

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
PSICHOLOGIJOS INSTITUTAS

Audronė Bieliūnė

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa
Magistro darbas

Gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimas

Darbo vadovė: doc. dr. D. Nasvytienė

Vilnius 2021

TURINYS

SANTRAUKA	3
SUMMARY	4
SVARBIAUSIOS SAŲVOKOS	5
PRATARMĖ	6
1. ĮVADAS	8
1.1. Paauglių gebėjimų nerealizavimo samprata ir nustatymas	8
1.2. Paauglių gebėjimų nerealizavimo veiksniai	9
1.2.1. Paauglių gebėjimų nerealizavimą lemiantys asmeniniai veiksniai.....	9
1.2.2. Paauglių gebėjimų nerealizavimą lemiantys šeimos ir mokyklos veiksniai	16
1.3. Tyrimo problema, tikslas ir uždaviniai.....	18
2. TYRIMO METODIKA	21
2.1. Tyrimo eiga.	21
2.2. Tyrimo dalyviai	21
2.3. Tyrimo instrumentai	24
2.4. Tyrimo metodas ir pasirinkimo pagrindimas	26
2.5. Duomenų analizė.....	27
2.6. Tyrimo kokybės užtikrinimas.....	29
3. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS.....	30
IŠVADOS.....	56
LITERATŪRA	57
PRIEDAI	62
1 priedas. Tėvų (globėjų) sutikimas dėl vaiko dalyvavimo tyrime	63
2 priedas. Interviu kodų ir temų suskirstymo lentelė	64

Gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimas,
Audronė Bieliūnė, Vilnius, Vilniaus universitetas, 2021, 67 psl.

SANTRAUKA

Vis dar negalime vienareikšmiškai identifikuoti ir suprasti paauglių gebėjimų nerealizavimo priežasčių, todėl negalime iki galo padėti jiems realizuoti savo turimo potencialo. Šis kokybinis tyrimas siekė atskleisti gebėjimų nerealizuojančių paauglių subjektyviai išgyvenamą mokymosi patyrimą. Pirmoje tyrimo dalyje atrinkti devyni tyrimo dalyviai iš 107 mokinių, besimokančių penkiose mokyklose keturiose Lietuvos vietovėse. Atrankos kriterijus – gebėjimų ir pasiekimų neatitikimas, remiantis Standartinių progresuojančių matricų (SPM) testo rezultatais bei akademinų pasiekimų duomenimis. Savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimas atskleistas pritaikius pusiau struktūruotą interviu. Surinkta medžiaga analizuota dedukcinės teminės analizės metodu. Buvo įsigilinta į šešių temų turinį: savivokos, mokymo(si) motyvų, mokymo(si) tikslų, optimalių mokymo(si) aplinkybių ir mokymo(si) trikdžių. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių mokymą(si) trikdo mokymosi prasmės, naudos nematymas, nuvertinantis mokytojų požiūris, nesinaudojimas veiksmingomis mokymosi strategijomis ir didelės svarbos laisvalaikiui suteikimas. Nerealizuojantiems gebėjimų paaugliams optimalios mokymosi aplinkybės – įdienojus, tylos ir ramybės atmosferoje bei esant vienam. Jų mokymo(si) motyvai - mokomosios medžiagos įdomumas, patrauklumas, pritaikomumas, mokytojų paaiškinimai ir tėvų parama.

Raktiniai žodžiai: gebėjimų nerealizavimas, paauglystė, mokymasis, kokybinis interviu, teminė analizė.

Learning experience of underachieving adolescents,
Audronė Bieliūnė, Vilnius, Vilnius University, 2021, 67 p.

SUMMARY

We still cannot unambiguously identify and understand the reasons of adolescents' underachievement. For this reason, we cannot fully help them to fulfil the potential they have. This qualitative study was aimed at revealing the subjective learning experiences of adolescents who underachieve in academic performance. In the first part of the study, nine participants were selected to participate in the study. They were selected from 107 students who studied at five schools in four areas of Lithuania. The selection criterion was the discrepancy between their abilities and academic achievements on the basis of the results of the Standard Progressive Matrices (STM) test and the data of their academic achievements. The academic performance of underachieving adolescents was revealed using semi-structured interview. The collected material was analyzed using a method of deductive thematic analysis. The content of six topics was revealed. These topics were self-awareness, learning motives, learning goals, optimal learning circumstances and learning interfering factors. The results of the study revealed that the learning of adolescents who underachieve is interfered by meaningless and study material, not effective learning strategies and considering the leisure of great importance; moreover, by the underestimating approach of the teachers. Optimal learning circumstances for underachieving adolescents are during afternoon, in a peaceful and silent environment and in quiet solitude. Their learning motives are explanations of teachers and parents' help; furthermore, they need that the teaching material would be interesting, attractive and applicable.

Key words: underachievement, adolescence, learning, qualitative interview, thematic analysis.

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Gebėjimų nerealizavimas – mokymosi gebėjimų ir pasiekimų skirtumas; neatitikimas tarp intelekto testo rezultatų ir realių pasiekimų mokykloje (Beach, McCall, & Lau, 2000; Preckel, Goetz, Pekrum, & Kleine, 2008); gebėjimų nerealizuojančiam asmeniui būdingi pastoviai žemesni pasiekimai palyginus su nustatytais gebėjimais (VandenBos, 2015).

Paauglystė – pereinamas laikotarpis iš vaikystės į suaugusiojo žmogaus amžiaus tarpsnį; prasidedantis nuo fizinio lytinio brendimo pradžios ir trunka iki tol, kol pasiekama psichinė ir socialinė branda, kuri baigiasi tada, kai asmuo suvokia savo tapatumą, numato ateities perspektyvą, susikuria vertybių sistemą, geba prisiimti atsakomybę už savo elgesį, moka užmegzti ir palaikyti tarpasmeninius santykius (Bagdonas ir Bliumas, 2019).

Mokymasis – aktyvus prasmės konstravimas, motyvuojamas naudojant sudėtingas, autentiškas realaus gyvenimo problemas (Schmidt, Rotgans, & Yew, 2011).

PRATARMĖ

Paauglystė yra ypatingas žmogaus gyvenimo etapas, kuriame vyksta sparti fizinė, emocinė, socialinė ir kognityvinė raida. Paauglystei būdingas individuacijos-separacijos procesas, kai siekiama atsiskirti nuo tėvų ir atrasti savo tapatumą. Ieškodami savo tapatumo paaugliai priversti įveikti daug sunkumų. Paauglystė dažnai siejama su konfliktais ir vis didėjančiu nepriklausomybės poreikiu, nors tuo pačiu paaugliai vis dar būna priklausomi nuo suaugusių. Paauglystės metu vykstantys fiziologiniai pokyčiai neretai užgožia akademinę paauglių veiklą (Nomaan, Hanif, & Rehna, 2016).

Svarbu suprasti įvairių gebėjimų turinčių paauglių savo gebėjimų nerealizavimo priežastis ar jie būtų vidutinių gebėjimų, ar aukštesnių nei vidutinių. Dalis tyrimų, analizuojančių moksleivius, pasižyminčius nepakankamais pasiekimais, susiję su gabių savo gebėjimų nerealizuojančių moksleivių problema. Taip yra todėl, kad šių moksleivių gebėjimai ir mokymosi rezultatai gali skirtis daug didesniu skirtumu nei vidutinių gebėjimų moksleivių. Tyrėjai pastebi, kad gabūs nerealizuojantys savo gebėjimų nepilnamečiai turi daugiau bendrų savybių su nerealizuojančiais savo gebėjimų nepilnamečiais apskritai nei su gabiais ir gerai besimokančiais mokiniais. Tuo remiantis teigiama, kad tiek aukštesnio, tiek vidutinio intelekto moksleivių gebėjimų nerealizavimo priežastys yra panašios (Preckel, Holling, & Vock, 2006; Reis & McCoach, 2000). Tie patys tyrėjai patikslina, kad šia tema būtina atlikti daugiau tyrimų.

Žemi nerealizuojančių savo gebėjimų mokinių pasiekimai gali prognozuoti mažesnę darbo užmokestį, ribotas darbo galimybes ar net bedarbystės problemas ateityje (Reed, Wesel, Ouwehand, & Jolles, 2015). Vyresnių klasių mokinių sėkmingesnis mokymasis reikšmingai prognozuoja didesnius asmeninio augimo, gyvenimo tikslo matmenų įverčius ir sąlygoja teigiamą ryšį su psichologine paauglių gerove (Šarakauskienė ir Bagdonas, 2011). Gebėjimai yra svarbus akademinų rezultatų pagrindas. Galbūt būtų galima teigti, kad akademinės veiklos rodikliai dažnai nuspėja ar prognozuoja atitinkamą akademinę sėkmę ir po mokyklos (Kitsantas, Winsler, & Huie, 2008) – tai yra jei nepilnamečiai sėkmingai realizavo savo gebėjimus mokykloje, tikėtina, kad ir po jos baigimo kitose mokymo įstaigose ir darbuose jiems seksis panašiai. Paauglių gebėjimų nerealizavimas yra reikšminga problema asmeniniu lygmeniu, nes ugdymas neatliepia kiekvieno mokinio poreikius ir polinkius. Tai reikšminga problema ekonominiu ir politiniu lygmeniu, nes savo gebėjimų potencialo nerealizavę žmonės yra kiekvienos valstybės žmogiškųjų išteklių dalies praradimas. Taigi svarbu, kad nerealizuojantys gebėjimų paaugliai būtų ugdomi tinkamai ir sudaromos sąlygos jų gebėjimams atsiskleisti jų pačių ir visuomenės naudai. Jei šalis neidentifikuoja laiku savo šalyje turimo

intelektualaus potencialo, ji eikvoja savo žmogiškuosius išteklius ir tuo pačiu švaisto savo talentus (Šimelionienė, 2012).

Iki šiol nėra vieningos nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių tipologijos, kuria galėtų pasinaudoti tyrėjai, siekdami suprasti ir norėdami padėti jiems realizuoti savo gebėjimus. Mokslininkai vis dar ieško atsakymų, kas trukdo, o kas skatina paauglius realizuoti savo gebėjimus. Vieni autoriai kaip svarbiausią gebėjimų nerealizavimo veiksnį išskiria asmeninę vaiko motyvaciją mokytis (Preckel et al., 2006). Kiti autoriai teigia, kad didžiausią įtaką moksleivių gebėjimų realizavimui turi mokymosi strategijų naudojimo kiekis ir dažnumas (Eniko & Szamoskozi, 2017; Hwang et al., 2014), o dar kiti mokslininkai kaip pagrindinį veiksnį išskiria mokyklos veiksnius (Lang, 2016; Normaan et al., 2016). Svarbu suprasti veiksnius, lemiančius nepakankamą paauglių savo gebėjimų realizavimą, nes geresnis šių veiksnių supratimas padėtų pedagogams ar psichologams kuo anksčiau ir veiksmingiau reaguoti į šį procesą. Panašu, kad savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimo analizė taip pat gali padėti pedagogams ir psichologams kuo anksčiau atpažinti asmenis, nerealizuojančius savo gebėjimų, ir suprasti veiksnius, galinčius pagerinti jų įsitraukimą į sėkmingesnį mokymosi procesą.

Taigi šis tyrimas, tikėtina, padėtų apibūdinti gebėjimų nerealizuojančių paauglių savęs suvokimą, mokymosi aplinkybes, motyvus, trikdžius ir suformuluoti rekomendacijas pedagogams ir psichologams, kaip kuo anksčiau atpažinti gebėjimų nerealizuojančius asmenis ir suprasti veiksnius, galinčius pagerinti jų įsitraukimą į sėkmingesnį mokymosi procesą, kuris padėtų paaugliams realizuoti savo gebėjimus.

1. ĮVADAS

1.1. Paauglių gebėjimų nerealizavimo samprata ir nustatymas

Kelis pastaruosius dešimtmečius vis labiau domimasi moksleiviais, nerealizuojančiais savo gebėjimų, tai yra mokiniais, kurie nepasiekia tokių mokymosi rezultatų, kokių iš jų tikimasi. Mokslininkai teigia, kad nepakankami mokymosi rezultatai sietini ne vien tik su gabiais, nerealizuojančiais savo gebėjimų moksleiviais, bet ir su įvairaus intelekto lygio mokiniais (Iniesta, López-López, Corbíl, Pérez, & Costa, 2017). Kai moksleiviams nepavyksta pasiekti rezultatų, atitinkančių jų gebėjimus, tai dažnai prilyginama jų turimo potencialo iššvaistymui. Savo gebėjimų nerealizuojančių mokinių problema susijusi ne tik su visuomenės ar kultūros išteklių netekimu, bet ir su asmeninio tobulėjimo galimybės praradimu, kurį patiria prasčiau besimokantys moksleiviai. Nors nėra visuotinai priimto „gebėjimų nerealizavimo“ apibrėžimo, daugumoje apibrėžimų paprastai akcentuojamas neišnaudotas potencialas ir neatitikimas tarp intelektinių gebėjimų bei jų realizavimo rezultatų (Bergner & Neubauer, 2011).

Vokiečių mokslininkai Preckel ir Brunner (2015) paauglių gebėjimų nerealizavimo sampratą apibūdino labai panašiai, teigdami, kad tai – kai kurių moksleivių rodomas reikšmingas neatitikimas tarp atlikimo, kurio galima tikėtis pagal jų kognityvinius gebėjimus, ir akademinį pasiekimą.

Siekiant atrasti nerealizuojančius savo gebėjimų paauglius, kognityviniams jų gebėjimams nustatyti dažnai pasitelkiami toliau nurodyti intelekto testai. Tai *Catell* fluidinio intelekto testas, kuris buvo naudojamas Perez, Costa ir Corbi (2014) bei Iniesta ir kitų (2017) tyrimuose, arba Raveno progresuojančios matricos, pasitelkiamos Obergriesser ir Stoeger (2015) bei Nomaan ir kitų (2016) tyrimuose. Nerealizuojančių savo gebėjimų vaikų intelekto lygiui nustatyti Kim, Ok ir Yoo (2017) tyrime buvo naudojama Wechslerio intelekto skalė vaikams, o BIS-HB testu remtasi Preckel ir kitų bendraautorių (2006) tyrime.

Akademinį pasiekimų nustatymui dažniausiai naudojamas kiekvieno tyrime dalyvaujančio nepilnamečio privalomųjų dalykų pažymių vidurkis, bendras visų pažymių vidurkis arba tik gimtosios kalbos ir matematikos dalykų pažymių vidurkis (Iniesta et al., 2017; Šimonienė, 2014). Anot Šimelionienės (2012), akademiniam pasiekimams nustatyti tyrimuose visuotinai naudojami pažymiai, tačiau svarbu žinoti, kad jie visgi labiausiai susiję su darbu klasėje. Neretai vieno mokinio veiklos rezultatai vertinami lyginant su kitų mokinių darbo rezultatais visos klasės kontekste. Taip pat minimas galimas mokytojų šališkumas ar subjektyvumas, galintis turėti įtakos mokinio darbo rezultatų vertinimui.

1.2. Paauglių gebėjimų nerealizavimo veiksniai

Anot Preckel ir kitų (2006), jau 20 amžiaus pabaigoje mokslininkai nustatė, kad asmeniniai (individualūs), šeimos ir mokyklos veiksniai veikia paauglių savo gebėjimų nerealizavimą (Baker, Bridger, & Evans, 1998; Nomann & Hanif, 2016; Reis & McCoach, 2000; Stipek & Miles, 2008).

Lietuvoje tokių tyrimų yra gana nedaug, Šimonienė (2014) nustatė, kad 6 ir 7 klasių mokinių savo gebėjimų nerealizavimo veiksniai yra vaikų hiperaktyvumas, mokinių savivoka, streso įveika, mokymosi strategijų naudojimas ir tėvų įsitraukimas. Autorė priėjo išvados, kad nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai pasižymi elgesio ir emociniais sunkumais, neefektyvių mokymosi ir streso įveikos strategijų naudojimu, žema savivoka, nepalankia mokymosi ir gyvenimo aplinka. Buvo nustatyta, kad šie vaikai dažnai yra apleisti ir atsitraukę, tai yra jų tėvai nepastebi vaikų patiriamų elgesio bei emocinių sunkumų, jie gauna mažiau aplinkinių pagalbos moksle, yra prastesnės nuomonės apie save, savo mokymąsi, mokyklą, nors patiria mažiau streso.

1.2.1. Paauglių gebėjimų nerealizavimą lemiantys asmeniniai veiksniai

Šimelionienė (2012) atlikus pasaulio literatūros analizę savo disertacijoje apibendrina, kad pasaulyje gabūs ir vidutinių gebėjimų mokiniai nerealizuoja savo gebėjimų dėl asmeninių veiksnių, tokių kaip nebrandus elgesys, emocinės ir elgesio problemos, prasti mokymosi įgūdžiai, silpna savireguliacija, atkaklumo stoka, žemas savęs vertinimas, netinkami streso įveikos įgūdžiai, silpna vidinė mokymosi motyvacija, netinkamos atribucijos, tikslų neturėjimas, perfekcionizmas ir lytis. Toliau, remiantis naujesniais tyrimais, šie veiksniai aptariami išsamiau.

Asmeniniai veiksniai apima asmens charakteristikas, tokias kaip lytis, emocines charakteristikas, tokias kaip stresas ir elgesio charakteristikas, tokias kaip motyvacija ir mokymosi strategijų naudojimas. Šie kintamieji pasirodė kaip svarbūs veiksniai, turintys įtakos nepakankamam akademiniam pasiekimui (Nomaan et al., 2016).

Anot Reed ir bendraautorių (2015), pažymėtina, kad berniukų yra daugiau nei mergaičių moksleivių grupėse su žemais mokymosi pasiekimais, kartojančių kursą, perkeliamų į žemesnes klases, pašalinamų iš mokyklos. Manoma, kad to priežastis – smegenų vystymosi skirtumai, galintys neigiamai paveikti tam tikro dalyko mokymąsi. Pirmiausia, pastebėta, kad su kalbiniais gebėjimais susijusios smegenų sritys yra didesnės ir subręsta anksčiau būtent mergaitėms paauglystės laikotarpiu, o tam tikros sritys, atsakingos už erdvinį įgūdžių, yra didesnės ir bręsta anksčiau berniukams (Giedd, Raznahan, Mills, & Lenroot, 2012). Nors patys savaime struktūriniai smegenų skirtumai nieko nesako

apie pažinimą ir elgesį, jie gali būti sustiprinti per socializacijos skirtumus – patirties, galimybių, lūkesčių. Todėl paauglystei įpusėjus mergaitės gali būti pranašesnės kalbinių įgūdžių reikalaujančiose srityse, pavyzdžiui, gebėti geriau apdoroti tekstinę medžiagą, o berniukai gali būti gabesni sprendžiant užduotis, reikalaujančias erdvinių įgūdžių. Atsižvelgiant į tai, kad didžioji dalis pagrindinėje mokykloje taikomų ugdymo metodų yra paremti daugiausiai tekstinio turinio medžiagomis, o ne vaizdine erdvine medžiaga, galima iš dalies suprasti, kodėl ir kaip mergaičių kalbinių gebėjimų pranašumas prisideda prie santykinai didesnės mergaičių sėkmės mokykloje ir kodėl būtent berniukai vyrauja tarp prasčiau besimokančiųjų.

Kaip minėta, dabartiniai mokymo metodai tvirtai remiasi žinių pateikimu, suvokimu, įsisavinimu per tekstines medžiagas, tai neišvengiamai nulemia mokomosios kalbos įgūdžių įtaką ir svarbą mokymosi procesui. Taip neigiamai paliečiamos tos mokinių grupės, kurių kalbiniai įgūdžiai nėra pakankami efektyvūs priimti žinias, pateikiamas tokiu būdu. Šiuo atžvilgiu į rizikos grupę patenka tie moksleiviai, kurių gimtoji kalba skiriasi nuo mokyklos mokomosios kalbos, ir tie, kurių aplinkoje kalba apskritai yra mažai stimuliuojama (Reed et al., 2015).

Preckel ir Brunner (2015) nustatė, kad nerealizuojančių savo gebėjimų vaikų pasiskirstymas pagal lytį buvo labai panašus. Nomaan ir kitų bendraautorė (2016) pastebėta, kad nerealizuojančių savo gebėjimų berniukų yra daugiau nei mergaičių. Iniesta ir kitų (2017) nustatyta, kad nerealizuojančių savo gebėjimų mergaičių taip pat buvo mažiau (38,7 proc.) nei berniukų (61,3 proc.). Galima daryti išvadą, kad savo gebėjimų nerealizuoja daugiau paauglių berniukų nei mergaičių.

Normaan ir kitų (2016) tyrime teigiama, kad savo gebėjimų nerealizuojančių mokinių mažėja didėjant jų amžiui, o Iniesta ir kiti mokslininkai (2017) pastebėjo, kad moksleiviai su nepakankamais mokymosi pasiekimais buvo šiek tiek vyresni nei visų tyrimo dalyvių amžiaus vidurkis. Remiantis šiais tyrimais, rezultatai prieštaringi, todėl galima teigti, kad didėjant nepilnamečių amžiui nerealizuojančių savo gebėjimų asmenų gali mažėti, o gali ir daugėti.

Anot Hascher (2010), dešimtmečiais mokymasis daugiausia buvo analizuojamas atsižvelgiant į kognityvinius aspektus, dėl to mokymosi teorijos ilgą laiką ignoravo emocinius procesus. Vėliau pastebėta, kad emocijos yra glaudžiai susijusios su pažinimu bei motyvacija. Bendras teigiamos nuotaikos poveikis būtų toks: teigiama nuotaika turi teigiamą poveikį mokymuisi, jei bent jau tam tikras mokymosi turinys yra svarbus besimokantiejiems. Neigiamų emocijų patyrimas verčia žmogų sutelkti dėmesį į jas. Neigiamos emocijos nukreipia moksleivių dėmesį į save, nes jie stengiasi rasti būdą atsikratyti tų blogų jausmų, o tai neigiamai veikia mokymąsi. Teigiamos emocijos ir sėkmės jausmas mokymosi metu sustiprina tikėjimą savo jėgomis ir motyvaciją. Dėl nesėkmių patiriamos neigiamos emocijos skatina pasitraukti iš mokymosi situacijos. Kiekvienas besimokantysis turi savo

mokymosi istoriją, formuojančią jo akademinę savivoką. Snyder ir Linnenbrink-Garcia (2013) patikslina, teigdamos, kad paauglio vertės jausmui didžiausią įtaką daro sėkmė, tada jo savivertė padidėja, o nesėkmės savivertę sumažina.

Pasak Acee ir kitų (2010), jų atliktame tyrime mokiniai teigė patiriantys stiprius pykčio, nerimo, beviltiškumo, gėdos ir nuobodulio jausmus per daug iššūkių keliančiose mokymosi situacijose. Taip pat tyrėjų teigimu, atsiradęs nuobodulys buvo teigiamai susijęs su nerimu, o situacijose, kurias mokiniai atsiminė kaip keliančias nepakankamai iššūkių, nuobodulys nebuvo susijęs su nerimu. Tose situacijose, kurias mokiniai atsiminė kaip per daug iššūkių keliančias, jų nuobodulio patirtis buvo labiau orientuota į juos pačius. Galbūt, mokiniams pastebėjus, kad jiems sunku, galimai kildavo grėsmė jų akademinėi savivokai ir dėmesys nukrypdavo nuo užduoties į save. Taip pat tikėtina, kad asmenys, kurie teigė, kad jiems nuobodu per daug iššūkių keliančiose situacijose, taip sakė tam, kad apsaugotų save. Tai mokinių strategija, naudojama apsaugoti savo savivertę. Galimai abi nuobodulio rūšys fiksavo prasmingumo trūkumą.

Preckel ir kiti bendraautoriai (2006) teigia, kad būtent motyvaciniai veiksniai atlieka lemiamą vaidmenį siekiant suprasti nerealizuojančius savo gebėjimų nepilnamečius. Mokslininkai, analizuodami savo gebėjimų nerealizuojančių asmenų motyvaciją mokytis, išskiria du dėmenis – akademinę savivoką ir mokymosi tikslus (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007; Perez et al., 2014).

Payne ir kiti (2007) akademinę savivoką apibrėžia kaip asmens savęs vertinimą, savo gebėjimų vertinimą ir savęs vertinimą konkrečiai akademinėje srityje.

Preckel ir Brunner (2015) teigia, kad akademinė savivoka labai svarbi kalbant apie nepilnamečių akademinės sėkmės prognozavimą. Akademinės savivokos sumažėjimas turėtų būti vertinamas rimtai dėl galimai nepageidaujamo poveikio akademiniams rezultatams. Analizuojant savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių tyrimus, susijusius su jų savivoka, rezultatai nenuoseklūs. Kai kuriuose tyrimuose nustatyti mažesni nepakankamai pasiekiančių mokinių akademinės savivokos lygiai palyginus su pasiekiančiais, tačiau taip pat buvo nustatyta, kad gabūs nepakankamai savo gebėjimus realizuojantys mokiniai pasižymi žemesne bendra savęs samprata ar savęs vertinimu negu realizuojantys savo gebėjimus, bet jie nebūtinai pasižymi žemesniu akademinio savęs suvokimu (Flint & Ritchotte, 2012; Sparfeld, Schilling, & Rost, 2006). Pasak Preckel ir Brunner (2015), savivoka padeda realizuoti savo gebėjimus, tačiau tai tinka visiems jų tyrimuose dalyvavusiems nepilnamečiams išskyrus nerealizuojančius savo gebėjimų, nes jiems trūksta gebėjimų ar galimybių tinkamai save suvokti.

Lang (2016) atlikęs kokybinį tyrimą pastebėjo, kad nepilnamečiams, nerealizuojantiems savo gebėjimų, labai svarbu kuo aiškiau suvokti, kaip jie mato save ir kokiais norėtų matyti bei kaip kiti

mokytojai juos mato. Tai svarbu ir glaudžiai siejasi su aiškesnio savęs suvokimo ugdymu. Tokiems mokiniams labai svarbus refleksijos procesas. Po tyrimo, kurio metu po intervencijos nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai pagerino savo mokymosi rezultatus ir tuo pačiu pagerėjo jų savivoka, buvo pastebėta, kad atsirado daug daugiau mokinių teigiamų teiginių, daugiau „Aš“ teiginių. Mokiniai atrodė daug laimingesni, pozityvesni ir pasiryžę ką nors padaryti dėl savo geresnių pasiekimų.

Mokslininkai, tyrę ryšį tarp akademinės savivokos ir akademinų pasiekimų, teigia, kad ryšys yra abipusis. Tai reiškia, kad aukštesni pasiekimai pagerina savivoką, o aukštesnė savivoka padidina akademinis pasiekimus (Marsh & Craven, 2006)

Iniesta ir kiti bendraautorai (2017) ištyrę 9 – 10 klasių moksleivių akademinis tikslus nustatė, kad moksleiviai, nerealizuojantys savo gebėjimų, buvo išsikėlę žemesnius mokymosi tikslus nei moksleiviai su aukštais mokymosi rezultatais. Šie rezultatai panašūs į tuos, kuriuos gavo Preckel ir Brunner (2015) savo tyrime palyginę nerealizuojančius savo gebėjimų moksleivius su turinčiais aukštus mokymosi pasiekimus – šie tyrėjai aptiko teigiamą mokymosi tikslų įtaką siekiant gerų rezultatų.

Lang (2016) nustatė, kad nepilnamečių, nerealizuojančių savo gebėjimų, pažymiai pagerėja, kai jie pradeda matyti mokymosi tikslą. Mokiniams labai svarbu padėti suprasti dėl ko jie mokosi ir kad tai naudinga jiems patiems.

Hwang ir kiti (2014) atlikę kokybinį tyrimą, kuriame nagrinėtos mokinių atsigavimo po mokymosi nesėkmės patirtys, nustatė, kad viena iš temų, susijusių su sėkmingu akademinu atsigavimu, buvo dalyvių išreikštas požiūris į mokymąsi. Vienas požiūrių buvo apsisprendimas. Tiriamieji kalbėjo apie stiprią motyvaciją pabaigti mokslus iki galo arba pagerinti pažymių vidurkį. Todėl jie pastūmėjo save toliau mokytis, nesvarbu, su kokiais sunkumais jie susidurtų. Atkaklumas yra susijęs su savidisciplina ar pasitenkinimo-pasigyrimo atidėjimu. Asmenys, kurie yra atkaklūs besimokydami, linkę turėti vidinę motyvaciją, domėtis akademinėmis užduotimis bei savarankiškai įsisavinti aukštesnio lygio žinias ir įgūdžius.

Kitas svarbus veiksnys, kuris padėjo nerealizuojantiems savo gebėjimų mokiniams juos realizuoti, buvo išsilavinimo svarba ir vertė. Tai reiškia, kad dalyviai, kurie pagerino savo mokymosi rezultatus, labai stengėsi mokytis, nes jie tikėjo, kad mokymasis labai svarbus jų ateičiai. Tai taip pat parodo, kad mokiniai turi atrasti mokymosi prasmę, kad būtų galima sėkmingai įveikti pasekmes dėl nepakankamų mokymosi rezultatų praityje (Hwang et al., 2014). Peters (2014) pritaria, kad jei mokinsys nevertina to, kas jam dėstoma, ar nežvelgia prasmės, dėl ko reikėtų siekti gerų rezultatų konkrečioje srityje, tada jis greičiausiai turės patenkinamus mokymosi pasiekimus toje srityje,

nepaisant mokytojo mokymo stiliaus. Anot autoriaus, jei mokinys ir mano, kad jis gali užduotį atlikti labai gerai, greičiausiai neužsiims šia užduotimi, jei nematys jokios vertės ar naudos iš to.

Mokslininkų teigimu, akademiniai pasiekimai ir akademinė motyvacija teigiamai susiję su karjeros branda (Hwang et al., 2014). Anot Morisano ir Shore (2010), tėvai ir mokytojai turi išmokyti vaikus išsikelti konkrečius, vaikams artimus ir pagrįstus tikslus, norėdami sustiprinti jų saviveiksmingumą ir padidinti jų motyvaciją.

Crumption ir Gregory (2011) pastebėjo, kad vidurinių mokyklų mokiniai, atradę klasės darbą motyvuojančiu, o tiksliau prasmingu, aktuali ir įdomiu, taip pat manė, kad mokytis svarbu, jei nori įgyvendinti ateities tikslus. Iš tyrimo išvadų matyti, kad vidinė motyvacija buvo susijusi su vidurinių mokyklų moksleivių įsitraukimu į klasės užduotis. Taigi analizė atskleidė vidinės motyvacijos įtaką įsitraukimui. Jei mokiniai atrado ryšį tarp mokykloje pateikiamos medžiagos ir savo gyvenimo, taip pat norėjo mokytis mokymosi tikslais, jie buvo linkę įdėmiau klausytis, atkreipti dėmesį ir dalyvauti klasės diskusijose – toks elgesys būdingas teigiamam ir produktyviam klasės darbui.

Anot Reyes, Brackett, Rivers, White ir Salovey (2012), aktyvus mokinių įsitraukimas į mokymosi procesą yra būtinas akademinų rezultatų pagrindas. Tai patvirtina Lang (2016) pastebėjęs, kad nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai dažnai atrodo nuobodžiaujantys, žiūrins pro langą, abejingi, apatiški ir neįsitraukiantys į pamokos veiklą. Mokslininkas sukūrė užduotis, kurios padėjo pagerinti nerealizuojančiųjų įsitraukimą ir rezultatus. Pirmiausia tai buvo labai individualios užduotys, tokios kaip kiekvieno nepilnamečio individualaus realaus gyvenimo tikslo nustatymas ir išsiaiškinimas, ar mokslai padės tą tikslą pasiekti, prieš tai užduodant daug asmeninių klausimų apie juos ir jų požiūrį į mokymąsi.

Sagr, Fors ir Tedre (2017) antrina ir papildo, kad įsitraukimo aspektai, tokie kaip įsitraukimas į mokymosi procesą, planavimas užduotims skirto laiko ir to laikymasis, teigiamai koreliuoja su efektyviu mokymusi ir teigiamais rezultatais. Įsitraukimui didinti ir jam analizuoti naujausiuose tyrimuose vis dažniau naudojamos kompiuterinės programos. Tai naujai atsirandanti sritis, leidžianti mokiniams naudojantis internetu sužinoti apie savo elgesį, pagerinti rezultatus ir optimizuoti mokymąsi. Analizuodami mokinių veiklą internete pedagogai taip pat gali atskirti aktyvius ir neaktyvius mokinius. Ši informacija gali būti naudojama kaip perspėjimas pedagogams ir akademiniam vadovams. Tokia mokymosi analizė naudojama tam, kad būtų galima kuo anksčiau numatyti nepilnamečių rezultatus ir padėti sukurti intervencijas, kurios sumažintų nerealizuojančių savo gebėjimų nepilnamečių skaičių.

Anot Hwang ir kitų (2014), siekdami sėkmės akademiniam gyvenime besimokantys asmenys turi suvokti ryšį tarp mokymosi ir jų ateities bei karjeros, ugdyti stiprią motyvaciją siekdami

tobulėjimo, kurti konkretų mokymosi veiksmų planą. Karjeros konsultantai turėtų žinoti, kad kai kurie jų klientai yra žmonės su nepakankamais mokymosi pasiekimais. Karjeros konsultantai gali padėti išsikelti aiškius ateities karjeros tikslus, kas padėtų besimokantiems asmenims vertinti išsilavinimą kaip svarbų jų ateičiai ir stiprintų jų motyvaciją mokymuisi. Taigi jei karjeros konsultantai dirbtų su nepakankamus mokymosi rezultatus turinčiais asmenimis ir padėtų jiems gerinti savo karjerą, tokie asmenys greičiausiai pakeistų požiūrį į mokyklinius darbus ir taip pagerintų savo akademinis pasiekimus. Mokslininkai teigia, kad karjeros konsultavimas ne tik padeda susikurti būsimos karjeros vaizdinį, bet taip pat paskatina asmenis susidaryti aiškesnį mokymosi planą. Taigi karjeros orientavimas gali padėti susikurti labiau strateginį mokymosi planą ir taip visapusiškai sustiprinti akademinį potencialą. Be to, asmenys su nepakankamais mokymosi rezultatais, planuojantys savo veiksmus siekdami karjeros, labiau stengiasi ir lengviau susidoroja su mokymosi sunkumais.

Remiantis Gu (2012), rašydami apie mokymosi strategijų naudojimą įvairūs mokslininkai vartoja skirtingus terminus, tokius kaip: pažinimo įgūdžiai, pažinimo strategijos, studijų įgūdžiai, mokymasis mokytis, metakognityvinės strategijos, savireguliacija. Jo teigimu, visi mokslininkai kalba apie tą patį, o terminų ribos nėra aiškios. Spręsdamas apibrėžimo problemą autorius mokymosi strategijas apibrėžia kaip intelektinius ir emocinius įgūdžius, kurie sudaro būtiną efektyvesnio mokymosi sąlygą (O'Neil, cit. iš Gu, 2012). Gu (2012) plačiai aprašo mokymosi strategijas ir teigia, kad tai turėtų būti labai svarbi efektyvios intervencijos nerealizuojantiems savo gebėjimų mokiniams dalis. O Eniko ir Szamoskozi (2017) antrina, kad norint išspręsti akademinis sunkumus reikia mokytis mokymosi įgūdžių. Šie autoriai pabrėžia, kad žinojimas kaip mokytis ir strategiškai valdyti informaciją turėtų būti laikomas prioritetu mokymosi procese.

Anot Iniesta ir kitų bendraautorių (2017), mokymosi strategijos turi teigiamą poveikį pasiekimams. Jų tyrime analizuojant moksleivių naudojamą mokymosi strategijomis pastebėta, kad moksleiviai, nerealizuojantys savo gebėjimų, jas naudojo rečiau, o aukštesni akademiniai pasiekimai buvo būdingi moksleiviams, kurie dažnai taikė mokymosi strategijas. Taigi galima daryti išvadą, kad moksleiviai su nepakankamais mokymosi rezultatais taiko mokymosi strategijas ne taip dažnai ir kryptingai kaip mokiniai, realizuojantys savo gebėjimus. Anot Nomaan ir kitų (2016), nerealizuojantys savo gebėjimų mokiniai naudoja paviršinį mokymąsi, o tai nepagerina mokymosi ir pasiekimų. Šiame tyrime taip pat nustatyta, kad didelį poveikį pasiekimams turėjo mokymosi strategijos, tokios kaip pakartojimas ir detalizavimas, kuriomis gebėjimų nerealizuojantys mokiniai nesinaudojo.

Kim ir kitų (2017) teigimu, mokymosi strategijų kūrimas, dar kitaip vadinamas metakognicijos kūrimo būdas, yra savęs vertinimo pratimai po kiekvienos išmoktos temos. Mokslininkai atlikę tyrimą patvirtina, kad mokymosi strategijos padeda pagerinti mokinių rezultatus, ir

papildo, kad savikontrolė ir tarpusavio stebėseną taip pat yra veiksmingos mokymosi strategijos. Mokiniai, naudodamiesi savikontrolės ir tarpusavio stebėsenos mokymosi strategijomis (3 – 4 min. savikontrolės, 6 – 8 min. tarpusavio stebėsenos, viso 9 – 12 min. per pamoką), gaudavo papildomą galimybę pasikartoti per pamoką dėstomą turinį, o tai padėjo pagerinti rezultatus, motyvaciją, įsitraukimą ir teigiamą požiūrį į mokymąsi.

Hwang ir kiti bendraautoriai (2014) išanalizavę paauglių savo gebėjimų nerealizavimo priežastis išsiaiškino, kad būtent mokymosi strategijos jiems padeda sėkmingai realizuoti savo gebėjimus. Tarp įvairių strategijų, kuriomis naudojami tyrimo dalyviai, pagrindinės buvo šios: mokymosi įgūdžiai, mokymosi intensyvumas ir savidisciplinos mokymosi įgūdžiai. Autoriai mokymosi strategijas apibrėžė kaip akademinį planą arba akademinį planų rinkinį ir išskyrė šešias strategijų kategorijas, kurias naudodami tyrimo dalyviai pagerino savo akademinius rezultatus. Tai buvo mokymosi įgūdžiai, tokie kaip mnemonika, efektyvus skaitymas, susitelkimo-susikaupimo būdai ir efektyvus užrašų rašymas; savireguliaciniai mokymosi įgūdžiai; mokymosi intensyvumas; reguliuojanti aplinka; laiko planavimas ir pagalbos ieškojimas.

Aptariant asmeninių nerealizavimo veiksnių emocines charakteristikas, nustatyta, kad teigiama nuotaika turi teigiamą poveikį mokymuisi, nes padidina motyvaciją mokytis. Neigiamų emocijų patyrimas verčia mokinius sutelkti dėmesį į jas ir rasti būdų atsikratyti tų nemalonių jausmų, o tai neigiamai veikia mokymąsi, stiprina vengimą mokytis.

Apibendrinant asmeninių nerealizavimo veiksnių elgesio charakteristikas, nustatyta, kad didžiausią įtaką paauglių savo gebėjimų nerealizavimui turi motyvacija mokytis ir mokymosi strategijos. Analizuojant gebėjimų nerealizuojančių asmenų motyvaciją mokytis išskiriami trys dėmenys: akademinė savivoka, mokymosi tikslai ir vidinė motyvacija. Moksleiviai, nerealizuojantys savo gebėjimų, atsilieka nuo moksleivių su aukštais mokymosi rezultatais, nes yra išsikėlę žemesnius mokymosi tikslus arba išvis jų neturi. Kitas svarbus veiksnys, kuris padeda nerealizuojantiems savo gebėjimų mokiniams juos realizuoti, yra vidinė motyvacija, susijusi su požiūriu į mokymąsi, išsilavinimo svarbos ir vertės suvokimu. Tai reiškia, kad moksleiviai, kurie nerealizuoja savo gebėjimų, netiki, kad mokymasis yra labai svarbus jų ateičiai ir nemato prasmės mokytis. Teigiama, kad mokymosi strategijos turėtų būti viena iš svarbiausių efektyvios intervencijos nerealizuojantiems savo gebėjimų mokiniams dalis. Pasak mokslininkų, norint išspręsti akademinis sunkumus reikia mokytis mokymosi įgūdžių. Žinojimas kaip mokytis ir strategiškai valdyti informaciją turėtų būti laikomas prioritetu mokymosi procese, nes moksleiviai su nepakankamais mokymosi rezultatais taiko mokymosi strategijas ne taip dažnai ir kryptingai, kaip mokiniai, realizuojantys savo gebėjimus.

1.2.2. Paauglių gebėjimų nerealizavimą lemiantys šeimos ir mokyklos veiksniai

Remiantis Jeynes metatyrimu (2010) nepilnamečių tėvų lūkesčių kintamasis pasirodė labai reikšmingas ir laikomas geriausiu prognostiniu kintamuoju kalbant apie tėvų įsitraukimą. Kitame tyrime, kuriame tirti 11 – 12 klasių Vokietijos mokiniai, nustatyta, kad ne tik tėvų lūkesčiai, bet ir įsitikinimai apie vaikų gebėjimus turi reikšmingos įtakos jų mokymosi pasiekimams (Heyder, Kessels, & Steinmayr, 2017). Anot Morisano ir Shore (2010), tėvai turi susikurti tinkamus lūkesčius ir, kaip jau minėta, išmokyti vaikus išsikelti konkrečius, vaikams artimus ir pagrįstus tikslus, norėdami paskatinti juos veikti ir padidinti jų motyvaciją.

Remiantis Hwang ir kitų (2014) atliktu kokybiniu tyrimu paaiškėjo, kad dauguma tyrimo dalyvių gavo emocinio palaikymo iš šeimos narių ir dėl to tapo atkaklesni mokymosi procese. Todėl galima teigti, kad emocinė parama labai svarbi ir gali padėti padidinti savivertę bei atsikratyti neigiamo savęs vertinimo dėl patiriamų nesėkmių moksle.

Anot Iniesta ir kitų (2017), populiarumas (bendraklasių pripažinimas) nebuvo statistiškai susijęs su mokymosi pasiekimais tarp savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių.

Perez ir kitų mokslininkų (2014) teigimu, mokyklos veiksniai, tokie kaip mokinių požiūris į mokyklą ir į mokytojus, turi didelę reikšmę jų gebėjimų realizavimui. Be to, Normaan ir kitų bendraautorių (2016) tyrime nustatyta, kad mokyklos kintamieji bendrai paėmus buvo reikšmingiausi tarp savo gebėjimų nerealizuojančių mokinių. Teigiama, kad mokyklos vieta, klasės dydis ir agresija pasirodė esantys reikšmingais mokinių savo gebėjimų nerealizavimo veiksniais. Didėjant agresijai ir klasės dydžiui nerealizuojančių savo gebėjimų mokinių taip pat daugėjo. Šiame tyrime agresyvus elgesys siejamas su vaikų patiriamu stresu, lemiančiu jų žemus pasiekimus, o ne toks agresyvus elgesys sąlygoja aukštesnius pasiekimus.

Remiantis Normaan ir kitų (2016) tyrimu, nerealizuojančių savo gebėjimų mokinių mokymosi vieta (mokyklos vieta) yra reikšmingas veiksnys, turintis įtakos paauglių savo gebėjimų realizavimui. Tačiau svarbu ne tai, kur mokykla yra (mieste ar kaime), bet tai, ar mokykla privati, papildomai finansuojama tėvų, ar mokykla valstybinė. Taip pat tyrime teigiama, kad mažiau nerealizuojančių savo gebėjimų mokinių yra mokyklose, kuriose mokosi vaikai, turintys tėvus su aukštesniu išsilavinimu ir didesnėmis pajamomis. Be to, šiuo tyrimu nustatyta, kad klasės dydis negatyviai ir reikšmingai susijęs su mokinių savo gebėjimų nerealizavimu – kuo didesnės klasės, tuo didesnė tikimybė, kad atsiras savo gebėjimų nerealizuojančių mokinių.

Hascher (2010) atliktų tyrimų dalyviai (paaugliai) teigė mokykloje patekę į situacijas, kurios jiems kėlė stiprias emocijas ir kurių buvo daugiau nei 1300 epizodų per šešias savaites (Hascher, 2004,

2007, 2008). Išanalizavus tyrimus pastebėta, kad 33 proc. stiprių, intensyvių ir dažnai patirtų emocijų buvo susijusios su bendravimu su mokytojais, o 26 proc. – su tam tikru dalyku, kuris paprastai buvo glaudžiai susijęs su konkrečių mokytojų elgesiu. Anot autorės, galima daryti išvadą, kad mokytojai yra labai svarbus moksleivių emocijų šaltinis. Jos teigimu, mokiniai dažnai jaučia mokykloje nerimą, kurio priežastis yra nuolat jaučiamas mokytojų vertinimas. Moksleiviai sunkiai gali susikoncentruoti į mokymąsi, taip pat negali įsitraukti į mokymosi procesus, nes mokykloje jiems trūksta emocinio saugumo. Taigi nuolat jaučiamas nerimas kenkia ne tik vaikų pasiekimams, bet ir mokymuisi. Tyrimuose taip pat minimas mokinių teigiamų emocijų nuoseklus mažėjimas nuo 1 iki 7 ar 8 klasės (13 – 14 metų), o tai labai susiję su mokinių pažangumo kritimu. Mokslininkė priduria, kad iš tyrimų matyti, jog teigiamų emocijų daugėja paskutinėse mokyklos klasėse.

Preckel ir kiti (2006) antrina teigdami, kad nerealizuojantys savo gebėjimų moksleiviai jaučia stresą ir yra sutrikę, jie nuolat jaučia nerimą mokykloje. Mokslininkai rekomenduoja jiems nerimą mažinančias programas, kuriose taikomos tokios intervencijos kaip atsipalaidavimas, vizualizacija, streso mažinimo technikos ir kita.

Anot Hascher (2010), mokymuisi kenkia paauglių patiriamos neigiamos emocijos mokykloje, taip pat neigiamas jų požiūris į mokslą. Neigiamos emocijos mokykloje yra svarbi priežastis, dėl kurios moksleiviai nerealizuoja savo gebėjimų. Ypač svarbus mokytojų entuziazmas ir teigiamos emocijos, kurias jaučia ir mokiniai. Jei mokytojai mokydami dažnai patiria pyktį, jų mokymas bus mažiau efektyvus, palyginti su mokytojais, jaučiančiais daugiau teigiamų emocijų. Jei mokytojai daugiau dėmesio skiria rezultatams, o ne mokymuisi, mokiniai į tokį jų elgesį reaguoja su nerimu ir bando atitikti mokytojo reikalavimus ir lūkesčius, tačiau tuo pat metu jie bando pasislėpti, neprašyti pagalbos. Mokiniai vengia atsakomybės už savo mokymąsi ir taip didėja mokinių ne vidinė, o išorinė motyvacija. Taigi tiesioginis mokytojų emocijų poveikis ir tarpininkaujantis poveikis per mokymosi medžiagą yra labai svarbus mokinių mokymosi procese.

Kaip nurodo Lang (2016), siekiant pagerinti nerealizuojančių savo gebėjimų nepilnamečių rezultatus labai svarbu atsižvelgti į emocinius kintamuosius. Mokslininkas akcentavo šiltą emocinį klimatą mokymosi procese, kuris leistų mokiniams laisvai reikšti savo nuomonę ir kurtų gerą santykį tarp mokinio ir mokytojo. Mokslininkas pabrėžė, kad mokiniams svarbu parodyti susidomėjimą jų nuomone neparodant jokių nei pritarimo, nei nepritarimo ženklų. Svarbu paskatinti nepilnamečius atsiskleisti, išsikalbėti ir suprasti savo pačių požiūrį bei įsitikinimus apie mokymąsi. Tyrėjas pabrėžė, kad labai svarbu, jog mokytojų išsakomi komentarai nebūtų vertinantys. Tyrėjas rekomenduoja pasikeisti mokiniui su mokytoju vietomis, kad geriau suprastų vienas kitą, be to, kad mokinys geriau suprastų mokymo tikslą. Mokslininkas mini nepilnamečių, kuriam pavyko pradėti realizuoti savo

gebėjimus, nes jis atrado žmogų (mokytoją), kuris rūpinasi mokiniais, nes randa laiko išklaudyti, o ne tik papasakoti. Tuo remdamasis tyrėjas pastebi, kad labai svarbūs mokytojų, tėvų ir administracijos pokyčiai, susiję su nuostatomis, suvokimu ir jausmais, nes jie yra būtini siekiant sėkmingai padėti savo gebėjimų nerealizuojantiems mokiniams juos realizuoti (Lang, 2016).

Anot Hwang ir kitų mokslininkų (2014), jų kokybinio tyrimo rezultatai parodė, kad dauguma tyrimo dalyvių gavo emocinio palaikymo iš mokytojų ir dėl to tapo atkaklesni mokymosi procese. Tad, kaip jau minėta, emocinė parama gali padėti padidinti savivertę ir atsikratyti neigiamo savęs vertinimo dėl patiriamų nesėkmių moksle. Be to, tyrime minima informacinė parama, kai iš profesionalo gaunamas grįžtamasis ryšys, padedantis besimokantiems asmenims realizuoti savo gebėjimus. Taip pat kalbant apie mokytojų įtaką mokinių mokymuisi verta prisiminti jau darbe minėtą Morisano ir Shore (2010) tyrimą, kuriame teigiama, kad mokytojai turi išmokyti vaikus išsikelti konkrečius, vaikams artimus ir pagrįstus tikslus, norėdami sustiprinti jų saviveiksmingumą ir padidinti jų motyvaciją mokytis.

Apžvelgus literatūrą paaiškėjo, kad paauglių savo gebėjimų nerealizavimą nulemia asmeniniai, šeimos ir mokyklos veiksniai. Analizuodami paauglių asmeninius veiksnius, mokslininkai išskiria mokinių lytį, amžių, motyvaciją mokytis, kurią skaido į akademinę savivoką ir mokymosi tikslus. Kiti autoriai kaip svarbų asmeninį veiksnį mini nepilnamečių mokymosi strategijas teigdami, kad žinojimas kaip mokytis ir strategiškai valdyti informaciją turėtų būti laikomas prioritetu mokymosi procese. Šeimos veiksniai, tokie kaip tėvų lūkesčiai ir įsitikinimai apie vaikų gebėjimus, taip pat turi reikšmingą įtaką paauglių mokymosi pasiekimams. Mokyklos veiksniai, tokie kaip mokyklos vieta, klasės dydis, emocinis mokyklos klimatas, santykis tarp mokytojo ir mokinio, mokslininkų išskiriami kaip būtinos sėkmės sąlygos siekiant padėti savo gebėjimų nerealizuojantiems mokiniams juos realizuoti.

1.3. Tyrimo problema, tikslas ir uždaviniai

Tyrimo problema. Apžvelgus literatūrą, vis dar nėra iki galo aišku, koks gebėjimų nerealizuojančių paauglių vidinis žvilgsnis į savo mokymąsi, dėl ko jie nerealizuoja savo gebėjimų, dėl ko jie mokosi ne taip gerai kaip galėtų. Vis dar negalime vienareikšmiškai identifikuoti ir suprasti paauglių gebėjimų nerealizavimo priežasčių, todėl negalime iki galo padėti jiems realizuoti savo turimo potencialo. Kaip teigia tyrėjai, gali būti, kad savo gebėjimų mokykloje nerealizuojantys nepilnamečiai ir po mokyklos baigimo kitose mokymo įstaigose ar darbuose gali taip pat jų nerealizuoti (Kitsantas et al., 2008; Reed et al., 2015). Paauglių gebėjimų nerealizavimas yra svarbi problema pirmiausia

asmeniniu lygmeniu, nes ugdymo kokybė turi patenkinti kiekvieno mokinio poreikius ir polinkius, padėti realizuoti jo talentus. Taip pat tai svarbi problema ekonominiu lygmeniu, nes kiekvieno žmogaus savo gebėjimų nerealizavimas yra kiekvienos valstybės žmogiškųjų išteklių praradimas. Taigi, nepaisant to, kokie vertingi ir naudingi sau ir visuomenei galėtų būti įvairių gebėjimų paaugliai, realizuojantys savo gebėjimus, deja, daliai paauglių to padaryti nepavyksta. Ši problema vis dar menkai ištirta, o prevenciniai mechanizmai nepakankami arba netinkamai įgyvendinti (Saqr, Fors, & Nouri, 2018). Norėdami veiksmingai padėti nepakankamai savo gebėjimus realizuojantiems mokiniams, psichologai privalo būti susipažinę su šį procesą veikiančiais veiksniais.

Tiek kiekybinius, tiek kokybinius tyrimus atliekantys mokslininkai vis dar ieško atsakymų, kas trukdo, o kas skatina paauglius realizuoti savo gebėjimus. Vieni autoriai kaip svarbiausią gebėjimų nerealizavimo veiksnį išskiria asmeninę vaiko motyvaciją mokytis (Preckel et al., 2006), kuri apima žemą mokinio savivoką (Flint & Ritchotte, 2012; Lang, 2016; Pezer et al., 2014; Šimelionienė, 2012; Šimonienė, 2014), žemus akademinis tikslus arba jų nebuvimą (Iniasta et al., 2017; Lang, 2016; Preckel & Brunner, 2015) ir silpną vidinę mokymosi motyvaciją (Crumption & Gregory, 2011; Hwang et al., 2014; Peters, 2014, Šimelionienė 2012). Kiti autoriai teigia, kad didžiausią įtaką moksleivių gebėjimų realizavimui turi mokymosi strategijų naudojimo kiekis ir dažnumas (Eniko & Szamoskozi, 2017; Hwang et al., 2014), o dar kiti mokslininkai kaip pagrindinį veiksnį išskiria mokyklos veiksnius (Normaan et al., 2016), tokius kaip emocinis mokyklos klimatas ar santykis tarp mokinio ir mokytojo (Lang, 2016; Šimonienė, 2014). Pastebėta, kad skirtingi autoriai dažnai pasirenka juos labiausiai dominantį gebėjimų nerealizavimo veiksnį ar aspektą ir didžiausią dėmesį skiria jam. Tai yra skirtingi tyrėjai gilinasi į skirtingus gebėjimo nerealizavimo aspektus, tuo pačiu tyrimų apribojimuose ir tolimesniuose tyrimuose rekomenduoja atsižvelgti ir pasigilinti į kitus veiksnius ar aspektus, kurie taip pat labai svarbūs gebėjimų nerealizavimo reiškiniui (Iniasta et al., 2017, Nomaan et al., 2016) Tuo pačiu tyrėjai rekomenduoja ieškoti, mokymosi motyvų, kurie nerealizuojantiems savo gebėjimų paaugliams būtų veiksmingiausi (Crumption & Gregory, 2011). Tuo remiantis būtų svarbu apžvelgti šią temą holistiškai, svarbu būtų pamatyti visuminį paauglių gebėjimų nerealizavimo paveikslą, atkreipiant dėmesį į tai, kas juos labiausiai motyvuoja realizuoti savo gebėjimus.

Ypač svarbu kuo geriau suprasti veiksnius, lemiančius nepakankamą paauglių savo gebėjimų realizavimą, nes geresnis šių veiksnių supratimas padėtų pedagogams ar psichologams kuo anksčiau ir veiksmingiau reaguoti į šį procesą. Gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimo analizė gali padėti pedagogams ir psichologams kuo anksčiau atpažinti asmenis, nerealizuojančius savo gebėjimų, ir suprasti veiksnius, galinčius pagerinti jų įsitraukimą į sėkmingesnę mokymosi procesą (Gašević, Dawson, Rogers, & Gasevic, 2016). Būsimoje tyrimuose rekomenduojama tirti ne tik

miestų, bet ir miestelių, rajonų, taip pat ne tik valstybinių, bet ir privačių mokyklų vaikus, ypač taikant kokybinį metodą, kad būtų galima geriau nustatyti priežastis ir suprasti, kokie veiksniai ir kaip veikia paauglių gebėjimų nerealizavimą (Acee et al., 2010; Nomaan et al., 2016; Šimonienė, 2014). Be to, rekomenduojama atkreipti dėmesį ir labiau pasigilinti į mokyklos bei šeimos veiksnius, turinčius įtakos paauglių gebėjimų nerealizavimui. Taigi, nepaisant to, kokie vertingi sau ir visuomenei galėtų būti aukštesnių nei vidutinių gebėjimų paaugliai, realizuojantys savo gebėjimus, deja, daliai vaikų to padaryti nepavyksta. Mūsų šalyje tyrimų, kurie geriau padėtų suprasti savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patirtį, dar trūksta.

Remiantis tyrėjų rekomendacijomis šis tyrimas bus atliekamas kokybiniu metodu. Tyrimo dalyviai bus ne tik iš didmiesčio, bet ir iš miestų ir miestelių, taip pat ne tik valstybinių, bet ir iš privačios mokyklos paaugliai. Bus siekiama apžvelgti gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimą holistiškai, atsižvelgiant į visus tyrėjų minimus svarbius gebėjimų nerealizavimo veiksnius ir aspektus, siekiant kuo anksčiau atpažinti asmenis, nerealizuojančius savo gebėjimų, ir suprasti veiksnius, galinčius pagerinti jų įsitraukimą į sėkmingesnę mokymosi procesą.

Tikslas: atskleisti gebėjimų nerealizuojančių paauglių subjektyviai išgyvenamą mokymosi patyrimą.

Uždaviniai:

1. Atrasti savo gebėjimų nerealizuojančius paauglius, įvertinus neatitikimą tarp vaikų mokymosi gebėjimų (intelektu testu) ir realių pasiekimų mokykloje.
2. Atskleisti savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimo pagrindines temas.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo eiga

Pirmasis tyrimo etapas vyko 2019 metų lapkričio ir gruodžio mėnesiais. Jo metu atlikta savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių atranka viename Lietuvos didmiestyje, dviejuose miestuose ir viename miestelyje atliekant 8 – 11 klasių mokiniams Raveno progresuojančių matricų intelekto testą. Prieš tai gauti leidimai iš mokyklų vadovybių ir vaikų tėvų (globėjų) bei su mokytojais suderintos tyrimo organizavimo detalės.

Antrasis tyrimo etapas vyko 2020 metų sausio ir vasario mėnesiais. Jo metu atrasti nerealizuojantys savo gebėjimų mokiniai su jų sutikimu dalyvavo interviu pokalbiuose. Pokalbiai vyko tose pačiose mokyklose, kur vaikai mokosi, tik laikantis esminės interviu sąlygos – kiekviename pokalbyje dalyvavo tik konkretus tyrimo dalyvis ir tyrėja. Pirmiausia kiekvienam tyrimo dalyviui padėkota už tai, kad jis sutiko dalyvauti šiame tyrime ir duoti interviu. Visiems tyrimo dalyviams užtikrintas jų anonimiškumas. Tai reiškia, kad tyrimo dalyvių žodžiai magistro darbe bus cituojami neminint nei vardų, nei pavardžių, nei kitos juos identifikuojančios informacijos. Tada supažindinta su tolesnio duomenų panaudojimo sąlygomis ir suteikta galimybė atšaukti savo sutikimą dalyvauti tyrime pokalbio metu, po jo ar per savaitę po interviu. Taip pat informuota, kad paauglio pokalbis su tyrėja bus įrašomas į diktofoną, o praėjus 3 dienoms po darbo apsigynimo bus ištrintas. Be to, pranešta, kad tyrimo metu surinkti duomenys bus naudojami apibendrinti ir tik moksliniais tikslais, bei užtikrintas rezultatų konfidencialumas. Tada tyrimo dalyviai supažindinti su tyrimo tema, pranešta dėl preliminarios pokalbio trukmės (apie 45 min., iki valandos). Remiantis Girdzijauskiene (2006), nėra efektyvu atlikti ilgesnį nei valandos trukmės interviu, nes ilgiau trunkant interviu abu interviu dalyviai gali pavargti ir tyrėjas gali nebepastebėti svarbių neverbalinio ir verbalinio elgesio detalių. Prieš pradėdant interviu, siekiant padrašinti paauglius, buvo sakoma, kad nėra nei teisingų, nei klaidingų atsakymų, tiesiog man kaip tyrėjai labai svarbi ir įdomi jų kaip tyrimo dalyvių nuomonė.

2.2. Tyrimo dalyviai

Dalyvauti pirmame tyrimo etape paaugliai atrinkti patogiosios atrankos būdu, sniego gniūžtės metodo pagrindu, bendradarbiaujant su penkių mokyklų pedagogais ir administracijos darbuotojais. Tyrimui buvo siekta atsirinkti kuo vyresnių klasių paauglius, tikintis, geresnių jų refleksijos gebėjimų, bet ne dvyliktokus, atsižvelgus į mokytojų pastabą dvyliktokų netrukdyti, nes jie užimti pasiruošimu

baigiamiesiems mokyklos egzaminams. Dalyvauti tyrimui kviesti paaugliai iš penkių mokyklų, 12 klasių. Į tyrimą kviesti dalyviai turėjo atitikti ir kitus kriterijus: savanoriškai sutikti dalyvauti tyrime ir turėti tėvų (globėjų) sutikimus dėl dalyvavimo šiame tyrime (žr.1 priedą). Nesutikusių, kad jų vaikai dalyvautų tyrime, tėvų (globėjų) skaičius buvo labai skirtingas: nuo 20 iki 80 procentų, priklausomai nuo klasės ir mokyklos.

Siekiant atrinkti mokinius tyrimo antram etapui buvo ištirti penkių mokyklų 107 mokiniai (50 vaikinų ir 57 merginos) iš keturių skirtingų vietovių – vieno Lietuvos didmiesčio, dviejų miestų ir vieno miestelio. Iš viso tyrime dalyvavo 8 – 11 klasių mokiniai (iš keturių 8 klasių, dviejų 9 klasių, keturių 10 klasių ir dviejų 11 klasių). Dalyvių amžius buvo nuo 14 iki 18 metų. Pirmame tyrimo etape dalyvavusių paauglių duomenys pateikti 1 lentelėje.

1 lentelė. Pirmo tyrimo etapo dalyvių duomenys

Miestai – miesteliai*	Mokyklos	Klasės	Mokinių amžius, metais	Gebėjimų nerealizuojantys paaugliai
Didmiestis	2	8, 9, 10, 11	15 – 18	5 vaikinai
Didesnis miestas	1	8	14,5 – 15	1 vaikinai
Mažesnis miestas	1	8, 10	14 – 17	2 vaikinai ir 1 mergina
Miestelis	1	9, 11	15,5 – 18	2 merginos
Viso:	5	8 – 11	14 – 18	8 vaikinai ir 3 merginos

Pastaba. * Lentelėje ir tolesnėje interviu medžiagos analizėje, siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą, realūs miestų ir miestelių pavadinimai yra neminimi.

Toliau pateikiami tyrimo dalyvių atrankos kriterijai. Siekiant atrasti nerealizuojančius savo gebėjimų paauglius, kognityviniams jų gebėjimams nustatyti pasirinktas Standartinių progresuojančių matricų (SPM) testas. Atlikus šį testą ir gavus mokinių rezultatus, pasirinktas šešiasdešimtas procentilis (Nomaan et al., 2016) kaip atskyrimo taškas siekiant nustatyti vidutinių arba aukštesnių nei vidutinių gebėjimų paauglius. Akademinių pasiekimų nustatymui pasirinkti naudoti kiekvieno tyrime dalyvavusio nepilnamečio gimtosios kalbos ir matematikos dalykų pažymių vidurkiai (Iniesta et al., 2017). Šiuos pažymius suteikė mokinių klasių auklėtojai, mokytojai ar administracijos darbuotojai.

Po pirmojo tyrimo etapo, kurio metu paaugliai atliko intelekto testą, atrinkti tyrimo dalyviai, kurių testo rezultatai buvo aukštesni nei 60 procentilis (iš 107 mokinių 47 buvo aukštesnių nei 60 procent. gebėjimų). Tada dalyvių gebėjimai palyginti su jų gimtosios kalbos ir matematikos pažymių

vidurkiais. Nustačius didžiausius neatitikimus tarp paauglių gebėjimų ir akademinių pasiekimų, buvo atrasti mokiniai, nerealizuojantys savo gebėjimų (2 lentelė).

2 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos

Po 1 tyrimo etapo atrinkti mokiniai, kurių intelekto testo rezultatai viršija 60 procentilį	Gebėjimai	Procentilis	IQ	Gebėjimų nerealizuojantys mokiniai
1 vaikinai	Labai aukšti	98 ir daugiau	130 ir daugiau	1 vaikinai
5 vaikinai ir 1 mergina	Aukšti	91 – 97	120 – 129	2 vaikinai
7 vaikinai ir 8 merginos	Truputį aukštesni nei vidutiniai	75 – 90	110 – 119	3 vaikinai ir 1 mergina
14 vaikinų ir 11 merginų	Vidutiniai	60 – 74	104 – 109	2 vaikinai ir 2 merginos

Šiame tyrime nerealizuojančių savo gebėjimų mokinių atrasta dvylika, tačiau vienas paauglys atsisakė dalyvauti antroje tyrimo dalyje, tai yra atsisakė duoti interviu, dar vienas mokinys davė interviu, bet po to atsisakė, kad jo interviu būtų toliau analizuojamas ir cituojamas magistro darbe, o trečiasis tyrimo dalyvis pagerino savo mokymosi pažymius ir tapo iš nerealizuojančio savo gebėjimų realizuojančiu. Visi trys buvo vaikinai. Darbe tyrimo dalyvių vardai ir kita informacija, galinti identifikuoti jų asmenybes, yra pakeista.

Antroje tyrimo dalyje sutiko dalyvauti, tai yra duoti interviu, o po to tuos interviu analizuoti, devyni nuo 15 iki 18 metų tyrimo dalyviai, 3 merginos ir 6 vaikinai. Tyrimo dalyvių amžiaus vidurkis – 16 metų, tai yra 2 aštuntokai, 2 devintokai, 2 dešimtokai ir 3 vienuoliktokai. Duomenys apie tyrimo dalyvius pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos

Tyrimo dalyvis*	Lytis	Amžius, metais	Klasė	Procentilis	Matematika	Lietuvių kalba
Marius	vaikinas	16,5	10	89	4	4
Domas	vaikinas	15	9	96	6	5
Arnas	vaikinas	17,5	11	99	6	6
Joris	vaikinas	15	8	82	5	4

Rima	mergina	17,5	11	76	5	4
Tadas	vaikinas	16	9	66	5	4
Rokas	vaikinas	15	8	82	6	7
Ūla	mergina	17,5	11	71	6	5
Saulė	mergina	16	10	66	6	6

Pastaba. * Lentelėje ir tolesnėje interviu medžiagos analizėje, siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą, vardai yra pakeisti.

2.3. Tyrimo instrumentai

Siekiant nustatyti kiekvieno tyrime dalyvavusio paauglio mokymosi gebėjimus, tai yra intelekto testo rezultatus, buvo naudojamos Standartinės progresuojančios matricos SPM, atitinkančios „vidutinį“ RPM lygį. SPM – tai Raveno progresuojančių matricų versija, sudaryta iš 60 užduočių, kurių metu mokinių prašoma pasirinkti vieną iš šešių ar aštuonių objektų, užbaigiantį tam tikrą modelį. Šio testo dalys sudarytos sunkėjančia tvarka. Šio testo rezultatas parodo žmogaus produktyviųjų (neverbalinių) gebėjimų lygį – tai yra gebėjimas kurti naujas išvalgas, gebėjimas išskirti prasmę iš painiavos, gebėjimas suvokti ir nustatyti ryšius. Šis gebėjimas sudaro Spearmano g produktyvųjį komponentą – tai gebėjimas susigaudyti sudėtingose situacijose, gebėjimas aiškiai suvokti ir mąstyti (Eismontaitė ir Gintilienė, 2014).

Tyrimo duomenys buvo renkami pusiau struktūruoto interviu būdu, remiantis literatūros analize sudarytais interviu klausimais. Pusiau struktūruotas interviu paruoštas remiantis Girdzijauskienės parengtomis rekomendacijomis (2006). Interviu schemą sudarė pradinis klausimas, septyni atveriantys klausimai, šalutiniai klausimai ir baigiamasis klausimas. Tyrimo dalyviui atsakius į pradinį klausimą, užduodamas pirmas atveriantis klausimas, įdėmiai klausoma, tada pasižymima, į kuriuos šalutinius klausimus tyrimo dalyvis atsako. Tyrimo dalyviui baigus pasakoti, užduodami vidiniai klausimai iš tyrimo dalyvio pasakojimo, po to užduodami tik tie šalutiniai klausimai, kurių tyrimo dalyvis dar neatsakė. Toliau pereinama prie antro atveriančio klausimo, po to prie vidinių klausimų iš tyrimo dalyvio pasakojimo, po to vėl prie šalutinių klausimų. Išgirdus visus atsakymus į atveriančius ir šalutinius klausimus, užduodamas baigiamasis klausimas.

Pradinis klausimas

Aš pamačiau Tavo testo rezultatus ir supratau, kad Tavo pažymiai, tai yra pasiekimai, gerokai mažesni nei testo rezultatai, tai yra Tavo gebėjimai. Taigi akivaizdu, kad esi gabesnis (-ė), nei matyti iš Tavo mokymosi rezultatų. Ką Tu galvoji apie tai?

1. Trimis sakiniais apibūdink save?
 - Kokios trys Tavo savybės?
2. Kaip atrodo Tavo mokymosi laikas?
 - Prisimink situaciją, kuri Tau labiausiai atspindi Tavo mokymosi laiką.
 - Kur Tu esi?
 - Ką darai? Kas vyksta?
 - Ką jauti?
3. Papasakok, kaip Tau pavyksta išmokti?
 - Kada Tau geriausia mokytis? Kada geriausiai išmoksti?
 - Kur Tau geriausia mokytis?
 - Su kuo Tau geriausia mokytis?
 - Kaip tada jautiesi?
4. Papasakok kaip būna, kai nepavyksta išmokti?
 - Kai nepavyksta išmokti, ką tada darai?
 - Kaip tada jautiesi?
 - Ką Tau reiškia gauti prastą pažymį?
5. Kas skatina Tave mokytis?
 - Kas trukdo pasiekti sėkmę, išmokti taip, kaip norėtum?
 - Kokie Tavo mokymosi tikslai?
 - Kaip Tu pats sau padedi?
 - Kaip Tu planuoji laiką, kurį reikia skirti mokyklos darbų atlikimui?
 - Kaip Tu matai save mokykloje?
 - Ar turi žmogų, į kurį Tu lygiuojiesi? Koks jis?
 - Papasakok didžiausią ar įdomiausią atradimą, kurį atsimeni ir kurį padarei besimokant?
6. Kaip manai, ką papasakotų Tavo tėvai apie Tave ir Tavo mokymąsi?
 - Kaip apskritai jie mato Tave?
 - Kokią jie mato Tavo ateitį?
 - Ką galvoja Tavo tėvai apie Tavo (mokymosi) gebėjimus ir pasiekimus?
 - Kaip tėvai (broliai, sesės) Tau padeda mokytis?
 - Kas iš to, ką daro tėvai, Tau besimokant padeda?
 - Kaip tėvai Tau galėtų padėti?

- Ko galėtų nedaryti?
7. Kaip manai, ką mokytojai mano apie Tave ir Tavo mokymasi?
- Kaip manai, ką jie papasakotų apie Tave, jei aš paklausčiau?
 - Ką Tu galvoji apie savo mokyklą?
 - Kaip Tu jautiesi mokykloje?
 - Kokia Tavo klasė?
 - Kokia Tavo mokykla?
 - Kaip Tau padeda mokytojai?
 - Kas iš to, ką daro mokytojai, Tau besimokant padeda?
 - Ko galėtų nedaryti?
 - Kokie Tavo santykiai su mokytojais?
 - Kokie Tavo santykiai su bendraklasiais?
 - Kaip Tau pavyksta gauti gerą pažymį?

Baigiamasis klausimas

Gal yra kažkas, ko Tavęs nepaklausiau? Ką dar turėčiau žinoti, bet Tavęs nepaklausiau?

Interviu metu vykęs pokalbis buvo įrašytas į diktofoną, vėliau transkribuojamas taip, kad medžiagoje atsiskleistų ne tik žodinė informacija, bet ir pokalbio metu užfiksuotos tyrimo dalyvių neverbalinės reakcijos.

2.4. Tyrimo metodas ir pasirinkimo pagrindimas

Šiame darbe siekiama atskleisti savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimą. Pirmas tikslo įgyvendinimo uždavinys buvo atrasti tuos paauglius, kurie nerealizuoja savo gebėjimų. Siekiant atrasti nerealizuojančius savo gebėjimų paauglius, kognityviniams jų gebėjimams nustatyti pasirinktas Standartinių progresuojančių matricų (SPM) testas kaip Obergriesser ir Stoeger (2015) bei Nomaan ir kitų (2016) tyrimuose. Akademinių pasiekimų nustatymui pasirinkti naudoti kiekvieno tyrimo dalyvavusio nepilnamečio gimtosios kalbos ir matematikos dalykų pažymių vidurkiai (Iniesta et al., 2017).

Antram šio tyrimo uždaviniui įgyvendinti pasirinkta kokybinė tyrimo paradigma ir teminės analizės metodas. Kokybinis tyrimas grindžiamas tuo, kad savo psichologinę realybę kiekvienas žmogus kuria būtent savo patyrimo pagrindu (Smith, 2003; Giorgi, 2014). Kadangi kokybiniais

metodais visų pirma siekiama geriau suprasti reiškinį, apie kurį dar mažai žinoma, šis metodas ypač tinka kokybiniu metodu mažai tyrinėtam gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimui tirti.

Šio tyrimo tikslui pasiekti pasirinktas teminės analizės metodas, kuris suteikia galimybę atskleisti analizuojamo savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimo pagrindinius bruožus, tai yra iš turimos medžiagos išskirti ir aprašyti bendras temas, atskleidžiančias savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimą. Šis metodas leidžia struktūruoti surinktą kokybinę medžiagą, apibūdinti ir interpretuoti tiriamo patyrimo aspektus (Braun & Clarke, 2013).

Teminės analizės metodas – tai naudinga ir labai lanksti tyrimo priemonė, suteikianti galimybę tyrėjui praturtėti žiniomis apie nagrinėjamą temą ir tyrimo dalyvių interviu pasakojimuose aptikti tam tikras temas, dėsningumus, pastebėti panašumus bei skirtumus. Šis metodas nurodo aiškius duomenų analizės žingsnius, kurie naudingi atliekant kokybinius tyrimus ir duomenų analizę. Taip pat suteikia galimybę tyrimo eigoje apie tyrinėjamą temą atrasti nenumatytų, netikėtų įžvalgų, kurių nebuvo galima tikėtis tyrimo pradžioje. Be to, leidžia interpretuoti duomenis ne tik semantiniu, bet ir latentiniu lygmeniu, tai yra teminės analizės metodas padeda sistemiškai apdoroti bei analizuoti tyrimo duomenis ir analizuoti ne tik tai, ką tyrimo dalyvis pasako žodžiu, bet ir tai, kas atsiskleidžia „tarp eilučių“, tyrinėjant paslėptus nagrinėjamąs temas aspektus (Braun & Clarke, 2006).

Šio tyrimo tikslui ir antram uždaviniui įgyvendinti pasirinktas tyrimo ir duomenų analizės metodas – dedukcinė teminė analizė. Tai reiškia, kad literatūros analizė buvo atlikta prieš duomenų kodavimą, siekiant, kad literatūros skaitymas tyrinėjama tema padėtų pastebėti svarbius analizuojamų duomenų aspektus. Tokiame tyrime pirminiai kodai „iškeliami“ remiantis ankstesnių mokslinių tyrimų rezultatais, po to formuojamos potėmės ir temos, remiantis tyrimo dalyvių interviu medžiaga (Braun & Clarke, 2006).

2.5. Duomenų analizė

Visa 9 interviu metu surinkta ir pačios tyrėjos transkribuota medžiaga buvo analizuojama taikant teminės analizės metodą, atsižvelgiant į Braun ir Clarke (2006) nurodytus teminės analizės atlikimo žingsnius. Braun ir Clarke (2013) teigia, kad teminė analizė leidžia tyrėjui atskleisti subtilius tiriamo reiškinio bruožus bei parodyti tyrimo duomenų gylį. Teminės analizės tyrimo rezultatas – tyrimo reiškinį apibūdinančios temos. Temos savyje talpina ir atspindi unikalius bei kompleksiškus tyrinėjamo patyrimo požymius. Teminės analizės tema užfiksuoja kažką svarbaus apie duomenis, kurie susiję su tyrimo klausimu, ir tam tikru lygmeniu reprezentuoja analizuojamų duomenų atsakymų prasmę. Temos

svarba nebūtinai priklauso nuo kiekybinių rodiklių, nuo to, ar atspindi kažką svarbaus santykyje su bendru tyrimo klausimu.

Visi transkribuoti 9 interviu duomenys buvo analizuojami remiantis teminės analizės principais pagal Braun ir Clarke (2006):

1. Susipažinimas su tyrimo duomenimis.

- Tyrimo duomenų transkribavimas.
- Aktyvus skaitymas.
- Pakartotinis duomenų skaitymas.
- Prasmų, pasikartojimų ieškojimas ir pirminių kodų pasižymėjimas.
- Tyrėjos užrašų vedimas (pirminės interpretacijos, idėjos).

2. Duomenų kodavimas.

- Pradinių kodų sudarymas iš duomenų. Duomenų kodai buvo sudaromi iš duomenų, kurie tyrėjai pasirodė įdomūs, naudingi. Kodai skiriasi nuo temų tuo, kad jos dažniausiai yra platesnės ir daugiau apimančios. Koduojant pagal rekomendacijas buvo išskirta kiek įmanoma daugiau kodų.
- Pasikartojančių kodų sisteminimas į prasmines grupes.

3. Temų paieška.

- Kodų grupavimas į platesnes temas, atsižvelgiant į tai, kaip kodai tarpusavyje susiję ir kokią temą iš jų galima suformuluoti.
- Šiame etape buvo pasitelkti vizualizacijos elementai, tokie kaip minčių žemėlapiai, lentelės, lapeliai su kodų aprašymais.
- Užbaigiant šį procesą išskirtos preliminarios temos ir kiti kodai, galintys suformuoti potemes.

4. Temų peržvalga.

- Buvo sudaromas preliminarus temų žemėlapis. Peržvelgiama, ar duomenys atspindi kodus ir temas. Išskirtos temos buvo persvarstomos, kai kurios temos iš tikrųjų pasirodė, kad nėra temos (pvz., trūksta duomenų joms pagrįsti), kitos kelios temos buvo sujungtos į vieną, o per plačios temos – išskirstytos.
- Pasibaigus šiam etapui atsirado pagrindinės temos.

5. Temų apibūdinimas.

- Apibrėžiamos, tobulinamos temos.
- Temų glaustas, ryškus ir aiškus įvardijimas.

6. Analizės rengimas.

- Parenkami ryškiausi, vaizdingiausi ir įdomiausi tyrimo rezultatus pagrindžiantys pavyzdžiai.
- Svarbu, kad analizė su iliustruojančiomis ištraukomis sudarytų glaustą, nuoseklų, logišką ir įdomų analitinį pasakojimą.

Svarbu pabrėžti, kad šio tyrimo tikslui įgyvendinti pasirinktas dedukcinės teminės analizės metodas, kuriuo naudojantis literatūros analizė atliekama prieš duomenų kodavimą, siekiant, kad mokslinė tyrėjų medžiaga analizuojama tema padėtų pastebėti svarbius nerealizuojančių gebėjimų paauglių mokymosi patyrimo aspektus. Tai yra tyrimo dalyvių interviu duomenų kodavimas vyko remiantis ankstesnių mokslinių tyrimų rezultatais, po to iš kodų formuotos potemės ir temos. Šio darbo interviu kodų ir temų lentelė pateikiama 2 priede.

2.6. Tyrimo kokybės užtikrinimas

Siekiant užtikrinti šio tyrimo, atlikto naudojant teminės analizės metodą, išorinį validumą, tai yra tyrimo rezultatų pritaikomumą už jo ribų, buvo pateikiama informacija apie tyrime taikomus metodus, tyrimo dalyvius, rezultatus, leidžiant skaitytojui susidaryti vaizdą, kaip rezultatai galėtų būti perkelti į kitokį kontekstą (Braun, Clarke, & Rance, 2015).

Svarbu paminėti, kad atliekant tyrimą ir analizuojant duomenis tyrėja laikėsi kiek galima didesnio susilaikymo nuo išankstinių nuostatų tiriamo patyrimo atžvilgiu, buvo kiek įmanoma „suskliaudusi“ savo patirtį ir žinias, susijusias su tiriamu reiškiniu.

Siekiant užtikrinti šio tyrimo patikimumą ir validumą, tyrimo klausimų tikslumas ir tikslingumas buvo patikrinti bandomuoju tyrimu. Atsižvelgus į bandomojo tyrimo rezultatus buvo koreguojami klausimai, siekiant patikimesnių tyrimo rezultatų.

Siekiant užtikrinti šio tyrimo duomenų analizės patikimumą ir validumą, tyrime dalyvavo pakviesta ekspertė, įgijusi Edukacinės ir vaikų psichologijos magistro išsilavinimą, taip pat turinti kokybinio tyrimo ir teminės duomenų analizės patirties. Ekspertė buvo supažindinta su šio tyrimo tikslu ir uždaviniais. Jai pateiktos tyrimo dalyvių interviu transkripcijos, taip pat lentelė su citatomis, kodais ir temomis. Jos buvo prašoma peržiūrėti kodų ir temų pavadinimus, pateikti savo pasiūlymus ar komentarus. Kartu su eksperte buvo aptariamos kilusios idėjos, pasiūlymai ir pastebėjimai. Atsižvelgus į ekspertės pasiūlymus, komentarus ir pastebėjimus, buvo suformuoti galutiniai kodų ir temų pavadinimai.

3. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS

Šiame darbe siekiama atskleisti savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių subjektyviai išgyvenamą mokymosi patyrimą. Šiam tikslui pasiekti atliktas pirmas uždavinys, kurio metu iš penkių mokyklų (50 vaikinų ir 57 merginų) atrasta vienuolika savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių, įvertinus neatitikimą tarp vaikų mokymosi gebėjimų ir realių pasiekimų mokykloje. Atrasti paaugliai yra aštuoni vaikinai ir trys merginos. Pastebėta, kad tarp tyrimo dalyvių nerealizuojančių savo gebėjimų vaikinų yra daugiau nei merginų, tai patvirtina Nomaan ir kitų (2016) bei Iniesta ir kitų (2017) tyrimai.

Antras šio tyrimo uždavinys buvo atskleisti antroje tyrimo dalyje dalyvavusių savo gebėjimų nerealizuojančių trijų merginų ir šešių vaikinų mokymosi patyrimo pagrindines tema. Atlikus gebėjimų nerealizuojančių 8 – 11 klasių paauglių interviu teminę analizę, išskirtos toliau nurodytos penkios mokymosi patyrimo pagrindinės temos.

1. Savivoka.
2. Mokymo(si) motyvai.
3. Mokymo(si) tikslai.
4. Optimalios mokymo(si) aplinkybės.
5. Kas trikdo mokymą(si)?

Šios pagrindinės temos apjungia potemes, kurios padeda dar plačiau atskleisti paauglių, nerealizuojančių savo gebėjimų, mokymosi patyrimą (4 lentelė).

4 lentelė. Gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimo temos ir potemės

Temos	Potemės
1. Savivoka	Savęs apibūdinime vyrauja tarpasmeninių santykių ir emocinės būsenos sąvokos, ne akademiniai pasiekimai
	Gebėjimų ir pasiekimų nesutaptis kelia nuostabą, primena girdėtą suaugusiųjų nuomonę, nėra sureikšminama
	Žemus pasiekimus kildina iš tingėjimo, ryžto trūkumo
2. Mokymo(si) motyvai	Įdomumas, patrauklumas, suprantamumas, pritaikomumas, ryšys su gyvenimu
	Mokytojo įsigilinimas į savo dalyką – paaiškinimai – atsakymai į klausimus – pagyrimai – nukreipimas tinkama linkme – nevertinantis požiūris
	Tėvų parama
3. Mokymo(si) tikslai	Mokymosi tikslai matomi iš įvairių perspektyvų – viso gyvenimo tėkmės, akademinės ateities

	Nesuteikia reikšmės pasiekimams (pažymiams)
4. Optimalios mokymo(si) aplinkybės	Tinkama aplinka – įdieniajus
	Tylos ir ramybės atmosferoje
	Geriausia mokytis vienam (-ai)
5. Kas trikdo mokymą(si)?	Nuvertinantis mokytojų požiūris, nepasitikėjimas ir didelis kiekis namų darbų
	Tėvų pozityvaus dėmesio trūkumas
	Triukšminga atmosfera klasėje
	Mokymosi prasmės, naudos nematymas
	Veiksmingų mokymo(si) strategijų trūkumas
	Didelė laisvalaikio svarba

1. Savivoka

Analizuojant gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimą atsiskleidė „Savivokos“ tema. Temos „Savivoka“ pirma potėmė – „Savęs apibūdinime vyrauja tarpasmeninių santykių ir emocinės būsenos sąvokos, ne akademiniai pasiekimai“. Tyrimo dalyviai interviu pasakojimuose save apibūdino: draugiškais, bendraujančiais, linksmais, ramiais, rečiau padaužomis, keistais, kūrybiškais ar nuoširdžiais. Siekiant atrasti, kas jų atsakymuose apie savivoką yra bendro, paaiškėjo, kad dauguma tyrimo dalyvių yra socialūs ir žemesnio sąmoningumo, o į jų savivoką nepatenka akademiniai pasiekimai. Dauguma tyrimo dalyvių yra socialūs, nes mėgsta bendrauti, draugiški, kalbūs, linksmi ir neaukšto sąmoningumo, nes nemėgsta planuoti, nėra labai drausmingi ar pareigingi, nėra perfekcionistai ir nėra ambicingi. Tyrimo dalyviai save apibūdina: „<...> kaip linksmą žmogų <...>, esu kartais padauža, <...> tiesiog sutariu su visais“ (Marius, 8:11) arba „<...> draugiškumas dar tokia yra mano savybė“ (Rima, 18:19). Tyrimo dalyvių socialumą patvirtina ir jų geri arba puikūs santykiai su bendraklasiais: „Mes visi puikiai sutariam“ (Marius, 494); „<...> labai draugiška klasė, tai bendrauju su visais“ (Saulė, 213:214); „<...> mėgstu bendrauti.<...> Komunikabilus aš esu“ (Domas, 3); „Visada linksmas, kartais nedrausmingas“ (Rokas, 84); „Esu draugiška, esu labai nuoširdus žmogus“ (Ūla, 2:3). Šio tyrimo dalyvių neaukštas sąmoningumas pagal NEO PI-R penkis didžiuosius asmenybės faktorius ir jų bruožus atspindi tolimesnėse potėmėse atskleidžiami aspektai, tokie kaip laiko neplanavimas, ryžto stoka, negebėjimas organizuoti savo aplinkos, savidrausmės stoka.

Anot Rogers (1959), savivoka – tai kaip žmogus save mato, save vertina ir koks nori būti. Akademinė savivoka – tai paauglių nuomonė apie save, savo gebėjimus ir apie savęs vertinimą

akademineje srityje (Payne et al., 2007). Tyrimo dalyviai interviu pasakojimuose paaiškėjo, kad dauguma tyrimo dalyvių yra socialūs ir neaukšto sąmoningumo, o jų savivoką nepatenka akademiniai pasiekimai. Tyrimo dalyvių socialumą patvirtina jų geri arba puikūs santykiai su bendraklasiais. Iniesta ir kiti bendraautorai (2017) teigia, kad populiarumas (bendraklasių pripažinimas), geri santykiai su bendraklasiais nebuvo statistiškai susiję su mokymosi pasiekimais tarp savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių. Šio tyrimo rezultatai taip pat patvirtina, kad nerealizuojančių gebėjimų paauglių geri santykiai su bendraklasiais, įrodantys, jog paaugliai yra socialūs, nepadedą arba nemotyvuoja jų realizuoti savo gebėjimų.

Kaip teigia Vianello, Robusto ir Anselmi (2010), sąmoningumas iš penkių didžiųjų asmenybės faktorių yra labiausiai susijęs su akademiniais pasiekimais ir numatant akademinius pasiekimus jis iš šių faktorių yra vienas reikšmingiausių. Žukauskienė ir Barkauskienė (2006) taip pat antrina, kad sąmoningumas siejasi su akademinio išsilavinimo siekimu – kuo jis aukštesnis, tuo pasiekimai didesni, nes jis siejasi su planavimo, organizavimo gebėjimais ir pasiekimų poreikiu, kas nėra būdinga žemo sąmoningumo asmenims, nes jie nesureikšmina pasiekimų, nėra ambicingi, gali jaustis neturintys tikslo, tačiau dažnai patys yra patenkinti savo menkais pasiekimais. Tai reiškia, kuo žemesnis mokinio sąmoningumas, tuo pasiekimai taip pat bus žemesni, nepriklausomai nuo gebėjimų lygio, o tai, panašu, būdinga šio tyrimo dalyviams.

Antra „Savivokos“ temos potėmė – „Gebėjimų ir pasiekimų nesutaptis kelia nuostabą, primena girdėtą suaugusiųjų nuomonę, nėra sureikšminama“. Tyrimo dalyviai akademineje srityje save vertino žodžiais, kuriuos girdėjo iš savo artimųjų ir ypač pedagogų. Paauglių nuomone, mokyklų pedagogai teigia, kad mokiniai galėtų mokytis geriau, bet dauguma tyrimo dalyvių netiki tuo arba nesureikšmina savo gebėjimų ir nesistengia dėti pastangų jiems realizuoti. Tik keli paaugliai, atlikus testą ir pakvietus sudalyvauti antroje tyrimo dalyje – interviu, nustebo, kad jų gebėjimai aukštesni nei pasiekimai. „*Negalvojau, kad tiek surinksiu. Labai dažnai man tai sakė pradinių klasių auklėtoja, dabartinių klasių auklėtoja, tėvai, socialinė, ką tik sutikdavau*“ (Rokas, 1:2). „*<...> tą patį pasakyty, ką ir tėvai, ir visi pažįstami, ir socialinė, kad gali geriau mokytis*“ (Rokas, 84:85). „*Tai kažkaip tikrai nustebau, nes tikrai nemaniau, kad taip bus, kad bus kur kas geriau*“ (Rima, 1:2). Visi kiti tyrimo dalyviai, atrode, kad žino, bet tiesiog nesureikšmina šio fakto, kad jų pasiekimai aukštesni nei gebėjimai. Jų nuomone pedagogai „*turbūt galvoja galiu, bet tingiu. Turbūt tą patį pagalvotų, nes kaip ir sakiau aš nesureikšminu to, kad būtent man reikia ir tikrai turiu tą išmokti. <...> taip yra visus metus, kuriuos aš mokausi, man taip yra*“ (Saulė, 172:176). Tyrimo dalyviai prisimena girdėję iš pedagogų: „*<...> kad galiu geriau, ne iš vieno šitą jau girdėjusi. Tai iš visų dalykų turbūt*“ (Ūla, 51:52). Jorio nuomone mokytojai jį mato kaip „*žmogų, kuris galėtų gauti geresnius pažymius ir geriau mokytis, jeigu*

netingėtų. Šitą tai žinau, kad jie taip apie mane galvoja, nes visada taip sako. Sako, jeigu aš norėčiau, tai galėčiau geriau mokytis. <...> Tiesiog, nežinau. Manęs tai neveikia“ (Joris, 92:95). Deja, tai paauglių nemotyvuoja realizuoti savo gebėjimų. Tik vienas tyrimo dalyvis, žinodamas apie savo gebėjimų nerealizavimą, išreiškia apgailėstą, kad jam nepavyksta realizuoti savo gebėjimų: „Aš moksluose kažkaip gal nuleidžiu savo jėgas, gal kažkaip ir pamažinu, nes aš galėčiau daugiau, bet neišnaudoju visko, ko galiu“ (Marius, 1:2). „Man žmonės sako, nu nenuvertink savęs, tu gali dar daugiau <...>, manau, kad aš neišnaudoju tų visų galimybių“ (Marius, 323:324). Apibendrinant galima teigti, kad dauguma tyrimo dalyvių realistiškai mato situaciją, supranta, girdi aplinkinius kalbant apie jų gebėjimų nerealizavimą, bet dėti daugiau pastangų ir realizuoti tų gebėjimų jie nenori, nemato prasmės, vengia arba jiems nepavyksta.

Temos „Savivoka“ trečia potėmė – „Žemus pasiekimus kildina iš tingėjimo, ryžto trūkumo“. Dauguma tyrimo dalyvių kaip priežastį dėl ko jie nerealizuoja savo gebėjimų mini savo tingėjimą. „Tai tiesiog būna, kad nenori mokytis, tingi pavyzdžiui... Visada galima išmokyti. Aš tiesiog labai nenoriu mokytis, labai tingiu ir man yra daug kitų veiklų. Tai aš geriau pamiegosiu, pabūsiu lauke su draugais ar šiaip ką nors nuveiksiu.“ (Ūla, 17:20); „<...> nes tiesiog pati nenoriu, pati tingiu, čia pačios mano sprendimas (liūdnei)“ (Ūla, 80). Tadas teigia, kad tingi tada, kai jam neįdomu ar, jo nuomone, nereikalinga: „Per komandinius [mokyklos užsiėmimus] aš esu įpratęs tingėti. <...> Jeigu man to nereikia, neįdomu, aš turbūt pasakysiu, kad einu kažko paieškoti ir užmigsiu [mokyklos]duše arba ant sofkučių antrame aukšte“ (Tadas, 97:100). Paaugliai teisinasi savo tingėjimu arba kartoja tai, ką girdi iš savo artimųjų ar pedagogų: „Labai aš tinginys esu labai didelis. Tiesiog labai aš tingiu. Tingus žmogus esu“ (Joris, 56:57). Saulė kalba panašiai: „Jeigu man nepatiks, man nesigaus, aš nesėdėsiu ir nekalsiu to, tai mokytojai turbūt galvoja, kad aš tiesiog tingiu. Tai turbūt ir auklėtoja pasakytų, kad aš galiu, bet tingiu“ (Saulė, 170:172). Kalbant apie namų darbų atlikimą, motyvacijos mokytis stoka pasireiškia taip pat tingėjimu: „Kažkur 9 val., <...> pastebiu dažniausiai kai jau yra vėlu, kad kažką aš nepadariau, kažko nepažiūrėjau, tada pasižiūriu viską, pasiruošiu pamokom, jeigu pasiruošiu, nes būna kartais, kad patingiu iš tikrujų“ (Marius, 33:35). Mokiniai kalba apie pasilepinimą kaip tingėjimą: „Nu tu turi to laisvo laiko <...>, bet dabar šiuo metu norisi biški patinginiaut, norisi biški save kartais palepint labiau. Tai dėl to, aš manau, tai tiesiog tu turi mažiau laiko tiems mokslams“ (Marius, 178:184). Minima ryžto stoka taip pat pasireiškianti tingėjimu: „Aš kažkada galvojau reikia kokį mėnesį dirbti stipriai, bet labai sunku man prisiruošt kažką, nes toks tinginys labai didelis“ (Domas, 102:103). „Išmokyti kiek reikia man. Man kažko labai daug nereikia, man nereikia būt pirmūnu, nu aišku būtu smagu. Nu visi žiūrėtų į mane kaip protingą, bet dėl to reikėtų stengtis, o aš tai biški tinginys esu... Nematau tokio tikslo“ (Domas, 53:55).

Šio tyrimo dalyviai savo žemus pasiekimus kildina iš tingėjimo, ryžto trūkumo, kas galimai reiškia silpną jų vidinę motyvaciją mokytis. Amerikiečių psichiatras Irvinas Yalomas apie tai sako, kad aiškinti žmogaus elgesį remiantis motyvacija – tolygu išlaisvinti jį nuo atsakomybės už savo veiksmus (Yalom, 2019). Vengianti asmenybė iš esmės vengia atsakomybės už jai patiktų talentų panaudojimą, taip ji atsisako kūrėjo laisvės tapti tuo, kuo gali tapti. Galimai nerealizuojantys gebėjimų paugliai taip racionalizuoja pasiteisindami tingėjimu ir tuo pačiu tiesiog vengia mokytis, o gal tiesiog dar ieško savęs ir nėra atradę savo tikrų įkvepiančių gyvenimo tikslų, kurių su užsidegimu norėtų siekti ir tuo pačiu realizuoti savo gebėjimus.

Kai kuriuose tyrimuose nustatyti žemesni nepakankamai pasiekiančių mokinių akademinės savivokos lygiai palyginus su pasiekiančiais, tačiau taip pat buvo nustatyta, kad gabūs nepakankamai savo gebėjimus realizuojantys mokiniai pasižymi žemesne bendra savęs samprata ar savęs vertinimu negu realizuojantys savo gebėjimus, bet jie nebūtinai pasižymi žemesniu akademinio savęs suvokimu (Flint & Ritchotte, 2012; Sparfeld, Schilling, & Rost, 2006). Šio tyrimo rezultatai patvirtina minėtų mokslininkų teiginį, nes dauguma paauglių pakankamai realistiškai suvokia save, girdi atsiliepimus apie savo gebėjimus akademinėje srityje, tačiau jų savivoka tiesiog neveikia jų motyvacijos mokytis. Anot Preckel ir Brunner (2015), analizuojant gebėjimų nerealizuojančių paauglių tyrimus, susijusius su jų savivoka, rezultatai nenuoseklūs. Snyder ir Linnenbrink-Garcia (2013) teigia, kad žmogaus vertės jausmui didžiausią įtaką daro sėkmės, tada jo savivertė padidėja, o nesėkmės savivertę sumažina. Kiekvienas besimokantysis turi savo mokymosi istoriją, formuojančią jo akademinę savivoką. Preckel ir Brunner (2015) pastebėjo, kad savivoka padeda realizuoti savo gebėjimus, tačiau tai tinka visiems jų tyrimuose dalyvavusiems nepilnamečiams išskyrus nerealizuojančius savo gebėjimų, nes jiems trūksta gebėjimų ar galimybių tinkamai save suvokti. Aš taip pat pritariu, kad tyrime dalyvavusiems paaugliams labai svarbus refleksijos procesas – jis gali pagerinti paauglių mokymosi rezultatus ir tuo pačiu pagerėtų jų savivoka, kaip teigia ir mokslininkas Lang (2016). Šio tyrimo rezultatai iš dalies patvirtina, kad tyrimo dalyviai pasižymi žemu savęs suvokimu, kaip teigia ir kai kurie mokslininkai (Flint & Ritchotte, 2012; Lang, 2016; Pezer et al., 2014, Šimonienė, 2014).

2. Mokymo(si) motyvai

Temos „Mokymo(si) motyvai“ pirmoji potėmė yra „Įdomumas, patrauklumas, suprantamumas, pritaikomumas, ryšys su gyvenimu“. Daugumai šio tyrimo dalyvių mokymosi motyvai yra tai, kas patinka ar yra įdomu ir tai, kas suprantama jiems: „*Man ta tema patiko ir dėl to, kad man ta tema buvo suprantama <...>, o kai supratau, tai mane dar labiau paskatino*“ (Marius, 505:508). Kai mokiniams

įdomu, jie išitraukia į mokymosi procesą ir jų mokymosi rezultatai gerėja: „Idomiau man, tai kai įdomu man, tai kažkaip ir geresni pažymiai eina. Parašiau, kaip supratau, ir gavau 10. Kai įdomu man tai aš paklausiau, supratau temą ir gavau. Kai man įdomu, tai ne, nereikia pastangų, kai man įdomu aš pats mokausi, be pastangų, pats“ (Domas, 175:177). Dalyko įdomumas, patikimas neleidžia mokiniams per pamokas nuobodžiauti ir net motyvuoja daryti namų darbus: „Priklauso nuo dalyko, kurį mokausi. Jei įdomiau, tai normaliai jaučiuosi, <...> dažniausiai tai ai nuobodu, beprasmiška“ (Arnas, 54:55). „Jeigu kas įdomu, kartais gerai ir namie pasižiūrėt. <...> Pavyzdžiui, man chemija patinka, tai praktiškai jeigu noriu kažką išmokyti, tai aš susikaupi ir išmokstu. Tiesiog yra labai mažai pamokų, kurios mane domina...“ (Joris, 18:21). „Jeigu įdomus dalykas, tai tiesiog paklausiu mokytojo arba draugų, jeigu neįdomus, tai tiesiog praleidžiu“ (Joris, 42:43). Savo gebėjimų nerealizavimą mažina tai, kas įdomu ir suprantama: „Ir tiesiog būna įdomios temos ir jas labai gerai išmokstu, o tos neįdomios man tiesiog, nu galvoji, kam to reikia, ir iš tikrųjų niekam nereikia, o vien dėl pažymio aš tikrai nerandu motyvacijos mokytis“ (Tadas, 10:12). „Nu ta prasme užtenka to, kad jeigu man tik įdomu, tai aš labai prisidėsiu daug“ (Tadas, 98:99). Mokiniai kalba, kad tai, kas juos domina mokykloje, jie išmokyti lengvai: „Viską klasėj sako, viską išmokstu ir viskas. Jo įdomu visai. [vardina dalykus] man patinka“ (Ūla, 52:53). „Man jeigu patinka pamokos, tai aš mokausi ir normaliai galiu išmokyti, o vat pamokos, kurios nepatinka, nu man nelenda į galvą tas, ką reikia dėl pažymių“ (Saulė, 2:3). Mokiniai pastebi, kad mokytojai savo dėstymu taip pat prisideda prie dalyko įdomumo: „Jei įdomiai pasakoja mokytojas, aš galiu iškart išmokyti. Man nesvarbu, ar aš būsiu neišsimiegojus, aš galiu klausyti ir jei man tai bus žiauriai įdomu ir aš tikrai išmoksiu tą dalyką“ (Saulė, 44:46). Mokiniai randa pasiteisinimą, kodėl jie neišmokyti temos, kurios nesupranta: „Nu jeigu tu nesupranti tos temos, tai kas tau trukdo išmokyti, tai tema, jeigu jinai tau nelenda į galvą, tai galbūt ne tavo“ (Saulė, 108:109). Svarbus mokymosi motyvas – pritaikomumas, ryšys su gyvenimu, dėl ko jie mokosi, įvardina: „Blanki idėja, kad galbūt man to prireiks ateityje“ (Arnas, 58). Paauglius skatina mokytis žinojimas, kad tai, ką išmoko, galės panaudoti gyvenime: „Kažkas buvo ir matematikoj, ir gyvenime, nes aš gyvenime tai prisiminiau ir tada matematikoj aš tai padariau, ir man iš tikrųjų tai labai patiko“ (Marius, 223:225). Kitą paauglį įkvepia mokytis: „Nu pavyzdžiui matematikos temas aš išmokstu pagrįdė tas, kurias aš matau nu bus įmanoma panaudoti gyvenime“ (Tadas, 159:161).

Temos „Mokymo(si) motyvai“ antra potėmė – „Mokytojo išigilinimas į savo dalyką – paaiškinimai – atsakymai į klausimus – pagyrimai – nukreipimas tinkama linkme – nevertinantis požiūris“. Nerealizuojantys savo gebėjimų mokiniai pastebi ryšį tarp konkretaus dalyko mokytojo ir jo dėstomo dalyko, tai yra jei mokiniui patinka mokytojo dalyko dėstymas, tai pradeda patikti ir dėstomas dalykas, o jei nepatinka mokytojo dėstymas, tai ir dalykas gali nebepatikti. „Man daug kas priklauso

nuo mokytojo. Pavyzdžiui tą pačią istoriją aš kai mokiausi kitoj mokykloj kažkiek metų, tai man ten buvo istorijos mokytoja labai stipri ir ji labai įdomiai pasakojo, žiauriai įdomiai ir pas mane ta istorija tikrai gerai sekdavosi, o kai atėjau čionais, man pasikeitė mokytojas ir mokytojas visiškai kitaip moko nei mano mokytoja. <...> ir man pavyzdžiui visiškai tuom nedomina, dėl to pavyzdžiui dabar negaliu pasakyti, kad visiškai nemoku istorijos, bet mane ji nedomina“ (Saulė, 46:53). Kita tyrimo dalyvė antrina: „Nuo mokytojo labai daug priklauso“ (Ūla, 67:68). Tyrimo dalyviai sutaria, kad: „Jeigu geras mokytojas, šitas irgi biški skatina geriau mokytis, bet dažniausiai būna nelabai geras mokytojas“. Paklausus, ar yra gerų mokytojų, atsako, kad yra: „Tiesiog gera. Draugiška. Praktiškai jie abudu susiriša, jei dalykas patinka ir mokytojas patinka, tai ir pamoka patinka. Jeigu pavyzdžiui dalykas patinka, bet mokytojas nepatinka, tai pradeda tas dalykas vis mažiau ir mažiau patikti, dėl to, kad mokytoja bloga būna“ (Joris, 123:129). Nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai jaučia naudą ir jiems padeda realizuoti savo gebėjimus tai, kad mokytojai gerai išaiškina ir atsako į jų klausimus. „Vieną dieną mūsų mokytojos nebuvo ir buvo kita, pavadavo ir aš supratau, kaip galima buvo paaiškinti lengvai. Priėjo prie lentos ir paaiškino žymiai aiškiau <...>, palengvina tai, kad tu kažko klausai, ji atsako. Mūsų mokytoja <...> ateina jau su balsu, nu kaip tu nesupranti, o aš nesuprantu, kad Jūs man pilnai neišaiškinot“ (Marius, 338:342). „Tiesiog paaiškino normaliai, nes kartais <...> mokytoja neaiškiai paaiškina temą“ (Domas, 173). „Aiškina per pamokas, atsako į klausimus, kai klausiu. Nežinau. Parodo gerą pavyzdį, kaip reikia daryti, paaiškina“ (Arnas, 92:93). „Padeda, jeigu kažko nesuprantu, ir paaiškina gerai ir aš tada galiu gerai išmokyti. <...> Nedaug tokių, kurie gerai paaiškina. Kelis kartus, tipo, jei ant lentos aiškina, duoda daugiau negu 1 pavyzdį ir iš tiesų išaiškina viską gerai, kad būtų aišku. Jo, yra tokių mokytojų, keli, nelabai didelis skaičius, kokie 3 – 4 sakyčiau“ (Joris, 130:134). „Jeigu paklausai, visada atsako, o ne atsako tipinę frazę: „Tu praeitais metais tai turėjai išmokyti“ <...> Ir jeigu klausai, tai paaiškina nepiktai“ (Tadas, 254:259). „Paaiškina, patikslina, jeigu padarau gerai, tai pasako, kad gerai padarei, šaunuolis, jeigu padarau blogai, tai paaiškina“ (Rokas, 112:113). „Visada ir paaiškina ir atskirai, jeigu reikia“ (Saulė, 194:195). Kai kuriuos tyrimo dalyvius motyvuoja mokytis mokytojų dėmesys, pagyrimai: „Tada gauni pagyrimų iš mokytojų (liūdnei)“ (Ūla, 23).

Temos „Mokymo(si) motyvai“ trečia potėmė – „Tėvų parama padeda mokytis“. Paauglių, nerealizuojančių savo gebėjimų, nuomone, jiems besimokant padeda tėvų parama, o tiksliau emocinė, informacinė ir instrumentinė parama. Kai kuriems mokiniamis svarbu nenuvilti tėvų, svarbu, kad tėvai didžiutęsi jais: „Pagrinde mane mama skatina. Žinau, kad turi mokytis dėl savęs, ne dėl kažkieno kito, tai yra svarbu, bet iš tikrųjų norisi taip, kad nenoriu labai nuvilt mamos“. <...> „Bet noriu, kad mamą iš tikrųjų nustebinčiau, <...> noriu, kad jinai didžiutęsi manimi“ (Marius, 148:155). Emocinė parama,

kurią jaučia ir gauna paaugliai, jų nuomone, jiems padeda mokymosi procese: „*Palaiiko, ir žino, kad aš noriu ten stoti, ir profesijas mano žino, ir tikrai palaiko, ir sako stengtis, motyvuoja tam. <...> jie gerbia mano sprendimą ir palaiko tą. Jie man padeda, nes palaiko, man tas labai padeda ir patinka. <...> jeigu paprašyčiau pagalbos pavyzdžiui tam dalykui, kurio man reikės, kad aš įstočiau tenais, kur noriu, jie tikrai man padėtų, kiek galėtų*“ (Saulė, 155:164). Kartais emocinė parama pasireiškia siekiu pralinksminėti paauglį mokymosi procese: „*Tai mama mėgsta dažnai pasakyt kažką linksmo, apie tam tikrą mokslą. Kai pasako ką nors linksmo, aš prisimenu tą mokslą. Ir iš tikrųjų tai linksma ir man gyvenime to reikės, bet koks tai būtų mokslas, bet jinau labiau iš tos pusės žiūri, kad aš matyčiau, kad man irgi būtų linksma*“ (Marius, 280:283). Kartais emocinė parama pasireiškia pagyrimais: „*Dalyvavau konkurse ir laimėjau 1 vietą. <...> Tai mama gyrė dėl to ir tėtis ir šiaip, jei kokį geresnį pažymį gaunu iš tam tikrų dalykų, kurių ne taip labai gerai sekasi, tai irgi pasako, nu irgi taip pagiria abudu tėvai*“ (Rima, 92:95). Toliau pateikiamas informacinės paramos, kuri pasireiškia patarimų gavimo forma, pavyzdys: „*Jinau [mama] kartais pataria, nemeluojau. <...> jisai [tėtis] man pataria labiau. <...> paskatina labiau, bet ir mama būna paskatina. Jisai žino, kad aš nepergeriausiai mokausi, nu sako: „Jei tu gavai iš kažko blogą pažymį, tai galbūt tau reikia likti po pamokų su mokytoju pasitart.“ <...> pataria iš tos pusės, kad kas būtų, jei aš nueičiau pas mokytoją papildomai pasimokyt. Pasako iškart jo patirtį, kaip jam padėjo. Jis nueidavo pas mokytojus ir jam tai padėdavo*“ (Marius, 311:321). Štai pagalbos su namų darbais pavyzdys: „*Prisėda. Jeigu kokios temos arba rusų nesuprantu kažkotai, tai mama ateina su manim padaro, padeda suprast*“ (Joris, 78:79). Paaugliams padeda kitų priminimai: „*Nebent primintų, ką reikia išsitaistyti ir viskas. Va šitas padėtų, o kitkas kenkia*“ (Tadas, 218:219). „*Skatina...<...>. Padeda. Jeigu būna, kad pamirštu, tai primena*“ (Rokas, 79:81). Taip pat tyrimo dalyviai mini instrumentinę paramą, kaip tinkamą pagalbinę priemonę: „*Paskatos. Pavyzdžiui kompo davimas, kai gaunu gerą pažymį ir panašiai*“ (Joris, 80); „*Leidžia į šitą mokyklą. [Vaikinas perėjo iš vienos mokyklos į kitą.]*“ (Tadas, 213).

Šimonienė (2014) teigia, kad paaugliai, nesuprantantys mokyklos užduočių, praranda motyvaciją mokytis. Šio tyrimo rezultatai tai patvirtina, nes daugumai šio tyrimo dalyvių suprantamumas taip pat yra svarbus mokymosi motyvas. Kai kurie mokslininkai kaip pagrindinį veiksnį dėl paauglių gebėjimų nerealizavimo išskiria mokyklos veiksnius, tokius kaip santykis tarp mokinio ir mokytojo (Lang, 2016; Normaan et al., 2016; Šimonienė, 2014). Lang (2016) teigia, kad siekiant pagerinti nerealizuojančių savo gebėjimų nepilnamečių rezultatus labai svarbus šiltas emocinis klimatas mokymosi procese, kuris leistų mokiniams laisvai reikšti savo nuomonę ir kurti gerą santykį tarp mokinio ir mokytojo. Šio tyrimo rezultatai patvirtina šiuos mokslininkų teiginius, nes nerealizuojantys savo gebėjimų mokiniai pastebi ryšį tarp konkretaus dalyko mokytojo ir jo dėstomo

dalyko, tai yra jei mokiniui patinka mokytojas, tai pradeda patikti ir dėstomas dalykas, o jei nepatinka mokytojas, tai ir dalykas nebeatinka, nesinori jo mokytis. Tai susiję su mokytojo įsigiliniu į savo dalyką, sugebėjimu gerai paaiškinti, nepiktai, ramiai atsakyti į mokinių klausimus, pagirti ar nukreipti tinkama linkme ir ypač svarbus draugiškas, nevertinantis požiūris ir bendravimo tonas. Hwang ir kiti mokslininkai (2014) antrina, teigdami, kad dauguma tyrimo dalyvių gavę emocinio palaikymo iš mokytojų tapo atkaklesni mokymosi procese. Tad, kaip jau minėta, emocinė parama ir iš tėvų, ir iš mokytojų gali padėti padidinti savivertę ir paskatinti realizuoti savo gebėjimus. Be to, kaip jau minėta, Hwang ir kiti bendraautoriai kalba apie informacinės paramos, kai iš profesionalo gaunamas grįžtamasis ryšys, padedantis besimokantiems asmenims realizuoti savo gebėjimus, svarbą. Šio tyrimo rezultatai tai patvirtina, nes nerealizuojantiems gebėjimų labai svarbus mokytojų geras išaiškinimas ir atsakymai į klausimus. Kitas svarbus šiame tyrime dalyvavusių gebėjimų nerealizuojančių paauglių motyvas mokytis – mokytojų ir tėvų subtilus „pastoliavimas“ – tai individuali pagalba mokantis. Suaugusieji stato vaiko raidos pastolius – tai prie vaiko individualių reikmių pritaikyta pagalbos mokantis strategija (Berk & Winsler, 2002).

3. Mokymo(si) tikslai

Nerealizuojantiems savo gebėjimų paaugliams jų mokymosi tikslai yra labai sunkiai apibūdinami, nes jie skirtingi: vieni iš gyvenimiškos perspektyvos, o kiti iš akademinės. Daugumos šio tyrimo dalyvių mokymosi tikslai neaukšti ir ne itin įkvepiantys mokytis, gal todėl jie neįkvepia jų realizuoti savo gebėjimų. Vienas tyrimo dalyvis, paklausus jo apie mokymosi tikslus, mini su mokslais nesusijusį, tačiau su jo gyvenimu susijusį tikslą: „*Man mokytis nepatinka. <...> Man ateity tikslas vienas, kad negyvent vienam. Čia vienintelis mano tikslas. Labai jaučiu, kad būtų vieniša gyvent vienam*“ (Domas, 56:65). Kitas tyrimo dalyvis taip pat mini neaukštus mokymosi tikslus: „*Teigiamas pažymys. Kol teigiamas, tol tikslas pasiektas. Gaunu daug neigiamų, tai jei gaunu teigiamą džiaugiuos. Kartais pagalvoju, kur galėčiau, kur man sekasi, kur sugebėčiau įstot ir mokytis ir profesijos siekt, kartais pagalvoju, bet nelabai žiūriu rimtai, dar ne laikas [tyrimo dalyvis – aštuntokas] po kol kas profesijos ieškot*“ (Joris, 58:61). Dauguma tyrimo dalyvių mokymosi tikslus sieja su labai artima ateitimi, tačiau iš akademinės perspektyvos: „*Pavyzdžiui va dabar aš turiu mokytis, kad mane priimtų į gimnaziją*“ (Rokas, 38). Mokymosi tikslai dažnai apsiriboja mokyklos baigimu: „*Kažkiek vis tiek noriu tos geros ateities. Vis tiek reikia pabaigti. <...> Svarbiausia baigti mokyklą, 12 klasių. Nu bet ar aš dėl to labai stengsiuos, abejoju. Kažkaip praslysiu*“ (Tadas, 143:145). Dauguma tyrimo dalyvių, nerealizuojančių savo gebėjimų, neturi ateities vizijos, kur jie norėtų po mokyklos stoti ir mokytis,

kokių profesijų siekti, jų tikslai apsiriboja mokyklos baigimu ir ne itin įkvepiančiais ateities tikslais: „Nu mokymosi tikslas tai galbūt gerai baigti nu tuos egzaminus ką pasirinksiu, galbūt tai“ (Rima, 63:64). „Nu taip, kad gausiu geresnį pažymį, bus geresni pusmečiai, galėsiu gal kur nors mokėdama kur nors įstoti kur nors geriau“ (Ūla, 24:25). Kai kurie tyrimo dalyviai jau pagalvoja apie tai, kas bus po mokyklos, bet labai abstrakčiai: „Aš norėčiau kažkur per vidurį būt, bet ne į profesinę stot. Aš norėčiau stot į normalius universitetus“ (Marius, 321:322). Abstraktumas jaučiamas kalbant ir apie tai, ko jie siekia: „Pabaigt mokyklą... Gerai ar bent jau plius minus gerai. Nežinau, nėra numatyto standarto, tiesiog plius minus gerai... Tai bus geriau nei blogai, blogiau nei gerai, tai bus plius minus gerai. Nu ir tada būsiu pabaigęs mokyklą. Nu tai toliau stosis į universitetą... Įstosi su plius minus gerai turbūt... Įsitikinęs... Nu planas toks“ (Arnas, 61:64). Realiausi mokymosi tikslai yra vienintelės tyrimo dalyvės, kuri turi planą A, planą B ir planą C, tuo pačiu svarbu paminėti, kad ji yra mažiausiai nerealizuojanti savo gebėjimų, lyginant visus devynis savo gebėjimų nerealizuojančius tyrimo dalyvius: „Jo, aš turiu keletą norų, kur stot, ir tikrai turiu užsibrėžtą tikslą jau kelis metus, tikrai ne du ir ne tris, jau daug metų. Noriu stot į [minima konkreti specialybė], bet <...> man trukdo [mokyklos ugdymo dalykas], nes aš nelabai sugebu, nesuprantu formulių, bet vis tiek rinksiuos 11 klasėj, nes ji man šiaip patinka ir žiūrėsiu, jei gerai gausis, tai gal papildomai eisiu, galima stengtis, nes aš noriu. Antras galbūt norėčiau į [minima kita profesija] stoti, nes man šiaip patinka irgi tas darbas, bet irgi su [minimas kitas ugdymo dalykas] nesiseka, tai vat irgi reiks mąstyti tarp šių 2 dalykų. O jeigu nei ten, nei ten nepavyksta, tai tada stosis į maišytą profesiją, tai noriu eiti į <...>. Šiaip dabar tikslas didžiausias ir kurį tikrai dabar galėčiau drąsiai pasiekt turbūt va šitas trečias, bet nu va dar pora metų ir tada reiks žiūrėt, kas labiau seksis, nes noriu ir ten, ir ten“ (Saulė, 110:118). Saulė pati puikiai supranta, kad realistiškai ir labai konkretūs jos tikslai ją pačią įkvepia bei sustiprina jos norą mokytis ir siekti savo tikslų: „Nu galbūt va tais tikslais ir padedu, nes aš žinau, kad aš noriu tenais ir man tas noras galbūt padeda mokytis, nes aš žinau, kad aš noriu ir aš žinau, kad jeigu aš neišmoksiu, tai to ir nebus. <...> tai galbūt tas noras mane ir paskatina greičiausiai“ (Saulė, 119:122).

Dauguma tyrimo dalyvių nesureikšmina pasiekimų (pažymių): „Man jeigu patinka pamokos, tai aš mokausi ir normaliai galiu išmokyti, o vat pamokos, kurios nepatinka, nu man nelenda į galvą tas, ką reikia dėl pažymių“ (Saulė, 2:3). „Man pažymys tiesiog pažymys. Man žinios yra visiškai atskirai“ (Saulė, 15). „Jeigu man nepavyksta, tai aš jau būnu nusiteikęs gauti prastą pažymį ir jo nesureikšminu <...>. Ir tikrai nesinervuoju kaip daugelis, kurie mokosi dešimtukais, man tikrai tas nėra labai baisu ir nėra katastrofa gauti blogą pažymį, sakiau man pažymys yra tiktais pažymys. Irgi nesureikšminu aš to“ (Saulė, 97:102). Tadas antrina: „Būna įdomios temos ir jas labai gerai išmoku, o tos neįdomios man tiesiog, nu galvoji, kam to reikia, ir iš tikrųjų niekam nereikia, o vien dėl pažymio aš tikrai nerandu

motyvacijos mokytis. Ta prasme man pažymys. Čia kitiems oi turėsiu gerą pažymį, viskas mano gyvenime bus gerai, [nusiukeikia] tiesiog taip nebūna. Ne taip veikia. Nežinau kaip, bet tikrai ne taip. Tiesiog ne. Tiesiog tik dėl pažymio iškali <...> iškali, gauni pažymį ir pamiršti <...>, aš to nedarau, nes tai yra tiesiog laiko švaistymas“ (Tadas, 11:16). Marius teigia panašiai, kad jo nemotyvuoja mokytis pažymiais: „Kai pažymiai yra nu mažiau galvoju, na, tie pažymiai yra tiesiog tam, kad gautum gerą pažymį ir nu nelabai kartais apsimoka taip mokytis, labai stengtis“ (Marius, 5:6). Joris kalbėdamas apie pasiekimus su šypsena pasakoja: „Jei vidurkis nėra neigiamas, tol gerai (juokiasi). Jeigu nenumuša. Kol teigiamas, tol gerai. <...> O jei iš dalyko, kurio nesuprantu arba nepatinka, gaunu žemą pažymį, tai neimu į širdį“ (Joris, 45:49). Apie mokyklos įvertinimus kitas tyrimo dalyvis pasakoja taip: „Aš esu gavęs gerą pažymį už tai, kad pasirodžiau per pamoką, esu gavęs pažymį už tai, kad ten mokiausi 20 valandų <...>. Aš gaunu pažymį ne dėl to, kad aš kažką darau, o tiesiog nuo mokytojo nuotaikos labiau priklauso. Pažymiai visiškai už atsitiktinius dalykus rašomi <...>. Vieną dieną galėjo neit į pamoką ir visi, kurie atėjo, 10-ukus gavo“ (Arnas, 97:102). Dauguma tyrimo dalyvių nesureiškina pažymio, bet visgi mokiniams svarbu gauti teigiamą pažymį, kad galėtų mokytis toliau: „Nu man svarbu, kad gauti 4 ir daugiau, tada praeinu ir nebereikia man apie tai daugiau galvoti“ (Domas, 44:45).

Anot Bagdono ir Bliumo (2019), sėkmingiausias mokymasis yra tada, kai pagrįstas teigiama motyvacija, mokymosi svarbos suvokimu ir tikslo, kurio siekiama, turėjimu. Šio tyrimo rezultatai tai patvirtina, tik neigiamai, nes tyrimo dalyviai, nerealizuojantys savo gebėjimų, būtent ir pasižymi silpna motyvacija, mokymosi svarbos, prasmės suvokimo trūkumu ir neaukštais tikslais. Dauguma tyrimo dalyvių, nerealizuojančių savo gebėjimų, neturi ateities vizijos, kur jie norėtų po mokyklos stoti ir mokytis, kokių profesijų siekti, jų tikslai apsiriboja mokyklos baigimu ir gana abstrakčiais tikslais. Tai patvirtina ir kiti mokslininkai, kurie teigia, kad moksleiviai, nerealizuojantys savo gebėjimų, atsiliko nuo moksleivių su aukštais mokymosi rezultatais, nes buvo išsikėlę žemesnius mokymosi tikslus (Inieta et al., 2017; Preckel & Brunner, 2015; Lang, 2016; Reyes et al., 2012). Mokslininkų teigimu, paaugliams labai svarbu sąmoningai nusistatyti savo tikslus, nes tikslas turi įtakos rezultatyvumui: nukreipia dėmesį ir pastangas į tikslą atitinkančią veiklą; aukštų tikslų išsikėlimas suteikia energijos, tad tokie tikslai skatina dėti daugiau pastangų nei žemi tikslai; didina atkaklumą; skatina su užduotimi susijusių žinių įgijimą, strategijų atradimą ir panaudojimą. Mokslininkų nustatyta, kad vien tik tikslų turėjimas stipriai koreliuoja su teigiamu poveikiu tų tikslų įgyvendinimui (Morisano & Shore, 2010). Anot Lang (2016), aktyvus mokinių įsitraukimas į mokymosi procesą yra būtinas akademinų rezultatų pagrindas. Lang taip pat sukūrė užduotis, kurios padėjo pagerinti nerealizuojančiųjų įsitraukimą ir rezultatus. Pirmiausia tai buvo labai individualios užduotys, tokios kaip kiekvieno nepilnamečio

individualaus realaus gyvenimo tikslo nustatymas ir išsiaiškinimas, ar mokslai padės tą tikslą pasiekti, prieš tai užduodant daug asmeninių klausimų apie patį nepilnametį ir jo požiūrį į mokymąsi.

4. Optimalios mokymo(si) aplinkybės

Temos „Optimalios mokymo(si) aplinkybės“ pirmoji potėmė – „Tinkama aplinka – įdieniaus“. Tyrimo dalyviai mini miego svarbą mokymuisi, dėmesio valdymui: „*Iš tikrųjų labai dievinu miegą. <...> dažniausiai grįžtu po mokyklos ir labai mėgstu pamiegot*“ (Saulė, 128:129). Daugumai tyrimo dalyvių ir būtent vaikinams pastebėtas sutrikęs miego režimas, dėl ko rytai mokykloje tampa neproduktyvūs, sunku sutelkti dėmesį į mokslą, vaikinai jaučiasi mieguisti, nes vėlai eina miegoti: „*<...> mieguistas esu iš pačio ryto, nes nu vėlokai einu miegoti (juokiasi). <...> 1 – 2 val., būna, kad vėliau, bet maždaug stengiuosi, kad būtų 1 val. <...> Keliuosi 07:00–07:15*“ (Marius, 45:47). Apie sunkumus susikaupti klasėje dėl vėlyvo ėjimo miegoti mokiniai pasakoja: „*Atsikeliu, pusiau miegodamas nueinu į mokyklą, kokias dar 2 pamokas pusiau miegu, kada atsibundu pradėdau kažką daryt, tiesiog nelabai kartais suprantu temos ir pasimetu. Nublūdiuju. <...> Per pirmą dar miegu. (juokiasi) Per antrą kaip ir atsikėlęs jau būnu, jeigu nepramiegu dar pusės tos pamokos. Trečią – jau galiu mokytis*“ (Joris, 3:8). „*Aš neužmiegu, vakare neužmiegu iki 1–2 val.*“ (Joris, 16:17). „*Ryte aš žiauriai noriu miego, negaliu nieko daryti, tik miego traukia*“ (Domas, 11:12). Daugumai tyrimo dalyvių darbingas laikas mokykloje prasideda „*gal kažkur po 10 val., nes būnu biški jau pabudęs, jau pradėdau mąstyti geriau*“ (Domas, 17:18). Kai kurių tyrimo dalyvių dienvakarės iš viso nenusakomos, režimas labai sutrikęs: „*Tos mano dienos labai nevienodos... Nu aš atsikeliu ryte arba aš nemiegojau naktį, taigi aš neatsikeliu arba aš jau pabudęs ir tada, jeigu aš neatsikeliu ir aš jau pabudęs, tada aš darysiu pamokas ryte arba ne arba aš atsikeliu ryte ir pamokos padarytos iš praeitos dienos ir tada aš einu į mokyklą. <...> Paskui grįžtu ir tada galbūt aš pavargęs ir einu miegot <...> arba neinu*“ (Arnas, 14:20). „*Nuėjau labai vėlai miegoti. <...> 2 drąsiai nuėjau miegoti. Atsikėliau 7, tai čia 5 val. miegas, bet šiaip labai energingas buvau. Po to <...> užsnūdau 25 minutėm <...>, pagrinde visą naktį skaitau nuo 11 val. <...>, visą parą nemiegojau ir galvojau, ai. <...> į mokyklą nuėjau, net nežinau, kaip nuėjau, nes jei būčiau bet kur nukritęs, užmigčiau iškart*“ (Tadas, 65:80). Mokiniai ir pyksta, ir supranta, kad sutrikęs režimas jiems trukdo realizuoti savo gebėjimus: „*Gaudavau blogą pažymį, aš pykdavau, nepažiūrėdavau, dėl ko aš gaudavau blogą pažymį, iš tikrųjų galbūt todėl, kad nepasimokydavau, gal būt dėl to, kad vėlai nuėjau miegot ir man nebūdavo tai galvoj, jei iš pačio ryto būdavo kontrolinis*“ (Marius, 137:139).

Antra temos „Optimalios mokymo(si) aplinkybės“ potėmė – „Tylos ir ramybės atmosferoje“. Nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai, atsakydami į klausimą, kur geriausia mokytis, minėjo tokią vietą, kur svarbiausia, kad niekas neblaškytų, nesvarbu, ar tai namai, ar mokykla: „*Mokykloj, jeigu ramu, arba namie, jei ramu. Tiesiog tylu. Per pamoką, kai ramiau, kai mokytoja labiau kontroliuoja, tiesiog tylos labiau reikalauja. Tyla padeda*“ (Arnas, 33:34). „*Man lengviau mokykloj mokytis, bet ramioj, kažkur, kur yra ramu, nes kur yra trukšmas man nepatinka. Nors pats esu išdykęs, bet vis tiek man nepatinka triukšmas*“ (Marius, 62:63). Paaugliams mokykloje susikaupti padeda tylą: „<...> *jei man būna per triukšminga, aš einu į tokį kambarį. Ten yra labai tylu*“ (Tadas, 94:95). „*Aš pas ją [socialinę darbuotoją] padarydavau tuos pačius namų darbus, aš darydavau mokykloj ir aš jausdavausi kažkaip geriau, nes namuose vis kažkas blaško*“ (Marius, 348:349). Kai kuriems lengviau valdyti savo dėmesį, susikaupti mokslams namuose: „<...> *jei kokį tekstą reikia išmokyti, tai namuose, nes mokykloje man tai tiesiog neįmanoma, nes visi ten kalba arba dar kažką ir panašiai. O namuose tylu, nebent tyli muzika groja, va tada gerai*“ (Rokas, 13:15). „*Namie savo kambarį, kad niekas netrukdytų. Na pavyzdžiui klasėj tai klasiokai gali šnekėtis*“ (Ūla, 13:14).

Trečia temos „Optimalios mokymosi aplinkybės“ potėmė – „Geriausia mokytis vienam (-ai)“. Dauguma tyrimo dalyvių teigia, kad geriausia mokytis vieniems: „*Vienai*“ (Rima, 31), „*vienam*“ (Tadas, 89), „*vienam*“ (Rokas, 16), „*vienai*“ (Ūla, 15). „*Tikrai vienai geriausia, nieks netrukdo, neblaško ir tada gražiai ir svarbiausia greitai tada išmokstu. Ir greitai tada išmokstu jeigu viena, su drauge arba su klasioko, tai vis tiek tą dėmesį nukreipia ir tada vėl viską išnauja ir tada pamiršti ir užmiršti, nu man geriausia vienai mokytis*“ (Saulė, 66:68). Kitas paauglys pritaria, kad geriausiai vienam, nebent su asmeniniu mokytoju: „*Nepatinka grupėj, <...> ir nieko iš to, kad ten dviese dirbi. Geriausia vienam. <...> Geriausiai tai turbūt su mokytoju, jeigu turėtum kokį asmeninį mokytoją*“ (Arnas, 48:51). Pastebėtina, kad kuo didesnis paauglių gebėjimų nerealizavimo lygis, tuo jie dažniau renkasi mokytis ne vieni – gal tai susiję su tuo, kad reikalinga nuolatinė pagalba iš šalies: „*Su klasioku*“ (Marius, 75:77), „*Su draugu mokytis įdomiau*“ (Joris, 30), „*Su grupele manau geriausia*“ (Domas, 27).

Daugumai tyrimo dalyvių ir būtent visiems vaikinams, pastebėta, kad tinkama aplinka mokytis yra įdieniajus. Lufi, Tzischinsky ir Hadar (2011), atlikę Izraelio mokykloje tyrimą, primygtinai siūlo vidurinių mokyklų administracijai apsvarstyti galimybę pavėlinti mokykloje pamokų pradžios laiką. Toks pokytis galėtų pailginti miego trukmę maždaug viena valanda, pagerinti dėmesį, sumažinti klaidų skaičių (dėmesio ir impulsyvumo) ir padidinti užduočių atlikimo greitį.

Alfonsi, Scarpelli, D’Atri, Stella, G. ir De Gennaro (2020), apžvelgę 918 straipsnių apie miego trūkumą, paauglystę ir akademinę veiklą, nustatė, kad paauglių miego trukmė yra nepakankama, o sutrikęs paauglių miego režimas kelia nerimą, nes didina paauglių sveikatos problemas. Remiantis

empiriniais tyrimais, daugelis medicinos organizacijų, įskaitant Amerikos miego medicinos akademiją, Amerikos pediatrijos akademiją, Miego tyrimų draugiją, rekomenduoja 13 – 18 metų paaugliams reguliariai miegoti nuo 8 – 10 val. per naktį. Paaugliams, ypač vaikinams skirtingose šalyse, neatsižvelgiant į kultūrinius skirtumus visame pasaulyje, nustatytas biologinis polinkis eiti miegoti ir keltis vėliau. Epidemiologiniai tyrimai atlikti paaugliams Europoje, Azijoje ir Amerikoje rodo, kad daugeliui paauglių miego nepakanka, dėl ko atsiranda mieguistumas dienos metu. Sutrikus paauglių miego kiekybei ir kokybei, sutrinka paauglių gebėjimų realizavimas. Tuo remiantis vis daugiau pasaulio mokyklų pradeda įgyvendinti pavėlinto pamokų pradžios laiko programas, kad neutralizuotų neigiamą šio reiškinio poveikį. Nepakankamas miegas paauglystėje susijęs su daugybe neigiamų pasekmių, tarp kurių – ir žemesni akademiniai rezultatai. Dėl miego trūkumo pablogėja neurokognityvinės funkcijos, tokios kaip atmintis, dėmesys, ir vykdomosios funkcijos. Natūralu, kad šis žalingas poveikis kognityvinei veiklai taip pat kenkia akademinėi veiklai. Tuo remiantis Amerikos pediatrijos akademija rekomenduoja vidurinėse ir aukštosiose mokyklose ugdymą pradėti ne anksčiau nei 8.30 val., kad būtų tinkamai patenkinti moksleivių miego poreikiai. Jau yra atlikta tyrimų mokyklose, kuriose pamokų pradžios laikas pavėlintas iki 10 val. Po tyrimo pastebėta, kad sumažėjo paauglių pamokų praleidinėjimas, galimai dėl pramiegojimo, ir labai pagerėjo jų akademinė veikla. Mieguistumo problema – polinkis užmigti ir miegoti mokyklos valandomis – akivaizdžiai neigiamai veikia paauglių akademinę sėkmę. Pamokų pradžios laiko vėlinimas – tai veiksmingas būdas padidinti mokinių budrumą, sumažinant mieguistumą. Mokslininkai mini, kad dėmesys ir budrumas yra glaudžiai susiję su mokykloje įsisavinamais gebėjimais ir pažintinėmis funkcijomis, taigi ir su gebėjimų realizavimu.

5. Kas trikdo mokymą(si)

Penktos temos „Kas trikdo mokymą(si)“ pirma potėmė – „Nuvertinantis mokytojų požiūris, nepasitikėjimas ir didelis kiekis namų darbų“. Visa tai trikdo paauglių mokymąsi. Mokytojo reagavimas pykčiu į mokinių nemokėjimą nepadeda jiems mokytis: „*Jeigu paklausi <...> atsako tipinę frazę: „Tu praeitais metais tai turėjai išmolti.“ Kiekvieną kartą, jeigu paklausdavau praeito kurso, ai, tai šito 6 klasėj turėjai išmolti. <...> Ir jeigu klausai, tai paaiškina nepiktai, ne kaip buvusioj mokykloj. O buvusioj jei vieną kartą, antrą, trečią paklausi ir tokį šūdą gauni, tai tada tikrai nebeklausi“* (Tadas, 254:260). Pasekmės nemėgstamo mokytojo ir jo dėstomo dalyko jaučiamos ilgai ir ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų: „*Mes vienintelio dalyko kabinete blogai jausdavomės, tai šios mokytojos kabinete. <...> drebėdavai. Tu bijodavai į klasę ateit, tu bijodavai, kad ant tavęs mokytoja staugs. Būdavo taip,*

kad ant tavęs staugdavo mokytoja, ji tiesiog negalėdavo išreikšti kitaip to ką ji nori pasakyti. Jinai nu pykdavo ant mokinių, kurie nemoka, nu gerai jei yra, kad tu nepadarei namų darbų, bet būdavo baisu. <...> klasiokė <...> vos ne kas antrą pamoką verkdavo. <...> Mes vieną pamoką paklausėm: „Mokytoja, kodėl jūs nerėkiant šią pamoką?“ (juokiasi) Mokytoja sako: „Tuoj palaukit, tuoj užrėksiu.“ Dabar jau pasijuokiam iš to, bet 6 – 7 klasėj buvo oi baisu. <...> Jei manęs ko nors užklausia rusiškai, man būna toks pat momentas, kaip rusų pamokoj. Tai man širdis vos ne pompuoja. <...> jeigu reiktų rusų kalbėt, tai ne“ (Marius, 471:482). Mokytojai nepadeda mokytis, kai netiki, nepasitiki, nepastebi arba užduoda per daug kontrolinių ir namų darbų: „Gal mokytojai geriau gali daugiau pasitikėti, nes būna labai nepasitiki. <...> Va būna mokytojai nepasitiki. Vat sakai, vakar nebuvai mokykloje, nes iš tikrųjų buvo blogai, o mokytojas sako: „Nu pramiegojai 100 proc.“ (Saulė, 200:209). Vienas mokinys jaučiasi kai kurių mokytojų apleistas, nepastebimas klasėje: „Jie [mokytojai] praktiškai mane... Palieka mane, pradeda ignoruot, nes aš nelabai mokausi, kartais prasėdžiu. Jeigu ignoroja mane, tai aš dar labiau pradedu tingėt, tai aš žinau, kad jiems aš neįdomus ir jie nesivargins man aiškint. Taip dažniausiai ir būna. Kaip per matematiką pakėliau ranką ir mokytoja priėjo prie manęs tik po 15 minučių, nors jinai (piktai) aiškiai ne vieną kartą mane pamatė, kad aš pusę pamokos ranką iškėlęs laikiau. Tiesiog aš suprantu, kad pasidavė ant manęs, ir aš pasiduodu ant pamokos“ (Joris, 136:142). Mokinius piktina mokytojų nepasitikėjimas jais: „<...> aš gerai mokėjau tą temą, iš tikrųjų daugiau skyriau jai laiko ir tą temą gerai labai supratau. Ir tiesiog mokytojai sako: „Žiūrėk, gal tu nuo kažko nusirašei“ (Marius, 501:503). Kai kuriems jų trūksta mokytojų teigiamo dėmesio, tikėjimo jais, pastebėjimo jų gerai atliekamo darbo: „Galbūt tas pats mokytojų požiūris, tai pavyzdžiui jei kažką geriau padarai, jie nekreipia į tai dėmesio, žiūri tik į tuos vaikus, kurie kur kas geriau mokinasi. <...> Pavyzdžiui tu geriau kažką padarai, tiesiog mokytojai tuo netiki, kad tu tai padarai ir tiesiog nu visiškai dėmesio nekreipia, kaip ir viskas. Tai čia kartais tokia motyvacija dingsta mokintis tą dalyką“ (Rima, 58:62); „Tai kai kurie tikrai rodo, deda į tave viltis, rodo, kaip geriau padaryti, o kai kurie mokytojai, tiesiog gauni geresnį pažymį, jie nekreipia į tave dėmesio, jei gavai, tai gavai, kitą kartą nebegausi. Tiesiog tave į šalį nustumia“ (Rima, 188:191). Dalis tyrimo dalyvių mano, kad didelis kiekis namų darbų nepadeda jiems geriau mokytis ir norėtų, kad mokytojai namų darbų užduotų mažiau: „Daug namų darbų neužduotų“ (Rokas, 114). „Neužduot namų darbų“ (Arnas, 94). „Mažiau kontrolinių, mažiau namų darbų“ (Tadas, 264:265). „Galbūt tiek daug namų darbų neužduot, nes vis tiek ne visi daro ir ne visi stengiasi, tai gal būt geriau klasėj tuos dalykus padaryt, nes jie tiesiog lieka pamiršti“ (Ūla, 69:70).

Kadangi mokinių gebėjimai yra tik silpnas potencialas jų pasiekimams ateityje, tai iškyla nuolatinė rizika, kad jie bus neatskleisti (Flint & Ritchotte, 2012). Nuvertinantis mokytojų požiūris,

reagavimas pykčiu į nemokėjimą, nepasitikėjimas ir didelis kiekis namų darbų nepadedą nerealizuojantiems savo gebėjimų paaugliams mokytis, nes visa tai sukelia jiems neigiamų emocijų, o tada jie prarandą motyvaciją mokytis. Silickienė (2005) antrina, kad vis dar pasitaiko mokytojų smurto atvejų prieš mokinius. Konfliktai su mokytojais ilgesniam ar trumpesniam laikui sukelia epizodinį nenorą mokytis. Kai santykiai su pedagogu tampa itin įtempti, mokiniai nebenori su juo susitikti, atlikti jo užduodamų užduočių, eiti į jo pamokas. Jo dėstomas dalykas praranda patrauklumą ir gali mokiniams pasirodyti nebereikalingas. Tai patvirtina ir Hascher (2010), teigdamas, kad mokymuisi kenkia paauglių patiriamos neigiamos emocijos mokykloje ir iš to kylantis neigiamas jų požiūris į mokslą. Neigiamos emocijos mokykloje yra svarbi priežastis, dėl kurios moksleiviai nerealizuoja savo gebėjimų. Ypač svarbus mokytojų entuziazmas ir teigiamos emocijos, kurias jaučia ir mokiniai. Jei mokytojai mokydami dažnai patiria pyktį, jų mokymas bus mažiau efektyvus, palyginti su mokytojais, jaučiančiais daugiau teigiamų emocijų. Jei mokytojai daugiau dėmesio skiria rezultatams, o ne mokymuisi, mokiniai į tokį jų elgesį reaguoja su nerimu ir bando atitikti mokytojo reikalavimus ir lūkesčius, tačiau tuo pat metu jie bando pasislėpti, neprašyti pagalbos. Taigi tiesioginis mokytojų emocijų poveikis ir tarpininkaujantis poveikis per mokymosi medžiagą yra labai svarbus mokinių mokymosi procese. Kaip jau buvo minėta, Hascher (2010) atliktų tyrimų dalyviai (paaugliai) teigė mokykloje patekę į situacijas, kurios jiems kėlė stiprias emocijas ir kurių buvo daugiau nei 1300 epizodų per šešias savaites (Hascher, 2004, 2007, 2008). Išanalizavus tyrimus pastebėta, kad 33 proc. stiprių, intensyvių ir dažnai patirtų emocijų buvo susijusios su bendravimu su mokytojais, o 26 proc. – su tam tikru dalyku, kuris paprastai buvo glaudžiai susijęs su konkrečių mokytojų elgesiu. Anot autorės, galima daryti išvadą, kad mokytojai yra labai svarbus moksleivių emocijų šaltinis. Jos teigimu, mokiniai dažnai jaučia mokykloje nerimą, kurio priežastis yra nuolat jaučiamas mokytojų vertinimas. Moksleiviai sunkiai gali susikoncentruoti į mokymąsi, taip pat negali įsitraukti į mokymosi procesus, nes mokykloje jiems trūksta emocinio saugumo. Taigi nuolat jaučiamas nerimas kenkia ne tik vaikų pasiekimams, bet ir mokymuisi. Tyrimuose taip pat minimas mokinių teigiamų emocijų nuoseklus mažėjimas nuo 1 iki 7 ar 8 klasės (13 – 14 metų), o tai labai susiję su mokinių pažangumo kritimu. Mokslininkė priduria, kad iš tyrimų matyti, jog teigiamų emocijų daugėja paskutinėse mokyklos klasėse. Šio tyrimo dalyviai yra mokiniai iš 8 – 11 klasių, jie pritaria mokslininkams, teigdami, kad kas buvo baisu 6 – 7 klasėje dabar jau kelia juoką. Tai patvirtina, kad teigiamų emocijų su branda po truputi daugėja aukštesnėse klasėse, tačiau neigiamos emocijos, patirtos pamokų metu, labai trukdo realizuoti savo gebėjimus ir praeityje, ir dabartyje.

Antra temos „Kas trikdo mokymąsi?“ potėmė – „Tėvų pozityvaus dėmesio trūkumas“. Paklausus paauglių, kaip tėvai jiems galėtų padėti ar ko galėtų nedaryti, dalis paauglių teigia, kad jiems

trūksta tėvų dėmesio, kuris jų nuomone padėtų, o kiti kalba apie dėmesio perteklių – perdėtą kontrolę, kuri jiems trukdo besimokant. Tyrimo dalyviai, kurie jaučia tėvų dėmesio trūkumą, teigia: „*Tai galbūt, kad mama pradėtų labiau bendrauti ir labiau gilintis į mano gyvenimą... <...> mama jinai beveik nieko nežino, nes jinai visiškai nesigilina, jai visiškai yra vienodai. Tai galbūt iš mamos pusės, kad galėtų labiau dėmesį kreipt*“ (Rima, 152:156). Paaugliai empatiškai atjaučia tėvus suprasdami, kad jie grįžta namo pavargę: „*Nežinau, daugiau dėmesio gal skirt šitam mokymuisi. Gal daugiau, kad padėtų, nežinau. Kad neturi laiko dažniausiai, grįžta pavargę visi*“ (Joris, 81:82). Kiti tyrimo dalyviai mini, kad tėvų dėmesio trūkumą kompensuoja per pamokas kalbėdami su draugais: „*Šiaip galbūt galėtų skirti kartais ir daugiau dėmesio. Man pagrindiniai moksluose, aš kartais net prašau kitų, vos ne klasiokų dėmesio. Nu ne tai, kad man namuose mažai skiriama dėmesio, bet būna taip, kad mama nors ir dirba namuose, bet būna taip, kad tiesiog jinai užsiėmus tuo darbu ir nepastebi manęs ir tiesiog nesigauna, ne tai, kad ant galo dienos neišsikalbi tiek daug, po to kitą dieną kalbiesi kuo daugiau su klasiokais*“ (Marius, 293:297). Tyrimo dalyviai atjaučia tėvus, bet tuo pačiu jaučiasi vieniši, apleisti: „*Nu nelabai domisi kaip aš mokausi, nežiūri mano pažymių, (liūdnai) neklausinėja <...> mano tėvams labai daug streso turi ir nelabai spėja per visus praeit ir pažiūrėt kaip tau sekasi mokytis <...> Aš nekaltinu jų, kad jie manęs neklausinėja, aš suprantu kaip ir, bet na (liūdnai). <...> Jie kažkaip nelabai domisi, ką aš (labai liūdnai). Kaip man sekasi*“ (Domas, 93:99). „*Gal pasidomėtu, paspaustų biškį, nu jo, tada gal ir mokyčiausi*“ (Domas, 121:122). O kiti tyrimo dalyviai teigia, kad jiems padėtų mažesnė tėvų kontrolė, mažiau jų dėmesio: „*Padedą, jei duoda ramybę*“ (Arnas, 84). „*Nesikištų <...>. Būtų geriausiai, kad jie nieko nedarytų <...>, jeigu paleistų vadžias, būtų geriau, nes aš bet koku atveju nedarau namų darbų,<...> O šiaip geriausia, kad nesikištų, nes man ta prasme tai nepadedą. Tai aš dabar tiesiog per pamokas mokausi mokykloje*“ (Tadas, 218:225).

Kaip teigiama Šimonienės (2014) tyrime, nerealizuojantys savo gebėjimų vaikai gana dažnai yra atsitraukę ir apleisti, jie gauna mažiau tėvų pagalbos moksle, tai iš dalies patvirtina ir šis tyrimas. Anot Rimm (2008), daugelis nepakankamai pasiekusių paauglių menkai supranta savo problemas ir gindamiesi kaltina savo tėvus pagalbos stoka ar trukdymu, beveik nesuprasdami, kodėl jie nedirba pagal savo galimybes mokykloje. Rimm (2008) teigia, kad vaikai, kurie nėra įsitraukę į mokymosi procesą mokykloje, įpratę naudoti psichologinę gynybą. Šio tyrimo dalyviai empatiškai supranta savo užimtus tėvus, nekaltina jų, tiesiog pripažįsta, kad tėvų dėmesys, pozityvi pagalba-parama, o ne kontrolė, jiems yra svarbi ir reikalinga. Taip pat tikėtina, kad šie paaugliai, norėdami pateisinti savo gebėjimų nerealizavimą, gali naudoti ir psichologinę gynybą.

Trečia temos „Kas trikdo mokymą(si)?“ potėmė yra „Triukšminga atmosfera klasėje“. Ši potėmė yra apie savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių dėmesio valdymo sunkumus. Paaugliams

labai svarbi aplinka, kuri padėtų mokytis. Dauguma kalba apie tai, kad jiems triukšmas ar kiti trukdžiai trukdo mokytis. Tyrimo dalyviai mini įvairius trukdžius, kurie blaško ir neleidžia susikaupti, pabrėždami, kad dėl jų mokantis sunku susikaupti ir sutelkti visą dėmesį į mokslus: „<...> tiesiog yra daug dalykų, kas man trukdo mokytis <...>, taip, ir blogėja mano pažymiai“ (Marius, 2:3). *Tiesiog būna, kad nesusikaupiu ir neišmokstu. Būna, kad kartais neįsiklausau, ką mokytoja sako, ir dėl to aš nesuprantu*“ (Rokas, 122:123). Mokėjimas susikaupti triukšme žavi, nes tai sunku daugumai tyrimo dalyvių: „*Klasiokės, tos kurios labai gerai mokosi, tai jos <...> klasėje, kai yra didelis triukšmas, jos randa būdų, kad susikaupia. <...> man irgi norėtųsi*“ (Marius, 484:486). Minimi mokykloje kylantys trukdžiai, kurie sunkina paauglių dėmesio valdymą besimokant: „<...> mokykloje, tai visokie garsai <...>. *Jo, man nepatinka, aš nieko negaliu išmokyti, kai ten kiti triukšmauja*“ (Rokas, 36:37). „*Kad nemaišytų svarbiausia. Nu tada aš labiau susikoncentruoju, nes pavyzdžiui jei klasėj pradeda šnekėti, aš tikrai nesimokinu*“ (Tadas, 101:102). „*Kažkas padaro kokį juokelį ar panašiai ir tada aš prarandu dėmesį į tą mokslą*“ (Marius, 38:39). „*Ir nesvarbu, ar kalba apie tave, ar kalba apie kažką kitą, tu berašydamas išgirsti ir tave nutraukia tai, blaško*“ (Marius, 66:67). „*Man būna rašai rašai, mokytoja ką nors pasako ir dėmesys nukrenta*“ (Tadas, 26:27). „*Tas pats telefonas man trukdo, nes aš manau visiems jis galbūt trukdo*“ (Marius, 194:195). Besimokant namuose kai kuriems paaugliams trukdo susikaupti sesės, broliai: „<...> *jaunesnioji [sesuo] labai trukdo. Tiesiog ji per daug triukšmo sukelia. <...> nepatinka man tokia aplinka, kur triukšminga labai*“ (Tadas, 210:212). „*Kada aš jiems aiškiai kokius penkis kartus pasakau, kad tylėtų, nes mokausi. Jie [jaunesni du broliai] žaidžia <...> trukdo mokytis*“ (Joris, 84:86).

Taigi matome, kad paaugliams labai svarbi mokytis padedanti aplinka. Daugumai triukšmas ar kiti trukdžiai trukdo mokytis, o lengviausia susikaupti ten, kur ramu ir tylu. Šio tyrimo dalyviai, ypač vaikinai, tikėtina, kad gali turėti aktyvumo ir dėmesio sutrikimo simptomų ar tik sunkumų, kuriems būdingas nedėmesingumas – nesugebėjimas išlaikyti dėmesio, užbaigti pradėto darbo; impulsyvumas – negebėjimas planuoti veiksmų bei pasirinkimų, atidėti noro išpildymo; hiperaktyvumas – nuolatinis bereikalingas skubėjimas bei judėjimas; emociniai protrūkiai – itin lengvas susierzinimas; išsiblaškytas – itin lengvai dingstantis ar atitraukiamas dėmesys; aplaidumas, užmaršumas. Šios elgesio apraiškos nepadedą paaugliams realizuoti savo gebėjimų, jiems sunku įsisavinti ugdymo programą, atsiskaitymų metu parodyti savo gebėjimus (Mash & Wolfe, 2010). Šimonienė (2014) pritaria, kad prasčiau besimokantys mokiniai pasižymi išsiblaškytu ir mokymosi sunkumais, dėl ko nukenčia jų rezultatai ir mokinių motyvacija mokytis.

Ketvirta „Kas trikdo mokymą(si)?“ potėmė yra „Mokymosi prasmės, naudos nematymas“. Dauguma tyrimo dalyvių jaučia mokymosi prasmės trūkumą: „<...> *tiesiog nematau prasmės labai*

didelės mokytis ir mokytis ir gaut gerus pažymius. Nematau didelės prasmės“ (Domas, 179:180). „Nežinau, ar aš norėčiau daugumą dalykų taip gerai išmokyti, nematau prasmės gaišti laiko“ (Arnas, 59:60). Tyrimo dalyvio nuomone, mokyklos testai yra nenaudingi ir nevertingi: „<...> dėl to, kad testai yra iš tokių dalykų, kurie yra labai labai mažai naudojami ir labai labai nenaudingi. Tai man tiesiog numušė visą motyvaciją mokytis <...>, dabar praleist begalę laiko dėl milijono visokių dalykų, kurie yra mažytis šansas, kad vienas iš jų bus naudingas, atrodo tiesiog neverta“ (Arnas, 1:6). Mokiniam mokymosi prasmė labai susijusi su žinių pritaikomumu gyvenime, jei jie to neatranda, jų motyvacija mokytis krenta: „<...> aš į mokyklą žiūriu taip, kad tai, ko mokausi mokykloje, man gyvenime neprireiks <...>, o tai, ką aš per pamoką išmoksiu, tai yra tiesiog nevertinga“ (Tadas, 1:3). „Tiesiog jeigu aš tame nematau prasmės, tai man motyvacija yra nuliukas. Nu pavyzdžiui matematikos temas aš išmoku pagrįdę tas, kurias aš matau nu bus įmanoma panaudoti gyvenime. <...> Reikėjo įsivertinti, kaip tau sekėsi mokytis iš visų temų, niekas neatsiminė temų, net 10-ininkai atsiminė tik paskutines temas. <...> Prasmės nematau ir motyvacija iš karto krenta“ (Tadas, 159:166). Ūla puikiai supranta, kad mokymasis reikalauja pastangų, bet ji taip pat teigia, kad nemato reikalo mokytis: „<...> mokydamosi gali gauti gerą pažymį, jeigu skiri tam dalykui dėmesio, tai gausi, jei neskiri, tai ir negausi (liūdnai). Tiesiog gal nematau reikalo“ (Ūla, 76:78). Joris antrina: „Gal tiesiog man nėra labai per sunku, bet nerandu prasmės to dalyko daryti, nes niekur nepritaikau, nesugalvoju, kur man reikės to, tai tiesiog aptingstu ir prasėdžiu tą temą“ (Joris, 69:71).

Anot Schmidt, Rotgans ir Yew (2011), mokymasis – tai aktyvus prasmės konstravimas, motyvuojamas naudojant sudėtingas, autentiškas realaus gyvenimo problemas, tačiau dauguma šio tyrimo dalyvių, nerealizuojančių savo gebėjimų, jaučia mokymosi prasmės trūkumą. Mokiniam mokymosi prasmė labai susijusi su žinių pritaikomumu gyvenime, jei jie to neatranda, jų motyvacija mokytis krenta. Peters (2014) pritaria, kad jei mokinys nevertina to, kas jam dėstoma, ar neįžvelgia prasmės, dėl ko reikėtų siekti gerų rezultatų konkrečioje srityje, tada jis greičiausiai turės patenkinamus mokymosi pasiekimus toje srityje, nepaisant mokytojo mokymo stiliaus. Anot autoriaus, jei mokinys ir mano, kad jis gali užduotį atlikti labai gerai, greičiausiai neužsiims šia užduotimi, jei nematys jokios vertės ar naudos iš to. Šio tyrimo dalyviai tai patvirtina teigdami, kad jie gana dažnai nemato prasmės, vertės ar naudos mokytis tai, kas jiems dėstoma per pamokas. Mokslininkai teigia, kad mokiniai turi atrasti mokymosi prasmę, kad būtų galima sėkmingai įveikti pasekmes dėl nepakankamų mokymosi rezultatų (Hwang et al., 2014). Šio tyrimo rezultatai patvirtina mokslininkų teiginį, kad motyvaciniai veiksniai yra labai svarbūs siekiant suprasti nerealizuojančius savo gebėjimų nepilnamečius (Crumption & Gregory, 2011; Hwang et al., 2014; Peters, 2014; Preckel et al., 2006, Šimelionienė, 2012; Šimonienė, 2014).

Temos „Kas trikdo mokymą(si)?“ penkta potėmė – „Veiksmingų mokymo(si) strategijų trūkumas“. Ši potėmė labai svarbi siekiant realizuoti savo gebėjimus. Nagrinėjant šią potėmę, verta pasigilinti į laiko planavimo ypatumus, apie kuriuos buvo klausiama interviu metu. Paaiškėjo, kad šio tyrimo dalyvės merginos yra linkusios planuoti, o vaikinai nėra linkę ir tai turi įtakos jų rezultatams. Mergina, kuri labiausiai linkusi planuoti savo mokyklos darbų atlikimo laiką, yra labiausiai realizuojanti savo gebėjimus iš visų šio tyrimo dalyvių, todėl galima teigti, kad planavimas padeda juos realizuoti ir pasiekti geresnių savo veiklos rezultatų. „*Iš tikrųjų labai mėgstu susiplanuot savo dieną iš ryto, nes būna, kad ir su draugais norisi susitikti, bet žinai, kad darbų yra, tai būna paplanuoju, kad jo, kai grįšiu namo kaip nors atliksiu pavyzdžiui darbus, o tada jau su draugais galėsiu susitikti arba, nežinau, ten filmą pažiūrėti. Nu tai jo, susiplanuot dieną mėgstu iš tikrųjų*“ (Saulė, 123:126). Kita mergina taip pat mini, kad „*kiekvieną dieną kai būna pasilieku tam tikrą darbą porai valandų, kad atlikti tuos visus namų darbus ir panašiai. <...> Tai kai grįžtu, praeina valanda ar valandos su puse ir tada darau namų darbus*“ (Rima, 69:72). Trečia mergina taip pat teigia, kad yra linkusi planuoti savo laiką, susijusį su mokyklos užduotimis: „*Nu jo, kai reikia pasiruošti svarbiam kontroliniam kokiam, tai sakau grįšiu namo pasidarysiu pavalgyti ir sėsiu, ir mokysiuos, ir viskas, kad daugiau nieko nedarysiu*“ (Ūla, 33:34).

Šio tyrimo dalyviams vaikinams laiko planavimas nėra būdingas. Tai turi neigiamos įtakos jų namų darbams, kurie padaromi tik iš dalies arba visai nepadaromi. Vienas vaikinų pasakoja: „*Tai aš neturiu tokio plano, neturiu tokio suplanavimo, ką aš darysiu tam tikrą valandą*“ (Marius, 172), o iš tiesų būna taip: „*Kažkur 9 val., jau vėliau. <...> aš tai pastebiu dažniausiai kai jau yra vėlu, kad kažką aš nepadariau, kažko nepažiūrėjau, tada pasižiūriu viską, pasiruošiu pamokom, jeigu pasiruošiu, nes būna kartais, kad patingiu iš tikrųjų*“ (Marius, 33:35). Kiti tyrimo dalyviai vaikinai trumpai kalba apie mokyklos darbų atlikimo laiko planavimą: „*(juokiasi) Liks laiko, padarysiu*“ (Arnas, 66). „*Ne. Pas mane nėra tokios dienotvarkės*“ (Rokas, 56). Kitas tyrimo dalyvis pasakoja apie bandymą planuoti laiką, tačiau ne visai sėkmingą: „*Aš kaip planuoju, <...> man reikia tą padaryti, tada aš užsistatau žadintuvą maždaug 8 valandai, paskui prisėsiu. Ateina 8 valanda, tuoj pabaigsiu šitą žiūrėti serialą ir eisiu dirbt, nu ir ateinu kažkur 9 dirbt. Tada padirbu, šiaip visiškai nesiorganizuoju savo laiko*“ (Domas, 75:78). Tyrimo dalyviai vaikinai prisipažįsta, kad nėra linkę planuoti, todėl dažnai užmiršta mokyklines užduotis: „*Nelabai planuoju. Jei būna užduotas koks nors projektas, tai padarau arba pirmą dieną arba paskutinę. <...> jeigu pamirštu, tai padarau, kada primena mokytoja arba grįžęs iš mokyklos, jeigu galiu padarau. Jeigu turiu laiko ir nepamirštu, tai padarau*“ (Joris, 64:68). Nors kai kurie vaikinai bando planuoti savo laiką, kiti kategoriškai atsisako tai daryti: „*Neplanuoju, visiškai neplanuoju. Kitas klausimas. Tikrai nesiplanuoju, nes bet kada, kai aš įsidedu save į laiko perspektyvą,*

aš sau sukuriu nerimo kalėjimą. <...> Jeigu aš žinau, kad atėjęs namo aš turiu tokius ir tokius darbus padaryti pagal laiką, tai yra tiesiog tragedija“ (Tadas, 181:185).

Atkaklumo stoka – tai dar viena aktuali potėmė „Veiksmingų mokymo(si) strategijų trūkumas“ dalis. Atkaklumas ypač svarbus paauglių savo gebėjimų realizavimui, deja, dauguma tyrimo dalyvių pasižymi atkaklumo trūkumu. Žemas atkaklumas pasireiškia tuo, kad tyrimo dalyviai deda mažai pastangų, nors supranta, kad siekiant savo gebėjimų realizavimo – gerų įvertinimų – reikia įdėti darbo, skirti tam laiko. „*Jeigu iš tikrųjų gerą [pažymį] gauti, tai reikia daug darbo įdėti bent jau man. Dėl to, kad aš dažnai temos nesikartoju ir po to aš dažniausiai viską darau ant galo. Kaip sakau likusei minutei“ (Marius, 492:494). „Kad aš sėdžiu prie knygų ir ten mokausi kaip daugelis, kurie vat mokosi dešimtukai. Aš to tikrai nedarau, <...> nu pavyzdžiui prieš kontrolinį aš galiu pasiskaityti, tai ten būtų lengvo pobūdžio toks mokymasis. Niekada nesu sėdėjęs prie knygų, kad iškalt būtent viską iki to pačio galo, niekada to nebuvo“ (Saulė, 30:35). „Mokydamasi gali gauti gerą pažymį, jeigu skiri tam dalykui dėmesio, tai gausi, jei neskiri, tai ir negausi (liūdnei). Tiesiog gal nematau reikalo, nežinau, yra tiesiog kitų dalykų, kuriuos aš noriu veikti. Pasimokau mokykloje ir viskas, kiek išmokstu tiek“ (Ūla, 76:78).*

Atkaklumo trūkumas labai susijęs su žema motyvacija mokytis: „*Nu aš nelabai noriu mokytis. Jei aš pasimokyčiau, aš tikrai manau, kad galėčiau geresnius pažymius gaut, bet aš neturiu noro mokytis, stengtis“ (Domas, 1:2). Žemas atkaklumas pasireiškia vengimu daryti namų darbus: „Reikia namuose daryt namų darbus ar projektui pasiruošti, tai neprisiruošiu kažkaip niekaip. Vat namų darbų ne, visiškai nedarau. Nu kartais, bet jeigu tuos namų darbus padarau, tai mokykloj padarau. Jo per pertrauką arba prieš pamokas, jeigu reikia. Jo pagrinde trukdau sau, nes negaliu prisiruošt niekaip daryti“ (Domas, 70:74). Greitas pasidavimas rodo žemą atkaklumą. „<...> aš labai lengvai kartais pasiduodu dėl mokslų“ (Domas, 31). „Jeigu kažkas nepavyksta, tai tiesiog nebesimokinu, nebent tik lietuvių eilėraščius tai tikrai išmokstu, bet kitų dalykų tai ilgiau pradedu mokintis ir jeigu nieko nepamenu, taip nelabai neįsisavinu, tai tiesiog padedu knygas į šalį ir nieko nebedarau“ (Rima, 36:39). „Svarbiausia baigti mokyklą, 12 klasių. Nu bet ar aš dėl to labai stengsiuos, abejoju. Kažkaip praslysiu“ (Tadas, 144:145).*

Eniko ir Szamoskozi (2017) bei Hwang ir kitų bendraautorių (2014) teigimu, didžiausią įtaką moksleivių gebėjimų realizavimui turi mokymosi strategijų naudojimo kiekis ir dažnumas. Teigiama, kad mokymosi strategijos turėtų būti viena iš svarbiausių efektyvios intervencijos nerealizuojantiems savo gebėjimų mokiniams dalis. Tyrėjai pastebi, kad norint išspręsti akademinis sunkumus reikia mokytis mokymosi įgūdžių. Žinojimas kaip mokytis ir strategiškai valdyti informaciją turėtų būti laikomas prioritetu mokymosi procese, nes moksleiviai su nepakankamais mokymosi rezultatais taiko mokymosi strategijas ne taip dažnai ir kryptingai, kaip mokiniai, realizuojantys savo gebėjimus.

Aptarus temos „Kas trikdo mokymąsi?“ potėmės „Veiksmingų mokymosi strategijų trūkumas“ dalį apie nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių laiko planavimo ypatumus, paaiškėjo, kad šio tyrimo dalyvės merginos yra linkusios planuoti, o vaikinai, kurių yra daugiau, nėra linkę ir tai turi neigiamos įtakos jų rezultatams. Mergina, kuri labiausiai linkusi planuoti savo mokyklos darbų atlikimo laiką, yra labiausiai realizuojanti savo gebėjimus, lyginant su kitais tyrimo dalyviais, todėl galima teigti, kad planavimas padeda juos realizuoti. Hwang ir kiti (2014) pritaria, kad mokymosi strategijos, tokios kaip savo akademinų planų sudarymas ir laikymasis, padeda realizuoti savo gebėjimus. Saqr, Fors ir Tedre (2017) antrina ir papildo, kad įsitraukimo aspektai, tokie kaip įsitraukimas į mokymosi procesą, planavimas užduotims skirto laiko ir to laikymasis, teigiamai koreliuoja su efektyviu mokymusi ir teigiamais rezultatais.

Labai svarbus temos „Kas trikdo mokymą(si)“ potėmės „Veiksmingų mokymosi strategijų trūkumas“ aspektas yra atkaklumo stoka, kuris ypač svarbus paauglių savo gebėjimų realizavimui. Šiame tyrime dalyvavę savo gebėjimų nerealizuojantys paaugliai pasižymi atkaklumo trūkumu. Hwang ir kiti bendraautorai (2014) nustatė panašiai, kad viena iš temų, susijusių su sėkmingais akademineis pasiekimais, buvo dalyvių išreikštas požiūris į mokymąsi, o tiksliau atkaklus ryžtas pagerinti pažymio vidurkį, todėl jie pastūmėjo save toliau mokytis, nesvarbu, su kokiais sunkumais jie susidurtų. Atkaklumas yra susijęs su savidisciplina ar malonumų atidėjimu. Asmenys, kurie yra atkaklūs besimokydami, yra linkę turėti vidinę motyvaciją, domėtis akademineis užduotimis bei savarankiškai įsisavinti aukštesnio lygio žinias ir įgūdžius. Šio tyrimo dalyvių žemas atkaklumas pasireiškia vengimu daryti namų darbus ar tada, kai sunku, atidėti malonumą ar pomėgius dėl savo gebėjimų realizavimo. Anot Peck (2020), mokiniai, nerealizuojantys savo gebėjimų, yra neišmokę atkakliai dirbti. Jie pasižymi impulsyvumu, o jų šūkis: „Linksminkis dabar, mokėk vėliau.“ Jie neįstengia nutolinti laisvalaikio, savo pomėgių ir kitų malonumų, kaip mokiniai, realizuojantys savo gebėjimus, kurie sugeba išsiugdyti šį gebėjimą. Tam reikia drausmės, gebėjimo nutolinti malonumus ir atsakomybės prisiėmimo. Tai taip pat susiję su nerealizuojančių gebėjimų paauglių sąmoningumo trūkumu, kuris pasireiškia darbų atidėliojimu ir savidrausmės trūkumu pradėti mokslo užduotis ir jas tęsti iki galo nepaisant nuobodulio ir kitų kliūčių.

Paskutinė temos „Kas trikdo mokymą(si)?“ potėmė – „Didelė laisvalaikio svarba“. Nerealizuojantiems savo gebėjimų paaugliams laisvalaikis yra svarbesnis nei pamokų ruošimas. Didžiulė svarba teikiama laisvalaikiui kaip psichologinės gerovės palaikymo šaltiniui. Jiems pasiekimų (pažymių) svarbą nusveria gyvenimo, laisvalaikio (interesų, pomėgių, malonumų) svarba: „<...> dabar šiuo metu norisi biški patinginiaut, norisi biški save kartais palepint labiau. Tai dėl to, aš manau, tai tiesiog tu turi mažiau laiko tiems mokslams“ (Marius, 180:181). „Visus kitus dalykus aš galiu daryti,

vietoj to, kad mokytis. Aš galiu su draugais vietoj to praleist laiką ir su telefonu galiu, visai kitur praleist. <...> Aš nematau tame linksnumo, kur tu turi vien tik mokytis, kalti, kad gautum gerą darbą ateity, kaip sako: „Gerai mokykis, gauk gerą darbą ir po to gerai gyvensi ir tada galėsi džiaugtis kai tau bus 30 kažkiek metų.“ Aš dabar noriu džiaugtis gyvenimu. Aš dabar esu jaunas ir aš manau, kad dabar yra fainiausia džiaugtis juo“ (Marius, 232:237). Mokiniai dalinasi savo bandymais būti atkaklesniais moksle: „<...> pavyzdžiui esu bandęs savaitę pilnai mokytis, ta prasme ne pilnai, bet bent jau po 3 – 4 val. ir po to mano visas džiaugsmas, laimė dingo ir tai mėnesį vos ne truko. Ta prasme man mokytis ir neturėti laisvo laiko, tai yra tiesiog manęs nužudymas. <...> dabar sau padedu išeidamas su draugais. Tada būna gera nuotaika“ (Tadas, 173:179). „<...> aš noriu dabar kažkodėl labiau praleist visą tą fainumą, kad galėčiau ateity atsimint apie tuos gerus laikus“ (Marius, 239:240). „Tai tiesiog būna, kad nenori mokytis, tingi pavyzdžiui... Visada galima išmokyti. Aš tiesiog labai nenoriu mokytis, labai tingiu ir man yra daug kitų veiklų. Tai aš geriau pamiegosiu, pabūsiu lauke su draugais ar šiaip ką nors nuveiksiu“ (Ūla, 17:20). Tyrimo dalyviams jų emocinė gerovė yra svarbiau negu aukštas pažymys ar aukšti pasiekimai: „Pas mus mokykloj buvo 3, kurios mokėsi 10-ukais. Tai dvi kriziuke, o vienai depresijos 1 stadija.<...> Mergaitės, nes berniukai žaidžia.<...> mokyklos <...> tiesiog nervus naikina. Tiesiog tai yra tragedija, kas vyksta.<...> vienai depresija, o kitos tiesiog pjaustosi ir dėl to į kriziuką, nes pamatė mokytoja <...> anksčiau iki kokios 8 klasės tu galvoji, kad blogi pažymiai yra labai blogai, o po to tai yra tiesiog tu pamatai, kad tie žmonės, kurie blogai mokinasi jie iš tikrųjų linksmi gyvena. Ta prasme jie iš tikrųjų linksmi. O tie, kurie gerai mokinasi, jie tiesiog turi, tiesiog liūdni taip visada. Be miego ir visa kita. Kad pasiekti 10, čia reikia 0 laisvo laiko“ (Tadas, 118:130). Tyrimo dalyvis netgi pateikia pasiūlymą, kas padėtų mokiniams išmokyti su džiaugsmu ir be didelių pastangų: „Jeigu kažkas sukurtų mokymosi sistemą per žaidimus, tik per žaidimus visas pasaulis pasikeistų. Nes aš nesimokindamas, o žaisdamas žaidimus aš galiu atsiminti visus „skinus“, „čiampenus“, o čianais jų būna tūkstančiais. <...> tas, kuris sukurtų žaidimą, ta prasme mokymosi programą per žaidimus, jis iš karto gautų Nobelio premiją, kartu ir taikos, manau“ (Tadas 119:124).

Paskutinė temos „Kas trikdo mokymą(si)?“ potėmė yra apie didelę nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių laisvalaikio svarbą. Daugumai šio tyrimo dalyvių pasiekimų (pažymių) svarbą nusveria gyvenimo, laisvalaikio (interesų, pomėgių, malonumų) svarba. Nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai patiria nesėkmės moksle, o dėl nesėkmių patiriamos neigiamos emocijos skatina juos trauktis iš mokymosi situacijos. Snyder ir Linnenbrink-Garcia (2013) patikslina, teigdamas, kad paauglio vertės jausmui didžiausią įtaką daro sėkmė, tada jo savivertė padidėja, o nesėkmės savivertę sumažina. Autorių nuomone, nerealizuojantys gebėjimų paaugliai nuolat patiria nesėkmės moksle,

jautriai reaguoja į įtampą, nepasitiki savimi ir greitai pasiduoda moksle. Preckel ir kiti bendraautorai (2006) pritaria, kad nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai jaučia stresą ir yra sutrikę, jie nuolat jaučia nerimą pamokų metu. Mokslininkai rekomenduoja jiems nerimą mažinančias programas, kuriose taikomos tokios intervencijos kaip atsipalaidavimas, vizualizacija, streso mažinimo technikos ir kita. Šio tyrimo dalyviai nerealizuoja savo gebėjimų galimai dėl to, kad taip pat patiria nesėkmes moksle, gaudami žemus įvertinimus, arba tiesiog dėl to, kad yra linkę rinktis laisvalaikį, o ne pamokas, nes laisvalaikis jiems didesnė vertybė nei mokymosi pasiekimai. Tuo pačiu tikėtina, kad šių paauglių didžiulė svarba teikiama laisvalaikiui yra kaip asmeninių jėgų atgavimo šaltinis ir kaip psichologinės gerovės palaikymo šaltinis.

Tyrimo ribotumai ir gairės tolimesniems tyrimams.

Svarbu pastebėti, kad į kvietimą dalyvauti šiame tyrime paauglių tėvai reagavo pakankamai vangiai. Galimai sutiko, kad jų vaikai dalyvautų tyrime tie tėvai, kurie yra pakankamai drąsūs, tačiau šiuo atveju tyrimo rezultatai atspindi paauglių, kurių tėvai linkę į bendradarbiavimą, rezultatus.

Šio tyrimo išsikeltas tikslas atskleisti gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patyrimą, tačiau atskyrus gabius ir truputį aukštesnių gebėjimų paauglius gebėjimų nerealizavimo mokymosi patyrimas galimai šiek tiek skirtųsi. Šio tyrimo ribose nebuvo galima to padaryti dėl per mažo tyrimo dalyvių skaičiaus (3 gabūs ir 6 truputį aukštesnių nei vidutinių gebėjimų nerealizuojantys paaugliai). Naudinga būtų ištirti ir paanalizuoti gabių bei truputi aukštesnių nei vidutinių gebėjimų nerealizuojančių gebėjimų paauglių mokymosi patyrimą ir (arba) savivoką atskirai, kad būtų galima palyginti abi grupes – ar šios paauglių grupės labai skiriasi ir kuo, nors šiame tyrime žymaus skirtumo nepastebėta.

Kitas ribotumas yra maža imtis. Galbūt svarbu papildyti duomenis kitose Lietuvos vietovėse, įvairaus dydžio mokyklose besimokančiųjų patirtimi ar plėsti atrankos kriterijų spektrą. Nepaisant to, kad tyrimo dalyviai buvo iš skirtingų mokyklos sistemų, tai yra valstybinių bei privačių mokyklų, ir įvairaus dydžio miestų bei miestelių, gautus rezultatus būtų naudinga patikrinti pasinaudojus didesne imtimi. Taip būtų galima išsiaiškinti, ar šis mokymosi patyrimas ir gebėjimų nerealizavimo veiksniai būdingi visiems nerealizuojantiems savo gebėjimų paaugliams.

Atliekant tolimesnius tyrimus būtų prasminga pasigilinti labiau į tai, ką reiškia paauglių dažnai minimas kaip gebėjimų nerealizavimo pasiteisinimas žodis „tingiu“. Verta giliau paanalizuoti, kas slepiasi už šio žodžio. Tikėtina, kad taip paaugliai kalba įvairiais atvejais (kai nenori, vengia, racionalizuoja, nemato prasmės, neprisiverčia mokytis), tačiau svarbu būtų sužinoti, kaip visgi yra dažniau – ar tai labiau mokymosi prasmės, naudos, vertės suvokimo trūkumas, ar tai labiau vengimas,

ar streso įveika, kai nepavyksta išmokti arba prisiversti mokytis, ar gynybinis mechanizmas nuo gilesnių emocinių problemų.

Svarbu ir vertinga būtų pasigilinti į šių paauglių streso įveikos būdus, kurie padeda nevengti mokymosi. Įdomu, kaip šie paaugliai tvarkosi su stresu, nes atliekant tyrimą pastebėta, kad jie jautriai reaguoja į įtampą, nesėkmes moksle, tada vengia, racionalizuoja ir užsiima savo pomėgiais laisvalaikiu, taip siekdami atgauti jėgas. Prasminga būtų pasigilinti kaip jie tvarkosi su stresu, susidūrę su nesėkme moksle, kas jiems padeda, o kas ne. Tikėtina tai padėtų rasti savąjį kelią į mokymąsi, artėti link įvairesnių įtampos redukcijos būdų.

Tyrimo rezultatai parodė, kad savo gebėjimų nerealizuojantys moksleiviai neturi ar nepakankamai išvystę veiksmingas mokymosi strategijas. Gilesnė jų analizė nutiestų kelią stipriau atskleisti savo mokymosi potencialą.

Svarbu būtų įsigilinti į nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių sunkumus susikaupti, su kuriais galimai susiduria nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai ir kurie tikėtina sunkina jiems mokymosi procesą.

Atliekant tolimesnius tyrimus būtų prasminga nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių subjektyvų mokymosi patyrimą papildyti jų tėvų ir (arba) mokytojų žvilgsniu.

Rekomendacijos ugdytojams

- Paaugliams svarbu sukurti ramią ir dėmesio neblaškančią mokymosi aplinką.
- Mokinių motyvacija stiprėja, kai jiems pateikiama tai, kas jiems įdomu ir suprantama, todėl labai svarbu padėti atrasti paaugliams tai, kas jiems patrauklu, ir paaiškinti tai, kas nesuprantama, nes mokyklos užduočių nesuprantantys paaugliai praranda motyvaciją mokytis. Mokiniam labai svarbu padėti suprasti, dėl ko jie mokosi, ir kad tai naudinga jiems patiems. Svarbu susieti mokymosi temą su besimokančiųjų patirtimi.
- Nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių mokymosi sėkmei labai didelę reikšmę turi šiltas emocinis klimatas mokymosi procese, nevertinantis mokytojų požiūris, kuris leistų mokiniams laisvai reikšti savo nuomonę ir kurtų gerą santykį tarp mokinio ir mokytojo. Rekomenduojama ugdytojams tapti dėmesingesniems paaugliams, pastebėti jų savijautą, emocinius sunkumus ar pagalbos poreikį besimokant. Rekomenduojama esant poreikiui suteikti paaugliams emocinės ar instrumentinės paramos.
- Rekomenduojama skatinti paauglių savirefleksiją. Svarbu, kad nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai kuo aiškiau suvoktų, kaip jie mato save ir kokiais norėtų matyti.

- Rekomenduojama skatinti paauglius išmokti tikslų nusistatymo įgūdžių, nes jie turi išmokti nusistatyti trumpalaikius ir ilgalaikius tikslus. Kai paauglys išmoksta suskaidyti sunkiai pasiekiamus tikslus į tarpines ir lengvai įgyvendinamas užduotis, atsiranda kontrolės ir įgūdžių jausmas, o tai sustiprina motyvaciją ir sumažina vengiantį elgesį.
- Visi tyrimo dalyviai minėjo, kad anksti ryte, pirmųjų pamokų metu jiems labai sunku susikaupti, persijungti į budrumo būseną po miego. Rekomenduojama skatinti paauglius iki 18 metų reguliariai miegoti nuo 8 – 10 val. per naktį, nes dėl miego trūkumo pablogėja gebėjimus realizuojantys procesai - atmintis bei dėmesys, ir vykdomosios funkcijos. Tuo remiantis rekomenduojama vidurinėse mokyklose pradėti pamokas ne anksčiau nei 8.30 val., kad būtų tinkamai patenkinti moksleivių miego poreikiai. Pamokų pradžios laiko vėlinimas – tai tikėtinas būdas pasiekti didesnio mokymosi produktyvumo, atsižvelgus į mokinių minėtą optimaliausią jų darbingumą ne anksčiau nei vidudienį.

IŠVADOS

1. Analizuojant gebėjimų nerealizuojančių 8 – 11 klasių (15 – 18 metų) paauglių mokymosi patyrimą, buvo išsigilinta į šešių temų turinį: savivokos, mokymo(si) motyvų, mokymo(si) tikslų, optimalių mokymo(si) aplinkybių ir mokymo(si) trikdžių.
2. Nerealizuojantys savo gebėjimų paaugliai save visų pirma apibūdina tarpasmeninių santykių ir emocinės būsenos sąvokomis – jie mato save kaip socialius, draugiškus, linkmus, ramius. Šiems vaikams gebėjimų ir pasiekimų nesutaptis primena girdėtą suaugusiųjų nuomonę ir nėra sureikšminama.
3. Nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių mokymosi motyvai - mokomosios medžiagos įdomumas, patrauklumas, suprantamumas ir pritaikomumas gyvenime. Juos motyvuoja mokytojų išsigilinimas į savo dalyką, paaiškinimai, atsakymai į klausimus, pagyrimai, nukreipimas tinkama linkme, nevertinantis požiūris, geras santykis su mokytoju ir tėvų parama.
4. Nerealizuojantiems savo gebėjimų paaugliams optimaliausios mokymosi aplinkybės – įdienojus, tylos ir ramybės atmosferoje bei esant vienam.
5. Nerealizuojančių savo gebėjimų paauglių mokymąsi trikdo nuvertinantis mokytojų požiūris, nepasitikėjimas mokiniais ir didelis namų darbų kiekis, taip pat tėvų pozityvaus dėmesio trūkumas, triukšminga atmosfera klasėje. Nerealizuojantiems savo gebėjimų dalyviams mokytis trukdo veiksmingų mokymo(si) strategijų, tokių kaip laiko planavimas ar atkaklumo stoka.
6. Dauguma šio tyrimo dalyvių, nerealizuojančių savo gebėjimų, nemato prasmės mokytis to, kas neturi ryšio su gyvenimu.
7. Daugumai šio tyrimo dalyvių pasiekimų (pažymių) svarbą nusveria gyvenimo, laisvalaikio - interesų, pomėgių, malonumų – svarba. Laisvalaikis jiems svarbesnis nei pamokų ruošimas ir yra kaip asmeninių jėgų atgavimo šaltinis.

LITERATŪRA

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J., Chu, H.R., Kim, M., Cho, Y., Wicker, F. W., & The Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology* 35, 17-27.
- Alfonsi, V., Scarpelli, S., D'Atri, A., Stella, G., & De Gennaro, L. (2020). Later school start time: the impact of sleep on academic performance and health in the adolescent population. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(7). doi:10.3390/ijerph17072574
- Bagdonas, A. ir Bliumas, R. (2019). *Aiškinamasis psichologijos terminų žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42. 5-15. <https://doi.org/10.1177/001698629804200102>
- Beach, S., McCall, R., & Lau, S. (2000). The nature and correlates of underachievement among elementary schoolchildren in Hong Kong. *Child Development*, 71(3), 785-801.
- Bergner, S., & Neubauer, A. C. (2011). Sex and training differences in mental rotation: a behavioral and neurophysiological comparison of gifted achievers, gifted underachievers and average intelligent achievers. *High Ability Studies*, 22(2), 155-177. doi: org/10.1080/13598139.2011.628849
- Berk, L., & Winsler, A. (2002). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children. Washington.
- Braun, V., Clarke, V., & Rance, N. (2015). How to use thematic analysis with interview data. In A. Vossler & N. Moller (Eds.), *The counselling and psychotherapy research book*. London, UK: Sage. 183-197.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Crumpton, H. E., & Gregory, A. (2011). "I'm not learning": the role of academic relevancy for low-achieving students. *The Journal of Educational Research*, 104, 42-53. doi:10.1080/00220670903567398
- Eismontaitė, K. ir Gintilienė, G. (2014). Raveno progresuojančių matricų (SPM plus ir APM) klaidingų atsakymų ryšys su produktyviaisiais gebėjimais. *Psichologija* 50, 49-62.

- Eniko, M. E., & Szamoskozi, I. (2017). Predictors of academic success in college: actual learning skills. *Transylvanian Journal of Psychology, 1*, 43-63.
- Flint, I. J., & Ritchotte, J. A. (2012). A commentary on “differentiating low performance of the gifted learner: achieving, underachieving, and selective consuming students”. *Journal of Advanced Academics 23*(2) 168–175. doi: 10.1177/1932202X11434641
- Gašević, D., Dawson, S., Rogers, T., & Gasevic, D. (2016). Learning analytics should not promote one size fits all: the effects of instructional conditions in predicting academic success. *The Internet and Higher Education, 28*, 68-84. doi:org/10.1016/j.iheduc.2015.10.002
- Giedd, J. N., Raznahan, A., Mills, K. L., & Lenroot, R. K. (2012). Review: magnetic resonance imaging of male/female differences in human adolescent brain anatomy, *Biology of Sex Differences, 3*(19). doi: 10.1186/2042-6410-3-19
- Giorgi, A. (2014). *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Girdzijauskienė, S. (2006). *Kokybinis interviu*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
- Gu, Y. (2012). Learning strategies: prototypical core and dimensions of variation. *Studies in Self-Access Learning Journal, 3*(4), 330-356.
- Hascher, T. (2010). Learning and emotion: perspectives for theory and research. *European Educational Research Journal, 9*(1).
- Heyder, A., Kessels, U., & Steinmayr, R. (2017). Explaining academic-track boys’ underachievement in language grades: Nota lack of aptitude but students’ motivational beliefs and parents’ perceptions? *British Journal of Educational Psychology, 87*, 205–223. doi:10.1111/bjep.12145
- Hwang, M. H., Lee, D., Lim, H. J., Seon, H. Y., Hutchison, B., & Pope, M. (2014). Academic underachievement and recovery: student perspectives on effective career interventions. *The Career Development Quarterly, 62*, 81-94. doi:10.1002/j.2161-0045.2014.00072.x
- Iniesta, A. V., López-López, J. A., Corbíl, R. G., Pérez, P. M., & Costa, J. L. C. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally- achieving, and over-achieving students: A mixed-effects analysis. *Psicothema, 29*(4), 533-538. doi: 10.7334/psicothema2016.283
- Yalom, I. D. (2019). *Tampant savimi*. Vilnius: Vaga.
- Jeynes, W.(2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging involvement: implications for school-based programs. *The Teachers College Record, 112*(3), 747-774.

- Keinys, S. (Sud.). (2000). *Dabartinis lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
- Kim, W., Ok, M. W., & Yoo, Y. (2017). The effects of self- and peer-monitoring in social studies performance of students with learning disabilities and low achieving students. *Learning Disabilities Research & Practice, 33*(2), 87–98. doi: 10.1111/ldrp.12158
- Kitsantas., A., Winsler, A., & Huie. F. (2008). Self-regulation and ability predictors academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics, 20*(1), 42-68.
- Lang, M. (2016). Voices of the disinvented: the dream and reality of invitational education for underachieving and apathetic students reflections from a “Long marcher” in invitational education. *Journal of Invitational Theory and Practice, 22*, 68-82.
- Lufi, D., Tzischinsky, O., & Hadar, S. (2011). Delaying school starting time by one hour: some effects on attention levels in adolescents. *Journal of Clinical Sleep Medicine, 7*(2), 137-143.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*, 133–163. doi:10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Mash, E. J., & Wolfe, D.A. (2010). *Abnormal child psychology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Morissano, D., & Shore, B. M. (2010). Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? *RoeRoeper Review, 32*, 249–258. doi: 10.1080/02783193.2010.508156.
- Nomaan, S., Hanif, R., & Rehna, T. (2016). Factors underlying academic underachievement among Pakistani school students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 31*(1), 311-330.
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies, 26*(1), 167–190.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology, 92*, 128–150. doi:10.1037/0021-9010.92.1.128
- Peck, M. S. (2020). *Nepramintuoju keliu*. Vilnius: Vaga.
- Perez, P. M., Costa, J. L. C., & Corbi, R. G. (2014). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the school attitude assessment survey-revised. *Psicothema, 26*(3), 423-430. doi: 10.7334/psicothema2013.186
- Peters, S. J. (2014). Underachievers: from whose perspective? A commentary on “differentiating low performance of the gifted learner: achieving, underachieving, and selective consuming students”. *Journal of Advanced Academics, 23*(2), 176– 179. doi: 0.1177/1932202 X12438718

- Preckel, F., & Brunner, M. (2015). Academic self-concept, achievement goals, and achievement: is their relation the same for academic achievers and underachievers? *Gifted and Talented International*, 30(1-2), 68-84. doi: 10.1080/15332276.2015.1137458
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrum, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52, 146-159.
- Preckel, F., Holling, H., & Vock, M. (2006). Academic underachievement: relationship with cognitive motivation, achievement, and conscientiousness. *Psychology in the Schools*, 43(3), 401-411. doi: 10.1002/pits.20154
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152–170.
- Reed, H. C., Wesel, F., Ouwehand, C., & Jolles, J. (2015). Keeping on track: performance profiles of low performers in academic educational tracks. *British Educational Research Journal*, 41(1), 48–71. doi: 10.1002/berj.3132
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rimm, S. B. (2008). Underachievement syndrome: A. psychological defensive patterns S. Pfeiffer (Ed), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer Science Business Media, LLC.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework, *Psychology: A study of a Science*, 1(3), 184–256.
- Saqr, M., Fors, U., & Nouri, J. (2018). Using social network analysis to understand online Problem-Based Learning and predict performance. *PLOS ONE* . doi:org/10.1371/journal.pone.0203590
- Saqr, M., Fors, U., & Tedre, M. (2017). How learning analytics can early predict under-achieving students in a blended medical education course. *Medical Teacher*, 39(7), 757–767. <http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2017.1309376>
- Schmidt, H.G., Rotgans, J.I, & Yew, E.H. (2011). The process of problem-based learning: what works and why. *Med Educ.*, 45(8), 792-806. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- Silickienė, N., (2005). *Pedagoginė pagalba nesėkmingai besimokantiems mokiniams* (Magistro darbas). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
- Smith, J. A. (Eds). (2003). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*. London: Sage Publications.

- Snyder, K. E., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. doi:10.1080/00461520.2013.835597
- Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R., & Rost, D. H. (2006). Gifted underachievers in adolescence and adulthood: A second act of the drama? *Psychologie*, 20, 213–224. doi:10.1024/1010-0652.20.3.213
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79, 1721-1735.
- Šarakauskienė, Ž. ir Bagdonas, A. (2011). Vyresnių klasių mokinių psichologinės gerovės prognostiniai kintamieji. *Psichologija*, 44, 7-21.
- Šimelionienė, A., (2012). *Intelektualiai gabių vaikų pasiekimų veiksniai* (Daktaro disertacija). Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Šimonienė, S., (2014). *Nerealizuojančių gabumų, gabių ir gerai besimokančių paauglių akademinų pasiekimų veiksniai*. (Magistro darbas). Vilnius: Vilniaus universitetas.
- VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA Dictionary of Psychology*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vianello, M.; Robusto, E., & Anselmi, P. (2010). Implicit conscientiousness predicts academic performance, *Personality and Individual Differences*, 48, 452-457.
- Žukauskienė, R., ir Barkauskienė, R. (2006). Lietuviškosios NEO PI-R versijos psichometriniai rodikliai. *Psichologija* 33, 7-21.

PRIEDAI

1 priedas. Tėvų (globėjų) sutikimas dėl vaiko dalyvavimo tyrime

TĖVŲ (GLOBĖJŲ) SUTIKIMAS DĖL VAIKO DALYVAVIMO TYRIME

Gerbiami tėveliai (globėjai),

Esu Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro studentė Audronė Bieliūnė. Šiuo metu rengiu baigiamąjį darbą tema „Gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patirtis“. Darbo vadovė – doc. dr. Dalia Nasvytienė.

Tyrimo tikslas – nustatyti, kokia yra savo gebėjimų nerealizuojančių paauglių mokymosi patirtis. Be galo svarbus kiekvieno tokio ypatingo vaiko dalyvavimas tyrime, kadangi vis dar per mažai žinome, kas jiems padeda ar kliudo išmokyti taip kaip norėtumėte. Šio tyrimo rezultatai leistų pateikti rekomendacijas mokytojams kaip tobulinti tokių vaikų ugdymą.

Tyrimą sudaro du etapai. Pirmajame etape, šį rudenį, Jūsų vaiko prašysime atlikti intelektinių gebėjimų testą. Testo užduotys primena nesudėtingus galvosūkius, o visoms užduotims atlikti reiks apie 45 min. Vaikai užduotis atliktų klasėje kartu su kitais mokiniais. Pagal testo rezultatus dalį vaikų pakviesime dalyvauti antroje tyrimo dalyje, kurioje interviu metu bus prašoma atsakyti į klausimus apie jų mokymosi patirtį. Vaiko pokalbis su tyrėja būtų įrašomas į diktofoną, o 3 dienas po darbo apsigynimo bus ištrintas. Po pokalbio arba savaitė po interviu Jūs turite galimybę atšaukti šį savo sutikimą ir pasitraukti iš tyrimo apie tai informuojant tyrėją telefonu (nr. 86 39 755 06) arba el. paštu audrjukn@gmail.com.

Tyrimo metu surinkti duomenys bus naudojami apibendrinti ir tik moksliniais tikslais. Garantuoju dalyvių anonimiškumą (Jūsų vaiko vardas, pavardė niekur nebus minimi). Užtikrinu rezultatų konfidencialumą. Su tyrimo metu gautais rezultatais mokytojai bus supažindinami tik Jums leidus. Kilus klausimams ar norėdami grįžtamosios informacijos apie Jūsų vaiko tyrimo rezultatus, galite susisiekti su manimi mob. tel. +37063975506 arba el. paštu audrjukn@gmail.com.
Dėkoju už pagalbą.

Pagarbiai,

Audronė Bieliūnė

Data.....

Aš,....., **sutinku**, kad mano duktė/ sūnus

Vardas Pavardė pabraukti

.....dalyvautų tyrime.

Vardas Pavardė

Aš,....., **nesutinku**, kad mano duktė/ sūnus

Vardas Pavardė pabraukti

.....dalyvautų tyrime.

Vardas Pavardė

.....

Parašas

2 priedas. Interviu kodų ir temų suskirstymo lentelė

Tema	Potemė	Kodai	Tyrimo dalyviai
1. Savivoka	Savęs apibūdinime vyrauja tarpasmeninių santykių ir emocinės būsenos sąvokos, ne akademiniai pasiekimai	Linksmas, kartais padauža, sutariu su kitais. Kūrybiška, draugiška organizatorė. Linksmas, ramus, kitiems atrodau keistu. Ramus ir tylus. Sąžiningas, vikrus, kartais nedrausmingas, linksmas optimistas, mokantis prajuokinti kitus. Draugiška, labai nuoširdi, siekianti padėti kitiems tiesos ieškotoja. Rami, draugiška, labai komunikabili ir nepavydi. Siekia sudaryti atsipalaidavusio, nesužeidžiamo, bendraujančio įspūdį.	Marius, Domas, Arnas, Rima, Tadas, Rokas, Ūla, Saulė.
	Gebėjimų ir pasiekimų nesutaptis kelia nuostabą, primena girdėtą suaugusiųjų nuomonę, nėra sureikšminama	Nustebo, kad jo gebėjimai aukštesni nei pasiekimai, nors apie tai girdėjo iš mokyklos pedagogų ir tėvų. Nustebo, kad jos gebėjimai aukštesni nei pasiekimai. Girdėjus praeityje iš mokytojų, kad jos gebėjimai aukštesni nei pasiekimai. Girdėjus iš daugelio mokytojų apie tai, kad ji gali mokytis geriau. Žino, kad jis galėtų mokytis geriau, bet jo tai neveikia.	Marius, Domas, Joris, Rima, Rokas, Ūla, Saulė, Tadas, Arnas.
	Žemus pasiekimus kildina iš tingėjimo, ryžto trūkumo	Sunkiai pakelia įtampą, vengia jos. Tingi mokytis, atidėlioja, užsiima kitomis veiklomis. Greitai pasiduoda moksle kai jai nesigauna ar nepatinka. Trūksta ryžto mokytis. Suvokia nepadaręs pamokų dėl patingėjimo. Nureikšmina, jei nepavyksta moksle, izoliuoja emocijas. Moka vengti. Pats sau trukdo tingėjimu.	Ūla, Tadas, Joris, Saulė, Marius, Domas, Rima, Arnas.
2. Mokymo(si) motyvai	Įdomumas, patrauklumas, suprantamumas, pritaikomumas, ryšys su gyvenimu	Pavyksta išmokti, jei domina. Išmoksta, kas patinka, įdomu. Mokytis skatina patinkanti ir suprantama tema. Kai įdomu ir suprantama tyrimo dalyvis pats mokosi. Dalyko įdomumas padeda nugalėti nuobodumą mokytis. Tai, kas įdomu, paskatina pratęsti mokslą namuose. Tai, kas domina, išmoksta lengvai. Jei patinka pamoka, tai normaliai gali išmokti. Jei įdomiai pasakoja mokytojas, gali iškart išmokti. Patinka susieti mokymosi dalyką su gyvenimu. Mokosi to, kas gali būti naudinga. Mokytis skatina mokomo dalyko panaudojimo gyvenime galimybė.	Joris, Domas, Tadas, Marius, Arnas, Ūla, Saulė.

	<p>Mokytojo įsigilinimas į savo dalyką - paaiškinimai - atsakymai į klausimus - pagyrimai - nukreipimas tinkama linkme - nevertinantis požiūris</p>	<p>Padedą mokyti mokytojos išaiškinimas ir atsakymai į mokinio klausimus. Padedą aiškų paaiškinimą. Padedą, kai mokytojas normaliai paaiškina, atsako į klausimus, parodo gerą pavyzdį. Padedą, kai mokytoja gerai išaiškina, duoda daugiau nei vieną pavyzdį. Padedą nepiktas paaiškinimas ir atsakymas į visus jo klausimus. Padedą mokytojo paaiškinimai, patikslinimai, pagyrimai. Aiškinimas ir individualumo paaisymas padeda. Aiškinimas padeda moksle. Mokytojų pagyrimai skatina mokyti. Padedą aiškinimas be moralizavimo. Geri mokytojai skatina mokyti. Geras mokytojas – laidas į dalyką. Patinka gerų mokytojų dėstomi dalykai. Jei patinka mokytoja, tai patinka ir tos mokytojos dėstomas dalykas. Nuo mokytojo rodomo dėmesio priklauso mokymosi motyvacija.</p>	<p>Marius, Domas, Arnas, Joris, Tadas, Rokas, Saulė, Ūla, Rima.</p>
	<p>Tėvų parama</p>	<p>Skatina išorinis reguliavimas. Tėvai praktiškai padeda suprasti. Tėvai padeda, kai palaiko, gerbia vaiko sprendimą. Mama siekia pralinksinti. Tėvai giria už pasiekimus. Mama kartais pataria ir paskatina. Tėvų priminimai ką reikia išsitaistyti padeda. Tėvai padeda atliekant namų darbus. Tėvai padeda kai primena. Tėvai padeda kai skatina. Leidžia eiti į mokyklą, kuri paaugliui patinka. Subtilus „pastoliavimas“, padeda padėti sau. Pagalba ne pasakant atsakymą, o nurodant kryptį kur ieškoti informacijos ar į ką atsižvelgti. Mokyti skatina mama, noras nenuvilti mamos. Jautrumas mamos lūkesčiams, svarbu apie savo sėkmę pasakyti mamai.</p>	<p>Saulė, Marius, Rima, Tadas, Joris, Rokas.</p>
<p>3. Mokymo(si) tikslai</p>	<p>Mokymosi tikslai matomi iš įvairių perspektyvų – viso gyvenimo tėkmės, akademinės ateities</p>	<p>Mokymosi tikslas nesusijęs su mokslais. Gauti teigiamą pažymį. Mokymosi tikslas, kad priimtų į gimnaziją. Baigti mokyklą. Gerai išlaikyti mokyklos baigimo egzaminus. Pasirodyti geriausiai klasėje arba gauti geresnį pažymį. Plius minus gerai pabaigti mokyklą ir įstoti į universitetą.</p>	<p>Domas, Tadas, Ūla, Joris, Rima, Marius, Arnas.</p>
	<p>Nesuteikia reikšmės pasiekimams (pažymiams)</p>	<p>Neteikia didelės reikšmės pažymiui. Sunku išmokti tai, kas jai nepatinka ir ką reikia mokyti dėl pažymio, nesureikšmina prastų pažymių. Mokymasis vien dėl pažymio jam neprasmingas laiko švaistymas. Mokosi dėl teigiamo pažymio ir nesuteikia vertės žemam pažymiui už dalykus, kurie jam nepatinka ar jų nesupranta. Svarbu gauti teigiamą pažymį (4 ir daugiau).</p>	<p>Saulė, Tadas, Marius, Joris, Arnas, Domas.</p>

<p>4. Optimalios mokymo(si) aplinkybės</p>	<p>Tinkama aplinka - įdieniaus</p>	<p>Ryte mieguistas, negali susikaupti, gali mokytis tik nuo 3-os pamokos. Mėgsta pamiegoti po mokyklos. Ryte mieguistas, nes vėlai eina miegoti. Ryte labai nori miego, žvaiesnis mokykloje nuo 10 val. Miego ir mokymosi laikas labai nepastovus. Nemiegojimas naktimis žavi, bet nepadedą mokytis dieną. Nuoširdus supratimas ir apgailstavimas, kad miego trūkumas trukdo gerai mokytis.</p>	<p>Marius, Domas, Arnas, Joris, Tadas, Rokas, Saulė.</p>
	<p>Tylos ir ramybės atmosferoje</p>	<p>Kai klasėje ramu, tada lengviau susikaupti. Lengviau mokytis, kur ramu. Išblaško už nugaros kalbantys draugai. Tyrimo dalyvis neatsparus foniniam triukšmui - triukšmas trukdo susikaupti. Tyla ir ramybė padeda susikaupti. Mokykloje lengviau susikaupti, nei namuose, nes niekas neblaško. Mokykloje padeda susikaupti erdvė, kur labai tylu. Namų darbus geriau daryti mokykloje, nes namuose blaško. Išmokti įmanoma tik ten, kur tylu. Geriausia mokytis savo kambary, kad niekas netrukdytų. Geriausia mokytis vienam ir kur ramu.</p>	<p>Marius, Domas, Arnas, Joris, Tadas, Rokas, Ūla, Saulė.</p>
	<p>Geriausia mokytis vienam</p>	<p>Patinka mokytis vienai. Lengviausia išmokti vienai. Geriausia mokytis vienam arba su asmeniniu mokytoju. Geriausia mokytis vienam ir kur ramu. Geriausia mokytis tyloje vienam. Geriausia mokytis vienai, nes niekas netrukdo ir neblaško.</p>	<p>Arnas, Rima, Tadas, Rokas, Ūla, Saulė.</p>
<p>5. Kas trikdo mokymą(si)?</p>	<p>Nuvertinantis mokytojų požiūris, nepasitikėjimas ir didelis kiekis namų darbų</p>	<p>Mokytojų mokymo strategija - pažeminimas nepadedą. Prastas pažymys – mokytojų patyčių pradžia. Mokytojo mokinio nuvertinimas demotyvuoja. Mokytoja pykčiu reaguodavo į nemokėjimą. Mokytojų požiūris demotyvuoja. Mokytojai nepasitikintys mokiniais nepadedą. Tyrimo dalyvis jaučiasi apleistas, jei mokytojas (ne)pasiduoda, tai ir mokinys (ne)pasiduoda. Mokytojų netikėjimas mokiniu ir dėmesio trūkumas demotyvuoja. Tyrimo dalyvį piktina ir skaudina mokytojos nepasitikėjimas. Daug namų darbų nepadedą geriau mokytis. Mokytojai įvertindavo, konstatuodavo – neįsiterpdavo padėti. Noras mažiau kontrolinių, mažiau namų darbų. Pasiūlymas mažiau namų darbų užduoti. Mokytojos pyktis nepadedą mokytis Jei mokytojo mokymo stilius nepatinka, tai ir jo mokomas dalykas nebedomina.</p>	<p>Joris, Saulė, Rima, Marius, Rokas, Arnas, Ūla, Tadas.</p>
	<p>Tėvų pozityvaus dėmesio trūkumas</p>	<p>Tyrimo dalyviui svarbu jausti tėvų susidomėjimą. Tyrimo dalyvei trūksta mamos dėmesio, bendravimo ir domėjimosi jos gyvenimu. Tyrimo dalyviui trūksta tėvų dėmesio. Tėvų dėmesio trūkumą bando kompensuoti bendravimu su draugais per pamokas. Tyrimo dalyviui trūksta tėvų domėjimosi juo. Trūksta tėvų dėmesio. Tėvų nuvertinimas neskatina geriau mokytis.</p>	<p>Marius, Domas, Rima, Joris.</p>

	Triukšminga atmosfera klasėje	<p>Klasėje greitas dėmesio praradimas. Daug dalykų trukdo mokytis. Būna, kad nesusikaupia ir neišmoksta, neįsiklauso ir dėl to nesupranta. Žavi klasiokės, kurios moka susikaupti triukšme. Negali išmokti kai kiti triukšmauja. Šnekos klasėje neleidžia susikaupti mokslams. Juokeliai klasėje nutraukia dėmesį nuo mokslų. Blaško, kai kas nors kalba klasėje. Nepatinka triukšminga aplinka. Garsiai žaidžiantys broliai trukdo mokytis. Geriausia mokytis vienai, nes niekas netrukdo ir neblaško, lengviausia susikaupti.</p>	Marius, Rokas, Tadas, Joris, Saulė.
	Mokymosi prasmės, naudą nematymas	<p>Prasto mokymosi atribucija - nesistengia ir nemato prasmės. Nemato prasmės mokytis nenaudingų, nenaudojamų dalykų. Mokyklos mokslas matomas kaip nevertingas. Mokslo prasmės nematymas mažina motyvaciją. Nematymas reikalo daug mokytis. Nemato prasmės mokytis nereikalingų pamokų. Mokymosi prasmė mažėja nerandant pritaikymo gyvenime. Neįdomios mokymosi temos atrodo beprasmiškos ir nemotyvuoja mokytis.</p>	Domas, Arnas, Tadas, Ūla, Joris.
	Veiksmingų mokymo(si) strategijų trūkumas	<p>Savo laiko neplanuoja. Namų darbų atidėliojimas, neatlikimas. Neplanuoja laiko namų darbų atlikimui. Neturi dienvartė. Atidėlioja, nesiorganizuoja savo laiko. Nelabai planuoja, jei nepamiršta padaro iš karto arba paskutinę dieną. Visiškai neplanuoja savo laiko, nes tai jam kelia nerimą. Tyrimo dalyvės linkusios planuoti savo laiką. Mokslo darbų atidėliojimas. Lengvo pobūdžio mokymasis. Nemato reikalo labai stengtis dėl mokslų. Nėra noro stengtis mokytis. Namų darbų atlikimas prieš pamokas, per pertraukas arba visai neatlikimas. Prie metakognicijos? Neprisiruošimas daryti namų darbų. Greitas pasidavimas moksle. Atsisakymas dėti pastangas moksle.</p>	Marius, Arnas, Rokas, Domas, Joris, Tadas., Rima, Saulė, Ūla.
	Didelė laisvalaikio svarba (Laisvalaikis yra svarbesnis nei pamokų ruošimas)	<p>Mokslai neįtraukia, malonumą teikia laisvalaikis, džiaugiasi dabartimi, vertina ją kaip būsimą gerą prisiminimą. Renkasi laisvalaikį vietoje mokslų. Viejoj mokyklos mieliau pabūtų su draugais. Viejoj mokslų geriau pamiegos, pabus su draugais. Namuose sunku susikaupti mokslams, traukia laisvalaikis.</p>	Marius, Domas, Tadas, Rokas, Ūla, Saulė.