytą projektą „Lyderių laikas“. 2017–2021 m. projekto etape „Lyderių laikas 3“ dalyvavo 45 šalies savivaldybės, projektas subūrė apie 20 000 švietimo darbuotojų. Šiame etape siekta tobulinti ugdymo įstaigų vadybos praktiką ir jos poveikį besimokančiųjų mokymosi kokybei, kad mokyklų (profesinio mokymo, bendrojo ir neformaliojo ugdymo), savivaldybių ir nacionalinio lygmens švietimo lyderiai būtų labiau pasirengę inicijuoti ir įgyvendinti kokybinius pokyčius savo organizacijose. Projekto rezultatai parodė, kad daugiau nei pusėje dalyvavusių

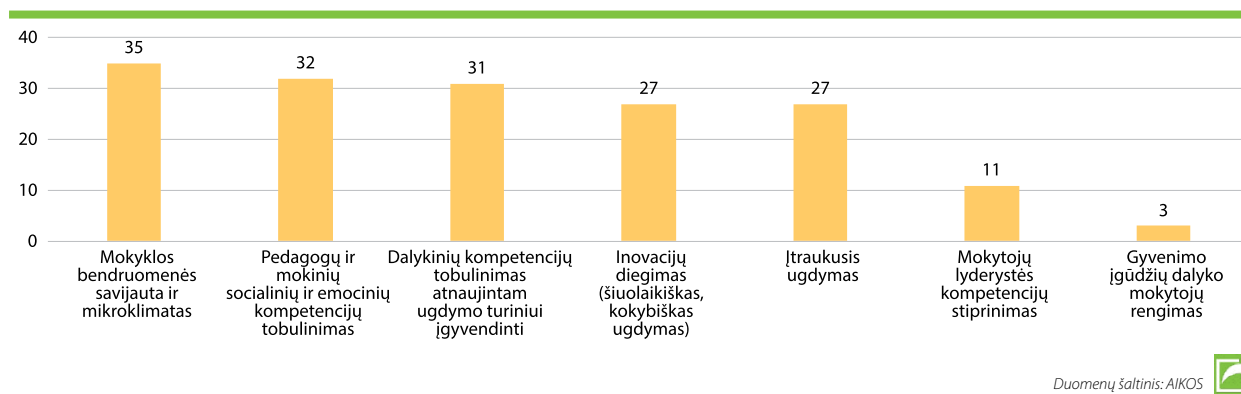
savivaldybių (29) fiksuotas teigiamas socialinio kapitalo rodiklių pokytis, susidedantis iš kolegialios sąveikos rezultatyvumo, aktyvaus veikimo kartu ir įgalinimo bendradarbystei.

Kvalifikacijos tobulinimo galimybių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo tema pasiūla pedagoginiams darbuotojams

Siekiant įvertinti pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo (toliau – PKT) programų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo tema arba PKT programų, į kurias įtraukta ši tema, pasiūlos įvairovę, atlikta AIKOS¹¹ registruotų PKT programų aprašų analizė. 2024 m. liepos 3 d. duomenimis, AIKOS sistemoje buvo registruotos 879 programos, įgyvendinamos visose šalies savivaldybėse. PKT siūlė švietimo centrai, NVO, pedagoginės psichologinės tarnybos, įvairios VŠĮ. Programos apima 2020–2027 m. laikotarpį, dažniausiai jos kuriamos 2 arba 3 metams, įprasta trukmė – 40 akademinų valandų.

Iš 879 PKT programų 166¹² programų pavadinimuose arba aprašymuose buvo raktinis žodis „emoci*“. Atlikta šių programų aprašų turinio analizė. Programos, kurių pavadinime užkoduoja, kad jos yra tiesiogiai susijusios su socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimu, buvo 32¹³; dar 134 programų pavadinimuose tiesiogiai nebuvo įvardyti socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimo aspektai, tačiau jie aptikti programų aprašuose, todėl buvo tikslinga panagrinėti šių programų tikslus, siekiamas išugdyti kompetencijas. Nustatyta, kad šios programos apėmė kelių kompetencijų tobulinimą – pavyzdžiui, bendrųjų, kultūrinių, profesinių, kartu su mokytojų ir (ar) mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymu (apibendrinti duomenys pateikti 3.8 pav.).

3.8 pav. Dalyvaujant PKT programose išugdytomis kompetencijomis dažniausiai siekiama gerinti mokyklos bendruomenės savijautą ir mikroklimatą PKT programų, kuriose dalyvaujant ugdomi socialinių ir emocinių kompetencijų aspektai, pasiskirstymas (skaičius) pagal pagrindinę temą



Iš 32 PKT programų, skirtų pedagogų ir mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms tobulinti, 14 programų buvo orientuotos į mokytojų įvairių gebėjimų ugdyti **mokinių socialines ir emocines kompetencijas** tobulinimą: siūloma mokytis, kaip pritaikyti įvairius netradicinius ugdymo metodus, kurti ugdymo aplinkas, ugdyti mokinių socialinį ir emocinį intelektą, taikyti neuromokslų žinias ir kt. Programų aprašuose labiausiai orientuojamasi į mokinio socialinį ir emocinį ugdymą. Programų aprašų pavyzdžiai:

„Specialistams bus suteiktos teorinės ir praktinės žinios, kaip padėti mokiniams suvokti savo emocijas, jas valdyti, išsikelti pozityvius tikslus ir juos pasiekti. [...] sužinos, kaip lengvai, linksmai, įdomiai ir kūrybiškai lavinti vaikų emocinį raštingumą, socialinius įgūdžius, sprendimų paiešką, stiprinti pasitikėjimą savimi ir bendradarbiavimo įgūdžius.“

„[Programa] siekiama plėtoti specialistų socialines kompetencijas, kurios lems efektyvų bendravimą su vaiku ir bendradarbiavimą su jo šeima. Bus pristatyta problematiškų vaikų saviraiška ir psichologinės korekcijos galimybės ugdymo įstaigose.“

11 AIKOS – atvira informavimo, konsultavimo, orientavimo sistema.

12 Kelios to paties organizatoriaus vykdomos programos sąrašė pasikartojė keletą kartų su skirtingomis vykdymo datomis ar vietomis, tokie identiški įrašai skaičiuoti kaip viena programa.

13 Keletas programų pavyzdžių: „Kolektyvo bendruomeniškumo didinimas, stiprinant socialines, emocines kompetencijas“, „Mokytojų socialinių emocinių įgūdžių ugdymo laboratorija“, „Ugdymo socialinių-emocinių kompetencijų tobulinimas“.

10 PKT programų buvo skirta **mokytojų socialinėms ir emocinėms kompetencijoms** tobulinti: įgyti gebėjimų, padėsiančių stiprinti pačių mokytojų emocinę sveikatą, ugdyti emocinį intelektą, įgyti streso valdymo įgūdžių, stiprinti atsparumą. Pavyzdžiai iš programų aprašų:

„Mokytojui labai svarbu pažinti save įvairiose situacijose, suvokti savo emocijas, kad gebėtų valdyti jas. Šie gebėjimai stiprina pasitikėjimą savimi, atsparumą stresui, palengvina bendravimo ir bendradarbiavimo procesus su kolegomis, mokiniais, jų tėvais.“

„Nuolatiniai pokyčiai švietimo sistemoje sukelia iššūkius visai mokyklos bendruomenei. Ypatingai pedagogai turi būti visada pasiruošę permainoms, lankstūs, gebantys greitai persiorientuoti, atsparūs stresui. Todėl svarbu stiprinti jų motyvaciją, psichologinį atsparumą, darbo produktyvumą.“

Galiausiai, 8 PKT programų rengėjai rėmėsi nuostata, kad mokytojas, neišsiugdęs socialinių ir emocinių kompetencijų, negalės jų tinkamai išugdyti ir mokiniams, todėl **siekė aprėpti tiek suaugusiųjų, tiek vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą**. Ši programos aprašo ištrauka iliustruoja tokių programų paskirtį:

„[...] Socialinis emocinis ugdymas – tai procesas, kurio metu pedagogai ir mokiniai stiprina savo kompetencijas, susijusias su savimone, savitvarda, socialiniu sąmoningumu, tarpusavio santykių puoselėjimu ir atsakingu sprendimų priėmimu.“

Į mokyklos bendruomenės savijautą ir mikroklimatą orientuotose PKT programose pedagoginiams darbuotojams siūloma išmokyti ir mokinius išmokyti įvairių naudingų emocinės-socialinės pagalbos teikimo sau ir kitiems technikų (pvz.: dėmesingo įsisąmoninimo (angl. *mindfulness*), meditacijos, streso valdymo, įtampos mažinimo, psichologinio atsparumo didinimo, suteikiama bendravimo psichologijos, konfliktų valdymo, patyčių ir krizių atpažinimo, profesinio perdegimo atpažinimo ir savigalbos, kitų svarbių gebėjimų).

Dalykinių kompetencijų tobulinimo atnaujintam ugdymo turiniui įgyvendinti PKT programomis siekiama atliepti atnaujintose bendrosiose programose išskirtų kompetencijų (komunikavimo, kultūrinės, kūrybiškumo, pažinimo, pilietiškumo, skaitmeninės, socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos, kurios visos yra laikomos vienodai svarbiomis ir yra ugdomos, įgyvendinant visas bendrąsias programas) ugdymo metodus, priemones. Neretai akcentuojami individualios pažangos vertinimas, grįžtamojo ryšio teikimas, pagalba SUP turintiems mokiniams. Programos dažniausiai yra skirtos konkrečių dalykų mokytojams: lietuvių kalbos, šokio, fizinio ugdymo, tikybos, muzikos, technologijų ir kt., tačiau yra ir bendresnio pobūdžio programų, pavyzdžiui, „Užduočių diferencijavimas ir individualizavimas pamokoje UTA¹⁴ kontekste“ – pastarojoje viena iš trijų temų yra „Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas“.

Inovacijų diegimo (šiuolaikiško, kokybiško ugdymo) programose labiausiai akcentuojamas siekis išmokyti mokytojus ugdyti mokinius šiuolaikiškai, įdomiai, įtraukiai, skatinti jų kūrybingumą, todėl siūloma išmokyti naujų ugdymo metodų ir technikų, pavyzdžiui: istorijų pasakojimo, scenos meno metodų, vizualinio mąstymo strategijų, „LEGO serious play“¹⁵ metodo, mokymosi per patirtį (edukacines išvykas, kurių metu įgytos žinios perduodamos mokiniams, keliaujant į edukacijų vietas), skaitmeninių technologijų integravimo į ugdymo procesą ir kt. Kartu su ugdymo turinio inovacijomis pedagogams siūloma patobulinti savo ir įgyti žinių, kaip ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas.

Įtraukiojo ugdymo kompetencijas tobulinančių PKT programų aprašuose labiausiai akcentuojamas poreikis tobulinti socialines pedagogų kompetencijas (gebėjimą užmegzti santykius ir plėtoti naujas galimybes), siekiama išmokyti efektyvių metodų dirbti su SUP turinčiais mokiniais, pavyzdžiui: interaktyvių edukacinių, relaksacinių technologijų panaudojimo; ugdyti autizmo spektro, elgesio, emocijų ir dėmesio sutrikimų turinčius mokinius; kurti universalias įtraukias ugdymo aplinkas; suteikiama žinių apie universalaus dizaino taikymą švietimo sistemoje.

14 UTA – ugdymo turinio atnaujinimas.

15 Iš programos aprašo: „LEGO SERIOUS PLAY – tai moderuojamas susitikimas, bendravimo būdas ir problemų sprendimo metodas, kurio metu dalyviams užduodami analizuojamą temą gilinantis klausimai. Kiekvienas dalyvis į moderatoriaus klausimą atsako sukonstruodamas savo 3D modelį iš specialiai parinktų LEGO detalių. Šie 3D modeliai tampa grupinių diskusijų, patirties pasidalinimo, problemų sprendimo ir sprendimų priėmimo pagrindu. Metodo tikslas – maksimaliai padidinti žmonių, dirbančių susitikime prie stalo, asmeninį potencialą, išvalgas, pasitikėjimą ir įsitraukimą.“

Mokytojų lyderystės kompetencijų stiprinimo programos su socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimu siejasi socialinio ir emocinio intelekto, kaip lyderystės dedamosios, stiprinimu; pabrėžiama socialinių ir emocinių kompetencijų sąsaja su gebėjimu plėtoti sanglaudą, priimti mokinių įvairovę, stiprinti dialogo kultūrą; akcentuojama savęs pažinimo ir rūpinimosi savo emocine savijauta svarba.

Gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų rengimo PKT programos sukurtos, atliepiančios šio dalyko tikslą – „sudaryti galimybę kiekvienam mokiniui nuosekliai ugdytis gyvenimui svarbius įgūdžius: socialinius ir emocinius įgūdžius ir gebėjimus, sveikos gyvensenos nuostatas, mokytis saugoti savo ir kitų sveikatą ir gyvybę, pasiruošti kurti asmeninius ir profesinius santykius, pasirinkti profesinį kelią bei tapti jautriems ir atliepantiems kitų asmenų, bendruomenės, visuomenės gerovės poreikius“¹⁶. Todėl, kaip nurodoma viename iš aprašų, programoje mokoma „strategijų ir technikų, padedančių suprasti mokinių emocinius poreikius ir teikti emocinį palaikymą, efektyviai spręsti konfliktines situacijas klasėje, valdyti mokinių diskusijas“. Šios programos kuriamos, siekiant atliepti išaugusį šio dalyko mokytojų rengimo poreikį. NŠA užsakymu 2024 m. visose šalies savivaldybėse atlikto tyrimo apie mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklę šalyje (Merkys, Tarnauskas, 2024) duomenys rodo, kad Gyvenimo įgūdžių programą pradėjus vykdyti 2023–2024 mokslo metais, šalyje nebuvo universitete parengtų šio dalyko mokytojų (daugiau apie tai – 5 skyriuje).

Kaip matome, sukurta pakankamai daug ir įvairių PKT programų, kurios plačiau ar siauriau aprėpia mokytojų socialinių ir emocinių kompetencijų ir jų gebėjimų ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas tobulinimą. Programų gausa ne vien siekiama atliepti atnaujintų bendrųjų programų reikalavimus – atsižvelgiama į šių kompetencijų naudą patiems pedagogams, mokyklų bendruomenėms stiprinti, psichologiniam klimatui gerinti.

Remiantis užsakomojo tyrimo duomenimis (Aukštųjų mokyklų, vykdančių pedagogų rengimo programas, galimybių ir vaidmens užtikrinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę tyrimo paslaugos, 2022), dažniausiai apie PKT programų kokybę šalyje sprendžiama iš pedagogų apklausų, o atsakomybė už PKT paslaugų kokybės užtikrinimą pavesta patiems PKT teikėjams. PKT paslaugų kokybę siekiama užtikrinti akreditacijos procesu, kuriam vykstant vertinama programų kokybė, remiantis valstybės nustatytais bendraisiais kriterijais; pačios PKT paslaugas teikiančios įstaigos taip pat turi tam tikrus kokybinius kriterijus. PKT paslaugas teikiančios aukštosios mokyklos ir pedagogų rengimo centrai savo vykdomų PKT kokybę vertina iš vidaus ir išorės ekspertų sudarytose aukštųjų mokyklų komisijose. Tyrimo vykdytojų vertinimu, PKT programų vertinimo komisijos, kuriose dirba išorės ekspertai, prisideda prie vertinimo proceso nešališkumo ir kokybės užtikrinimo. Ekspertų komisijos vadovaujasi nacionaliniais ir vidiniais institucijos PKT programoms nustatytais kriterijais.

Pedagoginių darbuotojų kompetencijų tobulinimo projektai

Pedagoginiai darbuotojai turi galimybių įgyti naujų gebėjimų, tapdami projektų dalyviais. NŠA neseniai pradėjo vykdyti tris ilgalaikius PKT projektus, kuriuose dalyvaujant tobulinamos gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų, įtraukties principui įgyvendinti ir pilietiniam ugdymui aktualios, taip pat skaitmeninės ir kitos kompetencijos.

2023–2026 m. vykdomas projektas „**Pedagogų kompetencijų stiprinimas nacionalinėse kvalifikacijos tobulinimo programose ir magistrantūros studijose (NP / MS)**“¹⁷. Projekto tikslinė grupė – švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovai, jų pavaduotojai ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjai ir kiti pedagoginiai darbuotojai. Įgyvendinant projektą, organizuojami mokymai pagal akredituotas nacionalines kvalifikacijos tobulinimo programas (trukmė 135–270 akad. val.), atitinkančias švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. gruodžio 13 d. įsakymu Nr. V-1942 patvirtintas 2023–2025 m. prioritetines kvalifikacijos tobulinimo sritis (kompetencijų, reikalingų įtraukties principui įgyvendinti, tobulinimas, pilietinio ugdymo kompetencijų stiprinimas, ugdymo praktikos ir didaktikos kompetencijų tobulinimas, lyderystės ugdymui ir mokymuisi kompetencijų tobulinimas, skaitmeninių kompetencijų stiprinimas). Mokymus orga-

¹⁶ Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų 48 priedas.

¹⁷ Projektas įgyvendinamas pagal 2021–2030 m. plėtros programos valdytojos Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos Švietimo plėtros programos pažangos priemonę Nr. 12-003-03-06-01 „Pirmiausia – mokytojas“; projektas finansuojamas „NextGenerationEU“ lėšomis.

nizuoja Vilniaus universitetas ir Vytauto Didžiojo universitetas kartu su partneriais. Nuo 2024 m. spalio mėn. iš šio projekto lėšų pradėti rengti ir gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojai. Siekiama, kad šiame projekte įvairias kompetencijas patobulintų 7 120 pedagogų. Taip pat iš šio projekto lėšų bus finansuojamos magistrantūros studijos, kurias įgyvendins Kauno technologijos, Klaipėdos, Mykolo Romerio, Vytauto Didžiojo ir Vilniaus universitetai, jose studijuos 720 dalyvių; 180 dalyvių studijos bus finansuojamos, teikiant paramą studentams (stipendijas valstybės nefinansuojamoms studijoms).

Siekiant įgyvendinti įtraukties švietimo sistemoje principus bendrojo ugdymo mokyklose, kryptingai stiprinamos pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir mokyklų administracijos atstovų kompetencijos, ypač dėmesį skiriant socialinėms ir emocinėms kompetencijoms, nes šios kompetencijos padeda geriau suprasti ir tenkinti mokinių, pedagogų bei tėvų (globėjų, rūpintojų) socialinius ir emocinius poreikius, taip užtikrinant palankesnes sąlygas visiems ugdymo proceso dalyviams. Tai padeda įgyvendinti NŠA administruojamas projektas „**Tęsk: ateik, tobulėk, prisidėk!**“. Projektas įgyvendinamas 2023–2027 m., jo biudžetas – 41,6 mln. Eur. Projektu siekiama pritraukti naujų pedagogų, suteikti pedagogo kvalifikaciją turintiems asmenims galimybę įgyti kito dalyko (specializacijos) ar vadybinių kompetencijų ir užtikrinti galimybes tobulinti kvalifikaciją lituanistinio švietimo vykdytojams; užtikrinti pagalbą švietimo įstaigų vadovams ir plėsti pedagogų bendradarbiavimo galimybes (pedagogų profesinės kompetencijos stažuocių užsienyje programa). Iš projekto lėšų finansuojamos studijos pedagogų papildomoms kompetencijoms įgyti vykdomos Vilniaus universiteto Šiaulių akademijoje ir Vytauto Didžiojo universitete – čia galima įgyti specialiojo pedagogo kvalifikaciją, o specialieji pedagogai gali įgyti logopedo, tiflopedagogo ar surdopedagogo kvalifikaciją. Studijų programų apimtis – 60–90 kreditų, priklausomai nuo studijuojamos specializacijos. Kiekvienais metais vasaros pradžioje priėmimą į šias studijų programas vykdo pedagogų rengimo centrai, informacija apie priėmimą skelbiama NŠA ir pedagogų rengimo centrų interneto svetainėse.

Projektu siekiama, kad 7 301 asmuo įgytų tretinį (ISCED 5–8 lygmenys) išsilavinimą, 6 206 dalyviai mokyklose įgytų kvalifikaciją, 10 proc. (59 asmenys) lituanistinio švietimo vykdytojų įgytų reikiamą kvalifikaciją, o 100 – ją patobulintų.

Įtraukties švietimo sistemoje plėtros kontekste paminėtinas NŠA įgyvendinamas projektas „**Įtrauktis: višiams ir kiekvienam**“, kuriuo siekiama stiprinti įtrauktį ir ugdymo(si) prieinamumą ikimokyklinio ir bendrojo ugdymo mokyklose. Projekto trukmė – 2024–2029 m., biudžetas – 10,3 mln. Eur, finansuojamas iš 2021–2027 m. ES fondų investicijų programos („ESF+“) ir bendrojo finansavimo lėšų. Projekto veiklomis stiprinamos mokytojų, švietimo pagalbos specialistų kompetencijos, kuriamos metodinės priemonės, leidžiančios perprasti, kaip geriausiai teikti pagalbą įvairių poreikių vaikams, vykdomos socialinės akcijos, atkreipiančios visuomenės dėmesį į įtraukties svarbą.

Be minėtų projektų, 2023–2024 m. m. NŠA organizavo daugiau negu 30 kvalifikacijos tobulinimo renginių įtraukties švietimo sistemoje temomis, kuriuose įgytos žinios mokyklų vadovams, mokytojams, švietimo pagalbos specialistams, mokytojų padėjėjams ir pedagoginių psichologinių tarnybų specialistams padėjo spręsti kylančius iššūkius, ugdant įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

Socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimo mokymų poveikis mokytojams

Veiksmingomis galima laikyti tokias kompetencijų tobulinimo programas, kurios sukuria prielaidas perkelti mokymosi patirtį į pedagoginę praktiką: įgijęs žinių ir pritaikęs jas savo veiklai tobulinti, mokytojas daro teigiamą poveikį mokinių mokymosi pasiekimams ir jų asmenybės brandai. Dubovyk, Mytnyk, Mykhalchuk (2020) rekomenduoja dar pedagoginių studijų metu skirti daugiau dėmesio būsimųjų mokytojų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui. Savo socialinių ir emocinių kompetencijų stiprinimas, įskaitant atsipalaidavimo, meditacijos technikų praktikavimą, padėtų geriau pasirengti mokytojo darbui ir jaustis psichologiškai stabiliam. EBPO TALIS 2018 m. tyrimo apklausoje 89,0 proc. Lietuvos mokytojų (EBPO vidurkis – 82 proc.) nurodė, kad dalyvavimas profesinio tobulėjimo veikloje turi teigiamos įtakos jų mokymo praktikai (OECD, 2020).

Informacijos apie socialinių ir emocinių kompetencijų tobulinimo mokymų poveikį mokytojams suteikė projekto „**Mokymasis būti: socialinių, emocinių ir sveikos gyvensenos įgūdžių vertinimo praktikos bei metodikų plėtojimas švietimo sistemose**“ (Rakovas, Raudienė, Dukynaitė ir kt., 2020) rezultatai. Šiame

projekte Lietuvos, Latvijos, Slovėnijos, Italijos, Ispanijos, Portugalijos ir Suomijos mokytojai ir mokslininkai siekė stiprinti socialinį ir emocinį ugdymą šių šalių mokyklose. Parengtas metodinis rinkinys su socialinio ir emocinio ugdymo teorijos bei praktikos pagrindais ir rekomendacijos dėl socialinio ir emocinio ugdymo stiprinimo praktikos, organizuoti mokymai mokyklų vadovams, taip pat mokymai mokytojams ir mokyklų bendruomenėms (po 16 akad. val.), po mokymų išmokti metodai 5 mėn. bandyti praktiškai, vykdyti stebėsenos ir palaikymo susitikimai.

Iš karto po mokymų gautų mokytojų refleksijų, kaip jie supranta, kokie yra mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų pažangos įrodymai, analizė parodė, kad tik dalis jų galėjo įvardyti konkrečius ir pamatuojamus mokinių socialinio ir emocinio ugdymo kompetencijų pažangos rodiklius, tokius kaip: „mokiniai gebės įvardyti bent tris emocijas“ arba „gebės pasakyti, ką jie išmoko“. Tokie rezultatai paskatino projekto „Mokymasis būti“ ekspertus daugiau dėmesio skirti ir padėti dalyviams suprasti, kaip galima konceptualizuoti ir įvertinti socialinio ir emocinio ugdymo rezultatus. Antrą kartą mokytojai galėjo išsakyti savo nuomonę per konsultacijas. Buvo atlikta teminė mokytojų pakartotinių refleksijų analizė, kurios rezultatai atskleidė, kad visose projekte dalyvavusiose šalyse labai pagerėjo mokytojų gebėjimai įvardyti mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų pažangos įrodymus – mokytojai nevardijo bendrųjų teiginių, bet atrado konkrečius, aiškius ir pamatuojamus socialinio ir emocinio ugdymo metu išugdytų įgūdžių pažangos įrodymus (Rakovas, Raudienė, Dukynaitė ir kt., 2020). Be to, mokytojų vertinimu, po mokymų ir konsultacijų pagerėjo jų pačių gebėjimai reikšti emocijas, pasitikėjimas savimi, savitvarda, bendravimas su kolegomis, kompetencijos taikyti naujus mokymo metodus, imta sąmoningai skirti laiko socialiniam ir emociniam ugdymui.

Pirmoji Lietuvai skirta projekto rekomendacija (3.1 lentelė) jau įgyvendinta, tačiau kitų rekomendacijų aktualumas išliko, ir į jas gali būti atsižvelgta, tobulinant socialinio ir emocinio ugdymo programas.

3.1 lentelė. Rekomendacijos dėl socialinio ir emocinio ugdymo stiprinimo Lietuvos mokyklose

Rekomendacija	Rekomendacijos įgyvendinimo aspektai
1. Įtraukti socialinių ir emocinių įgūdžių pasiekimų reikalavimus į bendrąsias programas	Mokymosi tikslai, orientuoti į socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymą, turi būti įtraukti į bendrąsias programas ir susieti su bendrojo ugdymo dalykų turiniu, kad būtų užtikrintas holistinis, nuoseklus ir įtraukiantis požiūris į socialinių ir emocinių gebėjimų ugdymą.
2. Skirti laiko socialiniam ir emociniam ugdymui	Apsvarstyti dalykų mokymo ir mokymosi valandų paskirstymą nacionaliniuose teisės aktuose, kad būtų užtikrintas efektyvus socialinio ir emocinio ugdymo įgyvendinimas, atsižvelgiant į šiuos pasiūlymus: 1) skirti bent valandą per savaitę socialiniam ir emociniam ugdymui įgyvendinti; 2) rasti laiko mokytojų darbo dienoje ir skirti tą laiką savianalizei, savirefleksijai ir mokymo gebėjimams tobulinti; 3) papildomai skirti laiko mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių.
3. Apsvarstyti vertinimo politiką ir praktiką	Iš naujo apsvarstyti vertinimo politiką nacionaliniu lygmeniu; atliekant baigiamąjį apibendrinamąjį vertinimą ir priimant į aukštąsias mokyklas, taikyti ne tik išorinių patikrinimų, bet ir už ilgesnį laikotarpį mokinio įgytus įvertinimus; pavyzdžiai gali būti: asmeninės pažangos aplankai, mokymosi žurnalai, mokymosi ženkleliai ir kt.
4. Palaikyti mokytojų gebėjimus vertinti mokinių mokymąsi ir pasiekimus	Sustiprinti mokytojų gebėjimus vertinti, suteikiant žinių ir įgūdžių efektyviai taikyti formuojamojo vertinimo strategijas, įgyvendinant pagrįstą ir teisingą apibendrinamąjį vertinimą, ir naudotis mokymosi įrodymais, siekiant pagerinti mokinių mokymąsi.
5. Užtikrinti nuoseklų ilgalaikį ir tyrimais grįstą mokytojų rengimą įgyvendinti socialinį ir emocinį ugdymą	Mokytojų rengimo programos turėtų orientuotis į: 1) mokytojų gebėjimus efektyviai ugdyti mokinių socialinius ir emocinius gebėjimus; 2) pačių mokytojų socialinių ir emocinių gebėjimų tobulinimą: stiprinti savimone, savitvardą, tarpusavio santykių įgūdžius, asmeninę gerovę. Tai svarbu, siekiant geresnės mokymo kokybės, mokytojų ir besimokančiųjų gerovės. Galimi pavyzdžiai: supervizijų grupės, kolegų konsultacijos, seminarai; 3) rengiant mokytojus universitetuose ir kolegijose, turėtų būti organizuojami socialinio ir emocinio ugdymo kursai.
6. Socialinį ir emocinį ugdymą palaikančios mokyklos kultūros kūrimas	Administracijos atstovai yra labai svarbūs, skatinant socialinį ir emocinį ugdymą. Mokykloms svarbu plėtoti vidines ir išorines kokybės užtikrinimo sistemas, kurios leistų mokyklų administracijai sulaukti tinkamos paramos, kuriant socialinį ir emocinį ugdymą palaikančią ir įtraukiančią kultūrą mokykloje.

Šaltinis: Rakovas, Raudienė, Dukynaitė, Šukytė, Berzanskytė, Martinsone, Persevic, Lazdina, Talič, Fajfar, Panič, Agliati, Cavioni, Conte, Grazzani, Ormaghi, Mendéz, Baena, Ferreira, Berg, Talvio, Hietajärvi, Makkonen, Lonka, 2020

Švietimo pagalbos prieinamumas, ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas bei rūpinantis jų socialine ir emocine gerove

Pedagoginių darbuotojų pasirengimas ir galimybės ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas yra glaudžiai susiję su naujais švietimo pagalbos sistemos pokyčiais. Švietimo pagalbos prieinamumas įtraukiojo ugdymo kontekste tampa esminiu veiksmu, padedančiu ne tik užtikrinti įtraukties principo švietimo sistemoje įgyvendinimą, bet ir kryptingai tobulinti pedagogų, švietimo pagalbos specialistų ir mokyklų administracijos kompetencijas. Pokyčiai, skirti švietimo pagalbos kokybei gerinti, suteikia galimybių pedagogams išmokti ir taikyti ugdymo metodus, skirtus mokinių socialiniams ir emociniams gebėjimams ugdyti, įskaitant emocijų valdymą, tarpusavio bendradarbiavimą ir konfliktų sprendimo įgūdžius. Todėl švietimo pagalbos prieinamumas šiuolaikinėje švietimo sistemoje tampa reikšminga ugdymo proceso dalimi, prisidedančia prie geresnės pusiausvyros tarp akademinės sėkmės siekių ir pedagogų bei mokinių socialinės ir emocinės gerovės užtikrinimo.

Vienu iš pagrindinių mokinių socialinės ir emocinės gerovės įgyvendinimo principų laikomas *Švietimo įstatyme* apibrėžtas įtraukties principas, kurio esminė nuostata – kad „švietimo sistema sudaro sąlygas kiekvienam asmeniui ugdytis, plėtoti savo galias ir gebėjimus, gauti reikiamą pagalbą, patirti sėkmę mokantis, socialinėje, kultūrinėje ir (ar) kitose veiklose ir būti nediskriminuojamam dėl ugdymosi poreikių įvairovės ir (ar) švietimo pagalbos reikmės“. Įtraukties principui įgyvendinti konsoliduojami šalies, regionų, savivaldybių ir mokyklų resursai. Įstatyme apibrėžiama švietimo pagalbos sąvoka ir paskirtis, kaip svarbaus švietimo sistemos komponento, užtikrinančio švietimo veiksmingumo didinimą.

Pokyčiai, įgyvendinant įtraukties principą Lietuvos švietimo sistemoje

Nuo 2024 m. rugsėjo mėn. įsigaliojusiais *LR švietimo įstatymo* straipsnių pakeitimais siekiama gerinti įtraukties švietimo sistemoje plėtros galimybes, skatinamas itin svarbus visų švietimo sistemos dalyvių kolegialus bendradarbiavimas, ieškant sprendimų, padedančių plėtoti įtrauktį ir kurti palankiausias socialines ir emocines sąlygas kiekvienam besimokančiajam. Siekiant sukurti optimaliausias švietimo pagalbos prieinamumo sąlygas, realizuojant įtraukties principo nuostatas, per pastaruosius 2–3 metus buvo įgyvendinami toliau aptariami pokyčiai nacionaliniu, regioniniu ir mokyklos lygmenimis.

Nacionaliniai centrai ir institucijos

Švietimo pagalbą visoms Lietuvos ugdymo ir švietimo pagalbos įstaigoms teikia trys nacionaliniai centrai: Lietuvos aklųjų ir silpnaregių ugdymo centras, Lietuvos kurčiųjų ir neprigirdinčiųjų ugdymo centras ir „Die-medžio“ ugdymo centras. Minėti centrai specializuojasi konkrečiose specialiųjų ugdymosi poreikių srityse ir tiek nuotoliniu būdu, tiek tiesiogiai konsultuoja ir teikia pagalbą Lietuvos švietimo bendruomenei, tėvams (globėjams, rūpintojams), socialiniams partneriams, nevyriausybinėms organizacijoms ir kt. Ketvirtasis nacionalinis centras – Lietuvos įtraukties švietime centras (toliau – LĮŠC) – yra valstybinė institucija, įsteigta 2023 m. LĮŠC veiklos tikslas – stiprinti švietimo sistemos veiksmingumą, padedant švietimo bendruomenei įvairių ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą grįsti įtraukiojo ugdymo kultūra ir praktika. LĮŠC veikia kaip nacionalinė ekspertinė įstaiga, siūlanti, išbandanti ir diegianti įtraukiojo ugdymo inovacijas, kurios per pedagogines psichologines tarnybas ir regioninius specialiojo ugdymo centrus pasiekia visas Lietuvos ugdymo įstaigas, nes LĮŠC savo veiklą grindžia bendradarbiavimu, dalijimusi ir tinklaveika, sudarydamas galimybes užtikrinti švietimo pagalbos prieinamumą visuose švietimo sistemos lygmenyse.

Regioniniai specialiojo ugdymo centrai

Remdamiesi Regioninių specialiojo ugdymo centrų kūrimo ir jų veiklos aprašu¹⁸, Lietuvoje nuo 2023 m. rugsėjo 1 d. konsultacinę pagalbą pradėjo teikti 8, o nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. – 9 regioniniai specialiojo ugdymo centrai (toliau – regioniniai centrai) (3.9 pav.).

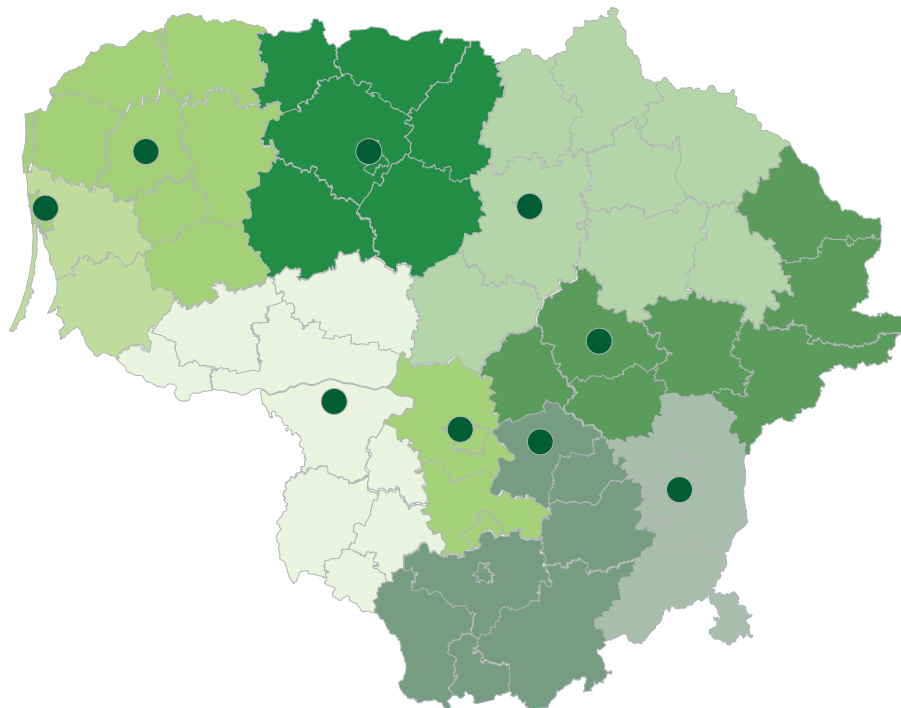
Regioninių centrų paskirtis – suteikti kuo daugiau metodinės pagalbos šalies ikimokyklinio ir bendrojo ugdymo mokykloms, mokytojams ir švietimo pagalbos specialistams, ugdantiems SUP turinčius mokinius, kad

18 Aprašas patvirtintas 2022 m. spalio 6 d. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu Nr. V-1597.

pagalba, parama vaikui, mokytojui, mokyklai būtų kuo arčiau jų, lengvai pasiekiami. Regioniniai centrai, didindami švietimo pagalbos prieinamumą, siekia užtikrinti visų ugdymo proceso dalyvių ugdymosi poreikių tenkinimą, mokinių, tėvų (globėjų, rūpintojų) ir jų mokytojų socialinių ir emocinių kompetencijų stiprinimą. Regioniniai centrai tęsia vaikų, turinčių didelių ir labai didelių SUP, ugdymą, ir tai sukuria prielaidas konsultavimo veiklą stiprinti įrodymais grįsta praktika.

3.2 lentelėje pateikiamas regioninių centrų aptarnaujamose teritorijose veikiančiose bendrojo ugdymo mokyklose besimokančių mokinių skaičius. Regioniniai centrai aptarnauja visą šalies teritoriją; teritorijos aprėptis susijusi su mokinių skaičiumi toje teritorijoje.

3.9 pav. Konsultacinę pagalbą šalyje teikia 9 regioniniai centrai
Regioniniai centrai ir jiems priskirti regionai, kuriuose veikiančias mokyklas centrai konsultuoja



Pastaba: taškais pažymėtos regioninių centrų vietos.

Duomenų šaltiniai: ŠMSM ir LŠC



3.2 lentelė. Regioninių centrų pasiskirstymas pagal jiems priskirtoje teritorijoje besimokančių mokinių skaičių

Regioninis specialiojo ugdymo centras	Centro aprėptis (bendrojo ugdymo mokinių skaičius 2023–2024 m. m.)
1. Vilniaus Šilo ugdymo centras	144 336
2. Kauno Šv. Roko mokykla	78 065
3. Šiaulių „Santakos“ ugdymo centras	42 494
4. Panevėžio „Šviesos“ ugdymo centras	39 093
5. Kaišiadorių Šv. Faustinos ugdymo centras	33 640
6. Ukmergės „Ryto“ ugdymo centras	33 041
7. Gelgaudiškio „Šaltinio“ ugdymo centras	36 520
8. Plungės specialiojo ugdymo centras	36 831
9. Klaipėdos „Medeinės“ mokykla	50 239
Iš viso	494 259

Duomenų šaltiniai: ŠMSM ir LŠC

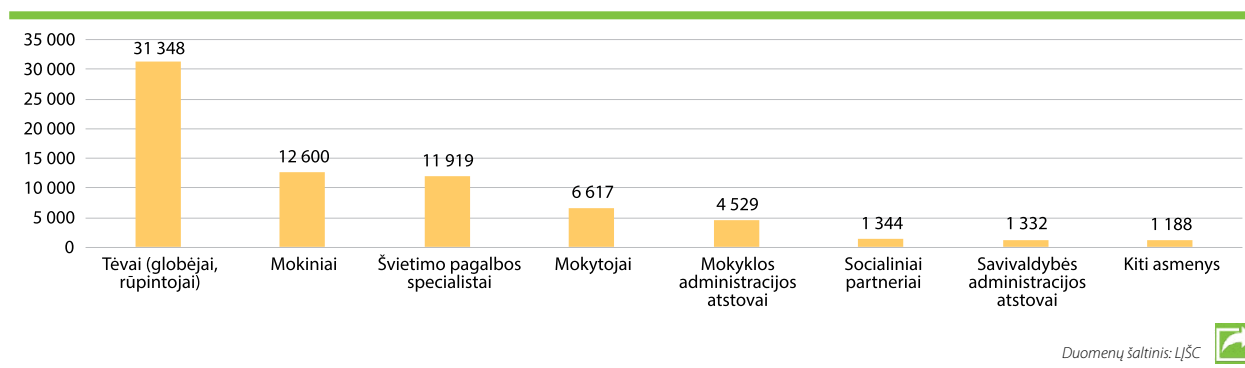
Regioninių centrų veiklą koordinuoja ir metodinę pagalbą teikia LĮŠC specialistai. 2023–2024 m. m. duomenimis, stiprindamas regioninius centrus, LĮŠC organizavo 3 susitikimus regioniniams centrams konsultuoti, rengiant paslaugų teikimo modelio projektą (dalyvavo 21 dalyvis); organizavo tarptautinius mokymus 50-iai regioniniuose centruose dirbančių specialistų ir metodinę dieną (dalyvavo 34 specialistai).

ŠMSM duomenimis, regioninių centrų finansavimas vykdomas pagal patvirtintą pažangos priemonę „Įgyvendinti įtraukijį švietimą“¹⁹. Joje numatytos dvi veiklos regioniniams centrams: 1) regioninių centrų įveiklinimas ir jų darbuotojų bei PPT specialistų kvalifikacijos tobulinimas, vertinimo ir ugdymo metodikų kūrimas ir apmokymas jomis dirbti (pareiškėjas – LĮŠC); numatytos lėšos regioninių centrų etatams steigti ir kompetencijoms tobulinti; 2) regioninių centrų modernizavimas, pritaikant juos teikti stacionarią ir mobilią metodinę, konsultacinę pagalbą (pareiškėjai – regioniniai centrai).

Pedagoginės psichologinės tarnybos

Lietuvoje savivaldos lygmeniu 2023–2024 m. m. veikė 53 pedagoginės psichologinės tarnybos (toliau – PPT). PPT veiklą koordinuoja, konsultacinę, metodinę ir kt. pagalbą joms teikia LĮŠC specialistai. Apie PPT teikiamos pagalbos svarbą ir poreikį galima spręsti iš besikreipusių asmenų skaičiaus. Vien 2023 m. PPT pagalba buvo suteikia 31,3 tūkst. mokinių tėvų (globėjų, rūpintojų), 12,6 tūkst. mokinių ir 11,9 tūkst. mokyklų švietimo pagalbos specialistų; pagalba buvo teikta ir mokytojams, mokyklų administracijos atstovams, kitiems asmenims (3.10 pav.).

3.10 pav. Daugiausia švietimo pagalbos 2023 m. pedagoginės psichologinės tarnybos suteikė mokinių tėvams (globėjams, rūpintojams)
Pedagoginių psichologinių tarnybų švietimo pagalbos specialistų suteiktos pagalbos gavėjų skaičius 2023 m.



Mokinių įvairovei atviros grupės, klasės

Viena iš švietimo pagalbos galimybių įvairių poreikių turintiems mokiniams atsivėrė 2023 m., patvirtinus Mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose tvarkos ir finansavimo sąlygų aprašą²⁰, kuriuo vadovaujantis, 15-oje šalies savivaldybių 2023–2024 m. m. pradėjo veikti 103 mokinių įvairovei atviros grupės, klasės (toliau – atvirosios klasės). Vienas iš šio projekto tikslų – padėti ugdymo įstaigoms pasiruošti nuo 2024 m. rugsėjo mėn. priimti daugiau įvairių ugdymosi poreikių turinčių vaikų, užtikrinti jiems švietimo pagalbą ir mokymosi sėkmę.

Atvirosiose klasėse numatyta kartu su kitais mokiniais ugdyti nuo vieno iki trijų didelių ar labai didelių SUP turinčių mokinių, taip pat gali būti ugdomi keli nedidelių SUP turintys mokiniai. Bendras šioje klasėje besimokančių mokinių skaičius gali būti mažesnis negu įprastoje klasėje. Atvirosiose klasėse bent dalį laiko dirba du mokytojai arba mokytojas ir specialusis pedagogas, visą laiką turi dirbti mokytojo padėjėjas. Atvirosioms klasėms steigti dvejų metų laikotarpiui ŠMSM numatė virš 4,3 mln. eurų, o lėšos savivaldybėms paskirstytos konkurso būdu.

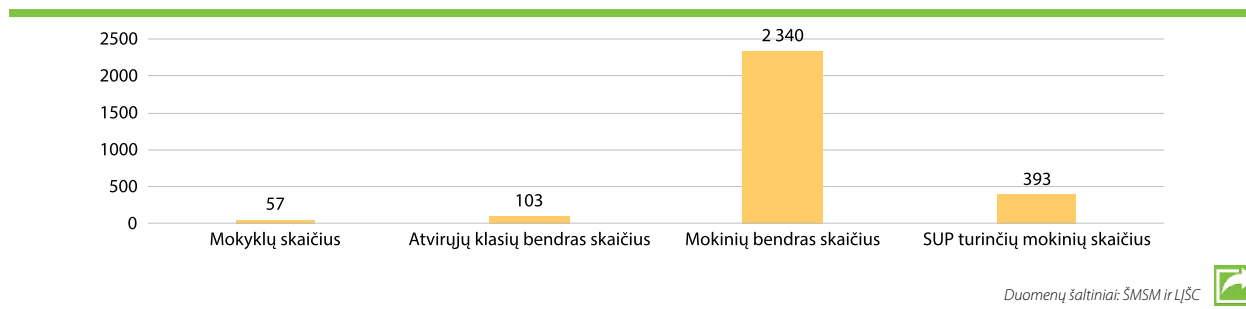
2023–2024 m. m. atvirosios klasės veikė Kauno miesto ir rajono, Panevėžio miesto ir rajono, Šiaulių miesto ir rajono, Vilniaus, Molėtų, Anykščių, Trakų, Klaipėdos, Pakruojo, Jonavos bei Kretingos rajonų ir Druskininkų

19 Plačiau žr. priemonės aprašą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/7a0e7f20b7fe11ed8df094f359a60216/asr>.

20 Aprašas patvirtintas 2023 m. gegužės 2 d. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymu Nr. V-615.

savivaldybių ugdymo įstaigose. Jose buvo ugdoma 2 340 mokinių (iš jų 393 – turintys SUP) (3.11 pav.). Tai – bandomasis projektas, ilgainiui pažangūs įtraukiojo ugdymo modeliai bus diegiami ir kitose šalies savivaldybėse, pritaikant pirmųjų projekte dalyvaujančių savivaldybių gerąsias patirtis.

3.11 pav. 2023 m. atvirosiose klasėse buvo ugdoma 2 340 mokinių
Atvirąsias klases įsteigusiu mokyklų, klasių ir jose ugdomų mokinių skaičius



Tobulinant mokytojų, dirbančių atvirosiose klasėse, kvalifikaciją, LĮŠC duomenimis, 2023–2024 m. m. mokyklų komandoms, įgyvendinančioms atvirųjų klasių modelį, buvo organizuotos 3 metodinės dienos, kuriose dalyvavo 80 mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų.

Specifinių mokymosi sutrikimų (skaitymo, rašymo) turinčių mokinių ugdymo modelio įgyvendinimas

LĮŠC iniciatyva 2023–2024 m. m. 6 Lietuvos mokyklose buvo įgyvendinamas Specifinių mokymosi sutrikimų (skaitymo, rašymo) turinčių mokinių ugdymo modelis (toliau – Modelis). Įgyvendinant Modelį dalyvavo 28 klasės, 75 SUP turintys mokiniai. Modelį įgyvendinančioms komandoms LĮŠC suteikė 18 konsultacijų, kuriose dalyvavo 67 dalyviai. LĮŠC atliktos Modelį išbandžiusių mokinių ir pedagogų apklausos duomenimis, išbandžius Modelį pagerėjo mokinių ne tik lietuvių kalbos, bet ir kitų mokomųjų dalykų (matematikos, gamtos mokslų) pasiekimai.

„Tūkstantmečio mokyklų“ programa

Lietuvoje įgyvendinamos „Tūkstantmečio mokyklų“ programos (toliau – TŪM) tikslas – iki 2030 m. kiekvienoje Lietuvos savivaldybėje mokiniams sudaryti kokybiškas ugdymo(si) sąlygas, padėsiančias sumažinti mokinių pasiekimų atotrūkius. Programoje numatytas mokyklų stiprinimas, inovacijų, padėsiančių mažinti neigiamų socialinių veiksnių įtaką, diegimas. TŪM programoje pabrėžiama socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo svarba. TŪM programa įgyvendinama 58-ųjų iš 60-ies Lietuvos savivaldybių 269 bendrojo ugdymo mokyklose. Programos įgyvendinimo veiklose jau dalyvavo daugiau nei 2 500 dalyvių: pedagoginiai darbuotojai, mokytojo padėjėjai, mokiniai, savivaldybių administracijose dirbantys įvairių sričių koordinatoriai.

TŪM investicijų veiklos, skirtos programoje dalyvaujančių savivaldybių mokyklų bendruomenių profesiniam augimui ir įvairių ugdymosi poreikių turinčių vaikų kokybiškam ugdymui:

- 21 iš 58 TŪM veiklas vykdančių savivaldybių yra suplanavusi ugdymo procese diegti universalus dizaino mokymuisi principus;
- numatyta įsigyti 391 įvairios įrangos ir priemonių rinkinį, padėsiantį ugdymo procesą mokyklose padaryti įtraukesnį;
- suplanuota 271 kvalifikacijos tobulinimo veikla, skirta padėti pedagogams, švietimo pagalbos specialistams ir mokyklos bendruomenėms įgyvendinti įtraukijį ugdymą ir pritaikyti ugdymo procesą įvairių poreikių turintiems mokiniams;
- 270 programoje dalyvaujančių mokyklų suplanavo įgyvendinti apie 400 ugdymo veiklų, nukreiptų į mokinių įtraukties procesus ir bendruomenės nuostatų kaitą;
- suplanuotos 67 veiklos tinklaveikai užtikrinti (pavėžėti, koordinatoriams ir pagalbos specialistams įdarbinti).

TŪM investicijos skirtos ir ugdymo įstaigų infrastruktūrai kurti, atnaujinti, pritaikyti. Programoje dalyvaujančios savivaldybės suplanavo įgyvendinti 211 veiklų saugiai, įvairiems mokinių poreikiams ir galimybėms pritaikyti ugdymo įstaigų infrastruktūrai sukurti, pavyzdžiui: lauko edukacinės tyrinėjimų erdvės sukūrimas ir įrengimas; mokyklų valgyklų atnaujinimas ir pritaikymas įvairioms veikloms per visą dieną; socialinės-emoscinės erdvės įkūrimas; sensorinio kambario ir relaksacijos kabinetų įrengimas; sporto aikštyno įrengimas su sektoriumi, pritaikytu SUP turintiems mokiniams; multisensorinės erdvės įrengimas; bendravimo ir nusiramimo salelių sukūrimas; erdvių pritaikymas laisvai judėti; kabinetų modernizavimas pagal universalaus dizaino principus ir kt.

Viena iš TŪM skatinamų kryptių, orientuota į pagalbą, užtikrinant saugią emocinę ugdymo aplinką, pozityvaus mikroklimato kūrimą, tolygų atsakomybės pasidalijimą, yra *lyderystės veikiant* diegimas. *Lyderystė veikiant* – tai nuolatinis procesas, skatinantis vadovo, mokytojo ir mokinio aktyvų įsitraukimą į mokyklos gyvenimą ir tarpusavio pasitikėjimo auginimą. TŪM interneto svetainėje pateikiamos rekomendacijos mokykloms, kaip skatinti *lyderystę veikiant* mokyklose, pateikiama gerosios patirties pavyzdžių.

4. Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo procesas

Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenimis, 2022–2023 m. m. pamokose dažniausiai buvo ugdomi mokinių gebėjimai, nuostatos, suteikiama žinių, atitinkančių pažinimo, socialinės, emocinės, sveikos gyvensenos ir komunikavimo, rečiausiai – kultūrinės ir pilietiškumo kompetencijų ugdymo uždavinius. Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija per įvairių dalykų pamokas sėkmingiausiai ugdyta tada, kai buvo siejama su kitomis kompetencijomis, mokytojui pasirinkus šiuolaikinę (ugdymosi) paradigmą.

Mokiniams sudaromos galimybės aktyviai dalyvauti mokyklos bendruomenės gyvenime. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. apie 70–90 proc. 8 klasės mokinių mokėsi mokyklose, kuriose mokiniai dalyvauja priimant mokyklos bendruomenei svarbius sprendimus, 80 proc. mokinių manė, kad tai padeda tobulinti mokyklą.

2022 m. IEA ICCS tyrimas atskleidė, kad įvairius mokinių ir mokytojų santykių aspektus pozityviai vertina 60–90 proc. 8 klasės mokinių. EBPO PISA duomenimis, 65 proc. penkiolikmečių teigė, kad jaučiasi priklausantys mokyklai (2018 m. – 56 proc.).

2023 m. 86,6 proc. bendrojo ir 68,7 proc. ikimokyklinio ugdymo mokyklų vykdė prevencines programas. Kai kuriems vaikams (nelankantiems mokyklos, padariusiems nusižengimų) taikomos minimalios ir vidutinės priežiūros priemonės. 2023 m. minimalios priežiūros priemonės taikytos 1,2 tūkst. kartų, vidutinės – 21 vaikui.

2019 m. Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centro atliktos apklausos duomenimis, 66,1 proc. NVŠ programas lankančių mokinių teigė, kad jos padeda tapti aktyviam ir kūrybingam, 47,0 proc. – susirasti draugų, 44,4 proc. – tapti atsakingam ir savarankiškam.

Lietuvoje sukurta socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo sistema, atitinkanti gerą socialinio ir emocinio ugdymo praktiką ir plėtojimo rekomendacijas (sampratos ir dokumentai, kuriais pagrįsta sistema, apžvelgti 1 skyriuje). Socialinių ir emocinių kompetencijų sistema apima jų ugdymą įvairių dalykų pamokose ir kitose mokyklos veiklose, galimybes socialines ir emocines kompetencijas ugdyti pagal nuoseklias programas, saugios mokymosi aplinkos kūrimą; vykdomos universalios (visiems mokiniams skirtos) ir tikslinėms grupėms pritaikytos programos, priemonės.

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas pamokose ir kitose mokyklos veiklose

Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymo praktika Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose

Apie socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo praktiką Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose galima spręsti iš mokyklų veiklos kokybės išorinio vertinimo duomenų. Remiantis šiais duomenimis, buvo išanalizuota, kaip 2022 m. patvirtintose bendrosiose programose išskirtos kompetencijos buvo ugdomos pamokose dar prieš šias programas pradėdant įgyvendinti mokyklose; pagal tai galima numatyti, kiek mokytojai jau pasirengę ugdyti naujai apibrėžtas kompetencijas. Šiuo tikslu buvo išanalizuoti 2022–2023 m. m. 48 savivaldybėse vertintų 115 bendrojo ugdymo mokyklų (14 proc. nuo visų tais metais veikusių savivaldybių mokyklų) išorinio vertinimo duomenys. Duomenys kompetencijų ugdymo praktikai įvertinti surinkti iš mokyklų vertinimo ataskaitų, 4 738 įvairių mokomųjų dalykų pamokų stebėjimo protokolų, mokyklos, klasės ir pamokos kontekstinės informacijos, mokytojų pateiktos medžiagos apie stebimą pamoką. Mokyklų vertinimus vykdė ir duomenis rinko NŠA pasitelkti nepriklausomi vertintojai, antrinę šių duomenų analizę atliko NŠA darbuotojai²¹.

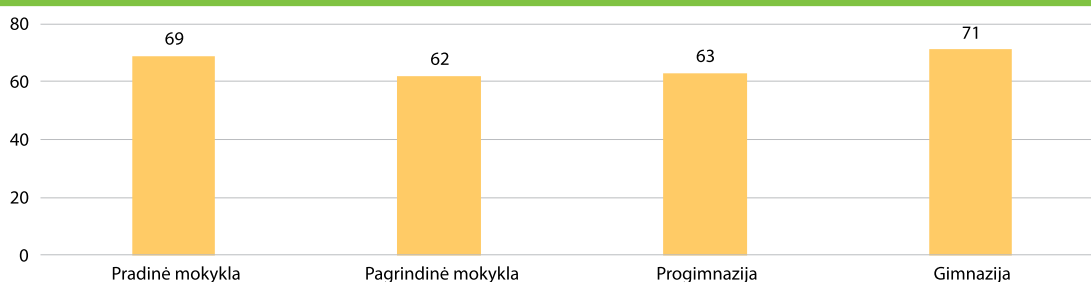
21 Šioje analizėje remiamasi A. Kalvaičio 2024 m. atlikto antrinių duomenų tyrimo nepublikuotos apžvalgos duomenimis.

Vertintose mokyklose socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija buvo viena iš dažniausiai ugdytų kompetencijų (ji ugdyta 67 proc. stebėtų pamokų), o pamokų stebėjimo metu rečiausiai fiksuotas pilietiškumo kompetencijos ugdymas (10 proc. pamokų). Šiems rezultatams įtakos galėjo turėti tai, kad, parinkant stebėjimui pamokas, kompetencijų ugdymas nebuvo pagrindinis vertinimo objektas, galimai skiriasi įvairių dalykų turinio (aptariamų temų, edukacinių situacijų, taikomų metodų) palankumas skirtingoms kompetencijoms ugdyti, tačiau tai gali rodyti ir netolygų mokytojų pasirengimą ugdyti įvairias kompetencijas. Kalbant apie pilietiškumo kompetenciją, nors išorinio vertinimo metu jos ugdymas fiksuotas rečiau, tačiau minėta, jog dauguma mokytojų jaučiasi pasirengę mokyti pilietiškumo temų (3 skyrius), o Lietuvos mokiniai, palyginti su kitų šalių mokiniais, gana aktyvūs pilietiškumo srityje (2 skyrius). Tiksliau pilietiškumo ugdymo aspektus galėtų atskleisti nauji tyrimai.

Ugdydami socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos kompetenciją, mokytojai pamokose taikė įvairius darbo būdus – nuo tradicinių (dėstymo, aiškinimo, informacijos pateikimo, informavimo, vadovėlio medžiagos perpasakojimo) iki aktyvių veiklų (vaidmenų žaidimų, diskusijų ir bendradarbiavimo užduočių), probleminių klausimų sprendimo. Mokytojai taip pat pasirinkdavo, kiek kompetencijų ugdys ir kaip tai bus realizuota pamokoje: turint labai aiškų veiksmų planą ar kompetencijas ugdant pagal aplinkybes, atsižvelgiant į mokinių veiklas, pamokos turinį. Kitaip tariant, stebėtos pamokos buvo skirtingos, o mokinių socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymo galimybę ir kokybę lėmė keletas tiesiogiai ar netiesiogiai su pamokų veiklomis susijusių veiksnių. Svarbiausi (statistiškai reikšmingi) buvo šie: mokyklos tipas, pasirinkta pamokos paradigma ir ugdytinų kompetencijų skaičius, mokomasis dalykas, mokinių skaičius ir mokyklos administracijos darbuotojų amžiaus vidurkis. Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija statistiškai reikšmingai dažniau buvo ugdoma pradinėse mokyklose ir gimnazijose, rečiau – pagrindinėse mokyklose ir progimnazijose (reikšmingumo lygmuo – 0,002²²) (4.1 pav.).

4.1 pav. Pradinėse mokyklose ir gimnazijose socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija ugdyta dažniau

Pamokų, kuriose ugdyta socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija, dalis (proc.) pagal mokyklos tipą



Duomenų šaltinis: NŠA



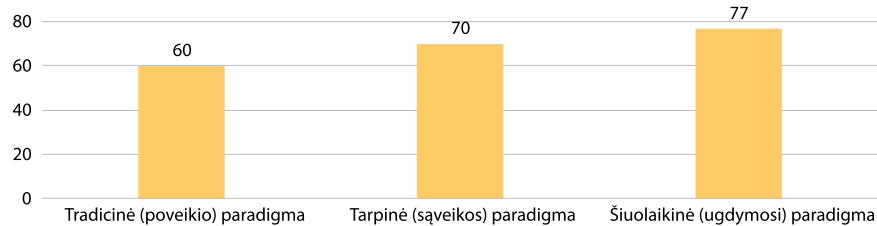
Kiekvienoje mokykloje stebėta pamoka buvo priskiriama vienai iš trijų paradigmų – tradicinei (poveikio), kai mokytojas moko, o mokiniai vykdo mokytojo nurodymus; šiuolaikinei (ugdymosi), kai taikomi aktyvaus mokymosi metodai, mokytojas veikia kaip mokinio pagalbininkas ir nukreipia procesą reikiama linkme, arba tarpinei (sąveikos) paradigmai, kai pamokoje bandoma dirbti pagal šiuolaikinės (ugdymosi) paradigmos principus, bet taikomi ir tradicinės (poveikio) paradigmos elementai. Vertinant duomenis pagal pamokos paradigmą, pastebėta, kad socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymas fiksuotas trijuose penktadaliuose tradicinės (poveikio) paradigmos pamokų, o mokytojui bandant dirbti šiuolaikiškai (sąveikos paradigma) ir šiuolaikinės (ugdymosi) paradigmos pamokose ši kompetencija buvo ugdoma 10–20 proc. dažniau (reikšmingumo lygmuo – 0,000).

Kompetencijų ugdymas – holistinis procesas, vykstantis formaliuoju ir neformaliuoju būdais, siejant įvairias veiklas ir ugdant(is) skirtingas kompetencijas. Iš pamokų stebėjimo protokolų duomenų matyti, kad sociali-

22 Čia ir toliau tekste, jeigu koreliacijos reikšmingumo lygmuo yra nuo 0,000 iki 0,050 (t. y. neviršija 5 proc.), koreliacija yra statistiškai reikšminga. Tai reiškia, kad yra nustatyta kokia nors respondentų grupė, kuri pagal konkretų požymį (šiuo konkrečiu atveju – pagal stebėtos pamokos priskyrimą mokymosi (šiuolaikinei) paradigmam) statistiškai reikšmingai išsiskiria iš kitų respondentų grupių. Jei koreliacijos reikšmingumo lygmuo viršija 5 proc., vadinasi, koreliacija nėra statistiškai reikšminga ir pagal konkretų požymį visų analizuojamų respondentų grupių nuomonės iš esmės nesiskiria.

nė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija dažniau ir sėkmingiau buvo ugdoma, ją siejant su kitomis kompetencijomis. Kelių (2–4 ir daugiau) kompetencijų ugdymas dažniau vykdavo šiuolaikinės (ugdymosi) paradigmos arba tarpinės (sąveikos) paradigmos pamokose (4.2 pav.).

4.2 pav. Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija dažniausiai ugdyta šiuolaikinės (ugdymosi) paradigmos pamokose
Pamokų, kuriose ugdyta socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija, dalis (proc.) pagal pamokos paradigmą

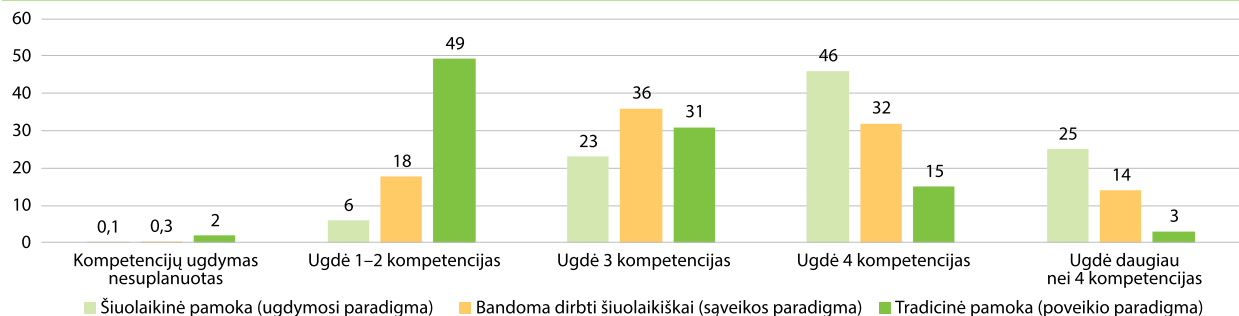


Duomenų šaltinis: NŠA

Mokinių kompetencijų ugdymo(si) sėkmę lemia pamokos planavimas. Įžvelgta tendencija: jei stebėta pamoka priskirta tradicinei (poveikio paradigmos) pamokai, tai nustatyta statistiškai reikšminga tikimybė, jog ir mokytojui planuojant pamoką bus fiksuotas mažesnis skaičius kompetencijų ugdymas (ši išvada padaryta išanalizavus mokytojo prieš stebimą pamoką vertintojui pateiktą informaciją) ir priešingai, jei stebėta pamoka priskirta šiuolaikinei (ugdymosi) paradigmai, fiksuojamas kryptingas didesnis skaičius kompetencijų ugdymas (reikšmingumo lygmuo – 0,000), vadinasi, ir socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymas(is) tokiose pamokose dažnesnis. Stebėtų pamokų protokoluose retai fiksuota atvejų (tik 2,2 proc. arba 105 stebėtose pamokose), kai kompetencijų ugdymas buvo nesuplanuotas (4.3 pav.).

4.3 pav. Mokiniais pamokoje mokantis aktyviai, ugdomos keturios ar daugiau kompetencijų, o socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija ugdoma dažniau

Pamokų, kuriose buvo ugdytas nurodytas skaičius kompetencijų, dalis (proc.) pagal pamokos paradigmą



Duomenų šaltinis: NŠA

Iš duomenų galima daryti prielaidą, kad mokytojo atliekamas kompetencijų ugdymo(si) planavimas, aiškus veiksmų numatymas ir įsivardijimas, kokiais būdais mokiniai pamokoje ugdysis kompetencijas ir kaip jiems bus teikiamas grįžtamasis ryšys, turi reikšmingos įtakos ir ugdymo proceso kokybei, ir rezultatui. Mokinių kompetencijų ugdymo tvarumui užtikrinti svarbus asmenybės ūgties pažangos vertinimas ir holistinis požiūris į ugdymą. Svarbu suplanuoti ne tik indėlį (ko mokyti), bet ir numatyti laukiamą rezultatą, t. y. kokius įgūdžius mokiniai turėtų įgyti ir kokias nuostatas turėtų formuoti, kad ateityje gebėtų sėkmingai projektuoti savo gyvenimą ir integruotis į visuomenę. Mokinio kompetencijų raiška kasdienėje veikloje – lengvai atpažįstamas laukiamas ugdymo(si) rezultatas.

Analizuojant duomenis pastebėta, kad vyriausiai amžiaus grupei priklausančios mokyklos administracijos vadovaujamos mokyklose statistiškai reikšmingai dažniau buvo ugdomas kuris nors socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos aspektas (pavyzdžiui: atsakomybė ir sprendimų priėmimas, pagarbūs santykiai ir dėmesys kitam, savo stiprybių, gebėjimų ir galimybių atpažinimas ir t. t.) (reikšmingumo lygmuo – 0,001). Verta paminėti ir tai, kad mokytojų amžiaus vidurkio rodiklis nerodė aptariamoms kompeten-

cijos ugdymo skirtumų (reikšmingumo lygmuo – 0,832). Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymo tikimybė dažnesnė pradinėse klasėse ir įvairiose mokinių amžiaus grupėse (klasėse) matematinio, gamtamokslinio, technologinio, fizinio ir kalbinio ugdymo pamokose.

Jau anksčiau minėta (1 skyriuje), kad 2022 m. patvirtinus *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrąsias programas*, kartu patvirtinta ir *Gyvenimo įgūdžių bendroji programa*. Šio dalyko paskirtis – ugdyti kompetencijas, padedančias savarankiškai nuspręsti dėl savo ateities, priimti su karjera ir asmeniniu gyvenimu susijusius sprendimus, kelti tikslus ir jų siekti. *Gyvenimo įgūdžių bendroji programa* dalyje klasių (nelyginėse klasėse) pradėta įgyvendinti nuo 2023–2024 m. m. Tai, kaip savivaldybėms ir jų mokykloms pirmaisiais metais sekėsi įgyvendinti minėtą programą, kokias gerąsias patirtis jos sukaupe, su kokiomis problemomis ir iššūkiais susidūrė, apžvelgta 5 skyriuje.

Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijos ugdymas – holistinis procesas. Yra daug būdų ir veiklų jai ugdyti, pavyzdžiui:

- saugios ir rūpinimusi grįstos aplinkos, kuriai būdingi dideli lūkesčiai, kūrimas, artimesnių, pagarbesnių santykių tarp mokinių ir mokytojų puoselėjimas;
- specifinių socialinio, emocinio ir sveikatos ugdymo temų įpynimas į klasės gyvenimą, mokinių laisvalaikį mokykloje;
- NVŠ galimybių panaudojimas bendravimo, konfliktų sprendimo ir kitiems gebėjimams ugdyti;
- tėvų (globėjų) ir mokytojų bendradarbiavimo plėtojimas, siekiant suteikti papildomą paramą mokiniams ir sėkmingiau ugdyti mokinių kompetencijas.

Iš išorinio vertinimo ataskaitų matyti, kad paminėti mokinių kompetencijų ugdymo būdai mokyklose planuojami ir realizuojami nevienodai. Sėkmingiausiai mokyklose pavyksta mokinių socialinę, emocinę ir sveikos gyvensenos, kaip ir kitas kompetencijas, ugdyti NVŠ ir projekcinėse veiklose, per renginius, klasės valandėles. Šiose veiklose dažnai organizuojama aktyvi mokinių veikla, reikšminga siekiant pakeisti tam tikrą elgesio modelį ar nuostatas (pvz., vaidmenų žaidimai, forumo teatras ir kt.), mokiniams suteikiamos galimybės rinktis, veikti reaguojant: mokymosi procesas yra lankstus, emotyvus, neretai spontaniškas, o grįžtamasis ryšys apie mokinio veiklas, elgseną, gebėjimus yra neformalus. Saugios ir rūpinimusi grįstos aplinkos, pagarbių santykių tarp mokinių ir mokytojų kūrimas vertinimo ataskaitose taip pat neretai išskiriamas kaip sėkminga veikla. Tačiau bendradarbiavimas su mokinių tėvais (globėjais) mokyklose minimas kaip galintis būti veiksmingesnis. Mokyklose paplitę bendravimo su tėvais būdai – pranešimai, informaciniai lankstinukai – nėra laikomi labai efektyviais, skatinančiais bendradarbiavimą. Efektyvesnis, tačiau ne itin plačiai taikomas – konstruktyvaus grįžtamojo ryšio tėvams teikimas, susitarimai ir aiškūs atsakomybės už vaikų ugdymą pasidalijimas. Todėl mokykloms rekomenduojama rinktis įvairesnius ir tikslingesnius bendradarbiavimo su tėvais būdus, dažniau ir kryptingiau aptarti jų vaikų mokymosi ir asmenybės ūgties pažangą. Socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti palankios mokyklos aplinkos kūrimas, bendradarbiavimas su mokinių tėvais, NVŠ sąsajos su mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymu plačiau aptariami toliau šiame skyriuje.

Mokinių skatinimas aktyviai dalyvauti bendruomenės gyvenime

Ugdant mokinių nuostatas ir gebėjimus puoselėti darnius tarpusavio santykius bendruomenėje, skatinant aktyviai ir atsakingai įsitraukti į bendruomenės ir visuomenės gyvenimą, svarbios mokyklos bendruomeninio gyvenimo patirtys. Tokios patirtys (mokinių dalyvavimas mokykloje vykstančiuose rinkimuose ir priimant sprendimus) nagrinėjamos atliekant IEA ICCS tyrimą. Remiantis mokyklų direktorių atsakymais, 2022 m. Lietuvoje dauguma 8 klasės mokinių dalyvavo klasės ar mokyklos lygmeniu organizuojamuose rinkimuose:

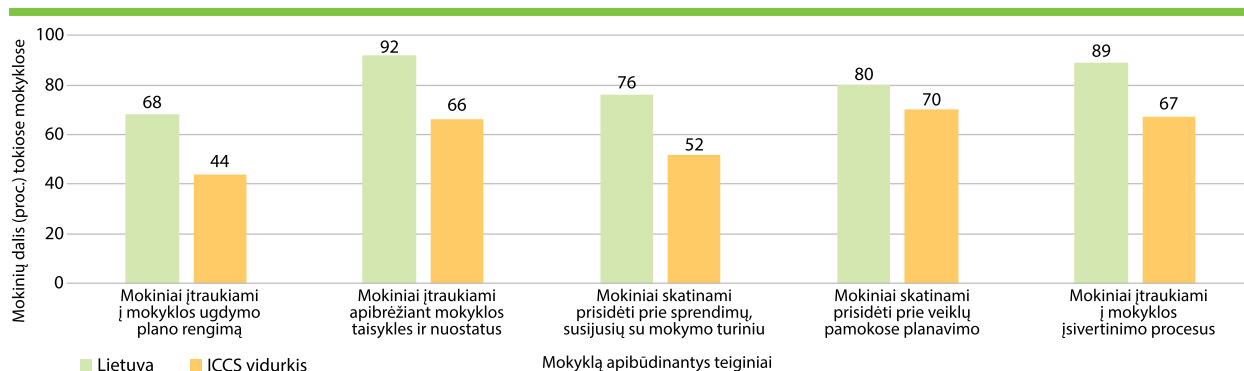
- mokyklose, kuriose visi arba dauguma mokinių renka klasės atstovus, mokėsi 94 proc. 8 klasės mokinių (IEA ICCS vidurkis – 85 proc., skirtumas statistiškai reikšmingas);
- mokyklose, kuriose visi arba dauguma mokinių renka mokinių tarybą, – 83 proc. 8 klasės mokinių (IEA ICCS vidurkis – 71 proc., skirtumas statistiškai reikšmingas).

Šių rodiklių Lietuvos reikšmės buvo aukštesnės už Latvijos (atitinkamai 76 proc. ir 67 proc.) ir Estijos (58 proc. ir 77 proc.), bet žemesnės už Lenkijos (100 proc. ir 98 proc.) rodiklius. Palyginti su 2016 m., padėtis

Lietuvoje pasikeitė nedaug (pokytis statistiškai nereikšmingas): 2016 m. mokyklose, kur dauguma mokinių renka klasės atstovus, mokėsi 93 proc., mokinių tarybą – 79 proc. 8 klasės mokinių.

Mokiniai dalyvauja priimant įvairius sprendimus: rengiant mokyklos ugdymo planą, kuriant mokyklos taisykles, planuojant pamokų veiklas ir kt. 2022 m. IEA ICCS duomenimis, Lietuvoje 92 proc. 8 klasės mokinių mokėsi mokyklose, kuriose mokiniai įtraukiami apibrėžiant mokyklos taisykles ir nuostatus, 89 proc. – mokyklose, kuriose mokiniai dalyvauja mokyklos įsivertinimo procesuose. Mažiau (68 proc.) mokinių mokėsi mokyklose, kuriose jie įtraukiami į mokyklos ugdymo plano rengimą. Palyginti su IEA ICCS vidurkiu, Lietuvos mokiniai gerokai dažniau dalyvavo mokykloje priimant sprendimus visais tyrime nagrinėtais klausimais (4.4 pav.).

4.4 pav. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. Lietuvoje apie 70–90 proc. 8 klasės mokinių mokėsi mokyklose, kuriose mokiniai dalyvauja priimant sprendimus
Lietuvos 8 klasės mokinių, besimokančių mokyklose, kurių direktoriai atsakė, kad nurodyti teiginiai labai ar vidutiniškai tinka* mokyklai apibūdinti, dalis (proc.)



* Atsakydami į klausimą, mokyklų direktoriai galėjo pasirinkti tokius atsakymų variantus: „labai tinka“, „vidutiniškai tinka“, „mažai tinka“, „visiškai netinka“.

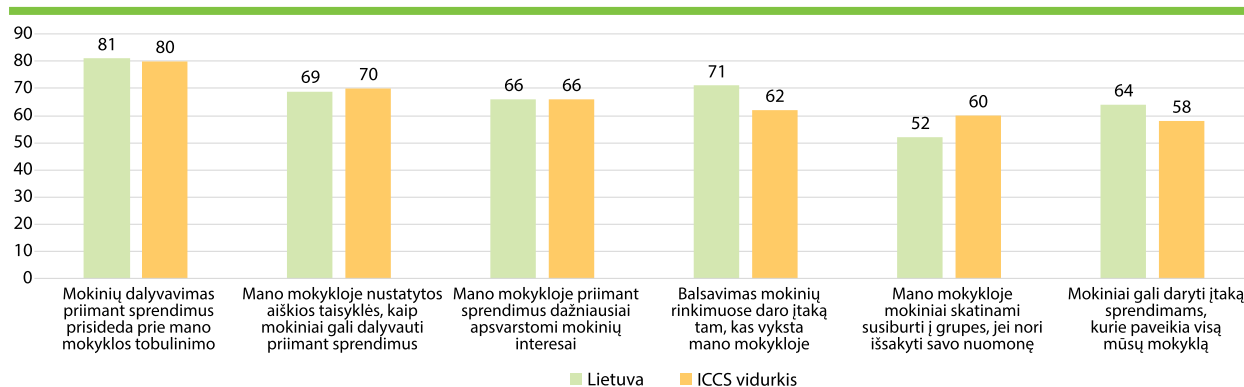
Duomenų šaltinis: Pareigienė, Skripkienė, Buinevičiūtė, Dukynaitė, Sevalneva, Urbienė, 2024



Vertindami mokinių daromą įtaką mokykloje priimamiems sprendimams, Lietuvoje keturi penktadaliai (81 proc.) 8 klasės mokinių pritarė, kad mokinių dalyvavimas priimant sprendimus padeda tobulinti mokyklą, tačiau mažiau (69 proc.) mokinių teigė, kad mokykloje nustatytos aiškios taisyklės, kaip jie galėtų dalyvauti priimant sprendimus (4.5 pav.). Minėtiems teiginiams ir teiginiui, kad mokykloje priimant sprendimus dažniausiai apsvairstomi mokinių interesai (sutiko 66 proc. mokinių), pritariančiųjų dalis Lietuvoje buvo panaši kaip ir IEA ICCS vidurkis. Pozityviau, palyginti su IEA ICCS vidurkiu, Lietuvos mokiniai vertino balsavimo mokinių rinkimuose įtaką ir galimybę paveikti visos mokyklos gyvenimą. Įtaka sprendimams gali būti didesnė, jei nuomonė išsakoma ne individualiai, bet suburiama bendraminčių grupė. IEA ICCS duomenimis, Lietuvos mokiniai rečiau nei vidutiniškai tarptautiniu lygmeniu skatinami burtis į grupes, jei nori išsakyti savo nuomonę: kad tai vyksta, teigė 52 proc. Lietuvos 8 klasės mokinių, o IEA ICCS vidurkis – 60 proc. Daugiau informacijos apie mokinių įsitraukimą į pilietines ir socialines veiklas mokykloje pateikta 2 skyriuje.

4.5 pav. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. Lietuvoje keturi penktadaliai 8 klasės mokinių manė, kad mokinių dalyvavimas priimant sprendimus padeda tobulinti mokyklą

8 klasės mokinių, atsakiusių, kad visiškai sutinka arba sutinka* su nurodytais teiginiais, dalis (proc.) Lietuvoje ir IEA ICCS vidurkis



* Atsakydami į klausimą, mokiniai galėjo pasirinkti tokius atsakymų variantus: „visiškai sutinku“, „sutinku“, „nesutinku“, „visiškai nesutinku“.

Duomenų šaltinis: Pareigienė, Skripkienė, Buinevičiūtė, Dukynaitė, Sevalneva, Urbienė, 2024



Mokykloje mokiniai skatinami ne tik dalyvauti mokyklos bendruomenės veikloje, bet ir aktyviau įsitraukti į vietos bendruomenės gyvenimą. Taip mokiniai ir mokyklos gali atliepti vietos bendruomenės poreikius, ir kartu per patirtį ugdomos mokinių bendruomeniškumo nuostatos ir įgūdžiai. Mokinių įsitraukimui į vietos bendruomenės gyvenimą skatinti mokyklos (mokytojai) organizuoja įvairias veiklas, pavyzdžiui: dalyvaujama bendruomenės renginiuose, akcijose, vykstama į politines, kultūros institucijas ir kt.

IEA ICCS duomenimis, 2022 m. Lietuvoje daugiausia mokytojų su 8 klasės mokiniais dalyvavo bendruomenės kultūrinėje veikloje (taip teigė 84 proc. mokytojų), sporto renginiuose (81 proc.), vietos bendruomenės daugiakultūrinėje ar tarpkultūrinėje veikloje (76 proc.), su aplinkosauga susijusioje veikloje (72 proc.). Daugiau nei pusė (53–67 proc.) mokytojų su mokiniais dalyvavo žmogaus teisių projektuose, veikloje, susijusioje su socialiai pažeidžiamų žmonių grupėmis, skirtoje žmonių supratimui apie socialines ir pasaulines problemas didinti, ir veikloje, kuria siekiama apsaugoti vietos bendruomenės kultūros ir istorinį paveldą. Rečiausiai (tai nurodė 25 proc. mokytojų) buvo lankomasi politinėse institucijose.

Tarptautiniu mastu matomi panašūs dėsningumai: IEA ICCS dalyvavusių šalių mokytojai su mokiniais vidutiškai dažniausiai dalyvavo aplinkosaugos, kultūrinėje veikloje ir sporto renginiuose, rečiausiai lankėsi politinėse institucijose. Lietuva IEA ICCS dalyvavusių šalių kontekste išsiskiria tuo, kad visose minėtose veiklose dalyvavusiųjų dalis yra didesnė už tarptautinį vidurkį (visi skirtumai statistiškai reikšmingi).

Socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti palankios mokyklos aplinkos kūrimas

Mokyklos ir klasės atmosfera

Socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti palanki įtrauki ir saugi mokyklos aplinka, darbinga atmosfera. 2021–2022 m. atliktas teminis išorinis bendrojo ugdymo mokyklų vertinimas, skirtas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumui išanalizuoti, atskleidė, kad įtraukios kultūros kūrimas daugiau nei pusėje vertintų mokyklų buvo stiprusis veiklos aspektas²³. Įtraukios kultūros kūrimas įvertintas kaip stiprusis aspektas 34-iose iš 61-os (55,7 proc.) vertintos mokyklos ir tokioje pat dalyje (55,7 proc.) stebėtų pamokų (iš viso stebėta 3,5 tūkst. pamokų). Vertintojų teigimu, daugumoje vertintų mokyklų vizija buvo orientuota į „mokyklos visiems“ nuostatas, į kiekvieno mokinio ugdymą (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022). Išorės vertintojų užfiksuotą įtraukios kultūros kūrimo mokyklose pavyzdžių pateikta 4.1 lentelėje.

4.1 lentelė. Mokyklų veiklos kuriant įtraukią kultūrą pavyzdžiai

Mokinių ir mokytojų **tarpusavio santykiai** grindžiami pagarba, geranoriškumu, rūpinimusi: „stebėti labai geri tarpusavio santykiai pamokose, kai pozityvus mokytojos elgesys skatina pasitikėjimą ir kiekvieno mokinio įsitraukimą, tarpusavio santykiai grindžiami pozityvaus elgesio skatinimu“*, „pamokose mokytojai su mokiniais bendravo pagarbiai, siekė geros jų savijautos, kūrė saugią, savivertę skatinančią atmosferą ir įtraukią kultūrą“.

Mokiniai ir mokytojai **susitaria dėl elgesio, darbo taisyklių**, jų konstruktyviai **laikosi, kartu sprendžia iškilusias elgesio problemas**: „mokslo metų pradžioje mokiniai savo klasėje kūrė pageidaujama elgesio taisykles, kurių laikymąsi užtikrina mokytojai“, „mokiniai žinojo darbo pamokoje taisykles, jas taikė praktiškai“, „net ir tose pamokose, kuriose stigo aktyvaus visų mokinių įtraukimo ir platesnių individualaus mokymosi galimybių, mokytojai kūrė emociškai palankų ir saugų mikroklimatą, skatino pozityvų elgesį ir pažangą, mokiniai demonstravo aiškius darbo tvarkos susitarimus“.

Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai pamokose **į bendras veiklas įtraukiami** nesegreguojant ir neakcentuojant jų poreikių skirtumų, sudarant jiems galimybes jaustis lygiaverčiais pamokos dalyviais: „skirtingus gebėjimus turintys mokiniai į ugdymo(si) procesą įtraukti neakcentuojant mokinių poreikių skirtumų. Tai patvirtina ir statistinės ataskaitos rezultatai: teiginiui „Mūsų mokykloje mokytojai gerbia kiekvieną mokinį“ pritarė 95,7 proc. mokytojų“, „pamokose mokytojai su mokiniais bendravo pagarbiai, siekė geros jų savijautos, kūrė saugią, savivertę skatinančią atmosferą ir įtraukią kultūrą“, „atliktų patyčių masto tyrimų duomenimis, viena iš stiprybių yra tai, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių savijauta yra gera, jie jaučiasi saugūs, kiti mokyklos mokiniai jų nesegreguoja“.

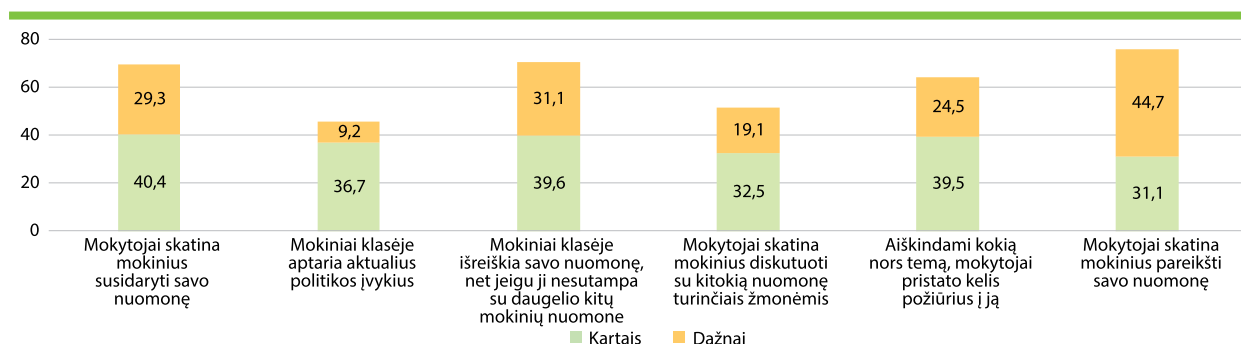
* Veiklos pavyzdžiai, iliustracijos pateikiami iš mokyklų teminio išorinio vertinimo ataskaitų.

Šaltinis: Nacionalinė švietimo agentūra, 2022

23 2021–2022 m., siekiant įvertinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumą mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas, 61-oje mokykloje buvo vertintos dvi mokyklų veiklos sritys: lyderystė ir vadyba bei ugdymas(is) ir mokinių patirtys. Lyderystės ir vadybos srities rodikliai: perspektyva ir bendruomenės susitarimai, lyderystė, mokyklos savivalda, veikimas kartu, bendradarbiavimas su tėvais, mokyklos tinklaveika, kompetencija, nuolatinis profesinis tobulėjimas. Ugdymo(si) ir mokinių patirčių srities rodikliai: ugdymo(si) planavimas, įgalinantis vadovavimas mokymuisi ir mokinių mokymosi patirtys, vertinimas ugdat ir rezultatai. Stipriuosius ir tobulintinus veiklos aspektus nustato vertintojai, įvertinę visus mokyklos veiklos aspektus ir po kiekvienos stebėtos pamokos.

Klasės aplinkos palankumą socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti atskleidžia IEA ICCS tyrimo duomenys apie tai, kaip 8 klasės mokiniai vertina klasės aplinkos atvirumą diskusijoms. Vertinta, kiek diskusijoms atviros pamokos, kuriose aptariami politiniai ir socialiniai klausimai. Atviromis diskusijoms laikomos tokios pamokos, kuriose mokiniai gali kelti jiems rūpimus klausimus, diskutuoti apie prieštaringai vertinamus dalykus, yra skatinami išsakyti savo, išklausti kito nuomonę ir gali nagrinėti įvairius požiūrius. 2022 m. apie 70 proc. Lietuvos 8 klasės mokinių teigė, kad pamokose kartais ar dažnai yra skatinami susidaryti ir išreikšti savo nuomonę ir ją išreikšia, net jei nuomonė nesutampa su daugelio kitų mokinių nuomone (4.6 pav.). Diskutuoti, susipažinti su skirtingais požiūriais tenka šiek tiek rečiau: tai, kad mokytojai skatina mokinius diskutuoti su kitokią nuomonę turinčiais žmonėmis, nurodė 51,6 proc., kad mokytojai pristato kelis požiūrius į aptariamą temą – 64,0 proc. mokinių. Palyginus atsakymus „kartais“ ir „dažnai“, matyti, kad didesnė mokinių dalis nurodė, jog aptariami dalykai pamokose pasitaiko kartais. Išimtis – teiginys, kad mokytojai skatina mokinius pareikšti savo nuomonę; mokinių, atsakiusių, kad tai vyksta dažnai, buvo daugiau (44,7 proc.), nei atsakiusių, kad tai vyksta kartais (31,1 proc.).

4.6 pav. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. apie 50–70 proc. Lietuvos 8 klasės mokinių teigė, kad pamokoms būdingi įvairūs atvirumo diskusijai požymiai
Lietuvos 8 klasės mokinių, atsakiusių, kad teiginiuose nurodyti dalykai kartais arba dažnai būdingi pamokoms*, dalis (proc.)



* Mokinių klausta apie pamokas, kuriose aptariami politiniai ir socialiniai klausimai. Atsakydami į klausimą, mokiniai galėjo pasirinkti tokius atsakymų variantus: „niekada“, „retai“, „kartais“, „dažnai“.

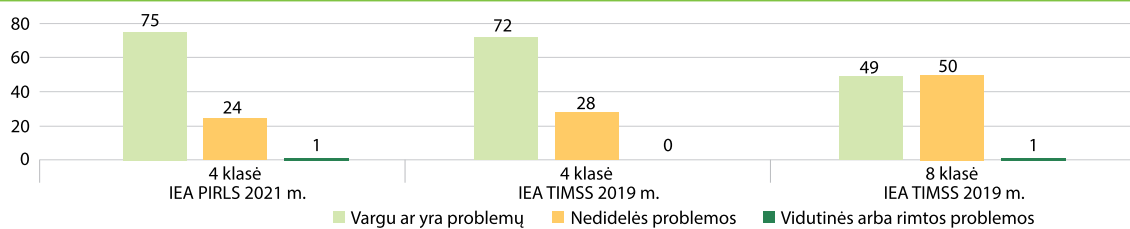
Duomenų šaltinis: Pareigienė, Skripkienė, Buinevičiūtė, Dukynaitė, Sevalneva, Urbienė, 2024



Remiantis mokinių atsakymais į minėtus klausimus, sudarytas mokinių supratimo apie klasės atvirumą diskusijoms indeksas. 2022 m. šio indekso reikšmė Lietuvoje (49 taškai) statistiškai reikšmingai nesiskyrė nuo IEA ISSC vidurkio (50 taškų). Aukščiausios indekso reikšmės nustatytos Italijoje (55 taškai) ir Taivane (54 taškai), žemiausios (46 taškai) – Latvijoje, Nyderlanduose ir Slovėnijoje. Lietuvoje ankstesnio tyrimo ciklo (2016 m.) metu nustatytas indeksas buvo toks pat, kaip ir 2022 m. – 49 taškai.

Aplinkos saugumo ir darbingumo aspektus atskleidžia IEA PIRLS ir IEA TIMSS tyrimai. Juos atliekant, mokyklų direktorių klausta, kiek mokykloje aktualios problemos dėl tokio mokinių elgesio: praleidžiamos ar vėluojama į pamokas, trukdoma klasės darbui, pasitaiko apgavysčių ar nusirašinėjimo, nešvankybių, vandalizmo, vagysčių, muštynių, mokinių ir mokytojų ar kitų darbuotojų gąsdinimų ir užgauliojimo. IEA PIRLS 2021 m. ir IEA TIMSS 2019 m. duomenimis, Lietuvoje dauguma (virš 70 proc.) 4 klasės mokinių mokėsi mokyklose, kuriose, pasak jų direktorių, vargu ar yra minėtų mokinių elgesio problemų. O tokiose mokyklose besimokančių 8 klasės mokinių buvo gerokai mažiau – 49 proc.; pusė 8 klasės mokinių mokėsi mokyklose, kuriose buvo nedidelių problemų (4.7 pav.). Mokyklų, kurių direktoriai teigė, kad jose kyla vidutinių ar rimtų mokinių elgesio problemų, buvo mažai. Lietuvoje mokyklose, priskirtose vargu ar turinčioms problemų, mokėsi daugiau mokinių nei vidutiniškai tyrime dalyvavusiose šalyse (IEA PIRLS tarptautinis vidurkis – 64 proc., IEA TIMSS 4 klasės – 60 proc., 8 klasės – 45 proc.). Mokyklų, kuriose, pasak direktorių, yra vidutinių ar rimtų mokinių elgesio problemų, vidutiniškai visose šalyse buvo 8–11 proc. Taigi ir Lietuvos, ir tarptautiniai duomenys rodo dėsningumus, kad mokyklų direktoriai palyginti retai teigia, jog jų mokyklose yra vidutinių ar rimtų mokinių elgesio problemų; 8 klasės mokiniai problemiška elgiasi dažniau nei 4 klasės mokiniai. Nors, direktorių vertinimu, mokyklose nėra labai dažnos didesnės mokinių elgesio problemos, tačiau verta atkreipti dėmesį į 2023 m. PGI tyrimo atskleistą faktą, kad mokytojams mokinių elgesio problemos – vienos iš aktualiausių (šią problemą svarbia laikė 70,7 proc. mokytojų; daugiau apie tai rašoma 3 skyriuje).

4.7 pav. IEA PIRLS ir IEA TIMSS duomenimis, Lietuvoje mokinių elgesio problemos 8 klasėje dažnesnės nei 4 klasėje
Lietuvos mokinių dalis (proc.) mokyklose pagal mokinių elgesio problemų mastą (remiantis mokyklų direktorių atsakymais)



Duomenų šaltiniai: Skripkienė, Dukynaitė, Buinevičiūtė, Litvinavičienė, 2023; Dukynaitė, Buinevičiūtė, Skripkienė, Pareigienė, 2021a, 2021b



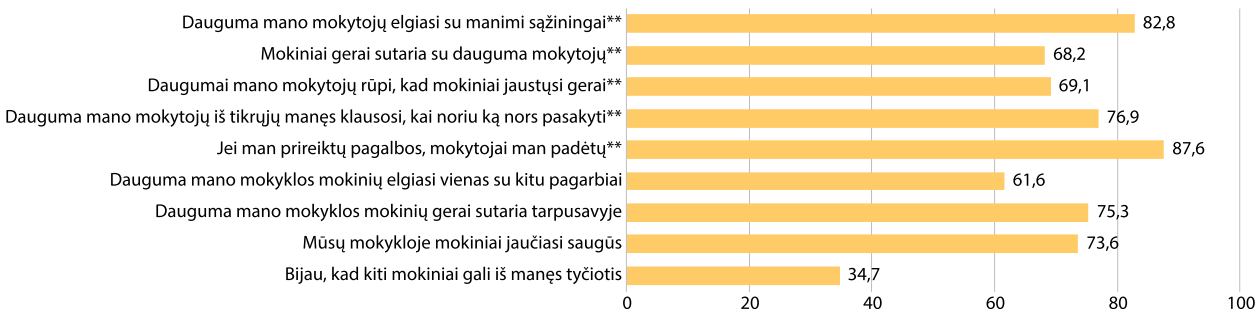
Mokinių ir mokytojų, mokinių tarpusavio santykiai ir mokinių savijauta mokykloje

Apie mokinių ir mokytojų santykius mokykloje 8 klasės mokinių klausta IEA ICCS tyrimo metu, sudarytas mokinių suvokimo apie mokinių ir mokytojų tarpusavio santykius indeksas. 2022 m. šio indekso reikšmė Lietuvoje (49 taškai) už IEA ICCS 2022 m. vidurkį (50 taškų) buvo žemesnė vienu tašku, šis skirtumas statistiškai reikšmingas. Aukščiausios indekso reikšmės (pozityviausiai vertinami mokinių ir mokytojų santykiai) buvo Taivane (56 taškai) ir Kolumbijoje (54 taškai), žemiausios – Kipre, Latvijoje ir Lenkijoje (46 taškai). 2016 m. tyrimo cikle Lietuvos indekso reikšmė buvo 50 taškų, taigi nuo 2016 m. iki 2022 m. vienu tašku sumažėjo, bet šis pokytis statistiškai nereikšmingas. Šiuo laikotarpiu statistiškai reikšmingų pokyčių nenustatyta vienuolikoje iš trylikos abiejuose tyrimo cikluose dalyvavusių šalių.

Mokinių atsakymai į atskirus klausimus atskleidžia, kad Lietuvoje įvairius mokinių ir mokytojų santykių aspektus pozityviai vertino 60–90 proc. 8 klasės mokinių (4.8 pav.). Daugiausia, virš keturių penktadalių, mokinių pritarė teiginiams, kad mokytojai padėtų, jei prireiktų pagalbos (pritarė 87,6 proc. mokinių), kad dauguma mokytojų su mokiniu elgiasi sąžiningai (82,8 proc.). Nors dauguma mokinių šiuos santykių su mokytojais aspektus vertino pozityviai, bet šie duomenys taip pat rodo, kad vienas iš dešimties mokinių nesitiekė prireikus sulaukti mokytojo pagalbos, du iš dešimties nesutiko, kad dauguma mokytojų su jais elgiasi sąžiningai. Mažiausiai pozityviai mokiniai vertino kai kuriuos tarpusavio santykių aspektus – mažiau nei du trečdaliai (61,6 proc.) mokinių sutiko, kad dauguma jų mokyklos mokinių elgiasi vienas su kitu pagarbiai, trečdalis (34,7 proc.) mokinių bijo, kad kiti mokiniai gali iš jų tyčiotis. Patyčių, kurias patiria mokiniai, mastas analizuojamas 2 skyriuje, mokytojų savijauta ir tarpusavio bendravimas – 3 skyriuje.

IEA ICCS duomenimis, 2022 m. Lietuvoje 73,6 proc. 8 klasės mokinių teigė, kad jų mokykloje mokiniai jaučiasi saugūs. Šiuos duomenis papildė EBPO PISA 2022 m. tyrimas, atskleidžiantis, kad iki dešimtadalio šalies penkiolikmečių jautė saugumo trūkumą tam tikrose vietose: 7 proc. mokinių nurodė nesijaučiantys saugūs pakeliui į mokyklą (vidutiniškai EBPO – 8 proc.), 6 proc. – savo mokyklos klasėse (EBPO – 7 proc.), 10 proc. – kitose mokyklos vietose (pvz.: koridoriuje, valgykloje, tualete) (EBPO – 10 proc.).

4.8 pav. IEA ICCS duomenimis, 2022 m. Lietuvoje įvairius mokinių ir mokytojų santykių aspektus pozityviai vertino 60–90 proc. 8 klasės mokinių
Lietuvos 8 klasės mokinių, atsakiusių, kad visiškai sutinka arba sutinka* su nurodytais teiginiais, dalis (proc.)



* Atsakydami į klausimą, mokiniai galėjo pasirinkti tokius atsakymų variantus: „visiškai sutinku“, „sutinku“, „nesutinku“, „visiškai nesutinku“.

** Šie klausimai (teiginiai) panaudoti, sudarant mokinių suvokimo apie mokinių ir mokytojų tarpusavio santykius indeksą.

Duomenų šaltinis: Pareigienė, Skripkienė, Buinevičiūtė, Dukynaitė, Sevalneva, Urbienė, 2024

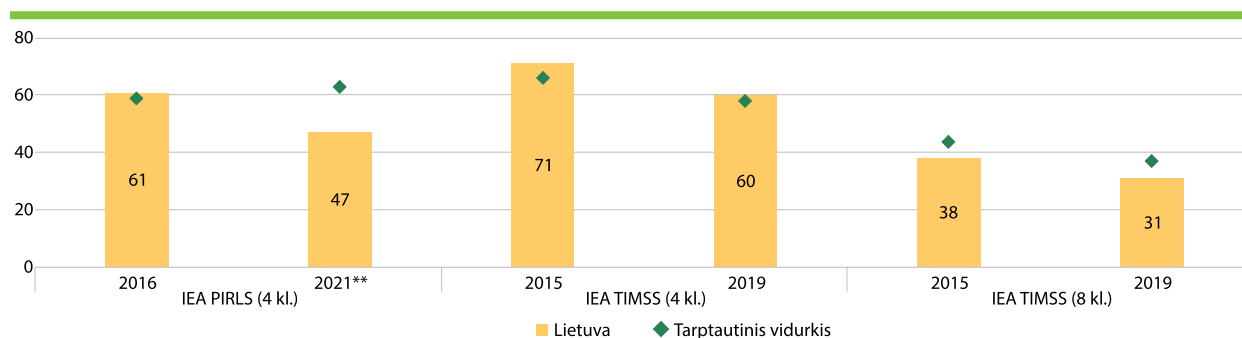


Mokinių tarpusavio, mokinių ir mokytojų santykiai ir kiti veiksniai turi įtakos mokinių savijautai mokykloje. Svarbus jos rodiklis – mokinių priklausymo mokyklai jausmas. Atliekant IEA PIRLS ir IEA TIMSS tyrimus, priklausymo mokyklai jausmo stiprumas nustatomas pagal tai, ar mokiniams patinka būti mokykloje, ar joje jaučiasi saugiai, pritampa, ar, mokinių manymu, mokytojai su jais elgiasi teisingai, ar mokiniai didžiuojasi savo mokykla.

IEA PIRLS duomenimis, 2021 m. stiprų priklausymo mokyklai jausmą jautė 47 proc. Lietuvos mokinių (tyrimas atliktas mokiniams pradėjus mokytis 5 klasėje). IEA TIMSS duomenimis, 2019 m. Lietuvoje tokį jausmą jautė 60 proc. 4 klasės ir dvigubai mažiau (31 proc.) 8 klasės mokinių (4.9 pav.). Palyginti su ankstesnių metų tyrimų ciklais, visais atvejais šis Lietuvos mokinių rodiklis sumažėjo. Didžiausią kritimą atskleidė IEA PIRLS tyrimas, tačiau įtakos galėjo turėti tai, kad 2021 m. tyrimo ciklas Lietuvoje, kaip ir kai kuriose kitose šalyse, dėl COVID-19 pandemijos buvo vykdomas ne 4 klasės mokslo metų pabaigoje (tai yra įprastas tyrimo atlikimo laikas), o mokiniams jau pradėjus mokytis 5 klasėje. Lietuvoje perėjimas į 5 klasę mokiniams reikia daug pokyčių – kitokią mokymosi sistemą, daugeliui – kitus klasės draugus ar kitą mokyklą. Šie pokyčiai galėjo lemti silpnesnį priklausymo mokyklai jausmą. Palyginti su tarptautiniu vidurkiu, Lietuvoje 4 klasės mokinių, jaučiančių stiprų priklausymo mokyklai jausmą, dalis yra truputį (2–5 proc. punktais) didesnė (išskyrus minėtą 2021 m. IEA PIRLS ciklą), o 8 klasės – 6 proc. punktais mažesnė.

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai tarptautiniu lygmeniu, per keletą metų (2015–2021 m. laikotarpį) stiprų priklausymo mokyklai jausmą jaučiančių mokinių dalis sumažėjo; 8 klasėje taip besijaučiančių mokinių buvo mažiau nei 4 klasėje (palyginti su tarptautiniu vidurkiu, Lietuvoje šis skirtumas didesnis).

4.9 pav. IEA PIRLS ir IEA TIMSS duomenimis, Lietuvos mokinių priklausymo mokyklai jausmas susilpnėjo
Mokinių, kurių priklausymo mokyklai jausmas labai stiprus*, dalis (proc.)



* Mokiniai skirstomi į tris grupes: 1) mokiniai, kurių priklausymo mokyklai jausmas labai stiprus, 2) stiprus, 3) nelabai stiprus (IEA TIMSS) arba silpnas (IEA PIRLS).

** Dėl pandemijos Lietuvoje (kaip ir kai kuriose kitose šalyse) šis tyrimo ciklas vyko mokiniams pradėjus mokytis 5 klasėje.

Duomenų šaltiniai: Skripkienė, Valavičienė, Stundža, Dukynaitė, 2017; Skripkienė, Dukynaitė, Buinevičiūtė, Litvinavičienė, 2023; Dukynaitė, Skripkienė, Stundža, 2016a, 2016b; Dukynaitė, Buinevičiūtė, Skripkienė, Pareigienė, 2021a, 2021b



Kitokią (padėties gerėjimo tendenciją) atskleidžia EBPO PISA tyrimas. Per šį tyrimą priklausymo mokyklai jausmas tiriamas mokiniams pateikiant klausimą, ar jie sutinka su teiginiu „Jaučiuosi priklausantis (-i) mokyklai“. 2022 m. šiam teiginiui pritarė (sutiko ar visiškai sutiko) 65 proc. penkiolikmečių (2018 m. – 56 proc., 2015 m. – 55 proc.). Taigi, EBPO PISA duomenimis, mokinių priklausymo mokyklai jausmas pastaraisiais metais sustiprėjo. Pagerėjusių mokinių savijautą rodo ir tai, kad padaugėjo penkiolikmečių, kurie mokykloje lengvai susiranda draugų (2015 m. – 64 proc., 2018 m. – 71 proc., 2022 m. – 79 proc.), sumažėjo besijaučiančių pašaliniais (atitinkamai – 31 proc., 26 proc., 21 proc.) ar vienišais (31 proc., 24 proc., 21 proc.).

Remiantis mokinių atsakymais į minėtus ir dar į keletą klausimų, EBPO PISA apskaičiuotas ir apibendrintas priklausymo mokyklai jausmo indeksas²⁴. Jį analizuojant nustatyta, kad ir Lietuvoje, ir vidutiniškai EBPO vaikinai išreiškia stipresnį priklausymo mokyklai jausmą nei merginos (skirtumas statistiškai reikšmingas), aukštesnio SEK statuso mokiniai – stipresnį nei žemesnio SEK statuso bendraamžiai (skirtumas statistiškai

24 EBPO PISA tyrime priklausymo mokyklai jausmo indeksas apskaičiuotas, remiantis mokinių atsakymais, kiek jie pritaria šiems teiginiams: *Mokykloje jaučiuosi kaip pašalinis (-ė) (arba atstumtasis (-oji)); Mokykloje lengvai susirandu draugų; Jaučiuosi priklausantis (-i) mokyklai; Mokykloje jaučiuosi nejaukiai ir ne vietoje; Atrodo, kad kitiems mokiniams aš patinku; Mokykloje jaučiuosi vienišas (-a).*

reikšmingas). SEK veiksnio svarba matoma, analizuojant ne tik individualaus, bet ir mokyklos lygmens indeksą – aukštesnio SEK statuso mokyklose mokinių priklausymo mokyklai jausmas vidutiniškai stipresnis nei žemo SEK statuso mokyklose. Lyginant pagal vietovę, kurioje yra mokykla, – didmiesčių mokyklose mokinių priklausymo mokyklai jausmas stipresnis nei kaimo vietovių mokyklose (tai būdinga ir Lietuvai, ir vidutiniškai EBPO; skirtumai statistiškai reikšmingi). Latvijoje, Estijoje, Suomijoje, kaip ir Lietuvoje, mokinių priklausymo mokyklai jausmas stipresnis aukšto SEK statuso mokyklose, tačiau, lyginant skirtingose vietovėse esančias mokyklas, statistiškai reikšmingo skirtumo šiose šalyse nenustatyta. Nuo 2018 m. iki 2022 m. Lietuvoje nustatyti pozityvūs pokyčiai – priklausymo mokyklai jausmas sustiprėjo įvairiose mokyklų ir mokinių kategorijose: kaimo vietovių ir didmiesčių, žemo ir aukšto SEK statuso mokyklose, žemo ir aukšto SEK statuso mokinių.

Taigi galima teigti, kad mokinių priklausymo mokyklai jausmo vertinimas priklauso nuo tyrimo metodikos, skirtingi tyrimai atskleidžia nevienodas tendencijas. IEA PIRLS ir IEA TIMSS duomenimis, Lietuvoje, kaip ir vidutiniškai tarptautiniu lygmeniu, per keletą metų stiprų priklausymo mokyklai jausmą jaučiančių 4 ir 8 klasių mokinių dalis sumažėjo, o EBPO PISA duomenimis, penkiolikmečių, kurie jaučiasi priklausantys mokyklai, padaugėjo. Šie tyrimai atskleidė netolygumus, kad priklausymo mokyklai jausmas didesnis žemesnėse klasėse, vaikinų stipresnis nei merginų, aukštesnio SEK statuso mokinių – stipresnis nei žemesnio SEK statuso mokinių. Daugiau informacijos apie mokinių savijautą mokykloje ir pasitenkinimą gyvenimu pateikta 2 skyriuje.

Preveninių programų vykdymas

Mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti ir saugiai mokyklos aplinkai kurti vykdomos prevencinės programos. *Švietimo įstatyme* apibrėžta, kad prevencinė programa – planingų ir sistemingų priemonių, padedančių stiprinti mokinio asmenybės ir aplinkos apsauginius veiksnius ir mažinti rizikos veiksnių įtaką, visuma. Nustatyta, kad mokyklos privalo sudaryti galimybes mokiniams dalyvauti socialines ir emocines kompetencijas ugdančiose, smurto, patyčių, psichiką veikiančių medžiagų vartojimo ar kitose prevencinėse programose; nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. mokyklose gali būti įgyvendinamos tik švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatytus kriterijus atitinkančios prevencinės programos²⁵. Pagrindiniai programų kriterijai: programos aktualumas ir atitiktis valstybinei švietimo politikai, programos tikslo ir uždavinių aiškumas ir pagrįstumas, programos mokslinis pagrįstumas, programos vientisumas ir dermė, programos poveikio vertinimas, programos vykdytojų konsultantų kvalifikacija, mokyklos bendruomenės narių dalyvavimas. Prevencines programas vertina NŠA, vertinimo tikslas – atrinkti ir rekomenduoti mokykloms įgyvendinti tas programas, kurios atitinka vaiko raidą ir amžiaus tarpsnį, nustatytus kriterijus. 2024 m. rugsėjo mėn. duomenimis, vertinimui buvo pateikta 12 prevencinių programų, iš jų 9 jau buvo įvertintos ir patvirtintos²⁶.

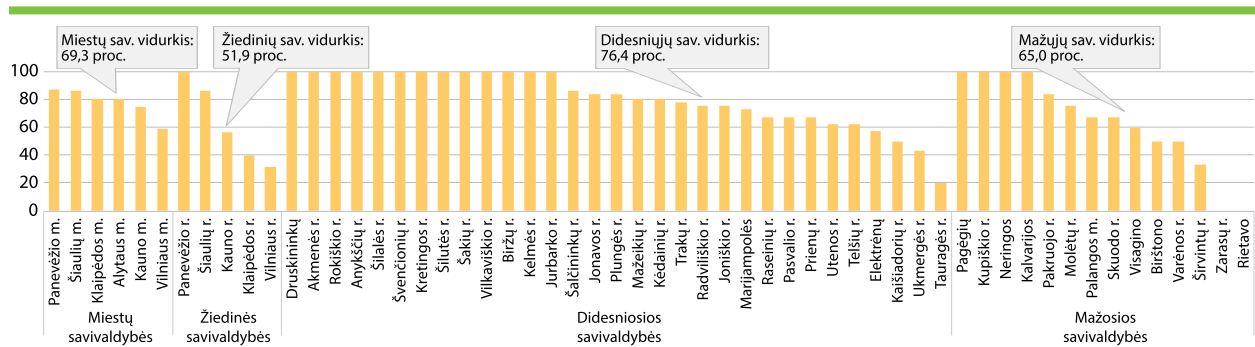
ŠVIS duomenimis, 2023 m. prevencines programas vykdė 86,6 proc. bendrojo ugdymo mokyklų, tai šiek tiek mažiau nei 2020 m. (88,3 proc.). Ikimokyklinio ugdymo mokyklų, vykdančių prevencines programas, 2023 m. buvo 68,7 proc.; ankstesnių metų duomenų apie šias mokyklas nėra. Ikimokyklinio ugdymo įstai-gose prevencinių programų vykdoma mažiau, nes mažesnė atitinkamo amžiaus vaikams siūlomų programų pasiūla. Be to, ikimokyklinio ugdymo programose socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas (kuriam papildyti skirtos ir prevencinės programos) yra išskirtinai svarbi kasdienės veiklos dalis.

2023 m. prevencines programas vykdančių ikimokyklinio ugdymo mokyklų savivaldybių grupėse buvo nuo 51,9 proc. žiedinėse iki 76,4 proc. didesniosiose savivaldybėse (4.10 pav.). Atskirose savivaldybėse šis rodiklis labai skyrėsi, nes daugiau nei trečdalyje (22-ose iš 56-ių, turinčių ikimokyklinio ugdymo mokyklų) savivaldybių buvo tik 1–3 ikimokyklinio ugdymo mokyklos, tad kiekvienos mokyklos įtaka skaičiuojant prevencines programas vykdančių mokyklų dalį buvo didelė. Miestų savivaldybių grupėje, kurioje ikimokyklinio ugdymo mokyklų daugiausia, didžiausia prevencines programas vykdančių mokyklų dalis buvo Panevėžio m. (87,1 proc.), mažiausia – Vilniaus m. (59,2 proc.) savivaldybėje.

25 Švietimo įstatymo (nuo 2024 m. rugsėjo 1 d. galiojančios redakcijos) 43 str. 19 dalis; LR švietimo, mokslo ir sporto ministro 2024 m. kovo 19 d. įsakymas Nr. 317 „Dėl prevencinių programų kriterijų ir atitikties jiems vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimo“.

26 Patvirtintų prevencinių programų sąrašas ir kita informacija apie prevencines programas skelbiama NŠA interneto svetainėje: <https://www.nsa.smm.lt/svietimo-pagalba/pprogramos/>.

4.10 pav. 2023 m. didžiausia ikimokyklinio ugdymo mokyklų, vykdančių prevencines programas, dalis buvo didesniųjų savivaldybių grupėje
Ikimokyklinio ugdymo mokyklų, vykdančių prevencines programas, dalis (proc.) savivaldybėse*

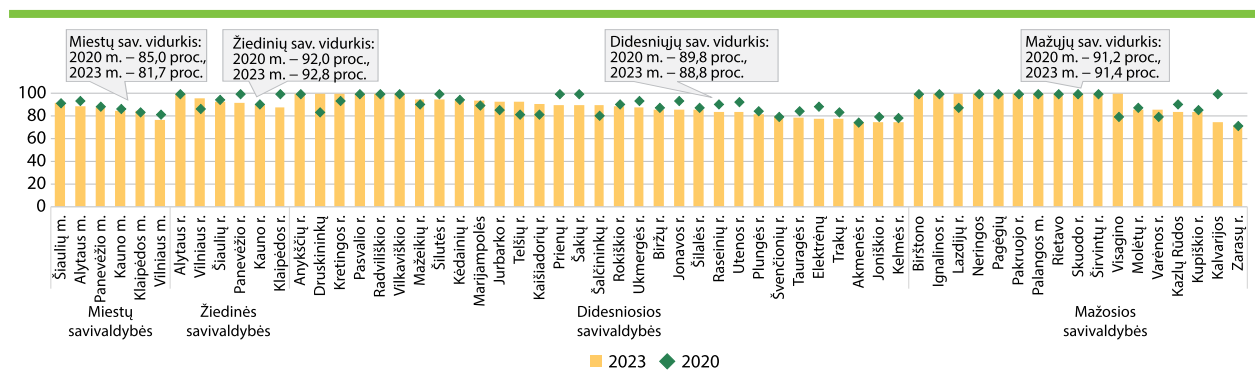


* Nepateikiami duomenys apie savivaldybes, kuriose nėra ikimokyklinio ugdymo mokyklų (mokyklų, priskiriamų institucijos paskirčių grupei „Ikimokyklinio ugdymo mokykla“). Savivaldybėse, kuriose tokių mokyklų nėra, ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo programos vykdomos kitose mokyklose.

Duomenų šaltinis: ŠVIS

2023 m. prevencines programas vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų savivaldybių grupėse buvo nuo 81,7 proc. miestų iki 92,8 proc. žiedinėse savivaldybėse (4.11 pav.). Palyginti su 2020 m., žiedinių ir mažųjų savivaldybių grupėse šis rodiklis truputį padidėjo (atitinkamai 0,8 ir 0,2 proc. punkto), miestų ir didesniosiose – sumažėjo (atitinkamai 3,3 ir 1,0 proc. punktu). Kalbant apie atskiras savivaldybes, per trejus metus prevencines programas vykdančių mokyklų dalis sumažėjo pusėje (30-yje) savivaldybių; 13-oje – padidėjo, 17-oje – nepakito. Per metus (nuo 2022 m. iki 2023 m.) prevencines programas vykdančių mokyklų dalis daugumoje (40-yje) savivaldybių nepakito, 11-oje sumažėjo, o padidėjo 9-iose. Taigi žiūrint ir per ilgesnį, ir per trumpesnį laikotarpį, pokyčiai nepalankūs, reikia didesnės pažangos, įgyvendinant mokyklų pareigą suteikti mokiniams galimybes dalyvauti prevencinėse programose. Savivaldybių indėlis padedant mokykloms organizuoti prevencines programas aptariamas 5 skyriuje.

4.11 pav. Nuo 2020 m. iki 2023 m. pusėje savivaldybių sumažėjo prevencines programas vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų dalis
Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių prevencines programas, dalis (proc.) savivaldybėse



Duomenų šaltinis: ŠVIS

Bendradarbiavimas su mokinių tėvais

Ugdant(is) socialines ir emocines kompetencijas, svarbi ne tik mokykla, bet ir kita socialinė mokinio aplinka, išskirtinis vaidmuo tenka šeimai, taigi, svarbu, kad mokykla bendradarbiautų su mokinių tėvais (globėjais, rūpintojais). Tyrimai atskleidžia, kad aktyvesnis tėvų bendradarbiavimas su mokykla susijęs su geresniais mokinių socialiniais įgūdžiais ir pozityvesniu elgesiu, tėvus įtraukiančios programos prisideda ir prie pačių tėvų gerovės, padeda tobulinti tėvystės įgūdžius, jų pačių socialines ir emocines kompetencijas. Tokiam poveikiui pasiekti nepakanka vienpusio mokyklos inicijuojamo bendravimo su tėvais (tėvų informavimo per susirinkimus ar kt.), svarbi abipusė partnerystė, įsiklausant ir į tėvų poreikius, dalijantis atsakomybe už socialinę ir emocinę mokinių ugdymą (tyrimai apžvelgti Cefai, Bartolo ir kt., 2018).

2021–2022 m. išorinio bendrojo ugdymo mokyklų vertinimo duomenys rodo, kad 61-oje vertintoje mokykloje bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais) dažniausiai įvertintas gerai ar labai gerai: 40-yje mokyklų (65,6 proc. vertintų mokyklų) šis veiklos aspektas įvertintas 3 (gerai) ir 4 (labai gerai) lygiais, reiškiančiais, kad veikla yra tinkama, veiksminga ar net išskirtinė; 21-oje mokykloje (34,4 proc.) – 2 lygiu (patenkinamai), reiškiančiu, kad veikla yra vidutiniška, neišskirtinė, yra ką tobulinti²⁷. Trijose mokyklose bendradarbiavimas su tėvais buvo išskirtas kaip vienas iš stipriųjų mokyklos veiklos aspektų. Šių mokyklų veikla apibūdinta taip: „Tėvų informavimo ir švietimo sistema atitinka tėvų poreikius, skatina jų įsitraukimą. Įvairiomis formomis vyksta abipusis ir savalaikis grįžtamosios informacijos apie mokinių mokymąsi, pažangą, motyvaciją, lankomumą ir elgesį perdavimas tarp mokyklos ir mokinių tėvų. Kartu sprendžiamos problemos, susijusios su vaiko mokymosi pasiekimų ir pažangos gerinimu, ieškoma paveikių mokymo(si) formų ir būdų. Tai skatina daugumos tėvų į(s)itraukimą ir prisideda prie kiekvieno mokinio ugdymo(si) sėkmės. Teikiama tinkama švietimo pagalba skirtingų poreikių (specialiųjų, mokymosi sunkumų, elgesio) turinčių vaikų tėvams“ (Nacionalinė švietimo agentūra, 2022).

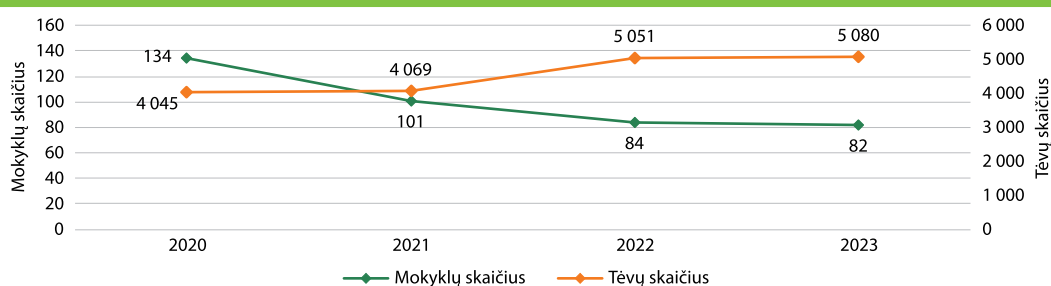
Nors daugumoje vertintų mokyklų bendradarbiavimas su tėvais (globėjais, rūpintojais) įvertintas geriau nei vidutiniškai, kai kuriose – išskirtinai gerai, tačiau išorės vertintojai daro išvadą, kad šią sritį reikėtų stiprinti ir plėtoti, ieškant naujų, įtraukiančių galimybių, tobulinant komunikavimą, siekiant užtikrinti tėvų į(s)itraukimą ir į(s)ipareigojimą kurti glaudžius tarpusavio santykius, paskatinti juos dalytis atsakomybe už vaikų ugdymą.

Su mokinių šeimomis bendradarbiaujama ne tik per kasdienę ugdomąją veiklą, bet ir vykdant įvairias programas. Tėvai dalyvauja mokyklų vykdomose prevencinėse programose: dalyvauja bendrose veiklose su vaikais mokykloje, yra skatinami drauge su vaikais namuose atlikti tam tikras užduotis, papildančias vaikų veiklas mokykloje, tėvams teikiama metodinė medžiaga ir kt. Pabrėžiama tėvų vaidmens svarba, išlaikant ir įtvirtinant programose įgytus vaikų gebėjimus. Tėvų įtraukimą iliustruojančių pavyzdžių iš prevencinių programų aprašymų pateikta 4.2 lentelėje, tikslesnių duomenų apie tėvų dalyvavimą šiose programose nepateikiama, nes šalies mastu tokia stebėseną nevykdoma.

Mokyklose vykdomos ir tėvystės įgūdžių ugdymo programos. ŠVIS duomenimis, 2023 m. tokias programas vykdė 32 ikimokyklinio ugdymo mokyklos, jose dalyvavo 672 tėvai. Duomenų apie ankstesniais metais ikimokyklinio ugdymo mokyklose vykdytas programas ir jų dalyvių skaičių neturima.

2023 m. tėvystės įgūdžių ugdymo programos vykdžiusių bendrojo ugdymo mokyklų buvo 82, jos buvo iš 25 savivaldybių. Pastaraisiais metais šias programas vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų gerokai sumažėjo: 2020 m. jų buvo 134, t. y. 54-iomis daugiau (4.12 pav.). Tokiai tendencijai įtakos turėjo mokyklų tinklo pokyčiai (mokyklų skaičiaus mažėjimas). Nors tėvystės įgūdžių ugdymo programos vykdančių mokyklų sumažėjo, tačiau padaugėjo jose dalyvaujančių tėvų. 2020 m. šiose programose dalyvavo virš 4 tūkst., o 2023 m. – virš 5 tūkst. tėvų (4.12 pav.).

4.12 pav. 2020–2023 m. tėvystės įgūdžių ugdymo programos vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų sumažėjo, o jose dalyvaujančių tėvų padaugėjo
Tėvystės įgūdžių ugdymo programos vykdančių bendrojo ugdymo mokyklų ir šiose programose dalyvaujančių tėvų skaičius



Duomenų šaltinis: ŠVIS

27 Išorinio vertinimo metu mokyklos veikla vertinama pagal 5 lygių skalę: 4 lygis (labai gerai) – veikla yra veiksminga, išskirtinė, kryptinga, savita, kūrybiška; tokios veiklos patirtį verta skleisti už mokyklos ribų; 3 lygis (gerai) – veiklos kokybė viršija vidurkį, yra tinkama, paveiki, potenciali, lanksti; taip įvertintą mokytojų patirtį verta skleisti pačioje mokykloje; 2 lygis (patenkinamai) – veikla yra vidutiniška, neblogo, nesisteminė, neišskirtinė; mokykloje yra ką tobulinti, verta sustiprinti ir išplėtoti; 1 lygis (prastai) – veikla nepatenkinama, neveiksminga, netinkama, nekonkreči; veiklą būtina tobulinti, mokyklai reikalinga išorinė pagalba; N lygis (labai prastai) – veikla nepriimtina; būtina imtis radikalių pokyčių, mokyklai būtina skubi išorinė pagalba.

4.2 lentelė. Prevencinių programų tikslams pasiekti svarbus tėvų dalyvavimas
Prevencinių programų aprašymų pavyzdžiai, iliustruojantys tėvų įtraukimą į programas

Programos pavadinimas	Programos tikslinė grupė	Programos aprašymas
„Zipio draugai“	5–7 metų vaikai	Programos tikslas – padėti vaikams įgyti socialinių bei emocinių sunkumų įveikimo gebėjimų, siekiant geresnės vaikų emocinės savijautos. Programos metu įgytiems pozityviems gebėjimams įtvirtinti ir išlaikyti svarbu, kiek palaikymo ir supratimo vaikas sulaukia iš jam artimos aplinkos, o ypač iš tėvų ir globėjų. Norėdami įtvirtinti programos valandėlių metu įgytus vaiko gebėjimus, tėvai gali juos ugdyti namuose, pasinaudodami vaiko pedagogo ar programos interneto puslapyje pateikiamomis rekomendacijomis. Yra sukurtas programos segmentas „Zipis namuose“, apimantis nemažai leidinių ar virtualios informacijos, padedančios ugdyti ir įtvirtinti vaiko gebėjimus, įgytus dalyvaujant programoje.
„Antras žingsnis“	1–4 klasių mokiniai	Tai socialinių ir emocinių įgūdžių lavinimo ir smurto prevencijos programa, kuri padeda mažinti vaikų agresyvių elgesį, moko tinkamai reikšti jausmus ir spręsti konfliktus, suprasti savo elgesio padarinius. Pradinių klasių pedagogai mokomi dirbti su programa, jiems suteikiama reikalinga informacija, mokymo gairės ir konsultacijos viso darbo metu. Išklausę mokymus, pedagogai pasirengia padėti vaikams pažinti ir suvaldyti pyktį, efektyviai spręsti problemines situacijas, įtraukti į bendrą darbą tėvus.
LIONS QUEST. „Laikas kartu“ LIONS QUEST. „Paauglystės kryžkelės“	Priešmokyklinio ugdymo, 1–4 ir 5–8 klasių mokiniai, jų mokytojai ir tėvai	Programos padeda mokytojams kurti saugią mokymosi aplinką ir ugdyti gyvenimo įgūdžius, padedančius mokiniams pasiekti sėkmę mokykloje ir gyvenime, išgyventi paauglystės metus. Šeimos ir mokyklos bendradarbiavimas yra vienas iš programų komponentų. Programoje šeima skatinama dalyvauti keliais būdais: pateikiama užduočių, suteikiančių galimybę šeimos nariams ir mokiniams mokytis ir praktikuoti socialines ir emocines kompetencijas šeimos aplinkoje; sukurtas <i>Šeimos ir mokyklos partnerystės vadovas</i> ; vyksta tėvų susirinkimai, šeimos ir bendruomenės nariai kviečiami dalyvauti įvairiose veiklose (įsitraukti į lyderystės komandas, padėti projektuose ir kt.) ir programos mokymuose.
LIONS QUEST. „Raktai į sėkmę“	9–12 (I–IV gimnazijos) klasės	Lanksti aukštesniosioms klasėms skirta gyvenimo įgūdžių ugdymo programa. Šeimos ir mokyklos bendradarbiavimas yra vienas iš programos komponentų. Programoje šeimos nariai kviečiami įsitraukti į pozityvios mokyklos aplinkos kūrimo ar socialinio ir emocinio ugdymo lyderystės komandų veiklą, padėti mokymosi tarnaujant projektuose, organizuojant tėvų susirinkimus ar mokyklos renginius, dalyvauti programos mokymuose.

Šaltiniai: NSA, programų interneto svetainės

NVŠ sąsajos su mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymu

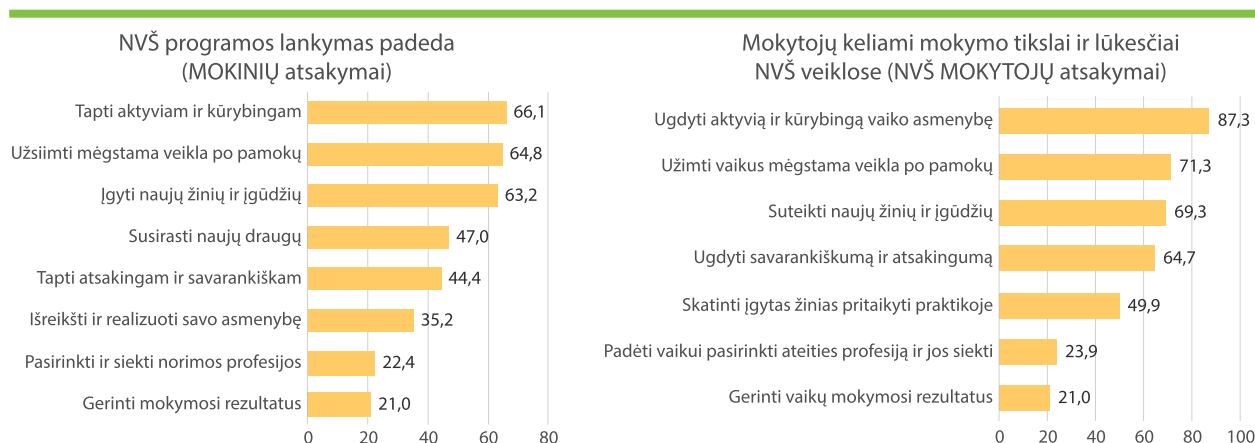
NVŠ programos gali suteikti ypač palankias sąlygas socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti. Šioms kompetencijoms ugdyti gali būti svarbus programų turinys, bet itin palankios sąlygos gali susiklostyti ir todėl, kad NVŠ veiklose susiburia panašių pomėgių, interesų mokinių grupės, veikla mažiau formalizuota, neprivaloma, tikėtina, kad tai kuria saugią ir draugišką emocinę aplinką. Be to, dalyvavimas NVŠ gali būti svarbus ir kaip prevencinė priemonė, nes laisvalaikio leidimas be jokio tikslo su draugais kelia psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo riziką (Rupšienė, Saveljeva, Šutinienė, 2020).

Informacijos apie NVŠ programų lankymo sąsajas su asmenybės raida ir socializacija, socialinę ir emocinę aplinką NVŠ veiklose teikia 2018–2019 m. Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centro²⁸ atliktų mokinių, tėvų (globėjų) ir mokytojų apklausų rezultatai (Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centras, 2019a, 2019b, 2019c). NVŠ lankančių mokinių ir NVŠ mokytojų apklausa atskleidė, kad pagrindinis NVŠ veiklų siekis ir jų teikiama nauda – aktyvios ir kūrybingos asmenybės ugdymas. Tokį tikslą kelė devyni iš dešimties NVŠ mokytojų, tokią naudą juto du trečdaliai mokinių (4.13 pav.). Aktyvios ir kūrybingos asmenybės ugdymas labai svarbus, siekiant socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo tikslų – skatinti ir ugdyti gebėjimus

28 Dabar – Lietuvos neformaliojo švietimo agentūra, LINEŠA.

siekti asmeninių tikslų, prisidėti kuriant šeimos, mokyklos ir bendruomenės gerovę, priimti atsakingus sprendimus ir kt. NVŠ programų svarbą ugdant socialines ir emocines mokinių kompetencijas rodo ir tai, kad jos padeda susirasti naujų draugų (taip teigė 47,0 proc. mokinių), tapti atsakingam ir savarankiškam (44,4 proc.), išreikšti savo asmenybę (35,2 proc.); tikslą ugdyti mokinių savarankiškumą ir atsakingumą kėlė 64,7 proc. NVŠ mokytojų. NVŠ programų naudą mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui patvirtino ir tėvų apklausos rezultatai: su teiginiu, kad NVŠ programos lankymas jų vaikui padeda ugdyti aktyvią ir kūrybingą asmenybę, visiškai sutiko 63,9 proc., padeda ugdyti savarankiškumą ir atsakingumą – 66,2 proc., padeda susirasti naujų draugų – 54,0 proc. tėvų.

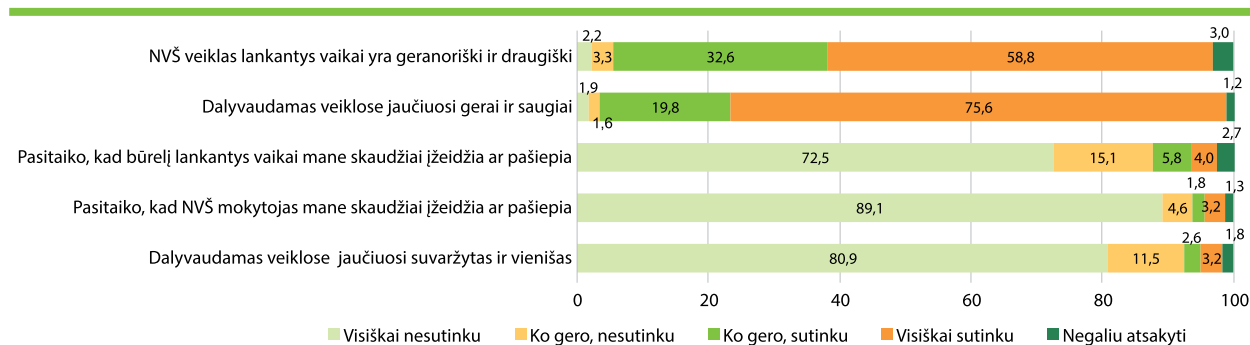
4.13 pav. Dažniausiai mokinių nurodyta NVŠ programų nauda ir NVŠ mokytojų siekis – ugdyti aktyvią ir kūrybingą asmenybę
Nurodytus atsakymus apie NVŠ programų naudą pateikusių mokinių ir atsakymus apie NVŠ programų tikslus pateikusių NVŠ mokytojų dalis (proc.)



Duomenų šaltinis: Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centras, 2019a, 2019b

NVŠ veiklų emocinę aplinką ir jų dalyvių santykius dauguma mokinių vertino pozityviai. Trys ketvirtadaliai (75,6 proc.) mokinių visiškai sutiko su teiginiu, kad dalyvaudami NVŠ veiklose jaučiasi gerai ir saugiai, daugiau nei pusė (58,8 proc.) – kad šias veiklas lankantys vaikai yra geranoriški ir draugiški; dar 20–30 proc. mokinių nurodė, ko gero, sutinkantys su šiais teiginiais. Apie 70–90 proc. mokinių visiškai nesutiko, kad NVŠ veiklas lankantys mokiniai ar mokytojas juos skaudžiai įžeidžia ar pašiepia, kad dalyvaudami veiklose jaučiasi suvaržyti ir vieniši; ko gero, nesutinkančiųjų su šiais teiginiais buvo 5–15 proc. (4.14 pav.). Taigi tvirtai ar nelabai tvirtai pritariančių minėtiems pozityviems teiginiais (arba nepritariančių negatyviems) mokinių buvo apie devynis dešimtadalius. Panašūs rezultatai buvo gauti ir per anksčiau (2016 m.) atliktą apklausą: 95,0 proc. mokinių teigė, kad dalyvaudami NVŠ veiklose jaučiasi gerai ir saugiai, 92,7 proc. – kad NVŠ veiklas lankantys vaikai yra geranoriški ir draugiški. Tai leidžia dar tvirtiau teigti, kad NVŠ veiklose vyrauja geri tarpusavio santykiai ir palanki emocinė atmosfera.

4.14 pav. 2018 m. dauguma mokinių NVŠ veiklų emocinę aplinką ir jų dalyvių santykius vertino pozityviai
Mokinių pasiskirstymas (proc.) pagal atsakymus į klausimus

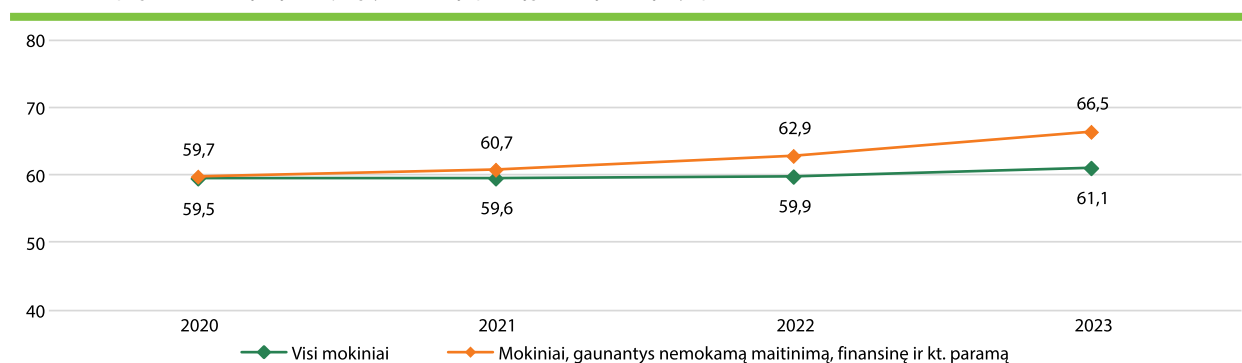


Duomenų šaltinis: Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centras, 2019a

2019 m. atliekant Alkoholio ir kitų psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo tyrimą ESPAD (angl. *The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*), nagrinėtos 15–16 metų mokinių dalyvavimo NVŠ veiklose sąsajos su psichoaktyviųjų medžiagų vartojimu. Analizė atskleidė, kad ryšių tarp psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo ir NVŠ programų lankymo nedaug, ir jie gana prieštaringi. Nustatyta keletas statistiškai reikšmingų sąsajų tarp kai kurių (nelegalių ar legalių) psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo ir mokyklos būrelių lankymo. Pavyzdžiui, daugiau lankiusiųjų būrelius savo mokykloje (28 proc.) nei niekada nelankiusiųjų būrelių savo mokykloje (24 proc.) yra vartoję kokį nors alkoholinį gėrimą kartą ir daugiau kartų per 30 dienų iki apklausos; daugiau lankiusiųjų būrelius savo mokykloje (16 proc.) nei niekada nelankiusiųjų būrelių savo mokykloje (12 proc.) yra vartoję raminamuosius ar migdomuosius vaistus, nes paskyrė gydytojas. NVŠ programų lankymo už mokyklos ribų ryšių su psichoaktyviųjų medžiagų vartojimu nenustatyta. Tyrėjai atkreipia dėmesį, kad atskleisti ryšiai tarp psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo ir būrelių lankymo ar nelankymo nėra tiesioginiai, įtakos gali turėti stiprūs tarpiniai veiksniai (pavyzdžiui, bendravimas tarp bendramokslių, NVŠ programose dalyvaujančių ir nedalyvaujančių mokinių psichologinės savybės, šeimų socialinė aplinka ir kt.) (Rupšienė, Saveljeva, Šutinienė, 2020).

Aktualu išanalizuoti, ar NVŠ programų teikiamos socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo galimybės vienodai prieinamos mokiniams iš skirtingos SEK aplinkos. Apie mokinio SEK aplinką galima spręsti pagal socialinės paramos gavimą – laikoma, kad ją gaunantys mokiniai gyvena mažiau palankioje SEK aplinkoje. Pastarųjų metų duomenys rodo, kad, palyginti su visais mokiniais, paramą gaunantys mokiniai NVŠ programas lanko šiek tiek dažniau. 2023 m. NVŠ programas lankė 61,1 proc. visų bendrojo ugdymo mokinių, o iš mokinių, gaunančių paramą (nemokamą maitinimą, finansinę ar kt. paramą), – 66,5 proc., t. y. 5,4 proc. punkto daugiau (4.15 pav.). Rodikliai apskaičiuoti be 1–2 klasių mokinių, nes socialinė parama (nemokami pietūs) skiriami visiems šių klasių mokiniams.

4.15 pav. Palyginti su visais mokiniais, paramą gaunantys mokiniai NVŠ programas lanko šiek tiek dažniau
NVŠ programas lankančių visų bendrojo ugdymo mokinių ir paramą gaunančių mokinių dalys (proc.)*



* Rodikliai apskaičiuoti be 1–2 klasių mokinių, nes jiems visiems skiriama socialinė parama (nemokami pietūs).

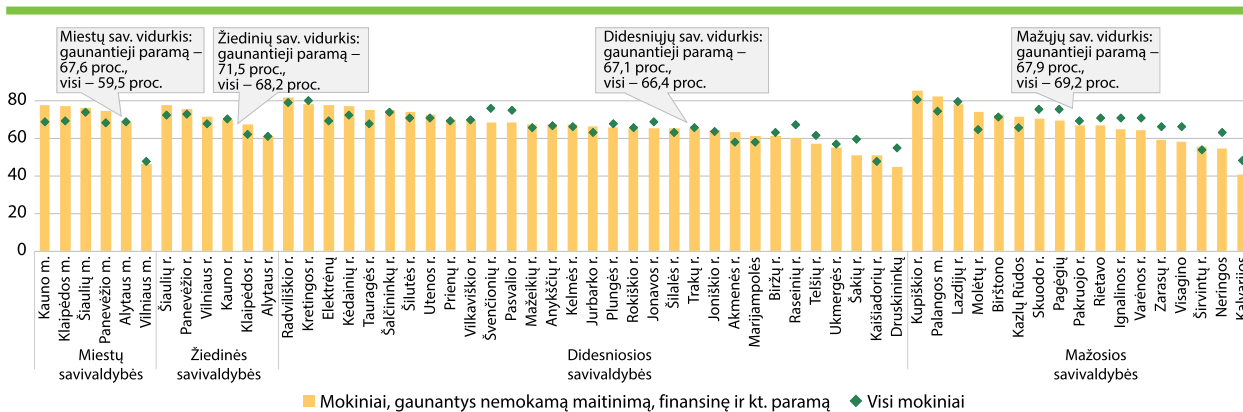
Duomenų šaltinis: SVIS

Per trejus metus padidėjo ir visų mokinių, ir paramą gaunančių mokinių dalyvavimo NVŠ rodiklis, bet paramą gaunančių mokinių rodiklis paaugo labiau: nuo 2020 m. iki 2023 m. visų NVŠ dalyvaujančių mokinių dalis padidėjo 1,6 proc. punkto, o paramą gaunančių ir NVŠ dalyvaujančių mokinių dalis – 6,8 proc. punkto. Taigi galima teigti, kad socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo galimybės, teikiamos NVŠ programų, panašiai prieinamos mokiniams iš skirtingos SEK aplinkos, ir ryškėja tendencija, kad paramą gaunantys mokiniai tokiomis galimybėmis pasinaudoja dažniau.

Dėsnigumas, kad paramą gaunantys mokiniai dažniau dalyvauja NVŠ programose, būdingas kiek daugiau nei pusei savivaldybių – 2023 m. tokia padėtis buvo 35 savivaldybėse. Priešinga padėtis (kai NVŠ programose dalyvaujančių paramą gaunančių mokinių rodiklis žemesnis už visų mokinių dalyvavimo NVŠ rodiklį) buvo 25 savivaldybėse, ji santykinai dažniau pasitaikė mažosiose savivaldybėse (11-oje iš 17-os savivaldybių). Tai atspindi ir savivaldybių grupių vidurkiai – tik mažosiose savivaldybėse NVŠ programose dalyvaujančių paramą gaunančių mokinių dalis buvo mažesnė už visų NVŠ programose dalyvaujančių mokinių dalį (4.16 pav.).

4.16 pav. 2023 m. 35-iose savivaldybėse NVŠ programose dalyvaujančių paramą gaunančių mokinių dalis buvo didesnė nei bendra NVŠ programose dalyvaujančių mokinių dalis

Bendra ir paramą gaunančių mokinių, dalyvaujančių NVŠ programose, dalys (proc.) savivaldybėse*



* Rodikliai apskaičiuoti be 1–2 klasių mokinių, nes jiems visiems skiriama socialinė parama (nemokami pietūs). Tik savivaldybės priklausomybės bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai.

Duomenų šaltinis: ŠVIS



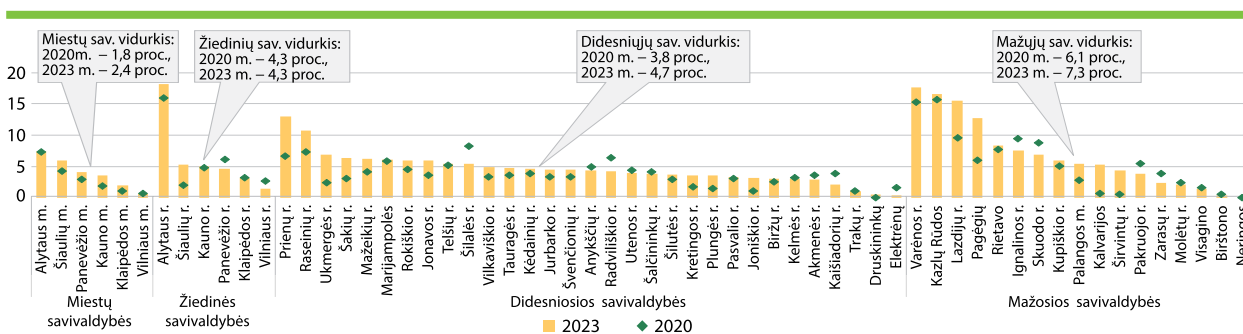
Kadangi mokiniai socialines ir emocines kompetencijas ugdo per įvairias veiklas, šioms kompetencijoms ugdytis svarbios įvairių krypčių – meno, sporto, gamtos ir ekologijos, technologijų ir kt. – NVŠ programos. Tačiau atskirai galima paminėti pilietiškumo krypties NVŠ programas, nes pilietiškumo ugdymas glaudžiai susijęs su tokių socialinių ir emocinių gebėjimų, kaip gebėjimai priimti sprendimus, atsižvelgiant į visuomeninius veiksmus, prisidėti kuriant bendruomenės gerovę, priimti kitokį požiūrį ir kt., ugdymu.

Pilietiškumo krypties NVŠ programos nėra labai populiarios – 2023 m. pilietiškumo programas lankė 3,5 proc. bendrojo ugdymo mokinių. 2020 m. šias programas lankė 2,9 proc. mokinių, taigi per trejus metus ši dalis pakito nedaug – padidėjo 0,6 proc. punkto.

Nors visoje šalyje pilietiškumo krypties NVŠ programas renkasi palyginti nedaug mokinių, tačiau savivaldybėse padėtis įvairi. Išsiskiria mažųjų savivaldybių grupė, kurioje 2023 m. pilietiškumo programas lankė 7,3 proc. (2020 m. – 6,1 proc.) mokinių (4.17 pav.). Dalyje mažųjų ir dar keliose kitose savivaldybėse šias programas lankė daugiau nei dešimtadalis mokinių: Alytaus r. (18,2 proc.), Varėnos r. (17,7 proc.), Kazlų Rūdos (16,6 proc.), Lazdijų r. (15,6 proc.), Prienų r. (13,0 proc.), Pagėgių (12,7 proc.) ir Raseinių r. (10,7 proc.). Šios savivaldybės pasižymi tvirtu pilietiškumo krypties NVŠ programų vykdymu – Alytaus r., Varėnos r. ir Kazlų Rūdos savivaldybėse ir 2020 m. buvo daugiausia pilietiškumo programas lankančių mokinių, kitose minėtose savivaldybėse šis rodiklis taip pat buvo aukštesnis nei daugelyje savivaldybių. Nuo 2020 m. iki 2023 m. pilietiškumo krypties NVŠ programas lankančių mokinių labiausiai padaugėjo Pagėgių (6,7 proc. punkto), Prienų r. (6,2 proc. punkto) ir Lazdijų r. (5,9 proc. punkto) savivaldybėse. 2023 m. lankusiųjų pilietiškumo programas nebuvo arba buvo labai mažai (iki 1 proc.) Neringos, Birštono, Elektrėnų, Druskininkų ir Vilniaus m. savivaldybėse. Panaši padėtis šiose savivaldybėse buvo ir 2020 m.

4.17 pav. Pilietiškumo krypties NVŠ programų populiarumu išsiskiria mažųjų savivaldybių grupė

Pilietiškumo krypties NVŠ programose dalyvavusių bendrojo ugdymo mokinių* dalis (proc.) savivaldybėse



* Tik savivaldybės priklausomybės bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai.

Duomenų šaltinis: ŠVIS



Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros priemonių skyrimas

Universalios socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo programos padeda ugdyti visų mokinių kompetencijas, tačiau ugdant kai kuriuos mokinius (patiriančius įvairių rizikų, sunkumų), universalias programas svarbu papildyti tikslinėmis priemonėmis. Vienos iš tokių priemonių – vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros priemonės. Tai vaikui teikiama švietimo pagalba, socialinės, sveikatos priežiūros ir kitos paslaugos, kuriomis siekiama padėti jam įveikti susiformavusį ydingą elgesį, išsiugdyti prasmingo individualaus ir visuomeninio gyvenimo sampratą.

Vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatyme (2007) nustatytais atvejais šios priemonės skiriamos nusikaltimo, baudžiamojo ar administracinio nusižengimo požymių turinčią veiką padariusiems ar mokyklos nelankantiems vaikams. Vykdamas minimalios priežiūros priemones (įpareigojimą lankytis pas specialistą, lankyti vaiko dienos centrą ar kitą įstaigą ar organizaciją, toliau mokytis, dalyvauti terapijoje ir kt.), paslaugos teikiamos neatitraukiant vaiko arba kiek įmanoma mažiau jį atitraukiant nuo jo tėvų (globėjų, rūpintojų). Minimalios priežiūros priemonės gali būti skiriamos vaikams nuo 6 iki 18 metų, tačiau prioritetą teikiamas 14 metų ir vyresniems paaugliams, nes šis amžius laikomas itin svarbiu elgesio normoms formuotis. Vykdamas vidutinės priežiūros priemonę, vaikas yra ugdomas, prižiūrimas, jam teikiama švietimo pagalba, socialinės, sveikatos priežiūros ir kitos paslaugos vaikų socializacijos centre; tokia priemonė skiriama išimtiniais atvejais. Vidutinės priežiūros priemonės taikomos tik tiems vaikams, kurie dėl savo amžiaus (iki 14 metų) negali būti patraukti baudžiamajon atsakomybėn. Vaikui, nesukakusiam 14 metų, vidutinės priežiūros priemonė gali būti skiriama išimtiniais atvejais.

2023 m. minimalios priežiūros priemonės taikytos 1,2 tūkst. kartų, tai didesnis skaičius nei ankstesniais metais (4.3 lentelė). Dažniausiai taikomos vaiko minimalios priežiūros priemonės – įpareigojimas lankytis pas specialistą ir toliau mokytis. 2023 m. priemonė lankytis pas specialistą buvo taikyta 411 vaikų (tai sudaro 34 proc. minimalios priežiūros priemonių taikymo atveju), toliau mokytis toje pačioje ar kitoje mokykloje – 269 vaikams (22 proc.). Nuo 2020 m. iki 2023 m. santykinai labiausiai padaugėjo (50 proc. ir daugiau) vaikų, kurie buvo įpareigoti lankyti vaikų dienos centrą ar kitą įstaigą ir dalyvauti terapijoje, NVŠ ar prevencijos programose. 2023 m. rečiausiai (tik vienam vaikui) buvo taikyta priemonė dalyvauti taikinamojo tarpininkavimo (mediacijos) procese; ankstesniais metais ši priemonė taikyta dažniau.

4.3 lentelė. 2020–2023 m. dažniausiai taikytos vaiko minimalios priežiūros priemonės – įpareigojimas lankytis pas specialistą ir toliau mokytis
Vaikų, kuriems taikytos minimalios priežiūros priemonės, skaičius ir jo pokytis

	Vaikų skaičius				Vaikų skaičiaus pokytis nuo 2020 m. iki 2023 m.	
	2020	2021	2022	2023	Vnt.	Proc.
Lankytis pas specialistą	371	350	386	411	40	10,8
Lankyti vaikų dienos centrą ar kitą švietimo, kultūros, sporto, socialines ar kitas paslaugas teikiančią arba darbinę veiklą bendruomenėje vykdančią įstaigą ar organizaciją	91	89	128	153	62	68,1
Toliau mokytis toje pačioje ar kitoje bendrojo ugdymo mokykloje arba profesinio mokymo įstaigoje pagal privalomojo švietimo programas	262	200	246	269	7	2,7
Dalyvauti sporto, menų ar kitoje terapijoje, NVŠ, elgesio keitimo, socialinio ugdymo, prevencijos programose	147	158	198	223	76	51,7
Gydytis psichikos ir elgesio sutrikimus dėl psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo, patologiškus potraukį azartiniam lošimams, kitus įpročių ir potraukių sutrikimus	82	69	61	97	15	18,3
Dalyvauti taikinamojo tarpininkavimo (mediacijos) procese	22	23	8	1	-21	-95,5
Atlikti bendruomenei arba švietimo ar kitai įstaigai ar institucijai naudingą veiklą	64	43	52	49	-15	-23,4
Iš viso (jei vaikui taikytos kelios priemonės, jis skaičiuojamas kelis kartus)	1 039	932	1 079	1 203	164	15,8

Duomenų šaltinis: ŠVIS

ŠVIS duomenimis, vaiko vidutinės priežiūros priemonė (ugdymas ir pagalbos teikimas socializacijos centre) 2020 m. skirta 32, 2021 m. – 13, 2022 m. – 18, 2023 m. – 21 vaikui. Ši priemonė skirta vaikams, padariusiems nusikaltimo ar baudžiamojo nusižengimo požymių turinčią veiką, kuriems dėl amžiaus negalima taikyti baudžiamosios atsakomybės ir kurių elgesys kelia pavojų jiems ar kitiems žmonėms. Daliai vaikų vidutinės priežiūros priemonė skirta, jei taikant minimalios priežiūros priemonę nebuvo pasiekta teigiamų elgesio pokyčių (tai netaikoma vaikams, kuriems minimalios priežiūros priemonė skirta dėl mokyklos nelankymo).

Kai vaikui paskiriamos minimalios ar vidutinės priežiūros priemonės, pagalba teikiama ir jo šeimai. Tai gali būti kompleksinė pagalba, apimanti socialinių darbuotojų, psichologų, švietimo pagalbos specialistų ir sveikatos priežiūros specialistų paslaugas, įpareigojimas lankyti bendravimo su vaikais tobulinimo kursus, dalyvauti terapijoje ar kt.

4.4 lentelė. 2020–2023 m. beveik 3 kartus padaugėjo atvejų, kai, vaikui skyrus minimalią ar vidutinę priežiūrą, pagalbos priemonės taikytos ir jo šeimai
Tėvų, kuriems taikytos pagalbos priemonės, skaičius ir jo pokytis

Pagalbos priemonės, taikytos vaiko atstovams pagal įstatymą, kai vaikui skirtos minimalios ar vidutinės priežiūros priemonės	Vaikų skaičius				Vaikų skaičiaus pokytis nuo 2020 m. iki 2023 m.	
	2020	2021	2022	2023	Vnt.	Kartais
Kompleksinės pagalbos teikimas vaikui ir šeimai	118	248	329	398	280	3,4
Lankytis pas specialistą	73	153	249	287	214	3,9
Lankyti bendravimo su vaikais tobulinimo kursus	46	51	52	71	25	1,5
Dalyvauti meno ar kitoje terapijoje, pozityvios tėvystės ugdymo ir kitose programose, priemonėse ar mokymuose	28	42	63	105	77	3,8
Dalyvauti taikinamojo tarpininkavimo (mediacijos) procese	22	28	14	4	-18	0,2
Gauti mobilios pagalbos grupės, kurią sudaro įvairių sričių specialistai, paslaugas	1	1	17	3	2	3,0
Gdytis nuo priklausomybės nuo alkoholio, narkotikų ir kitų psichiką veikiančių psichotropinių medžiagų	10	8	15	12	2	1,2
Kitos pagalbos priemonės	18	29	34	33	15	1,8
Iš viso (jei vaiko atstovui taikytos kelios priemonės, jis skaičiuojamas kelis kartus)	316	560	773	913	597	2,9

Duomenų šaltinis: ŠVIS

2023 m. pagalbos priemonės šeimai taikytos 913 kartų; tai beveik tris kartus daugiau nei 2020 m. (4.4 lentelė). Tėvams dažniausiai taikyta kompleksinė pagalba (2023 m. ji skirta 398 kartus, tai sudaro 44 proc. visų priemonių skyrimo atvejų) ir įpareigojimas lankytis pas specialistą (skirta 287 kartus, tai sudaro 31 proc. visų priemonių skyrimo atvejų). 2023 m. šios priemonės taikytos 3–4 kartus dažniau nei 2020 m. Per aptariamą laikotarpį padažnėjo ir kitų priemonių taikymas, rečiau taikomas tik įpareigojimas dalyvauti taikinamojo tarpininkavimo (mediacijos) procese.

Vykdam šį ir ankstesniame skyriuose aptartas socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo priemones, svarbų vaidmenį atlieka nevyriausybinės organizacijos, siūlančios kompetencijų ugdymo programas, mokymus pedagoginiams darbuotojams, mokymo priemones, konsultacijas ir kt. Pavyzdžiui, Lietuvos socialinio emocinio ugdymo asociacija, Lietuvos žmogaus teisių centras, Socialinio ir emocinio ugdymo institutas, VšĮ „[vairovės ir edukacijos namai]“, VšĮ „Lions Quest Lietuva“, VšĮ „Lygių galimybių plėtros centras“, VšĮ „Socialinių inovacijų centras“, VšĮ „Paramos vaikams centras“, VšĮ „Pozityvaus ugdymo institutas“, VšĮ „Vaiko labui“, VšĮ „Vaikų linija“, VšĮ „Šeimos santykių institutas“. Minėtinos ir privačios iniciatyvos, pavyzdžiui, UAB „Karjeros kelias“ bendradarbiaujant su mokslininkais sukurta skaitmeninė ugdymo karjerai platforma „Spotiself“, skirta karjeros planavimo gebėjimams, apimančioms ir savęs pažinimą, sprendimų priėmimą, ugdyti. Šios ir kitos organizacijos ir iniciatyvos įvairiai prisideda prie socialinio ir emocinio ugdymo plėtros: vienos siūlo kompleksiškas plačias socialines ir emocines kompetencijas apimančias programas, skirtas įvairioms tikslinėms grupėms, kitos – programas ir priemones, skirtas siauresnei tikslinei grupei (tik mokiniams, pedagoginiams darbuotojams, vadovams, tėvams ar bendruomenėms), konkretiems gebėjimams stiprinti.

5. Savivaldybių indėlis, ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas

Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklės šalyje tyrimo duomenimis, savivaldybės atlieka reikšmingą vaidmenį, prisidedamos prie mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo, tačiau jų indėlis ir įsitraukimas šioje srityje yra labai nevienodas.

2022–2024 m. daugiau nei pusė savivaldybių (33) numatė mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui skirtas priemones²⁹ ir jų finansavimą savo strateginiuose planuose, o šias priemones finansavo 35 savivaldybės. Šioms priemonėms skiriamos lėšos, nepriklausomai nuo savivaldybės finansinių išteklių dydžio, varijavo – nuo kelių šimtų iki kelių šimtų tūkstančių eurų.

Tik nedidelė dalis (16) savivaldybių 2023–2024 m. m. investavo į mokytojų kompetencijų, reikalingų mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, prevencinėms programoms įgyvendinti, tobulinimą.

Tik nedidelė dalis (16) savivaldybių 2023–2024 m. m. investavo į mokytojų kompetencijų, reikalingų mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, prevencinėms programoms įgyvendinti, tobulinimą.

Dalis prevencinių programų, ypač psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo, savivaldybių yra plačiai remiamos, o kitų sričių (pvz., patyčių ir smurto prevencijos) programos sulaukia mažesnio dėmesio.

2023–2024 m. m. psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programas inicijavo ir finansavo 44 savivaldybės, o patyčių, smurto ir agresijos bei kitas prevencines programas – 14 savivaldybių.

Per *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* įgyvendinimo pirmuosius 2023–2024 mokslo metus du trečdaliai (40) savivaldybių ir jų mokyklų susidūrė su iššūkiais – trūko kvalifikuotų mokytojų, mokymo ir metodinės medžiagos, mokytojams didėjo darbo krūvis, kilo mokinių tėvų nepasitenkinimas programa. 36 savivaldybių mokyklose trūko apie 260 kvalifikuotų gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų.

Nors savivaldybės domisi ir gana nemaža jų dalis atlieka savo pavaldumo mokyklų mikroklimato tyrimus (2022–2024 m. – 22), jų įsitraukimas į klimato gerinimo projektus yra sąlyginai menkas.

2022–2024 m. mokyklų klimato gerinimo priemones inicijavo tik 11 savivaldybių.

Savivaldybių indėlis ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas nevalstybinėse mokyklose ir neformaliojo švietimo sektoriuje yra santykinai mažas (palyginti su valstybinėmis mokyklomis ir formalioju švietimu). 2023–2024 m. m. iš 20-ies savivaldybių, kurių teritorijoje veikia nevalstybinės mokyklos, tik trys vykdė priemones, skirtas nevalstybinių mokyklų mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui užtikrinti. Maždaug kas ketvirta savivaldybė nefinansavo ir nevykdė socialinio ir emocinio ugdymo priemonių ir prevencinių programų ikimokyklinio ugdymo ir NVŠ mokyklose.

Šiame skyriuje pristatomi NŠA užsakymu „Factus Dominus“ tyrėjų prof. habil. dr. Gedimino Merkio ir Kęstutis Tarnausko atlikto *Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklės šalyje tyrimo* (toliau – Tyrimas) rezultatai. Šiuo Tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti savivaldybių vaidmenį ir indėlį, ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas. 2024 m. gegužės–birželio mėn. atlikta visų 60 savivaldybių administracijų atstovų internetinė apklausa. Atsakymus į klausimyno klausimus atsiuntė visos savivaldybės. Klausimų turinys buvo orientuotas ne į nuomonių ištyrimą, bet į faktų apie socialinio ir emocinio ugdymo ir prevencinio darbo būklę konkrečioje savivaldybėje nustatymą (daugiau informacijos apie Tyrimo metodiką ir jo metu vykdytą apklausą pateikiama 1 priede).

Savivaldybių inicijuojamų priemonių, padedančių ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas, finansavimas

Socialinio ir emocinio ugdymo priemonių inicijavimas ir finansavimas savivaldybių lėšomis

Lietuvoje 2022–2024 m. daugiau nei pusė savivaldybių inicijavo ir savo lėšomis finansavo ugdymo įstaigoms skirtas priemones mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti. Tyrimas parodė, jog

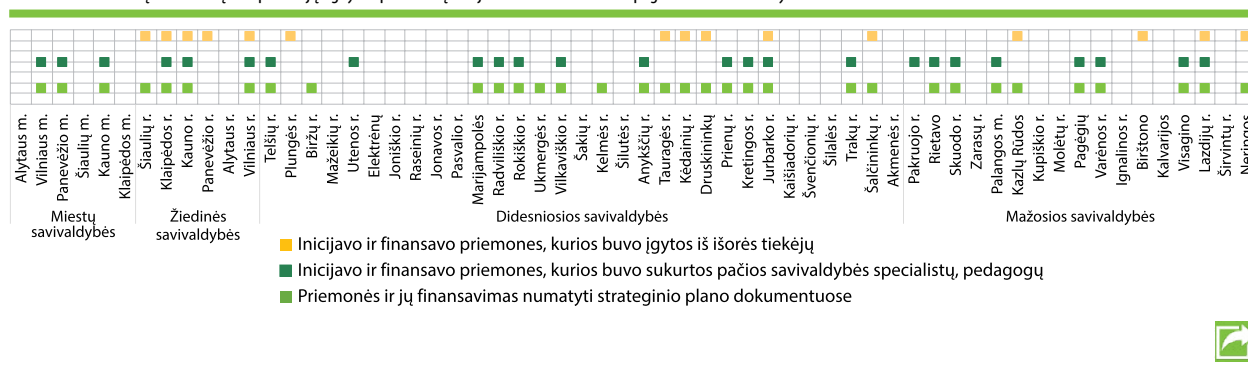
²⁹ Šiame skyriuje terminas „socialinio ir emocinio ugdymo priemonės“ apima socialinio ugdymo programas, projektus, mokymus, seminarus, vasaros stovyklas ir pan.

šalies savivaldybių administracijos prasmingai prisideda, kad mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas vyktų sklandžiai ir efektyviai.

Nustatyta, kad 2022–2024 m. kas ketvirta savivaldybė inicijavo ir savo lėšomis finansavo ugdymo įstaigoms skirtas iš išorės tiekėjų įsigytas priemones vaikų ir jaunimo socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti. Tai priemonės ir programos, kurias organizuoja NŠA, o viešosios įstaigos jas teikia mokykloms kaip mokamas edukacines paslaugas (pvz.: VŠĮ „Vaiko labui“; VŠĮ Paramos vaikams centras; VŠĮ „LIONS QUEST Lietuva“; VŠĮ Šeimos santykių institutas; VŠĮ „Vaikų linija“ ir kt.). Savivaldybės taip pat finansuoja priemones, kurios yra sukurtos pačios savivaldybės specialistų, pedagogų ir diegiamos jos įsteigtose mokyklose. Tokias priemones ir programas finansavo 25 savivaldybės iš 60-ies, ir tai sudaro 41,7 proc. Tai parodo, kad Lietuvos regionai, jų mokyklos, specialistai ir pedagogai yra kūrybingi ir iniciatyvūs. Abiejų tipų socialinio ir emocinio ugdymo priemonėmis lėšų skyrė 5 savivaldybės: Vilniaus r., Lazdijų r., Klaipėdos r., Kauno r. ir Jurbarko r. (5.1 pav.).

5.1 pav. 35 savivaldybės iš 60-ies inicijavo ir finansavo ugdymo įstaigoms skirtas priemones mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, 2022–2024 m.

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo priemonių inicijavimas ir finansavimas pagal atskiras savivaldybes



Socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo procesuose 2022–2024 m. vyravo didelė organizatorių, renginių, priemonių ir programų įvairovė. Intensyviai vyko tarpinstitucinė partnerystė ir bendradarbiavimas. Įvairios edukacinės organizacinės iniciatyvos buvo vykdomos centralizuotai ir demokratiškai. Tai sukūrė teigiamą sinergiją ir prisidėjo prie socialinio ir emocinio ugdymo kokybės gerinimo.

Atliktame Tyrime 55 proc. savivaldybių nurodė, kad savo sprendimą remti mokinių socialinio ir emocinio ugdymo priemones iš savo lėšų įtvirtina strateginiame plane ir šį planą detalizuojančiuose dokumentuose (švietimo ir ugdymo sektoriaus priemonių plane) (5.1 pav.). Manytina, kad tai yra prasminga, ir savivaldybių apsisprendimas dėl planuojamų papildomų asignavimų mokykloms yra saugesnis, stabilesnis visais atžvilgiais – teisiniu, politiniu, vadybiniu.

Savivaldybių skiriamų lėšų socialinio ir emocinio ugdymo priemonėms bei prevencinėms programoms dydis

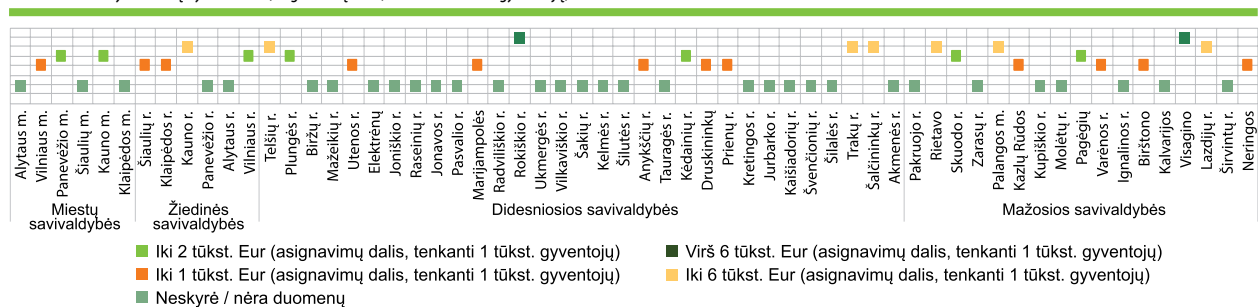
Savivaldybių investicijos į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo priemones (neskaitant mokymo lėšų) per 2022–2024 m. sudaro virš dviejų milijonų eurų (2,1 mln. Eur). Tai yra 28 savivaldybių, kurios apklausoje nurodė, kad šiuo laikotarpiu edukacinėms priemonėms ir prevencinėms programoms skyrė tam tikro dydžio asignavimus iš savo biudžeto, lėšos. Vidutinė suma, tenkanti vienai savivaldybei, sudaro 74,2 tūkst. Eur, tačiau atskirose savivaldybėse lėšų suma labai skyrėsi: nuo 800,0 Eur iki 543,4 tūkst. Eur. Savivaldybių investicijų į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo priemones mediana sudaro beveik 24 tūkst. Eur.

Atsižvelgus į tai, kad savivaldybių gyventojų skaičius ir asignavimai socialiniam ir emociniam ugdymui savivaldybėse labai kontrastingi, buvo apskaičiuotas santykinis asignavimų dydis, tenkantis 1 tūkst. savivaldybės gyventojų. Asignavimų palyginimas pagal išreikštus absoliučius ir santykinius dydžius parodė, kad savivaldybių išsidėstymas pagal asignavimus skiriasi. Pagal asignavimų absoliutinę išraišką, šalyje daugiausia lėšų skiria Kauno m. savivaldybė (543,4 tūkst. Eur) ir Kauno r. savivaldybė (356,4 tūkst. Eur). Rokiškio r. savivaldybė skyrė 176,6 tūkst. Eur, o mažoji Visagino savivaldybė – 127,0 tūkst. Eur. Pagal asignavimų santykinę išraišką (asignavimų dydį, tenkantį 1 tūkst. gyventojų), savivaldybės išsidėsto kitaip: didžiausią santykinį lėšų dydį mokinių soci-

aliniam ir emociniam ugdymui skyrė mažoji Visagino ir Rokiškio r. savivaldybės (5.2 pav.). Jų skirti asignavimai, tenkantys 1 tūkst. gyventojų, sudaro, atitinkamai, 6,5 tūkst. Eur ir 6,2 tūkst. Eur. Pagal 28 savivaldybėse skirtą santykinę asignavimų dydį socialinio ir emocinio ugdymo priemonėms, vidutinė 1 tūkst. gyventojų skirta suma sudaro 1,7 tūkst. Eur (minimali – 19,9 Eur, maksimali – 6,5 tūkst. Eur).

Savivaldybių sprendimai, ar finansuoti savo lėšomis mokyklų įsigyjamą edukacinę socialinio ir emocinio ugdymo paslaugas, nesusiję su savivaldybės gyventojų skaičiumi ir, atitinkamai, su savivaldybės ekonominiu pajėgumu. Tyrimas parodė, kad tiek didelės, tiek mažos savivaldybės skiria skirtingus lėšų dydžius šioms ugdymo paslaugoms įsigyti, nepriklausomai nuo gyventojų skaičiaus. Koreliacijos koeficientas tarp gyventojų skaičiaus ir santykinio asignavimų dydžio 1 tūkst. gyventojų yra neigiamas, tačiau artimas nuliui: $R = -0,169$; $R^2 = 0,03$.

5.2 pav. 28 savivaldybės* iš 60-ies skyrė lėšų iš savo biudžeto mokinių socialinio ir emocinio ugdymo priemonėms bei prevencinėms programoms remti 2022–2024 m. (neskaitant mokymo lėšų)
Santykinis lėšų dydis eurai (asignavimų dalis, tenkanti 1 tūkst. gyventojų)



* Savivaldybės, kurios, pildydamos klausimyną, nurodė iš savo biudžeto skiriamą lėšų dydį socialinio ir emocinio ugdymo priemonėms remti.



Vertinant pagal asignavimų santykinį dydį, matyti, kad savivaldybės, kurios skiria iki 6 tūkst. Eur (asignavimų dalis, tenkanti 1 tūkst. gyventojų), yra didesniosios šalies savivaldybės – Trakų r., Telšių r., Šalčininkų r., ir mažosios – Lazdijų r., Palangos m., Rietavo, taip pat žiedinė Kauno r. savivaldybė. Tačiau mažiausią asignavimo lėšų dalį (iki 1 tūkst. Eur) mokinių socialinio ir emocinio ugdymo priemonėms bei prevencinėms programoms skyrė ir didžiosios Vilniaus m., Klaipėdos r., Šiaulių r. savivaldybės. Tai rodo, kad ne kiekviena miesto, žiedinė ar didesnioji savivaldybė yra pasiryžusi socialiniam ir emociniam ugdymui skirti lėšų iš savo biudžeto, o mažosioms savivaldybėms galimai stinga žmoniškųjų išteklių atitinkamoms programoms ir priemonėms sukurti ar finansuoti.

Savivaldybių indėlis ir praktika, sudarant sąlygas pedagogams tobulinti kvalifikaciją, reikalingą vaikų socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti

Vaikų socialinės ir emocinės kompetencijos yra svarbios tiek asmeniniame, tiek socialiniame jų gyvenime. Šios kompetencijos apima gebėjimus, kurie padeda vaikams efektyviai bendrauti, suprasti ir valdyti savo emocijas, kurti teigiamus santykius ir priimti atsakingus sprendimus. Savivaldybių vaidmuo yra labai svarbus, siekiant sudaryti sąlygas pedagogams tobulinti savo kvalifikaciją, ypač reikalingą vaikų socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti. Todėl savivaldybės skiria lėšų pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo (toliau – PKT) programoms, seminarams ir mokymams, kuriuose dalyvaudami pedagogai įgyja naujų žinių ir įgūdžių, būtinų vaikams ugdyti.

Papildomos lėšos pedagogų mokymams

Maždaug kas ketvirta šalies savivaldybė (16 iš 60-ies) skiria papildomų lėšų pedagogams dalyvauti įvairiose kvalifikacijos tobulinimo mokymuose socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo, prevencinių programų vykdymo tematika (5.3 pav.). Sąvoka „papildomos lėšos“ čia reiškia, kad kalbama apie pačios savivaldybės asignavimus, kurie minėtai PKT tikslais buvo skirti papildomai, greta mokymo lėšų, kurios ateina centralizuotai iš valstybės biudžeto.

5.3 pav. Kas 4-a šalies savivaldybė skyrė papildomų lėšų pedagogams dalyvauti įvairiuose kvalifikacijos tobulinimo mokymuose socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti ir prevencinėms programoms vykdyti

Savivaldybės, 2023–2024 m. m. skyrusios papildomų lėšų pedagogams dalyvauti įvairiuose kvalifikacijos tobulinimo mokymuose socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti ir prevencinėms programoms įgyvendinti



PKT renginių tematika ir jų svarba vaikų ugdymui

Pateikti PKT renginių tematikos pavyzdžiai apima įvairius svarbius aspektus, susijusius su mokinių psichosocialine gerove, emocine sveikata ir saugumu. Šios temos apima tiek specifinių problemų, tokių kaip savižudybės grėsmė, patyčių prevencija, seksualinis smurtas ir smurto protrūkiai mokyklose, sprendimą, tiek bendresnes ugdymo sritis, kaip streso valdymas, emocinio intelekto ugdymas, elgesio ir emocijų sutrikimų turinčių mokinių ugdymas ir gyvenimo įgūdžių mokymas (5.1 lentelė).

Be to, PKT renginių tematika apima mokinių mokymosi motyvacijos skatinimą, socialinių, emocinių ir sveikos gyvensenos kompetencijų ugdymą, dailės terapijos metodų taikymą ir tarpasmeninių santykių stiprinimą. Toks platus temų spektras padeda mokytojams geriau suprasti ir spręsti įvairias švietimo bendruomenėje kylančias problemas, taip pat tobulinti jų kompetencijas ir gebėjimus dirbti su įvairių poreikių turinčiais mokiniais.

5.1 lentelė. 2023–2024 m. m. šalies savivaldybėse vyko PKT renginiai, skirti socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti
PKT renginių, skirtų socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, tematika

Kvalifikacijos tobulinimo renginių teminės sritys	Kvalifikacijos tobulinimo renginių tematikos pavyzdžiai
Veiklos yra skirtos vaikų psichikos sveikatai, saugumui ir emocinei gerovei pagerinti	„Savižudybės grėsmė ir savižala: kaip atpažinti ir reaguoti švietimo bendruomenėje“ „Specialistų kompetencijų stiprinimo galimybės atpažįstant savižudybių riziką“ „Patyčių prevencijos priemonės ir įrankiai. Tarptautinė patirtis“ „Smurto protrūkiai mokykloje: kaip suvaldyti į mokytoją nukreiptą agresiją?“ „Seksualinis smurtas naudojant informacines technologijas“ „Žalingų medžiagų vartojimas mokykloje: ką gali padaryti mokytojai ir tėvai?“ „Smurtas ir priekabiavimas: pavojus, prevencijos priemonės, darbuotojų teisės ir pareigos“ „Saugi mokykla“
Veiklos yra skirtos pedagogų ir tėvų gebėjimams ugdyti vaikų socialines ir emocines kompetencijas stiprinti, taip pat praktinei pagalbai mokykloms teikti, įgyvendinant prevencines programas	„Socialinės, emocinės ir sveikos gyvensenos kompetencijų ugdymas“ „Kaip ugdyti fizinę negalią patiriančius mokinius?“ „Pozytyvaus elgesio palaikymo ir intervencijų sistemos taikymo ypatumai“ „Emocinio intelekto lavinimas mokyklose. Socialinių emocinių kompetencijų ugdymas naudojant Limbinio mokymo(si) sistemą LPS™“ „Gyvenimo įgūdžių mokomojo dalyko įgyvendinimas pagrindiniame ugdyme“ „Ribų svarba mokytojo ir mokinių tarpasmeniniuose santykiuose“
Mokymai ir seminarai, orientuoti į įvairias sritis: nuo streso valdymo, veiksmingumo ir pozityvaus elgesio skatinimo iki psichosocialinės sveikatos ir specialiųjų ugdymo(si) poreikių	Streso valdymo mokymai „Konfliktinių situacijų ir streso valdymas, emocinė savikontrolė“ „Stiprios, agresyvios ir pykčio emocijos – iš kur jos ateina ir kaip su jomis dirbti?“ „Mokytojai herojai: kas padeda pedagogui augti?“
Seminarai ir programos, orientuoti į pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, siekiant gerinti jų gebėjimus dirbti su vaikais, turinčiais įvairių elgesio ir emocijų sutrikimų, ir įgyti praktinių įgūdžių efektyviai juos ugdyti	„Elgesio ir emocijų sutrikimų turinčių mokinių ugdymas – pagalba ir sprendimų paieška kartu“ „Darbas su elgesio ir emocijų sunkumų turinčiais mokiniais. Situacijų apžvalga ir jų valdymo galimybės“ „Vaikų pyktis ir agresija. Pedagogo vaidmuo ir valdymo strategijos“ „Psichikos sveikatos raštingumo didinimas“

PKT renginių pobūdis ir turinys pasižymi didele įvairove. Šalies savivaldybės, skirdamos papildomų lėšų pedagogams dalyvauti įvairiuose kvalifikacijos tobulinimo mokymuose socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti ir prevencinėms programoms vykdyti, padeda užtikrinti, kad mokytojai gautų visapusišką paramą, reikalingą sėkmingam vaikų ugdymui.

Savivaldybių indėlis, padedant mokykloms vykdyti socialines ir emocines kompetencijas ugdančias smurto, patyčių, psichiką veikiančių medžiagų vartojimo ar kitas prevencines programas

Psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programų vykdymo svarba

Įvairios prevencinės programos, vykdomos Lietuvos mokyklose, yra susijusios su mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymu. Socialinio ir emocinio mokinių ugdymo veiksmingumui turi įtakos tai, kaip intensyviai savivaldybės mokyklose vykdomos mokiniams skirtos prevencinės programos. Dauguma (73,3 proc. arba 44 iš 60-ies) savivaldybių 2023–2024 m. m. savo mokyklose inicijavo psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programų vykdymą ir skyrė joms savo biudžeto lėšų (5.4 pav.). Tai gali būti susiję su tuo, kad didžioji dalis savivaldybių susiduria su šia socialine problema ir bando mažinti jos plitimą tarp mokinių. Vis dėlto, kito tipo prevencines programas, pavyzdžiui, patyčių, smurto ir agresijos ar kitas prevencines programas, savo iniciatyva ir lėšomis vykdo tik kas antra savivaldybė.

Ypatingas pasiekimas yra ir tai, kad dalis savivaldybių tradicines kovos su psichoaktyviųjų medžiagų platinimu mokyklose priemones papildo visiškai inovaciniais, anksčiau netaikytas įrankiais. Šie įrankiai paremti naujausiomis technologijomis grįstais momentiniais biocheminiais matavimais. Šiuo metu jau yra nemažai psichoaktyviųjų medžiagų vartojimą objektyviai ir greitai matuojančių įvairių prietaisų. Tačiau apklausos rezultatai taip pat atskleidė, kad didėja susirūpinimas dėl sąlyginai nedidelio prevencinių priemonių efektyvumo psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo srityje. Tai parodo autentiški savivaldybių specialistų atsakymų pavyzdžiai:

- „Džiaugiamasi nemaža programų pasiūla, tačiau manoma, kad šiuo metu visos Lietuvos skaudulys yra didelis psichotropinių medžiagų vartojimas ir platinimas, skaityti paskaitas ir aiškinti, kaip tai žalinga, jau tikrai nebėra naudinga, reikėtų imtis rimtesnių veiksmų, o visų pirma, atnaujinti teisės aktus su griežtesnėmis nuobaudomis tėvams ir pilnamečiams mokiniams“.
- „Patirtis rodo, kad kai kurias programas (pvz., lytiškumo, psichoaktyviųjų medžiagų prevencijos), turėtų mokyti tos srities specialistai, nes pedagogai negali būti atsakingi už tikslios informacijos pateikimą, pvz.: tokios kaip, kontraceptinės priemonės, jų naudojimas, saugumas, teisiniai dalykai ir pan. Tai turėtų būti daroma sistemingai, o ne kiekvieną kartą ieškant, kas gali profesionaliai ir atsakingai tai išdėstyti“.
- „Yra gan platus prevencinių programų spektras, bet ne visos yra veiksmingos. Ypatingai kalbant apie psichoaktyviųjų medžiagų vartojimą, kai vien švietimo įstaigose vykdomos prevencijos neužtenka, reikia kardinalių sprendimų dėl psichoaktyviųjų medžiagų platinimo ir vartojimo vaikų ir jaunimo tarpe“.

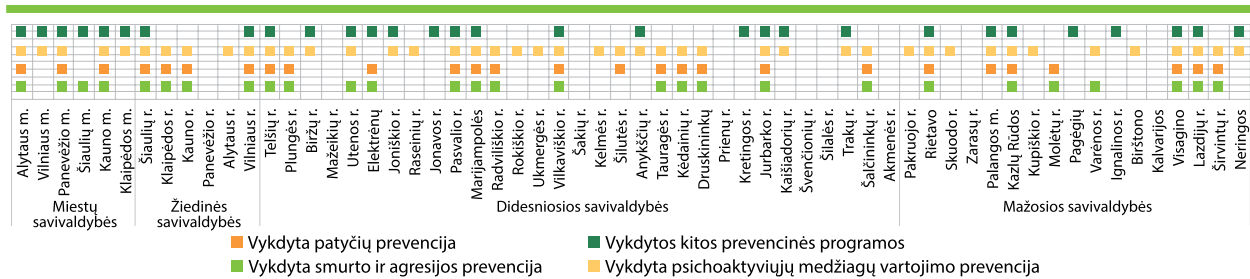
Savivaldybių įsitraukimas į prevencinių programų vykdymą

Tyrimas parodė, kad 2023–2024 m. m. savivaldybių įsitraukimas į savarankišką mokykloms skirtų prevencinių programų vykdymą buvo labai netolygus. Dalis savivaldybių inicijavo ir skyrė lėšų iš savo biudžeto visų nurodytų 4 tipų prevencinių programų vykdymui remti (5.4 pav.). Tačiau dalis savivaldybių neinicijavo ir neskyrė lėšų iš savo biudžeto nė vienai nurodytai prevencinei programai įgyvendinti (tai nereiškia, kad tose savivaldybėse prevencinis darbas nevyksta). Iš 5.4 pav., kuriame nurodyti 4 skirtingi prevencinių programų (priemonių) tipai, matyti, kad dalis savivaldybių savarankiškai neinicijuoja prevencinių projektų iš savo vietinio biudžeto lėšų ir pasikliauja tuo, kas vykdoma mokyklose iš mokymo lėšų.

Apklausos duomenimis, nė vienos iš keturių minėtų tipų prevencinių programų savo lėšomis nerėmė 9 savivaldybės: Panevėžio r., Mažeikių r., Šakių r., Prienų r., Švenčionių r., Šilalės r., Akmenės r., Zarasų r. ir Kalvarijos (5.4 pav.). Tačiau buvo net 14 savivaldybių, kurių administracijų atstovai nurodė, kad jų mokyklos dalyvauja visų tipų prevencinėse programose: Alytaus m., Panevėžio m., Kauno m., Šiaulių r., Vilniaus r., Telšių r., Pasvalio r., Marijampolės, Vilkaviškio r., Jurbarko r., Rietavo, Kazlų Rūdos, Visagino ir Lazdijų r. Tai, kad savivaldy-

5.4 pav. 14 savivaldybių inicijavo ir skyrė lėšų iš savo biudžeto visų 4 tipų* prevencinėms programoms vykdyti 2023–2024 m. m.

Iš savivaldybės lėšų finansuojamų 4 tipų prevencinių programų vykdymas atskirose savivaldybėse



* Klausimyne buvo galima pažymėti 4 skirtingus prevencinių programų tipus: psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencija; patyčių prevencija; smurto ir agresijos prevencija; kitos prevencinės programos.



bės taip skirtingai įsitraukia į prevencines programas, rodo, jog dalis vietos valdžios atstovų, savivaldybių administracijų, savo misiją ir vaidmenį suvokia kitaip. Matyt, manoma, kad pirmiausia privalu pasirūpinti mokyklų pastatais, infrastruktūra, mokinių maitinimu, vežiojimu, kitais „ūkiškais“ reikalais, o prevencinė veikla – išskirtinai mokyklų ir mokytojų rūpestis. Toks ribotas dalies savivaldybių įsitraukimas į prevencinį darbą gali rodyti ir neišnaudotas galimybes. Pasitelkiant socialinę reklamą, savivaldybių specialistų mokymus, lanksčią asignavimų skirstymo politiką, būtų galima siekti pakeisti vietos valdžios atstovų požiūrį. Tikėtina, šitaip galima būtų palaipsniui plėsti ir aktyvinti savivaldybių įsitraukimą į prevencinių programų vykdymą jų iniciatyva ir lėšomis.

Savivaldybės įsitraukimo į savarankiškai vykdomas prevencines programas mastas³⁰ nepriklauso nuo savivaldybės dydžio ($R = -0,14$; $R^2 = 0,02$), o kartu ir nuo jos ekonominio pajėgumo. Tikėtina, kad atitinkamas įsitraukimas priklauso nuo vietos valdžios ir vietos bendruomenės, nuo požiūrio į socialiai jautrius edukacinius klausimus šiuolaikiškumo. Tačiau buvo nustatytas gana stiprus ryšys ($R = 0,833$; $R^2 = 0,694$) tarp patyčių prevencijos programų ir smurto ir agresijos programų. Taip pat nėra nereikšmingas ryšys tarp patyčių prevencijos programų ir psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo prevencijos programų ($R = 0,394$; $R^2 = 0,16$). Nustatyti ryšiai tarp savivaldybių diegiamų prevencinių programų netiesiogiai rodo, kad aktyvus / pasyvus savivaldybių nusiteikimas diegti savo lėšomis įvairias prevencines programas priklauso nuo vietos valdžios ir švietimo bendruomenės požiūrio. Jei nediegama viena kuri nors svarbi programa, tai yra nemaža tikimybė, kad ir gimininga prevencinė programa atitinkamoje savivaldybėje nebus diegiama. Žinoma, galioja inversijos taisyklė: jei konkrečioje savivaldybėje diegiama kuri nors svarbi prevencinė programa, tai yra tikimybė, kad bus diegiama ir gimininga kito tipo prevencinė programa.

Apklauskos rezultatai taip pat parodė, kad platesnio profilio prevencines programas inicijuoja ir finansuoja pačios savivaldybės, o diegiamų priemonių idėjinis ir praktinės veiklos turinys akivaizdžiai pasitarnauja taip pat ir mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti. Tipiniai įvairių prevencinių priemonių ir programų pavyzdžiai galėtų būti šie:

- „Metodinės ir konsultacinės pagalbos lygių galimybių, kovos su prekyba žmonėmis, smurtą patyrusių asmenų srityje organizavimo užtikrinimas“; „Visagino savivaldybės nusikaltimų prevencijos ir kontrolės programos įgyvendinimas“ (Visagino sav.)
- „Dėl Vilniaus miesto savivaldybės vaikų ir jaunimo psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo bei platinimo prevencijos 2024–2028 metų strategijos patvirtinimo“ (Vilniaus m. sav.)
- Konkursas „Mes policijos bičiuliai“ (Trakų r. sav.)
- „Smurto artimoje aplinkoje prevencija ir pagalbos teikimas smurtą naudojantiems asmenims“ (Šiaulių m. sav.)
- Kiekvienais metais parengiamas Klaipėdos rajono savivaldybės narkotikų kontrolės ir nusikalstamumo prevencijos priemonių planas (Klaipėdos r. sav.)
- 2024–2025 metų Kauno miesto mokyklų žalingų įpročių prevencijos priemonių planas (Kauno m. sav.).

30 Šis dydis buvo rastas, skaičiuojant savivaldybių savo lėšomis vykdomas skirtingo tipo programas.

Taip pat mokyklos siekia dalyvauti platesnio profilio prevencinėse programose, kurios orientuotos ne vien į švietimo įstaigas, bet į platesnę savivaldybės gyventojų bendruomenę, nes tai leistų pasiekti reikšmingesnių pokyčių šioje srityje. Kad tai yra aktualu, atsispindi ir autentiškuose savivaldybių administracijos specialistų atsakymų pavyzdžiuose:

- „Daugiau dėmesio skirti sunkumų įvertinimo rezultatų gerinimui, sutelkiant mokyklos administracijos, klasės mokytojų bei mokinių tėvų pastangas. Organizuoti konkrečius mokymus mokiniams, jų tėvams, mokytojams. Suprantama, tai reikalauja laiko, finansinių resursų, ir visos klasės / mokyklos bendruomenės noro ir atkaklumo bei pagalbos vaikui specialistų sutelktumo.“
- „Organizuoti nemokamus seminarus mokinių tėvams prevencijos dėl smurto, patyčių, psichoaktyvių medžiagų vartojimo, socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo klausimais.“
- „Tėvai ir globėjai turi vaidinti svarbų vaidmenį padėdami savo vaikams ugdyti socialines ir emocines kompetencijas, tačiau dažnai kyla sunkumų įtraukiant juos į socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą.“
- „Teikime mokymus pedagogams ir tėvams ir skatinkime bendruomenių dalyvavimą.“
- „Aktyviai įtraukti tėvus ir bendruomenę į šią ugdymo sritį, organizuojant bendrus renginius, seminarus ir diskusijas.“

Savivaldybių inicijuojami mokyklų mikroklimate tyrimai ir priemonės mokyklų mikro klimatui gerinti

Mokyklos mikro klimatas ir jo svarba

Mokyklos socialinis klimatas arba mikro klimatas yra kasdienė aplinka, kurioje mokiniai socializuojasi. Tam tikrą mikro klimatą turinti mokykla yra erdvė, kurioje nuolat rodomi palankaus, socialaus arba, priešingai, ydingo ir destruktivaus elgesio pavyzdžiai. Šie pavyzdžiai formuoja mokinių socialinio išmokimo turinį ir kryptingumą. Palankus mokyklos socialinis klimatas yra mokyklos bendruomenėje kolektyviai pasidalytų socialinių ir emocinių kompetencijų raiška, o ydinga, pataloginė socialinė aplinka mokykloje yra akivaizdi emocinio intelekto ir socialinių ir emocinių kompetencijų stokos išdava (Merkys, Tarnauskas, 2024).

Tyrimai (Bear, Yang, Mantz ir kt., 2021; Zullig, Matthews, Valois, 2020) rodo, kad palankus mokyklos mikro klimatas, kuris apima teigiamus mokytojų ir mokinių santykius, socialinę paramą, saugią ir įtraukią mokymosi aplinką, skatina mokinių įsitraukimą ir motyvaciją. Tokios aplinkos sąlygomis mokiniai jaučiasi labiau vertinami, labiau pasitiki savo gebėjimais ir yra labiau linkę siekti geresnių mokymosi rezultatų. Be to, teigiamas mikro klimatas mažina stresą ir su mokslu susijusį nerimą, sumažina destruktivaus elgesio riziką, todėl mokiniai gali efektyviau mokytis ir pasiekti aukštesnius mokymosi rezultatus. Nepakankamai palankus arba neigiamas mokyklos mikro klimatas, priešingai, gali slopinti mokymosi motyvaciją, skatinti destruktivų elgesį ir neigiamai paveikti mokinių rezultatus.

Emocinio intelekto, socialinių ir emocinių kompetencijų gali stokoti tiek mokiniai, tiek kiti mokyklos bendruomenės nariai – administracija, mokytojai, tėvai (Merkys, Tarnauskas, 2024). Todėl svarbu periodiškai atlikti mokyklos mikro klimato tyrimus ir, remiantis šių tyrimų rezultatais, jį gerinti.

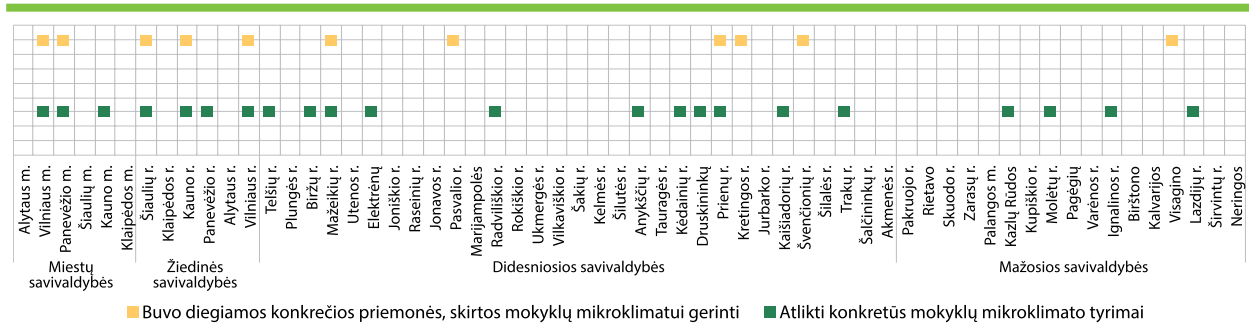
Mokyklų mikro klimato tyrimai

Tyrimo duomenys rodo, kad per 2022–2024 m. laikotarpį tikslinius mokyklų mikro klimato tyrimus atliko šiek tiek daugiau nei trečdalis (22 iš 60-ies) savivaldybių (5.5 pav.).

Kai kurios savivaldybės (pavyzdžiui: Anykščių r., Biržų r., Ignalinos r., Trakų r., Elektrėnų) atitinkamus projektus inicijavo vienoje ar keliose mokyklose, kitos (pavyzdžiui: Kėdainių r., Panevėžio r., Prienų r., Kaišiadorių r.) – visose savo bendrojo ugdymo mokyklose. Šiuos tyrimus inicijavo savivaldybės ar pačios joms pavaldžios mokyklos dėl įvairių priežasčių: dėl mokinių tėvų, mokytojų ar mokyklos administracijos skundų, pašlijusių darbuotojų santykių, kylančio streso, į mokyklą atėjusių naujų mokinių adaptacijos stebėsenos, pradedant socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo prevencinę programą ir ją baigiant. Kai kuriose sa-

5.5 pav. 2022–2024 m. savo pavaldumo mokyklų tikslinius mikroklimato tyrimus atliko 22 savivaldybės, o mikroklimato gerinimo priemones inicijavo perpus mažiau – 11 savivaldybių

2022–2024 m. mokyklų mikroklimato tyrimų ir (ar) tobulinimo projektų (ne)vykdymas savivaldybėse



vivaldybėse kiekvienais metais visose jų pavaldumo mokyklose atliekamos mokyklos bendruomenės narių apklausos, tyrimai dėl mokyklos mikroklimato, smurto ir patyčių apraiškų, pamokų lankomumo, taikomų prevencinių priemonių efektyvumo ir panašiai. Atsižvelgdamos į šių apklausų, tyrimų rezultatus, mokyklos planuoja metines veiklas (švietimo pagalbos priemones, teminius renginius, kvalifikacijos tobulinimo ir kitas priemones).

Mokyklų mikroklimato tyrimai, kaip parodė savivaldybių administracijų specialistų apklausos duomenys, atliekami panaudojant pačių mokyklų vidinius resursus (mokyklos biudžeto lėšas, pasitelkiant mokykloje dirbančius specialistus) arba išorinius išteklius (pavyzdžiui: savivaldybės, Europos Sąjungos fondo, TŪM programos ar „ERASMUS+“ programos³¹ lėšas, pasitelkiant PPT, visuomenės sveikatos biuro specialistus ar kitos mokyklos psichologus).

Savivaldybės nuolat domisi savo įsteigtų švietimo įstaigų mikroklimatu, tačiau taupydamos lėšas paprastai neskuba užsakyti mokslinių tyrimų, o rūpinus duomenis ir informaciją bando susirinkti iš mokyklų įsivertinimo, išorinio vertinimo ataskaitų, priežiūros pažymų ir pan. Tyrimo duomenimis, savo pavaldumo mokyklų mikroklimato tyrimus 2022–2024 m. atliko maždaug 37 proc. savivaldybių. Ši sąlyginai nemaža jų dalis yra sietina bent su keliomis mokyklų tobulinimo programomis ir projektais – vykdytu „Kokybės krepšelio“ projektu ir šiuo metu įgyvendinama TŪM programa. Kai kurios savivaldybės TŪM programos priemonių plane įsipareigojo atlikti šioje programoje dalyvaujančių mokyklų mikroklimato tyrimus, ir tam tikslui pagal sutartį buvo numatytos tikslinės lėšos.

Mokyklų mikroklimato gerinimas

Mokyklos mikroklimato tyrimai yra svarbus žingsnis, siekiant užtikrinti palankią ir sveiką ugdymo aplinką. Tik įvertinus esamą situaciją, nustačius problemas ir tobulintinas sritis, galima tikslingai kurti planus ir diegti priemones, kurios veiksmingai prisidėtų prie organizacijos mikroklimato gerinimo. Vis dėlto, šių priemonių įgyvendinimas ugdymo įstaigose dažniausiai reikalauja santykinai didelių (palyginti su reikalingais tyrimui atlikti) finansinių, materialinių ir žmogiškųjų išteklių, kurių stygių jaučia nereta šalies savivaldybė. Todėl net ir tada, kai tyrimais nustatomas mokyklų mikroklimato gerinimo poreikis, savivaldybės ne visada turi pajėgumų inicijuoti ir vykdyti mokyklų mikroklimato gerinimo priemones.

Kaip parodė tyrimas, 2022–2024 m. Lietuvoje maždaug kas penkta savivaldybė (11 iš 60-ies) savo pavaldumo mokyklose iš savo biudžeto lėšų inicijavo mikroklimato gerinimo priemones (5.5 pav.). Šioms priemonėms skirtų lėšų suma svyravo nuo kelių šimtų iki kelių tūkstančių eurų, o jų tematika ir formos buvo labai įvairios (5.2 lentelė).

Be programų, projektų, mokymų ir seminarų, savivaldybėse buvo vykdomos ir konsultacijos mokytojams, švietimo pagalbos specialistams, organizuoti metodiniai būreliai, konferencijos socialinių ir emocinių kom-

³¹ Tai Europos Sąjungos rėmimo programa, suteikianti mokymosi ir tobulėjimo galimybių įvairaus amžiaus, statuso, profesijų asmenims ir galimybę įvairioms organizacijoms, įstaigoms, institucijoms įgyvendinti programos kriterijus atitinkančius projektus.

petencijų ugdymo ir prevencinio darbo klausimais, parengtos metodinės priemonės bendrojo ugdymo mokyklų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų vaiko gerovės komisijoms, mokinių tėvams, skirti mentoriai pradedantiems dirbti psichologams.

5.2 lentelė. 2022–2024 m. mokyklų mikroklimatui gerinti buvo vykdytos įvairios tematikos priemonės Savivaldybėse 2022–2024 m. vykdytų mokyklos mikroklimatui tobulinti skirtų priemonių tematikos ir jas atitinkančių priemonių pavyzdžiai

Tematika	Vykdytų (-omų) priemonių pavyzdžiai
Emocinis raštingumas ir psichologinis klimatas	<ul style="list-style-type: none"> Programa „Emocinis raštingumas ir psichologinio klimato gerinimas įstaigoje“ Tęstiniai projektai „Kartu su vaiku – 10“, „Kartu su vaiku – 11“
Savižudybių prevencija ir krizių valdymas	<ul style="list-style-type: none"> Mokymai „Specialistų kompetencijų stiprinimo galimybės atpažįstant savižudybės riziką“ „Priklausomybę sukeliančių medžiagų, smurto artimoje aplinkoje ir savižudybių prevencijos programa“
Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas	<ul style="list-style-type: none"> Seminaras „Socialinių emocinių įgūdžių ugdymas integruojant Kimochi programą³²“ Projektas „Pasitikėjimas“ Vaikų ir jaunimo socializacijos stovykla „Smalsučių vasara – 4“ Vaikų ir jaunimo socializacijos programa „Smalsučių vasara – 5“
Streso valdymas ir emocinis palaikymas	<ul style="list-style-type: none"> Mokymai „Praktinis emocinis palaikymas“ Mokymai „Neurografika ir į kūną orientuotos neuropraktikos atsipalaidavimui ir įtampos mažinimui“ Seminaras „Stresas, požymiai, pasekmės, valdymo būdai“
Komunikacija ir bendravimo įgūdžiai	<ul style="list-style-type: none"> Mokymai „Nesmurtinė komunikacija“
Motyvacija ir kūrybingumas	<ul style="list-style-type: none"> Mokymai „Motyvuojau save gyvenimui, kūrybai, sveikatai“
Priklausomybių prevencija	<ul style="list-style-type: none"> Priklausomybių medžiagų vartojimo mažinimo ir prevencijos programa
Įvairi	<ul style="list-style-type: none"> Konsultacijos, mentorystė, metodiniai būreliai, parengtos metodinės priemonės, rekomendacijos

Tyrimas taip pat parodė, kad 2022–2024 m. tiek mokyklos mikroklimato tyrimai, tiek ir šių tyrimų rezultatais grindžiamos mokyklos mikroklimato gerinimo priemonės buvo vykdytos 7-iose (Vilniaus m., Panevėžio m., Kauno r., Mažeikių r., Prienų r., Šiaulių r. ir Vilniaus r.) savivaldybėse. Mokyklų mikroklimato tyrimų atlikimo ir jų tobulinimo priemonių inicijavimas ir vykdymas nepriklauso nuo savivaldybės gyventojų skaičiaus, o kartu ir ekonominio pajėgumo. Minėtus tyrimus ir priemones labiau linkusios vykdyti mažesnės ir vidutinio dydžio nei miestų ar didžiosios (kas labiausiai atrodytų tikėtina) savivaldybės. Tai rodo, nors ir žemoki, tačiau neigiami koreliacijos koeficientai tarp mikroklimato tyrimo ar gerinimo priemonių ir gyventojų skaičiaus atitinkamoje savivaldybėje (mikroklimato būklės mokyklose tyrimų atveju koreliacijos koeficientas $R = -0,26$; $R^2 = 0,07$, o mikroklimato gerinimo priemonių atveju $R = -0,30$; $R^2 = 0,09$).

Pirmųjų Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos įgyvendinimo metų šalies mokyklose patirtys ir tobulinimo galimybės

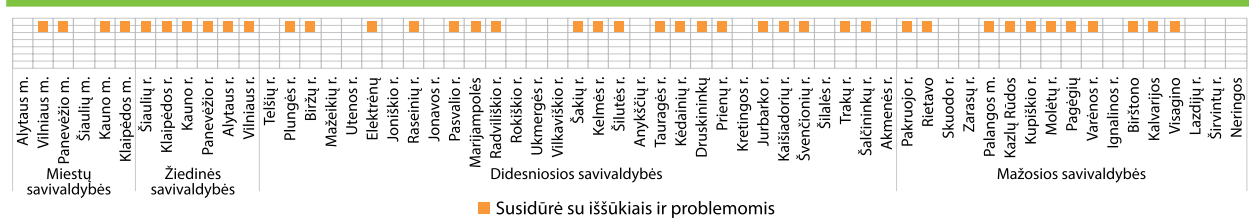
Programos įgyvendinimo problemos ir iššūkiai

Lietuvoje 2023 m. rugsėjo 1 d. bendrojo ugdymo mokyklų nelyginėse klasėse (1, 3, 5, 7, 9 ir I gimnazijos klasėje) pradėta įgyvendinti *Gyvenimo įgūdžių bendroji programa*, todėl 2023–2024 m. m. tapo pirmaisiais šios programos išbandymo nacionaliniu mastu metais. Pradėjus įgyvendinti šią inovatyvią programą šalyje, svarbu išsiaiškinti, kaip savivaldybėms ir jų mokykloms sekasi vykdyti minėtą programą, kokią patirtį jau sukaupė, su kokiomis problemomis ir iššūkiais susidūrė ir kokios pagalbos joms reiktų, kad *Gyvenimo įgūdžių bendroji programa* būtų kokybiškesnė, o jos įgyvendinimo procesas – sklandesnis.

Tyrimas parodė, kad su problemomis įgyvendinant minėtą programą susidūrė du trečdaliai (40) visų savivaldybių ir tik trečdaliui pavyko išvengti didesnių nesklandumų (5.6 pav.). Be to, koreliacinė analizė atskleidė,

32 Tai ikimokyklinio ugdymo programa, kurios pagrindinis tikslas yra socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas.

5.6 pav. Du trečdaliai savivaldybių, 2023–2024 m. m. įgyvendindamos *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*, susidūrė su iššūkiais ir problemomis
Savivaldybės, jų atstovų teigimu, 2023–2024 m. m. įgyvendindamos *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*, susidūrė su iššūkiais ir problemomis



kad *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* įgyvendinimo „problemiškumas“ praktiškai nesusijęs su savivaldybės dydžiu.

Pagrindinės problemos ir iššūkiai, kuriuos įvardijo respondentai, yra susiję su: kvalifikuotų *gyvenimo įgūdžių* dalyko mokytojų trūkumu; ribotomis galimybėmis mokytojams įgyti ir tobulinti *gyvenimo įgūdžių* dalyko kompetencijas; nepakankama programos parengimo kokybe (programa nėra struktūruota pagal amžiaus grupes ir klases); mokymo medžiagos ir priemonių trūkumu; tėvų ir visuomenės nepasitenkinimu programa, ypač programos lytiškumo ugdymo dalimi (5.3 lentelė).

5.3 lentelė. Pirmaisiais *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* įgyvendinimo metais problemų savivaldybėms ir jų mokykloms dažniausiai kilo dėl kvalifikuotų šio mokomojo dalyko specialistų, mokymo medžiagos ir priemonių trūkumo, nepakankamos programos parengimo kokybės, visuomenės ir tėvų pasipriešinimo
Savivaldybių administracijų specialistų (N = 60) įvardytos problemos, jų pasikartojimo dažnis ir problemas geriausiai charakterizuojantys autentiški minėtų specialistų atsakymai

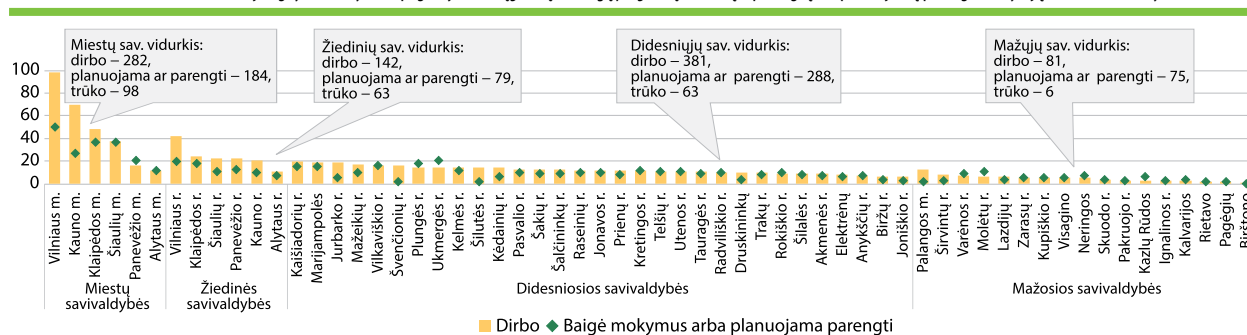
<p>Kvalifikuotų gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų trūkumas (N = 20)</p> <p>„Mokytojams trūksta pasirengimo dėstyti šį dalyką. Mokytojai iš pradžių turėjo dėstyti dalyką be išankstinio pasirengimo, o mokymai mokytojams prasidėjo tik spalio mėnesį, vykstant po darbo valandų ir šeštadieniais.“</p> <p>„Programa prasidėjo nespėjus paruošti mokytojų, mokymai, skirti mokytojų parengimui – nekokybiški.“</p>
<p>Ribotos galimybės mokytojams įgyti ir tobulinti gyvenimo įgūdžių dalyko kompetencijas (N = 8)</p> <p>„Mokytojai, mokantys pagal <i>Gyvenimo įgūdžių (bendrąją) programą</i>, nepateko į besimokančiųjų sąrašą. Ne visi norintieji pedagogai pateko į mokymus, nes nebuvo vietų.“</p> <p>„Pasigendama gyvenimo įgūdžių mokytojų pasitarimų, renginių. Mokytojai norėtų pasidalinti patirtimi.“</p>
<p>Didelis mokytojų darbo krūvis (N = 11)</p> <p>„Literatūros sąrašas labai platus, todėl, kol mokytojas jį išanalizuoja ir atrenka, užtrunka ypatingai daug laiko.“</p> <p>„Per didelės klasės. Norint pasiekti rezultatų, reikia dirbti mažesnėse grupėse.“</p>
<p>Nepakankamai paruošta programa: ji nėra struktūruota pagal amžiaus grupes ir klases, nemažai programos temų dubliuojasi su etikos ir rengimo karjerai dalyko temomis (N = 14)</p> <p>„Platus programos kursas, per visas klases pasikartojančios temos. Pačioje programoje trūksta konkretumo, aiškumo: neaišku, kokios temų apimties atskiroms klasėms, nes tos pačios temos kartojasi ir kitose klasėse.“</p> <p>„<...> GĮ (<i>Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos</i>) temos dubliuojasi su kitų dalykų (tikybos, etikos) temomis.“</p>
<p>Mokymo medžiagos ir priemonių trūkumas (N = 32)</p> <p>„Labai trūksta nuoseklios metodinės medžiagos, vadovėlių, užduočių sąsiuvinų ir t. t. Pateiktos rekomendacijos, iš ko ruošti pamokoms, neretai yra mokamos (literatūrą reikia įsigyti).“</p> <p>„Nėra parengtos tinkamos metodinės medžiagos, t. y. temos kartojasi visose 5–10 klasėse, o medžiaga nurodyta ta pati. Nėra praktinių užduočių.“</p> <p>„Nepakanka metodinės literatūros (išleista tik viena rekomendacija). Skaitmeninės ugdymo medžiagos trūkumas.“</p>
<p>Visuomenės, tėvų nepasitenkinimas programa ir pasipriešinimas (N = 15)</p> <p>„Dalis visuomenės, tėvų nepasitenkinimas programa, tėvai ypač kėlė klausimus, pretenzijas dėl lytiškumo ugdymo dalies turinio minėtoje programoje.“</p> <p>„Nepalankiai į mokymo medžiagą nusiteikę dalis mokinių tėvų. Vyrauja nuostata, kad mokomas dalykas nėra reikalingas.“</p>

gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų kvalifikacija

Viena iš opiausių apklausoje įvardytų problemų, kylančių įgyvendinant *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*, – parengtų dirbti pagal minėtą programą kvalifikuotų specialistų trūkumas. Remiantis Tyrimo informacija, 2024 m. birželio mėn. 60-yje savivaldybių gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojais dirbo 886 pedagogai, o numatomas paruošti arba jau paruoštų dirbti pagal minėtą programą šio mokomojo dalyko specialistų skaičius – 626 (žiūr. pagal 5.7 pav.). Dalis prognozuojamų parengti mokytojų jau turi atitinkamo dalyko kvalifikaciją patvirtinantį pažymėjimą, kiti dar tebestudijuoja šį dalyką universitete tęstinio tobulinimosi formatu ir pažymėjimą netrukus gaus. Dar kiti užsiregistravo ar bandė užsiregistruoti į mokymus, bet kol kas jų faktiškai nepradėjo, kadangi pritrūko studijų vietų, negavo pakvietimo ir pan. Todėl centralizuotas, valstybės remiamas gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų rengimas tęstinių studijų formatu privalo būti tęsiamas. Minėto dalyko mokytojų, turinčių atitinkamą dalyko kvalifikaciją patvirtinantį pažymėjimą, poreikis artimiausiais metais šalyje nebus iki galo patenkintas, nes jų trūksta daugiau nei pusėje (36-iose iš 60-ies) savivaldybių (5.8 pav.). Jose stinga bene 260 gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų, ypač didžiųjų miestų – Vilniaus m. (48), Kauno m. (43) ir Vilniaus r. (22) savivaldybėse.

5.7 pav. Daugiausia kvalifikuotų gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų trūksta miestų ir didesniųjų savivaldybių mokyklose

2023–2024 m. m. bendrojo ugdymo mokyklose pagal *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą* dirbusių ir parengtų* ar planuojamų parengti mokytojų skaičius savivaldybėse

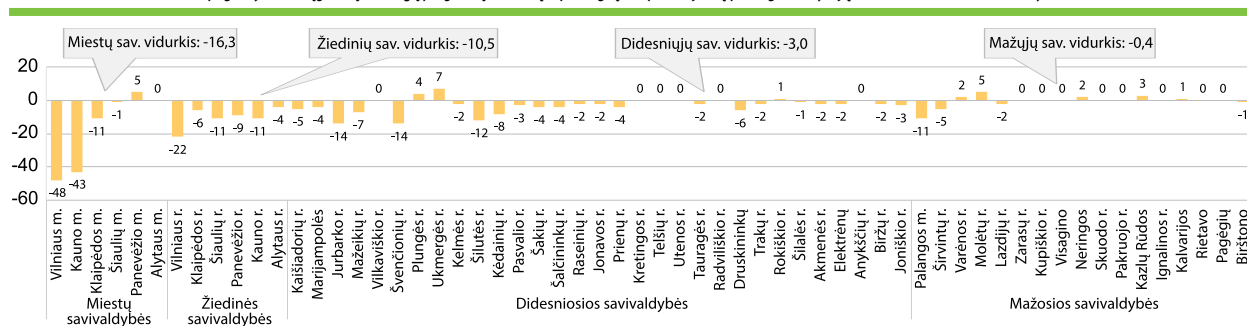


* Mokytojai, baigę nacionalinę PKT programą (trukmė 135–270 akademinį valandų) ir įgiję šios programos baigimo pažymėjimą ir teisę mokyti gyvenimo įgūdžių dalyko.



5.8 pav. 36-iose iš 60-ies savivaldybių trūksta mokytojų, parengtų dirbti pagal *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*

2023–2024 m. m. pagal *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą* dirbusių ir parengtų* ar planuojamų parengti mokytojų skaičiaus skirtumas savivaldybėse



* Mokytojai, baigę nacionalinę PKT programą (trukmė 135–270 akademinį valandų) ir įgiję šios programos baigimo pažymėjimą ir teisę mokyti gyvenimo įgūdžių dalyko.



Programos įgyvendinimo gerosios patirtys

Tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti, ar savivaldybėms pavyko per pirmuosius šios programos įgyvendinimo metus sukaupti gerą patirtį, kuria verta pasidalyti visos šalies mastu. Beje, tyrėjus domino tik tokia patirtis, kuri savo rezultatyvumu, pasiekimais lenkia įprastinę masinę mokyklų praktiką. Tokia klausimo formuluotė norėta išvengti gausių kasdienės patirties pavyzdžių, kurie neretai pasitaiko vykdant panašias apklausas. Vis dėlto, atsakant į šį klausimą, respondentams galėjo kilti sunkumų, kadangi ką tik pasibaigė mokslo metai, kai minėtas mokomasis dalykas Lietuvos mokyklose pradėtas dėstyti pirmą kartą. Galimai ir tą gerą praktiką yra keblu atpažinti, adekvačiai įvertinti, pasverti, nes buvo per mažai laiko susipažinti su kitų savivaldy-

bių patirtimis. Visgi trys šalies savivaldybės – Kauno m., Vilniaus m. ir Kėdainių r. – nurodė, kad tokia geroji patirtis, diegiant *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*, buvo sukaupta (5.4 lentelė). Kitos savivaldybės arba gerosios patirties nesukaupė, arba nesiryžo jos pateikti.

Įgyvendinant *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*, minėtose savivaldybėse pasiteisino tokios priemonės, kaip: a) metodinio būrelio įkūrimas, dalykiniai mokytojų pasitarimai; b) ugdymo turinio ir mokymosi proceso skaitmenizavimas, naudojant Moodle sistemą ir (arba) sukuriant elektroninę mokymosi platformą „Ad hoc“; c) įvairių institucijų ir jų specialistų įtraukimas būti *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* partneriais ir kviestiniais lektorais.

5.4 lentelė. 3 iš 60-ies savivaldybių pateikė *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* pirmųjų įgyvendinimo mokslo metų gerąsias patirtis, kuriomis, jų manymu, verta pasidalyti šalies mastu
Savivaldybių pateiktos *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* įgyvendinimo pirmųjų (2023–2024) mokslo metų gerosios patirtys (autentiški respondentų atsakymai)

„Vilniaus mieste susitarta dėl bendradarbiavimo teikiant pagalbą Vilniaus m. mokykloms vedant gyvenimo įgūdžių pamokas (atskiroms temoms) su: VšĮ Sostinės vaikų ir jaunimo centru, NVO Šeimos planavimo ir seksualinės sveikatos organizacija, Vilniaus apygardos prokuratūros Vilniaus apylinkės prokuratūra ir policijos poskyriais, Vilniaus universiteto Medicinos fakultetu, Vilniaus miesto vaiko teisių apsaugos skyriumi, Vilniaus pedagogine psichologine tarnyba, VšĮ Vilnius EDU, Vilniaus visuomenės sveikatos biuru „Vilnius sveikiau“. Buvo parengtos prokuratūros ir policijos pareigūnų pamokos apie asmens teises, pareigas, atsakomybes 7 klasės mokiniais, kurios prarastos visiems miesto mokyklų septintokams; parengtas Vilniaus universiteto Medicinos fakulteto paskaitų ciklas vyresnių klasių mokiniams apie lytiškumą, reprodukcinę sveikatą, Vilniaus visuomenės sveikatos biuro parengta metodinė medžiaga mokykloms apie psichotropines medžiagas ir jų vartojimo prevenciją; parengti kvalifikacijos kėlimo moduliai pedagogams apie lytiškumo ugdymą pradinėse klasėse ir 5–8 klasėse. Savivaldybės e. sistemoje „Vilnius yra mokykla“ įkeltos pamokų idėjos mieste: <https://www.vilniusyramokykla.lt/pamokos/gyvenimo-igudziai/>“

„Kauno miesto mokyklų mokytojai Moodle sistemoje patalpino savo atliktus praktinius darbus, prarastų pamokų aprašymus.“

„Kėdainių rajone veikia gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojų metodinis būrelis, sistemingai vyksta etikos ir gyvenimo įgūdžių mokytojų pasitarimai, suorganizuota metodinė diena, atviros pamokos už mokyklos ribų, jų aptarimas.“

Savivaldybių specialistų pasiūlymai dėl programos tobulinimo

Apklausiant savivaldybių administracijų atstovus, buvo prašoma ne tik išsakyti problemas ir iššūkius, su kuriais susidūrė savivaldybės, įgyvendindamos *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą*, pasidalyti sukaupta gerąja patirtimi, bet taip pat jie buvo raginami teikti pasiūlymus, idėjas, kaip būtų galima patobulinti pačią programą ir jos įgyvendinimo procesą.

Daugiausia savivaldybių administracijų specialistų pasiūlymų buvo skirta: kvalifikuotų gyvenimo įgūdžių dalyko specialistų ir mokymo bei metodinės medžiagos trūkumui mažinti; mokymo medžiagos kokybei gerinti ir prieinamumui didinti; *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* kokybei gerinti ir organizavimui tobulinti (5.5 lentelė).

5.5 lentelė. Savivaldybių administracijų specialistų siūlymai dėl sklandesnio *Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos* įgyvendinimo

Savivaldybių siūlymai:

- sudaryti sąlygas mokymuose dalyvauti didesniai mokytojų skaičiui;
- visi Lietuvos gyvenimo įgūdžių dalyko mokytojai turėtų turėti galimybę išsakyti išsamius dalyko mokymus;
- sudaryti galimybę (nemokamai) kviesti savo sritį išmanančius lektorius;
- peržiūrėti minėtas dorinio ugdymo ir ugdymo karjerai programas ir suderinti, kad temos nesidubliuotų;
- padidinti *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą* įgyvendinti skirtų valandų skaičių (po 1 sav. val. 9 ir 10 klasėse);
- mokyti pagal *Gyvenimo įgūdžių bendrąją programą* turėtų būti skiriami du mokytojai, be to, jie turėtų mokyti mažesnes mokinių grupes (maždaug po 15);
- centralizuotai – NŠA lygmeniu – organizuoti mokyklų patirties apibendrinimą ir sklaidą;
- susisteminti, sukonkretinti rekomenduojamą metodinę medžiagą, suskirstant ją pagal klases;
- išleisti mokytojo knygą ir vadovėlį, taip pat metodinę medžiagą, kad mokytojas galėtų šiomis priemonėmis pasinaudoti ruošdamasis pamokai. Reikėtų ir medžiagos, gairių praktinėms užduotims rengti;
- sukurti bendrą, visiems Lietuvos mokytojams skirtą mokymo bazę, į kurią galėtų būti keliama metodinė medžiaga, metodai, praktinės užduotys, pamokų pavyzdžiai, vaizdo įrašai, filmai ir t. t., kad mokytojas viską rastų vienoje vietoje.

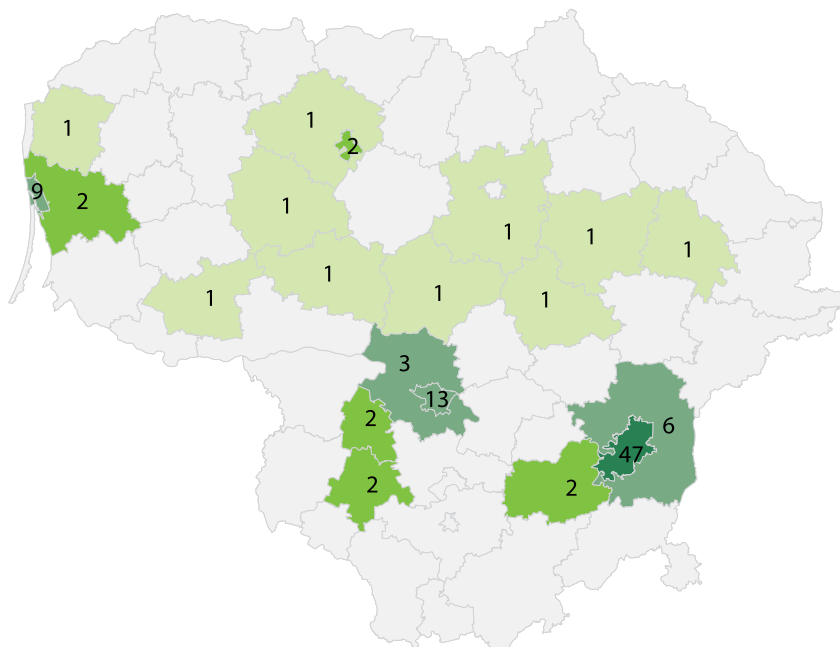
Savivaldybių taikytos priemonės, padedančios užtikrinti socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą nevalstybinėse mokyklose

Savivaldybių priemonės, padedančios užtikrinti socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą nevalstybinėse mokyklose, yra labai svarbios. Reikia užtikrinti, kad visi vaikai, neatsižvelgiant į mokyklos teisinę formą ir priklausomybę, gautų reikalingą savivaldybės paramą socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, nes tai padėtų jiems tapti emociškai stipriais ir socialiai atsakingais asmenimis.

Savivaldybių priemonių taikymas nevalstybinėse mokyklose

2023–2024 m. m. iš 20 savivaldybių (Anykščių r. sav., Kauno m. sav., Kauno r. sav., Kazlų Rūdos sav., Kėdainių r. sav., Kelmės r. sav., Klaipėdos m. sav., Klaipėdos r. sav., Kretingos r. sav., Marijampolės sav., Panevėžio m. sav., Raseinių r. sav., Šiaulių m. sav., Šiaulių r. sav., Tauragės r. sav., Trakų r. sav., Ukmergės r. sav., Utenos r. sav., Vilniaus m. sav., Vilniaus r. sav., Kauno m. sav., Kazlų Rūdos sav., Panevėžio m. sav.), kurių teritorijoje veikia nevalstybinės mokyklos (5.9 pav.), tik trys savivaldybės (Kauno m., Kazlų Rūdos, Panevėžio m.) taikė priemones, skirtas mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui užtikrinti (5.10 pav.).

5.9 pav. 2023–2024 m. m. trečdalyje šalies savivaldybių veikė 98 nevalstybinės mokyklos
Nevalstybinių mokyklų skaičius Lietuvos savivaldybėse



Duomenų šaltinis: SVIS

5.10 pav. 2023–2024 m. m. savivaldybių nevalstybinėse mokyklose taikytos priemonės, padedančios užtikrinti vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą

Savivaldybių nevalstybinėms mokykloms skirtos priemonės, padedančios užtikrinti socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą

Mokinių socialinis ir emocinis ugdymas	Tėvų švietimas ir parama	Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas
<ul style="list-style-type: none"> Socialinio ir emocinio ugdymo programos: Atsparumo stresui ugdymo, Komandos formavimo ir bendradarbiavimo, Kūrybinio ir analitinio mąstymo, Patyčių ir smurto prevencijos, Savęs pažinimo, Savižudybių prevencijos Krikščioniškomis vertybėmis grįstos veiklos Neigiamų socialinių veiksmų prevencijai skirtų projektų konkursas Saugaus vaiko mokyklos psichologai taikė socialinio ir emocinio ugdymo programą (sukūrė algoritmą) 	<ul style="list-style-type: none"> Renginių ciklas tėvams „Tėvų ratas“ Paskaitos tėvams: „Šiuolaikiniai tėvų ir vaikų tarpusavio bendravimo poreikiai ir kaip juos atliepti“, „Kaip išgyventi paauglystę neišprotėjus“ 	<ul style="list-style-type: none"> „Vaikų linijos“ mokymai Veikla su neuroedukatore Konferencija „Smurto protrūkiai mokykloje, kaip suvaldyti į mokytoją nukreiptą agresiją“ Mokytojų savijautos tyrimas

Nevalstybinių mokyklų iššūkiai, ugdant socialines ir emocines kompetencijas

Dalies savivaldybių švietimo padaliniai dažniausiai dalyvauja ir nevalstybinių mokyklų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo procese. 17-os savivaldybių (Anykščių r., Elektrėnų, Kauno m., Kauno r., Kazlų Rūdos, Kėdainių r., Klaipėdos m., Kretingos r., Marijampolės, Molėtų r., Radviliškio r., Šiaulių m., Šiaulių r., Trakų r., Vilniaus m., Vilniaus r., Zarasų r.) respondentai teigia, kad nevalstybinės mokyklos šioje srityje apsisprendžia ir tvarkosi pačios, o 9-ių savivaldybių (Anykščių r., Kauno m., Kauno r., Panevėžio m., Širvintų r., Trakų r., Ukmergės r., Utenos r., Vilniaus m.) – kad nevalstybinės mokyklos gali lygiomis teisėmis su kitomis mokyklomis dalyvauti konkursuose ir gauti tikslingą paramą, skirtą socialinio ir emocinio ugdymo priemonėms ir prevencinėms programoms.

Mokinių tėvai dažnai turi didelių akademinių lūkesčių, todėl socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas jiems nėra prioritetas. Dėl šios priežasties nevalstybinės mokyklos gali susidurti su socialinio ir emocinio ugdymo iššūkiais, todėl neturėtų būti paliktos be vietos švietimo padalinio pagalbos.

Geroji savivaldybių praktika

2023–2024 m. m. kai kurios savivaldybės nevalstybinėms mokykloms taikė priemones, užtikrinančias vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą. Pavyzdžiui, Panevėžio m. nevalstybinė mokykla dalyvavo Neigiamų socialinių veiksmų prevencijos projektų konkurse, o Kauno m. – taikė programas, kurios padeda vaikams ir jaunimui išmokti valdyti stresą ir emocijas, skatina komandinį darbą ir bendradarbiavimo įgūdžius, ugdo kūrybinį ir kritinį mąstymą, skatina problemų sprendimo gebėjimus, siekia užkirsti kelią patyčioms ir smurtui mokyklose, skatina saugią ir palaikančią aplinką, padeda vaikams geriau suprasti save, savo stiprybes ir silpnybes, teikia žinias ir įgūdžius, reikalingus atpažinti ir reaguoti į savižudybės riziką.

Tyrėjai pastebi, kad nevalstybinių mokyklų geroji patirtis, susijusi su vaikų socialiniu ir emociniu ugdymu ir prevenciniu darbu, turėtų būti išnagrinėta, apibendrinta ir skleidžiama visoje šalyje.

Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo diegimo būklė savivaldybės ikimokyklinio ugdymo ir neformaliojo vaikų švietimo mokyklose

Savivaldybės ikimokyklinio ugdymo ir NVŠ mokyklos atlieka svarbų vaidmenį socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo srityje, nes padeda vaikams pradėti mokytis šių svarbių įgūdžių. Todėl svarbu užtikrinti, kad šios mokyklos turėtų reikiamą savivaldybės paramą ir išteklius socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti.

Savivaldybių NVŠ veikloms teikiama parama

Per Tyrimą maždaug kas 4-os savivaldybės atstovai pripažino, kad jų savivaldybė nefinansavo jokių papildomų NVŠ socialinio ir emocinio ugdymo priemonių ir (arba) prevencinių programų. Vienos savivaldybės naudoja NVŠ edukacinius įrankius, skirtus mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, o kitos laikosi pozicijos, kad socialinis ir emocinis mokinių ugdymas yra tik bendrojo ugdymo mokyklos atsakomybė, todėl mokinių socialinio ir emocinio ugdymo atžvilgiu šalies savivaldybės pasiskirsto nevienodai.

Investicijos į socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą bei prevencines programas tiesiogiai prisideda prie vaikų gerovės. Pavyzdžiui, skirta lėšų programoms įsigyti iš VŠĮ „Vaiko labui“ (Druskininkų sav.) arba sensoriniams kambariams ir (ar) erdvėms įrengti ir sensorinei įrangai (baldams, edukacinėms priemonėms, interaktyviosioms sistemoms, motorinėms priemonėms, projektoriams, terapinėms priemonėms) įsigyti (Panevėžio r.).

Programų įgyvendinimas ikimokyklinio ugdymo mokyklose

Programos, skirtos mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti ikimokyklinio ugdymo mokyklose, padeda vaikams išsiugdyti socialinius ir emocinius gebėjimus. Tyrėjai atkreipė dėmesį, kad programa „Žipio draugai“ yra plačiai taikoma ikimokyklinio ir pradinio ugdymo mokyklose, siekiant užtikrinti

vaikų psichoemocinę gerovę ir socialinę integraciją (Klaipėdos r., Šalčininkų r. ir kt.). Ikimokyklinio ugdymo mokyklos vykdo ir kitas socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo programas. Pavyzdžiui, Akmenės r. įgyvendinamos LIONS QUEST programos „Laikas kartu“ ir „Kimochi“, padedančios vaikams ugdyti(s) socialinius ir emocinius gebėjimus. Biržų r. stiprinama vaikų psichoemocinė sveikata lopšelio-darželio lauko erdvėse. Kauno r. finansuojamas socialinio ir emocinio ugdymo programų diegimas, įskaitant LIONS QUEST ir „Kimochi“ programas, kurios apima mokymus pedagogams ir metodinės medžiagos teikimą. Kazlų Rūdos savivaldybės lopšelyje-darželyje „Pušėlė“ įsigyta skandinaviška socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo metodika „Peppy Pals“, skirta 3–9 metų vaikams, lavinanti įvairias emocinio intelekto sritis: „Savęs valdymas“, „Savęs supratimas“, „Kitų supratimas“, „Bendravimo įgūdžiai“ ir „Atsakingas sprendimų priėmimas“. Šios iniciatyvos rodo, kad savivaldybės siekia ugdyti vaikų socialines ir emocines kompetencijas, taikydamos įvairias programas bei metodus, ir taip prisideda prie vaikų gerovės ir visapusiško ugdymo.

Per Tyrimą paaiškėjo, kad organizuojant socialinį ir emocinį ugdymą bei prevencinį darbą, šalyje pastebima nelygybė. Tyrėjai pastebėjo, kad savivaldybių pastangos ir faktiniai pasiekimai vykdant NVŠ veiklas gali būti mažiau išplėtoti nei įgyvendinant formaliojo švietimo programas. Ši nelygybė gali būti vertinama kaip neišnaudota galimybė visapusiškai plėtoti socialinį ir emocinį ugdymą bei prevencinį darbą regionuose.

Vasaros stovyklos vaikams yra svarbus veiklos sektorius ir neišnaudota galimybė. Todėl kai kurios savivaldybės, kaip Ignalinos r., Panevėžio r., Lazdijų r., Kauno r., Pagėgių sav., Rietavo sav., Visagino sav., šia edukacine ir socializacijos galimybe naudojasi, o kitos savivaldybės palieka šiuos procesus savieigai.

Savivaldybės skiria dėmesį vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui, finansuodamos įvairias programas bei iniciatyvas, kurios apima projektus ir priemones, skirtus socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymui ir neigiamų socialinių veiksnių prevencijai (Kauno r., Biržų r., Palangos m. ir kt.). Pavyzdžiui, Alytaus r. savivaldybė inicijavo priemones, skirtas socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti, siekdama užkirsti kelią neigiamiems socialiniams veiksniams ir gerinti jaunimo emocinę sveikatą, arba Prienų r. organizuojami sporto ir meno renginiai, kurie taip pat prisideda prie vaikų socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo.

Tyrėjai rekomenduoja savivaldybėms skirti lėšų ne tik formaliajam švietimui, bet ir NVŠ, kad būtų stiprinamas socialinis ir emocinis ugdymas ir prevencinis darbas. Be to, savivaldybės turėtų būti skatinamos ir joms rekomenduojama laikytis tokios švietimo organizavimo strategijos, pagal kurią socialinis ir emocinis ugdymas bei prevencinių programų vykdymas būtų integruoti ne tik į formalųjį švietimą, bet ir į NVŠ. Savivaldybės turėtų skirti lėšų ne vien formaliajam švietimui, bet ir šiems svarbiems edukaciniams tikslams, įgyvendinant NVŠ programas.

Savivaldybių pasiskirstymas pagal įsitraukimą į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo priemonių įgyvendinimą

Savivaldybių pasiskirstymas į grupes pagal įsitraukimo į socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo veiklas stiprumą

Lietuvos savivaldybių grupavimas ir palyginimas pagal įsitraukimą į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo veiklas buvo atliktas pagal *Tyrime nustatytus kiekybinius kintamuosius, kuriuos per apklausą nurodė savivaldybių administracijų specialistai*. Buvo rastos adityvinio³³ indekso reikšmės pagal matuojamų požymių sistemą, taikytinos kiekvienai savivaldybei. Savivaldybės buvo suskirstytos į grupes pagal šiuos 5 požymius: 1) *santykinis asignavimų, kuriuos savivaldybė skiria socialiniam ir emociniam ugdymui bei prevencijai (greta mokymosi), dydis, tenkantis 1 tūkst. gyventojų*; 2) *įsitraukimas į prevencines programas, jų tipologinė įvairovė*; 3) *mokyklų mikroklimato tyrimų ir gerinimo projektų vykdymas*; 4) *asignavimų skyrimas mokytojų kvalifikacijai tobulinti socialinio ugdymo ir prevencinio darbo srityje*; 5) *ar savivaldybės sprendimas dėl asignavimų minėtiems tikslams atsispindi / neatsispindi savivaldybės strateginiame veiklos plane ir jį detalizuojančiuose dokumentuose*. Taikant

33 Adityvūs [lot. *additivus* – sudėtinis, gaunamas sudėties būdu]: 1. paremtas sudėtimi, susijęs su sudėtimi, pridėjimu; 2. atspindintis sumos (visumos) ir dėmenų (dalių) santykius; remiamas, paaiškinamas tais santykiais: <https://zodis.eu/reiksme/adityvus>.

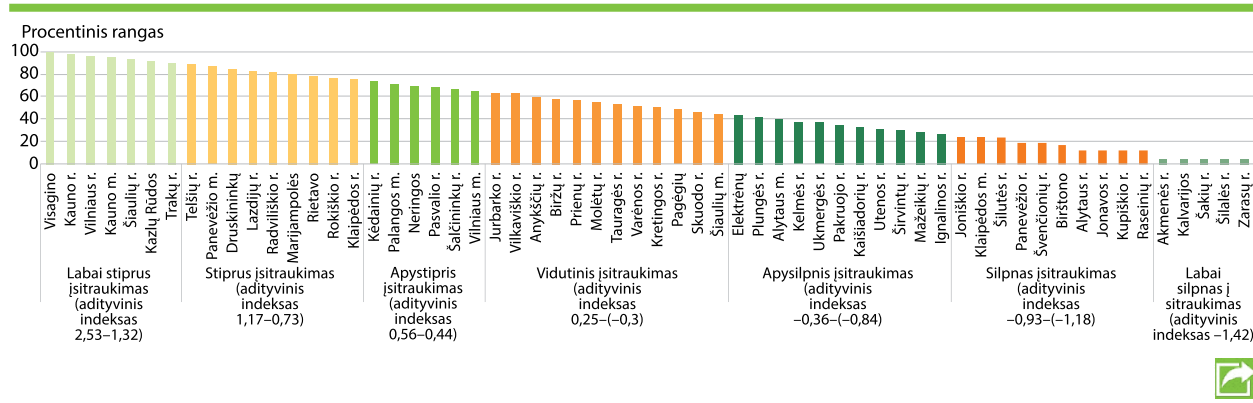
adityvinių indeksų sudarymo taisyklės ir faktorinę validaciją, iš minėtų pirminių kiekybinių požymių buvo sudarytas sudėtinis indeksas³⁴.

Sudaryto indekso interpretacija tokia: kuo aukštesnį adityvinio indekso įvertį pasiekia savivaldybė, tuo aktyviau ji yra įsitraukusi į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo veiklas ir, reikia manyti, tuo daugiau faktinių pasiekimų turi šioje srityje. Priešingai, kuo mažesnė indekso reikšmė (ribos – nuo 2,53 iki –1,42), tuo sąlyginai mažiau ta savivaldybė yra įsitraukusi į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo uždavinių vykdymą (5.11 pav.). Sudaryto indekso reikšmės rodo, kad 60-ies savivaldybių įsitraukimo / neįsitraukimo į socialinį ir emocinį ugdymą bei prevencinį darbą laipsnis labai skiriasi³⁵.

Turint bent 60 stebinių, galima apskaičiuoti pagal bendrą išsidėstymą konkrečios savivaldybės užimamą procentinį rangą. Pavyzdžiui, Kauno r. savivaldybė pasiekia 98-ą procentinį rangą. Tai reiškia, kad apytiksliai tik 2 proc. šalies savivaldybių pasiekimai galėtų būti dar aukštesni. Kretingos r. savivaldybė užima 50-ąją procentinį rangą ir dalija bendrą savivaldybių išsidėstymą pusiau. Įvertinus santykinio dydžio procentinį rangą – pasikliautinį intervalą, galima teigti, kad, pavyzdžiui, Kauno r. savivaldybė yra labai stipriai įsitraukusi, o Kretingos r. savivaldybė – vidutiniškai įsitraukusi į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo veiklas (5.11 pav.).

Remiantis sudarytu grupavimu, galima sakyti, kad savivaldybės, patenkančios į aukščiausią pasiekimų dešilį, vadinasi, turinčios ypatingų socialinio ir emocinio ugdymo ir prevencinio darbo pasiekimų, yra šios: Visagino ir Kazlų Rūdos savivaldybės, Kauno m. savivaldybė, taip pat Kauno r., Vilniaus r., Šiaulių r. ir Trakų r. savivaldybės. Sudaryto grupavimo apatinė dalis parodo ir tas savivaldybes, kurioms šiame jų raidos etape nepavyko stipriai įsitraukti į mokinių socialinį ir emocinį ugdymą bei prevencinį darbą.

5.11 pav. 2022–2024 m. Visagino, Kauno r., Vilniaus r., Kauno m., Šiaulių r., Kazlų Rūdos ir Trakų r. savivaldybės buvo labiausiai įsitraukusios į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo veiklas
Duomenys pateikti pagal atskiras savivaldybes, suskirstčius jas dešiliais pagal jų įsitraukimo stiprumą (procentinius rangus ir adityvinį indeksą)



Savivaldybių suskirstymas į skirtingų pasiekimų klasterius pagal įsitraukimo į socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo veiklas stiprumą

Buvo apsispręsta greta savivaldybių grupavimo, sudaryto pagal jungtinį adityvinį indeksą, dar kartą suskirstyti savivaldybes, pasitelkus kiek kitokį matematinį-statistinį būdą. Tokia analitinė procedūra vadinama statistinių metodų trianguliacija³⁶, ir ji apdraudžia tyrimą nuo galimų statistinių klaidų. Įgyvendinant statistinių grupavimo metodų trianguliaciją, kaip papildomas metodas buvo pasitelkta hierarchinė klasterinė analizė³⁷. 60-ies savivaldybių klasterizacija vykdyta pagal tuos pačius 5 požymius, kaip ir sudarant savivaldybių grupavimą pagal adityvinį indeksą.

34 Indekso įvertčiai sudaro empirinį skirstinį, kuris tenkina normalumo sąlygą (tikrinta Kolmogorovo-Smirnovo kriterijumi, statistinis reikšmingumas $p = 0,86$). Tuo remiantis skirstinys buvo transformuotas į standartinio normaliojo skirstinio z-skalę ir pasižymėjo tokiomis statistikomis: minimali pasitaikiusio įvertčio reikšmė 60-ies stebinių variacinėje eilutėje – minus 1,42; didžiausia pasitaikiusi reikšmė – plius 2,53; maksimali distancija tarp ekstremalių įvertčių – 3,95; vidurkis = 0,00; standartinis nuokrypis = 1,00; standartinė paklaida = 0,129. Atitinkamai, vidurkio pasikliautinis intervalas, kai $\alpha = 0,01$; $N = 60$, yra lygus $\pm 0,335$ z-skalės balo.

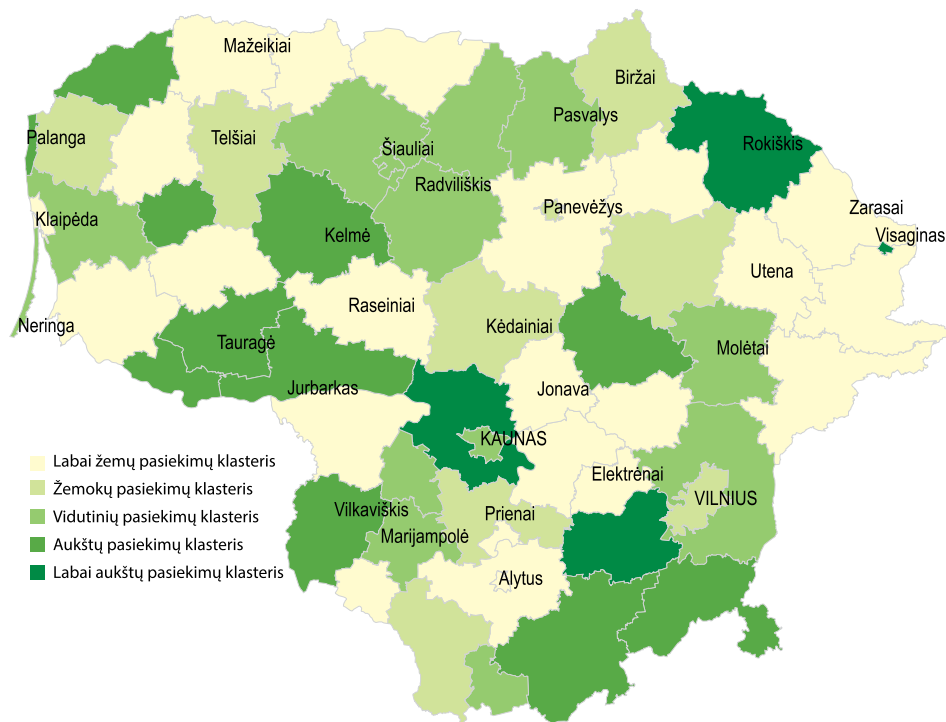
35 Standartinio normaliojo skirstinio z-skalėje tas skirtumas (kontrastas) tarp aukščiausių ir žemiausių pasiekimus pasiekiančių savivaldybių sudaro apie 4 standartinius nuokrypius (zdiff = 3,95 = 4,00).

36 Tai tyrimo taktika, kai vienam rezultatui patikrinti taikomi du ar daugiau skirtingų būdų. Trianguliacija leidžia pamatyti daugiau tyrimo radinių aspektų, nei būtų galima pamatyti taikant vieną tyrimo metodą, ir ja siekiama pašalinti šališkumą, susijusį su konkrečiu tyrimo metodu, tyrėju, duomenų šaltiniu ar teorija (Triangulation in Research (Statistics and Social Sciences) - Statistics How To).

37 Hierarchinis klasterizavimas (taip pat vadinamas hierarchine klasterių analize arba HCA) yra klasterių analizės metodas, kuriuo siekiama sukurti klasterių hierarchiją (https://en.wikipedia.org/wiki/Hierarchical_clustering).

Klasterizacijos rezultatai su spalviniais žymėjimais pateikti 5.12 pav. Pagal tai, kaip stipriai ar silpnai savivaldybės įsitraukia / neįsitraukia į socialinio ir emocinio ugdymo priemonių bei prevencinių programų vykdymą, šalyje susidaro 5 skirtingi savivaldybių statistiniai tipai³⁸. Viename klasteryje atsiduria (arba priskiriamos vienam statistiniam tipažui) savivaldybės, kurios pagal savo socialinio ir emocinio ugdymo pasiekimų profilį yra tarpusavyje labai panašios. Abi savivaldybių hierarchinio grupavimo sistemos duoda panašius klasifikavimo rezultatus. Ryšys tarp rangų yra sąlyginai aukštas (koreliacijos koeficientas *Spearman's rho* = 0,734). Grupavimas klasterinės analizės metodu yra labiau diferencijuotas, jautresnis, nei grupavimas pagal jungtinį adityvinį indeksą.

5.12 pav. Kauno r., Rokiškio r., Trakų r. ir Visagino savivaldybės pasižymi išskirtiniais pasiekimais mokinių socialinio ir emocinio ugdymo bei prevencinio darbo srityse
Savivaldybių klasteriai pagal įsitraukimą į mokinių socialinio ir emocinio ugdymo veiklas



Savivaldybių pasiekimų grupavimo metodai, taikant trianguliaciją, parodė, kad yra savivaldybių, pasižyminčių išskirtiniais pasiekimais mokinių socialinio ir emocinio ugdymo ir prevencinio darbo srityse. Tai Visagino, Kazlų Rūdos, Kauno m., Kauno r., Vilniaus r., Šiaulių r., Trakų r. ir Rokiškio r. savivaldybės. Statistinių metodų trianguliacijos pagrindu sudarytuose grupavimo modeliuose galima matyti ir tas savivaldybes, kurioms šiame jų raidos etape savo potencialo mokinių socialinio ir emocinio ugdymo ir prevencinio darbo srityse kol kas nepavyko realizuoti.

Vis dėlto, reikia atkreipti dėmesį, kad savivaldybių grupavimas į klasterius buvo atliktas, remiantis aptarto tyrimo metu (2024 m. gegužės–birželio mėn.) iš savivaldybių administracijų atstovų gautais duomenimis, apimančiais 2022–2024 m. Todėl kai kurios savivaldybės (pavyzdžiui, Klaipėdos r., Kėdainių r., Plungės r.), nors ir pasižyminčios išskirtiniais pasiekimais socialinio ir emocinio ugdymo srityje, galėjo nepatekti į šių savivaldybių klasterį. Be to, kai kuriose savivaldybėse didesnės investicijos ir pagalba mokykloms mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti galėjo būti teikiamos anksčiau nei 2022–2024 m., todėl tyrime analizuotu laikotarpiu šiai sričiai reikalingų finansinių ir kitokių išteklių poreikis tose savivaldybėse galėjo būti mažesnis.

³⁸ Klasterinių distancijų standartinėje skalėje, kuri visada svyruoja nuo 0 iki 25, jau pačioje skalės pradžioje, maždaug ties 6–7 padala, susiformuoja aiškiai struktūruotas ir gerai interpretuojamas penkių klasterių modelis.

Santrumpos

AIKOS – Atvira informavimo, konsultavimo, orientavimo sistema

CASEL – Bendradarbiavimo socialiniam, emociniam ir akademiniam ugdymui organizacija (angl. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*)

COVID-19 – sunkaus ūminio respiracinio sindromo koronaviruso-2 (SARS-CoV-2) sukeliama liga

EBPO – Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (angl. *Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD*)

ESPAD – tarptautinis Alkoholio ir kitų psichoaktyviųjų medžiagų vartojimo Europos mokyklose tyrimas (angl. *The European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*)

HBSC – tarptautinis mokyklinio amžiaus vaikų gyvenimo ir sveikatos tyrimas, atliekamas Pasaulio sveikatos organizacijos iniciatyva (angl. *Health Behaviour in School-Aged Children*)

ICCS – IEA organizuojamas Tarptautinis pilietinio ugdymo ir pilietiškumo tyrimas (angl. *International Civic and Citizenship Education Study*)

IEA – Tarptautinė švietimo pasiekimų vertinimo asociacija (angl. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*)

IJŠC – Lietuvos įtraukties švietime centras

LR – Lietuvos Respublika

NŠA – Nacionalinė švietimo agentūra

NVŠ – neformalusis vaikų švietimas

NVO – nevyriausybinė organizacija

PIRLS – Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas (angl. *Progress in International Reading Literacy Study*)

PISA – Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas (angl. *Programme for International Student Assessment*)

PGI – pilietinės galios indeksas

PKT – pedagoginių darbuotojų kvalifikacijos tobulinimas

PSO – Pasaulio sveikatos organizacija (angl. *World Health Organization*)

PPT – pedagoginė psichologinė tarnyba

SEK – socialinis, ekonominis, kultūrinis statusas, kontekstas arba aplinka

STEAM – gamtos mokslus, technologijas, inžineriją, menus ir matematiką aprėpiantis akronimas (STEAM – angl. *science, technology, engineering, arts, mathematics*)

SUP – specialieji ugdymosi poreikiai

ŠMSM – Švietimo, mokslo ir sporto ministerija

ŠVIS – Švietimo valdymo informacinė sistema

TALIS – EBPO tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas (angl. *Teaching and Learning International Survey*)

TIMSS – Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų gebėjimų tyrimas (angl. *Trends in International Mathematics and Science Study*)

TŪM – „Tūkstantmečio mokyklų“ programa

UNESCO – Jungtinių Tautų švietimo, mokslo ir kultūros organizacija (angl. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

VšĮ – viešoji įstaiga

Atwel, M. N., Bridgeland, J. M., Manspile, E. P. (2021). Ready to Engage: Perspectives of Teachers and Parents on Social and Emotional Learning and Service-Learning in America's Public Schools. A report by Civic. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614154.pdf>

Aukštųjų mokyklų, vykdančių pedagogų rengimo programas, galimybių ir vaidmens užtikrinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę tyrimo paslaugos (vykdytojas „Smart Continent“). Galutinė ataskaita (2022). Vilnius: NŠA, ŠMSM.

Bear, G. G., Yang, C., Mantz, L. S., & Harris, A. (2021). School climate and its relations to student engagement and academic achievement in schools serving predominantly low-income, ethnic minority students. *School Psychology Review*, 50(1), 112–127.

Burkauskas, J., Jusienė, R., Breidokienė, R., Podlipskytė, A., Jakienė, V., Kaminskienė, G., Kučinskas, V., Saudargienė, A., Jauniškienė, R., Gaudinskaitė, R., Steiblienė, V. (2024). Priklausomybės nuo interneto naudojimo atpažinimo instrumentų pritaikymas plačiajai visuomenei prevencijos ir intervencijos tikslais. Valstybinio visuomenės sveikatos stiprinimo fondo lėšomis finansuojamo mokslinio tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: https://www.mediavaikai.lt/lt/_files/ugd/d3b129_48d031f19a6e49acb411593ca25e9279.pdf

CASEL (2024). Our History. Prieiga per internetą: <https://casel.org/about-us/our-history/>

Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018. doi: 10.2766/664439. Prieiga per internetą: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c7fae112-1529-11e8-9253-01aa75ed71a1>

Charrier, L., van Dorsselaer, S., Canale, N., Baska, T., Kilibarda, B., Comoretto, R. et al. (2024). A focus on adolescent substance use in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 3. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe; Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Prieiga per internetą: <https://hbsc.org/publications/reports/a-focus-on-adolescent-substance-use-in-europe-central-asia-and-canada/>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104 Nr. 4 pp. 1189-1204. American Psychological Association. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1037/a0029356>

Cosma, A., Abdrakhmanova, S., Taut, D., Schrijvers, K., Catunda, C., Schnohr, C. (2023). A focus on adolescent mental health and well-being in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 1. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Prieiga per internetą: <https://iris.who.int/handle/10665/373201>

Cosma, A., Molcho, M., Pickett, W. (2024). A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey. Volume 2. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. Prieiga per internetą: <https://iris.who.int/handle/10665/376323>

Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Prieiga per internetą: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Day, C., P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu and E. Brown (2010), 10 Strong Claims about Successful School Leadership, National College for School Leadership, Nottingham. Prieiga per internetą: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>

Daukšienė, E., Naujokaitienė, J., Trepulė, E., Teresevičienė, M., Volungevičienė, A., Adomaitis, I., Krivickienė, V. (2020). Projekto „Ugdymo organizavimas nuotoliniu būdu pandemijos ir kitų krizinių situacijų metu“ teorinio ir empirinio tyrimo ataskaita (santrauka). Prieiga per internetą: <https://studyonline.lt/wp-content/uploads/2021/04/Teorinio-ir-empirinio-tyrimo-ataskaitos-santrauka.pdf>

Delors, J. (1996). Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>

Diržytė, A., Gušauskienė, M., Indrašienė, V., Jegelevičienė, V., Merfeldaitė, O., Prakapas, R., Railienė, A. (2023). Pedagogų ir kitų švietimo darbuotojų smurto patirtys švietimo įstaigose. Vilnius, LŠMPS, MRU, 2023. Prieiga per internetą: https://www.svietimoprofsajunga.lt/wp-content/uploads/2023/12/MRU-tyrimo-Pedagogu-ir-kitu-svietimo-darbuotoju-smurto-patirtys-svietimo-istaigose-trumprastis_2023-11-30.pdf

Dolan, P. (2022). Social support, empathy, social capital and civic engagement: Intersecting theories for youth development. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 17, Nr. 3, pp. 255-267. Sage Journals. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1177/17461979221136368>

Dubovyk, S., Mytnyk, A., Mykhalchuk, N., Ivashkevych, E., Hupavtseva, N. (2020). Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability- Diagnosis and Treatment*, 2020 No. 8.

Dukynaitė, R., Buinevičiūtė, A., Skripkienė, R., Pareigienė, L. (2021a). Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų tyrimas TIMSS 2019. Ataskaita ir užduočių pavyzdžiai. *Gamtos mokslai*. 4 klasė. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/05/TIMSS_2019_ataskaita_ir_uzduociu_pavyzdziai_gamta_4kl.pdf

Dukynaitė, R., Buinevičiūtė, A., Skripkienė, R., Pareigienė, L. (2021b). Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų tyrimas TIMSS 2019. Ataskaita ir užduočių pavyzdžiai. *Gamtos mokslai*. 8 klasė. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/05/TIMSS_2019_ataskaita_ir_uzduociu_pavyzdziai_gamta_8kl.pdf

Dukynaitė, R., Buinevičiūtė, A., Skripkienė, R., Pareigienė, L. (2021c). Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų tyrimas TIMSS 2019. Ataskaita ir užduočių pavyzdžiai. *Matematika*. 4 klasė. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/05/TIMSS_2019_ataskaita_ir_uzduociu_pavyzdziai_matematika_4kl.pdf

Dukynaitė, R., Buinevičiūtė, A., Skripkienė, R., Pareigienė, L. (2021d). Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų tyrimas TIMSS 2019. Ataskaita ir užduočių pavyzdžiai. *Matematika*. 8 klasė. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/05/TIMSS_2019_ataskaita_ir_uzduociu_pavyzdziai_matematika_8kl.pdf

Dukynaitė, R., Skripkienė, R., Stundža, M. (2016a). Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų tyrimas TIMSS 2015. Ataskaita. *Gamtos mokslai*. 4 klasė. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/07/6497_TIMSS2015_4_GamtosMokslai.pdf

Dukynaitė, R., Skripkienė, R., Stundža, M. (2016b). Tarptautinis matematikos ir gamtos mokslų tyrimas TIMSS 2015. Ataskaita. *Gamtos mokslai*. 8 klasė. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/07/6499_TIMSS2015_8_GamtosMokslai.pdf

Dukynaitė, R., Skripkienė, R., Stundža, M., Bilinskas, B. (2016). Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas EBPO PISA 2015. Ataskaita. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/07/6566_OECD_PISA2015_Ataskaita.pdf

Dukynaitė, R., Valavičienė, N., Pareigienė, L., Jakubauskė, R., Buinevičiūtė, A., Litvinavičienė, I. (2021). Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas EBPO PISA 2018. Ataskaita. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/04/PISA2018_Ataskaita_skelbimui.pdf

EBPO PISA 2022 nacionalinės ataskaitos rankraštis.

EBPO PISA 2022 tyrimo duomenų bazė. Prieiga per internetą: <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2022-database.html>

EBPO TALIS 2018 m. tyrimo duomenų bazė. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1787/888934084285>

Erentaitė, R., Vosylis, R., Raižienė, S., Augustinienė, A., Simonaitienė B. (2022). Pasiruošę kilti: paauglių tikslai nelygioje visuomenėje. VGTU leidykla „Technika“.

Europos socialinio tyrimo (angl. *European Social Survey*) duomenų portalas. Prieiga per internetą: <https://ess.sikt.no/en/?tab=overview>

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra (2009). Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai. Rekomendacijos politikams. Prieiga per internetą: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-LT.pdf

Gyvenimo įgūdžių bendroji programa (2022). Prieiga per internetą: <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/visos-bendrosios-programos/48>

Hamilton, L., Doss, C., Steiner, E. (2019). Teacher and principal perspectives on social and emotional learning in America's schools: Findings from the American Educator Panels. Santa Monica, CA: RAND Corporation, RR-2991-BMGF. Prieiga per internetą: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2991.html

Hossain, S., O'Neill, S., Strnadová, I. (2023). What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review Of Students' Perspectives. *Child Ind Res* 16, 447–483. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>

How to Advance the Teaching and Assessment of Social and Emotional Skills (2024). Prieiga per internetą: https://www.oecd.org/en/publications/how-to-advance-the-teaching-and-assessment-of-social-and-emotional-skills_21e9ed91-en.html

IEA ICCS 2022 m. tyrimo duomenų bazė. Prieiga per internetą: https://doi.org/10.58150/ICCS_2022_data_edition_2_including_process_data

Jusienė, R., Baukienė, E., Breidokienė, R., Laurinaitytė, I., Lisauskienė, L., Praninskienė, R., Urbonas, V. (2022). Ilgalaikis ekranų poveikis vaikų fizinei ir psichikos sveikatai: mokslinio projekto ataskaita. Valstybinis visuomenės sveikatos stiprinimo fondas. Prieiga per internetą: https://d3b12986-f922-45fa-8fbe-26388f8d7ab6.usfiles.com/ugd/d3b129_3c547ac0e62e49678b413a750b8bd5b2.pdf

Jusienė, R., Būdienė, V., Gintilienė, G., Girdzijauskienė, S., Stonkuvienė, I., Žėkaitė, J., Adomaitytė-Subačienė, I., Baukienė, E., Breidokienė, R., Buzaitytė-Kašalynienė, J., Dragūnevičius, K., Grabauskienė, V., Praninskienė, R., Schoroškienė, V., Speičytė-Ruschhoff, E., Urbonas, V. (2021). Nuotolinis vaikų ugdymas pandemijos dėl COVID-19 metu: grėsmės ir galimybės ekosisteminiu požiūriu (mokslo studija). Vilniaus universiteto leidykla. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/vup-book-0008>

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos Bendrosios programos I–X kl. V., Leidybos centras, 1997.

Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos Bendrosios programos. Projektas. V., Leidybos centras, 1994.

Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centras (2019a). Neformaliojo vaikų švietimo programų tikslinio finansavimo įgyvendinimo vertinimas: mokinių apklausos duomenų apžvalga. 2019 m. kovo 12 d. Prieiga per internetą: https://www.lmns.lt/uplfiles2/NVS_2019-03-12.pdf

Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centras (2019b). Neformaliojo vaikų švietimo programų tikslinio finansavimo įgyvendinimo vertinimas: neformaliojo vaikų švietimo mokytojų apklausos duomenų apžvalga. 2019 m. kovo 12 d. Prieiga per internetą: https://www.lmns.lt/uplfiles2/NVS_2019-03-12%20NVS%20M.PDF

Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centras (2019c). Neformaliojo vaikų švietimo programų tikslinio finansavimo įgyvendinimo vertinimas: tėvų / globėjų apklausos duomenų apžvalga. 2019 m. kovo 12 d. Prieiga per internetą: https://www.lmns.lt/uplfiles2/NVS_2019-03-12%20t.pdf

Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimas Nr. IX-1700 „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatų“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.215471?jfwid=glka7vlmo>

Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 „Dėl Valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>

Lietuvos Respublikos Seimo 2023 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XIV-2466 „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“ patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a8b03ef0a55511ee8172b53a675305ab?jfwid=2izue7jkt>

Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2019 m. gegužės 31 d. įsakymas Nr. V-651/V-665 „Dėl mokyklų pripažinimo sveikatą stiprinančiomis mokyklomis ir aktyviomis mokyklomis tvarkos aprašo patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/12c15990837e11e98a8298567570d639>

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2002 m. birželio 24 d. įsakymas Nr. 1147 „Dėl Priešmokyklinio ugdymo ir ugdymosi bendrosios programos patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/rs/legalact/TAD/TAIS.198860/>

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymu Nr. ISAK-2433 patvirtintos Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Prieiga per internetą: [2008-08-26-ISAK-2433\(2\)_1.doc \(live.com\)](https://www.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr)

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. įsakymas Nr. V-1308 „Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo“. Prieiga per internetą: [V-1308 Dėl Geros mokyklos koncepcijos patvirtinimo \(lrs.lt\)](https://www.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr)

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 24 d. įsakymas Nr. V-1269 „Dėl priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/45f3b02523e311edb36fa1cf41a91fd9>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. spalio 6 d. įsakymas Nr. V-1597 „Dėl regioninių specialiojo ugdymo centrų kūrimo ir jų veiklos aprašo patvirtinimo“.

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2022 m. rugpjūčio 24 d. įsakymas Nr. V-1269 „Dėl Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a764050239511edb4cae1b158f98ea5/asr>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. balandžio 24 d. įsakymas Nr. V-586 „Dėl 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/ca29f721e2d611eda305cb3bdf2af4d8/asr>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. rugsėjo 4 d. įsakymas Nr. V-1142 „Dėl Iki mokyklinio ugdymo gairių patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. rugsėjo 11 d. įsakymas Nr. V-1189 „Dėl Vilniaus Šilo mokyklai priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/81d9996250dd11ee8e3cc6ee348ebf6d?jfwid=2pukebuud>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. liepos 24 d. įsakymas Nr. V-998 „Dėl Kauno šv. Roko mokyklai priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/e9c192922a5811eea0b6cad9848a9596?jfwid=14jc7oa37l>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-639 „Dėl Gelgaudiškio „Šaltinio“ specialiojo ugdymo centrui priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/ff789400e8cf11ed9978886e85107ab2>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-636 „Dėl Kaišiadorių šv. Faustinos mokyklai-daugiafunkciam centrui priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/e078f090e8cf11ed9978886e85107ab2>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-630 „Dėl Panevėžio „Šviesos“ ugdymo centrui priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimasx.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/c6192550e92211eda305cb3bdf2af4d8?jfwid=2pukeboqt>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-627 „Dėl Plungės specialiojo ugdymo centrui priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimasx.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/bdb132e2e92211eda305cb3bdf2af4d8?jfwid=2pukeboqt>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-623 „Dėl Šiaulių sanatorinei mokyklai priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimasx.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/b200f341e92211eda305cb3bdf2af4d8?jfwid=2pukeboqt>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-622 „Dėl Ukmergės „Ryto“ specialiajai mokyklai priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a30d4872e92211eda305cb3bdf2af4d8?jfwid=14jc7oa371>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. gegužės 2 d. įsakymas Nr. V-615 „Dėl mokinių įvairovei atvirų grupių, klasių sudarymo ir ugdymo organizavimo jose tvarkos ir finansavimo sąlygų aprašo patvirtinimo“.

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2023 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. V-35 „Dėl Klaipėdos „Medeinės“ mokyklai priskiriamų savivaldybių sąrašo“. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1c398020b37511eea5a28c81c82193a8>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2024 m. kovo 19 d. įsakymas Nr. 317 „Dėl prevencinių programų kriterijų ir atitikties jiems vertinimo tvarkos aprašo patvirtinimo“. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/9e61e050e62f11ee9fdedfc979ae62a9/asr?positionInSearchResults=2&searchModelUUID=5535a3d9-7360-4156-9c5f-8698199ced27>

Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro 2024 m. rugpjūčio 22 d. įsakymas Nr. V-900 „Dėl ugdymo organizavimo rekomendacijų mokiniams, kuriems nustatytas elgesio ar (ir) emocijų sutrikimas“. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b6923a70608811efafbb8694c098bac5>

Lietuvos Respublikos vaiko minimalios ir vidutinės priežiūros įstatymas, 2007 m. birželio 28 d., Nr. X-1238. Galiojanti suvestinė redakcija nuo 2023-04-01. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.301806/asr?positionInSearchResults=0&searchModelUUID=e1d054af-5464-4e7c-b9df-cf90c1ac20f7>

Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2020 m. nutarimu (reg. data: 2020-05-11) patvirtintas Ugdymosi šeimoje įgyvendinimo tvarkos aprašas. Prieiga per internetą: [UGDYMOŠI ŠEIMOJE ĮGYVENDINIMO TVARKOS APRAŠAS \(Irs.lt\)](#)

Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2021 m. gruodžio 1 d. nutarimu Nr. 1016 patvirtinta 2021–2030 metų švietimo plėtros programa. Prieiga per internetą: [ŠPP \(projektas 2021-09-30\).pdf \(Irv.lt\)](#)

Lietuvos švietimo koncepcija (1992). Prieiga per internetą: <https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/koncepcija1.htm>

Liubertienė, I., Kunickienė, R., Zabulytė-Kupriūnienė, J. (2015). Socialinių emocijų kompetencijų lavinimas ugdymo įstaigose. Prieiga per internetą: <https://dramblys.lt/articles/socialiniu-emociniu-kompetenciju-lavinimas-ugdymo-istaigose2>

Lukoševičiūtė, J., Šmigelskas, K. (2022). Mental Health during COVID-19 Pandemic: Qualitative Perceptions among Lithuanian Adolescents. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 Jun 9;19(12):7086. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/361240778_Mental_Health_during_COVID-19_Pandemic_Qualitative_Perceptions_among_Lithuanian_Adolescents

Mahfouz, J., Greenberg, M., Rodriguez, A. (2019). Principals' Social and Emotional Competence: A Key Factor for Creating Caring Schools. University Park, PA: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University. Prieiga per internetą: <https://prevention.psu.edu/wp-content/uploads/2022/05/PSU-Principals-Brief-103119.pdf>

Melnikė, E., Razmantienė, A., Litvinavičienė, I. (2020). Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas TALIS 2018. Ataskaita. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/teisine_informacija/talis-2018-lietuvos-ataskaita.pdf

Merkys, G., Tarnauskas, K. (2024). Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklės šalyje tyrimas. Nepublikuota tyrimo ataskaita.

Metodinis rinkinys socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymui ir vertinimui mokykloje (2020). Prieiga per internetą: https://teachingtobe.eu/wp-content/uploads/2022/01/toolkit_LT.pdf

Metzger, A., Alvis, L. M., Oosterhoff, B., Babskie, E., Syvertsen, A., Wray-Lake, L. (2018). The Intersection of Emotional and Sociocognitive Competencies with Civic Engagement in Middle Childhood and Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 47, pp. 1663–1683. Springer Nature. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1037/t69340-000>

Mulford, B., Silins, H. (2003). Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes—What Do We Know? *Cambridge Journal of Education* Vol. 33 No. 2.

Nacionalinė švietimo agentūra (2022). Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumas mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas. Teminio išorinio vertinimo ataskaita. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/08/TEMINIO-isorinio-vertinimo-ATASKAITA_PROJEKTAS-22-8-10-1.pdf

Navickienė, V., Valantinaitė, I., Droessiger, G., Trinkūnas, V., Burbaitė, R., Dagienė, V., Gudonienė, D., Jasutė, E., Urbonaitė, N., Dolgopolas, V. (2020). Lietuvos mokslo ir švietimo institucijų poreikių, reikalavimų ir turimos patirties organizuojant ir vykdant nuotolinį mokymąsi ir nuotolinį darbą tyrimas ir įvertinimas. Studija. Kaunas, 2020.

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. PISA, OECD Publishing, Paris. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. TALIS, OECD Publishing, Paris. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. TALIS, OECD Publishing, Paris. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

OECD (2023a), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

OECD (2023b), PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. PISA, OECD Publishing, Paris. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

OECD (2024), PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. PISA, OECD Publishing, Paris. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>

Pareigienė, L., Skripkienė, R., Buinevičiūtė, A., Dukynaitė, R., Sevalneva, D., Urbienė, Ž. (2024) Tarptautinis pilietinio ugdymo ir pilietiškumo tyrimas ICCS 2022. Ataskaita. Vilnius, 2024.

Petronytė-Urbonavičienė, I., Ramonaitė, A., Žiliukaitė, R., Degutis, M. (2020). Pilietinės galios indeksas 2019 m. Vilnius, Pilietinės visuomenės institutas, 2020. Prieiga per internetą: https://www.civitas.lt/wp-content/uploads/2020/05/PGI_2019metai.pdf

Petronytė-Urbonavičienė, I., Žiliukaitė, R., Degutis, M., Ramonaitė, A. (2024). Pilietinės galios indeksas 2023 m. Vilnius, Pilietinės visuomenės institutas, 2024. Prieiga per internetą: https://www.civitas.lt/wp-content/uploads/2024/03/PGI_2023metai.pdf

Priešmokyklinio ugdymo bendroji programa (2022). Prieiga per internetą: <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/priesmokyklinis-ugdymas/8>

Programos „Antras žingsnis“ interneto svetainė: <https://pvc.lt/antras-zingnis/apie-programa-2/>

Programos „Zipio draugai“ interneto svetainė: <https://www.vaikolabui.lt/zipio-draugai/>

Programos LIONS QUEST „Paauglystės kryžkelės“ interneto svetainė: <https://lions-quest.lt/paauglystes-kryzkeles/>

Projektas „Kokybės krepšelis“. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/projektai/ugdymo-projektai/projektas-kokybes-krepseles/>

Projektas „Tęsk: ateik, tobulek, prisidėk!“. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/projektai/ugdymo-projektai/projektas-tesk-ateik-tobulek-prisidek/>

Projekto „Lyderių laikas 3“ 45 Lietuvos savivaldybių patirtys 2017–2021. Prieiga per internetą: <https://www.lyderiulaikas.smm.lt/Atsisi%C5%B3sti%20dokumentus:/article/5432/LL3%2045%20savivaldybi%C5%B3%20patirtys.pdf>

Pučinskienė, G. (2022). Socialinių ir emocinių įgūdžių ugdymo programos „Paauglystės kryžkelės“ įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose barjerai. Baigiamasis magistro studijų projektas. Prieiga per internetą: <https://epubl.ktu.edu/object/elaba:132867866/>

Rakovas, T., Raudienė, I., Dukynaitė, R., Šukytė, D., Berzanskytė, J., Martinsone, B., Persevic, A., Lazdina, S., Talič, S., Fajfar, A., Panič, S., Agliati, A., Cavioni, V., Conte, E., Grazzani, I., Ornaghi, V., Mendéz, F., Baena, I., Ferreira, M., Berg, M., Talvio, M., Hietajärvi, L., Makkonen, J., Lonka, K. (2020). Mokymasis būti. Daugiau dėmesio socialiniam ir emociniam ugdymui Europos mokyklose. Projekto ataskaita ir rekomendacijos socialinio ir emocinio ugdymo stiprinimui mokyklose. Prieiga per internetą: https://www.teachingtobe.eu/wp-content/uploads/2022/01/L2B_Report_Policy_Recomendations_LITHUANIAN_compressed.pdf

Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Prieiga per internetą: https://www.lrs.lt/pls/inter1/dokpaieska.showdoc_l?p_id=52514

Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration (BES). Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES

Rupšienė, L., Saveljeva, R., Šutinienė, I. (2020). ESPAD – 2019. Alkoholio ir kitų psichoaktyviųjų medžiagų vartojimas Lietuvoje. Tyrimo ataskaita. Prieiga per internetą: <https://ntakd.lrv.lt/uploads/ntakd/documents/files/ESPAD%202019%20tyrimo%20ataskaita%20LT.pdf>

Skripkienė, R., Dukynaitė, R., Buinevičiūtė, A., Litviničiūtė, I. (2023). Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas PIRLS 2021. Ataskaita. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/12/PIRLS2021_Ataskaita.pdf

Skripkienė, R., Valavičienė, N., Stundža, M., Dukynaitė, R. (2017). Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas PIRLS 2016. Ataskaita. 4 klasė. Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/07/7237_PIRLS2016_Ataskaita.pdf

Smak, M., Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. *Edukacija. An interdisciplinary approach 2017*, p. 22–40. Prieiga per internetą doi: 10.24131/3724.170502.

Socialinė, emocinė ir sveikos gyvensenos kompetencija. Prieiga per internetą: <https://emokykla.lt/bendrosios-programos/kompetencijos/8>

Socialinio ir emocinio ugdymo institutas. Kas yra socialinis ir emocinis ugdymas? Prieiga per internetą: <https://www.seuinstitutas.lt/Apie-SEU/>

Socialinio ir emocinio ugdymo SEU gairės. Prieiga per internetą: https://svjc.lt/media/files/SEU_gaires_GERAS.pdf

Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>

Steponavičius, M., Gress-Wright, C., Linzarini, A. (2023). Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. *OECD Education Working Papers*, No. 304, OECD Publishing, Paris. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>

Stillman, S., Stillman, P., Martinez, L., Freedman, J., Jensen, A., Leet, C. (2018). Strengthening social emotional learning with student, teacher, and schoolwide assessments. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2018 Volume 55. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.07.010>

Survutaitė, D. Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai (2021). Švietimo problemos analizė, 2021 m. kovas, Nr. 1 (191).

Šalčiūnaitė-Nikonovė, L., Žemaitaitytė, M., Šmigelskas, K. (2023). Exploring the Prevalence and Predictors of Anxiety among Lithuanian Adolescents during Times of Crisis: A Cross-Sectional Study. *Children*, 11(1), 32. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.3390/children11010032>

Tautinė mokykla. Lietuvos vidurinės bendrojo lavinimo mokyklos koncepcija. V., Žinija, 1989.

Timperley, H. S. (2005) Distributed Leadership: Developing Theory from Practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395–420. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>

„Tūkstantmečio mokyklų“ programa. Prieiga per internetą: tukstantmeciomokyklos.lt

„Tūkstantmečio mokyklų“ programa: Švietimo pažanga įgyvendinant pokyčius savivaldybėse. Rekomendacijos savivaldybių švietimo padalinių darbuotojams ir kitiems švietimo lyderiams. Prieiga per internetą: <https://tukstantmeciomokyklos.lt/wp-content/uploads/2023/11/TUM-rekomendaciju-leidiny.pdf>

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Prieiga per internetą: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Venslovaitė, V., Danylienė, L. (2018). Socialinis ir emocinis ugdymas: mokytojo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia* 2018, Nr. 40. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11891>

Waters, T., Marzano, R., McNulty, B. (2003) *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. Prieiga per internetą: <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/>

Zullig, K. J., Matthews-Ewald, M. R., Valois, R. F. (2020). School climate and adolescent health-risk behaviors: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 81, 101–117.

Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklės šalyje tyrimo metodika

Mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo būklės šalyje tyrimą NŠA užsakymu atliko UAB „Factus Dominus“ tyrėjai – prof. habil. dr. Gediminas Merkys ir Kęstutis Tarnauskas.

Tyrimo tikslas – ištirti socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo aspektus Lietuvos savivaldybėse ir parengti apžvalgą.

Tyrimo objektas ir laukas – savivaldybės administracija, jos vietos švietimo padalinys, kiti padaliniai³⁹, prisidedantys prie mokinių socialinio ir emocinio ugdymo organizavimo.

Tyrimo atlikimo laikas: 2024 m. gegužės–birželio mėn.

Tyrimo imtis: 60 savivaldybių.

Tyrimo eiga

Klausimyno parengimas ir suderinimas. Tyrimui atlikti buvo parengtas ir su NŠA suderintas internetinis klausimynas, skirtas savivaldybės administracijos specialistams. Prieš vykdant apklausą, minėtas klausimynas buvo išbandytas, atliekant bandomąjį tyrimą. Klausimyno projektą peržiūrėjo keletas itin patyrusių vietos švietimo padalinių specialistų ir pateikė pastabų. Atsižvelgiant į šių specialistų pastabas, klausimynas buvo pakoreguotas.

Klausimyno turinys. Internetinio klausimyno, skirto švietimo stebėsenos duomenims surinkti, turinys apėmė šiuos teminius ir probleminius blokus:

- savivaldybės inicijuojamos priemonės, padedančios ugdyti mokinių socialines ir emocines kompetencijas. Priemonių grupės, numatytos savivaldybių strateginiuose veiklos planuose ir lydimojuose dokumentuose, minėtų priemonių finansavimas;
- savivaldybės indėlis užtikrinant mokytojų kompetencijų, reikalingų ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas, tobulinimo galimybes;
- savivaldybės indėlis padedant mokykloms vykdyti socialines ir emocines kompetencijas ugdančias, smurto, patyčių, psichiką veikiančių medžiagų vartojimo ar kitas prevencines programas;
- savivaldybės inicijuojami mokyklų mikroklimato tyrimai ir priemonės mokyklų mikroklimatui gerinti;
- savivaldybės mokyklų geroji patirtis ir išryškėjusios problemos, susijusios su Gyvenimo įgūdžių bendrosios programos įgyvendinimu 2023–2024 m. m.;
- savivaldybės taikytos priemonės, užtikrinant socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymą nevalstybinėse ugdymo įstaigose;
- kitos savivaldybės priemonės, skirtos ikimokyklinio, priešmokyklinio ir bendrojo ugdymo mokinių socialinėms ir emocinėms kompetencijoms ugdyti.

Kai kuriuose klausimuose buvo numatytas kiekybinis atsakymo registravimo formatas, kituose – atsakymus reikėjo pateikti raštu, laisva forma, informantui įrašant į tekstinę lentelę reikiamą informaciją. Išskyrus vieną klausimą, informantų nebuvo prašoma pareikšti nuomonės, išsakyti vertinimų, kaip paprastai daroma daugumoje socialinių apklausų. Buvo prašoma suteikti informaciją apie faktus ir žinybinę statistiką, atspindinčią mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo organizavimą konkrečioje savivaldybėje.

Klausimyno išgryninimas ir kreipimasis į savivaldybes. Kai buvo išgrynintos klausimyno formuluotės, NŠA kreipėsi oficialiu raštu į šalies savivaldybių administracijas, prašydama padėti surinkti medžiagą švietimo stebėsenai, iki nurodytos datos užpildant minėtą internetinį klausimyną.

³⁹ Kai kuriose savivaldybėse vietos švietimo padalinys yra sujungtas kartu su Jaunimo, Sporto, Kultūros skyriumi ir pan.

Duomenų, informacijos rinkimas ir konsultacijos. Kiekvienoje savivaldybės administracijoje buvo paskirtas atsakingas specialistas, kuris koordinavo pirminės medžiagos švietimo stebėsenai surinkimą toje savivaldybėje. Paprastai tai būdavo vietos švietimo padalinio specialistas, atsakingas už socialinį ir emocinį ugdymą, prevencines programas ir pan. Prireikus toks specialistas teikė užklausas vietos švietimo įstaigoms, administracijos padaliniam, atsakingiems už finansus, strateginio plano ir jo lydimumų dokumentų rengimą. Apklausą ir informacijos rinkimą stebėsenai koordinuojantys specialistai turėjo galimybę konsultuotis su tyrėjais dėl klausimyno pildymo. Nemažai specialistų šia galimybe aktyviai naudojo.

Atliekant tyrimą, kaip jau minėta, buvo vykdoma savivaldybės administracijos specialistų apklausa raštu, taip pat žinybinės statistikos duomenų rinkimas. Per tradicinę apklausą pavienių informantų prašoma pareikšti savo nuomonę, išsakyti lūkesčius, preferencijas arba pažymėti faktus. Per šią apklausą atitinkamos savivaldybės eilutę pildė ir duomenis teikė ne vienas, bet keli informantai, procesą prižiūrint vienam minėtam koordinuojančiam specialistui.

Medžiagos surinkimas ir pateikimas tyrėjams. Per kelias darbo dienas ar darbo savaitę surinktą medžiagą specialistas koordinatorius išsiųsdavo į internetinės apklausos platformą. Buvo paprašyta nurodyti koordinuojančio specialisto tarnybinį telefoną ir el. paštą, kad, prireikus, tyrėjai galėtų tikslinti gautą medžiagą, informantų paklausti ko nors papildomai, pasitikslinti. Taip buvo suformuota tyrimo statistinių ir kokybinių (tekstinių) duomenų matrica, susidedanti iš 60-ies stebinių (arba 60-ies eilučių) ir 42 tiriamųjų požymių.

Duomenų analizė. Tyrimu gauti duomenys buvo analizuojami, taikant kiekybinę ir kokybinę duomenų analizę.

Kiekybinė duomenų analizė. Tyrimu gauti kiekybiniai duomenys buvo apdoroti statistinės informacijos programų paketu SPSS (angl. *Statistical Package for the Social Sciences*), taikant aprašomosios statistikos metodus, taip pat atliekant koreliacinę analizę. Ryšiams tarp kintamųjų atskleisti buvo skaičiuojamas *Pearson* koreliacijos koeficientas R ir determinacijos koeficientas R^2 . Pakėlus koreliacijos koeficientą kvadratu, gaunamas dydis, kuris dviejų požymių sklaidos sutaptį parodo santykinio dydžio pavidalu. Tarkime, $R = 0,60$, tai $R^2 = 0,36$, vadinasi, dviejų kintamųjų įverčių sklaidos sutaptis siekia 36 proc.

Remiantis tyrimo kiekybiniais kintamaisiais, buvo išvestas jungtinis adityvinis indeksas, atspindintis savivaldybės įsitraukimo į mokinių socialinį ir emocinį ugdymą ir prevencinį darbą mastą. Remiantis indekso reikšmėmis, buvo atliktas savivaldybių grupavimas, kuris leido tiriamojo klausimo požiūriu nustatyti pirmaujančias, atsiliekančias savivaldybes ir savivaldybes „vidutiniokes“. Savivaldybių statistinis grupavimas pagal įsitraukimą į mokinių socialinį ir emocinį ugdymą ir prevencinį darbą buvo dubliuotas, taikant hierarchinės klasterinės analizės metodą. Buvo nustatyti savivaldybių statistiniai tipai, besiskiriantys pagal savo pasiekimus ir įdirbį mokinių socialinio ir emocinio ugdymo ir prevencinio darbo srityje.

Kokybinė duomenų analizė. Atsakymai į tekstinius atvirojo tipo klausimus, kuriuose savivaldybių administracijos specialistai išsakė komentarus apie faktus, ataskaitoje pateikti autentišku pavidalu. Greta neredaguotų atsakymų buvo nurodoma savivaldybė, kurios specialistai pateikė atsakymą. Pagal poreikį atsakymai, pasitelkiant MAXQDA programą, buvo klasifikuojami į semantiškai giminingas kategorijas ir interpretuojami.

LIETUVA. ŠVIETIMAS ŠALYJE IR REGIONUOSE 2024. II dalis.
Socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymas

2024-11-21. Tiražas 350 egz.

Išleido Nacionalinė švietimo agentūra, K. Kalinausko g. 7, LT-03107 Vilnius

Spausdino UAB „Igmovila“, Laisvės al. 38A-12, 44240 Kaunas

Elektroninį leidinio variantą galima rasti interneto svetainėse www.smm.lt ir www.nsa.smm.lt



Meda Liaugodaitė, 5 d kl.,
Vilniaus Emilijos Pliaterytės progimnazija,
mokytoja Karolina Norkienė



Smiltė Raulonytė, 8 c kl.,
Alytaus Šaltinių progimnazija,
mokytoja Laura Vitaitė-Kazlauskienė



Medeina Aušrinė Petrikaitė, 6 d kl.,
Vilniaus Gabijos progimnazija,
mokytoja Audronė Mockuvienė



Emilija Arlauskaitė, 4 d kl.,
Kupiškio Lauryno Stuokos-Gucevičiaus gimnazija,
mokytoja metodininkė Lena Zinienė