

Socialinis ir emocinis ugdymas: mokytojo perspektyva

Vita Venslovaite

Vilniaus universiteto Ugdymo mokslų institutas
El. paštas: vita.venslovaite@fsf.vu.lt

Laura Danylienė

VšĮ „Pozityvaus ugdymo institutas“
El. paštas: laura.danyliene@gmail.com

Santrauka. Straipsnyje, remiantis mokslinės literatūros analize, pristatomi teoriniai socialinio ir emocinio ugdymo (toliau – SEU) bei emocinio intelekto aspektai ir atskleidžiama SEU reikšmė bei išryškinamas mokytojo vaidmuo diegiant socialinį ir emocinį ugdymą Lietuvos mokyklose. Remiantis tyrimo rezultatais, atskleidžiamas mokytojų, tiek dirbančių su SEU programomis, tiek ir nedirbančių su jomis, požiūris į SEU, jų galimybes ir pasirengimas dirbti su šiomis programomis. Mokytojai įvardija galimus iššūkius ir pateikia siūlymų, kaip sėkmingai įgyvendinti SEU. Empirinio tyrimo rezultatai atskleidžia galimus SEU vykdymo sunkumus, tačiau kartu gauta nemažai siūlymų, kurie padėtų tobulinti SEU įgyvendinimą.

Pagrindiniai žodžiai: emocinis intelektas, socialinis ir emocinis ugdymas, socialinės ir emocinės kompetencijos.

Įvadas

Nuo 2017 m. rugsėjo 1 d. įsigaliojo Lietuvos Respublikos Seimo patvirtintos svarbios Švietimo įstatymo pataisos, kuriose numatoma, kad visi mokiniai turi turėti galimybę ugdyti socialines ir emocines savo kompetencijas, o pedagogai – galimybę jas stiprinti šioje ugdymo srityje. Pataisoje numatyta, kad pedagogai ne rečiau kaip kartą per ketverius metus privalės tobulinti kvalifikaciją mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo (toliau – SEU) srityje (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 1, 2, 19, 23, 43, 46, 47, 49, 56, 58, 59 straipsnių pakeitimo ir Įsta-

tymo papildymo 23-1, 23-2 straipsniais įstatymas, 2016). Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje vienas iš nurodytų prioritetų yra ir dėmesio sutelkimas socialiniam ir emociniam ugdymui (Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2013). Tad pastaruoju metu Lietuvos švietimo kontekste pastebima, kad šiam ugdymui skiriama vis daugiau dėmesio.

Tačiau socialinis ir emocinis ugdymas nėra naujas reiškinys ugdymo diskurse. Nuo 1994 m. Čikagoje veikia akademinio, socialinio ir emocinio ugdymo bendradarbiavimo organizacija CASEL (angl. *Collaborative for Academic, Social and Emo-*

tional Learning), kurios veikla susijusi ne tik su šios srities moksliniais tyrimais, bet ir su švietimo įstaigų skaičiaus didinimu, kad jose būtų diegiamas socialinis ir emocinis ugdymas (CASEL, 2017). Manoma, kad tai tampa puikia priemone, padedančia užtikrinti gerą psichikos sveikatą (Valantinas, 2009). M. Talvio, M. Berg, T. Litmanen ir K. Lonka (2016, p. 2803) teigia, kad XXI amžiuje svarbiems įgūdžiams ir keliamiems reikalavimams ugdyti SEU įvairiose pasaulio šalyse darosi vis svarbesnis. A. Davies, D. Fidler ir M. Gorbis (2011, p. 8), kalbėdami apie darbui reikalingus įgūdžius, itin svarbius ateityje, pamini, kad vieni iš svarbesnių gebėjimų – bendravimas, pasitikėjimu grįstų santykių kūrimas bei greitas ir tinkamas reagavimas į tam tikras žmonių reakcijas.

Tarptautiniame kontekste socialinio ir emocinio ugdymo tematika tyrimus atliko P. E. Merlevede, D. Bridoux, R. Vandamme (2009), D. Goleman (2003; 2008), S. Neale, L. Spencer-Arnell ir L. Wilson (2008). Jų tyrimo laukas – kaip emocinis intelektas veikia ugdymą ir žmogaus gyvenimą. M. Sehr (2001) taip pat tyrė emocinio intelekto įtaką žmogaus gyvenime, sukūrė daugybę testų, padedančių žmogui suvokti savo stiprybes ir silpnybes. L. E. Shapiro (2008) atskleidė socialinio ir emocinio intelekto svarbą ir kuo jis reikšmingesnis už kognityvų intelektą, matuojamą IQ. J. Cohen (2001) analizavo ne tik akademinį laimėjimą, bet ir socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo reikšmę. M. Talvio *et al.* (2016) tyrė pedagogų socialinio ir emocinio intelekto plėtrą keturiose šalyse: Suomijoje, Japonijoje, Lietuvoje ir Italijoje. Jose buvo integruojamos

tarptautiniu mastu paplitusios *Lions Quest* socialinio ir emocinio ugdymo programos.

Lietuvoje emocinio intelekto vertinimo, matavimo problemas ir taikymo galimybes analizavo I. Remeikaitė (2002), R. Lekavičienė ir D. Antinienė (2008), (2012) bei I. Liubertienė, R. Kunickienė ir J. Kupriūnienė (2015). Tyrėjos analizavo ir aptarė socialinių ir emocinių kompetencijų lavinimą ugdymo įstaigose. R. Kunickienė (2015) tyrė emocinio intelekto lavinimo ugdymo įstaigose iššūkius ir galimybes. A. Valantinas (2009) atliko švietimo problemos analizę ir atskleidė, kas yra socialinis ir emocinis ugdymas ir kuo jis gali būti naudingas. Socialinio ir emocinio ugdymo aspektus mokykloje išsamiai nagrinėjo ir tyrė L. Slušnys ir D. Šukytė (2016).

Geros mokyklos koncepcijoje „asmenybės ūgtis“ įvardijama kaip vienas iš gerai mokyklai priskiriamų aspektų. Jį sudaro asmenybės branda, kuriai būdinga asmens savivoka, savivertė, vertybinis kryptingumas ir gyvenimo būdas (Geros mokyklos koncepcija, 2015, p. 8). Taigi gerai išugdytos akademinės kompetencijos dar negarantuoja žmogui sėkmės (Antinienė, Lekavičienė, 2012), o dėl socialinių ir emocinių gebėjimų stokos žmogus gali patirti sunkumų bendraudamas su kitais žmonėmis (Liubertienė ir kt., 2015).

Nors visuomenėje mokykla dažniausiai vertinama pagal formalius akademinis rezultatus, tačiau iššūkiu tampa ne tik norimi pasiekti rezultatai, bet ir jų siekimo būdai (Geros mokyklos koncepcija, 2015, p. 2). Ugdytiniai, į mokyklą ateinantys su baimė ar nerimu arba joje besijaučią svetimi, paprastai ir blogiau mokosi (Valantinas, 2009, p. 2). Pedagogams pagalbos teiki-

mas jaunam žmogui, patiriančiam sunkumų, kai būtina išlaikyti gerą arba bent jau patenkinamą jo emocinę sveikatą, tampa nelengvu iššūkiu. Dirbdami su jaunais žmonėmis, jie kasdien gali daryti įtaką jaunosios kartos psichinei sveikatai, gerovei ir gyvenimo kokybei (Kunickienė, 2015, p. 2). Todėl itin svarbu, kad patys mokytojai būtų įgiję socialinių ir emocinių kompetencijų. Jeigu mokytojai to neturi, vargu ar galima tikėtis, kad šis ugdymas bus paveikus ir mokiniams (Liubertienė ir kt., 2015, p. 96). Kadangi socialinis ir emocinis ugdymas Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose dar gana naujas ir gerai nepažintas reiškinys, darbe keliamas **probleminis klausimas**: kas, mokytojų požiūriu, lemia sėkmingą socialinį ir emocinį ugdymą?

Tyrimo objektas – socialinis ir emocinis ugdymas mokytojų požiūriu.

Straipsnio tikslas – socialinio ir emocinio ugdymo esminiai aspektai ir taikymo galimybės mokytojų požiūriu.

Straipsnio uždaviniai:

1. Remiantis įvairiais mokslininkais, pristatyti teorinius socialinio ir emocinio ugdymo bei emocinio intelekto sampratos aspektus.
2. Apžvelgti mokytojų vaidmenį bei jų turimų socialinių ir emocinių kompetencijų svarbą plėtojant socialinį ir emocinį ugdymą.
3. Remiantis empirinio tyrimo duomenimis, išryškinti socialinio ir emocinio ugdymo taikymo galimybes mokytojų (dirbusių ir nedirbusių su SEU programomis) požiūriu.

Tyrimo metodai: teorinis – mokslinės literatūros, dokumentų analizė, informacijos sintezė ir apibendrinimas. Empirinis

tyrimas – interviu. Tyrimo duomenys buvo analizuojami taikant kokybinę turinio analizę. Tyrimo instrumentas buvo rengiamas išsamiai išnagrinėjus teorinius aspektus, todėl informantams teiktų klausimų formuluotės atitinka teorinės medžiagos analizės teiginius.

Tyrimo dalyvių atrankos kriterijai: tiesioginis darbas su mokiniais arba mokytojais ugdymo įstaigose, priklausymas joms fiziškai arba darbas organizacijoje, kuri pavaldi Lietuvos socialinio ir emocinio ugdymo asociacijai, ir turima ilgametė, ne mažesnė kaip penkiolikos metų, darbo mokykloje patirtis. Kad atliekamo tyrimo metu būtų atskleisti požiūriai iš skirtingų perspektyvų, dalis informantų ($n = 5$) patys yra dalyvavę socialinio ir emocinio ugdymo programų mokymuose ir su jomis dirba, o kita dalis informantų ($n = 7$) nėra dirbę su šiomis programomis ir SEU mokymuose nėra dalyvavę.

Skirtingų patirčių informantai – dirbantys ir nedirbantys su SEU programomis mokytojai – pasirinkti tikslingai, kad būtų galima palyginti jų patirtį ir suvokti, ką jie žino ir kaip supranta SEU. Dirbančių su SEU programomis mokytojų buvo prašoma pateikti savo nuomonę apie jų pastebėtus pokyčius ir iškylančius sunkumus, kaip reikėtų tobulinti SEU procesą ir kaip jie vertina galimybę tobulinti savo kvalifikaciją šioje srityje. Mokytojų, nedirbančių su SEU programomis, buvo prašoma išsakyti savo lūkesčius, ko jie tikisi iš SEU programų.

Tyrimo duomenys buvo suskirstyti į kategorijas ir subkategorijas pagal teoriškai prasmingus teiginius. Išskirtos kategorijos iliustruojamos informantų patvirtintais, reprezentatyviai pateikiamais teiginiais.

Tyrimas buvo atliktas laikantis tyrimo etikos principų. Mokytojai buvo supažindinti su tyrimo tikslu ir informuoti apie rezultatų panaudojimą. Buvo gautas visų tyrimo dalyvių sutikimas ir garantuotas jų anonimiškumas.

Socialinio ir emocinio ugdymo diskursas

Kas yra socialinis ir emocinis ugdymas?

Jis suvokiamas kaip edukacinis procesas, kurio metu mokiniai ir suaugusieji įgyja žinių ir gebėjimų, padedančių atpažinti ir valdyti savo emocijas, rūpintis savimi ir kitais, išsikelti asmeninius tikslus bei jų siekti, kurti pozityvius santykius, priimti atsakingus sprendimus ir gebėti konstruktyviai elgtis sudėtingomis situacijomis (CASEL, 2015; Payton et. al., 2008; Zins, Elias, 2006). Socialinis ir emocinis ugdymas gana dažnai siejamas ir su asmens įgūdžiu, kurie suvokiami kaip asmens gebėjimai, padedantys sutarti su kitais žmonėmis ir grupėmis, užmegzti ir palaikyti tarpasmeninius santykius, ieškoti ir rasti kompromisų, mokytis ir kurti drauge su kitais ir siekti bendro tikslo, įsilieti į tautos, bendruomenės kultūrinį ir pilietinį gyvenimą, tausoti aplinką ir ją rūpintis, formavimu (Nevalstybinių organizacijų vaikų dienos centrų rėmimo tvarkos aprašas, 2008, p. 2).

Socialinio ir emocinio ugdymo kompetencijos. Pasak M. J. Elias, gebėjimas suprasti, išreikšti ir valdyti socialinius ir emocinius savo gyvenimo aspektus, kurti santykius, spręsti kasdienes gyvenimo problemas, prisitaikyti prie sudėtingų augimo ir vystymosi procesų (Elias et. al., 1997, p. 2) yra socialinio ir emocinio ugdymo kompetencijų apibūdinimas. Išsamiai socialinį ir emocinį ugdymą tyrę mokslininkai

J. E. Zins (2006), R. P. Weissberg (2008), D. Goleman (2003; 2008), M. J. Elias et al. (1997) ir kt. 1994 m. įkūrė Akademinio, socialinio ir emocinio ugdymo bendradarbiavimo organizaciją CASEL (angl. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), kuri nuosekliai dirba, kad mokyklose kartu su akademine žiniomis būtų perduodamas ir užtikrinamas nuoseklus socialinis ir emocinis ugdymas (CASEL, 2017)¹. Ši organizacija yra išskyrusi penkias susijusias socialinių ir emocinių kompetencijų grupes: savimonę, savitvardą, socialinį sąmoningumą, bendravimo įgūdžius ir atsakingų sprendimų priėmimą.

Savimonė – gebėjimas suvokti savo emocijas, vertybes ir mintis, kurios turi įtakos elgesiui. *Savimonė* – tai kompetencija, kuri apima gebėjimą suvokti savo tiek stiprybes, tiek silpnybes, pasitikėjimą savimi ir optimizmo lygį. *Savitvarda* – gebėjimas įvairiomis aplinkybėmis efektyviai valdyti savo emocijas, mintis ir elgesį. Tai streso valdymas, impulsų kontrolė, savęs motyvavimas ir disciplina, siekiant asmeninių ir akademinų tikslų. *Socialinis sąmoningumas* – tai empatija ir gebėjimas įsijausti į kito žmogaus būseną, atsakomybė už kitus, skirtingų kultūrų, socialinių, etninių normų bei elgesio suvokimas ir pripažinimas. *Bendravimo įgūdžiai* – gebėjimai užmegzti ir palaikyti draugiškus santykius su įvairiais asmenimis ar žmonių grupėmis. Šie gebėjimai padeda bendradarbiauti, išklaudyti, atsispirti netinkamam socialiniam spaudimui, konstruktyviai spręsti konfliktus, rasti ir priimti siūlomą pagalbą sau ir teikti ją kitiems. *Atsakingas sprendimų priėmimas* – gebėjimas priimti

¹ <http://www.casel.org/history/>

konstruktyvius ir moralinių normų nepažeidžiančius sprendimus, susijusius tiek su asmeniniu, tiek su socialiniu elgesiu. Tai gebėjimas prisiimti asmeninę arba socialinę atsakomybę, identifikuoti ir spręsti problemas (CASEL, 2015, p. 5–6).

Socialinio ir emocinio ugdymo programos. Lietuvos švietimo kontekste socialinio ir emocinio ugdymo diskursas dar nėra aiškiai suvoktas, bet yra vykdomos socialiniam ir emociniam ugdymui skirtos programos (Slušnys, Šukytė, 2016, p. 28–29).

SEU programos įgyvendina nevyriausybinės organizacijos (toliau – NVO). Organizacija „Vaiko labui“ įgyvendina programas „Žipio draugai“, „Obuolio draugai“ ir „Įveikiame kartu“². Viešoji įstaiga (toliau – VšĮ) Paramos vaikams centras įgyvendina programas „Antras žingsnis“ ir „Big Brothers/Big Sisters“³. VšĮ „Lions Quest Lietuva“: „Paauglystės kryžkelės“, „Aš žinau“⁴. Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras – programą „Olweus“⁵, Socialinio ir emocinio ugdymo institutas – „Nuoseklus socialinio ir emocinio ugdymo plėtojimas mokykloje“⁶, organizacija „Gelbėkit vaikus“ įgyvendina programą „Saugi mokykla“⁷, o Šeimos santykių institutas – programą „V.E.I.K.“⁸. Programas galima skirstyti pagal mokinių amžių, kuriam jos pritaikytos, pagal organizacijas, kurios jas įgyvendina, ir programos metu ugdomas gebėjimų sritis. Taigi Lietuvoje iš tiesų yra gana nemažai

socialinio ir emocinio ugdymo programų, kurias galima įgyvendinti atsižvelgiant į esamas problemas, ugdytinių amžių ir mokyklos bendruomenės narių poreikius.

Mokytojo vaidmuo ugdant mokinių socialines ir emocines kompetencijas.

Pasak L. Duoblienės, analizavusios mokytojo sampratą postmodernaus ugdymo sąlygomis, nuolatinis domėjimasis pokyčiais tampa savaime suprantamas, o gebėjimas bendrauti, komunikuoti susijęs su galimybe palaikyti socialinius santykius. Autorės teigimu, šių dienų „visuomenėje tai gali būti suprantama kaip atvertis *Kitam*, santykis su *Kitu*, dialogas, bendrų susitarimų paieškos“ (Duoblienė, 2003, p. 50). Gebėjimas įsiklausyti, išgirsti, tartis ir koreguoti tam tikras socialinio gyvenimo sritis, o ypač ugdymą, tampa būtinybe. R. Nėdzinskaitė (2013, p. 2) taip pat teigia, kad mokytojui nebepakanka gerai išmanyti ir suprasti savo sritį, nes jis tampa ne tik dalyko mokytojas, bet ir informacijos perteikėjas, konsultantas, socialinis pedagogas, klasės lyderis, vyresnysis draugas, tyrėjas, bendradarbiaujantis kolega, novatorius, mokymosi proceso organizatorius ir katalizatorius.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo programose nurodyta, kad mokykloje svarbu sudaryti sąlygas visų ugdymo dalyvių socialinei, pilietinei ir praktinei saviraiškai. Svarbu, kad ugdymo procesas būtų organizuojamas skatinant mokinių kūrybiškumą, savarankiškumą ir kritinį mąstymą, formuotų emocinius ir vertybinius santykius tiek su kitais žmonėmis, tiek su aplinkiniu pasauliu (Pradinio ir pagrindinio ugdymo programos, 6 priedas, 2008, p. 4). *Geros mokyklos koncepcijoje* (2015, p. 4), apibrėžiant geros mokyklos aspektus, taip

² <http://www.vaikolabui.lt/>

³ www.pvc.lt

⁴ <http://lions-quest.lt/>

⁵ <http://www.sppc.lt/>

⁶ <http://www.seuinstitutas.lt>

⁷ <https://www.gelbekitvaikus.lt/vaiko-apsauga/saugi-mokykla>

⁸ <http://www.ssinstitut.lt>

pat nurodoma, kad gyvenimas mokykloje turi būti kuriamas atsižvelgiant į mokinių savijautą, kad ugdytiniai jaustųsi priimti, gerbiami, saugūs, džiaugtųsi savo buvimu mokykloje ir laikytų tą buvimą prasmingu. Taip pat svarbu puoselėti bendruomeniškumą, kad vyrautų narystės jausmas, vienybė, dalijimasis, būtų rūpinamasi kitais, nevengiama padėti ir įsipareigoti. Gera mokykla yra ta, kurioje stengiamasi puoselėti pozityvias vertybes, užtikrinti mokinių psichologinį saugumą, gerbti ir priimti jų nuomonę bei idėjas.

Tačiau, nepaisant šių teigiamų siekių, I. Liubertienė ir kt. (2015, p. 95) pabrėžia, kad Lietuvos gyventojų savivertės lygis ir laimės pojūtis yra vienas iš žemiausių visoje Europoje, o šie aspektai yra glaudžiai susiję. Subjektyvioms mokytojo savybėms priskiriama jo fizinė sveikata, gera nuotaka, intuicija – gebėjimas įsijausti ir suprasti kito žmogaus jausmus ir būseną. Dėl šių įgimtų ir įgytų savybių mokytojas tampa menininkas kūrėjas, išvengia amatininkiško ir geba būti teisingas (Zastarskis, 1936, cit. pg. Tijūnėlienė, 2001, p. 85). Tad daugelis mokytojų turėtų keisti savo vaidmenį klasėje. Pedagogai, kurie dirbdami su moksleiviais siekia keisti vaidmenis ir gerinti santykius, norimų rezultatų gali pasiekti kur kas lengviau (Dalin ir kt., 1999, p. 210).

Kad socialinis ir emocinis ugdymas būtų sėkmingas, jis turi apimti visą mokyklos gyvenimą. Tradiciniu požiūriu mokyklai svarbūs mokinio pasiekimai, o žvelgiant iš socialinio ir emocinio ugdymo perspektyvos, vienas iš svarbiausių aspektų mokykloje yra besiklostantys tarpusavio santykiai (Šukytė, 2016, p. 23). Humanistinės psichologijos atstovas C. R. Rogers

pabrėžė, koks svarbus asmenybės augimui yra santykis su žmogumi. Svarbu su žmogumi sukurti tokį ryšį, kuris asmeniui leistų rasti savyje tokių gebėjimų, kuriuos panaudotų ir augimui, būtent tada įvyksta pokyčių ir prasideda asmens raida. Santykiams, kurie skatina asmenybės augimą ir raidą, būdingi šie aspektai:

- Gebėjimas nuoširdžiai bendrauti, tiksliai suvokiant savo jausmus, kurie atspindėtų ir išorėje. Svarbu leisti kitam suvokti tikruosius savo jausmus, net jeigu jie ir nėra itin pozityvūs, ir išlikti realiam.
- Kito priėmimas išlaikant pagarbą, šiltą santykį, ir priimti kito nuostatas, nepaisant to, kad jos gali prieštarauti asmeniniam požiūriui ir įsitikinimams. Toks besąlyginis kito žmogaus priėmimas padeda sukurti šiltus ir saugius santykius.
- Empatiškumas, kai gebama ne tik pripažinti kito patiriamus jausmus, bet ir iš tiesų juos suvokti. Supratus, kaip jaučiasi ir ką išgyvena kitas žmogus, sukuriama santykis, kurio metu asmuo geba pamatyti ir savo asmeninį pasaulį (Rogers, 2005, p. 38–39).

Įgyvendindamas prioritetinius švietimo tikslus, mokytojas turėtų būti pasirėngęs kurti palankią mokymosi aplinką, turėtų užtikrinti ugdymo kokybę ir pozityvias sąlygas, kad mokiniai jaustųsi saugūs ir visaverčiai juos supančioje aplinkoje (Kubilienė, 2010, p. 1). Tyrimai atskleidžia, kad mokiniai, kurie jaučia, jog mokytojai jais rūpinasi, pasiekia geresnių akademinų rezultatų ir pasižymi didesniu emociniu intelektu (Zakrewski, 2012).

I. Liubertienė ir kt. (2015) atkreipia dėmesį, kad net geriausias socialinio ir

emocinio ugdymo programos nepaveiks mokinių, jeigu paties pedagogo elgesys ir jo vertybės visiškai skirsis nuo programoje esančių nuostatų. Mokytojas, kalbantis apie empatiją, bet pats visiškai jos nejaučiantis arba mokinius skatinantis elgtis pagarbiai, bet pats pagarbos nerodantis, vargu ar gali tikėtis teigiamo poveikio ugdytiniams. Jie mokosi matydami pavyzdį, todėl nesunku pastebėti, kad mokytojo santykiai su mokiniais daro įtaką ir jų tarpusavio bendravimui (Liubertienė ir kt., 2015, p. 96). Į būsimųjų pedagogų ugdymo programas būtina įtraukti tokių gebėjimų ugdymą: savarankiškumas, probleminio ir kritinio mąstymo ugdymas(-is), socialinės kompetencijos, gebėjimas kelti ir spręsti problemas, laiko planavimas, analizavimas ir įvairių situacijų vertinimas. Taip pat itin svarbu, kad pedagogas pasižymėtų empatija, suprastų ugdytinio pasaulį, gebėtų į jį įsiklausyti ir teiktų jam pagalbą bei gebėtų klasėje išlaikyti reikiamą kontrolę (Nedzinskaitė, 2013, p. 2).

Apibendrinant galima sakyti, kad socialinis ir emocinis ugdymas yra nuoseklus ir ilgas procesas, kurį norint sėkmingai vykdyti ir užtikrinti itin svarbus pedagogo vaidmuo. Svarbios tampa ne tik jų dalykinės žinios, bet ir asmenybės bruožai ir tai, kad patys pedagogai būtų išsiugdę socialiniam ir emociniam ugdymui priskiriamas kompetencijas ir jomis vadovautsi.

Mokytojų požiūris į socialinio ir emocinio ugdymo poreikį

Tyrimo metu mokytojų (tiek dalyvavusių, tiek nedalyvavusių socialinio ir emocinio ugdymo programose) teirautasi, koks jų požiūris į 2017 m. rugsėjo 1 d. įsigaliojusias Švietimo įstatymo pataisas, kurio-

se numatoma, kad visi pedagogai privalo tobulinti savo mokinių socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo kvalifikaciją (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 1, 2, 19, 23, 43, 46, 47, 49, 56, 58, 59 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 23-1, 23-2 straipsniais įstatymas, 2016). Pataisoje numatomas kvalifikacijos tobulinimas turėtų vykti ne rečiau kaip kartą per ketverius metus, tačiau tiek vienu, tiek kitų informantų nuomone, savo kvalifikaciją tobulinti reikia kur kas dažniau. Arba, jų nuomone, tai turėtų tapti nuolatinio procesu, nes pokyčiai greit nevyksta ir, kad kažkas pasikeistų pačioje organizacijoje, svarbiausia pradėti nuo kiekvieno asmeniškai, nes, keičiantis žmonėms, jie ima ryškėti ir organizacijoje, ir taip išitraukia vis daugiau organizacijos narių. Kitas, mokytojų teigimu, svarbus aspektas yra tas, kad jie dažnai jaučiasi emociškai sugniuždyti, tad viliasi, kad kvalifikacijos tobulinimas šioje srityje suteiktų daugiau vidinės stiprybės ir sustiprėtų jų savivertę: <...> *mokytojui padaršinio, savivertės, savęs vertinimo labai reikia* (P2).

Dalydamiesi savo patirtimi, kai kurie mokytojai, nederbantys su SEU programomis, teigė, jog socialinis ir emocinis ugdymas, jų manymu, jau yra įgyvendinamas (P3, P5, P6, P7). *Iš esmės, ko gero, turbūt kažkas visą laiką vyksta. Mes labai dažnai daug ką darome ir nežinome, kaip tai vadinti* (P7). Arba stengiasi organizuoti panašius užsiėmimus, nors ir neturi jokios socialinio ir emocinio ugdymo programos ugdymo įstaigoje: *stengiamės daryti patys. Nėra pas mus programų, bet pačios tai, ką galim, tą ir darom* (P4).

Remiantis informantų nuomone, galima teigti, kad kai kuriose mokyklose SEU

nėra naujas, nors savo veiklą mokytojai ne visada įvardija kaip SEU dėl bendrų susitarimų trūkumo, o kai kuriose mokyklose iš tiesų tai yra nauja.

Mokytojų požiūris į socialinį ir emocinį ugdymą

Pokyčiai. Informantų, kurie jau dalyvavę socialinio ir emocinio ugdymo programose, buvo klausama apie jų pastebėtus savo asmeninio, kolegų arba mokinių elgesio pokyčius po šios programos taikymo. Analizuojant gautus duomenis išskirta viena kategorija ir trys subkategorijos (1 lentelė).

Kalbant apie pokyčius, kurių vyksta dalyvaujant SEU programose, kai kurių mokytojų teigimu, atsiranda bendri susitarimai dėl pozityvaus elgesio. Mokiniam darosi paprasčiau išreikšti ir suvokti savo emocijas: *<...> labai daug dalykų išmoko vaikus: ir kaip atpažinti jausmus, ir kaip stebėti kitus, kaip reaguoti* (P12). Be to, mokiniai, siekdami bendros gerovės visiems organizacijos nariams, ima vadovautis socialinio sąmoningumo prin-

cipais: *<...> mokyklos vadovų durys buvo atviros visiems. Jeigu kažkas nutikdavo, mokiniai, būdavo, iš karto ateina ir pasako. Visi vaikai suprato, kad tai yra ne skundimas, tai yra tiesiog dalijimasis, kad visiems būtų gerai* (P10). Nors daugiau kalbama apie organizacijoje vykstančius pokyčius, tačiau informantas (P9) pažymi ir tai, kad aplinkoje šiaip sau pokyčiai nevyksta – jiems daro įtaką asmeniniai pasikeitimai: *ir iš tikrųjų pastebėjom, kad keičiamės ir mes patys, ir mokiniai keičiasi* (P9), o mokinių elgesiui daro įtaką pačių pedagogų elgesys: *<...> mokiniai jau reikalauja, kad mokytojai elgtųsi taip pat tolerantiškai, pozityviai, kad nebūtų, sakykime, pakelto tono, kad būtų sprendžiami konfliktai ieškant kompromisų, susitarimų* (P9). Nors pokyčiai vyksta gana lėtai, tačiau, pasak mokytojų, galima pastebėti, kad organizacijos nariai vis dažniau vadovaujasi bendromis organizacijos narių vertybėmis, gerėja tarpusavio santykiai, stiprėja bendruomeniškumas ir randasi bendrų susitarimų.

1 lentelė. Pokyčiai (asmeniniai, kolegų ar mokinių) dalyvaujant socialinio ir emocinio ugdymo programose (Dirbantys su SEU programomis)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai
Pokyčiai, kurie vyksta dalyvaujant socialinio ir emocinio ugdymo programose organizacijoje	Atsirado bendri susitarimai	<i><...> ateina nauji vaikai, ateina nauji mokytojai ir kažkam reikia „įsipaišyti“ į tuos keistus, kaip jie dažnai pastebi, ypač vaikai, keistus rėmus. <...> Sakom, čia ne rėmai, čia susitarimai</i> (P10)
	Vaikai geba labiau išreikšti emocijas	<i>Vaikai jau moka pasakyti: aš jaučiuosi blogai, man skauda ar kitus žodžius</i> (P11)
	Geresni tarpusavio santykiai	<i><...> labiausiai, turbūt, bendravimas. Jeigu taip išskirt po vieną žodį: bendravimas, pagalba vienas kitam, supratimas. Ir; aišku, stengiamės visi išvengti, tiek mokytojai, tiek mokiniai, bet kokio tokio žodinio pasakymo, kad nevirstų patyčiomis<...></i> (P11)

2 lentelė. Ugdymo proceso organizavimas skiriant dėmesį dalykinių žinių bei socialiniam ir emociniam ugdymui (Dirbantys ir nedirbantys su SEU programomis)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	
		SEU programose dalyvavusių pedagogų nuomonė	SEU programose nedalyvavusių pedagogų nuomonė
Dalykinės žinios ir socialinis ir emocinis ugdymas	Dalykinių žinių ir socialinio emocinio ugdymo pusiausvyra	<i>Mano manymu, ir tai yra reikalinga. Mokykla sukurta žinių ugdymui, bet šalia tokie dalykai labai reikalingi (P11)</i>	<i><...> manau, kad turi būti vis tik pusiausvyra, nes reikia išsiugdyti ir reikalingus dalykinius gebėjimus, žinias, bet reikia išsiugdyti ir socialinį emocinį ugdymą (P5)</i>
	Daugiau dėmesio reikėtų skirti socialiniam ir emociniam ugdymui	<i>Nežinau, mums tai net klausimas nebekyla. Be abejonės, pirmiausia – socialinis ir emocinis (P10). Aš manau, kad pamatas ir akademiniam pasiekimams, ir bendrai mokyklos visam darbui yra socialinis ir emocinis ugdymas (P9)</i>	<i>Manau, kad pirmiausiai reikėtų susitvarkyti su socialiniu ir emociniu ugdymu. Nuo to reikėtų pradėti (P2) <...> jeigu tikrai ugdysime emociškai socialiai gabų vaiką, tai, manau, ir akademiniai pasiekimai susitvarkys, nes dažniausiai taip ir yra mokykloje, matosi tikrai, turime vaikų <...> (P2)</i>

Dalykinės žinios ir socialinis ir emocinis ugdymas. Visų tyrimo dalyvių, tiek dalyvavusių, tiek nedalyvavusių SEU programose, buvo prašoma išsakyti nuomonę, kam mokykloje reikia skirti daugiau dėmesio – dalykinių žinių ar socialiniam ir emociniam ugdymui. Analizuojant duomenis buvo išskirta viena kategorija ir dvi subkategorijos (2 lentelė).

Mokytojų (tiek dalyvavusių, tiek nedalyvavusių SEU programose) teigimu, mokykloje turi vyrauti dalykinių žinių suteikimo bei socialinio ir emocinio ugdymo pusiausvyra, bet, daugiau dėmesio skyrus socialiniam ir emociniam ugdymui, gerėja ir akademiniai rezultatai: *jeigu toje srityje susitvarkysime, jeigu tikrai ugdysime tą emociškai socialiai gabų vaiką, tai, manau, ir akademiniai pasiekimai susitvar-*

kys, nes dažniausiai taip ir yra mokykloje, matosi tikrai (P2). Kita vertus, nors, pasak mokytojų, kurie patys dalyvavo socialinio ir emocinio ugdymo programose, mokyklose socialinis ir emocinis ugdymas yra jų strateginė veiklos sritis, vis dėlto mokyklose daugiau dėmesio skiriama dalykinių žinių ugdymui.

Socialinių ir emocinių kompetencijų svarba mokytojui. Tyrimo metu (tiek dalyvavusių, tiek nedalyvavusių socialinio ir emocinio ugdymo programose) informantų buvo teirautasi apie mokytojų socialinių ir emocinių kompetencijų svarbą, siekiant jas išugdyti ir vaikams. Analizuojant gautus duomenis buvo išskirta viena kategorija ir trys subkategorijos (3 lentelė).

Mokytojai (dalyvavę ir nedalyvavę SEU programose) teigia, kad iš moky-

3 lentelė. Kompetencijos, kuriomis turi pasižymėti mokytojas, siekdamas išugdyti vaikams socialines ir emocines kompetencijas (Dirbantys ir nedirbantys su SEU programomis)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	
		SEU programose dalyvavusių pedagogų nuomonė	SEU programose nedalyvavusių pedagogų nuomonė
Mokytojo kompetencijos ir elgesys siekiant sėkmingai taikyti socialinį ir emocinį ugdymą	Mokytojai, nepasižymintys SEU kompetencijomis, negali jų išugdyti vaikams	<i>Nemanau, tikrai nemanau. Galbūt, tarkime, palaikyti ir nesužlugdyti tai dar gal ir tikėtina, bet išugdyti... čia taip pat kaip ir su žiniomis - jeigu tu nesuprasi pats ir nemokėsi kitam paaiškinti, tai ką išmokysi (P12)</i>	<i>Aš prisiminiau posakį, gal netiksliai pasakysiu: „Negalima pagirdyti ištroškusio iš tuščio indo.“ Kaip tu gali kažką duoti, jeigu pats tu to neturi. Dėl to ir esi pedagogas, kad kažką turi įnešti naujo, padėti žmonėm (P5)</i>
	Mokytojas vaikams turi būti pavyzdys	<i><...> turi būti tas pavyzdys, kuris taip elgiasi, kuris tuo tiki, kuris taip daro. <...> nes pagarba, jinau užsitarnaujama pavyzdžiu. Tu turi pats toks būti, pats keistis, tuo tikėti ir mokiniai tada paskui tave eis (P9)</i>	<i>Jeigu mes būsim pavyzdys, tikrai vaikai kitaip įvertins, bet jie mato, kurį mokytoją galima išprovokuoti, prieš kurį balsą kelti (P1)</i>

tojo, kuris pats neturi socialinių ir emocinių kompetencijų, neįmanoma tikėtis, kad išugdytų jas mokiniams. Be to, kad ir mokiniai įgytų socialinių ir emocinių kompetencijų, mokytojas turi rodyti jiems tinkamą pavyzdį ir pats vadovautis tokiais elgesio principais, kuriuos nori išugdyti mokiniams: *<...> jeigu mokytojas, atėjęs į klasę, teigs vienokias tiesas, o elgsis kitaip, tai prieštara akivaizdi ir mokiniai juo netikės. Turi pats tuo tikėti, taip daryti, taip elgtis, tuo vadovautis savo gyvenime ir tada mokiniai paskui tave eis (P9).*

Mokytojų taip pat buvo klausama, ar jie turi savo aplinkoje tokių kolegų, kurie net ir ne itin gilindamiesi į socialinio ir emocinio ugdymo principus, juos savo

darbe taiko, neatmetant ir asmeninio savo pačių pavyzdžio. Pasak mokytojų, susiklosčius tam tikroms situacijoms, jie patys to nesuvokdami pasitelkia socialiniam ir emociniam ugdymui priskiriamus problemų sprendimo būdus: *<...> pedagogai yra tokie žmonės, kurie tikrai taiko jį (SEU, aut. pastaba), tiesiog patys to nežinodami. Kiekvieną dieną, kiekvieną pamoką kažkas atsiranda, įvyksta, kur tu turi kažkokią situaciją „nugesinti“, surasti kitokį sprendimą, nukreipti kita linkme (P3) ir teigia, kad visą gyvenimą taip dirba: <...> manau, kad pagal tai dirbu tikrai visą gyvenimą (P8) arba bent jau daugelį metų, tik pasitelkęs kitus metodus. O dirbančių su SEU programomis mokytojų manymu,*

socialinio ir emocinio ugdymo programos dar labiau papildo jų veiklą (P10, P12). <...> *jau seniai aš taip pati dirbu. Gal jau netoli dvidešimties metų pagal tą metodiką, tai tikrai matau, jog „Antras žingsnis“ buvo labai stiprus papildymas* (P12). Su SEU programomis nedirbantis mokytojas (P3) atskleidė, kad būna ir tokių atvejų, kai metodai, kuriuos mokytojai jau naudoja ir pagal juos dirba, jiems yra pristatomi kaip naujovė: *pristato kaip naują metodą. Palauk, palauk, koks čia naujas metodas, jeigu aš jį jau dešimt metų taikau? Tiesiog niekur nesiskelbiau, niekur nesakiau. Pasirodo, tai naujovė. Mes pačios to nežinome kartais* (P3).

Sunkumai įgyvendinant socialinį ir emocinį ugdymą bei proceso tobulinimo siūlymai

Mokytojų, dalyvavusių SEU programose, buvo prašoma išsakyti savo nuomonę apie sunkumus, su kuriais susiduria. Jie įvardijo šiuos sunkumus:

Tėvų įtraukimas. Mokytojai pabrėžia, kad socialinio ir emocinio ugdymo metu labai svarbu formuoti tinkamą šeimos požiūrį ir įtraukti tėvus. Tačiau dažnai tėvų įtraukimas tampa tikru iššūkiu. Pasak mokytojo (P7), reikia: *informuoti tėvus, nes jeigu tėvai nesupras, kas vyksta ir kas daroma, tada, ko gero, liks tik mokykla ir mokytojai* (P7), be to: *sunkiausia yra tėvams įrodyti ir parodyti visa tai, ypač pirmoje klasėje* (P12).

Mokytojų požiūris. Vienas su SEU programomis dirbantis (P10) mokytojas pažymėjo, kad dirbti darosi sudėtinga tada, kada patys pedagogai atmeta programas arba kai kurie kolegos reaguoja priešišškai.

Tada pedagogų nelydi sėkmė, nes: *yra kitoks požiūris į viską: į posėdžius, į pasitarimus, į bet kokią pasakymą, yra visada reaguojama ne taip, kaip visa bendruomenė reaguoja, ir viskas* (P10). Nedirbančio su SEU programa mokytojo (P1) teigimu, sėkmės tikėtis neverta, kai mokytojų darbas jiems yra tik formalumas, jiems neturint pašaukimo ir noro dirbti su vaikais, tad susimąstyti reikėtų ne tik apie mokyklos vadovų, bet ir apie mokytojų rotaciją.

Mokytojo asmenybė. Mokytojai, dalyvavę SEU programose, teigia, kad SEU sėkmę lemia: *pati mokytojo asmenybė ir jo dėstymo būdai, metodai. Nors programa nurodo, kaip reikėtų dirbti, bet labai gerai pasiruošęs turi būti būtent pats mokytojas, t. y. mokytojas turi būti asmenybė* (P9). Dalyvauti šioje programoje nėra privaloma, jis vyksta bendru susitarimu, tad mokytojai patys turi būti motyvuoti ir „užsidedę“ dirbti su jomis. Nendirbantys su SEU programomis taip pat mano, kad, jeigu patys mokytojai nenorės pokyčių, vargu ar galima tikėtis, jog programos bus paveikios: *pirmiausiai pats žmogus turi suprast, suvokt, pats vertint savo darbo vietą* (P1).

Problemų sprendimo galimybės. Mokytojų buvo klausama, ar naujoji Švietimo įstatymo pataisa bus paskata spręsti mokykloje esamas problemas. Analizuojant duomenis buvo išskirta viena kategorija ir dvi subkategorijos (4 lentelė).

Pabrėžtina, kad mokytojų, nedalyvavusių SEU programose, lūkesčiai, susiję su naujos pataisos poveikiu, didesni. Tikimasi, kad socialinis ir emocinis ugdymas gali padėti prisitaikyti prie šių dienų pasaulio: *gyventi tokiame pasaulyje, juk jis greitas, besikeičiantis, visoks koks* (P5), bet pokyčių reikia sulaukti: *kiekvienas darbas*

4 lentelė. Galimybė(s) spręsti mokykloje esamas problemas **įsigaliojus** naujai Švietimo įstatymo pataisai (Dalyvavę ir nedalyvavę SEU programose)

Kategorija	Subkategorija	Iliustruojantys teiginiai	
		SEU programose dalyvavusių pedagogų nuomonė	SEU programose nedalyvavusių pedagogų nuomonė
Problemų sprendimo galimybės atsižvelgiant į naują Švietimo įstatymo pataisą	Manoma, kad tai gali būti tik formalumas ir realiai neveiks	<i><...> kiti mokytojai nueis į seminarą tiesiog pasiimti popierėlio ir viskas, nes toks įstatymas ir reikia jį turėti, kaip dažnai būna. Bet nieko jie nedarys grįžę <...> (P12)</i>	<i><...> čia daug kas priklauso nuo pačių mokytojų, kaip jie savo realiam darbe tai taikys, kaip dažnai, kaip sąžiningai ar kaip į tai pasižiūrės, ar tik formaliai pasižiūrės, ar iš tikrųjų tas visas veiks gyvai, kaip sakyti (P3)</i>
	Įveikti sunkumus gali padėti pedagogų kompetencijų tobulinimas ir žinių atnaujinimas	<i>Aš manau, kad kuo daugiau kompetencijų turės pedagogai, tuo jie daugiau ir vaikams galės duoti ta linkme (P8)</i>	<i>Mokymai, kaip ir sakiau, pirmiausia mokytojui, kad jisai žinotų, apie ką, ir pats susivoktų, atpažintų emocijas ir turėtų tikrai puikius visus įgūdžius. Ir kad galėtų paskui perteikti mokiniams, padėti mokiniams susivokti ir iš tikrųjų juos ugdyti. Tai svarbiausias dalykas (P7)</i>

duoda savo vaisių. Aišku, gal tai bus ne labai greitai, bet aš manau, kad vis dėlto turi duoti (P6). Akivaizdu, kad pokyčiai greit nevyksta, bet ar numatomų rezultatų pavyks pasiekti remiantis vien šia pataisa: aš manau, kad iš tiesų vien tik pataisos tai tikrai neužtenka, nes dažniausiai, jeigu tai yra tikrai dokumentuose, tai gali taip ir likti tikrai dokumentuose (P7), lieka neaišku. Be to, tiek dalyvavę, tiek nedalyvavę SEU programoje mokytojai svarsto, jog tai gali būti tik dar vienas formalumas: kad tai nepasidarytų, sakykime, tik lektorių pliusų užsidėjimas. Ir mokytojų, galbūt, pliusų užsidėjimas, kas yra dažnai daroma, nes žinome, jog yra ir daugiau programų, kurias privalo mokytojai išklausti ir dažnai

tai tik tam, kad reikia sudalyvauti, kad turėtum pažymėjimą, o ne tam, kad kažkokių žinių įgytum (P2). Be to, tiek vykdančios SEU programas (P8, P10), tiek nevykdančios (P3, P7) teigia, kad naujoji pataisa gali būti sėkminga tuo atveju, jeigu pedagogams pavyks sustiprinti reikiamas kompetencijas ir atnaujinti žinias: kuo daugiau turės kompetencijų pedagogai, tuo daugiau ir vaikams galės kažko duoti (P8). Taigi, mokytojų teigimu, yra tikimybė, jog naujoji Švietimo įstatymo pataisa gali tapti tik formalumu, ir realiai niekas nepasikeis, jei nepasikeis mokytojų požiūris. Iš dalies pataisos sėkmė priklauso nuo pačių mokytojų susidomėjimo ir nusiteikimo diegiant socialinį ir emocinį ugdymą.

Išvados

Atlikta mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad mokslininkai socialinį ir emocinį ugdymą (SEU) apibūdina kaip procesą, kurio metu ugdomos tam tikros žmogaus žinios ir gebėjimai, formuojamos nuostatos, kitaip tariant, – socialinės ir emocinės kompetencijos: savimonė, savitvarda, socialinis sąmoningumas, bendravimo įgūdžiai, atsakingų sprendimų priėmimas. SEU – ilgas ir nuoseklus procesas, kurio sėkmei užtikrinti didelis darbas tenka mokytojams. Taigi, kad šis procesas būtų sėkmingas, be dalykinių kompetencijų, svarbu, kad SEU proceso metu įgyjamos kompetencijos taptų kiekvieno mokytojo savastimi.

Atlikus empirinį tyrimą, išryškėjo šie pagrindiniai aspektai:

- SEU poreikis:

Abi informantų grupės (dirbantys ir nedirbantys su SEU programomis mokytojai) naują Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pataisą vertina kaip galimybę tobulėti pritaikant naujas žinias darbe. Tačiau kvalifikacijos tobulinimas SEU srityje turėtų vykti kur kas dažniau nei kas ketverius metus, kaip šiuo metu numatoma naujojoje pataisoje, nes pokyčių greit nevyksta ir, norint, jog kažkas pasikeistų pačioje organizacijoje, svarbu, kad kiekvienas organizacijos narys pirmiausia siektų asmeninio pokyčio. Įdomu, kad kai kurie mokytojai, nedirbantys su SEU programomis, teigė, jog socialinis ir emocinis ugdymas, jų manymu, jau įgyvendinamas ir tai nėra naujovė.

- Požiūris į socialinį ir emocinį ugdymą:

Abiejų informantų grupių teigimu, ugdymo(-si) proceso metu yra svarbu dalykinių žinių ugdymo bei SEU pusiausvy-

ra: pritaikius SEU programas ugdymo proceso metu, gerėja ir mokinių akademiniai rezultatai.

Mokytojų teigimu, atsidūrę kebliose situacijose, jie problemas sprendžia net nepriskirdami jų socialiniam ir emociniam ugdymui, tačiau daugeliu aspektų problemų sprendimo būdai atitinka socialinio ir emocinio ugdymo kontekstą. Taigi dažnai patys pedagogai sėkmingai vykdo socialinį ir emocinį ugdymą, nesiremdami tam skirtomis programomis ir neįvardydami, kad tai būtų SEU. Akivaizdu, kad reikia išgryninti socialinio ir emocinio ugdymo koncepciją.

Mokytojas, siekiantis, kad mokiniai įgytų socialinių ir emocinių kompetencijų, pats turi būti sėkmingas pavyzdys. Todėl mokytojai, ugdydami savo socialines ir emocines kompetencijas, kartu ugdo ir mokinių kompetencijas.

- Sunkumai įgyvendinant socialinį ir emocinį ugdymą bei siūlymai tobulinti procesą:

Mokytojai, dirbantys su SEU, įvardija šiuos galimus sunkumus: veiksmingų rezultatų nebus dalyvaujant tik mokiniams, bet neįsitraukus tėvams; veiksniai, galintys lemti socialinio ir emocinio ugdymo sėkmę: mokytojo asmenybė, vidinė motyvacija, gebėjimas įtraukti mokinius, paties pedagogo asmeninis reikšmingų pokyčių siekis, nuolatinis SEU kompetencijų tobulinimas ir žinių atnaujinimas, daugumos mokykloje dirbančių pedagogų dalyvavimas SEU mokymuose, kai įgyjama pakankamai žinių ir pasirengiama šį ugdymą plėtoti.

Mokytojų teigimu, sėkmingą darbą su SEU programomis gali riboti pedagogų dalyvavimas SEU mokymuose tik dėl formalumo ir mokytojų kompetencijų trūku-

mas šioje srityje. Galima daryti prielaidą, kad SEU procesas bus sėkmingas, jeigu į jo vykdymą įsitrauks ne tik pavieniai asmenys, bet kuo didesnė bendruomenės da-

lis, o patys darbuotojai bus aukštos vidinės motyvacijos mokyti ir tobulėti šioje srityje ne tik dėl formalumo ar naujų įstatymo pataisų.

LITERATŪRA

Antinienė, D., Lekavičienė, R. (2012). Socialinės kompetencijos samprata ir dinamika pastarąjį dešimtmetį: Lietuvos studentų tyrimas. *Psichologija*, 45: 89–102. [Žiūrėta 2017-01-27]. Prieiga per internetą: <http://www.zurnalai.vu.lt/psichologija/article/view/1535/918>

Cohen, J. (2001). Social and Emotional Education: Core concepts and practices. In *J. Cohen, Caring Classrooms/Intelligent Schools: The Social Emotional Education of Young Children*, p. 2. New York: Teachers College Press. [Žiūrėta 2017-01-27]. Prieiga per internetą: http://www.thechangeforum.com/readings/SEL-vol2chapter1_2.pdf

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). (2017). *History*. [Žiūrėta 2017-01-15]. Prieiga per internetą: <http://www.casel.org/history/>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs – Middle and High School Edition*. [Žiūrėta 2017-01-12]. Prieiga per internetą: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

Dalin, P., Rolff, G. G., Kleekamp, B. (1999). *Mokyklos kultūros kaita*. Vilnius: Tyto alba.

Davies, A., Fidler, D., Gorbis, M. (2011). Future Work Skills 2020. *Palo Alto, CA: Institute for the Future for Apollo Research Institute*, [Žiūrėta 2017-01-20]. Prieiga per internetą: https://uqpn.uq.edu.au/files/203/LIBBY%20MARSHALL%20future_work_skills_2020_full_research_report_final_1.pdf

Duoblienė, L. (2003). Mokytojo samprata šiuolaikinėje ugdymo filosofijoje. *Pedagogika*, 65: 48–54. [Žiūrėta 2017-02-25]. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2003~1367177148840/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissber, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for

educators. Alexandria, VA: *Association for Super-
vision and Curriculum Development*, p. 2. [Žiūrėta 2017-02-09]. Prieiga per internetą: <https://www.pausd.org/sites/default/files/promoting%20social%20and%20emotional%20learning.pdf>

Goleman, D. (2003). *Emocinis intelektas*. Vilnius: Presvika.

Goleman, D. (2008). *Emocinis intelektas darbe*. Vilnius: Presvika.

Kubilienė, K. (2010). Mokinių adaptacija gimnazijoje: mokytojo kompetentingumo vaidmuo. *Pedagogika*, 98: 100–107. [Žiūrėta 2017-01-20]. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2010~1367173078667/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

Kunickienė, R. (2015) Emocinio intelekto lavinimas ugdymo įstaigose: galimybės ir iššūkiai. Tyrimo ataskaita. Raseiniai: Raseinių pedagoginė psichologinė tarnyba [Žiūrėta 2017-01-15]. Prieiga per internetą: <http://www.rspt.lt/dokumentubankas/download/846 failo>

Lietuvos Respublikos Seimo 2013 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. XII-745 *Dėl valstybinės švietimo 2013–2022 metų strategijos patvirtinimo. Valstybės žinios*, 140 (7095). 2013. [Žiūrėta 2017-01-15]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/b1fb6cc089d911e397b5c02d3197f382>

Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 1, 2, 19, 23, 43, 46, 47, 49, 56, 58, 59 straipsnių pakeitimo ir Įstatymo papildymo 23-1, 23-2 straipsniais įstatymas. Lietuvos Respublikos Seimas, 2016, Nr. XII-2685. *TAR* 25852, p. 2. [Žiūrėta 2017-01-11]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/7adbfe909cf411e69ad4c8713b612d0f>

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2015 m. gruodžio 21 d. Nr. V-1308 įsakymas *Dėl geros mokyklos koncepcijos*. *TAR*, 20048, p. 2; 4; 8. [Žiūrėta 2017-01-15]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/f2f65120a7bb11e5be7fbc3f919a1e9e>

- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2008 m. rugpjūčio 26 d. įsakymas ISAK–2433 *Dėl pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo. Valstybės žinios*, 99 (3848), p. 4. Žiūrėta 2017-01-19]. Prieiga per internetą: <https://www.eta.lt/portal/lt/legalAct/TAR.55FA64EA6862>
- Liubertienė, I., Kunickienė, R., Kupriūnienė, J. (2015). Socialinių emocinių kompetencijų lavinimas ugdymo įstaigose. *Socialinė sveikata*, 2 (4): 90–100. [Žiūrėta 2017-01-10]. Prieiga per internetą: http://www.socialinisdarbas.lt/files/socialinisdarbas/SS_41.pdf
- Merlevede, P. E., Vandamme, R. Bridoux, D. (2009). *7 žingsniai emocinio intelekto link*. Vilnius: Presvika.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L., Wilson, L. (2008). *Emocinis intelektas ir ugdymas: efektyvesniam vadovų, ugdymo konsultantų ir personalo specialistų darbui*. Vilnius: UAB „Verslo žinios“.
- Nedzinskaitė, R. (2013). Mokytojas lyderis – visuomenės varomoji jėga. Švietimo ir mokslo ministerija, Nr. 1 (87). [Žiūrėta 2017-01-18]. Prieiga per internetą: http://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/vlm_Mokytojas-lyderis_spau.pdf
- Remeikaitė, I., Lekavičienė R. (2002). Emocinis intelektas ir jo vertinimo problema. *Psichologija*, 26: 54–65. [Žiūrėta 2017-02-27]. Prieiga per internetą: <http://www.zurnalai.vu.lt/psichologija/article/view/4397/6626>.
- Rogers, C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu: psichoterapeuto požiūris į psichoterapiją*. Vilnius: VIA RECTA.
- Sehr, Marion, M. (2001). *Didžioji EQ testų knyga: sėkmę lemiantis emocinis intelektas: šeima, partnerystė, profesinė veikla*. Vilnius: Presvika.
- Shapiro, L. E. (2008). *Kaip ugdyti vaiko emocinį intelektą: vadovas tėvams*. Vilnius: Presvika.
- Slušnys, L., Šukytė, D. (2016). *Ką gali mokytojas*. Vilnius: Tyto alba.
- Šukytė, D. (2016). *Socialinis ir emocinis ugdymas*. Klaipėda: UAB „Baltic Printing House“.
- Valantinas, A. (2009). *Socialinis emocinis ugdymas. Kas tai? Kuo gali mums padėti? Švietimo problemos analizė*, 10 (38). [Žiūrėta 2017-02-18]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Sv_prob10_Socialinis%20emocinis%20ugdymas.pdf
- Vilniaus miesto savivaldybės administracijos direktoriaus 2008 m. balandžio 11 d. įsakymas Nr. 30-718 „Nevalstybinių organizacijų vaikų dienos rėmimo tvarkos aprašas“. Vilnius, 2008. [Žiūrėta 2017-02-13]. Prieiga per internetą <http://www.vilnius.lt/vaktai/default.aspx?Id=3&DocId=30156978>
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. [Žiūrėta 2017-02-14]. Prieiga per internetą: <http://www.indiana.edu/~pbisin/pdf/PosImpact-SELK-8.pdf>
- Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T., Lonka, K. (2016). The Benefits of Teachers Workshops on Their Social and Emotional Intelligence in Four Countries. *Creative Education*, 7: 2803–2820. DOI: 10.4236/ce.2016.718260
- Tijūnėlienė, O. (2001). Savęs ir mokinio pažinimas – mokytojo autoriteto susidarymo sąlygos. *Tiltai*, 6: 53–63. [Žiūrėta 2017-02-18]. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2001~1367185286830/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
- Zakrewski, V. (2012). *Is Social – Emotional Learning a Luxury?* The Greater Good Science Center at the University of California, Berkeley. [Žiūrėta 2017-01-27]. Prieiga per internetą: http://greatergood.berkeley.edu/article/item/is_social_emotional_learning_a_luxury.
- Zins, J. E., Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. In G. G. Bear, K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

SOCIAL AND EMOTIONAL EDUCATION: A TEACHER'S PERSPECTIVE

Laura Danylienė, Vita Venslovaite

S u m m a r y

While schools still lack balance between subject knowledge and social and emotional education (hereinafter – SEE), and despite that the focus is put more on academic achievement, SEE has recently been attracting more attention. Although the teachers are given a hard challenge – to successfully develop pupils' social and emotional competencies – SEE is, nevertheless, still a relatively new and unexplored phenomenon in Lithuania. Thus, there is a lack of studies and scientific analyses that are needed to reveal the role of the teacher, which is required in order to successfully implement the social and emotional development concept of an educational institution.

The goal of this article is to reveal the teachers' attitudes and opportunities and empirically discover their experiences within the context of social and emotional education. The article is based on humanistic psychology provisions. The methods used were theoretical (an analysis of literature) and empirical (a qualitative study that applied a structured interview method, and the data were analyzed using qualitative content analysis).

This article analyzes the theoretical aspects of social-emotional education and emotional intelligence. It reveals the role of SEE and the role of the teacher in developing social and emotional education.

The results of qualitative research are presented in this article, which reveals the attitude of teachers both working with SEE programs and those who are not. Their possibilities and their readiness to work with social and emotional education are revealed. The results of the empirical study reveal the potential difficulties of implementing SEU and present the received suggestions of what could help in improving the implementation of SEE.

The empirical study found that both types of employees, related and unrelated to SEE, warmly welcome the new amendment of the Ministry of Education Act, stating that it is an opportunity to improve, learn and acquire knowledge in the workplace. Members from both informant groups stressed that the educators who seek to successfully educate children with SEE principles must have certain social and emotional competencies and must be able to become role models for the children themselves. The informants identified the teachers' intrinsic motivations and significant changes in desire, as well as a wish to constantly update their knowledge and improve their skills in the field of SEE, as some of the possible factors that determine the success of working with SEE.

Keywords: emotional intelligence, social and emotional learning, social and emotional competence.

Įteikta 2018 02 20

Priimta 2018 06 02