

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Tadas Gulbinas

**MERGINŲ REKREACINIS FIZINIS AKTYVUMAS
PROFESINĖJE MOKYKLOJE:
GRINDŽIAMOJI TEORIJA**

Mokslo daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2019

Mokslo daktaro disertacija rengta 2012–2019 metais Šiaulių universitete pagal Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sporto universiteto, Šiaulių universiteto jungtinės doktorantūros reglamentą.

Mokslinė vadovė – doc. dr. Ramutė GAUČAITĖ (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

© Tadas Gulbinas, 2019

© Šiaulių universitetas, 2019

TURINYS

ĮVADAS	6
PAGRINDINĖS SAŲOKOS	15
1. REKREACINIS FIZINIS AKTYVUMAS NEFORMALIOJE UGDYMO(SI) APLINKOJE TEORINIŲ ASPEKTU	17
1.1. Neformaliojo ugdymo(si) teorinė apibrėžtis	17
1.2. Neformalios ugdymo(si) aplinkos charakteristikų kontekstualizavimas	24
1.3. Rekreacinio fizinio aktyvumo daugialypiškumas	42
1.3.1. Rekreacinio fizinio aktyvumo samprata ir charakteristikos.....	42
1.3.2. Rekreacinis fizinis aktyvumas kaip laisvalaikio dalis.....	49
1.3.3. Merginų rekreacinį fizinį aktyvumą lemiantys veiksniai.....	58
1.3.4. Rekreacinis fizinis aktyvumas neformaliojo ugdymo(si) kontekste	60
2. NEFORMALI UGDYMO(SI) APLINKA, SKATINANTI PROFESINĖS MOKYKLOS MERGINŲ REKREACINĮ FIZINĮ AKTYVUMĄ: TYRIMO METODOLOGIJA	63
2.1. Grindžiamoji teorija kaip kokybinio tyrimo metodologija	63
2.1.1. Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos taikymas empiriniame tyrime.....	66
2.1.2. Literatūros apžvalga prieš renkant ir analizuojant duomenis	69
2.1.3. Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos pasirinkimo argumentai.....	69
2.1.4. Empirinio tyrimo proceso ir tyrimo rezultatų kokybės užtikrinimas	72
2.2. Tyrimo duomenų rinkimas	74
2.2.1. Interviu gidas	74
2.2.2. Dalyvių sociodemografinės charakteristikos	76
2.3. Tyrimo eiga	77
2.3.1. Interviu etapai	78
2.3.2. Teorinė atranka.....	83
2.3.3. Tyrėjas tyrimo procese.....	85
2.4. Tyrimo duomenų analizė.....	86
2.5. Tyrimo etika	90
3. NEFORMALI UGDYMO(SI) APLINKA, SKATINANTI PROFESINĖS MOKYKLOS MERGINŲ REKREACINĮ FIZINĮ AKTYVUMĄ: TYRIMO REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS	92
3.1. Pirminis kodavimas: profesinės mokyklos merginų rekreacinio fizinio aktyvumo patirtys.....	92

3.2. Sutelktasis kodavimas: kategorijos ir subkategorijos	93
3.2.1. „Žinau, kad jis yra vadas“.....	94
3.2.2. „Atmosfera daug ką sudaro“	96
3.2.3. „Bendraamžių būrys aplinkui didelis“	98
3.2.4. „Merginų pagarbos poreikiai“	100
3.2.5. „Klausti savęs ko noriu“	103
3.3. Teorinis kodavimas: neformalios ugdymo(si) aplinkos veiksniai.....	104
3.3.1. Ugdytojo svarba.....	105
3.3.2. Psichologinis klimatas	108
3.3.3. Ugdytinių poreikių tenkinimas	112
3.3.3.1. Socializacija su kitais ugdytiniais	115
3.3.3.2. Pagarbos poreikiai.....	116
3.3.3.3. Sąlygų saviraiškai sudarymas	117
DISKUSIJA	124
IŠVADOS	136
REKOMENDACIJOS	138
LITERATŪRA	140
PRIEDAI (CD laikmenoje)	

LENTELĖS IR PAVEIKSLAI

Lentelės

1 lentelė.	Formaliojo ir neformaliojo ugdymo palyginimas	20
2 lentelė.	Formaliojo, neformaliojo, informaciojo ir savivaldžio ugdymo palyginimas	23
3 lentelė.	Autorių pateiktų fizinio aktyvumo pasireiškimo formas / sritis įvardijančių sąvokų palyginimas	43
4 lentelė.	Veiksniai, susiję su paauglių fiziniu aktyvumu	59
5 lentelė.	Skirtingų grindžiamosios teorijos versijų palyginimas	65
6 lentelė.	Konstruktivistinės grindžiamosios teorijos konstravimo etapai	68
7 lentelė.	Tyrimo dalyvių sociodemografinės charakteristikos	76
8 lentelė.	Transkribavimo simboliai	81
9 lentelė.	Pirminio kodavimo pavyzdys	92
10 lentelė.	Pirminio kodavimo pavyzdys, kaip sudaromos subkategorijos	93

Paveikslai

1 pav.	Formalusis, neformalusis mokinių fizinis ugdymas ir informalusis švietimas	21
2 pav.	Mokymosi aplinkų skirstymas	22
3 pav.	Rekreacinio fizinio aktyvumo charakteristika	48
4 pav.	Laisvalaikio ir darbo struktūra	51
5 pav.	Pasitenkinimas laisvalaikiu ir subjektyvi gerovė	54
6 pav.	Laisvalaikio, sportinių žaidimų, žaidimo, sporto ir rekreacijos ryšiai	56
7 pav.	Laisvalaikio, rekreacijos ir rekreacinio sporto ryšys	57
8 pav.	Dalyvavimo fiziškai aktyvioje veikloje, vykstančioje lauke, pagrindinės kliūtys	60
9 pav.	Formalusis ir neformalusis fizinis ugdymas	61
10 pav.	Duomenų rinkimo schema	80
11 pav.	Proceso ir konteksto dedamosios	88
12 pav.	Konstruktivistinės grindžiamosios teorijos etapai	90
13 pav.	Kategorija „Žinau, kad jis yra vadas“	95
14 pav.	Kategorija „Atmosfera daug ką sudaro“	98
15 pav.	Kategorija „Bendraamžių būrys aplinkui didelis“	100
16 pav.	Kategorija „Merginų pagarbos poreikiai“	102
17 pav.	Kategorija „Klausti savęs ko noriu“	104
18 pav.	Ugdytojo (trenerio) vaidmenys	107
19 pav.	Tėkmės struktūra	121
20 pav.	Pagrindinio fenomeno sąsajos su kitomis kategorijomis schema	123
21 pav.	Grindžiamoji teorija, paaiškinanti, kaip neformali ugdymo(si) aplinka skatina profesinės mokyklos merginų rekreacinį fizinį aktyvumą	124

IVADAS

Tyrimo aktualumas. Šiandien modernėjant visuomenei, spartėja globalizacija, diegiamos naujos technologijos, kinta visuomenės poreikiai, iš būsimų darbuotojų, vadinamosios Z kartos (Pečiuliauskienė, 2018), reikalaujama tobulėti, taip pat ir fiziškai, nes visa ko pagrindas – gera sveikata. Kaip teigia L. Duoblienė (2009), postmodernizmo epochoje žmogui keliami vis didesni reikalavimai. Anot P. Tamošausko (2008), mokslo ir technikos pažanga lenkia žmogaus gebėjimus evoliucionuoti ir adaptuotis. Žmogaus intelektas padeda gerinti mokslo ir technikos pažangą bei pamažu perima mažai kvalifikuoto žmogaus darbą.

Žmogui susidarė nepalankios aplinkybės, galinčios neigiamai paveikti jo sveikatos būklę. Vienos organizmo sistemos (pvz., nervų) ir organai yra perkraunami, o kitos (širdies ir kraujagyslių, kvėpavimo) kenčia dėl fizinio aktyvumo stygiaus (hipodinamija) (Carlson et al., 2015). Todėl atsiranda prieštaravimų tarp ugdytinių psichinių ir fizinių pradų, pažeidžiama jų pusiausvyra. Norint šią pusiausvyrą atkurti, pirmiausia būtina pasirūpinti sveikata, ją suprantant kaip „visišką fizinę, protinę ir socialinę gerovę, o ne vien ligos ar negalios nebuvimą“ (Pasaulinė sveikatos organizacija). Svarbu paminėti holistinio ugdymo svarbą. Holistinis ugdymas, pasak A. Dumčienės ir Z. Bajoriūno (2006), visybinės asmenybės klestėjimas, gerinantis žmonių tarpusavio santykius ir propaguojantis gyvenimo patirties svarbą, o ne siaurą įgūdžių diegimą. Tik sveikas, sveikai gyvenantis, fiziškai ir protiškaus darbingas žmogus, kuris sugeba tinkamai leisti laisvalaikį, gali sėkmingai prisitaikyti prie nuolat besikeičiančios aplinkos, būti aktyvus ir pajėgus įveikti buitinius ir profesinius sunkumus. Neutrūksta įrodymų, kad fizinis aktyvumas daro įtaką paauglių bei jaunuolių psichinei savijautai ir savivertei (Griciūtė ir kt., 2011; Šarkauskienė, 2015; Adaškevičienė, Strazdienė, 2017; Birgisdóttir, 2017). Deja, vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių požiūris į fizinį aktyvumą ir nuostatos yra neigiami (Sjögren, 2012; Atan, Imamoglu, 2016), nors ugdytiniai savo sveikatą vertina gerai (Raškevičienė ir kt., 2016). Svarbu paminėti, jog nepakankamas fizinis aktyvumas paauglystėje ir jaunystėje lemia nepakankamą fizinį aktyvumą suaugus (Trinkūnienė ir kt., 2009; Chin, Ludwig, 2014).

Požiūris į žmogaus mokymąsi visą gyvenimą sąlygoja edukacinės paradigmos virsmą (Jucevičienė, 2010). Kintanti edukacinė paradigma (iš mokymo į mokymosi, Dumčienė ir kt., 2007) bei sąveikos paradigma (Tamošauskas, 2008) lemia esminių formaliojo, neformaliojo ir informального švietimo sričių pokyčius. Tradicinis formalusis mokymas neatliepia šiuolaikinio ir inovatyvaus mokymosi poreikio, kurio reikalauja postmoderni visuomenė (Rogers, 2005; Čiužas; 2007; Clarijs, 2008). Mokiniai veikia daugybė edukacinių aplinkų: formalioji (mokyklos ir kiekvieno pedagogo dėstomo dalyko aplinka), neformalioji ir informальногоji ugdymo(si) edukacinė aplinka (Jucevičienė, 2007).

Europos organizacijos (CEDEFOP, 2009; OECD, 2010) nurodo, kad neformalusis ugdymas Europoje tampa pripažinta ugdymo forma. Vis dažniau užsimenama

apie neformaliojo ugdymo validaciją. Ši ugdymo forma asmeniui teikia ekonominę, edukacinę, socialinę ir asmeninę naudą.

Neformalusis asmenybės ugdymas dažnai analizuojamas įvairiais socializacijos pjūviais. Besiformuojanti neformaliojo jaunimo švietimo edukacinė realybė nuolat sulaukia tyrėjų ir mokslininkų dėmesio. Neformaliojo ugdymo(si) reikšmę ir įtaką asmens socializacijai analizavo D. Festeu, B. Humberstone (2006), H. Steiner, N. S. Karnik (2007), J. Skirmantienė (2013) ir kt. Užimtumas yra svarbus asmenybės vystymuisi, tai pabrėžė daugelis minėtų mokslininkų, kurie teigė, kad neformalusis ugdymas sudaro galimybes praplėsti ir pagilinti per pamokas įgytas žinias. Neformalusis ugdymas(is) nuolat tyrinėjamas Lietuvos mokslininkų (Ruškus ir kt., 2009; Indrašienė, Merfeldaitė, 2014; Musneckienė, 2014; Žygaitienė, Sinkevičienė, 2014; ir kt.), kurie pabrėžia, kad būtina plėtoti neformalųjį mokinių švietimą ir užtikrinti jo progresą.

Ugdymo(si) aplinkų įtaka nagrinėta daugelio užsienio mokslininkų (Rogers, 2005; Festeu, Humberstone, 2006; Siurala, 2008), tačiau ji neanalizuota rekreacinio fizinio aktyvumo aspektu. Taip pat pažymėtina, kad formalioju ir neformalioju fiziniu ugdymu siekiama bendrų tikslų, tačiau per kūno kultūros pamokas vyrauja vieni, o neformaliojo fizinio ugdymo užsiėmimuose dažniausiai priešingi (sporto pasiekimus aukštinantys) tikslai.

Vienas pagrindinių sveikos gyvensenos skatinimo veiksnių yra fizinis aktyvumas (Norkus, 2012; Peterson, 2013; Physical Activity Guidelines for Americans, 2018). Fizinis aktyvumas traktuojamas kaip reikšmingas mokinių gyvenimo kokybės komponentas, daugiafunkcis edukacinis ir sveikatos stiprinimo veiksnys, darantis pozityvią įtaką jų augimui, brendimui, sveikatai, funkciniam ir fiziniam pajėgumui bei asmenybės sklaidai (Centers for Disease Control and Prevention, 2011; Maher, 2013; Rodney, 2014; Adaškevičienė, Strazdienė, 2017). Kūno kultūros ir sporto departamentas kasmet rekomenduoja valstybės biudžeto lėšomis finansuoti „sveikos gyvensenos skatinimą per fizinį aktyvumą“. Sveiką gyvenseną lemia socialinė (bendruomenės, šeima, subkultūros, bendraamžiai, draugai) ir edukacinė (mokytojai, klasės draugai, ugdymo turinys, sporto inventorių ir t. t.) aplinkos (ILE, 2013). Tačiau vienas iš svarbesnių sveikos gyvensenos uždavinių – suteikti galimybes pačiam žmogui kontroliuoti ir stiprinti savo sveikatą. Vargu ar žmogus pajėgus tai atlikti be atitinkamų kompetencijų, kurias turėtų įgyti ir neformaliajame ugdyme.

Mokslininkų teigimu (Silva et al., 2009; Rakauskienė, 2013; Šarkauskienė, 2015; Adaškevičienė, Strazdienė, 2017), mokinių fizinis aktyvumas suvokiamas kaip kompleksinis reiškiny, kuris formuojasi priklausomai nuo asmeninių veiksnių (amžiaus, lyties, šeimos padėties ir kt.), fizinio ugdymo kokybės mokykloje (ugdymo turinio, edukacinės aplinkos, saugumo, bendravimo bei bendradarbiavimo ir kt.) ir šeimoje bei socialinio kūno kultūros dalyko konteksto. Tačiau neformalusis švietimas kaip palanki fiziniui ugdymui aplinka ypač retai analizuojamas.

Rekreacinio fizinio aktyvumo (vienos iš aktyvaus laisvalaikio sričių) organizavimas ir motyvuotas dalyvavimas joje – aktuali problema ne tik Lietuvos (Šarkauskienė, 2015; Adaškevičienė, Strazdienė, 2017), bet ir kitų šalių pedagogams

(Sweeney, Barcelona, 2012; Lloyd et al., 2014; Brady et al., 2015). Kiekvienas ugdytinis labai individualiai suvokia rekreacinį fizinį aktyvumą, kaip laisvalaikio praleidimo būdą, tačiau daugelis mokslininkų (Davis et al., 2005; Allen, Barcelona, 2011; Introduction to Recreation and Leisure, 2013; McLean, Hurd, 2015; Vega, Toscano, 2018) sutaria, kad jis turi būti skatinamas atsižvelgiant į bendrus rekreacinio fizinio aktyvumo principus. Paauglystėje, o vėliau ir aukštesnėse klasėse fizinis aktyvumas mažėja, tai tampa didžiule visuomenės problema, nes mažėjančio judrumo pasekmės yra žalingos (Cairney, 2012; Min Lee et al., 2012; Hallal et al., 2012). Daugelis pasaulio (Zoeller, 2009; Allen, Barcelona, 2011; ir kt.) ir Lietuvos mokslininkų (pvz., Šarkauskienė, 2015; Adaškevičienė, Strazdienė, 2017) mažėjantį ugdytinių fizinį aktyvumą siūlo gerinti įtraukiant jaunuolius į aktyvią fizinę veiklą laisvalaikio metu.

Temos aktualumas grindžiamas užsienio (Kunstler, Daly 2010; Richard et al., 2013; Brady et al., 2015; Barcelona et al., 2016) ir Lietuvos mokslininkų (Ruškus, 2009; Laisvalaikio pagrindai, 2017) tyrimais, kurie rodo, kad dažniausia sveikatos problemų priežastis – netinkamas laisvalaikio fizinis aktyvumas, jo stoka (Norkus, 2012; Plotnikoff et al., 2015; Steptoe, Wardle, 2017; Claxton et al., 2009; Tomaka et al., 2011; Grim et al., 2011). Lietuvos socialinėje sistemoje rekreacija, sudaranti turiningo laisvalaikio turinį, yra nepakankama (Laisvalaikio pagrindai, 2017). Pasak autorių, tokia situacija itin skaudžiai paliečia mažiausiai socialinių garantijų turinčią visuomenės grupę – jaunimą.

Vis dažniau akcentuojama neformaliojo ugdymo(si) aplinka, kaip palanki mokymuisi aplinka (Rogers, 2005; Festeu, Humberstone, 2006), kuri laikoma pagrindine organizuoto laisvalaikio dalimi (Žygaitienė, Sinkevičienė, 2014). Vis daugiau mokslininkų (Jucevičienė, 2007, 2010; Brazdeikis, 2009; Falk, 2009; Jonassen, 2012) analizuoja edukacinių aplinkų svarbą sėkmingam ir efektyviam mokymuisi. Taigi, būtent tinkamų neformaliojo ugdymo edukacinių aplinkų kūrimas turėtų atliepti merginų poreikį kurtis pačioms mokinėms aktualias (savas) mokymosi aplinkas, įgalintų savivaldį mokymąsi. Dauguma mokslininkų šį amžiaus tarpsnį priskiria vidurinės jaunystės laikotarpiui (Jovaiša, 2007; Rakauskienė, 2013; Waltersson, Rodby-Bousquet, 2017). Būtent tokio amžiaus merginoms vyksta fizinio bei psichinio brendimo procesai. Todėl aktualu tirti būtent šio jaunystės laikotarpio (18–20 metų) merginų rekreacinio fizinio aktyvumo patirtis. Šio amžiaus merginų raidos procesai lemia „pasitikėjimo savo jėgomis, naujų pasaulėžiūros ir dorovinių vertybių, orientacijų, santykių su bendraamžiais, atsakomybės už savarankišką veiklą susiformavimą, pasirengimą žmogaus darbui ir šeimos gyvenimui“ (Jovaiša, 2007, p. 109).

Lyginant įvairias neformalios veiklos galimybes lyčių aspektu pastebėta, jog didesnė dalis mokinių teigia, esą vaikinams siūloma didesnė neformalios veiklos įvairovė nei merginoms (Klanienė, 2013; Uysalli, 2017). Kadangi žemu fiziniu aktyvumu pasižymi ir merginų laisvalaikis (Vainienė, Kardelis, 2008), svarbu, kad jos būtų įgalintos aktyviai fizinei veiklai (College, Mannarkkad, 2015; Punzoo, 2017). Pažymėtina, kad merginos savo sveikatą vertina prasčiau nei vaikinai (Lamanauskas, Armonienė, 2012).

Tyrimas leido naujai įvertinti grindžiamosios teorijos taikymo galimybes rekreacinio fizinio aktyvumo tyrimų srityje, atsižvelgiant į tai, kad Lietuvos fizinio aktyvumo tyrimų tradicijoje vyrauja kiekybiniai tyrimai. Atliekami ir kokybiniai tyrimai (Buman et al., 2008; Gucciardi et al., 2008; Harley et al., 2009; Holt, Tamminen, 2010; Hutchison, 2011, 2012; Jociūtė, Petronytė, 2015; Adaškevičienė, Strazdienė, 2017), tačiau profesinės mokyklos merginų rekreacinio fizinio aktyvumo kokybinių tyrimų rasti nepavyko. Disertacinis tyrimas atliktas remiantis konstruktyvistine grindžiamąja teorija (Charmaz, 2014). Šis metodas buvo pasirinktas kaip teorijos generavimo metodas, kuris leidžia atsižvelgti į tyrimo objekto specifiškumą (merginų rekreacinio fizinio aktyvumo subjektyvios patirtys). Tvardant duomenis (interpretuojant ir analizuojant) siekiama atskleisti neformalios ugdymo(si) aplinkos veiksmus ir jų reikšmingumą rekreaciniam fiziniam aktyvumui. Šiame tyrime nagrinėjamos fundamentalios temos apie ugdytoją (neformaliojo ugdymo), jo sąveika su ugdytiniu, ugdytinių tarpusavio bendravimas, neformalios aplinkos išskirtinumas ir kt.

Mokslinė problema. Atlikus Lietuvos ir užsienio tyrėjų mokslo darbų analizę temose kontekste atskleisti probleminiai aspektai.

Pabrėžtina, jog ugdytinių dalyvavimas neformaliojo jaunimo švietimo veiklose yra nepakankamas, palyginti nedaug merginų dalyvauja neformaliajame švietime (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012; Organising non-formal education of children, 2015).

Nustatyta, kad merginų fizinis aktyvumas yra daug mažesnis nei tokio pat amžiaus vaikų (Volbekienė ir kt., 2007; Zaborskis, 2008; Laskienė ir kt., 2009; Gordon-Larsen, McMurray, Kahn et al., 2008; Pajaujienė, 2010; Zaborskis, Raskilas, 2011; Masiliauskas, 2011; Baltkojytė ir kt., 2012; Zumeras, Gurskas, 2012; Rakauskienė, 2013). Merginos prasčiau vertina savo išvaizdą (Pajaujienė, 2012), kas antra ugdytinė sportuoja ir mankština nepakankamai (Adaškevičienė, Strazdienė, 2017), tik kas penktą galima laikyti pakankamai fiziškai aktyvia (Zaborskis, Raskilas, 2011).

Moksliniais tyrimais nustatyta, kad mažėja fiziškai aktyvių merginų skaičius mokyklose (Zumeras, Gurskas, 2012), o formaliajame ugdyme naudojamos programos mažai veiksmingos (arba veiksmingos tik tam tikrą laiką, kol vyksta ugdymo procesas). Akivaizdu, jog būtina ieškoti patrauklių ugdymo(si) edukacinių aplinkų, kurios įgalintų merginas aktyviai rekreacinei fizinei veiklai. Taigi, siekiant ugdyti žmogaus fizinę kultūrą, svarbu, kad žmogus patirtų teigiamas emocijas, kitaip tariant, ši veikla jam turi būti maloni. Tad manome, kad, ieškant rekreacinio fizinio aktyvumo skatinimo galimybių, tampa itin svarbi neformali ugdymo(si) aplinka, pagrįsta humanistiniais ugdymo principais.

Tikėtina, kad mergina lengviau įsitrauks į tokią veiklą, kuri jai suteiks malonumo ir džiaugsmo (Dishman et al., 2013). Kiekviena mergina turi skirtingą patirtį ir žinias apie rekreacinį fizinį aktyvumą, tad ir jos edukacinė mokymosi aplinka, skatinanti įsitraukti į aktyvią fizinę veiklą, taip pat gali būti individuali. Vieni iš pagrin-

dinių veiksmų bus emocijos, patirti malonūs išgyvenimai, galimybės laisvai rinktis veiklos formas ir kt. (Collie, 2012).

Jau keletą dešimtmečių pastebėtas susidomėjimas neformaliojo švietimo tyrimais (Rogers, 2005). Dažniausiai tai asocijuojasi su mokymosi visą gyvenimą paradigma (Falconer, 2013; Lockhart, 2016), kuria linkę vadovautis daugelio pasaulio šalių (JAV, Vokietija, Švedija, Belgija ir kt.) švietimo strategai. Nors yra nemažai atlikta įvairių tyrimų neformaliojo ugdymo srityje (Festev, Humberstone, 2006; Steiner, Karnik, 2007; Ruškus ir kt., 2009; Miliūnienė ir kt., 2009; Šarkauskienė, 2015; Kriščiūnaitė, 2018; Dumitru, 2018), tačiau nepavyko rasti tyrimų, kuriuose būtų analizuojama neformalios ugdymo(si) aplinkos veiksmų įtaka ugdytinių (ypač merginų) rekreaciniam fiziniam aktyvumui skatinti. Rekreacinis fizinis aktyvumas itin aktualus profesinių mokyklų merginoms, nes jos, įgijusios specialybę, įsitrauks į darbo rinką, kurioje reikia geros sveikatos ir fizinio pasirengimo, taip pat svarbus tinkamas laisvalaikis ir jėgų atgavimas po darbo. Neįgyvendinus šių sąlygų mažėja darbo produktyvumas ir pasitenkinimas atliekamu darbu.

Nagrinėjant mokinių ugdymą neformaliojo būdu, dažniausiai tiriami neformaliojo ugdymo įstaigos (sporto mokyklas) lankančių mokinių sportinio rengimo ypatumai (Matulaitis, 2013; Paulauskas ir kt., 2013; Girdauskas, Kazakevičius, 2013), tačiau rekreacinis fizinis aktyvumas netyrinėtas. Nėra sukurta rekreacinio fizinio aktyvumo skatinimo teorijos profesinio rengimo mokyklos merginoms, kuria rekreacinio fizinio aktyvumo specialistai galėtų remtis savo praktiniame darbe.

Tiriamos problemos aktualumą nusako tai, jog profesinių mokyklų merginų laisvalaikio fizinis aktyvumas yra mažesnis nei tokio pat amžiaus vaikinių, taip pat nėra atlikta tyrimų, kurie remtųsi konstruktyvistine grindžiamąja teorine prieiga, analizuojant neformalios edukacinės aplinkos reikšmingumą merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui. Būtina pažymėti, kad fizinio ir rekreacinio fizinio aktyvumo tyrimuose vyrauja diagnostiniai kiekybiniai tyrimai (Tucker et al., 2009; Ding et al., 2011; Norkus, 2012; Rakauskienė, 2013; Adaškevičienė, Strazdienė, 2013; White et al., 2016). Užsienio mokslininkų diskusija dėl kokybinių ir kiekybinių tyrimų naudos sporto ir fizinio aktyvumo srityse egzistuoja daugelį metų (Li et al., 2008; Brustad, 2008; Smith, Gilboure, 2009; Jones et al., 2013). Konstruktyvistine grindžiamąja teorine prieiga atlikti tyrimai svarbūs tyrinėjant rekreacinį fizinį aktyvumą, nes būtent neformalusis ugdymas įgauna vis svarbesnį vaidmenį šiuolaikinėje ugdymo sistemoje.

Taip pat tyrimo problemą suponavo ir disertanto įgyta pedagoginio darbo profesinėje mokykloje patirtis, susijusi su ten besimokančių jaunų žmonių sveikos gyvenamosios ugdymu. Konstruktyvistinėje grindžiamąjoje teorijoje (Charmaz, 2014) tyrėjo įgyta patirtis pateikiama kaip neatsiejama kokybinio tyrimo dalis, kuri lemia tyrimo rezultatus. Būtent tyrėjo įgyta pedagoginė patirtis buvo esminis veiksnys renkantis grindžiamosios teorijos metodologiją. Taigi mokslinių literatūros šaltinių analizė leidžia teigti, kad neformaliojo ugdymo(si) aplinka profesinėse mokyklose rekreacinio fizinio aktyvumo aspektu mažai tyrinėta.

Paminėti faktai rodo, kad šiuolaikiniam jaunimui ypač aktualus tampa rekreacinis fizinis aktyvumas ir jo realizavimas neformaliose ugdymo(si) aplinkose. Todėl šiuo moksliniu tyrimu ir siekiama sukurti teoriją, kuri pagrįstų neformalios ugdymo(si) aplinkos edukacinę reikšmingumą profesinės mokyklos merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui.

Tyrimo problemą galima išreikšti šiais klausimais:

1. Kokios priežastys skatina profesinės mokyklos merginas įsitraukti į rekreacinio fizinio aktyvumo veiklą ir ją tęsti neformalioje profesinės mokyklos ugdymo(si) aplinkoje?
2. Kokios neformalios ugdymo(si) aplinkos charakteristikos skatina merginų dalyvavimą rekreacinėje fizinėje veikloje?
3. Kokios įsiterpiančios sąlygos padeda ir (ar) trukdo merginų įsitraukimui į rekreacinę fizinę veiklą?

Tyrimo objektas – neformali ugdymo(si) aplinka, skatinanti profesinės mokyklos merginų rekreacinį fizinį aktyvumą.

Tyrimo tikslas – sukonstruoti grindžiamąją teoriją, paaiškinančią, kaip neformali ugdymo(si) aplinka skatina merginų rekreacinį fizinį aktyvumą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pagrįsti neformalios ugdymo(si) aplinkos charakteristikas.
2. Atskleisti rekreacinio fizinio aktyvumo sampratą ir jį charakterizuojančius veiksnius.
3. Sukurti rekreaciniam fiziniam aktyvumui reikšmingą neformalios ugdymo(si) aplinkos grindžiamąją teoriją.

Tyrimo rezultatų mokslinis naujumas. Siekiant skatinti merginų rekreacinį fizinį aktyvumą, reikia ištirti neformalią ugdymo(si) aplinką. Klausimas, kokios minėtos aplinkos charakteristikos skatina merginas įsitraukti į aktyvią rekreacinę veiklą, nėra atsakytas. Nors sveikų ir fiziškai aktyvių piliečių svarba pažymima daugelyje Lietuvos strateginių dokumentų („Lietuva 2030“, 2014–2020 metų nacionalinės pažangos programa, Vyriausybės 2012–2016 metų programa ir jos įgyvendinimo priemonės; kt.). Juose akcentuojama, jog valstybės ekonomikai ir plėtrai būtini sveiki ir darbingi piliečiai. Vis daugiau dėmesio skiriama vaikų ir jaunimo sveikatos išsaugojimui ir stiprinimui. Taigi būtina atkreipti pedagogų dėmesį į fizinį aktyvumą laisvalaikiu, kaip ugdymo priemonę ir ugdymo rezultatą (Norkus, 2012; Zimmerman, Woolf, 2014; Dudley et al., 2014). Tik visavertis laisvalaikis užtikrina žmogaus fizinių galių atgavimą.

Iki šiol daugiausia dėmesio sulaukia formalusis ugdymas(is), siekiantis skatinti pagrindinius visuomenės pokyčius, sudarant sąlygas ugdytinių kūrybingumui, atsakingumui formuotis, fokusuojant dėmesį į ugdytinių vertybes, kurios formuoja įgūdžius, padėsiančius mokytis visą gyvenimą. Deja, bet formalusis ugdymas(is) nebe pajėgia vienas pats to įgyvendinti (Rogers, 2005, 2014; Shirur, 2009; Kriščiūnaitė, 2018; „Lietuva 2030“).

Pirmą kartą Lietuvoje disertacijoje teoriškai pažvelgta į neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumą merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui. Sukurtas teorinis modelis, kuris pasitelkus neformalią ugdymo(si) aplinką leidžia skatinti profesinių mokyklų merginas aktyviam rekreaciniam aktyvumui. Šiandien mokslininkų bei visuomenės diskusijose telkiamas dėmesys į formalios ir neformalios ugdymo(si) aplinkos sintezę. Šio tyrimo rezultatai leidžia nuodugniau pažvelgti į neformalios ugdymo(si) aplinkos veiksmus, jos teikiamas paskatas ir trikdžius.

Ši disertacija papildo edukologijos mokslo tyrimus, kuriuose konstruojama grindžiamoji teorija taikant K. Charmaz (2014) versiją. Išsamus šios grindžiamosios metodologijos versijos aprašymas atveria naujas galimybes gilesniems kokybiniais edukacinių reiškinių tyrinėjimams.

Konceptualios nuostatos

Tyrimas grindžiamas šių teorijų nuostatomis:

- **humanistinės ugdymo(si) teorijos.** Disertacinis tyrimas atliktas vadovaujantis A. Maslow (1969, 2006) ir K. Rogers (1969, 2005) humanistine asmenybės teorija, kuri teigia, jog kiekvienas asmuo yra unikali, nedaloma, organizuota, nuolatos besikeičianti visuma. Ši teorija pasitelkiama todėl, kad ji akcentuoja požiūrį į visapusiškos ir visavertės asmenybės ugdymą (Maslow, 2006; Jovaiša, 2009), o humanistinio ugdymo paradigmos (Rogers, 2001, 2005; Maslow, 2006, 2011) idėjos plėtoja individualumą. Humanistinių ugdytinių ugdymą turi sąlygoti jų prigimtis, amžiaus ypatumai, interesai ir individualūs poreikiai, o ne socialinės, ekonominės sąlygos ir visuomenės reikalavimai, todėl būtent neformaliojo švietimo akcentuojami ugdytinių individualūs interesai, skatinamas jų aktyvumas, savarankiškumas ir saviraiškos įprasminimas;
- **socialinio konstruktyvizmo teorijos.** Filosofijos požiūriu (Vygotsky, 1986) palaikoma idėja, kad socialinė realybė yra kuriama atsižvelgiant į jos sąveiką su aplinka. Asmenys socialinio gyvenimo reiškinius dažniausiai interpretuoja, mato įvairias situacijas, taip nuolat konstruoja žinias. Prie šio proceso prisideda ir asmenų turima patirtis (Saraga, 1998; Berger, Luckmann, 1999) išryškinant konteksto svarbą (Clarke ir Charmaz, 2014). Šiam tyrimui svarbi socialinio konstruktyvizmo teorijos (Berger, Luckmann, 1999) nuostata, kad žinojimas apie socialinę tikrovę konstruojamas socialiai sąveikaujant su individui reikšmingais asmenimis. Svarbiau yra ne perteikti žinias, bet sudominti, kad asmuo suprastų jų reikšmingumą. Žinios plečiamos žmonių kasdienėje sąveikoje kalbėjimu ir reflektuojant, tačiau žinios yra aktyviai konstruojamos asmens, kuris gali jas atpažinti (Berger, Luckmann, 1999). Individai ne tik pasyviai atspindi socialinę realybę, bet drauge yra jos aktyvūs kūrėjai (Vygotsky, 1986).

Tyrimo metodologija. Šis disertacinis tyrimas atliktas remiantis *kokybinio tyrimo metodologija*. Kokybinio tyrimo metodologija padeda atskleisti įvairių reiškinių procesus ir pasireiškimą (Silverman, 2011). Analizuojamas praktinis fenomenas, kuris padeda kurti teoriją, vadinamą indukciniu tyrimo metodu (Atkins, Wallace, 2012). Pasirinkta metodologija suteikia galimybę analizuoti, ar neformali ugdymo(si) aplinka skatina rekreacinį fizinį aktyvumą.

Empirinis tyrimas buvo atliekamas pasitelkiant konstruktyvistinę grindžiamąją teoriją (Charmaz, 2014). Apsisprendimą taikyti šią kokybinio tyrimo metodologiją lėmė tai, jog ją tikslinga taikyti kuriant teorinį modelį mažai ištirtoje srityje.

Svarbu pažymėti, kad mažai tyrinėto socialinio reiškimo aprašymas ir išvados remiasi gautais tyrimo duomenimis ir atsisakoma bet kokių išankstinių hipotezių.

Kita priežastis – remiantis subjektyviomis merginų patirtimis ir jų vartojama kalba, buvo generuojami konceptai atsižvelgiant į metodologines procedūras. Šios teorijos metodologija nesiekia tikrinti hipotezių, o atranda ir kuria naujas, remiantis subjektyviomis merginų patirtimis.

Nagrinėjamas neformalios ugdymo(si) aplinkos edukacinis reikšmingumas, nekeliant išankstinių hipotezių, stengiamasi į viską žiūrėti tyrimo dalyvių akimis. Pagrindiniai tyrime naudoti metodai yra:

- 1) mokslinės literatūros ir dokumentų analizė;
- 2) pusiau struktūruoti interviu, atlikti su profesinės mokyklos merginomis;
- 3) atliktų interviu išrašų analizavimas, remiantis konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos nuostatomis.

Disertacijos struktūra

Disertaciją sudaro įvadas, mokslinės literatūros apžvalga, metodologinė dalis, empirinė dalis, diskusija, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas.

Disertacijos tyrimo rezultatų sklaida

Mokslinės publikacijos

Gulbinas, T., Norkus, A. (2014). Profesinėse ir aukštosiose mokyklose studijuojančių merginų fizinės saviugdos veiksniai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (42), 40–44.

Gulbinas, T. (2015). Research into the experiences of physical activity of female students, enrolled in vocational education. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (44), 22–28.

Disertacijos tema skaityti pranešimai

II Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencija, edukologijos doktorantų konferencija. Skaitytas pranešimas „Neformaliosios edukacinės ugdymo (si) aplinkos veiksniai rekreacinio fizinio aktyvumo kontekste“. Nr. 46SHMF-K-205. Klaipėdos universitetas. 2018 m. spalio 11 d.

Tarptautinė mokslinė konferencija „Studijos šiuolaikinėje visuomenėje 2015“. Skaitytas pranešimas „Neformalios aplinkos veiksmų edukacinis reikšmingumas profesinės mokyklos mokinių rekreaciniam fiziniam aktyvumui“. Nr. P3-2468. Šiaurės Lietuvos kolegija. 2015 m. vasario 26 d.

Respublikinė metodinė-praktinė konferencija „Mokymas ir mokymasis šiandien“. Skaitytas pranešimas „Neformalios aplinkos veiksmų edukacinis reikšmingumas profesinės mokyklos mokinių rekreaciniam fiziniam aktyvumui“. Nr. 91690. Šiaulių miesto savivaldybės švietimo centras. 2015 m. vasario 18 d.

Tarptautinė mokslinė konferencija „Studijos šiuolaikinėje visuomenėje 2014“. Skaitytas pranešimas „Sveikos gyvensenos saviugdai palankios švietimo edukacinės aplinkos modeliavimas“. Šiaurės Lietuvos kolegija. Šiauliai, 2014 m. vasario 21 d.

Tarptautinė tęstinė mokslinė-praktinė konferencija „Socialinis ugdymas VII: postmodernios visuomenės iššūkiai vaikų ir jaunimo socializacijai“. Skaitytas pranešimas „Mokinių sveikos gyvensenos saviugdų galimybės profesinėje mokykloje: neformalaus ugdymo kontekstas“. Šiauliai, 2013 m. lapkričio 15 d.

Mokslinė stažuotė

Latvijos sporto pedagogikos akademija, Sporto tyrimų katedra, Rekreacijos tyrimų laboratorija. 2018 m. spalio 29 d. – lapkričio 2 d.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

- Atmintinių rašymas** – grindžiamosios teorijos konstravimo etapas, kurio metu tyrėjas pasižymi svarbius duomenų rinkimo ar analizės klausimus (Charmaz, 2014).
- Atvirasis kodavimas** – pirmasis iš dviejų pagrindinių duomenų kodavimo etapų, kurio metu įvardijamas kiekvienas žodis, eilutė ar duomenų segmentas ir konstruojami pirminiai kodai (Charmaz, 2014).
- Esminė kategorija** – pagrindinė kategorija, paaiškinanti tiriamą procesą bei jungianti kitas sukonstruotas grindžiamosios teorijos kategorijas (Charmaz, 2014).
- Jaunystė** – žmogaus amžiaus tarpsnis maždaug nuo 15 iki 22 m. Sąlygiškai skiriama ankstyvoji jaunystė, arba adolescencija (15–18 m.), vidurinė jaunystė (18–20 m.), vyresnioji jaunystė, arba ankstyvojo subrendimo amžius (20–22 m.) (Jovaiša, 2007).
- Kategorija** – empirinės teorijos konstravimui naudojami sistemiskai sugrupuoti panašūs kodai (Charmaz, 2014).
- Konstruktivistinė grindžiamoji teorija** – kokybinių tyrimų metodas, sudarytas iš sistemiskų, tačiau lanksčių duomenų rinkimo ir analizės taisyklių, kurių laikydamasis tyrėjas konstruoja kontekstui imlią teoriją, rinkinio (Charmaz, 2014).
- Neformalusis švietimas** – švietimas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas (Jovaiša, 2007).
- Neformalusis ugdymas(is)** – mokymasis, kuris vyksta specialiai tam neskirtos, bet suplanuotos (kalbant apie mokymosi uždavinius, laiką ir profesionalią pagalbą) veiklos metu (Cedefop, Glossary, 2008).
- Patirtis** – įgytos informacijos ir išminktų veiksmų visuma (Jovaiša, 2007).
- Patyrimas** – psichinis procesas, pasaulio ir savęs pažinimo būdas, kylantis ne iš samprotaujančio mąstymo, o iš tiesioginio bet kurio sąmonėje išskylančio objekto (vidinio ar išorinio) suvokimo (Mickūnas, Steward, 1994; Halder, 2002; Jackūnas, 2008).
- Pedagoginė (ugdomoji) sąveika** – abipusis vienas kitą sąlygojančių objektų veikimas, t. y. vienas kito veikimas derinant veiksmus. Šis veikimas būna dvejopas: 1) informacinis (objektai vienas kitam siunčia žodinius ar nežodinius signalus) – psichologinė sąveika; 2) praktinis (objektai nukreipia veiklą vienas į kitą, vienas kitą moko, auklėja, padeda vienas kitam dirbti, bendradarbiauja derindami veiksmus) (Jovaiša, 2007).
- Poreikis** – biologinio, materialinio, kultūrinio ar dvasinio trūkumo emocinis išgyvenimas ir siekimas jį pašalinti (Jovaiša, 2007).
- Rekreacija** – 1. Fizinį bei dvasinių jėgų atgavimas po darbo; atsipalaidavimas laisvalaikio valandomis; poilsis, jėgų atgavimo vyksmas. 2. Žmogaus gyvybinių funkcijų palaikymas ir prailginimas bei prasmingo poilsio įgūdžių ugdymas fiziais pratimais (Sporto terminų žodynas, 2002).
- Rekreacija, vykstanti lauke** (angl. *outdoor recreation*) – veikla, kuri asocijuojasi su iššūkiais natūralioje aplinkoje.

Saviraiška – asmenybės prigimties ir patirties realizavimas veikla, elgesiu ir kalba, viena iš asmenybės gyvenimo funkcijų (Jovaiša, 2007).

Socialinė aplinka – visuma socialinių veiksnių, lemiančių asmens socializacijos kryptį ir pobūdį (Bitinas, 2011).

Socializacija – visuomeniškai vertingos asmenybės formavimas kryptingu ugdymu ir aplinkos veiksniais (Jovaiša, 1997).

Sutelktasis kodavimas – po atvirojo kodavimo einantis duomenų kodavimo etapas, kurio metu rūšiuojant, jungiant, sintetinant bei suvaldant atvirojo kodavimo metu gautus kodus gaunami ir konstruojami apibendrinti kodai (Charmaz, 2014).

Sveikata – asmens ir visuomenės fizinė, dvasinė, psichinė ir socialinė gerovė.

1. REKREACINIS FIZINIS AKTYVUMAS NEFORMALIOJE UGDYMO(SI) APLINKOJE TEORINIU ASPEKTU

1.1. Neformaliojo ugdymo(si) teorinė apibrėžtis

Jau daugelį dešimtmečių neformalusis ugdymas pasaulyje (Colardyn, Bjornavold, 2004; Rogers, 2005, 2014; Eshach, 2007; Siurala, 2008; Clarijs, 2008; Shirur, 2009; Bjornavold, 2009; Lockhart, 2016) yra pripažinta švietimo sritis, kuri skatina asmenybės tobulėjimą, padeda integruotis į darbo rinką, ugdo verslumą, motyvuoja mokytis ir suteikia saviugdodos galimybių. Taip pat svarbu užtikrinti kuo įvairiapusiškesnę ugdytinių fizinių, psichinių ir dvasinių sričių plėtotę, sudaryti sąlygas jų individualybei ir saviraiškai atsiskleisti.

Įvairios pasaulinės organizacijos: Europos jaunimo forumas, UNESCO, Europos Komisija vis dažniau akcentuoja žinias ir įgūdžius, įgytus neformaliojo švietimo įstaigose. Anot A. Kriščiūnaitės (2018, p. 20), „Europos Taryba (Council of Europe, 2003) rekomenduoja skatinti neformalųjį švietimą, pabrėždama jo vertę ir pripažindama jį kaip būtina švietimo elementą, sudarant lygias galimybes visiems jaunuoliams ugdytis, skatinant ir remiant neformaliojo švietimo plėtrą, stiprinant bendradarbiavimą tarp formaliojo ir neformaliojo ugdymo sektorių.“

Neformalusis ugdymas pasižymi šiomis charakteristikomis (Rogers, 2005; Shirur, 2009; Singh, 2015):

- prieinamas visiems ugdytiniams;
- atlieka ugdomąjį poveikį;
- savanoriškas;
- suteikia galimybę kolektyviniam, individualiam ir grupiniam mokymuisi;
- tenkinami dalyvių poreikiai.

D. Festeu, B. Humberstone (2006) teigia, kad neformalusis švietimas turi būti sutelktas į ugdymą ir mokymąsi, pabrėžiant:

- socialinį kontekstą,
- žinių naudą,
- asmenybės formavimo tikslus,
- socialinius pokyčius,
- integraciją į visuomenę.

Neformalusis ugdymas(is) nuolat analizuojamas Lietuvos mokslininkų (Ruškus ir kt., 2009; Indrašienė, Merfeldaitė, 2014; Musneckienė, 2014; Žygaitienė, Sinkevičienė, 2014; ir kt.), kurie teigia, jog būtina plėtoti neformalųjį mokinių švietimą ir užtikrinti jo progresą. Taip pat svarbu tiek politikams, tiek mokslininkams aktyviai įsitraukti į šio sektoriaus kokybės gerinimą, kadangi iki šiol daugiausia dėmesio sulaukia tik formalusis mokinių švietimas.

Lietuvos tyrėjai (Šukytė, 2007; Miliūnienė ir kt., 2009; Ruškus, 2009; Petronienė ir Taljūnaitė, 2011; Kriščiūnaitė, 2018) įvairiais aspektais (socializacijos, neformaliojo ugdymo formų ir būdų, kt.) yra analizavę neformalųjį jaunimo ugdymą. Tačiau daugiausia tyrimų atliekama muzikos, dailės ir sporto srityse.

Neformalusis ugdymas(is) turi įtakos asmenybės raidos procesui, asmenybei ir jos poreikių bei vertybinių orientacijų formavimuisi (Lockhart, 2016; Kriščiūnaitė, 2018). Ugdytinių įtraukimas į jiems reikšmingą, svarbią ir įdomią veiklą sudaro sąlygas laisvalaikio metu prisidėti prie asmenybės ugdymo, nes veikla, kurios žmogus imasi atsakingai ir siekia ją tobulinti, ženkliai paveikia asmenybės tapsmą. Neformalusis fizinis ugdymas prisideda tenkinant įvairius ir profesinės mokyklos merginų poreikius. Dalyvaujant neformaliojo fizinio ugdymo veikloje kaupiama įvairi socialinė ir asmeninė patirtis. Merginoms kyla klausimų: koks prasmingas būtų laisvalaikio praleidimas? Kaip praturtinti dvasinį pasaulį, tampant savarankiškesnėms ir aktyvesnėms? Manome, kad tik prasmingas įsitraukimas į šias veiklas formuoja jų asmenybę ir daro poveikį tolesniam socializacijos procesui.

Neformalusis ugdymas tampa svarbia švietimo sistemos dalimi ir Lietuvoje (Ruškus ir kt., 2009), nes vien tik formaliojo ugdymo nepakanka visapusiškai asmenybei išugdyti. Papildomos neformaliojo ugdymo(si) veiklos leidžia atskleisti ugdytinių kūrybiškumą, tobulinti bendravimą ir bendradarbiavimą, skatinti kritišką mąstymą bei savarankišką įsitraukimą į norimą veiklą ir pan. Tyrimų neformaliojo ugdymo plotmėje netrūksta. Neformalųjį švietimą, jo kokybę ir prieinamumą tyrinėjo G. Kvieskienė, O. Petronienė, J. Ruškus, G. Juškienė, I. Daubarienė ir kiti. Kompetencijų svarbą neformaliojo ugdymo(si) organizacijose analizavo A. Kalvaitis (2013). Nemažai autorių (Stasiūnaitienė, Kaminskienė, 2009; Stasiūnaitienė ir kt., 2010) daugiausia dėmesio skyrė suaugusiųjų švietimo problemoms.

Remiantis tuo, kaip neformaliojo jaunimo švietimo paslaugos teikiamos Lietuvoje, kaip plėtojamos įstaigų organizuojamas jaunimo vasaros poilsis, kiek kryptingai vykdomos jaunimo užimtumo programos, socializacijos gerinimas ir gabių paauglių skatinimas, galima teigti, kad švietimo sektorius nori spręsti jaunimo neformaliojo ugdymo(si), tinkamos socializacijos, užimtumo, prevencijos ir kitas su jaunimu susijusias problemas (Kvieskienė, Petronienė, 2007).

Nepalankios jaunimo gyvenimo sąlygos, pvz., neturėjimas vieno iš tėvų (globėjų), gyvenimas atskirai nuo biologinių tėvų, menkas tėvų išsilavinimas ar žema socialinė padėtis turi ryšį su negatyviu, rizikingu elgesiu laisvalaikio metu, kuris gali paeiti į asocialų ir nusikalstamą elgesį (Umbrasienė, Narkauskaitė, 2010; Laisvalaikio pagrindai, 2017). Tačiau rizikingas paauglių elgesys laisvalaikiu nebūtinai būna negatyvus. Kiekviena paauglių veikla yra susijusi su savo tapatumo pažinimo raida ir galios ribų suvokimu.

Anot edukologijos tyrėjų, laisvo laiko perteklius neigiamai veikia jauną žmogų. Siekiant gerinti ugdytinių gyvenimo kokybę, užtikrinant tinkamą laisvalaikio praleidimą, ugdymo įstaigos turi laiduoti ir tinkamą neformaliojo ugdymo veiklos pasirinkimą (Barkevičienė, 2011).

Pasak I. Žemaitytės (2006, p. 83), ugdytinis „dalyvaudamas neformaliojo ugdymo procese tampa aktyvesnis, kūrybiškesnis, darbštesnis, dažnai pasikeičia net

jo elgesys. Ypač tai būdinga mokiniams, kurie mokykloje pasižymėjo priešingomis savybėmis. Tarpasmeninių santykių specialistai teigia, kad pirmoji daugelio nesusipratimų ir asmenybės problemų priežastis yra nelygiateisis bendravimas, todėl bręstantčiai asmenybei būtinos situacijos, kuriose ji jaustųsi saugiai, galėtų išreikšti save ir išgyventų savo gebėjimų skleidimosi džiaugsma“.

Neformaliojo švietimo įstaigos, be abejonės, reikalingos (Žygaitienė, Sinkevičienė, 2014). Šios įstaigos padeda ugdytiniams tobulinti asmenines, socialines, mokyimo(si) ir kitas kompetencijas. Taip pat padeda ugdyti jų kūrybiškumą, saviraišką, moko bendrauti ir bendradarbiauti, plėtoja jų kompetencijas, kurių prireiks tolesniame gyvenime.

Mūsų visuomenėje vieni asmenys prioritetą teikia aukštajam mokslui, kiti – brandžios asmenybės ugdymui bendrojo lavinimo mokykloje, tretį prioritetu laiko *neformalųjį ugdymą*, kuris padeda geriau pažinti mus supantį pasaulį per kūrybinę ar kitą veiklą, kuri būtų svarbi asmeniui ir turėtų įtakos ugdytinių vertybėms (Kvieskienė, Petronienė, 2007). „Vertybė (angl. *value*) – tai: 1) objektas, reikšmingai tenkinantis asmens ar visuomenės poreikius; 2) asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, labiausiai atitinkančiais materialinius, kultūrinius ar dvasinius asmenybės poreikius“ (Jovaiša, 2007, p. 325). Egzistuoja objektyviosios ir subjektyviosios vertybės. Objektyviosios (mokslo, kultūros, meno, technologijos, technikos) vertybės sudaro mokymo ir auklėjimo turinį, atitinkantį konkrečios visuomenės poreikius. Subjektyviosios vertybės yra tai, ko žmogus ieško kaip prasingiausio dalyko moksle, kultūroje, gyvenime, veikloje, santykiuose su kitais žmonėmis (Jovaiša, 2007).

Anot L. Jovaišos (2007, p. 236), „vertybinė orientacija (angl. *value orientation*) – išugdytas sąmonės gebėjimas reguliuoti veiklą ir elgesį remiantis įsitikinimais, dorovinėmis normomis ir mokėjimas atskirti, kas nevertinga ir netgi kenkia asmeniui ir visuomenei. Įsitvirtinusios asmeninės vertybės tampa charakterio bruožais. Jos susijusios su subjektyviosiomis vertybėmis ir yra praktinė jų išraiška, aktualus veiklos motyvas“.

Svarbu akcentuoti, jog neformalusis ugdymas gali per savo ugdomąją veiklą turėti įtakos ugdytinių vertybėms. „Tyrimai rodo, kad mokymasis tampa kokybiškas, kai mokomasi vertybinių lygmeniu ir mokymasis mokiniui įgyja asmeninę prasmę, atsiveria galimybė patirti pasaulį ir jame atrasti savo vietą“ (Lovato, 2007, cit. Martišauskienė, 2015, p. 74). Būtent neformaliojo ugdymo veiklos pasižymi prasminga ir įtraukiančia veikla pačiam ugdytiniui (Rogers, 2005), kuri gali suteikti jam teigiamos patirties. Pasak E. Martišauskienės (2015), „vis labiau vertybės imamos traktuoti ne kaip abstrakti teorija, o kaip menas gyventi, kurį lemia konkrečios pažiūros, gyvenimo būdas, susijęs su praktinėmis priežastimis, t. y. praktiniu patyrimu“. Taigi galima teigti, jog vertybės „išnyra“ iš patirties.

Svarbu pažymėti, kad švietimo sistemos dalys (formalusis ir neformalusis ugdymas) yra gana skirtingos. Formalusis ugdymas pasižymi organizuotumu, struktūrizuotumu, sisteminga aplinka ir aiškiais ugdymo tikslais. Skiriasi ir pasiekimų vertinimas. Formalusis mokymas vertinamas valstybės lygio pripažintais dokumen-

tais (Duvekot, Pukelis, Fokienė, 2010). Tačiau neformalusis ugdymas vis dažniau pripažįstamas kaip lankstesnė ugdymo forma, pasižyminti savanorišku dalyvavimu, prisitaikanti prie ugdytinių interesų, jų poreikių ir išsiskirianti ugdymo formų įvairove (Rogers, 2005; Clarijs, 2008; Garbauskaitė-Jakimovska, 2014).

H. B. Reed ir E. L. Loughran (1984), lygindami formalųjį ir neformalųjį ugdymą, nurodo šiuos neformaliojo ugdymo požymius:

- į besimokantįjį orientuotas požiūris (angl. *learner centered*);
- į bendruomenę orientuotas turinys (angl. *community-oriented content*);
- nehierarchiniai santykiai (angl. *non-hierarchical relationship*);
- vietinių išteklių naudojimas (angl. *use of local resources*);
- dėmesys esamam laikui (angl. *present time focus*);
- metas, skirtas besimokančiajam (angl. *age inclusive for learners*).

Taigi svarbu neatskirti šių švietimo sistemos dalių o jas sujungti, integruoti vieną į kitą siekiant bendrų ugdymo tikslų. J. Garbauskaitė-Jakimovska (2014, p. 67), analizuodama jaunimo neformaliojo ugdymo kokybės klausimus, teigia, jog „intensyvus tarptautinių organizacijų darbas siekiant įtvirtinti neformalųjį ugdymą kaip patikimą formaliojo švietimo partnerį bei alternatyvų mokymosi būdą duoda teigiamų rezultatų ir lemia neformaliojo ugdymo plėtrą ne tik tarptautiniu darbo su jaunais žmonėmis mastu, bet ir nacionalinėje erdvėje“. Vadinasi, neformalusis ugdymas yra tarsi pagalbininkas, ateinantis formaliajam ugdymui į pagalbą, kuris dėl savo konservatyvumo ir inertiškumo nespėja atliepti ugdytinių poreikių (1 lentelė).

1 lentelė

Formaliojo ir neformaliojo ugdymo palyginimas

	Formalusis ugdymas	Neformalusis ugdymas
Žinios	Viena interpretacija, objektyvi mokymosi koncepcija.	Didžiulė interpretacijų įvairovė visame pasaulyje.
Ugdymas	Centre – mokytojas.	Centre – tarimasis dėl ugdymo turinio.
Mokymosi kontekstas	Studijų ar mokymo programos, knygos.	Visuomenė, supanti mokyklą.

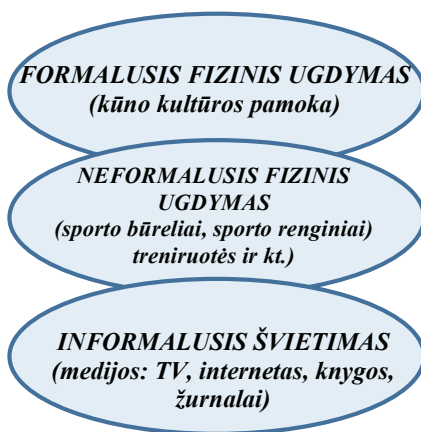
Sudaryta darbo autoriaus, remiantis G. Petraityte, A. Lingyte, 2010.

Dažniausiai formaliojo ugdymo procese labiau apsiribojama žinių perdavimu ugdytiniui, nesimokoma ieškoti naujų idėjų ir problemų sprendimo, atskleisti naujus, nežinomus reiškinius ir įvairius procesus (Aslan, Reigeluth, 2013). Netgi vesdami pamoką lauke mokytojai negali teigti, kad tai neformalusis ugdymas. Tai vis tiek bus formalusis ugdymas, nes tikslo ir proceso nekontroliuoja ugdytiniai.

Kaip teigia R. Clarijs (2008), neformalusis ugdymas yra neatsiejama nenutrūkstamo ugdymo dalis, nes vien tik formalus privalomasis ugdymas negali išspręsti tų uždavinių, kurie jam keliami bendrojo ugdymo mokyklų koncepcijoje.

Neformalusis švietimas suprantamas kaip švietimo sistemos dalis, esanti lygia-
grečiai šalia formaliojo švietimo (Rogers, 2005; Clarijs, 2008; Shirur, 2009; Singh,
2015). Nors iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti, kad ši švietimo forma, lyginant su for-
maliojo ugdymu, yra tik pagalbinė, tačiau taip nėra. Ši ugdymo forma suprantama
kaip tikslinga ir tęstinė, turinti savo atskirą klasifikaciją, savitus principus, funkcijas
ir kt., kurie skirti jaunimo prigimtinėms galioms, gebėjimams ir polinkiams atskleis-
ti, padėti reikštis saviraiškai, įvairiems teigiamiems interesams tenkinti, vertybėms
puoselėti, sveikatai stiprinti, tinkamai leisti laisvalaikį ir socializacijos procesams
užtikrinti (Allen, Barcelona, 2011; McLean, Hurd, 2015; Barcelona et al., 2016;
Vega, Toscano, 2018). Visa tai byloja, kad neformalusis ugdymas yra ne mažiau
svarbus nei formalusis. Daugelis mokslininkų sutinka, kad šių dviejų mokymo tipų
atskirti negalima, nes jie papildo vienas kitą (Clarijs, 2008; Singh, 2015). Būtina
pažymėti, kad mokymosi procese pasitaiko situacijų, kai arba formaliojo, arba ne-
formaliojo ugdymo elementai visai išnyksta. Šias dvi ugdymo kategorijas svarbu su-
jungti, o ne atskirti (Norqvist, Leffler, 2017). Tam pritaria ir šiuolaikiniai edukologai
(Siurala, 2006; Clarijs, 2008; Šarkauskienė, 2015; Adaškevičienė, Strazdienė, 2017),
kurių nuomone, prigimtinių fizinių galių ugdymą užtikrina abipusis formaliojo ir
neformaliojo ugdymo(si) poveikis.

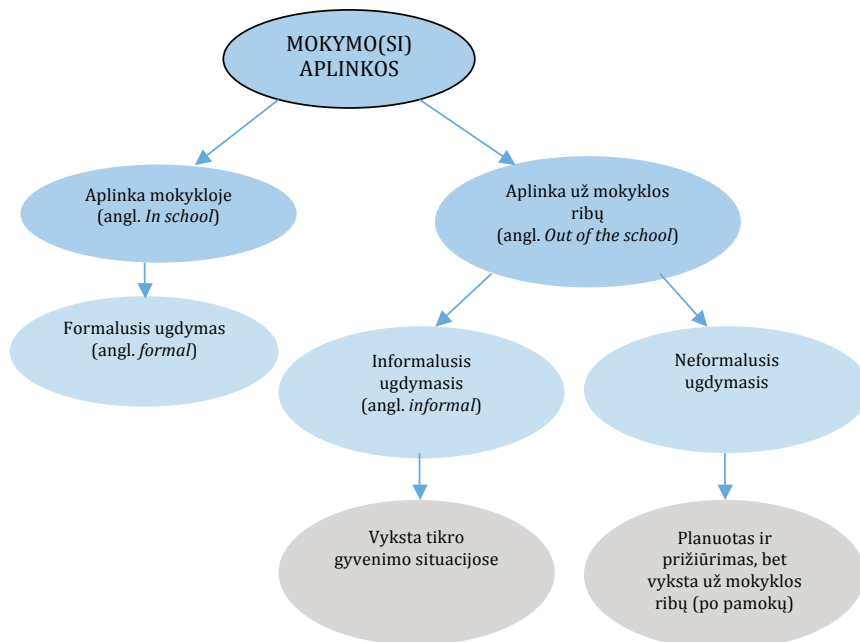
Mokinių fizinis ugdymas sąlygiškai gali būti skirstomas į formalųjį, neformalųjį
fizinį ugdymą ir informalųjį švietimą (1 pav.). Mokinių fizinis ugdymas reiškiasi
formaliojo ir neformaliojo ugdymo srityse ir yra susijęs su informaliuoju švietimu.
Ugdymo rezultatai bus tuo geresni, kuo daugiau darnos ir harmonijos bus tarp visų
ugdymo formų. Darnus ugdymas garantuoja sėkmę, reguliuoja mokymąsi ir aktyvią
veiklą, užtikrina pusiausvyrą tarp protinio bei fizinio darbo ir įgyja vertę, jei ugdymo
vyksme linkstama į sveikatą ir prasmingą visų prigimtinių galių plėtrą (Adaškevi-
čienė, Strazdienė, 2013).



1 pav. Formalusis, neformalusis mokinių fizinis ugdymas ir informalusis švietimas
Sudaryta darbo autoriaus remiantis E. Adaškevičiene, N. Strazdiene, 2013.

Mokymosi aplinkos gali būti įvairios (žr. 2 pav.).

H. Eshach (2007) pažymi, kad mokymasis gali būti skirstomas į mokyklos aplinkoje ir už mokyklos ribų vykstantį mokymąsi, ir nurodo neformaliojo ir informального mokymosi skirtumus. Pasak autoriaus, informalusis mokymasis vyksta tikro gyvenimo situacijose, o neformalusis ugdymasis vyksta už mokyklos ribų, yra planuotas ir prižiūrimas ugdytojo. H. I. Yildirim (2018) nurodo, jog mokymosi aplinkos už mokyklos ribų gali turėti teigiamą poveikį mokinių požiūriui atliekant mokslinius eksperimentus mokyklose.



2 pav. Mokymo(si) aplinkos

Sudaryta darbo autoriaus remiantis H. Eshach, 2007.

Veiklos, kurias pasirenka paaugliai neformaliajame ugdyme, yra svarbios, nes jos suteikia lankstumo ir laisvės plėtojant savo interesus (poreikius). Tam pritaria ir J. Dewey (1997), teigdamas, kad demokratinis ugdymas – tai galimybių plėtoti asmeninius poreikius sudarymas. Asmenys ugdymo procese dalyvauja savanoriškai, jiems tenka aktyvus vaidmuo mokantis, t. y. kitaip nei savaiminio mokymosi procese, kai mokymasis vyksta mažiau sąmoningai (European Youth Forum 2003). Galėdami pasirinkti veiklas, paaugliai tobulina ir sprendimo priėmimo įgūdžius. Beje, šios veiklos atskleidžia jų interesus, vertybes ir tikslus. Tokiu būdu galima atsakyti į bendruomenės susirūpinimą bei poreikius (Walker and Dunham, 1996) ir įtraukti paauglius į veiklas, svarbias jiems ir bendruomenei (Carver, 1996, 1998).

D. W. Mocker ir G. E. Spear (1982) sukūrė įrankį, kuris leido įvertinti, kas kontroliuoja tam tikrą ugdymo sritį – mokiniai ar institucijos. Tai buvo atlikta pasitelkus „two-by-two“ matricą (2 lentelė).

2 lentelė

Formaliojo, neformaliojo, informального ir savivaldžio ugdymo palyginimas

Ugdymo formos	Tikslas	Procesas, priemonės
Formalusis ugdymas	Mokiniai nekontroliuoja	Mokiniai nekontroliuoja
Neformalusis ugdymas	Mokiniai kontroliuoja	Mokiniai nekontroliuoja
Informalusis ugdymas (savišvieta)	Mokiniai nekontroliuoja	Mokiniai kontroliuoja
Savivaldis mokymasis	Mokiniai kontroliuoja	Mokiniai kontroliuoja

Sudaryta darbo autoriaus, remiantis D. W. Mocker ir G. E. Spear, 1982.

Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2012) Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme vartojamą sąvoką „neformalusis vaikų švietimas“ siūloma keisti sąvoka „Pasirenkamasis vaikų ugdymas“. Pasirenkamojo vaikų ugdymo paskirtis – tenkinti pagal bendrojo ugdymo programas besimokančių vaikų ir jaunimo iki 19 metų (specialiųjų poreikių – iki 21 metų) pažinimo, ugdymosi ir saviraiškos poreikius, padėti jiems tapti aktyviais visuomenės nariais“.

Pasirenkamąjį vaikų ugdymą siūloma skirstyti į:

- formalųjį švietimą papildantį ugdymą, kurio paskirtis – pagal ilgalaikes programas sistemiskai plėsti tam tikros srities žinias, stiprinti gebėjimus ir įgūdžius, suteikti asmeniui papildomų dalykinių ir bendrųjų kompetencijų. Formalųjį švietimą papildančio ugdymo programas gali vykdyti muzikos, dailės, menų, sporto ir kitos mokyklos;
- neformalųjį vaikų ugdymą, kurio paskirtis – ugdyti įgūdžius, kurių reikės gyvenime, asmenines, socialines ir kitas bendrąsias kompetencijas. Neformaliojo vaikų ugdymo programas gali vykdyti neformaliojo vaikų švietimo mokyklos ir kitos švietimo įstaigos, laisvieji mokytojai, kiti švietimo paslaugų teikėjai (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012, p. 2).

Šiame disertaciniame tyrime vartojama neformaliojo ugdymo sąvoka. Tyrimui pasirinktos dalyvės, turėjusios papildomojo ugdymo ir neformaliojo ugdymo patirties, tačiau tyrimu siekiama analizuoti merginų įgytus rekreacinio fizinio aktyvumo įgūdžius, kurių prireiks gyvenime, apimančius asmenines, socialines ir kitas kompetencijas.

Apibendrinant galima teigti, kad jaunimo neformalusis ugdymas yra dalis Lietuvos švietimo politikos. Neformalusis švietimas daro įtaką ugdant socialines ir asmenines kompetencijas. Neformalusis ugdymas(is) turi įtakos asmenybei, jos raidos procesui, jos poreikių ir vertybinių orientacijų formavimuisi. Ugdytinių įtraukimas į jiems reikšmingą, įdomią veiklą – svarbi laisvalaikio poveikio asmenybės tapsmui sąlyga, nes asmenybę ugdą ta veikla, kurios žmogus imasi labai atsakingai, nori

ją tobulinti, jai skiria visas savo pastangas ir jėgas. Neformalusis fizinis ugdymas padeda tenkinti skirtingus ugdytinių poreikius. Dalyvaudami neformaliojo fizinio ugdymo veikloje jie kaupia įvairiausių socialinę patirtį, kaip prasmingai praleisti laisvalaikį, praturtinti dvasinį pasaulį, tampant savarankiškesniems ir aktyvesniems. Prasmingas dalyvavimas šioje veikloje formuoja asmenybę ir daro poveikį visam socializacijos procesui.

1.2. Neformalios ugdymo(si) aplinkos charakteristikos

Edukacinė aplinka. Konstruktyvistų teigimu, ugdytinio kaupiamos žinios ir suvokimas traktuojama kaip veikla (procesas), o ne tik kaip informacija apie išorinę pasaulį. Anot P. Tracy (2006), ugdymas turi atliepti ugdytinių poreikius, skatinti veiklos supratimą ir atsizvelgti į patirtį, ir neapsiriboja tik žinių gavimu. Būtent skatinimas atsizvelgti į patirtį rodo, jog tai, ką girdime, matome, jaučiame, yra tik vaizdiniai, susiformavę apie mus supančią tikrovę. Žinojimas ir informacija tai tik mūsų vidinis suvokimas. Kitaip tariant, ugdytinis pats kuria subjektyvią tikrovę. Ugdytiniai, bendraudami tarpusavyje, savo patirtis paverčia objektyviomis žiniomis (Moon, 2005), taigi žinios kuriamos panaudojant jau turimą patirtį. Jos tampa tarsi ugdytinio „suvokimo įrankiu“, kuris padeda suprasti aplink jį supantį pasaulį (Piaget, 1976).

Galima teigti, kad mokymasis suprantamas kaip aktyvus ir konstruojamas procesas (De Corte, 2001). Pasak P. Jucevičienės (2010), ugdytiniai yra ne pasyvūs informacijos gavėjai, jie aktyviai konstruoja savo žinias ir įgūdžius, remdamiesi jau turimomis – tiek formaliomis, tiek neformaliomis žiniomis, sąveikaudami su juos supančia aplinka. Siekiant, kad žinių kūrimas būtų efektyvus, mokymasis turi įtraukti mąstymo, jausmų ir aktyvios veiklos integraciją. „Besimokančiajam kuriant naują supratimą, jo mokymosi veikla turi apimti patirtį, žinias, nuomones, mintis, jausmus ir veiklą. Vienas konstruktyvistinio mokymosi tikslų – kurti bendrą prasmę (angl. *shared meaning*) ir supratimą tarp mokymosi proceso organizatorių ir besimokančiųjų“ (Jucevičienė, 2005, p. 8).

Aplinka, kuri supa ugdytinį, skatina įgyti naujų žinių. Akivaizdu, kad aplinkos, supančios ugdytinius, yra skirtingos. Vienoks poveikis bus formaliosios ugdymo(si) aplinkos ir kitoks neformaliosios ugdymo(si) aplinkos. Kai kurios aplinkos skatina tik žinių, kurios nebus panaudojamos praktinėje veikloje, įgijimą, kitos pasižymi sąmoningu ir prasmingu mokymusi pačiam ugdytiniui (Jucevičienė, 2010). Galima teigti, jog ugdytinis, suvokęs praktinių žinių naudą, sėkmingiau įsitrauks į mokymo(si) procesą.

Lietuvos edukologai (Jucevičienė, Tautkevičienė, 2004; Jucevičienė, 2007; Čiužas, 2008; Brazdeikis, 2009; Jucevičienė, 2010) edukacinę aplinką supranta kaip erdvę, kurioje vyksta ugdymo procesas. Ši erdvė yra veikiamą ugdytojo, taip pat ugdymo tikslo, turinio, metodų, priemonių ir mokyklos kultūros. Ugdytojas yra pagrindinis edukacinės aplinkos kūrėjas. Pasak P. Jucevičienės (2010, p. 76), moky-

mosi sėkmės tikimybė gali žymiai padidėti, jeigu edukacinėje aplinkoje bus įtaigus informaciją perteikiantis pedagogas.

Ugdytojas, gebantis kurti edukacinę aplinką, turi ugdytiniui laiduoti integralumo poreikį ir poreikį valdyti savo gyvenimą (Čiužas, 2007). Tai turėtų būti išreiškiamą suteikiant ugdytiniui visą esamuoju laiku būtiną informaciją, kad pasitelkdamas ją galėtų spręsti iškilusias problemas.

Šiuolaikinio ugdytojo vaidmuo siejamas su atsakomybe, kompetencija (ypač daktine) ir profesionalumu. Ugdytojas turi padėti ugdytiniui atsirinkti tinkamą ir teisingą informaciją bei atsižvelgti į besikeičiančias ugdytinių vertybes (Čiužas, 2007). Taigi galima teigti, jog ugdytojo ir ugdytinio sąvokų suvokimas kinta. Ypač aktuali tampa sąveikos paradigma (Dumčienė, Bajoriūnas, 2006; Čiužas, 2007).

Būtina pažymėti, kad mokymosi aplinkos kūrimas – viena iš mokytojo profesinių kompetencijų (LR švietimo ir mokslo ministro 2007 m. sausio 15 d. įsakymas Nr. ISAK-54 „Dėl Mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“). OECD (2013) nurodo, kad ugdytojo vaidmuo kaip tolesnė inovacija gali būti plėtojama remiantis šiais aspektais: savanoriškumu, mokymosi specialistais, ekspertais, nuotoliniais mokytojais ir kolegų mokymusi. Anot D. Savukyno (2012), ugdytojas, kaip aplinkos kūrėjas, gali būti vertinamas dvejopai. Pagal pirmąjį požiūrį, ugdytojo profesinė veikla tiesiogiai nesiejama su edukacinės aplinkos kūrimu. Antrasis požiūris pažymi, jog ugdytojo kuriama edukacinė aplinka parodo ugdytojo kompetencijas. Šiame disertaciniame tyrime laikomasi požiūrio, kad edukacinės aplinkos kūrimas siejamas su ugdytojo kompetencija ir profesionalumu.

Sėkmingų edukacinių aplinkų kūrimas priklauso nuo ugdytojo puoselėjamų vertybių. Pateikiamos tokios pagrindinės vertybės, kuriomis turėtų remtis edukacinių aplinkų kūrėjai (Jonassen, Land, 2000, cit. Jucevičienė, 2010): dėmesys, nukreiptas į besimokantįjį, autentiškų, tam tikromis sąlygomis esančių kontekstų svarba, ugdytinio patirties svarba ir asmens įsitikinimai.

„Taigi edukacinė aplinka, suprantama kaip edukatoriaus ir besimokančiojo santykių sistema, bus mokymuisi imli erdvė, kai, atliepdama besimokančiojo mokymosi tikslus, skatins ir įgalins savivaldų jo mokymąsi, suteiks galimybę identifikuoti edukacinę aplinką, panaudoti visas jos teikiamas galimybes ir plėtoti individualią savo mokymosi aplinką. Ugdytinis turi atpažinti mokymosi aplinką kaip savąją ir ja naudojasi. Mokymuisi imlias edukacines aplinkas, turinčias labai įvairų potencialą transformuoti į konkrečius individams aktualias mokymosi aplinkas, kurias edukatoriai“ (Jucevičienė, Tautkevičienė, 2002). Taigi mokymosi aplinką kiekvienas susiformuoja individualiai iš jį supančios edukacinės aplinkos (Tautkevičienė, 2004; Stanikūnienė, 2007; Jucevičienė, 2007, 2010). Remiantis konstruktyvistiniu požiūriu, ugdytinis mokosi sąveikaudamas su savąja mokymosi aplinka (Jucevičienė, 2010).

P. Jucevičienė (2008, p. 75), analizuodama edukacines aplinkas, išskiria šiuos parametrus:

- 1) edukacinis tikslas;
- 2) besimokančiųjų mokymosi pajėgumas;

- 3) edukacinį tikslą atitinkantis edukacinis turinys;
- 4) edukacinio turinio, kaip pateikiamos informacijos, komunikavimo metodai ir priemonės;
- 5) edukacinio turinio kūrimo ugdytinių veiklos procese naudojami metodai ir priemonės;
- 6) edukacinį tikslą ir jo realizavimo sąlygas atitinkanti fizinė erdvė ir joje esantys objektai;
- 7) edukaciniam tikslui realizuoti reikalingi žmonės.

1. Edukacinis tikslas. Ugdytojas, formuodamas edukacinę aplinką, turi nusistatyti, kokio tikslo jis siekia. Ideali situacija yra, kai mokymo(si) tikslas (sukurtoje edukacinėje aplinkoje) susijęs su individo tikslu. Anot P. Jucevičienės (2013, p. 51), „jeigu individas yra suformulavęs savo mokymosi tikslą, jis susidomės ta edukacine aplinka, kurios edukacinis tikslas ir informacija susiję su jo mokymosi tikslu. Jeigu savo mokymosi tikslo jis pats nėra suformulavęs, jo dėmesį gali patraukti edukacinė aplinka, turinti patraukliai suformuluotą ir pateiktą (raštu, žodžiu, meniniu vaizdu ir t. t.) ugdymo tikslą. Tai gali paskatinti asmenį pasinaudoti šia edukacine aplinka ir transformuoti ją į savo asmeninę mokymosi aplinką atsižvelgiant į savo tikslus“.

Pateikta informacija ir žinios edukacinėje aplinkoje turėtų būti patrauklios, įdomios ir suprantamos ugdytiniui. „Žinios mokymosi procese tampa mokinio savasties ir požiūrio į pasaulį dalimi, keliant ir įgyvendinant mokymo tikslus“ (Martišauskienė, 2015, p. 85). Būtent neformalusis ugdymas leidžia patikrinti žinias, įgytas bendrajame lavinime (Šukytė, 2007), jeigu ugdytinio mokymo(si) tikslas atitinka edukacinės aplinkos pateiktą tikslą. Pažymėtina, jog edukaciniu požiūriu potenciali mokymosi aplinka yra atsitiktinė, todėl nėra tokia tikslinga kaip edukacinė aplinka (Jucevičienė, 2010).

P. Gudynas ir kt. (2010, p. 26), analizuodami tikslų teoriją, pabrėžia, kad žmonės imtis veiklos labiausiai motyvuoja racionalūs suvokiami tikslai. Taip pat svarbu iš pradžių nustatyti artimus tikslus. Pasak R. Kišonienės ir R. Dudzinskienės (2007), tikslų įvairovė didžiulė: ugdyti gebėjimus, diegti naujus įgūdžius, įtvirtinti jau turimus įgūdžius ar įgyti naujos teigiamos patirties. Ypač svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog ilgalaikis tikslas turi būti iškeltas atsižvelgiant į ugdytinio gebėjimus ir suskirstytas į tam tikras pakopas, kurias reikės pereiti norint jį pasiekti.

Anot P. Jucevičienės (2010, p. 75), edukacinis tikslas turi būti dvikryptis: orientuotas į mokymo rezultatą (norimą įsisavinti turinį) ir į besimokančiojo suprantamą naudą (konkrečią naudą besimokančiajam). Naudą autorė siūlo pateikti kaip kuo patrauklesnį mokymąsi arba akcentuojant mokymosi proceso įdomumą, įvairovę ir kt. Taigi ugdytiniui formuojant savo ugdymo(si) aplinką svarbu nusistatyti savo ugdymo(si) tikslus ir poreikius. Siekiant juos įgyvendinti, svarbu tinkamai sąveikauti su ugdytoju ir kitais ugdytiniais.

D. W. Mocker ir G. E. Spear (1982) nustatė, kad neformaliajame ugdyme tikslą kontroliuoja ugdytiniai. Ugdytinių poreikius ir interesus (Barna, Antohe, 2006; Council of Europe, 2007; Cojocariu, 2007) atliepiantis tikslas apima ir asmenybės formavimo tikslus (Festeu, Humberstone, 2006). I. Žemaitytės (2006, p. 82) pateik-

tas neformaliojo ugdymo(si) savarankiškumo principas taip pat teigia, jog ugdytinis „pats renkasi veiklos sritį, kuria jos tikslus, aktyviai joje dalyvauja ir atsako už tikslų įgyvendinimą“.

Neformaliojo ugdymo koncepcijoje (2012, p. 3) deklaruojama, kad „pasirenkamojo vaikų ugdymo tikslas yra ugdyti kompetencijas, teikiančias galimybių tapti aktyviu visuomenės nariu, sėkmingai veikti visuomenėje, padėti tenkinti pažinimo ir saviraiškos poreikius“. Kad neformalusis ugdymas padeda tenkinti saviraiškos poreikius, pripažįsta daugelis Lietuvos tyrėjų (Miliūnienė, 2009; Ruškus ir kt., 2009; Indrašienė, Merfeldaitė, 2014; Musneckienė, 2014). Kitaip tariant, neformalusis ugdymas(is) siekia ugdyti asmenines, socialines, edukacines ir profesines kompetencijas (Rogers, 2005, 2014; Shirur, 2009).

Idealiausias variantas – kai individo mokymosi tikslas atitinka edukacinės aplinkos mokymosi tikslą (Jucevičienė, 2007, 2010, 2013). Taigi patrauklus edukacinis tikslas gali paskatinti ugdytinį atkreipti dėmesį į jį ir pakeisti savo mokymo(si) aplinką. Kaip jau minėta, mokymosi tikslo sudedamąja dalimi turėtų būti mokymo rezultato siekis ir besimokančiojo suprantamos naudos suvokimas. Beje, neformalusis ugdymas gali ir neturėti aiškių, konkrečių tikslų, o esminis neformaliojo ugdymo(si) tikslas – plėtoti įgūdžius, kurie išliktų ir gerėtų visą gyvenimą.

Taip pat svarbu aptarti su ugdytiniais mokymo(si) tikslus ir sudaryti jiems galimybę patiems juos kelti – taip ugdoma atsakomybė už savo ugdymo(si) rezultatus, mokoma numatyti rezultatus, planuoti savo ugdymąsi, apmąstyti procesą ir geriau pažinti savo galimybes.

Apžvelgus edukacinės ir mokymosi aplinkos edukacinio tikslo ypatumus ir išanalizavus neformaliojo ugdymo(si) tikslo bruožus, neformalios ugdymo(si) aplinkos tikslą galima apibrėžti kaip vieną esminių neformalios ugdymosi aplinkos charakteristikų, pasižyminčių bendrais ugdytinio ir edukacinės aplinkos bruožais (ugdytinio poreikių ir interesų atitikimu). Ugdytinis kontroliuoja tuos edukacinius tikslus, kurie apima ir jo kaip asmenybės formavimosi tikslus. Jis yra atsakingas už tikslų įgyvendinimo būdus, formą ir įvertinimą. Todėl neformalioji edukacinė aplinka privalo būti kuo patrauklesnė ugdytiniui, įgalinanti ugdyti(s) kompetencijas, teikiančias galimybių tapti aktyviu ugdymo(si) dalyviu, atliepti pažinimo ir saviraiškos poreikius.

2. Ugdytinių mokymosi pajėgumas. Pasak P. Jucevičienės (2010), besimokančiųjų mokymosi pajėgumas – tai asmens kokybė, nuo kurios priklauso jo santykis su jį supančiomis edukacinėmis ir potencialiomis mokymosi aplinkomis bei gebėjimas šias aplinkas transformuoti į asmenines mokymosi aplinkas.

G. Claxton (2011), atlikęs tyrimą su ugdytojais, teigia, jog kartais ugdytojai nuvertina ugdytinių potencialius gebėjimus. Tyrėjas konstatuoja, kad ugdytiniai siekia:

- atsakomybės;
- pagarbos;
- tyrinėti realius dalykus;
- turėti pasirinkimo galimybę;
- iššūkio įveikiant sunkesnes užduotis, patirti sėkmę;
- bendradarbiavimo įveikiant sunkumus.

Ugdytinis turi būti pajėgus susikurti mokymo(si) aplinką. Kitaip tariant, edu-

kacinės aplinkos transformaciją į mokymo(si) aplinką veikia šie kriterijai: išsikelti mokymosi tikslai, gebėjimas pastebėti edukacines aplinkas, informacijos kaupimas ir naudojimas komunikuojant, gebėjimas bendradarbiauti su informaciją teikiančiais asmenimis. Taip pat svarbi ugdytinio patirtis, motyvacija surasti mokymosi aplinką, ugdytinio mokymosi ypatumai (Jucevičienė, 2010).

Socialinis konstruktyvizmas (Vygotsky, 1986) teigia, kad pažinimo šaknys – sociokultūrinės, o mokymasis neatsiejamas nuo konteksto. Svarbu aptarti, kaip minėta teorija yra veikiamą aplinkos. Pasak L. Vygotsky (1986), išskiriami trys asmenybės išsivystymo lygiai: aktualioji (žmogus veikia savarankiškai, tačiau kognityvinis potencialas naudojamas, bet nevystomas), potencialioji (pateikta užduotis ugdytiniui yra per sunki, būtinas ugdytojo vadovavimas) ir artimiausioji (užduotis gali būti įveikiama savarankiškai, tačiau reikia ugdytojo pagalbos konsultuojantis) vystymosi zona. Taigi ugdytinį supanti aplinka turėtų atitikti aktualiosios vystymosi zonos charakteristikas, per sąveiką su ugdytoju ugdytinis galėtų tikėtis paramos mokymo(-si) procese. Svarbu pažymėti, jog artimiausiojoje vystymosi zonoje ugdytinis įgalus mokytis pats, nors ir skiriasi savo mokymosi potencialu, kurį lemia ankstesnė patirtis (Jucevičienė, 2010).

Norime akcentuoti, kad mokymosi procese svarbus mokymosi esmės supratimas. Anot G. Petty (2008), atmintis veikia asociacijos principu, todėl struktūra padeda įsiminti. Kai suprantame prasmę (gilusis mokymasis), informaciją galime sisteminti. Taigi mokymas turi turėti struktūrą, jeigu norima jį perkelti į ilgalaikę atmintį. Be prasmės ir struktūros mokinys negali apmąstyti informacijos, todėl greitai ją pamiršta. Jam stinga jungčių, kuriomis galėtų mąstyti. Tai, kokių žinių ir gebėjimų yra įgijęs ugdytinis, siejama su individo galimybe įsisavinti edukacinėje aplinkoje esančią informaciją. P. Jucevičienė (2010, p. 52) akcentuoja, jog svarbus vaidmuo tenka ugdytojui ir šioms informacijos charakteristikoms:

- tinkamumas konkrečiam individui (atitiks jo mokymosi tikslą);
- pilnumas (užtikrins edukacinio ir mokymosi tikslų siekį);
- racionali apimtis (nebus pateikiama pernelyg didelėmis porcijomis; tiesa, apimtis priklauso nuo įvairių faktorių, pvz., amžiaus, išsilavinimo, motyvacijos ir pan.);
- daugiavariantiškumas (besimokantysis galėtų rinktis, arba jam būtų siūloma tiek alternatyvių informacijos variantų, kad jis rastų tinkamiausią): patrauklumas, emocinis įtaigumas (gali sudominti, nustebinti, sujaudinti, prajuokinti ir pan.);
- racionalus dinamiškumas (pagal poreikį keistųsi bėgant laikui).

R. Kišonienė, R. Dudzinskienė (2007) teigia, kad mokinio pažinimo sritys yra šios:

1. Ugdytinio asmenybė (pomėgiai, interesai, kompetencijos, poreikiai ir kt.).
2. Mokymo(si) ypatumai (užduočių atlikimo ypatumai, mokymosi įgūdžiai, bendravimas su kitais ugdytiniais, įsitraukimas į veiklą ir pan.).
3. Galimybių įvertinimas (renkama informacija apie ugdytinį, išsamus surinktos informacijos įvertinimas ir pan.).

Vadinasi, ugdytojas turi pažinti ugdytinio kompetencijas, kitaip tariant, išsi-

aiškinti, ką ugdytinis gali, kokie jo gebėjimai ir įgūdžiai. Tik įvertinęs ugdytinio kompetencijas, poreikius, polinkius, interesus ir galimybes, ugdytojas gali numatyti labiausiai jam tinkamą edukacinę aplinką. Taigi galima teigti, jog pagrindinis ugdytojo profesionalumo požymis – gebėjimas organizuoti ugdymo procesą atsižvelgiant į ugdytinių poreikius.

Svarbu prisiminti, kad ugdytiniai savo žinias įgyja skirtingai, gaudami tą pačią informaciją iš aplinkos. Tos informacijos pažinimo pagrindas yra fizinė veikla. „Per veiklą pažindamas aplinką, žmogus prasmingai *organizuoja* savo mintis, jungdamas, sistemindamas jas pagal svarbumą, *pritaikydamas* savo mąstymą naujų idėjų įsisavinimui. Šis pritaikymas vyksta dviem būdais: asimiliuojant ir akomoduojant. Individas konstruoja žinias, panašias patirtis grupuodamas į struktūras, vadinamąsias *schemas*. Šioms schemoms jungiantis tarpusavyje susidaro konglomeratai – vadinamosios *kategorijos*. Sukurtos struktūros sąveikauja tarpusavyje ir suformuoja koncepcijas. Kai žmogus susiduria su nauja patirtimi (informacija), jis ją gali asimiliuoti tik tada, jeigu ši atitinka vidines jo struktūras“ (Jucevičienė, 2010). Taigi gautą informaciją ugdytinis lygina su turima patirtimi, ją atmeta arba formuoja naujas žinias.

Kad patirtis netaptų našta, o būtų mokymosi vadovu, J. Dewey (1961) rekomenduoja kreipti dėmesį į:

- tęstinumą (ugdytinis turi susieti naują patirtį su įgyta ankstesne, turima, patirtimi);
- sąveiką (ugdytinio aktyvi sąveika su aplinka).

Patirtis mums nesuteikia žinių automatiškai. Patirtis tik pateikia prielaidas žinioms kurtis, tačiau ne pačias žinias. Trūkumai mokantis per patirtį gali būti šie: įgyta neigiama patirtis, nesusisteminta patirtis, neteisinga patirtis, taip pat kiekvienas ugdytinis turi skirtingus gebėjimus pasinaudoti savąja patirtimi. Būtina pažymėti, kad „iš patirties gaunami duomenys gali būti įvairiai interpretuojami (net ir neteisingai), todėl net ir panašią patirtį turintys žmonės ne visada elgiasi taip pat. Kita vertus, dėl turimos patirties toje pačioje situacijoje ar aplinkoje esantys skirtingi asmenys įgyja skirtingą žinojimą ir patirtį“ (Patirtinio mokymosi kokybės principai, 2008, p. 3).

Naujų žinių integravimas su esama patirtimi leidžia pasiekti prasmingesnį mokymąsi. Nors turimos žinios neretai yra paslėptos, latentinės, neapčiuopiamos, vis dėlto jos yra pagrindas, kuriuo remdamasis ugdytinis interpretuoja ir aiškina kasdienius įvykius ir mokslinius reiškinius. Konstruktyvioje mokymosi aplinkoje šios latentinės žinios yra „iškeliamos į paviršių“, išreiškiamos ir formalizuojamos taip, kad jas būtų galima patikrinti (Jucevičienė, 2010). „Prieš perimant žinias, jas būtina susieti su savo jau turima patirtimi. Atsižvelgiant į kontekstą ir tai, kad mokomasi drauge, naujasis mokymo planavimas principą „iš viršaus žemyn“ keičia mąstymu „iš apačios aukštyn“ (Jucevičienė, 2005, p. 12). Ugdytinio turimų žinių ir naujos informacijos ryšys yra tas veiksnys, kuris, žvelgiant besimokančiojo akimis, įprasmina mokymąsi. Taigi mokymasis yra aktyvus informacijos kūrimas bei tikslinimas (Braslauskienė ir kt., 2018).

„Turima patirtis pagal jos pobūdį gali būti laikoma ne tik teigiamu, bet ir nei-

giamu veiksmu. Jeigu žmogus turi patirties atpažinti edukacinę ar potencialią mokymosi aplinką ir ją sėkmingai transformuoti į asmeninę mokymosi aplinką, tokia patirtis, be abejo, vertintina kaip teigiama. Nevienareikšmiškai vertintinas turimas mąstymo „rėmas“ konkrečioje vietoje, erdvėje aptikti konkrečią mokymosi aplinką“ (Jucevičienė, 2013, p. 53). Taigi, kalbant apie ugdymo(si) aplinką, svarbu pažymėti, kad ji yra formuojama individualiai, remiantis jau turima patirtimi.

Ne mažiau patirtis svarbi ir neformaliojo ugdymo(si) kontekste. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2012) minimas patirties principas, kuris teigia, jog ugdymas grindžiamas patyrimu ir refleksija. Pasak N. Barkevičienės (2011, p. 7), „trūkstant asmeninės patirties ne visada pavyksta išsilaisvinti iš nepagrįstų vidinių apribojimų. Patirties trūkumą ugdytinis kompensuoja tėvų, autoritetų, tradicijų suformuotomis vertybėmis“. Taigi būtina pasakyti, kad ugdytinių patirtis (žinios, gebėjimai, įgūdžiai ir kt.) gali būti traktuojama kaip „nekokybiška“, siekiant įsisavinti kai kurių sričių informaciją, kuri ypač greitai kinta. Tad ugdytiniai, siekiantys įgyti tinkamą žinių ir informacijos, turėtų lanksčiai peržiūrėti savo įgytą patirtį, o kartais ir siekti įgyti naujos patirties (ją keisti).

Ugdytinių mokymosi pajėgumas priklauso ir nuo mokymosi motyvacijos. Mokymosi motyvacija įvardijama kaip viena iš pamatinių problemų ugdymo sistemoje (Targamadžė, Rakauskienė, 2007). Išskiriamos trys pagrindinės motyvacijos teorijos: **poreikių** (Maslow, 1970) (aktyviai veikti ugdytinius skatina noras siekti pergales, priklausyti tam tikrai žmonių grupei ir kt. poreikiai), **pakilumo** (Arends, 1998) (ugdytiniams mokytis kliudo ne pažintiniai sugebėjimai, bet netinkamai organizuojamas ugdymas, įgyta neigiama patirtis gali slopinti vidinę motyvaciją) ir **priežasčių** (atribucijos) aiškinimo (Heider, 1958) (kaip ugdytinis suvokia ir paaiškina savo sėkmių ir nesėkmių priežastis). Nors, pasak L. Jovaišos (2007), mokymosi motyvacija suprantama, kaip vidinių mokymosi veiksmų sistema, tačiau ji remiasi vidine ir išorine motyvacija. L. Hutchinson (2003) teigia, kad netgi turint gerą vidinę motyvaciją išoriniai faktoriai gali demotyvuoti ir sukelti nusivylimą. Išsiblaškyimas, fizinis diskomfortas, neigiamos ugdytojų nuostatos gali neigiamai paveikti ugdytinių apsisprendimą įsitraukti į edukacinę aplinką. Tam įtakos turi ir pasiekimų motyvacija, kiek ugdytinis yra orientuotas į tikslą ir kiek bus įsitraukęs į mokymosi procesą (Woolfolk, 2001). „Besimokantysis gali turėti svarią priežastį, kodėl jis nori ar jam reikia šią mokymosi aplinką aptikti / susiformuoti. Šia priežastimi gali būti vidiniai asmenybės veiksniai (mokymosi nuostata, požiūris į mokymąsi, jaučiami mokymosi poreikiai, noras tobulėti, pažinti nauja ir pan.) ar išoriniai – mokinys yra tėvų „spaudžiamas“ mokytis ir pan.“ (Jucevičienė, 2013, p. 54). Apibendrinant galima teigti, kad motyvacija susijusi su energija ir kryptimi, kuria norima veikti.

Motyvacija sužadina ugdytinių susidomėjimą, patiriamas džiaugsmas užsiimant jiems įdomia veikla. Taigi atsiranda energija, kuri veikia kryptingai.

Mokymasis ir motyvacija yra glaudžiai susiję tarpusavyje. Dažniausiai mokymąsi veikia asmeniniai motyvai, pasitenkinimas mokymosi rezultatais ir gebėjimas paskatinti save (Falk et al., 2009). Daugelis tyrimų rodo, jog žmonės mokytis motyvuoja juos supanti aplinka (Deci, 1992), įsitraukimas į jiems reikšmingą veiklą

(Salami, 1998), streso, baimės ir kitų neigiamų vidinių išgyvenimų neįėjimas (McCombs, 1991), galimybės pasirinkti ir kontroliuoti savo mokymąsi (Griffin, 2004) ir kai užduoties sunkumas pernelyg nedisponuoja su turimais įgūdžiais (Csíkszentmihályi, 1990, 1991). Taigi pirmiausia ugdytiniui reikia sužadinti motyvą atrasti ir pastebėti edukacinę aplinką ir tik po to ji tampa ugdytinio mokymosi aplinka (Falk et al., 2009).

Svarbu pažymėti, kad kiekvienas ugdytinis turi teisę būti mokomas pagal savo gebėjimus ir galimybes. Taigi ugdytojas turi atsižvelgti į ugdymo intensyvumą, individualius ugdytinio poreikius, padėti pasirinkti jam įgyvendinamus tikslus, numatyti tinkamas ugdymo(si) strategijas ir kt. „Atsižvelgdami į išsikeltus mokymosi tikslus ir mokymosi stilių, individai pasirenka mokymosi kelią ir metodus, t. y. mokymosi strategiją. Kadangi mokymosi strategija taip pat gali būti įvairi, labai svarbu, kad edukacinėje aplinkoje būtų didelis informacijos komunikavimo priemonių ir metodų pasirinkimas“ (Jucevičienė, 2013, p. 55).

Linkstama manyti, kad žmonės mokosi ir mąsto skirtingais būdais (Petty, 2008), o daugelis mokymosi ir pažinimo būdų teorijų buvo specialiai sukurtos stengiantis tuos būdus apibrėžti. F. Coffield ir kt. (2004a, 2004b) parengė labai plačią ir kruopščią daugiau kaip 70-ies tokių teorijų apžvalgą. Mokymosi būdų sistemos susijusios su asmens pažinimo ir mokymosi būdais, kaip prisitaikančiais prie *konteksto* ir bent iš dalies išmokstamais bei galimais keisti. Taigi F. Coffield ir kt. (2004a, 2004b) patarimai tokie:

- užuot skirstę mokinius pagal jų mokymosi būdus ir tada taikę jiems mokymosi strategijas, taikykite metodus, tinkamus *visiems*. Tai vadinama mokymosi „visomis smegenimis“;
- skatinkite ugdytinius imtis dar neišbandytų būdų, net jeigu jiems iš pradžių tai nepatiks, ir mokykite jais naudotis.

Žiūrint iš konstruktyvistinės pozicijos, siekiama patobulinti kiekvieno ugdytinio turimą suvokimą apie tai, kaip parodyti mokymosi įgūdį, o ne paprasčiausiai išmokyti juos naujo būdo, kaip ką nors padaryti. Sunkumas mokant naujų strategijų ugdytinius, jau turinčius silpnų strategijų, yra tas, kad, pamiršę ar patyrę stresą, ugdytiniai dažnai grįžta prie geriau išlavintų prastų įpročių. Todėl turime išmokyti gerų įpročių ir pagerinti turimus prastus įpročius, kad patobulintume esamus konstruktus, o ne paprasčiausiai sukurtume naujus. „Sniego kamuolio“ principas ir „tiltų tiesimas“ yra puikūs būdai tai padaryti, be to, abu dar kuria „metapažinimą“ (Petty, 2008).

Šias besimokančiųjų charakteristikas būtina įvertinti konstruojant konkrečią edukacinę aplinką. Jeigu viena ir ta pati edukacinė aplinka apima daug besimokančiųjų, tada kalbama apie edukacinio turinio, metodų ir priemonių parinkimą, kad edukacinę aplinką galima būtų diferencijuoti (mažesnėms žmonių grupėms) ar individualizuoti (kiekvienam besimokančiajam) (Jucevičienė, 2010).

Būtina pažymėti, jog mokymosi aplinka turi atitikti ugdytinio poreikius, o ugdytinis turi ją identifikuoti kaip potencialiai naudingą. Taip pat svarbu, kad ugdytinis turėtų atitinkamą kompetenciją, t. y. sugebėtų naudotis mokymosi aplinkomis (Jucevičienė, 2010).

Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2012) pažymimas individualizavimo principas, kuris akcentuoja, jog ugdymas individualizuojamas pagal ugdytinio asmenybę, jos poreikius ir galimybes. Pasak H. B. Reed ir E. L. Loughran (1984), vienas iš neformaliojo ugdymo požymių yra į ugdytinį orientuotas ugdymas (angl. *centered learning*), kuris kilo iš situacinio mokymosi teorijos (angl. *situated learning theory*), paaiškinančios, kad žinios, mąstymas ir mokymosi kontekstas neatskiriamai siejasi su situacijomis, kurios nutinka praktikoje (Jonassen, Land, 2012).

Taigi, apžvelgus edukacinės ir mokymosi aplinkų kaip edukacinio ugdytinių mokymo(si) pajėgumo ypatumus, neformalios ugdymo(si) aplinkos ugdytinių mokymo(si) pajėgumą galima išskirti kaip vieną iš neformalios ugdymosi aplinkos charakteristikų, kuri pasižymi mokymosi tikslo svarbumu, turimomis (pradinėmis) dalykinėmis žiniomis ir gebėjimais, turimos patirties įtaka, mokymosi aplinkos aptikimo (susiformavimo) motyvacija bei individualiu mokymosi stiliumi ir strategija.

Jei ugdytinis turi susiformavęs savo ugdymosi tikslą, jam bus patraukli ir įdomi ta edukacinė aplinka, kuri siejasi su ugdytinio ugdymosi tikslu. Tik patrauklus ir įdomus ugdytiniui ugdymo tikslas gali atkreipti jo dėmesį į šią aplinką ir paskatinti jį priimti edukacinę aplinką.

Analizuojant ugdytinio dalykines žinias ir gebėjimus, svarbu nepamiršti, kad palankiausia mokymuisi yra artimiausioji vystymosi zona, kurioje besimokantysis gali mokytis pats, bendraudamas su geriau besimokančiais arba savo bendraamžiais (Vygotsky, 1978). Taigi daug kas priklauso nuo ugdytojo, jo gebėjimų tinkamai pateikti informaciją, ugdytinių pažinimo, jų poreikių suvokimo ir tinkamų metodų parinkimo.

Ne mažiau svarbi ir ugdytinio patirtis renkantis mokymo(si) aplinką. Patirtis teikia duomenis, kuriuos galima įvairiai interpretuoti, taip pat galima net ir klaidinga interpretacija. Patirtis daro įtaką ir ugdytinių skirtingam žinojimui, įgytam toje pačioje situacijoje.

J. Dewey (1961) mokymosi patirtį skiria į dvi kryptis: tęstinumą nuo senos patirties iki naujos ir sąveiką su aplinka tikrinant išmokus dalykus. Taigi patirtis ugdytiniams gali teikti ir nesutvarkytą informaciją.

Ugdytinių mokymosi pajėgumas taip pat priklauso ir nuo mokymosi aplinkos aptikimo ir (arba) susiformavimo motyvacijos. Tai gali lemti vidiniai ir išoriniai veiksniai. Mokymosi motyvacija padeda realizuoti ugdytinio poreikius, aktualizuoja žinias, įgūdžius, turi įtakos mokymosi kokybei ir mokymosi rezultatams. Taigi mokymosi poreikis yra reakcijos į aplinkos pažinimą ir jos pokyčius išraiška.

Svarbu, kad ugdytinis turėtų teisę būti mokomas pagal savo gebėjimus ir galimybes, kad mokymosi aplinka atitiktų jo poreikius ir kad ugdytinis ją identifikuotų kaip potencialiai naudingą. Ugdytinis turėtų sugebėti naudotis pasirinktomis mokymosi aplinkomis. Neformalioje edukacinėje aplinkoje ugdymas turėtų būti individualizuojamas pagal ugdytinio asmenybę, poreikius, galimybes ir turimus pasiekimus.

3. Edukacinio turinio charakteristikos. Pasak P. Jucevičienės (2010, p. 55), „edukacinis turinys turi atitikti keliamą edukacinį tikslą ir būti tinkamas kiekvienam šios edukacinės aplinkos dalyviui jį suprasti“. Kaip jau buvo minėta, edukacinis tu-

rinys besimokantįjį gali pasiekti trejopai: a) pateikiamas kaip informacija; b) generuojamas pačių besimokančiųjų jų veiklos procese; c) pateikiamas kaip informacija ir generuojamas pačių besimokančiųjų.

„Ugdymo turinį sudaro tai, ko mokoma ir mokomasi, kaip mokoma ir mokomasi, kaip vertinama mokinių pažanga ir pasiekimai, kokios mokymo ir mokymosi priemonės naudojamos“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2018, p. 5). Ugdymo turinys turi būti kuriamas atsižvelgiant į ugdytinių patirtį, ugdymosi poreikius ir interesus. Kitaip tariant, ugdymo turinys yra žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų sistema.

OECD (2013) teigia, jog turinys (žinios, kompetencijos ir vertybės) kaip inovacija apima XXI amžiuje reikalingas kompetencijas, kalbą, kultūrą, tarpdiscipliniškumą. Nuolat diskutuojama dėl emocinio ir protinio komponentų įtakos ugdymo vertybėms. <...> „mokymas ir mokymo programa (angl. *curriculum*) veikia visos asmenybės – proto, kūno (angl. *body*) ir emocijų – ugdymą“ (Miller, 2006, cit. Martišauskienė, 2015, p. 73). Taigi galima konstatuoti, jog ugdymo turinys nėra pastovus. Svarbu, kad turinio individualizavimas atlieptų ugdytinių poreikius ir interesus, būtų lankstus ir atviras pokyčiams.

Šiuolaikinė ugdymo turinio samprata siekia plačiau jį suprasti nei dalyko mokymo programa. Į minėtą sąvoką turi įeiti visi veiksniai, kurie turi įtakos ugdytinio asmenybei ir plėtoja jo kompetencijas:

- ugdytinio patirtis;
- mokymo programos;
- mokymo(si) metodai ir kontekstas;
- vertinimas;
- mokymo(si) priemonės (*Kaip keisti mokymo praktiką: ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į moksleivių įvairovę*, 2006).

„Netgi kuriant formaliojo ugdymo edukacines aplinkas, vis daugiau kalbama apie *mokymosi kaip pramogos* (angl. *edutainment*) koncepciją, kai mokomasi pramogaujant“ (Buckingham, Scanlon, 2005, cit. Jucevičienė, 2013, p. 56). Taigi manome, kad toks ugdymo turinys neformaliajame ugdyme būtų patrauklus ir įdomus ugdytiniams.

„Racionalus edukacinio turinio dinamiškumas reiškia, kad į pateikiamą edukacinį turinį žiūrima ne statiškai, o dinamiškai. Jis pateikiamas vadovaujantis akompanuojančio (lydinčio) mokymo principu“ (Lafortune, 2001, cit. Jucevičienė, 2013, p. 56). Kitaip tariant, edukacinę aplinką siekiama kurti dinamiškai ir tikslingai atsižvelgiant į ugdytinių mokymosi poreikius, kad ji taptų kuo patrauklesnė ugdytiniui (Jucevičienė, 2010).

Ugdytiniui formuojant savo ugdymo(si) aplinką svarbu, kad edukaciniame turinyje būtų aktyviai dalyvaujama naudojant priemones ir patarimus. A. Dumčienė, Z. Bajoriūnas (2006), J. Ruškus ir kt. (2009) atskleidžia, jog neformalusis ugdymas yra ne tik mokėjimų bei įgūdžių įgijimas, bet ir svarbiausias, patikimiausias asmenybės tapsmo veiksnys. Šiame ugdymo(si) procese aktyviai dalyvauja ugdytinis, ir kuo labiau jis motyvuotas ir aktyvus, tuo kokybiškesnis jo mokymasis.

D. W. Mocker ir G. E. Spear (1982) nurodo, kad ugdytiniai nekontroliuoja neformaliojo ugdymo proceso ir priemonių, tačiau, rinkdamiesi ugdymo(si) aplinką, pasirenka mokymosi veiklos būdus, kontroliuoja tempą ir kryptį (Jucevičienė, 2010).

Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2012) nurodomas demokratiškumo principas, kuris teigia, jog ugdytojai, tėvai ir ugdytiniai aktyviai kuria ugdymo(si) procesą, nustato ugdymosi poreikius. H. B. Reed ir E. L. Loughran (1984), lygindami formalųjį ir neformalųjį ugdymą, teigia, kad neformaliojo ugdymo(si) turinys yra orientuotas į bendruomenę (angl. *community-oriented content*). J. Ruškus ir kt. (2009), L. Miliūnienė ir kt. (2009) atkreipia dėmesį, jog neformalusis mokymasis pasižymi atvirumu, ugdymo turinį apibūdina kaip lankstų, t. y. jį planuojant atsižvelgiama į ugdytinių poreikius ir interesus.

Apibendrinant galima teigti, kad edukacinis turinys turi atliepti edukacinį tikslą ir būti kiek įmanoma patrauklesnis ugdytiniui. Jis gali būti pateikiamas kaip informacija, kuriamas pačių ugdytinių, informacijos ir pačių ugdytinių generuojamas. Ugdymo turinys turi veikti visą asmenybę (protą, kūną ir emocijas). Taip pat ugdymo turinys nėra pastovus, tačiau kiek įmanoma turėtų būti individualizuotas, atsižvelgiant į ugdytinių mokymosi galimybes, žinių, gebėjimų, nuostatų brandą, polinkius, interesus.

4. Edukacinis turinys, kaip iš anksto pateikiamos informacijos, komunikavimo metodai ir priemonės. Pastaraisiais dešimtmečiais mokslininkai (French, 2007; Yardley, 2012; ir kt.) analizuoja konstruktyvistiškai suprantamą mokymąsi, reiškiantį veiklą, kuri pabrėžia aktyvų individo vaidmenį apdorojant informaciją ir konstruojant žinias (Braslauskienė ir kt., 2018).

Pasak P. Jucevičienės (2013), komunikavimo metodai yra visi informaciniai mokymo metodai: „a) informacija, tiesiogiai komunikuojama pedagogo; b) informacija, pateikta įvairiose daiktinėse mokymo priemonėse; c) virtuali informacija. Realizuojant šiuos mokymo metodus, taikomos atitinkamos mokymo priemonės: a) vaizdinės, žodinių pranešimų sustiprinančios mokymo priemonės (multimedija, interaktyvi lenta ir kt.); b) žinytai, vadovėliai, mokslo straipsniai, monografijos, laikraščiai ir pan.; c) informacinės edukacinės technologijos, grįstos kompiuterių naudojimu“ (Jucevičienė, 2013, p. 57).

Taigi edukacinis turinys gali būti suprantamas kaip iš anksto pateikta informacija ir reikalingi komunikavimo metodai bei priemonės šiai informacijai pasiekti.

5. Edukacinio turinio kūrimo besimokančiųjų veiklos procese metodai ir priemonės. Edukacinis turinys gali būti kuriamas ir pačių ugdytinių. Tačiau tam reikalingas aktyvus pačių ugdytinių dalyvavimas, įvairus individualių ir grupinių metodų bei priemonių generavimas.

Pateiksime šį generavimą *individualiu būdu*. Asmuo mokosi iš savo veiklos. Reflektuodamas savo veiklą (Kolb, Fry, 1975; Petty, 2008), žmogus siekia atsakyti į klausimus: „Ką dariau anksčiau?“, „Kaip dariau?“, „Kodėl dariau?“ Ankstesnė veikla turi būti rekonstruota (atgaminta) (Jucevičienė, 2010).

J. Hattie ir kt. (1996) atliko labai kruopštų metatyrimą apie mokymosi įgūdžių programų veiksmingumą. Mokymosi įgūdžių programų, kurios labiausiai pagerino

mokinių pasiekimus, analizė leidžia teigti, kad ugdytiniai turi reflektuoti (įsivertinti), kaip taikė tuos įgūdžius, ko pasiekė ir t. t., paskui suformuluoti veiksmų planą, skirtą tobulėti. Šis „metasuvokimas“ buvo ryškus veiksmingiausių mokymosi įgūdžių programų bruožas. Refleksijos dažniausiai pasiekiamas rezultatas – veikloje įkūnytos žinios, išreikštos kaip patobulintos veiklos koncepcijos, modeliai (Novak, Gowin, 1999). Svarbu ne tik išryškinti naujas žinias, bet ir jas fiksuoti, paversti išreikštosiomis žiniomis (užrašyti savo kompetencijų tobulinimo dienoraštyje) (Jucevičienė, 2010).

Ugdytinių grupėje gali būti generuojamos žinios atliekant bendrą veiklą. Taip ugdytiniai mokosi vieni iš kitų naudodami šiuos mokymosi metodus: stebėjimas, dialogas ir diskusija, kuria siekiama spręsti iškilusias problemas. Dažniausiai mokymasis ugdytinių grupėje leidžia pasiekti bendrą supratimą (Jucevičienė, 2010). Taigi ugdytiniui formuojant savo ugdymo(si) aplinką svarbu, jog būtų renkama ir interpretuojama informacija. Pasak D. Festeu, B. Humberstone (2006), neformaliajame ugdyme aktuali yra įgyjamų žinių nauda.

Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2012) išskiriamas ugdymosi grupėje metodas. Ugdytiniai mokosi spręsti iškilusias problemas, gerina tarpusavio santykius, dalijasi užduotimis ir atsakomybe, priima bendrus grupei sprendimus. Tam pritaria L. Miliūnienė ir kt. (2009), kurios teigia, kad neformaliųjų susivienijimų (būrelių, organizacijų, laisvalaikio organizavimo centrų, klubų, studijų ir kt.) veiklai būdinga pedagoginio, psichologinio pobūdžio pranašumai, darbas nedidelėmis grupėmis arba individualiai, skirstymo pagal amžių nesilaikymas. Neformalusis ugdymas(is) remiasi šiais metodais ir priemonėmis: patirtiniu mokymusi (Russell, 2001; Enfield, 2001; Rogers, 2005), įtraukiančiais metodais, aktyviu ir bendradarbiaujančiu mokymusi, interaktyviu, įtraukiančiu ir eksperimentiniu mokymusi (Fennes, Otten, 2008).

Taigi, apžvelgus edukacinės ir mokymosi aplinkų edukacinio turinio ypatumus ir išanalizavus neformaliojo ugdymo(si) turinio bruožus, neformalios ugdymo(si) aplinkos turinį galima apibrėžti kaip vieną iš esminių neformalios ugdymosi aplinkos charakteristikų. Edukacinis turinys ugdytinį gali pasiekti informacijos forma, atsirasti iš pačių ugdytinių veiklos, arba kaip informacija kilti iš pačių ugdytinių veiklos. Nors ugdymo turinys suprantamas labai plačiai (integruota žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų sistema arba visi veiksniai, kurie turi įtakos ugdytinio asmenybei, jo kompetencijos plėtojei), išskiriamos šios esminės neformalios edukacinės aplinkos turinio charakteristikos: individualizavimas, lankstumas, dinamiškumas, emocinis įtaigumas, siekis tenkinti ugdytinių poreikius ir interesus. Be abejonės, įgyvendinant šias charakteristikas ypač svarbus ugdytojas.

Taip pat svarbu akcentuoti edukacinio turinio, kaip iš anksto pateiktos informacijos, komunikavimo metodus ir priemones, kurie suprantami kaip visi informaciniai mokymo metodai ir išskiriami į šias grupes: a) informacija, tiesiogiai komunikuojama pedagogo; b) informacija, pateikta įvairiose daiktinėse mokymo priemonėse; c) virtuali informacija.

Kalbant apie edukacinio turinio kūrimo besimokančiųjų veiklos procese metodus ir priemones, išskiriami individualiu ir grupiniu būdu įgalinantys metodai ir priemonės. Individualiam būdui ypač svarbu refleksija, o grupėje generuojamų žinių pagrindinis mokymosi metodas yra stebėjimas. Taigi neformalioje edukacinėje aplinkoje svarbūs abu – tiek individualiu, tiek grupiniu būdu – dirbti įgalinantys metodai ir priemonės.

6. Edukacinį tikslą ir jo realizavimo sąlygas atitinkanti fizinė erdvė ir joje esantys objektai. *Edukacinės aplinkos fizinė erdvė – tai tokia bendrosios erdvės dalis, kurioje pateikta informacija, atitinkanti edukacinį tikslą.*

Šią erdvę sudaro: informacijos šaltiniai (knygos, žurnalai, įvairūs dokumentai ir kt.) ir priemonės, reikalingos šiai informacijai įsisavinti (patalpos, baldai, kompiuterinė technika ir t. t.). Tačiau galimos ir įvairios kliūtys, kurios gali trukdyti pasiekti edukacinį tikslą (šios kliūtys priklauso nuo konkretaus ugdytinio ir juos veikia skirtingai). Ugdytinių motyvaciją stiprina ir edukacinės aplinkos pripažinimas *sava vieta, kuri išplečia žinių kūrimo galimybes*. Pažymėtina, jog edukacine aplinka gali būti laikoma ir virtuali erdvė bei kiti neprognuozuoti objektai. Edukacinė aplinka turi atitikti ir būtinus higieninius reikalavimus (Jucevičienė, 2010).

Ugdytinis savo ugdymo(si) aplinką suvokia kaip vietą arba erdvę, kurioje vyksta mokymasis. Neformaliojo vaikų švietimo koncepcijoje (2012) pažymimas pozityvumo principas, kurio laikymasis leidžia sukurti tokias sąlygas, kad ugdymo(si) proceso metu lydėtų gera savijauta ir teigiama atmosfera. Neformaliojo ugdymo(si) aplinka įvardijama kaip patraukli aplinka (Danish Adult Education Association), bet yra labiau atsitiktinė ir spontaniška.

Taigi, apžvelgę edukacinės aplinkos tikslą ir jo realizavimo sąlygas atitinkančią fizinę erdvę, galime teigti, kad edukaciniam tikslui pasiekti būtina informacija, kurią geriausiai ugdytinis įsisavins, jei tai taps jo mokymosi aplinka. Ugdytiniui „sava“ vieta gali didinti jo motyvaciją ir plėsti žinių kūrimo galimybes. Neformalioji edukacinė aplinka pasižymi pozityvumu ir įvardijama kaip patraukli aplinka, kuri sudaro sąlygas gerai savijautai ir kuria teigiamą atmosferą ugdymo(si) proceso metu.

7. Edukaciniam tikslui realizuoti reikalingi žmonės. Ugdytojas yra tas edukacijos subjektas, nuo kurio labiausiai priklauso edukacinių aplinkų kūrimas. Todėl labai svarbus yra ugdytojų sąmoningumas ir jų ketinimai. Stulbinamų rezultatų dažnai pasiekia tie ugdytojai, kurie išsikelia tinkamą edukacinį tikslą, atsižvelgia į ugdytinių poreikius ir įgūdžius (jų kuriamą prasmę) ir kuria atitinkamas edukacines aplinkas.

Kaip teigia R. Braslauskienė ir kt. (2018), mokymasis priklauso nuo daugelio įvairių veiksnių. Konstruktyvizmo požiūriu, lemiamą reikšmę turi ugdytinio išankstinės nuomonės ir ankstesnė patirtis, informacijos ir žinių pobūdis, mokymosi aplinka. Kadangi kiekvieno ugdytinio išankstinės nuomonės ir ankstesnė patirtis skiriasi, niekas negali vienodai mokyti ir išmokyti, nors mokomi taip pat. Štai kodėl, remiantis konstruktyvistiniu požiūriu, ugdytojas turi suorganizuoti aplinką taip, kad ugdytinis mokydamasis galėtų įsigilinti į turimas žinias bei patirtį, aktyviai tas žinias apdoroti ir naują informaciją susieti su autentišku ir prasmingu kontekstu. Mokyma-

sis bus veiksmingesnis, jei ugdytinių ir ugdytojo tarpusavio sąveikos stiprės. Taigi mokymasis yra informacijos sisteminimas ir cikliškas aiškinimasis, ką pats ugdytinis turi padaryti (Gail Jones, Brader-Araje, 2002).

Būtent konstruktyvizmas reikalauja, kad pats ugdytinis sukurtų ugdymo(si) prasmę, be abejo, padedamas ugdytojo. Mokyti – tai kurti prasmę, o ne vien įsiminti. Būtent ugdytojas turi skatinti ugdytinių mąstymą, nes mąstymas, o ne atgaminimas padeda kurti prasmę, atrasti ir suvokti ryšius tarp esamų konstruktyvų (Petty, 2008).

D. H. Hargreaves (1999) teigia, kad, vykstant nuolatiniam kaitos procesams, mokytojui nuolat tenka keistis pačiam: plečiasi mokytojų atsakomybė, įvairėja jų vaidmenys. Pedagoginė veikla šiuolaikinėje mokykloje įgauna naują kryptį – mokytojas tampa ugdymo turinio sudarytoju, naujų ugdymo programų kūrėju.

P. Jucevičienė (2010), analizuodama edukacines aplinkas, taip pat išskiria ugdytojo ir jo darbą palaikančių švietimo vadovų svarbą. Edukacinis tikslas gali numatyti ir tokią veiklą, kuriai reikia mokymosi partnerystėje tinklo. Dar gali būti, kad žmogus mokosi iš savo paties veiklos ir kad kaip tik tokią veiklą numato edukacinis tikslas. Siekdamas edukacinio tikslo besimokantysis veikia savarankiškai, todėl nėra išskiriamas iš aplinkos, jis yra šios aplinkos dalis (Jucevičienė, 2010).

H. Eshach (2007) teigimu, neformalusis ugdymas dažniausiai pasižymi savita struktūra, ugdytojo palaikymu ir savanoriškumu. Formaliajame ugdyme ugdytojas ugdytiniams pristato tikrovę, tarsi ji būtų nekintanti, statiška, suskaidyta ir nuspėjama, arba komentuoja mokinių egzistencinei patirčiai visiškai tolimus dalykus. Ugdytojas save suvokia kaip žinių perteikėją (dažniausiai jis apsiriboja žinių perteikimu ugdytiniams) (Freire, 2000). Tačiau jaunimo neformalusis ugdymas yra kryptinga veikla, kuria, plėtojant jauno žmogaus asmenines, socialines ir edukacines kompetencijas, siekiama ugdyti sąmoningą asmenybę, sugebančią atsakingai ir kūrybingai spręsti savo problemas ir aktyviai dalyvauti visuomenės gyvenime.

Akivaizdu, jog ugdytojui nepakanka būti vien tik žinių perteikėju, vertintoju ir teisėju. Ugdytojo veikla yra daug platesnė, įvairiapusiškesnė, todėl pamažu sukuriamas savita ir nauja ugdytojo veiklos aplinka, kurioje ypač reikšmingas paties ugdytojo sistemingas ir nuolatinis mokymasis. Ugdytojo vaidmuo suprantamas kaip pagalbininko, kuris turi rūpintis besimokančiojo žinių kūrimo procesu (Jonassen, Land, 2012; Folk, 2009). Mokslininkai (Čiužas ir kt., 2007; Jucevičienė, 2010) teigia, kad ugdytiniai ne tik pasyviai gauna informaciją, bet ir aktyviai konstruoja žinias bei įgūdžius sąveikaudami su aplinka. Taip ugdytiniai kuria bendrą prasmę ir supratimą tarp ugdymo(si) proceso organizatorių (ugdytojų) ir besimokančiųjų (ugdytinių).

Ugdytojas, kaip nurodo G. Petty (2006), tenkindamas individualius ugdymo poreikius, turi:

- a) planuoti, kokių žinių trūksta pačiam ugdytojui;
- b) rinkti informaciją apie ugdytinį;
- c) pasirūpinti reikiama išteklių;
- d) pasirinkti ugdymo kryptį (ugdymo metodus, būdus ir t. t.).

A. Kairė (2018), analizuodama mokymosi procesą, pažymi, kad neformaliajam ugdymui būdingas savanoriškumas ir savarankiškumas, taip pat jis remiasi vidine dalyvaujančiųjų motyvacija, t. y. jaunuoliai į neformaliojo mokymosi procesą įsitraukia savanoriškai ir didžiają dalimi esminis mokymosi resursas yra jų pačių motyvacija ir pastangos. Neformalusis mokymasis glaudžiai siejamas su jauno asmens aspiracijomis ir interesais, remiasi į besimokantįjį orientuotu požiūriu, skatina mokymąsi grupėse. Tad ypač išryškėja patirtinio mokymo(si) svarba. R. Braslauskienės ir kt. (2018) nuomone, ugdytojams patirtinis mokymas(is) naudingas tuo, kad sudaro puikias galimybes pažinti savo ugdytinius ne tik formaliai, bet ir sužinoti jų neformaliu būdu įgytą patirtį, kuri dažnai būna netgi naudingesnė ir įdomesnė už formaliai įgytąją. Tokia informacija labai padeda organizuoti mokymo(si) procesą atsižvelgiant į besimokančiųjų poreikius ir lūkesčius, kas savo ruožtu lemia ne tik geresnius mokymosi rezultatus, bet ir didina mokymosi motyvaciją.

Labai svarbi taip pat ugdytojo ir ugdytinio sąveika. A. Juodaitytė (2012) teigia, kad santykiai ugdytojas-ugdytinis, besiformuojantys ugdymo metu, socialiniu požiūriu yra kur kas platesni nei santykiai mokytojas-mokiniai, nes pirmieji apima įvairias socialines aplinkas (institucijas, vietoje, regioną, šalį ir kt.). Neformaliajame ugdyme pažymimas lygiavertis ugdytojų ir ugdytinių bendradarbiavimas (Rogers, 2005, 2014; Singh, 2015; Žagar, Kelava, 2014), į besimokantįjį orientuotas požiūris (Fennes, Otten, 2008; Falk et al., 2009; Jonassen, Land, 2012), asmeninio kontakto reikšmė (angl. *face-to-face*) (Fennes, Otten, 2008), nehierarchiniai santykiai (Rogers, 2005; Shirur, 2009), individualių santykių plėtojimas (Russell, 2001; Fennes, Otten, 2008).

Pasak G. Petty (2008), ugdytojas turi taikyti konstruktyvistinius mokymo metodus, kurie:

- *reikalauja, kad ugdytinis kurtų konstruktus* (o ne paprasčiausiai darytų tai, jeigu norėtų);
- *reikalauja mąstymo, o ne vien atgaminimo*. Ugdytiniai gali atgaminti medžiagą, kurią nebūtinai supranta, bet kad mąstyto, ugdytinis turi sukurti prasmę;
- *suteikia ugdytiniui laiko pagalvoti*. Norint apmąstyti ir sukurti prasmes, reikia laiko;
- *yra smagūs*. Smagūs mokymo metodai skatina įsitraukti ir taip padeda sukurti gilųjį mokymąsi;
- *suteikia ugdytiniui atsaką* apie tai, kaip jis supranta (kokį konstruktą sukuria). Ugdytiniai, formuodami konstruktus, darys klaidų, kurias reikia surasti ir ištaisyti. Geriausia, jeigu tai padarytų patys ugdytiniai. Tam puikiai gali pasitarnauti pokalbis su kitais ugdytiniais, kuris:
 - a) *užtikrina ugdytojui atsaką* apie ugdytinio suvokimą. Jeigu ugdytojas žino, kad kuris nors ugdytinis ar visi ugdytiniai nesuprato, jis gali tai pataisyti;
 - b) *užtikrina, kad mokomasi bus aktyviai*. Norima tokių mokymo metodų, kurie neleistų ugdytiniams tapti „keleiviais“, paliekant visą darbą daryti kitams.

Mokymosi aplinka. Ugdytojai organizuodami edukacines aplinkas turi įvertinti, kad kiekvienas ugdytinis konkrečią savo mokymo(si) aplinką suvokia labai

individualiai. Labai svarbi ugdytinio patirtis, kurios dėka jis geba atpažinti ugdytojo kuriamą aplinką ir ja pasinaudoti (Jucevičienė, 2010).

D. Lipinskienė (2002) mokymo(si) aplinką apibrėžia kaip vietą, kurioje besimokantieji dirba kartu ir palaiko vienas kitą, naudodamiesi įvairiomis priemonėmis ir informacijos ištekliais, siekdami mokymo(si) tikslų ir problemų sprendimo. Pasak P. Jucevičienės (2010), minimaliai mokymosi aplinka suprantama kaip vieta arba erdvė, kurioje vyksta mokymasis, – čia besimokantysis veikia naudodamas įvairias priemones ir patarimus, renka ir interpretuoja informaciją, sąveikauja su kitais ir t. t. Tokia mokymosi aplinkos samprata leidžia akcentuoti, kad mokymasis skatinamas ir palaikomas, tačiau nėra griežtai kontroliuojamas; kontrolė vykdoma besimokančiajam sutikus ir paremia jo mokymąsi. Edukacinė aplinka pasižymi didesne kontrole ir kryptingumu nei mokymosi aplinka.

D. Lipinskienė (2002) nurodo keturias pagrindines sąlygas, kurios detalizuoja mokymo(si) aplinkos struktūrą:

- kompetencines (gebėjimas naudotis įvairiais mokymo(si) metodais ir priemonėmis, gebėjimas komunikuoti, formuluoti mokymo(si) tikslus, formuoti ir pateikti ugdymo turinį);
- psichologines (motyvacija, adaptacija, informacija apie ugdymosi galimybes);
- materialiąsias organizacines (fizinė aplinka, materialinis techninis pakankamumas pasirinkti reikalingus metodus ir priemones, turinio prieinamumas savarankiškam mokymuisi, mokymo(si) sąlygos institucijoje, mokymo(si) sąlygos namuose);
- sociokultūrinės (mokymo(si) tiksluose deklaruojamų kompetencijų aktualumas, jų atitiktis mokymo(si) poreikiams ir visuomenės kultūriniam pagrindui).

Tyrėjai, atlikę analizę dvidešimtyje šalių (OECD, 2013), išskiria šiuos esminius mokymo(si) aplinkos elementus: ugdytiniai, ugdytojai, turinys ir ištekliai. H. Dumont ir kt. (2010) mokymo(si) aplinką supranta kaip dinamišką keturių veiksmų sąveiką – kas dalyvauja? (*ugdytinis*), su kuo sąveikauja? (*su ugdytoju*), ko nori išmokti? (*ugdymo(si) turinys*) ir kur tai vyksta, kuo naudojasi? (*patalpa ir technologijos*). Ši sąveika yra įvairių edukologijos teorijų komponentai, ją pasitelkia edukologai. Galima teigti, kad tai yra fundamentalūs mokymo(si) aplinkos elementai.

Anot P. Jucevičienės (2010), *asmeninės* mokymosi aplinkos susiformavimo šaltiniu galima laikyti šias aplinkas:

- 1) edukacinė(s) aplinka (-os), specialiai sukurta (-os) ugdymo ir (arba) tobulinimo tikslu;
- 2) *potencialios* mokymosi aplinkos, pasižyminčios fiksuota verbaline (rašytine, vaizdine, kalbine) ar virtualia informacija bei komunikavimo kanalais; pvz., TV, dienraščiai, internetas. Ši ir vėliau šioje klasifikacijoje minimos mokymosi aplinkos yra *potencialios* todėl, kad jos dar tik turi galimybę tapti individo asmenine mokymosi aplinka tuo atveju, jeigu jis šią potencialią mokymosi aplinką tikrai naudos;
- 3) *potenciali* mokymosi aplinka, susidaranti iš žmogaus veiklos situacijų. Šiuo atveju žmogus pats turi sukurti komunikacinius kanalus taikydamas savistabą,

- jeigu veikla vyko praeityje – ją reikia rekonstruoti. Norint iš veiklos gautą informaciją paversti žiniomis, reikia taikyti refleksiją, savianalizę;
- 4) *potenciali* mokymosi aplinka, susidaranti iš žmogaus dalyvavimo bendroje su kitais asmenimis veikloje, kuriai vykstant keičiamasi informacija, pvz., tinkla-veika;
 - 5) *potenciali* mokymosi aplinka, susidaranti veikiant kitiems žmonėms. Šiuo atveju žmogus neretai pats turi sukurti komunikacinius kanalus, taikydamas stebėjimą;
 - 6) *potenciali* mokymosi aplinka, susikurianti iš gyvenimiškų įvykių. Šiuo atveju norint gauti *informaciją* individui taip pat dažnai tenka susikurti komunikacinius kanalus, taikant stebėjimą. *Tačiau gali būti*, kad įtaigus įvykis pasieks individą savaime.

Kiti mokslininkai (Lipinskienė, 2002; Kišonienė, Dudzinskienė, 2007; Dumont et al., 2010), analizuodami įvairius mokymo(si) aplinkos ypatumus, pabrėžia, kad šis terminas apima tiek fizinius (taikomi mokymo(si) metodai, ugdymo turinys, ugdymui naudojamos erdvės, informacinės kompiuterinės ir kompensacinės priemonės), tiek socialinius (mokinio nuotaika, jo vaidmuo ir elgesys, klasės nuotaika, mokinių tarpusavio santykių kultūra, mokymosi motyvacija, visų ugdymo dalyvių – mokytojų, mokinių, administracijos – bendravimas ir bendradarbiavimas, pagarba individualumui) aspektus.

Mokymosi aplinkoje studentai nusistato savo mokymosi tikslus ir poreikius, naudoja ir įvertina visas potencialias priemones ir išteklius, generuoja bei tikrina hipotezes. Ugdytiniai patys gali pasirinkti mokymosi veiklos būdus, kontroliuoti tempą ir kryptį. Taigi mokymosi aplinka yra vieta, kurioje ugdytiniai dirba kartu ir palaiko vienas kitą, naudodamiesi įvairiomis priemonėmis ir informacijos ištekliais, siekdami mokymosi tikslų ir problemų sprendimo (Jucevičienė, 2010). Galima teigti, kad, pavyzdžiui, ugdytinio mokymosi aplinka gali būti laikoma neformaliojo rekreacinio fizinio aktyvumo ugdytinių bendra veikla.

A. de Kock, P. Slegers ir J. M. Voeten (2004) skiria tris esminius šiuolaikinės mokymo(si) aplinkos elementus, kurie skatina ieškoti naujų mokymo(si) formų – tai mokymo(si) tikslai, mokinių ir mokytojų vaidmenų pasiskirstymas bei mokinių tarpusavio santykiai. Taigi edukacinę aplinką galėtume apibrėžti kaip dinamišką informacinę mokymosi veiklos erdvę, sukurtą ir veikiamą edukatoriaus (mokytojo, dėstytojo, žmogiškųjų išteklių vadybininko ar kito ugdymo poveikį kuriančio asmens) ir sąlygotą ugdymo tikslo, jį atitinkančio turinio ir jo įsisavinimą paremiančių ugdymo formų, metodų bei priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką edukacinei informacijai ir (arba) jos perteikimui besimokančiajam. Šioje aplinkoje dalyvauja mokinys, kurio mokymuisi tiesioginę įtaką daro edukacinės aplinkos veiksniai, kuriuos (arba dažniausiai jų dalį) mokinys priima kaip *savo* mokymosi aplinką.

L. Šiaučiuikėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006) pažymi, kad edukacinė mokymosi aplinka yra orientuota į mokinį – jo individualius tikslus. R. Čiužas

(2007) akcentuoja edukacinės aplinkos išskirtinumą atsižvelgiant į mokinių gebėjimus ir poreikius. Pasak P. Jucevičienės (2010), į besimokantįjį orientuotoje edukacinėje aplinkoje studentams sudaromos galimybės pasirinkti ir siekti individualių tikslų. Nors gali būti pateikti jau suformuluoti studijų tikslai, tačiau besimokantysis aktyviai konstruos naujas žinias, apgalvodamas, kaip turėtų veikti, atsižvelgdamas į savo individualius poreikius. Tokios aplinkos ugdytinius skatina reflektuoti ir aktyviai kontroliuoti savo mokymosi (sprendimų priėmimo, planavimo, tikslų nustatymo, savireguliacijos) procesą ir tokiu būdu pajauti didesnę atsakomybę už mokymąsi (Jucevičienė, 2010). R. Čiužas (2007) teigia, kad ugdytinis yra aktyvus mokymo dalyvis, siekiantis perimti žinias.

Edukacinė aplinka ir mokymosi aplinkos turi bendrą bruožą: jas sudaro mokymosi objektai, kuriuose yra ugdomajam poveikiui ir mokymuisi svarbi informacija, gali veikti mokymosi subjektai – žmonės, kurie taip pat gali būti šios informacijos šaltiniai (Jucevičienė, 2010). Jie gali tiesiogiai skleisti savo turimas žinias bei žinojimą (pavyzdžiui, netgi kūno judesiai taip pat yra informacija juos stebinčiamam), taip pat gali kurti papildomą informaciją, komunikuodami vienas su kitu. Būtina sąlyga edukacinei aplinkai tapti mokymosi aplinka – besimokančiajam efektyvi komunikacija, leidžianti informacijai, sklindančiai iš edukacinės aplinkos, tapti besimokančiojo žiniomis (Jucevičienė, 2010).

Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad mokymosi aplinka yra ir ta, kurią žmogus susikuria iš savo ir kitų veiklos, t. y. iš jos kylančios informacijos (Jucevičienė, 2010).

Taigi apžvelgus edukacinės ir mokymosi aplinkos edukaciniam tikslui reikalingas žmones, iškyla ypatinga ugdytojo svarba kuriant edukacinę aplinką. Veiksmingą ugdymą(si) lemia įvairiapusė ugdytinių ir ugdytojo tarpusavio sąveika, kuri padeda sukurti aplinką taip, kad ugdytinis mokydamasis galėtų įsigilinti į turimas žinias ir patirtį, aktyviai tas žinias apdoroti ir susieti naują informaciją su autentišku ir prasmingu kontekstu. Kitaip tariant, kad pats ugdytinis galėtų sukurti ugdymo(si) prasmę. Konstruojant neformaliojo ugdymo(si) edukacinę aplinką, išryškėja ugdytojo svarba, ypač turint galvoje sistemingą ir nuolatinę mokymąsi.

Jis taip pat turi rūpintis ugdytinio edukacinės aplinkos, kuri sudarytų galimybes ugdytiniam konstruoti prasmes, supratimą ir žinias, kūrimu. Sėkmingam tokios edukacinės aplinkos kūrimui svarbu ugdytinių pažinimas, jų poreikių ir lūkesčių tenkinimas.

Edukaciniam tikslui įgyvendinti reikalingi žmonės ir juos jungianti ugdomoji sąveika. Neformaliojo ugdymo(si) edukacinė aplinka pasižymi šiomis ugdytojo ir ugdytinio savybėmis: lygiavertis ugdytojų ir ugdytinių bendradarbiavimas, į besimokantįjį orientuotas požiūris, asmeninio kontakto reikšmė, nehierarchiniai santykiai ir individualių santykių plėtojimas.

Ugdytojo ir ugdytinio sąveika, vykstanti siekiant realizuoti edukacinį tikslą, yra apibrėžiama kaip neformaliosios edukacinės aplinkos charakteristika.

1.3. Rekreacinio fizinio aktyvumo daugialypiškumas

1.3.1. Rekreacinio fizinio aktyvumo samprata ir charakteristikos

Žmonėms būdinga skirtinga motyvacija ir skirtingas pasirengimas keisti savo elgseną. Skiriasi ir motyvacijos stadijos, todėl visiems skirtos bendros ugdymo programos nėra efektyvios. Siekiant tenkinti asmeninius ugdytinių saviraiškos poreikius per rekreacinį fizinį aktyvumą, būtina kurti tinkamą neformaliojo ugdymo(si) edukacinę aplinką (Allen, Barcelona, 2011; Richard et al., 2013; Barcelona et al., 2016; Introduction to Recreation and Leisure, 2013).

Pasak J. Laužiko (2000), plačiaja prasme ugdymas yra veiksmas, skatinantis atrasti asmens galias ir pasinaudoti ankstesnių kartų pasiekimais ir patirtimis. Tik toks žmogus gali būti aktyvus visuomenės narys. Jau J. Vaitkevičius (1982) akcentavo, kad vien pamokų ugdymo procesui įgyvendinti neužtenka, būtina papildoma veikla, kurioje ugdytinis galėtų išreikšti savo poreikius, interesus, puoselėti savo gebėjimus, atskleisti savo prigimtines galias. Svarbu, kad ugdytiniai įsitrauktų į jiems įdomią, reikšmingą ir patinkančią veiklą – tai būtina sąlyga asmenybei formuotis. Tik tada ugdytinis tos veiklos imasi atsakingai ir atlikdamas veiklą įdeda pakankamai pastangų, planuoja savo ateities tikslus (Miliūnienė ir kt., 2009).

Taip pat pažymėtina, jog mokykloje ugdytiniai praleidžia gana daug laiko, todėl ypač svarbu užtikrinti, kad joje būtų skiriama kuo daugiau dėmesio mokinių sveikos gyvensenos kompetencijoms ugdyti. Profesinė mokykla, palyginti su bendrojo ugdymo mokykla, turi specifinių bruožų (joje daug dėmesio skiriama praktikos atlikimui ne mokykloje, o įmonėse), kurie išryškina sveikos gyvensenos svarbą, ypač merginoms. Kadangi profesinės mokyklos merginos praktikos metu patiria fizinį ir emocinį krūvį, joms ypač aktualus rekreacinis fizinis aktyvumas, kuris padėtų atgauti jėgas, pailsėti.

Apibrėžti rekreacinį fizinį aktyvumą (RFA) edukologiniu požiūriu sunku dėl šio koncepto daugialypiškumo, todėl išskaidysime jį į dvi dalis: fizinį aktyvumą ir rekreaciją.

Fizinis aktyvumas. Fiziškai aktyvi veikla apibūdinama įvairiai: fizinis aktyvumas (Corbin, Lindsey, 1997), judėjimo aktyvumas, motorinė veikla, fizinė veikla ir t. t. Dažniausiai mokslinėje literatūroje aptinkamos šios fizinio aktyvumo apibrėžtys:

- „**Fizinis aktyvumas** – visuma aktyvių judesių, kuriuos per tam tikrą laiką ir tam tikru intensyvumu atlieka raumenys ir sąnariai“ (Mickevičienė, Motiejūnaitė, Skurvydas, 2006; Poderys, 2004, p. 10).
- **Fizinis aktyvumas:** „1. griaučių raumenų sukelti judesiai, kuriuos atliekant energijos suvartojimas yra didesnis negu ramybės būsenoje; 2. bet kokia žmogaus kūno judėjimo išraiška, sukelianti didesnę medžiagų apykaitą: pratybos, rengimasis varžyboms, dalyvavimas varžybose, namų ūkio darbai, laisvalaikio veikla, kuriai reikia fizinių pastangų“ (Sporto terminų žodynas, 2002).
- **Laisvalaikio fizinis aktyvumas** – laisvalaikiu pasirenkama fizinė veikla, didinanti energijos suvartojimą per dieną: energijos suvartojimas pagal asmeninius pomėgius, norint atgauti jėgas, pailsėti, pvz.: žvejojimas, pasivaikščiojimas, maudymasis, šokiai, grybavimas ir t. t. (Sporto terminų žodynas, 2002).

Žinoma, kad viena seniausių ir mažiausiai kritikuotina fizinio aktyvumo apibrėžtis, kuriai pritaria daugelis mokslininkų, yra ši: **fiziniu aktyvumu** vadinamas bet koks žmogaus raumenų atliktas judesys, kurio rezultatas – padidėjęs energijos eikvojimas, dažniausiai matuojamas kilokalorijomis (kcal) per atitinkamą laiko tarpą (Caspersen et al., 1985). Iki šiol šia fizinio aktyvumo apibrėžtimi remiasi daugelis mokslininkų (Sporto terminų žodynas, 2002; Rakauskienė, 2013; Adaškevičienė, Strazdienė, 2017; ir kt.).

Dažniausiai fizinis aktyvumas reiškiasi šiose srityse: fiziškai aktyvus laisvalaikis, profesinė veikla (mokyklos lankymas), ruošos darbai namuose, mobilumas (judėjimas iš vienos vietos į kitą) ir sportas. V. Volbekienė (2004) nurodo dar mankštiniimąsi ir kūno kultūrą. R. Zumeras, V. Gurskas (2012, p. 12) fiziškai aktyvius veiklas skirsto „į dvi grupes – vykstančias mokykloje ir už mokyklos ribų (formalusis ir neformalusis ugdymas)“. Mokykloje paprastai išskiriamos šios fizinio aktyvumo formos: kūno kultūros pamokos, mankšta; judrieji žaidimai; įvairūs fiziškai aktyvūs būreliai; žygiai, šventės, varžybos, iškylos, fiziškai aktyvūs užsiėmimai per pertraukas ir t. t.

Kaip matyti iš ką tik pateiktų sąvokų apibrėžčių, fizinis aktyvumas būdingas daugeliui gyvenimo sričių, nes beveik visose veiklose atliekami raumenų judesiai. 3 lentelėje matyti, kaip fizinis aktyvumas (FA) pasireiškia skirtingose gyvenimo srityse (pagrindinės fizinio aktyvumo formos).

3 lentelė

**Autorių pateiktų fizinio aktyvumo pasireiškimo formas /
sritis įvardijančių sąvokų palyginimas**

	Caspersen et al., 1985	Kuzmickienė, Petrauskaitė-Everatt, 2011	Adaškevičienė, Strazdienė, 2013	Volbekienė, 2004
1	laisvalaikio-rekreacinis FA	laisvalaikio FA (pvz.: sportas, šokiai)	laisvalaikio FA	laisvalaikio FA
2	profesinė, darbinė (vaikams ir paaugliams tai mokykla)	profesinė	FA profesinėje veikloje (mokiniam mokykloje)	fizinis darbas
3	namų ruošos (ūkio darbai)	namų ruošos	buitinis FA, namų ruoša	
4	mobilumo (judėjimas iš vienos vietos į kitą)	mobilumo (pvz.: ėjimas, važiavimas dviračiu)	mobilumo FA	
5	sportas (mėgėjiškas ar profesionalus)		sportas	sportas (treniruo- tė, varžybos)
6				mankšta
7				kūno kultūra
8			šokiai	sveikatos stipri- nimas fiziniams pratimais

Trumpai aptarsime pagrindines lentelėje išskirtas fizinio aktyvumo formas / sritis.

1. Laisvalaikio fizinis aktyvumas – ugdytinio nuožiūra pasirinktas FA laisvalaikiu arba individualus pasirinkimas atliekant veiklas, kurios nėra būtinos kasdieniame gyvenime (Physical Activity Guidelines for Americans, 2008). Kai kuri veikla yra atliekama sportuojant, atliekant pratimus, treniruojantis, rekreacinių užsiėmimų metu, pavyzdžiui, vaikščiojant, šokant, dirbant sode. Sąvoka „laisvalaikio fizinis aktyvumas“ apima ir rekreacinį mankštinimąsi (angl. *recreational exercise*), kurio pagrindinis tikslas – sveikatos gerinimas ir stiprinimas (pvz.: aerobikos užsiėmimai, bėgiojimas, plaukiojimas). Kitaip tariant, tai nuo darbo, buities ir socialinių pareigų atskirtas metas, kuriam būdinga malonumą teikianti veikla.

2. Profesinis fizinis aktyvumas. Šios srities fizinio aktyvumo veikla susijusi su tikslu, kuris turi būti pasiektas atlikus tam tikrą darbą. Fizinis aktyvumas siekiant įgyvendinti su darbu susijusius tikslus gali būti netgi žalingas sveikatai. Šiai kategorijai apibrėžti dažniausiai naudojami keturi galimi variantai: „sėdimas darbas (pvz., darbas biure), stovimas (pvz., kirpėjo, apsaugininko), fizinis darbas (pvz., santechniko, staliaus, slaugytojos) ar sunkus fizinis darbas (pvz., mūrininko)“ (Kuzmickienė, Petrauskaitė-Everatt, 2011, p. 9).

3. Namų ruošia – veikla, kurios tikslas atlikti buities darbus namuose, sode, ūkyje ar pan. Ši veikla dažniausiai duoda tam tikrą rezultatą: atlikti darbai sode, darže ir kiti namų ruošos darbai.

4. Mobilumo (transporto) sritis susijusi su konkrečiu judėjimu iš vieno taško į kitą. Ši fizinio aktyvumo forma nereikalauja ypatingo pasirėngimo, pastangų ar papildomų investicijų. Pavyzdžiui, ėjimas pėsčiomis į mokyklą ar iš jos, lipimas laiptais ir kt. (nesinaudojant liftu ar eskalatoriais). Kaulų sistemai naudingesnė yra aukšto intensyvumo fizinė veikla (Zumeras, Gurskas, 2012).

5. Sportas. B. Davis ir kt. (2005) teigia, jog sportas yra labai struktūruotas fizinis aktyvumas, kuris pasižymi stipriu įsipareigojimu / atsidavimu šiai veiklai, taip pat turi žaidimo charakteristikų bei siejamas su kova dėl aukštesnių rezultatų ir įvairiomis varžybomis.

Sportas reikalauja komandinio ar individualaus darbo, yra palaikomas tam tikrų institucijų.

Sportas visiems – padeda pažinti save ir kūno galias, moko racionaliai ilsėtis.

Pasak R. Jankauskienės (2008, p. 347), „fizinis aktyvumas skiriasi nuo „sporto“ ir „sporto visiems“ pirmiausia tuo, kad jis gali pasireikšti keturiose srityse (laisvalaikio, profesinėje, namų ruošos ir mobilumo). Be to, laisvalaikio fizinis aktyvumas nebūtinai turi turėti organizuotą pobūdį, kaip „sportas visiems“ ar „varžybinis sportas“.

B. Davis ir kt. (2005), analizuodami rekreacinį fizinį aktyvumą, pažymi, jog Didžiojoje Britanijoje ir Prancūzijoje devizas „Sportas visiems“ (angl. *sport for all*) keičiamas terminu „fizinė rekreacija“ (angl. *physical recreation*). Vis dažniau autorių (Davidson, Stebbins, 2011) vartojamas terminas „rekreacija, vykstanti lauke (angl. *outdoor recreation*). Anot B. Davis ir kt. (2005), šis terminas vartojamas dėl to, kad apima paties ugdytinio iššūkius natūralioje aplinkoje.

6. Mankštinimasis (Caspersen, 1985) – tai planuoti, struktūrizuoti, pasikartojantys kūno judesiai, atliekami turint tikslą pagerinti ir išlaikyti vieną ar kelis fizinio pajėgumo ar sveikatos komponentus.

J. Poderys (2004, p. 11) teigia, jog „**fiziniai pratimai** – sąmoningi, valingi žmogaus judesiai ir veiksmai, skirti fiziniam lavinimui ir gydymui. Tai svarbiausia fizinio tobulėjimo priemonė. Fiziniai pratimai apima natūralius judesius ir specialius judesius bei jų kompleksus, skirtus fiziniam žmogaus lavinimui ir gydymui“.

Formaliajame ugdyme mankštinimosi tikslas – gera fizinė forma ar rekreacija, poveikis dažniausiai būna trumpalaikis (Wallhead, Buckworth, 2004; Marcus et al., 2006; Van Sluijs, 2007). Tarkim, manoma, kad sportas yra formalus žaidimas, kai rungtyniaujama ir patiriamas fizinis krūvis (Biddle, Mutrie, 1991). Taigi šie kriterijai neleidžia suvokti daugelio fizinio aktyvumo formų kaip sporto. Pavyzdžiui, užsiimant joga, rungtyniavimo elementų nėra, tačiau dažniausiai tokia treniruotė vadinama sportine veikla. Pavyzdys rodo, kad terminas „sportas“ yra glaudžiai susijęs su terminu „mankštinimasis“. Vadinasi, galima teigti, kad abiejų terminų veiklos priklauso nuo to, kaip jas interpretuoja kiekvienas žmogus (Thirlaway, Upton, 2009). Anot A. L. Smith (2008), mankštinimosi ir sportavimo veiklos iš esmės skirtingos, nes skiriasi jomis užsiimančiųjų motyvacija ir siekiami rezultatai.

7. Kūno kultūra – „svarbi asmens ir visuomenės bendrosios kultūros dalis, glaudžiai susijusi su kitomis kultūros sritimis, ypač su sveikatos stiprinimu ir sportu. Kūno kultūros veiklos padeda siekti asmens fizinės, psichinės bei dvasinės darnos, kurti ir tobulinti humanistines (judesių kultūrą, sveikatą, fizinį pajėgumą, išprusimą šioje srityje) bei materialines (sporto bazę, programas, vadovėlius ir kt.) vertybes“ (Sporto terminų žodynas, 2002, p. 281).

Dažnai fizinio aktyvumo terminas tapatinamas su kūno kultūros terminu. Tačiau šie terminai negali būti vartojami kaip sinonimai. Kūno kultūra suprantama kaip įgimto kūno branda, tobulumas ir galių lygis, kuris atitinka asmenybės raidą, dvasinius poreikius. Kitaip tariant, tai kūno lavinimas atsižvelgiant į kultūrinės vertybes, orientacijas, gebėjimas panaudoti kūno galias savo socialinėms, kultūrinėms, dvasinėms reikmėms tenkinti (Sporto terminų žodynas, 2002).

Kūno kultūra apima fizinio aktyvumo raišką ir teorines kūno kultūros bei sveikatos žinias (Vilkas, 2006). Kūno kultūros dėka puoselėjama socialinė ir pilietinė kultūra. Taip pat kūno kultūra apima įvairias raiškos formas, leidžia ugdytiniui pažinti save, ugdo fizinę bei dvasinę ištvėrę, padeda siekti fizinės ir dvasinės sveikatos (Lonsdale et al., 2013).

Kūno kultūra apima daugybę disciplinų ir įvairių sričių žinių. Tai padeda išsaugoti įvairias vertybes, kurios turi būti plėtojamos ir perimamos. Šis procesas parodo mūsų kultūros lygį. Taigi kūno kultūra padeda ne tik asmenybei, bet ir visai visuomenei tobulėti ir tapti bendros kultūros dalimi (Tamašauskas, 2008). Ugdymo procesas papildytinas kūno kultūra kaip ugdymo dalyku, kurio tikslas turėtų būti holistinė asmenybė su teigiamu požiūriu į gyvenimą, kur sveikata yra ypač svarbi vertybė. Kūno kultūros dalyko tikslas – suteikti kūno kultūros, sporto išsilavinimą, ugdati fizinio aktyvumo sugebėjimus ir įgūdžius, perduodant reikalingas teorines žinias,

skatinant teorinę saviugdą (Sporto terminų žodynas, 2002, p. 281). Taigi, kūno kultūra dažniausiai siejama su formaliuoju ugdymu.

8. Rekreacija. Sąvoka „rekreacija“ kildinama iš lotynų kalbos žodžio *recreatio*, reiškiančio atkūrimą. Anglų kalbos žodynai žodį *rekreacija* aiškina dvejopai: kaip jėgų atgavimą, poilsį ir kaip pramogavimą (angl. *re-create* – atkurti ir atgauti jėgas, pailsėti nuo įprastos ir kasdienės veiklos, pramogauti ar linksintis) (Norkaitienė ir kt., 2000).

Dažnai ši sąvoka vartojama analizuojant neįgalių ar įvairias traumas patyrusių asmenų veiklą (Kunstler, Daly, 2010; Ahram, 2017) arba kalbant apie veiklas, kurios vyksta lauke (Ewert, 2017).

P. Donnelly, J. Coakley (2002) rekreaciją apibūdina ir kaip saviraiškos būdą. Vienas pirmųjų rekreacijos tyrėjų T. S. Yukic (1970) ją apibrėžia kaip aktyvų laisvalaikį, poilsį laisvu laiku. Anot B. C. Daniels (1996), poreikis užsiimti kažkuo, turint tikslą atgauti jėgas, yra esminis žmogaus biologijos ir psichikos poreikis. Pasak L. Schultz ir kt. (1995), rekreacija yra procesas, neatsiejamas nuo savanoriško dalyvavimo konstruktyvioje laisvalaikio veikloje, kuri prisideda prie bendros individo gerovės. A. Armaitienė ir kt. (2009, p. 78) teigia, kad terminas „rekreacija“ suprantamas kaip žmogaus fizinių, psichinių, dvasinių jėgų ir sveikatos atgavimas, atgaita. Tačiau šis terminas skiriasi nuo termino „sporto rekreacija“. „Sporto rekreacija“ (angl. *sports recreation*) jėgų atgavimas ir fizinės formos palaikymas individualiai ar grupine sportine veikla arba stebint sporto renginius“ (Armaitienė ir kt., 2009, p. 87).

„Sporto terminų žodyne“ (2002, p. 493) taip pat nurodytos dvi šio termino reikšmės, tačiau tik viena iš jų skiriasi nuo anksčiau minėtų. Pateikiame abi:

- Fizinių bei dvasinių jėgų atgavimas po darbo; atsipalaidavimas laisvalaikio valandomis; poilsis, jėgų atgavimo procesas.
- Žmogaus gyvybinių funkcijų palaikymas ir prailginimas bei prasmingo poilsio įgūdžių ugdymas fiziniais pratimais.

R. Mikalauskas, J. Kasparienė (2016), aptardami sporto ir fizinės rekreacijos sąvokas, pateikia Australijos statistikos biuro (ABS) (2008) konceptualų modelį, kuriame apibrėžiamos sporto ir kitų fizinių veiklų tyrėjų dažniausiai vartojamos sąvokos. Konceptualus modelis taip pat padeda iliustruoti sporto, fiziškai aktyvaus poilsio ir pratimų panašumus bei skirtumus. Pateikiamos kelios sutampančios apibrėžtys, susijusios su duomenų rinkimo poreikiais:

1. Sportas – tai veikla, apimanti fizinį krūvį, įgūdžius ir (arba) rankų ir akių judesių koordinavimą, kaip pagrindinį veiklos objektą, su konkurencijos, laikantis formalios organizacijos nustatytų taisyklių ir elgesio modelių, elementais.
2. Fizinė rekreacija – tai veikla ar patirtis, apimanti įvairius fizinio krūvio, meistriškumo ir (arba) įgūdžių lygius, kurie gali būti ne pagrindinis veiklos objektas, išsiskiriantis savanorišku dalyvavimu siekiant psichinių ir fizinių pasitenkinimo tikslų.
3. Sportinė ar fizinė rekreacinė veikla – tai veikla, kurią organizuoja klubas, asociacija ar kita organizacija (pavyzdžiui, sporto klubas, darbdaviai ir t. t.). Orga-

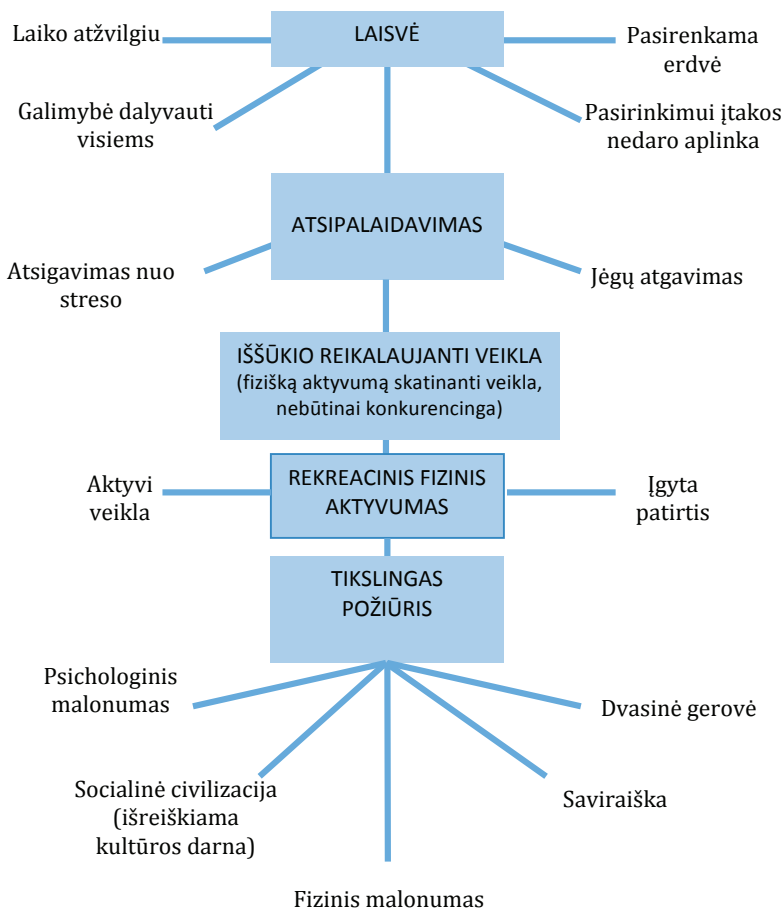
nizuota veikla gali skirtis, pavyzdžiui, nuo organizuoto vienkartinio bėgimo ar pasivaikščiojimo iki organizuotų sporto varžybų.

4. Fizinis aktyvumas – tai bet koks kūno judėjimas, kurį atlieka skeleto raumenys ir dėl to padidėja energijos sąnaudos.

B. Davis ir kt. (2005), analizuodami rekreaciją kaip vieną iš fizinės funkcijos (fizinio pajėgumo) (angl. *physical performance*) komponentų, pažymi, kad rekreacija yra savanoriškas įsitraukimas į veiklą laisvalaikio, teikiantis asmeninį pasitenkinimą ir galintis būti kaip protinis ir fizinis įrankis terapijai. Tai suprantama kaip žmogaus patirtis ar aktyvumas, nebūtinai atsitiktinis, bet tikslingas, padedantis pabėgti nuo problemų, atsipalaiduoti.

R. Mikalauskas, Kasparienė (2016) pažymi, kad sportinės rekreacijos potencialas dažnai tapatinamas su sportinės rekreacijos vystymosi veiksniais ir sąlygomis. Svarbiausia sudėtinė sportinės rekreacijos potencialo dalis – „rekreaciniai resursai, kurie suvokiami kaip tam tikros aplinkos ir antropogeninės veiklos objektų komponentai dėl tokių savybių, kaip unikalumas, vertingumas, originalumas, estetiškas patrauklumas, gydymasis ar sveikatos stiprinimas“. Taigi visi paminėti resursai gali būti panaudoti rekreaciniam fiziniam aktyvumui skatinti (Block, 2016; Winnick, Porretta, 2017).

Rekreacinis fizinis aktyvumas (RFA) teikia psichinę, fizinę, socialinę ir emocinę naudą visiems šios veiklos dalyviams (Introduction to Recreation and Leisure, 2013, p. 304). Išskiriamas ir dvasinis geros savijautos aspektas (angl. *spiritual well-being*) (Davis et al., 2005). Augant susidomėjimui šios srities veikla, didėja ir jos poreikis. RFA neatsiejamas nuo laisvalaikio, asmeninės erdvės, orientacijos į malonumą ir gerą savijautą. Dažniausiai į RFA veiktas patenka sporto veiklos (aerobika, futbolas, tenisas ir kt.) ir veiklos, pasižyminčios mažu konkurencingumu (pasivaikščiojimas kalnuose, plaukiojimas, važinėjimas dviračiu, plaukiojimas valtimi, bėgimas ir kt.).



3 pav. Rekreatinio fizinio aktyvumo charakteristikos
 Sudaryta darbo autoriaus remiantis B. Davis ir kt., 2005.

Taigi akivaizdu, kad fizinis aktyvumas yra neatsiejama gyvenimo dalis, nuo kurios priklauso ugdytinių sveikata. Apibūdinant fizinį aktyvumą, dažniausiai minimos jo formos ir intensyvumas.

Apibendrinami sąvokų „rekreacija“ ir „fizinis aktyvumas“ apibrėžtis, galime teigti, kad rekreatinis fizinis aktyvumas suvokiamas ne vien kaip jėgų atgavimas po darbo (laisvalaikiu) ar atsipalaidavimas ir (arba) pramogavimas (siekiant atgauti jėgas po darbo), bet ir kaip prasmingas poilsio įgūdžių ugdyimas fiziniams pratimais, kuriuos atliekant padidėja energijos išsekvojimas. Tinkamai organizuota rekreatinio fizinio aktyvumo veikla savo išskirtinumu (atsipalaidavimas, jėgų atgavimas, pramogavimas) gali teigiamai veikti įsitikinimus ir lūkesčius. Taigi rekreatinis fizinis aktyvumas suprantamas kaip savanoriškas dalyvavimas konstruktyvioje laisvalaikio veikloje ir kaip fizinų, psichinių, dvasinių jėgų bei sveikatos atgavimas.

Norėdami prisidėti prie savo asmeninės gerovės, žmonės turėtų gerinti savo elgesio rekreacinio fizinio aktyvumo veikloje įgūdžius.

Rekreacinis fizinis aktyvumas pasižymi šiomis savybėmis: aktyvia veikla, įgyjama patirtimi, laisve (laiko atžvilgiu, galimybė dalyvauti visiems), pasirenkama erdve (pasirinkimui įtakos nedaro aplinka), atsipalaidavimu (atsigavimas nuo streso, jėgų atgavimas), iššūkio reikalaujančia veikla (fizinį aktyvumą skatinančia, nebūtinai konkurencinga), tikslingu požiūriu, kuris įgyvendinamas teigiamais rezultatais. Šie rezultatai gali būti: psichologinis malonumas, socialinė civilizacija (išreiškiamą kultūros daroma), fizinis malonumas (jėgų suteikimas, gydomasis poveikis), saviraiška, dvasinė gerovė.

1.3.2. Rekreacinis fizinis aktyvumas kaip laisvalaikio dalis

Pagrindinis veiksnys, skatinantis žmonių sveikatą ir gerovę, yra veiksmingas ir protingas laisvalaikio leidimas. Vis dažniau laisvalaikis laikomas centriniu elementu, prisidedančiu prie didesnio laimės pojūčio ir pasitenkinimo gyvenimu (Edginton & Chen, 2008).

Vykstant švietimo reformai ugdytojams reikia spręsti, kaip plėtoti neformalųjį ugdymą. Vienas tokių rūpesčių – tinkamo laisvalaikio skatinimo po pamokų problema. Laisvalaikis dažniausiai skirstomas į organizuotą ir neorganizuotą. Organizuotas laisvalaikis – tai veikla, kuri vyksta po pamokų, vykdoma atsižvelgiant į ugdytinių pomėgius, polinkius, interesus (Kvieskienė, 2000), kad būtų nauda ir jiems, ir visai visuomenei.

Popamokinėje veikloje gali būti realizuojami socializacijos, kūrybiškumo, saviraiškos (įvairios ugdymo programos, būreliai ir t. t.) poreikiai (Barkauskaitė, 2004). Dalyvavimas įvairiuose būreliuose, klubuose, išvykose, šventėse ir kt. dažniausiai vadinama popamokine veikla (Ignatavičius ir kt., 2003; Miliūnienė, 2009).

R. Mikalauskas, J. Kasparienė (2016), analizuodami laisvalaikio industriją, teigia, kad laisvalaikiui būdingas pasitenkinimas, laisvas laikas, atradimas naujų veiklų ir prisidėjimas prie ugdytinių gyvenimo kokybės. Laisvalaikis prisideda prie socialinio, kultūrinio ir ekonominio individų, bendruomenių, miestų ir šalių vystymosi ir stiprina ugdytinių sveikatą, kartu ir prie teigiamos patirties įgijimo. Daugeliui aktyvus laisvalaikis turi įtakos jų gyvenimo kokybei. Laisvalaikio nauda paprastai apibrėžiama pagal penkias pagrindines kategorijas:

1. Nauda sveikatai: paprastas malonumas ir pasitenkinimas, geresnė fizinė ir psichinė sveikata, geresnis darbo ir asmeninio gyvenimo balansas.
2. Socialinė nauda: įgūdžių ugdymas, mokymosi galimybės, geresnė savigarba, kūrybinė išraiška.
3. Nauda bendruomenei: šeimos ir bendruomenės sanglauda, bendras tapatumas, produktyvesnė mokyklos ir darbo jėgos sąveika.
4. Nauda aplinkai: geriau suprantamos aplinkosaugos problemos, „žalias“ transportas, pvz., dviračių, geresnė būsimų kartų priežiūra.

5. Nauda ekonomikai: užimtumo galimybės, komercinės galimybės, fizinis regeneravimas, vidaus investicijos (Bopp & Kaczynski, 2010; Khasnabis et al., 2010).

Rekreacinis fizinis aktyvumas – tai fizinis aktyvumas laisvu laiku, poilsiaujant. RFA yra apibrėžiamas kaip tam tikra laisvalaikio dalis. B. Davis ir kt. (2005) teigia, kad rekreacinis fizinis aktyvumas yra natūralaus atsipalaidavimo veikla, kurią riboja organizacinė struktūra.

Pagrindiniai laisvalaikio industrijos komponentai. Laisvalaikis suteikia daug privalumų, įskaitant tuos, kurie susiję su sveikata, socialine plėtra, bendruomenės tapatybe ir sanglauda, aplinkosauga ir ekonomine plėtra. Laisvalaikis skirstomas į šiuos komponentus (World Leisure Organization, 2008; McMahon, 2011; World Health Organization (WHO), 2011; Chin, Edginton & Tang, 2012; Chin, Edginton, Fleming, Flack, Ruan, 2013):

1. Sportas ir fizinis aktyvumas
2. Menai ir pramogos
3. Turizmas (paveldas, lankytojų atrakcijos)
4. Poilsis kaime
5. Poilsis namuose
6. Maitinimas
7. Pirkiniai (drabužiai ir kt.).

Rekreacija yra pozityvus laisvalaikio aspektas, plačiai vartojamas apibūdinti aktyviam laisvalaikiui (Davis et al., 2005), t. y. rekreacinis fizinis aktyvumas traktuojamas kaip laisvalaikio dalis (Allen, Barcelona, 2011; Richard et al., 2013; Introduction to Recreation and Leisure, 2013; McLean, Hurd, 2015; Barcelona et al., 2016; Vega, Toscano, 2018). Mokslininkai, taip pat įvairios sveikatos prevencinės programos ir direktyvos pastaruoju metu akcentuoja įvairių sveikai gyvenimui vertingų faktorių svarbą. Sveikai gyvenantis žmogus pagal šiuolaikinę sveikos gyvensenos sampratą yra aktyvus, judrus, besirūpinantis savo sveikata (Khasnabis et al., 2010). Todėl manome, jog labai svarbu suvokti RFA vietą ugdytinių laisvalaikyje.

Įvairiuose žodynuose laisvalaikis apibrėžiamas gana panašiai:

- laikas, skirtas individualiems poreikiams ir interesams tenkinti (Jovaiša, 2007);
- poilsiui, rekreacijai ir t. t. skiriamas laisvas laikas (Webster's Third New International Dictionary).

Būtina pažymėti, kad laisvalaikis siejamas su sveikata (Payne, Ainsworth, and Godbey, 2010). Pabrėžtina, jog šis ryšys, turintis įtakos laisvalaikio ir fizinio aktyvumo integracijai, patraukė vyriausybių susidomėjimą visame pasaulyje, siekiant pagerinti savo šalies piliečių gyvenimo kokybę, suteikti daugiau laimės ir gerovės. Taigi daugėja laisvalaikio paslaugų, programų, pabrėžiančių fizinio aktyvumo naudą laisvalaikiu. Šiandien laisvalaikis laikomas tiek žmogaus, tiek socialine teise, į kurią verta atkreipti piliečių, vyriausybės pareigūnų ir politikų dėmesį (Sandoval, 2017; Vega, Toscano, 2018).



4 pav. Laisvalaikio ir darbo struktūra

Sudaryta darbo autoriaus remiantis B. Davis ir kt., 2005.

Laisvalaikis – erdvė jaunimui išbandyti esmines žmogiškąsias reikmes (Allen, Barcelona, 2011; McLean, Hurd, 2015; Vega, Toscano, 2018). Laisvalaikio veiklose jaunuoliui nesudėtinga formuoti teigiamą požiūrį į save, asmeninius trūkumus taip pat galima įveikti remiantis fiziškai aktyviu laisvalaikiu (Allen, Barcelona, 2011; Richard et al., 2013; Barcelona et al., 2016). Taigi laisvalaikis savo esme atsakingas už ugdytinio charakterio formavimąsi, tokių savybių, kaip iniciatyvumas, pasitikėjimas savimi, santūrumas, vyriškumas, ištvermė, atkaklumas, atvirumas, sąžiningumas, ugdymą ir tobulinimą (Clayne, Guthrie, 2006).

Visuomenei būtina ne tik ekonominė, socialinė, bet ir kultūrinė veikla bei aktyvumas. Kylantis žmonių pragyvenimo lygis leidžia visuomenei siekti kultūrinių, meninių ir dvasinių vertybių. Tačiau Lietuvoje rekreacija, menas ir kultūra yra sritys, kurios leidžia užtikrinti turiningą laisvalaikį, bet dar nesulaukia tinkamo dėmesio (Laisvalaikio pagrindai, 2017).

M. Breunig ir kt. (2006) nurodo, kad rekreacija vyksta laisvalaikio arba laisvu nuo pareigų (pvz., namų ruošos darbų) metu. Literatūroje (Miliūnienė ir kt., 2009) aprašomos įvairios laisvalaikio formos, popamokinio ugdymo formos, tačiau daugelyje mokslo darbų apsiribojama dalyvių skaičiumi tose veiklose ir populiariausių veiklų tyrimais (Barkauskaitė, 2004).

Aukštesniųjų klasių mokiniams ypač didelę reikšmę turi laisvalaikio fizinis aktyvumas. Reguliari fizinė veikla gerina paauglių fizinę, psichinę ir socialinę sveikatą. Neginčijama sporto ir rekreacijos reikšmė nusikaltimų, konfliktų, narkotikų vartojimo ir rizikingo seksualinio elgesio prevencijos srityje (Caldwell ir kt., 2010). Paaugliai, kurie laisvalaikiu yra fiziškai aktyvūs, pasižymi aukštesne saviverte, geresnis yra jų mokymosi pažangumas, lengvesnė socialinė integracija (Kardelis, Stakytė, 2003; Laisvalaikio pagrindai, 2017).

Laisvalaikio pomėgiai gerina ne tik psichologinę asmens būklę, teikia malonumą, padeda atsipalaiduoti, bet dažnai turi ir tiesioginės teigiamos įtakos sveikatos būklei (Richard et al., 2013; Barcelona et al., 2016). Taigi ypač svarbu, kaip pasirenkama leisti laisvalaikį.

Nors organizuotas laisvalaikis paauglystėje ir jaunystėje dažniausiai pasirenkamas savanoriškai, tačiau didele dalimi priklauso nuo suaugusiųjų gebėjimo pasiūlyti ugdytiniui jo poreikius atitinkančią veiklą ir vėliau ją prižiūrėti. Vis dėlto su metais, didėjant mokymosi krūviui, laisvo laiko pradeda stigti. Taip pat sumažėja galimybių užsiimti nauja veikla, nes tam dažniausiai jau būtina turėti gerus įgūdžius. Taigi su amžiumi vis mažiau paauglių dalyvauja sporto ir meno būreliuose, mažėja jų fizinis aktyvumas (Pedersen, 2005; Marza-Danila ir kt., 2011; Laisvalaikio pagrindai, 2017).

Disertacijoje minimas laisvalaikis skirstomas į *pasivy*, kai, norint atsipalaiduoti, atgauti jėgas, vengiama aktyvios veiklos, ir *aktyvy*, kai, norint patenkinti individualius poreikius ir interesus, pasirenkama aktyvi, fizinė veikla (Cotte, Ratneshvar, 2003; Jensen, Guthrie, 2006). Taip pat galima išskirti realų laisvalaikį (visuomeniškai naudingą) ir tariamą (asocialų, svarbų asmenybei) laisvalaikį. Realus laisvalaikis niekada nėra priešpriešoje nei su asmenybe, nei su visuomene. Tai būklė, kai veikiami laisvai, kuriant laisvę remiantis būtinais kasdieniais reikalais, arba tiesiog laikas poilsiui, saviraiškai ir pramogoms (McLean, Hurd, 2015). Sąvoka „rekreacinis fizinis aktyvumas“ šiame darbe suprantama ir traktuojama kaip aktyvus ir realus laisvalaikis.

Patinkantys užsiėmimai laisvalaikio metu stimuliuoja emocinę sveikatą. Aktyvus laisvalaikis padeda išsivaduoti iš stresinių situacijų ir įtampos, o galiausiai, toks laisvalaikis laikomas stipria priemone kovojant su protiniu atsilikimu arba gera reabilitacijos priemone sergantiems vaikams (Introduction to Recreation and Leisure, 2013). Ypatinga aktyvaus laisvalaikio savybė yra ta, kad jis gali padėti jaunuoliui realizuoti visa tai, ką jis geba geriausiai (Barcelona et al., 2016).

Taigi ugdytinių aktyviam laisvalaikiui būdinga *savirealizacijos funkcija*. Kūrybinė veikla yra prigimtinė žmogaus funkcija, kurią realizuodamas jis keičia pasaulį. Kūrybiniai procesai visu savo pajėgumu matomi vaikų žaidime, norint pažinti supantį pasaulį arba prisiimant vaikams pačius skirtingiausius socialinius amplua. Ir svarbiausia – visi šie procesai įgyvendinami laisvalaikiu (Laisvalaikio pagrindai, 2017).

L. R. Vega ir W. N. Toscano (2018), kurie detalai analizavo laisvalaikio teikiamą naudą, išskiria esminius dviejų rūšių poreikius: pagrindinius (ekonominę, sveikatos, atitrūkimo ir kitokia nauda) ir augimo (simbolinę, moralinę, meistriškumo ir kita nauda) (žr. 5 pav.).

B. Davis ir kt. (2005) teigia, kad rekreacinis fizinis aktyvumas yra aktyvaus laisvalaikio dalis, tad būtina analizuoti laisvalaikio teikiamą naudą (gerovę), kurią užtikrina pagrindiniai ir augimo poreikiai. Trumpai aptarsime pagrindinius poreikius, o augimo poreikiai pateikti skyrelyje „Teorinis kodavimas: neformalios ugdymo(si) aplinkos veiksniai“, pagal A. Maslow poreikių piramidę.

Laisvalaikio gerovė (angl. *well-being*) susideda iš sveikatai naudą teikiančių veiklų (Vega, Toscano, 2018). Ugdytiniai dalyvaudami laisvalaikio veiklose taip pat svarsto laisvalaikio veiklos naudą sveikatai, kai jie priima sprendimus dėl dalyvavimo laisvalaikio užsiėmimuose prieš įsitraukiant ar jiems pasibaigus (Blanket al., 2015; Careless ir Douglas, 2016; Chen ir kt., 2016).

Ankstesni tyrimai rodo teigiamą ryšį tarp laisvalaikio veiklos, turinčios naudos

sveikatai, ir subjektyvios gerovės (Nimrod ir kt., 2012; Newman et al., 2014). Molina-García ir kt. (2011) nustatė, kad studentai (vaikinai ir merginos), labiau įsitraukę į aukštesnio lygio fizinę, laisvalaikio veiklą, patiria didesnę psichologinės gerovės lygį.

Jutimo nauda ir jos trūkumas iš esmės yra susiję su pagrindiniais poreikiais. Laisvalaikio dalyviai laisvalaikio veiklą vertina remdamiesi tuo, koku mastu veikla veikia jų jutimo organus – jų regėjimo, garso, prisilietimo ar kvapo pojūtį (Vega, Toscano, 2018). Priešingai, žaidžiant stalo tenisą drėgnoje, pilnoje cigarečių dūmų patalpoje, gali būti kenksminga asmens sveikatai.

Taigi sumažėjusi juslinė nauda, susijusi su laisvalaikio veikla (pvz., žaidžiama salėje, kuri nebuvo išvalyta ar šlapios jos grindys), taip pat turėtų sumažinti teigiamą poveikį ir padidinti neigiamą poveikį renkantis aktyvias laisvalaikio veiklas (Briggs ir Stebbins, 2014; Oliveira ir Doll, 2016; Weng ir Chang, 2014).

Be to, kai kurių ugdytinių jutimai yra jautresni nei kitų (Agapito et al., 2014; Amerine ir kt., 2013; Ericsson, Hastie, 2013; Wakefield, Barnes, 1997). Būtent merginos linkusios jautriau reaguoti į jų jutimus pasiekusius neigiamus signalus, taip mažėja jų motyvacija įsitraukti į aktyvias rekreacines veiklas laisvalaikiu.

Daug asmenybės ir socialinės psichologijos tyrinėjimų parodė, kad žmonės yra skatinami vengti **kenksmingų stimulų** per laisvalaikio veiklą (Prebensen ir kt., 2012; Snepenger ir kt., 2006). Laisvalaikio veikla leidžia jiems atsikratyti darbo, šeimos ar bet kokių šių kenksmingų stimulų šaltinių. Laisvalaikio veiklos aspektai, kurie prisideda prie pasitenkinimo: laisvė nuo kontrolės ir laisvė nuo darbo. Laisvė nuo kontrolės reiškia „kažką suvokiamą kaip savanorišką, be prievartos ar prievolės“. Laisvė nuo darbo reiškia gebėjimą pailsėti, atsipalaiduoti ir neprivaloma atlikti su darbu susijusių užduočių (Sonntag, 2012).

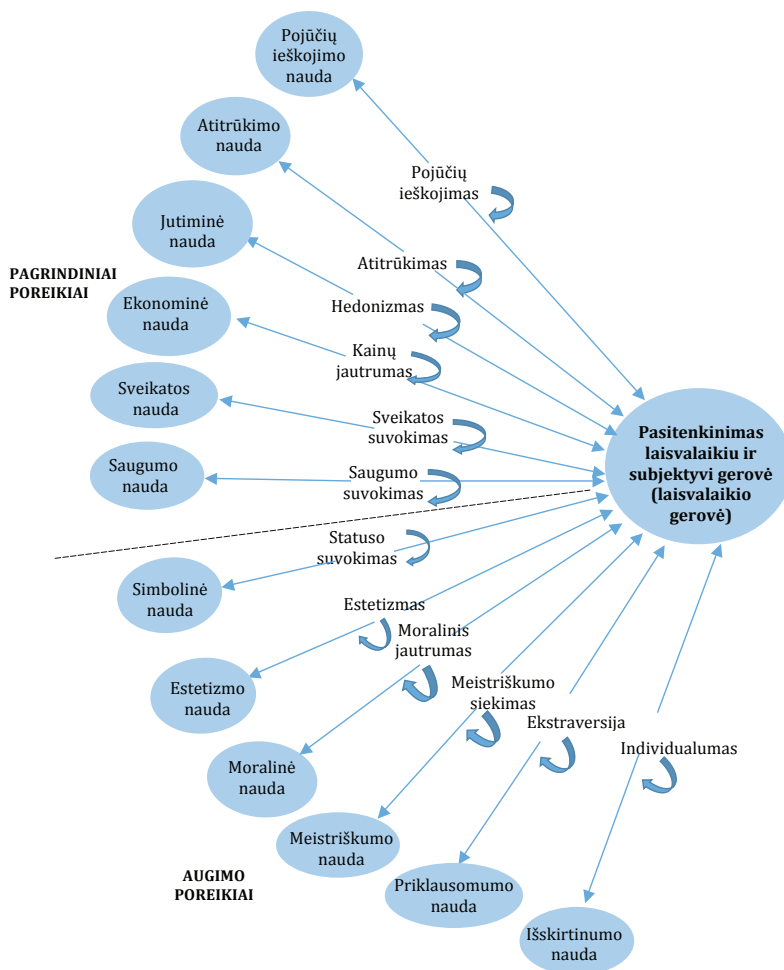
T. Y. Lapa (2013) atrado reikšmingus skirtumus tarp laisvalaikio teikiamų privalumų ir suvokiamos laisvės, kurie yra pagrįsti amžiumi ir pajamomis, suvokiama laisve ir lytimi. Nustatytas teigiamas ryšys tarp gyvenimo kokybės pasitenkinimo ir laisvalaikio teikiamų privalumų. Galima teigti, kad subjektyvi laisvalaikio veikla skatina teigiamą savivoką.

Daugelis tyrimų (pvz., Argyle, 1997) parodė, kad žmonės yra skatinami ieškoti **stimuliavimo per laisvalaikio veiklą**. Tokios veiklos pavyzdžiai – plaukiojimas vandeni (pvz., Chen ir Chen, 2010), šuoliai su tūstine (McKay, 2014) ir kt.

Suvokiama laisvalaikio nauda gali būti suskirstyta pagal **pagrindinius ir augimo poreikius**. Naudos, susijusios su pagrindiniais poreikiais, apima naudas, susijusias su sauga, sveikata, ekonomika, jutimu, pabėgimu (nuo įprastos veiklos) ar pojūčiu / stimulu (5 pav.). Priešingai, naudos, susijusios su augimo poreikiais, yra simbolinė, estetinė, moralinė ir meistriškumo naudos. Manome, kad pasitenkinimas, gautas dėl laisvalaikio veiklos sąveikos tarp naudos, susijusios su pagrindiniais ir augimo poreikiais, toliau stiprinamas tol, kol tos pačios naudos atitinka asmenybės saviraiškos poreikius. Šis su laisvalaikio veikla susijęs pasitenkinimo stiprinimas labai prisideda prie teigiamo poveikio laisvalaikio gyvenime, o tai savo ruožtu labai prisideda prie subjektyvios gerovės (Vega, Toscano, 2018).

Be to, laisvalaikio veikla turėtų būti planuojama, kad būtų teikiama nauda, susijusi su augimo poreikiais: nauda, susijusi su savimi (asmeninėmis savybėmis) (glo-

bėjai gali susiburti tarpusavyje, galbūt pagal amžių, lytį ir profesinį statusą), estetika, morale (žaidimą remia labdaros organizacija), meistriškumu (žaidimų patarėjas ir treneris, kuris teikia patarimus, kaip pagerinti veiklos rezultatus), tarpusavio ryšiu (angl. *relatedness*) (žaidimą siūlo socialinis klubas, leidžiantis žaidėjams bendrauti prieš ir po žaidimo) ir (arba) skiriamuoju požymiu (kiekvienas vaidmuo skatinamas kurti savo pačių laimėti strategijas ir dalytis šiomis žiniomis su pasirinktais kitais). Laisvalaikio veikla turėtų būti suprojektuota taip, kad būtų užtikrinta, jog naudos, susijusios su globėjo pagrindiniais ir augimo poreikiais, užtikrintų, kad pasitenkinimo efektas, susijęs su būtinomis pagrindinėmis ir augimo reikmėmis, būtų papildytas, derinant laisvalaikio veiklą su patronuojančių asmenų asmenybės bruožais (t. y. asmenybės bruožais, atspindinčiais pasirinktus pagrindinius ir augimo poreikius) (Vega, Toscano, 2018).



5 pav. Pasitenkinimas laisvalaikiu ir subjektyvi gerovė
 Sudaryta darbo autoriaus remiantis L. R. Vega, W. N. Toscano, 2018.

Pažymėtina, kad šiuolaikinio ugdytinio gyvenimo veikla ganėtinai turtinga ir santykinai griežtai reglamentuota, todėl reikalauja didelių fizinių, psichinių ir intelektualinių jėgų (Introduction to Recreation and Leisure, 2013). Šiame fone ugdytinių laisvalaikis, vykdomas remiantis žaidybine veikla, padeda pašalinti susidariusią įtampą. Todėl ypač laisvalaikio metu vyksta prarastų jėgų atgavimas ir atsigavimas, t. y. realizuojama rekreacinė funkcija (Richard et al., 2013; Barcelona et al., 2016; Laisvalaikio pagrindai, 2017).

Ugdytiniai, turintys žemą savigarbą, mano „išaugę“ iš įvairių būrelių, nes juos lankydami nesijaučia esantys išskirtiniai ir savarankiški. O ugdytiniai, kurių savigarbos lygis aukštesnis, dažniau dalyvauja įvairioje organizuotoje neformaliojo ugdymo(si) veikloje: sportuoja, šoka, mokosi groti, dainuoti (McLean ir kt., 2008).

Užprogramuotas genuose žmogaus siekis patirti malonumą pirmiausia realizuojamas laisvalaikio metu. Ugdytiniai patiria malonumą nuo pačių įvairiausių laisvalaikio užsiėmimų: žaidimo ir pergalės jame, sužinojimo naujo ir remiantis tuo gebėjimo, tarkime, sukurti lėktuvo modelį. Taigi ugdytinių aktyviam laisvalaikiui būdinga *hedonistinė funkcija* (Laisvalaikio pagrindai, 2017).

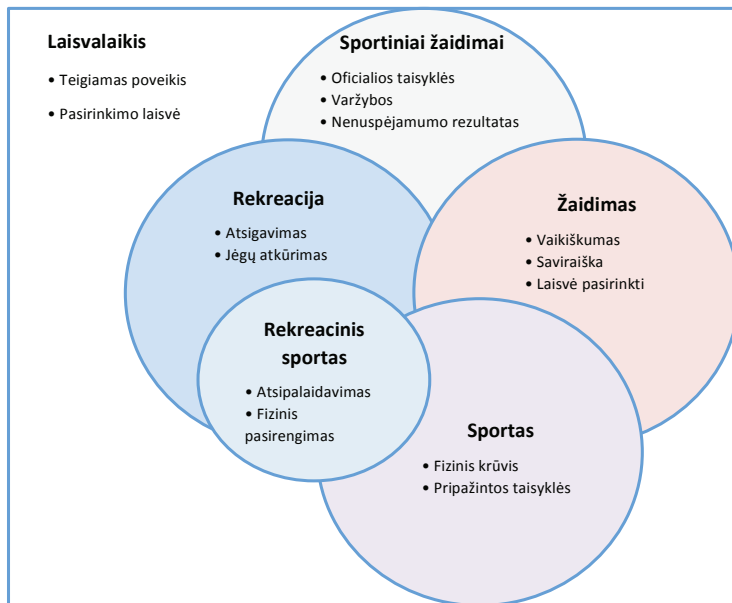
Tad būtina pabrėžti, jog įvairios laisvalaikio veiklos niekada nebus pačios svarbiausios veiklos žmogaus gyvenime. Tačiau laisvalaikis sudaro prielaidas kultūriniam, politiniam, etniniam ir dvasiniam žmogaus tobulėjimui (Richard et al., 2013; Barcelona et al., 2016).

Laisvalaikis dažniausiai būdavo suprantamas kaip darbo priešingybė (Mogajane, 2011). Anot S. Priest (1999), laisvalaikio patirtį formuoja savanoriška ir laisvai pasirinkta veikla bei motyvacija, kylanti iš pačios asmenybės.

Daugelis mokslininkų (Brightbill, 1960; Veal, 1992; ir kt.) nemažai diskutuoja dėl laisvalaikio apibrėžties, tačiau egzistuoja trys šios sąvokos sampratos: laisvalaikis kaip laikas, laisvalaikis kaip užsiėmimas ir laisvalaikis kaip proto būseną (Hurd, Anderson, 2011).

- **Laisvalaikis kaip laikas.** Akcentuojamas laisvas nuo įsipareigojimų, darbo (apmokamo ir neapmokamo) ir veiklų, būtinų egzistavimui palaikyti (miegojimas, valgymas), laikas. Kitaip tariant, tai likęs laikas (Mogajane, 2011; Saayman, 2002).
- **Laisvalaikis kaip užsiėmimas.** Akcentuojama veikla, kuria užsiimama laisvu laiku nesant pareigos ją užsiimti (pvz., namų valymas, miegas) (Edginton et al., 2004). Dažniausiai šia veikla užsiimama dėl tokių priežasčių: poilsio, rungtyniavimo ar tobulėjimo (skaitymas dėl malonumo, piešimas ar dalyvavimas sportinėje veikloje). Ši apibrėžtis nefiksuoja, kaip asmuo jaučiasi, kol užsiima veikla, kuri nėra nei darbas, nei svarbi egzistavimui. Tačiau daugelis autorių nesutaria dėl šios apibrėžties, nes ta pati veikla skirtingų žmonių gali būti ir yra traktuojama skirtingai. Taip pat ta pati veikla vieniems asmenims gali būti poilsio forma, kitiems – darbas.
- **Laisvalaikis kaip proto būklė.** Pagal šią apibrėžtį tokie konceptai, kaip suvokta laisvė, vidinė motyvacija, suvoktos kompetencijos ir teigiamas efektas, yra esminiai, norint nustatyti, ar konkretus laikas yra laisvalaikis, ar ne (Introduction to Recreation and Leisure, 2013).

Daugelis mokslininkų į laisvalaikio sąvoką įtraukia sportą, žaidimus ir fizinį aktyvumą (Rossman, Schlatter, 2011; Russell, Jamieson, 2008). Taigi laisvalaikio sąvoka apima daug reikšmių, tarp jų ir rekreaciją, rekreacinį sportą, žaidimą (angl. *play*), varžybas (angl. *game*) ir sportą (Davis ir kt., 2005).



6 pav. Laisvalaikio, sportinių žaidimų, žaidimo, sporto ir rekreacijos ryšiai
Sudaryta darbo autoriaus, remiantis B. Davis ir kt., 2005.

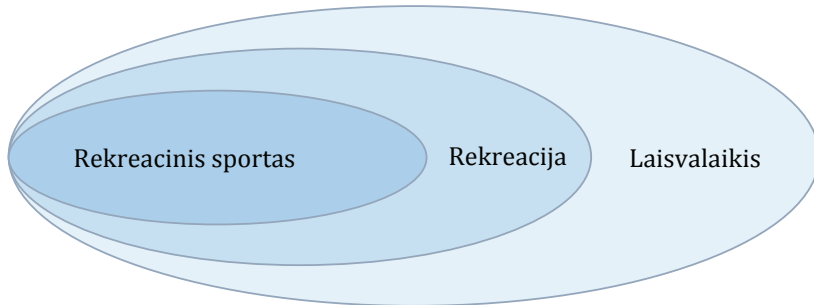
Taigi, laisvalaikio formų esti įvairių. Kiekvienam šios sąvokos aiškinimui būdingas tam tikrų savybių išryškėjimas (pvz., rekreacijai būdingas atsigavimas ir jėgų atkūrimas (6 pav.). Pažymėtina, kad fizinis aktyvumas reikšmingai susijęs su neaktyviu laisvalaikiu, ypač kalbant apie laiką, praleidžiamą prie televizoriaus ir kompiuterio (Rakauskienė, 2013). Paprastai Lietuvos žmonių gyvenimui nepasirinkti palankumai sveikatai. Dažnas jaunuolis neskiria pakankamai dėmesio sveikatai ir yra ypač menkai fiziškai aktyvus.

V. Indrašienė, O. Merfeldaitė (2012) pažymi, kad ypač akcentuojamos resocializacijos galimybės organizuojant ugdytinių laisvalaikį, siekiant koreguoti netinkamą jų elgesį. Pavyzdžiui, ugdytiniams svarbu, ar jie gali pasirinkti laisvalaikio veiklas, ar jos yra jiems laisvai prieinamos. Pabrėžtina, jog paauglių nusikalstamą elgesį analizuojantys mokslininkai (Žukauskienė, 2006; Lawrence, 2007; Taylor, 2007; Howell, 2009) vienu iš jį lemiančių veiksnių įvardija netinkamai leidžiamą laisvalaikį ir užimtumo stoką.

Svarbu rekreacinį fizinį aktyvumą atskirti nuo sporto pasiekimų. RFA ir sportas – tai nėra vienas ir tas pats. Laisvalaikio, arba rekreacinis, fizinis aktyvumas – tai fizinė veikla, kuria užsiimama laisvu laiku nesiekiant dalyvauti respublikinėse ar

kitose aukšto rango varžybose. Dažnai laisvalaikio veikla turi varžymosi ir rezultato siekimo požymių, tačiau nuo sportinių varžybų ji visų pirma skiriasi sportinėmis ambicijomis ir tuo, kad pasiekti rezultatai nėra dalyvavimo tikslas. „Todėl skatinant mokinių fizinį aktyvumą, reikėtų akcentuoti ne išorinius motyvus, tokius kaip pasiekimai, svorio kontrolė ar išvaizdos gerinimas, socialinis pripažinimas, o malonumą, vidinę naudą, gerą savijautą“ (Perkvalifikavimo programa fizinio aktyvumo srityje dirbantiems specialistams su aukštuoju išsilavinimu, 2014, p. 62).

Literatūroje vartojamas rekreacinio sporto terminas, reiškiantis, kad šia sportine veikla užsiimama ne dėl varžymosi, o dėl rekreacijos (7 pav.). Čia nėra svarbūs jokie sportiniai pasiekimai, jei ir varžomasi tarpusavyje – tai tik dėl pramogos, dėl žaidimo.



7 pav. Laisvalaikio, rekreacijos ir rekreacinio sporto ryšys
Sudaryta darbo autoriaus.

B. Davis ir kt. (2005), analizuodami laisvalaikio sąvoką, teigia, jog šią veiklą atpažįstame iš galimybės pasirinkti ir veikti laisvu laiku nuo įprastų, kasdienių veiklų. Laisvalaikio metu realizuojamas: laisvas vystymasis, relaksacija ir rekreacija; ugdytiniui suteikiama galimybė save realizuoti; teigiamai veikiama ugdytinio socializacija ir padedama įsilieti į visuomenės gyvenimą. Minėtų autorių manymu, tinkamas laisvalaikis yra daugiau nei tik aktyvi veikla, kuri suteikia vertingą gyvenimo patirtį. Taigi, laisvalaikis yra laikas be įsipareigojimų, aktyvumas, skirtas patirti veikloms, priklausomas nuo požiūrio. Priklausymas nuo ekonominių sąlygų įvardijamas kaip socialinis procesas ir yra saviraiškos pagrindas.

Sporto ir rekreacijos apibrėžtys yra panašios, tačiau vis dar atviros interpretavimui, nes jos gali būti keičiamos arba diskretiškos. R. Mikalauskas, J. Kasparienė (2016) pažymi, kad „sportas“ turi tris kvalifikacinius elementus – konkurenciją, taisykles ir organizacijas, kas, atrodo, atskiria nuo fizinio aktyvumo ir nėra suprantama kaip sportas. Organizacinės struktūros, apimančios veiklą ir jai turinčios įtakos, paprastai padeda atskirti, kas yra „sportas“, „aktyvi rekreacija“, „fizinis aktyvumas“. Analizuojant rekreaciją kaip aktyvią veiklą aptinkami ir terminai „rekreacinis sportas“ (angl. *recreational sport*), „aktyvi rekreacija“ (angl. *active recreation*).

Aktyvi rekreacija – tai įsitraukimas turint tikslą atsipalaiduoti (pailsėti), stiprinti sveikatą. Taigi aktyvi rekreacija skirta gerai savijautai ar malonumui, kuriam patirti

reikia fizinio krūvio (pagrindinis dėmesys skiriamas žmogaus aktyvumui) (National Sport and Active Recreation Policy Framework, 2011).

Šiame disertaciniame darbe vartojamas rekreacinio fizinio aktyvumo terminas.

Rekreacinis fizinis aktyvumas svarbus demokratijos faktorius, kuris suteikia galimybę asmeniui pasirinkti, kaip leisti savo laisvalaikį, galimybę dalyvauti norimoje aktyvioje veikloje, lengviau įgyvendinti laisvės nuostatą (Davis ir kt., 2005).

A. Hurd, D. Anderson (2011) teigia, kad rekreacija – tai veikla, kuria žmonės užsiima laisvalaikiu ir džiaugiasi ja, pripažįsta socialines vertybes. Atliekama veikla yra mažiau svarbi už veiklos vykdymo priežastį, o tai yra laikoma šios veiklos rezultatu.

Akivaizdu, kad ši rekreacijos apibrėžtis dažnai slypi mūsų supratime apie socialinį sportą. Poilsis gali apimti įvairius konkurencijos laipsnius, taisykles ir organizacinę dalyvavimą, bet jais negalima remtis. Svarbiausias veiksnys, kai veikla laikoma rekreacija, yra nurodytas pirmiau pateiktoje apibrėžtyje. Asmenys, dalyvaujantys rekreacinėje veikloje, jiems patogiu laiku tenkina jų pasirinktus poreikius, šie poreikiai tampa motyvuojančiu dalyvavimo veiksmu.

1.3.3. Merginų rekreacinio fizinio aktyvumo veiksniai

Pripažinta, kad esminis sveikatos rizikos veiksnys, susijęs su asmens gyvensena, yra per mažas fizinis aktyvumas laisvalaikiu. Daugelis mokslininkų (Kallings, 2008; Gill et al., 2010; Weiler et al., 2010; Grabauskas ir kt., 2013) pažymi pozityvios fiziškai aktyvios veiklos laisvalaikiu sąsają su įvairiais sveikos gyvensenos rodikliais.

V. Volbekienė (2004), daugelį metų atliekanti mokinių fizinio aktyvumo tyrimus, konstatuoja, kad jį lemia genetiniai, biologiniai, psichologiniai bei socialiniai (aplinkos) veiksniai. R. Dilienė (1999), tyrusi vaikų fizinį aktyvumą atsižvelgiant į biologinius bei individualius fizinio aktyvumo ypatumus, teigia, kad jį veikia dvi veiksmų grupės: genetiškai nulemti (endogeniniai) bei išorinės aplinkos (egzogeniniai) veiksniai. R. M. Malina ir kt. (2004) pažymi, kad vaikų ir paauglių fiziniam aktyvumui įtakos turi biologiniai, socialiniai, psichologiniai bei fizinės aplinkos veiksniai (4 lentelė).

Veiksniai, susiję su paauglių fiziniu aktyvumu

Biologiniai veiksniai	Psichologiniai veiksniai	Socialiniai veiksniai	Fizinės aplinkos veiksniai
<i>Paveldėjimas</i>	<i>Savęs vertinimas</i>	<i>Tėvų požiūris ir elgesys</i>	<i>Gyvenamoji vieta</i>
<i>Lytis</i>	<i>Pasitikėjimas savimi</i>	<i>Draugų požiūris ir elgesys</i>	<i>Infrastruktūra</i>
<i>Nutukimas ir mitybos būklė</i>	<i>FA kliūčių samprata</i>	<i>Socialinė ir ekonominė padėtis</i>	<i>Saugumas</i>
<i>Sveikatos būklė</i>	<i>FA samprata</i>	<i>Laikas, praleistas žiūrint televizorių</i>	<i>Savaitės diena ar atostogos</i>
<i>Lytinis brendimas</i>	<i>FA nuostatos</i>	<i>Laikas, praleistas žaidžiant kompiuterinius žaidimus</i>	<i>Metų laikas</i>
<i>Motoriniai įgūdžiai</i>	<i>Nuomonė apie FA</i>	<i>Kultūros vertybės</i>	<i>Klimatas</i>
<i>Fizinis pajėgumas</i>			

Sudaryta darbo autoriaus remiantis R. M. Malina, C. Bouchard, O. Bar-Or, 2004.

Iš pateiktos lentelės matyti, kad merginų fiziniui aktyvumui įtakos turi šie veiksniai: biologiniai, psichologiniai, socialiniai, fizinės aplinkos ir kiti. Į minėtus veiksnius formalusis ugdymas atsižvelgti yra nepajėgus (dėl mokinių skaičiaus, egzaminų ir t. t.). Taigi šiame darbe ieškoma būdų ir fizinio aktyvumo formų, kaip paskatinti profesinės mokyklos mokinės didinti fizinį aktyvumą ne epizodiškai, o visą gyvenimą, taip siekiant, kad jos įgytų reikiamų įgūdžių (tinkamos patirties), kurie padėtų plėtoti rekreacinį fizinį aktyvumą ir baigus profesinę mokyklą.

K. Gordon (2015), analizuodamas RFA lauke, pažymi, jog kliūčių įsitraukti į fiziškai aktyvią veiklą yra labai daug. Tačiau autorius išskiria šias kliūtis: laiko trūkumas, vietinių galimybių stoka, tinkamos informacijos stygius, kaštų trūkumas, pasitikėjimo savimi stoka, merginų ignoravimas, neigiamas suvokimas, apleista ar neprižiūrima aplinka, galimi pavojai, oro sąlygos (8 pav.).



8 pav. Dalyvavimo fiziškai aktyvioje veikloje, vykstančioje lauke, pagrindinės kliūtys

Sudaryta darbo autoriaus remiantis K. Gordon, 2015.

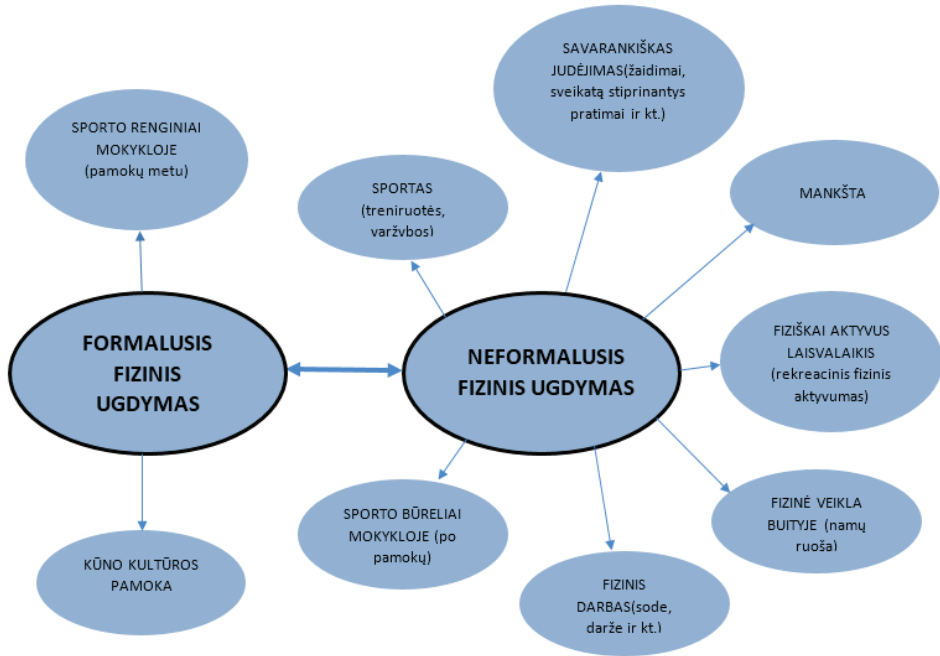
1.3.4. Rekreacinis fizinis aktyvumas neformaliojo ugdymo(si) kontekste

Pagrindinė formaliojo fizinio ugdymo mokykloje forma yra kūno kultūros pamoka (Adaškevičienė, Strazdienė, 2017). Neformalusis fizinis ugdymas gali vykti mokykloje ir už jos ribų (žr. 9 pav.).

Mokslininkai (Rogers, 2005, 2014; Dumitru, 2018), nagrinėdami ugdytinių saviraiškos galimybes neformaliojo ugdymo(si) veiklose, pažymi, jog būtina įvertinti ugdytinių individualumą ir jų poreikius. Rekreacinio fizinio aktyvumo edukacinė aplinka yra viena iš svarbiausių ugdytinių saviraiškos raidos prielaidų, nes suteikia galimybę tenkinti RFA poreikius, ugdymo(si) procesą susieja su tikrove ir realia asmenybės veikla.

Pagrindinės formaliosios ir neformaliosios institucijos kuria ir plėtoja įvairias laisvalaikio formas bei veiklas. Tam būdingi du esminiai bruožai. Pirmas, vadinamas įpročiu (lot. *habitus*), reiškia kuriančias struktūras ir jų veiklos principus; per jas įgyvendinamas savitas tradicinis elgesys ir socialinės vertybės. Šios struktūros, naudodamos įvairias priemones (kalbą, jos raiškos būdus ir metodus, darbinę ir laisvalaikio veiklas), išreiškia laisvalaikio turinį, poziciją, perteklių, stygių arba išskirtinumą, įtaką valdžios arba subordinacijos požiūriu. Įpročiai yra tokio konstrukto ašis,

nes remiantis jais reguliuojami laisvalaikio ištekčiai ir jų panaudojimo galimybės. Antras bruožas – šie įpročiai yra esminiai. Jie padeda numatyti laisvalaikio formų ir veiklų teisingumo, teisės, atsakomybės, socialinės nelygybės ir išskirtinumo perspektyvas. Šiuo požiūriu įpročiai formuoja nuomonę ir padeda žmonėms orientuotis laisvalaikio formų ir veiklų įvairovėje (Laisvalaikio pagrindai, 2017).



9 pav. Formalusis ir neformalusis fizinis ugdymas

Sudaryta darbo autoriaus, remiantis E. Adaškevičiene, N. Strazdiene, 2013.

L. R. Vega, W. N. Toscano (2018) pažymi neformaliojo ugdymo(si) aplinkos svarbą. Sporto sistema apima tradicines ir netradicines veiklas, įvairias jų formas. Tinklinio arba krepšinio žaidimas kieme, važinėjimasis dviračiu arba riedučiais, šaudymas į taikinį, iškyla slidėmis su draugais – tai neformaliojo sporto pavyzdžiai. Ugdytiniai patys nusprendžia, kurią veiklą pasirinkti ir kiek į ją įsitraukti (Brown, 2009).

Neformalusis fizinis ugdymasis negali būti programinis, griežtai planuojamas dalykas, keliantis įvairius reikalavimus arba nuostatas. Ši veikla turi sutapti su žmogaus noru užsiimti sveika gyvensena, tai atliepia didėjančią visuomenės domėjimąsi rekreaciniu sportu (McLean, Hurd, 2015; Vega, Toscano, 2018).

Sportas visiems atitinka neformaliojo fizinio aktyvumo idėją, skatina žmonių fizinį aktyvumą, sveiką gyvenseną, sudaro vienodas sąlygas rungtyniauti, pagal išgales siekti sporto rezultatų (Introduction to Recreation and Leisure, 2013). Neformalusis fizinis aktyvumas gali būti apibrėžiamas kaip labai aktyvi, tikslinga fizinė

veikla, ribojama tam tikrų taisyklių ir principų. Jai būdinga sportinė kova su varžovais, tos kovos žaismingumas, patiriamas malonumas, tai yra puiki galimybė išlieti susikaupusią energiją. Daugelis neformaliojo fizinio aktyvumo veiklų atitinka laisvalaikio ir poilsio kategorijas (Allen, Barcelona, 2011; Richard et al., 2013; Barcelona et al., 2016). Ugdytinis, dalyvaudamas tokiose veiklose, būna fiziškai aktyvus, kartu gali atgauti jėgas, atsipalaiduoti. Taigi aktyvaus poilsio ir neformaliojo fizinio aktyvumo ryšys yra labai glaudus.

Dažnai užsienio autoriai vartoja sąvoką „rekreacinis sportas“ (McLean, Hurd, 2015; Vega, Toscano, 2018). Taip apibūdinama sportinė veikla, vykstanti miesto, rajono mastu ir tenkinanti įvairius rekreacinius dalyvių interesus. Tai tam tikra struktūrinė veikla, reikalaujanti reikiamos formos ir atitinkamo vadovavimo įgyvendinant ją praktikoje. Dažnai įvairius renginius, kuriuos organizuoja įvairūs sporto klubai, organizacijos arba įstaigos, remia miestų arba rajonų savivaldybės (Laisvalaikio pagrindai, 2017).

Rekreacinė sistema egzistuoja ne švietimo institucijose ir įtraukia individus, norinčius užsiimti rekreaciniu sportu (Introduction to Recreation and Leisure, 2013). Rekreacinę sistemą sudaro įvairūs žinybiniai sporto klubai, savivaldybių sporto organizacijos, jaunimo klubai. Šios institucijos į rekreacinę sportą žiūri ne taip formaliai ir labiau orientuojasi į tai, kad žmonės tiesiog sportuotų ir patirtų malonumą (Barcelona et al., 2016). Daugiausia malonumo patiriama neformaliojo ugdymo(si) veiklų metu, įgyjant patirties, žinių, tobulinant įgūdžius. Mokomosios programos įgyvendinamos per atskirus užsiėmimus, pamokėles, susitikimus.

Taigi apibendrinant galima išskirti rekreacinio fizinio aktyvumo charakteristikas, kurios pasižymi neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje. Viena esminių yra laisvė pasirinkti, kuri užtikrina ugdytinių individualus poreikius renkantis jiems patinkančią veiklą. Svarbu paminėti, kad įgytas įprotis užtikrina dalyvavimą rekreacinėje fizinėje veikloje kaip savitą tradicinį elgesį ir padeda įgyvendinti socialines vertybes. Būtina akcentuoti, kad daugelis rekreacinio fizinio aktyvumo charakteristikų sutampa su fiziškai aktyvia veikla, kuri vyksta neformalioje ugdymo(si) aplinkoje.

2. NEFORMALI UGDYMO(SI) APLINKA, SKATINANTI PROFESINĖS MOKYKLOS MERGINŲ REKREACINIŲ FIZINIŲ AKTYVUMĄ: TYRIMO METODOLOGIJA

Disertacinis tyrimas yra paremtas konstruktyvistine grindžiamąja teorija (angl. *constructivist grounded theory*) (Charmaz, 2000, 2006, 2008, 2011, 2012, 2014). Duomenų rinkimui ir analizei buvo pasirinkta kokybinio tyrimo konstruktyvistinė grindžiamosios teorijos metodologija, kuri leido gautų duomenų pagrindu sukurti teoriją, nesiremiant analitiniais konstruktais, kategorijomis ar jau egzistuojančių teorijų kintamaisiais ir konstantomis.

Šioje disertacijos dalyje pristatoma konstruktyvistinė grindžiamoji teorija (toliau – KGT), pateikiami šios strategijos pasirinkimo argumentai, detaliau apibūdinamas ir pagrindžiamas KGT taikymas disertaciniame tyrime. Taip pat pristatomos empirinio tyrimo duomenų rinkimo procedūros, apibūdinamos tyrimo dalyvės, atskleidžiamos jų sociodemografinės charakteristikos, detalizuojamas KGT taikymas.

2.1. Grindžiamoji teorija kaip kokybinio tyrimo metodologija

Grindžiamosios teorijos (toliau – GT) pradininkais laikomi B. Glaser ir A. Strauss (1965), studijos „Grindžiamosios teorijos atradimas“ autoriai (Glaser, Strauss, 1967). GT metodologija – tyrimo strategijos ir metodų junginys (Mey ir Mruck, 2011). Įvairių šalių mokslininkai (Kruse, 2014; Mey ir Mruck, 2011; Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014) pripažįsta, kad kiekybinių tyrimų, kurie tik patvirtina arba atmeta jau egzistuojančias teorijas bei hipotezes, neužtenka.

Grindžiamajoje teorijoje išskirtinis dėmesys skiriamas empiriniams duomenims, gaunamiems iš tyrimo dalyvių patirties, atsisakant bet kokių išankstinių teorinių įžvalgų, hipotezių ar lūkesčių (Strauss ir Corbin, 1998). Todėl GT leidžia analizuoti naujus ir dar visai netyrinėtus ugdymo reiškinius, pažvelgti į juos iš vidaus ir atlikti giluminę ugdymo patirties analizę, kurios rezultatas – originali, išskirtinai empiriniais duomenimis grįsta substancyvioji teorija. Grindžiamoji teorija, anot B. Bitino (2006), suteikia naujų galimybių konceptualizuoti ir generalizuoti socialinės tikrovės reiškinius. Užsienio mokslininkai jau gana seniai taiko šį tyrimo metodą, yra paskelbę nemažai disertacijų, parašytų laikantis GT metodologijos (Edwards, 2007; Philbin, 2009; Gordon, 2009; Wood, 2009; Breckenridge, 2010; Kerr, 2010; Loy, 2010; ir kt.). Lietuvoje pasirodė nemažai mokslinių publikacijų apie GT metodą, ja remiamasi atliekant empirinius tyrimus, diskutuojama apie tyrimų strategijas ir metodologijas (Kardelis, 2005; Bitinas, 2006; Žydžiūnaitė ir kt., 2006; Luobikienė, 2006; Bruzgelevičienė, Žadeikaitė 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Petružytė, 2008; ir kt.). Šios teorijos aktualumą liudija Lietuvoje atlikti disertaciniai tyrimai (Butvilas, 2010; Rapolienė, 2012; Pranskūnienė, 2013; Tauginienė, 2013; Ruolytė-Verschoore, 2013; Jurgaitytė-Avižinienė, 2013; Orlova, 2014; Petruškevi-

čiūtė, 2015; Bartkevičienė, 2015; Žalkauskaitė, 2016; Skališienė, 2017; Kasperiu-
nienė, 2017; Paurienė, 2017).

Svarbu pabrėžti, kad konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos naudojimas edukologijoje yra ganėtinai naujas. Pasak R. Pranskūnienės (2013), A. Petruškevi-
čiūtės (2015), grindžiamoji teorija taikoma įvairiuose moksliniuose darbuose (Sa-
baliauskas, 2011; Jurgaitytė-Avižinienė, 2013; Pranskūnienė, 2013; Jasiukevičiūtė,
2014; Šumskaitė, 2014; Orlova, 2014; Butėnas, 2015; Petruškevičiūtė, 2015; Kas-
periu-
nienė, 2017), kurių empiriniai tyrimai, atlikti remiantis grindžiamąja teorija,
parodo šio tyrimo metodo aktualumą.

Mokslininkės (Petružytė, 2008; Rupšienė, Pranskūnienė, 2010) sutaria, kad
grindžiamosios teorijos negalima laikyti „vienalyte“. Dėl ideologinių ir procedūrinių
nesuderinamumų GT skirstoma į atskiras versijas (Bryant, 2009; Babchuk, 2009a,
2009b). A. Jurgaitytė-Avižinienė (2012) teigia, kad GT skilimas prasidėjo išsiskyrus
B. G. Glaserio ir A. L. Strausso teorinėms pažiūroms ir ypač paaštrėjo K. Charmaz
pristačius KGT.

Iki šiol labiausiai paplitusios trys grindžiamosios teorijos versijos (Creswell,
2005): išskylanti (angl. *emergent* – B. G. Glaser), sisteminė (angl. *systematic* –
A. Strauss / J. Corbin) ir konstruktyvistinė (angl. *constructivist* – K. Charmaz).
B. G. Glaseris pateikia griežtą metodų, kaip analizuoti stebimus procesus, rinkinį;
A. Strauss ir J. Corbin (1990) akcentuoja technines procedūras (skirstant duomenis ir
atliekant analizę ašinio kodavimo metu); konstruktyvistinė versija pasižymi leidimu
konstruoti teoriją iš gautų kokybinių duomenų, naudojant kokybinio tyrimo priemo-
nes, principus ir praktikas, o ne metodologines taisykles, receptus ar reikalavimus.
Konstruktyvistinė GT versija leidžia interpretuoti tiriamą realybę iš tiriamo asmens
interpretacijų ir simbolių.

A. Jurgaitytės-Avižinienės (2012) teigimu, iki galo nesutariama, kiek apskritai
yra minėtos teorijos versijų. L. Rupšienė ir R. Pranskūnienė (2010) aprašo keletą
įvairių tyrimų, kuriuose aptariamos įvairios šios teorijos versijos. Literatūroje, kuria
remiasi minėtos autorės, aptinkama nuo dviejų iki septynių versijų, jas kartais prade-
dama vadinti antrosios kartos GT. Čia būtina paminėti, kad yra kelios savitą išraišką
turinčios GT versijos, dėl kurių sutaria dauguma mokslininkų (Charmaz, 2001; Ba-
bchuk, 2009a) ir kurios yra lengvai diferencijuojamos.

B. G. Glaser (2008) atstovauja *klasikinei GT*, kuri remiasi faktais, nerekomen-
duoja pirminių interpretacijų ir kliaujasi lyginamaisiais metodais. Šia GT besivado-
vaujantis tyrėjas lygina gautą tyrimo metu interviu ištrauką su kita ištrauka, o aptiktą
konceptą su kitu ir t. t. Taigi, klasikinė GT ėmė vis intensyviau užimti vienintelės
reikiamą conceptualumo lygį išlaikančios teorijos poziciją ir pamažu transformavosi
į bendrąją metodologiją.

Pasak A. Jurgaitytės-Avižinienės (2012), A. Strauss ir J. Corbin (1998) įvedė
technines procedūras (pvz., ašinio kodavimo ar kompiuterinių duomenų analizės
programų taikymą duomenims tvarkyti), kurias B. G. Glaseris siūlo naudoti duo-
menų išankstinėms prielaidoms patvirtinti ir paviršutiniškam duomenų apdorojimui,
užuot pritaikius lyginamąjį metodą ir leidus išvadoms atsirasti natūraliai. Dar kiti tei-

gia, kad tiek A. L. Strausso, tiek B. G. Glaserio metodai yra objektyvistiniai (remiasi pasaulio realybe, perteikia kitam stebėtojui) (Charmaz, 2001; Babchuk, 2009b). A. L. Strausso ir J. Corbino sukurta versija vadinama *sistemine GT*. Pažymėtina, jog KGT, išsivychiusi iš A. Strausso ir J. Corbino GT versijos, teigia, kad subjektyvi teorija ne kyla iš empirinių duomenų (kaip klasikinėje GT), o yra sukonstruojama. K. Charmaz (2009) argumentuoja, kad KGT konstruoja, o ne atranda ar pastebi ją „išnyrant“ iš duomenų.

R. Pranskūnienė (2013) pastebi, kad A. Bryant (2003) pirmasis išskyrė objektyvistinę ir konstruktyvistinę GT. Tam pritaria ir K. Charmaz (2006, 2008), ir kiti GT atstovai (5 lentelė). D. Petružytė (2008), atlikusi GT teorijų analizę, teigia, kad A. Strausso versijoje naudojama daugiau technikų (kas primena įprastinį žmogaus mąstymo būdą) negu B. Glaserio versijoje (leidžiama teorijai iškilti iš duomenų).

5 lentelė

Skirtingų grindžiamosios teorijos versijų palyginimas

GT versijos	Klasikinė grindžiamoji teorija (B. G. Glaser)	Struktūruota grindžiamoji teorija (J. Corbin ir A. Strauss)	Konstruktyvistinė grindžiamoji teorija (K. Charmaz)
Paradigmos	Postpozityvizmas	Interpretacinė	Konstruktyvistinė
Ontologija	Objektyvizmas	Tarp objektyvizmo ir reliatyvizmo	Reliatyvizmas
Epistemologija	Subjektyvistinė	Subjektyvistinė	Intersubjektyvistinė
Naudojamos technikos	Procedūrose indukcijos ir dedukcijos proceso nuoseklumo svarba: nuolatinis duomenų ir kategorijų lyginimas	Įtraukiamos naujos duomenų apdorojimo procedūros: kompiuterinės programos, ašinis kodavimas	Duomenų aprašymo technikos, atmintinių rašymas
Duomenų konceptualizavimo pobūdis	Daug kodavimo „šeimų“	Viena bendra procesą atspindinti „ašis“, aplink kurią grupuojami konceptai	Vienas pagrindinis fenomenas, sąsajų struktūrinė ir proceso analizė
Tyrėjo vaidmuo duomenų analizėje	Neutralus stebėtojas	Tarp stebėtojo ir interpretatoriaus	Aktyvus interpretatorius
Tyrėjo ir dalyvio sąveika	Neturi svarbos	Ne itin svarbi	Sąveika veikia gautus duomenis
Metodologinė struktūra	Griežta	Nuo griežtos kito į lankstesnę	Lanksti

Sudaryta darbo autoriaus, remiantis K. Charmaz, 2014.

Apibendrinti norėtusi W. A. Babchuk (2009a) mintimi, jog GT versijos pasižymi išskirtinumais ir ypatybėmis, kurios išsiskiria iš kitų tyrimo metodų. Taigi mokslininkai (Mey ir Mruck, 2011; Przyborski ir Wohlrab-Sahr, 2014) teigia, kad apie GT metodologiją jau reikia kalbėti kaip apie tyrimo stilių, o diskursas apie GT kaip mokslo pripažinimą tyrimo paradigma ir jos teisėtumą yra praeities dalykas.

2.1.1. Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos taikymas empiriniame tyrime

Vėlyviausias GT metodologijos etapas socialinių mokslų srityje yra GT versija, kurią sukūrė Sonomos valstybinio universiteto (JAV) profesorė Kathy Charmaz (2006, 2014). Ji laikoma vėlyviausios grindžiamosios teorijos versijos autore. Pasak K. Charmaz (2014), konstruktyvizmo vienas iš principų – tai abipusis tyrimo dalyvių ir tyrėjo įsitraukimas kuriant socialinę sąveiką, kuris papildo klasikinės GT modelį (Williams, Keady, 2012). U. L. Orlova (2014), analizuodama konstruktyvistinę GT versiją, nurodo, kad, pasak K. Charmaz, dauguma kokybinių tyrimų atsako į klausimus „kas?“ ir „kaip?“. Kadangi kokybinė metodologija yra deskriptyvi, svarbu atrasti būdus, kaip būtų galima ją „teoretizuoti“. Vienu iš tokių būdų K. Charmaz laiko grindžiamąją teoriją. Žinoma, GT nepretenduoja į reprezentatyvumą kiekybinių metodų prasme, tačiau padeda sukurti teorinį pagrindą, interpretuoti pasirinktą socialinį reiškinį, atsakant į klausimą „kodėl?“.

Ši metodologija taikoma vertinant asmenines tyrimo dalyvių patirtis. Klasikinės GT teoretikai ieško esminės kategorijos, o ši versija teigia, kad „yra daugybė socialinių realybių ir visi bandymai generalizuoti yra daliniai – apriboti laiko ir vietos, kurioje jie vyksta“ (Charmaz, 2010, cit. Jasiukevičiūtė, 2014, p. 64). Gairės, kuriomis vadovaujasi ši metodą taikantis tyrėjas, yra duomenų kaupimas bendrai su tyrimo dalyviu ir subjektyvumo pripažinimas. „Tyrėjas pradeda nuo individualaus atvejo, įvykio ar patirties ir progresyviai kuria vis abstraktesnes conceptualias kategorijas, kurios paaiškina susidariusius tarp jų ryšius ir tai, ką parodo gauti duomenys (Charmaz, 2003). Pradėjęs nuo jį dominančios temos ar klausimo, tyrėjas baigia teorija, kuri atskleidžia, kas vyksta šia tema“ (Charmaz, 2003, cit. Jurgaitytė-Avižinienė, 2012, p. 104).

A. Jurgaitytė-Avižinienė (2012), analizuodama grindžiamosios teorijos ypatumus, teigia, kad KGT šalininkai prioritetu laiko studijuojamą fenomeną.

K. Charmaz pabrėžia, kad tyrėjas nėra įtakos nedarantis veikėjas tyrimui. Todėl šią tyrimo metodologiją pasitelkdami tyrėjai pažymi duomenų interpretacijos galimybę.

K. Charmaz (2014) pripažįsta, jog žinios bendrai kuriamos tų, kurie dalyvauja, stebi, veikia ir interpretuoja daugialypes subjektyvias prasmes. Lietuvos mokslininkai (Petružytė, 2008; Rupšienė ir Pranskūnienė, 2010) pritaria, kad KGT akcentuoja interpretacinį aspektą.

K. Charmaz (2011) pabrėžia, kad GT privalo būti interpretacinė. Tokia nuostata yra priešinga B. G. Glaserio, pripažįstančio tik pozityvizmą, teiginiams. Interpretacinis GT bruožas sutelktas į supratimą (angl. *understanding*). V. Žydžiūnaitė, S. Saba-

liauskas (2017) teigia, jog Charmaz versijoje neaiškinama ir nenumatoma hipotezė. KGT dėmesį kreipia į interpretacines prasmis (angl. *meanings*) sampratas. Ši GT versija taikytina įvairioms multisocialinėms realybėms (Charmaz, 2011). Interpretacinis teoretizavimas tinka tinklų analizei. Taikomi instrumentai, įgyjantys prasmę formuojant teoriją (Charmaz, 2011). GT priklauso nuo tyrėjo nuostatos. Sąveika (interakcija) yra esminis KGT komponentas.

U. L. Orlova (2014, p. 76), analizuodama K. Charmaz konstruktyvistinę GT, pažymi, kad „K. Charmaz nuomone, tyrėjui būtina išlikti tikram, autentiškam, o ne analitiškam ir objektyviam, nes tyrėjas visuomet turi savo požiūrio tašką, yra veikiamas specifinės aplinkos (įtaką daro tokie veiksniai kaip socialinė klasė, etniškumas, tautybė) ir nagrinėja galbūt visiškai kitokią socialinę realybę, kurioje gyvena tyrimo dalyviai. Tai reikalauja atvirumo ir nusiteikimo ištirti iki tol galbūt nepažintą socialinės realybės aspektą“.

Plėtodama konstruktyvistinę GT, K. Charmaz (2014) akcentuoja tyrėjo ir tyrimo dalyvio tarpusavio ryšį. Tai esminis skirtumas, kuris konstruktyvistinę GT (Charmaz, 2014) skiria nuo klasikinės GT (Glaser, 1967). K. Charmaz teigia, kad jos sukurta KGT yra panašesnė už A. Strauss ir J. Corbin (2008) struktūruotą grindžiamąją teoriją. K. Charmaz (2014) teigimu, KGT akcentuoja šiuos principus:

- atvirumą teorinėms įžvalgoms;
- nuolatinių interpretacijų vystymą;
- galėjimą nuolat grįžti į tyrimo lauką.

Kuriant KGT reikia laikytis šio metodo duomenų rinkimo ir analizės strategijų (Charmaz, 2014):

- induktyvumo analizuojant duomenis;
- duomenų rinkimo ir analizavimo pasikartojimo;
- gautų kodų lyginimo tarpusavyje;
- interaktyvumas suprantamas kaip įsitraukimas į tyrimo procesą.

K. Charmaz (1987, 2000) ypatingą dėmesį skiria duomenų analizei. Ji skatina tyrėjus *panirti į duomenis*, įsigilinti į tyrimo dalyvių naratyvus, tyrimo rezultatus pateikti taip, kad jie išryškintų esminius momentus. K. Charmaz ragina tyrėjus į teorines atmintines įtraukti ir neapdorotus duomenis iš interviu, nes tik taip galima išgirsti autentišką tyrimo dalyvių balsą ir pristatyti suformuotą prasmę (angl. *meaning*) kaip vieną iš tyrimo rezultatų (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Todėl tekstas, kuriame pristatomi rezultatai ir diskutuojama apie juos, turi būti ne faktinis, o nuoseklus, detalus, primenantis grožinės literatūros skaitinį. Jame turi atsispindėti tyrėjo apmąstymai ir tyrimo dalyvių patirtys (Charmaz, 2001). Tyrimo ataskaitoje tyrėjas taip pat turi papasakoti apie tyrimo lauke praleistą laiką, apie tai, ar teigiamai buvo priimtas tyrimo dalyvių, pristatyti kontekstą, nuotaiką, refleksijas, nustebimus, liudininkus (Charmaz ir Mitchell, 1996; Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

K. Charmaz (2006) teigia, kad tyrėjas, kurdamas KGT, kuria bendrus duomenis su tyrimo dalyviu, taigi reikia pripažinti jų abipusę subjektyvią įtaką.

Esminio fenomeno radimas neturi užgožti išsamios situacijos aprašymo. Besivystančios temos užima esminę vietą šioje teorijoje (6 lentelė).

V. Žydzūnaitė ir S. Sabaliauskas (2017) teigia, kad analizuojant GT kokybinius duomenis – nesvarbu, kurią versiją pasirinkus, – būtina atlikti šias procedūras: nuolat lyginti duomenis, kelti tyrimo problemą, daryti teorinę atranką, kaupti teoretinius duomenis, formuluoti koncepcijas, rašyti atmintines. Visi šie aspektai užtikrina darbo su kokybiniais duomenimis GT patikimumą. Duomenų analizė turi atskleisti tyrimo problemą ir išryškinti esminius kintamuosius.

Esminė tyrėjo veiksmų savybė dirbant KGT metodu yra cikliškumas – nuolatinis grįžimas prie tyrimo duomenų ir vystomų kategorijų tikslinimas, remiantis interviu metu surinktais duomenimis (Orlova, 2014). Lygindamas atvejus, tyrėjas turi koduoti kiekvieną jų ir, remdamasis analizuojamais duomenimis, skirstyti juos į kategorijas. Nuolat lygindamas, tyrėjas gretina naujai iškylančias kategorijas su jau esamomis tose pačiose ir kitose grupėse. Toks lyginimas įgalina generuoti teorines kategorijų savybes. Tyrėjas dirba su dviejų tipų kategorijomis: jo paties konstruojamomis ir abstrahuotomis, vartodamas duomenų kalbą (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

6 lentelė

Konstruktivistinės grindžiamosios teorijos konstravimo etapai

Fundamentalus tyrimo tikslas	Sukurti teoriją ir detalių, detalių prisotintą socialinio proceso aprašymą.
Tyrimo proceso charakteristika	Susipažinti su svarbiausiomis disciplinų sąvokomis.
Kodavimo lygmenys	<ul style="list-style-type: none"> • Pirminis kodavimas. • Sutelktasis kodavimas. • Teorinis kodavimas.
Kategorijų radimas	Besivystančių kategorijų ir esminio fenomeno radimas.
Reflektyvumas	Ypač svarbi tyrimo proceso charakteristika.
Analizuojami duomenys	Dažniausiai interviu metu gauti kokybiniai duomenys.
Atmintinių rašymas	Svarbus nuolatinis atmintinių rašymas.
Interviu ypatybės	Interviu gido pasiruošimas prieš tyrimą, tyrimo metu klausimai koreguojami.

Sudaryta darbo autoriaus, remiantis K. Charmaz, 2014.

Pasak K. Charmaz (2014), esminis grindžiamosios teorijos metodologijos principas yra duomenų conceptualizavimas, parodant ryšį, esantį tarp empirinių duomenų ir turimais empiriniais duomenimis paremtos abstrakčios teorijos. Ši ryšį galima atskleisti pirminio kodavimo proceso metu, kai tyrėjas turimus empirinius duomenis išskaido į kodus. Vėliau šie kodai yra jungiami į subkategorijas. Taigi kodavimo tikslas – remiantis surinktais duomenimis, aprašyti vykstančius socialinius procesus. Kitaip tariant, atskleisti problemos prasmę, kuri gali būti konstruojama, remiantis surinktais kokybiniais duomenimis. Visas analitinis procesas yra sisteminis, tyrimas vykdomas cikliškai, gauti duomenys lyginami tarpusavyje, o galutinis jo rezultatas – teorinės išvados.

2.1.2. Literatūros apžvalga prieš renkant ir analizuojant duomenis

GT turi kilti iš tyrimo empirinių duomenų, būtent dėl to jos pavadinamas yra duomenimis grindžiama (angl. *grounded theory*) teorija. Mokslininkai nesutaria, kada reikėtų pradėti atlikti literatūros šaltinių analizę. Čia vėl išryškėja skirtingos GT versijų pozicijos (Mills et al., 2006, cit. Jurgaitytė-Avižinienė, 2012, p. 110):

- B. G. Glaserio GT klasikiniėje versijoje primygtinai rekomenduojama neatlikti literatūros šaltinių apžvalgos prieš renkant ir analizuojant duomenis. Pradėjus dominančio fenomeno analizę, nereikia gilintis į teorinę literatūrą, nes tai gali „užteršti“ mąstymą, jį nukreipti ir apriboti, paveikti kodų susidarymą, atitolinti nuo tikrųjų duomenų. Tyrėjas neturi studijuoti literatūros jo atliekamo tyrimo tema tol, kol atliks empirinį tyrimą. Toks tyrimas apima duomenų rinkimą, analizę ir interpretaciją. Mokslininkas stengėsi pagrįsti poziciją, kad literatūra, susijusi su tyrimo sritimi ir tema, turi būti studijuojama vėliau, jau atliekant tyrimą, užsiimti literatūros analize, reikalingų sąvokų ar teorinių modelių, kuriuos galima sulygtinti su GT atlikta analize, paieška.
- Pasak A. L. Strauss ir J. Corbin (1998), proaktyviai įsitraukti į literatūros studijas nuo pat tyrimo pradžios yra naudinga. Jie pataria apžvelgti mokslinę literatūrą dar nepradėjus rinkti ir analizuoti duomenų. Teorinių šaltinių panaudojimas plėtojant GT tėra vienas būdų kurti teoriją. Lygiai taip pat jie pasisako ir už kitas technikas (pvz., ašinius kodus), kurios padeda geriau pamatyti realybę, panašiai kaip mokslinė literatūra gali pasiūlyti tyrinėjamo fenomeno pavyzdžių, „stimuliuoti mūsų mąstymą apie savybes ar matmenis, kuriuos vėliau galėsime panaudoti tirdami prieš mus esančius duomenis“ (Strauss and Corbin, 1998, p. 45). Vis dėlto laikomasi minties, kad literatūros analizė neturėtų būti esminė tyrimo dalis.

Tačiau tyrimo studiją sunku pradėti be išankstinių teorinių idėjų ir prielaidų (Žydžiūnaitė, 2006). K. Charmaz (2014) teigia, jog pirmasis etapas yra mokslinės literatūros peržvalga. Vėliau atliekamas empirinis tyrimas ir kuriama teorija, detalesnė mokslinių šaltinių analizė atliekama vėliau. Pradžioje literatūros apžvalgą rekomenduojama atlikti siekiant susipažinti su moksliniais darbais, atrasti sritis, kurios dar netyrinėtos (Charmaz, 2006; Hernandez, 2012).

2.1.3. Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos pasirinkimo argumentai

V. Žydžiūnaitė (2006) pažymi, kad grindžiamoji teorija padeda identifikuoti esminius socialinius ir išskirtinius edukologinės veiklos procesus. GT tyrimo rezultatas – specializuotos edukologijos žinios, turinčios ne tik mokslinę, bet ir praktinę vertę.

B. G. Glaser ir A. L. Strauss (1967) mano, jog GT metodologija leidžia tirti visas temas.

Anot A. Jurgaitytės-Avižinienės (2012), šis metodas skirtas analizuoti tyrimo rezultatams, kylantiems iš duomenų, bet ne egzistuojančioms hipotezėms tikrinti. V. Žydžiūnaitė (2006) teigia, jog pradiniu tyrėjo tašku yra bandymas apibrėžti tiria-

mą fenomeną, koks jis turi būti, arba ieškoti naujų žinių apie fenomeno kompleksiskumą klausiant, ar edukologinė realybė yra būtent tokia.

V. Žydžiūnaitės (2016, p. 144) teigimu, „taikant GT kaip metodologiją, remiamasi tiksliais, sisteminėmis ir specifinėmis procedūromis: kodavimu, atmintinių rašymu, nuolatinio lyginimu ir kt. Šios procedūros padeda sukurti teoriją pagal surinktus kokybinius duomenis. Tyrėjai gali patikrinti, performuluoti ir plėtoti savo idėjas (remdamiesi tyrimais, gyvenimo patirtimi, įgyta intuicija) pagal paaiškėjusius kokybinių duomenų rezultatus“.

Tyrėjo ontologinė, epistemologinė ir metodologinė orientacijos yra esminės apsisprendžiant, kokią GT versiją taikyti. Konkreti GT versija lemia teorinę perspektyvą arba teoriją, tiesiogiai susijusią su visu GT tyrimo procesu. Ontologija yra realybės prigimtis, o epistemologija – ryšys tarp tyrėjo ir jau turimų žinių. Ontologija ir epistemologija lemia tyrimo metodologiją, t. y. būdą, kuriuo pažįstame pasaulį, gauname žinių iš jo ir apie jį (Jeon, 2004).

Susipažinus su pagrindinėmis GT versijomis, reikėjo apsispręsti, kurią iš jų pasirinkti empiriniam tyrimui. Pasak B. G. Glaser (1998), atliekant tyrimą reikia tiesiog išmėginti strategiją. Jam pritaria H. Heath ir S. Cowley (2004), sakydamos, kad tyrėjas neturėtų nerimauti, ar teisingai taiko GT strategijas. Daug svarbiau laikytis pačių svarbiausių GT principų: nuolatinio lyginimo, atmintinių rašymo ir kt. Atlikta GT versijų įvairovės analizė leido giliau suvokti tiek jų skirtumus, tiek taikymo galimybes ir kartu šiam tyrimui pasirinkti konstruktyvistinę GT. Pirmieji bandymai atlikti empirinį tyrimą taikant GT strategiją padėjo galutinai apsispręsti šioje disertacijoje taikyti KGT strategiją.

Socialiniai kokybiniai tyrimai padeda suprasti esamus reiškinius, o kiekybiniais tyrimais siekiama išmatuoti, pagrįsti ir įrodyti. Galima įvardyti, jog tai yra indukcinis tyrimas, kuris pradedamas nuo praktinio reiškinio analizavimo ir tęsiamas iki teorinių išvalgų (Atkins, Wallace, 2012). Siekiant socialinės realybės pažinimo, darbe pasirinkta kokybinė tyrimo kryptis. Tai leido geriau suprasti tyrimo objektą – neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumo prielaidas.

A. Jurgaitytė-Avižinienė (2012), analizuodama K. Charmaz konstruktyvistinę GT, pabrėžia, kad GT pristato teorijas, kurios paaiškina elgesį ir procesus. Tačiau vienas esminių šios GT versijos pasirinkimo argumentų, pasak K. Charmaz (2014), yra konstruktyvizmo principas, tiek tyrimo dalyvio ir tyrėjo bendradarbiavimas svarbus kuriant socialinę sąveiką. Tyrėjas atlieka ypač svarbų vaidmenį ir yra teorijos autorius, vadovaujasi savo sampratomis, nuostatomis ir tirdamas nuo jų neatsiriboja (Charmaz, 2000). Atrasta realybė iškyla iš tyrėjo sąveikos ir mąstymo, kultūrinių bei struktūrinių kontekstų. Būtent ši tyrimo metodologija leido pačiam tyrėjui aktyviai bendradarbiauti su tyrimo dalyvėmis ir ieškoti atsakymų į išsikeltus klausimus. K. Charmaz (2006) teigia, kad tyrėjas siekia ne tik tiksliai perteikti realybę, bet ir ją interpretuodamas. Taigi tyrėjas pateikia daugiau nei randa tyrimo lauke.

Siekiant sukurti veiksmingą neformaliojo ugdymo(si) aplinkos sistemą, reikia ištirti, kas daro įtaką jos efektyvumui. Kaip minėta, aplinka siejasi su rekreaciniu fiziniu aktyvumu. Tyrimo objekto specifika (profesinės mokyklos merginų subjek-

tyvios patirtys) suponavo konstruktyvistinės grindžiamosios metodologijos pasirinkimą kaip analitinį instrumentą ir šios teorijos generavimo metodą. Disertaciniame darbe siekta ne tik ištirti neformalios ugdymo(si) aplinkos merginų patirtis ir subjektyvią jų interpretaciją, bet ir atskleisti šių patirčių interpretavimą merginų pasakojimuose per rekreacinio fizinio aktyvumo reikšmes. K. Charmaz (2014) metodologija suteikia galimybę ne tik analizuoti, kas vyksta merginoms dalyvaujant neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje, bet ir kokią įtaką toji aplinka daro fiziškai aktyviai rekreacinei veiklai.

Pasirinkta teorinė kryptis nepateikia priežastinių hipotezių, o kelia pagrindinį tikslą – aprašyti ir pasiūlyti teoriją, paaiškinančią nagrinėjamą socialinį reiškinį (neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumą). Šiame darbe aprašant, analizuojant ir interpretuojant merginų subjektyviai patiriamą rekreacinį fizinį aktyvumą, daugiausia dėmesio skiriama subjektyviajai patirčiai, motyvacijai ir profesinės mokyklos merginų subjektyvioms patirtims neformaliojo ugdymo(si) aplinkos kontekste. Taip pat siekiama analizuoti neformalios ugdymo(si) aplinkos įtaką rekreaciniam fiziniam aktyvumui, neprimetant išankstinių hipotezių ar schemų, į viską žiūrėti tyrimo dalyvio akimis.

Profesinės mokyklos merginos pasirinktos todėl, kad būtent tokių ugdymo įstaigų moksleivių rekreacinis fizinis aktyvumas tiek Lietuvoje, tiek ir užsienyje beveik netyrinėtas. Kadangi neformaliojo ugdymo(si) aplinkos tyrimai gana retai grindžiami sociologinėmis teorijomis, todėl siekiama būtent rekreacinio fizinio aktyvumo tyrimus praplėsti socialinio konstruktyvizmo perspektyva (Berger, Luckmann, 1999).

Taigi apibendrinant galima teigti, jog šioje disertacijoje sukurta grindžiamoji teorija apie profesinės mokyklos neformalios aplinkos reikšmingumą merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui suteikia galimybę identifikuoti ir nagrinėti minėtų kontekstų aspektus, remiantis tiriamų merginų patirtimis, ir leidžia pagilinti šios srities žinias.

Šiam disertaciniam tyrimui pasirinkta konstruktyvistinė grindžiamosios teorijos metodologija (toliau – KGTM) (Charmaz, 2014). Jos pasirinkimo argumentai: 1) KGTM patartina remtis, kai norima sukurti teoriją mažai tyrinėtoje srityje. V. Žydžiūnaitė (2006) teigia, kad GT pasirenkama, kai nėra galimybės taikyti konkretaus teorinio modelio ar teorinės sąrangos („rėmo“). Merginų, lankančių profesines mokyklas, rekreacinio fizinio aktyvumo neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje patirtis yra netyrinėta problema. KGTM gali padėti geriau suprasti aukštesniųjų klasių merginų rekreacinio fizinio aktyvumo pasirinkimo elgesį ir patį procesą neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje. Pažymėtina, kad tyrime nagrinėjami reiškiniai vyksta specifinėje, neformaliojo ugdymo(si) edukacinėje aplinkoje, o GT yra vienas iš kokybinių metodų, pripažįstamų tinkamais tirti fizinio aktyvumo problematiką (Weed, 2009); 2) KGTM taikoma tokiais atvejais, kai specifinės detalės analizuojamos naudojant griežtą ir išsamią tyrimo duomenų analizę, o KGT kuriama pasitelkiant gautas kategorijas, kurios atspindi merginų subjektyvias patirtis. Šiame disertaciniame tyrime KGT kuriama remiantis profesinės mokyklos aukštesniųjų klasių merginų patirties neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje analize; 3) KGT nereikalauja tikrinti hipotezių,

bet padeda atrasti ir kurti naujas hipotezes. Remiantis subjektyviomis profesinės mokyklos aukštesniųjų klasių merginų patirtimis konstruojama GT leidžia giliau pažvelgti į neformalios ugdymo(si) aplinkos fenomeną.

Taigi KGTM pasirinkta kaip tinkamiausia tiriant realiai egzistuojantį edukacinį reiškinį – neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumą merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui. Sukonstruota GT gali padėti analizuoti ne tik pokyčius neformaliojo ugdymo(si) veiklose, bet ir edukacinius procesus.

2.1.4. Empirinio tyrimo proceso ir tyrimo rezultatų kokybės užtikrinimas

Mokslinio kokybinio tyrimo kokybės vertinimo kriterijai svarbūs norint įvertinti tyrimo kokybę, tačiau kokybiniuose tyrimuose jie nėra taip aiškiai apibrėžti kaip kiekybiniuose tyrimuose. Užsienio mokslininkai (Elliott, Lazenbatt, 2005; Breckenridge, 2010) pateikia šiuos vertinimo kriterijus: patikimumas, kruopštumas, skaidrumas, perkeliamumas, priklausomumas, patvirtinamumas.

L. Yardley (2000) pateikia keturis galimus kokybinio tyrimo įvertinimo principus:

- a) tyrėjo jautrumas jį supančiam kontekstui;
- b) gebėjimas atlikti tyrimą;
- c) svarbus atlikto tyrimo procedūrų aprašymas;
- d) tyrimo praktinė reikšmė.

Jautrumas supančiam kontekstui. Darbo autorius suvokė pasirinkto darbo tematikos aktualumą ir savo atsakomybę interpretuojant ir viešinant gautus faktus. Kita vertus, profesinės mokyklos aukštesniųjų klasių mokinės yra psichologiškai pažeidžiamos, todėl ypatingas dėmesys skirtas etikos procedūrų, užtikrinančių dalyvių teises, įtvirtinimui.

Tyrėjo pasirengimo stadijoje buvo didinamos tyrėjo kompetencijos atlikti kokybinius mokslinius tyrimus. Doktorantūros studijų metu dalyvauta įvairiuose metodologiniuose seminaruose, buvo ruošiamasi individualiai (skaitoma speciali literatūra, žiūrима mokslinė vaizdo medžiaga), dalyvauta praktinėje stažuotėje užsienyje.

Atlikto tyrimo procedūrų aprašymas. Visos procedūros ir tyrimo eiga aprašyta remiantis konstruktyvistinės GT reikalavimais (Charmaz, 2006, 2014) ir procedūromis.

Tyrimo praktinė reikšmė. Įvade pristatomas tyrimo indėlis į praktinį tyrimo reikšmingumą, jo praktinis naudingumas ir aktualumas.

R. Pranskūnienė (2013), analizuodama GT, remiasi užsienio autorių įžvalgomis (Glaser, Strauss, 1967; Glaser, 1978) ir pažymi, kad ji, „kaip bendroji metodologija tiesiogiai nepriklauso nei kiekybinių, nei kokybinių tyrimų paradigmoms bei turi savitus vertinimo kriterijus“. Kiti autoriai (Glaser, Strauss, 1967) mano, kad jos užduotis pristatyti integruotą patikimų, teorinių hipotezių rinkinį. GT siekia netikrinti, teisingi ar klaidingi faktiniai rezultatai, jai svarbu duomenų pakeičiamumas ir pritaikomumas konkrečioje srityje.

GT kūrimui svarbios kelios sąlygos: 1) susipažinti su procedūromis ir pasirengti jas taikyti; 2) įvaldyti procedūras ir taikyti jas viso tyrimo metu; 3) būti atviram ir lanksčiam adaptuojant procedūras įvairiems fenomenams ir tyrimo situacijoms (Страйсс, Корбин, 2001, p. 23). Pasak K. Charmaz (2014), įvertinimo kriterijai priklauso nuo tyrėjo suformuotų ir įtrauktų tikslų. B. G. Glaser (1978, p. 4–5) mini mi dermės (angl. *fit*), veikimo (angl. *work*), tinkamumo (angl. *relevance*) ir pakeičiamumo (angl. *modifiability*) kriterijai yra ypač naudingi konstruojant tokią GT, kuri atitiktų duomenis. Skirtingos disciplinos laikosi skirtingų tyrimo procesų ir tyrimo rezultatų kokybės užtikrinimo standartų, vedančių prie tyrinėjimų ir įrodymų priėmimo (Baker ir Edwards, 2012).

Tačiau K. Charmaz (2014) siūlo atsižvelgti į šiuos kriterijus:

1. Patikimumas (angl. *credibility*)
 - Ar tyrimas turi artimą ir glaudų ryšį su tema?
 - Ar duomenys yra pakankami, kad atitiktų analizuojamą problemą?
 - Ar atlikti tinkami sisteminiai palyginimai tarp stebėjimų ir tarp kategorijų?
 - Ar kategorijos plačiai apima empirinius stebėjimus?
 - Ar stiprūs loginiai ryšiai tarp surinktų duomenų ir jūsų argumentų ir analizės?
 - Ar duomenys teikia pakankamai įrodymų, kad skaitytojas susiformuotų nepriklausomą įvertinimą, ir ar sutinka su jūsų reikalavimais?
2. Originalumas (angl. *originality*)
 - Ar kategorijos yra naujos? Ar jos remiasi naujomis įžvalgomis?
 - Ar analizė suteikia naują koncepcinį duomenų pateikimą?
 - Kokia yra socialinė ir teorinė šio darbo vertė?
 - Kaip grindžiamoji teorija praplečia arba tobulina dabartines idėjas, koncepcijas bei sąvokas ir praktikas?
3. Rezonansas (angl. *resonance*)
 - Ar kategorijos atvaizduoja studijuojamos patirties pilnumą?
 - Ar jūs atskleidėte liminalines (perėjimo) ir nestabilias „savaime suprantama“ reikšmes?
 - Ar surasti ryšiai tarp institucijų ir individų, kai duomenys to reikalauja?
 - Ar tyrimo dalyviai pajuto grindžiamąją teoriją? Ar atlikta analizė paskatino gilesnes įžvalgas apie savo gyvenimus ir pasaulius?
4. Naudingumas (angl. *usefulness*)
 - Ar jūsų analizė siūlo paaiškinimus, kuriuos žmonės galėtų panaudoti savo kasdiniame gyvenime?
 - Ar jūsų analitinės kategorijos siūlo bendrus procesus?
 - Jeigu taip, ar išstudijavote šiuos bendrus procesus dėl numanomo (tylaus) įtraukimo?
 - Ar gali ši analizė nušviesti tolesnius tyrinėjimus kitose nepriklausomose srityse? Kaip jūsų darbas prisideda kuriant geresnį pasaulį?

Šie kriterijai adresuoja numanomus veiksmus ir reikšmes analizuojant fenomeną ir padeda analizuoti, kaip visa tai yra sudaryta. Kriterijai padeda perteikti empirines studijas ir tos teorijos vystymą ir tyrimo estetiką.

2.2. Tyrimo duomenų rinkimas

Tyrimo dalyvavo profesinėje mokykloje besimokančios merginos, turinčios fizinio aktyvumo patirties, įgytos neformaliojo ugdymo(si) metu. Tyrimo imtis tikslinė, siekiant gauti svarbios informacijos, grindžiama esminiu atrankos kriterijumi – ne mažesne kaip 6 mėnesių rekreacinio fizinio aktyvumo patirtimi. Kriterijus pasirinktas remiantis P. Lally (2010) tyrimo rezultatais, kurie atskleidžia, kad išsiugdyti įprotį galima ne greičiau kaip per 3–4 mėnesius.

Tyrimas buvo vykdomas nuo 2017 m. lapkričio iki 2018 m. gruodžio mėnesio. Tyrimo dalyvės – profesinės mokyklos mokinės. Planuojant profesinės mokyklos mokinių pirminės imties atranką, dėmesys buvo kreipiamas į šiuos aspektus:

1. ne mažesnė kaip 6 mėnesių rekreacinio fizinio aktyvumo patirtis;
2. rekreacinio fizinio aktyvumo patirtis, sukaupta neformalioje veikloje (sporto būreliai, sporto klubai, jaunųjų šaulių veikla ir kt.), kurią kuravo ugdytojas (treneris, vadovas, neformaliojo švietimo mokytojas);
3. interviu buvo atliekami tik su merginomis (merginos mažiau fiziškai aktyvios nei tokio pat amžiaus vaikinai);
4. tyrimo dalyvių amžius – 18–20 metų (vidurinė jaunystė, kai vyksta fizinis ir psichinis brendimas (Jovaiša, 2007).

Grindžiamoji teorija tiriamųjų atranką laiko tikslu, jei atliekant atranką nesiekiami išpildyti duomenų reprezentatyvumo (Žydžiūnaitė, 2006), tačiau tai priimtina kiekybiniuose tyrimuose (Kardelis, 2016). „Kokybinio tyrimo rezultatų pagrįstumas ir prasmingumas labiau susiję su pasirinktų atvejų suteiktos informacijos turtingumu bei analitiniais tyrėjo gebėjimais, nei su imties dydžiu“ (Patton, 2002, cit. Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016 p. 36). Norint išskirti esmines grindžiamosios teorijos kategorijas, tiek tiriamųjų, tiek ir interviu atranka atlikta taip, kad atliekant naują interviu siekiama gauti naujos informacijos.

Tyrimo dalyvavusių merginų buvo prašoma, kad jos rekomenduotų savo pažįstamas bendraamžes, su kuriomis būtų galima atlikti interviu. Į tolesnius interviu merginos buvo kviečiamos atsizvelgiant į gautus duomenis. Tai vadinama „sniego gniūžtės“ atranka.

2.2.1. Interviu gidas

Interviu gidas – „būdas“, kuris padeda tinkamai suformuluoti klausimus ir surinkti duomenis (Charmaz, 2014). Tai lankstus, nuolat kintantis įrankis. D. A. Karp (2009) teigia, jog prieš kiekvieną interviu reikia atidžiai apgalvoti klausimus, kurie bus užduodami tyrimo dalyviui. Svarbu ne tik teisingos jų formuluotės, bet ir tyrimo dalyvio poza. Taip pat pažymėtina, kad iš transkribuoto teksto ypač gerai matyti, kurie klausimai nepadeda rinkti tinkamos informacijos.

K. Kardelio (2016, p. 239) teigimu, „klausimai yra savotiški indikatoriai, o tai, kas tiriama, galima vadinti indikatu <...>. Elgesio tyrimuose negalima tiksliai nustatyti indikatoriaus ir indikato atitikmens. Galima tik kelti prielaidą, kad tiriamųjų nuomonė yra susijusi su tikroju jų elgesiu, todėl reikia surasti tinkamiausią indika-

torių, kuris geriausiai atitiktų tiriamąjį reiškinį, o tai rasti nėra lengva – nei nuojauta, nei logika to padaryti neįmanoma, tik bandymu“.

Suformulavus empirinio tyrimo problemą ir tyrimo klausimus, pasirinkta duomenų rinkimo strategija – individualus pusiau struktūruotas interviu.

Nėra nusistovėjusių reikalavimų, kaip turėtų būti rengiami klausimai struktūruotam interviu (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016), tačiau svarbu atsižvelgti į tyrimo tikslą ir į analizuojamą problemą. Patariama remtis bendrosiomis rekomendacijomis, tyrėjo patirtimi ir gebėjimais priimti sprendimus (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016). Taigi kokybinio tyrimo klausimų pusiau struktūruotam interviu ruošimo etapas yra ypač svarbus. Tyrėjui siūloma vadovautis šešiais galimais teminiais klausimų tipais (Patton, 2002), kurie leidžia tikslingiau apsibrėžti, ko ir apie ką ketinama klausti. Išskiriami šie klausimų tipai: apie patirtį ir elgesį, nuomones ir vertybes, jausmus, turimas žinias, pojūčius ir demografinius duomenis. Tačiau atliekant kokybinius tyrimus, svarbu, kad kiekvienas tyrimo dalyvis vienodai suprastų klausimo esmę (Kardelis, 2016). GT tyrimas pradedamas atvirais klausimais. Jie turėtų būti platesnio pobūdžio, kruopščiai pritaikyti tiriamojo reiškinio analizavimui (Laforest, 2009). B. G. Glaser ir J. Holton (2004) pažymi, kad jei tyrimo klausimai suformuluojami iki jiems natūraliai kylant iš duomenų, tyrimas tampa atitrūkęs nuo GT metodologijos. Kad gebėtų išskirti tikslinių klausimų grupes, tyrėjas turi būti išsamiai susipažinęs su nagrinėjama problema. Keliami tokie esminiai klausimai: „Kas atsitinka?“ ir „Kaip žmonės sąveikauja?“ (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Pasak J. Corbin, A. Strauss (2008), kai tyrimo tikslas – sukurti teoriją, tai esminio klausimo pasirinkimas tampa labai svarbus. Todėl tyrimo pradžioje pirminis klausimas turėtų būti išreiškiamas kuo plačiau, po to jis siaurinamas siekiant analizuoti norimą fenomeną. Klausimai GT dažniausiai yra sutelkti į socialinius procesus ar veiksmus (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Klausimų, prasidedančių žodžiais „kodėl“, „kas“ ir „kaip“, vieta dažniausiai priklauso nuo išsikeltų tyrimo ir interviu klausimų. Norint atskleisti, kokie konkrečiai aspektai (pvz., veiksniai, požymiai) paskatino, galima klausti būtent šiuo aspektu „kas“ (kokie žmonės) arba „kas“ (kokie požymiai) (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016).

Klausimai, prasidedantys žodžiu „kaip“, skatina užmegzti pozityvią sąveiką, jie stimuliuoja tyrimo dalyvius pasakoti apie savo jausmus bei patirtis (Kvale ir Brinkmann, 2015).

Formuluotė „kodėl“ skatina teisintis, ieškoti veiksmų pagrindimų, kurių dalyvis galbūt nėra apmąstęs (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016), kartu tyrimo dalyvis gali pasijusti egzaminuojamas. Klausimus, prasidedančius žodžiu „kodėl“, kuriais tyrimo dalyvių teiraujamosi, dėl kokių priežasčių jie atliko tam tikrus veiksmus, rekomenduojama pateikti interviu pabaigoje (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). I. Gaižauskaitės, N. Valavičienės (2016) teigimu, siekiant išvengti dažno „kodėl“ klausimo, rekomenduojama klausimą pradėti prašymu: „Papasakokite, kaip jūs...“, „Gal galite papasakoti...“

Taigi formuluojant interviu klausimus svarbu atkreipti dėmesį į juos sudarančius žodžius, posakius, pavadinimus ir kalbos stilių. Anot I. Gaižauskaitės, N. Vala-

vičienės (2016), pokalbis bus lengvesnis, paprastesnis, jei interviu klausimų kalba atliepia tipinę tyrimo dalyvio kalbą. Kitaip tariant, klausimai turi būti lengvai suprantami, trumpi, juose neturėtų būti akademinės terminologijos.

Ar pateikti tyrimo dalyviui klausimus iš anksto, priklauso nuo tyrimo tikslo. R. Ramalho ir kt. (2015) interviu skiria pagal tai, kaip apibūdinamas konkretus tyrimo tikslas: tyrėjas gali paaiškinti tyrimo dalyviui tikslą ir iš karto pateikti tiesioginius klausimus, pristatyti tikslą tik atlikęs interviu arba kalbėti apie tyrimo tikslą abstrakčiai, smulkmeniškai nepasakodamas visų detalių.

Šiame tyrime pirminis klausimynas buvo pateikiamas kartu su prašymu leisti atlikti tyrimą profesinių mokyklų direktoriams, kurie išreiškė norą susipažinti su klausimynu.

Pasak K. Charmaz (2000), tyrėjas, plėtodamas analitinius klausimus, hipotezes (prielaidas) ir taikydamas metodologiją, sąmoningai pripažįsta ir atpažįsta išorinę realybę, t. y. kontekstą. Autorė laikosi nuostatos, kad duomenys iškyla iš tarpusavio sąveikos ir mąstymo, kultūrinių bei struktūrinių kontekstų. Taigi po kiekvieno interviu klausimai turi būti įvertinti paties tyrėjo. S. Kvale ir S. Brinkmann (2015) išskiria temas (padeda atskleisti tyrimo temą) ir dinamikos (pažymima tarpusavio sąveika per interviu) dimensijas, kurios padeda koreguoti klausimus atsižvelgiant į tai, kas domina tyrėją. Taigi K. Charmaz (2014) pataria po ranka turėti interviu gidą, į kurį būtų galima žvilgtelėti pokalbio metu. Nuo pat pradžios būtina peržiūrėti klausimus ir pagal poreikį juos koreguoti.

2.2.2. Dalyvių sociodemografinės charakteristikos

Siekiant išsaugoti tyrimo dalyvių anonimiškumą, dalyvių vardai buvo pakeisti. Tyrimo dalyvių sociodemografinės charakteristikos pateikiamos 7 lentelėje.

7 lentelė

Tyrimo dalyvių sociodemografinės charakteristikos

Eil. nr.	Tyrimo dalyvės (vardai pakeisti)	Studijuojama specialybė	RFA patirtis (metai)	Interviu trukmė (minutės)
1.	Paulina	Padavėjas-barmenas	2 m.	(28:53)
2.	Miglė	Logistas-ekspeditorius	3 m.	(31:27)
3.	Živilė	Virėjas	4 m.	(25:37)
4.	Sofija	Virėjas	1 m.	(27:04)
5.	Inesa	Pardavėjas	3 m.	(19:35)
6.	Marija	Konditeris	2,5 m.	(34:10)
7.	Gabija	Prekybos įmonių vadybininko padėjėjas	3 m.	(19:23)
8.	Gintarė	Virėjas	2 m	(25:37)
9.	Viktorija	Virėjas	4 m.	(28:58)
10.	Lina	Pardavėjas	1,5 m.	(46:03)

7 lentelės tęsinys

11.	Greta	Logistas-ekspeditorius	2 m.	(04:48)
12.	Ieva	Pardavėjas	3 m.	(27:34)
13.	Karolina	Virėjas	5 m.	(41:55)
14.	Giedrė	Padavėjas-barmenas	3 m.	(34:33)
15.	Kamilė	Pardavėjas	10 mėn.	(36:05)
16.	Emilija	Konditeris	4 m.	(27:27)
17.	Monika	Padavėjas-barmenas	3 m.	(24:25)
18.	Agnė	Logistas-ekspeditorius	2 m.	(31:16)
19.	Laura	Virėjas	4 m.	(27:48)
20.	Ugnė	Pardavėjas	1 m.	(32:09)
21.	Evelina	Virėjas	2 m.	(28:53)
22.	Deimantė	Konditeris	5 m.	(31:47)
23.	Eglė	Pardavėjas	4 m.	(24:02)

2.3. Tyrimo eiga

Tyrime dalyvavo merginos iš Šiaulių, Kelmės ir Kuršėnų profesinių mokyklų. Visų šių profesinių mokyklų direktoriams buvo pranešta apie vykdomą tyrimą, pateikti preliminarūs tyrimo klausimai. Gavus rašytinius leidimus vykdyti tyrimą, atlikti 26 interviu. Tokia imtis pasirinkta siekiant plačiau atskleisti neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumą merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui.

Kokybiniuose tyrimuose neakcentuojamas imties dydis, bet svarbu tyrėjo gebėjimas pasirinkti tyrimo dalyvius (Bitinas ir kt., 2008). Grindžiamoji teorija reikalauja tikslinės tiriamųjų atrankos. Pirmiausia suformuojama pradinė imtis, o vėliau, priklausomai nuo duomenų analizės rezultatų, ji kryptingai didinama. Taigi dėmesys buvo telkiamas į tas tyrimo dalyves, kurios turėjo rekreacinio fizinio aktyvumo patirties. Transkribuoti tik tie interviu atsakymai, kurie buvo gana informatyvūs, turint omenyje tyrimo poreikį ir tiriamųjų santykį su tiriama problema.

Tyrimo atvejų skaičius parenkamas atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir išteklius (Patton, 2002). I. Gaižauskaitė, N. Valavičienė (2016) teigia, kad tyrėjas turėtų pasirinkti tokius tyrimo dalyvius ir tokių jų skaičių, kad gauti atsakymai į tyrimo klausimus leistų padaryti logiškas ir teoriškai nuoseklias išvadas.

Galutinis per tyrimą atliktų interviu skaičius gali priklausyti nuo per kiekvieną naujai atliekamą interviu gaunamų duomenų kiekio ir kokybės. Todėl tyrėjas priima sprendimą, kada daryti atranką ir kada nustoti rinkti naujus atvejus (Mason, 2002). Jeigu kiekvienas naujas interviu suteikia naujos informacijos, vadinasi, dar neišsemta visa įvairovė ir reikėtų tęsti naujų atvejų paiešką (Hennink ir kt., 2011). Paprastai daugiausia skirtingos informacijos gaunama per pirmuosius interviu. Vėliau nauji interviu atliekami tol, kol informacija pradeda kartotis ir iš esmės nebeatskleidžiama naujų tiriamos problemos aspektų. Tai vadinama duomenų prisotinimo (angl. *saturation*) principu.

I. Gaižauskaitė, N. Valavičienė (2016) teigia, kad baigiamuosiuose studentų darbuose dominuoja maždaug trisdešimties tyrimo dalyvių imtys. Pavyzdžiui, gali

būti atliekama nuo penkių iki aštuonių (jei tai bakalauro darbas), nuo dešimties iki dvidešimties (jei magistro darbas), nuo penkiolikos iki trisdešimties (rengiant daktaro disertaciją) interviu.

Gavus tyrimo dalyvių sutikimus, interviu buvo įrašinėjami ir vėliau transkribuoti. Transkribuojant buvo vadovaujama transkripcijos taisyklėmis. Interviu trukmė buvo įvairi – nuo 21 min. iki 46 min. Galutiniam duomenų tyrimui atrinkta 23 merginų interviu. Neanalizuoti interviu, kuriuose pastebėti nesąžiningi momentai, besikartojantys duomenys ar dalyvio turima patirtis neatskleidė tiriamo reiškinių esmės.

Visi interviu atlikti merginų profesinėse mokyklose, iš anksto pranešus klases auklėtojui ir pasibaigus tyrimo dalyvės pamokoms, visada – atskiroje profesinės mokyklos klasėje. Interviu buvo pradedami prasidėjus pamokoms (profesinėse mokyklose pamokos ir praktiniai užsiėmimai vyksta pagal patvirtintą pamokų tvarkaraštį ir po 17 valandos), kad pokalbiui netrukdytų triukšmas. Taip pat mokyklos direktoriaus būdavo prašoma leisti naudotis kabinetu, kuris yra toliau nuo galimų triukšmo šaltinių (pagrindinio įėjimo, sporto salės, valgyklos ir kitų triukšmingų vietų). Tyrimo dalyvių prieš tyrimą buvo prašoma išjungti mobiliojo telefono garsą ir nelaikyti jo ant stalo ar rankose. Tačiau keletu interviu metu neišvengta trukdžių: duris praverdavo mokytojas ar tos mokyklos mokiniai, pasibaigus pamokai suskambėdavo skambutis. Prieš tyrimą tyrimo dalyvių buvo pasiteirauta, ar jos galės skirti interviu apie dvi valandas. Taip pat buvo išpėtos, jog nuskambėjęs skambutis mums neturės jokios įtakos ir interviu bus tęsiamas. Viena tyrimo dalyvė reikalavo, kad kartu dalyvautų ir draugė, tačiau jai buvo paaiškinta, jog kitų asmenų dalyvavimas gali pakenkti tyrimo rezultatams. Manome, kad mokyklos aplinka buvo komfortiška tiek tyrėjui, tiek tyrimo dalyvėms.

Pradėjus surinktų duomenų analizę, išryškėjo kai kurių tyrimo dalyvių neigiamas požiūris į interviu metu naudojamą diktofoną, tačiau paaiškinus, jog kitu atveju pokalbį reikėtų užrašyti ranka ir tai užimtų daug laiko, tyrimo dalyvės pasirinkdavo diktofoną.

2.3.1. Interviu etapai

Pirmame interviu etape dalyvavo 14 merginų iš skirtingų profesinių mokyklų. Buvo naudojamas iš anksto parengtas klausimynas ir beveik po kiekvieno interviu kai kurie klausimai šiek tiek koreguojami. Suformuoti klausimai didžiąja dalimi buvo skatinamojo pobūdžio (kai buvo prašoma plačiau papasakoti, siekiant pasitikslinti ar pakreipti pokalbį arčiau tyrimo lauko). Tyrėjas tyrimo metu atliko aktyvaus klausytojo vaidmenį, tai leido suteikti galimybę pačiai tyrimo dalyvei papasakoti apie rekreacinę fizinio aktyvumo patirtį neformaliojo ugdymo(si) aplinkose (žr. 6 pav.).

Rengiant klausimus atsižvelgta į tyrimo tikslą ir į analizuojamą problemą. Remtasi bendrosiomis rekomendacijomis (Charmaz, 2014) ir tyrėjo patirtimi. Po pirmojo interviu analizės prasidėjo esminių klausimų konkretinimas. Tyrėjas savo klausimais siekė neformuoti išankstinės tiriamųjų nuomonės. Pirminiai klausimai buvo platesnio pobūdžio, vėliau jie siaurinami ir tyrimo procese dar labiau nukreipiami į nagrinjamą fenomeną.

Gerai susipažinus su nagrinėjama problema, išskirtos tikslinių klausimų grupės: Kaip merginos jaučiasi patekusios į neformalią ugdymo(si) aplinką? Kas joms padeda toje aplinkoje pasijusti gerai? Kaip neformali ugdymo(si) aplinka padeda skatinti rekreacinį fizinį aktyvumą? Formuluojuant interviu klausimus buvo atkreiptas dėmesys į juos sudarančius žodžius, posakius, pavadinimus ir stilių. Siekta, kad interviu klausimai būtų lengvai suprantami ir paprasti, klausimų kalba atlieptų tipinę tyrimo dalyvės kalbą, vengta akademinės terminijos.

Tyrimo dalyvėms pateikti šie klausimai:

- Ar šiuo metu tyrimo dalyvė užsiima rekreacine fizine veikla neformaliajame ugdyme?
- Koks buvo pirmasis tyrimo dalyvės rekreacinis fizinio aktyvumo užsiėmimas?
- Kaip tyrimo dalyvė įsitraukė į aktyvią rekreacinę veiklą?
- Kaip tyrimo dalyvė suvokė tuo metu ją supusią aplinką? Kas verčia tyrimo dalyvę pasijusti gerai tose aplinkose?
- Kaip tyrimo dalyvė vertina ugdytoją toje veikloje? Ar bendradarbiauja (sąveikauja) su juo?
- Kaip bendradarbiauja su kitais dalyviais?
- Kaip ši rekreacinio fizinio aktyvumo patirtis paveikė tyrimo dalyvės?
- Kokie rekreacinio fizinio aktyvumo privalumai ir trūkumai?

Siekiant gauti papildomos informacijos, pasižymėtos esminės interviu metu kilusios išvalgos, kurios vėliau leido suformuluoti papildomus klausimus tyrimo dalyvėms.

Antrame interviu etape buvo siekiama patikslinti ir pagilinti pirmojo interviu etapo duomenis ir jo metu išsikristalizavusias kategorijas (vyraujančias temas). Papildomai buvo atlikti devyni interviu su merginomis iš skirtingų profesinių mokyklų.

Anot K. Charmaz (2010), iš anksto sudarytą interviu struktūrą galima koreguoti, jei to reikia tyrimui. Tyrimo dalyvis, dalydamasis savo patirtimis, moko tyrėją, kaip interpretuoti duomenis.

V. Žydžiūnaitė ir S. Sabaliauskas (2017) teigia, kad jei tyrėjas atidžiai atrenka tyrimo dalyvius ir modifikuoja interviu klausimus, rinkdamas duomenis jis užpildo atotrūkius, patikslina abejonių keliančius aspektus, taip įgalina validuoti interpretacijas ir kurti teoriją. Vienu metu atrenkami tyrimo dalyviai, analizuojami duomenys ir keičiamas interviu turinys bei kryptis, todėl klausimų keitimas tyrimo metu yra būtinas.

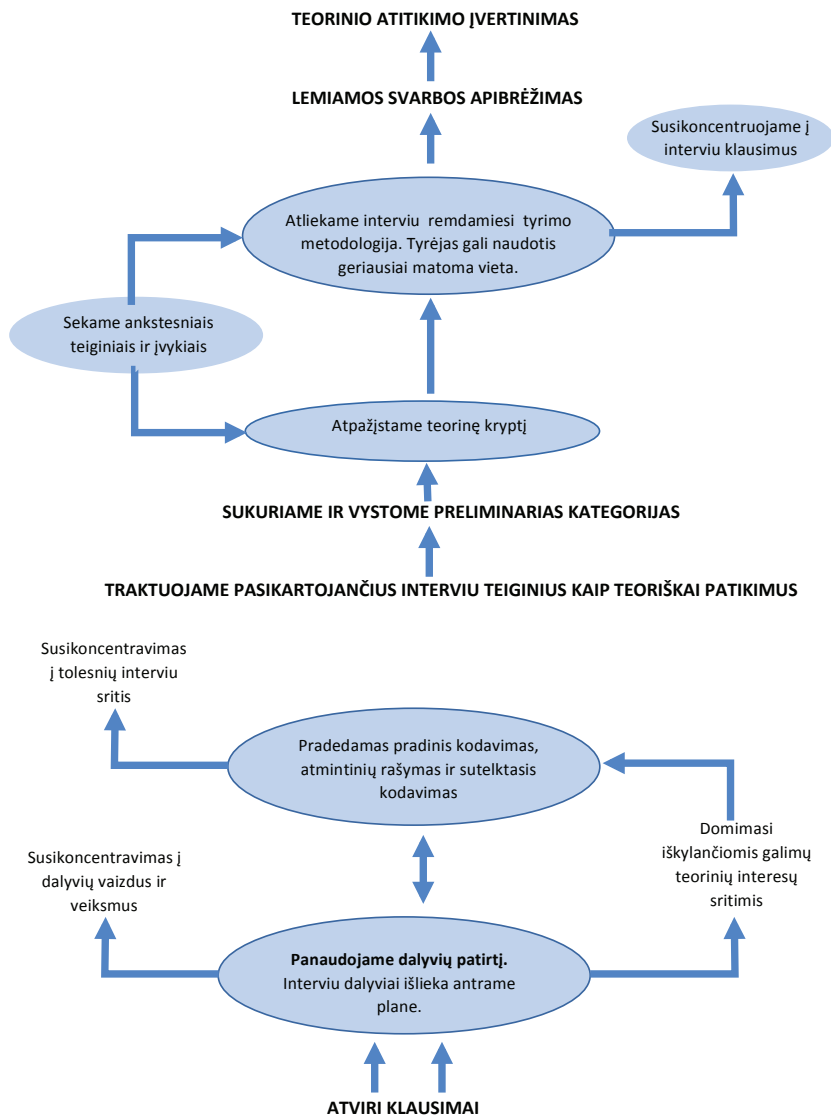
Kiti mokslininkai (Cohen et al., 2007; Bitinas ir kt., 2008; Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016) taip pat pastebi, jog tyrimo metu neretai susidaro situacija, reikalaujanti keisti pusiau struktūruoto interviu klausimyną, koreguoti klausimus atsižvelgiant į ankstesnio interviu metu išryškėjusius niuansus. Klausimyno korekcijos buvo atliekamos ir vykdant šį tyrimą.

Antrojo interviu etapo struktūra buvo kitokia nei pirmojo. Klausimai kilo iš jau turimų duomenų ir buvo susiejami su kategorijomis, apibrėžtomis pirmojo interviu etapo metu. Taip pat patikslinti klausimai, susiję su ugdymo(si) aplinka, ugdytojo ir ugdytinių sąveika ir patirtais jausmais rekreacinėje fizinėje veikloje.

Merginų buvo prašoma papasakoti:

- Kodėl svarbu klausiti savęs, ko noriu dalyvaudama neformalioje fiziškai aktyvioje veikloje?
- Kokią teigiamą įtaką darė ugdytojas?
- Kas prisidėjo prie teigiamos neformalios ugdyto(si) aplinkos formavimo?
- Kaip merginas veikdavo kiti bendraamžiai?
- Kokie buvo merginų poreikiai ir kaip jie būdavo realizuojami?

Klausimai buvo formuluojami laikantis tų pačių nuostatų kaip ir pirmojo etapo metu.



10 pav. Duomenų rinkimo schema
 Sudaryta darbo autoriaus, remiantis K. Charmaz, 2014.

Interviu išrašai. „Rekomenduojamos grindžiamosios teorijos konstravimo metodinės gairės nenurodo jokių specifinių pokalbių transkribavimo taisyklių. Jose pateikiamuose transkribavimo ir kodavimo pavyzdžiuose taip pat nenurodomi jokie ypatingi skiriamieji ženklai, kurie pažymėtų emocijas, intonacijos kaitą ar panašiai“ (Charmaz, 2010, cit. Orlova, 2014, p. 91).

Atliekant pokalbių transkribavimą, buvo laikomasi griežtų taisyklių ir naudojami simboliai (8 lentelė).

8 lentelė

Transkribavimo simboliai

Ženklas	Reikšmė
(.)	Trumpas kalbėjimo nutraukimas
..	Trumpa pauzė apie 3 sekundes
...	Vidutinio ilgumo pauzė apie 6 sekundes
(pauzė)	Ilga pauzė ilgiau nei 9 sekundes
mmm	Pauzės užpildymas, recepcijos signalas
(.)	Balso nuleidimas
(-)	Lygi intonacija
(˘)	Balso pakėlimas
(?)	Klausiamoji intonacija
<u>Užtikrintai</u>	Į akis krintantis akcentas
(juokas)	Nekalbinių procesų apibūdinimas; kalbėjimo pobūdis; kalbėjimo garsumas; pažymima prieš veiksmą
(..), (...)	Nesuprantama
[klasės duris atidarė mokinys]	Pažymima, kas vyksta pokalbio metu

Sudaryta darbo autoriaus.

Interviu išrašuose buvo žymimos trumpos ir ilgos pauzės, balsų intonacijos ir kiti svarbesni akcentai. Buvo žymima ir jei pokalbis būdavo pertraukiamas į klasę įėjus pašaliniams asmenims – mokytojams ar mokiniam.

Interviu išrašų eilutės numeruotos (pvz., tai atlikti su „Microsoft Word 2013“ galima padarius šiuos žingsnius: *Page layout* → *Line Numbers* → *Continuous*). Tiriamųjų vardai bei interviu metu minimų asmenų vardai, pavardės, taip pat vietovardžiai buvo pakeisti.

Garso įrašai buvo transkribuojami paliekant autentišką tyrimo dalyvių kalbą. Tokiu būdu buvo siekiama išsaugoti svarbius pokalbio elementus, tikintis, kad tai suteiks tyrimo rezultatams papildomos vertės. Emociškai jautrios temos (pvz., baimės, išgyvenimai, pašiepimai) ir kiti merginų išgyvenimai gali daryti įtaką tyrimo rezultatams.

Atmintinių rašymas. Pokalbiui pasibaigus tyrėjas savo pastebėjimus žymėdavo atmintinėse. Kai kuriuose atmintinėse atsispindėdavo klasės suolų išdėstymas, daiktų gausumas klasėje ir jų vieta. Atmintinės buvo rašomos laisvu rašymo stiliumi. Rašant atmintines gimdavo idėjų, apmąstymų ir klausimų, susijusių su analizuojamu

tyrimo lauku. Daug dėmesio buvo skiriama toms atmintinėms, kuriose analizuojama pagrindinės subkategorijos, kategorijos ir esminiai konceptai.

Atmintinių rašymas yra tarpinis etapas / žingsnis tarp kodavimo ir pirmojo juodraštinio užrašymo. Remiantis pagrįstomis teorijos praktikomis, jų rašymas pradeda nuo pat tyrimo pradžios. Atmintinių rašymas paspartina analitinį momentą / impulsą, padeda tvarkytis su medžiaga, formuluoti klausimus ir išsiaiškinti, kas vyksta su duomenimis (Charmaz, 2012). Taigi atmintinių rašymas vyksta nuolat: prieš pradėdant koduoti, visą laiką koduojant ir baigus koduoti, kol bus parengta tyrimo ataskaita. Atmintinėse išsamiai aptariamas kiekvienas konkretus interviu atvejis. Nuolat lyginant kodus su atmintinių rašymu, specifikuojamos sąlygos, nustatoma, kaip procesas atsiranda, plėtojasi ir keičiasi (Charmaz, 2012).

Gali kilti klausimas, kodėl svarbus atmintinių rašymas? Atmintinių rašymas yra viena iš sąveikos formų tarp gaunamų duomenų ir pradėdamos atlikti analizės. Atmintinių rašymas skatina pažvelgti į duomenis ir kodus naujai. Pats kodas sufleruoja tam tikrą pavadinimą atmintinei. Patyrę teoretikai kodą apibrėžia pagal jo empirines savybes. Taigi, tai ne tik atliekama analizė, bet gali būti, kad žengiamas pirmasis žingsnis link bendradarbiavimo. Ypatybių specifikacija gali būti tikru iššūkiu sukurtoms srities idėjoms. Šių savybių tikrinimas per tolesnę analizės rinkimą sustiprina naująją analizę. Veiksmai kodai suteikia galimybę rašyti atmintines, kuriose nustatomi ir analizuojami procesai. Tuomet, lygindamas duomenis su kodais ir kodus su kodais, tyrėjas savo atmintinėse pradeda atskirti sąlygas, kurioms esant procesas prasideda, vyksta / išlieka ar keičiasi. Kyla įvairiausių klausimų rašant atmintines: Kas su tuo susijęs? Kaip? Kada? Ką jie daro? Kokios yra jų veiksmų pasekmės? Analitinių klausimų uždavimas atmintinėse leidžia sparčiai persikelti nuo aprašymo į duomenų koncepciją. Taip pat atmintinės pagreitina darbą, nes galima jas grupuoti į skyrius ir skirsnius / puslapius. Analizuojant duomenis, naudojamosi atmintinėmis kaip įrodymais ir tyrėjui nebereikia jų ieškoti. Atmintinės yra tarsi vietos, skirtos įvertinti, kurie kodai priskiriami prie preliminarių kategorijų (Charmaz, 2012).

Tyrėjas atmintinėse gali užsiminti apie savo išankstines prielaidas, kurios buvo patvirtintos arba atmestos analizuojant per interviu gautus duomenis. Po kelių interviu tyrėjas gali palyginti atmintines. Todėl K. Charmaz (2014) rekomenduoja vartoti paprastą kalbą ir aiškiai formuluoti idėjas, kad GT būtų suprantama. Mokslininkė pataria vengti sudėtingų apibrėžčių ir teiginių, nes jie „vagia“ skaitytojo dėmesį.

Atmintinės padeda tyrėjui lyginti duomenis, atvejus ir kodus, ieškant panašumų ir skirtumų, kelti klausimus, į kuriuos būtina atsakyti per besitęsiančius interviu. V. Žydžiūnaitė, S. Sabaliauskas (2017) išskiria tokius atmintinių tipus: konceptualiosios, metodologinės ir atvejo (tyrėjas reflektuoja apie tai, ko išmoko iš kiekvieno interviu) atmintinės. B. G. Glaser, J. Holton (2004) (iš Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017) skiria tokius atmintinės tipus:

- *Stebėjimo*: konkrečiai ir detaliam aprašoma, ką tyrėjas matė, girdėjo, uodė, ragavo ir pan.
- *Metodologinės*: rašoma apie tai, kaip rinkti duomenis: su kuo ir apie ką kalbėtis, kaip apsirengti, kada paskambinti, kada ir kam parašyti ir pan.

- *Teorinės*: svarstoma apie tai, ką pats tyrėjas daro, mąsto ir mato, keliamos hipotezės, aptariami ryšiai, pateikiamos alternatyvios interpretacijos, kritika.
 - *Asmeninės*: aprašomi tyrėjo jausmai, pateikiamos jo mintys apie abejones, nerimą ir malonias akimirkas, susijusias su tyrimu.
- Atmintinių panaudą aptaria P. Montgomery, P. H. Bailey (2007), G. Gibbs (2009) (cit. Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017):
- *Naujos idėjos kodams*: reikia turėti su savimi kodų sąrašą, kai imamas interviu, atliekama analizė, jungiami kodai ar interpretuojami rezultatai, kad, išgirdus respondento mintį, būtų galima ją užfiksuoti.
 - *Staigi nuojauta* (angl. *quick hunch*): tyrėjas konstatuoja, kokią turi nuojautą arba kokią išvelgia ryšį tarp detalių, konceptų ir pan., ir nurodo, kokiais konkrečiais duomenimis remdamasis, formuluoja šias mintis.
 - *Integrali diskusija*: skaitant savo reflektyvias pastabas, galima sujungti kodus ir juos apibūdinti. Šiuo atveju lyginami kodai, aplinkos ar atvejai.
 - *Dialogas tarp tyrėjų*: tyrėjai dalijasi idėjomis, todėl prie kiekvienos temos svarbu nurodyti datą ir laiką.
 - *Klausimai dėl duomenų kokybės*: tyrėjas gali jausti, kad tyrimo dalyvis nėra visiškai atviras arba neturi pakankamai patirties, kad papasakotų apie tyrėjui rūpimą problemą. Keliami klausimai apie originalią teorinę sandarą: tyrėjas gali rašyti atmintinę, kuri būtų priešinga egzistuojančiam kodui dėl jo prasmingumo. Todėl kyla idėjų, kaip derinti, jungti kodus, taip pat galutinai apsisprendžiama dėl kodų turinio.
 - *Hipotezės, alternatyvios kitoms atmintinėms*: užmezgamas vidinis tyrėjo dialogas su savimi arba su kolegomis.
 - *Idėjos išgryninimas*: tyrėjas gali manyti, kad turi aiškią idėją, tačiau, rašant atmintinę, atsiskleidžia konkrečios problemos. Atmintinė skatina tyrėją iš naujo apmąstyti problemą.
 - *Pagrindinė tema ar metafora*: holistiškai, integraliai veikiama. Tyrėjas sujungia visas idėjas, problemas ir jas išgrynina.

Šio disertacinio tyrimo metu nuo pat tyrimo pradžios buvo rašomos atmintinės, žymimos kilusios idėjos, susijusios su pačia interviu ėmimo eiga, kodavimu. Kaip teigia K. Charmaz (2012, 2014), GT atmintinių rašymas turi prasidėti nuo paties tyrimo pradžios, nes tai viena pagrindinių GT procedūrų. Atmintinėse užfiksuojama tai, kas pastebima prabėgomis, vėliau jos padeda besiformuojančias teorijas patikslinti.

2.3.2. Teorinė atranka

Pasak V. Žydžiūnaitės, S. Sabaliausko (2017), teorinė atranka (angl. *theoretical sampling*) reiškia, kad nepertraukiamai renkami duomenys, plėtojant savo asmeninę teoriją, pagrįstą empiriniais duomenimis. Pagrindinis teorinės atrankos tikslas – formuluoti ir reformuluoti kategorijas, sudarysiančias GT pagrindus. Teorinė atranka suprantama kaip duomenų rinkimas, lyginant duomenis su teorijos koncepcijomis (Petružytė, 2008). Pasitelkiant teorinę atranką, gaunami kokybiniai duomenys, ku-

rie padeda atskleisti kategorijų savybes (turinius) (Guetterman, 2015). Bagdonaitė-Stelmokienė, Žydzūnaitė (2016, p. 85) teigia, kad „<...> kiekvienas naujas atvejis suteiktų papildomos ir naujos informacijos, reikalingos kuriant koncepcines kategorijas. Tad tyrėjas suformuoja pradinę imtį, o vėliau, remdamasis duomenų analizės rezultatais, ją praplečia ir taip plėtoja teoriją“. Teorinė atranka nukreipia tyrėją konkrečia kryptimi – nuolat analizuojant duomenis, išryškėja, ko dar verta klausti, o ko jau nebeklausti, kokie dalyviai dar reikalingi tyrimui atlikti, o kokie jau nebeaktualūs.

Teorinės atrankos tikslai (Draucker ir kt., 2007):

- atsakyti į išsikeltus tyrimo klausimus;
- apmąstyti, kaip pasklidusios populiacijos nuomonės (kokybine prasme);
- rasti neigiamų atvejų;
- atlikti atranką tol, kol vis dar atsiranda naujų duomenų.

Atliekant teorinę atranką, siekiama (Draucker ir kt., 2007):

- atskleisti kategorijų savybes;
- išryškinti atotrūkius tarp kategorijų;
- aiškiai atskirti kategorijas;
- išgryninti ryšius tarp kategorijų;
- atskleisti proceso įvairovę (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Tai – duomenų rinkimo procesas, padedantis generuoti teoriją, nes duomenys renkami, koduojami ir analizuojami tuo pačiu metu. Čia tyrėjas pats turi nuspręsti, kiek ir kokių duomenų dar reikia esminei (angl. *substantive*) teorijai suformuoti ir kur jų rasti (Glaser, 1978). Duomenų rinkimo procesas kontroliuojamas pasitelkiant teoriją. Negalima planuoti rinkti duomenų neįtraukiant teorijos. Tik tuomet, kai tyrėjas atranda kodus, juos lygina ir bando juos pripildyti, atlikdamas teorinę tyrimo dalyvių atranką, iškyla poreikis rinkti naujus duomenis. Čia išryškėja, kokias kategorijas būtina praturtinti ir kokias jų savybes svarbu atskleisti, taip pat, kur rinkti duomenis (Glaser, 1998). Analizuojant duomenis, atsiskleidžia teorijos atotrūkliai. Siekiant juos užpildyti, tyrėjas yra skatinamas rinkti duomenis ir imti interviu.

Tyrimą atliekantis asmuo turi nuolat sau užduoti esminį klausimą, kai iškyla poreikis rinkti naujus duomenis: „Kokie tyrimo dalyviai ar jų grupės yra aktualūs iš naujo renkant duomenis? Koks teorinis šių duomenų rinkimo tikslas?“ (Glaser ir Holton, 2004, p. 12). Lyginimo procesas niekuomet nėra baigtinis, todėl tyrimo dalyviai turi būti pasirenkami, atsižvelgiant į teorinius kriterijus. Šie kriterijai nuolat pergalvojami ir perkuriami, renkant ir analizuojant duomenis (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Pažymėtina, kad teorinė atranka ir analizė neatsiejamos nuo atmintinių rašymo. Iškyla vis naujų idėjų – jos tikrinamos atliekant tyrimą.

Mokslo šaltinių apžvalga, atliekant grindžiamosios teorijos tyrimą. Merginų rekreacinio fizinio aktyvumo neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje patirties tyrimas atliktas laikantis konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos, kaip empirinio tyrimo metodologijos (Charmaz, 2014), principų. Esminis grindžiamosios teorijos metodo-

loginis išskirtinumas yra empirinių duomenų rinkimo ir analizės procesų vienovė: duomenys yra pradedami analizuoti atlikus pirmąjį interviu ir šis procesas tęsiasi iki galutinio duomenų prisotinimo ir teorijos sukonstravimo. Taikant grindžiamąją teoriją empirinių duomenų rinkimui ir analizei, nereikia testuoti iš anksto išsikeltų hipotezių ir nesiekama prieš renkant duomenis rasti egzistuojančių empirinių pagrindimų (Dunne, 2011).

Renkant ir analizuojant duomenis vadovujamasi literatūros apžvalga, nes ji padeda tyrėjui kontekstualizuoti tyrimą, matyti jį turimų žinių kontekste (Creswell, 2012). Tačiau vėliau rekomenduojama dėmesį sutelkti į tyrimą ir teorijos vystymą, o literatūros analizę atidėti vėliau (Charmaz, 2006). Atliekant GT tyrimą pasitelkiama literatūros apžvalga ne kaip teorinis pagrindas, o kaip duomenys, kurie vartojami analizei atlikti (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Mokslininkai iki šiol nesusitaria, kada ir kaip turi būti atliekama literatūros bei mokslinių šaltinių analizė kuriant grindžiamąją teoriją (McGhee ir kt., 2007; Corbin ir Strauss, 2007; Giles ir kt., 2013; Charmaz, 2014). K. Charmaz (2006) teigia, jog tyrėjas negali atsiriboti nuo savo išankstinio žinojimo ir tiriamų procesų supratimo.

Teorinėje disertacijos dalyje buvo pristatyta su tyrimo objektu susijusios mokslinės literatūros analizė. Pirminę literatūros apžvalgą būtina atlikti siekiant susipažinti su atliktais tyrimais šiame tyrimo lauke, kitomis mažai tyrinėtomis sritimis (Charmaz, 2006; Hernandez, 2012; Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Disertaciniame darbe buvo laikomasi pozicijos nuolat reflektuoti ir gilinti teorinį žinojimą (Bryant ir Charmaz, 2007; Charmaz, 2006, 2014). Teorinė disertacijos dalis buvo parengta atlikus empirinį tyrimą ir sukonstravus grindžiamąją teoriją apie neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumą merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui. Atliekant literatūros apžvalgą buvo siekiama pagilinti supratimą apie tyrimo dalyvių rekreacinę fizinio aktyvumo patirtį neformaliojo ugdymo(si) aplinkose.

2.3.3. Tyrėjas tyrimo procese

Disertacinio tyrimo laikas ir profesinės mokyklos, kuriose mokėsi tyrimo dalyvės, buvo parinkti tyrimo autoriaus. Tyrimo duomenys surinkti paties autoriaus. Visi procesai, kurie vyko tyrimo metu, ir aplinkos veiksniai buvo panaudoti kaip informacijos šaltiniai, tai leido įsigilinti į tyrimo procesą. Esminiai pastebėjimai pateikti smulkiau.

Susitikimai su tyrimo dalyvėmis prasidėdavo nuo prisistatymo apie save kaip tyrėją ir trumpais pokalbiais su tyrimo dalyve bendromis temomis apie sportą, laisvalaikio fizinį aktyvumą ir rekreacinį fizinį aktyvumą. Tuo metu pokalbis nebūdavo įrašinėjamas. Trumpai papasakojus apie tyrimo bei konkretaus interviu tikslą, gavus rašytinį sutikimą atlikti tyrimą ir įrašyti pokalbį, buvo įjungiamas diktofonas.

Klausimai, kurie keldavo didesnes tyrimo dalyvių emocijas, būdavo paliekami interviu pabaigai, baiminantis, kad pokalbio pradžioje tyrimo dalyvės pernelyg jautriai nesureguos į klausimus, susijusius su jausmais, išgyvenimais, baimėmis ir patirtomis fizinėmis traumomis.

Labai svarbu pripažinti, kad tyrėjas kaip asmuo, dalyvaujantis interviu, darė įtaką pokalbio eigai. Tyrimo dalyvės interviu su tyrėju, kurio metu buvo kalbama apie laisvalaikio fizinį aktyvumą, vertindavo kaip reikšmingą, neįprastą gyvenimo patirtį (formuluojant klausimus, vartojant rekreacinio fizinio aktyvumo sąvoką kil-davo daug patikslinimų tyrimo metu).

Iš pradžių pokalbio metu merginų kalbėjimo tonas būdavo santūrus, o pasakojimo pabaigoje jis pasikeisdavo – tyrėjas sulaukdavo vis gilesnių ir išsamesnių atsakymų. Svarbu pažymėti, kad tyrėjo lytis (priešingos lyties atstovo) buvo gana svarbus faktorius, turėjęs įtakos merginų bendravimo manieroms ir netgi tyrimo eigai. Tačiau daugiau kaip penkiolikos metų patirtis dirbant būtent su tokio amžiaus merginomis leido tinkamai reaguoti į susidariusias situacijas ir tęsti interviu.

W. A. Babchuk (2009b) sutinka su J. C. Hood (2007), kad sudėtingiausia kuriant GT yra teorinės atrankos atlikimas, gautų duomenų lyginimas su teorinėmis kategorijomis viso proceso metu, kategorijų pildymas, kol pasiekiamas prisotinimas.

K. Charmaz (2014) savo GT versijoje teigia, kad tyrėjas atlieka ypač svarbų vaidmenį ir yra teorijos autorius, nes jis turi savo sampratas, nuostatas ir tirdamas nuo jų neatsiriboja. Todėl disertantas tobulino šias kompetencijas, dalyvaujamas seminaruose, konferencijose ir individualiai studijuodamas mokslinę literatūrą.

2.4. Tyrimo duomenų analizė

Pirminis kodavimas. Atlikus pirmuosius interviu, surenkama nemažai duomenų, kurie įgalina suformuoti pirminius (atviruosius) kodus. Spontaniškumas yra esminis bruožas, įgalinantis tyrėją būti atvirą šiame kodavimo etape (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Kodavimas nurodo esminį ryšį tarp duomenų rinkimo ir išskylančios GT plėtojimo, aiškinant gautus duomenis (Charmaz, 2009).

KGT autorė K. Charmaz (2014) informaciją rekomenduoja koduoti pačiais mažiausiais informacijos vienetais, sudarytais po pirminio kodavimo *eilutė po eilutės*, ypač interviu metu gautus duomenis. Kodai susideda iš trumpų pavadinimų, kuriuos reikia sukurti susiejant juos su duomenimis. Reikia atminti, kad kodai privalo būti formuluojami kiek įmanoma labiau atsižvelgiant į konkrečias duomenų ištraukas. Šis kodavimo tipas padeda pamatyti duomenis iš naujo (Charmaz, 2012). Koduojami artimi teiginiai, veiksmai, įvykiai ir dokumentai. Taip koduojant duomenys suskaidomi į komponentus ar savybes ir išryškunami veiksmai (Charmaz, 2012, iš Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Kodavimas suprantamas kaip procesas, kai analizuojamas socialinis veiksmas ar socialiniai-psichologiniai procesai. Pagrindiniai GT skirtumai, lyginant su kitų tipų kokybiniais kodavimais, yra kodavimas ne temų, problemų ar simbolių, bet socialinių procesų (akcentuojant veiksmus ir sąveikas) ir paties kodavimo proceso cikliškumas. Toks kodavimo būdas (kai koduojama kiekviena duomenų eilutė) priverčia tyrėją būti „arčiau“ duomenų, sąveikauti su jais ir studijuoti kiekvieną dalį, kitaip tariant, kodavimas padeda apibūdinti tai, kas atsitinka su duomenimis, ir apčiuopti įvairias prasmes (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

K. Charmaz (2012) teigia, kad „įvyksta kažkas kinestetiško, kai mes koduojame; mes būname tiek protiškai, tiek ir fiziškai aktyvūs tame procese“.

K. Charmaz, kaip ir B. G. Glaserio, GT metodologijoje (Bryant ir Charmaz, 2007) veiksmai ar procesai formuluojami kodais, kurių pavadinimus sudaro veiksmažodžiai (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Taip koduojami duomenys skatina tyrėją nuolat peržiūrėti interviu klausimyno formuluotes ir jas koreguoti. Toks „smulkus“ duomenų analizavimas leidžia interviu duomenis suvokti latentiniame pasakojimo lygmenyje (kas norima pasakyti, bet nepasakoma tiesiogiai). Vėliau pereinama prie kodavimo *sakinys po sakinio*. Tai padeda tyrėjui apsispręsti dėl kitų interviu, kurias temas labiau išplėtoti. K. Charmaz (2014) pažymi, jog *in vivo* kodai įgalina tyrėją aiškiau, vaizdingiau atskleisti prasmes, išreiškiant nuostatas ir veiksmus. Juos tyrėjas aptinka gautuose duomenyse ir jų autoriai yra tyrimo dalyviai.

K. Charmaz (2014) pateikia keletą esminių klausimų, padedančių nustatyti pagrindinius procesus:

- Koks procesas vyksta? Kaip jį galima apibūdinti?
- Kokia šio proceso eiga?
- Kokie tyrimo dalyviai dalyvauja šiame procese?
- Kokia tyrimo dalyvių savijauta?
- Ką atskleidžia toks elgesys?
- Kodėl svarbu suvokti proceso kitimo eigą?
- Ką keičia procesas?

K. Charmaz (2012) teigia, kad GT kodavimas įtraukia artimą / uždara sakinio, veiksmo, įvykio ar dokumento kodavimą, kuris nereikia atskirti, sugrupuoti ar susumuoti duomenis. Kodavimas suskirsto į komponentus, kurie apibrėžia veiksmus, kurie parodo „formą“ ar patvirtina gautus duomenis. Koduojami procesai, veiksmai ir reikšmės. Dauguma tyrėjų, atliekančių kokybinius tyrimus, taip pat ir GT, koduoja pavadinimus ir temas. Kodavimas veiksmų ir procesų padeda tyrėjams apibrėžti ryšius tarp duomenų.

Taigi atliekant pirminį kodavimą būtina (Charmaz, 2006):

- ieškoti ir kelti analitinius klausimus iš gautų duomenų;
- iš gautų duomenų ieškoti analitinio svarbumo;
- ieškoti *in vivo* kodų iš tyrimo dalyvių;
- iki sutelktojo kodavimo išsirinkti svarbiausius / naudingiausius pirminio kodavimo kodus.

Sutelktasis kodavimas. Sutelktasis kodavimas (angl. *focused coding*) įgalina tyrėją atskirti, rūšiuoti ir sintetinti duomenis. Šioje stadijoje tyrimą atliekantis asmuo pradeda jungti ir aiškinti didesnius duomenų segmentus.

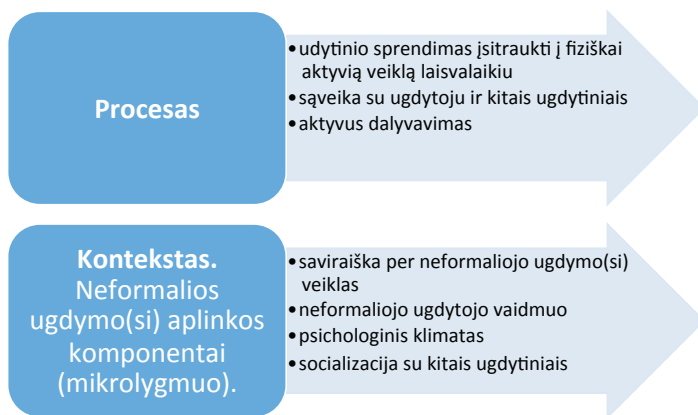
Sutelktojo kodavimo procesas yra antrasis gautų duomenų analizės etapas, kuriame iš kodų gauti duomenys jungiami į subkategorijas ir kategorijas. Šio etapo metu atsirandančios subkategorijos ir kategorijos yra konceptualesnės nei pirminio kodavimo rezultatai. Šiame etape tyrėjas paaiškina gilesnius ir platesnius duomenų

blokus, apsisprendžiama dėl tolesnių subkategorijų ir kategorijų, tinkamų tolesnei analizei. Taigi šiame etape sukonstruotos subkategorijos ir kategorijos iliustruojamos nuasmenintomis interviu ištraukomis. Interviu teksto kalba ir stilius netaisyta. Kodų pavadinimai parinkti derinant gautų kategorijų pavadinimus su *in vivo* kodais. Tai leidžia perteikti kategorijos idėją.

Toliau pristatomos bendro pobūdžio gairės, kurias tyrėjas naudojo šiose kodavimo schemose. 11 paveiksle pavaizduota, koku būdu kai kuriose sutelktojo kodavimo vietose buvo konstruojama kategorija. Po pirminio kodavimo išryškėjo proceso ir konteksto dedamosios.

Pirmoji dedamoji reikšminga analizuojant šiuos procesus: ugdytinio sprendimas įsitraukti į fiziškai aktyvią veiklą laisvalaikiu, sąveika su ugdytoju ir kitais ugdytiniais, taip pat pabrėžtinai aktyvus dalyvavimas.

Kitas svarbus analizės pjūvis yra konteksto identifikavimas. Atskleidžiami neformalios ugdymo(si) aplinkos komponentai mikrolygmeniu: saviraiška per neformaliojo ugdymo(si) veiklas, neformaliojo ugdytojo vaidmuo, psichologinis ir socialinis klimatas, socializacija su kitais ugdytiniais.



11 pav. Proceso ir konteksto dedamosios
Sudaryta darbo autoriaus.

Teorinis kodavimas. Gauti sutelktojo kodavimo duomenys lyginami su egzistuojančiais teoriniais duomenimis. „Tyrėjas baigia empirinių duomenų rinkimo procesą, kai vystomos kategorijos yra aprašytos, analizei ir aprašymui pakanka turimų duomenų, aprašymas išsemia situaciją“ (Charmaz, 2006, cit. Orlova, 2014, p. 85). Tai daroma tol, kol pasiekiamas prisotinimas (12 pav.).

Atlikdamas teorinį kodavimą, tyrėjas performuluoja galutines savo sukurtos GT kategorijas ir susieja jas tarpusavyje (Žydzūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Teorinis kodavimas reiškia, kad peržiūrimi jau esami kodai ir apsisprendžiama, ar juos reikia keisti, ar palikti stabilius (tai jau padaryta, atliekant sutelktąjį kodavimą). Teoriniai kodai padeda formuoti galimus kategorijų tarpusavio ryšius.

Teorinis kodavimas yra reikšmės atskleidimo kodavimo lygmuo, einantis po sutelktojo kodavimo procedūros. Trumpai tariant, teorinis kodavimas nurodo ryšius tarp kategorijų ir parodo visumą išskaidytų smulkių analitinių vienetų.

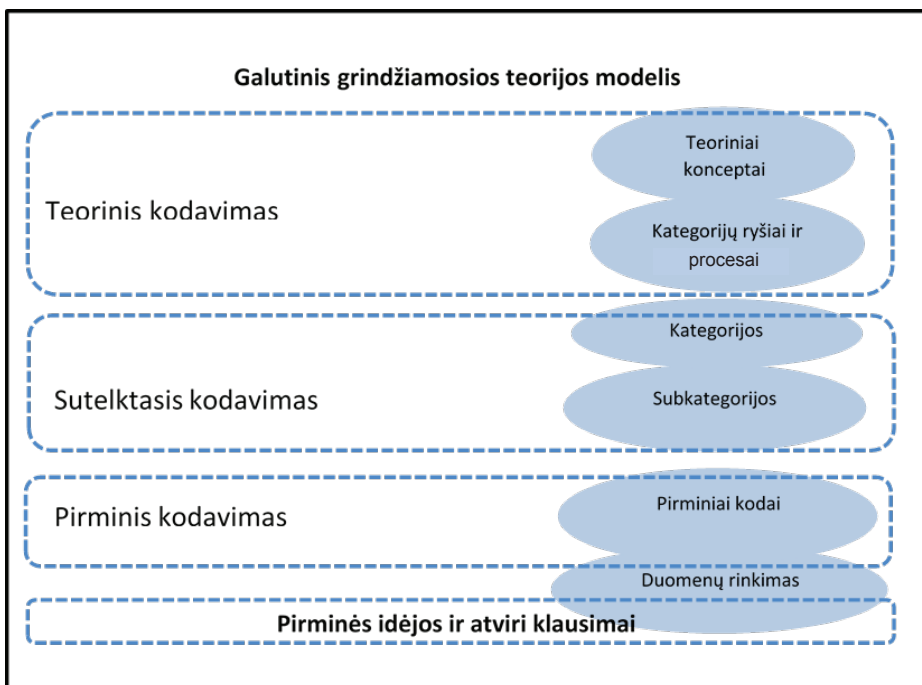
Kuriami teoriniai konceptai, kurie pasitelkiami kaip interpretacinės sistemos, kurios parodo socialines sąveikas. Būtina pažymėti, kad teoriniai konceptai laikomi reikšmingesniais informacijos vienetais. Tik nuo tyrėjo priklauso, kurias kategorijas jis toliau vystys ir lygins su kitomis kategorijomis. Tyrėjas pats sprendžia duomenų išskleidimo, organizavimo ir pateikimo procesą. Svarbus ir rekomenduojamas atmintinių rašymo procesas, kuris padeda analizuoti kylančius klausimus pačiam tyrėjui apie analizuojamą fenomeną. Rašant atmintines nereikalaujama laikytis kalbos ir stiliaus griežtų reikalavimų (Charmaz, 2006).

Ašinis kodavimas. Pasitelkiant ašinį (angl. *axial*) kodavimą, siekiama susieti kategorijas su subkategorijomis. Čia kategoriją sudaro saviti bruožai ir dimensijos. Taip ašinis kodavimas įgalina tyrėją formuoti galias išvalgas apie išskylančias idėjas (kategorijų pavidalu) (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Ašinis kodavimas suprantamas kaip ašinių kategorijų tarpusavio ryšių sudarymas (Flick, 2007). Atlikdamas ašinį kodavimą, tyrėjas remiasi esminių kodų rinkiniu. Jis dar sykį peržvelgia tyrimo duomenis. Tai reikalauja, kad tyrėjas apsispręstų, ar pirminiai (atvirieji) kodai jam yra svarbūs, ir nutartų, kuriuos kodus naudinga toliau analizuoti (atrankinis kodavimas) (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

Kaip teigia K. Charmaz (2014), ašinis kodavimas suteikia rėmus tyrėjams. Šie rėmai gali praplėsti arba apriboti tyrėjo vaizduotę, priklausomai nuo dalyko bei galimybės toleruoti dviprasmiškumą. Tyrėjai, kurie teikia pirmenybę darbui su iš anksto nustatyta struktūra, gali naudotis ašinio kodavimo procedūra.

K. Charmaz (2014) nurodo, jog nenaudoja ašinio kodavimo pagal A. Strauso ir J. Corbino procedūras, tačiau pristato išvystytas kategorijas, subkategorijas ir parodo ryšius tarp jų. Autorės prieiga skiriasi nuo ašinio kodavimo tuo, kad jos analitinės strategijos yra išskylančios labiau negu procedūriniai pritaikymai. Šiame disertaciniame tyrime laikomasi tokios pat pozicijos ir atsakyta ašinio kodavimo procedūros.



12 pav. Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos etapai

Sudaryta darbo autoriaus, remiantis K. Charmaz, 2014.

2.5. Tyrimo etika

Pagrindžiant tyrimo etiką svarbu akcentuoti ne tik tyrėjo santykį su tyrimo dalyviais, bet ir su gautais tyrimo duomenimis. Svarbu tyrėjui gauti patikimus ir validžius duomenis, kritiškai analizuoti informaciją ir atsiriboti kiek įmanoma nuo teorinio žinojimo (Corbin, Strauss, 2008).

Svarbu atlikus interviu neskubėti daryti griežtus apibendrinimus. Vengti iš anksto gautus duomenis susieti su egzistuojančiomis teorijomis, tokiu būdu galima išlaikyti atvirumo principą, kurį akcentuoja V. Žydžiūnaitė ir kt. (2006).

Atliekant interviu su merginomis, vadovautasi šiais etikos principais: gauti merginų raštiški sutikimai, siekta užtikrinti merginų savanoriškumo ir konfidencialumo principus. Transkribuojant tekstą pakeisti merginų asmeniniai duomenys (vardai, pavardės) ir kitų asmenų, kurie minimi pasakojime, duomenys.

Atlikdamas kokybinį tyrimą, tyrėjas susiduria su labai daug įsipareigojimų: jis komunikuoja, jis atpažįsta ir gilinasi, stengdamasis suprasti informantų pasaulį, jis užrašo, įrašo, fiksuoja, perpasakoja informantų gyvenimo istorijas ir atsakingai atlieka savo funkcijas, t. y. laikosi susitarimų bei įsipareigojimų (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Visa tai sąlygoja svarbą šių mokslinės etikos principų, kurių buvo laikomasi atliekant tyrimą:

- *Žmogaus orumo ir žmogaus teisių principas* (Hopf, 2004; Schnell ir Heinritz, 2006; Flick, 2007; Eisend ir Kus, 2017): su visomis tyrimo dalyvėmis interviu vyko akcentuojant pagarbą ir mandagumą tyrimo dalyvių atžvilgiu. Tyrimo dalyvių teisėms skirta gana daug dėmesio. Bet kokie prieštaravimai buvo gerbiami: pavyzdžiui, ne visos tyrimo dalyvės norėjo atsakyti į tam tikrus tyrėjo užduotus patikslinančius klausimus.
- *Autonomiškumo ir savanoriškumo principas* (Schnell ir Heinritz, 2006; Flick, 2007; Von Unger, 2014): iš tyrimo dalyvių buvo gautas rašytinis sutikimas, kad jos laisva valia dalyvauja tyrime. Prieš interviu joms išsamiau paaiškinta mokslinio tyrimo problematika, tyrimo tikslas, aptarta rekreacinio fizinio aktyvumo samprata laisvalaikio metu, kaip bus panaudota gauta informacija ir kokią galimą naudą tyrimas atneš šiai mokslo sričiai. Iš tyrimo dalyvių gautas žodinis leidimas fiksuoti interviu diktofonu. Visos tyrimo dalyvės buvo informuotos, kad jos gali bet kada nutraukti interviu ar jame net visai nedalyvauti.
- *Konfidencialumo ir anonimiškumo principas* (Schnell ir Heinritz, 2006; Creswell, 2007; Flick, 2007; Von Unger, 2014): tyrimo dalyvėms pažadėta išlaikyti jų tapatybės duomenų konfidencialumą, o tyrimo duomenis skelbti tik apibendrintus ir užkoduotus.

Pradėjus rinkti duomenis buvo nuspręsta tyrimo dalyvių demografinius duomenis laikyti atskirai nuo atliktų teksto transkripcijų, kad būtų neįmanoma kitiems asmenims identifikuoti tyrimo dalyves. Disertacijoje kai kurie duomenys pateikti nenaudojant konkrečių citatų.

- *Teisingumo principas* (Hopf, 2004; Von Unger, 2014; Eisend ir Kub, 2017): visi tyrimo dalyvių interviu buvo transkribuoti ir analizuoti. Siekiant nepažeisti interviu autentiškumo, transkripcija nebuvo koreguota, o darbe pateikiamos autentiškos citatos. Disertacijoje paminėti visi autoriai ir literatūros šaltiniai, kuriais buvo naudotasi. Merginoms neaiškiai išreiškus mintis, jų buvo prašoma patikslinti, ką jos norėjo pasakyti. Kai kurie interviu buvo derinami su merginomis, siekiant juos tinkamai transkribuoti.

3. NEFORMALI UGDYMO(SI) APLINKA, SKATINANTI PROFESINĖS MOKYKLOS MERGINŲ REKREACINĮ FIZINĮ AKTYVUMĄ: TYRIMO REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS

Trečioje disertacijos dalyje pateikiama tyrimo rezultatų analizė, remiantis konstruktyvistine grindžiamosios teorijos (Charmaz, 2006, 2014) versija. Pristatoma pirminio kodavimo procedūra, pateikiamos subkategorijos ir kategorijos, pristatoma aiškinė kategorija „Man patiko iš tikrųjų“.

Gauti tyrimo duomenys pateikiami šia tvarka – iš pradžių analizuojami pirminio kodavimo rezultatai, vėliau nagrinėjamos kategorijų rūšys, t. y. atliekamas sutelktasis kodavimas. Paskutinis duomenų analizavimo etapas yra teorinis kodavimas.

3.1. Pirminis kodavimas: profesinės mokyklos merginų rekreacinio fizinio aktyvumo patirtys

Atlikus pirmąjį interviu prasidėjo pirminis (atvirasis) kodavimas. Tai yra pirmasis aiškinamasis ir interpretuojamasis žingsnis kodavimo procese. Buvo pasirinktas eilutė po eilutės pirminio kodavimo principas. Interviu duomenys analizuoti itin mažomis duomenų grupėmis, kiekviena eilutė gaudavo savo kodą. Atvirieji kodai aiškino tyrimo dalyvio interviu metu papasakotos istorijos prasmes ir veiksmus. Kodai buvo glaudžiai susiję su duomenimis, rodė veiksmus, žymėjo ir aiškino tyrimo dalyvio pasirinkimus, sprendžiamas dilemas.

Pirminio kodavimo pavyzdys pateiktas 9 lentelėje.

9 lentelė

Pirminio kodavimo pavyzdys

Interviu išrašas (tekstas) (tyrimo dalyvių kalba netaisyta)	Pirminiai kodai
„Kai gerai sutari su trenere, tai ir noriai lankai, tiesiog“ (Miglė, 52).	Ugdytojo ir ugdytinio sąveika
„... turi pasitikėti, turi mmm turi žinoti, kad jis padės, tu žinai, kad nu yra kažkas už tavęs, nu kad tu esi tiktais ta dalelė, sakykim, kur viską (..) yra žmogus, kur viską suvaldo, nu tai va tas autoritetingumas, tas turbūt svarbiausia yra“ (Gabija, 73–78).	Ugdytojas – autoritetas
„Ten buvo daug bendraamžių, tai būdavo smagu tiesiog leisti laiką. Daugiau negu pats sportas būdavo įdomus (...)“ (Marija, 12–13).	Bendraamžiai motyvuoja
„Kažkaip man patiko iš tikrųjų čia ir apie nieką kitą negalvojau“ (Miglė, 136).	Vidinis pasitenkinimas
„Bendravimas buvo labai paprastas, žemiškas, jis mokėjo prie mūsų priėti (užtikrintai)“ (Paulina, 48).	Ugdytojo gebėjimas bendrauti su ugdytiniu
„Į atmosferą, į trenerio skiriamą dėmesį, .. nes jeigu neskirs dėmesio, tai ko ten eiti, aš taip galvoju, nebent jau pats viską moki ir gali, ir tau jo nereikia“ (Marija, 183–186).	Dėmesys – būtinas sąveikos elementas

Iš transkribuoto teksto (vieno interviu) būdavo surenkamas ne vienas šimtas pirminių kodų. Kodavimas buvo vykdomas nenaudojant kompiuterinių kokybinio tyrimo programų.

Pirminio kodavimo pavyzdys pateiktas 10 lentelėje.

10 lentelė

Pirminio kodavimo pavyzdys, kaip sudaromos subkategorijos

Subkategorija	Kodo nr.	Kodai	Interviu išrašas (tekstas)
„Malonu bendrauti“	1.	Gera ugdytojo ir ugdytinio sąveika	„Kai gerai sutari su trenere, tai ir noriai lankai, tiesiog“ (Miglė, 52).
	2.	Neoficialūs santykiai	„(...) pas mus tiesiog būdavo draugiškesni santykiai, ne taip, kad oficialu, tu treneris, aš ne treneris, mes ugdytiniai..“ (Miglė, 55).
	3.	Ugdytojo mokėjimas bendrauti su ugdytiniais	„Bendravimas buvo labai paprastas, žemiškas, jis mokėjo prie mūsų priėti (užtikrintai)“ (Paulina, 48).
	4.	Dėmesys – būtinas sąveikos elementas	„Į atmosferą, į trenerio skiriamą dėmesį, .. nes jeigu neskirs dėmesio, tai ko ten eiti, aš taip galvoju, nebent jau pats viską moki ir gali, ir tau jo nereikia“ (Marija, 183–186).

Analizė buvo atliekama iš karto, atlikus kiekvieną pirminį interviu. Šiame etape buvo koduojami ir lyginami duomenys. Koduojant pirminius kodus, buvo naudojama K. Charmaz (2014) metodologiniai patarimai: likti atviram, nenukrypti nuo duomenų, kodus formuluoti kaip įmanoma paprasčiau, juose parodyti veiksmus, lyginti duomenis su duomenimis, nesustoti ilgai prie vieno kodo.

3.2. Sutelktasis kodavimas: subkategorijos ir kategorijos

Antrasis duomenų apdorojimo žingsnis yra sutelktasis kodavimas. Sutelktasis kodavimas buvo atliekamas griežtai laikantis konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos procedūrų. Jungiant atvirojo kodavimo metu gautus kodus bei lyginant duomenis tarpusavyje, buvo konstruojamos konkrečios, selektyvios, konceptualios subkategorijos. Sutelktojo kodavimo grafiniai vaizdiniai pateikti po sukonstruotos kategorijos aprašymo.

Vėliau šios subkategorijos buvo jungiamos į kategorijas, parodant ryšius tarp jų. Empirinio tyrimo metu kodai buvo jungiami, ieškant jų panašumo, vėliau gautos subkategorijos jungiamos į kategorijas, aprašančias neformalios ugdymo(si) aplinkos kontekstą ir aiškinančias vykstančius procesus.

Renkant interviu tyrimo duomenis, buvo atliktos cikliškos pirminio ir sutelktojo kodavimo procedūros, kurių metu buvo nuolat rašomos atmintinės ir kuriamos duomenų kategorijos. Atlikus minėtas procedūras pradėtas vykdyti trečiasis žingsnis – teorinis kodavimas.

Sutelktojo kodavimo procesas leido sukonstruoti šias kategorijas: „Žinau, kad jis yra vadas“ (ugdytojas), „Atmosfera daug ką sudaro“ (psichologinis klimatas), „Bendraamžių būrys aplinkui didelis“ (socializacija), „Merginų pagarbos poreikiai“ (merginų pasiekimai, pritarimas jų veiklai), „Klausti savęs ko noriu“ (tinkama savi-raiška).

3.2.1. „Žinau, kad jis yra vadas“

Ugdytojui svarbu parinkti ne vien tinkamą ugdymo turinį, bet ir metodiką.

Ugdytojas, siekdamas skatinti rekreacinį fizinį aktyvumą, turi taikyti aktyviuosius mokymosi metodus, parinkti įdomias, ugdytiniams prasmingas ir bendravimą skatinančias užduotis. Svarbu, kad užduotys nebūtų per sunkios ar per lengvos. Ugdytojas turi mokėti sudominti ugdytinį, užmegzti tinkamą sąveiką su juo, pelnyti jo pasitikėjimą ir padėti sutelkti dėmesį į neformalią fiziškai aktyvią veiklą, baigiantis jai sudominti tolesniu užsiėmimu. Svarbu akcentuoti, kad fizinei aplinkai tenka labai svarbus vaidmuo organizuojant neformaliojo ugdymo(si) procesą. Ji atspindi ugdytojo požiūrį į ugdymo proceso organizavimą.

Tyrimo metu tyrimo dalyvės pasakodavo apie vidines ugdytojo savybes, o ne apie profesinę kompetenciją. Jos pažymėjo šias teigiamas ugdytojo savybes: „(...) tiesiog žaisdavom, bendraudavom, pokštaudavom, o treneris labai irgi **nespausdavo**, bet buvo toks... toks **nelabai griežtas**, bet, **sakyčiau, geras**. Bet aišku, jeigu siekti rimtesnių sportinių rezultatų, gal turėjo būti griežtesnis, bet tada gal būtų ne tiek malonu eiti (juokas) į tą sportą“ (Marija, 44–48). „(...) turėtų būti toks (pauzė) **imlus aplinkai, prisitaikyti prie kiekvieno žmogaus kažkokių poreikių, norų, nuomonių**, na tiesiog atsižvelgti (...), būti jam draugu, kartais psichologu, kartais pabarti arba pamotyvuoti ir **labai įsijausti į žmogų**“ (Paulina, 55–60). Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Nelabai griežtas“.

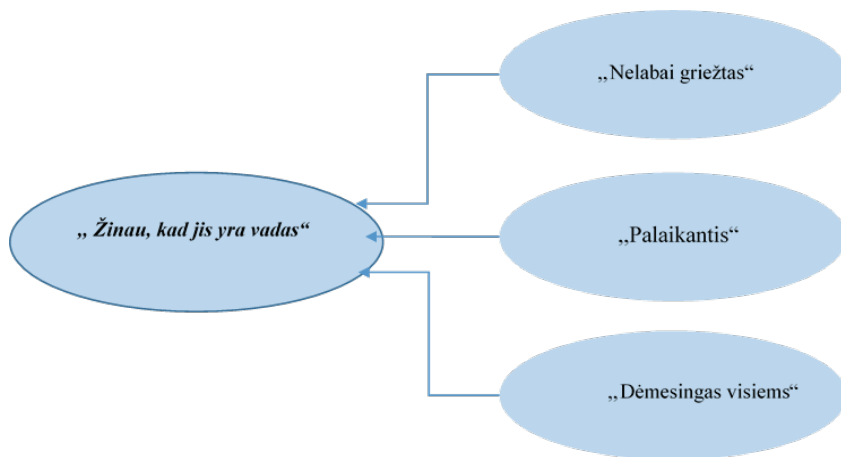
Neformaliuoju būdu merginos tobulina bendravimo su kitais ugdytiniais ir socialinius įgūdžius, kurie prisideda prie sėkmingo veiklos realizavimo. Ypač svarbu ugdytinio ir ugdytojo glaudus santykis, akcentuoti ugdymo metu mokinių pasiektus rezultatus, pasidžiaugti ugdytinių sėkme, o nesėkmės atveju padėti išlaikyti pozityvumą.

Tyrimo dalyvių nuomone, ugdytojas privalo palaikyti ugdytinius: „*Pasidžiaugė, patapšnojo per petį, padrąsino (..) na ir džiaugėsi, iš tikrųjų buvo nustebeš*“ (Paulina, 113–114). „**Labai pergyveno**, nes trauma gan rimta, labai domėjosi, kaip ten man viskas einasi. Rimtai sureagavo (...), bet jo tas požiūris į visą situaciją buvo rimtas tikrai“ (Paulina, 140–143). Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Palaikantis“.

Merginos išskyrė ir ugdytojo dėmesingumą visiems ugdytiniams: „<...> **nes jeigu neskirs dėmesio**, tai ko ten eiti, aš taip galvoju, nebent jau pats viską moki ir gali, ir tau jo nereikia. Taip, jei reikėtų, pavyzdžiui, rinktis kokią sporto klubą, sakykim, tai sakyčiau rinktis ten, kur geresni atsiliepimai apie trenerius“ (Marija, 183–186). „<...> mes **nebuvom nė vienas išskirtas**, nebuvo taip, kad tu vat geresnis,

tu prastesnis, kažkokių kitų išskirtinumų nebuvo“ (Miglė, 64–65). Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Dėmesingas visiems“.

Ugdytojas turi būti autoritetas, patikimas, sugebėti suvaldyti situaciją ir savo srities profesionalas – savo pasakojimuose tai pažymėjo merginos. Visos subkategorijos sujungtos į vieną kategoriją, kuri reprezentuoja ugdytojo charakteristikas. „Turėtų būti (...) daugumos savybių toks kratinys, mišinys. Turėtų būti žmogus, kuris mmm motyvuotas tam darbui, turėtų turėti ir **psichologinių kažkokių žinių**, dirbti su tam tikra publika, su kuria jis dirba (...)“ (Paulina, 55–60). „(...) mm pirma tai, aišku, jis turi duoti savo autoritetą, turi **būti autoritetingas žmogus**, paskui žinoti, kad gali **pasiklydęs visada į jį kreiptis**, žinau, kad jis yra vadas, žinoti ir, svarbiausia, yra jo **nebijoti ir neatmesti jo**, nu ta prasme, kad bijau ir einu, **turi pasitikėti**, turi mmm turi žinoti, kad jis padės, tu žinai, kad nu yra kažkas už tavęs, nu kad tu esi tiktais ta dalelė, sakykim, kur viską (k) yra žmogus, kur viską suvaldo, nu tai va tas **autoritetingumas**, tas turbūt svarbiausia yra“ (Gabija, 73–78). „(...), kuris galbūt **ir įkvepia, ir motyvuoja, ir suteikia drąsos, ir padrąsina, ir psichologo vaidmenį atlieka**, jeigu ten kažkas nutinka. Tiesiog tas žmogus, kuris veda tuos užsisėmimus, tikrai yra **labai svarbus** (...), ir turi būti, kaip sakau, pasiruošęs viskam, ir tam darbui tikrai (...), parengtas, žodžiu, **profesionalas savo srityje** (užtikrintai)“ (Paulina, 41–46). Ši kategorija pavadinta „Žinau, kad jis yra vadas“ (10 pav.). Taigi apibendrinant galima teigti, kad skatinti ugdytinį neformaliojo ugdymo(si) procese įsitraukti į neformaliojo fizinio ugdymo(si) veiklas ir išbandyti savo jėgas, dalytis nauju supratimu bendradarbiaujant su kitais ugdytiniais, siekis palikti ugdytinui daugiau atsakomybės už savo neformaliosios fizinės ugdymo(si) veiklos proceso planavimą, valdymą bei kontroliavimą ir siekis suteikti daugiau laisvės – nemaža atsakomybė kiekvienam ugdytojui.



13 pav. Kategorija „Žinau, kad jis yra vadas“

3.2.2. „Atmosfera daug ką sudaro“

Optimali neformaliojo ugdymo(si) erdvė, kurią sukuria ugdytojas, neformaliajame fiziniame ugdyme veikia ugdymo(si) dalyvių sąveikos procesus, skatina bendravimą, palaiko teigiamas emocijas. Sąveika – tai viena dažniausių ugdymą nusakančių sąvokų. Ugdytojo ir ugdytinio sąveika pasireiškia per bendravimą ir yra grįsta emocijomis. Iš kylančių emocijų matyti ugdytinių požiūris į lankomą neformalųjį fizinio aktyvumo užsiėmimą, taip pat formuojasi ugdytinių vertybės. Esant tinkamam bendravimui ugdytinis tampa pajėgesnis spręsti iškilusias problemas, daugiau pastangų įdeda jas sprenddamas. Šiame procese ugdytinis aktyviai mąsto, naudoja įgytus įgūdžius.

Toks mokymosi akcentavimas reiškia, kad žmogus geriau pajėgia spręsti savo asmenines bei socialines problemas, nes, kai į problemos sprendimą žmogus įsitraukia visa savo esybe ir toje veikloje dalyvauja mąstymas, jausmai ir įgūdžiai, randasi žymiai didesnių galimybių ją išspręsti.

Rekreaciniam fiziniam aktyvumui skatinti ypač svarbi kryptinga, planinga ir sisteminga edukacinė aplinka, grindžiama ugdytojo ir ugdytinio sąveika. Tinkamai kuriama neformali fizinio ugdymo(si) aplinka teigiamai veikia ugdytinių tobulėjimą, suteikia daugiau motyvų aktyviai dalyvauti ugdymo procese. Neformaliojo ugdymo(si) aplinka turi skatinti ne tik teigiamai mąstyti, bet ir draugiškai bendrauti tarpusavyje. Tyrimo dalyvės išskyrė ugdytojo ir ugdytinių bendravimą, ši sąveika ypač svarbi siekiant teigiamo psichologinio ir socialinio klimato fiziškai aktyvaus laisvalaikio metu: „<...> nes jeigu būtų griežtas, tai niekas ir nenenorėtų eiti, rinkytųsi arba kitą sportą arba iš vis niekur nebeitų, o jeigu **malonu su ugdytoju ir bendrauti**, ir siekti kažkokių tai rezultatų, mmm tai ateina mokiniai“ (Marija, 74–76).

Tradicinėje mokymosi aplinkoje vyrauja konkurencija arba individualus darbas, kitaip nei neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje, kur vyrauja bendradarbiavimas ir pozityvus tiek ugdytojo, tiek ir ugdytinio požiūris į ugdymą. „Žmogiškas. Tai buvo moteris, atsimenu, ir **tikrai šiltas**, ir tikrai **nebijojom, drąsiai**.. (h) nu geras buvo bendravimas. Nuoširdus, tikrai miela buvo eiti, iš tikrųjų buvo smagu eiti.. traukė, traukė“ (Gabija, 69–71). „(...) kur **daugiausiai bendrautų**, paklaustų, kas ne taip, kur daryti tą sprendimą, **kaip išspręsti klaidas**, kada prisitaikyti prie mokinių, kada jie gali, kada aktyviai gali dalyvauti, kada jiems tinka“ (Sofija, 64–69). „Bendravimas buvo **labai paprastas, žemiškas**, jis **mokėjo prie mūsų prieiti** (užtikrintai). (mmm) Vyresnio amžiaus, bet jis labai mokėjo bendrauti, (...) kada reikia, kažką pasakyti, kartais ir pajuokauti, tiesiog, kad viskas vyktų sklandžiai, (...) kad veikla vyktų sklandžiai (...)“ (Paulina, 48–52). „**Manau, kad labai svarbus** (užtikrintai) (mmm), būtent nuo trenerio, ar kaip jį bepavadintume, to žmogaus, kuris vykdo tą veiklą, (...) **santykio su žmonėm**, kurie pas jį ateina ir ypač mokinių (užtikrintai), na tiesiog yra kaip toks mentorius“ (Paulina, 41–43). Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Malonu bendrauti“. Taigi itin svarbu, kad ugdytojo ir ugdytinių santykiai būtų geranoriški, draugiški ir pagarbūs.

Tinkamai organizuota neformaliojo ugdymo(si) aplinka – visų pirma tai skatinanti aplinka. Būtina suvokti, kad neformalioje ugdymo(si) aplinkoje ugdytiniai

turi jaustis saugūs ne tik fiziškai, bet ir psichologiškai. To nepasiekus tai gali tapti kliūtimi siekiant aktyvaus dalyvavimo neformaliajame fiziniame ugdyme. Palankios emocinės atmosferos sukūrimas neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje ir teigiamos emocinės aplinkos skatinimas yra laikomas pagrįstu ir siektinu ugdymo tikslu humanistinėje tradicijoje. Palankios emocinės atmosferos kūrimas ir teigiamo emocinio ugdymo skatinimas yra grindžiamas teigiamo požiūrio ir gerų pojūčių sukūrimu.

Ugdytiniai ypač jautrūs neigiamiems neformalios ugdymo(si) aplinkos veiksniams: šaukimui, tyčiojimuisi, smurtui, vandalizmui ir kt., todėl ugdytojai, kurie nesugeba šių veiksmų suvaldyti, prisideda prie neigiamos neformalios ugdymo(si) aplinkos kūrimo. Išskiriami ir neigiami psichologinio ir socialinio klimato požymiai. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Perdėtas griežtumas“.

„Šokiuose buvo problematiška (užtikrintai), nes **vadovė garsiai šaukė** ir nebuvo paskatino „šaukuolė“, o greičiau, greičiau vis greičiau daryk kažką. O tinklinyje esmė tame, kad vadovas šaukdavo tada, kai to net nereikėdavo“ (Sofija, 45–47).

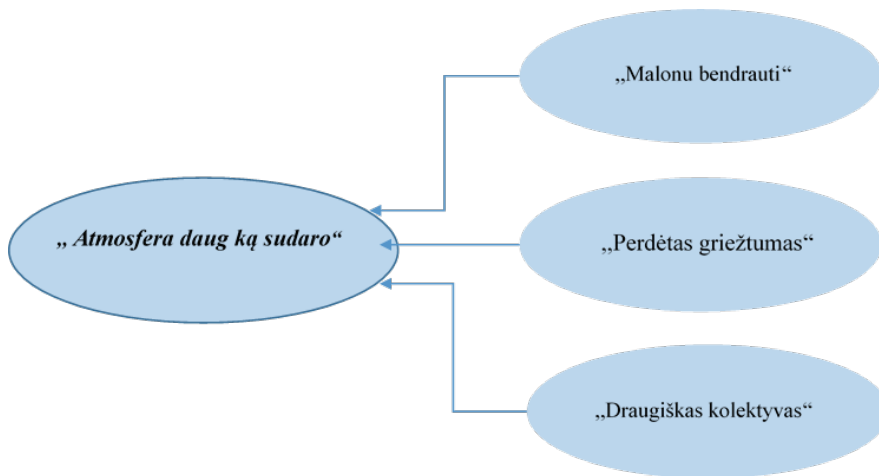
„**Ji buvo griežta ir labai reikli**, ir .. rėkdavo ant visų. Nesvarbu, ten visi būdavo apšaukti“ (Miglė, 47–48). „(...) kaip pasakyti, nu ne tokia griežta, o ten, pas kita kai lankiau, iš tikro tik porą treniruočių, bet **ji labai šaukdavo**. Tai mes vien dėl to nenorėjom“ (Miglė, 39–41). Tyrimo dalyvės pripažino, jog svarbu atrasti „aukso viduriuką“ bendraujant ugdytojui su ugdytiniais: „Žiūrint ko sieki, **jeigu sieki gerų rezultatų**, tai gal irgi reikėtų būti kažkokiam **griežtesniam**, mmm ir burti tuos vaikus (k) **spausti tuos vaikus labiau**, bet nežinau, kad jeigu vaiką perspausi labiau, tai gal jau jis ir nebeateis, sakys nebenoriu, noriu eiti į tenisą, šaškes ar dar ką nors“ (Marija, 55–58).

Svarbu, kad kiekvienas neformaliojo fizinio ugdymo(si) dalyvis jaustųsi saugus, nebijotų būti nuoširdus, dalytis savo patirtimi, emocijomis ir jausmais, nebijotų būti atstumtas ar pajuoktas dėl savo išvaizdos ar kad yra kitoks nei daugelis. „(...) **draugiškas kolektyvas**, smagiai mes ten sportavom, treniravomės“ (Miglė, 33–34). „(...) **toliau kolektyvas patinka**, su kuriuo tu vis naujais metais susipažįsti. (paузė) (...)“ (Sofija, 24–26).

Neformalusis ugdymas(is) tarsi suteikia erdvę tobulėjimui individualiu greičiu ir atitinka besimokančiojo lūkesčius. Todėl neformaliojo ugdymo(si) aplinka leidžia nebijoti įsitraukti į naujas veiklas. Merginos teigia, kad joms svarbu, jog aktyvioje fizinėje veikloje vyrų tinkamas psichologinis ir socialinis klimatas. Visos subkategorijos sujungtos į vieną kategoriją, kuri reprezentuoja psichologinio ir socialinio klimato svarbą. „(...) tai pati aplinka, sakyčiau, tie, kas aplink supo, **treneriai ir kolegos vaikai**. Atmosfera būdavo smagi... **psichologiškai būdavo malonu ten būti**“ (Marija, 42–43). „<...> nes juk vis tiek **atmosfera daug ką sudaro**... Jeigu nėra įtampas, tai žymiai maloniau ir lankyti <...>“ (Miglė, 216–218). „Žaidimas būdavo (...), **visą laiką būdavau su nuotaika**.<...> Esmė tame, kad žaisti reikia su smagumu, o ne bijot. Ai, man neišėjo ir einu lauk iš to žaidimo. Ne“ (Sofija, 95–98). „Faktiškai (...), man tikrai teigiamus jausmus sukėlė ir (...) nebuvo taip tokio labai „vau“ jausmo. Tiesiog visa šita veikla mane **nuteikdavo teigiamai, buvau maloniai nuteikta** (...)“ (Paulina, 162–164). „Sužinojau, aišku, kas yra **baimė**, kas yra **džiaugsmas**,

kas yra mmm pralaimėjimas, kas yra laimėjimas... <...>“ (Gabija, 111–117). Ši kategorija pavadinta „Atmosfera daug ką sudaro“ (14 pav.).

Reikėtų pažymėti, kad ir įvairūs aplinkos veiksniai (automobilių skleidžiamas triukšmas, netinkamas apšvietimas sporto salėje, įvairių prietaisų spinduliavimas, didelis oro užterštumas) labai stipriai veikia ugdytinio galimybes įsitraukti neformaliojo ugdymo(si) procesą. Šių veiksnių neigiamas poveikis turėtų būti minimalus. Galimybė išvengti neigiamų veiksnių formuojant savo ugdymo(si) aplinką tik paskatintų įsitraukimą į rekreacinę fizinę veiklą.



14 pav. Kategorija „Atmosfera daug ką sudaro“

3.2.3. „Bendraamžių būrys aplinkui didelis“

I. Žemaitytė (2006, p. 83) teigia, kad „neformaliojo ugdymo poveikis jauno žmogaus socializacijai gali būti stipresnis už privalomos mokyklinės sistemos įtaką, nes toks ugdymas grindžiamas bendradarbiavimo ir laisvo pasirinkimo principais, siūlo daugiau teikiamų arba mokykloje įgytų žinių aktualizavimo galimybių“. Ugdytiniai bendradarbiaudami kritiškai mąsto, sprendžia iškilusias problemas. Deja, socialinių bendravimo įgūdžių su kitais ugdytiniais lavinimas ilgai trunkantis procesas, kuris lengviau įgyvendinamas neformaliajame ugdyme.

Jaunuolių bendravimas be ugdytojo priežiūros gali daryti negatyvią įtaką. Ugdytiniai gali būti pastūmėti į sveikatą žalojančią elgseną (pradėti rūkyti, vartoti alkoholį, psichotropines medžiagas). Pažymėtina, kad, negalėdamos savęs išreikšti formaliojo ugdymo metu, merginos gali pasirinkti netinkamas bendraamžių grupes, kuriose formuojasi kitokios vertybės arba jų visai nėra. Tačiau neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje ugdytojas konstruoja ugdymosi aplinką, taip galėdamas užkirsti daromą negatyvią įtaką patiems mokiniams. Be to, tyrimo dalyvės teigia, jog gerėja

jų bendravimo įgūdžiai. „*Vertybės tai turbūt yra visų pirma sveikata, užsiėmimas, bendravimo įgūdžiai, <...> o daugiau kad ir tas pats pasibendravimas*“ (Gabija, 166–169). „*<...> daugiau išmokau bendrauti su bendraamžiais <...>*“ (Marija, 120–123). Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Išmokau bendrauti“.

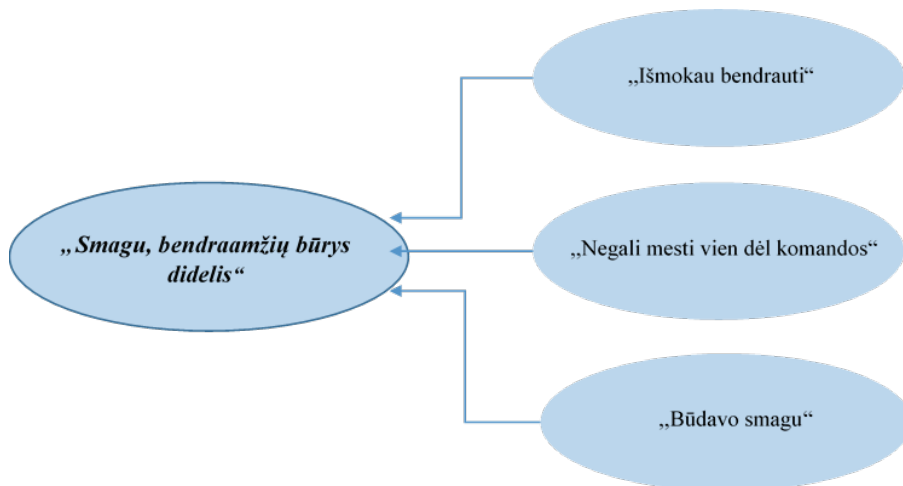
Svarbu, kad neformalioje ugdymo(si) aplinkoje dominuotų nekonkurencinė aplinka. Tokia aplinka padeda skatinti bendradarbiavimą, siekiant ne tik ugdytinių individualių tikslų, bet ir prisidėti prie bendrų grupės užduočių. Taip visi grupės nariai gali pasijusti net tik kaip individualistai, bet ir kaip bendros grupės nariai. Neformali edukacinė aplinka neturėtų skatinti konkurencijos tarp ugdytinių, lyginti jų tarpusavyje, bet padėti jiems patiems įsivertinti savo pasiekimus. „*Ta pati komanda. Tikrai, kadangi atsirado (k) kadangi yra žaidimas komandinis ir ir ir sukūrėm tą komandą kaip stiprų kumštį, ir paskata viena kito, tiesiog vienas už kitą, ir ir ir žaidėm, taip kad nu negali mesti vien dėl komandos, negali atsibosti, negali pavargti, nu yra mūsų daug ir mes turim eiti į tą vieną kryptį visos*“ (Gabija, 17–20). „*(...). labai geri, artimi, buvom komanda, tikrai toj pusėj priešų nebuvo, nu žaidėm, žaidėm vienas už kitą realiai. (juokas) Priešų nebuvo, nu nebuvo, kiek atsimenu tikrai vienas paskui kitą, buvo žodžiai, buvo buvo gestai, buvo vienas krenta, kitas gelbėja <...>*“ (Gabija, 55–60). „*Visi drąsino, palaikė, motyvavo, kad reikia stengtis labiau, tada pasiseks dar labiau. Teigiamas požiūris į visa šita*“ (Paulina, 117–118). Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Negali mesti vien dėl komandos“.

Tyrimo duomenys rodo, kad ugdytinės į neformaliojo ugdymo(si) aplinką dažniausiai įsitraukia pakviestos ugdytojo ar draugių, bendraklasių, išskirtiniais atvejais įsitraukia pačios. Vėliau merginas neformaliojo ugdymo(si) veiklose skatina dalyvauti ugdytojai ir komandos draugai. Atsiranda priklausymas tai grupei, kurios nariai skatina toliau dalyvauti.

Neformaliojo ugdymo(si) aplinka paremta individualiomis ankstesnėmis ugdytinio žiniomis ir stiprybėmis, kreipiamas dėmesys į holistinį ir suprantantį požiūrį, siekiant užtikrinti abu įgūdžius – bendradarbiavimą ir bendravimą. Taip pat neformalusis ugdymas(is) reikšmingas jaunuolių gyvenime, nes suteikia galimybę plėtoti individualius santykius. Daugelis tyrimo dalyvių akcentuodavo, kad su bendraamžiais smagu: „*<...> daug draugų būdavo, susitikdavai, nes kai gyvenom nuosavų namų rajone, tai turėdavom, grupelė būdavo, gal 4–5, o ten būdavo ir 20, ir 30 vaikų. Tai smagu būdavo. <...> Praktiškai visa vasara ten ir praeidavo*“ (Marija, 112–116). „*Iš tikrųjų tiesiog susiformavo irgi draugų būrys, ir ten susitikdavom ir ir leisdavom laiką, nors ir sportuoti būdavo ganėtinai sunku, bet vis tiek būdavo smagu. Tai kaip vaikui aišku dar prisidėdavo važiavimai į varžybas, irgi būdavo smagu išvykos įvairiausios*“ (Marija, 18–20). Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Būdavo smagu“ (15 pav.).

Visos subkategorijos sujungtos į vieną kategoriją „*Smagu, bendraamžių būrys didelis*“, kuri reprezentuoja, kad su bendraamžiais smagu, atsiranda priklausymas komandai. „*<...> bendraamžių būrys aplinkui didelis, ir galų gale tai šioks toks komandinis sportas siekti bendro tikslo motyvuoja ir išmoko gyvenime (...)*“ (Marija,

126–128). „<...> dar vienas dalykas yra nu tu žinai, kad esi ne vienas, vat tas yra svarbiausia. <...>“ (Gabija, 116–117).



15 pav. Kategorija „Smagu, bendraamžių būrys didelis“

3.2.4. „Merginų pagarbos poreikiai“

Norime pažymėti, kad neformaliojoje fizinėje ugdymo(si) veikloje ugdytinės privalo rasti jų poreikius atitinkančias veiklas. Per šias veiklas reikėtų skatinti jų dorovinius motyvus. Būtent nuo motyvų, skatinančių merginas dalyvauti neformaliojoje fizinėje ugdymo(si) veikloje, priklauso asmenybės vystymasis ir neformalioji fizinė ugdymo(si) psichologinė atmosfera.

Neformalioji edukacinė aplinka siekia sudominti ir pateikti tam tikrus iššūkius ugdytiniams. Ši aplinka sunkiai telpa į rėmus, turi pakankamai daug laisvės interpretacijai. Neformaliojo ugdymo(si) veiklų organizavimas turėtų būti grindžiamas abipusiu ugdytojo ir ugdytinių susitarimų pagrindu. Tokia edukacinė aplinka leidžia pateikti įvairesnes ugdymo(si) aplinkos pasirinkimo galimybes, kurios užtikrina esamų kompetencijų tobulinimą.

Taigi svarbios tos edukacinės aplinkos, kurios užtikrina ugdytinių poreikius. Galima teigti, jog ugdytinio mokymo(si) aplinkos susiformavimas priklauso nuo jo poreikius patenkinančios sukurtos edukacinės aplinkos. Tyrimo dalyvės įvardijo ne vieną teigiamą atsiliepimą apie tai, kokios naudos jos gaudavo iš aktyvios neformaliosios fizinio ugdymo(si) veiklos:

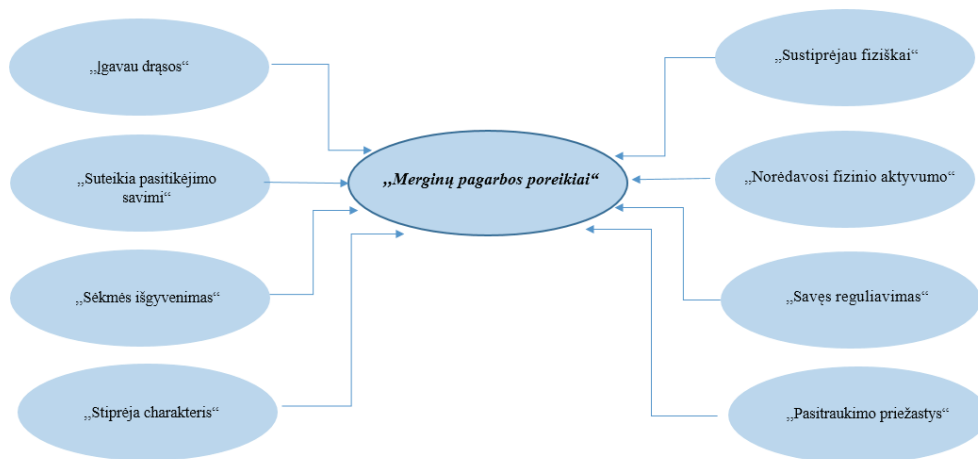
- „Ilgavau drašos“. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Ilgavau drašos“. „<...> tikriausiai nebūčiau įgavusi tiek drašos, mmm, ir apskritai pamačiau, **pabendravau su kitais**, pažiūrėjau, kaip kas vyksta, galų gale ir važiuoju į varžybas, į kitus miestus, į užsienį važiuoju“ (Marija, 175–177).

- „**Drąsos** (h) įgavau, nes vaikystėje buvau labai nedrąsi, o ten visa tiek ir varžybų metu tekdavo ir pačiai vienai tvarkytis, kai jau vandeny esi ir pasiklausti ir kada čia tavo startas, kada ką, reikėdavo ir angliškai susibendrauti kažkaip pirštais ar kažkuom. Tai įskiepijo drąsos“ (Marija, 121–123).
- „**Suteikia pasitikėjimo savimi**“. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Suteikia pasitikėjimo savimi“. „<...> (..) pagrindinis gal toks, išmokė **ugdyti save kaip žmogų**, gal tam tikras savybes, paskatino galbūt kitaip žiūrėti į save, <...> **pasitikėjimo savim** (..), kaip sakau teigiamas savybes galbūt formavo labiau“ (Paulina, 93–96). „<...> **suteikia pasitikėjimo savimi, nebijoti pažinti kitus žmones, keliauti (užtikrintai), labiausiai skatina**, <...>“ (Sofija, 24–26).
 - „**Sėkmės išgyvenimas**“. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Sėkmės išgyvenimas“. „<...> **pavyko sėkmingai pereiti visą atrankinį turą ir pavyko iškovoti antrą vietą. Tai tiesiog buvo toks netikėtumas. Niekas nesitikėjo, kad taip gali būti, nes važiuom tik dalyvauti (..). Taip susiklostė, kad pasisekė. Iš dalies ir priešininką gerą gavau ir ta laimėta antra vieta tikrai taip davė tokį pakylėjimo jausmą (‘) ir pasitikėjimo savimi ir ta veikla dar labiau užsidegiau, norėjau toliau eiti, siekti rezultatų ir panašiai**“ (Paulina, 105–110).
 - „**Stiprėja charakteris**“. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Stiprėja charakteris“. „**Išugdė, padėjo sustiprėti tam tikroms charakterio savybėms. Tikslas siekimas, užsibrėžtumas, disciplina (..), na manau, sustiprina žmogų, ypač paauglį, sustiprina visapusiškai kaip asmenybę**“ (Paulina, 169–170). „(...) ugdomos **teigiamos asmens savybės**, tokios kaip ištvermė, tikslo siekimas, ryžtas plius fizinis aktyvumas, kūno sustiprėjimas (mmm), bendravimas su žmonėmis, mokėjimas (mmm) į neigiamas situacijas kitaip reaguoti, nes tai kontaktinis sportas, todėl turi **suvaldyti savo emocijas neigiamas tam tikru metu**. Negali per daug leisti įsisiautėti savo nepasitenkinimui. Savitvarda. Manau, kad daug plusų duota ši sporto šaka“ (Paulina, 149–153).
 - „**Sustiprėjau fiziškai**“. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Sustiprėjau fiziškai“. „**Vykdavo šalia treniruočių kartą į savaitę baseino užsėmimai prie viso šito (..), tai tas baseinas pridėdavo tokio žavesio, (‘) (juokas), tais laikais, ir aišku, **norėjosi sustiprėti fiziškai (..), kūno linijas padailinti (juokas)**, kaip ir visiems paaugliams aktualu, tai pagrindinės buvo šitos**“ (Paulina, 18–22). „<...> **fiziškai kažkiek sustiprėjau (..)**“ (Paulina, 96).
 - „**Norėdavosi fizinio aktyvumo**“. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Norėdavosi fizinio aktyvumo“. „<...> **bet kai nebūdavo, tarkim, treniruočių, tai būdavo sunkiau, nes **norėdavosi to tokio fizinio aktyvumo, kai tu **pripranti, to norisi****. Ir kai nėra, tai kažkaip taip jauties kaip kažko nepadaręs. Vat to ir pasiilgsti, iš tikrųjų.. Tas fizinis aktyvumas, pripranti ir jo reikia, tiesiog reikia**“ (Miglė, 148–151).
 - „**Savęs reguliavimas**“. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Savęs reguliavimas“. „<...> **susikaupimo atsirado, nu va to tokio kad savęs mmm **susikoncentruoji** ta prasme vat, ką tu turėsi padaryti, gal seniau to nebuvo, koncentracija atsirado vat tokia, **savęs reguliavimas, sakykim, ką****

padėjo tai tai gauti iš tikrųjų“ (Gabija, 111–117). „Išsikrovus jaučiaus, gerai išsikrovus .. **nu negalim sakyti pailsėjusi** (...)“ (Miglė, 148). „Kadangi buvo toks kaip ir kontaktinis sportas, tai kažkiek išsikraudavau fiziškai, sukauptą energiją išliedavau, (mmm), kažkiek gal patiko ir tai, (mmm) <...>“ (Paulina, 18–20).

- **„Pasitraukimo priežastys“**. Tyrimo dalyvės įvardijo ir pasitraukimo iš fiziškai aktyvios veiklos laisvalaikio priežastis: traumos ir pasikeitę užsiėmimų draugai. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Pasitraukimo priežastys“. „<...> jeigu kas **nepatyrė rimtesnių traumų**, tai manau, kad tikrai teigiamas poveikis“ (Paulina, 160). „(..), bet vieną kartą nutiko trauma ir sustabdė veiklą. Ir po tos traumos pasibaigė viskas. Tiesiog nebesiryžau tęsti tų visų (.). O tarkim, jeigu būtų neįvykusi ta **trauma**, tai nežinau, kaip būtų pasisukęs tas visas kelias <...>“ (Paulina, 122–125). Kaip pasitraukimo iš fiziškai aktyvios veiklos priežastį merginos nurodė, jog išsiskirstė būrelio draugai, o atėjo jauni komandos draugai. „(..), tie kurie lankė lankė sportą jau **buvo labai jauni**, su jais kaip ir bendrauti jau buvau per didelė, ir taip kažkaip taip išsiskirstėm“ (Marija, 28–29).

Visos subkategorijos buvo sujungtos į vieną kategoriją, kuri parodo, kad merginoms jų pasirinkta veikla yra maloni ir joms tai patinka, tenkina jų poreikius. „<...> tai **praleidimo būdas**, nu geras, nu ... nu **patiko ta veikla**“ (Gabija, 128–129). „Kažkaip **man patiko iš tikrųjų** čia ir apie nieką kitą negalvojau“ (Miglė, 136). „<...> **nes patiko man ta veikla** (...), tai manau gal būčiauėjusi ir toliau“ (Paulina, 122–125). Ši kategorija pavadinta „Merginų pagarbos poreikiai“ (16 pav.). Kategorijomis taip pat gali tapti *in vivo* kodai, kilę tiesiog iš tyrimo dalyvių gautų duomenų. Kategorijomis taip pat gali būti tyrėjo apibrėžti konceptai, nurodantys į tai, kas vyksta duomenyse (5 priedas).



16 pav. Kategorija „Merginų pagarbos poreikiai“

3.2.5. „Klausti savęs ko noriu“

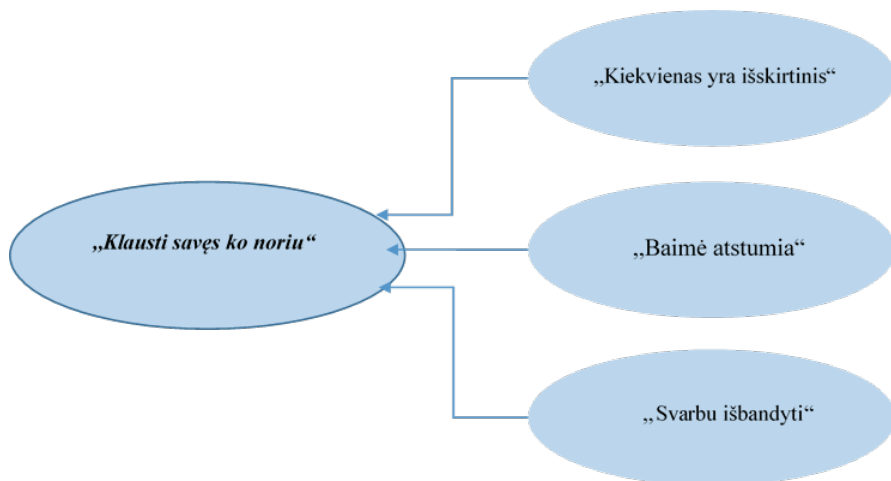
Neformalioje ugdymo(si) aplinkoje svarbus tampa pats procesas. Rezultatas nėra sureikšminamas. Procesas dažniausiai pasižymi malonia ir atpalaiduojančia veikla, dėl kurios ugdytinės ir įsitraukia į aktyvią rekreacinę veiklą. Procese kreipiamas dėmesys į ugdytinės individualybę ir asmeninius poreikius, kad būtų skatinamas sudėtingesnis užduočių įveikimas laisvai realizuojant savo galias. Svarbu, kad ugdytinis būtų nuolat aktyvus savo paties atžvilgiu. Tyrimo dalyvės taip pat pabrėžia ir asmens išskirtinumą / individualumą. „<...> *Jiems reikėdavo daugiau tos disciplinos ir drausmės (kalba apie vaikus). O prie merginų (...), kaip ir kiekvienas žmogus yra skirtingas, vienos vienokios būdavo, kitos kitokios, tai į rėmus kažkokius negalėčiau apibrėžti, skirtingos*“ (Paulina, 63–65). „<...> *kiekvienas turi savo charakterį, būdo bruožus ir jis elgiasi visose gyvenimiškose situacijose, kaip jam atrodo. Aš neutraliai reaguojau į žmonių emocijas (užtikrintai), į jų išskirtinumus ir man nesukelia kažkokių tokių (...) man pačiai kažkokių emocijų papildomų*“ (Paulina, 68–71). Patirdamos, liesdamos, klausinėdamos, merginos geriau įsisavina informaciją, tobulina svarbiausius gebėjimus ir kompetencijas, turi galimybę pasirinkti ir taip įgyja daugiau motyvacijos, lengviau prisitaiko prie besikeičiančios aplinkos, sugeba pasiekti užsibrėžtų tikslų, išsaugo savo asmenybės individualumą ir laisvę. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Kiekvienas yra išskirtinis“.

Neformalusis ugdymas paremtas asmenišku kiekvieno jaunuolio apsisprendimu dalyvauti arba nedalyvauti vienoje ar kitoje veikloje. Merginos papasakojo, kas joms trukdo išbandyti kitas veiklas. Jos tai apibūdindavo „baime“. Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Baimė atstumia“. „<...> *aš žinau, kad aš nemoku plaukti, baisu įkristi į vandenį ir panašiai. Tokios asmeninės charakterio savybės ir asmeniniai gebėjimai (pauzė) duoda kaip ir tokį atstūmimą, gal ir patiktų tokia veikla, bet kadangi neturi tų visų gebėjimų, nesi išsiugdęs, gal per valią ir išsiugdytum, bet šiai dienai, jeigu nesi išsiugdęs, tai gali tikrai neigiamus kažkokius sukelti jausmus ar būsenas*“ (Paulina, 181–185).

Merginoms svarbu leisti nebijoti suklysti (apsaugant savo sveikatą, vengiant ilgalaikės žalos) ir padėti joms tą patirtį įsivertinti. Būtent ugdytojai turėtų siekti perleisti kuo daugiau atsakomybės ugdytinėms, kad jos galėtų pačios išbandyti naujus dalykus, o ne skaityti ar klausyti apie tai. Tyrimo dalyvės pažymi, kad svarbu išbandyti praktiškai, norint išsirinkti tinkamą fiziškai aktyvų laisvalaikio užsiėmimą. „<...>. *Nepabandęs, neįėjęs į tą virtuvę konkrečios sporto šakos, nežinai, kaip viskas vyksta. Iš pažiūros gali atrodyti, kad tau labai patiktų ta veikla, bet nuėjęs porai treniruočių pamatai, kad tai visiškai ne tau ir reikia ieškoti kažko kito. Manau tik per bandymą galima kažką atsirinkti*“ (Paulina, 174–177). Šios kodų grupės sujungtos į subkategoriją, kuri pavadinta „Svarbu išbandyti“.

Visos subkategorijos sujungtos į vieną kategoriją, kuri reprezentuoja merginų poreikį saviraiškai. Būtent neformalioji ugdymo(si) aplinka atliepia ugdytinių poreikius, leisdama jiems laisvai pasirinkti norimą veiklą. Kitaip tariant, „atveria duris“ saviugdai. „<...> *viskas priklauso nuo žmogaus, kuris lanko (užtikrintai), jeigu būčiau nenorėjusi arba būtų nepatikę kažkas tai, būtų niekas ir neprivertęs ten eiti*

lankyti. Visų pirma yra **pačio žmogaus motyvacija ir noras daryti tai (užtikrintai)**“ (Paulina, 98–101). „<...> pirma **savęs paklausti ko noriu**, iš tikrųjų ne ko kiti nori, **ko aš noriu**, man pasisekė iš tikrųjų, aš tikrai savo vietoje buvau, man tiko <...>. Sakyčiau klausyti savęs, ko tu tikrai, va pavyzdžiui, kolegė išėjo į šokius, o aš sakau nebeisiu į šokius, nu man nepatinka, aš eisiu į jogą <...> (juokas)“ (Gabija, 178–183). „Patarčiau visų pirma atsižvelgti į savo poreikius, nes, kas tinka vienam, gali visiškai netikti kitam. Reikia žiūrėti į tai, **kas jus domina**, traukia (mmm), į ką galbūt linkstate <...>“ (Paulina, 172–174). „Patarčiau pasirinkti tai, **kas jai patinka, pagal pomėgius**, ir aišku ir koks tas amžius <...>“ (Marija, 180). „Vat tas moku, tas yra labai ir tu žinai, kaip paimiti, aišku, padavimas matai galvoje viena, nebepavyksta taip, kaip galvoji, bet tiesiog nu nebežaidi, nu automatiški, bet **smagu save realizuoti kompanijoje**, kai va **aš moku**, tas toksai“ (Gabija, 95–99). Ši kategorija pavadinta „Klausti savęs ko noriu“ (17 pav.).



17 pav. Kategorija „Klausti savęs ko noriu“

3.3. Teorinis kodavimas: neformalios ugdymo(si) aplinkos veiksniai

Teorinio kodavimo metu buvo konstruojama grindžiamoji teorija apie neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumą merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui.

Buvo aiškinamasi, kaip kategorijos jungiasi, koks jų tarpusavio santykis, ryšiai, kokią informaciją apie nagrinėjamą procesą jos gali suteikti. Sukonstruota esminė kategorija – „Man patiko iš tikrųjų“.

Šiame disertaciniame tyrime buvo remtasi K. Charmaz (2014), kuri teigia, kad konstruktyvistinė grindžiamoji teorija leidžia tyrėjui jaustis laisvam, patį tyrimo procesą traktuojant socialiniu konstravimu; kruopščiai tikrinant tyrimo sprendimus ir kryptį; nuolat tyrimo metu tobulinant metodologines ir analitines strategijas; žvelgiant į tiriamą pasaulį per tyrimo dalyvio patirtį.

Išsamios ir kruopščios duomenų (kodų, subkategorijų ir kategorijų) analizės rezultatai leidžia teigti, kad svarbiausi neformalios ugdymo(si) aplinkos veiksniai yra: (1) ugdytojo svarba, (2) psichologinis klimatas, (3) ugdytinių poreikių tenkinimas (socializacija su kitais ugdytiniais, pagarbos poreikiai, sąlygų saviraiškai sudarymas).

„Humanistinės koncepcijos raiškos įvairovė rodo, kad laisvojo ugdymo paradigma yra toliau gilinama, ieškoma naujų jos realizavimo idėjų ir technologijų. Todėl galima manyti, kad humanistinė pedagogika yra perspektyvi ugdymo teorijos ir praktikos kryptis“ (Bitinas, 2013, p. 198).

Analizuodamos esminius A. Maslow poreikių hierarchijos trūkumus humanistinės teorijos atžvilgiu, J. Vveinhardt, E. Gulbovaitė (2013, p. 144) pažymi, jog „dažniausiai ji kritikuojama už pernelyg griežtą poreikių hierarchiją, ir teigiama, kad ši koncepcija – tik abstrakti schema, kurios neįmanoma pritaikyti praktiškai vien dėl to, kad nepasiūloma įrankių, įgalinančių empiriškai išmatuoti žmonių poreikių patenkinimo laipsnį“.

Daugelis mokslininkų (Myers, 2000; Gražulis, 2007; Saiyadain, 2009; ir kt.) teikia kritikos A. Maslow siūlomai poreikių hierarchijos piramidei. A. Šerikova, I. Matuzienė (2006) pažymi minėtos teorijos pritaikomumo galimybę empiriniams tyrimams, M. Saiyadain (2009) akcentuoja teorijos ribotumą, kadangi neatsižvelgiama į vertybių individualumą, taip pat pažymimas (Rutledge, 2011) socialinės sąveikos aspektas. A. Maslow teorijos pritaikymą mokinių fizinio aktyvumo motyvacijai tyrinėjo P. Gudynas ir kt. (2010).

3.3.1. Ugdytojo svarba

Humanistinės psichologijos idėjos (Rogers, 1995; Lepeškieienė, 1996; Maslow, 2009; ir kt.) skatina ugdytoją ieškoti nuoširdaus bendravimo su ugdytiniu, plėtoti jo potencialius asmenybės gebėjimus, spręsti iškilusias problemas, siekti bendradarbiavimo organizuojant ugdymo procesą, perteikti atsakomybę už pasiektus rezultatus.

Neformaliojo ugdymo koncepcijoje (2012) pažymima, jog neformaliojo ugdymo(si) principas atvirumas bendraujant užtikrina saugų procesą, leidžia ugdytiniams pasijusti savimi, parodyti savo įgytą patirtį ir nebijoti suklysti. Visa tai galima apibūdinti kaip humanistinėmis idėjomis paremtą pedagoginį parengtumą.

Ypač svarbus humanistinis ugdytojo potencialas ir gebėjimas realizuoti humanistinės psichologijos principus savo neformaliojo ugdymo(si) veikloje (Aramavičiūtė, 2005b; Jovaiša, 2009; Bitinas, 2010). Pasak B. Bitino (2013), su ugdytiniu reikia pagarbaus ir jo interesus tenkinančio požiūrio, atvirumo ir empatiško elgesio, suvokiant ugdytinio išgyvenimus.

C. H. Patterson (1973) išskyrė tris pagrindines charakteristikas, kurios apibūdina humanistinį ugdytoją. Šios charakteristikos yra įvardijamos kaip:

- autentiškumas ir nuoširdumas,
- pagarba,
- empatiškas supratimas.

Autentiškumu autorius vadina atitikimą tarp to, ką ugdytojas stengiasi išmokyti, ir to, koks ugdytinių tikrasis „aš“, kokie jų įsitikinimai, požiūriai ir vertybės. Kur į tai neatsižvelgiama, tikimybė, kad ugdytiniai mokysis tai, ko nori ugdytojas, žymiai sumažėja. Antroji charakteristika – pagarba – kalba apie neapsimestinę pagarbą ugdytiniams tokiems, kokie jie iš tiesų yra. Tai nėra ugdytinių charakterio keitimas, o individo vertės priėmimas su jo trūkumais ir problemomis. Humanistinis ugdytojas gali nemėgti atskirų ugdytinio tam tikro elgesio elementų, bet ne pačių asmenų. Trečioji charakteristika – empatiškas supratimas – rodo ugdytojo gebėjimą atsidurti ugdytinių vietoje ir suprasti problemą iš jų perspektyvos, kokie yra ugdytinių jausmai, jų požiūriai į tai, kas vyksta. Toks supratimas, manoma, yra nedažnas ugdymo procese ir turi galimybę iš esmės paveikti santykius, atsiradusius tarp ugdytojo ir ugdytinių.

Šiame kontekste būtina paminėti konstruktyviają mokymo(si) teoriją (Collins, Green, Resnick, Berliner ir Calfee, 1992), kuri pažymi aplinkos reikšmę ir akcentuoja, kad ugdytinis turi prisiimti atsakomybę už savo veiksmus. Ši teorija teigia, kad ugdytojas tarsi prisiima vadybininko funkcijas, tokias kaip: planavimas, ugdymo proceso organizavimas, reikalui esant vadovauja ugdytiniams ir užtikrina pakankamą motyvaciją. Ugdymo(si) metu konstruojama prasmė. Tokia sukurta edukacinė aplinka leidžia ugdytiniui būti aktyviam kuriant individualią prasmę. Mokymasis situacijoje reikalauja visiško ugdytinio įsitraukimo į visa tai, kas vyksta. Tai susiję su buvimu socialiniame pasaulyje, o ne su atvykimu sužinoti apie jį (Vygotsky, 1991).

Pažymėtina, kad ugdytojas nebėra ugdymo centre, o vis dažniau save realizuoja kaip patarėjas, konsultantas ar ugdymo(si) skatintojas (Rakauskienė, 2013). Ugdytojui užmezgus tinkamą sąveiką su ugdytiniu svarbu įvertinti jo gebėjimus ir poreikius. Tai pažymima ir Neformaliojo ugdymo koncepcijoje (2012), kur pateiktas demokratiškumo principas, kuris teigia, jog ugdytojų, tėvų ir jų vaikų tikslas yra kurti bendrą ugdymo(si) procesą ir iškristalizuoti ugdytinių poreikius. Tokia demokratiška aplinka leistų ugdytiniui kurti individualias prasmes, supratimą ir žinias (Čiužas, 2007).

Pasak V. Targamadžės ir kt. (2015), technologijų karta (Z karta) pasižymi ugdymo išskirtinumu, todėl svarbus ugdytojo lankstumas ir jo, kaip padėjėjo, vaidmuo išsikeliant edukacinius tikslus, renkantis ugdymo strategijas ir priemones, metodus.

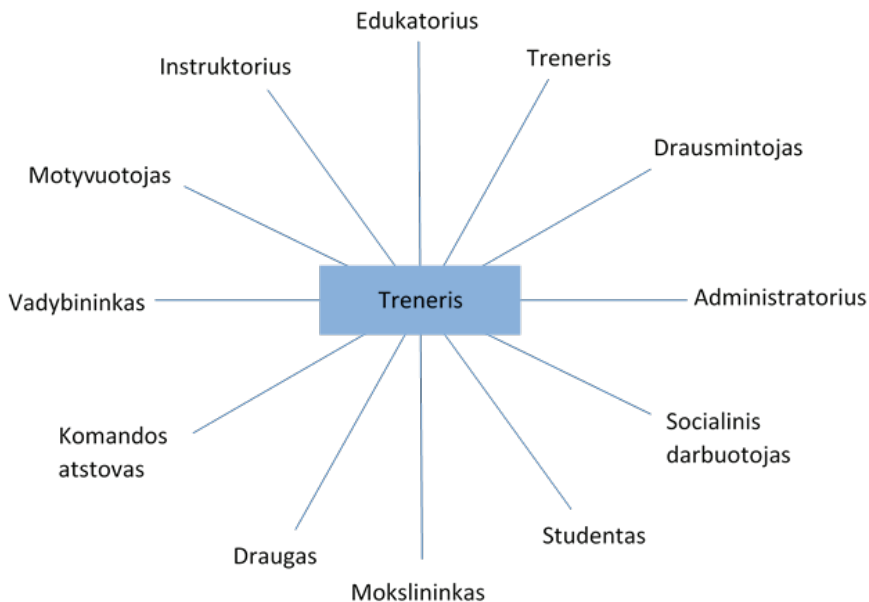
Neformaliojo švietimo aplinkoje ypač atsiskleidžia ugdytojų kūrybingumas, kadangi jų nevaržo griežtos mokymo programos (Dumčienė, Lapėnienė, 2012). L. Kardelienė, V. Rakauskienė, K. Kardelis (2011) teigia, kad jaunimas neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje jaučiasi laisviau, kas suteikia jiems daugiau pasitikėjimo konsultuojantis su ugdytoju. Ypač tam tinkama neformaliojo fizinio ugdymo(si) aplinka, kuri suteikia saviraiškos poreikių tenkinimą, asmenybės tobulėjimą ir palankų sveikos gyvensenos skatinimą.

Ugdytojo svarbą įrodo ir formaliajame ugdyme atlikti tyrimai. Ugdytojo gebėjimas kurti edukacinę aplinką daro įtaką ugdytinių mokymo(si) pasiekimams ir mokymosi motyvacijai. Svarbu, kad ugdytojas parinktų ugdymo priemones ir metodus, kurie sietųsi su ugdytinio realiu gyvenimu (Gabnytė-Bizevičienė, 2014; Tunmer ir kt., 2015).

Apibendrinant galima teigti, jog edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis esminių, centrinių mokymo(si) proceso elementu tampa ugdytinis, jo gebėjimai, poreikiai ir aplinka. Ugdytojų esminė funkcija – formuoti tokią edukacinę aplinką, kuri atitiktų ugdytinių edukacinę mokymo(si) aplinką. Aplinkos kūrėjas vadinamas ugdytoju, tačiau P. Jucevičienė (2013, p. 38), siekdama pabrėžti jo buvimą visur kitur (pvz., darbo organizacijose), vartoja terminą „edukatorius“.

Būtina pažymėti, su kokiomis problemomis gali susidurti ugdytojas planuodamas neformaliojo fizinio ugdymo(si) aplinką. J. Ruškus ir kt. (2009, p. 66), atlikę neformaliojo ugdymo(si) analizę, teigia, jog dažna problema yra „Nesuderinti pamokų ir būrelių grafikai. Tenka vėlai grįžti namo, nesaugu. Trūksta laiko namų ruošai. Po pamokų iki būrelio pradžios nėra kaip pailsėti. Per trumpos pertraukos tarp pamokų ir būrelių. Per ilgus pertraukos tarp pamokų ir būrelio.“ Nuolat kintantis neformalusis ugdymas, deja, ne visada įvertinamas formaliojo ugdymo specialistų. Apie šią problemą diskutuoja daugelis mokslininkų (Žemaitytė, 2007; Burkšaitienė, Šliogerienė, 2010).

Taigi ugdytojai, tenkinantys ugdytinių laisvalaikio interesus ir poreikius, turi turėti pakankamai žinių, žinoti bendruomenės poreikius, sugebėti sudominti ir siekti įtraukti įvairaus amžiaus jaunimą į aktyvias ir turiningas laisvalaikio veiklas (Laisvalaikio pagrindai, 2017).



18 pav. Ugdytojo (trenerio) vaidmenys
Sudaryta darbo autoriaus remiantis B. Davis ir kt., 2005.

J. Garbauskaitė-Jakimovska (2014, p. 69), analizuodama jaunimo neformaliojo ugdymo bruožus, sistemina juos į šiuos principus:

1. **Ugdymo centre yra ugdytinis**, kuriam suteikiama galimybė pačiam išsikelti ugdymo(si) tikslus, pasirinkti mokymosi formą, laiką ir erdvę.
2. **Ugdytojas yra lygiavertis ugdytiniui** ir jam padeda ugdymo(si) procese, sudarydamas tinkamas sąlygas ir parinkdamas metodus.
3. **Ugdymo procesas** organizuojamas taip, kad užtikrintų intelektualinį, emocinį ir fizinį ugdytinio įsitraukimą.

Taigi apibendrinant galima teigti, kad humanistinės ugdymo(si) filosofijos centre yra santykių ir mokymosi aplinkos, nukreiptos į besimokantįjį, sukūrimas. Pagrindinis ugdytojo uždavinys – sukurti tinkamą mokymo(si) aplinką, atskleidžiančią ugdytinio vidinį potencialą, skatinančią siekti naujų žinių ir įgūdžių, palaikant ugdytinio iniciatyvas mokymo(si) proceso metu.

3.3.2. Psichologinis klimatas

Humanistinis ugdymas pabrėžia ugdytinio įgytų žinių ir socialinių įgūdžių prasmę jam pačiam, akcentuoja, kad efektyviausias mokymas(is) įmanomas aplinkoje, kurioje ugdytinis yra gerbiamas ir vertinamas.

Humanizmo teorija išskyrė santykių svarbą, apibūdindama humanistinį ugdytoją kaip išlaisvinantį ugdytinį mokymuisi per asmeninių santykių sukūrimą. Mokosi tik ugdytinis, o ugdytojas gali tiktai sukurti sąlygas ugdymuisi. Gerų santykių svarba yra nuolatos komentuojama tyrėjų, aptariančių humanizmą (Hellison, 2003; Gordon, 2007; Hellison, 2011). Jie nuolat akcentuoja teigiamus ir pagarbius santykius, kaip būtiną pagrindą sėkmingam ugdymo tikslų pasiekimui. Atmosfera, kuri kuriama esant geriems tarpusavio santykiams, yra pagrindinė sąlyga ugdymuisi.

Socialinio konstruktyvizmo teorija pabrėžia socialinės sąveikos ir konteksto svarbą. Mokymasis vyksta socialinės sąveikos procese (Vygotsky, 1987; Lave ir Wenger, 1991). Mokymasis taip pat išsiskiria savo kontekstu: emociniu, organizaciniu, fiziniu ir kultūrinėmis charakteristikomis. Neformaliojo ugdymo(si) aplinkos kontekstą galima perteikti šiuo P. Berger, T. Luckmann (1999, p. 163) teiginiu: „<...> individas negimsta visuomenės nariu. Jis gimsta su polinkiu į socialumą ir tampa visuomenės nariu. Todėl kiekvienas individas savo gyvenime tam tikru laiku ir tvarka pradeda dalyvauti socialinėje dialektikoje“. Taigi įsitraukimas į neformaliojo ugdymo(si) veiklas leidžia kurti naujas prasmes, o į kitas tiesiog nekreipti dėmesio, kaip nesanačias ar neturinčias joms reikšmės.

Įvairios laisvalaikio veiklos turi geriausias prielaidas ugdyti pačią veiklą: didžiulis jaunimo noras turiningai praleisti laisvalaikį iš pradžių nebūna specifinis, todėl kiekvienas turi puikią progą, t. y. teigiamą požiūrį į aktyvų ir turiningą laisvalaikį, tarpusavio santykius, rengti aplinką tolesnei teigiamai įtakai (Laisvalaikio pagrindai, 2017).

Bendravimas su kitais yra laikomas pagrindiniu mokymosi elementu (McInerney, 2015). Būtent bendravimas neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje ypač svarbus

ugdytinių jaunystės periodu. L. Jovaiša (2007) akcentuoja, kad jaunystės periodas pasižymi fizinio ir psichinio subrendimo svarba.

Formuojantis psichologiniam ir socialiniam klimatui ypač svarbi ugdytojo ir ugdytinio sąveika. Būtina apžvelgti, kokia minėtos sąveikos reikšmė socialinio konstruktyvizmo teorijos kontekste. Aptariant išryškėjusią socialinio konstruktyvizmo teorijos (Vygotsky, 1987; Piaget, 2011; Bronfenbrenner, 1990) reikšmę neformaliojo ugdymo(si) aplinkai, galima teigti, jog ugdymas traktuojamas kaip prasmės ieškojimas, savirefleksijos plėtotė, kuri užtikrinama esant tinkamai ugdytojo ir ugdytinio sąveikai. Taigi, nagrinėjant ugdytinio mokymąsi vadovaujamosi sociokultūrinio konstruktyvizmu (Vygotsky, 1986), teigiančiu, kad pažinimo šaknys – sociokultūrinės, o mokymasis neatsiejamas nuo konteksto. Socialinė realybė yra konstruojama ugdytiniams sąveikaujant tarpusavyje, o pažinimo objektas yra tyrimo dalyvių intersubjektyvi patirtis. Socialinio konstravimo idėja akcentuoja objektyvios realybės nebuvimą, kai socialiniai vaizdiniai kuria, konstruoja, atnaujina, keičia realybę (Berger, Luckmann, 1999; Pritchard, Woollard, 2010).

Anot G. Gedvilienės, L. Kankevičienės (2014, p. 81), „socialinio konstruktyvizmo atstovai teigia, kad žinios yra bendradarbiavimo, vykstančio sociokultūriniame kontekste dalijantis informacija, diskusijų, susitarimų interaktyvių procesų metu, rezultatas“. Ugdytinio veiklos funkcionavimas grindžiamas tarpasmenine sąveika, todėl, siekiant suprasti ugdytinį, reikia atsižvelgti į socialinį kontekstą, kuriame vyksta ugdymas(is) ir pasireiškia konkretus asmens elgesys (Fayolle & Gailly, 2008). Ugdomoji sąveika dažniausiai pagrįsta ugdytojo ir ugdytinių bendravimu bei bendradarbiavimu (Gillies, 2006; Jovaiša, 2011; Jucevičienė, 2013). *Konstruktyvizmo* teorija neformalųjį mokinių ugdymą grindžia akcentuodama *patį pažinimo procesą*, paremtą pozityvių rezultatų duodančiu bendradarbiavimu ir stebėjimu, kaip kuriamas žinojimas (Žukauskienė, 2007).

Sąveikos principas pedagogikoje taikytas ir Lietuvoje (Kairaitis, 2012), kitaip dar vadinamas sąveikos pedagogika. J. Vabalas-Gudaitis sąveikos sąvoką apibūdino kaip bendrą judėjimo ir vystymo formą (Jovaiša, 2007). Ugdomoji sąveika dažniausiai pagrįsta ugdytojo ir ugdytinių bendravimu ir bendradarbiavimu (Gillies, 2006; Jovaiša, 2011).

Neformaliojo ugdymo procesas laiduoja ugdytinio aktyvumą, kūrybiškumą, kas lemia jo elgesio keitimąsi. Lygiateisis bendravimas leidžia išspręsti daugelį problemų (Žemaitytė, 2006; Barr-Anderson, 2008).

Tinkamai organizuota ugdymo(si) aplinka veikia ir ugdytinių fizinį aktyvumą. E. Adaškevičienė, N. Strazdienė (2017) teigia, jog fizinio aktyvumo kompetencija kinta keičiantis žinioms, patirčiai, gebėjimams, vertybinėms nuostatoms, asmens galių raiškai. Tai struktūrinis darinys, kurio lygis priklauso nuo fizinio aktyvumo ugdymo kokybės, asmenybės tobulėjimo (žinių, vertybinių nuostatų, patirties) ir jo sąveikos su ugdytojais, mankštinimuisi ir sportavimui sudarytų sąlygų. Būtent pabrėžiami fizinio aktyvumo kompetencijų ugdymui pozityvią įtaką darantys humaniška sąveika grįsti ugdytojo ir ugdytinio santykiai, kritinio mąstymo ugdymas, renkantis laisvalaikio leidimo būdą, kai atsižvelgiama į biologinius (amžius, lytis), socialinius

(socialinė aplinka, išsilavinimas, socialinė padėtis) veiksnius ir ugdymo(si) aplinką (judėjimui skirta erdvė, sporto įranga, inventorių ir kt.) (Adaškevičienė, Strazdienė, 2017).

Neformalusis ugdymas(is) yra planuojama ir savanoriška veikla. Neformalusis mokymasis vyksta įvairioje aplinkoje ir esant įvairioms situacijoms, kai šis mokymas(is) nėra vienintelė ar pagrindinė veikla. Taigi ypač svarbiu veiksmu tampa psichologinis ir socialinis klimatas prisidedant prie neformalios ugdymo(si) aplinkos. Pasak P. Jucevičienės (2010), tinkamai organizuota edukacinė ugdymo(si) aplinka – tai stimuliuojanti aplinka. Svarbu, kad neformalioje ugdymo(si) aplinkoje ugdytinis gerai adaptuotųsi emocine prasme, kad tai nekliudytų aktyviam dalyvavimui ateityje. Optimali erdvė, kurią sukuria ugdytojas, veikia ugdymo(si) atmosferą, ugdytojo ir ugdytinių sąveiką, keičia ugdytinių nuostatas ir jų elgesį. Neformalios ugdymo(si) aplinkos psichologinės ir socialinės aplinkybės daro didžiausią įtaką ugdytinių elgesio skatinimui, ugdymo(si) motyvacijai, skatina konstruoti žinias.

Sveikatos ugdymo bendrojoje programoje (2012) teigiama, kad viena iš sveikatos ugdymo sričių yra socialinė sveikata – socialinis sąmoningumas ir kultūra, bendravimas ir rizikingo elgesio prevencija. Taip pat svarbu paminėti ir neformalios ugdymo(si) aplinkos socialinį klimatą.

Mokslininkai (Ruškus ir kt., 2009), analizuojantys neformalųjį ugdymą, pažymi atskirties reikšmę neformaliojo švietimo sistemoje. Jie teigia, kad būrelyje sunku silpnesniam ar mažiau gabiam mokiniui, taip pat sunku kitos tautybės mokiniui. Pažymi ir kitas problemiškas sritis: sudėtingumas norint patekti į norimus būrelius, bendraamžių patyčios, žeminimas. „Neformaliojo švietimo vadovai ne visada jaučia ir pastebi socialinės atskirties apraiškas neformaliojo vaikų švietimo sistemoje. Galima kelti prielaidą, kad trūksta žmogiškos komunikacijos, nuoširdaus būrelių vadovų ir vaikų bendravimo, dėl ko jie galėtų geriau jausti vienas kito sudėtingesnes situacijas“ (Ruškus ir kt., 2009, p. 68).

Pasak D. Šukytės (2007), pedagogų bendravimas neformalioje veikloje su ugdytiniais turėtų būti kiek įmanoma nuoširdus ir atviras, kad ugdytiniai įgytų humaniško, demokratiško bendravimo įgūdžių.

Pažymėtinas ir neformalios aplinkos išskirtinumas. Neformaliojo ugdymo koncepcijoje pažymima (2012), kad neformaliojo ugdymo(si) aplinkos vienas iš principų yra specifinė aplinka, kuris akcentuoja aktyvų dalyvavimą ugdymo(si) procese. Būtent ši aplinka pasižymi rezultatais, kurie pasiekiami aktyviu ugdytinių dalyvavimu. Aktyvumas skatinamas sudarant sąlygas naujo patyrimo įgijimui ir refleksijai. Galima teigti, kad suvoktas ir įsisąmonintas mokymasis iš patirties reikšmingas, kai įgauna prasmę.

Neformalusis ugdymas vyksta specifinėje aplinkoje, kuri pasižymi laisve saugiai eksperimentuoti, nėra bereikalingos konkurencijos, stengiamasi sudaryti sąlygas reflektuoti savo pasiekimus. Ugdymas(is) dažniausiai vyksta grupėje. Būtent čia sprendžiamos įvairios problemos, pasiskirstomi darbai ir atsakomybė. Taigi, edukacinės aplinkos užtikrina mokinių tarpusavio ir ryšio su ugdytiniu sąveiką (Jucevičienė, 2010), atsižvelgiant į mokinių patirtis ir žinias.

Psichologinis klimatas – sportininkų arba sporto kolektyvo (komandos) narių emocinis bei psichologinis nusiteikimas, atspindintis asmeninius ir dalykinius tarpusavio santykius, jų vertybines orientacijas, moralines normas ir interesus (Sporto terminų žodynas, 2002).

Pasak P. Jucevičienės (2007, p. 116), „edukacinė aplinka yra ugdomajam poveikiui vykdyti sukurta informacinė ir veiklos erdvė, kuriai būdinga tikslingai parinkta ir įvairiomis formomis iš anksto įkūnyta bei susidariusi pedagogo ir ugdytinio (-ių) komunikacijos procese informacija, taip pat su ja susiję daiktai arba subjektai“. R. Čiužas (2007) nurodo, jog mokinys ir mokytojas gali sąveikauti tarpusavyje. „Ugdomoji sąveika nuo kiekvienos kitos sąveikos skiriasi tuo, kad ugdytojas teikia kryptingą, su ugdymo tikslu siejamą informaciją“ (Jucevičienė, 2013, p. 37).

S. Sabaliauskas (2011, p. 29), analizuodamas didelio meistriškumo sportininkų motyvaciją, pažymi, jog „šiai sąveikai įvykti reikia ne mažiau kaip dviejų veikėjų, tačiau jų buvimas kartu dar negarantuoja sąveikos“. Anot B. Bitino (2006), ugdomoji sąveika – tai siekimas tobulinti kito asmenines savybes gaunant grįžtamąjį ryšį.

„Edukologijos žodyne“ sąveika (angl. *interaction*) apibrėžiama kaip „abipusis vienas kitą sąlygojančių objektų veikimas, t. y. vienas kito veikimas derinant veiksmus. Šis veikimas būna dvejopas: 1) informacinis (objektai vienas kitam siunčia žodinius ar nežodinius signalus) – psichologinė sąveika; 2) praktinis (objektai nukreipia veiklą vienas į kitą, vienas kitą moko, auklėja, vienas kitam padeda dirbti, bendradarbiauja derindami veiksmus) – pedagoginė, darbinė, žaidimo sąveika. Psichologinę sąveiką lemia praktinė sąveika“ (Jovaiša, 2007, p. 254).

L. Jovaiša (2007) teigia, kad ugdomoji sąveika remiasi ugdymo turiniu. Ugdytojas pagal ugdytinių savybes parenka ugdymo metodus ir ugdymo veiklos formas. Sąveikos efektyvumą lemia santykių glaudumas ir pačių sąveikos dalyvių gebėjimai.

O. Batutis ir L. Gadeikis (2009) pažymi, jog ugdytiniams svarbi šeimos įtaka. Kaip tėvai elgsis su savo atžalomis, priklausys, kaip jos spręs tapatybės problemas, kokias vertybes puoselės. Jei tėvai perdėtai stengiasi paveikti paauglio elgesį, išitraukia į jo gyvenimą, tapatumas susidaro sunkiau ir dažnai būna priešingas negu tėvų, bet atitinkantis tam tikrą bendraamžių grupę. A. Lisinskienė (2016) disertaciniame tyrime analizavo tėvų ir vaikų sąveiką būtent fiziškai aktyvioje veikloje. Šioje sąveikoje pažymimas ir ugdytojų vaidmuo (Barker, Winter, 2014). Ugdytojas, siekdamas sukurti ir puoselėti tinkamą psichologinį klimatą, atlieka tarpininkų ar konsultantų vaidmenį, kai kuriais atvejais pasitelkia ir tėvus į pagalbą (O'Connor, 2011). Tačiau kalbant apie ugdytinių (vidurinės jaunystės, 18–20 metų amžiaus) fizinį aktyvumą tėvų vaidmuo nežymus. Tai galima siekti su tuo, kad dalis tyrimo dalyvių atvyksta į kitus miestus mokytis ir gyvena atskirai nuo tėvų (mokyklos bendrabučiuose arba nuomojasi butą).

Ugdytojo ir ugdytinio sąveika neįmanoma be emocijų, per kurias išryškintos vertybės.

„Tačiau vertybių teorinės nuostatos dar ne visada įgyja praktinės veiklos formas, vidurinės mokyklos programos ir mokymo planai tebesiorientuoja į aukštus kognityvinius pasiekimus ir testų rezultatus. Šių prieštaravimų sankirtoje mokymosi

perorientavimas nuo žiniomis pagrįstos veiklos prie veiklos, kurioje mokinių sąveika ir bendravimas nuspalvinamas emocijomis, gali pakelti vertybių ugdymą į aukštesnį lygį ir pasiekti asmenybės raidą nulemiančių tikslų“ (Martišauskienė, 2015, p. 75).

Taigi ugdymo sąveika suprantama kaip aktyvus ir prasmingas poveikis, kuris realizuojamas bendraujant. Svarbus yra sąveikos dalyvių abipusis supratimas ir bendras susitarimas dėl problemų sprendimo.

Kitaip tariant, edukacinėje aplinkoje iš ugdytojo ir ugdytinio sąveikos formuojasi (kuriam) informacija. Ši informacija yra kryptinga ir susijusi su ugdymo tikslu. Šioje sąveikoje kaip centrinė figūra iškyla ugdytinis, kuris, gavęs tinkamą informaciją, turėtų gebėti priimti tinkamus sprendimus. Pabrėžtina, jog neformaliojo ugdymo(si) aplinka išsiskiria nuoširdesniu ir atviresniu ugdytojo ir ugdytinio bendravimu, kitaip tariant, būtent neformaliojo ugdymo(si) aplinka leidžia pedagogui kurti šiltesnį santykį su ugdytiniais (-iais). Svarbu, kad ugdytojas ir ugdytinis suvoktų bendrą veiklos prasmę, kurią galima pasiekti per tinkamus asmeninius santykius.

3.3.3. Ugdytinių poreikių tenkinimas

Pasak L. Jovaišos (2007, p. 226), „poreikis – biologinio, materialinio, kultūrinio ar dvasinio trūkumo emocinis išgyvenimas ir siekimas jį pašalinti. Poreikis kreipia individą į objektus, kurie būtini jo egzistencijai. Kitokių, nebūtinų, objektų siekimą gali motyvuoti interesai, norai, pageidavimai, prestižas, mada ir kt.“ Taigi neformaliojo ugdymo turinys turėtų būti organizuojamas siekiant realizuoti ugdymo tikslus, t. y. ugdytinių poreikius.

Nėra griežto reglamentavimo Švietimo ir mokslo ministerijos parengtose ugdymo programose (Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija, 2012). Ugdytojai, atsakingi už neformaliojo fizinio ugdymo(si) veiklas, turėtų ugdytiniais pateikti kiek įmanoma įdomesnes ir patrauklesnes veiklas, kurios galėtų papildyti ir formalųjų ugdymą. Tam pritaria B. Žygaitienė ir J. Sinkevičienė (2014, p. 112), teigdamos, kad ugdytiniai „renkasi neformaliojo ugdymo veiklą ir lanko būrelius, nes jiems atrodo, kad tai įdomi ir naudinga veikla, atitinkanti jų pomėgius. Jie nori daugiau išmolti gerai atlikti tam tikrą darbą / veiklą, tikisi atskleisti savo gabumus, gilinti žinias pasirinktoje veikloje“.

Diskutuojant apie ugdytinių poreikius būtina susipažinti su bendrais mokymo(si) požymiais, nustatytais konstruktyvizmo mokymosi teorijoje (Kirk et al., 2004): (1) aktyvus procesas, (2) besivystantis procesas ir (3) daugialypis procesas. Konstruktyvizmo mokymosi teorija teigia, kad mokymasis yra aktyvus procesas, taigi ugdytinių poreikiams keičiantis neformaliojo ugdymo(si) aplinka laiduoja naujų poreikių įgyvendinimą. Taip pat pažymima, jog neformaliojo ugdymo(si) aplinka pasižymi tuo, kad ugdytinis mokosi keletu dalykų tuo pačiu metu.

Kategorija „Ugdytinių poreikiai“ apima net aštuonias subkategorijas, kurias aptarsime teorinio kodavimo metu. Prie šios kategorijos iškilimo prisideda subkategorija „Sustiprėjau fiziškai“. Rekreacinio fizinio aktyvumo poveikis sveikatai veikia tiesiogiai – sumažina ar panaikina nuovargį ir išsekimo požymius, atsirandančius dėl pasikartojančios stresinės būsenos, nervinės įtampos, gerina dvasinę būseną, pa-

deda išsaugoti jėgas, lavina judamuosius gebėjimus ir netiesiogiai sukelia fizinio pajėgumo, kuris yra glaudžiai susijęs su sveikata, pokyčius (Richard et al., 2013; Barcelona et al., 2016). Fiziškai pajėgus žmogus dirbdamas ne taip greitai pavargsta, geriau jaučiasi, būna žvalus, energingas, veiklus. Fizinis pajėgumas yra fizinio aktyvumo rezultatas, kitaip tariant, fizinis aktyvumas gerina fizinę būklę, stiprina sveikatą (Adaškevičienė, 2008; Adaškevičienė, Strazdienė, 2013).

E. Adaškevičienė ir N. Strazdienė (2017) teigia, jog fizinio aktyvumo kompetencijos ugdymas yra veiksmingas, kai jis orientuojamas į mokinį, jo aktyvumo žadinimą, sveikatinimą, saviraišką, o edukacinis procesas – nuoseklus, kryptingas, integralus ir grindžiamas paauglystės amžiaus tarpsnio ypatumais, gyvenimiškėmis situacijomis, susijusiomis su kultūrinėmis sąlygomis.

Tokios subkategorijos, kaip „Stiprėja charakteris“ ir „Savęs reguliavimas“, ypač siejasi su aukštesniųjų klasių ugdytinių vidiniais išgyvenimais. Jaunystės amžiaus tarpsniu didėja ugdytinio dėmesys savo vidiniam pažinimui ir vertinimui, kuris turi įtakos asmenybės prasmingos veiklos pasirinkimui bei reguliavimui, o šie procesai itin suaktyvėja ir tampa atviri intervencijai. Pasak E. Adaškevičienės ir N. Strazdienės (2017), šiame amžiuje intervencinės fizinio aktyvumo optimizavimo programos nesportuojančioms merginoms yra veiksmingos, kai atsižvelgiama į vidinius asmenybės poreikius ir išorinius veiksnius, darančius įtaką fiziniam aktyvumui. Vienas iš esminių intervencinių programų veiksmingumo mechanizmų yra paauglių mergaičių žinių ir vertybinių nuostatų gilinimas bei plėtojimas, siekiant motyvuoti palankų sveikatai elgesį ir įprasminti fizinį aktyvumą kaip sveikatos stiprinimo priemonę.

Siekiant sėkmingo neformalios fizinio ugdymo(si) aplinkos proceso užtikrinimo, būtina atkreipti dėmesį į šiuos pagrindinius elementus: ugdymo(si) tikslai, bendradarbiavimas tarp ugdytinių, ugdytinių ir ugdytojo tarpusavio sąveika, ugdytinių patirtys ir žinios.

Subkategorija „Įgavau drąsos“ atskleidžia ugdytinių poreikį bendrauti, kuris yra vienas svarbiausių socialios asmenybės bruožų. Šio tyrimo dalyvės išreiškia nuomonę, jog vienas iš pagrindinių veiksnių, sąlygojančių neformalios ugdymo(si) aplinkos patrauklumą, yra stiprus merginų poreikis bendrauti, kuriam plačias galimybes atskleidžia įsitraukimas į rekreacinio fizinio aktyvumo veiklas. Būtent neformaliajame ugdyme ugdytiniai gali patenkinti bendravimo poreikį: jie ne tik palaiko esamus socialinius ryšius, bet ir užmezga naujus, nuolatos keičiasi informacija, turi galimybes pažinti save ir aplinkinius.

Subkategorijos „Sėkmės išgyvenimas“, „Suteikia pasitikėjimo savimi“ apibūdinamos kaip erdvė eksperimentavimui. Ugdytiniais aktualu neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje eksperimentuoti, išbandyti save, įvertinti savo galimybes. Jaunuoliai (-ės) nori eksperimentuodami įgyti jiems malonios patirties. Neformaliojoje ugdymo(si) aplinkoje ugdytinės ne tik mokosi, bet ir ieškodamos, bandydamos atsiskleidžia kaip asmenybės. Ugdytinė gali sąveikaudama su ugdytoju ir kitais ugdytiniais laisvai veikti, išgyventi sėkmę veikiant, sustiprinti pasitikėjimą savimi. Kitas tyrimo dalyvių pastebėjimas yra apie tai, jog neretai ugdytinių nebijojimas eksperimentuoti gali padėti ne tik jų tobulėjimui, bet ir mokymuisi ir savęs atradimui.

Tampa aišku, kad jaunuolės neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje įgyvendina natūraliai jaunystės raidoje kylančius siekius, susijusius ir su savęs realizavimo, ir patinkančio rekreacinio fizinio aktyvumo paieškomis. Mokslininkai pripažįsta (Rogers, 2005, 2014; Shirur, 2009), jog neformalioji ugdymo(si) aplinka yra tam tikslui palanki erdvė, tačiau pažymi, kad itin svarbią vietą užima ugdytojas, kuris šią aplinką kuria. Teigiamai veikia ugdytinių neformalią ugdymo(si) aplinką įvairūs užsiėmimai, kurie vyksta netradicinėje ugdymo(si) aplinkoje.

Subkategorija „Pasitraukimo priežastys“ atskleidžia ugdytinių pasitraukimo iš fiziškai aktyvios veiklos priežastis. J. Ruškus ir kt. (2009), atlikę neformaliojo ugdymo(si) analizę, pažymi, jog ugdytiniai patiria ir praradimų dalyvaudami neformaliojo ugdymo(si) veiklose. Dažniausiai jiems sunku sugrįžti po traumos ar ligos. Tyrimo duomenys rodo, kad pasitraukimo iš fiziškai aktyvios veiklos laisvalaikio pagrindinės priežastys yra patirta trauma ir būrelio draugų veiklos nutraukimas.

Anot A. Maslow (1979), žmogus turi turėti galimybę pasirinkti. Tik laisvai pasirinkdamas žmogus gali pasijusti stiprus, laimingas, aktyvus, nesidairyti į kitus, o remtis pačiu savimi.

K. Rogers (2005, 2014), I. Žemaitytė (2006), R. R. Shirur (2009) teigia, jog neformalusis ugdymas(is) suteikia galimybę ugdytiniui realizuoti savo poreikius. Neformaliojo ugdymo koncepcijoje (2012) nurodomas prieinamumo principas, kuris turėtų užtikrinti, jog pasirinkta ugdytinio veikla laiduos jo kompetencijų plėtrą. Taip pat šios veiklos turėtų būti prieinamos pagal amžių, išsilavinimą, turimą patirtį ir t. t. Pažymimas ir individualizavimo principas, kuris turėtų užtikrinti, kad neformalusis ugdymas būtų organizuojamas atsižvelgiant į ugdytinio kompetenciją, pačią asmenybę, jos galimybes ir poreikius. Svarbu atkreipti dėmesį ir į visumos principą. Šis principas padeda užtikrinti, jog nebus ignoruojami nei jausmai, nei protas, nei fiziologiniai poreikiai. Visi šie principai padeda ugdyti visavertę asmenybę.

V. Targamadžė ir kt. (2015), analizuodamos Ch. Scholz (2013) keturių kartų (kūdikių bumo, X, Y, Z kartos) konceptą, Z kartą (gimę nuo 1995 m.) apibūdina kaip pragmatišką, individualizuotą, aktyvią, kuri mokosi dėl savęs ir dažniausiai orientuojasi į asmeninius poreikius.

Taigi ugdytojas turėtų atsižvelgti į ugdytinių poreikius, o ypač tuos, kurių prireiks jiems ateityje. Svarbu, kad įgytos žinios būtų pritaikomos praktikoje, vien mąstymas negarantuoja geros išmokimo kokybės, būtinas aktyvus veikimas. Neformaliojo ugdymo(si) metu įgyta veiklos patirtis turi būti pritaikoma religiose gyvenimo situacijose.

3.3.3.1. Socializacija su kitais ugdytiniais

P. L. Berger, T. Luckmann (1999, p. 11) teigia, jog „tikrovė yra socialiai konstruojama, ir žinojimo sociologija privalo analizuoti šito konstravimo procesus“. Kitaip tariant, žinojimas traktuojamas kaip savaime suprantama tikrovė. Žmogus ir socializacija tampa neatskiriami.

J. Lave ir E. Wenger (1991) tyrimai apie mokymąsi situacijose pratęsė L. Vygotsky (1994) tyrimus, pabrėždami mokymosi, vykstančio prasminguose socialiniuose kontekstuose, svarbą. Jiems svarbiausia mokymosi santykis ir socialinės situacijos, kuriose tas mokymasis vyksta: mokymasis vyksta besąlygiškai dalyvaujant procese, o ne dalyvių galvose. Užuoat paklausę, kokio tipo pažintiniai procesai ir konceptualios struktūros yra, jie klausia, kokio tipo socialiniai įsipareigojimai suteikia tinkamą kontekstą mokymuisi vykti. Minėti autoriai teigia, kad mokymasis yra socialinė praktika, kur asmuo „formuojasi savo tapatybę ir ryšius su kitais ir su savo bendruomene, besimokydamas elgesio būdų, vertybių, įgydamas žinių“ (Tinning, Kirk & Evans, 1993, p. 146). Anot L. Vygotsky (1999), santykiai su kitais buvo svarbiausias elementas mokymosi procese, kai prasmė bendrai sukuriama ugdytinių per socialines sąveikas, kalbą ir kultūrą visos mokymosi aplinkos (Ussher & Gibbes, 2002).

Mokymasis yra buvimo socialiniame pasaulyje būdas, o ne būdas kažką apie tą pasaulį sužinoti. Besimokantieji, kaip bendresnio pobūdžio stebėtojai, yra įtraukti ir į savo mokymosi kontekstus, ir į platesnį socialinį pasaulį, kuriame šie kontekstai atsiranda. Be tokio išitraukimo nėra mokymosi, o kur tik toks dalyvavimas yra nuolatinis, mokymasis vyksta (Lave & Wenger, 1991). Šio proceso metu ugdytojai vadovaudamiesi ugdytinių mokymosi patirtimi suvokia bendradarbiavimo vaidmenį. Toks požiūris į mokymąsi atitinka J. Piaget (1997) idėją, kad ugdytiniai geriausiai mokosi, kai atranda patys, kai iškelia bendrą klausimą, ir dėl kurio stiprėja suvokimas ir informacijos įsisavinimas (McInerney, 2015). Kad mokymasis būtų prasmingas ir nuolatinis, L. Vygotsky (1978) nuomone, socialinė sąveika turi būti nuolatinė ir aktyviai įtraukianti ugdytinį.

O. Batutis, L. Gadeikis (2009) teigia, jog dalyvaujantis mokymasis (si) veiklose ugdytinis prisiriša emociškai prie ugdytojų, bendraamžių, todėl būtent mokyklinis amžius svarbus ugdytinių socializacijai. Šis laikotarpis laiduoja ugdytinių ir aplinkos poveikio abipusį ryšį, padeda tobulinti ugdytinių galias, išmokti naujų elgesio normų. B. Žygaitienė, J. Sinkevičienė (2014) pritaria, kad neformaliojo mokymasis (si) kontekstas yra palanki jaunimo socializacijai aplinka.

A. Giddens (2005), socializacijos veiksmus apibrėžęs kaip „grupės arba socialinius kontekstus“, kuriuose vyksta socializacijos procesas, išskiria du šio proceso etapus: pirminę socializaciją ir antrinę socializaciją. „Pirminė socializacija, apimanti kūdikystę, vaikystę, – pats intensyviausias kultūros mokymosi laikotarpis, nes vaikai mokosi kalbos, elgesio modelių, kurie sudaro pagrindą tolesniam mokymuisi. Šiuo etapu svarbiausias socializacijos veiksnys – šeima. Antrinė socializacija vyksta vėlyvoje vaikystėje ir brendimo metais. Šiuo laikotarpiu didelė reikšmė tenka mokyklai, bendraamžių grupėms, organizacijoms, žiniasklaidai, darbovietei“ (Giddens, 2005, cit. Baužienė, 2010, p. 39).

L. Jovaiša (2007) akcentuoja, kad jaunystės periodas pasižymi santykių su bendraamžiais svarba. „Neformalioje veikloje mokymuisi bendradarbiaujant, o kartu ir bendravimo, darbo komandoje, kritinio mąstymo ir kitų socialinių įgūdžių lavinimui yra palankios sąlygos“ (Žemaitytė, 2006, p. 83). Būtent būrelių, klubų metu ugdytiniai bendraudami tarpusavyje įgyvendina savo idėjas, tikslus, realizuoja pomėgius ir saviraiškos poreikį.

M. Barkauskaitė (2001, 2004) teigia, jog ypač svarbus neformalusis ugdymas asmenybės tapsmui. Tai prisideda ne tik prie ugdytinių poreikių ir interesų tenkinimo, bet ir gerina socializacijos procesą. Neformalusis ugdymas turi užtikrinti laisvą ir nevaržomą ugdytinių bendravimą (Kvieskienė, Petronienė, 2007).

Neformalusis ugdymas taip pat skatina plėtoti individualius santykius ne tik tarp paauglių, bet ir su ugdytojais. Pagerėja bendravimo įgūdžiai ne tik su tėvais, bet ir kitais suaugusiais bendruomenėje (Russell, 2001). Matydami elgesio modelius ir sąveikaudami su juos prižiūrinčiais suaugusiais žmonėmis, paaugliai supranta ir gerina bendravimą su savo šeima emocinėje, žinių keitimosi ir asmeninėje srityje.

Taigi apibendrinant galima teigti, kad mokymasis vyksta besąlygiškai dalyvaujant prasminguose socialiniuose kontekstuose, kurie skatina aktyvų ugdymo(si) procesą. Šiame procese susijungus savęs suvokimui ir saviraiškos komponentams atsiranda sąlygos vertybių kristalizavimuisi. Būtent šis ugdytinių amžiaus periodas (jaunystė) pasižymi santykių su bendraamžiais svarba. Ugdytiniais svarbiausia mokymosi santykis ir socialinės situacijos, kuriose tas mokymasis vyksta.

3.3.3.2. Pagarbos poreikiai

Pagarbos poreikius (angl. *esteem needs*) A. Maslow suskirstė į dvi kategorijas: pirmą, pagarbą sau (orumas, pasiekimas, meistriškumas, nepriklausomumas) ir antrą, kitų reputacijos ar pagarbos troškimas (pvz., statusas, prestižas) (Maslow, 1987, p. 64).

S. Benes ir H. Alperin (2016) teigia, kad, plėtodami pagarbą sau, skatiname savęs ir savo gebėjimų suvokimą. Savigarbai (angl. *self-esteem*) daro įtaką ir kitų išreiškiamą pagarbą. Šie pagarbos poreikiai susiję su savaveiksmiškumo (angl. *self-efficacy*) (tikėjimas, kad žmogus turi galimybę pasiekti užsibrėžtą tikslą) konstruktą. Žmonės, turintys didesnę savigarbos lygį, greičiausiai taip pat turės didesnę savaveiksmiškumo lygį, kuris turi įtakos jų gebėjimams keisti ar ištraukti iš tam tikrą elgesį (Joseph ir kt., 2014). Ugdytinių mokymas, kaip svarbu gerbti save ir kitus, yra pagrindas ugdyti ar rūpintis savo sveikata. Pavyzdžiui, negalime tikėtis, kad mokiniai nustatys ateities tikslą, jei netiki, kad jie gali kontroliuoti rezultatus. Taigi savaveiksmiškumas yra svarbi žmogaus elgesio reguliacijos sąlyga (Bandura, 2009).

Savigarba, plėtojama dalyvaujant įvairiose fiziškai aktyviose veiklose, pvz., bėgant maratoną, leidžia išreikšti savivaizdį (angl. *self-image*) ir gauti socialinį patvirtinimą apie tai, kad maratono dalyviai pasižymi aukštu savikontrolės lygiu (Vega, Toscano, 2018).

A. Meškauskienė (2015) teigia, kad bendradarbiaujant, kartu svarstant, diskutuojant, aiškinantis ne tik formuojasi pažinimo struktūros, bet ir stiprėja mokinio socialiniai įgūdžiai, pasitikėjimas savo galiomis. R. Čiužas (2007) pažymi, jog ugdytiniai gali būti partneriais, nes siekia tokio pat tikslo. Anot D. Šukytės (2007), žvelgiant iš neformaliojo ugdymo perspektyvos, ugdytinis šioje veikloje gali įgyti ir tobulinti bendravimo su jį supančiais žmonėmis įgūdžius, tobulėti plėtodamas savo kūrybiškumą. R. Malinauskas (2010) teigia, kad sporte palaikomos humanistinės vertybės: sveikata, fizinis tobulėjimas ir žmogiškasis bendravimas.

Apibendrinant galima teigti, kad sėkmingas bendradarbiavimas ir bendravimas tarp ugdytinių yra svarbus mokymosi aplinkos veiksnys. Pabrėžtina, jog būtent neformaliojo ugdymosi aplinka išsiskiria sąlygomis, kurios laiduoja efektyvesnę bendradarbiavimą su bendraamžiais. Būtent per šiuos procesus ugdytiniai gali įgyvendinti pagarbos poreikius. Ugdytinių pagarba suprantama kaip pagarba sau ir kitų pagarbos troškimas. Fiziškai aktyvios veiklos prisideda prie pagarbos poreikių plėtojimo.

3.3.3.3. Sąlygų saviraiškai sudarymas

Socialinės aplinkos reikšmę vaiko pažinimo raidai pagrindė L. Vygotskis (1998) teigdamas, kad vaiko mokymasis prasideda nuo aplinkos. L. Vygotskis (1999) rėmėsi J. Piaget (1973) požiūriu kurdamas socialinio konstruktyvizmo teoriją ir sutelkdamas dėmesį į santykį tarp besimokančiojo ir socialinių sričių. Jis manė, kad mokymasis pirmiausia kyla iš santykio su aplinka, o ne kaip individualistinis procesas. Kitaip tariant, ugdytiniais paliekama erdvė savo asmeninei tikrovei kurti.

Mokymosi procesą L. Vygotskis sieja su vaiko psichikos vystymosi zonų konceptais. Jis išskiria dvi zonas: aktualaus vystymosi zoną (realios, egzistuojančios vaiko galimybės) ir artimiausiąją vystymosi zoną (potencialios vaiko galimybės siejamos su galimybėmis suvokti mokomąją medžiagą padedant mokytojui). Artimiausiąją vystymosi zoną L. Vygotskis apibūdina „atstumu tarp vaiko esamo raidos lygio, vertinamo pagal gebėjimą savarankiškai spręsti problemas, ir jo galimo raidos lygio, vertinamo pagal gebėjimą spręsti problemas padedant suaugusiajam arba bendradarbiaujant su bendraamžiais“ (Вьготский, 1984, p. 86). Taigi būtina išlaikyti ugdytinio autentiško mokymosi ir asmenybės unikalumo supratimą, o parenkant užduotis atsižvelgti, kad jos nebūtų per lengvos, atitiktų aktualųjį mokinio išsivystymo lygmenį ir skatintų eiti į priekį bei tobulėti.

Remiantis L. Vygotskio požiūriu, pagrindinis ugdytojo uždavinys – sukurti tinkamą mokymo(si) aplinką, atskleidžiančią ugdytinio vidinį potencialą, skatinančią siekti naujų žinių bei įgūdžių, palaikant ugdytinio iniciatyvas mokymo(si) proceso metu. Mokymasis, grindžiamas ugdytinio artimiausiąją vystymosi zona, yra orientuotas į ugdytinį ir suteikia jam galimybes sieti mokymosi veiklą su sociokultūrine aplinka, įprasminti savo individualų patyrimą visuomenės kontekste. Ugdytiniai patiekiami užduotis neturėtų būti tokia sunki, kad jis negalėtų jos, net ugdytojo padedamas, įveikti ir viršyti potencialųjį išsivystymo lygmenį (Bitinas, 2000).

Taigi, remiantis socialinio konstruktyvizmo nuostatomis (Berger, Luckmann, 1999), ugdymo procesui daro įtaką išankstinė ugdytinio nuomonė, patirtis, žinios ir ugdytinį supanti aplinka. Ugdytojas formuodamas edukacinę aplinką turėtų leisti ugdytiniui įsigilinti į savo turimas žinias bei įgytą patirtį ir tai susieti su nauja informacija (Gudžinskienė, 2008). Taigi, ugdytinių interpretuojami socialiniai reiškiniai kuria žinias realaus gyvenimo ir turimos patirties kontekste.

Būtina aptarti ir humanistinio ugdymo nuostatas saviraiškos kontekste. A. Maslow ir K. Rogers yra žymiausi humanistinės asmenybės teorijos atstovai. Anot A. Maslow (2009), būtina, kad ugdytinis būtų paskatintas mokytis, įgyjamos žinios jam būtų naudingos. Kitaip tariant, dėmesys žmogui, jo tapatumui, saviraiškai, gebėjimui suprasti, vertinti save ir kitus sudaro humaniškumo esmę.

Humanistinės teorijos nuostatos (Maslow, 1970; Rogers, 1969) remiasi šiais ugdymo principais: svarbu, jog faktinės žinios netaptų svarbesnės nei mokymosi mokytis poreikis, būtinas ugdytinių suvokimas, ko jiems reikia ir ką jie nori sužinoti, bei gebėjimas veiklos pasirinkimo klausimu. Taigi neformaliajame ugdyme svarbu sukurti aplinką, palankią ugdytinių saviraiškai ir gebėjimų plėtojimui, konstruoti sėkmės išgyvenimo situacijas, palaikančias ugdymo(si) motyvaciją, stiprinančias savigarbą. Humanistinės teorijos požiūriu vienintelis reikšmingas vertinimas yra savęs vertinimas, todėl svarbiausiu ugdytinio mokymosi veiklos prasmingumo rodikliu yra laikomas paties ugdytinio savo mokymosi veiklos vertinimas.

Humanistinio ugdymo koncepcijos pagrindas – įsitikinimas, kad ugdytiniui būdingas saviraiškos poreikis, ir ugdytojas, organizuodamas neformaliojo ugdymo(si) aplinką, turi juo remtis, turi stengtis, kad ugdytiniui neformaliojo ugdymo(si) veikla būtų reikšmingas įvykis. Tai skatins ugdytinį įsitraukti į šią veiklą. Taigi ugdytinių saviraiškai būtina palanki aplinka. Ugdytiniams turi būti sudaryta daugiau galimybių išmokti, kaip būti fiziškai aktyviems, o ne išmokti kurio nors sportinio užsiėmimo turinio. Taip pat pabrėžtina, jog ugdytiniai tobulėja tik tada, kai jie nejaučia baimės (Maslow, 1970; Rogers, 1969).

Kaip pažymi L. Jovaiša (2007), vidurinės jaunystės laikotarpis (18–20 metų) pasižymi atsakomybės už savarankišką veiklą susiformavimo svarba. Jaunimo neformaliojo ugdymo(si) veikla padeda plėtoti saviraišką bei kompetencijas, būtinas asmenybės brandai.

Neformaliajame ugdyme aplinka turėtų būti pačių ugdytinių veikliama ir patraukli jiems. Ugdytiniai turėtų prisidėti prie taisyklių kūrimo ir didesnės atsakomybės, tačiau padaryti neteisingi sprendimai neturėtų turėti jokių neigiamų pasekmių. Tokia aplinka leistų jiems eksperimentuoti, įsivertinti savo jėgas, kaupiti įvairią patirtį. Tai akcentuoja I. Žemaitytė (2006): „Neformalusis jaunimo ugdymas pasižymi tikslingu poveikiu asmenybei, tačiau nėra taip griežtai apibrėžiamas ir nuspėjamas kaip formalus ugdymas. Neformaliųjų susivienijimų (profilinių būrelių, organizacijų, laisvalaikio organizavimo centrų, klubų, studijų ir kt.) veikla pasižymi pedagoginio, psichologinio pobūdžio pranašumais, dirbama nedidelėmis grupėmis arba individualiai, nėra būtino susiskirstymo į klases pagal amžių, neteikiama reikšmė hierarchinei priklausomybei.“

Saviraiška užtikrina ir asmenybės brendimą. „Laisvas išsiskyrimas atskleidžia mokinių poreikius ir požiūrius, nuostatas, vertybines orientacijas, vidinio gyvenimo problemas ir kitokius sunkumus“ (Jovaiša, 2007, p. 258).

Europos Sąjungos pagrindinių teisių chartijos (<https://fra.europa.eu/lt/charterpedia/article/11-saviraiskos-ir-informacijos-laisve>) 11 straipsnyje teigiama, kad „Kiekvienas turi teisę į saviraiškos laisvę. Ši teisė apima laisvę turėti savo įsitikinimus, gauti bei skleisti informaciją ir idėjas valdžios institucijoms nekludant ir nepaisant valstybių sienų.“ Tai konkrečiai įgyvendinama neformaliojo švietimo srityje vykdant įvairius tarptautinius projektus. Taigi ypač svarbu neformaliojo ugdymo(si) veiklose yra laisva saviraiška.

Fizinis aktyvumas jaunystės periodu nėra baigtinis vyksmas – tai nuolat kintanti būseną, siejama su sąmoningu, nuosekliu žinių įsisavinimu ir supratimu, patirties refleksijomis, aktyvinančiomis holistinio sveikatos ugdymo(si) suvokimą, siekiant mokinio asmenybės augimo (Adaškevičienė, Strazdienė, 2017). Būtent sveikatą stiprinančio fizinio aktyvumo ugdymo strategijos yra veiksmingos, kai jos orientuojamos į asmens žinių, gebėjimų ugdymą, ypatingą dėmesį skiriant vertybinių nuostatų įprasminimui, siekiant vidinių asmenybės pokyčių.

E. Adaškevičienė, N. Strazdienė (2017) pažymi, kad labai svarbu teisingai suplanuoti mokinio dienos (mokymosi, aktyvaus ir pasyvaus poilsio, miego) režimą ir mitybą. Ypač svarbu darni ir tikslinga aktyvaus ir fiziškai pasyvaus poilsio tvarka, nes ji užtikrina normalią visų žmogaus organizmo sistemų veiklą.

Humanistiškai orientuotą ugdytinių fizinį ugdymą(si) pripažįsta daugelis mokslininkų (Daukila, Dumčienė, 2006; Barkauskaitė, Gribniakas, 2007). Tačiau J. Ruškus ir kt. (2009, p. 81), atlikę Lietuvos mokinių neformaliojo ugdymo tyrimą, pažymi, kad „Neformaliojo švietimo sistemoje geriausiai įgyvendinami užimtumo ir socializacijos tikslai, kurie traktuotini kaip minimalūs, bet natūralūs. Tačiau mokinių individuacijos tikslai gerokai ambicingesni, į vaiko saviraišką ir asmenybės savikūrą orientuoti tikslai įgyvendinami gana vangiai.“

Anot A. Maslow (1970), idealus žmogus yra save išreiškiantis žmogus. Tai pasiekti galima tik patenkinus žemesniuosius poreikius. Visi poreikiai išsidėsto tokia seka: fiziologiniai, saugumo, meilės (bendrumo), pagarbos ir saviraiškos. Aukštesnieji poreikiai negali būti pasiekti, kol nepatenkinami žemesnieji poreikiai. Saviraiškos poreikis įvardijamas kaip vidinis, kuris padeda ugdytiniui tobulėti, atskleisti savo galias. Tai nuolatinis ir nesibaigiantis procesas. Atsakingumas, kūrybiškumas, gebėjimas bendrauti padeda realizuoti saviraiškos poreikį.

Lietuvos mokslininkai (Kvieskienė, Petronienė, 2007; Žemaitytė, 2006, p. 83) akcentuoja, jog neformalusis mokinių švietimas privalo funkcionuoti, kad ugdytiniai per įvairias veiklas (meninę, sportinę) galėtų realizuoti individualius saviraiškos poreikius. J. Ruškus ir kt. (2009) pažymi, jog individualizacija yra individo, asmenybės savikūros ir savirealizacijos būdas ar procesas.

Anot L. R. Allen, R. J. Barcelona (2011), neformalusis ugdymas reikšmingas jaunimo gyvenime, nes suteikia individualaus pasirinkimo galimybes. Taip pat šios veiklos, kurias pasirenka jaunuoliai neformaliajame ugdyme, yra svarbios, nes jos

suteikia lankstumo ir laisvės plėtoti savo kylančius interesus (poreikius). Būtent demokratinis ugdymas leidžia plėtoti įvairius interesus. Galėdami pasirinkti, kuriose veiklose dalyvauti, jaunuoliai tobulina sprendimo priėmimo įgūdžius. Šios veiklos atskleidžia jų interesus, vertybes ir tikslus. Tokiu būdu galima, atsižvelgiant į jaunimo poreikius, įtraukti juos į veiklas, reikšmingas jiems ir bendruomenei (Rogers, 2005, 2014). Taigi svarbu, kad neformaliojo ugdymo(si) aplinka būtų patraukli jaunam žmogui tenkinti saviraiškos poreikius.

A. Šarkauskienė (2015) nurodo, jog mokinių pasirinkimui dalyvauti neformaliojo ugdymo užsiėmimuose turi įtakos vidinė motyvacija – noras būti stipriam ir sveikam, bei saviraiškos poreikis – siekis realizuoti savo gabumus. Ne tokie svarbūs komponentai yra socialinės aplinkos įtaka: draugų dalyvavimas šioje veikloje ir pedagogo asmenybė. Autorė teigia, kad praktikoje dominuoja fiziškai pajėgiausių vaikų, kurie dažniausiai treniruojami ir kitose institucijose, ugdymas, kadangi ši veikla yra reikšminga mokyklos įvaizdžio formavimo priemone. Taigi galima teigti, jog mažesnio fizinio ir funkcinio pajėgumo bei silpnesnės sveikatos vaikų saviraiška yra ribota (Ben-Ami, 2017).

Kuriant edukacines aplinkas dažniausiai vadovujamasi įgalinančios edukacinės aplinkos konceptu (Jucevičienė ir kt., 2010), išryškinančiu veiksniais, kurie sąlygoja šios edukacinės aplinkos dinamiškumą ir jos galimybes transformuotis į įvairių besimokančiųjų asmenines mokymosi aplinkas. Tai svarbu ypač ugdytojui, kuris yra atsakingas už neformalios ugdymo(si) aplinkos konstravimą.

Tyrimo rezultatai parodė, jog merginų saviraiškai svarbu suvokimas apie jų asmenybės išskirtinumą, kad pasirinktoje veikloje neturėtų jausti baimės, ir svarbu nebijoti išbandyti norimą veiklą. Išanalizavus gautus duomenis pastebėta, kad saviraiškai kliudo psichologinės kliūtys, t. y. naujų fiziškai aktyvių veiklų išbandymo baimė. Tai gali tapti kliūtimi realizuoti savo saviraiškos poreikį.

Esminis fenomenas. Teorinio kodavimo metu iškilęs esminis fenomenas „Man patiko iš tikrųjų“ įvardijamas kaip įsijautimo būseną, kurios metu mintimis ir emocijomis įsigilinama į neformaliojo ugdymo(si) veiklą, jaučiamas santykis su kitais dalyviais.

Pasak L. Jovaišos (2007, p. 100), įsijautimas (angl. *empathy*) turi kelias reikšmes: 1) „įsigilinimas mintimis ir emocijomis į daiktus, reiškinius ar žmogų; 2) kito žmogaus minčių, jausmų, būsenos perėmimas. Įsijausti – tai pasiimti kito mintimis, požiūriais, nuostatomis, jausti santykius su kitais taip, kaip juos jaučia tas, su kuriuo bendraujama, nekritiškai perimti kito išgyvenimus. Įsijautimas – viena iš pagrindinių sąlygų, leidžiančių suprasti ir vertinti kitą žmogų. Jei pedagogas sugeba įsijausti, jis gali tiksliai diagnozuoti mokinio dvasinį gyvenimą, jį vertinti, priimti pedagogiškai vertingus jo ugdymo sprendimus.“

Taip pat svarbu aptarti ir būsenos sąvoką. „Būseną – neaiškiai suvokiamų vidinių ar išorinių poveikių visumos atspindėjimas, pasireiškiantis psichinių procesų savitumu. Mokinių psichinė būseną per pamokas, pertraukas, egzaminus, po jų ir t. t. skiriasi. Kartais psichinės būsenos poveikis atminčiai, mąstymui, dėmesiui, jausmams yra neigiamas, kartais teigiamas. Psichinės būsenas, ypač nuobodulį, de-

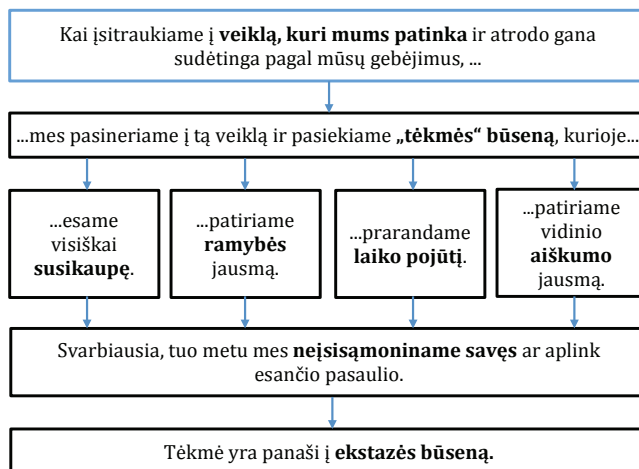
presiją, euforiją, apatiją, frustraciją, nuovargį ir pan., yra sunku valdyti. Jos būna trumpalaikės ir ilgalaikės, stiprios ir silpnos, normalios ir patologinės. Ugdytojas turi į jas atsižvelgti ir numatyti individualaus priėjimo būdus“ (Jovaiša, 2007, p. 43).

Humanistinės ugdymo(si) teorijos atstovai (Maslow, 1969a; Rogers, 1969), analizuodamai, kaip būtų galima apibrėžti, kas yra geras ir laimingas gyvenimas, paskatino pozityviosios psichologijos judėjimo atsiradimą. Šio judėjimo centrinė sąvoka „tėkmė“ tapo neatskiriama šio naujo, optimistinio požiūrio dalimi.

M. Csíkszentmihályi terminą „tėkmė“ (angl. *flow*) išsamiai aptaria 1990 m. išleistoje knygoje „Tėkmė: optimalaus patyrimo psichologija“ (angl. *Flow: The psychology of optimal experience*). Šia autorius, analizuodamas, kaip įvairių profesijų atstovai (dailininkai, muzikantai, chirurgai, verslo lyderiai, sporto ir įvairių žaidimų dalyviai) jaučiasi darbe ir laisvalaikiu, išsiaiškino, kad įsitraukę į mėgstamą veiklą, kurią sugeba gerai atlikti, visi jie išgyvena panašius pojūčius. Jie teigė pasiekiantys tokią proto būseną, kai nebejaučia savęs ir viskas vyksta tarsi savaime.

Pasak šio termino autoriaus, tėkmės pojūtis kyla „dėmesiui susiaurėjant į vieną aiškiai apibrėžtą tikslą“ (Benson et al., 2012, p. 199). Mes jaučiamės įsitraukę, susikaupę, įsigilinę. Žinome, kas turi būti atlikta, ir gauname tiesioginį grįžtamąjį ryšį, kaip mums sekasi. Pavyzdžiui, muzikantas iškart žino, ar jo grojamos natos skamba teisingai, teniso žaidėjas žino, kad jo mušamas kamuoliukas pasieks tikslą.

Tėkmės būseną patiriantys žmonės taip pat minėjo laiko pojūčio praradimą, aiškumo ir ramybės jausmą. M. Csíkszentmihályi (1990) palygino tėkmę su ekstaze („būti už savo ribų“) (19 pav.). Didžiausias tėkmės būsenos teikiamas malonumas yra jausmas, kad esi už kasdienybės ribų, visiškai atsiskyręs nuo įprastų gyvenimo rūpesčių. M. Csíkszentmihályi manė, kad tėkmės būseną ypač svarbi, kad galėtum džiaugtis bet kuria veikla ir galiausiai visaverčiu gyvenimu apskritai.



19 pav. Tėkmės struktūra

Sudaryta darbo autoriaus remiantis D. Buckingham ir kt., 2017.

Tačiau kaip pasiekti tėkmės būseną? M. Csíkszentmihályi nagrinėjo žmonių, nuolat pasiekiančių šią ekstazinę būseną, atvejus ir suvokė, kad ji pasireikšdavo visuomet, kai veiklos keliamas iššūkis atitikdavo žmogaus įgūdžius; užduotis yra tokia, kurią galima atlikti, bet kartu išplečianti žmogaus gebėjimus ir reikalaujanti visiško susikaupimo. Prie tėkmės būsenos veda tik tinkama gebėjimų ir sudėtingumo pusiausvyra. Jei įgūdžiai nepakankami užduočiai atlikti, darosi neramu, o jei užduotis per lengva, ji kelia nuobodulį ir apatiją.

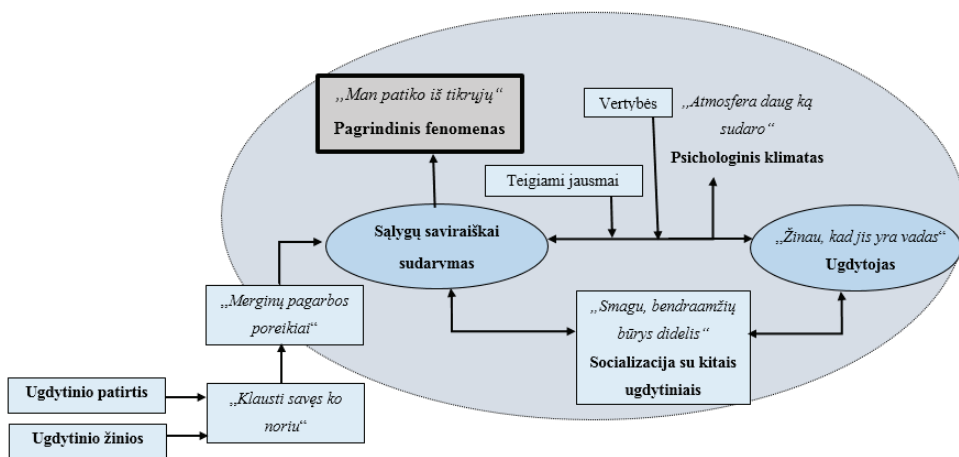
M. Seligman (1975, 1991, 2002) pozityviosios psichologijos tikslą palygino su Aristotelio *eudaimonijos* – „laimingo gyvenimo“ – siekimu. M. Seligmanas teigia, kad tai nėra mus nelaimingus padarančių dalykų panaikinimas, o veikiau dalykų, kurie padaro mus laimingus, skatinimas. Anot autoriaus, ypač laimingi, patenkinti žmonės labiau sugyvena su kitais ir geba džiaugtis draugija. Jie gyvena „malonų gyvenimą“, vieną iš trijų skirtingų gyvenimo tipų (kiti – „geras gyvenimas“ ir „prasmingas gyvenimas“). Siekis patirti kiek galima daugiau malonumo, regis, teikdavo laimės, tačiau M. Seligmanas suprato, jog dažnai ji būdavo trumpalaikė. Nors ne taip aiškiai, bet geras gyvenimas, arba darnūs santykiai ir sėkmingas įsitraukimas į darbą ir veiklą, suteikia gilesnę, ilgiau trunkančią laimę. Panašiai didesnę pasitenkinimą teikia ir prasmingas gyvenimas arba kitiems ar kažkam didesniam už save patį pasitarnaujanti veikla.

M. Seligmanas taip pat pastebėjo, kad ir geras, ir prasmingas gyvenimo būdai apima veiklas, kurias M. Csíkszentmihályi buvo įvardijęs kaip sužadinančias tėkmės būseną, arba gilų psichologinį įtraukimą. Pats M. Csíkszentmihályi tėkmės būseną laikė esminiu bet kokios veiklos elementu ir manė, kad ji yra ypač svarbi, jog atliekamas darbas teiktų daugiau pasitenkinimo.

Malonus gyvenimas neturi nieko bendra su tėkmės būseną, tačiau M. Seligmanas vis dėlto nustatė, kad visi jo tyrinėti „ypač laimingi žmonės“ mėgo bendrauti ir palaikė rimtus santykius. Pasak autoriaus, „santykiai tarp žmonių neužtikrina didelės laimės, tačiau be santykių ji negalima“. Geras ir prasmingas gyvenimas gali suteikti *eudaimoniją*, tačiau malonus gyvenimas irgi sustiprina pasiektą laimę. „Gyvenimo kokybė gali būti apibrėžiama terminais „hedonizmas“ ir „eudaimonija“. Iš antikos laikų atėjusi diskusija tęsiama ir šiuolaikiniame gyvenimo kokybės tyrimų diskurse. Hedonistinė laimė yra suprantama kaip individualių teigiamų patirčių visuma (patenkinami baziniai psichologiniai ir fiziologiniai poreikiai), o eudaimonija yra suprantama kaip pasitenkinimo ir laimės patyrimo lygmuo, atsiskleidžiantis nagrinėjant prasmės, kilnaus tikslo siekimo aspektus, sietinus su sudėtingesniais socialiniais ir kultūriniais gebėjimais“ (Fredrikson et al., 2013, cit. Orlova, 2014, p. 31).

Taigi apibendrinant galima teigti, kad yra daug sąvokų (tėkmė, eudaimonija, hedonizmas, geras gyvenimas, prasmingas gyvenimas ir t. t.), apibūdinančių laimingą gyvenimą ar tam tikrą veiklą, į kurią įsitraukia žmonės. Tačiau šiame darbe esminė kategorija suprantama kaip įsijautimo būseną, pasižyminti psichinių procesų, kuriems įtaką daro vidinių ir išorinių poveikių visuma, savitumu. Kitaip tariant, tai yra psichinė būseną, kuri turi įtakos ugdymui(si). Ji gali būti trumpalaikė ir ilgalaikė, stipri ir silpna, normali ir patologinė.

Visos subkategorijos buvo sujungtos į kategoriją „Merginų pagarbos poreikiai“. Iš atliktos teorinio kodavimo analizės matyti, jog merginos neformalioje ugdymo(si) aplinkoje realizuoja daugelį savo poreikių. K. Charmaz (2014) teigia, kad teorinio kodavimo metu ieškoma tinkamų duomenų grindžiamosios teorijos vystymui. Pagrindinis šios tyrimo dalies tikslas – detalizuoti ir tobulinti sukurtos teorijos kategorijas. Duomenų ieškojimas buvo atliekamas tol, kol nebebuvo aptinkama naujų duomenų išskylančioms kategorijoms. Konstruktivistinės grindžiamosios teorijos autorė K. Charmaz (2014) pažymi, jog teorinio kodavimo rezultatai priklauso tik konceptualiam grindžiamosios teorijos duomenų kontekstui, tai nereprezentuoja populiacijos ir nenaudojama bendros statistikos apibendrinimui (20 pav.).

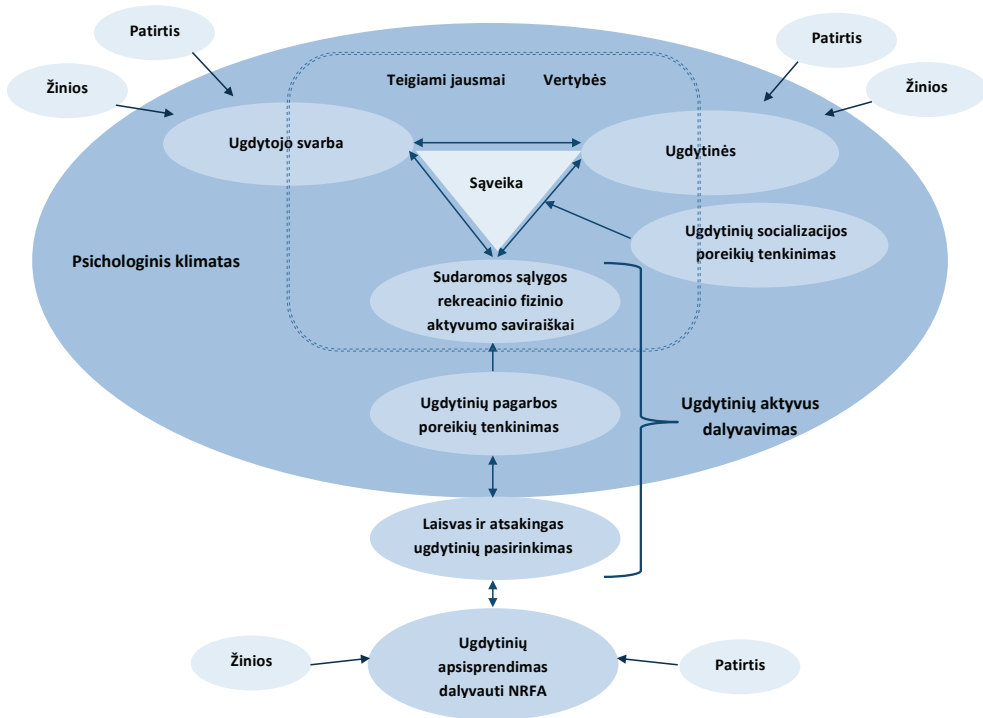


20 pav. Pagrindinio fenomeno sąsajos su kitomis kategorijomis schema
Sudaryta darbo autoriaus.

DISKUSIJA

Diskusijos dalyje pristatomi disertacijos autoriaus konceptualūs svarstymai, remiantis teorinėje dalyje išskirtais kitų mokslininkų atliktais tyrimais ir sukonstruotos grindžiamosios teorijos rezultatais.

Disertacinio tyrimo diskusijos dalis parengta, laikantis grindžiamosios teorijos principų: kitų autorių darbuose ieškoma sukonstruotos teorijos esminių kategorijų bei jas paaiškinančių subkategorijų panašumų ir skirtumų, reikšmių, kontekstų, dimensijų, analitinių patvirtinimų ir pagrindimų (Charmaz, 2006). Taikant konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos metodologiją (Charmaz, 2014) sukurta grindžiamoji teorija „Neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumas merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui“ (žr. 21 pav.).



21 pav. Grindžiamoji teorija, paaiškinanti, kaip neformali ugdymo(si) aplinka skatina profesinės mokyklos merginų rekreacinį fizinį aktyvumą (NRFA – neformalusis rekreacinis fizinis aktyvumas)

Sudaryta darbo autoriaus.

Ši grindžiamoji teorija paaiškina, kodėl merginos įsitraukia į neformalią ugdymo(si) aplinką, atsako į klausimą, kokios charakteristikos padeda joms patirti įsijautimo būseną.

Esminis fenomenas „Man patiko iš tikrųjų“ įvardijamas kaip įsijautimo būseną, kurios metu mintimis ir emocijomis įsigilinama į neformaliojo ugdymo(si) veiklą, jaučiamas santykis su kitais dalyviais. Šiai būsenai atsirasti neformalioje ugdymo(si) aplinkoje, kuri skatintų merginų laisvalaikio fizinį aktyvumą, būtinos trys esminės neformalios ugdymo(si) aplinkos charakteristikos: 1. ugdytojo svarba; 2. psichologinis klimatas; 3. ugdytinių poreikių tenkinimas (socializacija su kitais ugdytiniais, pagarbos poreikiai, sąlygų saviraiškai sudarymas).

Ugdytojo svarba. Empirinio tyrimo rezultatai atskleidžia, kad ugdytojas yra svarbus edukacinės aplinkos kūrėjas. Tai patvirtina ir mokslininkų išvalgos, jog ugdytojas yra vienas pagrindinių ugdymo veikėjų (Bitinas, 2000; Targamadžė, 2010; Lamanauskas, 2012). Tačiau V. Targamadžė (2010) teigia, kad norint suprasti ugdymo esmę – visada ugdymo atskaitos taškai laikomi vertybiniais. Tad suprantama, kad ugdymo pagrindiniai veikėjai ugdytojas ir ugdytinis turi tapti subjektais. Pasak V. Targamadžės (2010), vertybės glūdi ugdymo centre, jos yra ugdymo(si) atskaitos taškas ir siekinys. Tai turi tapti ne tik deklaruojamais dalykais, bet ir ugdytinio savastimi, bet vargu ar tai pavyks, jei pats ugdytojas nesivadovaus šiomis vertybėmis projektuodamas ir įgyvendindamas ugdymo(si) procesą. Pavyzdžiui, pasak R. Zumero ir V. Gursko (2012), mokytojų ir visuomenės sveikatos specialistų kompetencijų trūkumas yra svarbūs fizinį aktyvumą slopinantys veiksniai, kaip ir pagarbos iš trenerių ar mokytojų stoka.

Humanistinių idėjų laikymasis ugdytoją skatina sąveikauti su ugdytiniu, būti empatiškam ir atžvilgti į patirtus išgyvenimus, nuoširdžiai ir atvirai bendrauti. Kitaip tariant, ugdymą apibūdina ugdytojų ir ugdytinių bendradarbiavimas (Bitinas, 2000). Pasak B. Bitino (2000), pedagogikos požiūriu tradiciniam ugdymui būdinga neigiamą nuostatą, kuri pernelyg idealizuoja ugdytojo ir ugdytinių veiklą. „Nors individo mokymasis sąveikaujant svarbus, tačiau būtina pažymėti, jog žmogus, kaip individas, visada mokosi vienas“ (Argyris, 1992, cit. Jucevičienė, 2010, p. 65).

Anot V. Targamadžės (2010), nors edukologai, psichologai, pavyzdžiui, B. Bitinas (2000), L. Jovaiša (2001), A. Pollard (2002), G. Petty (2008), kai kurie kitų sričių ir kryptų mokslininkai pabrėžia ugdymo veikėjų reikšmę šiame procese, tačiau neretai dar mažokai dėmesio skiriama ugdymajai ugdytinio ir ugdytojo sąveikai (dera pažymėti, kad konkrečiu metu ugdytojas ne visada yra konkretus žmogus, nes kartais tas vaidmuo tenka tam tikrai naudojančiam technologijomis sukurtai ar sukurtai poveikimo priemonei, pavyzdžiui, informacijai, įdėtai į elektronines laikmenas, ir pan., bet nedera pamiršti, kad už to visada slypi ugdytojas). Taigi galime teigti, kad būtent sąveikaudamas su ugdytiniu ugdytojas gali atlikti „palaikančiojo“ funkciją. Kadangi fizinis aktyvumas naudingas ir merginoms, ir vaikinams, skatinti bei motyvuoti reikia visus. Pasak R. Zumero, V. Gursko (2012), fizinio aktyvumo ugdymo metodikos bei standartai skirti vienodai tiek merginoms, tiek vaikinams, nors aplinka sportuoti dažniau padrasina ir paskatina vaikus, o ne merginas.

M. Mendelė-Leliugienė (2012), apibūdindama ugdytoją, remiasi A. Maslow, kuris teigia, kad ugdytojas turėtų atlikti pagalbininko, konsultanto, vadovo ir psichoterapeuto vaidmenis ir priimti ugdytinį tokį, koks jis yra. Tik tokiu atveju išblės

ugdytinio baimė, nerimas, sumenks gynybos siekis. Kalbėdamas apie tai, kad ugdytinis turi pajusti džiaugsmą mokydamasis, A. Maslow pažymi, kad ir ugdytojas, matydamas asmens augimą, savirealizaciją, turi patirti džiaugsmą (Maslow, 2009). V. Fominienės (2007) atliktas kokybinis tyrimas parodė, kad kūno kultūros pamokose vartojami gąsdinantys, draudžiantys, įžeidžiantys posakiai. Mokytojai dažnai viešai žemina mokinius, būna priešišškai nusiteikę, priekabūs, retai pagiria.

Pasak B. Bitino (2013, p. 195), „<...> humanistinės pedagogikos atstovai siūlo tokius pedagoginės sąveikos principus: 1) siekti nuoširdaus bendravimo su ugdytiniu, jį nuolat teigiamai vertinti skatinant intelektinio, emocinio bei valios potencialo plėtrą; 2) padėti ugdytiniui suvokti save, savo problemas, saviraidos tikslus ir transformuoti juos į veiklos motyvus; 3) bendradarbiauti su ugdytiniais planuojant ugdymo veiklą, kad jie pajautų atsakomybę už šią veiklą ir jos rezultatus; 4) optimizuoti ugdymo procesą, grindžiamą ugdytinių poreikiais“.

Svarbu atkreipti dėmesį, kad V. Lamanaukas (2012), analizuodamas pedagoginę sistemą pedagoginių sistemų lygiu, išskiria kai kurias efektyviam funkcionavimui itin reikšmingus posistemius: mokytojas – moksleivis, mokytojas – turinys, mokytojas – priemonės. Manome, jog šie posistemiai svarbūs ugdytojui kuriant palankią neformaliojo ugdymo(si) aplinką. Posistemyje „mokytojas – moksleivis“ itin svarbus veiksnys moksleivio ryšio su mokytoju laipsnis: nuo visiškos pasirinkimo laisvės iki itin griežtos determinacijos (Lamanaukas, 2012). Empirinio tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad, remdamasis humanistinės pedagogikos idėjomis, ugdytojas geba formuoti edukacinę aplinką, kurioje turinys ir priemonės yra patrauklios merginoms.

Kitas humanistinio ugdymo atstovas C. Rogers (1965) vertino tokias žinias, kurios yra pritaikomos. Pirmiausia, turi būti formuojamas suvokimas, kad ugdytinis susidūrė su problema. Antra, besimokantysis turi pajusti, kad jam padedantis kitas ugdytinis yra palankus, empatiškai suprantantis jo pasaulį. Tuo atveju jis galės priimti pagalbininko požiūrį. Siekiant užtikrinti šias sąlygas, C. Rogersas siūlo ugdytojui būti kiek įmanoma pačiu savimi ir laikytis savo nuostatų. Atviras ugdytojo jausmų išreiškimas leidžia geriau suvokti ir ugdytojų jausmus, nebūtinai ugdytiniai turi jausti tą patį. C. Rogersas nurodo, kad tokia nuostata ugdytojui yra svarbesnė už audiovizualinių priemonių panaudojimą. Apskritai ugdytojas, jo nuomone, yra greičiau mokymosi resursų radėjas nei jų perteikėjas. Ugdytinis pats turėtų spręsti, kuriomis ugdytojo pasiūlytomis priemonėmis jam reikia naudotis. Sykiu C. Rogersas griežtai pasisako prieš išorinę žinių kontrolę, pirmenybę teikdamas vidiniam žinių pasitikrinimui. Jo manymu, ugdytinis, naudodamasis mokymosi resursais, pats turi nusistatyti, kokių konkrečiai žinių jam reikia, ir jų siekti (Mendelė-Leliugienė, 2012).

Merginoms įsitraukiant į neformalią ugdymo(si) aplinką, paaiškėjo, kokiomis savybėmis turi pasižymėti ugdytojas: negriežtas, palaikantis ir dėmesingas visiems ugdytiniams. Analizuojant šias savybes, svarbu paminėti C. Rogerso požiūrį į ugdymą, kuris atliepia mokymo nedirektyvumą. Ugdytojui svarbu sudaryti sąlygas ugdytiniui mokytis. Taigi negriežtas, palaikantis ir visiems ugdytiniams dėmesingas

ugdytojas gali sukurti rekreaciniam fiziniam aktyvumui palankią edukacinę aplinką. C. Rogers (1961, 1965) net siūlo visiškai atsisakyti bendratinės formos „mokyti“ kaip neprasmingos ir vartoti ją su sangražos dalelyte – „mokytis“.

Būtent pasirinkta merginų neformaliojo ugdymo(si) aplinka laiduoja jų intuityvų žinojimą, kokių žinių joms reikia. Esminis rūpestis organizuojant rekreacinį fizinių aktyvumą yra tinkamos aplinkos parinkimas (McLean, Hurd, 2008). Tad ugdytojas, kurdamas edukacinę aplinką, turi atsižvelgti į minėtus veiksnius.

Apibendrinami galime teigti, jog ugdytojas turi bent jau nežlugdyti „igimto“ merginų smalsumo ir saviraiškos. Sprendimus, kaip konkrečiomis aplinkybėmis stiprinti merginų motyvaciją rekreaciniam fiziniam aktyvumui, turėtų priimti pats ugdytojas, pasitelkęs tinkamą neformaliojo ugdymosi aplinką.

Psichologinis klimatas. Empirinis tyrimas atskleidė, kad psichologinis klimatas įsitraukiant į neformalią ugdymo(si) aplinką yra svarbus veiksnys rekreacinėje fizinėje veikloje. Šio tyrimo rezultatai patvirtina humanistinės pedagogikos principais grindžiamą idėją (Rogers, 1969; Bitinas, 2000; Maslow, 2009), kad psichologinis klimatas yra svarbus ugdymo(si) elementas, pasižymintis optimistine ir džiugia ugdymo(si) atmosfera ir tolerancija, padedantis eliminuoti prievartą ir psichologinį spaudimą ugdytiniams, įveikti stresines situacijas (Bitinas, 2000).

Vieno iš humanistinės pedagogikos pradininkų C. Rogerso nuomone, svarbu, jog žmogus taptų pačiu savimi. Daugelis humanistų tiki vidinėmis žmogaus galimomis (Rogers, 2005; Maslow, 2009), tiki žmogaus integralumu ir jo vidinėmis galimybėmis. Ugdytinis, patekęs į saugią, laisvą, priimančią aplinką, auga ir bręsta, atskleidždamas savo vidines galimybes, tapdamas „visiškai funkcionuojančiu žmogumi“ (angl. *fully functioning person*). Taigi būtent psichologinis klimatas gali laiduoti saugią, laisvą ir priimančią aplinką.

„Humanistinei pedagogikai priskiriama *susiliejančiojo ugdymo* koncepcija, pabrėžianti intelektualinio ir emocinio komponentų vienovę ugdymo procese“ (Bitinas, 2000, p. 169). Taigi būtina pabrėžti neformaliojo ugdymo(si) svarbą.

Būtent dalyvaujant rekreacinio fizinio aktyvumo veiklose sužadinama tam tikra emocinė būsena ir individualūs jausmai, darantys šią veiklą išskirtinę (McLean, Hurd, 2008). Pradinis motyvas, skatinantis įsitraukti į šią veiklą, yra malonumo ir džiaugsmo siekis (McLean, Hurd, 2008). Tai būsena, kurią sukelia gera savijauta, pasitenkinimo jausmas, sėkmės išgyvenimas, asmeninės vertės ir malonumo pojūtis. Šias emocijas padeda sukurti ir ugdytinių dalyvavimas šioje veikloje.

D. McLean, A. Hurd (2008) teigia, kad žmonės į rekreacinę fizinę veiklą įsitraukia dėl psichologinių motyvų (atsipalaiduoti nuo streso, įveikti iššūkius, ypač dalyvaujant aktyvioje veikloje gamtoje, išlaikyti darbo ir poilsio balansą ir t. t.).

Taigi neformaliojo ugdymo(si) aplinkoje susiformavęs psichologinis klimatas yra svarbus merginų įsitraukimo į rekreacinio fizinio aktyvumo veiklas veiksnys. Todėl neformaliojo ugdymo(si) aplinka turėtų būti kuriama atsižvelgiant į psichologinį klimatą.

Ugdytinių poreikių tenkinimas. A. Maslow (1969) asmenybės raidos teorija pagrįsta poreikių piramide (fiziologiniai, saugumo, socializacijos, pagarbos ir savi-

raiškos poreikiai), kuria remiamės siekdami pagrįsti empirinio tyrimo rezultatus, t. y. esmines kategorijas (socializacija su kitais ugdytiniais, pagarbos poreikiai ir ugdytinių saviraiškos poreikiai). D. McLean, A. Hurd (2005, p. 127) teigia, kad „rekreacija gali būti naudinga tenkinant aukščiausius minėtos poreikių piramidės poreikius (socialinius, pagarbos ir saviraiškos)“.

Pasak A. Maslow (1970), saugumas yra vienas pagrindinių poreikių. Laisvalaikio veikla gali sukelti saugumo ir pasitikėjimo jausmus (plg. Chitturi ir kt., 2008). Ugdytiniai, įsitraukdami į aktyvaus laisvalaikio veiklas, atsižvelgia į saugumą (Briggs and Stebbins, 2014; Mutz and Müller, 2016; Pachana, 2016; Park et al., 2018).

Užsienio autoriai išskiria asmenybės veiksnį, kuris gali dar labiau sąveikauti su suvokiamu laisvalaikio veiklos saugumu, t. y. saugos sąmoningumu (pvz., Best ir kt., 2016; Habib ir kt., 2014; Rouit ir kt., 2016; Visentin et al., 2016). Tai reiškia, kad laisvalaikio dalyviai greičiausiai skiriasi pagal saugos sąmonę (angl. *safety consciousness*). Sąmoningesni ir galintys skirti saugią ir nesaugią laisvalaikio veiklą nesaugios greičiausiai atsisakys.

Taigi ugdytojas, kurdamas ugdymo(si) edukacinę aplinką, turi prisiminti, kad fizinį aktyvumą laisvalaikiu skatina malonumo, pasitenkinimo savimi, saugumo jausmai fizinio aktyvumo užsiėmimų metu (Zumeras, Gurskas, 2012). Ugdytinio emocinis saugumas, kitų ugdytinių nepagarbus elgesys gali mažinti ugdytinio motyvaciją, ugdytojas turėtų pasitelkti priemones, kurios didintų ugdytinio emocinį saugumą (Gudynas ir kt., 2010).

P. Gudynas ir kt. (2010, p. 9), remdamasis A. Maslow poreikių hierarchija, daro išvadą, kad ugdytiniai būtų labiau motyvuoti, jei:

- galėtų išreikšti save kurdami ir padėdami kitiems;
- galėtų aiškiai pajusti, kad tobulėja jų emociniai, psichomotoriniai, kūrybiniai gebėjimai;
- galėtų tenkinti savo amžiaus tarpsniui būdingus estetinius poreikius;
- jaustųsi įdomūs ir vertingi dėl savo asmeninių savybių;
- nebijotų reikšti savo jausmų dėl to, kad iš jų bus pasišaipyta;
- nebijotų pasirodyti kitokie, blogesni nei dauguma, nes kažko nesugeba;
- nebijotų susižeisti ar kitaip sau pakenkti, nes ugdytojas pasirūpina jų fiziniu saugumu.

L. Kyburienė (2009, p. 152), analizuodama klasės mokymo(si) aplinką, pažymi, kad „Tai aplinka, kuri atliepia subjekto norus, poreikius, pasirinkimus, taip pat valią ir apsisprendimą.“ Manome, kad neformaliojo ugdymo(si) aplinkos charakteristikos gali būti aktualios ir motyvuojant merginas įsitraukti į aktyvią rekreacinę fizinę veiklą, jeigu ugdytojas, kurdamas edukacinę aplinką, padeda joms tobulėti ir pažinti, išreikšti pagrindinius vidinius poreikius.

Pasitelkus gautus empirinius tyrimo duomenis galima koreguoti merginų neformaliojo ugdymo(si) aplinką. P. Gudynas ir kt. (2010) pažymi, jog ypač svarbu atsižvelgti į vidinius ugdytinių poreikius.

Socializacija su kitais ugdytiniais. Daugelis laisvalaikio užsiėmimų (pvz., tenisas, komandinės sporto šakos ar socialiniai klubai) yra socialinio pobūdžio. Juose

dalyvaujantys žmonės visuomet dar ir bendrauja, taip tenkindami įvairius socialinius poreikius: socialinio patvirtinimo poreikį, priklausomybės, socialinio statuso, socialinio pripažinimo, bendradarbiavimo, konkurencijos ir altruizmo (Brajša-Zganec et al., 2011).

Nors rekreacinis fizinis aktyvumas gali reikštis per individualias ar grupines veiklas (McLean, Hurd, 2008), tačiau būtent grupinėje veikloje vyksta socializacija su kitais ugdytiniais. V. Lamanuskas (2012), analizuodamas pedagoginę sistemą pedagoginių sistemų lygiu, išskiria efektyviam funkcionavimui itin reikšmingą posistemį: moksleivis – moksleivis. D. McLean, A. Hurd (2008) teigimu, žmonės buriasi į grupes pagal interesus. Tokiose grupėse galima ir draugiška konkurencija.

Tyrimo duomenys rodo, kad merginų socializacija su kitais ugdytiniais yra svarbus edukacinės aplinkos veiksnys (Kyburienė, 2009). Šio tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų (McLean, Hurd, 2008; Maslow, 2009) idėją, kad socializacija yra svarbus asmenybės vystymosi veiksnys. Humanistinė ugdymo teorija (Maslow, 1969a) remiasi žmogaus poreikių hierarchija, kurios centre (3 lygio poreikiai) – socializacijos siekis (šeimos, draugų, priklausymo įvairioms socialinėms grupėms ir kt.). D. McLean, A. Hurd (2008) teigia, kad pagrindiniai motyvai, skatinantys žmones įsitraukti į rekreacines fizines veiklas, yra socialiniai motyvai (susitikimas su draugais, santykių plėtojimas ir t. t.). Jie svarbūs daugeliui žmonių. Laisvalaikio teikiama nauda prisideda prie subjektyvios gerovės, tenkinant socialinius poreikius (Deci ir Ryan, 2010; Newman et al., 2014).

Socializacijos poreikiams tenkinti su kitais ugdytiniais svarbi ir laisvės koncepcija. Žmogui būdinga siekti išorinės ir vidinės laisvės. Nepriklausomybės poreikis neatsiejamas nuo jaunuolio ugdymo(si) ir socializavimo(si) procesų, kuriuos lemia išorinės sąlygos ir aplinkybės. Vidinė laisvė – tai gyvenimas pagal asmeninius įsitikinimus ir požiūrius, gyvenimas, laikantis tam tikrų principų (Šiaučiuilienė, 2012).

Pasak R. Zumero ir V. Gursko (2012), ugdytiniais kaip svarbus fizinį aktyvumą skatinantis veiksnys yra kitų ugdytinių dalyvavimas ir bendradarbiavimas bendrose veiklose. Tai sustiprina reikšmingumą pasirinktai veiklai, kai yra būtent asmeninis ugdytinio pasirinkimas, galimybė išbandyti save įvairiose sporto šakose ir kituose fiziškai aktyviuose užsiėmimuose. Taigi galima teigti, kad laisvalaikio įvairovė prisideda prie fizinio aktyvumo skatinimo. Būtent rekreacinis fizinis aktyvumas pasižymi savanoriškumu ir laisvu pasirinkimu (McLean, Hurd, 2015).

Ugdytojas gali merginoms padėti suprasti jų vietą tarp kitų ugdytinių, padėti pasijusti svarbiomis grupės, bendruomenės ar komandos narėmis. Svarbu, kad merginos mokytųsi pažinti savo emocijas, reikšti jausmus, bendradarbiauti, dalytis patirtimi, padėti kitiems, lavintų kitus socialinius įgūdžius.

Pagarbos poreikiai. Humanistinė ugdymo teorija remiasi A. Maslow pateikta asmenybės poreikių hierarchija, kurios ketvirtoje vietoje – pagarbos siekis (savigarbos ir kitų pagarbos). Pasak L. Jovaišos (2001), humanistinė psichologija ir pedagogika visiškai pasitiki žmogaus galiomis savarankiškai spręsti asmenines ir socialinių santykių problemas, įveikti darbo ir mokymosi sunkumus. Tačiau B. Bitinas (2000)

teigia, kad tradiciniam ugdymui būdingas ir perdėtas ugdytojo rūpinimasis ugdytiniais, nesudarant sąlygų patiems ugdytiniais pasirūpinti savimi. Todėl tai mažina merginų galimybes tenkinti pagarbos poreikius.

Tyrimo duomenys rodo, jog merginų pagarbos poreikiai yra svarbus edukacinės aplinkos veiksnys. Dažniausiai pagarbos poreikius mokslininkai suvokia kaip savigarbos, pasiekimų pasirinktoje veikloje ar pritarimo pasirinktai veiklai poreikius (Maslow, 2009). L. S. Unger ir J. B. Kernan (1983) svarbiu laisvalaikio veiklos veiksmu laiko meistriškumą. Laisvalaikio veikla, leidžianti žmonėms patirti, kad jie įgyja meistriškumo, daro didelį teigiamą poveikį (pvz., asmuo gali patirti meistriškumo jausmą laimėjęs sudėtingą žaidimą (Sonnentag ir Fritz, 2007; Newman et al., 2014). Pažymėtina, kad laisvalaikio užsiėmimai, kurie lavina meistriškumą, leidžia ugdytiniais jaustis naudingiems ir produktyviems. Tad galima teigti, jog meistriškumas prisideda prie pagarbos poreikių tenkinimo.

Šio tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų (Maslow, 2009) teiginius, kad, siekiant patenkinti pagarbos poreikius, būtina socializacija. Merginos, kurios patenkino pagarbos poreikį, įgaudavo drąsos, labiau pasitikėdavo savimi, joms labiau sekdavosi pasirinktoje veikloje, būdavo stipresnio charakterio, geresnės fizinės būklės, todėl fiziškai aktyvios, nors kartais apsisprendavo pasitraukti iš aktyvios rekreacinės fizinės veiklos.

Būtent C. Rogersas, analizuodamas mokymąsi, vartojo „reikšmingo mokymosi“ sąvoką. Toks mokymas(is) gali keisti elgesį, ateities planus ir pačią asmenybę. Kitaip tariant, toks mokymasis turi persmelkti visą asmenybę. Pasak C. Rogerso, didžiausias pasiekimas, taikant reikšmingą mokymąsi, yra ugdytinio adaptacijos pagerėjimas, iniciatyvos didėjimas, kūrybingumo ir atsakingumo sklaida (Mendelė-Leliugienė, 2012). Pastebima, kad tradicinis ugdymas ne visada sudaro sąlygas reikšmingam mokymuisi, o tai gali užkirsti kelią pagarbos poreikių tenkinimui. Pasak B. Bitino (2000), formaliajam ugdymui būdinga: ugdytojo ir ugdytinio baimė suklysti, ugdytojo įsitikinimas, jog jis viską žino geriausiai, slopinantis ugdytinių aktyvumą. A. Maslow (2009) pažymi, kad mokymo(si) veikla turėtų teikti džiugių išgyvenimų, pasiekimo ir pasisekimo džiaugsmą.

D. McLean, A. Hurd (2008), teigia, jog vienas svarbiausių motyvų, skatinančių žmones įsitraukti į rekreacinę fizinę veiklą, yra fiziniai motyvai (fizinis aktyvumas stiprina sveikatą, padeda kontroliuoti kūno svorį ir t. t.). Merginų pagarbos poreikių tenkinimas stiprinant fizinę organizmo būklę laiduoja visavertę asmenybės funkcionavimo būseną. C. Rogers (1969) pažymi, kad kiekviena asmenybė nori tapti unikali ir nepakartojama, tačiau yra ir visiems žmonėms bendrų poreikių.

Pagarbos poreikiai tiesiogiai susiję su socialiniu patvirtinimu, todėl asmenys vertina laisvalaikio veiklą pagal tai, kiek ši veikla simbolizuoja jų socialinį save (Maslow, 1970). Pavyzdžiui, žmonės gali stebėtis: „Ar ši laisvalaikio veikla man suteikia statusą ir prestižą?“ arba „Ar kiti susižavėjo, kai jie mato mane dalyvaujant šioje veikloje?“ Esminis poreikis čia yra socialinis patvirtinimas (Sirgy, 1986). Panašiai tenkinami ir savigarbos bei savarankiškumo poreikiai (Sirgy, 1982, 1986). Žmonės gali paklausti: „Ar mano dalyvavimas šioje laisvalaikio veikloje padeda

man tapti tokiu žmogumi, koku norėčiau tapti?“ (savigarbos poreikis) arba: „Ar dalyvavimas šioje veikloje atitinka įvaizdį žmogaus, koks aš noriu būti?“ Siekti tokio pasitenkinimo skatina savarankiškumo poreikis. Tai reiškia, kad žmonės gerai jaučiasi dalyvaudami veikloje, kuri padeda stiprinti jų tapatybę. Žmogus gali jaustis laimingas dėl to, kad, pavyzdžiui, žaidžia tinklinį. Tą patį galima pasakyti apie idealųjį „aš“ ir socialinį „aš“ (Snyder ir DeBono, 1985). Žmonės mėgsta teigiamai pateikti save kitiems (ypač svarbiems žmonėms), ir jie gali tai padaryti dalyvaudami laisvalaikio veikloje, padedančioje realizuoti tuos siekius, tarp jų – savigarbos ir socialinio patvirtinimo poreikius. Be to, kai kurie žmonės sugeba labiau save išreikšti (angl. *self-expressive*) nei kiti (pvz., Lee ir kt., 2012; Bosnjak ir kt., 2016; Waterman ir kt., 2008).

Norėdami patenkinti ugdytinių pagarbos poreikį, ugdytojai turėtų skatinti juos išklausti kitus, palyginti skirtingas nuomones (pavyzdžiui, vaikinių ir merginų, taip pat vyresnių dalyvių ir t. t.). Manome, kad ugdytojas turėtų vertinti gebėjimą diskutuoti, išklausti kitus, palaikyti dialogą.

Apibendrinant galima teigti, jog merginas ugdo ir tam būtinas sąlygas sudaro pagarba joms, galimybių pačioms įsivertinti savo pasiekimus užtikrinimas nesmerkiant, neteisiant, bet priimant jų požiūrį, jausmus, poreikius, norus, vertybes, kurios padeda plėtoti pagarbos poreikius.

Ugdytinių saviraiškos poreikiai. Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad rekreacinio fizinio aktyvumo veikla leidžia realizuoti merginų saviraiškos poreikius, ir atliepia A. Maslow (2009) pasiūlytą žmogaus poreikių hierarchiją, kuria remiasi humanistinė ugdytojų teorija. Žmogaus poreikių hierarchijoje saviraiškai skiriama aukščiausia vieta. Saviraiška – tai asmens savęs reiškinys per veiklas, t. y. savo gabumų ir gebėjimų realizavimas, poreikių tenkinimas, tikslų siekimas. Tai natūralus asmenybės poreikis realizuoti savo unikalias galimybes. Kiekvienas jaunuolis turi talentų ir gebėjimų, kuriuos galėtų panaudoti ir tobulinti.

Saviraišką kaip svarbią ugdytojų problemą analizuoja daugelis mokslininkų (Horskaya, 2008; Leontiev, 2013; Klochko, 2014; ir kt.). Ugdytinį jie laiko aktyviu saviraiškos proceso dalyviu, kuris supranta prasmę, suvokia savo galimybes ir jas realizuoja, nuolat tobulindamas save ir siekdamas tam tikrų rezultatų.

L. Ušėckienė (2008), analizuodama A. Maslow ir C. Rogerso humanistinės pedagogikos aspektus, teigė, kad kiekvienas asmuo siekia save realizuoti, tačiau ne visiems tai pavyksta. Humanistine dvasia grindžiamu ugdytoju norima sudaryti sąlygas ugdytinio saviraiškai. Siekiant to, svarbu yra suvokti savo poreikius ir juos tenkinti, įsigilinti į savo asmenybę. Išskiriami pamatiniai humanistinės pedagogikos teiginiai: 1) žmogaus prigimtis yra gera; 2) asmenys yra laisvi ir autonomiški, vadinasi, jie gali asmeniškai pasirinkti; 3) žmogaus galimybės tobulėti yra beribės; 4) asmenims būdingas siekis save realizuoti ir kt. (Maslow, 1999).

M. Barkauskaitė (2004) yra tyrusi dorinio ugdytojų stiprinimą popamokinėje veikloje. Ji teigia, kad užimtumas yra palanki sąlyga ugdytinių saviraiškai plėtoti ir tinkamai patirčiai vystyti. Popamokinė veikla ugdo elgesio kultūrą, taip pat sudaro sąlygas ugdytis platesnę vertybių sistemą, aktyvumą, kūrybiškumą.

Anot R. Zumero ir V. Gursko (2012), savigarbos, savęs įtvirtinimo ir saviraiškos poreikių patenkinimas yra svarbus fizinį aktyvumą skatinantis veiksnys. Taip pat asmeninio tobulėjimo, progresavimo pasirinktoje srityje jausmas.

Fizinį aktyvumą slopinantys veiksniai – nepasitenkinimas savimi arba nusivylimas, savirealizacijos trūkumas (Zumeras, Gurskas, 2012). O rekreacinį fizinį aktyvumą kaip tik labiau skatina vidinė motyvacija, asmeninis pasitenkinimas nei išoriniai tikslai ar apdovanojimai (McLean, Hurd, 2008).

M. Mendelė-Leliugienė (2012), sukūrusi atsakingos asmenybės ugdymo modelį, remiasi humanistine programos kryptimi, kuri teigia, kad žmogus suprantamas kaip visuma, pažymimas jo individualumas, kūrybingumas ir aktyvumas, atvirumas pasauliui, pasižymi tobulėjimo ir saviraiškos galimybėmis, turi laisvę rinktis.

Tyrimas parodė, kad svarbu pačių merginų paklausti, kokia rekreacine fizinio aktyvumo veiklos forma jos nori užsiimti. Tai patvirtina A. Maslow (1979) teiginius apie vertybes, kurios suprantamos kaip žmogiškosios prigimties dalis. Jo nuomone, kiekvienas žmogus turi atrasti save, pažinti savo prigimtį ir rinktis vertybes. Kitaip tariant, žmogus turi išsaugoti savo savitumą (Ozmon, Craver, 1996). D. McLean, A. Hurd (2008) teigia, jog pasiekusios ryškesnių rezultatų (rekreacinio fizinio aktyvumo srityje) merginos turi didesnes galimybes įsitraukti į fiziškai aktyvią rekreacinę veiklą ir ateityje.

Ugdytinio mokėjimas pasirinkti – viena svarbiausių saviraiškos ypatybių. A. Maslow nuomone (1969), tai svarbi ypatybė planuojant savo elgesį (pavyzdžiui, rekreacinio fizinio aktyvumo veiklą). Manome, jog ugdytinio pasirinkimai turi remtis poreikiais ir troškimais.

Taigi gebėjimo pasirinkti, susikaupti, imtis atsakomybės už pasirinkimus ir kitų gebėjimų ugdymas traktuojami kaip saviraiškos būdai (Maslow, 2009). Empirinio tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų (Maslow, 2009; Šiaučiulienė, 2009) teiginius, kad vienas iš humanistinių prioritetų yra laisvas ugdymas(is). R. Šiaučiulienė (2012), analizuodama laisvę kaip pedagoginį aspektą, teigia, jog humanistinis prioritetas yra nukreiptas į kiekvieno vaiko, jaunuolio laisvą ugdymą(si). Taip pat daugelis autorių (Barkauskaitė, Židonienė, 2001; Šiaučiulienė, 2009) analizuoja požiūrį į laisvę kaip į vieną pagrindinių ir svarbiausių pedagoginių koncepcijų.

Tyrimo rezultatai atskleidžia merginų saviraiškos poreikių tenkinimą mokantis suvokti, kad kiekvienas ugdytinis yra išskirtinis. Būtent laisvalaikį analizuojantys mokslininkai teigia, kad dalyvavimas laisvalaikio veikloje tarnauja kaip asmeninio tobulėjimo ir savarankiško vystymosi priemonė, kuri išlieka ilgesnį laiką (Filep, 2012; Stebbins, 2012). Kitaip tariant, įsitraukimas į prasmingą ir tikslingą laisvalaikio veiklą duoda naudos, kuri apima savęs aktualizavimą, savęs praturtinimą ir pasitenkinimą, todėl šie atlygiai gali būti vertinami kaip augimo ar aukštesnio lygio poreikiai (Hall, Weiler, 1992), padedantys merginoms suvokti ir išlaikyti savo išskirtinumą. Būtent lytis turi didžiulę įtaką renkantis laisvalaikio formą (McLean, Hurd, 2008). Tad ir nauda, kurios siekia dalyvaujantys rekreacinėje veikloje, yra specifinė ir individuali.

Siekis laisvai realizuoti savo gebėjimus yra svarbus asmenybės bruožas (Maslow, 2009). Laisvė – viena svarbiausių ugdytinio ugdymo(si) sąlygų (Šiaučiulie-

nė, 2012). Būtent įvairios laisvalaikio formos ir rūšys suteikia merginoms galimybę įgyvendinti skirtingus poreikius. R. A. Stebbins (2015) suklasifikavo laisvalaikio veiklas į tris formas: rimtą, atsitiktinį ir projektinį laisvalaikį. Autorius teigia, kad laisvalaikio dalyviai gali pasiekti gerovės jausmą, dalyvaudami laisvalaikio veikloje, nepriklausomai nuo to, ar ši veikla yra rimtas užsiėmimas, atsitiktinis ar projektinis. Jo nuomone, daug svarbiau yra laisvalaikio veiklos patirtis. Pavyzdžiui, nemažai laisvalaikio ir turizmo studijų rodo, kad vis daugiau žmonių, skiriančių dėmesio laisvalaikiui, siekia išbandyti naujus dalykus ir įgyti bendros patirties (Filep, 2008; Wang ir Wong, 2014), išsaugodami savo individualumą.

Tačiau svarbu paminėti, jog tikroji laisvės esmė yra ne galimybė išvengti suvaržymų ir priklausomybės, bet galimybė kažką daryti, veikti, kurti. Tačiau išorinė laisvė žmogui turi prasmę tik tada, kai jis yra laisvas viduje (Pocevičienė, 2012).

R. Šiaučiulienė (2012), analizuodama laisvę, remiasi L. Fridman (2004) teiginiais. Pasak šio autoriaus, dauguma žmonių jaučia poreikį plėsti savo išorinės laisvės ribas. Jei laimi pirmasis poreikis (plėsti išorinės laisvės ratą), antrasis (poreikis įgyti vidinę laisvę) tampa ne toks reikšmingas, jis nėra aktualizuojamas. Jei poreikis įgyti vidinės laisvės tampa pagrindinis, jis suteikia asmenybei (esant palankioms ugdyimo(si) ir socializavimo(si) sąlygoms) ir išorinę laisvę. Taigi vidinė laisvė suvokiama kaip savo poelgių kontrolė, atsakomybė už savo pasirinkimus. Išorinės laisvės poreikis, kova už natūralios savo laisvės ribų išplėtimą vyksta rungiantis su kitais žmonėmis. Pasireiškia dėsniis – kuo daugiau žmogus įgyja išorinės laisvės, tuo mažesnę atsakomybę jis jaučia už savo pasirinkimus. Kaip teigia L. Fridman (2004), laisvės poreikis – prigimtinis poreikis, daugelis žmogaus gyvenimo ypatumų yra sąlygojami būtent šio poreikio.

Svarbu pažymėti, kad laisvės ir atsakomybės klausimai keliami greta (Šiaučiulienė, 2012; Pocevičienė, 2012).

Baimę, kuri patiriama pasirinktoje rekreacinėje fizinėje veikloje, gali sumažinti meistriskumo poreikio tenkinimas. Meistriskumo poreikiai yra labai svarbūs laisvalaikio dalyviams. Tai patvirtina daugelis tyrimų (Vitterso, 2004; White ir Hendee, 2000). Laisvalaikio veikloje gaunama nauda lemia kompetencijos ir įgūdžių meistriskumo, asmeninio tobulėjimo ir augimo vystymąsi, atspindi saviraiškos ir savarankiško gyvenimo sąlygas, o tai savo ruožtu prisideda prie tinkamai leidžiamo laisvalaikio gerovės (Gilbert, Abdullah, 2004; Dolnicar et al., 2012). Duomenys, patvirtinantys, kad laisvalaikio veikla gali būti naudinga augimo poreikiams tenkinti, atitinka Maslow (1970) poreikių teoriją.

Apibendrinant galima teigti, kad merginos, rinkdamosi rekreacinio fizinio aktyvumo veiklas, yra laisvos tik tuomet, kai jas renkasi vadovaudamosi savo įsitikinimais ir požiūriu. Vidinė merginų laisvė plėtojama, kai jos užsiima savaikliu, savišvieta, paties savęs kūrimu. Laisvė yra suprantama kaip visuomenės, socialinės grupės ar jaunuolio (-ės) pasirinkimo galimybė, atsižvelgiant į savo poreikius, pomėgius, tikslus, norus, įsitikinimus ir požiūrius, tačiau kartu ir jaučiantis atsakingam už pasirinkimo pasekmes (Lickona, 1994).

Tyrimo rezultatai parodė, jog merginoms svarbu turėti galimybę išbandyti įvairias rekreacinio fizinio aktyvumo veiklas. R. Šiaučiulienė (2012), atlikusi laisvės

fenomeno teorinį tyrimą, teigia, kad laisvė, kaip humanistinė vertybė, turi didelę įtaką besikeičiančiai visuomenei. Todėl svarbu, kad neformaliojo ugdymo specialistai sudarytų sąlygas ugdytiniams pasirinkti, apsispręsti, prisiimti atsakomybę už laisvalaikio formų pasirinkimą, mokyti planuoti savo laisvą laiką ir aktyviai veikti. Augantis merginų ir moterų poreikis aktyviai dalyvauti rekreacinėse fizinėse veiklose rodo, koks svarbus yra tinkamo laisvalaikio pasirinkimas (McLean, Hurd, 2008).

Tai, ko žmogus nepasirinko vadovaudamasis savo įsitikinimais, ką darė prievarta ar atsižvelgdamas į aplinkybes, niekada neįeis į jo esybę, neprisiskverbs į jo sielą, sąmonę, visada bus jam svetima. Kuo daugiau veikloje yra laisvės, tuo mažiau būtinybės, ir kuo daugiau būtinybės, tuo mažiau laisvės (Šiaučiuilienė, 2012).

Atsakomybė už savo pasirinkimo pasekmes yra svarbus laisvės komponentas šiandieninėje visuomenėje (Nedzinskas, Bankauskienė, 2009; Pocevičienė, 2012). Jaunuoliui nesant atsakingam už savo pasirinkimo pasekmes, tai gali būti įvardijama ne kaip laisvė, o kaip visko leidimas ar savivalė.

Taigi merginos, turėdamos laisvę rinktis rekreacinio fizinio aktyvumo veiklas, turi prisiimti ir atsakomybę (skirti tam laiko, įsipareigoti kitiems ugdytiniams bei ugdytojui ir t. t.). Ypač svarbu, kad ši atsakomybė nebūtų primesta kitų. Pasak R. Pocevičienės (2012, p. 99) svarbu, kad:

- nuo atsakomybės kitiems būtų pereinama prie atsakomybės sau, kai pats žmogus vertina įsipareigojimų atlikimo kokybę;
- nuo išorinės prie vidinės atsakomybės, kai pats žmogus sąmoningai prisiima atsakomybę už tam tikrą veiklą, situaciją ar neveikimą;
- nuo kolektyvinės prie individualizuotos atsakomybės, kai atsakomybė yra deleguota konkrečiam asmeniui, o ne grupei, todėl nėra galimybės „pasislėpti“ nuo atsakomybės, jos išvengti ar pan.

D. McLean, A. Hurd (2008) teigia, jog žmonės įsitraukia į rekreacinę fizinę veiklą dėl emocijų, intelektinių ir dvasinių motyvų (suteikia teigiamų emocijų, veikla verčia aktyviai mąstyti (pvz., šachmatai), vertybių puoselėjimas ir t. t.).

Tyrimo rezultatai rodo, kad rekreacinis fizinis aktyvumas pasižymi humanistinio ugdymo principais, kurie yra svarbūs neformaliosios edukacinės aplinkos veiksniai. C. Rogers (1969) nurodo prasmingo mokymo(si) principus:

1. Žmogus gali mokytis natūraliai, vedamas smalsumo. Svarbu pabrėžti, jog rekreacinio fizinio aktyvumo veikla vyksta lauke ar gamtoje (McLean, Hurd, 2015; Barcelona et al., 2016).
2. Ugdytinio prasmingas mokymasis turi būti svarbus ugdytiniui. Būtent rekreacinio fizinio aktyvumo veikla tenkina vidinius ugdytinių poreikius (Allen, Barcelona, 2011; McLean, Hurd, 2015).
3. Būtinai aktyvus dalyvavimas. Rekreacinis fizinis aktyvumas pasižymi aktyvia veikla ir aktyviais ugdymo metodais. Ši veikla ugdytiniui dažniausiai suteikia galimybių ieškoti atsakymų į jam rūpimus klausimus (Vega, Toscano, 2018).
4. Žinios turi sietis su ugdytinio poreikiais, interesais ir vertybėmis. Būtent įsitraukimo būseną rekreacinio fizinio aktyvumo metu leidžia visiškai panirti į šią veiklą.

5. Būtinias ugdytinio atsakomybės prisiėmimas dalyvaujant pasirinktoje veikloje. Taigi laisvė rinktis rekreacinio fizinio aktyvumo veiklas skatina merginas prisiimti atsakomybę už savo pasirinkimą.
6. Ugdytiniui svarbu suteikti galimybę įsivertinti patį save, bet ne kritikai iš šalies. Pasikliaudamas savikritika ugdytinis tampa savarankiškas. Prisiėmdamos atsakomybę už pasirinktą veiklą ir pasiekimus rekreacinėje fizinėje veikloje, merginos turi įsivertinti pačios. Pasak C. Rogerso, kūrybingas gali būti tik žmogus, nelaukiantis, kad jam pritartų, nesidairantis, kaip jį įvertins kiti.
7. Tik išmokęs mokytis ugdytinis taps atviras pokyčiams. Siekiant realizuoti saviraiškos poreikius, ypač svarbu išmokti mokytis nuolat kintančiame pasaulyje.

Savęs realizavimo pagrindas yra rezultatai ir nuolatinis savęs vertinimas, kuris yra apibrėžiamas kaip sąmoningas ir valdomas procesas, formuojantis asmens savybes, ugdantis jo gebėjimus, tenkinantis saviugdodos poreikius, kitaip sakant, auginantis asmenybę.

Taigi apibendrinant galima teigti, kad neformali edukacinė aplinka yra tinkama erdvė tenkinti ugdytinių poreikiui realizuoti save. Saviraiškos ugdymo paskirtis – padėti ugdytiniui atrasti savo gyvenimo tikslą, pasirinkti prasmingo gyvenimo kryptį, turinį, stilių, – visa tai, kas turi asmeninės ir visuomeninės reikšmės, kas apsaugo nuo egzistencinės tuštumos.

Neformalios edukacinės aplinkos paskirtis – padėti merginoms save identifikuoti rekreacinio fizinio aktyvumo srityje, patenkinti trūkumo (saugumo, socializacijos, pagarbos) ir ypač augimo (saviraiškos) poreikius, suteikiant galimybę laisvai ir atsakingai rinktis rekreacinio fizinio aktyvumo veiklas.

Neformali edukacinė aplinka leidžia sudaryti sąlygas merginoms ne tik suvokti su rekreaciniu fiziniu aktyvumu siejamus norus, troškimus, jausmus, sugebėjimus, bet ir į juos atsižvelgti, išbandyti konkrečioje aktyvioje rekreacinėje veikloje, t. y. kurti joms palankią neformalią ugdymo(si) aplinką, kur būtų galima laisvai, bet atsakingai realizuoti saviraiškos poreikius.

Merginų saviraiška rekreacinio fizinio aktyvumo veiklose ir neformali edukacinė aplinka daugeliu aspektų yra glaudžiai susiję procesai. Saviraiška, kaip svarbiausias merginų poreikis, yra neatsiejamas nuo vertybinių orientacijų ir skatina veikti. Potencinės galios (tarp jų galia veikti) ir siekis jas produktyviai panaudoti yra įgimti (Maslow, 2009). Tačiau tam, kad šias galias merginos galėtų panaudoti, pirmiausia reikia pažinti save. Todėl ugdytiniai turi būti supažindinami su įvairiomis mokymosi galimybėmis, kad turėtų iš ko rinktis (Ozmon, Craver, 1996). Taigi rekreacinis fizinis aktyvumas yra svarbi ugdytinių saviraiškos dalis, kuri laiduoja tinkamą sveikatą ateityje. Tyrimo rezultatai patvirtina, jog tenkinami merginų poreikiai neformaliojo ugdymo(si) aplinkose gali prisidėti prie rekreacinio fizinio aktyvumo skatinimo.

IŠVADOS

1. Ugdymo(si) aplinkai tiesioginį poveikį daro edukacinės aplinkos veiksniai, kuriuos ugdytinis priima kaip savus. Ugdymo(si) aplinkos charakteristikos pasižymi individualumu. Kiekvienas ugdytinis savo ugdymo(si) aplinką suvokia ir ją kuria individualiai atsižvelgdamas į turimą savo patirtį. Ugdymo(si) aplinkoms susikurti padeda speciali edukacinė aplinka, sukurta ugdymo tikslui pasiekti, ir potencialios mokymosi aplinkos (verbalinė ir virtuali informacija, paties ugdytinio sukurta taikant savistabą, dalyvaujant bendroje veikloje su kitais asmenimis, kitų žmonių ir gyvenimiškų įvykių sukurta). Dažniausiai ugdymo(si) aplinka apima fizinius ir socialinius aspektus. Būtina tinkama ugdytojo ir ugdytinio sąveika, kuri užtikrina, kad ugdytiniai savo ugdymo(si) aplinkoje nusistatytų tikslus pagal savo turimus poreikius, įvertintų potencialias priemones ir išteklius, susikurtų ugdymo(si) prasmę, supratimą ir žinias.

Neformalią edukacinę aplinką lemia ją kuriantys veiksniai. Ši aplinka yra kuriama ir veikiama ugdytojo bei pasižymi edukaciniu poveikiu ugdytiniui. Ugdytiniui neturint aiškaus tikslo, jo dėmesį gali patraukti mokymosi tikslą suformulavusi ir pateikusi neformali edukacinė aplinka. Tokia aplinka turi būti jautri ugdytinių skirtumams (kompetencijų, požiūrių, poreikių ir kt.). Edukacinė aplinka turi atitikti edukacinį tikslą, ugdytinių mokymosi pajėgumus, edukacinį tikslą atitinkantį edukacinį turinį, metodus ir priemones, komunikavimo metodus ir fizinę erdvę.

2. Teoriniu požiūriu šiuolaikinis rekreacinis fizinis aktyvumas neatsiejamas nuo laisvo pasirinkimo, atsipalaidavimo, išsūkio reikalaujančios veiklos ir tikslingo požiūrio, kuriuo siekiama psichologinio malonumo, socializacijos, fizinio malonumo, saviraiškos ir dvasinės gerovės. Šio disertacinio tyrimo kontekste rekreacinis fizinis aktyvumas yra suprantamas kaip įvairialypis, pasižymintis individualiomis vertybėmis ir suprantamas kaip fiziškai aktyvus laisvalaikis. Rekreacinis fizinis aktyvumas dažniausiai minimas laisvalaikio kontekste ir glaudžiai susijęs su sportu, sportiniais žaidimais ir žaidimu kaip veikla. Rekreacinis fizinis aktyvumas yra fiziškai aktyvus procesas, neatsiejamas nuo sava-noriško dalyvavimo konstruktyvioje neformaliojo fizinio ugdymo(si) veikloje, kuri prisideda prie bendros mokinio sveikatos gerovės.

Tyrimo rezultatai rodo, kad pačios merginos sprendžia, kokioje neformaliojo rekreacinio fizinio aktyvumo veikloje jos nori aktyviai dalyvauti, išnaudoti saviraiškos ir savo poreikių tenkinimo galimybes. Teigiami jausmai, patiriami rekreacinio fizinio aktyvumo veiklose, tik sustiprina įsitraukimą į šias veiklas. Tinkamas psichologinis klimatas laiduoja teigiamų vertybių puoselėjimą. Tyrimas taip pat parodė, kad neformaliojo sporto ir fizinio aktyvumo veiklų tikslai yra laikomi svarbesniais nei ugdytinio įsitraukimo ir poreikių tenkinimo motyvai. Kai kuriose neformaliojo sporto ir fizinio aktyvumo veiklose sportinio rezultato siekimas iškeliamas aukščiau ugdytinio poreikių.

Tyrimas atskleidė, kad įsitraukusios į neformalią edukacinę aplinką profesinės mokyklos aukštesniųjų klasių merginos įgalina save saviraiškai, patiria ugdytojo ugdomąjį poveikį, teigiamą psichologinį klimatą, įsitraukia į socializacijos procesą, tenkina individualius poreikius. Merginoms priėmus neformaliojo ugdymo(si) aplinką kaip savo, atsiranda ugdytojo sąveika su ugdytiniu ir kitais ugdytiniais. Pajutusios teigiamą psichologinį ir socialinį klimatą, merginos at-
randa erdvę saviraiškai. Buvimas drauge įvairiose išvykose, dalyvavimas fiziškai aktyvioje veikloje (varžybos, sporto renginiai ir kt.), pažintys su naujais bendraamžiais padeda patenkinti bendravimo poreikį ir gerina socializacijos procesą. Merginos, laisvai pasirinkusios rekreacinio fizinio aktyvumo veiklas, realizuoja savo individualius poreikius, o tai laiduoja jų įsitraukimą į neformaliojo ugdymo(si) edukacinę aplinką, kuri tampa jų asmenine neformaliojo ugdymo(si) aplinka. Laikui bėgant, šios veiklos tampa jų gyvenimo būdu. Visų minėtų procesų bendras poveikis leidžia ugdytinėms įsitraukti į neformaliojo ugdymo(si) aplinką, kuri yra svarbi rekreaciniam fiziniam aktyvumui.

3. Remiantis empirinių duomenų analizės rezultatais, sukonstruota grindžiamoji teorija „Neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumas rekreaciniam fiziniam aktyvumui“, padėjusi paaiškinti neformalios ugdymo(si) aplinkos svarbą merginų rekreaciniam fiziniam aktyvumui. Empirinio tyrimo rezultatai analizuoti pasitelkus konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos metodą. Duomenų kodavimas, konceptualizavimas (esminio fenomeno aptikimas) ir teorinis kodavimas, detalių turtingas neformalios ugdymo(si) aplinkos aprašymas suteikė galimybę atskleisti profesinės mokyklos aukštesniųjų klasių merginų autentiškas patirtis, susijusias su rekreacinio fizinio aktyvumo veiklomis neformaliojo ugdymo(si) metu.

Šioje grindžiamojoje teorijoje atskleistas esminis fenomenas „Man patiko iš tikrųjų“ suprantamas kaip veiksnys, kuris užtikrina ugdytinio įsitraukimą į neformaliojo fizinio ugdymo(si) veiklas, padeda sėkmingai jose dalyvauti, kurti konstruktyvius santykius su ugdytiniu ir kitais ugdytiniais toje aplinkoje, taip pat atskleidžia neformalios ugdymo(si) aplinkos reikšmingumą. Esminė kategorija suprantama kaip įsijautimo būseną, pasižyminti psichinių procesų, kuriems įtaką daro vidinių ir išorinių poveikių visuma, savitumu. Kitaip tariant, tai yra psichinė būseną, kuri turi įtakos ugdymui(si). Ji gali būti trumpalaikė ir ilgalaikė, stipri ir silpna, normali ir patologinė.

REKOMENDACIJOS

Mokslininkams ir tyrėjams:

- plėtoti tyrimus neformalios mokymo(si) aplinkos reikšmingumo rekreacinio fizinio aktyvumo aspektu, kaip ugdytinių individualių poreikių įgyvendinimo siekiamybę. Nagrinėti neformalios edukacinės aplinkos svarbą profesinių mokyklų ugdytinių mokymo(si) aplinkų formavimuisi;
- konstruktyvistinė grindžiamoji teorija gali būti vertinga taikyti panašioms rekreacinio fizinio aktyvumo tyrimams. Šio disertacinio tyrimo laukas ir šiai teorijai kurti reikalingos procedūros ir jų taikymas gali būti praktiškai naudingas tolesniems edukologijos tyrimams. Šis tyrimas gali padėti būsimiems tyrėjams lengviau įsisavinti naudotą tyrimo metodiką;
- į mokslinius tyrimus įtraukti neformaliojo ugdymo specialistus, kaip didžiausią patirtį turinčius neformalios edukacinės aplinkos kūrėjus, siekiant gauti grįžtamąjį ryšį apie realybėje egzistuojančius empirinius duomenis.

Neformaliojo ugdymo specialistams:

- bendradarbiauti su ugdytinių tėvais (globėjais), įvairių sričių švietimo specialistais siekiant suformuoti ugdytiniui patrauklią neformalią edukacinę aplinką. Ypatingą dėmesį atkreipti į toje aplinkoje vyraujančią psichologinį klimatą, atsižvelgti į individualius ugdytinių poreikius;
- pastebėti ugdytinių amžiaus, lyties ir kt. ypatumus, atsižvelgti į jų įgytą patirtį fiziškai aktyviose veiklose (formaliojo ir neformaliojo ugdymo) formuojant neformaliojo ugdymo(si) edukacinę aplinką;
- pastebėti ir šalinti kylančius konfliktus ir kitas neigiamo elgesio apraiškas (patyčias, fizinį, psichologinį ir kitokio pobūdžio smurtą) neformaliojo ugdymo edukacinėje aplinkoje. Sprendžiant minėtas problemas įtraukti ugdytinių tėvus, bendrojo ugdymo specialistus ir kitus švietimo darbuotojus;
- inicijuoti ir dalyvauti diskusijose ne tik su neformaliojo ugdymo organizatoriais, bet ir su formaliojo ugdymo specialistais, siekiant geresnio tarpusavio bendradarbiavimo ir palaikymo;
- skleisti gerąją rekreacinio fizinio aktyvumo patirtį ir formuoti teigiamą fiziškai aktyvių ugdytojų ir ugdytinių įvaizdį visuomenėje, į šį procesą įtraukti kuo daugiau ugdytojų, tėvų, ugdytinių bendraamžių, garsių miesto ir šalies sportininkų;
- padėti ugdytiniams suvokti rekreacinio fizinio aktyvumo naudą jų sveikatai ir gyvenimo kokybei, akcentuojant tinkamas fiziškai aktyvaus laisvalaikio formas;
- padėti bendrojo ugdymo specialistams šalinti rekreacinio fizinio aktyvumo skatinimo kliūtis ir siekti, jog mokyklos edukacinė aplinka prisidėtų prie tinkamo požiūrio į rekreacinį fizinį aktyvumą formavimo;
- vykdyti įvairius projektus (nacionalinius, tarptautinius), siekiant gauti finansavimą fizinei ir edukacinei aplinkai pritaikyti rekreacinio fizinio aktyvumo skatinimui;

- domėtis gerąja užsienio šalių ir Lietuvos neformaliojo ugdymo organizacijų patirtimi, sprendžiant patrauklios edukacinės aplinkos formavimo problemas, trukdančias ugdytiniais formuoti asmeninę edukacinę aplinką, kuri skatintų jų aktyvesnį dalyvavimą fiziškai aktyvioje rekreacinėje veikloje.

Neformaliojo ugdymo dalyviams:

- domėtis mieste vykstančiomis neformaliojo ugdymo fiziškai aktyviomis veiklomis. Dėl apsisprendimo dalyvauti pasirinktoje veikloje diskutuoti su kitais ugdytojais ir tėvais;
- dalyvaujant neformaliojo ugdymosi veikloje susidūrus su kliūtimis ar problemomis, aptarti jas su neformaliojo ugdymosi specialistu, kitais ugdytojais, kalbėtis su tėvais;
- tobulinti kompetencijas rekreacinio fizinio aktyvumo veiklose, nes šių kompetencijų plėtojimas užtikrina tinkamą sveikatos būklę, kokybišką laisvalaikį ir optimalų poilsio režimą;
- kaip įmanoma dažniau dalyvauti rekreacinio fizinio aktyvumo veiklose, kurios vyksta gryname ore (gamtoje, prie upių, ežerų, parkuose ir miškuose).

LITERATŪRA

1. Adams, A., Cox, A. L. (2008). Questionnaires, in-depth interviews and focus groups. In: P. Cairns and A. L. Cox (Eds.). *Research Methods for Human Computer Interaction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 17–34.
2. Adaškevičienė, E. (2008). *Silpnos sveikatos vaikų fizinis ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
3. Adaškevičienė, E., Strazdienė, N. (2013). *Vaikų sveikatą stiprinančio fizinio aktyvumo ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
4. Adaškevičienė, E., Strazdienė, N. (2017). *Mokinių fizinio aktyvumo edukacija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
5. Ahram, T. (2017). *Injury Prevention and Outdoor Recreation*. Proceedings of the AHFE 2017 International Conference on Human Factors in Sports, July 17-21, 2017, The Westin Bonaventure Hotel, Los Angeles, California.
6. Allen, L. R., Barcelona, R. J. (Eds.) (2011). *Recreation as a Developmental Experience: Theory Practice Research: New Directions for Youth Development*, Number 130 1st Edition.
7. Armaitienė, A., Lukšaitienė, A., Grecevičius, P., Kalėdaitė, V., Ligeikienė, R. A. (2009). *Aiškinamasis turizmo terminų žodynas*. Vilnius. Prieiga per internetą: http://www.tourism.lt/uploads/documents/Naudinga_informacija/turizmo_terminu_zodynas/Turizmo_zod.pdf.
8. Aslan, S., Reigeluth, C. M. (2013). Educational Technologists: Leading Change for a New Paradigm of Education. *TechTrends*, 57 (5), 18–24.
9. Atkins, L., Wallace, S. (2012). *Qualitative Research in Education*. London: Sage Publications.
10. Australian Bureau of Statistics (ABS) (2008). National Health Survey.
11. Australian Government. Australian Sport Commission (2011). *Annual Report 2011-2012*. ISSN: 0186-3448.
12. Babchuk, W. A. (2009a). *Grounded theory for practice-based application: Closing the embarrassing gap between theory and empirical research*. Proceedings of the 28th Annual Midwest Research Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education / Ed. by J. Trudy, F. Gonzalez (pp. 13-18). Chicago: Northeastern Illinois University.
13. Babchuk, W. A. (2009b). *Grounded Theory 101: Strategies for Research and Practice*. Proceedings of the 28th Annual Midwest Research Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education (pp. 7-12). Chicago: Northeastern Illinois University. October 21–23.
14. Bagdonaitė-Stelmokienė, R., Žydžiūnaitė, V. (2016). Grindžiamosios teorijos tyrimo priemonių sudarymas: procesas, parametrai ir rezultatai. *Pedagogika*, 124 (4), 80–91.
15. Baker, S. E., Edwards, R., Doidge, M. (2012). *How Many Qualitative Interviews Is Enough? Expert Voices and Early Career Reflections on Sampling and Cases in Qualitative Research*.
16. Baltkojytė, A., Šumskas, L., Sauliūnė, S., Sakalauskaitė, Z. (2012). Kauno ir Šiaulių miestų devintų klasių mokinių gyvensenos ypatumai. *Visuomenės sveikata*, 2 (57), 94–104.

17. Barcelona, R., Wells, M. S., Banning, S. A. (2016). *Recreational Sport*. Human Kinetics.
18. Barkauskaitė, M. (2001). *Paaugliai: sociopedagoginė dinamika*. Monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
19. Barkauskaitė, M. (2004). Moksleivių dorinis ugdymas popamokinėje veikloje. *Pedagogika*, 72, 20–25.
20. Barkauskaitė, M., Gribniakas, V. (2007). Aukštojo išsilavinimo aksiologinis aspektas. *Pedagogika*, 86, 7–14.
21. Barkauskaitė, M., Židonienė, R. (2001). *Paauglys dabartinėje visuomenėje*. Vilnius: UAB „Efrata“.
22. Barker, S., Winter, S. (2014). The practice of sport psychology: a youth coaches' perspective. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9 (2), 379–393.
23. Barkevičienė, N. (2011). *2010–2011 m. neformaliojo ugdymo veiklos įvertinimas ir poreikis 2011–2012 m.* Kalvarija.
24. Barna, A., Antohe, G. (2006). *Curs de pedagogie – partea I – Introducere în pedagogie, Teoria educației, teoria curriculumului* [žiūrėta 2018 m. kovo 3 d.]. Prieiga per internetą: <http://documents.tips/documents/suport-curs-ped-i-558dd67eb4c47.html>.
25. Barr-Anderson, D. J., Neumark-Sztainer, D., Schmitz, K. H., Ward, D. S., Conway, T. L., Pratt, C. (2008). But I Like PE: Factors Associated With Enjoyment of Physical Education Class in Middle School Girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79 (1), 18–27.
26. Bartkevičienė, A. (2015). *Imigrantų savivaldus mokymasis bendruomeninėse organizacijose, jiems integruojantis priimančioje visuomenėje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
27. Batutis, O., Gadeikis, L. (2009). *Moksleivių vertybės ir teigiamas požiūris į fizinę savivagdą: formavimas, ugdymas*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
28. Baužienė, Z. (2010). *Sutrikusios lokomocijos vaikų ugdymo psichosocialinės aplinkos dimensijos*. Daktaro disertacija. Vytauto Didžiojo universitetas.
29. Ben-Ami, N., Chodick, G., Mirovsky, Y., Pincus, T., Shapiro Y. (2017). Increasing Recreational Physical Activity in Patients With Chronic Low Back Pain: A Pragmatic Controlled Clinical Trial. *The Journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy*, 47 (2), 57–66.
30. Benes, S., Alperin, H. (2016). *The Essentials of Teaching Health Education: Curriculum, Instruction, and Assessment by Sarah Benes*. Human Kinetics.
31. Berger, P. L., Luckmann, T. (1999). *Socialinės tikrovės konstravimas*. Vilnius: Pradai.
32. Birgisdóttir, I. B. (2017). Physical activity and self-esteem among adolescents: Gender difference and the impact of physical activity intervention on adolescent's self-esteem. *BSc in Psychology, May 2017*.
33. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija: vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Vilnius: Kronta.
34. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
35. Bitinas, B. (2010). *Gyvenimas ugdymo verpetuose*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
36. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemas*. Kaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
37. Bitinas, B. (2013). *Rinktiniai edukologiniai raštai*. I tomas. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
38. Bitinas, B., Rupšienė, L., Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vado-*

- vėlis vadybos ir administravimo studentams. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
39. Bjornavold, J. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimas Europoje: svarbiausi pasiekimai ir iššūkiai. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 36–71.
 40. Block, M. E. (2016). *A Teacher's Guide to Adapted Physical Education: Including Students With Disabilities in Sports and Recreation*. Brookes Publishing.
 41. Bopp, M., Kaczynski, A. T. (2010). Leisure and becoming physically active. In: L. Payne, G. Godbey, & B. Ainsworth (Eds.). *Leisure, health and wellness: Making the connection* (pp. 133-146). State College, PA: Venture Publishing, Inc.
 42. Brady, G., Lowe, P., Lauritzen, S. O. (2015). *Children, Health and Well-being: Policy Debates and Lived Experience*. Wiley-Blackwell.
 43. Brajša-Žganec, A., & Merkaš, M., & Šverko, I. (2011). Quality of Life and Leisure Activities: How do Leisure Activities Contribute to Subjective Well-Being?. *Social Indicators Research*, 102, 81–91. 10.1007/s11205-010-9724-2.
 44. Braslauskienė, R., Norvilienė, A., Šmitienė, G., Vismantienė, R. (2018). *Patirtinis ugdymas(is) vaikystėje: šiuolaikinės medijos ir informacinių komunikacinių technologijų galimybės*: studijų knyga. Klaipėdos universiteto leidykla.
 45. Brazdeikis, V. (2009). Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis papildytų edukacinių aplinkų kaita. *Informacijos mokslai*, 50, 57–63.
 46. Breckenridge, J. (2010). *Being Person Driven in a Service Driven Organisation: A Grounded Theory of Revisioning Service Ideals and Client Realities*. PhD thesis. Edinburgh: Queen Margaret University.
 47. Breunig, M., Bruce, M., Wagstaff, M. (2006). *Outdoor leadership: Theory and practice*. Human Kinetics.
 48. Brown, D. (2009). Promoting physical activity amongst adolescent girls. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32 (2), 49–64.
 49. Brustad, R. (2008). Qualitative research approaches. In: T. Horn (Ed.). *Advances in Sport Psychology* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 31–43.
 50. Bruzelevičienė, R., Žadeikaitė, L. (2007). Dokumentinis tyrimas kaip socialinio kokybinio tyrimo metodas. *Pedagogika*, 86, 82–89.
 51. Bryant, A., Charmaz, K. (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. Los Angeles: Sage.
 52. Buckingham, D., Scanlon, M. (2005). Selling learning: towards a political economy of edutainment media. *Media, Culture and Society*, 27(1), 41–58.
 53. Buckingham, W. (2017). *The philosophy book*. London: DK Pub.
 54. Butėnas, R. (2015). Bendrųjų ir profesinių vertybių internalizavimas rengiant bendrosios praktikos slaugytojus koleginiuose studijose. Daktaro disertacija. Vilnius.
 55. Butvilas, D. (2010). *Veiksniai, įtakojantys jaunų asmenų, sergančių epilepsija, gyvenimo visavertiškumą*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno medicinos universitetas.
 56. Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Veldhuizen, S., Hay, J. (2012). Gender, Perceived Competence and the Enjoyment of Physical Education in Children: A Longitudinal Examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9 (26), 1–8.
 57. Carlson, S. A., Fulton, J. E., Pratt, M., Yang, Z., Adams, E. K. (2015). Inadequate Physical Activity and Health Care Expenditures in the United States. *Progress in Cardiovascular Diseases*, Vol. 57, Issue 4, January–February 2015, 315–323 [žiūrėta 2018 m. balandžio 17 d.]. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2014.08.002>.
 58. Caspersen, C. J., Powell, K. E., Christensen, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, 100, 126–131.

59. Centers for Disease Control and Prevention Physical activity and health (2011) [žiūrėta 2018 m. balandžio 17 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.cdc.gov/physicalactivity/everyone/health/index.html>.
60. Charmaz, K. (1983). Loss of self: a fundamental form of suffering in the chronically ill. *Sociology of Health & Illness*, 5 (2), 168–195.
61. Charmaz, K. (1987). Struggling for a Self: Identity Levels of the Chronically Ill. *Research in the Sociology of Health Care: The Experience and Management of Chronic Illness*, Vol. 6, ed. by J. A. Roth and P. Conrad. Greenwich, CT: JAI Press.
62. Charmaz, K. (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist methods. In: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research*: second edition (pp. 509-535). London: Sage Publications.
63. Charmaz, K. (2001). *Grounded theory: Methodology and theory construction* // International Encyclopaedia of the Social and Behavioural Sciences. Ed. by N. J. Smelser, P. B. Baltes. Amsterdam: Pergamon, 6396–6399.
64. Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
65. Charmaz, K. (2007). *Reconstructing grounded theory*. In: L. Bickman, P. Alasuutari, & J. Brannen (Eds.). *Handbook of social research* (pp. 461-478). London: Sage.
66. Charmaz, K. (2008). Grounded theory as an emergent method. In: J. A. Holstein, J. F. Gubrium (Eds.). *Handbook of constructionist research* (pp. 397-412). New York: The Guilford Press.
67. Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds: Constructivist grounded theory methods. In: J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, & A. E. Clarke (Eds.). *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 127-193). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
68. Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In: N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 359-380). Thousand Oaks, CA: SAGE.
69. Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded Theory. *A Journal of the BSA MedSoc Group*, 3 (6), 2–15.
70. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). New Delhi: Sage Publications.
71. Chin, M. K., Edginton, C. R., Tang, M. S. (2012). School physical education and health: A model of best practice, integrating local context with global trends. *The Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 1(4), 251–282.
72. Chin, M. K., Edginton, Ch. R., Fleming, K. M., Flack, T. M., Ruan, B. (2013). Leisure, physical activity and community healthy living. *International Leisure Review*, Vol. 2.
73. Clarijs, R. (2008). *Unlimited talents and non-formal education*. Netherlands: Hilvarenbeek.
74. Clarke, A. E., Charmaz, K. (Eds.) (2014). *Grounded Theory and Situational Analysis: Sage Benchmarks in Social Research Methods: History, Essentials and Debates in Grounded Theory*. London: Sage.
75. Claxton, D., Wells, G. M. (2009). The effect of physical activity homework on physical activity among college students. *J Phys Act Health*, 6, 203–210.
76. Claxton, G. (2011). *What's the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Oxford: Oneworld.

77. Clayne, R. J., Guthrie, S. P. (2006). *Outdoor Recreation in America*. USA: Human Kinetics Publishers.
78. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Esslestone, K. (2004a). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review [žiūrėta 2018 m. balandžio 5 d.]. Prieiga per internetą: www.lsda.org.uk/research/reports.
79. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Esslestone, K. (2004b). Should we be using learning styles? What research has to say to practice [žiūrėta 2018 m. balandžio 5 d.]. Prieiga per internetą: www.lsda.org.uk/research/reports.
80. Cojocariu, V. M. (2007). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Texte și pretexte*. București: V & I Integral.
81. Colardyn, D., Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39 (1), 69–89.
82. Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204.
83. Collins, J., Green, L., Resnick, B., Berliner, D., & Calfee, R. (1992). Cognition and learning. In: D. Berliner & R. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). New York: Simon & Shuster MacMillan.
84. Corbin, J., Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
85. Cotte, J., Ratneshwar, S. (2003). Choosing leisure services: the effect of consumer timestyle. *Journal of Services Marketing*, 17 (6), 558–572.
86. Council of Europe (2003). Recommendation (2003) 8 of the Committee of Ministers on the Promotion and Recognition of Non-Formal Education / Learning of Young People [žiūrėta 2018 m. balandžio 3 d.]. Prieiga per internetą: http://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/1668227/COE_rec_2003_8_en.pdf/7f6642ac-c3ea-4d5d-8b66-35492d37f9d1.
87. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
88. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson [žiūrėta 2018 m. gegužės 8 d.]. Prieiga per internetą: basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf.
89. Csikszentmihályi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Deadalus*, 119 (2), 115–140.
90. Csikszentmihályi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperPerennial.
91. Čiužas, R. (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, 87, 64–70.
92. Čiužas, R., Navickaitė, J. (2008). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, 91, 53–59.
93. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (2012). Vyr. red. S. Keinys. Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla.
94. Davidson, L., Stebbins, R. A. (2011). *Serious Leisure and Nature: Sustainable Consumption in the Outdoors*. Houndmills. UK: Palgrave Macmillan.
95. Davis, B., Roscoe, J., Roscoe, D. (2005). *Physical Education and the Study of Sport*. UK: Mosby.
96. De Corte, E. (2001). *Instructional Psychology*. In: N. J. Smelser, P. B. Baltes (Eds.).

- International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 7569-7573). Elsevier Science, Pergamon.
97. De Kock, A., Slegers, P., Voeten, J. M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, 74 (2), 141–170.
 98. Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In: K. A. Renninger, S. Hidi and A. Krapp (Eds.). *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 99. Dewey, J. (1961). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
 100. Dewey, J. (1997). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
 101. Dishman, R., Heath, G., Lee, I. M. (2012). Organising non-formal education of children. *Physical Activity Epidemiology*, 4 February 2012 No. VA-P-50-3-1.
 102. Domingues, M., Cavichioli, F. R., Concalves, C. E. (2014). Sport coaching context and social organization. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 11 (1), 1–15.
 103. Donnelly, P., Coakley, J. (2002). The Role of Recreation in Promoting Social Inclusion. *National Library of Canada Cataloguing in Publication* [žiūrėta 2018 m. balandžio 23 d.]. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/268324319_The_Role_of_Recreation_in_Promoting_Social_Inclusion.
 104. Dorin, F., Humberstone, B. (2006). *Non-formal Education through Outdoor Activities Guide* [žiūrėta 2018 m. balandžio 3 d.]. Prieiga per internetą: http://www.eoe-network.eu/fileadmin/PDFs/NFE_FesteuHumberstone_.pdf.
 105. Draucker, C. B., Martsof, D. S., Ross, R., Rusk, T. B. (2007). Theoretical Sampling and Category Development in Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17(8), 1137–1148. <https://doi.org/10.1177/1049732307308450>.
 106. Dudley, D. A., Cotton, W. G., Peralta, L. R. (2015). Teaching approaches and strategies that promote healthy eating in primary school children: a systematic review and meta-analysis. *Int J Behav Nutr Phys Act.* 2015, Published online 2015 Feb 25 [žiūrėta 2018 m. balandžio 17 d.]. doi: 10.1186/s12966-015-0182-8.
 107. Dumčienė, A., Bajoriūnas, Z. (2006). *Ugdymo pagrindai*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
 108. Dumčienė, A., Lapėnienė, D. (2012). *Kūno kultūros mokytojų kūrybingumo ugdymas*. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
 109. Dumčienė, A., Malinauskas, R., Sipavičienė, S., Klizas, Š. (2007). Moksleivių sveikatinimo per kūno kultūros pamokas aspektai. *Sveikatos mokslai*, 17(3), 939–941.
 110. Dumčienė, A., Skurvydas, A., Malinauskas, R., Saulius, T. (2016). *Šiuolaikinis fizinis ugdymas: tarpdisciplininis kontekstas*. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
 111. Dumitru, K. T. (2018). *Impact of non-formal education on the efficacy of school learning*. Conference Paper (PDF Available) November 2018 with 28 Reads Conference: International conference of applied psychology „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”, At Chisinau, Republic of Moldova.
 112. Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2010). *The Nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
 113. Dunne, C. (2011). The place of literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14, 111–124.
 114. Duoblienė, L. (2009). Postmodernios minties reikšmė švietimo kaitai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 22, 9–24.

115. Duvekot, R., Pukelis, K., Fokienė, A. (2010). *Ankstesniojo mokymosi pasiekimų vertinimas profesijos mokytojų rengime. Vadovas vertintojams*. Talinas: Baltic Print and Banners.
116. Edgington, C. R., Chen, P. (2008). *Leisure as transformation*. Urbana, IL: Sagamore.
117. Edwards, K. E. (2007). *Putting My Man Face On: A Grounded Theory of College Men's Gender Identity Development. Doctoral Thesis*. Maryland: Maryland University.
118. Eisend, M., Kub, A. (2017). Forschungsethik und Forschungspraxis. *Grundlagen empirischer Forschung* (pp. 219-243). Springer Fachmedien Wiesbaden.
119. Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171–190.
120. European Centre for the Development of Vocational Training (2009). *European guidelines for validating non-formal and informal learning* [žiūrėta 2016 m. gruodžio 10 d.]. Prieiga per internetą: http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf.
121. Ewert, A., Davidson, C. (2017). *Behavior and Group Management in Outdoor Adventure Education*. London: Routledge.
122. Falconer, I., Littlejohn, A., McGill, L. (2013). Fluid learning: vision for lifelong learning in 2030. *Open Education 2030 Contribution to the JRC-IPTS Call for Vision Papers Part I: Lifelong Learning Work in progress*.
123. Falk, J. H. (2009). *Identity and the Museum Visitor Experience*. New York: Left Coast Press.
124. Falk, J. H., Heimlich, J. E., Foutz, S. (2009). *Free-Choice Learning and the Environment*. Lanham, MD: Alta Mira Press.
125. Fayolle, A., Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 32, Issue: 7, 569–593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>.
126. Fennes, H., Otten, H. (2008). *Quality in Non-formal Education and Training in the Field of European Youth Work* [žiūrėta 2016 m. kovo 17 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.saltoyouth.net/downloads/4-17-1615/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf>.
127. Festeu, D., Humberstone, B. (2006). *Non-formal Education through Outdoor Activities Guide: A European funded project*. Cumbria: European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning.
128. Flick, U. (2007). *Qualitative Research kit: Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
129. Fredrikson, B., Grewen, B., Coffey, K., Algae, S., Firestone, S., Arevalo, J., Ma, J., Cole, S. (2013). A functional genomic perspective on human well-being. *PNAS*, Vol.110 (33), 13684–13689.
130. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
131. Gabnytė-Bizevičienė, G. (2014). Muzikos mokyklų pedagogų profesinės nuostatos edukacinių paradigmu kaitos kontekste. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
132. Garbauskaitė-Jakimovska, J. (2014). Ugdymas dirbant su jaunimu: jaunimo neformaliojo ugdymo kokybės paieškos. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 9, 64–80.
133. Gedvilienė, G., Kankevičienė, L. (2014). *Informacinės visuomenės technologijos ir jų kaita švietimo sistemoje*. Mokslo monografija. Vilnius.
134. Gibbs, G. (2009). *Analysing Qualitative Data*. London: Sage Publications.
135. Giddens, A. (2005). *Sociologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
136. Giles, T., King, L., & de Lacey, Sh. (2013). The timing of the literature review in

- grounded theory research. An open mind versus an empty head. *Advances in Nursing Science*, 36(2), 29–40.
137. Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271–287.
 138. Girdauskas, G., Kazakevičius, R. (2013). Optimization of technical training of ice-hockey players aged 8–17 years. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 2 (89), 19–26.
 139. Glaser, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
 140. Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the methodology of Grounded Theory*. Sociology Press.
 141. Glaser, B. G. (2008). *Doing quantitative grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
 142. Glaser, B. G., Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5 (2) [žiūrėta 2018 m. spalio 14 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-04/2-04glaser-e.htm>.
 143. Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1965). *Awareness of Dying*. Chicago, IL: Aldine.
 144. Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine [žiūrėta 2018 m. spalio 14 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf.
 145. Gordon-Larsen, P., McMurray, R. G., Popkin, B. M. (2000). Determinants of Adolescent Physical Activity and Inactivity Patterns. *Pediatrics*, 105 (6), 1–8 [žiūrėta 2015 m. gruodžio 8 d.]. Prieiga per internetą: <http://pediatrics.aappublications.org/content/105/6/e83.short>.
 146. Gordon, E. (2009). *“Re-Vitalizing Worthiness”: in relation to transcending suicidality*. PhD thesis. Dublin: Dublin City University.
 147. Gordon, K., Chester, M., Denton, A. (2015). *Getting Active in the Outdoors: A study of Demography, Motivation, Participation and Provision in Outdoor Sport and Recreation in England*. London: Sport England and Outdoor Industries Association [žiūrėta 2018 m. birželio 18 d.]. Prieiga per internetą: www.sportengland.org/media/3275/outdoors-participation-report-v2-lr-spreads.pdf.
 148. Grabauskas, V., Klumbienė, J., Petkevičienė, J., Šakytė, E., Kriaučionienė, V., Veryga, A. (2013). *Suaugusių Lietuvos žmonių gyvenamosios tyrimas*. Kaunas. Lietuvos sveikatos mokslų universiteto Medicinos akademija.
 149. Gražulis, V. (2007). Personnel Management and Vitality Phenomenon of A. Maslow's Theory of Needs. *Human Resources Management and Ergonomics*, 2, 14–21.
 150. Griciūtė, A., Jankauskienė, R., Visagurskienė, K., Vizbaraitė, D., Pajaujienė, S. (2011). Sąsajų tarp 9 klasių mokinių psichinio atsparumo ir fizinio aktyvumo laisvalaikio metu ypatumai. *Visuomenės sveikata*, 3 (54), 87–96.
 151. Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88, 59–70.
 152. Grim, M., Hartz, B., Petosa, R. (2011). Impact evaluation of a pilot web-based intervention to increase physical activity. *Am J Health Promot*, 25, 227–230.
 153. Gudynas, P., Kazragytė, V., Motiejūnienė, E., Žadeikaitė, L. (2010). *Mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tobulinimo dorinio, meninio ir kūno kultūros ugdymo procese*. Rekomendacijos. Projekto (2008–2010 m.) dalyvių mokytojų patirtis. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras [žiūrėta 2018 m. kovo 17 d.]. Prieiga per internetą: https://www.sac.smm.lt/wp-content/uploads/2016/01/17_Rekomendacijos.pdf.

154. Gudžinskienė, V. (2008). Mokymo ir mokymosi sampratų analizė. *Pedagogika*, 90, 49–56.
155. Guetterman, T. (2015). Descriptions of Sampling Practices Within Five Approaches to Qualitative Research in Education and the Health Sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(2). doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.2.2290>.
156. Halder, A. (2002). *Filosofijos žodynas*. Vilnius: Alma littera.
157. Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, Vol. 380, Issue 9838, 247–257, July 21, 2012 [žiūrėta 2015 m. gruodžio 8 d.]. Prieiga per internetą: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60646-1).
158. Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47, Issue 2, 122–144.
159. Harley, A., Buckworth, J., Katz, M., Willis, S., Odoms-Young, A., Heaney, C. (2009). Developing long-term physical activity participation: a grounded theory study with African-American women. *Health Education and Behavior*, 36(1), 97–112.
160. Harrison, G., Erpelding, M. (2012). *Outdoor Recreation and Education. Principles and Practices*. Association Outdoor Recreation and Education. Champaign, IL: Human Kinetics.
161. Hattie, J., Biggs, J., Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: a meta analysis. *Review of Educational Research*, 66 (2), 99–136.
162. Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
163. Hellison, D. (2003). Teaching personal and social responsibility in physical education. In: *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction*, 241–254.
164. Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics.
165. Hennink, M., Hutter, I., Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. Sage Publications, London, Los Angeles, New Delhi, Singapore, Washington DC.
166. Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1–49. <http://dx.doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>.
167. Hood, J. C. (2007). *Orthodoxy vs power*. In: A. Bryant & K. Charmaz (Eds.). *The SAGE handbook of grounded theory*. London: Sage Publications.
168. Hopf, C. (2004). Qualitative Interviews: An Overview. In: U. Flick, E. von Kardorff and I. Steinke (Eds.). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage.
169. Horskaya, G. B. (2008). Psychological effects of the early professionalization of person. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie*, 3, 106–113.
170. Hurd, A., Anderson, D. (2011). *The Park and Recreation Professional's Handbook*. Human Kinetics.
171. Hutchinson, L. (2003). ABC of learning and teaching, Educational environment. *ResearchGate, Jan 1*.
172. Hutchison, A. J., Johnston, L. H., Breckon, J. D. (2011). Grounded Theory-Based Research within Exercise Psychology: A Critical Review (pp. 247-272). Published online: 24 Aug 2011.
173. Hutchison, A. J., Johnston, L. H., Breckon, J. D. (2012). A grounded theory of success-

- ful long-term physical activity behaviour change (pp. 109-126).| Published online: 21 Jun 2012.
174. Hutchison, A. J., Johnston, L. H., Breckon, J. D. (2013). A grounded theory of successful long-term physical activity behaviour change. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, Vol. 5, Issue 1. Prieiga per internetą: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2159676X.2012.693529?scroll=top&needAccess=true>.
 175. Indrašienė, V., Merfeldaitė, O. (2014). Ugdymuisi palankios aplinkos kūrimas vaikų socializacijos centre. *Tiltai*, 64 (3), 125–140.
 176. Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology and Health*, 15, 215–228. doi:10.1080/08870440008400302.
 177. Yildirim, H. I. (2018). The Impact of Out-of-School Learning Environments on 6th Grade Secondary School Students Attitude Towards Science Course. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 26–41.
 178. Yukic, T. S. (1970). *Fundamentals of Recreation*. Paperback – January, 1970 2nd Revised edition.
 179. Jackūnas, Ž. (2006). *Lietuvos švietimo kaitos linkmės (1988–2005)*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.
 180. Jackūnas, Ž. J. (2008). Patyrimas, patirtis ir supratimas [žiūrėta 2018 m. balandžio 15 d.]. Prieiga per internetą: http://www.litlogos.lt/L56/logos56_020_028psl.pdf.
 181. Jasiukevičiūtė, T. (2014). *Priklausomų nuo alkoholio asmenų tapatumo rekonstravimas blaivybės periodu*. Daktaro disertacijos santrauka. Vilniaus universitetas, Lietuvos socialinių tyrimų centras.
 182. Jociutė, A., Petronytė, G. (2015). Veiksmingos vaikų ir jaunimo sveikatos stiprinimo politikos priemonės fizinio aktyvumo bei sveikos mitybos srityje vietos bendruomenių suinteresuotų grupių požiūriu. *Sveikatos politika ir valdymas*, 1(8), 120–135.
 183. Jonassen, D. H. (2012). Designing for Decision Making. *Educational Technology Research and Development*, 60 (2), 341–359.
 184. Jonassen, D., Land, S. (2012). *Theoretical Foundations of Learning Environments (2nd ed.)*. London: Routledge.
 185. Jones, I., Brown, L., Holloway, I. (2013). *Qualitative Research in Sport and Physical Activity*. SAGE Publications Ltd. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781473914995>.
 186. Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J., Pekmezi, D., W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Qual Life Res*, 2014 Mar, 23(2), 659–667.
 187. Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradžios studijų knyga*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 188. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
 189. Jovaiša, L. (2009). *Gyvenimo sėkmės ugdymas*. Vilnius: Agora.
 190. Jovaiša, L. (2011). *Pedagogikos propedeutika*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 191. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*: monografija. Kaunas: Technologija.
 192. Jucevičienė, P. (2010). *Argumentavimas mokymosi procese*. Mokslinė patariamoji medžiaga, atliekantiems S-TEAM projektą (WP5 ir WP7). The S-Team Project has received funding from the European Community's Seventh Framework Programme [FP7/2007-2013] under grant agreement n°23487.
 193. Jucevičienė, P. (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas į XXI amžiaus iššūkius*. Kaunas: Technologija.
 194. Jucevičienė, P. (2013). Požiūris į ugdymą – edukacinės ir mokymosi aplinkos santykio

- konceptualusis pagrindas. In: V. Aramavičiūtė, L. Duoblienė (Sud.). *L. Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link*. Mokslo studija (p. 33–64). Vilnius: VU leidykla.
195. Jucevičienė, P., Tautkevičienė, G. (2004). *Universiteto bibliotekos mokymosi aplinkos samprata* [žiūrėta 2018 m. balandžio 5 d.]. Prieiga per internetą: http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2004/71/Juceviciene_Tautkeviciene.pdf.
196. Juodaitytė, A. (2012). Edukologijos mokslo sklaida: ugdymo sociologijos ir socialinės pedagogikos integraciniai ryšiai. In: A. Gumuliauskienė (Sud.). *Švietimas ir ugdymas: metodologinių kontekstų kaita ir prakseologija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 10–23.
197. Jurgaitytė-Avižinienė, A. (2013). *Jaunų suaugusiųjų gyvenimo baigtinumo patyrimo teorija: siekis gyventi vertingiau*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
198. Juškinė, G. (2012). *Neformaliojo ugdymo kokybės suvoktis ir vertinimas (atvejo analizė)*. Magistro darbas. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
199. Kahn, JA, Huang, B., Gillman, MW, Field, AE, Austin, SB, Colditz, GA, Frazier, AL (2008). Patterns and determinants of physical activity in U.S. adolescents. *J Adolesc Health*, 42(4), 69–77.
200. *Kaip keisti mokymo praktiką: ugdymo turinio diferencijavimas atsižvelgiant į moksleivių įvairovę* (2006). Vertė K. Sprindžiūnaitė. Vilnius: Žara.
201. Kairaitis, Z. (2012). *Nuo sinergijos iki sinergetikos: J. Vabalos-Gudaičio sąveikos pedagogikos žmės ir linkmės*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
202. Kairė, S. (2018). *Mes vienoje valtyje, bet aš vis tiek iš kitos kultūros: išgyvenimai mokantis daugiakultūrinėse grupėse mobilumo metu*. Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas.
203. Kallings, L. (2008). *Physical activity on prescription: Studies on physical activity level, adherence and cardiovascular risk factors*. Location: Hörsal CMB, Berzelius väg 21, Karolinska Institutet, Solna.
204. Kalvaitis, A. (2013). *Igytų kompetencijų įvertinimo ir pripažinimo sąlygos bei galimybės pasirenkamojo vaikų ugdymo organizacijose*. Tyrimo ataskaita. Ugdymo plėtotės centras.
205. Kardelienė, L., Rakauskienė, V., Kardelis, K. (2011). *Fizinio aktyvumo skatinimas taikant edukacinį konsultavimą*. Studijų knyga. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
206. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
207. Kardelis, K. (2016). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
208. Karp, D. A. (2009). Learning how to speak of sadness. In: A. J. Puddephatt, W. Shaffir, S. W. Kleinknecht (Eds.). *Etnographies revisited: Constructing theory in the field* (pp. 37-47). New York: Routledge.
209. Kasperiušienė, J. (2017). *Universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
210. Kerr, N. M. (2010). *“Creating a Protective Picture”: A Grounded Theory of How Medical-Surgical Nurses Decide to Follow a Charting-by-Exception Policy on a Day-to-Day, Patient-by-Patient Basis*. PhD thesis. New Jersey: Rutgers, State University of New Jersey.
211. Khasnabis, C., Heinicke Motsch, K., Achu, K., et al. (2010). *Community-Based Rehabilitation: CBR Guidelines*. Geneva: World Health Organization.

212. Kirk, D., Burgess-Limerick, R., Lahey, K., Dawn, J. P. (2004). *Senior physical education: an integrated approach* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
213. Kišonienė, R., Dudzinskienė, R. (2007). *Mokinių, turinčių specialiųjų mokymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas*. Vilnius: Via recta.
214. Klanienė, I., Šmitienė, G. (2013). Mokinių prosocialaus elgesio skatinimas socialiai aktyvia veikla. *Tiltai*, 64 (3), 141–152.
215. Klochko, V. E. (2014). Systematic ontological pedagogy: psychological and psychophysiological rationale. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 6(22) [žiūrėta 2018 m. kovo 12 d.]. Prieiga per internetą: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnaya-ontopedagogika-psihologicheskoe-i-psihofiziologicheskoe-obosnovanie>.
216. Knight, C. J., Holt, N. L. (2014). Parenting in youth tennis: Understanding and enhancing 10 children's experiences. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 155–164.
217. Kriščiūnaitė, A. (2018). *Formalusis mokinių vertinimas neformaliajame muzikiniame vaikų švietime: mokinių, mokytojų ir tėvų patirtys*. Daktaro disertacija. Šiaulių universitetas.
218. Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Verlag: Beltz Juventa.
219. Kuklys, V., Blauzdys, V. (2000). *Kūno kultūros teorijos ir metodikos terminai bei sąvokos*. Mokymo priemonė kūno kultūros specialybės studentams. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
220. Kunstler, R. A., Daly, F. S. (2010). *Therapeutic Recreation Leadership and Programming*. Human Kinetics.
221. Kuzmickienė, I., Petrauskaitė Everatt, R. (2011). Fizinis aktyvumas ir piktybinių navikų rizika: epidemiologinių tyrimų apžvalga. *Visuomenės sveikata*, 4 (55), 8–17.
222. Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
223. Kvieskienė, G. (2005). *Pozityvioji socializacija*. Monografija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
224. Kvieskienė, G., Petronienė, O. (2007). Neformaliojo vaikų švietimo prieinamumas. *Socialinis ugdymas*, 3 (14), 60–78.
225. Kyburienė, L. (2009). *Socialiai integralios mokymo(si) aplinkos klasėje modeliavimas*. Daktaro disertacija. Vytauto Didžiojo universitetas.
226. Laforest, J., Bouchard, L. M. (2009). *Guide to organizing semi-structured interviews with key informant: safety diagnosis tool kit for local communities*. Montréal: Institut national de santé publique Québec [žiūrėta 2018 m. spalio 13 d.]. Prieiga per internetą: https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/LAFOREST%202009%20Guide%20to%20Organizing%20Semi%20Structured%20Interviews.pdf.
227. Lafortune, L., Mongeau, P., Pallascio, R. (2001). Metacognition et competences reflexives. Montreal: *Les Editions Logiques*, 313–331.
228. Laird, Y., Fawcner, S., Niven, A. (2018). A grounded theory of how social support influences physical activity in adolescent girls. *Int J Qual Stud Health Well-being*, 13(1): 1435099. Published online 2018 Feb 6. doi: 10.1080/17482631.2018.1435099.
229. *Laisvalaikio pagrindai: vadovėlis* (Sud. R. Mikalauskas) (2017). Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
230. Lally, P., van Jaarsveld, C. H. M., Potts, H. W. W., & Wardle, J. (2010). How are habits formed: Modelling habit formation in the real world. *European Journal of Social Psychology*, 40, 998–1009.

231. Lamanuskas, V. (2012). Ugdymo sistemologija: sampratos, raidos, struktūros aspektai. In: A. Gumuliauskienė (Sud.). *Švietimas ir ugdymas: metodologinių kontekstų kaita ir prakseologija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 24–50.
232. Lamanuskas, V., Armonienė, J. (2012). Aukštesniųjų klasių moksleivių sveikos gyvensenos samprata. In: *Gamtamokslinis ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje* (2012). XVIII nacionalinės mokslinės-praktinės konferencijos straipsnių rinkinys. Plungė, 2012 m. balandžio mėn. 27–28 d., 75–83.
233. Land, S. M., Hannafin, M. J. (2000). Student-centered learning environments. In: D. H. Jonassen, & S. M. Land (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
234. Lapa, T. Y. (2013). Life satisfaction, leisure satisfaction and perceived freedom of park recreation participants. *Social and Behavioral Sciences*, 93, 1985–1993.
235. Laskienė, S., Zuožienė, I. J., Zuoza, A. K. (2009). Ketvirtos klasės mokinių fiziškai aktyvių ir pasyvių laisvalaikio leidimo formų analizė. *Visuomenės sveikata*, 1 (44), 70–77.
236. Laužikas, J. (2000). *Rinktiniai pedagoginiai raštai*. Kaunas: Šviesa.
237. Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press [žiūrėta 2018 m. spalio 19 d.]. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.
238. Lee, M. I., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *The Lancet*, Vol. 380, Issue 9838, 219–229 [žiūrėta 2018 m. spalio 13 d.]. Prieiga per internetą: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)61031-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61031-9).
239. Leontiev, D. (2013). Personal meaning a challenge for psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 8 (6), 459–470.
240. Lepėškienė, V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
241. Li, M., Pitts, B., Quaterman, J. (2008). *Research Methods in Sport Management*. Morgantown, West Virginia: Fitness Information Technology.
242. Lickona, T. (1994). *Raising Good Children. Helping Your Child Through the Stages of Moral Development*. New York.
243. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo“ (2012). Vilnius.
244. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl Mokytojo profesijos kompetencijos aprašo patvirtinimo“ (2007). Vilnius.
245. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. 1991 m. birželio 25 d. Nr. I-1489. Vilnius. Suvestinė redakcija nuo 2018-02-01 iki 2018-09-30.
246. Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
247. Lisinskienė, A. (2016). *Tėvų ir paauglių ugdomoji sąveika sportinėje veikloje*. Daktaro disertacija. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
248. Lloyd, M., Saunders, T. J., Bremer, E., Tremblay, M. S. (2014). Long-term importance of fundamental motor skills: a 20-year follow-up study. *Adapted Physical Activity Quarterly: Apaq*, 31(1), 67–78.
249. Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Peralta, L. R., Bennie, A., Fahey, P., Lubans, D. R. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56, 152–161.

250. Loy, J. (2010). *Dynasting across cultures: a grounded theory of Malaysian Chinese family firms*. PhD thesis. Minnesota: University of Minnesota.
251. Luobikienė, I. (2006). *Socialinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
252. Maher, J. P., Doerksen, S. E., Elavsky, S., Hyde, A. L., Pincus, A. L., Ram, N., Conroy, D. E. (2013). A daily analysis of physical activity and satisfaction with life in emerging adults. *Health Psychol.* 2013 Jun, 32(6), 647–656.
253. Malina, M. M., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004) *Growth, maturation, and physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
254. Malinauskas, R. (2010). *Taikomoji sporto psichologija*. Vadovėlis. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
255. Martišauskienė, E. (2015). *Edukologijos inžinerijos link: teorijos ir praktikos sanglauda*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.
256. Masiliauskas, D. (2011). *Kūno kultūros mokytojo profesinės ir mokinių dalykinės pozicijos sąsaja pamokoje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
257. Maslow, A. H. (1969a). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*, 1(1), 1–9.
258. Maslow, A. H. (1969b). Toward a humanistic biology. *American Psychologist*, 24, 724–735.
259. Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. New York, Harper and Row.
260. Maslow, A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
261. Maslow, A. H. (2011). *Būties psichologija*. Vilnius: Vaga.
262. Maslow, A. H. (2016). *A Theory of Human Motivation by Abraham H. Maslow (1942)*.
263. Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.) [žiūrėta 2018 m. balandžio 17 d.]. Prieiga per internetą: http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf.
264. Matulaitis, K. (2013). *Sabonio krepšinio centro jaunųjų krepšininkų treniravimas(is)*. Daktaro disertacija. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
265. McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist* 26(2), 117–127.
266. McGhee, G., Marland, G. R., Atkinson, J. M. (2007). Grounded theory research: literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 334–342.
267. McInerney, D. M. (2015). *Educational psychology: constructing learning* (sixth ed.). Pearson Australia, Melbourne, Vic.
268. McLean, D. D., Hurd, A. R., Rogers, N. B. (2008). *Kraus Recreation and Leisure in Modern Society*. Sudbry: Jones and Bartlett Publishers.
269. McLean, D., Hurd, M. (2015). *Recreation and Leisure in Modern Society*. University of Nevada Las Vegas.
270. McMahan, R. (2011). *Sector paper on accommodation and food services*, 26th Voorburg Group meeting, Newport, U.K. [žiūrėta 2018 m. kovo 7 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.voorburggroup.org/Documents/2011%20Newport/Papers/2011%20%2006.pdf>.
271. Mendelė-Leliugienė, M. (2012). *Socialiai atsakingos asmenybės ugdymo modelis*. Vilnius: Justitia.
272. Meškauskienė, A. (2015). Teacher-Pupil Interaction: Factors Strengthening and Impairing Adolescent's Self-esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197 (25), 845–850.
273. Mey, G., Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader*, 2. akt. und erw. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

274. Mickūnas, A., Steward, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
275. Mikalauskas, R., Kasparienė, J. (2016). Holistic approach about leisure industry. *Source: Transformations in Business & Economics*, Vol. 15, Issue 2B, 723–740.
276. Miliūnienė, L., Vaitkevičius, J. V., Bakanovienė, T., Mockevičienė, D. (2009). *Sveikatos rizikos veiksmų savikontrolė neformaliajame ugdyme*. Šiauliai: Šiaurės Lietuva.
277. Miller, M. W. (2006). *Brain development. Normal processes and the effects of alcohol and nicotine*. New York: Oxford University Press.
278. Mills, B., Reyna, V. F., Estrada, S. (2008). Explaining Contradictory Relations Between Risk Perception and Risk Taking. *Research Article, May 1*.
279. Mocker, D. W., Spear, G. E. (1982). Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed. *Clearinghouse for Adult, Career, and Vocational Education*, Ohio State University. Columbus, OH: ERIC.
280. Molina-García, J., Castillo, I., Queralt, A. (2011). *Leisure-time physical activity and psychological well-being in university students*. US National Library of Medicine National Institutes of Health, 109(2), 453–460.
281. Montgomery, P., Bailey, P. H. (2007). Field notes and theoretical memos in grounded theory. *Western Journal of Nursing Research*, 29 (1), 65–79.
282. Mull, R. F., Forrester, S. A., Barnes, M. L. (2013). *Recreational Sport Programming*. Sagamore Pub, 381.
283. Musneckienė, E. (2014). Meninio ugdymo integralumo problema meno kaitos ir vizualiosios kultūros kontekste. *Pedagogika*, 114 (2), 167–179.
284. Myers, D. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
285. National Intramural-Recreational Sports Association (U.S.) (2009). *Campus Recreational Sports Facilities: Planning, Design, and Construction Guidelines*. Nirsra. Human Kinetics.
286. National Sport and Active Recreation Policy Framework (2011) [žiūrėta 2018 m. balandžio 14 d.]. Prieiga per internetą: [http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/content/3b6f37c705f4f8cfca257c310021cd4b/\\$file/nsarpf.pdf](http://www.health.gov.au/internet/main/publishing.nsf/content/3b6f37c705f4f8cfca257c310021cd4b/$file/nsarpf.pdf).
287. Nedzinskas, E., Bankauskienė, N. (2009). Sąvokų atsakingumas ir atsakomybė semantiniai ryšiai su etikos kategorijomis. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (22), 136–144.
288. *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija* (2012). Vilnius.
289. Norkus, A. (2012). *Sveika gyvensena Lietuvos studentų populiacijoje: edukacinis diagnostinis aspektas*. Daktaro disertacijos santrauka. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
290. Norqvist, L., Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? *International Review of Education*, 63 (2), 235–256.
291. Novak, J. D. (1998). *Learning, creating and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
292. O’Connor, D. (2011). Enhancing coach–parent relationships in youth sports: Increasing harmony and minimising hassle. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6 (1), 49–52.
293. OECD (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practises* [žiūrėta 2016 m. gruodžio 11 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/45007044.pdf>.
294. OECD (2013). *The State of Higher Education 2013. Executive summary* [žiūrėta 2017 m. gruodžio 10 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.oecd.org/education/imhe/StateofHigherEducation2013-ExecutiveSummary.pdf>.
295. Orlova, U. L. (2014). *Socialiai globojamų vyresnio amžiaus asmenų gyvenimo kokybės veiksniai*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

296. Ozmon, H. A., Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius.
297. Pajaujienė, S. (2012). *Paauglių požiūris į savo kūną ir edukacinės programos poveikis jo koregavimui*. Daktaro disertacija. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
298. Pajaujienė, S., Jankauskienė, R., Mickūnienė, R. (2010). Paauglių fizinio aktyvumo ryšys su valgymo sutrikimų rizika ir požiūriu į sveikatai žalingą su fiziniu aktyvumu susijusį elgesį. *Sveikatos mokslai*, 6 (72), 3593–3598.
299. Park, S. H., Youngshim, K. (2018). Ways of coping with excessive academic stress among Korean adolescents during leisure time. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*.
300. Pasaulinė sveikatos organizacija / World Health Organization (WHO). <https://www.who.int/en/>.
301. *Patirtinio mokymosi kokybės principai* (2008). Tarptautinė patirtinio mokymosi akademija [žiūrėta 2018 m. kovo 17 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.pazagieniumokykla.lt/wp-content/uploads/2013/09/Patirtinio-mokymo-kokyb%C4%97s-principai.pdf>.
302. Patterson, C. H. (1973). *Humanistic Education*. Prentice-Hall (Jun. 1973).
303. Patton, G. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
304. Paulauskas, R., Gaška, K., Kievinas, G., Ratkevičius, D. (2013). Jaunųjų krepšinininkų metimų į krepšį taiklumas po fizinio krūvio ir jį sąlygojantys veiksniai. *Sporto mokslas*, 4, 51–54.
305. Paurienė, G. (2017). *Pedagogų profesinės kompetencijos ugdymas savaiminiu mokymusi*. Daktaro disertacija. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
306. Payne, L., Ainsworth, B., Godbey, G. (2010). *Leisure, health, and wellness: Making the connections*. State College, PA: Venture Publishing.
307. Pečiuliauskienė, P. (2018). Naujosios kartos vyresniojo mokyklinio amžiaus mokinių tarpasmeninės komunikacijos gebėjimų struktūra: X ir Z kartų atvejis. *Pedagogika*, 130(2), 116–130.
308. *Perkvalifikavimo programa fizinio aktyvumo srityje dirbantiems specialistams su aukštu tuoju išsilavinimu / Metodinė medžiaga* (2014). Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
309. Peterson, D. M. (2013). Overview of the benefits and risks of exercise [žiūrėta 2018 m. kovo 27 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.uptodate.com/home>.
310. Petraitytė, G., Lingytė, A. (2010). Neformaliojo ugdymo tendencijos Lietuvoje ir pasaulyje. In: *E-švietimas: mokslas, studijos ir verslas* (p. 97). Konferencijos pranešimų medžiaga. Vilnius.
311. Petruškevičiūtė, A. (2015). *Galių persiskirstymas edukacinėje sąveikoje produktyviojo mokymosi sąlygomis: grindžiamoji teorija*. Daktaro disertacija. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
312. Petružytė, D. (2008). Grindžiamosios teorijos metodologija: B. Glaser'io ir A. Strauss'o versijų palyginimas. Sociologijos teorijos ir sąvokos. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 1 (21), 72–89.
313. Petty, G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
314. Petty, G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Praktinis vadovas. Vilnius: Tyto alba.
315. Philbin, M. (2009). *Identity commitment in the context of psychosis: a grounded theory study*. PhD thesis. Ireland: Dublin City University.
316. *Physical Activity Guidelines for Americans*. 2nd ed. U.S. (2008). Department of Health and Human Services [žiūrėta 2018 m. birželio 17 d.]. Prieiga per internetą: <https://health.gov/paguidelines/second-edition>.

317. Piaget, J. (1973). *Psychology and Epistemology: Towards a Theory of Knowledge*. UK, London: Penguin Books.
318. Piaget, J. (1976). *The grasp of consciousness: Action and concept in the young child*. (Trans by S. Wedgwood). Oxford, England: Harvard U Press.
319. Piaget, J. (1997a). *The language and thought of the child*. New York: Humanities Press.
320. Piaget, J. (1997b). *The moral judgment of the child*. Glencoe, III: Free Press.
321. Piaget, J. (2011). *Vaiko pasaulėvoka*. Vilnius: Žara.
322. Piggitt, J., Mansfield, L., Weed, M. (2017). *Routledge Handbook of Physical Activity Policy and Practice*. London: Routledge.
323. Plotnikoff, R. C., Costigan, S. A., Williams, R. L., Hutchesson, M. J., Kennedy, S. G., Robards, S. L., Clare, J., Collins, E., Callister, R., Germov, J. (2015). Effectiveness of interventions targeting physical activity, nutrition and healthy weight for university and college students: a systematic review and meta-analysis. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 2015 Apr 1 [žiūrėta 2018 m. gegužės 15 d.]. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0203-7>.
324. Pocevičienė, R. (2012). Vaiko laisvės ir atsakomybės fenomeno interpretacijos šiuolaikinėje ugdymo teorijoje ir praktikoje. In: A. Gumuliauskienė (Sud.). *Švietimas ir ugdymas: metodologinių kontekstų kaita ir prakseologija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 89–113.
325. Pollard, A. (2002). *Readings for Reflective Teaching*. UK, London: A&C Black.
326. Pranskūnienė, R. (2013). „Nardinantis interaktyvumas“ muziejiniėje edukacijoje: grindžiamoji teorija. Daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
327. Priest, S. (1999). The adventure experience paradigm. In J. C. Miles & S. Priest (Eds.). *Adventure programming*. Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
328. Principles for health and wellbeing Underpinning effective professional practice across DEECD services (2014). Published by the Department of Education and Early Childhood Development Melbourne, April 2014.
329. Pritchard, A., Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: constructivism and social learning (Psychology for the Classroom)*. Oxford, UK: Routledge/David Fulton Education.
330. *Progress in Cardiovascular Diseases* (2015). Editor-in-Chief: Carl (Chip) J. Lavie. Vol. 57, Issue 4, January–February 2015, 315–323. Prieiga per internetą: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewjPms-DIx8PhAhWCxIsKHVOdAC4QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.education.vic.gov.au%2FDocuments%2Fabout%2Fdepartment%2Fprinciplesforhealth.pdf&usq=AOvVaw2P2Sjs-RR49MvaSxIffZbT>.
331. Przyborski, A., Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 4., erw. Aufl. Verlag: De Gruyter Oldenbourg.
332. Punzoo, F. A. (2017). Empowering Women through physical education and sports sciences / activity. *Anveshana's international journal of research in regional studies, law, social sciences, journalism and management practices*, Vol. 2, Issue 2 (2017, FEB).
333. Rakauskienė, V. (2013). *Vyresniųjų klasių mokinių fizinio aktyvumo skatinimas, taikant edukacinį konsultavimą mokykloje*. Daktaro disertacija. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
334. Ramalho, R., Adams, P., Huggard, P., Hoare, K. (2015). Literature Review and Constructivist Grounded Theory Methodology. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 16(3). doi:<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-16.3.2313>.

335. Rapolienė, G. (2012). *Ar senatvė yra stigma? Senėjimo tapatumas Lietuvoje*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas.
336. Raškevičienė, R., Eičėnaitė-Lingienė, R., Rožėnaitė, G., Sakalauskas, L. (2016). 14–17 metų moksleivių požiūris į savo sveikatą ir sveiką gyvenseną bei sveikatinimo programų poreikis, *Visuomenės sveikata*, 3(74), 32–42.
337. Reed, H. B., Loughran, E. L. (1984). *Beyond Schools: Education for Economic, Social and Personal Development*. Amherst, MA: Citizen Involvement Training Program, Community Education Resource Center, School of Education, University of Massachusetts.
338. Rogers, A. (2005). *Non-Formal Education: Flexible Schooling or Participatory Education?* United States of America: Springer Science+Business Media.
339. Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning (Study Guides in Adult Education)*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich Publishers.
340. Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a person: A psychotherapists view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
341. Rogers, C. R. (1965). *Client-Centered Therapy*. Houghton Mifflin Company.
342. Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, Ohio: Merrill.
343. Rogers, C. R. (1995). *A Way of Being*. Houghton: Mariner Books.
344. Rogers, C. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26 (1), 37–56.
345. Rogers, C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu: psichoterapeuto požiūris į psichoterapiją*. Vilnius: Via recta.
346. Roggers, E. M. (2005). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
347. Rossman, J. R., Schlatter, B. E. (2011). *Recreation programming designing and staging leisure experiences* (6th ed.). Champaign, IL.
348. Ruolytė-Verschoore, R. (2013). *Neįgaliųjų studentų dalyvavimas Lietuvos aukštosiose mokyklose*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
349. Ruškus, J., Žvirdauskas, D., Stanišauskienė, V. (2009). *Neformalusis švietimas Lietuvoje. Faktai, interesai, vertinimas*. Mokslo studija. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
350. Russell, R., Jamieson, L. (2008). *Leisure program planning and delivery*. Urbana: Human Kinetics.
351. Russell, S. T. (2001). The role of the adult volunteer when youth turn to them in times of crisis. *Journal of Extension*, 39(5).
352. Rutledge, P. (2011). Social Networks: What Maslow Misses [žiūrėta 2018 m. vasario 1 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.psychologytoday.com/blog/positively-media/201111/social-networks-whatmaslow-misses-0>.
353. Sabaliauskas, S. (2011). *Sportininkų motyvacijos siekti didelio meistriškumo edukacinės prielaidos*. Daktaro disertacija. VPU leidykla.
354. Saiyadain, M. (2009). *Human Resources Management*. Noida, India: Tata McGraw-Hill Education.
355. Salami, H. (1998). *Motivation and meaningful science learning in informal settings*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in the Science Teaching, San Diego, CA.
356. Sandoval, V. L. (2017). *Meaning of Leisure: Definitions and Practices among Migrant and Non-Migrant Women in an Urban Space (Leisure Studies in a Global Era)*. Prieiga

- per internetą: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewi14oXKY8PhAhXhkIsKHapZCMkQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fcore.ac.uk%2Fdownload%2Fpdf%2F33797590.pdf&usg=AOvVaw23QnCBFbzFIxUHskhtwLH_.
357. Santrock, J. W. (2003). *Children*. Boston: McGraw-Hill.
 358. Saraga, E. (1998). *Embodying the Social: Constructions of difference*. London: Routledge.
 359. Savukynas, D. (2012). *Mokymosi aplinkos kūrimo kaip mokytojo profesinės veiklos komponento kokybės vadyba*. Magistro darbas. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
 360. Schnell, M. W., Heinritz, C. (2007). *Forschungsethik: Ein Grundlagen- und Arbeitsbuch mit Beispielen aus der Gesundheits- und Pflegewissenschaft*.
 361. Scholz, Ch. (2013). *Generation Z: Willkommen in der Arbeitswelt*.
 362. Schultz, L., Crompton, J. L., Witt, P. A., Kurk, L. (1995). *A Guide to Recreation and Park Agencies that Offer Programs for At-risk Youth*. National Recreation and Park Association, Arlington, Virginia.
 363. Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W. H. Freeman (Paperback reprint edition, W. H. Freeman, 1992).
 364. Seligman, M. E. P. (1991). *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Knopf (Paperback reprint edition, Penguin Books, 1998).
 365. Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press (Paperback edition, Free Press, 2004).
 366. Sherwood, N. E., & Jeffery, R. W. (2000). The Behavioural Determinants of Exercise: Implications for Physical Activity Interventions. *Annual review of Nutrition*, 20, 21–44.
 367. Shirur, R. R. (2009). *Non Formal Education for Development*. India: APH Publishing Corporation.
 368. Silva, A. C., Lüdorf, S. M. A., da Silva, F. A. G., Oliveira, A. P. (2009). How body awareness is perceived by undergraduate students of Physical Education: fragmented or integrated? *Porto Alegre*, Vol. 15, No. 3, 109–126.
 369. Silverman, D. (2011). *Qualitative Research* (3rd ed.). London, England: Sage Publications.
 370. Simkins, T. (1977). *Non-formal Education and Development*. Manchester: Manchester University Press.
 371. Singh, M. (2015). *Global Perspectives on Recognising Non-Formal and Informal Learning: Why Recognition Matters*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
 372. Siurala, L. (2006). *A European Framework for Youth Policy*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
 373. Siurala, L. (2008). *Non-formal Education in Finland. Leisure & Non-Formal Education*. Praha: EAICY.
 374. Sjögren, M. (2012). Attitudes among adolescents towards physical activity prescription as a prevention and treatment for cardiovascular disease and type 2 diabetes, is there a relationship between a teen's attitude and physical activity level? Faculty of health and occupational studies, department for work and - public health science. *C- thesis in Public Health*. The University of Gävle.
 375. Skališienė, R. (2017). *Vaikų dienos centrų lankančių paauglių mergaičių veiklinimas*

- atsakingumui interneto socialiniuose tinkluose: grindžiamoji teorija*. Daktaro disertacija. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
376. Skirmantienė, J. (2013). Neformaliojo ugdymo svarba pozityviajai socializacijai. *Socialinė teorija, empirija, politika ir praktika*, 7, 108–118.
377. Skurvydas, A. (2017). *Judesių mokslas: metodologija, mokymas, valdymas, raumenys, sveikatinimas, treniravimas, rehabilitacija*. Kaunas: Vitae Litera.
378. Smith, A. L. (2008). *Youth Physical Activity and Sedentary Behavior: Challenges and Solutions*. Champaign, IL: Human Kinetics.
379. Smith, B., Gilbourne, D. (2009). Editorial. *Qualitative Research in Sport and Exercise*, 1(1), 1–2.
380. *Sporto terminų žodynas*. T. 1 / Parengė S. Stonkus. 2-asis pataisytas ir papildytas leidimas. Kaunas: Lietuvos kūno kultūros akademija.
381. Stanikūnienė, B. (2007). *Aukštosios mokyklos edukacinės kompetencijos ir mokymosi aplinkų santykis*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
382. Steiner, H., Karnik, N. S. (2007). Evidence for Interventions for Young Offenders. *Child and Adolescent Mental Health*, 12 (4), 154–159.
383. Steptoe, A., Wardle, J. (2017). *Life skills, wealth, health, and wellbeing in later life*. *PNAS*, April 10, 2017. Edited by M. Eileen. Crimmins, University of Southern California, Los Angeles, CA. [žiūrėta 2018 m. gegužės 7 d.]. Prieiga per internetą: <https://doi.org/10.1073/pnas.1616011114>.
384. Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. California: Sage Publications.
385. Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
386. *Sveikatos ugdymo bendroji programa* (2012) [žiūrėta 2018 m. gruodžio 13 d.]. Prieiga per internetą: http://www.smm.lt/uploads/documents/vidurinis_ugdymas/SVEIKATOS%20UGDYMO%20BENDROJI%20PROGRAMA.pdf.
387. Sweeney, T. P., Barcelona, R. J. (2012). An integrative review of published research in the *Recreational Sports Journal*, 1998–2010. *Recreational Sports Journal*, 36, 91–103.
388. Šarkauskienė, A. (2013). *Jaunųjų paauglių neformaliojo fizinio ugdymo mokykloje programa*. Mokomoji knyga. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
389. Šarkauskienė, A. (2015). *11–13 metų vaikų prigimtinių fizinių galių plėtotė neformaliai ugdant mokykloje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
390. Šerikova, A., Matuzienė, I. (2006). Darbuotojų poreikių stiprumo įvertinimas Šiaulių miesto privataus sektoriaus organizacijose. *Socialiniai tyrimai*, 2 (8), 132–140.
391. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
392. Šiaučiulienė, R. (2009). Šeimos ir vaiko laisvalaikio istorinis-kultūrinis diskursas vaikystės edukacinių koncepcijų raiškos kontekste. *Mokytojų ugdymas*, 13 (2), 26–38.
393. Šiaučiulienė, R. (2012). Laisvės ir vaikų laisvalaikio fenomeno prasmės: pozityvizmo versus antipozityvizmo kontekstas. In: A. Gumuliauskienė (Sud.). *Švietimas ir ugdymas: metodologinių kontekstų kaita ir prakseologija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas, 78–88.
394. Šukytė, D. (2007). *Neformaliojo ugdymo modelis: teorinis ir empirinis pagrindimas*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
395. Šukytė, D. (2007). Neformalusis vaikų ugdymas ir jo realizavimui įtaką darantys veiksniai. *Socialinis ugdymas: Socialinė pedagoginė pagalba*, 3 (14), 79–87.

396. Tamošauskas, P., Morkūnienė, V., Višinskienė, D. (2008). *Studentų kūno kultūra: teorija ir praktika*. Vilnius: Technika.
397. Targamadžė, V. (2010). *Alternatyvi bendrojo lavinimo mokykla: mokyklos naratyvo kontūrai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
398. Targamadžė, V., Girdzijauskienė, S., Šimelionienė, A., Pečiuliauskienė, P., Nauckūnaitė, Z. (2015). *Naujoji (Z) karta – prarastoji ar dar neatrastoji? Naujosios (Z) kartos vaiko mokymosi procesų esminių aspektų identifikavimas*. Vilnius, 2015.
399. Tauginienė, L. (2013). *Socialinė atsakomybė universiteto mokslinės veiklos valdyme*. Daktaro disertacija. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
400. Tautkevičienė, G. (2005). *Studentų mokymosi aplinkų susiformavimui iš universiteto bibliotekos edukacinės aplinkos įtaką darantys veiksniai*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
401. The Institute for Training and Development (1989). *Non-formal Education Manual* [žiūrėta 2018 m. gegužės 7 d.]. Prieiga per internetą: <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jm0042e/1.html>.
402. Tinning, R., Kirk, D., Evans, J. R. (1993). *Learning to teach physical education*. New York; Sydney: Prentice Hall.
403. Torkildsen, G. (2005). *Leisure and Recreation Management*. London: Routledge.
404. Tucker, P., Irwin, J. D., Gilliland, J. H., Larsen, K., Hess, P. (2009). Environmental influences on physical activity levels in youth. *Health Place*, 15(1), 357–363.
405. Tunmer, E., William, T., Greaney, K., Prochnow, J. (2015). *Pedagogical Constructivism in New Zealand Literacy Education: A Flawed Approach to Teaching Reading*.
406. Ugdymo plėtotės centras (2013). *Neformalusis švietimas užsienyje* [žiūrėta 2016 m. gruodžio 10 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/ugdymas/neformalusis/neformalus6.php>.
407. Unger, L. S., Kernan, J. B. (1983). On the Meaning of Leisure: An Investigation of Some Determinants of the Subjective Experience. *The Journal of Consumer Research*, 9 (March), 381–392. Doi:10.1086/208932.
408. Urmonienė, M. (2003). Vertybinės orientacijos ir jaunimo marginalizacija. *Jaunimo vertybinės orientacijos*. Straipsnių rinkinys / Socialinių tyrimų centras. Vilnius, 29–35.
409. Ušeckienė, L. (2008). *Žymesnės XX a. pedagoginės kryptys ir jų ištakos*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
410. Ussher, B. G., Gibbes, C. (2002). Vygotsky, Physical Education and Social Interaction. *Journal of Physical Education New Zealand - Te Kotuku Rerenga*, 35(1), 76–87.
411. Uysalli, D. O. (2017). *Empowerment of Women through non-formal education programs in Turkey*. A thesis submitted to the graduate School of Social sciences of Middle East Technical University.
412. Vainienė, E., Kardelis, K. (2008). Jaunimo mokyklų moksleivių fizinio aktyvumo sąsajos su mokymosi motyvacija, savigarba ir socialine integracija. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 1 (68), 100–107.
413. Vaitkevičius, J. (1982). *Moksleivių mokymosi ir laisvalaikio problemos*. Vilnius.
414. Vaitkevičius, J. (1995). *Socialinės pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Egulda.
415. Valinevičienė, G., Starkutė, J. (2018). Oficialaus ir paslėpto curriculum raiška aukštojo mokslo studijų edukacinėse aplinkose taikant mokymosi bendradarbiaujant principus. *Tiltai*, 78 (1), 77–94.
416. Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M., & Griffin, S. J. (2007). *Effectiveness of interventions to promote physical activity in children and adolescents: systematic review of controlled trials*. *BMJ (Clinical research ed.)*, 335(7622), 703. doi:10.1136/bmj.39320.843947.BE

417. Vega, L. R., Toscano, W. N. (2018). *Handbook of Leisure, Physical Activity, Sports, Recreation and Quality of Life*. Cham, Switzerland: Springer.
418. Volbekienė, V., Gričiūtė, A., Gaižauskienė, K. (2007). Lietuvos didžiųjų miestų 5–11 klasių moksleivių su sveikata susijęs fizinis aktyvumas. *Socialiniai mokslai: Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2 (65), 71–77.
419. Von Unger, H. (2016). Reflexivity Beyond Regulations: Teaching Research Ethics and Qualitative Methods in Germany. *Qualitative Inquiry*, 22(2), 87–98. <https://doi.org/10.1177/1077800415620220>.
420. VšĮ Neformaliojo švietimo asociacija „Jaunimo akademija“ (2013). *Neformaliojo švietimo poreikio ir vertinimo tyrimas: tyrimo ataskaita [žiūrėta 2015 m. gruodžio 7 d.]*. Prieiga per internetą: https://lvjc.lt/media/files/Tyrimo_ataskaita.pdf.
421. Vveinhardt, J., Gulbovaitė, E. (2013). Poreikių hierarchijos koncepcinis pagrindimas nacionaliniame vertybių kongruencijos kontekste. *Kultūra ir visuomenė: Socialinių tyrimų žurnalas*, 4 (2), 143–162.
422. Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press.
423. Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment (Orig. 1935). In: R. Van der Veer, J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky Reader* (pp. 338–354). Oxford: Blackwell.
424. Vygotsky, L. S. (1998). *The Problem of Age*. In *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 5. Child Psychology, R. W. Rieber (Ed.). New York: Plenum.
425. Vygotsky, L. S. (1999). *The collected works of L. S. Vygotsky*, Vol. 6. Scientific legacy. New York: Plenum Press.
426. Waltersson, L., Rodby-Bousquet, E. (2017). *Physical Activity in Adolescents and Young Adults with Cerebral Palsy*. Published online 2017 Dec 20 [žiūrėta 2018 m. balandžio 7 d.]. Prieiga per internetą: doi: 10.1155/2017/8080473.
427. Weed, M. (2009). Research quality considerations for grounded theory research in sport & exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 502–510.
428. White, M. P., Elliott, L. R., Taylor, T., Wheeler, W., Spencer, A., Bone, A., Depledge, M. H., Fleming, L. E. (2016). Recreational physical activity in natural environments and implications for health: A population based cross-sectional study in England. *Preventive Medicine*, Vol. 91, 383–388.
429. Williams, S., Keady, J. (2012). Centre stage diagrams: A new method to develop constructivist grounded theory - late-stage Parkinson's disease as a case exemplar. *Qualitative Research*, 12(2), 218–238. <https://doi.org/10.1177/1468794111422034>.
430. Winnick, J., Porretta, D. L. (2017). *Adapted Physical Education and Sport*. Human Kinetics.
431. Wood, J. (2009). *Advancing Agendas: a Grounded Theory of engagement with interagency meetings*. UK: University College London.
432. Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
433. World Health Organization, Global Recommendations on Physical Activity for Health (WHO, 2011) [žiūrėta 2018 m. kovo 23 d.]. Prieiga per internetą: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf.
434. World Leisure Organization (2008). Quebec Declaration - Leisure, essential to community development. Cedar Falls, IA: World Leisure Secretariat.
435. Zaborskis, A., Vareikienė, I. (2008). Patyčios mokykloje ir jų sąsajos su moksleivių sveikata bei gyvensena. *Medicina*, 44 (3), 232–239.
436. Zaborskis, A., Raskilas, A. (2011). Lietuvos mokinių fizinio aktyvumo pokyčiai 1994–2010 metais. *Visuomenės sveikata*, 3 (54), 78–86.

437. Zimmerman, E., Woolf, S. H. (2014). Understanding the Relationship. Between Education and Health. *NAM Perspectives*, June 5.
438. Zoeller, R. F. (2009). Physical Activity, Sedentary Behavior and Overweight/Obesity in Youth: Evidence From Cross-Sectional, Longitudinal, and Interventional Studies. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 2 (3), 110–114.
439. Zumeras, R., Gurskas, V. (2012). *Mokinių fizinis aktyvumas ir sveikata*. Metodinė-informacinė medžiaga, skirta visuomenės sveikatos priežiūros specialistams bei pedagogams. Vilnius: Sveikatos mokymo ir ligų prevencijos centras.
440. Žagar, I. Ž., Kelava, P. (2014). *From Formal to Non-Formal– Education, Learning and Knowledge*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
441. Žalkauskaitė, U. (2016). *Perėjimo iš švietimo sistemos į darbo rinką fenomenas Lietuvoje: neįgalus jaunimo atvejis*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
442. Žemaitytė, I. (2006). Jaunimo nusikalstamumo prevencija: neformaliojo ugdymo aspektas. *Socialinis darbas*, 5 (2), 80–86.
443. Žemaitytė, I. (2007). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas: plėtros tendencijos dabartinėje Europoje*. Vilnius. Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
444. Žydžiūnaitė, V. (2006). *Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
445. Žydžiūnaitė, V., Merkys, G., Jonušaitė, J. (2005). Socialinio pedagogo adaptacijos kokybinė diagnostika. *Pedagogika*, 76, 23–31.
446. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai*. Vilnius: Vaga.
447. Žydžiūnaitė, V., Virbalienė, A., Katiliūtė, E. (2006). Grindžiamoji teorija – kokybinė edukologijos tyrimų metodologijos strategija. *Pedagogika*, 83, 57–63.
448. Žygaitienė, B., Sinkevičienė, J. (2014). Vaikų ir jaunimo socializacijai palanki aplinka: neformaliojo ugdymo kontekstas Vilniaus mieste. *Socialinis ugdymas*, 38 (2), 103–115.
449. Žukauskienė, R. (2007). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
450. Выготский, Л. С. (1984). Собрание сочинений: В 6 т.: Т. 4: Детская психология. Педагогика. Москва.
451. Страус, А., Корбин, Дж. (2001). Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. Москва.

Tadas Gulbinas

**MERGINŲ REKREACINIS FIZINIS AKTYVUMAS
PROFESINĖJE MOKYKLOJE:
GRINDŽIAMOJI TEORIJA**

Mokslo daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

2019-04-12, 13,66 spaud. leid. 1. Tiražas 50.
Išleido Šiaulių universitetas, P. Višinskio g. 38, 76352 Šiauliai.
Spausdino UAB „BMK leidykla“, J. Jasinskio g. 16, 03163 Vilnius.