

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
SOCIALINĖS GEROVĖS IR NEGALĖS STUDIJŲ FAKULTETAS
SPECIALIOSIOS PEDAGOGIKOS KATEDRA

Specialiosios pedagogikos magistrantūros studijų programa

Justė Krištopaitė

**VYRESNIŲ KLASIŲ MOKINIŲ,
TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO(-SI) POREIKIŲ,
STRESO ĮVEIKOS YPATUMAI**

Magistro darbas

*Magistro darbo vadovė –
prof. Regina Ivoškuvienė*

Magistro darbo santrauka

Magistro darbe buvo atlikta *teorinė* mokslinės literatūros *analizė* apie stresą, jo įveikos būdus, mokyklinį stresą ir jo įveikimą, mokinių paauglystės psichologinius ypatumus. Taip pat nagrinėti autorių darbai apie mokyklinio streso įveikos stilius ir naudojamas strategijas.

Iškelta *hipotezė*, kad vyresnių klasių mokinių naudojami streso įveikos stiliai skiriasi, lyginant specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčius mokinius ir jų bendraamžius.

Anketinės *apklausos metodu* buvo atliktas tyrimas, kurio tikslas – ištirti vyresnių klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, streso įveikos ypatumus. Atlikta *statistinė* (aprašomoji vidurkių, koreliacijų) *duomenų analizė*.

Tyrime dalyvavo 216 bendrojo lavinimo mokyklų vyresnių klasių mokinių, iš kurių 114 – mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, 102 – jų bendraamžiai.

Empirinėje dalyje nagrinėjami vyresnių klasių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių ir jų bendraamžių naudojami streso įveikos stiliai; patikimo mokytis mokykloje, mokymosi rezultatų ir mokyklinio streso įveikos stilių ryšiai; vyresnių klasių mokinių mokyklinio streso įveikos ypatumai.

Svarbiausios empirinio tyrimo *išvados*:

1. Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, dažniau renkasi adaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stilių.
2. Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčios mergaitės dažniau renkasi streso įveikos stilius, orientuotus į problemos sprendimą bei emocinį reagavimą, negu specialiųjų ugdymo(-si) turintys berniukai.
3. Atskleistos sąsajos tarp abiejų grupių mokinių mokyklinio streso įveikos stilių, orientuotų į problemos sprendimą bei emocinį reagavimą, ir patikimo mokytis mokykloje.
4. Atskleistas specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių patikimo mokytis mokykloje ir mokyklinio streso įveikos stiliaus, orientuoto į problemos sprendimą, ryšys.
5. Nustatytas neigiamas ryšys tarp abiejų grupių mokinių mokyklinio streso įveikos stiliaus, orientuoto į dezadaptyvų vengimą, ir patikimo mokytis mokykloje.
6. Iš dalies pasitvirtino hipotezė, kad vyresnių klasių mokinių naudojami streso įveikos stiliai skiriasi, lyginant specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčius mokinius ir jų bendraamžius.

Esminiai žodžiai: specialieji ugdymo(-si) poreikiai, stresas, mokyklinis stresas, streso įveika.

Turinys

Magistro darbo santrauka	2
Įvadas	4
1 skyrius. STRESO APŽVALGA MOKSLINĖJE LITERATŪROJE.....	8
1.1. Streso samprata.....	8
1.2. Streso įveikos būdų aptarimas	11
1.3. Mokyklinis stresas ir jo įveikimo ypatumai	13
1.4. Mokinių paauglystės psichologiniai ypatumai.....	16
1.5. Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių psichologiniai ypatumai.....	17
2 skyrius.. VYRESNIŲ KLASIŲ MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO(-SI) POREIKIŲ, STRESO ĮVEIKOS YPATUMAI.....	20
2.1. Tyrimo metodika.....	20
2.2. Tyrimo imtis.....	21
2.3. Mokyklinio streso įveikos stilių palyginimas.....	24
2.4. Mokyklinio streso įveikos stilių koreliacinė analizė.....	28
2.5. Vyresnių klasių mokinių mokyklinio streso įveikos ypatumai.....	30
Išvados	36
Literatūra	37
Summary	42
Priedai	43

Ivadas

Mokslinė problema ir tyrimo aktualumas. Šiuolaikinio mokinio kasdienis gyvenimas yra pripildytas streso ir įtampos. Vienu iš pagrindinių paauglių mokinių socialinės aplinkos veiksnių, turinčių įtakos jų sveikatai, psichologiniam komfortui bei gyvenimo kokybei, galima laikyti ugdymo procesą (Juškelienė, Proškuvienė, Černiauskienė, Zlotkuvienė, 2003). Nuolat ieškoma būdų, kaip gerinti situaciją, modernizuoti ugdymo procesą. Visa tai kelia didelę papildomą psichoemocinę įtampą mokiniams, mokytojams, tėvams (Bukšnytė, 1999).

Vyresnėse klasėse keičiasi ne vien įprastiniai žmogaus vaidmenys, bet ir visuomenės reikalavimai, o su tuo atsiranda ir naujos galimybės išreikšti save (Nurmi, Onatsu, Haavisto, 1995). Šis laikotarpis labai svarbus žmogaus raidoje dėl profesijos pasirinkimo, pasirengimo savarankiškam gyvenimui, pirmosios artimos draugystės, savęs atradimo. Kaip paauglys sugebės atlikti šiuos naujus socialinius vaidmenis iš dalies priklauso nuo jo naudojamų strategijų. Pasak Cantor (1990), būtent vyresnėse klasėse asmuo yra atviriausias kognityvinių strategijų keitimui. Kitaip tariant, tokiu metu asmuo yra atviriausias pasikeitimams, naujų įgūdžių įgijimui.

Nuo mokyklinio streso ir įtampos kenčia ir specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai. Vaikas mokykloje patirdamas nerimą, jausdamasis nesaugus, tarsi *užsiblokuoja*, jo galimybės mokytis ir išmokyti labai sumažėja. Didžiausia kliūtis mokytis yra baimė. Svarbu, kad mokykloje mokinytis būtų psichologiškai saugus, jaustų savo vertę, kad būtų užkirstas kelias baimei ir nerimui. Darbo praktika rodo, kad specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai jaučiasi ypatingesniais bendrojo lavinimo mokyklose, dėl to tampa lengviau pažeidžiami, mažiau apsaugoti nuo galimų pažeminimų (Ališauskas, Gerulaitis, 2003).

Tarp svarbiausių šių dienų paauglių aktualijų – nemokėjimas atsispirti žalingiems įpročiams, bendravimo įgūdžių stoka. Agresija bei destruktivus elgesys, elgesio normų nesilaikymas, mokymosi motyvacijos stoka, mokyklos vengimas, nerimastingumas, emocinis nestabilumas, pykčio protrūkiai, depresija ir suicidinės tendencijos – šie bei kiti paauglių emocijų ir elgesio sutrikimai sunkina mokytojų darbą ir moksleivių mokymosi procesą, neigiamai emociškai veikia kitus mokinius ir trukdo pačių paauglių pažangai moksle, sklandžiam brendimui bei pasirengimui tolesniam gyvenimo etapui (Baubinas, Vainauskas, 1998). Taigi būtina kovoti su stresu, stengiantis jį įveikti.

Streso įveikimas – tai procesas, kurio metu individas kognityvine ir fizine veikla stengiasi suvaldyti jį apsunkinančią veikiančią aplinkos įtaką (Lazarus, 1998). Streso įveikimo efektyvumas priklauso nuo turimų išteklių: fizinių (sveikatos, energijos), psichologinių (teigiamų

nuostatų, kognityvinių sugebėjimų), socialinių (socialinės kompetencijos, socialinės paramos), materialinių bei sugebėjimo jais pasinaudoti (Lazarus, Folkman, 1984).

Mokslinės literatūros analizė parodė, kad vyresnių klasių mokinių patiriamas stresas ir jo įveikimo ypatumai analizuojami plačiu kontekstu. Aptikta Pileckaitės – Markovienės, Stanišauskaitės (2005), Žukauskienės (2008), Bujevičiūtės (2005), Stonienės (2009), Poškienės (2010) atliktų ir aprašytų tyrimų streso tema. Jais buvo atskleista paauglių mokyklinio streso įveikos stilių ir savivertės sąsajos, paauglių streso įveikos strategijų ir kūrybiškumo sąsajos, paauglių mokyklinio streso įveikos ypatumai. Ališauskas, Gerulaitis (2003) nagrinėjo bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų ugdymo(-si) poreikių vaiko socialinės – psichologinės charakteristikos ypatumus. Dėmesio stokoja specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių streso įveikos ypatumai. Tiek specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai, tiek jų bendraamžiai, patirdami mokyklinį stresą, renkasi įvairius jo įveikimo stilius. Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių naudojamų mokyklinio streso įveikos stilių žinojimas leis mokytojams, tėvams patarti, o patiems mokiniams sėkmingiau įveikti mokykloje patiriamą stresą. Tai ir yra tyrimo problema bei aktualumas.

Tyrimo objektas – vyresnių klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, streso įveikos ypatumai.

Hipotezė. Tikėtina, kad vyresnių klasių mokinių naudojami streso įveikos stiliai skiriasi, lyginant specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčius mokinius ir jų bendraamžius.

Tyrimo tikslas – iširti vyresnių klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, streso įveikos ypatumus.

Uždaviniai:

1. Mokslinės literatūros analizės pagrindu aptarti streso sampratą, mokyklinį stresą, mokinių psichologinius ir streso įveikos ypatumus.
2. Nustatyti vyresnių klasių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių streso įveikos ypatumus.
3. Palyginti vyresnių klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, bei jų bendraamžių naudojamus streso įveikos stilius.

Respondentai. Tyrime dalyvavo 216 vyresnių klasių mokinių, iš kurių - 114 turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių. Tiriamieji yra Panevėžio miesto ir rajono mokyklų mokiniai. Tyrimas buvo atliktas 2011 metų spalio – gruodžio mėnesiais.

Tyrimo metodologija ir metodai. Mokslinės literatūros analizė leidžia teigti, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, patiria mokyklinį stresą, todėl reikalingas tolimesnis tyrimas, atskleidžiantis mokyklinio streso įveikos ypatumus. Pagrindžiant temos aktualumą, galima prognozuoti, kokie tyrimo būdai ir metodai tai leis įgyvendinti ir pasiekti teigiamų rezultatų. Tyrimo metu buvo pasirinkti metodai, leidžiantys iširti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, streso įveikos stilius. Viso tyrimo metu siekiama išlaikyti kompleksiskumą, individualumą, visapusiškumą ir nuoseklumą. Naudoti šie metodai:

1. Mokslinės literatūros analizė;
2. Anketavimas;
3. Kiekybinė duomenų analizė.

Pagrindinės sąvokos

Specialieji ugdymo(-si) poreikiai - pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011).

Stresas – žmogaus būseną, kylanti dėl įvairių ekstremalių poveikių, t.y. stresorių (Psichologijos žodynas, 1993).

Stresorius – nepalankus veiksnys, sukeliantis organizmo įtampos būseną – stresą (Psichologijos žodynas, 1993).

Streso įveikimas – tai kognityvinės ir elgesio pastangos pašalinti, toleruoti ar sumažinti vidinius ir išorinius reikalavimus bei konfliktus tarp jų (Dewe, 1993).

Bendrasis adaptacijos sindromas – organizmo, patekusio į labai nepalankias sąlygas, nespecifinių reakcijų visuma (Myers, 2000).

Adrenalinas – antinksčių šerdinės dalies hormonas, kuris stimuliuoja medžiagų apykaitą, širdies darbą, didina kraujospūdį, cukraus kiekį kraujyje (Vaitkevičiūtė, 2007).

Noradrenalinas – fiziologiškai aktyvus junginys, mediatorius, kuris gaminasi antinksčių šerdinėje dalyje ir simpatinės nervų sistemos adrenerginių nervinių skaidulų galūnėse. Jis stimuliuoja širdies darbą, angliavandenių ir riebalų apykaitą (Vaitkevičiūtė, 2007).

Kortizolis – antinksčių žievės hormonas, kuris slopina uždegimą, alergines reakcijas, reguliuoja organizmo angliavandenių apykaitą (Vaitkevičiūtė, 2007).

Magistro darbo struktūra. Ši magistro darbą sudaro: santrauka lietuvių kalba, įvadas, 2 skyriai, išvados, naudotos literatūros sąrašas (75 Lietuvos ir užsienio autorių literatūros šaltiniai), santrauka (reziumė) anglų kalba, priedai. Tyrimo duomenis iliustruoja 12 lentelių, 4 paveikslai. Prieduose pateikiama anketos pavyzdys, lentelės. Darbo apimtis – 43 puslapiai.

1 skyrius. STRESO APŽVALGA MOKSLINĖJE LITERATŪROJE

1.1. Streso samprata

Kiekvieno mūsų kasdienis gyvenimas yra kupinas įtampą keliančių įvykių. Pasitaiko tiek labai mažų kasdienių įvykių, tiek grėsmingesnių kritinių situacijų, išmušančių mus iš įprasto ritmo. Ne kiekvienas žmogus yra pasiruošęs tinkamai sutikti stresinę situaciją ir adekvačiai į ją reaguoti, įveikti. Tiek kasdieniai įvykiai, tiek kritinės gyvenimo situacijos sukelia emocinę įtampą, kurią lydi nerimas, baimė – atsiranda streso būseną.

Psichologijos žodyne (1993) stresas apibūdinamas, kaip žmogaus būseną, kylanti dėl įvairių ekstremalių poveikių, t.y. stresorių. Skiriami fiziologiniai ir psichiniai stresoriai. Fiziologiniai – tai skausmas, aukšta arba žema temperatūra, labai didelis fizinis krūvis, pasunkėjęs kvėpavimas. Psichinius stresorius sukelia veiksniai, turintys individui signalinę reikšmę (pvz., pavojus, grėsmė, informacijos perteklius, įžeidimas).

XVII a. anglų kalboje stresas buvo vartojamas nelaimės ar vargo prasme. XVIII a. žodžiu *stresas* buvo išreiškiamas svoris ar spaudimas kurio nors asmens atžvilgiu. Vėliau šiuo žodžiu imta suprasti vidinės įtampos būseną, sukeltą išorės sąlygų (Mielke, 1997). XX a. streso terminą pirmą kartą pavartojo vengrų endokrinologas Selye (1936). Visą savo dėmesį jis kreipė į fiziologinius stresorius (biologinę streso pusę), tyrinėjo hormonų sistemos atsakus. Gydytojas stresą apibrėžė kaip nespecifinę organizmo reakciją į kenksmingus dirgiklius. Autoriaus teigimu, žodį *stresas* reikėtų vartoti, įvardijant griežtai fiziologinę reakciją ir atsargiai jį taikyti, kalbant apie visokių rūšių įtampas, kurios, galbūt, sukelia kitokius fiziologinius pokyčius ir neturi nieko bendro su stresu. Tuo laikotarpiu į streso teoriją įnešama *Bendrojo adaptacijos sindromo* sąvoka. Bendrasis adaptacijos sindromas susideda 3 fazių: pirmoji fazė – aliarmas, sutelkti jėgas; antroji fazė – priešinimasis, įveikti stresą; trečioji fazė – išsekimas, jei stresorius ilgai veikia, jėgos išsenka (Myers, 2000).

Šiuolaikinė psichologija stresą apibūdina kaip santykį tarp individo ir aplinkos. Populiariausia yra Richard Lazarus ir Susan Folkman 1984 metų teorija (Wrzesniewski, Chylinska, 2004). Lazarus (1998) išskiria keturis esminius visoms streso sąvokoms būdingus požymius:

1. Išorinis ar vidinis organizmą veikiantis stresorius.
2. Nustatymas, kuris organizmą veikiantis dirgiklis yra jam kenksmingas, o kuris – ne.
3. Įveikimo procesas – tai procesas, kurio metu organizmas deda pastangas, siekdamas susidoroti su jį veikiančiu stresiniu dirgikliu.

4. Streso reakcija - tai organizmo fiziologinių, psichologinių ir kitų jo sistemų reakcijų visuma į dirgiklius.

Fiziologų yra nustatytos dvi streso reakcijų sistemos. Pasak Myers (2000), galvos smegenys suvokia stresorių, todėl galimi du variantai:

1. Veikiant simpatinei nervų sistemai iš nervinių galūnių, esančių vidinėje antinksčių dalyje, išsiskiria adrenalinas ir noradrenalinas.
2. Per pogumburį, hipofizę išskiriamas hipofizės hormonas patenka į kraują ir skatina antinksčių žievę išskirti streso hormoną – kortizolį.

Taigi psichologinių stresų metu didėja vegetacinės nervų sistemos dalies – simpatinės nervų sistemos dirglumas, išskiriamas adrenalinas ir noradrenalinas. Simpatinės nervų sistemos veiklą skatina smegenų žievė, kuri labiausiai atsakinga už kognityvinius žmogaus procesus. Tačiau fiziologiniam stresui didesnę įtaką daro gumburas. Per jį ateina visi vidiniai organizmo signalai. Pasak Žukausko (1998) streso signalas yra pirminis, po to įsitraukia gumburo – pogumburio - pogumburinės liaukos - antinksčių funkcinė grandinė: padaugėja antinksčių hormono kortizolio, kuris keičia CNS dirglumą bei laidumą įvairiems dirgikliams. Gumburas ir pogumburis priskiriami požieviniai smegenų daliai, atsakingai už primityvesnes žmogaus elgesio reakcijas, organizmo veiklą ir gyvybės išsaugojimą. Tai reiškia, kad, iškilus grėsmei žmogaus gyvybei, vyraujantį vaidmenį atlieka požievinė sritis, kuri neįtakoja žmogaus sąmonės.

Streso metu antinksčių hormonai taip pat veikia ir kitas endokrinines liaukas, taip išbalansuodami hormonų išsiskyrimą. Dėl to didėja organizmo jaudulys ir nerimas, dėl dirginimo didėja reaguojančių nervų galūnelių, ko pasėkoje keičiasi įvairių organų veikla, didėja kraujo krešumas, plaučiai vėdinami geriau, kraujas iš vidaus organų perteka į raumenis, stiprėja širdies raumens susitraukimas, kepenys skaldo glikogeną į gliukozę, taip didindamos energijos kiekį potencialiam puolimui arba atsitraukimui (Drebickas, Radzevičienė, 2000).

Dėl šio mechanizmo aiškėja afekto būseną (kovos ar atsitraukimo sistema) – pirmiausia mobilizuojama ir veikiama, ir tik po to suprantama, kas buvo padaryta. Galima daryti išvadą, kad afekto būseną yra aukščiausia streso išraiškos forma. Taigi fiziologinis ir psichologinis stresas turi bendrų biologinių niuansų, tačiau jų kilmė, intensyvumas, trukmė, kontrolės sistema yra visiškai skirtinga. Fiziologinis stresas visus veikia vienodai, o psichologinis stresas tuo nepasižymi.

Vieni žmonės, esant tam pačiam stresoriui, junta didelį stresą, kiti – mažą, dar kitų savijauta beveik nepakinta. Kadangi kiekvienas individas į stresą reaguoja skirtingai, iškyla klausimas, kaip stresas veikia žmogaus psichologiją. Pasak Lazarus (1998), norėdami suprasti, kas vyksta, mes turime atsižvelgti į individualius motyvacinių ir kognityvinių kintamųjų, kurie

įsiterpia tarp stresoriaus ir reakcijos, skirtumus. Taigi psichologinis stresas – tai reakcija į bet kokią asmeninę žalą ir grėsmę, pasirodančią asmens ir aplinkos santykyje. Ką individas laikys žala, grėsme, iššūkiu ar nauda sau, priklauso nuo kognityvinio situacijos įvertinimo. Vertinimo proceso metu priskiriami kokiai nors kategorijai ir įvertinami įvairūs situacijos aspektai, atsižvelgiant į jų reikšmingumą asmeninei gerovei. Šiuos teiginius papildė Perminas (2008) teigdamas, jog žmogui, kaip ir visiems kitiems biologiniams organizmams susidūrus su stresoriumi akimirksniu įsijungia apsauginės reakcijos - organizmas pasiruošia kovai ar pabėgimui: dažniau plaka širdis, pakyla kraujospūdis, išsiplėčia vyzdžiai, mažėja skrandžio aktyvumas iš kepenų išlaisvinamas cukrus. Persitvarko organų aprūpinimas energija bei deguonimi: daugiau kraujo tiekama į smegenis bei raumenis, mažiau krauju aprūpinama oda, inkstai (stabdomas šlapimo išsiskyrimas) bei vidaus organai (lėtėja virškinimas).

Anot Lazarus (1998), susidūrus su stresoriumi, mąstymo eigoje išsiskiria įvairios emocijos, kurios priklauso nuo įvykių reikšmingumo. Svarbiausias įvertinimo komponentas yra motyvacija – kad kiltų emocija, situacijoje turi būti aktyvus tikslas. Jeigu nėra tikslo, nebus ir emocijos. Emocijos valentingumas taip pat priklauso nuo to ar įvykio sąlygos atrodo palankios tikslui pasiekti (šitaip kyla teigiama emocija), ar nepalankios (taip kyla neigiama emocija).

Apibendrinant galima teigti, jog streso pasekmės gali pasireikšti trim lygiais (Furst, 2000):

1. Fiziologinės reakcijos į stresą: pulso dažnis, hormonų išsiskyrimas (iškart įvykstančios reakcijos) ir ilgalaikiai psichosomatiniai bei somatiniai sutrikimai (širdis ir kt.);
2. Psichologinės reakcijos į stresą: pyktis, nesaugumas, ilgalaikis prislėgtumas ir dirglumas;
3. Rezultatų lygmuo: pasikeičia atliekamos veiklos kokybė ir greitis

Tad stresinėje situacijoje žmogaus organizmas pasiruošia didžiuliam fiziniam darbui, bet išlieka pasyvus (Perminas, 2008). Žmogaus gyvenime stresas yra tikrovė. Kada žmogus nualina savo organizmą, stresas gali pakenkti jo sveikatai. Straub (2002) pabrėžia, kad kiekvienam individui labai svarbu nagrinėti streso įtaką savo sveikatai. Takas tarp streso ir ligos gali būti nustatomas daugeliu faktorių. Taigi pats savaime stresas yra apsauginė organizmo būseną, skirta mus apsaugoti ir įveikti iškilusios sunkumus. Maži streso kiekiai leidžia mums efektyviau ir sparčiau atlikti darbus. Tik nuolatinis ar per dažnas stresas yra problema.

1.2. Streso įveikos būdų aptarimas

Žmogaus gyvenime nestinga stresų. Dauguma nori arba privalo suspėti atlikti daug darbų, pasirūpinti savimi, artimaisiais, įdomiai praleisti laisvalaikį, keliauti, bendrauti su įvairiais žmonėmis. Visa tai yra potencialūs streso šaltiniai. Stresą galima valdyti, jis nėra nekontroliuojamas. Nedidelis stresas žmogui naudingas: jis mobilizuoja, leidžia efektyviai veikti, suteikia įkvėpimą. Tačiau, jeigu patiriamas stresas trunka ilgą laiką ar vienu metu nutinka keli stresą keliantys įvykiai, stresas gali tapti žalingas. Dėl to gali kilti nerimas, nuovargio jausmas, padidėti jautrumas ir dirglumas, sutrikti dėmesio koncentracija, atmintis ar net vidaus organų veikla. Taigi niekas negali išvengti streso – tai yra neatskiriama šiuolaikinio gyvenimo dalis. Vis dėlto, pats žmogus gali valdyti stresą.

Nuolat kartojantis nesėkmėms, motyvacija veikti silpnėja, blogėja tiek paauglių, tiek suaugusiųjų žmonių darbo veiksmų tikslumas, prastėja darbo kokybė, ir galiausiai visiškai atsisakoma tos veiklos. Jovaiša (2001) tokią būklę apibūdina kaip veiklos regresija. Tokioje būklėje kiekvienas elgiasi savaip: vieni simuliuoja, kiti slepiasi nuo viešumos, apsimeta, dar kiti griebiasi kitų nusiramino priemonių – intensyviai lanko kino filmus, daug rūko ar vartoja alkoholį. Bet kokiu stresinės būsenos atveju, kiekvieno žmogaus organizmas pasirengia (Keenan, 1997):

- a) kovoti, jei individas pakankamai drąsus, kad apsigintų (arba, kai nėra galimybės pabėgti ir reikia gintis);
- b) pabėgti, jei žmogus nusprendžia, kad protingiau pasitraukti iš grėsmingos situacijos.

Kai jaučiamas stresas, sužadinama viena ar kita, o kartais abi emocijos.

Streso įveikimas – tai kognityvinės ir elgesio pastangos pašalinti, toleruoti ar sumažinti vidinius ir išorinius reikalavimus bei konfliktus tarp jų (Dewe, 1993). Lazarus (1998) streso įveikimą apibūdina, kaip aplinkybių ar jų interpretacijos keitimą taip, kad jos atrodytų palankesnės.

Įveikiant stresą svarbu gebėti atskirti situacijas, kurias galima kaip nors pakeisti nuo situacijų, kurių kontrolė nepavaldi individo jėgoms. Perminas (2008) teigia, jog dauguma žmonių jaučia didelę emocinę ir fizinę įtampą, stengdamiesi keisti bei kontroliuoti įvykius, kurių kontroliuoti neįmanoma. Kitaip sakant, jei kyla įtampa, kurios šaltinio pašalinti neįmanoma, nes tai ne asmens galioje, protingiausia būtų paprasčiausiai nusiraminti, nes veiksmai tik dar labiau komplikuos situaciją. Ir atvirkščiai, pasyvus nusiramimas, užsimiršimas, pavyzdžiui vartojant alkoholį, situacijose, kurių baigtis priklauso nuo žmogaus veiksmų, tą situaciją dar labiau

komplikuos. Daugeliui stresorių galima daryti įtaką bei juos keisti. Svarbu laiku suprasti, ar veiksmai ką nors pakeis.

Streso įveikimas apibūdinamas kaip procesas, kurio metu individas kognityvine ir fizine veikla stengiasi suvaldyti jį apsunkinančią veikiančią aplinkos įtaką. Išskiriami du streso įveikimo būdai. Pirmasis – tai į problemų sprendimą nukreiptas įveikimas, kai dėl įveikimo asmens ryšys su aplinka pasikeičia, psichologinis stresas taip pat pasikeičia į gerąją pusę. Tuo tarpu į emocijas nukreiptas įveikimas pakeičia tik to, kas vyksta, interpretaciją, nes grėsmė apie kurią mums pasiseka nors laikinai negalvoti, mūsų neliečia. Gynybiniai mechanizmai leidžia žmogui sušvelninti situaciją – tai galingos streso kontroliavimo priemonės (Lazarus, 1993; Žukauskas, 2000; Dewe, 1993).

1988 metais pasirodė Folkman ir Lazarus sukurta skirtingų įtampą keliančių aplinkybių matavimo procedūra. Tai 67 teiginių klausimynas, apimantis mintis ir jausmus stresinių situacijų metu. Analizuojami tokie dėsningumai, susiję su streso įveika:

1. Įveikimas – tai sudėtingas procesas. Kiekvienoje situacijoje žmonės dažniausiai naudoja daugelį įveikimo strategijų.
2. Įveikimas priklauso nuo situacijos įvertinimo. Jeigu įvertinant situaciją, suprantama, kad galima kažką pakeisti, dominuoja į problemą nukreiptas įvertinimas.
3. Kai įtampos situacija yra pastovi (pvz., stresas darbe, šeimoje), moterys ir vyrai naudoja labai panašius įveikimo būdus.
4. Įveikimo strategijos keičiasi skirtinguose įtemptos situacijos etapuose.
5. Įveikimas veikia kaip galingas emocinių padarinių tarpininkas. Teigiami ar neigiami padariniai yra susiję su skirtingomis strategijomis.

Markovienė, Stanišauskaitė (2005) teigia, jog negebėjimas susidoroti su stresu pasireiškia somatiniais ir psichiniais sutrikimais, o sėkmingas susidorojimas su stresu padeda įgauti teigiamos patirties ir skatina didesnę savivertę. Literatūroje aprašoma 10 streso formų, pasireiškiančių somatiniais ir psichiniais sutrikimais: negalėjimas sutelkti dėmesio, dirbant daroma labai daug klaidų, blogėja atmintis, dažnas nuovargis, greita burbuliuojanti kalba, darbas nebeteikia pasitenkinimo, daug daugiau rūkoma, didėja noras gerti ir pasigerti, nuolat jaučiamas alkis, apetito netekimas (Žukauskas, 2000). Fizinės ir psichinės sveikatos požiūriu naudingiau mokytis išvengti nebūtinų stresinių situacijų, ir valdyti savo psichinę reakciją bei fiziologinės gynybos mobilizaciją, nei griebtis bent laikinai įtampą mažinančių priemonių – cigarečių, alkoholio, narkotikų (Bandzevičienė, 1994).

Pažymima, jog streso įveikimas – sudėtingas procesas, nes kiekvienoje įtampą keliančioje situacijoje žmonės naudoja ne vieną, o daugelį streso įveikimo strategijų vienu metu

lygiagrečiai arba pakaitomis, vieną paskui kitą. Vienos įveikimo strategijos yra pastovesnės, nulemtos asmenybės bruožų, o kitos – labiau kintančios, priklausančios nuo situacijos konteksto (Lazarus, 1998; Carver, Schejer, 1994). Taigi kiekvienoje stresinėje situacijoje žmogus bando panaudoti turimą įveikimo strategijų kompleksą ir stresą įveikia sėkmingiau, jei situacija sudaro palankias galimybes pasinaudoti įprastais streso įveikimo būdais.

Galima daryti išvadą, kad ne visos įveikimo strategijos yra vienodai veiksmingos. Apie strategijos efektyvumą galima spręsti, atsižvelgiant į jos panaudojimo situacijos kontekstą: skirtingi įveikimo būdai, panaudojami skirtingose situacijose, gali turėti tokias pačias pasekmes arba tie patys įveikimo būdai, panaudojami tose pačiose situacijose, gali turėti skirtingas pasekmes. Svarbus situacinis kintamasis yra suvoktas stresoriaus kontrolės laipsnis: situacijoje, kurią individas pajėgus kontroliuoti, efektyvesnis yra į problemos sprendimą orientuotas streso įveikimo būdas (Carver, Schejer, 1994). Tuo tarpu situacijoje, kurioje asmuo negali nieko pakeisti, efektyvesnis į emocijų kontrolę nukreiptas įveikimo būdas tam, kad padėtų įveikti nusivylimą ar beviltiškumą.

1.3. Mokyklinis stresas ir jo įveikimo ypatumai

Kiekviena mokyklos gyvenimo situacija yra susijusi su mokinių patiriamu stresu. Markovienė, Stanšauskaitė (2005) teigia, kad Lietuvoje mokyklinis stresas yra gana nauja sąvoka ir ji dažnai siejama su sąvokomis – bloga psichologinė savijauta mokykloje ar mokyklinis nerimastingumas. Šis požiūris yra gana siauras. Natvig, Albreksten (1999) mokyklinį stresą apibūdina plačiau – jis suprantamas kaip nuobodulio ir antipatijos jausmas, išgyvenamas mokykloje, o mokykloje patiri išgyvenimai ir įgyjama patirtis – kaip beprasmė ir nenaudinga. Galima daryti išvadą, jog šis apibrėžimas apibūdina vengiančiųjų moksleivių mąstymą.

Kaip teigia Bukšnytė (1999), bloga mokinio savijauta, t.y. psichologinio diskomforto jautimas mažina jo darbingumą, iniciatyvumą, intelektinės veiklos galimybes, apsunkina bendravimą ir bendradarbiavimą su kitais žmonėmis, skatina vengti nemalonių situacijų, patyrimų. Wrzesniewski, Chylinska (2004) pabrėžia, jog būdai, kuriuos paaugliai naudoja, įveikiant stresines situacijas, atspindi jų mokslo pasiekimuose ir funkcionuojant mokyklos sistemoje. Dauguma nebaigusių mokyklos mokinių nurodo, kad jie buvo nepatenkinti ne tik santykiais su mokytojais, bet ir, apskritai, santykiais su mokykla kaip organizacija, nes jiems tai sukėlė neigiamą savijautą, stresą.

Užsienio autoriai plačiai aprašė mokyklinio streso tyrimų rezultatus. Pasak Smith, Sinclair (1998), trečdalis abiturientų (daugiau merginų, nei vaikinų) skundžiasi nerimo,

depresijos ir streso simptomais. Chaplain (2000) atliktas tyrimas parodė, kad du trečdaliai abiturientų jaučia nuobodulį arba liūdesį mokykloje. Įdomu tai, jog autorius pabrėžė, kad tai būdinga ne vien tik tai žemos motyvacijos moksleiviams. Maždaug pusė tyrime dalyvavusių mokinių prisipažino jaučiantys stresą mokykloje, nuolat jaudinasi dėl savo ateities perspektyvų. Toks didelis nerimo lygis būdingas ir aukštos motyvacijos mokiniams. Lohman, Jarvis (2000) atliktas tyrimas apibendrina, kad didžiausias stresorius paauglystėje yra mokykla ir problemos, susijusios su šia sritimi. Tai gali būti susiję su labai aukštais reikalavimais mokiniams. Apibendrinant visų užsienio autorių teiginius, galima daryti prielaidą, kad mokykla yra didžiausias ilgai trunkantis stresorius paauglio gyvenime.

Tyrimai, atlikti Lietuvoje, taip pat patvirtina šį faktą. Apklausus 150 aukštesniųjų klasių mokinių (14-18 metų) paaiškėjo, kad jie taip pat linkę patirti ir išgyventi stresą mokykloje. Tik 16,7% apklaustųjų mokinių teigė, kad jie niekada neįjautė nerimo ar depresijos. Tuo tarpu 10% tiriamųjų nurodė, kad jie nuolat patiria stresą, nemaža dalis mokinių skundėsi, kad juos slepia mokyklos aplinka (Bulotaitė, 1995). Mokinių išgyvenamo streso priežastis aiškina Navaitis (2001). Autorius teigia, kad fizinis atskirų organų bei jų sistemų brendimas paauglystėje yra netolygus. Kartu su objektyviais sunkumais paaugliui kyla ir psichologinių sunkumų naujai suvokiant ir įvertinant save. Intensyvus brendimas didina dirglumą. Greitai besikeičiant fizinei paauglio išvaizdai, socialiniam statusui ir psichologinėms galimybėms, jam itin svarbu suvokti esmines savo savybes, jų ištakas praeityje ir potencialias galimybes ateityje, eksperimentuojant pasirinkti psichologinius ir socialinius vaidmenis, siektinus idealus.

Literatūroje kiek siauresniu kontekstu aprašomas ir mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, mokykloje patiriamas stresas. East, Evans (2008) pažymi, jog tokiems mokiniams sunku mokytis ir dažnai jie mokykloje patiria labai mažai sėkmės. Tokiu atveju, gali labai sumažėti jų savivertė. Dažnai to padarinys – nepriimtinas elgesys, kuriuo jie ieško būdų išvengti nesėkmės arba bravūriškai elgdami mėgina padaryti įspūdį bendraamžiams, taip slepiant savo tikruosius išgyvenimus. Taigi, kai asmuo patiria mokymosi sunkumų, jis išgyvena didelę psichologinę įtampą.

Murberg, Bru (2004), atlikę tyrimą Norvegijos mokyklose, išskyrė tokius keturis pagrindinius mokyklinio amžiaus vaikų stresorius:

1. Individualūs pasiekimai mokykloje.
2. Mokyklos, mokytojų spaudimas.
3. Konfliktai su mokytojais, tėvais.
4. Draugystė.

Tyrimas parodė, kad paauglio patiriamas stresas didžiąja dalimi priklauso nuo jo prisitaikymo prie mokyklos bendruomenės ir reikalavimų. Be to, įvairūs stresoriai skirtingai

veikia skirtingos lyties atstovus. Mokinės merginos pažymi, jog jos daugiau stresuoja dėl pasiekimų mokykloje, nes jų mokymosi motyvacija aukštesnė nei mokinių vaikinių. Pastarieji teigia, kad jiems didesnę stresą kelia tėvai ir mokytojai, bei santykiai, konfliktai su jais. Draugystė, kaip streso šaltinis, abiem lytims vienodai daro įtaką.

Alseikienė (1999) išskiria tokius pagrindinius faktorius, kurie sukelia stresą darbo aplinkoje:

1. Fizinė aplinka. Ji gali būti triukšminga, per mažai apšviesta ir neišvėdinta, blogai suplanuota ir perkrauta.
2. Pats darbas gali būti sunkiai įveikiamas dėl per didelio darbo krūvio arba jis gali būti neadekvačiai vertinamas.
3. Bendruomenės santykiai. Per mažas grįžtamasis ryšys iš mokytojų, konfliktai su klasės draugais, mokytojais, neįvertinamos pastangos.

Kadangi mokiniams pagrindinis darbas yra mokymasis, didžiąją laiko dalį jie praleidžia mokykloje, todėl šie faktoriai gali sukelti stresą.

Kaplan, Sadok (1991) apibūdino vaikų ir paauglių psichosocialinius stresorius (žr. 1 lentelę). Juos suskirstė nuo mažiausiai iki labiausiai individą veikiančių stresorių.

1 lentelė

Vaikų ir paauglių psichosocialiniai stresoriai pagal sudėtingumo laipsnį

Stresas	Stresoriai	
	Įvykis	Aplinkybės
Streso nėra	Jokių stresą sukeliančių įvykių	Jokių užsitęsusių neigiamų aplinkybių
Lengvas stresas	Susipyko su draugais, pakeitė mokyklą	Nesantaika šeimoje, ankštos gyvenimo sąlygos
Vidutinio laipsnio stresas	Išmetė iš mokyklos, gimė brolis arba sesuo	Nuolatinis nepasitenkinimas savimi, lėtinės tėvų ligos
Sunkaus laipsnio stresas	Tėvų skyrybos, suėmimas, nelauktas nėštumas	Tėvų šiurkštus elgesys, atstūmimas
Ypatingas stresas	Vieno iš tėvų mirtis, fizinė arba seksualinė negalia	Pakartotinos fizinės ar seksualinės negalios
Katastrofa	Abiejų tėvų mirtis	Lėtinė nepagydoma liga

Įrodyta, jog mokykloje patirtas stresas gali turėti įtakos tolesniems individo pasiekimams. Kaplan, Liu, Kaplan (2005) iškėlė hipotezę, kad mokymosi lūkesčiai ir mokyklinio

streso sąveika pagrindinėje mokykloje gali turėti įtakos pasiekimams tolesnėse studijose. Autoriams atlikus tyrimą, hipotezė pasitvirtino. Mokykloje patirtas ir išgyventas stresas, nepriklausomai nuo aukštų akademinų pasiekimų lūkesčių, įtakojo neigiamus akademinius pasiekimus praėjus 3 metams. Šie rezultatai leidžia teigti, kad mokiniams, patyrusiems didelį stresą mokykloje, padidėjus akademiniam lūkesčiams, stresas, susijęs su mokykla, gali atsinaujinti ir kliudyti tolesniems akademiniam pasiekimams. Taip pat stresas gali labai neigiamai paveikti paauglio mintis. Tokį kraštutinį atvejį apibūdina Wilburn, Smith (2005), atlikę daugialypę regresinę surinktų duomenų analizę. Autoriai teigia, kad stresas ir žema savigarba yra susiję su paauglių suicidiniais veiksmais.

Apibendrinant galima teigti, jog stresorius mokykloje gali sukelti labai įvairios priežastys. Petrulytė (2003) teigia, jos stresines situacijas sukelia šeimos narių nesantaika (tėvų skyrybos, prievarta šeimoje), santykių su bendraamžiais problemos (izoliacija, patyčios), mokytojų požiūris, mokymosi sunkumai (egzaminai, kontroliniai darbai, didelis akademinis krūvis, mokinių ir mokytojų tarpusavio bendravimas). Taigi paauglys stresą gali patirti bet kurioje savo veiklos srityje. Taip pat Žukauskas (2000) nurodo, kad streso paveikti organizmai reaguoja labai įvairiai: staigiai, labai stipriai arba nepastebimai. Reakcija gali pasireikšti po daugelio metų arba vis stiprėti bėgant metams.

1.4. Mokinių paauglystės psichologiniai ypatumai

Labai sunku apibrėžti paauglystės periodo pradžią bei trukmę, kadangi ją sąlygoja skirtingos genetinės ir socialinės priežastys. Mokslinėje literatūroje gausu įvairių paauglystės periodo apibrėžimų. Jovaiša (2001) paauglystę priskiria 11-15 metų laikotarpiui. Tuo tarpu Žukauskienė (2002) pabrėžia, jog paauglystės ribos yra labai sąlygiškos, dažniausiai apima 12-18 metus (12-14 metai – ankstyvoji paauglystė, 15 metai – pereinamasis tarpsnis, 16-18 metai – vėlyvoji paauglystė). Pastaruoju metu įsivyravo požiūris, jog paauglystė trunka nuo fizinio brendimo pradžios iki tol, kol individas pasiekia savarankiško suaugusio žmogaus socialinę padėtį.

Taigi paauglystė – pasirengimo sudėtingam bei atsakingam suaugusiojo žmogaus amžiaus tarpiniui laikotarpis. Anot Sondaitės (2001), šiuo laikotarpiu vyksta ne tik intensyvi fiziologinė raida, bet ir daug socialinių, psichologinių pokyčių. Paauglys turi atrasti savo vietą greitai besiveriančiame suaugusiųjų pasaulyje, nes jam jau nebetinka tie socialinės adaptacijos būdai, kurie būdingi vaikui. Šis laikotarpis paaugliui labai svarbus, nes jo metu priimami sprendimai, kurie gali lemti visą tolesnį gyvenimą.

Petrulytė (2003) teigia, jog paauglystės pradžia yra būdingas nepastovumas, jautrumas, nerimastingumas, nuotaikų kaita. Pačioje paauglystės pradžioje (maždaug 11-12 metai) pradeda dominti draugystė su priešingos lyties atstovais. Gučas (1990) teigia, kad atsiranda emocinė įtampa, ryškesnes formas įgyja seksualiniai potraukiai. Taip pat atsiranda nauji poreikiai ir motyvacija, kuriuos realizuojant tenka susidurti su daugybe kliūčių.

Susidūrimas su kliūtimis ir jų sprendimas neįsivaizduojamas be konfliktų. Jovaiša (2001) pažymi, jog konfliktai dažnai kyla dėl neteisingo savarankiškumo ir subrendimo supratimo, dėl mąstymo paviršutiniškumo, menkos gyvenimiškos patirties, nesugebėjimo giliau pažvelgti į gyvenimą ir žmonių tarpusavio ryšius. Tačiau Žukauskienė (2002) pabrėžia, kad paauglys, sprenddamas socialines problemas, nagrinėja įvairias hipotetines galimybes ir jo atsakymai dažniausiai būna nevienareikšmiški, sudėtingi.

Bręstantis individas pradeda reikalauti, kad būtų pripažinta jo teisė laisvai reikšti savo nuomonę ar pažiūras, bet kuriuo gyvenimo ar elgesio klausimu, rinktis draugus, leisti su jais laiką, eiti ar neiti į mokyklą. Gučas (1990) tai apibrėžia kaip identiškumo formavimasis – intensyvus paauglio savęs suvokimas, vertinimas, savęs vaizdo susidarymas, pozicijos gyvenime ieškojimas. Taigi norint visiškai suprasti paauglio tapatumo raidą, reikia atsižvelgti į daugelio raidos procesų tarpusavio sąveiką: į fizinį brendimą, socialinį patyrimą, kognityvinę raidą. Žukauskienė (2002) teigia, kad susiformavus formaliam mąstymui, atsiranda galimybė apsvarstyti dabartinę savo situaciją, įsivaizduoti save ateityje, kelti ir svarstyti sudėtingus klausimus bei spręsti problemas, kas ir padeda įveikti tapatumo krizę.

Anot Juul (2010), visiškos suaugusiųjų paramos paaugliams prireikia tada, kai jų gyvenimas susikomplicuoja, susijaukia. Tad jiems nebūtina nuolatinė suaugusių žmonių parama, jei jie gyvena harmoningai ir per daug nenukrypsta nuo aplinkos reikalavimų, lūkesčių. Усачев, Усачева (1999) teigia, jog paauglio išsivystymo pokyčius rodo socialinis moralinis elgesys, normalūs santykiai su vienmečiais. Taip pat tai aiškiai atsispindi santykiuose su suaugusiaisiais. Galima daryti išvadą, jog subrendęs asmuo rūpinasi šeimos ir jos narių gerove, teikia jiems pagalbą ir paramą sunkiais gyvenimo atvejais. Be to, individo brandumą rodo noras pačiam mokytis, pasirinkti profesiją, kuo nors užsiimti, pvz. sportu, kalbų mokinimusi, knygų skaitymu ar kita veikla. Taigi paauglystė yra ganėtinai sudėtingas laikotarpis, kuris kiekvienam individui pasireiškia skirtingai.

1.5. Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių psichologiniai ypatumai

Šiandien specialiųjų ugdymo(-si) poreikių mokinių ugdymas Bendrojo lavinimo mokyklose įprastas dalykas. Tačiau reikia pripažinti, kad tokie vaikai turi daugiau išskirtinių

bruožų, labiau išsiskiria iš daugumos, o daugumai sunkiau priimti juos į savo tarpą. Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintis mokinytis klasėje dažnai atstumiamas, su juo kiti bendraamžiai nenori bendrauti, mokytojai pavargsta nuo vaiko išsišokimų, tėvai turi neadekvačių lūkesčių dėl mokymosi rezultatų ir pan.

Meijer (2003) teigia, kad inkliuzinis ugdymas dažniausiai sėkmingai vykdomas pradinėse klasėse, tačiau vyresnėse klasėse kelia problemų. Mokymosi dalykų padaugėjimas bei skirtingos mokymo organizavimo strategijos sukelia rimtų sunkumų specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių integracijai aukštesnėse klasėse. Taip atsitinka ir dėl to, kad atotrūkis tarp šių mokinių ir jų bendraamžių su amžiumi didėja. Kaip akcentuoja Galkienė (2005), specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai, kaip ir visi kiti, siekia realizuoti tuos pačius poreikius, tačiau jų realizavimas neretai įmanomas tik tada, kai yra patenkinami kai kurie specialieji poreikiai. Dėl šių priežasčių, neužtenka fiziškai pakeisti mokyklos struktūrą, imtis individualizuotų programų įgyvendinimo. Labai svarbu atidžiai įvertinti mokyklos kultūrinę patirtį ir pradėti nuo vertybių ir nuostatų peržiūros.

Nepakankama mokytojų kvalifikacija ir jų ne visai teigiamas požiūris yra labai svarbios problemos. Būtent mokytojų požiūris yra vienas iš lemtingiausių veiksnių įgyvendinant inkliuzinį ugdymą, o požiūris dažniausiai priklauso nuo mokytojų patirties (ypač dirbant su specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčiais mokiniais), kvalifikacijos, jiems suteikiamos paramos ir kitų sąlygų, pvz., klasės dydžio ir darbo krūvio (Meijer, 1998). Žymaus amerikiečių psichologo Maslow (2009) pateiktoje žmogaus poreikių hierarchijos piramidėje labai svarbi poreikių grupė – įvertinimo poreikiai. Visi mokiniai, taip pat ir turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, jaučia pastovaus, pagrįsto, paprastai aukšto jų įvertinimo poreikį, taip pat savigarbos, savęs vertinimo bei kitų rodomos pagarbos poreikį. Tai poreikis būti kitų žmonių vertinamam, pripažintam ir gerbiamam. Tad nuo mokytojo požiūrio į specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintį mokinį priklauso ir tai, kaip jis bus vertinamas, pripažintas ir gerbiamas.

Galkienė (2001) pabrėžia, kad kiekvienas žmogus yra vertybė, bet ne standartiniai asmens veiklos modeliai. Eklindh (cit. Daukšaitė, 2008) dabartinei situacijai prieštarauja teigdama, kad specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių nedera integruoti. Turint omenyje, kad dauguma specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių, kaip ir jų bendraamžiai, ugdomi bendrojo lavinimo klasėje, nelieka pagrindo jų išskirti iš sutrikimų neturinčių draugų būrio.

Vis dėlto, mokinytis, turintis specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, pasižymi tam tikromis išskirtinėmis psichologinėmis charakteristikomis. Tai patvirtino Ališausko ir Gerulaičio 2003 metais atliktas tyrimas, kurio tikslas buvo atskleisti bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiųjų ugdymo(-si) poreikių vaiko socialinės psichologinės charakteristikos ypatumus.

Montague, Bos (1990) teigia, jog tam tikri ypatumai, turi įtakos įveikiant mokykloje patiriamą stresą, nes mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, pasižymi sunkumais, parenkant bei taikant problemų sprendimo strategijas. Monkevičienė (cit. Ambrukaitis, 2003) pažymi, jog specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai pasižymi sutrikusiu gebėjimu organizuoti savo veiklą bei kontroliuoti savo emocijas, elgesį. Tad dažnai įveikiant stresą jie būna pasyvūs arba renkasi neadekvačius streso įveikimo būdus.

Pearl (1992) atkreipia dėmesį, kad mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, dažnai pasižymi socialinėmis ir emocinėmis problemomis. Jie dažnai būna atstumti bendraamžių ir yra susidarę prastą *Aš* vaizdą. Hallahan, Kauffman (2003) tai paaiškina tuo, jog šiems mokiniams būdingas nepakankamas socialinis pažinimas. Kitaip tariant, jie klaidingai suvokia socialinę informaciją, neteisingai interpretuoja kitų žmonių jausmus ir emocijas. Specialiųjų ugdymo(-si) turintys mokiniai dažnai elgiasi tarsi nesuvokdami, kaip jų elgesys veikia kitus klasės draugus. Jiems sunku priimti kito žmogaus požiūrį ar įsijausti į kito žmogaus padėtį. Atkreiptinas dėmesys, kad socialinės problemos, kurias patiria tokie mokiniai, jiems bręstant darosi ryškesnės.

Taip pat specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių ypatingas bruožas yra motyvacija (jausmai, kylantys dėl mokinių gebėjimų, susidūrus su gyvenimo problemomis bei sunkumais). Borkowski (1992) teigia, jog šie mokiniai mano, kad jų gyvenimą kontroliuoja išoriniai veiksniai (sėkmė, likimas), o ne vidiniai, t.y. ne pastangos ar gebėjimai. Šiam požiūriui pritaria Ališauskas, Gerulaitis (2003) teigdami, jog specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai yra pasyvesni nei jų bendraamžiai, neįvaldę strategijų mokymosi problemoms spręsti. Hallahan, Kauffman (2003) apibendrina, jog mokinyms, remdamasis savo patirtimi, gali išmokti laukti nesėkmės bet kokioje naujoje situacijoje. Nesėkmės laukimas gali skatinti lengvai pasiduoti susidūrus su sunkia ar sudėtinga užduotimi. Tad mokinyms negali įgyti naujų įgūdžių. Susidaro uždaras ratas.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai pasižymi daugeliu mokymosi, socialinėmis ir emocinėmis, motyvacijos problemomis. Mokiniams šias problemas įveikti nėra lengva. Remiantis Hallahan, Bryan; Hallahan, Reeve; Torgesen (cit. Hallahan, Kauffman, 2003) tyrimais specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintis mokinyms apibūdinamas kaip asmuo, nepasitikintis savo gebėjimais, gerai nesuvokiantis, kokios strategijos yra naudotinos sprendžiant problemas, ir nemokantis pats spontaniškai taikyti tinkamų mokymosi strategijų. Kitaip tariant, specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintiems mokiniams sunku dirbti savarankiškai, patiems pradėti naują veiklą. Taip pat šiems mokiniams gali kilti sunkumų savarankiškai įveikiant mokykloje kylančias stresines situacijas, taikant tinkamus streso įveikos būdus.

2 skyrius. VYRESNIŲ KLASIŲ MOKINIŲ, TURINČIŲ SPECIALIŲJŲ UGDYMO(-SI) POREIKIŲ, STRESO ĮVEIKOS YPATUMAI

2.1. Tyrimo metodika

Siekiant išsiaiškinti vyresnių klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, streso įveikos ypatumus, buvo naudojama dviejų dalių anketa (žr. 1 priedą). Pirmoji dalis - standartizuota anketa demografiniams duomenims sužinoti (lytis, amžius, klasė, gyvenamoji vieta ir kt.). Antroje dalyje - Endlerio ir Parkerio (1990) sukurtas *Mokyklinio streso įveikos klausimynas* (toliau – MSĮK), kurį 1996 metais 14-16 metų paaugliams adaptavo lenkų mokslininkai Szczeszepaniak, Strelau ir Wrzezepaniak. Gavus lenkų versijos autorių leidimą klausimyno vertimui ir pritaikymui Lietuvos paaugliams, Lietuvoje šį klausimyną panaudojo Markovienė, Stanišauskaitė (2005). Šis klausimynas nustato dominuojantį streso įveikos stilių. Klausimyne pateikiama skalė su 42 teiginiais. Teiginių blokas sudarytas su 4 balų vertinimo skale, kai respondentas gali pasirinkti atsakymo variantus: „*niekada*“ (1 balas), „*kartais*“ (2 balai), „*dažnai*“ (3 balai), „*visada*“ (4 balai). Markovienės, Stanišauskaitės (2005) atlikta faktorinė analizė leido išskirti keturis mokyklinio streso įveikos stilius: *problemos sprendimas*, *emocinis reagavimas*, *adaptyvus vengimas ir dezadaptyvus vengimas*. Atliktas klausimyno patikimumo patikrinimas, apskaičiuojant Kronbacho alfa koeficientą, kuris įvertina skalės, kurioje yra keletas klausimų, turinio homogeniškumą, t.y. ar klausimai pakankamai atspindi tiriamą dydį. Streso įveikos klausimyno vidinis suderinamumas šiame tyrime aukštas – Kronbacho alfa koeficientas yra 0,878. Skalių vidinis patikimumas pateikiamas 2 lentelėje. Klausimyno ir atskirų jo dalių patikimumas yra pakankamas ir tinkamas matuoti grupes. Visos Kronbacho alfa koeficiento reikšmės didesnės už 0,5. Tai rodo stiprią vidinę skalių konsistenciją, o tai leidžia teigti, jog tyrimo rezultatai yra patikimi (Jovaiša, 1975).

2 lentelė

MSĮK skalių vidinis patikimumas

Streso įveikos skalė	Teiginių skaičius	Kronbacho alfa
Problemos sprendimas	16	0,871
Emocinis reagavimas (iškrova)	10	0,784
Adaptyvus vengimas	8	0,742
Dezadaptyvus vengimas	6	0,732

Anketinės apklausos metodas pasirinktas, atsižvelgiant į tam tikrus metodo privalumus. Kaip teigia Dikčius (2005); Kardelis (2005), svarbus privalumas - apklausoje naudojamų klausimų pateikimo nuoseklumas, kuris lemia, kad kiekvienas respondentas gaus tuos pačius atsakymų į klausimus variantus. Taip pat yra galimybė surasti skirtumus tarp įvairių grupių. Tai efektyvus metodas todėl, kad atspindi tikrąją respondento nuomonę, kurios jis gali nepripažinti apklausiant žodžiu. Taigi tyrimas yra patikimas ir informatyvus savęs vertinimo būdas esamuojų metu.

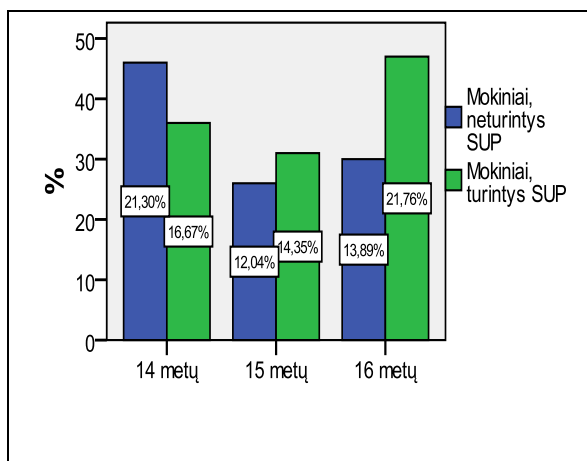
Respondentams anketos išdalintos tiesiogiai. Buvo siekiama apklausti kuo įvairesnį mokinių kontingentą. Išdalinta 220 anketų, iš kurių sugrįžo 216. Siekiant objektyvaus anketų pildymo, jos pateiktos anoniminės, t.y. nereikia nurodyti nei vardo, nei pavardės. Būtina pabrėžti, kad gauti duomenys panaudoti tik moksliniams tikslams.

Statistinei duomenų analizei taikyti šie metodai: aprašomoji statistika, Studento kriterijus (t) ir Pearsono koreliacija, metodikų patikimumas apskaičiuotas Kronbacho alfa. Tyrimo duomenų apdorojimui ir skaičiavimams atlikti pasirinktos *Excel (2007)* ir *SPSS Statistics 17.0* programos. *SPSS* yra vienas labiausiai paplitusių statistinės informacijos apdorojimo programinių paketų. Pasak Leonavičienės (2007) pagrindinis privalumas – didelė šiuolaikinių statistinių analizės metodų pasirinktis bei duomenų analizės rezultatų vizualizavimo priemonių įvairovė. Apdoroti duomenys išanalizuoti ir apibendrintai pateikti grafiškai.

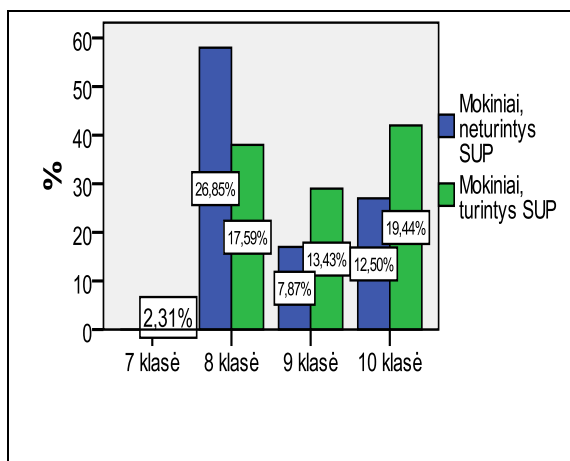
2.2. Tyrimo imtis

Tyrimas grindžiamas vyresnių klasių mokinių elgesio, savijautos, patiriant stresinę situaciją, analize. Imtį sudaro 216 mokinių, iš jų 132 (61,11%) vyrai ir 84 (38,89%) moterys. Didžioji dalis tiriamųjų gyvena mieste (N=174, 80,56%), likusieji nurodė, kad jų gyvenamoji vieta yra kaimas (N=42, 19,44%). Kadangi tyrimu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip stresines situacijas įveikia specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai ir jų bendraamžiai, apklausti įvairių gabumų mokiniai. Tyrime dalyvavo 114 (52,80%) vyresnių klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, ir 102 (47,20%) jų neturintys.

Atsižvelgiant į tai, kad *Mokyklinio streso įveikos klausimynas* pritaikytas 14-16 metų paaugliams, tyrime dalyvavo atitinkamo amžiaus respondentai (žr. 1 pav.). Taip pat siekta išsiaiškinti, kokioje klasėje mokosi tiriamieji (žr. 2 pav.), nes tai savo ruožtu gali turėti įtakos mokinių savijautai stresinės situacijos metu. Lentelėse pateiktas trumpinys *SUP* reiškia *specialieji ugdymo(-si) poreikiai*.



1 pav. Amžius, %



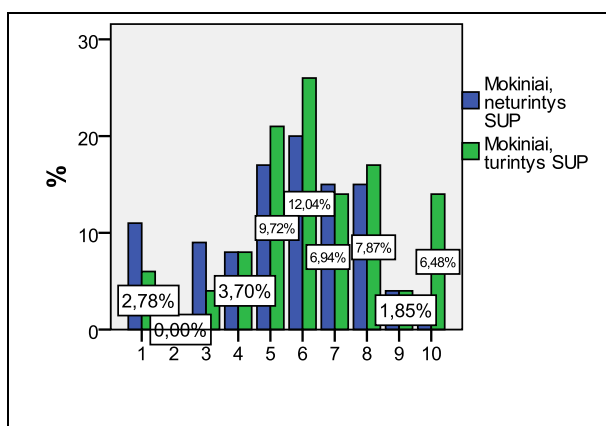
2 pav. Klasė, %

Iš pirmame paveiksle pateiktų duomenų matyti, kaip varijuoja respondentų pasiskirstymas pagal amžių. Didžiąją dalį 14 metų sudaro tiriamieji, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=46), kiek mažiau mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=36). Tuo tarpu 16 metų daugiausia specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų (N=47), žymiai mažiau jų bendraamžių (N=30). 15 metų tiriamųjų pasiskirstymas pagal amžių labai panašus. Antrame paveiksle matyti, kad daugiausia respondentų, neturinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių apklausta 8 klasėse (N=58), o respondentų, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, pasiskirstymas pagal klases labai panašus. Atkreiptinas dėmesys, kad apklausti 5 septintos klasės specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys tyrimo dalyviai. Analizuojant duomenis paaiškėjo, kad tikslaus atitikimo tarp amžiaus ir lankomos klasės nėra, t.y. ne visi 14, 15 ar 16 metų respondentai lankė atitinkamas 8, 9 ar 10 klases. Tikėtina, kad dalis tiriamųjų gali lankyti tą pačią klasę antrus metus iš eilės, o tai gali turėti įtakos jų savijautai, elgesiui, patiriant stresines situacijas.

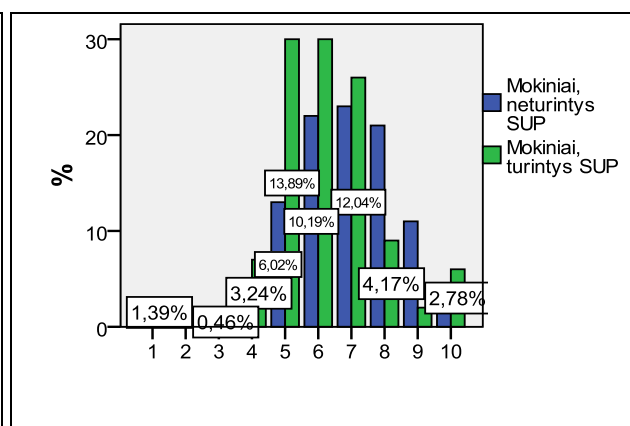
Siekiant atlikti išsamesnį ir platesnį tyrimą, respondentai buvo apklausiami įvairiose Panevėžio miesto ir rajono mokyklose: Panevėžio miesto „Verdenės“, „Ažuolo“, „Šaltinio“, „Senvagės“ pagrindinėse mokyklose, „Minties“ gimnazijoje, VŠĮ Kazimiero Paltaroko gimnazijoje, Panevėžio rajono „Naujamiesčio“ vidurinėje mokykloje bei Panevėžio rajono Krekenavos Mykolo Antanaičio gimnazijoje. Mokyklų įvairovė pasirinkta, siekiant apklausti statistiškai reikšmingą specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų ir jų bendraamžių skaičių.

Tiriamųjų savijautą ar tam tikrą elgesį stresinių situacijų metu nulemia ir tai, kaip jis jaučiasi mokykloje, ar noriai joje mokosi, kaip pats tyrimo dalyvis vertina savo mokymosi rezultatus. Siekiant išsiaiškinti, kiek tai turi įtakos streso įveikos ypatumams, tiriamieji buvo

apklausti, naudojant Likerto skalę, kai respondentas įvertina, ar jam patinka mokytis mokykloje nuo „Labai patinka“ (10 balų) iki „Nepatinka“ (1 balas). Duomenys pateikiami trečiame paveiksle. Taip pat balais tiriamieji įvertino savo mokymosi rezultatus (žr. 4 pav.).



3 pav. Mokinių nuomonė, ar jiems patinka mokytis mokykloje, %



4 pav. Mokinių nuomonė apie jų mokymosi rezultatus, %

Trečiame paveiksle pateikti duomenys rodo, kad tiek specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintiems respondentams, tiek jų bendraamžiams vidutiniškai patinka mokytis mokykloje. Daugiausiai savo nuomonę, ar patinka mokytis mokykloje, nurodė 6 balais (N=26 - specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys respondentai N=20 – jų bendraamžiai). Atkreiptinas dėmesys į griežčiausius įvertinimus: *labai patinka* ir *nepatinka*. Didesnė dalis tyrimo dalyvių, neturinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=11) nurodė, kad jiems nepatinka mokytis mokykloje ir savo nuomonę išsakė vienu balu, tuo tarpu didesnė dalis respondentų, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, teigė priešingai, kad jiems labai patinka mokytis, pasirinkdami 10 balų (N=14). Analizuojant ketvirto paveikslo duomenis išryškėjo panašios tendencijos. Savo mokymosi rezultatus tiriamieji vertino taip pat vidutiniškai. Daugiausia specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų savo mokymosi rezultatus įvertino 5 ir 6 balais (N=30), o didžiausia dalis jų bendraamžių savo mokymosi rezultatus įvertino 6 (N=22), 7 (N=23) ir 8 (N=21) balais. Teigiamas rezultatas, kad labai maža dalis tiriamųjų savo mokymosi rezultatus įvertino neigiamais balais, didesnė dalis abiejų grupių respondentų savo mokymosi rezultatus įvertino aukščiausiu įvertinimu – 10 balų. Atsižvelgiant į šiuos tyrimo rezultatus, galima daryti prielaidą, kad tai, ar tyrimo dalyviams patinka mokytis mokykloje, ar ne, ir kaip jie patys vertina savo mokymosi rezultatus, gali atsispindėti respondentų mokyklinio streso įveikimo ypatumuose.

2.3. Mokyklinio streso įveikos stilių palyginimas

Mokyklinio streso įveikos klausimyno (toliau – MSĮK) duomenys yra kiekybiniai. Visų analizuojamų kintamųjų reikšmės pasiskirsčiusios pagal normalųjį dėsnį, t.y. duomenų skirstiniai beveik nesiskiria nuo standartinio normaliojo skirstinio. Atsižvelgiant į tai, duomenų skaičiavimui taikomi parametriniai statistiniai kriterijai (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006). Kadangi kintamųjų pasiskirstymas yra normalusis, dviejų nepriklausomų imčių rodiklių vidurkių skirtumo įvertinimui pasirinktas statistinis *Stjudento t* kriterijus. Trečioje lentelėje pateikiamas MSĮK skalių vidurkių palyginimas tarp specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų ir jų bendraamžių.

3 lentelė

MSĮK skalių vidurkių palyginimas tarp respondentų, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, ir jų bendraamžių

Streso įveikos skalės	Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=102)		Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=114)		t	p
	M	Sd	M	Sd		
Problemos sprendimas	36,34	7,06	35,10	8,37	1,18	0,241
Emocinis reagavimas	19,38	4,62	18,70	5,38	0,99	0,322
Adaptyvus vengimas	21,67	4,04	19,60	4,46	3,56***	0,000
Dezadaptivus vengimas	12,64	3,55	11,82	3,72	1,64	0,103

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$, M – vidurkis, Sd – standartinis nuokrypis

 - statistiškai reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$).

Lyginant respondentų, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, ir jų bendraamžių mokyklinio streso įveikos stilių vidurkius matyti, kad adaptyvaus vengimo vidurkių skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($t=3,56^{**}$, $p=0,000$). Tiriamųjų, neturinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, įvertinimai didesni visose mokyklinio streso įveikos skalėse. Didžiausias vidurkių skirtumas rastas adaptyvaus vengimo skalėje. Galima daryti išvadą, kad specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys respondentai rečiau renkasi adaptyvaus vengimo stilių dėl turimų menkesnių socialinių įgūdžių, t.y. galimų bendravimo, įsiliejimo į mokyklos gyvenimą sunkumų. Kaip teigia Hallahan, Kauffman (2003) mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, dažnai negali patys tinkamai pradėti ir palaikyti pokalbį. Jie dažnai negeba apsikeisti nuomonėmis, kaip to reikalauja individualus pokalbis. Tikėtina, kad specialiųjų ugdymo(-si)

poreikių turintys mokiniai vengia mokykloje patirtas stresines situacijas įveikti pasitelkiant bendravimą, aktyvesnę dalyvavimą mokyklos gyvenime.

Analizuojant duomenis siekiama palyginti mokyklinio streso įveikos skalių vidurkius tarp specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių ir jų neturinčių mergaičių ir berniukų (žr. 4 ir 5 lenteles).

4 lentelė

MSĮK skalių vidurkių palyginimas tarp moteriškosios lyties atstovių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, ir jų bendraamžių

Streso įveikos skalės	Mergaitės, neturinčios specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=43)		Mergaitės, turinčios specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=41)		t	p
	M	Sd	M	Sd		
Problemos sprendimas	37,07	6,48	38,20	8,27	-0,70	0,488
Emocinis reagavimas	21,49	3,92	20,85	5,28	-0,63	0,532
Adaptyvus vengimas	21,81	4,16	19,90	3,92	2,17*	0,033
Dezadaptyvus vengimas	11,93	3,26	11,20	3,10	1,06	0,293

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$, *M* – vidurkis, *Sd* – standartinis nuokrypis

 - statistiškai reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$).

5 lentelė

MSĮK skalių vidurkių palyginimas tarp vyriškosios lyties atstovų, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, ir jų bendraamžių

Streso įveikos skalės	Berniukai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=59)		Berniukai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=73)		t	p
	M	Sd	M	Sd		
Problemos sprendimas	35,81	7,46	33,36	7,97	1,81	0,072
Emocinis reagavimas	17,85	4,51	17,49	5,08	0,42	0,676
Adaptyvus vengimas	21,56	3,98	19,42	4,76	2,75**	0,007
Dezadaptyvus vengimas	13,15	3,69	12,18	4,00	1,44	0,152

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$, *M* – vidurkis, *Sd* – standartinis nuokrypis

 - statistiškai reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$).

Analizuojant mokyklinio streso įveikos stilių skirtumus tarp moteriškosios lyties atstovių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, ir jų bendraamžių nustatyta, kad statistiškai reikšmingas skirtumas yra adaptyvaus vengimo skalėje ($t=2,17^*$, $p=0,033$). Tai rodo, jog mergaitės, neturinčios specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, dažniau taiko mokyklinio streso įveikos stilių, orientuotą į adaptyvų vengimą, negu specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčios mergaitės. Kaip teigia Kurienė (2001), mergaitės, neturinčios specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, būna aktyvesnės, jos dažniau dalyvauja įvairiose olimpiadose. Taip pat šių mergaičių įvertinimai didesni emocinio reagavimo, adaptyvaus vengimo ir dezadaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos skalėse, o specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mergaičių – problemos sprendimo streso įveikos skalėje, tačiau skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Tikėtina, kad specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčios mergaitės yra pasyvesnės stresą įveikiant per emocinę iškrovą, adaptyviai ar dezadaptyviai reaguojant.

Penktoje lentelėje pateikti duomenys rodo, kad berniukai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, dažniau pasirenka adaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stilių negu specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys berniukai. Skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($t=2,75^{**}$, $p=0,007$). Berniukų, neturinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, įvertinimai didesni visose mokyklinio streso įveikos skalėse. Tačiau galima daryti išvadą, kad abiejų grupių berniukų mokyklinio streso įveikos stiliai, orientuoti į problemų sprendimą, emocinį reagavimą (iškrovą), dezadaptyvų vengimą nesiskiria, nes skirtumai nėra statistiškai reikšmingi ($p > 0,05$).

Pateiktas prielaidas patvirtina Ališausko ir Gerulaičio (2003) atliktas tyrimas ir gauti rezultatai. Autoriai teigia, jog specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai yra pasyvesni negu jų bendraamžiai. Šie ugdytiniai išsiskiria tuo, jog jie labiau orientuoti į pasyvaus laisvalaikio formas (pvz., daugiau laiko žiūri televizorių) nei jų bendraamžiai, kurie daugiau laiko skiria bendravimui su draugais. Apibendrinant palygintus mokyklinio streso įveikos skalių vidurkius lyties atžvilgiu, galima daryti išvadą, jog tiek mergaitės, tiek berniukai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, įveikiant stresines situacijas renkasi į adaptyvų vengimą orientuotą įveikos stilių. Tikėtina, jog priežastis, kodėl šio stiliaus nesirenka specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys respondentai, yra bendravimo sunkumai. Tai, savo ruožtu, gali turėti įtakos pasirenkant mokykloje patiriamo streso įveikos stilių.

Analizuojant tyrimo rezultatus, siekta palyginti tyrimo dalyvių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, streso įveikos stiliaus vidurkių skirtumus. Tiriamieji buvo suskirstyti į grupes pagal lytį. Taikant Stjudento t kriterijų palyginti vidurkių skirtumai tarp specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių moteriškosios ir vyriškosios lyties atstovų naudojamų streso įveikos stilių. Gauti duomenys pateikiami 6 lentelėje.

**MSIK skalių vidurkių palyginimas tarp specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių
moteriškosios ir vyriškosios lyties atstovų**

Streso įveikos skalės	Mergaitės, turinčios specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=41)		Berniukai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių (N=73)		t	p
	M	Sd	M	Sd		
Problemos sprendimas	38,20	8,27	33,36	7,97	3,07*	0,003
Emocinis reagavimas	20,85	5,28	17,49	5,08	3,34**	0,001
Adaptyvus vengimas	19,90	3,92	19,42	4,76	0,55	0,585
Dezadaptvyvus vengimas	11,20	3,10	12,18	4,00	-1,36	0,177

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; $p < 0,001^{***}$, M – vidurkis, Sd – standartinis nuokrypis

- statistiškai reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$).

Analizuojant mokyklinio streso įveikos stilių skirtumus tarp skirtingos lyties specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių tiriamųjų nustatyta, kad mergaičių įvertinimai didesni adaptyvaus vengimo skalėje, o berniukų – dezadaptvyvus vengimo skalėje, tačiau skirtumai nėra statistiškai reikšmingi. Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčios mergaitės dažniau taiko mokyklinio streso įveikos stilius, orientuotus į problemų sprendimą ($M=38,20$, $Sd=8,27$; $t=3,07^*$, $p=0,003$) ir emocinį reagavimą ($M=20,85$, $Sd=5,28$; $t=3,34^{**}$, $p=0,001$) negu specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys berniukai. Skirtumai yra statistiškai reikšmingi.

Galima daryti išvadą, jog pasitvirtino literatūroje minimi tam tikri dėsningumai. Lacasse (1999) teigia, kad merginos pasižymi didesniais darbo su kitais bei efektyvaus komandos nario sugebėjimais nei vaikinai. Šiai prielaidai pritaria ir Baker, Entwistle (1987), atlikę lyčių lyginamąjį tyrimą ir pastebėję, kad merginos yra labiau bendraujančios, turinčios didesnius rodiklius organizavimo ir planavimo sugebėjimuose (pvz., vidinė disciplina, dėmesys detalėms, ėjimas tikslo link).

Taigi, lyginant streso įveikos stilius lyties atžvilgiu, matyti, jog specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčios mergaitės labiau linkusios naudoti streso įveikos stilius, orientuotus į problemos sprendimą bei emocinį reagavimą, negu berniukai. Pasak Stapley, Haviland (1991), vaikinai paauglystės amžiaus tarpsnyje yra labiau linkę taikyti vengimo strategiją, o merginos, susidūrusios su emociniais sunkumais, labiau linkusios ieškoti socialinės paramos negu vaikinai. Bet gauti rezultatai prieštarauja Folkman ir Lazarus teiginiui, kurie teigia, jog esant pastoviai įtampos situacijai, moterys ir vyrai naudoja labai panašius streso įveikimo būdus (Lazarus, 1998).

2.4. Mokyklinio streso įveikos stilių koreliacinė analizė

Siekiant nustatyti skirtingų specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų bei jų bendraamžių mokyklinio streso įveikos stilių, patikimo mokytis mokykloje bei mokymosi rezultatų ryšį buvo atlikta koreliacinė analizė taikant Pearson kriterijų. Pearson koreliacijos koeficientu (žymima – r) buvo nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai. Duomenys pateikti 7 lentelėje.

7 lentelė

Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų bei jų bendraamžių mokyklinio streso įveikos stilių, patikimo mokytis mokykloje ir mokymosi rezultatų koreliacija

MSIS	Teiginiai	Patinka mokytis mokykloje		Mokymosi rezultatai	
		r	p	r	p
Problemos sprendimas		0,264**	0,000	0,122	0,074
Emocinis reagavimas		0,167*	0,003	0,003	0,969
Adaptyvus vengimas		0,046	0,070	0,070	0,305
Dezadaptyvus vengimas		-0,272**	0,000	-0,124	0,069

p < 0,05*; p < 0,01**; MSIS – mokyklinio streso įveikos skalės

Iš 7 lentelėje pateiktų rezultatų matyti, kad egzistuoja patikimo mokytis mokykloje ir mokyklinio streso įveikos stilių, orientuotų į problemos sprendimą ($r=0,264^{**}$, $p=0,000$) ir emocinį reagavimą ($r=0,167^{**}$, $p=0,003$), ryšys. Tyrimas rodo, kad kuo labiau tiriamajam patinka mokytis mokykloje, tuo labiau jis yra pajėgus spręsti stresines situacijas, rinkdamasis susitelkimo ties problemos sprendimu stilių. Taip pat atkreiptinas dėmesys, kad kuo labiau patinka mokytis mokykloje, tuo respondentui labiau būdingas emocinio reagavimo (iškrovos) mokyklinio streso įveikos stilius. Galima teigti, kad kuo labiau mokinys pajėgus susitelkti ties problemos sprendimu ir emociškai išgyvena dėl mokykloje iškilusių stresinių situacijų, tuo labiau jam patinka mokytis mokykloje.

Tyrimo rezultatai parodė neigiamą patikimo mokytis mokykloje ir dezadaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stiliaus ($r = -0,272^{**}$, $p = 0,000$) koreliaciją. Remiantis tyrimo duomenimis galima daryti išvadą, kad kuo labiau mokiniams patinka mokytis mokykloje, tuo rečiau ten iškilusioms stresinėms situacijoms įveikti jie renkasi dezadaptyvaus vengimo stilių. Taip pat kuo labiau mokiniams nepatinka mokytis mokykloje, tuo dažniau mokiniai mokyklinį stresą bando įveikti dezadaptyviu stiliumi: praleidinėja pamokas, rūko, vartoja alkoholi, naudoja agresiją.

Analizuojant gautus rezultatus matyti, kad respondentų patikimo mokyti ir mokykloje kylančių stresinių situacijų adaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stiliaus ryšys nėra statistiškai reikšmingas. Tai rodo, kad adaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stilius nesusijęs su tuo, ar mokiniams patinka mokyti mokykloje.

Iš 7 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad mokinių mokymosi rezultatų ir mokyklinio streso įveikos stilių, orientuotų į problemos sprendimą, emocinį reagavimą, adaptyvų vengimą ir dezadaptyvų vengimą ryšiai nėra statistiškai reikšmingi. Ši koreliacinė analizė rodo, kad problemos sprendimo, emocinio reagavimo (iškrovos), adaptyvaus vengimo ir dezadaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stiliai nesusiję su mokinių mokymosi rezultatais.

Analizuojant tyrimo rezultatus, siekta nustatyti respondentų, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, mokyklinio streso įveikos stilių, patikimo mokyti mokykloje bei mokymosi rezultatų ryšį. Atlikta koreliacinė analizė, taikant Pearson kriterijų (koreliacijos koeficientas žymimas r). Atlikus analizę, nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai. Gauti duomenys atsispindi 8 lentelėje.

8 lentelė

Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų mokyklinio streso įveikos stilių, patikimo mokyti mokykloje ir mokymosi rezultatų koreliacija

MSIS \ Teiginiai	Patinka mokyti mokykloje		Mokymosi rezultatai	
	r	p	r	p
Problemos sprendimas	0,328**	0,000	0,084	0,375
Emocinis reagavimas	0,175	0,063	0,061	0,522
Adaptyvus vengimas	0,083	0,380	0,048	0,609
Dezadaptyvus vengimas	-0,223*	0,017	-0,020	0,835

$p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$; MSIS – mokyklinio streso įveikos skalės

Tyrimo rezultatai rodo, kad egzistuoja patikimo mokyti mokykloje ir mokyklinio streso įveikos stiliaus, orientuoto į problemos sprendimą ($r=0,328^{**}$, $p=0,000$) ryšys. Iš pateiktų duomenų matyti, kad, kuo labiau mokiniui patinka mokyti mokykloje, tuo labiau jis pajėgus spręsti stresines situacijas, rinkdamasis nukreiptą į problemos sprendimą stilių. Galima daryti išvadą, kad kuo labiau mokinys geba susitelkti ties problema, iškilusios dėl mokykloje patiriamų stresinių situacijų, sprendimu, tuo labiau jam patinka mokyti.

Taip pat 8 lentelėje pateikti duomenys rodo neigiamą mokyklinio streso įveikos stiliaus – dezadaptyvaus vengimo ir patikimo mokyti mokykloje ($r = -0,223^*$, $p=0,017$)

koreliaciją. Tai rodo, kad kuo labiau specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintiems mokiniams nepatinka mokytis mokykloje, tuo dažniau šie mokiniai mokykloje iškilusioms stresinėms situacijoms įveikti renkasi dezadaptyvaus vengimo stilių: vartoja alkoholį, rūko, praleidinėja pamokas, agresyviai elgiasi. Ir atvirkščiai, kuo labiau mokiniams patinka mokytis mokykloje, tuo rečiau šie mokiniai mokyklinį stresą bando įveikti dezadaptyviu stiliumi.

Analizuojant tyrimo rezultatus matyti, kad specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų patikimo mokytis mokykloje ir mokykloje kylančių stresinių situacijų emocinio reagavimo, adaptyvaus vengimo ryšiai nėra statistiškai reikšmingi. Galima teigti, kad emocinio reagavimo (iškrovos) ir adaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stiliai nesusiję su tuo, ar mokiniams patinka mokytis mokykloje.

Iš pateiktų duomenų matyti, kad specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų mokymosi rezultatų ir mokyklinio streso įveikos stilių, orientuotų į problemos sprendimą, emocinį reagavimą, adaptyvų vengimą ir dezadaptyvų vengimą ryšiai nėra statistiškai reikšmingi. Galima daryti išvadą, jog ši koreliacinė analizė rodo, kad problemos sprendimo, emocinio reagavimo (iškrovos), adaptyvaus vengimo ir dezadaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stiliai nesusiję su mokinių mokymosi rezultatais.

2.5. Vyresnių klasių mokinių mokyklinio streso įveikos ypatumai

Siekiant išsamiau išnagrinėti vyresnių klasių mokinių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, ir jų bendraamžių mokyklinio streso įveikos ypatumus, 2, 3, 4, 5 prieduose pateikiamos lentelės su apdorotais respondentų atsakymais į problemos sprendimo, emocinio reagavimo (iškrovos), adaptyvaus vengimo ir dezadaptyvaus vengimo teiginius. Čia aprašomi tik statistiškai reikšmingi ir apibendrinti duomenys.

Tyrimas atkleidė naudojamų mokyklinio streso įveikos stilių raišką pagal mokinių ugdymosi poreikius. Siekiama atskleisti mokyklinio streso įveikos stilių: problemos sprendimas, emocinis reagavimas (iškrova), adaptyvus vengimas ir dezadaptyvus vengimas būdų tarpusavio ryšį, atsižvelgiant į mokinių ugdymosi poreikius. Pagal gautus duomenis (respondentų pritarimą) atrinkti tokie labiausiai problemos sprendimą reprezentuojantys teiginiai: *palaiapsniui bandau atsikratyti savo problemų, bandau labiau panaudoti savo sugebėjimus ir potencialus, bandau numatyti ir išvengti galimų būsimų nesėkmių, bandau panaudoti savo sugebėjimus, prieš darydamas kokį nors žingsnį, apgalvoju, ką pasirinkti, bandau kontroliuoti savo emocijas*. Nurodytų būdų tarpusavio ryšį iliustruoja 9 lentelė.

Problemos sprendimo palyginimas pagal mokinių ugdymo(-si) poreikius, %

Problemos sprendimo teiginiai	Ugdymo(-si) poreikiai	Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių	Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių
Palaipsniui bandau atsikratyti savo problemų		N=49 48,04%	N=49 42,98%
Bandau labiau panaudoti savo sugebėjimus ir potencialus		N=57 55,88%	N=52 45,61%
Bandau numatyti ir išvengti galimų būsimų nesėkmių		N=45 44,12%	N=41 37,72%
Bandau panaudoti savo sugebėjimus		N=57 55,88%	N=52 45,61%
Prieš darydamas kokį nors žingsnį, apgalvoju, ką pasirinkti		N=38 37,26%	N=48 42,11%
Bandau kontroliuoti savo emocijas		N=50 49,02%	N=52 45,61%

Tyrimo duomenys rodo, jog teiginiams *palaipsniui bandau atsikratyti savo problemų, prieš darydamas kokį nors žingsnį, apgalvoju, ką pasirinkti* ir *bandau kontroliuoti savo emocijas* beveik vienodai pritaria abiejų grupių tiriamieji. Labiausiai problemos sprendimą reprezentuojantiems teiginiams *bandau labiau panaudoti savo sugebėjimus ir potencialus* bei *bandau panaudoti savo sugebėjimus* pritaria respondentai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių. Kiek mažiau šiems teiginiams pritaria respondentai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių. Be minėtų dviejų teiginių, pastarieji taip pat labiausiai pritaria teiginiui *bandau kontroliuoti savo emocijas*. Atkreiptinas dėmesys, jog specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys tiriamieji nors ir nežymiai, bet labiau pritaria teiginiui *prieš darydamas kokį nors žingsnį, apgalvoju, ką pasirinkti* negu jų bendraamžiai.

Taigi, apibendrinant mokyklinio streso įveikos stilių problemos sprendimas pagal tiriamųjų ugdymo(-si) poreikius, galima teigti, jog tiriamieji, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, yra aktyvesni įveikiant mokykloje patiriamas stresines situacijas, susitelkiant ties problemos sprendimu. Tuo tarpu specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys tyrimo dalyviai šiuo klausimu kiek pasyvesni. Nepasitaikė atvejo, kad bent pusė tiriamųjų pritartų kuriam nors teiginiui. Tikėtina, jog tam turi įtakos specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių mąstymui būdingi organizavimo sutrikimai, kurie sukelia problemų planuojant bei organizuojant jų gyvenimą mokykloje (Hallahan, Kauffman, 2003).

Mokyklinio streso įveikos stiliaus emocinio reagavimo (iškvovos) tyrimu norėta išsiaiškinti ir atrasti tam tikrų naudojamų būdų tarpusavio ryšį, atsižvelgiant į respondentų ugdymo(-si) poreikius. Analizuojant gautus duomenis, pastebėta, jog abiejų grupių tiriamieji labai retai naudoja šį streso įveikos stilių. Atsižvelgiant į tai, atrinkti tokie labiausiai emocinį reagavimą (iškvovą) reprezentuojantys teiginiai (pagal respondentų nepritarimą): *guodžiuosi draugams, kalbu su draugais apie tai, kaip aš jaučiuosi, prašau įvairių žmonių pasakyti savo nuomonę apie tai, kas su manimi atsitiko, verkiu ir man palengvėja, gailiuosi savęs, kaltinu save už delsimą*. Gauti ir apibendrinti duomenys pateikti 10 lentelėje.

10 lentelė

Emocinio reagavimo (iškvovos) palyginimas pagal mokinių ugdymo(-si) poreikius, %

Emocinio reagavimo (iškvovos) teiginiai	Ugdymo(-si) poreikiai	Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių	Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių
Guodžiuosi draugams		N=90 88,24%	N=91 79,82%
Kalbu su draugais apie tai, kaip aš jaučiuosi		N=82 80,39%	N=96 84,21%
Prašau įvairių žmonių pasakyti savo nuomonę apie tai, kas su manimi atsitiko		N=80 78,43%	N=93 81,57%
Verkiu ir man palengvėja		N=82 80,39%	N=98 85,96%
Gailiuosi savęs		N=93 91,18%	N=100 87,72%
Kaltinu save už delsimą		N=83 81,37%	N=89 78,07%

Tyrimo duomenys rodo, kad beveik vienodai abiejų grupių respondentai nepitaria teiginiams *kalbu su draugais apie tai, kaip aš jaučiuosi, prašau įvairių žmonių pasakyti savo nuomonę apie tai, kas su manimi atsitiko* bei *kaltinu save už delsimą*. Tyrimo dalyviai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, labiausiai nepitaria tokiems emocinį reagavimą reprezentuojantiems teiginiams: *guodžiuosi draugams* ir *gailiuosi savęs*. Tyrimo dalyvių, turinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, nepritaria balsai pasiskirstė daugmaž vienodai, nors vis dėlto daugiausiai šių mokinių nepitarė teiginiams *kalbu su draugais apie tai, kaip aš jaučiuosi, verkiu ir man palengvėja* bei *gailiuosi savęs*.

Apibendrinant galima teigti, jog abiejų grupių respondentai nėra linkę mokykloje patiriamą stresą įveikti, renkantis emocinį reagavimą arba iškvovą. Galima daryti prielaidą, kad

tiriamiesiems trūksta pasitikėjimo savimi ir kitais mokyklos bendruomenės nariais (klasės draugais, mokytojais, administracija) ir jie nelinkę apie savo išgyvenimus kam nors pasipasakoti ar išsikrauti emociškai, t.y. verkti, gailėtis, kaltinti save. Čia galima išvelgti prieštaravimą, kadangi Ališausko ir Gerulaičio (2003) tyrimo rezultatai parodė, jog būtent specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai negatyviau vertina savo savijautą negu jų bendraamžiai ir būtent šių mokinių savivertė mažesnė.

Tyrimu taip pat siekiama atskleisti mokyklinio streso įveikos stiliaus adaptyvaus vengimo naudojamų būdų tarpusavio ryšį, atsižvelgiant į respondentų ugdymo(-si) poreikius. Pagal gautus duomenis (respondentų pritarimą) atrinkti tokie labiausiai adaptyvų vengimą reprezentuojantys teiginiai: *bendrauju, vaikštau po parduotuves, nusiperku sau ką nors, juokiuosi ir stengiuosi išlaikyti humoro jausmą, žiūriu videofilmus, klausausi muzikos*. Nurodytų būdų tarpusavio ryšį iliustruoja 11 lentelė.

11 lentelė

Adaptyvaus vengimo palyginimas pagal mokinių ugdymo(-si) poreikius, %

Adaptyvaus vengimo teiginiai	Ugdymo(-si) poreikiai	Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių	Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių
Bendrauju		N=84 82,35%	N=81 71,05%
Vaikštau po parduotuves, nusiperku sau ką nors		N=60 58,82%	N=57 50%
Juokiuosi ir stengiuosi išlaikyti humoro jausmą		N=72 70,59%	N=54 47,37%
Žiūriu videofilmus		N=68 66,67%	N=56 49,12%
Klausausi muzikos		N=85 83,33%	N=77 67,54%

Iš pateiktų duomenų matyti, kad abiejų grupių respondentai labiausiai pritaria teiginiais *bendrauju* ir *klausausi muzikos*, nors tyrimo dalyvių, neturinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, pritarimas šiems teiginiais mažesnis. Mažiausiai teiginiui *vaikštau po parduotuves, nusiperku sau ką nors* pritaria tiriamieji, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, tuo tarpu nėra nei pusės specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių respondentų, pritarančių teiginiais *juokiuosi ir stengiuosi išlaikyti humoro jausmą* ir *žiūriu videofilmus*.

Apibendrinant mokyklinio streso įveikos stilių adaptyvus vengimas pagal tiriamųjų ugdymo(-si) poreikius, galima teigti, jog tyrimo dalyviai, neturintys specialiųjų

ugdymo(-si) poreikių, yra linkę stresines situacijas įveikti, renkantis bendravimą, muzikos klausymąsi, humoro jausmo išlaikymą, tuo tarpu specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys respondentai taip pat dažnai renkasi bendravimą bei muzikos klausymąsi, nors Ališausko ir Gerulaičio (2003) atlikto tyrimo rezultatai rodo, jog šie mokiniai dažniausiai pasižymi sunkumais bendravimo srityje. Reikia pastebėti, kad, apskritai, specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys respondentai gana pasyvūs mokyklinio streso situacijas įveikiant į adaptyvų vengimą orientuotu stiliumi.

Mokyklinio streso įveikos stiliaus dezadaptivaus vengimo tyrimu norėta išsiaiškinti ir atrasti tam tikrų reakcijų stresinių situacijų metu tarpusavio ryšį, atsižvelgiant į respondentų ugdymo(-si) poreikius. Analizuojant gautus duomenis, pastebėta, jog abiejų grupių tiriamieji labai retai naudoja šį streso įveikos stilių. Atsižvelgiant į tai, atrinkti tokie labiausiai dezadaptyvų vengimą reprezentuojantys teiginiai (pagal respondentų nepritarimą): *rūkau, geriu alų, vyną ar likerį, praleidžiu pamokas, pykstu ir rėkiu ant žmonių*. Gauti ir apibendrinti duomenys pateikti 12 lentelėje.

12 lentelė

Dezadaptivaus vengimo palyginimas pagal mokinių ugdymo(-si) poreikius, %

Ugdymo(-si) poreikiai	Mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių	Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių
Dezadaptivaus vengimo teiginiai		
Rūkau	N=76 74,51%	N=91 79,82%
Geriu alų, vyną ar likerį	N=80 78,43%	N=95 83,33%
Praleidžiu pamokas	N=89 87,26%	N=92 80,70%
Pykstu ir rėkiu ant žmonių	N=78 76,47%	N=97 85,09%

Tyrimo duomenys rodo, kad beveik vienodai į abiejų grupių respondentai nepitaria teiginiais *rūkau* bei *geriu alų, vyną ar likerį*. Daugiausia tyrimo dalyvių, neturinčių specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, nepitaria teiginiui *praleidžiu pamokas*, o specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys tiriamieji nepitaria teiginiui *pykstu ir rėkiu ant žmonių*. Atkreiptinas dėmesys, jog duomenis iliustruojančioje lentelėje nėra dviejų dezadaptivaus vengimo teiginių: *keikiuosi ir reiškiu pyktį žmogui, kuris sukėlė man problemą*, kadangi rezultatai pasiskirstė labai

panašiai - maždaug pusė abiejų grupių respondentų nepritarė šiems teiginiams ir tiek pat pritarė. Visi apdoroti respondentų atsakymai į teiginius pateikiami 5 priede.

Taigi galima teigti, kad dezadaptyvaus vengimo stilių, įveikiant stresines situacijas abiejų grupių respondentai naudoja retai. Tačiau beveik pusė tiriamųjų teigė, jog jie dažnai arba visada, patirdami stresines situacijas, keikiasi arba reiškia pyktį žmogui, kuris sukėlė jam problemą. Šiems teiginiams daugiau pritarė specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys respondentai, taigi tai galima susieti su šiems mokiniams būdingais ir jau minėtais bendravimo sunkumais, dažnu negebėjimu stresinių situacijų metu naudoti neagresyvias elgesio reakcijas.

Apibendrinant mokyklinio streso įveikos stilių problemos sprendimo, emocinio reagavimo (iškrovos), adaptyvaus vengimo ir dezadaptyvaus vengimo naudojamų būdų, reakcijų rezultatus, galima daryti išvadas, kad daugiausia minėtų streso įveikos stilių teiginiams pritaria arba nepritaria respondentai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių. Būtent jie buvo aktyviausi tyrimo dalyviai. Tuo tarpu specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys tiriamieji buvo gan aktyvūs, bet kiek pasyvesni. Tokiems rezultatams gali turėti įtakos tai, jog šiems mokiniams sunkiau sekasi atvirai kalbėti ir įvardinti savo elgesio reakcijas, jausmus tam tikrų stresinių situacijų metu. Galima teigti, jog savo reakcijas abi tiriamųjų grupės vertina stabiliai, kadangi dauguma pritarė problemos sprendimo ir adaptyvaus vengimo teiginiams ir tuo pačiu labiausiai nepritarė emocinio reagavimo ir dezadaptyvaus vengimo teiginiams (kitais sakant, prieštaraujantiems teiginiams).

Išvados

1. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai patiria mokyklinį stresą ir priklausomai nuo psichologinių ypatumų, bando jį įveikti.
2. Nustatyta, kad mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių, dažniau renkasi adaptyvaus vengimo mokyklinio streso įveikos stilių negu specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turintys mokiniai. Skirtumas yra statistiškai reikšmingas.
3. Specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčios mergaitės labiau linkusios rinktis streso įveikos stilius, orientuotus į problemos sprendimą bei emocinį reagavimą, negu specialiųjų ugdymo(-si) turintys berniukai. Skirtumas yra statistiškai reikšmingas.
4. Atskleistos sąsajos tarp specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių ir jų bendraamžių mokyklinio streso įveikos stilių, orientuotų į problemos sprendimą bei emocinį reagavimą, ir patikimo mokytis mokykloje.
5. Atskleistas specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčių mokinių patikimo mokytis mokykloje ir mokyklinio streso įveikos stiliaus, orientuoto į problemos sprendimą, ryšys.
6. Nustatytas neigiamas ryšys tarp abiejų grupių mokinių mokyklinio streso įveikos stiliaus, orientuoto į dezadaptyvų vengimą, ir patikimo mokytis mokykloje.
7. Hipotezė, kad vyresnių klasių mokinių naudojami streso įveikos stiliai skiriasi, lyginant specialiųjų ugdymo(-si) poreikių turinčius mokinius ir jų bendraamžius, pasitvirtino iš dalies.

Literatūra

1. Ališauskas, A., Gerulaitis, D. (2003). *Bendrojo ugdymo klasėje besimokančio specialiujų ugdymo(-si) poreikių vaiko socialinės – psichologinės charakteristikos atskleidimas*. Tyrimo ataskaita. Šiauliai: ŠU.
2. Alseikienė, Z. (1999). Paprasti streso įveikimo metodai. *Sveikas žmogus*, 8, 18-20.
3. Baker, D., Entwisle, D. (1987). The Influence of Mothers on the Academic Expectations of Young Children. A Longitudinal Study of How Gender Differences Arise. *Social Forces*, 65, 670-694.
4. Bandzevičienė, R. (1994). *Savireguliacija ir streso įveikimas*. Vilnius.
5. Baubinas, A., Vainauskas, S. (1998). Psychosocial Factors and Their Influence on Schoolchildren's Health. *Acta medica Lituanica*, 2, 150-154.
6. Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy writing, and maths skills. *Journal of Learning disabilities*, 25(4), 253-257.
7. Bujevičiūtė, R. (2005). *Aukštesniųjų (XI-XII) klasių moksleivių streso tyrimas* (Nepublikuotas magistro darbas, Kauno medicinos universitetas, 2005).
8. Bukšnytė, L. (1999). Bendrojo, lavinimo ir jaunimo mokyklos moksleivių savijautos ypatumai. *Ugdymo psichologija*, 1 (2), 34 - 40.
9. Bulotaitė, L. (1995). *Apie moksleivių sąvęs vertinimą*. Vilnius: Mokyklų psichologinės tarnybos centras.
10. Cantor, N. (1990). From thought to behaviour. „Having“ and „doing“ in the study of personality and cognition. *American psychologist*, 72, 402-422.
11. Carver, Ch. S., Scheier, M. S. (1994). Situational coping and coping dispositions in a stressful transaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1 (66), 184 – 195.
12. Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177-190.
13. Čėkanavičius, V., Murauskas, G. (2003). *Statistika ir jos taikymai I*. Vilnius: TEV.
14. Daukšaitė, L. (2008). *Kaip padėti vaikams priimti savo bendraamžius, turinčius neįprastų bruožų*. Metodinės rekomendacijos pedagogams apie tolerancijos ugdymą klasėje. Vilnius: Petro ofsetas.
15. Dewe, P. J. (1993). Applying the Concept of Appraisal to Work Stressors: Some Explanatory Analysis, *Human Relations*, 5(46), 143–164.
16. Dikčius, V. (2005). *Marketingo tyrimai: teorija ir praktika*. Vilnius: Vilniaus vadybos akademija.
17. Drebigkas, V., Radzevičienė, D. (2000). *Vidaus sekrecijos liaukų fiziologija*. Vilnius.

18. East, V., Evans, L. (2008). *Vienu žvilgsniu*. Praktinis vaiko specialiųjų poreikių tenkinimo vadovas. Vilnius: Tyto alba.
19. Eklindh, K. (2003). Visi vaikai ir jaunuoliai turi teisę įgyti tinkamą privalomą išsilavinimą bendrojo lavinimo mokykloje – mokykloje visiems. R. Labinienė, T. Aidukienė, J. Kvedarienė, R. Kliminskas (Sud.). *Mokyklą visiems kuriame šiandien*. Vilnius: Presvika.
20. Endler, N. S., Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
21. Furst, M. (2000). *Psichologija*. Vilnius: Lumen.
22. Galkienė, A. (2005). *Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje*. Mokomoji priemonė. Šiauliai: ŠU.
23. Galkienė, A. (2001). Neįgalumo situacijoje esančių asmenų integracija, kaip visuomeninės struktūros dėmuo. A. Galkienė (Sud.). *Keli integruoto ugdymo aspektai*. Metodinių straipsnių rinkinys.
24. Gučas, A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa.
25. Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. (2003). *Ypatingieji mokiniai*. Specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma litera.
26. Jovaiša L. (1975). *Psichologinė diagnostika*. Kaunas: Šviesa.
27. Jovaiša, L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Agora.
28. Juškelienė, V., Proškuvienė, R., Černiauskiene, M., Zlotkuvienė, V. (2003). Mokyklą baigiančių moksleivių psichologinė bei emocinė savijauta, jos ryšys su ugdymo proceso veiksniais. *Sveikatos mokslai*, 4, 83-88.
29. Juul, J. (2010). *Paaugliai: kai auklėjimas nebepadeda. Ramiai per audringus laikus*. Vilnius: Tyto alba.
30. Kaffemanienė, I. (2006). *Negalės ir socialinės gerovės tyrimų metodologiniai aspektai*. Metodinė priemonė bakalaurantams ir magistrantams. Šiauliai: ŠU.
31. Kaplan, D. S., Liu, R. X., Kaplan, H. B. (2005). School Related Stress In Early Adolescence And Academic Performance Three Years Later: The Conditional Influence Of Self Expectations. *Social Psychology of Education*, 1 (8), 3-17.
32. Kaplan, H. I., Sadok, B. J. (2007). *Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry*. USA.
33. Kardelis, K. (2005). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
34. Keenan, K. (1997). *Kaip valdyti save*. Kaunas.
35. Kurienė, A. (2001). IX-XII klasių moksleivių dalyvavimo chemijos olimpiadose motyvacija. *Pedagogika*, 50, 192-199.
36. Lacasse, M. A. (1999). *Personality types among gifted underachieving adolescents: a*

- comparison with achievers and non-gifted underachievers.* Toronto: Ontario.
37. Lazarus, R. S. (1998). Nuo psichologinio streso iki emocijų: besikeičiančių požiūrių istorija. *Psichologija*, 18, 126-141.
 38. Leonavičienė, T. (2007). *SPSS programų paketo taikymas statistiniuose tyrimuose.* Vilnius: VPU.
 39. Lietuvos respublika. *Švietimo įstatymas.* (2011). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija.
 40. Lohman, B. J., Jarvis, P. A. (2000). Adolescent psychological health as a function of stressors and coping strategies in the family context. *Journal of Youth and Adolescence*, 1(29), 15– 44.
 41. Markovienė, P. M., Stanišauskaitė, A. (2005). 14 - 16 metų paauglių mokyklinio streso įveikos stilių ir savivertės sąsajos. *Acta Pedagogica Vilnesia*, 14, 91- 99.
 42. Maslow, A. H. (2009). *Motyvacija ir asmenybė.* Vilnius: Apostrofa.
 43. Meijer, C. J. W. (Red.). (2003). *Inclusive Education And Classroom Practices.* Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
 44. Meijer, C. J. W. (Red.). (1998). *Integration In Europe: Provision For Pupils With Special Educational Needs.* Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
 45. Meijer, C. J. W. (Red.). (2003). *Special Education Across Europe In 2003: Trends In Provision In 18 European Countries.* Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
 46. Mielke, U. (1997). *Geriau supraskime sunkius vaikus.* Kaunas.
 47. Myers, G. D. (2000). *Psichologija.* Kaunas: Poligrafija ir informatika.
 48. Monkevičienė, O. (2003). Specifinės mokymosi negalės: atpažinimas ir ugdymo kryptys. J. Ambrukaitis (Red.). *Specialiojo ugdymo pagrindai* (p. 426-447). Šiauliai: ŠU.
 49. Montague, M., Bos, C. S. (1990). Cognitive and metacognitive characteristics of eighth grade students' mathematical problem solving. *Learning and Individual Differences*, 2(3), 371-388.
 50. Murberg T. A., Bru E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25, 317- 332.
 51. Natvig, G. K., Albrekstein, G. (1999). School-related stress and psychosomatic symptoms among school adolescents. *Journal of school health*, 69, 362-368.
 52. Navaitis, G. (2001). *Psichologinė parama paaugliui.* Vilnius: Kronta.
 53. Nurmi, J. E., Onatsu, T., Haavisto, T. (1995). Underachievers cognitive and behavioral strategies self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 188-200.

54. Pearl, R. (1992). Psychosocial characteristics of learning disabled students. N. N. Singh, I. L. Beale (Red.). *Current perspectives in learning disabilities: Nature, theory and treatment* (p. 96-125). New York: Springer-Verlag.
55. Perminas, A. (2008). Stresas, kuris mums padeda ir trukdo. *Aš ir psichologija*, 3, 13-15.
56. Petrulytė, A. (2003). *Jaunesniojo paauglio socialinė raida*. Vilnius: Presvika.
57. Pileckaitė–Markovienė, M., Stanišauskaitė, A. (2005). 14-16 metų paauglių mokyklinio streso įveikos stilių ir savivertės sąsajos. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 14, 91–99.
58. Poškienė, R. (2010). *Paauglių (13-15 m.) streso įveikos strategijų ir kūrybiškumo sąsajos* (Nepublikuotas bakalauro darbas, Šiaulių universitetas, 2010).
59. *Psichologijos žodynas*. (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
60. Selye, H. A. (1936). Syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138, 32.
61. Smith, L., Sinclair, K. (1998). *Stress and learning in the higher school certificate*. Australia.
62. Sondaitė, J. (2001). Paauglių ateities orientacijų ypatumai: lyčių skirtumai. *Psichologija*, 23, 50-59.
63. Stapley, J., Haviland, J. M. (1991). *Emotion, gender differences*. New York: Garland.
64. Stonienė, I. (2009). *Mokinių streso įveikimo strategijų, mokykloje patiriamos įtampos bei emocinės savijautos sąsajos* (Nepublikuotas magistro darbas, Kauno Vytauto Didžiojo universitetas, 2009).
65. Straub, R. (2002). *Health psychology*. New York.
66. Szczepaniak, P., Strelau, J., Wrzesniewski, K. (1996). Diagnostyka stylu w radzenia sobie ze stresem za pomoc polskiej wersji kwestionariusza Ciss Endlera i Parkera. *Przegląd psychologiczny*, 39, 187-210.
67. Vaitkevičius, R., Saudargienė, A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Mokomoji knyga. Kaunas: VDU.
68. Vaitkevičiūtė, V. (2007). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Alma littera.
69. Žukauskas, G. (1998). *Abilitacija, stresas, rehabilitacija*. Vilnius.
70. Žukauskas, P. (2000). *Kompanijų veiklos internacionalizacijos teorijų vystymasis ir lyginamoji analizė*. Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai. Kaunas: VDU.
71. Žukauskienė, A. (2008). *11-12 klasių mokinių pažangumo, pasiekimų motyvacijos, mokyklinio streso įveikos stilių ypatumai ir sąsajos* (Nepublikuotas magistro darbas, Vilniaus pedagoginis universitetas, 2008).
72. Žukauskienė, R. (2002). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.
73. Wilburn, V. R., Smith, D. E. (2005). Stress, self-esteem and suicidal idealion in late adolescents. *Adolescence*, 40, 33-45.
74. Wrzesniewski, K., Chylinska, J. (2004). Coping with school-related stress: some theoretical

and methodological issues, *Ugdymo psichologija*, 13, 24-28.

75. Усачев, Л. В., Усачева, О. П. (1999). *Особенности мотивационной сферы и временной перспективы старшеклассник*. Ананьевские чтения: Тезисы научно- практической конференции, 68- 76.

Juste Kristopaityte
**STRESS COPING CHARACTERISTICS OF HIGH SCHOOL STUDENTS
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**
The Master's Degree Thesis
Summary

Master thesis performed a theoretical analysis of scientific literature on stress, school stress, the coping methods, psychological characteristics of adolescent students. Also it was analyzed styles and strategies of school stress coping.

Hypothesis, that high school students' used styles of stress coping are different compared to the students with special educational needs and their peers.

The study was conducted the questionnaire method. Research destination – investigate stress coping characteristics of high school students with special educational needs. It was conducted the statistical (descriptive averages, correlations) data analysis.

The study included 216 general education high school students, of which 114 - students with special education needs, 102 - their peers.

The empirical part deals with high school special education (learning) needs of students and their peers used stress coping styles; connections between styles of school stress coping, pleasant to learn at school and learning outcomes; characteristics of high school students' stress coping.

The main empirical findings:

1. Students, who do not have special educational needs, more adaptive choice of school avoidance stress coping styles.
2. Girls with special educational needs more often choose stress coping styles, oriented to solving the problem and emotional response than boys with special educational needs.
3. The connections between stress coping styles, oriented to solving the problem, emotional response and pleasant to learn at school of both groups of students.
4. The connection between stress coping styles, oriented to solving the problem, and pleasant to learn at school of students with special educational needs.
5. The negative connection between stress coping styles, oriented to dezadaptive avoidance, and pleasant to learn at school of both groups of students.
6. Partially confirmed the hypothesis that high school students' used styles of stress coping are different compared to the students with special educational needs and their peers.

Keywords: special educational needs, stress, school stress, coping with stress.

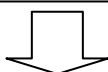
PRIEDAI

Anketa mokiniui

Mielas mokinys, šios apklausos tikslas - išsiaiškinti, kaip Tu reaguoji į sudėtingas, nemalonas ir stresines situacijas mokykloje.

Tik nuoširdūs atsakymai padės tai sužinoti.

Anketa yra anoniminė, nereikia rašyti nei vardo, nei pavardės.



- Kiekvienoje eilutėje žymėk TIK PO VIENĄ atsakymą.
- Žymėk taip: X
- Kur palikta vietos, parašyk savo nuomonę.

DUOMENYS APIE TAVE																					
Tu esi: <input type="checkbox"/> Moteris <input type="checkbox"/> Vyras	Tavo gyvenamoji vieta? <input type="checkbox"/> Miestas <input type="checkbox"/> Kaimas																				
Kiek Tau metų?	Kurioje klasėje mokaisi?																				
Kurioje mokykloje mokaisi?																					
Ar tau patinka mokytis mokykloje? Labai patinka <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>10</td><td>9</td><td>8</td><td>7</td><td>6</td><td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> Nepatinka		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												
Kaip vertini savo mokymosi rezultatus?	<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td>10</td><td>9</td><td>8</td><td>7</td><td>6</td><td>5</td><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>												

Sėkmės toliau pildant anketą! 😊

Apibūdink, kiek įmanoma tiksliau, ką Tu paprastai darai, galvoji, patirdamas stresinę situaciją. Atsakyk į teiginius, pažymėdamas vieną atsakymą.

Pavyzdys:

TEIGINYS	Niekada	Kartais	Dažnai	Visada
Einu pasivaikščioti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>

TEIGINYS	Niekada	Kartais	Dažnai	Visada
1. Klausausi muzikos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bandau numatyti ir išvengti galimų būsimų nesėkmių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Išbandau įvairius problemų sprendimo būdus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pasiguodžiu kam nors iš šeimos narių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Žiūriu televizorių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ieškau informacijos, kuri padėtų man išspręsti problemą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Galvoju apie laikus, kai man buvo geriau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Rūkau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bandau panaudoti savo sugebėjimus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Gailiuosi savęs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Daugiau miegu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Bandau analizuoti savo padėtį ir surasti mano problemų priežastį	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Įsivaizduoju kitus situacijos variantus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Einu į kiną	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Bandau kontroliuoti savo emocijas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Vaikštau po parduotuves, nusiperku sau ką nors	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Palaipsniui bandau atsikratyti savo problemų	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Išbandau naujus, efektyvesnius mokymosi būdus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Reiškiu pyktį žmogui, kuris sukėlė man problemą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Prašau įvairių žmonių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

pasakyti savo nuomonę apie tai, kas su manimi atsitiko				
21. Praleidžiu pamokas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Susikoncentruoju ties problemos sprendimu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Verkiu ir man palengvėja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Žiūriu videofilmus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Prieš darydamas kokį nors žingsnį, apgalvoju ką pasirinkti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Kaltinu save už tai, kad pakliuvau į tokią situaciją	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Geriu alų, vyną ar likerį	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Bandau veikti metodiškai ir racionaliai	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Guodžiuosi draugams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Keikiuosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Organizuoju savo gyvenimą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Kaltinu save už delsimą.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Bendrauju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Bandau labiau panaudoti savo sugebėjimus ir potencialus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Pykstu ir rėkiu ant žmonių	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Leidžiu laiką su mylimuoju	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Keičiu tuos savo elgesio elementus, kurie yra susiję su problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Prašau klasioko pagalbos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Kalbu su draugais apie tai, kaip aš jaučiuosi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Papildomai mokausi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Tampu aktyvesniu ir daugiau dalyvauju mokyklos gyvenime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Juokiuosi ir stengiuosi išlaikyti humoro jausmą	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Darkartą peržiūrėk anketą ir patikrink, ar atsakei į visus klausimus.

Respondentų atsakymai į problemos sprendimo teiginius, %

Problemos sprendimo teiginiai	Niekada		Kartais		Dažnai		Visada	
	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.
Bandau analizuoti savo padėtį ir surasti mano problemų priežastį	N=13 12,75%	N=24 21,05%	N=52 50,98%	N=61 53,51%	N=29 28,43%	N=22 19,30%	N=8 7,84%	N=7 6,14%
Susikoncentruoju ties problemos sprendimu	N=13 12,75%	N=30 26,32%	N=63 61,76%	N=54 47,37%	N=23 22,55%	N=20 17,54%	N=3 2,94%	N=10 8,77%
Išbandau įvairius problemų sprendimo būdus	N=9 8,82%	N=15 13,16%	N=56 54,90%	N=71 62,28%	N=30 29,41%	N=20 17,54%	N=7 6,87%	N=8 7,02%
Palaiapsniui bandau atsikratyti savo problemų	N=10 9,80%	N=17 14,91%	N=43 42,16%	N=48 42,11%	N=42 41,18%	N=32 28,07%	N=7 6,86%	N=17 14,91%
Ieškau informacijos, kuri man padėtų išspręsti problemą	N=20 19,61%	N=24 21,05%	N=53 51,96%	N=58 50,88%	N=23 22,55%	N=21 18,42%	N=6 5,88%	N=11 9,65%
Bandau labiau panaudoti savo sugebėjimus ir potencialus	N=3 2,94%	N=13 11,41%	N=42 41,18%	N=49 42,98%	N=43 42,16%	N=35 30,70%	N=14 13,72%	N=17 14,91%
Bandau numatyti ir išvengti galimų būsimų nesėkmių	N=8 7,84%	N=16 14,04%	N=49 48,04%	N=55 48,24%	N=38 37,26%	N=27 23,68%	N=7 6,86%	N=16 14,04%
Organizuoju savo gyvenimą	N=14 13,73%	N=33 28,95%	N=49 48,04%	N=50 43,86%	N=32 31,37%	N=19 16,66%	N=7 6,86%	N=12 10,53%
Bandau panaudoti savo sugebėjimus	N=3 2,94%	N=13 11,41%	N=42 41,18%	N=49 42,98%	N=43 42,16%	N=35 30,70%	N=14 13,72%	N=17 14,91%
Prieš darydamas kokį nors žingsnį, apgalvoju, ką pasirinkti	N=6 5,88%	N=17 14,91%	N=58 56,86%	N=49 42,98%	N=29 28,43%	N=34 29,83%	N=9 8,83%	N=14 12,28%
Išivaizduoju kitus situacijos variantus	N=20 19,61%	N=25 21,93%	N=47 46,08%	N=55 48,25%	N=29 28,43%	N=27 23,68%	N=6 5,88%	N=7 6,14%
Bandau veikti metodiškai ir racionaliai	N=23 22,55%	N=35 30,70%	N=59 57,84%	N=61 53,51%	N=16 15,69%	N=11 9,65%	N=4 3,92%	N=7 6,14%
Išbandau naujus, efektyvesnius mokymosi būdus	N=24 23,53%	N=34 29,82%	N=53 51,96%	N=50 43,86%	N=16 15,69%	N=22 19,30%	N=9 8,82%	N=8 7,02%
Bandau kontroliuoti savo emocijas	N=7 6,86%	N=14 12,28%	N=45 44,12%	N=48 42,11%	N=39 38,24%	N=36 31,58%	N=11 10,78%	N=16 14,03%
Keičiu tuos savo elgesio elementus, kurie yra susiję su problema	N=21 20,59%	N=34 29,82%	N= 55 53,92%	N=48 42,11%	N=21 20,59%	N=23 20,18%	N=5 4,90%	N=9 7,89%
Papildomai mokausi	N=47 46,08%	N=51 44,74%	N=41 40,20%	N=45 39,47%	N=8 7,84%	N=10 8,77%	N=6 5,88%	N=8 7,02%

1 gr. – mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių;

2 gr. – mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių.

Respondentų atsakymai į emocinio reagavimo teiginius, %

Emocinio reagavimo teiginiai	Niekada		Kartais		Dažnai		Visada	
	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.
Guodžiuosi draugams	N=38 37,26%	N=56 49,12%	N=52 50,98%	N=35 30,70%	N=9 8,82%	N=19 16,67%	N=3 2,94%	N=4 3,51%
Kalbu su draugais apie tai, kaip aš jaučiuosi	N=36 35,29%	N=50 43,86%	N=46 45,10%	N=46 40,35%	N=16 15,69%	N=12 10,53%	N=4 3,92%	N=6 5,26%
Prašau įvairių žmonių pasakyti savo nuomonę apie tai, kas su manimi atsitiko	N=45 44,12%	N=55 48,24%	N=35 34,31%	N=38 33,33%	N=18 17,65%	N=16 14,04%	N=4 3,92%	N=5 4,39%
Verkiu ir man palengvėja	N=58 56,86%	N=68 59,65%	N=24 23,53%	N=30 26,31%	N=14 13,73%	N=11 9,65%	N=6 5,88%	N=5 4,39%
Gailiuosi savęs	N=46 45,10%	N=60 52,63%	N=47 46,08%	N=40 35,09%	N=4 3,92%	N=10 8,77%	N=5 4,90%	N=4 3,51%
Prašau klasioko pagalbos	N=31 30,39%	N=41 35,97%	N=51 50%	N=43 37,72%	N=15 14,71%	N=20 17,54%	N=5 4,90%	N=10 8,77%
Kaltinu save už delsimą	N=24 23,53%	N=42 36,84%	N=59 57,84%	N=47 41,23%	N=12 11,77%	N=19 16,67%	N=7 6,86%	N=6 5,26%
Kaltinu save už tai, kad pakliuvau į tokią situaciją	N=14 13,73%	N=31 27,19%	N=54 52,94%	N=50 43,86%	N=28 27,45%	N=22 19,30%	N=6 5,88%	N=11 9,65%
Galvoju apie laikus, kai man buvo geriau	N=13 12,75%	N=32 28,07%	N=37 36,27%	N=42 36,84%	N=37 36,27%	N=28 24,56%	N=15 14,71%	N=12 10,53%
Pasiguodžiu kam nors iš šeimos narių	N=46 45,10%	N=42 36,84%	N=40 39,22%	N=38 33,33%	N=7 6,86%	N=22 19,30%	N=9 8,82%	N=12 10,53%

1 gr. – mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių;

2 gr. – mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių.

Respondentų atsakymai į adaptyvaus vengimo teiginius, %

Adaptyvaus vengimo teiginiai	Niekada		Kartais		Dažnai		Visada	
	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.
Bendrauju	N=2 1,96%	N=10 8,77%	N=16 15,69%	N=23 20,18%	N=34 33,33%	N=35 30,70%	N=50 49,02%	N=46 40,35%
Vaikštau po parduotuves, nusiperku sau ką nors	N=8 7,84%	N=18 15,79%	N=34 33,33%	N=39 34,21%	N=36 35,29%	N=36 31,58%	N=24 23,53%	N=21 18,42%
Tampu aktyvesniu ir daugiau dalyvauju mokyklos gyvenime	N=34 33,33%	N=35 30,70%	N=43 42,16%	N=50 43,86%	N=17 16,67%	N=19 16,67%	N=8 7,84%	N=10 8,77%
Juokiuosi ir stengiuosi išlaikyti humoro jausmą	N=4 3,92%	N=15 13,16%	N=26 25,49%	N=45 39,47%	N=33 32,35%	N=24 21,05%	N=39 38,24%	N=30 26,32%
Žiūriu videofilmus	N=7 6,86%	N=15 13,16%	N=27 26,47%	N=43 37,72%	N=40 39,22%	N=36 31,58%	N=28 27,45%	N=20 17,54%
Leidžiu laiką su mylimuoju	N=29 28,43%	N=41 35,96%	N=34 33,33%	N=44 38,60%	N=25 24,51%	N=17 14,91%	N=14 13,73%	N=12 10,53%
Klausausi muzikos	N=1 0,98%	N=7 6,14%	N=16 15,59%	N=30 26,32%	N=41 40,20%	N=49 42,98%	N=44 43,13%	N=28 24,56%
Einu į kiną	N=16 15,69%	N=29 25,44%	N=58 56,86%	N=60 52,63%	N=17 16,67%	N=20 17,54%	N=11 10,78%	N=5 4,39%

1 gr. – mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių;

2 gr. – mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių.

Respondentų atsakymai į dezadaptyvaus vengimo teiginius, %

Dezadaptyvaus vengimo teiginiai	Niekada		Kartais		Dažnai		Visada	
	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.	1 gr.	2 gr.
Keikiuosi	N=15 14,71%	N=29 25,44%	N=37 36,27%	N=45 39,47%	N=29 28,43%	N=28 24,56%	N=21 20,59%	N=12 10,53%
Rūkau	N=55 53,92%	N=60 52,63%	N=21 20,59%	N=31 27,19%	N=12 11,77%	N=8 7,02%	N=14 13,72%	N=15 13,16%
Geriu alų, vyną ar likerį	N=44 43,14%	N=56 49,12%	N=36 35,29%	N=39 34,21%	N=12 11,77%	N=13 11,41%	N=10 9,80%	N=6 5,26%
Praleidžiu pamokas	N=44 43,14%	N=35 30,70%	N=45 44,12%	N=57 50%	N=8 7,84%	N=16 14,04%	N=5 4,90%	N=6 5,26%
Pykstu ir rėkiu ant žmonių	N=25 24,51%	N=46 40,35%	N=53 51,96%	N=51 44,74%	N=15 14,71%	N=11 9,65%	N=9 8,82%	N=6 5,26%
Reiškiu pyktį žmogui, kuris sukėlė man problemą	N=10 9,80%	N=21 18,42%	N=48 47,06%	N=51 44,74%	N=24 23,53%	N=23 20,18%	N=20 19,61%	N=19 16,66%

1 gr. – mokiniai, neturintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių;

2 gr. – mokiniai, turintys specialiųjų ugdymo(-si) poreikių.