



# Vaikų gerovę mokykloje formuojantys edukaciniai veiksniai

Irma Liubertienė<sup>1</sup>, Sergejus Neifachas<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademija, T. Ševčenkos g. 31, 03113 Vilnius, irma.liubertiene@gmail.com

<sup>2</sup> Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo akademija, T. Ševčenkos g. 31, 03113 Vilnius, sergejus\_neifachas@yahoo.com

**Anotacija.** Remiantis Lietuvos ir užsienio mokslinė, pedagoginė ir psichologinė literatūra, norminiais valstybės dokumentais, straipsnyje analizuojamos vaikų gerovės formavimo(si) prielaidos, teoriškai pagrindžiama gerovės samprata bei jos raiškos kontekstai ugdymo procese. Taikant socialinių mokslų teorines prieigas, sukurta priemonė (teorinis-empirinis modelis) vaikų gerovės mokykloje edukacinių veiksnių raiškai analizuoti. Empirinio tyrimo analizės pagrindu pristatytas vaikų gerovės raiškos edukacinių kontekstų turinys ir prasmės. Pateikiami vaikų gerovę formuojančių edukacinių veiksnių tyrimo rezultatai bendrojo ugdymo mokyklose.

**Esminiai žodžiai:** *vaikų gerovė, klestėjimas, pozityvusis ugdymas, socialinės ir emocinės kompetencijos.*

## Įvadas

Švietimo koncepcija įtvirtina supratimą, kad asmenys keičiasi konkrečia kryptimi, idealiu atveju pakeičiant dabartinę jų būseną į geresnę. Šiai kryptčiai turi įtakos tai, kaip mes vertiname sėkmę švietimo aplinkoje. Jei mokyklos vertina tik akademinis rezultatus, kaip tradiciškai ir daroma, tuomet efektyviai dirbančios mokyklos geriausiai atveju ugdys mokinius, kurie išmoksta pasiekti geriausių akademinis rezultatų ir sėkmingai išlaikyti standartizuotus testus. Vis dėlto, jei mokyklos pasirinktų ir įvairiapusės gerovės, o kartu ir gerovei reikalingų įgūdžių nuoseklų ugdymą bei vertinimą, jos taip pat galėtų sudaryti galimybę mokinių gerovei kurti.

Išnagrinėtoje literatūroje empiriškai įrodyta, kad yra galimybė veiksmingai išmokyti įgūdžių ir žinių, reikalingų akademinis sėkmei (Rivkin, Hanushek ir Kain, 2005). Be to,

labiausiai paplitusioje pedagoginėje paradigmoje nurodoma, kad švietimo tikslas yra išmokyti mokinius pasiekti sėkmės akademinėje srityje, ir teigiama, kad gerovės mokymas gali nukreipti vertingus išteklius nuo akademinų dalykų bei trukdyti mokinių mokymosi procesui (Spence ir Shortt, 2007). Viso pasaulio mokyklų ir standartizuotų egzaminų struktūra yra pagrįsta šia pedagogine paradigma.

Tačiau žmonės siekia gerovės, peržengiančios akademinės ir profesinės sėkmės ribas (Seligman, 2009). Dauguma mokyklų neugdo įgūdžių ir nesuteikia žinių, reikalingų pozityvesnėms emocijoms, geresniems santykiams, didesniai įsitraukimui bei aiškesniai tikslui ir prasmei gyvenime ugdytis. Asmeninė gerovė plačiąja prasme yra laikoma privačiu dalyku, ypač jei tam reikalingų įgūdžių ugdymas eikvoja menkus švietimui skiriamus išteklius ir kenkia akademiniam mokymuisi.

Reikėtų argumentuoti, kad sveikatos, saugos, švietimo pažangos galimybių užtikrinimas bei moralinis vaikų ir jaunimo ugdymas yra beveik visuotinai pageidautinas (Cohen, 2006; Land, Lamb ir Mustillo, 2001; Martens ir Witt, 2004). R. A. Petersonas (2005) tvirtino, kad mokyklos yra mažai tikėtinos šių galimybių perteikėjos; jis ragino mokyklas išplėsti dėmesį už akademinio mokymosi ribų bei įtraukti charakterio ir gerovės formavimą. Straipsnyje pristatomos atskleistų edukacinių veiksmų – mokytojo asmeninės gerovės, mokyklos bendruomenės gerovės ir mokinių gerovės įgūdžių ugdymo – sąveika su vaikų gerove mokykloje, remiantis atlikto empirinio tyrimo rezultatais Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų mokytojų imtyje.

*Tyrimo objektu* pasirinktas ryšys tarp edukacinių veiksmų ir gerovės elementų.

*Tyrimo problema* – vaikų gerovės formavimas mokykloje yra itin aktuali sritis tiek Lietuvoje (2020 m. LR Vyriausybė paskelbė Emocinės gerovės metais, 2017 m. buvo priimtos Švietimo įstatymo pataisos dėl SEU kompetencijų ugdymo mokykloje), tiek pasaulyje (UNICEF tyrimai, PSO tyrimai, JT Vaikų teisės konvencija ir kt.). Nėra aiškių gairių, kaip formuoti gerovę mokyklose dėl jos kompleksiskumo ir pačios gerovės sampratos naujumo (holistinė / multidimensinė gerovės samprata išryškėjo su pozityviosios psichologijos idėjomis, klestėjimo (angl. *flourish*) sąvokos plėtojimu edukologijos ir psichologijos tyrimuose (Seligman, 2011)).

*Tyrimo tikslas* – teoriškai pagrįsti ir empiriškai ištirti edukacinius veiksmus, formuojančius vaikų gerovę mokykloje.

*Metodologinė tyrimo prieiga* grindžiama: *konstruktyvaus postmodernizmo* idėjomis, kurios leidžia vaikų gerovės mokykloje tikrovę pažinti tiek racionalių empiriniu, tiek ir emociniu refleksiniu požiūriu; *rekonstruktyvizmo* teorijos prieigomis, kurios leidžia vaikų gerovės modelių raišką aiškinti šiuolaikinių mokyklinio ugdymo pokyčių kontekstuose ir tuo pagrindu ieškoti praktinio taikomojo refleksijos modelio; *postpozityvizmo* ir *humanistinės* psichologijos paradigmos išryškėjusiomis raiškos kategorijomis: holistiniu ugdymu, socialiniu ir emociniu ugdymu, pozityviuoju ugdymu.

*Tyrimo metodai*: sisteminė mokslinės literatūros analizė, sintezė, interpretavimas ir vertinimas; kiekybinės apklausos ir statistinė duomenų analizė.

## Vaikų gerovės konceptualizavimas mokyklos veiklos kontekste

Straipsnyje pristatoma, kaip skirtingi edukaciniai veiksniai yra susiję su vaikų gerove mokykloje, tačiau ne mažiau svarbu aptarti ir gerovės raiškos klausimą ugdymo institucijose, nes tyrimo dalyviais pasirinkti Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai ir tiriama tiek jų asmeninės gerovės darbe raiška, tiek mokyklos bendruomenės gerovės, tiek vaikų gerovės įgūdžių ugdymo kontekstai.

Mokinių gerovės samprata aiškinama dar Aristotelio sąvoka kaip žmogaus klestėjimas (*eudaimonia*). Mokinių gerovės užtikrinimas reiškia organizuoti tokias sąlygas ir įtakas, kurių reikia mokinių potencialui aktualizuoti, nesvarbu, ar jis būtų pažintinis, emocinis, socialinis, moralinis, etinis ar dvasinis. J. O. Urmsonas aprašė (Dancy, Moravcsik ir Taylor, 1988), kad laimė (*eudaimonia*), pasak Aristotelio, turi būti suprantama kaip geriausio įmanomo gyvenimo pasirinkimas, kokį žmogus gali gyventi dėl savęs. A. L. Kristjánssonas ir J. P. Allegrante (2007) šį reiškinį išaiškina kaip galutinio gėrio, kuris skatina tikslingą veiklą, panaudojant skirtingus žmogaus gebėjimus, sampratą. Pasak minėtų autorių, Nikomacho etikoje Aristotelis siūlo „laimės“ teoriją, išvertus „gerovė“, arba „klestėjimas“ – kaip galutinį teigiamą ir besąlygišką tikslą (*telos*), dėl kurio jie daro visus kitus dalykus. Pasak Aristotelio, empiriškai teisinga, kad žmonės susideda iš intelektualinių ir moralinių dorybių realizavimo ir kitų fizinių ir psichinių žmogaus galimybių išpildymo. Ši gerovės samprata yra holistinė ir aktualizuoja žmogaus potencialą ir jėgas, ir bet koks jų sumažėjimas yra žmogaus klestėjimo arba gerovės priešingybė. Taigi, svarstant mokinių gerovės mokykloje komponentus, turime pripažinti jų daugialypumą ir holistiškumą, apimančią asmeninę, pažintinę, emocinę, fizinę, psichologinę, moralinę ir dvasinę dimensijas.

Naujausi mokslininkų atradimai padeda geriau suprasti būdus, kaip skirtingi gerovės elementai yra aktualizuojami, ypač atskleidžiant neatsiejamą, dinamišką pažinimo, emocinio ir socialinio konteksto sąveiką bei jo turimą poveikį žmogaus mintims, samprotavimui, sprendimams ir veiksams. Pasak A. Damasio (2003), dirbantys švietimo srityje dažnai nesusimąsto, kad mokinių aukšto lygio pažinimo įgūdžiai, įskaitant mąstymą, kalbos, skaitymo ir matematinius gebėjimus, nėra atskiros, racionalios sistemos, atskirtos nuo emocijų ir kūno (Immordino-Yang ir Damasio, 2007). Be šios esminės pažinimo ir emocinės sinergijos, pabrėžiama socialinio mokymosi konteksto reikšmė. Aukšto lygio pažintinių gebėjimų ugdymą veikia emocinė ir fizinė kūno sveikata, kuriai savo ruožtu įtakos turi sociokultūrinis kontekstas. Taigi neuronų struktūros, kuriomis grindžiamos mintys ir kurios veikia mokymąsi, formuojasi socialiniame kontekste, kuris mokymosi procese padeda palaikyti susiformavusių neuronų ryšius (Hinton et al., 2008). Šiuolaikiniai neuromokslo tyrimai sustiprina supratimą, kad mokymosi aplinka kartu su pedagogine veikla ir procesais veikia mokinių asmeninę, emocinę, pažintinę, dvasinę, moralinę ir akademinę brandą. Atsižvelgiant į visuotinę mokymosi konteksto dinamiką, šiandien veiksmingas švietimas turi prisidėti prie mokinių gerovės

formavimo. Svarbu, kad pedagogai atkreiptų dėmesį, kaip kognityvinė, emocinė ir socialinė sąveika veikia mokinių mokymąsi, vertinimą ir veiksmus. Tai reiškia, kad nuo mokytojų nusiteikimo įtraukti gerovės įgūdžių ugdymą priklauso sąlygos, kurios yra reikalingos potencialioms mokinių galimybėms realizuoti.

Švietimo tyrimai rodo, kad mokinių patiriama gerovė teigiamai veikia ir akademinį pasiekimą. Taip pat pripažįstama emocinių, socialinių, pažintinių mokinių poreikių svarba – asmens patiriama gerovė yra svarbi mokymosi sąlyga, mokantis turi vyrauti dermė tarp pažintinės ir socialinės kompetencijos dimensijų. M. C. Opdenakkeris ir J. Van Damme (2000) tyrė, kokį poveikį turi mokyklos aplinka mokinių asmeninei gerovei ir pasiekimams. Didžiausią poveikį mokinių motyvacijai siekti aukštų mokymosi tikslų darė mokyklos aplinka, kurioje vyravo mokytojų palaikymas ir tarpusavio bendradarbiavimas. Minėti mokslininkai pastebėjo, kad tai turėjo didžiausią poveikį mokiniams, kurių išankstinė motyvacija mokytis buvo aukštesnė. Būtent šiems mokiniams išaugo tiek dėmesingumas klasėje, tiek teigiamai pakito požiūris į namų darbus, taigi mokinių motyvacija pasirodė esanti kritinis įsitraukimo rodiklis ir plėtojant pozityvesnius pagalba ir bendradarbiavimu grįstus santykius, teigiamai veikiančius jų gerovę.

N. Engelsas ir kt. (2004) ištyrė, kad mokinių gerovę mokykloje labiausiai paveikė mokytojų palaikymas ir pozityvios klasės atmosferos sukūrimas ir tai pasireiškė padidėjusiu mokinių pasitikėjimu savimi ir pakilusiu aktyvaus dalyvavimo pamokoje lygiu. Kaip teigė autoriai, mokytojų „pagarba ir skatinimas“ ir „gera didaktinė parama“ buvo esminiai emocinės gerovės veiksniai. Tai yra mokiniai pirmenybę teikė mokytojams, kurie jiems duoda aiškias instrukcijas ir pagarbą mokymosi erdvę. Ir atvirkščiai, neuoseklūs, nedėmesingi mokytojai turėjo neigiamą įtaką mokinių motyvacijai mokytis.

K. Van Petegemas ir kt. (2008) nustatė, kad mokinių patiriama gerovė mokykloje turėjo tiesioginę įtaką jų nusiteikimui mokytis ir siekti aukštesnių rezultatų, neatšizvelgiant į jų gebėjimus. Taip pat mokinių gerovę tiesiogiai veikė tai, ar patinka jų lankoma mokykla. Autorius išskėlė netiesioginį ryšį tarp mokinių gerovės ir akademinį pasiekimų ir atskleidė, kad privalomas lankomumas kėlė nepasitenkinimą ir neigiamai veikė gerovę tų mokinių, kurie turėjo tarpusavio santykių ir elgesio problemų mokykloje. Tai rodo, kad vaikų gerovė yra susijusi su jų mokymusi ir gyvenimu mokykloje.

## **Vaikų gerovės sampratų apibūdinimas ir reikšmių rekonstrukcijos mokslinių prieigų diskurse**

*Vaikų gerovė* yra kompleksinė sąvoka, apimanti daugybę elementų. Pavyzdžiui, L. H. Lippmanas, K. A. Moore ir H. McIntoshas (2011), aprašydami vaiko gerovę sudarančias sritis, išskiria tokius elementus: fizinė sveikata, saugumas ir sveikata raida; kognityvinė raida ir išsilavinimas; psichologinis ir emocinis vystymasis; socialinė raida

ir elgesys; santykiai su šeima, bendraamžiais, mokyklos ir vietos bendruomene; makrosistemos. Kiekvienai sričiai priskiriami papildomi konstruktai, pavyzdžiui, socialinės raidos ir elgesio srityje išskiriami tokie konstruktai kaip morali asmenybė, prosocialios vertybės, socialinis ir kultūrinis intelektas, aplinkosaugos žinios ir pilietinis išprusimas.

Tarptautinė organizacija UNICEF, siekianti vaikų gerovės visame pasaulyje, pristatė Vaikų gerovės indeksą (2013). Vaikų gerovės indeksas yra kompleksinis rezultatas, susidedantis iš 5 pagrindinių komponentų: 1) materialinės gerovės, 2) sveikatos ir saugumo, 3) mokymosi, 4) elgesio ir rizikos faktorių, 5) namų aplinkos (1 lentelė).

1 lentelė

*Vaikų gerovės indekso komponentai (UNICEF, 2013)*

<b>Dimensija</b>	<b>Komponentai</b>	<b>Indikatoriai</b>	
Materialinė gerovė	Piniginis nepriteklius	Santykinis vaikų skurdo lygis Santykinis vaikų skurdo skirtumas	
	Materialinis nepriteklius	Vaikų nepritekliaus rodiklis Žemas šeimos gerovės lygis	
Sveikata ir saugumas	Sveikata gimus	Kūdikių mirtingumas Mažas gimstamumo rodiklis	
	Profilaktinės sveikatos paslaugos	Bendras imunizacijos lygis	
	Mirtingumas vaikystėje	Vaikų mirtingumas nuo 1 iki 19 metų	
Mokymasis	Dalyvavimas	Mokymosi ankstyvoje vaikystėje lygis Tolesnio išsilavinimo lygis, 15–19 metų amžiaus vaikų NEET rodiklis (15–19 metų vaikų, neišitraukusių į mokymąsi ar darbą, lygis)	
	Pasiekimai	Vidutiniai PISA skaitymo, matematikos ir gamtos mokslų balai	
Elgesys ir rizikos faktoriai	Elgesys sveikatos srityje	Antsvoris Pusryčių valgymas Vaisių valgymas Sportas	
		Rizikingas elgesys	Paauglių vaisingumo rodiklis Rūkymas Alkoholio vartojimas Kanapių vartojimas
		Smurto poveikis	Fizinis smurtas Patyčios
	Namų aplinka	Būstas	Kambarių skaičius vienam asmeniui Problemiškas būstas
		Saugi aplinka	Žmogžudysčių skaičius Oro užterštumas

Vaiko gerovę sudarančius konstruktus sukonkretino Ekonominio bendradarbiavimo ir plėtros organizacija (OECD, 2017), kuri nuo 2015 m. atlieka tarptautinius tyrimus PISA vaiko gerovės srityje. Apibrėždami vaiko, arba mokinio, gerovę, savo tyrimo teorinėje struktūroje OECD (2017) išskiria 4 pagrindines vaikų gerovės dimensijas (2 lentelė).

2 lentelė

*Vaiko gerovės dimensijos* (OECD, 2017)

<b>Dimensija</b>	<b>Išskleidimas</b>
Psichologinė dimensija	Šią dimensiją sudaro prasmės gyvenime jautimas, savęs pažinimas, emocinė ištvermė. Psichologinę gerovę papildo savigarba, motyvacija, savarankiškumas, vilties išsaugojimas, optimizmas ir atsparumas skaudiems įvykiams ir gebėjimas greitai atgauti jėgas po tokių įvykių (angl. <i>resilience</i> ). Psichologinei gerovei trukdo nerimas, stresas, depresyvumas bei iškreiptas savęs ir kitų vertinimas.
Socialinė dimensija	Atspindi mokinių socialinio gyvenimo kokybę. Šią dimensiją sudaro santykiai su šeima, bendraamžiais ir mokytojais bei pačių mokinių jų socialinio gyvenimo mokykloje ir už jos ribų vertinimas.
Kognityvinė dimensija	Susijusi su pažinimo pagrindu, kuris reikalingas visaverčiam vaiko dalyvavimui šiandienėje visuomenėje, siekiant paruošti mokinį mokymuisi visą gyvenimą, būti efektyviu darbuotoju ir aktyviu piliečiu. Kognityvinė vaiko gerovė taip pat apima akademinį žinių naudojimą sprendžiant problemas vieniems ar bendradarbiaujant su kitais, aukštesniuosis mąstymo įgūdžius, pavyzdžiui, kritinį mąstymą, gebėjimą vertinti idėjas iš daugybės perspektyvų.
Fizinė dimensija	Susijusi su mokinių sveikata bei sveiku gyvenimo būdu. Šią dimensiją sudaro tokie elementai kaip pakankamas fizinis aktyvumas, sveika ir reguliari mityba.

Tačiau tai yra tik pagrindiniai konstruktai, tiesiogiai susiję su vaikų gerove. OECD (2017) teorinėje sistemoje nurodoma, kad vaikų gerovė gali priklausyti nuo tokių išorinių veiksnių kaip bendruomenė, namų ūkio resursai, mokyklos aplinka, šeima, taip pat ir nuo tokių mezo- ar makrolygmens veiksnių kaip globalios problemos, vykdoma politika, technologijų ir inovacijų adaptavimas, kultūriniai skirtumai ir t. t. Remiantis šia informacija galima teigti, kad vaiko gerovė yra sudėtinga struktūra, kurią sudaro daugybė elementų. Gerovė turėtų tapti mokyklų prioritetu, įtrauktu į mokyklų vertybes, politiką, procedūras ir elgesį, siekiant pakeisti dominuojančias paradigmas šandienos švietime. Prieš tai reikia įveikti tam tikras kliūtis. Pirmiausia atsakyti į klausimą ir gerai suprasti, kas yra vaikų gerovė mokyklos kontekste.

Nepaisant didelių pastangų ir sukurtų atitinkamų teorijų, susijusių su vaikų mokymosi gebėjimais, jų sveikatos būkle ir elgesiu mokyklos aplinkoje, *vaikų gerovės* samprata mokykloje vis dar nėra išsamiai ištirta (Leger, 2000). A. Konu su kolegomis pristatė mokyklos gerovę kaip pasaulinę koncepciją (Konu, Lintonen ir Rimpelä, 2002) ir išskėlė *socialinius santykius ir gyvenimą mokykloje* kaip du esminius jos komponentus (Konu, Alanen, Lintonen ir Rimpelä, 2002). Kiti mokslininkai vaikų gerovės sampratą naudoja kaip vieną iš daugelio sampratų aprašyti, kaip vaikai patiria *kasdienį gyvenimą* mokykloje (Opdenakker ir Van Damme, 2000). Tarptautiniame tyrime (Samdal, Nutbeam, Wold ir Kannas, 1998) vaikų *jautimasis saugiais, sąžiningas mokytojų elgesys su vaikais* ir jų *palaikymas* buvo susiję su aukštu vaikų pasitenkinimo mokykla lygiu. Vaikų artimas ryšys su mokykla taip pat buvo siejamas su jų gera sveikata ir gerais akademiniais pasiekimais (Blum et al., 1997). Mokslininkai pasiūlė šį ryšį naudoti plėtojant vaikų socialines kompetencijas, emocinę reguliaciją, mažinant vaikų mokyklos metimo ir dalyvavimo nusikalstamoje veikoje riziką (Catalano ir Haggert, 2004). Buvo nustatyta, kad *mokytojo palaikymas* ir mokyklos *aplinka be priekabiavimo* yra labai svarbi plėtojant vaikų gerovę mokyklose.

Šiuolaikiniai tyrimai mokyklose teigia, kad švietimas turėtų teikti pirmenybę ne vien tik akademiniam tobulėjimui, bet ir mokinių bei mokytojų gerovei plėtoti. Nepaisant to, mokyklose vyrauja aukštas streso lygis, baimė ir atsiribojimas, kuriuos patiria mokiniai, atotrūkis tarp mokykloje įgytų įgūdžių ir savarankiškam gyvenimui reikalingų gebėjimų. Pozityviosios psichologijos pritaikymas edukologijos tyrimuose pabrėžia gerovės programų mokyklose plėtojimo ir tyrimų trūkumą ir alternatyvios paradigmos, kurioje gerovė būtų pagrindinis mokyklos prioritetas, poreikį (Jones et al., 2003; Ryan ir Weinstein, 2009; Wyn, Turnbull ir Grimshaw, 2014). Tokia paradigma reikalauja, kad abstrakti gerovės konstrukcija būtų santykinė, apčiuopiama ir išmatuojama. Per pastarąjį dešimtmetį buvo sukurtos ir pristatytos sistemos ir atskiri modeliai, skirti asmeninei gerovei plėtoti.

Galima teigti, kad dauguma valstybių, mokyklų ir tėvų siekia užtikrinti vaikų gerovę ir laimę. Tačiau supratimas apie laimę yra įtvirtintas paradigmoje, kuri laimę dažnai tapatina su aukštu mokslo laipsniu, pažymiais, aukštais standartizuotų egzaminų balais, įstojimu į elitinius universitetus ir pelningos, socialiai vertinamos karjeros siekimu. Daugelio milijardų eurų pramonė buvo orientuota į akademinis mokslus, jos poveikis švietimo sistemoms užtikrino, kad: a) mokiniai gautų „standartinį“ išsilavinimą, b) jų gebėjimus būtų galima tiesiogiai palyginti, c) aukšti pasiekimai buvo apdovanojami ir d) mokiniai, neatitinkantys lūkesčių, sistemos būtų pataisomi arba išbraukiami. Tačiau tai sukėlė daug nenumatytų padarinių, įskaitant mokinių nepasitenkinimą mokymusi, didelį depresijos, nerimo, dėmesio trūkumo lygį, smurtą mokyklose, savęs žalojimą ir savižudybes (Ryan ir Weinstein, 2009; Wyn et al., 2014).

Pozityviosios psichologijos pradininku vadinamas M. Seligmanas (2002) pasiūlė *autentiškos laimės sąvoką* ir pristatė gerovės, arba asmens *klestėjimo*, koncepciją,

kurioje asmens klestėjimas kyla iš penkių ramsčių: teigiamų emocijų, išitraukimo, pozityvių santykių, prasmės pojūčio ir savo užsibrėžtų tikslų pasiekimo. Kiek vėliau kiti mokslininkai papildė ją šeštuoju ramsčiu – fizine sveikata, kad asmeninės gerovės kontekstas būtų dar geriau suprantamas (3 lentelė).

3 lentelė

*PERMAH asmeninio vaikų klestėjimo komponentai* (Seligman, 2002; Kern, 2009)

<b>Komponentas</b>	<b>Samprata</b>
Pozityvios emocijos	Nuoširdaus pozityvumo pusiausvyra emociniam atsparumui
Išitraukimas	Savo stiprybių išgryninimas ir tobulinimas atliekant mėgstamą veiklą
Santykiai	Autentiškų, energizuojančių ryšių kūrimas
Prasmė	Jautimasis kažko didesnio dalimi
Užbaigimas	Tikėjimas ir gebėjimas atlikti dalykus, kurie yra svarbūs
Sveikata	Jautimasis sveiku: visavertė mityba, judėjimas, kokybiškas miegas

Apibendrinant galima teigti, kad vaikų gerovė yra abstrakti sąvoka – žmonės turi bendrą supratimą, kas tai yra ir ar tai yra svarbu, tačiau dar trūksta aiškaus sutarimo, ką ši sąvoka tiksliai reiškia mokyklos kontekste. Kitaip tariant, gerovė reiškia jautimąsi ir veikimą gerai (Huppert ir So, 2013; Kern et al., 2020), tačiau apibrėžiant asmens savijautą, mokyklai reikia konkrečių, praktiškų būdų ją suprasti, išmatuoti ir tobulinti.

## Tyrimo dalyviai ir eiga

Tyrimė dalyvavo 514 respondentų. Pasirinkta atsitiktinė imtis – visi Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklų pedagogai. Vertinant tiriamuosius pagal lytį matyti, kad tyrime dominuoja moterys (96,9 proc.). Analizuojant tiriamųjų pasiskirstymą pagal amžių nustatyta, kad didžioji dalis tiriamųjų yra 46–50 arba 51–55 m. amžiaus (atitinkamai 20,8 ir 20,8 proc.). Analizuojant tiriamųjų pasiskirstymą pagal turimą išsilavinimą matyti, kad daugiausia tiriamųjų yra įgiję aukštąjį universitetinį išsilavinimą (84,8 proc.). Lyginant respondentų pasiskirstymą pagal darbo patirtį matyti, kad daugiausia tiriamųjų turi 21–30 m. ir daugiau nei 30 m. pedagoginio darbo patirtį (atitinkamai 31,3 ir 25,1 proc.).

Statistiniam tyrimo duomenų apdorojimui buvo naudojamas programinis paketas SPSS 21.0 bei *Excel* programa. Buvo skaičiuojami bendri (išvestiniai) įverčiai, vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, patikimumo (instrumentų teiginių vidinio suderintumo) koeficientai (*Cronbach α*), tikrinamas skirstinių normalumas (Kolmogorovo ir Smirnov testas), skaičiuojamas vidurkių skirtumų reikšmingumas (Stjudento (angl. *Student*) t ir Mano ir Vitnio (angl. *Mann-Whitney*) kriterijai), poriniai dažniai (Chi kvadrato homogeniškumo kriterijus), atlikta vienfaktorinė dispersinė analizė (ANOVA), skaičiuojamos



koreliacijos (Pirsono ir Spirmeno (angl. *Pearson and Spearman*) koreliacijos koeficientai), taikomas hierarchinis regresijos modelis, atliekama medicininė analizė. Rezultatai vertinti statistiškai reikšmingi, kai reikšmingumo lygmuo  $p < 0,05$ .

## Tyrimo priemonė

Tyrimui taikytas apklausos metodas, priemonė – klausimynas, kuris buvo atliekamas internetu. Anketa buvo sudaryta iš 4 diagnostinių blokų, kurie atskleidžia pedagogų emocinės gerovės, mokyklos bendruomenės gerovės, gerovės ugdymo strategijų ir vaikų emocinės gerovės mokytojų akimis konstruktus. Anketą sudarė iš viso 91 klausimas: 14 demografinių klausimų, 68 teiginiai, kuriuos dalyviai vertinto pagal 11 balų skalę, atsakymų diapazonas buvo nuo „visiškai nesvarbu“ (0) iki „labai svarbu“ (10) arba nuo „visiškai nesutinku“ (0) iki „visiškai sutinku“ (10).

Anketą sudarė 4 klausimų blokai: Mokytojo asmeninė gerovė darbe; Mokyklos bendruomenės gerovė; Mokinių gerovės įgūdžių ugdymo veiksmingumas; Mokinių gerovė, mokytojo požiūriu.

Anketa buvo sudaryta remiantis 4 priemonėmis, išverstomis į lietuvių kalbą:

1. PERMA profilis: 1. Daugialypė priemonė asmeninei gerovei ir klestėjimui (angl. *flourishing*) matuoti (Butler ir Kern, 2016); 2. Harvardo mokyklos bendruomenės gerovės (klestėjimo) matuoklis (Lee, Kubzansky ir VanderWeele, 2021); 3. *Lions Quest* socialinio ir emocinio ugdymo veiksmingumo matuoklis (Talvio, Hietajärvi, Matischek-Jauk ir Lonka, 2019); 4. EPOCH vaikų gerovės matuoklis (Kern, Benson ir Steinberg, 2016).

Siekiant išlaikyti aukštą vertimo kokybę, buvo naudojamas atgalinis vertimas. Originalaus varianto nemačiusio vertėjo buvo prašoma išversti turinį atgal į pirminę kalbą. Tuomet atgalinis vertimas buvo lyginamas su originaliais klausimynais, o skirtumai buvo analizuojami kartu su LSEU Asociacijos ekspertų komanda; esant reikalui, klausimai buvo koreguojami (Sperber, 2004). Buvo tartasi su SEU ekspertais ir psichologais, ar galutinė anketa tinkama siekiant įvertinti gerovės aspektus vietinėmis aplinkybėmis.

## Tyrimo rezultatai

### **Vaikų gerovę mokykloje formuojančių edukacinių veiksnių raiška**

Pirmame tyrimo etape sudarytos skalės, kurios matuoja mokytojų asmeninę gerovę darbe, mokyklos bendruomenės gerovę, mokinių gerovės ugdymą. Skalės sudarytos sumuojant konstruktuose esančius anketos klausimus.

## 4 lentelė

## Keturių skalių aprašomoji statistika

	Mean	Std, Error of Mean	Median	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis	Minimum	Maximum
Mokytojo_darbo_potencialas	9.2080	0.04735	9.4444	1.07343	-1.171	1.823	4.78	11.00
Mokytojo_emocijos_darbe	7.3431	0.08410	7.3333	1.90678	-0.252	-0.569	1.00	11.00
Mokytojo_santykiai_darbe	8.9878	0.06056	9.2500	1.37303	-1.239	1.730	3.50	11.00
Mokytojo_sveikata_darbe	8.7510	0.07357	9.000	1.66791	-1.033	1.006	2.00	11.00
Mokyklos_misija	9.1094	0.07166	9.5000	1.62456	-1.189	1.757	2.00	11.00
Santykiai_kolektyve	6.3371	0.10234	6.2500	2.32021	-0.092	-0.586	1.00	11.00
Lyderystės_pაžanga	6.2325	0.09591	6.0000	2.17434	0.198	-0.470	1.00	11.00
Sveikos_praktikos_mokykloje	6.2724	0.10109	6.000	2.29182	0.008	-0.321	1.00	11.00
Pasitenkinimas_bendruomene	6.5185	0.10250	6.2500	2.32384	0.019	-0.679	1.00	11.00
Mokytojo_gebėjimai	8.9767	0.06524	9.3333	1.47915	-0.958	0.769	2.33	11.00
Mokytojo_žinios	8.3419	0.11589	9.0000	2.62730	-0.748	-0.535	1.00	11.00
Mokytojo_požiūris	8.6148	0.09797	9.0000	2.22119	-0.992	0.483	1.00	11.00
Mokinių_grovės_igūdžių_ugdymas_mean	8.6445	0.07055	8.8056	1.59955	-0.459	-0.608	4.33	11.00
Mokytojo_asmenine_grove_darbe_mean	8.5725	0.05255	8.6493	1.19140	-0.625	0.500	3.75	11.00
Mokytojo_grovė_darbe_mean	8.6062	0.04874	8.6957	1.10501	-0.635	0.597	4.04	10.87
Mokyklos_bendruomenės_grovė_mean	6.9658	0.07537	6.8947	1.70879	-0.129	-0.082	1.26	11.00
Mokinių_grovė	7.8757	0.04985	7.8889	1.13026	-0.273	0.588	3.89	11.00

Siekiant atskleisti dalyvių asmeninės grovės, taip pat mokyklų, kuriose jie dirba, bendruomenės grovės ir taikomo mokinių grovės igūdžių ugdymo raišką, buvo analizuojami jų surinkti 4 skalių įverčiai. 4 lentelėje pateikiama 4 skalių aprašomoji statistika – vidurkiai, vidurkio standartinė paklaida, medianos, standartiniai nuokrypiai, asimetrijos ir statumo koeficientai bei mažiausios ir didžiausios reikšmės.

Šiame etape buvo patikrintas skalių vidinis suderinamumas – pagal šio tyrimo skalių vidinio suderinamumo (*Cronbach*  $\alpha$ ) koeficientą. Norint patikrinti, ar sudarytos skalės yra tinkamos naudoti tyrime ir yra gerai suderintos su duomenimis, kiekvienai skalei apskaičiuoti *Kronbacho* alfa (*Cronbach*  $\alpha$ ) koeficientai ir hipotetiniai *Kronbacho* alfa koeficientai, išmetus atskirai po vieną kintamąjį iš skalės. 5 lentelėje matyti, kad visų skalių vidinis suderinamumas su duomenimis yra priimtinas. Daugumos koeficientų reikšmės pakankamai aukštos (viršija 0,7 reikšmę), o tai reiškia, kad šios skalės gali būti naudojamos tyrime, nes klausimai skalės viduje tarpusavyje pakankamai stipriai susiję. Geriausiai su duomenimis suderinta mokyklos bendruomenės grovės (0,92) ir mokytojo asmeninės grovės darbe skalė (0,9).

5 lentelė

*Tyrimo skalių vidinio suderinamumo su duomenimis rezultatai*

Blokas	Skalė	Cronbach $\alpha$	Teiginių skaičius
<b>Mokytojo asmeninė gerovė darbe</b>	1. Mokytojo potencialas darbe	0,88	12
	2. Mokytojo emocijos darbe	0,79	6
	3. Mokytojo sveikata darbe	0,86	2
	4. Mokytojo santykiai darbe	0,72	3
	Bendra skalė	0,90	23
<b>Mokyklos bendruomenės gerovė</b>	1. Santykiai kolektyve	0,75	4
	2. Lyderystės pažanga	0,72	4
	3. Sveikos praktikos mokykloje	0,81	4
	4. Pasitenkinimas bendruomene	0,82	4
	5. Mokyklos misijos stiprumas	0,81	4
	Bendra skalė	0,92	20
<b>Mokinių gerovė, mokytojo požiūriu</b>	Mokinių gerovė mokytojo akimis	0,80	10
<b>Mokinių gerovės ugdymas</b>	1. Mokytojo žinios	0,90	4
	2. Mokytojo gebėjimai	0,85	6
	3. Mokytojo požiūris	0,77	4
	Bendra skalė	0,85	14

Patikrinus skalių vidinį suderinamumą, buvo įvertintas visų skalių skirstinių normalumas. Skalių normalumui tikrinti naudotas Kolmogorovo ir Smirnovo testo kriterijus, nes tyrimo duomenų imtis yra didelė ( $N > 100$ ) ir Šapiro ir Vilko (angl. *Shapiro-Wilk*) testas. Normalumo tikrinimo rezultatai parodė, kad visos skalės netenkina normalumo prielaidos, nes  $p < 0,05$ , todėl įvertinta, kad ir tokiems duomenims tinkami parametriniai kriterijai.

## Skirtumai pagal lytį

Tyrimo metu analizuoti asmeninės mokytojo gerovės, bendruomenės gerovės ir vaikų emocinės gerovės ypatumai vyrų ir moterų grupėse bei skirtingose mokymo įstaigose dirbančių tiriamųjų grupėse. Tyrime pateikiami tik tie gerovės aspektai, kurių vertinimai skiriasi statistiškai reikšmingai.

Pirmiausia analizuota, ar mokytojo (vyrų ir moterų) asmeninės gerovės darbe ypatumai skiriasi. Gauti rezultatai parodė, kad mokytojų vyrų asmeninės gerovės darbe ypatumai ir mokytojų moterų grupėse yra panašūs, nes statistiškai reikšmingi skalių vidurkių skirtumai nėra stebimi ( $p > 0,05$ ). Galima teigti, kad vyrai ir moterys patiria panašų kiekį teigiamų ir neigiamų emocijų, panašiai stipriai įsitraukia į darbą ir t. t.

Analizuojant mokyklos bendruomenės gerovės aspektų vertinimą nustatyta, kad santykių kolektyve, lyderystės pažangos, sveikos praktikos (iš modelio angl. *healthy practice*, tai: konfliktų valdymo, grįžtamojo ryšio strategijos mokykloje) mokykloje ir bendras mokyklos bendruomenės gerovės lygis skiriasi statistiškai reikšmingai, nes Mano ir Vitnio kriterijaus reikšmės yra  $p < 0,05$ . 6 lentelėje matyti, kad vyrų santykiai kolektyve yra geresni (28,44 balo), jie geba lengviau imtis lyderystės (26,81 balo), jaučia labiau išreikštas galimybes sveikai praktikai mokykloje (29 balai) bei pasižymi geresne bendrąja gerove (146,56 balo) nei moterų (atitinkamai 23,16, 21,77, 22,9 ir 127,26 balo). Kiti bendruomenės gerovės aspektai tarp vyrų ir moterų vertinami panašiai, nes reikšmingų skirtumų nenustatyta.

6 lentelė

*Asmeninės mokytojo gerovės, bendruomenės gerovės ir vaikų gerovės mokykloje lygio skalių vidurkiai vyrų ir moterų grupėse*

Skalė	Grupė	Vidurkis $\pm$ SN	Statistinis testas
X1 Santykiai kolektyve	Moteris	23,16 $\pm$ 8,5	W = 2 589; p = 0,017 < 0,05
	Vyras	28,44 $\pm$ 7,5	
X2 Lyderystės pažanga	Moteris	21,77 $\pm$ 8,7	W = 2 709,5; p = 0,029 < 0,05
	Vyras	26,81 $\pm$ 8,4	
X3 Sveikos praktikos mokykloje	Moteris	22,9 $\pm$ 9,1	W = 2 411,5; p = 0,007 < 0,05
	Vyras	29 $\pm$ 8,2	
Mokyklos bendruomenės gerovė S	Moteris	127,26 $\pm$ 34,4	W = 2 666,5; p = 0,024 < 0,05
	Vyras	146,56 $\pm$ 30,8	

Norint įvertinti skirtumus, apskaičiuotas Spirmeno koreliacijos ir patikrintas koreliacijos koeficientų statistinis reikšmingumas. Pirmiausia analizuoti vyrų rezultatai. 7 lentelėje pateikiama, kad mokytojo asmeninės gerovės lygis yra patikimai susijęs tiesiogine koreliacija su mokyklos bendruomenės gerovės ( $r = 0,51$ ,  $p < 0,05$ ), mokinių gerovės, mokytojo požiūriu, lygiu ( $r = 0,71$ ,  $p < 0,05$ ) ir mokinių gerovės ugdymo lygiu ( $r = 0,64$ ,  $p < 0,05$ ). Galima teigti, kad, mokytojų vyrų nuomone, esant aukštesnei asmeninei gerovei taip pat juntama aukštesnė mokinių gerovė bei labiau pastebimas didesnis mokinių gerovės ugdymas.

Koreliacinės analizės metu taip pat nustatyta, kad mokinių gerovės ugdymo lygis yra tiesiogiai ir patikimai susijęs su pedagogo darbo stažu ( $r = 0,58$ ,  $p < 0,05$ ). Tai rodo, kad didesnę mokinių gerovės ugdymą pastebi tie mokytojai vyrai, kurie turi didesnę pedagoginio darbo patirtį. Be to, darbo stažas yra tiesiogiai susijęs su tiriamųjų amžiumi ( $r = 0,83$ ,  $p < 0,05$ ), t. y. didesnę pedagoginio darbo patirtį turi vyresni pedagogai. Taip pat tiesioginis ir patikimas koreliacinis ryšys stebėtas ir tarp kvalifikacinės vyrų mokytojų kategorijos ir mokyklos tipo ( $r = 0,53$ ,  $p < 0,05$ ) (žr. 7 lentelę). Tai reiškia, kad aukštesnėse pagal rangą mokyklose dirbantys mokytojai turi įgiję aukštesnę kvalifikacinę kategoriją.

7 lentelė

*Spirmeno koreliacija tarp asmeninės mokytojo gerovės, bendruomenės gerovės, vaikų emocinės gerovės ir kitų veiksnių (mokytojų vyrų požiūriu)*

	Mokyklos bendruomenės gerovė (S)	Mokinių gerovė, mokytojo požiūriu (S)	Mokinių gerovės ugdymas (S)	Amžius	Kvalifikacinė kategorija	Išsilavinimas	Pedagoginio darbo stažas	Mokyklos tipas
Mokytojo asmeninė gerovė darbe (S)	0,51*	0,71*	0,64*	0,06	-0,40	-0,39	0,15	-0,41
Mokyklos bendruomenės gerovė (S)		0,43	0,11	0,09	-0,25	-0,36	0,19	-0,22
Mokinių gerovė, mokytojo požiūriu (S)			0,35	-0,22	-0,13	-0,03	-0,02	-0,16
Mokinių gerovės ugdymas (S)				0,33	-0,09	-0,08	0,58*	-0,16
Amžius					0,00	-0,43	0,83*	0,12
Kvalifikacinė kategorija						0,23	0,02	0,53*
Išsilavinimas							-0,27	0,03
Pedagoginio darbo stažas								-0,01

\* koreliacija yra statistiškai reikšminga, kai = 0,05

Toliau analizuota mokytojų moterų vertinimai ir sąsajos tarp asmeninės gerovės, bendruomenės gerovės, vaikų emocinės gerovės ir kitų veiksnių. 8 lentelėje matyti, kad mokytojo asmeninės gerovės lygis yra patikimai susijęs tiesioginėmis koreliacijomis su mokyklos bendruomenės gerovės ( $r = 0,57, p < 0,05$ ), mokinių gerovės, mokytojo požiūriu, lygiu ( $r = 0,49, p < 0,05$ ) ir mokinių gerovės ugdymo lygiu ( $r = 0,45, p < 0,05$ ). Galima teigti, kad, mokytojų moterų nuomone, esant aukštesnei asmeninei gerovei taip pat juntama aukštesnė mokinių gerovė bei labiau pastebimas didesnis mokinių gerovės ugdymas. Taip pat nustatyta, kad mokyklos bendruomenės gerovės lygis yra tiesiogiai ir patikimai susijęs su mokinių gerovės, mokytojų požiūriu, lygiu ( $r = 0,49, p < 0,05$ ) bei mokinių gerovės ugdymo vertinimu ( $r = 0,33, p < 0,05$ ). Tai rodo, kad esant aukštesnei mokyklos bendruomenės gerovei taip pat juntama aukštesnė mokinių gerovė, mokytojų požiūriu, bei labiau pastebimas didesnis mokinių gerovės ugdymas.

8 lentelė

*Spirmeno koreliacija tarp asmeninės mokytojo gerovės, bendruomenės gerovės, vaikų emocinės gerovės ir kitų veiksnių (mokytojų moterų požiūriu)*

	Mokyklos bendruomenės gerovė (S)	Mokinių gerovė, mokytojo požiūriu (S)	Mokinių gerovės ugdymas (S)	Amžius	Kvalifikacinė kategorija	Išsilavinimas	Pedagoginio darbo stažas	Mokyklos tipas
Mokytojo asmeninė gerovė darbe (S)	0,57*	0,49*	0,45*	0,09	0,11	-0,05	0,05	-0,06
Mokyklos bendruomenės gerovė (S)		0,47*	0,33*	0,08	0,07	-0,01	0,06	-0,02
Mokinių gerovė, mokytojo požiūriu (S)			0,36*	-0,01	0,02	-0,04	-0,02	-0,23*
Mokinių gerovės ugdymas (S)				0,08	0,13*	0,10	0,05	-0,07
Amžius					0,01	0,08	0,77*	0,12*
Kvalifikacinė kategorija						0,24*	0,05	0,26*
Išsilavinimas							0,14*	0,25*
Pedagoginio darbo stažas								0,13*

\* koreliacija yra statistiškai reikšminga, kai = 0,05

Be to, stebima tiesioginė ir patikima koreliacija tarp mokinių gerovės, mokytojo požiūriu, lygio ir mokinių gerovės ugdymo vertinimo ( $r = 0,33$ ,  $p < 0,05$ ) bei neigiama ir patikima koreliacija tarp mokyklos tipo ( $r = -0,23$ ,  $p < 0,05$ ). Galima teigti, kad esant aukštesnei mokinių gerovei, mokytojo požiūriu, taip pat pastebimas didesnis mokinių gerovės ugdymas, o pradinėse ir vidurinėse mokyklose stebimas žemesnis mokinių gerovės, mokytojo požiūriu, lygis nei, pavyzdžiui, gimnazijose ar progimnazijose. Taip pat pastebėtos tiesioginė ir patikima koreliacija tarp mokyklos tipo ir mokytojų amžiaus, kvalifikacinės kategorijos, išsilavinimo ir pedagoginio darbo stažo. Tai reiškia, kad aukštesnėse pagal rangą mokyklose dirba vyresnės, aukštesnę kvalifikacinę kategoriją, aukštesnį išsilavinimą bei didesnę darbo patirtį turinčios mokytojos.

Apibendrinant sąsajas tarp asmeninės mokytojo gerovės lygio, bendruomenės gerovės lygio, mokinių emocinės gerovės ir demografinių mokytojų veiksnių, matyti, kad asmeninė mokytojų gerovė yra glaudžiai susijusi su bendruomenės ir mokinių gerovės lygiu, t. y. kuo asmeninė mokytojų gerovė aukštesnė, tuo bendruomenės bei mokinių gerovė yra aukštesnė.

## Edukacinių veiksnių ir vaikų gerovės sąsajos

Tolesniame tyrimo etape analizuota, kokį poveikį mokyklos bendruomenės gerovė, mokinių gerovė ir jos ugdymo lygis bei kiti demografiniai rodikliai turi mokytojo asmeninei gerovei. Norint įvertinti minėtų veiksnių poveikį mokytojų asmeninės gerovės darbe lygiui, sudarytas daugialypės regresijos modelis. 9 lentelėje matyti, kad teigiamą ir patikimą poveikį asmeninei mokytojų gerovei turi mokinių gerovės, mokytojo požiūriu, lygis ( $B = 0,51$ ,  $p < 0,05$ ), mokinių gerovės įgūdžių ugdymas ( $B = 0,35$ ,  $p < 0,05$ ) ir mokyklos bendruomenės gerovė ( $B = 0,27$ ,  $p < 0,05$ ).

9 lentelė

*Gerovės aspektų ir demografinių veiksnių įtaka mokytojo asmeninei gerovei darbe*

	$\beta$ reikšmė	t stat.	p reikšmė
(Konstanta)	88,01	10,09	0,000
Mokyklos bendruomenės gerovė (S)	0,27	9,42	0,000
Mokinių gerovė, mokytojo požiūriu (S)	0,51	5,57	0,000
Mokinių gerovės ugdymas (S)	0,35	8,14	0,000
Amžius	1,10	1,62	0,106
Kvalifikacinė kategorija	0,24	0,40	0,687
Išsilavinimas	-4,87	-2,46	0,014
Pedagoginio darbo stažas	-0,77	-0,77	0,444
Mokyklos tipas	0,08	0,19	0,853

$R^2 = 0,462$ . Priklausomasis kintamasis: Mokytojo asmeninė gerovė darbe (S)

Tyrimo analizuota, kokį poveikį mokytojų asmeninė gerovė, mokinių gerovė ir jos ugdymo lygis bei kiti demografiniai rodikliai turi mokyklos bendruomenės gerovei. 10 lentelėje matyti, kad didžiausią teigiamą ir patikimą poveikį mokyklos bendruomenės gerovei turi mokyklos tipas ( $B = 1,54$ ,  $p < 0,05$ ). Tai rodo, kad aukštesnio rango mokyklose (gimnazijose, progimnazijose) mokyklos bendruomenės gerovė yra daug aukštesnė nei žemesnio rango mokyklose (pradinėse ar vidurinėse). Be to, tiesioginį ir patikimą poveikį bendruomenės gerovei turi mokytojo asmeninė gerovė ( $B = 0,56$ ,  $p < 0,05$ ) bei mokinių gerovės lygis, mokytojo požiūriu ( $B = 0,95$ ,  $p < 0,05$ ). Tai reiškia, kad mokyklos bendruomenės gerovė yra aukštesnė tuomet, kai yra aukštesnė mokytojų asmeninė gerovė bei mokinių gerovė, mokytojo požiūriu.

10 lentelė

*Gerovės aspektų ir demografinių veiksnių įtaka mokyklos bendruomenės gerovei*

	<b><math>\beta</math> reikšmė</b>	<b>t stat.</b>	<b>p reikšmė</b>
(Konstanta)	-58,93	-4,34	0,000
Mokytojo asmeninė gerovė darbe (S)	0,56	9,42	0,000
Mokinių gerovė, mokytojo požiūriu (S)	0,95	7,31	0,000
Mokinių gerovės ugdymas (S)	0,01	0,22	0,827
Amžius	-0,08	-0,08	0,933
Kvalifikacinė kategorija	-0,10	-0,11	0,912
Išsilavinimas	-1,82	-0,63	0,527
Pedagoginio darbo stažas	1,15	0,79	0,429
Mokyklos tipas	1,54	2,34	0,019

$R^2 = 0,387$ . Priklausomasis kintamasis: Mokyklos bendruomenės gerovė (S)

Toliau analizuotas gerovės aspektų ir demografinių veiksnių poveikis mokinių gerovei, mokytojo požiūriu. 11 lentelėje matyti, kad didžiausią teigiamą ir patikimą poveikį mokinių gerovei, mokytojo požiūriu, turi mokytojo asmeninė gerovė ( $B = 0,11$ ,  $p < 0,05$ ), mokyklos bendruomenės gerovė ( $B = 0,1$ ,  $p < 0,05$ ) ir mokinių gerovės įgūdžių ugdymas ( $B = 0,05$ ,  $p < 0,05$ ). O mokyklos tipas turi atvirkštinį ir patikimą poveikį mokinių gerovės, mokytojo požiūriu, lygiui ( $B = -1,14$ ). Galima teigti, kad mokinių gerovės lygis yra aukštesnis tuomet, kai yra aukštesnė mokytojų asmeninė gerovė, mokyklos bendruomenės gerovė ir yra didesnis mokinių gerovės įgūdžių ugdymas. Stebima prastesnė mokinių gerovė, mokytojo požiūriu, kai mokytojai dirba aukštesnio rango mokymo įstaigose (gimnazijose, progimnazijose).

11 lentelė

*Gerovės aspektų ir demografinių veiksnių įtaka mokinių gerovei, mokytojo požiūriu*

	<b><math>\beta</math> reikšmė</b>	<b>t stat.</b>	<b>p reikšmė</b>
(Konstanta)	40,24	9,75	0,000
Mokytojo asmeninė gerovė darbe (S)	0,11	5,57	0,000
Mokinių gerovės ugdymas (S)	0,05	2,45	0,015
Mokyklos bendruomenės gerovė (S)	0,10	7,31	0,000
Amžius	-0,31	-0,95	0,341
Kvalifikacinė kategorija	0,29	1,03	0,305
Išsilavinimas	0,15	0,16	0,870
Pedagoginio darbo stažas	0,07	0,15	0,883
Mokyklos tipas	-1,14	-5,45	0,000

$R^2 = 0,367$ . Priklausomasis kintamasis: Mokinių gerovė mokytojo akimis (S)



12 lentelėje matyti, kad didžiausią teigiamą ir patikimą poveikį mokinių gerovės ugdymo lygiui turi mokytojo išsilavinimas ( $B = 6,2$ ,  $p < 0,05$ ), kvalifikacinė kategorija ( $B = 1,14$ ,  $p < 0,05$ ), mokytojo asmeninė gerovė ( $B = 0,33$ ,  $p < 0,05$ ) bei mokinių gerovės lygis, mokytojo požiūriu ( $B = 0,22$ ,  $p < 0,05$ ). Galima teigti, kad aukštesnį išsilavinimą ir aukštesnę kvalifikaciją turintys mokytojai dažniau linkę ugdyti mokinių gerovę. Be to, kuo mokytojų asmeninė gerovė bei mokinių gerovė, mokytojo požiūriu, aukštesnė, tuo mokinių gerovė yra labiau ugdoma.

12 lentelė

*Gerovės aspektų ir demografinių veiksnių įtaka mokinių gerovės ugdymui*

	$\beta$ reikšmė	t stat.	p reikšmė
(Konstanta)	9,52	1,02	0,306
Mokytojo asmeninė gerovė darbe (S)	0,33	8,14	0,000
Mokyklos bendruomenės gerovė (S)	0,01	0,22	0,827
Mokinių gerovė mokytojo akimis (S)	0,22	2,45	0,015
Amžius	0,66	1,00	0,318
Kvalifikacinė kategorija	1,14	1,97	0,050
Išsilavinimas	6,20	3,23	0,001
Pedagoginio darbo stažas	-0,44	-0,45	0,655
Mokyklos tipas	-0,60	-1,35	0,176

$R^2 = 0,257$

Priklausomasis kintamasis: Mokinių gerovės ugdymas (S)

## Gerovės prognozavimas ir sąsajas medijuojančių veiksnių analizė

Atsižvelgiant į ankstesnėse tyrimo rezultatų dalyse rastas išvadas ir bandomųjų modelių sąsajas, nuspręsta sukurti galutinį multidimensinį Mokinių gerovės formavimo(si) modelį, panaudojant daugiafaktorinę tiesinę regresinę analizę, kuri išryškino kiekvieno kintamojo svarbiausius veiksnus. Svarbiausi veiksniai matyti 13 lentelėje.

13 lentelė

*Daugiafaktorinės tiesinės regresinės analizės kintamųjų veiksniai*

Y	Regresijos lygtis	R-kvad- ratu	F	Sig.	Durbin- Watson
<b>Mokinių gerovė</b>	2,272+0,264*Mokytojo darbo potencialas+0,161*Mokyklos misija+0,120*Pasitenkinimas bendruomene+0,104*Mokytojo gebėjimai+e	0,403	85,891	0,001	2,014
<b>Mokytojo darbo potencialas</b>	2,844+0,158*Mokytojo sveikata darbe+0,168*Mokytojo gebėjimai+0,410*Mokytojo santykiai darbe-0,033*Santykiai kolektyve+e	0,620	207,692	0,001	1,948
<b>Mokyklos misija</b>	3,372+0,122*Sveikos praktikos mokykloje +0,431*Mokytojo santykiai darbe+0,168*-Pasitenkinimas bendruomene+e	0,408	117,247	0,001	2,035
<b>Pasitenkinimas bendruomene</b>	-0,05+0,677*Santykiai kolektyve+0,25*Mokyklos misija+e	0,600	383,575	0,001	2,049
<b>Mokytojo gebėjimai</b>	1,837+0,090*Mokytojo požiūris +0,636*Mokytojo darbo potencialas +0,060*Mokytojo žinios+e	0,301	73,293	0,001	1,957
<b>Mokytojo požiūris</b>	4,622+(-0,473)*Išsilavinimas +0,267*Mokytojo emocijos darbe+0,311*Mokytojo žinios+e	0,243	10,243	0,001	2,015
<b>Mokytojo žinios</b>	2,148+0,172*Mokytojo gebėjimai +0,452*Mokytojo požiūris +0,158*Pasitenkinimas bendruomene+0,999*Programa+0,496 Kvalifikacija	0,286	42,039	0,001	1,968
<b>Lyderystės pažanga</b>	1,454+0,431*Santykiai kolektyve +0,326*Sveikos praktikos mokykloje+e	0,532	292,798	0,001	2,018
<b>Mokytojo sveikata darbe</b>	0,135+0,593*Mokytojo darbo potencialas +0,194*Mokytojo emocijos darbe +0,246*Mokytojo santykiai darbe+(-0,074)*Pasitenkinimas bendruomene+e	0,399	86,028	0,001	1,975

13 lentelės tęsinys

Y	Regresijos lygtis	R-kvadratu	F	Sig.	Durbin-Watson
<b>Mokytojo emocijos darbe</b>	0,050+0,184*Mokytojo santykiai darbe +0,286*Motojo sveikata darbe+0,282*Santykiai kolektyve+0,156*Mokytojo požiūris+e	0,387	81,815	0,001	2,054
<b>Mokytojo santykiai darbe</b>	0,015+0,626*Mokytojo darbo potencialas +0,106*Mokytojo sveikata darbe+0,135*Mokyklos misija+0,072*Santykiai kolektyve+0,095*Sveikos praktikos mokykloje+e	0,639	182,831	0,001	2,069
<b>Santykiai kolektyve</b>	0,739+(-0,162)*Mokytojo darbo potencialas +0,194*Sveikos praktikos mokykloje+0,256*Lyderystės pažanga+0,465*Pasitenkinimas bendruomene+0,169*Mokytojo emocijos darbe+e	0,688	227,768	0,001	2,028
<b>Sveikos praktikos mokykloje</b>	-1,912+0,326*Lyderystės pažanga +0,294*Santykiai kolektyve +0,326*Mokytojo santykiai darbe+0,149*Mokyklos misija+e	0,539	151,227	0,001	1,987

13 lentelėje matyti svarbiausi kiekvieno priklausomojo kintamojo faktorių rodikliai. Kuo didesnė R reikšmė, tuo labiau regresijos lygtis paaiškina atitinkamo priklausomojo kintamojo dispersijos dalį.

Tyrimas atskleidė, kad pirmuoju lygmeniu *Mokinių gerovę reikšmingai (R = 0,403) veikia 4 veiksniai*: stipriausiai atskleistame modelyje mokinių gerovė priklauso nuo mokytojo darbo potencialo (0,264); mokyklos misijos (0,161); pasitenkinimo bendruomene (0,120) ir mokytojo gebėjimų ugdyti mokinių gerovei formuoti(s) reikalingus įgūdžius (0,104).

Kiti veiksniai veikia Mokinių gerovę antruoju lygmeniu per anksčiau išvardytų pagrindinių veiksnių faktorius. *Mokytojo darbo potencialą* reikšmingai veikia (R = 0,620) šie veiksniai: mokytojo santykiai darbe (0,410); mokytojo gebėjimai (0,168); mokytojo sveikata darbe (0,158) ir santykiai kolektyve (–0,033). *Mokyklos misiją* reikšmingai veikia (R = 0,408) mokytojo santykiai darbe (0,431); pasitenkinimas bendruomene (0,168) ir sveikos praktikos mokykloje (0,122); *Pasitenkinimą bendruomene* reikšmingai veikia (R = 0,600) santykiai kolektyve (0,677) ir mokyklos misija (0,25). *Mokytojo gebėjimus*



turimas požiūris; 6) Žinios ir 7) Gebėjimai ugdyti vaikų gerovės įgūdžius (kurie, kaip iš teorinės ir empirinės dalies žinoma, sudaro mokinių gerovės įgūdžių ugdymo veiksmingumo skalę); 8) Lyderystės pažanga; 9) Santykiai kolektyve; 10) Sveikos praktikos mokykloje; 11) Mokyklos misija ir 12) Pasitenkinimas bendruomene. Iš demografinių duomenų, ankstesniame etape ištyrus demografinių tyrimo kintamųjų poveikį pasirinktiems edukaciniams veiksniams, buvo nuspręsta į galutinį multidimensinį vaikų gerovę formuojančių edukacinių veiksnių modelį įtraukti dar 3 veiksniai: 13) Mokytojų išsilavinimą; 14) Mokytojų dalyvavimą gerovės įgūdžių ugdymo programoje ir 15) Mokytojų kvalifikaciją.

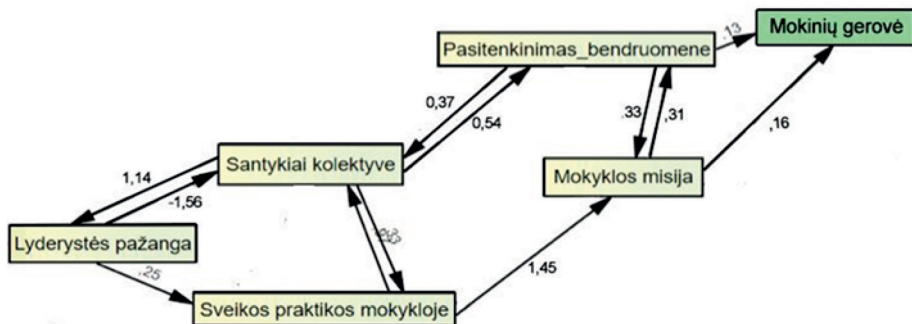
Galutiniame modelyje skirtingomis spalvomis parodytos poskalių grupės, kurios priklauso tai pačiai pagrindinei skalei. Rausva spalva pažymėti egzogeniniai demografiniai kintamieji, kurie, kaip minėta, ankstesnėje analizėje pasitvirtino kaip reikšmingai veikiantys tam tikras modelio poskales. Kadangi naudojamos poskalės tarpusavyje koreliuoja vidutiniškai stipriai ir stipriai, yra sudėtinga nustatyti priežasties ir pasekmės kryptį. Atlikus regresinę analizę buvo nustatytas abipusis jų veikimas ir modulyje tos vietos yra pažymėtos dviguba rodykle į priešingas puses. Lenktomis rodyklėmis yra parodyti kovariaciniai ryšiai tarp kintamųjų paklaidų arba tarp paklaidų ir egzogeninių kintamųjų. Šie ryšiai rodo kintamųjų abipusę priklausomybę. Mokinių gerovė šiame modelyje labiausiai priklauso nuo 4 edukacinių veiksnių: Mokyklos misijos, Pasitenkinimo bendruomene, Mokytojo darbo potencialo, Mokytojo gebėjimų ugdyti vaikų gerovės įgūdžius. Kiti edukaciniai veiksniai veikia per šiuos 4 pagrindinius edukacinius veiksniai. Vaikų gerovę formuojančių edukacinių veiksnių multidimensinio modelio grafinis vaizdas pateiktas 1 paveiksle.

## **Edukaciniai veiksniai, veikiantys vaikų gerovę per mokyklos misiją ir pasitenkinimą bendruomene**

Iš modelio matyti, kad mokyklos misiją labiausiai veikia mokykloje esančios *sveikos praktikos* ir jos narių *pasitenkinimas bendruomene*. Iš teorinės dalies išryškėjo, kad idealiu atveju mokyklos bendruomenės paskirtis, tikslai ir misija turi būti būtų aiškūs kiekvienam bendruomenės nariui. Be to, klestinti bendruomenė yra tokia, kurioje visi kartu gali nuveikti daugiau nei kiekvienas narys atskirai ir jei visi jos nariai jaučiasi reikalingi, kad bendruomenė įgyvendintų savo misiją ir tikslus (VanderWeele, 2019). Taigi, gerą mokyklos bendruomenę iš dalies sudaro stipri misija.

Gerai veikianti bendruomenė taip pat turi turėti veikiančias sveikas praktikas. Tai turėtų būti esamos struktūros ir praktikos, leidžiančios plėtoti ir stiprinti santykius, leisti bendruomenei išsilaikyti, kad būtų galima tinkamai spręsti konfliktus ir ginčų situacijas, ir tai leistų bendruomenei pasiekti pagrindinius tikslus. Idealiu atveju pati mokyklos bendruomenė turėtų būti patenkinta. Daugeliu atvejų to nebuvimas parodys,

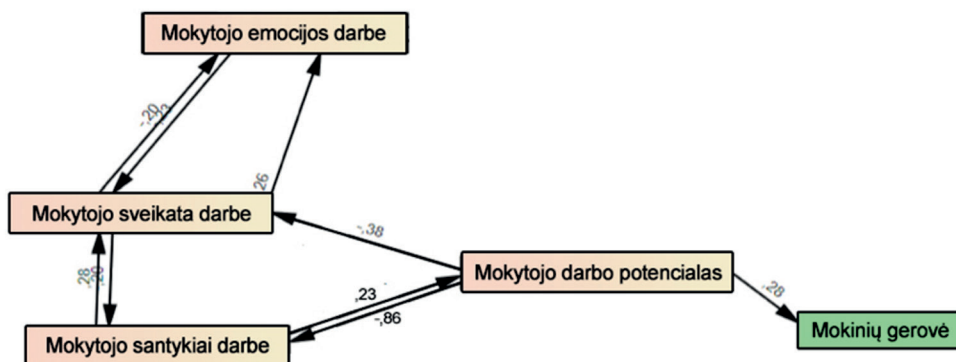
kad kažkas negerai. Kiekvienas žmogus turėtų turėti priklausymo bendruomenei pojūtį ir kiekvienam asmeniui turėtų būti įmanoma laikui bėgant vis labiau integruotis. Mokyklos bendruomenė turėtų būti tokia, kad kiekvienas jos narys manytų, kad tai yra gera bendruomenė. Taigi, mokyklos nariai būtų pasitenkinę savo bendruomene.



2 pav. Edukaciniai veiksniai, veikiantys vaikų gerovę per mokyklos misiją ir pasitenkinimą bendruomene

## Edukaciniai veiksniai, veikiantys vaikų gerovę per mokytojo darbo potencialą

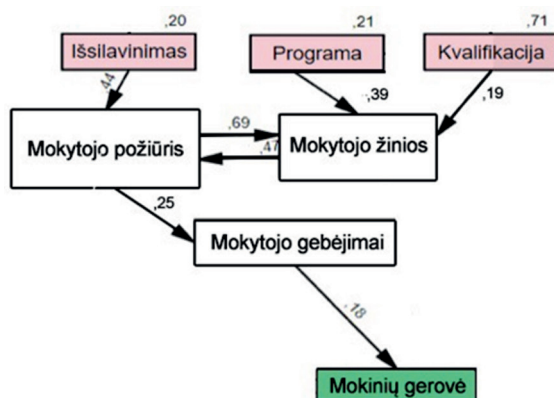
Iš tyrimo matyti, kad mokytojo darbo potencialas tiesiogiai veikia mokinių gerovę mokykloje. Mokytojo darbo potencialą sudaro mokytojo įsitraukimas į darbą, darbo tikslų pasiekimas ir mokytojo darbo prasmės jautimas. Taip pat mokytojo darbo potencialą veikia mokytojo santykiai darbe, o juos, savo ruožtu, – mokytojo sveikata darbe, kuriai poveikį turi išgyvenamos emocijos darbe.



3 pav. Edukaciniai veiksniai, veikiantys vaikų gerovę per mokytojo darbo potencialą

## Edukaciniai veiksniai, veikiantys vaikų gerovę per mokytojo gebėjimus ugdyti vaikų gerovės įgūdžius

Mokytojo gebėjimai ugdyti vaikų gerovei reikalingus įgūdžius tiesiogiai veikia vaikų gerovę mokykloje. Mokytojo gebėjimus ugdyti vaikų gerovei reikalingus įgūdžius veikia mokytojų požiūris ir išsilavinimas, kuris formuoja požiūrį. Mokytojo žinias, kaip ugdyti vaikų gerovei formuoti reikalingus gebėjimus, veikia jo kvalifikacija ir dalyvavimas gerovės programose.



4 pav. Edukaciniai veiksniai, veikiantys vaikų gerovę per mokytojo gebėjimus ugdyti vaikų gerovės įgūdžius

## Tyrimo apribojimai ir tolesnių tyrimų gairės

Tyrimas atskleidė, kad yra reikšminga koreliacija tarp mokytojo asmeninės gerovės ir mokinių gerovės mokyklose. Galima teigti, kad tai papildo anksčiau minėtų mokslininkų išsakytas mintis. Gauti rezultatai parodė, kad mokytojų asmeninės gerovės darbe ypatumai vyrų ir moterų grupėse yra panašūs, nes statistiškai reikšmingi skalių vidurkių skirtumai nėra stebimi. Tai reiškia, kad tiek mokytojai vyrai, tiek mokytojos moterys patiria panašų kiekį teigiamų ir neigiamų emocijų darbe, panašiai stipriai įsitraukia į darbą, kuria tarpusavio santykius darbe ir t. t. Tačiau nedidelis kiekis dalyvavusių vyrų tyrime galėtų būti apribojimas teiginiui ir ateityje būtų naudinga iširti didesnės vyrų imties grupę. Iš kitos pusės, šis moterų ir vyrų pasiskirstymas tyrime atspindi mokyklų realybę, kurioje vyrauja moterų mokytojų populiacija, ir tai galėtų būti priežastis, kodėl vyrai mokytojai, pasirinkę šią profesiją ir ilgai dirbdami itin moteriškame kolektyve, atsineša arba perima elgesio ir jausenos ypatumus, kalbant apie savivoką, savitvardą ar tarpusavio santykių gebėjimus.

Tyrimė atskleistas Vaikų gerovę formuojančių edukacinių veiksmų multidimensinis modelis gerai atspindi duomenų struktūrą – tai rodo modelio kokybės parametrai: Chi kvadratas; Laisvės laipsniai,  $P$  – nereikšminga, tai reiškia, kad modelis atspindi realius ryšius tarp duomenų, CFI kuo didesnis (beveik 1 – puiku), RMSEA kuo mažesni. Tai reiškia, kad modelis yra patikimas naudoti. Tačiau, kadangi modelyje yra 66 nepriklausomi parametrai, trūksta duomenų patvirtinti visų ryšių statistinį reikšmingumą. Ateities tyrimuose reikėtų turėti tai mintyje ir surinkti atitinkamai bent 10 kartų daugiau respondentų nei parametru – 660 respondentų imtį (šiam tyrimė, kad būtų patenkintas šis kriterijus, trūksta apie 150 respondentų).

## Išvados

1. Tyrimė pasitvirtino, kad vaikų gerovės mokykloje lygis yra patikimai susijęs tiesioginėmis koreliacijomis su mokytojų asmeninės gerovės, mokyklos bendruomenės gerovės ir mokinių gerovės įgūdžių ugdymo lygiu. Galima teigti, kad esant aukštesnei asmeninei gerovei, taip pat juntama aukštesnė mokinių gerovė, mokytojo požiūriu, bei labiau pastebimas didesnis mokinių gerovės ugdymas.

2. Asmeninė mokytojų gerovė yra glaudžiai susijusi su bendruomenės ir mokinių gerovės lygiu, t. y. kuo asmeninė mokytojų gerovė aukštesnė, tuo bendruomenės bei mokinių gerovė yra aukštesnė. Mokytojo asmeninės gerovės lygis yra patikimai susijęs su mokyklos bendruomenės gerovės, mokinių gerovės, mokytojo požiūriu, lygiu ir mokinių gerovės ugdymo lygiu. Mokytojų nuomone, esant aukštesnei asmeninei gerovei, taip pat juntama aukštesnė mokinių gerovė, mokytojo požiūriu, bei labiau pastebimas didesnis mokinių gerovės ugdymas.

3. Nustatyta, kad mokyklos bendruomenės gerovės lygis yra tiesiogiai ir patikimai susijęs su mokinių gerovės, mokytojo požiūriu, lygiu bei mokinių gerovės ugdymu. Tai rodo, kad, esant aukštesnei mokyklos bendruomenės gerovei, taip pat juntama aukštesnė mokinių gerovė, mokytojo požiūriu, bei labiau pastebimas didesnis mokinių gerovės ugdymas. Aukštesnio rango mokyklose (gimnazijose, progimnazijose), mokyklos bendruomenės gerovė yra aukštesnė nei žemesnio rango mokyklose (pradinėse ar vidurinėse). Be to, tiesioginį ir patikimą poveikį bendruomenės gerovei turi mokytojo asmeninė gerovė bei mokinių gerovės lygis, mokytojo požiūriu. Tai reiškia, kad mokyklos bendruomenės gerovė yra aukštesnė tuomet, kai yra aukštesnė mokytojų asmeninė gerovė bei mokinių gerovė, mokytojo požiūriu.

4. Mokinių gerovės lygis yra aukštesnis tuomet, kai yra aukštesnė mokytojų asmeninė gerovė, mokyklos bendruomenės gerovė ir yra didesnis mokinių gerovės įgūdžių ugdymas. O stebima prastesnė mokinių gerovė, mokytojo požiūriu, tuomet, kai mokytojai dirba aukštesnio rango mokymo įstaigose (gimnazijose, progimnazijose).



5. Didžiausią teigiamą ir patikimą poveikį mokinių gerovės ugdymo lygiui turi mokytojo išsilavinimas, kvalifikacinė kategorija, mokytojo asmeninė gerovė bei mokinių gerovės lygis, mokytojo požiūriu. Galima teigti, kad aukštesnę išsilavinimą ir aukštesnę kvalifikaciją turintys mokytojai dažniau linkę ugdyti mokinių gerovę. Be to, kuo mokytojų asmeninė gerovė bei mokinių gerovė, mokytojo požiūriu, yra aukštesnė, tuo mokinių gerovė yra labiau ugdoma.

6. Tyrimo metu, pasitelkus daugiafaktorinę tiesinę regresinę analizę, buvo atskleistas hipotetinis vaikų gerovę formuojančių edukacinių veiksnių multidimensinis modelis, kuris išryškino kiekvieno kintamojo labiausiai veikiančius faktorius:

– Pirmuoju lygmeniu mokinių gerovę reikšmingai veikia 4 faktoriai: stipriausiai atskleistame modelyje mokinių gerovė priklauso nuo mokytojo darbo potencialo, mokyklos misijos, pasitenkinimo bendruomene ir mokytojo gebėjimų ugdyti mokinių gerovei formuoti(s) reikalingus įgūdžius.

– Antruoju lygmeniu mokinių gerovė mokykloje veikiama per anksčiau išvardytų pagrindinių faktorių subveiksnius. Mokytojo darbo potencialą reikšmingai veikia šie faktoriai: mokytojo santykiai darbe, mokytojo gebėjimai, mokytojo sveikata darbe ir santykiai kolektyve. Mokyklos misiją reikšmingai veikia mokytojo santykiai darbe, pasitenkinimas bendruomene ir sveikos praktikos mokykloje. Pasitenkinimą bendruomene reikšmingai veikia santykiai kolektyve ir mokyklos misija. Mokytojo gebėjimus reikšmingai veikia mokytojo darbo potencialas, mokytojo požiūris ir mokytojo žinios.

– Trečiuoju lygmeniu mokinių gerovę per antrinius faktorius veikia šie papildomi faktoriai: per mokytojo santykius darbe – mokytojo sveikata darbe; per mokytojo sveikatą darbe – mokytojo emocijos darbe; per sveikas praktikas mokykloje – lyderystės pažanga; per mokytojo požiūrį – mokytojo išsilavinimas ir mokytojo žinios; per mokytojo žinias – mokytojo kvalifikacija ir dalyvavimas gerovės programoje.

## Literatūra

- Appleton, J. J., Christenson, S. L. ir Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 379–386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Aristotle (4th C. BCE/1995). *The Politics of Aristotle*. Barker, E. (trans.). Oxford: Oxford University Press.
- Arsenio, W. F., Cooperman, S. ir Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438–448.
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. ir Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Axford, N., Jodrell, D. ir Hobbs, T. (2014). Objective or subjective well-being? (p. 2699–2738). In *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. E. (Eds.). Springer: Dordrecht, The Netherlands.

- Bafile, C. (2005). State your mission: Creating mission statements that work. *Education World* [žiūrėta 2007 11 23]. Prieiga per internetą: [http://www.educationworld.com/a\\_admin/admin/admin412.shtml](http://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin412.shtml).
- Bafile, C. (2006). Mission statements with vision: Where is your school going? *Education World* [žiūrėta 2007 11 23]. Prieiga per internetą: [http://www.educationworld.com/a\\_admin/admin/admin229.shtml](http://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin229.shtml).
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.001>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78.
- Benbenishty, R. ir Astor, R. A. (2005). *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School, and Gender* [žiūrėta 2021 01 14]. Prieiga per internetą: <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195157802.001.0001/acprof-9780195157802>.
- Bendras akademinio, socialinio ir emocinio ugdymo rinkinys. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (Seu) Programs*. Chicago, IL: Author.
- Berg, M., Talvio, M. ir Lonka, K. (2015). *A Qualitative Study on the Change of Teachers' Knowledge and Applied Knowledge during Lions Quest Programme*. Budapest: The Meeting of European Educational Research Association (EERA).
- Berkman, L. F., Kawachi, I. ir Glymour, M. M. (2014). *Social Epidemiology*. New York: Oxford University Press.
- Best Practices in Bullying Prevention and Intervention. (2011). Švietimo ir informacijos technologijų centro duomenimis ([www.itc.smm.lt](http://www.itc.smm.lt)).
- Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... ir Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Jama*, 278(10), 823–832.
- Butler, J. ir Kern, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3).
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. ir Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252–261.
- Cho, E. Y.-N., Yu, F.-Y. (2020). A review of measurement tools for child wellbeing. *Child. Youth Serv. Rev.* 119, 105576.
- Clark, A. (Care 2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Dev.*, 175, 489–505.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioural Sciences* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Cole, P. M., Martin, S. E. ir Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317–333.
- Collaborative for academic, social and emotional learning. (2015). Social and Emotional Development [žiūrėta 2015 03 01]. Prieiga per internetą: <http://www.parenttoolkit.com/index.cfm?objectid=F4111D50-1BF4-11E4-A7A40050569A5318>.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. (2016). Core SEL Competencies [žiūrėta 2007 11 23]. Prieiga per internetą: <http://www.casel.org/core-competencies/>
- Davies, A., Fidler, D., & Gorbis, M. (2011). *Future Work Skills 2020*. Palo Alto, CA: Institute

- for the Future for University of Phoenix Research Institute. [https://uqpn.uq.edu.au/files/203/LIBBY%20MARSHALL%20future\\_work\\_skills\\_2020\\_full\\_research\\_report\\_final\\_1.pdf](https://uqpn.uq.edu.au/files/203/LIBBY%20MARSHALL%20future_work_skills_2020_full_research_report_final_1.pdf)
- Collishaw, S., Goodman, R., Ford, T., Rabe-Hesketh, S. ir Pickles, A. (2009). How far are associations between child, family and community factors and child psychopathology informant-specific and informant-general? *Journal Child Psychol. Psychiatry*, 50, 571–580.
- Damasio, A. (2003). Feelings of emotion and the self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1), 253–261.
- Dancy, J., Moravcsik, J. M. E. ir Taylor, C. C. W. (1988). *Human Agency: Language, Duty, and Value: Philosophical Essays in Honor of JO Urmson*.
- Denham, S. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11, 1–48.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57–89.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M. S., Blair, K., DeMulder, E. ir Caal, S. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 901–916.
- Developing safe, supportive, and effective school: facilitating student success to reduce school violence. *Handbook of School Violence and School Safety*, 2nd International Research and Practice.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V. ir Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143.
- Huppert, F. A. ir So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837–861.
- Immordino-Yang, M. H. ir Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10.
- Isaksen, J. (2000). Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work. *Journal of Humanistic Psychology*, 40, 84107. <https://doi.org/10.1177/0022167800403008>
- Jiménez, M. I. ir López, Z. E. (2013). Impact of Perceived Emotional Intelligence, Social Attitudes and Teacher Expectations on Academic Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 75–98.
- Kern, M. L., Williams, P., Spong, C., Colla, R., Sharma, K., Downie, A., ... ir Oades, L. G. (2020). Systems informed positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 705–715.
- Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A. ir Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5), 586.
- Kristjánsson, A. L. ir Allegrante, J. P. (2007). Health behaviour and academic achievement in Icelandic school children. *Health Education Research*, 22(1), 70–80.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T. ir Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the school well-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. ir Rimpelä, M. K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155–165.
- Kušlevič-Veršekienė, D. ir Pukinskaitė, R. (2009). Paauglių emocinis intelektas: psichosocialinių sunkumų, stresinių gyvenimo įvykių bei demografinių charakteristikų analizė. *Socialinis darbas*, 8(1).
- Lam, C. (2014). *11 Habits of an Effective Teacher* [žiūrėta 2015 01 20]. Prieiga per internetą: <http://www.edutopia.org/discussion/11-habits-effective-teacher>.

- Lee, M. T., Kubzansky, L. D. ir VanderWeele, T. J. (Eds.). (2021). *Measuring Well-being: Interdisciplinary Perspectives from the Social Sciences and the Humanities*. Oxford University Press.
- Laraway, S., Snyckerski, S., Michael, J. ir Poling, A. (2003). Motivating operations and terms to describe them: Some further refinements. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 407–414.
- Land, K. C., Lamb, V. L. ir Mustillo, S. K. (2001). Child and youth well-being in the United States, 1975–1998: Some findings from a new index. *Social Indicators Research*, 56(3), 241–318.
- Lee, D. L., Belfiore, P. J., Scheeler, M. C., Hua, Y. ir Smith, R. (2004). Behavioral momentum in academics: Using embedded high-p sequence to increase academic productivity. *Psychology in the Schools*, 41, 789–801.
- Lee, S. J. ir Kim, Y. (2016). Structure of well-being: An exploratory study of the distinction between individual well-being and community well-being and the importance of intersubjective community well-being (p. 13–37). In Y. Kee, S. J. Lee ir R. Phillips (Eds.), *Social Factors and Community Well-being*. Springer: Switzerland. Chapter 2.
- Lekavičienė, R. ir Antinienė, D. (2013). Emocinis intelektas: matavimo problemos ir galimybės [žiūrėta 2014 12 10]. Prieiga per internetą: <https://ojs.kauko.lt/index.php/ssktpd/article/viewFile/401/401>.
- Lippman, L. H., Moore, K. A. ir McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures, and methodological issues. *Applied Research in Quality of Life*, 6(4), 425–449.
- Loades, M. E. ir Mastroyannopoulou, K. (2010). Teachers' recognition of children's mental health problems. *Child Adolesc. Ment. Health*, 15, 150–156.
- Lundqvist, J., Allodi, M. W. ir Siljehag, E. (2019). Values and needs of children with and without special educational needs in early school years: a study of young children's views on what matters to them. *Scand. J. Educ. Res.*, 63, 951–967.
- Montserrat, C., Savahl, S., Adams, S., Grigoras, B. A., Bacter, C. ir Băltătescu, S. (2021). Children's perspectives on scale response options of subjective well-being measures: a comparison between numerical and verbal-response formats. *Child Indicators Research*, 14, 53–75.
- Muthén, L. K., Muthén, B. O. (1998). *Mplus User's Guide*. Muthén & Muthén: Los Angeles, CA, USA.
- National Research Council. (2013). *Subjective Well-being*. Washington, DC: National Academies Press.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L. ir Wilson, L. (2008). *Emocinis intelektas ir ugdymas*. Vilnius: Verslo žinios.
- Neale, S., Spencer-Arnell, L. ir Wilson, L. (2009). *Emotional Intelligence Coaching: Improving Performance for Leaders, Coaches and the Individual*. London: Kogan Page Limited.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. ir Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement (p. 11–39). In F. M. Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Teachers College Press.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators; Education at a Glance*. OECD: Paris, France.
- Opdenakker, M. C. ir Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165–196.
- Peterson, R. A. (2005). Problems in comparative research: The example of omnivorousness. *Poetics*, 33(5–6), 257–282.

- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. ir Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Ryan, R. M. ir Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning: A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7, 224–233. <https://doi.org/10.1177/1477878509104327>
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. ir Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397.
- Seligman, D. A. ir Pullinger, A. C. (1991). The role of functional occlusal relationships in temporomandibular disorders: a review. *Journal of Craniomandibular Disorders*, 5(4).
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13, 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness*. Free Press.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ir Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Spence, S. H. ir Shortt, A. L. (2007). Research review: can we justify the widespread dissemination of universal, school-based interventions for the prevention of depression among children and adolescents? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 526–542.
- Sperber, A. D. (2004). Translation and validation of study instruments for cross-cultural research. *Gastroenterology*, 126, 124–128.
- Sirgy, M. J., Widgery, R. N., Lee, D.-J. ir Yu, G. B. (2010). Developing a measure of community well-being based on perceptions of impact in various life domains. *Social Indicators Research*, 96, 295–311.
- Slušnys, L. ir Šukytė, D. (2016). *Ką gali mokytojas?* Vilnius: Tyto alba.
- Socialinis emocinis ugdymas. Kas tai? Kuo gali mums padėti? (2009). Švietimo problemas analizė, 10(38) [žiūrėta 2014 10 21]. Prieiga per internetą: <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/Socialinis-emocinis-ugdymas.-Kas-tai-Kuo-gali-mums-pad%C4%97ti-2009-gruodis.pdf>.
- Sparrow, T. ir Knight, A. (2006). *Applied Emotional Intelligence: The Importance of Attitudes in Developing Emotional Intelligence*. Cornwall: TJ International Ltd.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. ir Lintunen, T. (2015). The Development of Teachers' Responses to Challenging Situations during Interaction Training. *Teacher Development*, 19, 97–115. <https://doi.org/10.1080/13664530.2014.979298>
- Talvio, M., Hietajärvi, L., Matischek-Jauk, M. ir Lonka, K. (2019). *Tienen un impacto sistemático los talleres Lions Quest (LQ) sobre el aprendizaje social y emocional (ASE) de los docentes? Muestras desde nueve países.*
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. ir Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85(2), 279–291.
- VanderWeele, T. J. (2019). Measures of Community Well-Being: a Template. *International Journal of Community Well-Being*, 42413-019-00036-8.
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Geneva: World Economic Forum.

World Health Organization. (WHO). *Mental Health: Strengthening Our Response* [žiūrėta 2021 01 29]. Prieiga per internetą: <https://www.who.int/newsroom/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.

Wyn, J., Turnbull, M. ir Grimshaw, L. (2014). *The Experience of Education: The Impacts of High Stakes Testing on School Students and Their Families*. The Whitlam Institute.

Zeng, G. ir Kern, M. L. (2019). The Chinese EPOCH measure of adolescent wellbeing: Further testing of the psychometrics of the measure. *Frontiers in Psychology*, 10, 1457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01457>

---

## Educational Factors Forming Children's Well-being at School

Irma Liubertienė<sup>1</sup>, Sergejus Neifachas<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Vytautas Magnus University, Education Academy, T. Ševčenkos St. 31, LT-03113 Vilnius, Lithuania, [irma.liubertiene@gmail.com](mailto:irma.liubertiene@gmail.com)

<sup>2</sup> Vytautas Magnus University, Education Academy, T. Ševčenkos St. 31, LT-03113 Vilnius, Lithuania, [sergejus\\_neifachas@yahoo.com](mailto:sergejus_neifachas@yahoo.com)

---

### Summary

Based on Lithuanian and foreign scientific, pedagogical and psychological literature, normative state documents, the article analyzes the assumptions of the formation of children's well-being, theoretically substantiates the concept of well-being and the contexts of its expression in the educational process. By applying the theoretical approaches of social sciences, a tool (theoretical-empirical model) was created to analyze the expression of educational factors in children's well-being at school. Based on the analysis of empirical research, the content and meanings of the educational contexts of expression of children's well-being are presented. The results of the study of educational factors forming children's well-being in general education schools are presented.

---

**Keywords:** *children's well-being, flourishing, positive education, social and emotional competences.*

---

Gauta 2022 05 05 / Received 05 05 2022  
Priimta 2022 05 30 / Accepted 30 05 2022