

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
EDUKOLOGIJOS FAKULTETAS
PSICHOLOGIJOS KATEDRA

Ramūnė Kriskuvienė

Edukologijos magistrantūros studentė

**VYRESNIŲJŲ PAAUGLIŲ MOKYMOSI MOTYVACIJA IR NERIMASTINGUMAS
ŽINIŲ VERTINIMO SITUACIJOSE**

Magistro darbas

Mokslinė vadovė
doc. dr. Eugenija Palmira Zambacevičienė

Šiauliai, 2009

Darbas originalus.....Ramūnė Kriskuvienė

TURINYS

SANTRAUKA.....	3
ĮVADAS.....	5
1. VYRESNIŲJŲ PAAUGLIŲ PSICHOSOCIALINĖS RAIDOS BRUOŽAI.....	9
2. MOTYVO IR MOTYVACIJOS SAMPRATA.....	11
3. MOKYMOSI MOTYVAI IR MOTYVACIJA.....	14
3.1. Mokymosi motyvų klasifikacija, teorijos ir veiksniai.....	15
3.2. Mokymosi motyvacija ir akademiniai pasiekimai.....	19
3.3. Mokymosi motyvacijos ir mokyklinio nerimo įtaka akademiniams pasiekimams.....	20
4. MOKYKLINIS NERIMAS.....	24
4.1. Nerimo ir nerimastingumo samprata.....	24
4.2. Mokyklinis nerimas mokinių žinių vertinimo situacijoje.....	25
5. MOKINIŲ ŽINIŲ IR PASIEKIMŲ VERTINIMAS.....	27
6. VYRESNIŲJŲ PAAUGLIŲ MOKYMOSI MOTYVACIJOS IR NERIMASTINGUMO TYRIMAS.....	29
6.1. Mokymosi motyvacijos tyrimo metodika ir organizavimas.....	29
6.2. Mokymosi motyvacijos tyrimo rezultatai ir jų analizė.....	30
6.3. Nerimastingumo tyrimo metodika ir organizavimas.....	35
6.4. Nerimastingumo klausimyno faktorinė analizė.....	36
6.5. Nerimastingumo tyrimo rezultatai ir jų analizė.....	39
6.6. 10 – os klasės mokinių nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos ryšys.....	46
7. MOKYMOSI MOTYVACIJOS SKATINIMO BŪDAI.....	49
8. NERIMASTINGUMO ĮVEIKIMO PRIELAIDOS.....	51
IŠVADOS.....	53
LITERATŪRA.....	54
PRIEDAI.....	59

SANTRAUKA

VYRESNIŲJŲ PAAUGLIŲ MOKYMOSI MOTYVACIJA IR NERIMASTINGUMAS ŽINIŲ VERTINIMO SITUACIJOSE

Magistro darbas

Magistro baigiamojo darbo tikslas - ištirti vyresniųjų paauglių (10 – os klasės mokinių) mokymosi motyvaciją ir nerimastingumą žinių vertinimo situacijose. Tyrime dalyvavo 240 respondentų: 120 mergaičių ir 120 berniukų ugdomų miesto ir rajono vidurinėse mokyklose bei miesto gimnazijoje. Mokymosi motyvacija tirta A. Petruolytės (2003) „Paauglių mokymosi motyvacijos testu“, nerimastingumas – V. N. Karandašev, M. S. Lebedevos ir Č. Spilbergerio (2004) „Mokyklinio nerimastingumo žinių vertinimo situacijose klausimynu“.

Tyrimo hipotezės: 1) rajono vidurinėje mokykloje ugdomų mokinių mokymosi motyvacija yra žemesnė nei miesto mokyklas lankančių mokinių; 2) rajono vidurinėje mokykloje ugdomi mokiniai patiria žemesnį nerimastingumą nei jų bendraamžiai ugdomi miesto mokyklose; 3) gali išryškėti skirtumai tarp 10 – os klasės mokinių mokymosi motyvacijos ir nerimastingumo demografinių kintamųjų atžvilgiu.

Atlikus mokymosi motyvacijos tyrimą nustatyta, kad daugumai respondentų būdingas vidutinis mokymosi motyvacijos lygmuo. Atskleista, kad mergaičių mokymosi motyvacija šiek tiek aukštesnė nei berniukų. Aptikta, kad miesto vidurinėje mokykloje ugdomų moksleivių mokymosi motyvacija yra aukštesnė lyginant su rajono vidurinėje ir miesto gimnazijoje ugdomais mokiniais. Apibendrinus nerimastingumo tyrimo duomenis nustatyta, kad daugiau nei 50 % apklausoje dalyvavusių moksleivių pasižymi vidutiniu nerimastingumu. Paaikškėjo, kad mergaičių nerimastingumas buvo šiek tiek aukštesnis nei berniukų. Aptikta, kad rajono vidurinėje mokykloje ugdomi moksleiviai, lyginant su jų bendraamžiais iš kitų tirtų mokyklų, patiria žemesnį nerimastingumą. Nustatyta, kad ryšys tarp nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos nėra statistiškai reikšmingas.

Tyrimas dėl nedidelės tiriamųjų apimties ir neadaptuoto tyrimo instrumento galėtų būti vertinamas kaip žvalgomas, o duomenų interpretacijos kaip orientacinės, atskleidžiančios tik tyrinėtoms imties charakteristikas.

Darbą sudaro 8 skyriai. Teoriniuose skyriuose (1 – 5) aprašoma: vyresniųjų paauglių psichosocialinės raidos bruožai, motyvo, motyvacijos, mokyklinio nerimo samprata ir ypatumai, mokinių žinių ir pasiekimų vertinimas. Šeštame skyriuje aprašomas mokymosi motyvacijos ir nerimastingumo tyrimas. Rekomendacinio pobūdžio skyriai (7 – 8) apie mokymosi motyvacijos skatinimo būdus ir nerimastingumo įveikimo prielaidas pateikti po tyrimo pristatymo.

SUMMARY

SCHOOL MOTIVATION AND TEST ANXIETY OF SENIOR PUPILS IN SITUATIONS OF ASSESSMENT

Master project

The main object of this final master project is to explore school motivation and test anxiety of senior pupil (pupils of tenth class) in situations of assessment. 240 respondents (120 girls and boys studying at the schools of the city and district and at the gymnasium of the city) participated in the survey. School motivation has been surveyed using “Test of school motivation for senior students” by Petrulyte (2003). Anxiety has been researched using “Survey of school anxiety in test situations” by Karandasev, Lebedeva and Spilberger (2004).

Research hypotheses: 1) school motivation of pupils studying at district’s secondary schools is lower that of pupils studying at the secondary schools of the city; 2) pupils at the secondary schools in district experience lower anxiety that pupils studying at the schools in the city; 3) some differences at school motivation and anxiety of pupils of the tenth class may appear in respect of demographic variables.

The school motivation research results ascertained that most respondents experience medium school motivation level. The survey results revealed that school motivation of girls is a bit higher of that of boys. It is also evident that school motivation of pupils studying at city’s secondary schools is higher than school motivation of the pupils studying at district’s secondary schools and at the city’s gymnasium. Summarizing the data of anxiety research it was identified, that more than 50 % of pupils who participated in this survey experience medium anxiety. It was evident, that girls experienced higher anxiety than boys. It was pointed out that pupils studying at the district’s secondary schools comparing with the pupils at other schools experience lower anxiety. It was determined, that the relation between anxiety and school motivation is not statistically significant.

According to the moderate scope of the survey and non-adopted research instrument, this research may be considered as exploratory and interpretation of data – as leading, revealing only the characteristics of population surveyed.

The research project consists of eight parts. In the theoretical parts (1-5) peculiarities of psychosocial development of senior pupils, conception of motive, motivation and school anxiety, assessment of achievements and knowledge of pupils are described. In the sixth part the analysis of school motivation and anxiety is described. Recommendations (7-8) for implementation of school motivation inducement methods and assumptions of anxiety reduction are given after presentation of survey results.

Ivadas

Aktualumas. Paauglystė – tai pats sudėtingiausias laikotarpis, kurio metu vaikas pamažu pereina į suaugusiųjų pasaulį. Jos ribos yra labai sąlygiškos, dažniausiai tarp 12 – 18 metų. Skirtingų autorių nurodomos vis kitos paauglystės chronologinės ribos. Taip yra dėl skirtingo požiūrio į šį raidos etapą (Navaitis, 2001; Žukauskienė, 2007). Paauglystė ypatinga savo dinamiškumu, tuo išsiskirdama iš kitų asmenybės raidos tarpsnių. Šis žmogaus raidos etapas laikomas sunkiu amžiumi mokymo ir auklėjimo požiūriu. Mokykla tampa neatsiejama mokinio gyvenimo dalimi. Bendraamžių grupėse vyksta paauglių socializacija. Mokiniai susiduria su begale, jų manymu, neišsprendžiamų problemų, tarp kurių bendravimo su suaugusiais ir bendraamžiais bei tapatumo problemos. Ypač sunku paaugliams atlikti trigubą vaidmenį: vaiko - savo tėvams, mokinio - mokytojams bei draugo - bendraamžiams. Formalioje aplinkoje paauglys nuolat susiduria su vertinimo situacijomis. Pirmiausia vaikas vertina pats save. Savosios vertės jausmas arba savęs vertinimas - tai savęs paties, savo galimybių, savybių ir vietos tarp kitų žmonių vertinimas (Almonaitienė, Antienienė, Ausmanienė, 2003). Savosios vertės suvokimas yra nepaprastai svarbi asmenybės charakteristika. Jo lygis reguliuoja mūsų elgesį įvairiausiose gyvenimo srityse, stipriai veikia tarpasmeninius santykius, veiklos tikslų ir kryptį pasirinkimą bei jos efektyvumą, apsisprendimą krizinėse situacijose. Sėkminga asmenybės raida priklauso nuo bendro asmenybės požiūrio į save. Susiduriama ir su vertinimais iš šalies. Fiziškai pakitęs kūnas, balsas, bendravimas, gebėjimas spręsti problemas bei su(si)tarimas su jį supančios aplinkos žmonėmis – nuolat patenka į vertinančiųjų akiratį. Vykstantys organizmo ir psichikos pokyčiai sąlygoja paauglių egocentrizmą, kuris dažnai būna socialinių ir psichologinių problemų priežastimi.

Mokyklą lankantys vaikai nuolat patenka į žinių vertinimo situacijas, kurios sukelia įtampą, stresines būsenas, nerimą. Nuolatinis stresas ir įtampa santykiuose turi įtakos mokymosi motyvacijai, kuri sąlygoja mokymosi rezultatus (Rupšienė, 2004).

Moksleivio mokymąsi lemia įvairūs motyvai. Tačiau aiškėja, jog įvairių motyvų vertė nevienoda: vieni motyvai labiau skatina mokytis, kiti - mažiau; vieni motyvai turi daugiau motyvacijos galių jaunesniajame mokykliniame amžiuje, kiti - viduriniame ar vyresniajame.

Mokymosi rezultatai bus geri priklausomai nuo to, bus mokinyms motyvuotas mokytis ar ne. Todėl mokymosi motyvacija yra neatsiejama paauglio mokymosi dalis.

Lietuvoje moksleivių mokymosi motyvacija yra tyrinėta (Rupšienė, 2000, 2004; Augienė, 2001). Daug dėmesio yra skiriama ir psichologinės mokinių savijautos tyrimams, kurie turi sąsajų su mokymosi motyvacija. Siekiant gerinti mokymosi nesėkmes patiriančių moksleivių savijautą mokykloje ir požiūrį

mokymąsi, būtina pažinti veiksnius, sukeliančius neigiamas emocijas mokyklos atžvilgiu. Daugelis autorių (Valickas, 1991; Beresnevičienė, Markovienė, Eidukevičius, 1999; Rupšienė, 1999; Ivanauskienė, Martišauskienė, 2002; Barkauskaitė, Vasiliauskas, Gaigalienė ir kt. 2003) mokinių nenorą mokytis sieja su silpna mokymosi motyvacija, mokymosi veiklą lydinčiomis emocijomis, savęs nuvertinimo problemomis.

L. Rupšienė (1999) teigia, kad mokykla, kaip institucija, turi trūkumų. Joje egzistuojantys veiksniai, slopina mokinių norą mokytis. Mokykloje vyrauja stipriai išreikšta vertinamoji aplinka (kiekvieną dieną vertinami mokinių poelgiai ir žinios), mokiniai nuolat konkuruoja tarpusavyje. Todėl, pasak D. Augienės (2001, p. 5) susidaro socialiniu ir psichologiniu lygmeniu paremta motyvacija, kuri pasireiškia asmenybės formavimėsi (asmens savybės, asmeniniai santykiai, savigarba, veikla bendruomenėje).

Problema. Įvairūs mokslininkų atlikti tyrimai atskleidžia, kad mokinių emocinė savijauta mokykloje yra prasta (Kutkienė, 1997, 2000; Beresnevičienė, Markovienė, Eidukevičius, 1999; Gudžinskienė, 2001; Zambacevičienė, Tulickas, 2003; Barkauskaitė, Vasiliauskas, Gaigalienė ir kt. 2003; Nasvytienė, Balnionytė, 2006). Kai kurie mokslininkai (Šventickas, 2001; Petrauskienė, Matulevičiūtė, 2007) nurodo, jog prastai mokinių emocinei savijautai mokykloje įtakos turi ir tokie faktoriai kaip lytis ir gyvenamoji vieta. D. Beresnevičienės, M. Markovienės, R. Eidukevičiaus (1999) duomenimis, padaugėjo mokyklinio nerimo atvejų, kurių priežastis – nepasitikėjimas savimi, menkavertiškumo jausmas, neigiamas požiūris į mokytoją ir mokyklą. Rusų mokslininkai V. N. Karandaševs, M.S. Lebedeva, Č. Spilbergeris (2004) teigia, kad itin didelį dėmesį reikia skirti nerimui, kurį mokiniai jaučia prieš vertinimo situacijas ir jų metu. O norint išvengti rimtų sveikatos sutrikimų, būtina specialistų intervencija.

Svarbu suprasti, kas neramina paauglius, išsiaiškinti, koks yra nerimo lygmuo ir kokią reikšmę jis turi tolimesnei mokinio psychosocialinei raidai bei mokymosi motyvacijai.

Susipažinus su pagrindiniais mokslininkų teiginiais apie moksleivių mokyklinio nerimo ryšį su jų mokymosi motyvacija, darbo autorė iškėlė tikslą išsiaiškinti 10 – os klasės mokinių mokymosi motyvacijos ir nerimo sąsajas žinių vertinimo situacijose.

Tyrimo objektas: vyresniųjų paauglių (10 – os klasės) mokymosi motyvacija ir nerimastingumas žinių vertinimo situacijose.

Tyrimo hipotezės:

1. Rajono vidurinėje mokykloje ugdomų mokinių mokymosi motyvacija yra žemesnė nei miesto mokyklas lankančių mokinių.

2. Rajono vidurinėje mokykloje ugdomi mokiniai patiria žemesnį nerimastingumą nei jų bendraamžiai ugdomi miesto mokyklose.

3. Gali išryškėti skirtumai tarp 10 – os klasės mokinių mokymosi motyvacijos ir nerimastingumo demografinių kintamųjų atžvilgiu.

Tyrimo tikslas: Ištirti vyresniųjų paauglių (10 – os klasės) mokymosi motyvaciją ir nerimastingumą žinių vertinimo situacijose.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti psichologinę, pedagoginę ir mokslinę literatūrą vyresniųjų paauglių mokymosi motyvacijos ir mokyklinio nerimo klausimais;
2. Nustatyti 10 – os klasės mokinių mokymosi motyvacijos lygmenis;
3. Ištirti 10 – os klasės mokinių nerimastingumą žinių vertinimo situacijoje.
4. Nustatyti ryšį tarp 10 – os klasės mokinių nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos.
5. Išsiaiškinti gyvenamosios vietos, kaip demografinio kintamojo, sąsajas su 10 – os klasės mokinių mokymosi motyvacija ir nerimastingumu.
6. Atlikti klausimyno, skirto tirti mokinių nerimastingumą, faktorinę analizę.

Tyrimo metodologija:

Atliekant tyrimą vadovautasi humanistinės psichologijos ir pedagogikos metodologinėmis nuostatomis, kurios pabrėžia ugdytinio pažinimo svarbą, palankių ugdymosi sąlygų sukūrimą, padedančių tobulinti ir realizuoti save (Rogers, 2005; Maslow, 2005).

Buvo svarbūs pedagogikos principai: asmeniškumas, prasmingumas, tęstinumas. Į mokinius buvo žvelgiama kaip į asmenybes, kurių nuomonė pildant anketas, turės reikšmės mokslui, kad išlaikytume ryšį tarp veiklos ir rezultatų (Bitinas, 2004).

Taip pat remtasi ekologinių sistemų modeliu vaiko ugdyme (Berns, 2009): būtina analizuoti įvairias aplinkas, kuriose vaikas bręsta, žmonių tarpusavio santykius jose, socialines sąveikas, kad iškilus emocinėms, intelektinėms, socialinėms ar fizinėms problemoms būtų galima drauge nustatyti problemų priežastis, sudaryti intervencijos planą ir įvertinti jo rezultatus.

Tyrimo metodai:

1. Teoriniai: mokslinės literatūros analizė;
2. Empiriniai: 10 – os klasės mokinių anketavimas (panaudojant A. Petruilytės (2003) „Paauglių mokymosi motyvacijos testą“ ir nežymiai modifikuotą „Mokyklinio nerimastingumo

žinių vertinimo situacijose klausimyną“ (Karandaševs, Lebedeva, Spilbergeris, 2004; 1 priedas);

3. Statistiniai: tyrimo rezultatų analizė, naudojantis kompiuterinėmis programomis Windows Microsoft Word, Windows Microsoft Excel, SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), Pirsono koreliacijos koeficiento nustatymas, Kronbacho Alfa koeficiento nustatymas, Chi-kvadrato kriterijaus nustatymas, kontingencijos koeficiento nustatymas, faktorinė analizė.

Tyrimo imtis ir organizavimas.

Tyrimas buvo atliktas 3 – ose mokyklose: rajono ir miesto vidurinėse mokyklose ir miesto gimnazijoje. Apklausta 240 moksleivių (po 120 merginų ir vaikinių) besimokančių dešimtoje klasėje.

Skirtingų tipų mokyklos pasirinktos tikintis gauti skirtingus rezultatus ir patvirtinti tyrimo hipotezes. 10 – o s klasės moksleiviai pasirinkti atsižvelgiant į tai, jog 10 – ose klasėse vykdomas ankstyvasis profiliavimas, aktuali tolimesnio pasirinkimo alternatyva.

Tyrimo etapai:

I etapas (2007 m. spalio – 2008 m. gruodis) analizuojama psichologinė, pedagoginė ir mokslinė literatūra vyresniųjų paauglių mokymosi motyvacijos ir mokyklinio nerimo klausimais, ruošiamas tyrimo instrumentas.

II etapas (2009 m. sausis) vykdoma anketinė apklausa.

IV etapas (2009 m. vasaris - 2009 m. balandis) atliekama tyrimo rezultatų analizė.

Darbo naujumas:

Tyrimo metu naudota V. N. Karandaševs, M.S. Lebedevos, Č. Spielbergerio (2004) metodika mokykliniam nerimastingumui tirti Lietuvoje netaikyta vykdant mokinių nerimo apraiškų tyrimus. Tyrimo metodikos pritaikymas Lietuvoje galėtų sudominti šios krypties mokslininkus.

Darbo struktūra:

Darbą sudaro 8 skyriai, išvados, literatūros sąrašas, 5 priedai. Darbe pateikta 18 paveikslų, 3 lentelės.

1. VYRESNIŲJŲ PAAUGLIŲ PSICHOSOCIALINĖS RAIDOS BRUOŽAI

Paauglystė- sudėtingas gyvenimo tarpsnis tarp vaikystės ir suaugusiųjų amžiaus. Ji trunka nuo fizinio lytinio brendimo pradžios iki tol, kol pasiekama savarankiško suaugusio žmogaus socialinė padėtis (Petruolytė, 2003). Šiuo laikotarpiu prasideda didelės socialinės ir psichologinės permainos, kurios paprastai sutampa su audringu fiziologiniu vystymusi, todėl šis gyvenimo tarpsnis dar yra vadinamas pereinamuoju laikotarpiu. Kalbėdami apie paauglystę, psichologai neretai šį amžių vadina kriziniu. Iš tiesų, paauglio gyvenimas dažnai būna kupinas konfliktinių, krizinių momentų (Želvyš, 1994).

Įvairūs mokslininkai nurodo skirtingas paauglystės etapo ribas. Paauglystės pradžią, eigą ir trukmę įtakoja genetinės ir socialinės priežastys, todėl yra sunku nustatyti tikslias chronologines ribas (Grininė, Vaitkevičius, 2009). D. Beresnevičienė (2003) paauglystę skirsto į jaunesnį (12 – 18) ir vyresnį (18 – 22) amžių. A. Petruolytė (2003) ankstyvosios paauglystės pradžią nurodo apie 12 – 14 metus, o pabaigą įvardija apie 15 – 18 metus. G. Navaitis (2007) taip pat siūlo skirstyti paauglystės laikotarpį į ankstyvą ir vėlyvą: 12 – 14 ir 16 – 18, 15 -uosius metus laikant pereinančiais. N. Sturlienė ir R. V. Pivorienė (2005), remdamasi Ch. Büler, aprašo tokius paauglystės etapus: 1) preliudija – (apie 11 – 12 metus) paauglystės pradžia, prasidedanti pasireiškus pirmiesiems paauglystės simptomams; 2) neigiamoji fazė (mergaitėms iki 11 – 13, berniukams 14 – 16 metų) - tuo metu pastebimas didesnis jautrumas, dirglumas, nerimastingumas; 3) pozityvioji fazė pasireišianti tuomet, kai pradedamas jausti artumas su aplinka, atrandamos naujos vertybės, atsiranda intymaus artumo poreikis ir meilės jausmas. E. Grininė ir J. Vaitkevičius (2009) siūlo laikyti Pasaulio sveikatos organizacijos (PSO) nurodomą paauglystės ribą: nuo 10 – ujų iki 20 – ujų gyvenimo metų.

D. Beresnevičienė (2003), remdamasi psichologais Barbara ir Philipas Newmanais (1987), nurodo šioje fazėje iškilusius tam tikrus asmenybės vystymosi uždavinius:

1. fizinis brendimas;
2. formaliosios operacijos;
3. emocinis vystymasis;
4. pritapimas prie bendraamžių;
5. draugystė su priešingos lyties asmenimis.

Paauglystė, kaip raidos etapas, nuo kitų skiriasi anatominiais–fiziologiniais, psichologiniais pokyčiais. Skirtingos lyties paauglių brendimo procesai akivaizdžiai skiriasi. Besikeičianti išvaizda tampa ženklu, kad jie jau nebe vaikai. Sparčiai auga jų kūnas, kuris tampa neproporcingas, keičiasi balsas (Navaitis, 2007). Išryškėję pirminiai ir antriniai lytiniai požymiai

tampa esminiais skirtumais tarp mergaičių ir berniukų. Hormonai, kuriuos gamina hipofizė ir lytinės liaukos, veikia paauglio emocijas. N. Sturlienės ir R. V. Pivorienės (2005) teigimu, paaugliai jautriai reaguoja į kitų nuomonę, nes neturi užbaigto vaizdo apie save.

Protinis vystymasis paauglystės amžiuje glaudžiai susijęs su charakterio ir veiklos formų pasikeitimais. Rimta ir įvairiapusė darbinė veikla, padidėjęs proto smalsumas reikalauja aukštesnės ir labiau organizuotos protinės veiklos. Paauglys darosi pajėgus suprasti sudėtingesnes daiktų ir reiškinių sąvokas, jiems būdingas intensyvus loginės atminties vystimasis, gebėjimas logiškai apdoroti informaciją ir ją įsiminti (Sturlienė, Pivorienė, 2005).

Asmenybės raidos procesas paauglystėje sudėtingas ir prieštaringas. paauglystėje vyksta laikinas vaiko psichologinis nutolimas nuo šeimos ir mokyklos, bendraamžių daroma įtaka žymiai padidėja (Navaitis, 2007). Paaugliai yra linkę kritiškai vertinti suaugusiųjų nuomonę, patarimus, o bendraamžių nuomonę laikyti svaresne, labiau patikima. Paauglystėje išgyvenamos susitapatinimo su grupe ir atsiskyrimo krizė, vyresniojoje paauglystėje – atsiranda vaidmenų nesupratimas.

A. Petruolytės (2003) teigimu, paauglystėje sprendžiami du svarbiausi socializacijos uždaviniai:

- 1) išsivadavimas iš tėvų globos, t.y. emocinio nepriklausomumo nuo tėvų siekimas;
- 2) brandesnių santykių su abiejų lyčių bendraamžiais kūrimas.

Vienas svarbiausių paauglio motyvų yra jo siekimas užtikrinti socialinį statusą. Siekimai priklauso nuo aspiracijų (pretenzijų) lygio, t.y. nuo to, kaip paauglys vertina save, savo asmenybės ypatumus bei jėgas, kurios turėtų užtikrinti jo veiklos ar elgesio sėkmę, jo socialinį rangą (Jovaiša, 2001). Įstatymai nepilnamečiams (atsižvelgiant į nepilnamečių socialinius-psichologinius vystimosi ypatumus) numato tik dalinę teisinę atsakomybę, tačiau vėlesniosios paauglystės tarpsniu (sukakus 18 metų), tapus pilnamečiais, jie turi prisiimti asmeninę atsakomybę prieš visuomenę už savo poelgius.

Paauglystės pabaiga, kaip jau minėjome, tiksliai nenustatoma, kadangi ji baigiasi tada, kai individas visiškai subręsta lytiškai, psichiškai ir socialiai, sugeba prisiimti atsakomybę. Psichologiniu požiūriu šis pereinamasis laikotarpis baigiasi tada, kai individas randa savo tapatumą, susikuria savo vertybių sistemą arba numato, kokia ji galėtų būti, sugeba užmegzti ir palaikyti tarpusavio draugystės bei meilės santykius, numato savo ateities planus (Navaitis, 2007).

2. MOTYVO IR MOTYVACIJOS SAMPRATA

Motyvo terminas kilęs iš prancūzų kalbos – motif, reiškia priežastį, paskatą. Motyvas yra vidinė būseną, skatinanti žmogų imtis tam tikros veiklos, kad būtų pateinkinti jo poreikiai: idealiniai, biologiniai, socialiniai (Lapė, Navikas, 2003, p. 193).

Motyvai – veiksnių skatuliai, lemiantys jų pobūdį ir kryptį. Jie visada yra susiję su kuriuo nors stipriu poreikiu (Žukauskienė, 2007) arba tai, kas atspindi žmogaus psichikoje vaizdo ar minties pavidalu ir nukreipia jo elgesį taip, kad būtų patenkintas tam tikras poreikis (Jusienė, Laurinavičius, 2007).

Motyvai sukuria bendrą nusiteikimą mokytis. Konkretūs mokymosi veiksmai priklauso nuo tikslų. Motyvai šiandien rečiau suprantami kaip priežastys, nes dingstis veikti ir veiksmo poveikis yra persipynę elgesio aspektai. Motyvavimo procesai yra nuolatinio aktyvumo momentiniai pokyčiai.

Žmogaus motyvai yra įvairūs ir įvairiai klasifikuojami. Pagal santykį su objektu motyvai skirstomi į pirminius (susiję su pačiu veiklos objektu) ir antrinius (susiję su tam tikros veiklos rezultatais) motyvus. Pagal aktualumą skiriami veiksmingi ir neveiksmingi motyvai. Veiksmingais vadinami motyvai, kurių skatinamas žmogus dalyvauja konkrečioje veikloje. Neveiksmingiems priskiriami motyvai, neskatinantys veiklos. Motyvai dar yra skirstomi pagal motyvo tikslo ypatumus – tai idealieji ir materialieji motyvai. Materialiųjų motyvų tikslas – konkretaus objekto įsigijimas, veiksmo valdymas. Idealieji motyvai susiję su kalbų mokymusi, kūrybine veikla ir pan. Dar skiriami biologiniai motyvai, susiję su fiziologinių poreikių tenkinimu, visuomeniniai (socialiniai) – susiję su visuomenei reikšmingos veiklos atlikimu, ir asmeniniai – grynai asmeninėms reikmėms tenkinti (Lapė, Navikas, 2003).

Motyvo ir elgesio ryšį aiškina 4 pažintinės grupės: pastovaus ryšio (visų žmonių arba atskiro individo motyvai ir elgesys pastovūs), apytikrio ryšio (motyvas ir elgesys susijęs tik statistiškai), atsitiktinio ryšio (motyvo ir elgesio ryšys atsitiktinis, todėl motyvai yra vien išsisukinėjimas) (Benesch, 2002, p. 461). Elgesį lemia ne vienas, bet dažniausiai keli motyvai.

Motyvacija yra abstrakti sąvoka, apibrėžiama įvairiai, todėl jos supratimas yra gana problematiškas.

Motyvacijos sąvoka galėtų būti svarbiausia šiandieninės psichologijos sąvoka (Benesch, 2002). Motyvacija – tai veiksnių bei elgesio žadinimas ir skatinimas, vystantys žmogaus psichikoje (Psichologijos žodynas, 1993). Motyvacija taip pat suprantama kaip procesas, skatinantis elgtis taip, kad būtų pasiekti svarbūs žmogui tikslai arba kad būtų patenkinti poreikiai

ir motyvai. L. Jovaiša (1993) motyvaciją apibūdina kaip psichofiziologinį procesą, kuris reguliuoja asmenybės veiklą ir santykius su aplinka.

V. Gudžinskienė (2008) motyvacija vadina asmenybės kryptingumą, o G. Navikas ir J. Lapė (2003) - motyvų visumą.

Siūlomi ir kitokie apibūdinimai, kad motyvacija – tai procesas, skatinantis žmogų elgtis taip, kad būtų pasiekti jam svarbūs tikslai, patenkinti poreikiai, energija, kuri nukreipia elgesį viena ar kita linkme (Barkauskaitė, Motiejūnienė, 2004). Motyvacija yra vidinė būseną, kuri negali būti tiesiogiai stebima. Ji apima žmogaus poreikius, troškimus ir įsisąmonintus norus, interesus ir polinkius, vertybes, pažiūras ir įsitikinimus. Kartais motyvacinę jėgą įgyja jausmai ir emocijos arba charakterio bruožai.

Ji aktyvina arba suteikia elgesiui energiją ir kryptį; sąlygoja mokymosi rezultatus, dalyvaudama pasirenkant mokymosi tikslus

N. L. Gage ir D. C. Berliner (1994) teigimu, veiklą skatina tiek išorinė motyvacija – noras atlikti veiksmus dėl pažadėto atlygio arba vengiant pažadėtosios bausmės; tiek vidinė motyvacija – noras atlikti veiksmus dėl pačios veiklos. Gali būti naudojamas kaip poreikio sinonimas, tam tikro elgesio, veiksmų, tikslingos veiklos skatinimas, kurį sukelia įvairūs motyvai.

Vokiečių mokslininko prof. H. Benesch (2002) teigimu, motyvacija yra apibendrinanti žmogaus veiklą, tikslų siekius ir veiksmų įvairovę sąvoka.

Literatūroje aptinkami 5 motyvacijos šaltiniai (Leonard, Beauvais and Schooll, 1995).

- Instrumentinė motyvacija (apdovanojimai ir bausmės);
- Vidinių procesų motyvacija (malonumas, džiaugsmas);
- Tikslų įsisąmoninimas (pačio asmens apibrėžtos vertybės ir tikslai);
- Vidiniu savęs supratimu pagrįsta motyvacija (elgesį lygina su vidiniu „idealiu aš“);
- Išoriniu savęs supratimu pagrįsta motyvacija (elgesį lygina su išorėje sukurtu „idealiu aš“).

Kiekvienas žmogus tikslo siekia veikiamas skirtingų motyvų. R. Žiulytė (2007) aprašo 3 motyvacijos stilius:

- Orientuotas į tikslą. Mokiniai linkę siekti savo tikslo tiesiu ir aišku būdu. Tai juos skatina skaityti nurodytas knygas, dirbti su kompiuteriu ar paskambinti žinovui – bet kuri priemonė yra tinkama. Dažniausia šio stiliaus atstovai teikia pirmenybę susitikimui su žmogumi ir nemano, kad pats mokymasis yra malonus dalykas.
- Orientuotas į tarpasmeninius santykius. Mokiniai mokosi bendraudami su kitais žmonėmis. Dirbdami savarankiškai negali patenkinti savo poreikio bendrauti.

- Orientuotas į mokymąsi. Pats mokymasis yra šio stiliaus atstovų motyvuojanti jėga. Jie siekia žinių dėl jų pačių ir gali būti nepatenkinti, kai kas nors reikalauja skirti daugiau laiko procedūrai ir procesui, o ne aktyviam mokymuisi.

R. Jusienė ir A. Laurinavičius (2007) motyvaciją skirsto į nesąmoningą ir sąmoningą. Nesąmoninga motyvacija autoriai laiko tokią motyvaciją, kurios įtakotas žmogus elgiasi nesuvokdamas savo elgesio priežasčių. Kuomet žmogus geba paaiškinti savo elgesio priežastis, tai vadinama sąmoninga motyvacija. Tačiau kartais žmonės negali paaiškinti savo elgesio. Psichoanalitikai (Freudas ir jo pasekėjai) teigia, kad tokiais atvejais elgesys irgi yra motyvuotas, tačiau pats žmogus tų motyvų nežino, nesupranta (Jusienė, Laurinavičius, 2007, p. 175).

H. Benesch (2002) yra pateikęs motyvacijos lygmenis:

- A. Siekimas – daug kas priklauso nuo siekiamo objekto ir ar nuolat laikomasi tos pačios nuostatos.
- B. Veiklos kreipimas – motyvai yra veiklą kreipiančios direktyvos. Kilmė ir polinkis apibūdinamas atsižvelgiant į daugialypius sužadavimo lygius (orientavimąsi į vidų ar išorę, tikslumą, trumpalaikiškumą, ilgalaikiškumą, priklausymą nuo aplinkos, nepriklausomybės siekimą, impulsyvumą, refleksyvumą).
- C. Veiklos organizavimas – motyvai būna organizuoti, turi ryšį su tikslu.
- D. Efektyvumo lygis – kiekviena motyvacija kinta priklausomai nuo jos pradinės padėties: sotus valgymą motyvuoja kitaip nei alkanas. Todėl motyvacijos procese vyksta tam tikri pertvarkymai.
- E. Variantai – remdamasis savo pasirinkimu, kiekvienas kuria savo gyvenimo planą.
- F. Tikslų projekcija – tam tikras tikslas yra stiprinamas, kuo jis artimesnis ir aiškesnė konkurencija, tuo jis stipresnis.
- G. Sujaudinimo stiprumas – žmogaus emocijos neatskiriamos nuo motyvų. Motyvo stiprumą lydi sujaudinimo lygis.
- H. Grįžtamasis ryšys su rezultatais – žmonės ne tik išgyvena motyvus, bet ir semiasi patirties atsižvelgdami į motyvų padarinius.
- I. Pasipiešinimo poveikis – reikia įveikti tam tikras kliūtis, kad galėtum tuoj pat įvykdyti tam tikrus motyvus.

3. MOKYMOŠI MOTYVAI IR MOTYVACIJA

Moksleivio mokymaši lemia įvairūs motyvai. Tačiau aiškėja, jog įvairių motyvų vertė nevienoda: vieni motyvai labiau skatina mokytis, kiti - mažiau; vieni motyvai turi daugiau motyvacijos galių jaunesniajame mokykliniame amžiuje, kiti - viduriniame ar vyresniajame.

L. Rupšienė (2000) mokymosi motyvus linkusi suskirstyti į dvi pagrindines grupes, pagal jų reikšmingumą ir prasmingumą: vidiniai mokymosi motyvai, kurie vertingesni, nes yra susiję su mokymosi prasmės išvėlgimu; išoriniai motyvai - galintys būti reikšmingi, tačiau susiję su išorine aplinka, ne su mokymosi rezultatais. Moksleivis įpranta aktyviai mokytis tik skatinamas išorinių veiksmių ir nustojus veikti šiems veiksmiams, praranda aktyvumą. Todėl vidiniai mokymosi motyvai daug vertingesni ir jų skatinimas daug reikšmingesnis. (Rupšienė, 2000).

Vidinė motyvacija – yra motyvacijos rūšis, kai veiklą lemia noras būti veiksmingam, veikti dėl pačios veiklos (Jusienė, Laurinavičius, 2007, p. 187).

Vidinė mokymosi motyvacija susiformuoja tik tada, kai moksleivis turi galimybę pajusti, kad jis pats gali pasirinkti tikslą, dėti pastangas jam įvykdyti ir kontroliuoti veiksmus bei rezultatą. Priešingu atveju motyvacija mokytis yra išorinė, t.y. moksleivis mokosi, nes to reikalauja tėvai ir mokytojai.

G. Butkienė ir A. Kepalaitė (1996) analizuodamos vidinę motyvaciją teigia, kad tai yra motyvai, kylantys iš paties subjekto. Autorės tvirtina, jog stipriausią vidinę mokymosi motyvaciją sukelia džiaugsmas, lydintis išmokimą.

R. Žiulytė (2007) nurodo vidinės motyvacijos skirstymą pagal pagrindinį žmogaus veikimo motyvą: smalsumo, ugdymosi poreikių, išmokimo džiaugsmo, gyvenimo prasmės, aukštos savigarbos, laimėjimų, sėkmės ir kompetencijos motyvai.

Literatūroje nurodomi veiksniai, įtakojantys vidinę mokymosi motyvaciją:

- emociniai išgyvenimai bei jausmai – mokinio emocinis santykis su objektais, nagrinėjamaš mokymo metu;
- nuostatos – mokinio psichikoje išitvirtinusios išisąmonintos ar neįsisąmonintos socialinės idėjos, kurios skatina elgseną;
- dvasiniai poreikiai – asmenybės būseną, psichinę įtampą, kurią sukelia poreikio objekto stoka (Gudžinskienė, 2008, p. 53).

D. Augienės (2001) nuomone, mokiniai, turintys stiprią laimėjimų motyvaciją, suvokia ryšį tarp savo pastangų ir rezultatų.

Vaikas ieško kontaktų su kitais žmonėmis, nori su jais suartėti, reikštis šeimoje, grupėje, būti mylimas, nori užsitikrinti vienmečių pasitikėjimą. Ir suaugęs, ir vaikas nori, kad kiti jį

pripažintų ir priimtų tokį, koks jis yra, nori turėti gerą vardą. Savigarbos motyvas stiprina pasitikėjimą savimi, pajėgumą, įsitikinimą, kad esi kitiems reikalingas ir naudingas. Neįgyvendinus šių tikslų, žmogus, išgyvena silpnumą, bejėgiškumą arba menkavertiškumą. Vaikas ir suaugęs žmogus jausis neramus, nepatenkintas, jei negalės siekti savo svarbiausių tikslų, daryti tai, ką jis pajėgia.

Šis motyvas ypač aktualus paauglystėje ir jaunystėje, kai pradedamas suvokti ir įsisąmoninti žmogaus kūrybiškumas.

Tikslo siekimas yra nuolatinis procesas. Mokinys, kaip ir suaugęs žmogus, siekia tikslo tikėdamasis, kad jis nebus prastesnis už kitų. Dėl to laimėjimo motyvacijai būdingos sėkmės vilties ir nesėkmės baimės emocijos.

Mokinys sėkmės ar nesėkmės priežastimi laiko savo vidines psichines ypatybes arba išorines sąlygas, lygindamas savo rezultatus su kitų mokinių, dirbusių panašiomis sąlygomis, rezultatais. Dažnai dėl išorinių veiksnių patiriantis nesėkmę mokinys vis labiau nepasitiki savo jėgomis. Tai labai silpnina jo mokymosi motyvaciją, pasitikėjimą savo jėgomis.

Kitas vidinis mokymosi motyvas — kompetencija. Kuo dažniau mokinys mato savo įgūdžių ar kitų mokymosi rezultatų gerą kokybę bei mokytojų palaikymą ir paskatinimą, tuo labiau stiprėja jo noras ir toliau gerai tai daryti. Mokiniais, kuriems trūksta sėkmės, sumanūs mokytojai kuria ne tik sėkmės situacijas, bet ir sudaro sąlygas, kad jie patys rinktųsi užduotis, kad išrodytų sau, ką jie gali pasiekti (Butkienė, Kepalaitė, 1996).

Išorinė motyvacija skirstoma į 3 rūšis: ateities motyvacija, pseudomotyvacija, baimės motyvacija. Moksleiviai dažnai vadovaujasi motyvais, kurie kyla iš aplinkos ir santykių su aplinkiniais. Dauguma moksleivių mokosi todėl, kad tai yra jų pareiga. Pseudomotyvacija, kilusi dėl netinkamo tėvų ir visuomenės elgesio, neigiamai veikia vaiko asmenybę. Kita dalis vaikų ir jaunimo vadovaujasi baimės motyvu. Jie lanko mokyklą arba mokosi tik todėl, kad bijo būti nubausti. Tai sukelia didelę sumaištį jų jausmų pasaulyje ir neurozes bei kitokias fizines ir dvasines negalias.

3.1. Mokymosi motyvų klasifikacija, teorijos ir veiksniai

Motyvacija sąlygoja mokymosi rezultatus netiesiogiai, o per mokymosi tikslus ir būdus. Bendriausia prasme galima teigti, kad mokymosi motyvacija yra sistema, apimanti vidines mokymosi paskatas. Mokymosi motyvacija yra pats svarbiausias mokinio elgesį mokykloje lemiantis veiksnys.

Mokymosi motyvacija padeda mokiniui orientuotis į tikslą, suvokti, kiek laiko reikės tikslui pasiekti, ar reikės pastiprinimo ir kokio, aktualizuoja būtinas mokinio žinias, sugebėjimus ir įgūdžius, pažadina jo jautrumą pagalbai iš išorės, turi įtakos mokymosi kokybei ir mokymosi pasekmėms (Butkienė, Kepalaitė, 1996).

Požiūrį į mokymosi motyvacijos veiksnius daugelis autorių (Gage, Berliner, 1994, Laužikas, 1997, Rupšienė, 2000 ir kt.) sieja su socioedukacine aplinka. Sėkmingas mokymasis siejamas su teigiamu savęs vertinimu ir pozityvia mokymosi motyvacija.

A. Gučas (1990) pabrėžia, kad pagrindinis vaiko motyvas – pats mokymasis, pažinimo interesai, intelektinis aktyvumas, nauji įgūdžiai ir žinios. Vaikas nuolat norės mokytis tada, kai kuri nors mokymosi dalis taps jo veiklos motyvu. Tokie motyvai gali būti:

- 1) mokymosi rezultatai;
- 2) mokymosi tikslai;
- 3) pats mokymosi procesas.

Pirmojo tipo motyvai - tai palengvėjimo arba džiaugsmo būsena ką nors išmokus, pagyrimas, gera kitų žmonių nuomonė apie jį, kaip mokinį, ir kt. Mokymosi motyvai, susieti su mokymosi tikslais, yra neatskiriami nuo mokymosi turinio ir informacijos, su kuria mokiniai susipažįsta. Tokie motyvai yra siekimas įgyti žinių ir įgūdžių, išmokti naujų dalykų, siekti bendros erudicijos ir kt. Trečiojo tipo motyvams priskiriama kliūčių nugalėjimas, proto jėgų naudojimas savo sugebėjimams išreikšti (Butkienė, Kepalaitė, 1996).

J. Laužikas (1981) mokymosi motyvus suskirstė į keturias grupes, atsižvelgdamas į mokinio santykį su mokomąja veikla:

- 1) teoriniai motyvai – noras pažinti nauja, sekimas geru pavyzdžiu, įdomus mokymo dalykas;
- 2) praktiniai motyvai – noras pasirengti gyvenimui ir profesijai, geresnių gyvenimo sąlygų siekimas;
- 3) prestižo motyvai – noras gauti gerą pažymį, užimti gerą padėtį kolektyve, būti pripažintam draugų;
- 4) prievartos ir baimės motyvai – būtinumas mokytis, baimė būti nubaustam.

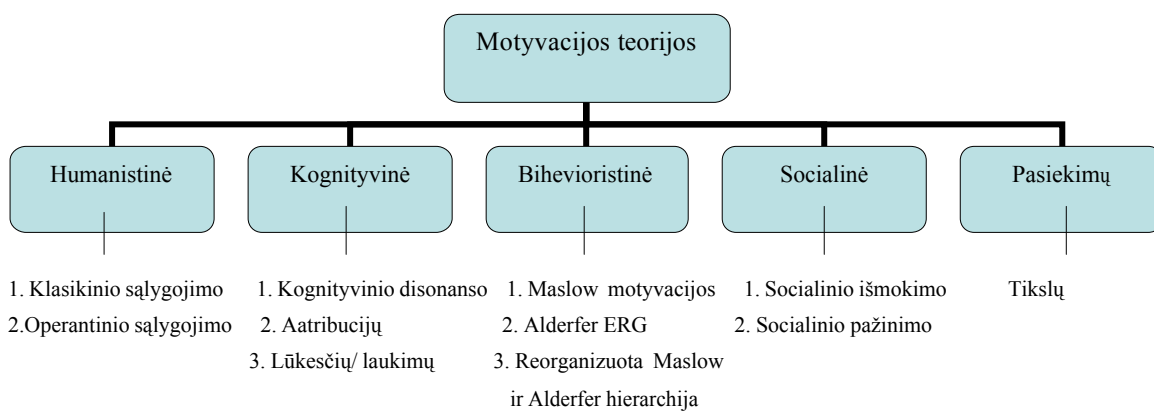
Psichologai motyvų sistemoje (Laužikas, 1976) skiria tokius motyvacijos turinio požymius:

- asmeninė mokymosi prasmė, susijusi su noru mokytis;
- mokymosi motyvo turinys ir jo vieta bendroje asmens motyvacijos sistemoje;
- motyvo veiksmingumas, susijęs su savarankišku atsiradimu bei pasireiškimu;
- motyvo išsąmoninimo laipsnis ir mokymosi motyvo išplitimas į kitas veiklos sritis.

Tyrinėjant moksleivių mokymosi motyvaciją, skiriamos dvi jos dalys: turinio ir dinaminė motyvacijos. Dinaminiai motyvo požymiai yra patvarumas, modalumas, susijęs su asmenybe stiprinančiomis arba silpninančiomis emocijomis, stiprumas (Butkienė, Kepalaitė, 1996), o turinio - susiję su asmenine gyvenimo prasme; mokymosi motyvų vieta bendroje motyvacijos hierarchijoje; mokymosi motyvų išsamoninimo laipsniu; mokymosi motyvų išplitimu į kitas (neakademes) veiklos sritis (Žiulytė, 2007).

Mokymosi motyvacijos stokos problemos simptomai skirtingu amžiaus tarpsniu reiškiasi skirtingais simptomais. Pradinėse klasėse, lyginant su vyresnėmis, mokiniams labiau reiškiasi somatiniai – fiziologiniai negalavimai (mergaitėms – galvos/gerklės skausmai, berniukams – virškinimo sutrikimai), netinkamas - trukdantis elgesys, „išmoktas bejėgiškumas“ - pasyvus nedalyvavimas. Vyresnių klasių mokiniai linkę prie kraštutinių mokyklos vengimo priemonių (nelankymas, bėgimas iš pamokų, griauantis elgesys, pasyvus nedalyvavimas/ neįsijungimas nei į mokymosi procesą nei į kitokią mokyklos veiklą).

Mokymosi motyvacijos stoką įtakoja psichologiniai ir emociniai veiksniai: baimė suklysti, iššūkio stoka, prasmingumo stoka, emocinės problemos.



1 pav. Skirtingų psichologijos krypčių motyvacijos teorijų klasifikacija (Žiulytė, 2007)

R. Žiulytė (2007, p. 3) pateikia motyvacijos teorijų skirstymą skirtingų psichologijos krypčių aspektu (1 pav).

Žemiau pateikta populiariausių teorijų: humanistinės, kognityvinės ir bihevioristinės apžvalga. Apibūdindami žmogaus veiklą skatinančius veiksnius, daugelis autorių remiasi humanistine A. Maslow (2005) poreikių hierarchijos teorija, pagal kurią fiziniai ir emociniai

poreikiai yra svarbūs mokymosi motyvacijai. Nepatenkintas žemesnio lygmens poreikis tampa dominuojančiu ir trukdo išsiskleisti aukštesnio lygmens poreikiams. A. Maslow (2005) teigė, kad asmuo motyvuotai siekia tam tikros, jo aktualų poreikį atitinkančios informacijos: fiziologiniame – Įveikos informacija, kuo greičiau patenkinanti poreikį; saugumo – pagalbos informacija; priklausymo – aiškinamoji, šviečiamoji informacija; savigarbos – Įgalinančios informacijos, kaip vystyti savo ego; saviaktualizacijos – mokomosios.

C. Rogersas (Žiulytė, 2007) teigė, kad asmenybė bręsta, nuolat Įsisąmonindama savo subjektyvią asmeninę patirtį.

Kognityvinės teorijos požiūriu - poreikis – tai Įtampa, sužadinti organizmo aktyvumą ir nukreipianti jį tikslo link. Kognityviniu požiūriu svarbiausia suprasti mokinių reikmes ir rasti joms vietas motyvacinuose planuose.

Jei galėsime sukurti tinkamą (ne per mažą ir ne per didelį) asmenybės kognityvinių struktūrų disbalansą, tai pakeis asmenybės elgesį ir jos mąstymo modelį (Žiulytė, 2007).

Kognityvinė atribucijos teorija teigia, kad kiekvienas individas stengiasi paaiškinti realybės Įvykius, priskirdamas jiems Įvairias priežastis (atribucijas), kurios būna vidinės ir išorinės, kontroliuojamos bei nekontroliuojamos (Žiulytė, 2007).

Atribucija yra Įgytas, o ne Įgimtas dalykas, todėl sėkmingai gali būti keičiama.

Biheavioristiniu požiūriu motyvacija suprantama kaip vienmačio mechanizmo reguliavimo procesas ir vertinama kaip motyvų jėga, kuri gali paaiškinti pastangas, dedamas užduočiai atlikti (Watson, 2004), kurią veikti sukelia stimulus.

Vėlyvesnioji biheavioristinė teorija teigia, kad motyvacija veikti priklauso ir nuo asmenybės, ir nuo stimulo (Watson, 2004). Norint išmokyti konkretaus elgesio, svarbu atrasti tinkamus konkrečiai asmenybei pastiprinimus, jų pateikimo būdą ir kartojimų skaičių.

Motyvacijos mažėjimui ir nenorui mokytis didelės Įtakos turi mokinių išgyvenimai, Įvairi patirtis, santykiai su juos supančiais žmonėmis dažnos nesėkmės, fizinės ir psichologinės bausmės, neigiami rezultatai ir kritika, nuolatinė kontrolė ir globa, per didelis ir per mažas reiklumas (Civinskas, Levickaitė, Tamutienė, 2006). M. Barkauskaitė ir E. Motiejūnienė (2004), tyrimo („Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės“) išvadose nurodo, kad geras mokinių pažinimas, mokymosi prasmingumo suvokimas, bendravimo ir bendradarbiavimo mokykloje ir klasėje plėtojimas, dėmesys individualiai pagalbai, stipriųjų bei silpnųjų mokinio pusių Įvertinimas pažymiu stiprina mokymosi motyvaciją. P. Dereškevičius, V. Rimkevičienė ir V. Targamadzė (2000) teigia, jog tinkamai valdydami mokinių tarpusavio santykius, mažindami klasės atstumtųjų skaičių, suteikiant mokiniui norimą vaidmenį ar vietą klasėje, žadinant mokinių poreikius bei interesus, pedagogai skatintų ir didintų mokymosi motyvaciją. V. Rajeckas (1999)

teigia, kad mokymosi rezultatus lemia tokie veiksniai, kaip išmokimas ir įprotis sistemingai dirbti, geri ir partneriški mokytojo ir mokinio santykiai, stresorių šalinimas, savivertės skatinimas, vienodi poilsio reikalavimai mokykloje ir namuose, noras tobulėti, daugiau sužinoti.

3.2. Mokymosi motyvacija ir akademiniai pasiekimai

Motyvacija priežastiniais ryšiais susieta su mokslo rezultatais. Ji yra priemonė siekti mokslo pažangumo ir yra galutinis mokymosi rezultatas. Būtent motyvacija ir nulemia kiek laiko skiriama vienai ar kitai veiklai. Motyvacijos sąvoka padeda suprasti, kodėl mokinių mokslo pažangumas toks nevienodas. Teigiamą mokinių motyvacija lemia gerus rezultatus mokslo srityje. Geriau besimokantys turi motyvaciją siekti geresnių rezultatų.

Mokymosi motyvacija – sėkmingo mokymosi garantas, tai troškimo sukelta reakcija; akstinas, skatinantis veikti. Susidomėjimas skatina motyvaciją. Mokymosi motyvaciją labai pastiprina ir įvairūs projektai. Motyvacija sąlygoja mokymosi rezultatus, dalyvaudama pasirenkant ir įsisažmoninant konkrečius mokymosi tikslus bei būdus. Mokinys, suformulavęs ir įsisažmoninęs mokymosi tikslą, savo valios, proto ir jausmų energiją nukreipia konkrečiam veiksmui atlikti. Motyvai sukuria bendrą nusiteikimą mokytis, o nuo tikslų priklauso, kokie bus konkretūs mokymosi veiksmi.

Mokėjimas atrasti ir suformuluoti konkrečius mokymosi tikslus rodo mokinio motyvacijos brandumą. Sąmoningi tikslai iškeliami tik savarankiškai ir valingai apsisprendžiant, laisvai pasirenkant (Butkienė, Kepalaitė, 1996).

Nesėkmės, neadekvatūs mokytojo vertinimai, meilės stoka - dažnos mokymosi motyvacijos nebuvimo priežastys (Butkienė, Kepalaitė, 1996; Пеан, 2003). Vaiko noras mokytis stiprėja, kai mokykloje jauku ir malonu; jis nepavargsta ir visada darbingas; per pamokas patiria sėkmės ir bendradarbiavimo džiaugsmą; vis nauja mokymosi medžiaga ir patraukli mokymosi forma patenkina jo smalsumą. Tuomet bręsta ir mokymosi motyvacija. Kaip jau minėjome, biheivioristiniu požiūriu mokymosi motyvacija išskyla tarsi reakcija į vidinį ar išorinį pastiprinimą, kuris sąlygoja elgesį mokymosi situacijoje. Mokymosi motyvacija padeda mokiniui orientotis į tikslą, suvokti, kiek laiko reikės tikslui pasiekti, ar reikės pastiprinimo ir kokio, aktualizuoja būtinas mokinio žinias, sugebėjimus ir įgūdžius, pažadina jo jautrumą pagalbai iš išorės, turi įtakos mokymosi kokybei ir mokymosi pasekmėms (Butkienė, Kepalaitė, 1996).

N. L. Gage ir D. C. Berliner (1994) mano, kad mokinio sėkmė gali rodyti jo palankumą sau ir teigiamą savo sugebėjimų vertinimą, bet iš mokinio savigarbos negalima spręsti apie jo sėkmę mokykloje. D. Hamackek (Beresnevičienė, Markovienė, Eidukevičius, 1999, p. 14)

pabrėžia abipusį savęs vertinimo ir pažangumo tiesioginį ryšį. Anot autoriaus, menkas savęs vertinimas nesukelia mokymosi problemų, bet gali turėti jam įtakos. Didelę įtaką geriems mokinių rezultatams turi pedagoginiai – didaktiniai veiksniai, tokie kaip reikiamo sunkumo užduotys, mąstymo, argumentavimo skatinimas per pamokas, tinkamai parinkti namų darbai, skatinimas mokytis, mokinių mokymosi rezultatų vertinimas. Mokymosi motyvaciją stiprina geras mokyklos ir klasės klimatas, prasminga popamokinė veikla, moralinė tėvų parama bei jūprotingas domėjimasis mokymusi (Gudžinskienė, 2003). Savęs vertinimas turi įtakos žmogaus veiklos aktyvumui ir jo asmenybės raidai. Savivertė ir pažanga moksle yra sąveikaujantys procesai. Kuo adekvatesnis savęs vertinimas, tuo asmuo susiduria su mažiau psichologinių, pedagoginių, socialinių problemų (Gumuliauskienė, 2001). Taip pat neatmetamas ir ryšys su mokymosi motyvacija.

Apibendrinant galima teigti, jog požiūrio į mokymąsi veiksniai, edukacinės ir socialinės aplinkos veiksniai, paties mokinio asmenybės ypatumai - tarpusavyje glaudžiai susiję sisteminiais ryšiais, priklauso vienas nuo kito (Kaffemanienė, Ivoškutė, 2005).

3.3. Mokymosi motyvacijos ir mokyklinio nerimo įtaka akademiniam pasiekimams

Dažnos nesėkmės sukelia nesėkmės vengimo motyvaciją. Krinta vaiko pasitikėjimas savimi, pažeidžiami jo psichologiniai poreikiai: meilės, priklausomumo, pagarbos, pripažinimo (Augienė, 2001). Norint pakeisti vaiko požiūrį, jo įsitikinimus apie sėkmės ir nesėkmės priežastis, formuoti sėkmės motyvaciją, S. Rimm (Augienė, 2001), pataria sutelkti dėmesį į tris dalykus: vaiką, tėvus ir mokyklą. Panašios pozicijos laikosi ir L. Rupšienė (1999), teigdama, jog didelę įtaką nenorui mokytis turi visuomenė, šeima, švietimo sistema, mokytojo kompetencija ir individo požiūris. Tokios pat nuomonės yra A. Lukoševičius, R. Raižytė, A. Dautartas (2004), kurie teigia, jog moksleivio pažymiui daug įtakos turi ne tik dalyko mokėjimas, drausmingumas, motyvacija ir pažanga, bet ir kitų moksleivių mokymosi sėkmė, asmeniniai būdo bruožai, subjektyvi mokytojo nuomonė. Viena iš aktualiausių problemų – mokinių nenoras mokytis. L. Rupšienė (1999, p. 67) nenorą mokytis santykinai skirsto kelis tipus:

- Aktyvų – šiai grupei priklausytų vaikai, sistemingai praleidinėjantys pamokas. Pradinėse klasėse tokių mokinių būna nedaug, daugiau jų tarp paauglių, kuriems kyla daugiau mokyklinių problemų;
- Pasyvų – būdingas dažniausiai tiems vaikams, kurie nebėga iš pamokų, sėdi klasėje, bet beveik nesimoko. Šis tipas yra mažiausiai problemiškas, nes vaikas lieka mokykloje ir kažkiek visgi dalyvauja pamokose. Viskas gali pakrypti į gerąją

pusę ir vaiko mokymosi motyvacija sustiprėti, tačiau gali atsitikti taip, kad jam mokykla taps visiškai nemiela ir jis vengs ją lankyti;

- Liguistą – tokių vaikų nenoras mokytis ir eiti į mokyklą dažnai nesuprantamas;
- Konfliktišką – visiems nurodytiems tipams būdingas konfliktiškumas. Nelankantys mokyklos vaikai sudaro socialinės rizikos grupę: jie vaikatauja, vartoja svaigalus ir narkotikus, rūko, dažnai tampa nusikaltimų iniciatoriais ir vykdytojais. Šiems vaikams būdingas pakitęs savęs vertinimas, nepasižymi ir mokslumu.

Šie tipai tarpusavyje sąveikauja, ribos tarp jų nėra griežtos, todėl dažnai būna sunku priskirti konkrečiai kurį nors tipą mokiniui.

Kiti veiksniai, pasireiškiantys dėl mokymosi motyvacijos stokos ir turintys neigiamos įtakos akademiniam pasiekimams yra mokyklinio kurso kartojimas, mokyklos nelankymas ir išstojimas iš švietimo įstaigų (Barkauskaitė, Vasiliauskas, Gaigalienė ir kt., 2003).

Kurso kartojimas – yra moksleivio, mokyklos, kurioje jis mokosi ir visos švietimo sistemos nesėkmė. Kurso kartojimas rodo, kad moksleivis neveikia nustatytų mokymosi pasiekimų standartų ir todėl yra paliekamas kartoti kurso toje pačioje klasėje. M. Barkauskaitė, R. Vasiliauskas, M. Gaigalienė ir kt. (2003), pateikia Lietuvos statistikos duomenis, dėl moksleivių antramečiavimo ir trečiamečiavimo. Moksleivių antramečiavimas padidina iškritimo iš mokyklos tikimybę nuo 45 iki 50 %, o trečiamečiavimas – iki 90 %. Pasak jų, daugelis mokinių nebaigia pagrindinės mokyklos, o nutraukę mokslą mokiniai praranda galimybę įgyti aukštesnes kvalifikacijas ir siekti aukštesnio išsilavinimo.

Lietuvoje moksleiviai mokyklos kursą gali kartoti kiekvienoje klasėje, tačiau kėlimo į aukštesnę klasę tvarka kasmet yra koreguojama ir atnaujinama. Šiuo metu yra nusistovėjusi tokia tvarka – moksleivių, turinčių kai kurių dalykų nepatenkinamus metinius įvertinimus, kėlimą į aukštesnę klasę svarsto pedagogų taryba, analizuojamos atsilikimo moksle priežastys, mokytojų darbas su moksleiviu. Jam skiriami papildomi darbai, kuriuos atlikus ir pakartotinai apsvačius mokinio pastangas keliama į aukštesnę klasę. Pedagogų tarybos nutarimas priimamas atsižvelgiant į mokinio atliktus darbus, kaitos rezultatus, jo poreikius, moksleivio tėvų pageidavimus, dalyko mokytojų ir klasės auklėtojo siūlymus.

Pasak, M. Barkauskaitės, R. Vasiliausko ir M. Gaigalienės ir kt. (2003), skirtingose geografinėse vietovėse, sociokultūrinėse sąlygose, įvairiose švietimo sistemose, yra pabrėžiamos vidinės ir išorinės nesėkmingo mokymosi priežastys.

Pirmieji pabėgimai iš pamokų būdingi jau pradinės mokyklos moksleiviams, kurie tampa ypač dažnai 5 – 6 klasėse. M. Barkauskaitė, R. Vasiliauskas, M. Gaigalienė ir kt. (2003) nurodo, kad labiausiai linkę praleidinėti pamokas ar net išstisus mėnesius nelankyti mokyklos pagrindinės

mokyklos kursą kartojantys mokiniai. Minėtų mokslininkų tyrimas parodė psichologines, socialines ir pedagogines priežastis, kurios turi sąsają su mokymosi motyvacijos stoka: nenoras mokytis, mokymosi turinio sunkumas, konfliktai su pedagogais, noras dirbti, noras lankyti jaunimo mokyklą, sunki materialinė būklė, asociali šeima, valkatavimas, silpna sveikata, kitos priežastys. Apibendrintai galima teigti, kad pagrindinės mokyklos nelankymo priežastis lemia individualios asmenybės savybės, nepakankami gebėjimai bei elgesio gebėjimai, mokyklos ir mokymosi baimės problemos bei noras neišsiskirti ir būti pripažintam klasės draugų.

Mokslininkų duomenys rodo, kad dominuojanti mokyklos nelankymo priežastis – nenoras mokytis, lieka pagrindinė. Tačiau nustatyti tikslus nelankančių mokyklos moksleivių skaičius – sudėtingas ir kol kas sunkiai įgyvendinamas švietimo sistemai uždavinys. Iki šiol nerandama metodikos, kuria naudojantis būtų pasiekti geriausi apskaitos rezultatai.

Nelankantys mokyklos mokiniai rizikuoja būti socialiai atstumti ir atskirti. O neįgijus išsilavinimo yra sunku prisitaikyti konkurencingoje darbo rinkoje.

Taigi išsilavinimas ir gebėjimas mokytis tampa šiuolaikinės visuomenės skaidymosi socialiniais sluoksniais pagrindu (Barkauskaitė, Vasiliauskas, Gaigalienė ir kt., 2003).

Kitos mokyklos nelankymo priežastys yra gana įvairios ir kintančios.

„Iškritimas“ iš mokyklos – tai anksti, dar pradinėse klasėse, prasidedantis ir ilgai besitęsiantis susvetimėjimo ir atsitolinimo nuo mokyklos procesas, turintis negatyvius padarinius jauno žmogaus gyvenimui bei sukelia rimtas problemas socialinei ir ekonominei šalies sveikatai (Žiulytė, 2007).

„Iškristi“ iš mokyklos mokiniai dažniausiai gali dviem būdais – jie gali būti pašalinti arba mesti mokslą savo noru. Dažniausios šalinimo priežastys - mokinio pareigų ir įsipareigojimų nesilaikymas, kurį sukelia įvairios priežastys, dėl kurių gali būti ir savo noru metamas mokslas. Dažnai tai būna asmeninės priežastys, kai kuriais laikotarpiais mokslo metimo padidėjimui daro įtaką socialinės, ekonominės, dvasinės, sveikatos ir kt. aplinkybės. Europos Sąjungoje anksti iškritusiais iš švietimo sistemos laikomi 18 – 24 metų asmenys, turintys žemesnį negu vidurinį išsilavinimą arba dar žemesnį išsilavinimą ir toliau nesimoko (nelanko bendrojo lavinimo ar profesinio rengimo institucijų).

R. Žiulytės (2007) duomenimis, didelių miestų jaunuoliai du kartus dažniau iškrinta iš mokyklos nei nedidelių gyvenviečių jaunimas. Daugiau nei 50% visų iškritusiųjų mokyklą palieka dešimtoje klasėje, 20% – aštuntoje ir 3% – ketvirtoje klasėje. Beveik 20% iškritusių iš mokyklos mokinių buvo palikti kartoti mokymo kursą toje pačioje klasėje, pusei iš jų kartojimas buvo

nesėkmingas. Nesėkmės mokykloje, blogi pasiekimų įvertinimai, negebėjimas „spėti kartu su klase“ – taip pat padidina „iškritimo“ iš mokyklos riziką, kaip ir emocijų sutrikimai.

Pradėjusių ir baigusių mokslą skaičiaus santykis yra vienas švietimo sistemos efektyvumo rodiklių. Pasak, M. Barkauskaitės, R. Vasiliausko ir M. Gaigalienės ir kt. (2003), nustatytus standartus atitinkančio išsilavinimo įgijimas yra asmens sociokultūrinės integracijos ir ekonominės gerovės pagrindas, taip pat šalies ūkio konkurencingumo kitų šalių kontekste sąlyga.

Jau kurį laiką Lietuvoje sprendžiama nelankančiųjų mokyklos iki 16 metų apskaita ir sąlygų grįžti į švietimo sistemą sudarymas. Pastaroji problema sietina ne tik su privalomo išsilavinimo įgyvendinimu, kuris skirtingose Europos šalyse yra nuo pagrindinio iki aukštojo, bet, esant poreikiui, ir su galimybe bet kada grįžti į švietimo sistemą bei galimybe mokytis visą gyvenimą. Daugiausia dėmesio skiriama vaikų iki 16 metų bendrojo lavinimo mokyklos nelankymui likviduoti, nes pagal Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą, moksleiviai privalo įgyti pagrindinį išsilavinimą arba mokytis iki jiems sukaks 16 metų (Barkauskaitė, Vasiliauskas, Gaigalienė ir kt., 2003).

4. MOKYKLINIS NERIMAS

4.1. Nerimo ir nerimastingumo samprata

Nerimas apibūdinamas kaip nemaloni emocinė būseną, grėsmės jausmas, kylantis dėl realaus ar įsivaizduojamo pavojaus (Psichologijos žodynas, 1993, p. 181) ir dažniausiai kyla dėl iš sąmonės į pasąmonę išstumtų impulsų ir afektų t. y. atsiranda laukiant išorinio ar vidinio pavojaus. N. Karandaševas, M.S. Lebedeva, Č. Spilbergeris (2004) nerimą apibūdina kaip nežinomybės baimę, kuri pasireiškia bloga nuotaika, įtampa, neramumu.

Nerimo ištakos aiškinamos įvairiai. Psichoanalitinė teorija teigia, kad į pasąmonę nuo pat vaikystės pradedami išstumti nepriimtini impulsai, idėjos, jausmai. Tačiau išstumta psichinė energija vis tiek veikia mūsų veiksmus ir emocijas, kartais sukeldama nerimą, depresiją ar kitus varginančius simptomus. Mokymosi teorijos požiūriu – tai išmokto bejėgiškumo arba baimės sąlygojimo rezultatas, mažinantis norą iš viso ką nors daryti, sugebėjimą mokytis naujų dalykų (Myers, 2000).

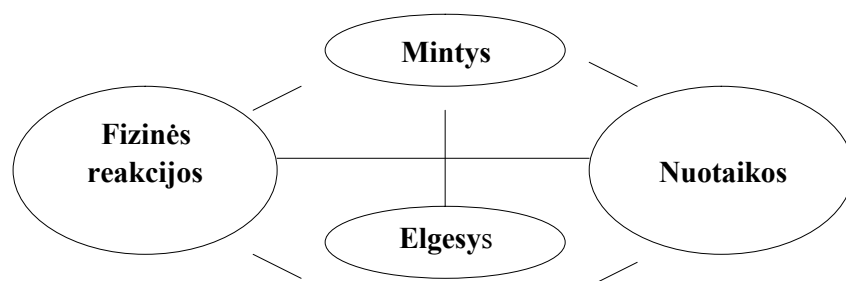
Normalus nerimas turi genetinį pagrindą dar nuo priešistorinės eros ir padeda žmogui prisitaikyti prie besikeičiančių gamtos sąlygų ir išlikti grėsmingose situacijose. Jis įspėja žmogų ir aplinkinius asmenis apie grėšiantį pavojų, mobilizuoja fiziologinius ir psichologinius rezervas, paruošia kovai arba pasitraukimui iš pavojingos situacijos. Nerimas gali būti ir nepasitenkinimo gyvenimu išraiška, skatindamas tobulėti, siekti vis kitų tikslų. Taigi, normalus nerimas yra lyg variklis, priverčiantis judėti (tiesiogine ir perkeltine prasme), keistis ir keisti savo aplinką (Myers, 2000).

Nerimas gali būti situacinis, laikina savybė, susijusi su ypatingomis situacijomis – kuomet atspindi žmogaus būseną tam tikru momentu ir nuolatinis, kuris ilgainiui virsta asmenybės bruožu nerimastingumu (Psichologijos žodynas, 1993). Tokios pat nuomonės laikosi ir N. L. Gage ir D. C. Berliner (1994) teigdami, kad mokyklinis nerimas – yra bruožas, pastovi savybė, kuri reiškia bendrą polinkį jausti daugelio asmenybių grėsmę, o nerimastingumas – tai nerimo iššauktas nuolatinis jausmas. Trumpalaikės baimės, silpnas nerimas atlieka apsauginę funkciją – padeda išlikti saugiam, išlaikyti savigarbą, sutelkti jėgas, vengti nepateisinamos rizikos (Nasvytienė, Balnionytė, 2006, p. 14).

Nerimas gali atsirasti staiga ir pasireikšti kartu su panikos priepuoliais, kurie praneša apie didžiausio intensyvumo nerimą ar baimę (Greenberger, Padesky, 2000). Nerimo sutrikimai yra

priskiriami prie psichikos sutrikimų. Nors jis nėra sutapatinamas su baime, baimės ir nerimo požymiai yra vienodi (Myers, 2000):

- padidėjęs raumenų tonusas,
- padidėjęs vegetacinės sistemos aktyvumas,
- sutrinkęs virškinimas,
- pakilęs kraujospūdis,
- padažnėjęs kvėpavimas,
- nerimą keliančios mintys,
- nemiga, sutrikusi dėmesio koncentracija.



2 pav. **Penki gyvenimo aspektai**
(Greenberger, Padesky, 2000, p. 5)

D. Greenberger ir C. A. Padesky (2000, p. 5) pateikia penkias viena su kita susijusias gyvenimo dalis ir apibūdina fizines bei psichines reakcijas būdingas nerimo būsenai (2 pav.). Fizinėms reakcijoms autoriai priskiria prakaituotus delnus, ištempusius raumenis, greitai plakančią širdį, įraudusius skruostus, svaigstančią galvą. Minties aspektui yra priskiriamas pavojaus pervertinimas, nepakankamas sugebėjimo įveikti vertinimas, nepakankamas pagalbos įmanomumo vertinimas, ir nerimas bei katastrofiškos mintys. Nuotaika gali būti nervinga, irzli, nerimastinga bei paniška. O elgesiui, minėtieji autoriai, priskiria su nerimu susijusių situacijų vengimą, pasitraukimą, vos tik atsiradus nerimui, stengimąsi viską padaryti tobulai arba mėginimą kontroliuoti įvykius, siekiant išvengti pavojaus.

4.2. Nerimas mokinių žinių vertinimo situacijoje

Vieni autoriai (Kutkienė, Mažalskaitė, 1996; Zambacevičienė, Tulickas, 2004) tyrimų objektu renkami mokyklinį nerimą, kiti mokslininkai (Markovienė, 2001; Gudžinskienė, 2001)

tiria mokyklinį nerimastingumą, kuris yra apibūdinamas kaip nuolatinis nerimo iššauktas jausmas. Nerimui tirti mokslininkai naudoja Filipso „Mokyklinio nerimo testą“ ir „Daugiamatę vaikų nerimo skalę“. Nerimastingumo nustatymui renkamas S. Sarasono „Mokyklinio nerimastingumo klausimyną“, kurį lietuvių populiacijai pritaikė R. Augis. Nerimastingumą, kaip sąsają su mokymosi motyvacija, vienas iš pirmųjų pradėjo tirti J. Tayloras (Markovienė, 2001).

Ieškoma biologinių ir socialinių nerimo atsiradimo priežasčių. Tiriama nerimo įtaka mokymosi procesui. Todėl ši būseną itin glaudžiai susijusi su mokymosi motyvacija. Daugelio autorių nuomone (Kutkienė, Mažalskaitė, 1996; Markovienė, 2001; Gudžinskienė, 2001), mokyklinį nerimą formuoja veiksniai, tokie kaip vertinimo sistema, santykiai su mokytoju, su bendraamžiais, savęs vertinimas ir kt. V. Gudžinskienė (2003) nurodo mokyklinio nerimo priežastis:

- a) įtempti mokytojų ir moksleivių tarpusavio santykiai;
- b) konfliktiški santykiai su bendraamžiais;
- c) emocinio saugumo mokykloje stoka;
- d) sudėtingi santykiai šeimoje.

N. Karandaševas, M.S. Lebedeva, Č. Spilbergeris (2004) teigia, kad skirtingo lygio nerimas yra priešingai proporcingas savigarbos jausmui ir vertybinių nuostatų pripažinimui. Taip pat tiesiogiai susijęs su įvertinimo baime. Autoriai pažymi, jog nerimo lygis priklauso nuo įvertinimo pripažinimo, taipogi jam reikšmės turi moksleivių amžius, klasė, kurioje jie mokosi, lytis.

Daugėja paauglių sveikatos sutikimų ir psichosomatinių negalavimų. A. Petrauskaitės ir D. Matulevičiūtės (2007) atliktas tyrimas parodė, kad mokyklinio amžiaus vaikų psichinė sveikata turi tendenciją blogėti. Autorės taip pat nurodo, kad merginos prasta sveikata skundžiasi dažniau nei vaikinai.

V. Gudžinskienės (2001) duomenimis, daugumai moksleivių nerimas sukelia somatinius negalavimus, kurie būdingesni mergaitėms ir tiems mokiniams, kurie, gavę prasesnį pažymį verkia: jiems greičiau plaka širdis, dažniau verkia, dreba rankos, jaučia keistą jausmą pilve, padidėjęs moksleivių jautrumas ir nervingumas.

L. Kutkienė (1997) teigia, kad yra akivaizdus ryšys tarp mokyklinio nerimo ir pasiekimo motyvacijos: didėjant mokykliniam nerimui, mažėja noras siekti sėkmės ir formuojasi polinkis siekti nesėkmės. Autorės duomenimis, didžiausią nerimą patiria mokiniai, kurių žemas pažangumas. Mokyklinis nerimas yra susijęs su vaiko šeima ir jos keliamais reikalavimais. Požiūriui į mokymąsi ir mokymosi motyvacijai labai svarbus tėvų vaidmuo ir auklėjimo šeimoje stilius, šeimos mikroklimatas (Rupšienė, 2000; Gudžinskienė, 2001).

5. MOKINIŲ ŽINIŲ IR PASIEKIMŲ VERTINIMAS

Vertinimas apibūdinamas kaip nuolatinis procesas informacijai apie mokinio pasiekimus ir pažangą kaupti, kurio tikslas – padėti mokiniui mokytis ir bręsti kaip asmenybei, pateikti informaciją apie mokinio mokymosi patirtį, pasiekimus ir pažangą, nustatyti mokytojo ir mokyklos darbo sėkmę, priimti pagrįstus sprendimus ir yra viena iš aktualiausių visų laikų pedagogikos problemų (N. L. Gage, D. C. Berliner, 1996; R. I. Arends, 1998; Motiejūnienė, 2003).

L. Jovaišos (2002) nuomone, vertinimas – tai konkretus ir vienareikšmis pedagogų ar moksleivių veiklos ir elgesio kokybės laipsnio nustatymas pagal ugdymo tikslus, uždavinius, mokymosi ir darbo normas. Mokinio pasiekimų vertinimas – būtina kokybiško ugdymo proceso dalis, grindžiama mokytojo ir moksleivio tarpusavio partneryste bei bendradarbiavimu (Motiejūnienė, 2003). Vertinant labai svarbu atrinkti požymius, atskleidžiančius mokinių pasiekimų lygį ir kaitą. Pasiekimus rodantys kriterijai aprašyti ugdymo standartuose bei nacionalinėse programose, todėl vertinimas ir ugdymas yra glaudžiai susiję. Bendrosiose programose nusakomi ugdymo tikslai, uždaviniai, turinys ir metodai, o standartai apibūdina laukiamus rezultatus, kokias žinias bei supratimą, gebėjimus, įgūdžius ir nuostatas turėtų įgyti moksleivis, ir pagal ką galima spręsti apie jo pasiekimus, taip pat yra orientyras visiems moksleiviams, tačiau nebūtinai visi turi jį pasiekti. A. Lukoševičius, R. Raižytė ir A. Dautartas (2004) pabrėžia, kad vertinimas vis labiau humanizuojamas ir individualizuojamas. Anot P. Gudyno (2001) vertinimo sistemos kaitą įtakoja vertinimas pažymiais, kurie, autoriaus manymu, didina moksleivių nerimą ir trukdo jiems mokytis; pedagogikos kaita bei besikuriančios žinių visuomenės poreikiai.

L. Jovaiša (2002) nurodo pagrindinius vertinimo tipus:

- Diagnostinis - vertinimas, kuriuo naudojama siekiant išsiaiškinti mokinio pasiekimus ir padarytą pažangą baigus temą ar kurso dalį, kad būtų galima numatyti tolesnio mokymosi galimybes, suteikti pagalbą įveikiant sunkumus.
- Formuojamasis - nuolatinis vertinimas ugdymo proceso metu, kuris padeda numatyti mokymosi perspektyvą, pastiprinti daromą pažangą, skatina mokinius mokytis analizuoti esamus pasiekimus ar mokymosi spragas, sudaro galimybes mokiniams ir mokytojams geranoriškai bendradarbiauti.
- Apibendrinamasis - vertinimas, naudojamas baigus programą, kursą, modulį. Jo rezultatai formaliai patvirtina mokinio pasiekimus ugdymo programos pabaigoje.

- Norminis - vertinimas, kuris sudaro galimybes palyginti mokinių pasiekimus.
- Kriterinis - vertinimas, kurio pagrindas - tam tikri kriterijai (pvz., standartai), su kuriais lyginami mokinio pasiekimai.

Moksleivių žinių patikrinimas – sudėtingas procesas. Tai mokymo proceso dalis, kuri reikalauja savitų metodų. Literatūroje ir praktikoje aptinkami skirtingi žinių patikrinimo metodai, kurie yra skirstomi į žodinius, tikrinimo raštu, praktinio tikrinimo metodus bei Įskaitas ir egzaminus. Žodiniams metodams priskiriama individuali žodinė apklausa ir frontali žodinė apklausa. Tikrinimo raštu metodai yra apklausa raštu, rašomieji darbai, apklausa – viktorina, testai, kontroliniai darbai. Praktinio tikrinimo metodams priskiriami grafiniai darbai, praktikos darbai, savarankiški darbai, pratybos, praktiniai (laboratoriniai) darbai, referatai, projektiniai darbai. Baigiantiems pagrindinio išsilavinimo pakopos studijas reikia rašyti pagrindinio ugdymo pasiekimų vertinimo testą (Rajeckas, 1998). „Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo ir Brandos egzaminų tobulinimo 2008 – 2012 metais priemonių plane“ numatyta, kad nuo 2010 metų pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimas mokiniams bus privalomas (Švietimo ir mokslo ministro 2008 m. gegužės 30 d. Įsakymas Nr. ISAK – 1568. (žiūrėta 2009 02 25). Prieiga per internetą:< [http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-05-30-ISAK-1568\(4\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-05-30-ISAK-1568(4).doc)>).

Lietuvoje mokiniai pradedami vertinti pažymiais penktoje klasėje dešimtbale sistema. Pažymys – stimulus vaikui mokytis, o tėvams informacija apie vaiko rezultatus, atspindinti moksleivio žinias ir sugebėjimus. Todėl pažymys išlieka svarbiu mokinio pažangos rodikliu ir turi didelės reikšmės mokinio motyvacijai. V. Rajeckas (1998) nurodo tokias pažymio psichologines funkcijas:

- atspindėjimo (signalinė) - pažymys tiksliai atspindi žinių apimtį, gilumą, sąmoningumą, sugebėjimų lygį.
- lavinančioji - mokinys gauna vertingų patarimų, ką toliau daryti .
- skatinimas augti - ši funkcija labai susijusi su pažymio objektyvumu.

6. VYRESNIŲJŲ PAAUGLIŲ MOKYMOSI MOTYVACIJOS IR NERIMASTINGUMO TYRIMAS

6.1. Mokymosi motyvacijos tyrimo metodika ir organizavimas

Mokymosi motyvacija tirta A. Petrulytės (2003) „Paauglio mokymosi motyvacijos testu“.

A. Petrulytės (2003) siūloma metodika Lietuvoje yra žinoma ir efektyvumas įrodytas tyrimais. Testą sudaro 32 teiginiai, reikalaujantys konkretaus atsakymo „taip“ arba „ne“. Testas sudarytas iš 4 skalių:

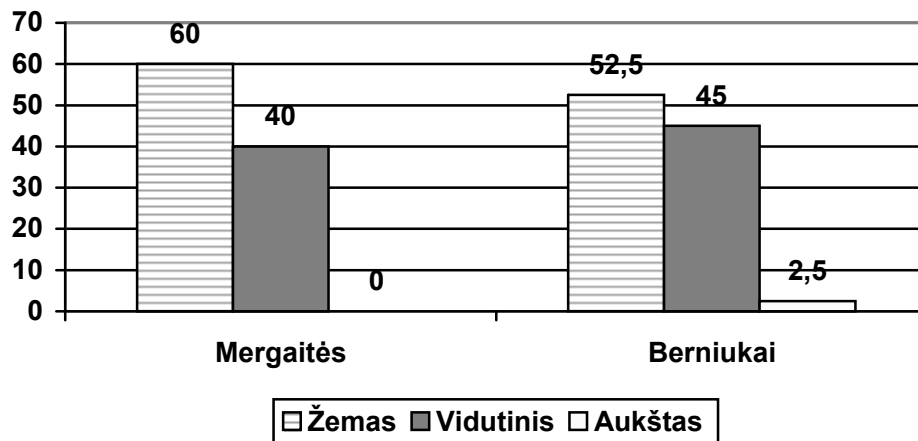
- Bendrosios motyvacijos (BM) - mokinio veržlumas, energingumas, veiklumas ir poreikis laimėti įvairiose gyvenimo srityse;
- Mokymosi motyvacijos (MM) - noro mokytis ir požiūrio į mokymąsi rodiklis;
- Egzaminų technikos (ET) - egzaminų technikos įvaldymas, gebėjimas rengtis egzaminui ir atsakinėti, savitvarda egzamino metu (mokiniamas buvo paaiškinta, kad egzaminas anketoje suprantamas kaip viena iš žinių patikrinimo situacijų: savarankiški darbai, pratybos, kontroliniai darbai, testai, kūrybiniai darbai, apklausa raštu, apklausa žodžiu, praktiniai (laboratoriniai) darbai, referatai, projektiniai darbai, įskaitos, pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimas);
- Mokymosi problemų (MP) - problemos, rūpesčiai bei interesai, trukdantys mokiniui mokytis.

Nustatant mokinio mokymosi motyvaciją, atsakymai buvo palyginti su testo raktu (2 priedas). Jei tiriamo asmens atsakymai sutampa su raktu, skiriamas 1 taškas, jei nesutampa – 0 taškų. Sudedami kiekvienos skalės taškai ir apskaičiuojama bendra taškų suma. Kuo daugiau tiriamasis surenka, tuo stipresnė jo mokymosi motyvacija. Darbo autorės tyrimo tikslu išskirti trys lygmenys:

1. Aukšta – 19 - 26 taškai;
2. Vidutinė – 9 – 18 taškų;
3. Žema – iki 9 taškų.

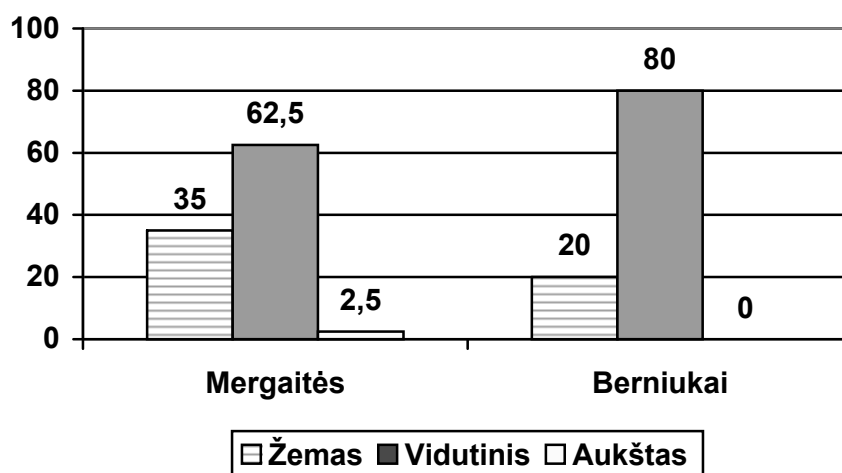
6. 2. Mokymosi motyvacijos tyrimo rezultatai ir jų analizė

Vienas iš tyrimo uždavinių buvo nustatyti mokymosi motyvacijos lygmenis. Kaip vienas iš veiksnių, galinčių įtakoti mokymosi motyvaciją, yra lytis (Gudžinskienė, 2001).



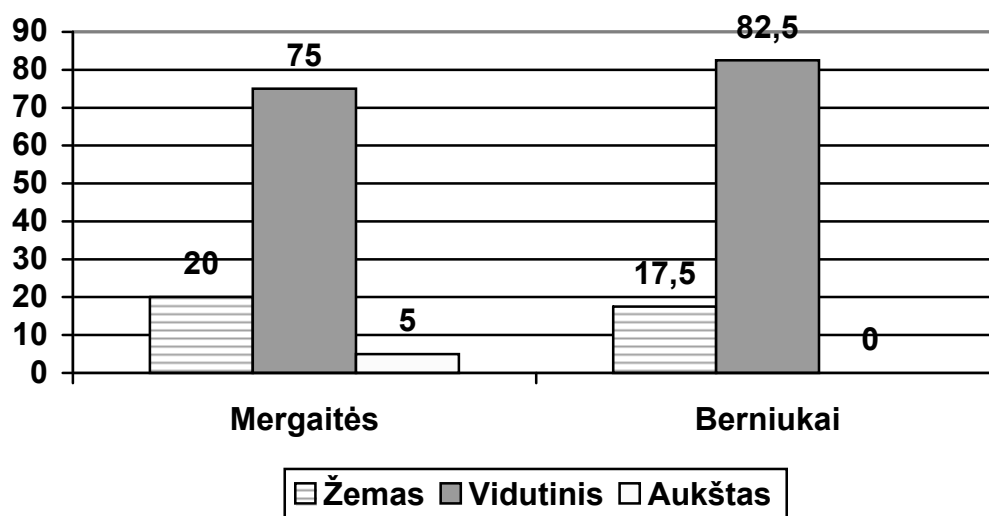
3 pav. X klasės mokinių, besimokančių miesto gimnazijoje, mokymosi motyvacijos lygmenų palyginimas lyčių atžvilgiu (%), (n=80)

3-iaame paveiksle pateikti mokinių, besimokančių miesto gimnazijoje mokymosi motyvacijos lygmenys lyties aspektu. Tyrimo duomenys atskleidė, kad berniukai labiau nei mergaitės pasižymi aukšta mokymosi motyvacija – jų procentinis rodiklis šiek tiek didesnis nei mergaičių. Vidutinės mokymosi motyvacijos procentinis pasiskirstymas tiek mergaičių, tiek berniukų tarpe beveik vienodas – skirtumas tik 5 %. Žema mokymosi motyvacija labiau pasižymi mergaitės nei berniukai, nors skirtumas tarp procentinio pasiskirstymo nėra didelis – 12,5 %. Sąlyginai galime teigti, kad berniukai pasižymi aukštesne mokymosi motyvacija.



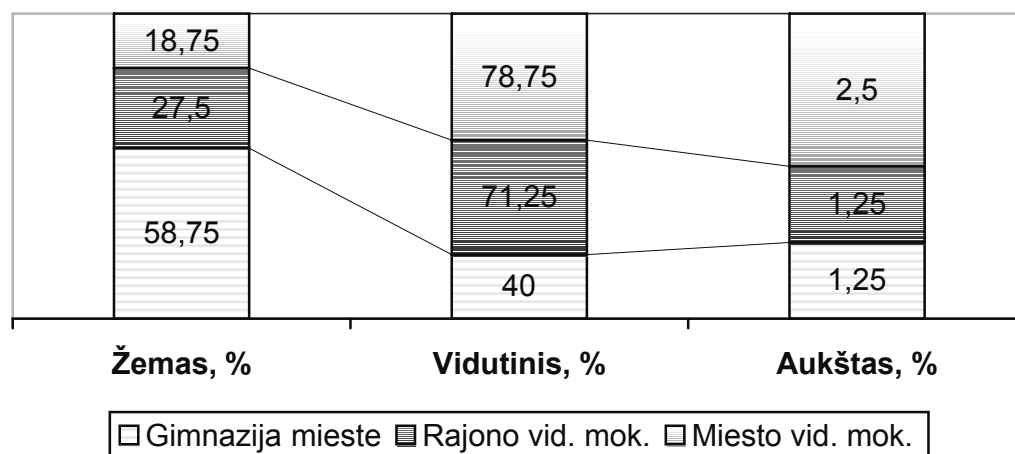
4 pav. X klasės mokinių, besimokančių miestelio vidurinėje mokykloje, mokymosi motyvacijos lygmenų palyginimas lyčių atžvilgiu (%), (n=80)

4 paveiksle matyti, kaip pasiskirstė mokymosi motyvacijos lygmenys tarp mokinių, lankančių rajono vidurinę mokyklą. Pateikti duomenys rodo, kad berniukai visiškai nepatenka į aukštos mokymosi motyvacijos lygmenį (0 %), o mergaičių tarpe, tik labai maža dalis respondenčių pasižymi aukšta mokymosi motyvacija. Ir berniukai, ir mergaitės labiausiai pasižymi vidutine mokymosi motyvacija. Mergaičių, pasižyminčių žema mokymosi motyvacija beveik dvigubai daugiau nei berniukų. Analizuojant pateiktą paveikslą galime teigti, kad berniukų mokymosi motyvacija aukštesnė už mergaičių (sudėjus vidutinį ir aukštą lygmenis).



5 pav. X klasės mokinių, besimokančių miesto vidurinėje mokykloje, mokymosi motyvacijos lygmenų palyginimas lyčių atžvilgiu (%), (n=80)

5 paveiksle pateikti miesto vidurinę mokyklą lankančių mokinių mokymosi motyvacijos lygmenys. Vidutinis mokymosi motyvacijos lygmuo užima pirmą vietą ir mergaičių, ir berniukų tarpe. Žema motyvacija pasižymi 20 % mergaičių ir 17,5 % berniukų. Tuo tarpu aukštos mokymosi motyvacijos lygmenį yra pasiekusios tik mergaitės (berniukai - 0 %). Išanalizavus gautus duomenis, galima daryti išvadą, kad tiek mergaičių, tiek berniukų mokymosi motyvacijos lygmenų pasiskirstymas panašus.

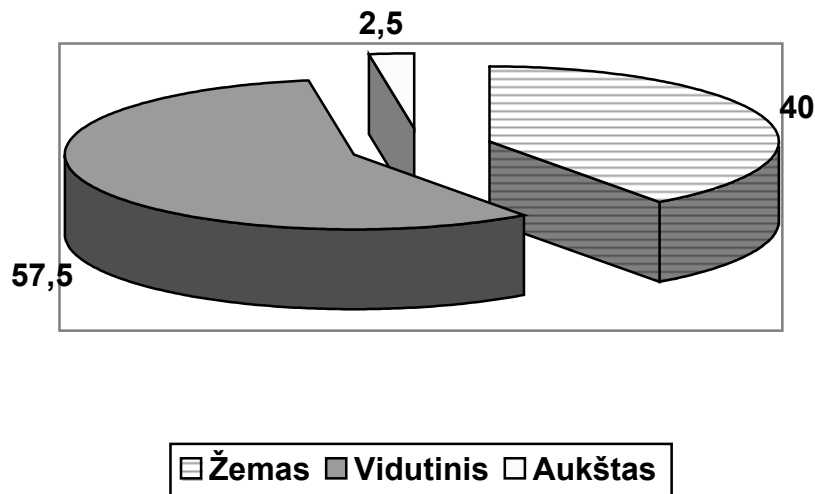


6 pav. X klasės mokinių mokymosi motyvacijos palyginimas ugdymo įstaigų atžvilgiu (%), (n=240)

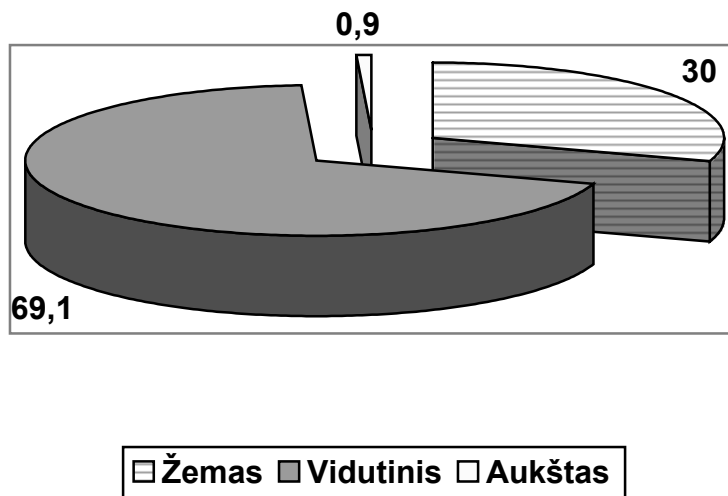
Lyginant duomenis, gautus skirtingose mokyklose, mokymosi motyvacija suskirstyta trimis lygmenimis. Iš 6 paveikslo pastebime, kad pasiskirstymas nėra vienodas. Aukščiausia mokymosi motyvacija pasižymi moksleiviai, lankantys miesto vidurinę mokyklą. Tuo tarpu likusių mokyklų mokinių aukštos mokymosi motyvacijos rodikliai mažesni ir vienodi. Vidutinės mokymosi motyvacijos procentiniai rodikliai miestelio ir miesto vidurinėse mokyklose beveik vienodi.

Iš gautų duomenų matyti, kad žemiausia mokymosi motyvacija pasižymi moksleiviai, ugdomi gimnazijoje. Galima būtų manyti, kad gimnazijoje ugdomų moksleivių mokymosi motyvacija turėtų būti aukščiausia, kadangi gimnazija laikoma elitine mokykla, gimnazistai geriau nei vidurinių mokyklų moksleiviai laiko valstybinius brandos egzaminus (Kalvaitis, 2002). Tačiau, kaip rodo gauti duomenys, yra priešingai. Tokius rezultatus gali lemti didesni reikalavimai mokiniams, didesnis pažangumas ir konkurencija mokinių tarpe (Šventickas, 2001). A. Kalvaitis (2002) teigia, kad gimnazijų pedagogų dalykinė kompetencija taip pat turi įtakos gimnazistų motyvacijai.

Apibendrinus mokymosi motyvacijos tyrimo duomenimis buvo nustatyti trys X klasės mokinių (n=240) mokymosi motyvacijos lygmenys.



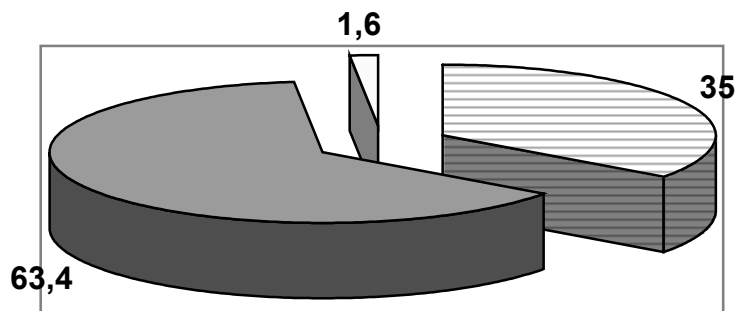
7 pav. X klasių mergaičių mokymosi motyvacijos lygmenys (%), (N=120)



8 pav. X klasių berniukų mokymosi motyvacijos lygmenys (%), (N=120)

Iš 7 ir 8 paveiksluose pateiktų berniukų ir mergaičių mokymosi motyvacijos lygmenų matyti, kad dešimtos klasės berniukų ir mergaičių mokymosi motyvacijos skirtumai nežymūs. Minėtų paveikslų duomenys rodo, kad tiek mergaitės, tiek berniukai, pasižymi vidutine mokymosi motyvacija. Berniukų procentinis rodiklis šiek tiek didesnis nei mergaičių – skirtumas 11,6 %. Iš pateiktų duomenų matyti, kad maždaug trečdaliui moksleivių būdinga žema mokymosi motyvacija.

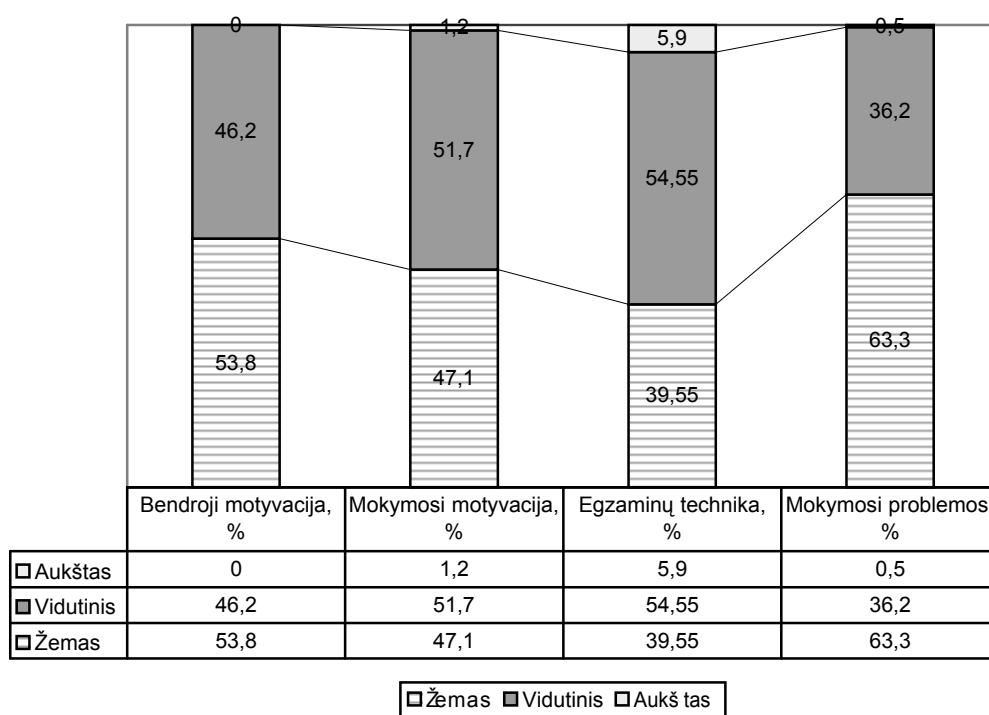
Tik sąlyginai galima teigti, kad mergaičių mokymosi motyvacija aukštesnė.



□ Žemas ■ Vidutinis □ Aukštas

9 pav. X klasių mokinių mokymosi motyvacijos lygmenys (%), (N=240)

Iš 9 paveikslo matyti, kad du trečdaliai apklaustųjų pasižymi vidutine mokymosi motyvacija. Mažai daliai (apie 2 %) apklaustųjų, buvo būdinga aukšta mokymosi motyvacija. Likusioji dalis mokinių pasižymi žema mokymosi motyvacija ir į mokymąsi žiūri atsainiai. Galima daryti prielaidą, kad žemai mokymosi motyvacijai įtakos turi ir paauglystės tarpsnis, kuris pasižymi savo problematiškumu, konfliktiškumu, maištavimu (Petrulytė, 2003).



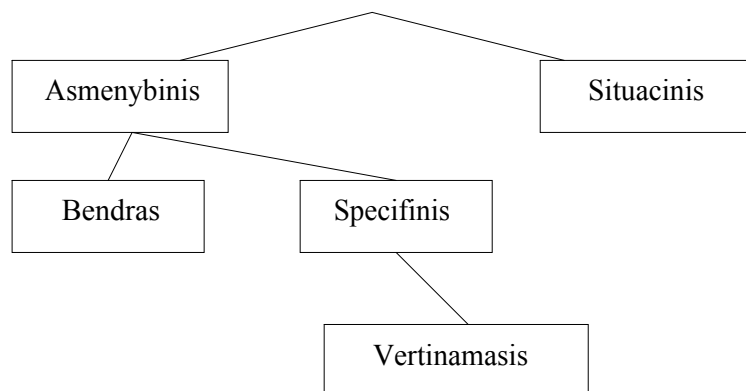
10 pav. X klasių mokinių mokymosi motyvacijos skalių rodikliai (n= 240)

Apibendrinant apklausos rezultatus nustatyta, kad tiek mergaičių tiek berniukų bendrą mokymosi motyvacijos rodiklį labiausiai įtakoja mokymosi sunkumai (10 pav.) Kai kurie autoriai (Lukoševičius, Raižytė, Dautartas, 2004) nurodo mokymosi motyvacijos ir intelektinių gebėjimų ryšį. Tačiau intelektiniai mokinių gebėjimai nėra vieninteliai veiksniai įtakojantys mokymosi motyvaciją. Kaip rodo L. Rupšienės (2001) tyrimai, paauglystėje berniukų intelektiniai gebėjimai nežymiai aukštesni už mergaičių, taigi ir mokymosi motyvacija, ir pažangumu berniukai turėtų šiek tiek lenkti mergaites. Tačiau tyrimai ir mokytojų patirtis rodo, kad taip nėra. Manoma, kad berniukų mokymosi motyvacijos mažėjimą lemia į ugdytinių stropumą ir nesąlygišką normų laikymąsi orientuota ugdymo praktika. Neretai mokytojai už nepaklusnumą berniukus baudžia mažindami pažymius. Tokia nelygiavertė kova atstumia berniukus nuo mokyklos, silpnina mokymosi motyvaciją (Rupšienė, 2001).

Mokymosi motyvacijos skalių rodikliai pateikti 3 priede (1 lentelė).

6.3. Nerimastingumo tyrimo metodika ir organizavimas

Nerimastingumas tirtas nežymiai modifikuotu „Mokyklinio nerimastingumo žinių vertinimo situacijose klausimynu“ (Karandaševs, Lebedeva, Spilbergeris, 2004).



11 pav. Nerimo vertinimo situacijoje vieta situacinio – asmenybinio nerimo koncepcijoje

(Karandaševs, Lebedeva, Spilbergeris, 2004, p. 44)

V. N. Karandaševs, M. S. Lebedeva ir Č. Spilbergeris (2004, p. 44) pateikia schemą, kurioje pavaizduotos nerimo tipų sąsajos (11 pav.) Autorių teigimu, nerimas vertinimo situacijų metu virsta nerimastingumu, individualia žmogaus savybe, įtakota dažno situacinio nerimo. Todėl, remiantis šiuo skirstymu, šia metodika yra tiriamas nerimastingumas.

Pirmasis „Mokyklinio nerimastingumo vertinimo situacijose klausimyną“ sukūrė Č. Spilbergeris (1980), geresniam žmonių, nuolat patiriančių nerimą vertinimo situacijose, savijautos įvertinimui. Ši metodika sudomino daugelio valstybių mokslininkus. Ji buvo išversta ir adaptuota 20 valstybių (Olandijoje; Vokietijoje; Norvegijoje ir kt.). Buvo įrodytas šios metodikos efektyvumas. Rusų mokslininkai V. N. Karandaševs, M. S. Lebedeva (2004) išvertė metodiką ir pritaikė naudojimui Rusijoje. Atsižvelgiant į tai, jog ši metodika nėra taikyta Lietuvoje, nuspręsta panaudoti klausimyną jį nežymiai modifikavus: pakeičiant egzamino terminą į žinių vertinimą (patikrą).

Nerimastingumo klausimynas sudarytas iš 20 teiginių, kuriuos perskaitęs tiriamasis turi pasirinkti ir pažymėti vieną iš 4 atsakymų variantų (beveik niekada, kartais, dažnai, beveik visada). Kiekvienas teiginys vertinamas nuo 1 iki 4 balų. Klausimynas skirstomas į dvi skales: emocionalumo (klausimo nr.: 1, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 13) ir neramumo (klausimo nr.: 5, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20). Maksimalus surinktų balų skaičius gali būti 80, minimalus – 20. Kadangi metodikos autoriai nepateikia nerimastingumo lygmenų, tyrimo autorė siūlo sąlyginiai išskirti tokius lygmenis:

Labai aukštas: 61 – 80 balų;

Aukštas: 41 – 60 balų;

Vidutinis: 21 – 40 balų;

Žemas: iki 20 balų.

6.4. Nerimastingumo klausimyno faktoriinė analizė

Patikrinta, ar tiriamųjų moksleivių metodikos vertinimai atitinka autorių pateiktą faktoriinę testo struktūrą. Naudotas faktoriinės analizės metodas, kuris leidžia sutraukti testo teiginius ir išskirti faktorius, būtinus testo rezultatams interpretuoti, o taip pat parodo, koku mastu ši priemonė atitinka savo paskirtį ir koks yra vidinis klausimyno suderinamumas (Bitinas, 2006). Faktoriinės analizės būdu 20 teiginių sudarė 5 faktorius (žr. 1 lentelę). Atkeiptinas dėmesys į kategorijų sugrupavimą skalės viduje. 2, 3, 4 ir 5 faktoriai akivaizdžiai atspindi neigiamas emocijas, o 1 faktorius – teigiamas emocijas. Faktoriuose susitelkė pakankamai vienalyčiai kintamieji.

Atliekant faktorinę analizę, vienas teiginys „Žinių vertinimo situacijose aš jaučiuosi visiškai atsipalaidavęs“ (sklaida 0,4) buvo išskirtas kaip atskira grupė 9pirmas faktorius). Tačiau, atsižvelgiant į teiginio faktorinį svorį, kuris turi būti ne mažesnis nei 0,6 (Čekanavičius, Murauskas, 2002), testo žingsnio skiriamąją gebą skalėje (Kronbach Alfa r/itt), aprašomąją sklaidą (sklaida turi būti daugiau nei 10 %), nuspręsta teiginio neanalizuoti dėl jo netinkamumo tolimesnei analizei. Pažvelgus į 4 priede pateiktą 1 lentelę, matyti, kad šio teiginio koreliacija kitų teiginių ažvilgiu yra labai silpna ir ryšio tarp kintamųjų iš esmės nėra. Kadangi pašalinus teiginį (klausimyne teiginio nr. 1) Kronbacho Alfa koeficientas skalėje pakiltų, rekomenduojama pašalinti teiginį iš klausimyno.

1 lentelė

Nerimastingumo klausimyno faktorinė analizė

Skalė	Faktoriaus pavadinimas	Teiginiai	N	Kronbacho Alfa (r/itt)	Testo žingsnio faktorinis svoris (L)**	KMO ***	Kronbacho Alfa koeficientas	Kronbacho Alfa koeficientas pašalinus klausimą iš skalės	Aprašomi sklaida (%)****
	Pozityvi emocinė reakcija	Žinių vertinimo situacijose* aš jaučiuosi visiškai atsipalaidavęs.	1	0,049	0,493*			0,842	4,0
Emocionalumo skalė	Negatyvios emocinės reakcijos	Baiminuosi prieš kiekvieną žinių vertinimą*.	7	0,687	0,823	0,860	0,760	0,696	38,7
		Aš pradėdau nerimauti dar negavęs patikrinto darbo.		0,599	0,784			0,711	
		Prieš kiekvieną žinių vertinimo situaciją*, aš labai jaudinuosi, netgi tuomet, kai esu gerai pasiruošęs		0,607	0,720			0,709	
		Aš labai nervinuosi rašydamas svarbų patikrinamąjį darbą*.		0,565	0,709			0,718	
		Žinių vertinimo situacijų* metu man stipriai plaka širdis.		0,518	0,704			0,724	
		Žinių vertinimo situacijų* metu aš jaučiuosi labai įsitępęs.		0,530	0,660			0,724	
		Aš jaudinuosi ir nerimauju žinių vertinimo situacijų* metu.		0,440	0,609			0,738	

1 lentelės tęsinys 38 puslapyje

1 lentelės tęsinys

Nerimo skale	Nepasitikėjimas savo jėgomis (savo galimybių nuvertinimas)	Kuo svarbesnė vertinimo situacija*, tuo blogiau man sekasi.	5	0,428	0,717	0,795	0,715	0,682	27,2
		Dėl pašalinių minčių žinių vertinimo situacijų * metu, pamirštu netgi tai, ką gerai žinojau ir mokėjau.		0,317	0,660			0,705	
		Mintys, jog esu vertinamas, man neleidžia susikaupti, sėkmingai atlikti užduočių.		0,553	0,655			0,657	
		Kai mokytojas netikėtai užduoda klausimą, aš sutrinku ir nebesugebu susikaupti		0,544	0,643			0,658	
		Kuo ilgiau dirbu, atlikdamas patikros* užduotis, tuo labiau man nesiseka.		0,440	0,577*			0,679	
Nepasisekimo baimė		Baiminuosi, jog žinių vertinimo situacijų * metu man užduos papildomų klausimų.	3	0,293	0,709			0,709	47,6
		Rašydamas patikrinamąjį darbą* aš galvoju apie nepasisekimą.		0,368	0,694			0,695	
		Užduotį ar klausimą suprantu tik perskaitęs keletą kartų.		0,323	0,570*			0,704	
Klausimai nepriklausantys skalėms	Dėmesį blaškančios mintys	Dažnai manau, jog neatliksiu užduočių žinių vertinimo situacijose*. Tai man neleidžia susikaupti ir atlikti užduočių.	4	0,427	0,745	0,560		0,420	43,5
		Žinių vertinimo situacijų metu*, dažnai susimąstau, ar sugebėsiu baigti mokyklą.		0,383	0,708			0,454	
		Susinervinu žinių vertinimo situacijų metu*.		0,323	0,644			0,502	
		Man lengva susikaupti, atsakant į klausimus egzaminų ar patikros darbų* metu.		0,246	0,519*			0,564	

Paiškinimai:

* - per mažą testo žingsnio faktorinį svorį turintys teiginiai, faktorinis svoris turi būti ne mažiau už 0,6.

** - L – faktorinis svoris (remiantis pagrindinių komponentų metodu VARIMAX rotacija) parodo kintamųjų ir faktoriaus (ALFA faktorinės analizės modelis) statistinio ryšio glaudumą.

*** - KMO (Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy) – skalės tinkamumas faktorinei analizei.

**** -% - procentinis (kumuliatyvinis) dažnis parodo, kiek % sklaidos gali būti paaiškinta nepriklausomuoju kintamuoju, sklaida ne mažiau 10

Antrasis išskirtas faktorius „Negatyvios emocinės reakcijos“ (38,7 % sklaida) susideda iš 7 teiginių, apibūdinančių negatyvias emocines reakcijas žinių vertinimo situacijų metu. Skalės Kronbacho Alfa ir r/itt koeficientai yra pakankamai aukšti, tai reiškia stiprią vidinę skalės konsistenciją. Šis faktorius yra savitas tuo, kad atspindi tokius aspektus, kaip baimė, ĩtampa, jaudulys. Šios negatyvios emocijos dar labiau skatina moksleivius nerimauti, didina jų nerimastingumą. Todėl, atskleidus šio faktoriaus ĩtaką moksleivių emocinei savijautai, galima ieškoti specialių pagalbos būdų ir metodų šių veiksnių šalinimui.

Pirmas ir antras faktoriai buvo išskirti atlikus emocionalumo skalei priklausiusių teiginių faktorinę analizę.

Trečiasis faktorius „Nepasitikėjimas savo jėgomis“ (27,2 % sklaida). Šio faktoriaus testo žingsnių formuluotės „*Kuo svarbesnė vertinimo situacija, tuo blogiau man sekasi*“, „*Dėl pašalinių minčių žinių vertinimo situacijų metu, pamirštu netgi tai, ką gerai žinojau ir mokėjau*“, „*Mintys, jog esu vertinamas, man neleidžia susikaupti, sėkmingai atlikti užduočių*“ ir pan. aiškiai rodo, kad trečiasis faktorius atspindi savo galimybių nuvertinimo tendenciją ir pabrėžia negatyvią poziciją skalėje. Teiginio „*Kuo ilgiau dirbu, atlikdamas patikros užduotis, tuo labiau man nesiseka*“ faktorinis svoris yra per mažas, o koreliacija tarp testo žingsnių statistiškai silpna (4 priedas, 2 lentelė), todėl rekomenduojamas teiginio pašalinimas.

Ketvirtajam faktoriui „Nepasisekimo baimė“ (47,6 % sklaida) priklauso teiginiai, kurie atspindi baimę, kurią jaučia moksleiviai žinių vertinimo situacijų metu. Kadangi trečiojo, šiam faktoriui priskirto, teiginio faktorinis svoris yra mažas, ryšys tarp testo žingsnių statistiškai yra silpnas (4 priedas, 2 lentelė), o kaip matome iš pirmos lentelės, pašalinus šį teiginį iš klausimyno Kronbacho Alfa koeficientas žymiai padidėtų, rekomenduojama jį pašalinti.

Penktasis išskirtas faktorius, kurio teiginiai nepriskiriami skalėms, - „Dėmesį blaškančios mintys“ apima aspektus, trukdančius susikaupti darbo metu. Šio faktoriaus savitumas yra tas, kad respondentui, susidorojus su dėmesį blaškančiomis mintimis, sumažėtų jo nerimastingumo lygis.

Ketvirtojo teiginio, priklausančio šiam faktoriui faktorinis svoris yra per mažas, lyginant su rekomenduojamu. Taip pat patikimumo rodiklis – Kronbacho Alfa koeficientas - padidėtų pašalinus teiginį iš klausimyno. Todėl yra svarstyтина šio teiginio reikšmė jame.

6. 5. Nerimastingumo tyrimo rezultatai ir jų analizė

Vienas iš tyrimo uždavinių buvo ištirti 10 – os klasės mokinių nerimastingumą.

Nerimastingumo klausimynas susideda iš 8 klausimų, atspindinčių moksleivių nerimą, 8 klausimų nurodančių – emocionalumą ir 4 klausimų nepriklausančių nei vienai skalei. Lyginant emocionalumo ir nerimo skalių duomenis gautus apklausos metu, galima teigti, kad

nerimastingumas susideda iš vidutinio nerimo ir vidutinio emocionalumo. Nerimastingumo klausimyno skalių rodikliai pateikti 5 priedo 1 ir 2 lentelėse.

Toliau pateiktas, darbo autorės nuomone, svarbiausių ir informatyviausių mokyklinio nerimo klausimyne pateiktų teiginių aptarimas.

2 lentelė

10 – os klasės mokinių nerimastingumo klausimyno rodikliai, %

Kl. Nr.	Klausimas	Teiginys											
		Beveik visada, %			Dažnai, %			Kartais, %			Beveik niekada, %		
		Mot.	Vyr.	Bendr.	Mot.	Vyr.	Bendr.	Mot.	Vyr.	Bendr.	Mot.	Vyr.	Bendr.
1.	Žinių vertinimo situacijose* aš jaučiuosi visiškai atsipalaidavęs.	5,8	6,7	10.8	18.3	24.2	61.3	60	62.5	21.3	15.8	5.8	6.3
2.	Aš jaudinuosi ir nerimauju žinių vertinimo situacijų* metu.	16.7	10.8	13.8	35.8	26.7	31.3	34.2	44.2	39.2	13.3	18.3	15.8
3.	Dažnai manau, jog neatliksiu užduočių žinių vertinimo situacijose*. Tai man neleidžia susikaupti ir atlikti užduočių.	2.5	4.2	3.3	26.7	20.8	23.8	54.2	40.8	47.5	16.7	34.2	25.4
4.	Žinių vertinimo sistacijų metu*, dažnai susimąstau, ar sugebėsiu baigti mokyklą.	6.7	3.3	5	15.8	12.5	14.2	33.3	32.5	32.9	44.2	51.7	47.9
5.	Kuo ilgiau dirbu, atlikdamas patikros* užduotis, tuo labiau man nesiseka.	7.5	4.2	5.8	21.7	12.5	17.1	30	32.5	31.3	40.8	50.8	45.8
6.	Aš labai nervinuosi rašydamas svarbų patikrinamąjį darbą*.	16.7	13.3	15.0	25	15.8	20.4	45	50	27.5	13.3	20.8	17.1
7.	Prieš kiekvieną žinių vertinimo situaciją *, aš labai jaudinuosi, netgi tuomet, kai esu gerai pasiruošęs.	16.7	7.5	12.1	25	20.8	22.9	36.7	35.8	36.3	21.7	35.8	28.8
8.	Aš pradėdau nerimauti dar negavęs patikrinto darbo.	9.2	12.5	10.8	25	12.5	18.8	39.2	41.7	40.4	26.7	33.3	30
9.	Žinių vertinimo situacijų * metu aš jaučiuosi labai įsitemęs.	16.7	6.7	11.7	24.2	19.2	21.7	43.3	46.7	45	15.8	27.5	21.7

2 lentelės tęsinys 41 puslapyje.

2 lentelės tęsinys

10.	Rašydamas patikrinamąjį darbą* aš galvoju apie nepasisekimą.	5.8	6.7	6.3	10.8	15	12.9	40.8	28.3	34.6	42.5	50	46.3
11.	Susinervinu žinių vertinimo situacijų metu*.	5	3.3	4.2	18.3	9.2	13.8	45.8	49.2	47.5	30.8	38.3	34.6
12.	Baiminuosi prieš kiekvieną žinių vertinimą*.	15.8	9.2	12.5	27.5	19.2	23.3	43.3	40.8	42.1	13.3	30.8	22.1
13.	Žinių vertinimo situacijų* metu man stipriai plaka širdis.	10	14.2	12.1	20	14.2	17.1	35.8	27.5	31.7	34.2	44.2	39.2
14.	Man lengva susikaupti, atsakant į klausimus egzaminų ar patikros darbų* metu.	6.7	10	8.3	25	30.8	27.9	55.8	45.8	50.8	12.5	13.3	12.9
15.	Dėl pašalinių minčių žinių vertinimo situacijų* metu, pamirštu netgi tai, ką gerai žinojau ir mokėjau.	9.2	6.7	7.9	33.3	25.8	29.6	40.8	46.7	43.8	16.7	20.8	18.8
16.	Kai mokytojas netikėtai užduoda klausimą, aš sutrinku ir nebesugebu susikaupti.	6.7	4.2	5.4	25	22.5	23.8	43.3	47.5	45.4	25	25.8	24.1
17.	Mintys, jog esu vertinamas, man neleidžia susikaupti, sėkmingai atlikti užduočių.	5	2.5	3.8	20.8	14.2	17.5	48.3	39.2	43.8	25.8	44.2	35
18.	Kuo svarbesnė vertinimo situacija*, tuo blogiau man sekasi.	13.3	2.5	7.9	15	18.3	16.7	41.7	38.3	40	30	40.8	35.4
19.	Užduotį ar klausimą suprantu tik perskaitęs keletą kartų.	11.7	11.7	11.7	20.8	24.2	22.5	49.2	47.5	48.3	18.3	16.7	18.5
20.	Baiminuosi, jog žinių vertinimo situacijų* metu man užduos papildomų klausimų.	5.8	2.5	4.2	15	16.7	15.8	36.7	35	35.8	42.5	45.8	44.2

Pastaba: nerimo skalė emocionalumo skalė klausimai nepriklausantys skalei

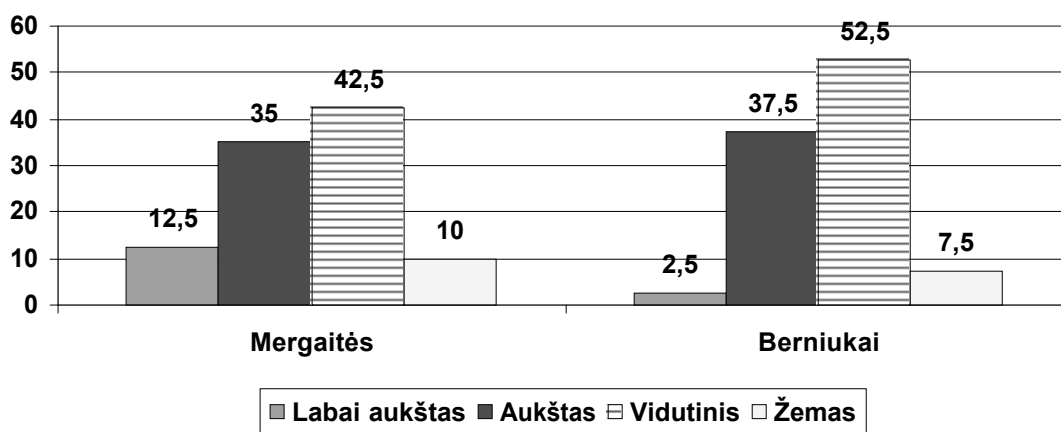
Detaliau analizuojant klausimyno duomenis (žr. 2 lentelė), paaiškėjo, kad maždaug pusė mergaičių ir berniukų žinių vertinimo situacijose kartais jaučiasi atsipalaidavę ir kartais jaučiasi

įsitempę (1 ir 9 teiginiai). Galima daryti prielaidą, kad nevienodą moksleivių savijautą vertinimo situacijų metu įtakoja skirtingas pasiruošimas žinių patikrinimui, skirtingas požiūris į savo galimybes ir vertinimą.

Analizuojant moksleivių nuomonę, apibūdinančią teiginį: „Dažnai manau, jog neatliksiu užduočių žinių vertinimo situacijose. Tai man neleidžia susikaupti ir atlikti užduočių“ nustatyta, apie 50 % mergaičių ir berniukų nepasitiki savo jėgomis, kas gali būti viena iš svarbių nerimo atsiradimo priežasčių (Greenberger, Padesky, 2000). Nepasitikėjimo savimi stoka ir savo galimybių nuvertinimas išryškėjo ir analizuojant 3, 4, 7, 10, 16 bei 17 teiginių atsakymus.

Apie 15 % respondentų nurodė, kad žinių vertinimo situacijų metu visada nervinasi ir jiems stipriai plaka širdis, apie 20 % apklaustųjų tokie pojūčiai kartojasi dažnai. Bendras moksleivių, pasirinkusių šiuos atsakymus skaičius viršija 30 % ribą. Todėl galima teigti, kad nemažai daliai mokinių, kaip jau buvo minėta ankstesniuose skyriuose, pateikiant kitų autorių duomenis (Gudžinskienė, 2001), nerimas sukelia somatinius negalavimus. Tai įrodo ir šios apklausos rezultatai.

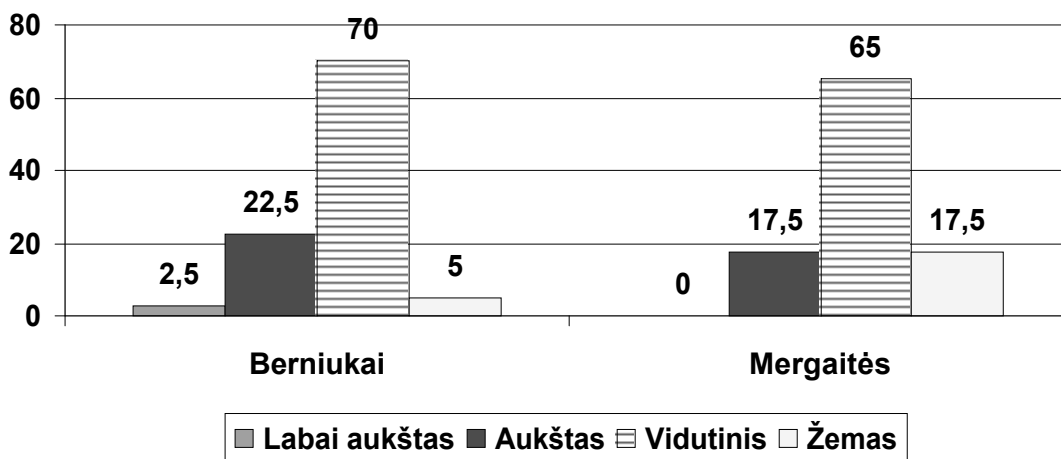
Apibendrintai galima teigti, jog nerimas žinių vertinimo situacijose dažnai yra nepasitikėjimo savimi, savo galimybių nuvertinimo ir įvertinimo baimės pasekmė.



12 pav. X klasės gimnazijos mokinių nerimastingumo pasiskirstymas lyčių atžvilgiu (%), (n=80)

12 paveiksle pateikti gimnazijos mokinių nerimastingumo lygmenys lyties atžvilgiu. Iš pateiktos lentelės matome, kad mergaitės labiau nei berniukai patiria labai aukštą nerimo lygį (skirtumas 10 %). Aukštas lygmuo ir berniukų, ir mergaičių beveik vienodas. Vidutiniu nerimu

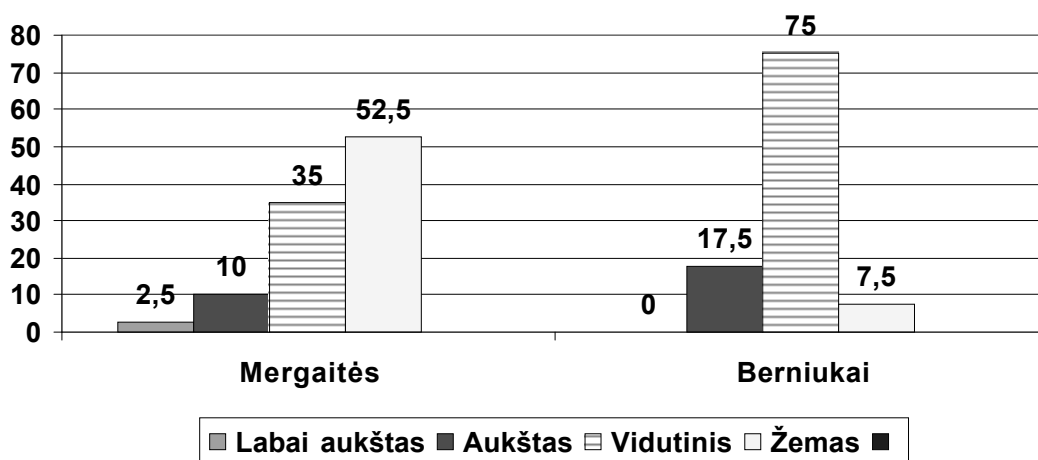
labiau pasižymi berniukai. Iš pateikto paveikslo matyti, kad mergaitės nerimauja šiek tiek mažiau nei berniukai.



13

pav. X klasės miestelio vidurinės mokyklos mokinių nerimastingumo pasiskirstymas lyčių atžvilgiu (%), (n=80)

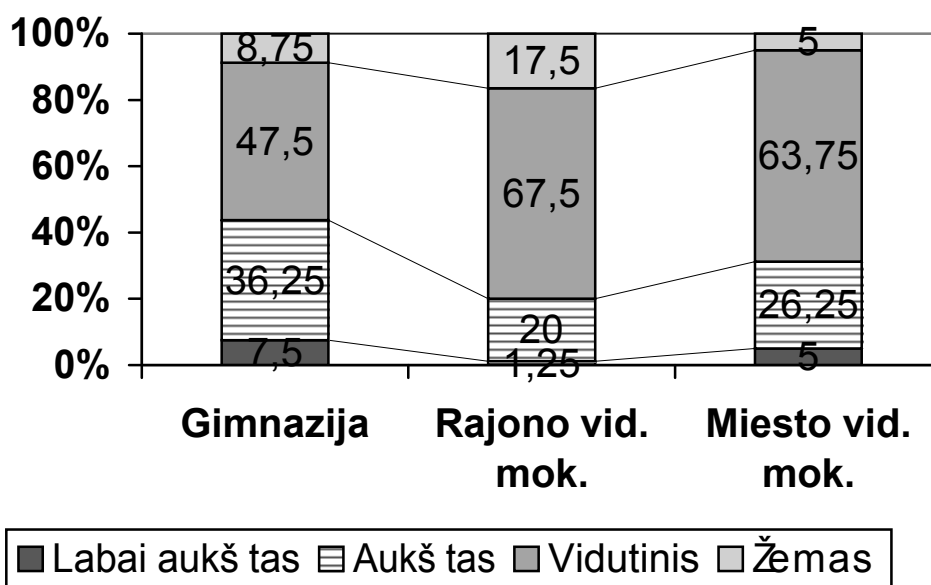
13 paveikslas iliustruoja miestelio vidurinėje mokykloje ugdomų dešimtokų nerimastingumo lygius lyties atžvilgiu. Pateikti duomenys rodo, kad labiausiai moksleiviai pasižymi vidutiniu nerimastingumo lygmeniu. Mergaičių ir berniukų procentiniai duomenys beveik lygūs. Žemu nerimastingumo lygmeniu labiau pasižymi mergaitės, berniukų duomenys skiriasi 12,5 %. Apibendrintai galima teigti, kad miestelio vidurinėje mokykloje ugdomų moksleivių nerimastingumui lytis įtakos neturi.



14

pav. X klasės miesto vidurinės mokyklos mokinių nerimastingumo pasiskirstymas lyčių atžvilgiu (%), (n=80)

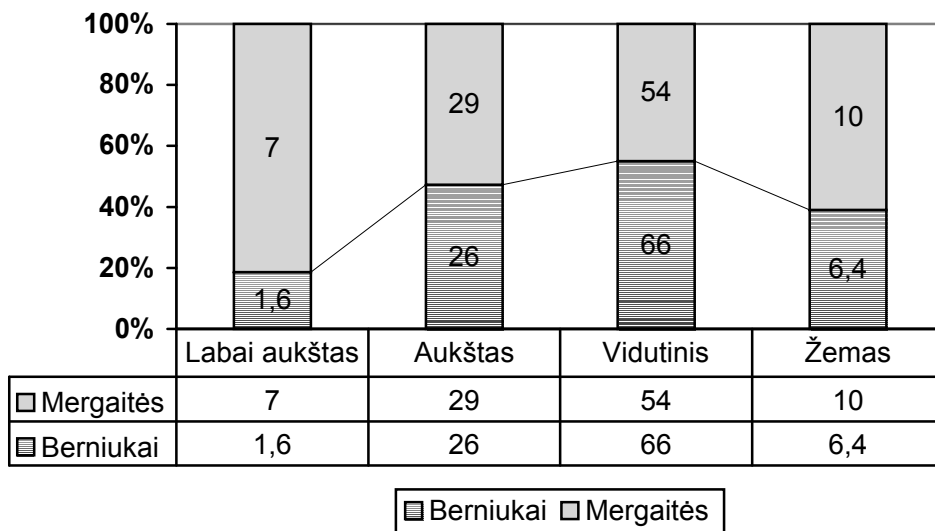
Tyrimo metu buvo išsiaiškinti ir miesto vidurinę mokyklą lankančių mokinių nerimastingumo lygmenys lyties atžvilgiu. Procentiniai rodikliai skiriasi nuo duomenų 12 ir 13 paveiksluose. Lyginant duomenis paaiškėjo, kad šios mokyklos mergaitės yra daug ramesnės ir mažiau nervingos nei berniukai. Žemu nerimastingumo lygmeniu pasižymi daugiau nei 50 % mergaičių. Tuo tarpu berniukai yra nervingesni – žemas nerimastingumo lygmuo siekia apie 8 %. Pažvelgus į 14 paveikslą matyti, kad tiek vidutinis, tiek aukštas berniukonerimastingumo lygmenys yra procentaliai aukštesni už mergaičių. Apibendrintai galima daryti išvadą, kad miesto vidurinę mokyklą lankantiems mokiniams lytis turi įtakos nerimastingumui.



15 pav. X klasės mokinių nerimastingumo palyginimas ugdymo įstaigų atžvilgiu (%), (n=240)

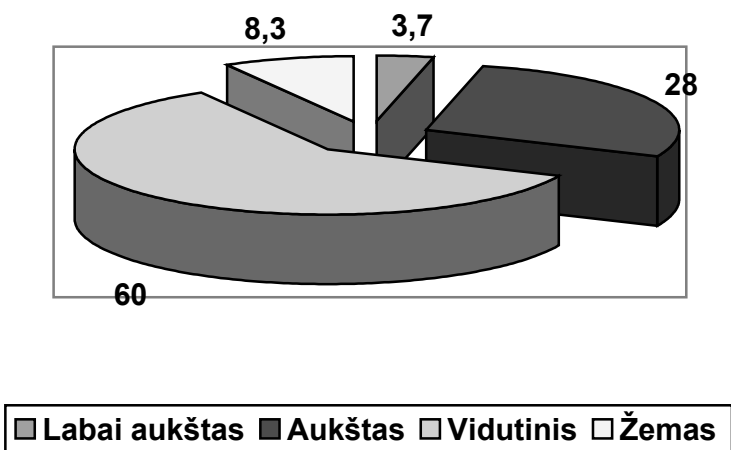
Duomenys apie nerimo lygmenų pasiskirstymą skirtingose mokyklose pateikti 15 paveiksle. Iš šio paveikslo matyti, kad mažiausiai nerimauja miestelio vidurinę mokyklą lankantys moksleiviai. Taip gali būti todėl, kad rajono vidurinėje mokykloje ugdomi mokiniai gyvena mžesnėse bendruomenėse, kuriose vyrauja glaudesni tarpusavio santykiai. Tuo tarpu miesto gimnazijoje ugdomi moksleiviai, lyginant su jų bendraamžiais iš kitų mokyklų, labiau patiria nerimastingumą. Lygindami 15 paveikslo duomenis su anksčiau pateiktais duomenimis 6 paveiksle, matome kad kad gimnazijoje besimokantys moksleiviai labiau nei jų bendraamžiai iš kitų mokyklų, pasižymėjo ir žema mokymosi motyvacija. Tokį pasiskirstymą, kaip jau buvo

minėta, galėjo lemti aukštesnių rezultatų siekimas, nuolatinis gimnazistų lyginimas su kitų vidurinių mokyklų moksleiviais.



16 pav. X klasės mokinių nerimastingumo pasiskirstymas lyčių atžvilgiu (%), (n=240)

Remiantis keturiais mokyklinio nerimo lygmenimis, sudaryta nerimastingumo lygmenų skalė lyčių aspektu (16 paveikslas). Iš šio paveikslo matyti, kad 10 klasės mokinių nerimastingumo lygmenų pasiskirstymas yra nevienodas lyties atžvilgiu. Mergaičių tarpe nerimastingumas šiek tiek aukštesnis. Tokius pat duomenis pateikia ir V. N. Karandaševs, M. S. Lebedeva ir Č. Spilbergeris (2004). Minėtų mokslininkų atliktas tyrimas parodė nedidelį nerimo skirtumą lyties atžvilgiu: mergaičių nerimas tik 3,71 % aukštesnis nei berniukų.



17 pav. X klasės mokinių nerimastingumas (%), (n=240)

Tyrimo metu išsiaiškinti keturi nerimastingumo lygmenys, kurie yra pateikti 17 paveiksle. Iš pateiktų duomenų matyti, kad beveik du trečdaliai mokinių jaučia vidutinį nerimastingumą. 28 % mokinėlių nerimastingumas pasiekęs aukštą lygmenį, 3,7 % - labai aukštą. Tik nedidelės dalies respondentų (8,3 %) nerimastingumas yra žemas. Panašius duomenis nurodo ir A. Šventickas (2001): 60 % mokinių prieš apklausą truputį jaudinasi, 30 % išlieka ramūs, o 10 % mokinių nerimas yra didelis. E. Martišauskienė (2004) nurodo, kad bendras paauglių nerimas ir žinių tikrinimo baimė peržengia 50 % ribą, tai rodo padidėjusį ar didelį (aukštą) nerimą mokykloje. Galime daryti išvadą, kad didžioji dalis moksleivių mokykloje patiria nerimastingumą, jų emocinė savijauta yra prasta, mokiniai dėl to jaučia įtampą.

6.6. 10 - os klasės mokinių nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos ryšys

Vienas iš darbo uždavinių buvo nustatyti ryšį tarp mokinių patiriamo nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos. Minėto ryšio nustatymui naudoti nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos tyrimo duomenys.

Iš 3 lentelės ląstelių aišku, kiek apklausoje dalyvavusių mokinių, pasižyminčių žemu nerimastingumu, turi aukštą, vidutinę ir žemą mokymosi motyvaciją, o taip pat, kiek respondentų, kurių nerimastingumas yra vidutinis pasižymi aukšta, vidutine ir žema motyvacija ir pan.

Mokinių, pasižyminčių labai aukštu nerimastingumu (2,1 %) mokymosi motyvacija buvo žema. Galima daryti prielaidą, kad žema mokymosi motyvacija pasižyminčių moksleivių pažangumas turėtų būti mažesnis. Todėl, mažiau pažangūs moksleiviai nerimauja labiau.

Lentelėje kartu su absoliutiniais dydžiais pateikta ir duomenų procentinė išraiška, kuri palengvina kintamųjų palyginimą. 30% lentelės ląstelių absoliutus dydis buvo mažiau nei 5, kai leistina riba yra 20 %. Tačiau 30% riba buvo nustatyta dėl nedidelės respondentų imties.

Statistinis ryšys tarp kintamųjų pagal Pirsono Chi - kvadratą $p = 0,274$ ($p > 0,05$) reiškia, kad ryšys tarp požymių yra silpnas. Kontingencijos koeficientas $C = 0,174$ ($p > 0,05$) taip pat tai parodo. Galime teigti, kad nustatytas ryšys tarp nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos statistiškai nereikšmingas.

Norint patikslinti duomenis, reikėtų didinti tiriamųjų imtį. Todėl toliau komentuojami duomenys galėtų būti traktuojami kaip žvalgomieji.

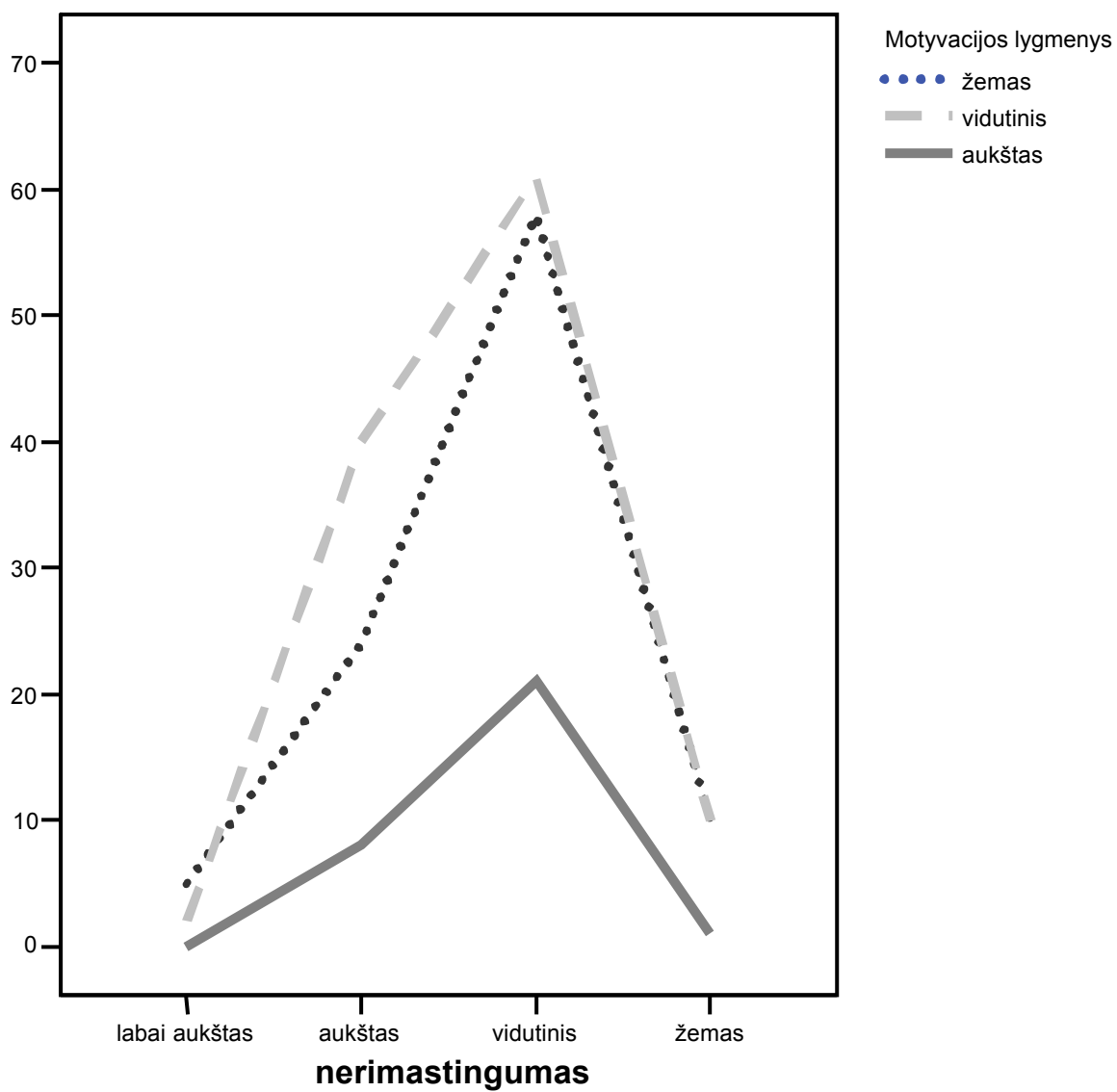
3 lentelė

Nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos ryšys (n =240)

			Mokymosi motyvacijos lygmenys			VISO:
			žemas	vidutinis	aukštas	
Nerimastingumo lygmenys	žemas	Absoliutus dydis	10	10	1	21
		Procentinė išraiška	4,2 %	4,2 %	0,4 %	8,8 %
	vidutinis	Absoliutus dydis	58	61	21	140
		Procentinė išraiška	24,2 %	25,4 %	8,8 %	58,3 %
	aukštas	Absoliutus dydis	24	40	8	72
		Procentinė išraiška	10,0 %	16,7 %	3,3 %	30,0 %
	labai aukštas	Absoliutus dydis	5	2	0	7
		Procentinė išraiška	2,1 %	0,8 %	0 %	2,9 %
VISO:		Absoliutus dydis	97	113	30	240
		Procentinė išraiška	40,4 %	47,1 %	12,5 %	100,0 %

Pastaba: 30% lentelės ląstelių absoliutus dydis yra mažiau nei 5

Išsamiau ryšį tarp respondentų nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos iliustruoja 18 paveikslas. Iš minėto paveikslo matyti, kad dažniausiai tirti moksleiviai pasižymi vidutiniu nerimastingumu, o jų mokymosi motyvacija yra žema arba vidutinė.



18 pav. Nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos ryšys (n = 240)

Remiantis apskaičiuotais rodikliais, įrodančiais silpną ryšį tarp kintamųjų, toliau nebetirtas ryšys tarp nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos kitais aspektais.

7. MOKYMO SI MOTYVACIJOS SKATINIMO BŪDAI

Žinant motyvacijos mažėjimą įtakojančius veiksnius, reikia stengtis atrasti motyvaciją skatinančias priemones ir metodus.

R. Žiulytė (2007) pateikia motyvacijos stiprinimo principus, kurie tarpusavyje yra glaudžiai susiję ir yra itin svarbūs organiuojant sėkmingą mokymo procesą:

- Tinkamai sukurta ir mokinių poreikiams prietaikyta mokymosi aplinka;
- Mokinių paskatinimas;
- Vidinės motyvacijos stiprinimas;
- Mokinio pasirengimas mokyti ir mokytis;
- Netradiciniai mokymo metodai;
- Sėkmės įtaka;
- Nuolatinis žinojimas apie pažangą;
- Socialinis mokinio priėmimas.

E. Motiejūnienė (2003) remdamasi I. Reece ir S. Walker siūlo taikyti motyvacijos žadinimo techniką: žodiniiais pagyrimais skatinti grįžtamąjį ryšį ir suteikti mokiniui socialinį patvirtinimą; nuolat informuoti mokinį apie jo pasiekimus; sužadinti mokiniams susidomėjimą naujais dalykais, netikėtai atliktais veiksmais; naudoti pažįstamą mokiniams medžiagą, kuri palengvina mokinių mokymąsi; naudoti aktyvius mokymo metodus.

Remdamiesi šiais pasiūlymais galime daryti išvadą, kad mokymosi motyvacijos stiprėjimui įtakos turi ne tik mokinių poreikiai, norai ir galimybės (kaip jau buvo minėta), bet ir specialistų psichologinės, didaktinės kompetencijos, sumanumas.

V. Targamadzė (2000), remdamasi J.Laužiko organizuotu kompleksiniu tyrimu, siekiant iširti bendrojo lavinimo mokyklos mokinių nepažangumo priežastis ir nurodyti jų šalinimo būdus, parodė, kad socialine prasme mokymosi pažangumas priklauso nuo šeimos struktūros, tėvų išsilavinimo, jų tarpusavio santykių, pedagoginės kultūros lygio, mokinių tarpusavio santykių (dalykinių ir asmeninių) klasėje. Tai rodo, jog, norint pagerinti mokymosi pažangumą, reikia neutralizuoti neigiamą šeimos aplinkos įtaką, reguliuoti mokinių tarpusavio santykius, keisti mokinių padėtį ir vaidmenį tarp bendraamžių ir suaugusiųjų. Valdomoje socialinėje aplinkoje sudaromas palankus klimatas ne tik mokymosi pažangumui gerinti, bet ir visapusiškam asmenybės ugdymui. Pasak J.Laužiko norint valdyti aplinką, svarbu susipažinti su socialine

mikrorajono padėtimi, ypač išsiaiškinti šeimų struktūra, tėvų kultūros ypatumus, bendraamžių tarpusavio santykius (Targamadzė, 2000).

Didinant mokymosi pažangumą, labai svarbu tinkamai valdyti mokinių tarpusavio santykius per įvairių mokomųjų dalykų pamokas. Mokytojas turi siekti, kad tarp klasės draugų vyrautų pagarba, savitarpio supratimas, draugiškumas ir kolektyviškumas (Targamadzė, 2000).

Mokykloje įvairiais būdais galima formuoti motyvaciją. Labai svarbu yra argumentuoti mokiniams diegiamus motyvus ir pasakyti, ko iš mokinių laukiama. Nepamiršti, jog galima naudoti neefektyviai ar efektyviai pagyrimus, kurie turi įtakos mokymuisi ir mokinių požiūriui į mokymąsi ir save pačius (Gage, Berliner, 1994).

8. NERIMASTINGUMO ĮVEIKIMO PRIELAIDOS

D. Greenberger ir C. A. Padesky (2000) pateikia keletą kognityviųjų metodų, padedančių sėkmingai mažinti ir valdyti nerimą. Remdamiesi minėtais autoriais, trumpai aprašysime nerimo valdymo ir įveikimo metodikas.

Kaip jau minėjome šiame darbe, nerimą įveikti gali padėti pakeista žmogaus mąstysena ir požiūris į nerimą (2 pav, p. 25). D. Greenberger ir C. A. Padesky (2000) teigia, didinant pasitikėjimą savimi galima įveikti grėsmę. Išnagrinėjęs įrodymus ir nustatęs, kad pavojus nėra toks didelis kaip mano nerimo apimtas žmogus, jo nerimas sumažės.

Minėtieji autoriai kaip nemažiau veiksmingą nerimo mažinimo būdą nurodo relaksacijos pratybas. Jos skirstomos į fizinį ir psichinį atsipalaidavimą akcentuojančius metodus. Atsipalaidavus kūnui, ateis psichinis atsipalaidavimas ir atvirkščiai. Žmogus išmokęs atsipalaiduoti prieš stresinę situaciją, sumažins savo nerimo intensyvumą, teigia D. Greenberger ir C. A. Padesky (2000).

Trečias metodas, padedantis sumažinti nerimą – progresyvus raumenų atpalaidavimas. Tai metodas, kai pakaitomis įtempiamos ir atpalaiduojamos skirtingos raumenų grupės skatina fizinį viso kūno atsipalaidavimą ir mažina nerimo sukeltą motorinę įtampą.

Valdomas kvėpavimas – tai metodas, grindžiamas negiliu ir neritmingu kvėpavimu, įtampas ar nerimo sukėltoje situacijoje. Toks netaisyklingas kvėpavimas gali įtakoti fizinius nerimo simptomus (Greenberger, Padesky, 2000).

Autoriai teigia, kad vaizdinių kūrimo metodai moko žmogų atsipalaiduoti ir valdyti nerimą. Kai žmogus įsivaizduoja ramius, atsipalaidavimą sukeliančius vaizdinius, jis pradeda atsipalaiduoti ir jausti komfortą, taip mažindamas nerimą ir įtampą. Todėl šie metodai ne mažiau svarbūs nerimo įveikimo strategijoje.

Kaip šeštą nerimo valdymo metodą autoriai įvardina dėmesio nuo nerimą įtakojančios situacijos atitraukimą. Dėmesio atitraukimas veiksmingas minčių nukreipimu nuo nerimą palaikančių pojūčių. D. Greenberger ir C. A. Padesky (2000) duomenimis, dėmesio atitraukimas veiksmingas kai nerimas yra labai intensyvus, o kiti metodai vidutinio nerimo atveju.

Kaip nerimo skiriamąjį ženklą autoriai nurodo vengimą, todėl, pasak jų, būtina šį požymį įveikti. Išmokimas priartėti ir įveikti situacijas, kuriose apima nerimas, ilgalaikis ir veiksmingas nerimo pašalinimo būdas (Greenberger, Padesky, 2000, p. 113).

V. Peiffer (2006) išskiria žinių patikrinimo žodžiu ir raštu baimes, kurios mokiniams sukelia didelį nerimą. Autorės teigimu, patikrinimo žodžiu baimę padeda nuslopinti ne tik geras pasiruošimas, bet ir tinkamas kvėpavimas, kurio dėka yra stimuliuojama smegenų veikla. Pasitikėjimas savo jėgomis taip pat skatinamas garsiai pasakojant išmoktą tekstą pačiam sau. Ruošiantis patikrinimui raštu, autorės nuomone, svarbu sistemingai planuoti mokymąsi ir neatidėliuoti jo paskutinei dienai.

Metodai, kuriuos pateikėme naudojantis minėtų autorių aprašymais, gali būti sėkmingai taikomi mokykliniam nerimui mažinti ir jį įveikti. Organizuojant įvairias pratybas ar pokalbius mokyklos psichologo (jei toks specialistas mokykloje yra), klasės auklėtojo ar kito specialisto mokykloje iniciatyva, mokiniams gali būti sudaromos sąlygos pažinti nerimą sukeliančius veiksnius ir įveikimo metodikas.

IŠVADOS

1. Atlikus vyresniųjų paauglių (10 – os klasės) mokymosi motyvacijos tyrimą pagal A. Petrulytės (2003) „Paauglių mokymosi motyvacijos testą“ nustatyta, kad daugumai respondentų būdingas vidutinis mokymosi motyvacijos lygmuo. Atskleisti nežymūs skirtumai lyties aspektu: mergaitės pasižymėjo aukštesne mokymosi motyvacija. Analizuojant tyrimo rezultatus, gautus apklausoje dalyvavusiose mokyklose, aptikta, kad miesto vidurinėje mokykloje ugdomų moksleivių mokymosi motyvacija yra aukštesnė lyginant su rajono vidurinėje ir miesto gimnazijoje ugdomais mokiniais.
2. Nerimastingumo tyrimo pagal V. N. Karandaševą, M. S. Lebedevą ir Č. Spilbergerio (2004) metodiką rezultatai leido išskirti keturis 10 – os klasės mokinių nerimastingumo lygmenis: labai aukštą, aukštą, vidutinį, žemą. Nustatyta, kad daugiau nei 50 % apklausoje dalyvavusių moksleivių pasižymi vidutiniu nerimastingumu. Atskleisti nedideli skirtumai lyčių atžvilgiu: mergaičių nerimastingumas buvo šiek tiek aukštesnis nei berniukų. Nustatyta, kad rajono vidurinėje mokykloje ugdomi moksleiviai, lyginant su jų bendraamžiais iš kitų tirtų mokyklų, patiria žemesnį nerimastingumą.
3. Nustatyta, kad ryšys tarp nerimastingumo ir mokymosi motyvacijos nėra statistiškai reikšmingas: statistinis ryšys tarp kintamųjų pagal Pirsono Chi - kvadratą $p = 0,274$ ($p > 0,05$).
4. Tyrimas dėl nedidelės tiriamųjų apimties ir neadaptuoto tyrimo instrumento galėtų būti vertinamas kaip žvalgomasis, o duomenų interpretacijos kaip orientacinės, atskleidžiančios tik tyrinėtoms imties charakteristikas. Tačiau, ateityje taikant „Mokyklinio nerimastingumo žinių vertinimo situacijose klausimyną“ lietuviškąjį variantą, darbo autorės nuomone, pravartu būtų atsižvelgti į šiame darbe pateiktus minėtos metodikos faktorinės analizės rezultatus.

LITERATŪRA

1. Almonaitienė J., Antienienė D., Ausmanienė N. ir kt. (2007). *Bendravimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
2. Arends I.R. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
3. Augienė D. (2001). Pedagoginės sėkmės situacijos sudarymas ugdam mokinių laimėjimų motyvaciją. *Pedagogika*, 54, p. 5 – 11.
4. Barkauskaitė M., Vasiliauskas R., Gaigalienė M. (2003). Nesėkmingo mokymosi priežastys ir mastai. *Ataskaita*. (Žiūrėta 2009-01-12). Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/NMMP_ataskaita.doc>
5. Barkauskaitė M., Motiejūnienė E. (2004). Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės. // *Pedagogika*, p.38-43. Vilnius.
6. Benesch H. (2002). *Psichologijos atlasas*. II tomas. Vilnius: Alma littera.
7. Beresnevičienė D., Markovienė M., Eidukevičius R. (1999). Jaunesniųjų moksleivių savęs vertinimas, psichologinė savijauta mokykloje bei mokyklinis nerimastingumas. *Ugdymo psichologija*, 2, p. 13 – 19.
8. Beresnevičienė D. (2003). *Jauno suaugusiojo psichologija*. Vilnius: Presvika.
9. Berns R. M. (2009). *Vaiko socializacija. Šeima, mokykla, visuomenė*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
10. Bitinas B. (2006). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius: Kronta.
11. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
12. Civinskas R., Leviskaitė V., Tamutienė I. (2006). *Vengiančių lankyti mokyklą vaikų problemos ir poreikiai*. Vilnius: Garnelis.
13. Čekanavičius V., Murauskas G. (2000). *Statistika ir jos taikymai I*. Vilnius: TEV.
14. Dereškevičius P., Rimkevičienė V., Targamadžė V. (2000). Mokyklos nelankymo priežastys. Vilnius: „Žuvėdros“ leidykla.
15. Gage N.L., Berliner D.C. (1996). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma Littera.
16. Greenberger D., Padesky, C. A. (2000). *Nuotaika paklūsta protui*. Vilnius: VU specialiosios psichologijos laboratorija.

17. Grinienė E, Vaitkevičius J. V. (2009). *Vaikų ir paauglių organizmo sistemogenezė*. Šiauliai: Šiaurės Lietuva.
18. Grinevičienė N.E. (2003). Pradinių klasių moksleivių tėvų nuomonė apie mokymo(si) motyvaciją slopinančius aplinkos veiksnius. *Pedagogika*, 65, p. 76 – 82.
19. Gučas A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa.
20. Gudynas P. (2001). *Moksleivių pasiekimo vertinimo dabartis ir perspektyvos*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
21. Gudžinskienė V. (2001). Mokyklinio nerimastingumo rodikliai ir juos lemiantys veiksniai. *Pedagogika*, 48, p. 91 – 99.
22. Gudžinskienė V. (2003). Protinio darbingumo ugdymo veiksniai. *Daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
23. Gudžinskienė V. (2008). Mokymosi ir mokymosi sampratų analizė. *Pedagogika*, 90, p. 49 – 56.
24. Gumuliauskienė A. (2001). Jaunesniųjų moksleivių savęs vertinimo ypatumai kaip socialinės brandos apraiškos. *Pedagogika*, 54, p. 79 – 85.
25. Jovaiša L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
26. Jovaiša L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Vilnius: Agora.
27. Jovaiša L. (2002). *Edukologijos įvadas*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
28. Jusienė R., Laurinavičius A. (2007). *Psichologija*. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto leidybos centras.
29. Kaffemanienė I., Ivoškutė J. (2005). Moksleivių, turinčių specialiųjų ugdymo(si) poreikių, mokyklinio nerimo poveikis mokymosi motyvacijai. *Specialusis ugdymas : mokslo darbai*, 2 (13), p. 55 – 67.
30. Kalvaitis A. (2002). Gimnazijų vieta šiuolaikinėje Lietuvos švietimo sistemoje. *Tyrima ataskaita*. (Ž i ū r ė t a 2 0 0 9 -04-15). Prieiga per internetą: < http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tr_030123.pdf>
31. Kutkienė L., Mažalskaitė E. (1996). Vertinimo sistemos įtaka mokinių mokykliniam nerimui ir pasiekimo motyvacijai. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: III tarptautinė konferencija*, p. 152 – 154.
32. Kutkienė L. (1997). Mokinių mokymosi pažangumo įtaka mokykliniam nerimui ir pasiekimo motyvacijai. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas: IV tarptautinė konferencija*, p. 82 – 84.
33. Kutkienė L. (2000). Vaikų mokyklinio nerimo aktualijos ir mokytojų rengimas. *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. Mokslo darbai*. Vilnius, p. 119 – 125.

34. Lapė J., Navikas G. (2003). *Psichologijos įvadas*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
35. Laužikas J. (1976). *Mokinių pažinimas ir mokymo diferencijavimas*. Vilnius: Pedagogikos mokslinio tyrimo institutas.
36. Laužikas J., Paurienė A. (1981). *Mokymosi proceso tobulinimo pagrindai*. Kaunas: Šviesa.
37. Laužikas J. (1997). *Rinktiniai raštai*. T. 3. Kaunas: Šviesa.
38. Leonard N., Beauvais L., Scholl R. (1995). *A self-concept-based model on work motivation*. (Žiūrėta 2007 – 12 - 13). Prieiga per internetą: <http://www.cba.uri.edu/Scholl/Papers/Self_Concept_Motivation.HTM>
39. Lukoševičius A., Raižytė R., Dautartas A. (2004). Moksleivių požiūris į jų ugdymo vertinimą. *Pradinė mokykla: ugdymo turinys ir socialinė integracija*, 220, p. 70 – 77.
40. Makari J., Zaborskis A. (2001). *Lietuvos moksleivių gyvensena: raida 1994 – 1998 metais ir vertinimas tarptautiniu požiūriu*. Panevėžys: E. Vaičekausko leidykla.
41. Martišauskienė E. (2004). *Paauglių dvasingumas kaip pedagoginis reiškiny: monografija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
42. Martišauskienė E. (2004). Mokyklinio nerimo ir dvasinės sklaidos paralelės paauglystėje. // *Pedagogika*, 73, p. 118 – 123.
43. Maslow A. H. (2005). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
44. Myers D. G. (2000). *Psichologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
45. Motiejūnienė E. (2003). *Moksleivių pažangos ir pasiekimų vertinimo samprata. Projektas*. Vilnius: LŠMM leidybinis centras.
46. Nasvytienė D., Balnionytė R. (2006). 13 – 17 metų paauglių emocinių problemų ir nerimo lygio įvertinimo ypatumai. *Ugdymo psichologija*, 16, p. 14 – 20.
47. Navaitis G. (2001). *Psichologinė parama paaugliui*. Vilnius: Kronta.
48. Navaitis G. (2007). *Psichologinė parama paaugliams ir jų tėvams*. Vilnius: Kronta.
49. Pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimo ir brandos egzaminų tobulinimo 2008–2012 metais priemonių planas. (Žiūrėta 2008-12-02). Prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-05-30-ISAK-1568\(4\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/isakymai/2008-05-30-ISAK-1568(4).doc)>
50. Pileckaitė – Markovienė M. (2001). Pradinių klasių moksleivių mokymosi motyvacija, psichologinė savijauta ir mokyklinis nerimastingumas. *Psichologija*, 23, p. 37 – 48.
51. Pivorienė R. V., Sturlienė N. (2005). *Mūsų klasė. Knyga klasės auklėtojui*. Vilnius: Tyto Alba.
52. Peiffer V. (2006). *Pozityvaus mąstymo ABC*. Vilnius: Algarvė.

53. Petrauskienė A., Matulevičiūtė D. (2007). Abiturientų mokymosi krūvio ir savijautos sąsajos. *Medicina (Kaunas). Visuomenės sveikata*, 43 (4), p. 332 – 335.
54. Petrulytė A. (2003). *Jaunesniojo paauglio socialinė raida*. Vilnius: Presvika.
55. Petrulytė A. (2006). IX – XII klasių mokinių kūrybiškumas, savęs vertinimas ir mokymosi sėkmė. *Ugdymo psichologija*, 16, p. 39 – 46.
56. *Profesinė psichologo etika* (1997). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
57. *Psichologijos žodynas* (1993). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
58. Rajeckas V. (1998). *Mokinių mokymosi rezultatų tikrinimas ir vertinimas*. Vilnius: LPKI rotaprintas.
59. Rogers C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu: psichoterapeuto požiūris į psichoterapiją*. Vilnius: VIA RECTA.
60. Rupšienė L. (1999). Nenoras mokytis kaip socialinis pedagoginis reiškinys. *Filosofija. Sociologija*, 2, p. 66 – 74.
61. Rupšienė L. (2000). *Nenoras mokytis – socialinis pedagoginis reiškinys: monografija*. Kalipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
62. Rupšienė L. (2004). Mokyklinės klasės įtaka mokinių mokymosi motyvacijai. *Pradinė mokykla: Ugdymo turinys ir socialinė integracija: žurnalas „Tiltai“ priedas*, 22, p. 116 – 127.
63. Šventickas A. (2001). Ugdymo proceso dalyvių (mokinių) požiūriai į mokymosi rezultatų tikrinimą ir vertinimą. *Pedagogika*, 48, p. 60 – 75.
64. Targamadžė V. (2000). *Švietimo sistema individo socializacijos aspektu*. Vilnius: Technika.
65. Vaičiulienė A. (2000). Paauglio asmenybės raidos ypatybių ir šeimos struktūros santykis (rankraštis): *daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
66. Vaičiulienė A. (2004). *Paauglio psichologija*. Vilnius: Presvika.
67. Valickas G. (1991). *Asmenybės savęs vertinimas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
68. Watson B. J. (2004). *Psichologija biheavioristo požiūriu*. Vilnius: VU specialiosios psichologijos laboratorija.
69. Zambacevičienė P., Tulickas E. (2004). Mokinių mokyklinio nerimo apraiškos skirtingose ugdymo pakopose. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 3, p. 113 – 116.
70. Želvys R. (1994). *Paauglio psichikos vystymasis*. Vilnius.
71. Žiulytė R. (2007). Mokinių iškritimo iš mokyklos problemos sprendimas: mokymosi motyvacijos stiprinimas. Seminaras. Šiauliai, 2007 m. lapkričio 15 – 16 d.

72. Žukauskienė R. (2007). *Raidos psichologija*. Vilnius: Margi raštai.

64. Карандашев В. Н., Лебедева В. С., Стилбергер Ч (2004). Изучение оценочной тревожности: руководство по использованию Санкт – Петербур: Реч.

65. Реан А. А. (2003). Психология подростка. Психологическая энциклопедия. Москва: Олма – пресс.

PRIEDAI