

**VILNIAUS PEDAGOGINIS UNIVERSITETAS
PEDAGOGIKOS IR PSICHOLOGIJOS FAKULTETAS
PSICHOLOGIJOS DIDAKTIKOS KATEDRA**

Violeta Bendinskienė

**JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS MOKSLEIVIŲ
SAVĖS VERTINIMO IR MOKYKLINIO NERIMO
RYŠYS**

Magistro darbas

Magistro darbo vadovė – doc.dr. Lidija Kutkienė

Vilnius, 2006

Magistro darbo tema.....
.....
.....
.....

Įteikta darbo vadovui.....
Darbo vadovas (vardas, pavardė, parašas).....
.....
Data.....

Magistro darbas tinka gynimui.....
Darbo vadovas (vardas, pavardė, parašas).....
.....

Recenzentu skiriu.....
Psichologijos didaktikos katedros vedėja.....
Data.....

Su Magistro darbu susipažinau.....
Recenzento parašas.....
Data.....

TURINYS

IVADAS

1. LITERATŪROS APŽVALGA

1.1. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų vystymosi ypatumai

1.2. Z. Freudas: latentinis vystymosi periodas

1.3. E. Eriksonas: eksperimentinis savojo „Aš“ ieškojimas

1.4. J. Pjaget: perėjimas nuo konkrečių prie formalių mąstymo operacijų

2. NERIMO TEORINĖ SAMPRATA IR RAIDA ŠIUOLAIKINĖJE VISUOMENĖJE

2.1. Nerimo sąvokos supratimas ir jo formavimosi aspektai

2.2. Nerimo atsiradimo priežastys ir jo pasireiškimo formos

2.3. Nerimas ir mokykla

2.4. Mokyklinio nerimo priežastys

3. TEORINIAI SAVĖS VERTINIMO ASPEKTAI

3.1. Sąvokos „Savęs vertinimas“ samprata ir interpretacijos

3.2. Savęs vertinimo aspektai

3.3. Savęs vertinimo lygiai ir aplinkinių poveikis

3.4. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių savęs vertinimo ypatumai

4. JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS NERIMO IR SAVĖS VERTINIMO TYRIMŲ ORGANIZAVIMAS, EIGA IR REZULTATŲ ANALIZĖ.

4.1. Tiriamieji ir tyrimo procedūra

4.2. Tyrimo metodika ir įvertinimo būdai

4.3. Duomenų apdorojimo būdai

4.4. Rezultatai ir jų aptarimas

IŠVADOS

REKOMENDACIJOS

SUMMARY

PRIEDAI

IVADAS

Šalyje vykstant dideliems ekonominiams ir socialiniams pokyčiams, didėjant nestabilumui ir neapibrėžtumui įvairiose gyvenimo srityse, vienas iš svarbiausių šiandieninės mokyklos uždavinių – skirti kuo didesnę dėmesį saugant ir stiprinant psichinę mokinių sveikatą.

Atsinaujinant visuomenei, mokykla tampa nuolatine kaitos ir naujovių iniciatore ir diegėja (Lukšienė, 1993). Tačiau ekonominiai pokyčiai, nedarbas sukelia stresines situacijas, visuomenė tampa nesaugi.

Lietuvoje vykstančios švietimo kaitos tikslas – visuomenės ir kiekvieno jos nario saugumas, šalinant veiksnius, sukeliančius neužtikrintumo, neapibrėžtumo, nerimo, nepasitikėjimo savimi jausmus, nežinomybės baimę. Besiformuojančiai vaiko asmenybei labai svarbu surasti tinkamą santykį su savimi pačiu, adekvačiai save įvertinti, realiai suvokti savo gebėjimus ir galimybes, teigiamybės ir trūkumus, dorybes ir ydas. Nuo to, kaip jis pažįsta ir vertina save, priklauso jo veiklos sėkmė, kasdieninis elgesys, santykiai su mokytojais ir artimaisiais. Dirbantys su vaikais turėtų atkreipti dėmesį į vis mažėjančią mokinių savęs vertinimą, didėjančią nerimastingumą, bei psichologinę savijautą mokykloje.

Pastaraisiais metais padaugėjo mokyklinio nerimastingumo atvejų, kurių priežastis – nepasitikėjimas savimi, menkavertiškumo jausmas, neigiamas požiūris į mokyklą bei mokytoją. Anot R.Bernso (1986), neigiamas savęs vertinimas daro įtaką nerimastingumui. Mokyklinis nerimas, savo ruožtu, neigiamai veikia moksleivių savęs vertinimą.

Demokratijos keliu pasukusi visuomenė mokytojams kelia didesnius, kokybiškai skirtingus reikalavimus – pereiti prie visuminio (holistinio) vaiko ugdymo, prasminio mokymo, pagrįsto asmeniniu besimokančiųjų patyrimu ugdyti laisvą ir atsakingą pilietį, grindžiantį savo elgesį įsisąmonintu savęs suvokimu.

Problemos aktualumas. Šiuolaikinės mokyklos tikslas – vaiko asmenybės harmoningas ugdymas. Šio tikslo siekiama remiantis humanistinio ugdymo principais, iš kurių vienas svarbiausių – asmeninis saugumas. Šiuo principu skelbiama, kad lengviausias, prasmingiausias ir efektyviausias vaiko mokymasis vyksta tokioje aplinkoje, kur jis nejaučia baimės. Todėl padidėjusio nerimo problema mokykloje vis dar aktuali.

Įvairių šalių mokslininkai nustatė, kad vaikai mokyklos suole patiria išgyvenimus ir nerimą, kurie turi įtakos vaiko požiūriui į mokymąsi ir jo asmenybės vystymąsi.

S.Sarasonas (1960) nustatė, jog šį nerimastingumą lemia tėvų ir vaikų santykiai šeimoje. Nerimastingumo būseną atsiranda, kai vaiką vertina ne tėvai, bet kitas jam svarbus žmogus.

Nagrinėjant patiriamo mokykloje nerimo ir blogos psichologinės savijautos priežastis, galima pastebėti, jog įvairių autorių gauti duomenys yra gana prieštaringi. Tvirtinama, kad gerai moksleivių savijautai mokykloje didelę įtaką turi mokytojų pagalba, bendraklasių pripažinimas, dalyvavimas socialiniame mokyklos gyvenime (Zaborskis, Žemaitienė, Šumskas, Diržytė, 1996; cit. Pileckaitė - Markovienė, 2001).

Problemos naujumas. Besibaigiantį XX amžių J.Pikūnas ir A.Palujauskienė (2001) pavadino nerimo amžiumi. Jis taip pat galėtų būti pavadintas įtampos, nusivylimo arba vilties amžiumi. Atrodo, kad dabartinis žmogaus gyvenimas yra nesibaigiantis rūpesčių, įtampos ir problemų virtinė. Aplinkos veiksniai ir įvykiai dažnai stiprina ir didina baimę bei psichinę įtampą. Taigi svarbiu šių dienų mokykloje siekiu turėtų būti pastangos sumažinti padidėjusį mokinių nerimą, kuris turi įtakos mokinių savęs vertinimui. Svarbu nustatyti, kaip kinta nerimo ir savęs vertinimo vystymasis, taikant tas pačias metodikas po dešimties metų.

Šio darbo **tikslas** – ištirti jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių savęs vertinimo ir mokyklinio nerimastingumo ryšį. Realizuojant šį tikslą buvo iškelti tokie uždaviniai:

1. Išanalizuoti pedagoginę – psichologinę literatūrą savęs vertinimo ir nerimastingumo klausimais;
2. Palyginti aukštai ir žemai save vertinančių mokinių nerimastingumą;
3. Nustatyti berniukų ir mergaičių savęs vertinimo ir nerimastingumo ypatumus;
4. Statistiniais metodais išanalizuoti gautus duomenis, suformuluoti išvadas, pateikti rekomendacijas;
5. Išsiaiškinti nerimastingumo įveikimo ir savęs vertinimo gerinimo galimybes.

Atlikdama šį tyrimą kėliau **hipotezes**:

- Egzistuoja neigiamas ryšys tarp moksleivių nerimastingumo ir savęs vertinimo;
- Tikėtina, kad savęs vertinimas mažėja, o nerimastingumas didėja su amžiumi;
- Tikėtini nerimastingumo ir savęs vertinimo skirtumai berniukų ir mergaičių grupėse.

1. LITERATŪROS APŽVALGA

1.1. JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ VYSTYMOSI YPATUMAI

Jaunesnysis mokyklinis amžius prasideda šešerių ir baigiasi dvylikos metų. Dauguma septynerių metų vaikų, kaip teigia J.Laužikas (1982), yra pakankamai pasiruošę sistemingai mokytis, juos traukia įvairi intelektualinė veikla, sportiniai užsiėmimai, nauji santykiai su bendraamžiais, bet dėl įvairių įgimtų savybių ir ugdymo poveikio (Власова, Певзнер, 1973) jie būna nevienodai subrendę: atėję į mokyklą, išsiskiria ir bendromis, ir individualiomis savybėmis. Kaip teigia K.Jungas (1995), tik atėjęs į mokyklą vaikas tėbėra savo šeimos santykių produktas. Jis turi sąmonės užuomazgas, tačiau individualumo įtvirtinti dar nėra pajėgus (cit. pagal Petrauskienę, 2000).

Jaunesniuojų mokykliniu amžiumi (arba viduriniąja vaikyste) vadinami septintieji – vienuoliktieji vaiko gyvenimo metai. Šiuo laikotarpiu tobulėja vaiko loginis mąstymas, suvokimas, lavėja vaizduotė, dėmesys, atmintis, kalbiniai sugebėjimai, plečiasi žodynas, vaikas vis geriau išmoka gramatiką. Šiais sugebėjimais vaikas naudojasi vis dažniau vienu metu, sprendamas įvairias jam iškilančias problemas (Žukauskienė, 1996).

Vaikas vis geriau, logiškiau susidoroja su aplinkos keliamais reikalavimais. Pusiausvyra, aišku, yra tikslas, kurio nuolat siekiama, tačiau paprastai jis niekada nėra visiškai pasiekiamas. Mąstymas, sprendžiant realias problemas, tampa vis logiškesnis. Tai pamažu pradeda pastebėti nuo septynerių iki vienuolikos metų (Žukauskienė, 1996).

Apie aštuntuosius gyvenimo metus įvyksta vaiko savęs suvokimo pakitimai – jis jau gali apibūdinti savo kompetenciją socialinio lyginimo būdu ir pasinaudoti šia informacija vertindamas save (Sigelman, Shaffer, 1995).

Apskritai jaunesnysis mokyklinukas – ypač veiklus ir energingas vaikas. Mokiniai vieni nuo kitų skiriasi ūgiu, svoriu, motorika, bet dar labiau – elgesio, kalbos, socialinių santykių, suvokimo, aktyvumo ir kitomis savybėmis (Laužikas, 1982). Būdami kartu, pradinių klasių mokiniai sukuria savitą subkultūrą, kuri yra vadinama vaikų visuomene. Jai būdinga savita kalba, tam tikro stiliaus drabužiai ir elgesio taisyklės, kurių pedagogai ir tėvai kartais net nepastebi. Aplinka pasikeičia todėl, kad keičiasi ir patys vaikai – jie geriau išmano daugelį sričių, ima geriau suvokti patys save (Žukauskienė, 1996).

Tokio amžiaus vaikai būna psichiškai pasirengę ir nusiteikę mokytis, tačiau dėl motorinio judrumo jie dar nepajėgia ilgiau ramiai sėdėti, klausytis, išlaikyti sukaupą dėmesį bei atlikti vienodus veiksmus. Juos smarkiai veikia vidiniai ir išoriniai stimulai (Laužikas, 1982). Mokykliniame amžiuje vaikui iškyla dilema – ar pasirinkti aktyvų požiūrį į darbą, mokymąsi ir žinių bei sugebėjimų panaudojimą, ar visišką pasyvumą. Šis vidinis konfliktas aktualus daugeliui, vaikas jaučia turįs atlikti konkrečias užduotis ir dalyvauti tam tikroje kryptingoje veikloje, kita vertus, jį tarsi sukausto atsiradęs nereikalingumo ir bejėgiškumo jausmas. Jeigu konfliktas išsprendžiamas teigiama linkme, patiriamas pasitenkinimas: pasitikėjimas, autonomiškumas, iniciatyvumas, veiklumas perauga į stiprią, vitalią identifikaciją. Tuo tarpu neigiamas rezultatas yra nepasitikėjimas, gėda ir svyravimai. Kaip teigia Eriksonas, nepasitikėjimas savo jėgomis sąlygoja silpną, pažeistą identifikaciją, o sunkiais atvejais iškyla identifikacijos krizės (cit. pagal Petrauskienę, 2000).

Psichinei brandai pirmieji metai mokykloje ypač reikšmingi, nes, kaip teigia J.Laužikas (1982), kyląs vaiko smalsumas žinioms, noras atrasti kažką naujo, veiklos režimas, santykiai su vienmečiais ir su mokytoju intensyvina dėmesio, suvokimo, atminties ir mąstymo raidą. Pagrindine veikla tampa mokymasis, kuris lemia elgsenos motyvaciją, turi įtakos pažintinių ir moralinių jėgų raidai. Černius (1992) išskiria devynias jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių uždavinių kryptis, tai yra: įgyti fizinių sugebėjimų, reikalingų paprastiems žaidimams; įgyti teisingą požiūrį į save patį kaip į besivystantį organizmą; išmokti bendrauti su savo bendraamžiais; išmokti būti berniuku ar mergaite; išmokti skaityti, rašyti ir skaičiuoti; išmokti sąvokų, reikalingų kasdieniniame gyvenime; ugdyti sąžinę, dorumą; siekti asmeniškumo, nepriklausomumo; ugdyti pažiūras į socialines grupes ir institucijas. A.Gučas (1990) 8 – 12 vaiko metus išskiria kaip antrosios vaikystės amžiaus tarpsnį. „Apie septintuosius metus vaikas jau piemu. Jis turi būti fiziškai išsivystęs, kad galėtų pakelti didelį nuovargį. Psichinį išsivystymą rodo sumanumas, orientacija, dėmesys, paskirtų pareigų supratimas ir kita“ (cit. pagal Gučą, 1990).

Šešerių metų vaikas pradeda lankyti mokyklą. Vaikas ateina į mokyklą, turėdamas nusistatymą atlikti reikšmingą vaidmenį socialinėje aplinkoje. Pagrindinis jo motyvas – pats mokymosi procesas, pažinimo interesai, intelektinis aktyvumas, nauji įgūdžiai ir žinios. Šių motyvų koordinatoriumi tampa mokytojas. Taip pat plečiasi vaiko ryšiai su vienmečiais ir vyresniaisiais, jis nori bendrauti su jais, užimti tarp jų atitinkamą vietą. Šie motyvai skatina vaiką gerai, sąžiningai mokytis. I ir II klasėje teigiamas požiūris į mokymąsi išlieka. Noras bendrauti toks reikšmingas, kad iš dalies net sąlygoja vaiko norą mokytis. Vaiko veikla tampa tikslinga. Vaikas išmoksta rinkti, kaupti ir saugoti informaciją, kuri bus reikalinga jo vėlesniems planams įvykdyti. Jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikai jau gali atlikti konkrečias operacijas, t. y. vidinius, kitiems nematomus praktinius veiksmus, kurių jis pats dar

nemoka paaiškinti. Vaikas pradeda mąstyti kaip suaugęs, bet savo naujus sugebėjimus gali pritaikyti tik konkrečioms, su tiesiogine aplinka susijusiems objektams. Specialių sugebėjimų raidai didžiulę įtaką turi atmosfera, kuri gaubia vaikystę. Tą atmosferą sukuria pirmiausia šeima, namų aplinka, tradicijos. Lemiamos įtakos vaiko pažiūroms, nusistatymui, interesams, vaiko emocinei reakcijai į aplinkos įvykius turi tėvai, artimiausi draugai, mokytojai ir kai kurie kiti suaugusieji. Vaikai įgyja naujų sugebėjimų, lygina save su bendraamžiais, priima grįžtamąją informaciją apie savo lygį. Be to, savo privatumą ir trūkumą suvokimas pakoreguoja per aukštą savęs vertinimą (Erikson, 1982). Mokyklinio amžiaus vaikai pereina į naują kalbos mokymosi fazę ir jau sugeba pasinaudoti instrukcijomis. Daugelyje mokyklų į vaikų kalbinius įgūdžius kreipiama daug dėmesio, jie mokosi linksniuoti, asmenuoti, taisyklingai vartoti laikus, priešdėlius ir kt. Taip pat jie vis geriau vartoja abstrakčią kalbą bet kokiam kontekste. Mokyklinio amžiaus vaiko kalbos raida yra išpūdinga (Žukauskienė, 1996, cit. pagal Petrauskienę, 2000).

Mokinio asmenybės formavimosi lygį ir mokymosi sėkmę geriausiai rodo pažintinių sugebėjimų arba mąstymo ypatybės (Laužikas, 1982).

Vaiko vystymąsi lemia asmenybės pokyčiai, jos savybių raida. Atsiranda aiškesnis supratimas apie save ir savo vietą tarp kitų žmonių. Tai leidžia vertinti savo elgesį, numatyti jo pasekmes ir tapti visaverte asmenybe (Pūras, Goštautas, 1976). Taigi vaiko vystymosi procese galima išskirti tris kryptis: žinių, veiklos bei įgūdžių formavimąsi. Visa tai lemia asmenybės kitimą jaunesniajame mokykliniame amžiuje.

1.2. Z. FREUDAS: LATENTINIS VYSTYMOSI PERIODAS

Z.Freudo, A.Adlerio teorijos tvirtino, kad pagrindiniai asmenybės bruožai susiformuoja labai anksti – kūdikystėje ir vaikystėje, iki trejų ar vėliausiai iki penkerių metų. Per visą likusį gyvenimą tik laipsniškai atsiskleidžia tas asmenybės potencialas, kuris susiformavo ankstyvoje vaikystėje (Gailienė, 1996).

Psichoanalitinės teorijos atstovas Z.Freudas manė, kad individo raida vyksta stadijomis, kurios išskiriamos atsižvelgiant į tai, kurios kūno vietos tam tikro amžiaus individų yra malonių pojūčių šaltinis ir yra stipriai sužadinamos. Šį laikotarpį (nuo 7 iki 11 metų) jis pavadino latentiniu periodu, kai Edipo krizės simptomai išnyksta arba nublanksta. Tai net ne stadija, o tik įžanga, kada seksualiniai poreikiai latentiskai ramūs ir vaikas gali nukreipti psichinę energiją mokymuisi arba žaidimams su tokios pat lyties kaip ir jis vaikais. Šio laikotarpio metu vaikas įsisąmonina naujus kognityvinius sugebėjimus, kultūros vertybes, nes jį supantis pasaulis gerokai išsiplėčia. Vaikas bendrauja ne tik su

savo šeimos nariais, bet ir su mokytojais, kaimynais, bendraamžiais ir kitais. Kadangi libidinė energija neišnyksta ir nemažėja, reikia surasti tokius elgesio būdus, į kuriuos ji galėtų būti nukreipiama. Todėl edipiškas varžybas gali pakeisti rungtyniavimas mokykloje arba sporto aikštelėje, seksualinį smalsumą – noras pažinti, žinoti. Vaikas jaučia malonumą užsiiminėdamas nauja veikla ir laisvai reikšdamas savo kūrybiškumą. Taip vyksta tolesnė Ego ir Superego raida. Superego pernelyg slopina agresyvius ir seksualinius impulsus, todėl žmonės dažnai išgyvena nerimą ir kaltės jausmą (Žukauskienė, 1999).

Pastebima, kad vienuoliktaisiais gyvenimo metais pasiekiamas emocinio nestabilumo pikas. Ryškiai pakinta elgesys su tėvais, ypač su motina, vaikas elgiasi šiurkščiai ir provokuojančiai. Tėvai savo vaikus apibūdina kaip labai jautrius, pasipūtusius, egocentriškus, egoistiškus, karingus, nusiteikusius ginčams ir prieštaravimams, nenusiteikusius bendradarbiauti. Išreikšdami emocijas vienuolikmečiai linkę į kraštutinumus. Nerimas ir baimė šiems iš išorės įžūliems vaikams pakankamai stiprūs ir gali tapti nelaimingumo jausmo šaltiniu. Ne šeimoje, o ypač savo draugų namuose, šie vaikai gali atrodyti visiškai kitaip – draugiški, džiaugsmingi ir gerai išauklėti. Mokykloje pastebimi didžiausi pažangumo ir stropumo skirtumai, žemiausias dėmesingumo lygis, padidėjęs neramumas, žemėjantis savęs vertinimas, užmaršumas, neįsitraukimas į darbą, ūmumas ir fantazavimas – „sapnavimas nemiegant“. Ne retai mokytojai, dirbantys su šio amžiaus grupės vaikais, jaučiasi kaip žvėryno prižiūrėtojai. Kontrolė ir disciplina tampa pagrindine problema tarp mokytojų ir vaikų (Cukermanas, 1995). Cairins ir kt. (1988) nustatė, kad mergaičių konfliktai dažniausiai susiję su jų populiarumu grupėje ir kaip jos į tas grupes yra priimanos, o berniukų konfliktai dažniausiai yra susiję su tiesiogine konfrontacija.

Normaliai funkcionuojanti šeima lemia švelnų perėjimą nuo asimetrinių vaiko – suaugusiojo santykių: autoriteto paklusnumo formos, prie daugiau simetrinių, partneriškų santykių. Disfunkcinės šeimos užstringa kokiame nors tarpiniame, stereotipiniame santykiyje, aplink kurį auga priešiškusis ir vyksta kova. Normaliuose tėvų – vaikų santykių rėmuose, augimas vyksta taip palaipsniui, kad daugelis šeimos psichologų ir psichoterapeutų sunkiai apibrėžia brendimo amžiaus periodus. Jų nuomone, normalų augimą ir brendimą užtikrina geri santykiai šeimoje, vertybių sistema, nesmaugianti tėviška meilė ir šiluma kartu su aiškiomis, suprantamomis elgesio taisyklėmis ir pakankamai griežta ir nuoseklią, bet nedogmatiška kontrole.

Yra žinoma, kad teigiamas mokinio socialinis statusas turi teigiamą koreliaciją su chroniškų emocinių problemų šeimoje nebuvimu, o neigiamas socialinis statusas ir socialinis bendramžių atstūmimas 10 – 12 metų amžiaus laikotarpyje leidžia daryti prielaidą apie sunkias problemas paauglystėje.

Berniukų saviraiška yra veiklos tipo: į pasiekimus, nepriklausomybę, pasirinkimų laisvę. Mergaičių savo vietos ieškojimai vyksta per asmeninius santykius ir emocinio supratimo kūrimą (Cukermanas, 1997). J.Stapley ir J.Haviland (1991) tai pat teigia, kad mergaitės yra linkusios domėtis tarpasmeninių santykių sritimi, o berniukai nesidomi tarpasmeniniais santykiais. Berniukus labiau trikdo laimėjimų srities nesėkmės, o mergaitės yra jautrios tarpasmeninių santykių problemoms.

Problema yra ne objektyvūs augimo ir lytinio brendimo duomenys, o kūniškų pasikeitimų išgyvenimai ir sudėtingo uždavinio sprendimas: susikurti naują kūnišką Aš vaizdą, susikurti naują socialinį subrendusio žmogaus vaidmenį, kuris sujungiama su rimtais pokyčiais bendravime su šeima ir bendraamžiais. Vis dėlto Vakarų kultūroje, kuriai galima priskirti ir Lietuvą, asmens raida yra netolydi ir vyksta šuoliškai.

1.3. E.ERIKSONAS: EKSPERIMENTINIS SAVOJO „AŠ“ IEŠKOJIMAS

Daug optimizmo ir naujų idėjų asmenybės formavimosi supratimui suteikė psichologo E.Eriksono teorija. E.Eriksonui buvo priimtini pagrindiniai Z.Freudo teorijos teiginiai apie sąmonę ir pasąmonę, potraukius, teorinius asmenybės komponentus, psichoseksualines raidos stadijas ir apie psichoanalitinę metodologiją. Jis praplėtė Z.Freudo teoriją, pasiūlęs naują psichosocialinės viso gyvenimo raidos sampratą vietoj Z.Freudo skiriamų penkių psichoseksualinės raidos stadijų, pasibaigiančių paauglyste. Jis pasiūlė aštuonias raidos stadijas ir pabrėžė, kad kiekvienai jų būdingas tam tikras konfliktas, arba krizė, kuri turi būti įveikta. Pagal E.Eriksoną, 7 – 11 metų amžiaus tarpsnis apibūdinamas kaip meistriškumo – menkavertiškumo arba darbštumo – menkumo jausmas. Vaikas intensyviai mokosi, siekdamas būti kompetentingas ir produktyvus, arba jaučiasi nepilnavertis, nesugebantis ką nors gerai padaryti (Žukauskienė, 1998).

B. ir Ph.Newmanai (1987) išplėtojo E.Eriksono teoriją ir nurodė 11 fazių, taip pat išskyrė kiekvienos fazės uždavinius. Individo galimybė atlikti vienas ar kitas vystymosi užduotis priklauso nuo to, kaip jam pavyko įveikti ankstesnės vystymosi stadijos psichosocialinę krizę.

Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikai, sulaukę 6 – 11 metų, turi išmokti šių dalykų:

1. Užmegzti draugiškus santykius;
2. Vertinti save;
3. Atlikti konkrečias operacijas (pagal Piaget);
4. Susidaryti tam tikrus įgūdžius;
5. Žaisti grupinius žaidimus.

Kiekvienos fazės psichosocialinė krizė verčia individą formuoti naujus įgūdžius. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus asmeniui svarbūs tampa ne tik santykiai su šeimos nariais – tėvais, broliais,

seserimis, kitais giminaičiais, bet ir su kaimynais, mokyklos draugais, mokytojais (Beresnevičienė, 2003).

Konkretybė, kaip požymis, kad ši raidos stadija pasiekta, yra rungtyniavimas. Socialine prasme mokyklinis amžius yra itin reikšmingas tarpsnis.

Veiklos troškimas – tai ir darbas su kitais bei greta kitų, todėl šiuo laikotarpiu formuojasi darbo pasidalijimo ir lygių galimybių supratimas. Vaiko identiškumo jausmas pažeidžiamas ilgam, jei jis pajunta, kad jo socialinę vertę lemia ne noras ir pasiryžimas mokytis, bet odos spalva, iš kokių jis namų ar dėvimų drabužių kaina bei pan.

Tarp 9 – 12 metų vyksta labai rimta asmenybės struktūrų kristalizacija, daugelis akademinių, socialinių ir asmenybinių šio amžiaus mokinio charakteristikų duoda rimtą pagrindą prognozuoti jo elgesį po 4 – 6 metų. Duomenys apie vaiką iki III klasės neturi tokios prognozinės jėgos. Akivaizdu, kad šiame amžiaus intervale kuriamos pagrindinės kognityvinės savireprezentacijos schemos, kurios lemia individualų elgesio pasirinkimą vyresniame amžiuje, o visų pirma išsivaizdavimą apie savo akademinius ir fizinius duomenis ir sugebėjimus, taip pat asmenybės ir išvaizdos charakteristikas, kurios lemia populiarumą tarp bendraamžių. Apsiprengimų ieškojimas ir Aš ribų apibrėžimas vyksta per „Aš savo akimis“ ir „Aš kitų žmonių akimis“ susiejimą.

Dar Džeimsas (1991), analizuodamas sąmoningumą, teigė, kad pasiekti identitetą galima tik savo Aš susidvejinimo į objektyvų ir subjektyvų vaizdą pagrindu. Pradinių klasių mokinys priskiria save tam tikrai kategorijai, kuri susijusi su savo tapatumo suvokimu. Savęs vertinimas (Хъл, Зиглер, 1997) artėja prie idealiojo Aš tampa realistiškesnis, susidaro sąlygos optimaliai susieti ketinimus ir pasekmes.

Empiriniai stebėjimai parodė, kad amžius tarp 10 – 12 metų yra persilaužimo amžius būtent subjektyvios savivokos formavimuisi. W.Damon, D.Hart (1988) subjektyviame Aš išskiria tris bazinius komponentus: apibrėžtas Aš, duodantis žmogui savo unikalumo pojūtį, tęstinumas, leidžiantis jaustis savimi pačiu įvairiomis aplinkybėmis ir gyvenimo laikotarpiais, subjektyvumas, lemiantis pojūtį, kad esi savo biografijos autorius, laisvos valios asmenybė, kontroliuojanti save ir savo gyvenimo aplinkybes. Pirmi du komponentai – apibrėžtumas ir tęstinumas – sudaro asmens identiteto bazę. Šio longitudinalinio klinikinio tyrimo duomenimis, pažymima didelė koreliacija tarp vaikų amžiaus ir jų identiteto išsivystymo lygio. Tarp 10 ir 11 metų (– + 0,5 metų) pastebimas perėjimas nuo žemo vaikiško identiteto lygio prie labiau subrendusio. Pagal tęstinumo parametą, tai reiškia perėjimą nuo išorinio tapatumo prie vidinio. W.Damon, D.Hart (1988) remiasi vaikų ir paauglių kontrolės lokuso tyrimais, kurie sutampa su jų asmeniniais parametrais – subjektyvumo išsivystymo lygiu ir perėjimu nuo išorinio prie vidinio kontrolės lokuso. Šis persilaužimas vyksta tarp 10 – 11 metų. Ryškus skirtumo

supratimas tarp asmeninių pastangų ir asmeninių galimybių taip pat vyksta tarp 10 – 13 metų (Cukermanas, 1997).

1.4. J.PIAGET: PERĖJIMAS NUO KONKREČIŲ PRIE FORMALIŲ MĄSTYMO OPERACIJŲ

Kognityvinės teorijos dėmesio centre yra kiekvieno asmens aktyvus mąstymas. Mokyklinio amžiaus, dar kitaip, konkrečių operacijų stadija, apima septintuosius - vienuoliktuosius vaiko metus. Vaikas supranta ir taiko logines operacijas savo patirčiai ar suvokimui paaiškinti. Naudodamasis loginiais sugebėjimais, vaikas mokosi suprasti masės, svorio, skaičių, tvermės ir kitas konkrečias sąvokas. Nuo 12 metų prasideda formalių operacijų stadija.

Labai sunku pasakyti, kada vaikai supranta, kad jų siekiai ir vertybės yra perimami ir pradeda išgyventi prieštaravimą tarp to, ko iš jų laukia kiti, ir tarp to, ko jie patys siekia. 10 – 11 metais šis prieštaravimas pasireiškia išoriniame elgesio lygyje. Kova vyksta už savus įsitikinimus ir pasirinkimus, už tai, kad įkalbėti save, kad „tai, kas vyksta su manimi, yra mano asmeninių pastangų rezultatas, o ne citata iš šeimos katekizmo“. Čia slepiasi gilus kognityvinis – afektinis konfliktas. Kada susidėlioja aukštas refleksinio vystymosi lygis, be kurio neįmanomas konflikto tarp savo polinkių ir sisteminių šeimos bei visuomenės lūkesčių suvokimas ir išsprendimas?

Žymi dauguma specialistų, studijuojančių vaikų ir paauglių mąstymo ypatumus iki šiol remiasi J.Piaget teorija. Literatūra, skirta detaliems J.Piaget teorijos fenomenams, teigia, kad 7 – 12 metų periodas santykinai homogeniškas, susijęs su konkrečių mąstymo operacijų vystymusi.

10 – 11 - mečiai kokybiškai lenkia 6 – 7 - mečius sugebėjimu rasti įsiminimo strategijas ir mokėjimu apibrėžti abstrakčius žodžius. Neatsitiktinai Stentfordo – Bine teste užduotis apibrėžti tokias abstrakčias sąvokas kaip gailestis, smalsumas, nuostaba, pirmą kartą duodama 10 metų tiriamiesiems. Šiame amžiuje vaikai parodo ir metalingvistinius gebėjimus analizuoti kalbines metaforas, pasakojimuose žodžiu ir raštu, jie daug dažniau skiria dėmesį veikiančių asmenų mintims ir jausmams. Šie kognityvinės funkcijos vystymosi refleksiniai pasiekimai pažymi naujo kalbinio bendravimo lygį: svarbios asmeninio patyrimo sritys gali tapti komunikacijos objektu, emociniu – mintiniu įvykiu, pasidalintu su kitu žmogumi.

Intelektinio vystymosi lygis pasiekiamas 10 – 12 metų mokinių, dar nepakankamas virtualiems eksperimentams, kurių metu reikia išlaikyti ir susieti (koreliuoti) kelias hipotezes. Tačiau pasiektas išsivystymo lygis šios amžiaus grupės mokiniams suteikia didelę persvarą prieš jaunesnius mokinius, tose srityse, kurios yra laikomos paauglystės „nuosavybe“. S.Harter (1990) tyrė vaikų mąstymo apie emocijas amžiaus tarpsnių pokyčius. Ji rado, kad dešimtaisiais metais, jaunesniojo mokyklinio amžiaus pabaigoje, vaikams atsiveria tai, kas praktiškai visiems 6 – 7 mečiams nesuprantama: ambivalentiškų

jausmų supratimas, dorovinių svarstymų reliatyvumas. 9 – 10 tais metais sudėtingų emocijų analizė jau yra pagal jų jėgas. Tarp 10 – 12 metų mokinių požiūryje į save ir kitus pasirodo apibendrintos psichologinės kategorijos, spontaninės psichologinės charakterio, temperamento koncepcijos, taip pat socialinės grupės ryšių ir lyderių koncepcijos. Dešimtaisiais metais vaikams kyla naujas teisingumo supratimo lygis, priimant bendrus sprendimus ir skirstant vertybes remiamasi visų klasės draugų nuomone ir interesais, atsiranda žvilgsnis į situaciją iš stebėtojo pozicijų, kuris žino, kas yra lygybė, bet dar nesiremia gailestingumu. Moraliniuose mokinių svarstymuose atsiranda orientacija į „auksinę taisyklę“, žinoma, dar be gilaus visų savo veiksmų pasekmių supratimo (Cukermanas, 1997).

10 – 12 metų pasiekta nauja intelektualinio vystymosi riba sukelia savitus intelektualinius sunkumus, būdingus tik šiam amžiaus tarpsniui, būtent naują egozentrizmo sukūrį. Jau jaunesniojo mokyklinio amžiaus pradžioje vaikai nebelaiko savo požiūrio vieninteliu galimu. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus pabaigoje kaip tik kitų požiūris ir nuomonė tampa vaikų dėmesio centru. Vaikai jau sugeba matyti save kitų akimis, bet nesugeba tikrai realiai suprasti, kad kiti žmonės negali būti išties užimti jaunesniųjų paauglių stebėjimu. Todėl šių vaikų vidinis gyvenimas yra labai įtemptas: jie jaučiasi nuolat stebimi, vertinami ir gyvena tartum ant scenos, veikia prieš įsivaizduojamą auditoriją, kurios galimas reakcijas visą laiką bando nuspėti.

Apžvelgus amžiaus tarpsnių teorijas galima teigti, kad 10 – 12 - metai mokiniai kokybiškai skiriasi nuo 6 – 9 - metų vaikų. 10 – 12 metų vaikų psichofizinis, protinis, intelektualinis, socialinis ir emocinis vystymasis šiame amžiaus tarpsnyje yra ypatingas ir lemia tolesnę sėkmingą vaiko raidą. Tai nėra tik sunkus laikotarpis vaiko ir jį supančių suaugusiųjų gyvenime, kurį reikia „išskentėti“ ar leisti vaikui „išsidūkti“. Šio amžiaus vaikų nevaldomumas eina kartu su lankstumu, atvirumu, pasiruošimu permainingoms ir bendradarbiavimui.

2. NERIMO TEORINĖ SAMPRATA IR RAIDA ŠIUOLAIKINĖJE VISUOMENĖJE

2.1. NERIMO SĄVOKOS SUPRATIMAS IR JO FORMAVIMOSI ASPEKTAI

Nerimas – žmogaus emocinė būseną – neapibrėžtas grėsmės jausmas, kylantis dėl realaus ar įsivaizduojamo pavojaus. Nuo baimės, kaip reakcijos į konkretų pavojų, nerimas skiriasi pavojaus konkretumu, grėsmės difuziškumu. Nerimą sukelia grėsminga, neįveikiama situacija, neišsąmoninti konfliktai, vienas kitam priešingi motyvai. Dažnai nerimo šaltinis – iš sąmonės į pasąmonę išstumti impulsai ir afektai. Fiziologiškai nerimas reiškiasi kvėpavimo ir širdies ritmo padažnėjimu, kraujo cirkuliacijos pagreitėjimu, arterinio kraujospūdžio pakilimu, pojūčių slenksčių pažemėjimu. Psichinės nerimo apraiškos: sunkiau priimti sprendimus, padidėja jausmų dvilypumas, sutrinka judesių

koordinacija. Būna adaptyvios ir dezadaptyvios nerimo reakcijos. Adaptyvios nerimo reakcijos skatina veiklos produktyvumą, nedidelis nerimas netgi reikalingas asmenybės saviraiškai, gyvenimo tikslų kėlimui ir įgyvendinimui. Dezadaptyvios nerimo reakcijos sutrikdo žmogaus veiklą, jo ryšius su aplinkiniais. Jos gali sukelti neurozę. Situacinis nerimas atspindi žmogaus būseną tam tikru momentu, o nuolatinis nerimas virsta asmenybės bruožu – nerimastingumu (Psichologijos žodynas, 1993).

D.Ross (1990) knygoje nerimas apibrėžiamas kaip stipri fizinė ir psichinė reakcija į tam tikras situacijas mokykloje, kurios sumažina mokinio mokymąsi. Nerimas bendrąja prasme yra aprašomas kaip kartu einantys fiziologiniai ir pažintiniai nerimo elementai.

Nerimas – tai emociškai nemaloni būsena, kurią lydi subjektyvūs įtampos, susirūpinimo pojūčiai, nelaimės nuojauta. Nerimo būsena atsiranda tada, kai individas suvokia situaciją kaip sau potencialiai grėsmingą, pavojingą, žalingą. Č.Spilbergeris (1983) nurodo, jog terminas „nerimo būsena“ vartojamas žymėti emocinėms būsenoms arba reakcijų, kurios kyla, kai individas suvokia situaciją kaip jam grėsmingą, visumai, nors ta situacija objektyviai gali būti grėsminga arba ne. R.Kočiūnas (1995) nerimą įvardija kaip signalą, įspėjantį apie pavojų, grėsmę ir sukeliantį fiziologinius pokyčius, kurie parengia organizmą kovai – pasitraukti ar priešintis.

Dr. Rabin Gonzaga (<http://www.4therapy.com>) rašo, kad nerimą jaučiantis žmogus patiria stresą, baimę, nuolatinę paniką. Nerimas dramatiškai keičia žmogaus gyvenimo kokybę. Išgyvenantis nerimą jaučia depresijos simptomus, iki tol buvę malonūs užsiėmimai tampa nemaloniais, apima liūdesys, neviltis. Terminu „stresas“ žymimi ne tik psichologiniai, bet ir fiziologiniai reiškiniai, ši sąvoka vis plačiau naudojama biologijoje, medicinoje, sociologijoje. Todėl sunkiai išgyvenamų ir sunkiai įveikiamų žmogaus būsenų psichologinio turinio tyrimai vis dažniau aprašomi vartojant tokius teorinius konstruktus, kaip „baimė“, „frustracija“, „psichinė įtampa“, „emocinis reaktyvumas“, taip pat ir sąvoka „nerimastingumas“ (Augis, 1984).

Mokykliniame ir ypač jaunesniame mokykliniame amžiuje mokymasis, santykiai su mokytojais ir bendraklasiais yra svarbiausios moksleivių veiklos sferos. Pirmiausiai vaikas, kaip teigia E.Eriksonas (1987), sociališkai saugus, patogiai valgo, giliai miega, išsytuština vidurius. Patirtis, įgyta esant abipusiškai reguliacijai tarp didėjančio receptinio sugebėjimo ir motinos vartojamos valgymo technikos padeda ilgainiui subalansuoti diskomfortą, kuris atsirado dėl homeostazės, su kuria jis gimė, nebrandumo. Daugiau bendraudamas vaikas suvokia, kad vis daugiau ir daugiau juntamų išgyvenimų sukelia įprastumo, pvz., vidinio pasitenkinimo, jausmą. Komfortas ir su juo susiję žmonės tampa tokie įprasti, kaip ir kankinantys vidurių sutrikimai. Tad kūdikio pirmasis socialinis laimėjimas yra išleisti savo motiną iš regėjimo lauko be perdėto nerimo, ir jis fiziškai juntamas. Toks patirties pastovumas,

tolydumas ir tapatumas ugdo rudimentinį ego, identiškumo jausmą. Jį, anot E.Eriksono (1987), lemia atpažinimas, kad yra vidinių atsimenamų ir laukiamų pojūčių ir vaizdų.

Kada nėra pirminio saugumo, aiškiausiai psichologija pastebima vaikų šizofrenijos atveju, nors silpnas šio saugumo laipsnis suaugusiesiems yra akivaizdus ir tęsiasi visą gyvenimą, šizoidinės ir depresiškos būklės jiems yra įprastos. Buvo nustatyta, kad tokiais atvejais pagrindinis reikalavimas terapijai yra atstatyti saugumo būseną. Nepriklausomai nuo to, kokios sąlygos sukėlė psichinį lūžį, daugeliui labai sunkiai sergančių asmenų pasireiškia elgesio keistumas ir uždarumas, nuo kurių priklauso ne tik intelekto raida, bet ir emocinis gyvenimas. Todėl neretai kaip psichologinių tyrimų objektas pasirenkamas jaunesniųjų moksleivių nerimas, kuris yra susijęs su įvairiais jų elgesio mokykloje aspektais (Augis, 1998).

Psichoanalizė teigia, kad ankstyvoji diferenciacija tarp vidaus ir išorės procesų yra projekcijos ir introjekcijos šaltinis. Tai giliausi ir pavojingiausi gynybos mechanizmai. Introjekcijoje mes jaučiamės ir veikiame taip, lyg išorinė gerovė būtų tapusi vidiniu tikrumu. Projekcijoje vidinę žalą išgyvename lyg išorinę: reikšmingiems žmonėms priskiriame blogį, kuris iš tiesų yra mumyse. Manoma, kad šie du mechanizmai – projekcija ir introjekcija – pasireiškia dar kūdikystėje, kai norima eksteriorizuoti skausmą ir interiorizuoti malonumus. Šis siekimas turi būti priimtas kaip besivystančių jutimų ir pagaliau proto įrodymas. Šie mechanizmai yra daugiau ar mažiau atstatomi per aštrios meilės, pasitikėjimo ir ištikimybės krizes brandžiam amžiuje ir gali charakterizuoti iracionalų požiūrį į varžovus ir priešus „subrendusių“ individų masėse (Eriksonas, 1987).

Tam tikrose ribose šioje ir vėlesnėse stadijose yra frustracijų, kurių augantis vaikas negali iškęsti, jeigu frustracija veda į vis atnaujinantį monotoniškesnį ir nuoseklesnį aplinkybių išgyvenimą, kol galutinai integruojasi į asmeninio gyvenimo ciklą su tam tikra reikšminga priklausomybe. Tėvai ne tik turi vadovauti tam tikrais draudimais ar leidimais, jie taip pat turi sugebėti įdiegti vaikui gilų, organišką įsitikinimą, kad tai, ką jie daro, turi prasmę. Galiausiai vaikas tampa neurotiškas ne dėl frustracijų, bet dėl to, kad tose frustracijose trūksta arba nėra visuomeniškos prasmės.

Bet ir esant pačioms palankiausiomis sąlygoms, ši stadija į psichinį gyvenimą įveda (ir tampa prototipiška) vidinio susiskaidymo jausmą ir visapusišką nostalgiją dėl prarasto rojaus. Pirminis saugumas turi išsilaikyti per visą gyvenimą prieš pajėgias pojūčių kombinacijas, pasireiškiančias tuo, kad jautiesi nedarnus, vienišas, apleistas.

Kiekviena sėkminga stadija ir krizė yra tam tikrais ryšiais susijusi su vienu kuriuo nors pagrindiniu visuomenės elementu. Taip yra dėl tos pačios priežasties, kad žmogaus gyvenimo ciklas ir žmonių instinktai evoliucionavo kartu.

Pasitikėjimą tėvais, kuriuo remiantis kyla naujagikio saugumas, per visą istoriją buvo stengiamasi garantuoti visuomenės institucijoms (Eriksonas, 1987) .

Nerimo vystymosi teorijos (Wood, McLeod, Sigman, Chin Hwang ir Chu, 2003) teigia, kad vaikų auklėjimo priėmimo, kontrolės ir nerimastingo elgesio modeliavimas yra susijęs su vaikų nerimo apraiškomis. Jų atliktas tyrimas apžvelgė santykį tarp vaikų auklėjimo ir vaikystės nerimo. Stebint vaikų auklėjimo kontrolę tėvo – vaiko bendravime nuolat buvo randama sąsajų su drovumu ir vaiko nerimo sutrikimu besimokant. Stebimuose tyrimuose buvo rasta įvairių nuomonių apie vaikų auklėjimo priimtinumą ir nerimastingo elgesio modeliavimo vaidmenį. Tačiau buvo rasta mažai įrodymų, paremiančių tvirtinimą, jog į save (tėvus) netiesiogiai nukreiptas vaikų auklėjimo stilius būtų susijęs su vaikams būdingu nerimu. Dėl ribotų praeities tyrimų išvados apie vaikų auklėjimo įtaką vaikų nerimui negali būti padarytos. Bešališkas nerimas yra viena dažniausių psichiatrinių problemų, patiriamų tarp mokyklinio amžiaus vaikų. Nors ši problema yra plačiai paplitusi ir veikia vaikus nuo vaikystės iki paauglystės, vaikystės nerimo priežasties nustatymas ir pasekmė lieka sudėtinga ir sunkiai suprantama.

D.Bowlby (1991) matė, kad daug problemų kyla dėl nerimo. Nerimas susijęs su gimimo trauma. Tai gimimo traumos koncepcija, kuri kartoja visą gyvenimą. Nerimą sieja su meilės objekto praradimu. Nerimas kyla tuomet, kai kyla grėsmė ar meilės objektas dingsta iš akiračio. Tai būdinga ne tik žmogui, bet ir gyvūnijos pasauliui. Kiekvienas gyvūnas savo teritorijoje jaučiasi saugus. Naujoje vietoje galime susinervinti. Nerimas gali atsirasti potencialios grėsmės teritorijoje. Kai vyrauja nerimas, visi kiti poreikiai blokuojami. Yra individų, kurių nerimas stipriai išreikštas. Žmogus jaučia nerimą ne vien dėl turėjimo, o dėl saugos jausmo. Socialinis nerimas verčia siekti išsikovoti statusą. Tačiau kartais būna sunku atsiriboti tarp to, ką turime ir ką turime dozuoti. (Augis, 1984). Kai žmogui reikia veikti, kyla nerimas dėl to, kad gali padaryti kažką negerai. Tokį nerimą kelia ne gyvenimas, o pats sau dėl galimų klaidų. Vieni žmonės, veikiami nerimo, dvejoja iki smulkmenų, jų gyvenimas pasidaro vieni sprendimai. Taip formuojasi pedantiškos asmenybės. Kiti, veikiami nerimo, azartiškai puola į veiklą, negalvodami, tačiau taip spontaniškai realizuodami save dažnai nepasiekia gyvenime užsibrėžtų siekių, ir gyvenimas tampa nerealizuotu projektu (Augis, 1984).

Nerimastingumą gali sukelti ir nauja veikla, ir kyla tada, kai reikia veikti. Nerimas formuoja tolimą motyvaciją, nerimo esmė – priminti mums ateitį.

Ilgai trunkantis, besitęsiantis nerimas gali sukelti somatinius, neurotinius simptomus. Neurotiniai simptomai – tai kažkas fizinio, o to priežastys – kažkas psichinio. Todėl Froidas ir rėmėsi fizikos dėsniais. Jis sakė, kad energija niekur nedingsta, tik viena energijos rūšis pereina į kitą, taip ir atsiranda neurotinis simptomas (Augis, 1988).

Nerimas – tai fundamentalių emocijų kompleksas, apimantis baimę, kančią, pyktį, gėdą ir kartais interesą susijaudinant. Ilgai trunkantis nerimas gali tapti baime, depresija, tai yra į vidų nukreiptu priešišku.

Taigi galime daryti išvadą, kad nerimas daro postūmius mūsų gyvenime, tačiau jis negali tapti kaip dominuojančia ir valdančia asmenybės emocija, nes tada jis turės griauinantį poveikį žmogui.

2.2. NERIMO ATSIKIRADIMO PRIEŽASTYS IR JO PASIREIŠKIMO FORMOS

Nerimo temos požiūriu, jog pirminiams psichiniams procesams būdingas neatidėliojamas poreikio patenkinimas, įtampos iškrovimas. Tai yra elementarus nerimo sumažinimo būdas, kuris gali būti realizuojamas ignoruojant realybės reikalavimus.

Tačiau jau pirmaisiais gyvenimo mėnesiais kūdikis neretai būna priverstas atsižvelgti ne tik į savo poreikius, vidinę būseną, bet ir aplinkos reikalavimus. Susilaikymas nuo spontaniškų įtampos iškrovimų, gebėjimas atidėti poreikio patenkinimą – esminė antrinių psichikos procesų charakteristika. Stresui apibūdinti naudojami įvairūs apibrėžimai, kurie šiam reiškiniui priskiria įvairius ypatumus ir jį lemiančias priežastis. Mokslininkų atlikti tyrimai dažniausiai siejami su „streso“ sąvoka. Pagrindinė streso funkcija – organizmo energetinių resursų mobilizavimas, pasirengimas įveikti sunkumus. Streso įveika apibūdinama kaip žmogaus minčių ir veiksmų pastangos suvaldyti specifinius reikalavimus, individo suprantamus kaip išmėginimas ar nesėkmės. Skiriamos į problemas orientuotos, kitaip vadinamos adaptyvios, ir į emocijas orientuotos, vadinamos neadaptyvios, streso įveikos. Nustatyta, kad neadaptyvių streso įveikimo būdų naudojimas susijęs su emocijų ir elgesio sunkumais. Atlikta keletas streso įveikų reikšmės vaikų raidai tyrimų parodė, kad tėvų naudojami streso įveikimo būdai gali nusakyti prisitaikymą prie tėvystės ir kartu vaikų psichologinį prisitaikymą (Jusienė R., 2003).

Būtinoji psichologinio streso kilimo sąlyga – grėsmės suvokimas. Grėsmingi stimulai, Lazaraus (1970) nuomone, visada yra kokio nors būsimo žalingo poveikio subjektui simboliai. „Stresui“ artima „frustracija“. Tai nemaloni psichinė būsena (slegianti įtampa, nerimas, neviltis, pyktis), atsirandanti dėl vidinių ar išorinių jėgų, kurios trukdo siekti tikslo. Frustracija tuo stipresnė, kuo labiau trukdoma asmenybei reikšminga veikla, veiksmai ir kuo arčiau yra siekiamas tikslas. Dėl nuolatinės frustracijos gali pakisti charakteris, atsirasti nepasitikėjimas savimi, rigidiškumas, neurozė. Todėl svarbu, kiek žmogus pajėgia atsispirti, išvengti frustracijos (Psichologijos žodynas, 1993). N. Levitonas frustraciją apibrėžia kaip žmogaus psichinę būseną, atsirandančią dėl objektyviai ar subjektyviai neįveikiamų sunkumų, trukdančių jam siekti tikslo ar spresti uždavinį ir pasireiškiančią tam tikrais išgyvenimų bei elgesio ypatumais. Frustracija atsiranda dėl negalėjimo pasiekti norimą tikslą. Konfliktas kyla tada, kai

žmogus jaučia prieštaraujančius motyvus. Frustracijos būseną pasireiškia tada, kai labai stiprus individo motyvas siekti tikslo (Augis, 1984).

Frustracijos teorijos kūrėjas S. Rozencveigas (1960) frustratorius skirstė į tris grupes. Pirmajai grupei jis priskiria tas situacijas, kai individas neturi pakankamai priemonių tikslui pasiekti arba savo poreikiui patenkinti. Antrajai grupei priskiria netekimo frustratorius, pvz., artimo žmogaus mirtis. Trečiajai – konfliktus (Augis, 1984).

Frustracijos būseną, sukeldama individui nemalonių išgyvenimų, vidinį diskomfortą, kartu skatina jį atsikratyti šios būsenos, ją įveikti. Frustracijos įveikimo metodai dažniausiai pasirenkami nesąmoningai, nepriklausomai nuo individo norų. Dažniausiai reakcija į frustraciją yra agresija. Agresija frustracijos teorijoje suprantama ne tik kaip tiesioginis frustracijos priežasties puolimas, bet ir kaip priešiškumas, šiurkštumas, sliepiamas pyktis. Agresijos priešingybė yra agresija – pasitraukimas iš frustracijos situacijų. Mokykloje agresija pasireiškia atsakingų išpareigojimų ir pareigų vengimu, bėgimu iš pamokų. Dar kita reakcija į frustraciją – fiksacija arba prijunkimas prie frustracijos. (Augis, 1984)

Stresą ir frustraciją galima priskirti platesnei psichinių reiškinių kategorijai – psichinės įtampos būsenoms.

Nepatenkinus poreikio iškyla nerimo grėsmė. Terminas „nerimo būseną“ žymi psichinę įtampą, atsirandančią tada, kai ją sukeliantys stimulai arba sąlygos individui nežinomi. Nerimo būsenų trukmė bei intensyvumas priklauso ne tik nuo situacijos grėsmingumo, bet ir nuo santykiškai pastovaus asmenybės bruožo – nerimastingumo. Nerimas, anot R. Kočiūno (1995), užima vieną svarbiausių vietų tiek įvairiausių gyvenimo problemų psichodinamikoje, tiek psichopatologijoje, t.y. pasireiškiant įvairiems simptomams.

Dembinskas A., Alekseičikas A., Gailienė D., Goštautas A., Grizickas Č., Pūras A. ir Radavičius L. (1981) nerimą apibūdina kaip neaiškų baimingumą, blogą savijautą, emocinę įtampą, atsirandančią dėl nemalonos nuojautos, gresiančio neapibrėžto pavojaus, kurio priežastys neapibrėžtos ir nesuprantamos. Atskirų žmonių nerimo būsenos esti nevienodai stiprios. Nerimo stiprumą apibrėžia vegetacinės reakcijos (paraudimas, išblyškimas, prakaitavimas), padidėjęs jautrumas, verksmingumas ir kita. Žmonės, kurių nerimas nevienodas, vieną ir tą pačią situaciją išgyvena skirtingai. Nestiprus nerimas yra būtinas atliekant bet kokią darbą. Jis skatina žmogaus aktyvumą, verčia siekti geresnių darbo rezultatų. Stiprus nerimas, atvirkščiai, dezorganizuoja veiklą ir dėl to būna sunkiau bendrauti su aplinkiniais. Nerimastingas žmogus linkęs pervertinti pavojų arba naujos situacijos sudėtingumą, jis pernelyg jautriai reaguoja į bet kokias, net visai neesmines pastabas. Nerimas dažnai nukreipia

mąstymą blogesnio, pesimistiškesnio sprendimo kryptimi. Jie viena iš nerimo atsiradimo priežasčių įvardina nerimastingus tėvus, kurie dažnai būna smulkmeniškai priekabūs savo vaikų atžvilgiu, be reikalo juos baudžia. Tada nuo pat vaikystės susidaro įtampos būseną ir priprantama nerimastingai reaguoti į aplinką. S.Freudas (Kočiūnas, 1995) nerimą yra apibūdinęs kaip signalą, kurį *Ego* siunčia, įspėdamas apie individo patiriamą vidinį konfliktą. Paprastai tai būna konfliktas tarp tam tikrų nepriimtinių vidinių impulsų ir psichologinių jėgų, mėginančių šiuos impulsus slopinti. Nerimas, kaip ir baimė, yra reakcija į pavojų. Nerimas visada yra intrapsichiškas, t.y. jo priežastis visada vidinė ir siejasi su išoriniais objektais tik tiek, kad šie skatina prasidėti vidinį konfliktą. Nerimo esmė – vidinis asmenybės konfliktas, kuriam būdinga lėta eiga, t.y. jis linkęs užsitęsti, nuolat kartotis arba tapti ilgai trunkančia būsena.

Nerimaujant sužadinama širdies ir kraujagyslių sistema (padažnėja širdies ritmas, padidėja kraujospūdis), slopinama virškinamojo trakto veikla (silpnėja sekrecija, peristaltika). Kraujas iš virškinimo trakto „persiunčiamas“ į raumenų sistemą, t.y. organizmas rengiasi aktyviai veiklai. Nerimas pasireiškia trimis lygiais:

1. Neuroendokrininiu (išsiskiria adrenalinas – epinefrinas);
 2. Psichiniu (neįsisamoninami būgštavimai);
 3. Somatiniu arba motoriniu – visceraliniu (įvairios organizmo sistemos reaguoja į padidėjusią epinefrino produkciją):
 - a) Odos reakcijos (odos pablyškimas, prakaitavimas),
 - b) Širdies ir kraujagyslių sistemos reakcijos (tachikardija, padidėjęs sistolinis kraujospūdis),
 - c) Virškinimo trakto reakcijos (slopinama seilių liaukų veikla – džiūsta burna, kartais nemalonus skonis burnoje, anorekcijos reiškiniai, viduriavimas, vidurių užkietėjimas ir kt.),
 - d) Kvėpavimo sistemos reakcijos (pagreitėjęs kvėpavimas, dusulys, hiperventiliacija),
 - e) Urogenitalinės sistemos reakcijos (padažnėjęs šlapinimasis, sutrikusios menstruacijos, skausmas dubens srityje, frigidiškumas, impotencija),
 - f) Vazomotorinės reakcijos (prakaitavimas, paraudimas),
 - g) Kaulų ir raumenų sistemos reakcijos (galvos, sprando skausmas, artralgija).
- (Kočiūnas, 1995)

Šios reakcijos paaiškina, kodėl ilgas nerimas dažniausiai sukelia psichosomatinčius sutrikimus, o ir pati nerimo būseną dažnai „maskuojama“ somatiniais požymiais. Kiekvienas mūsų, ypač per stresines situacijas, nerimauja. Tačiau daugumai žmonių tai laikina, įveikiama būseną. Tačiau kai kuriems nerimas tampa kankinančia, nepraeinančia būseną, neretai lydimą nemalonių fizinių reakcijų. Toks asmuo jaučia, jog su juo vyksta kažkas negera, tačiau nežino, kas konkrečiai ir kodėl vyksta. Nuolatinį nerimą jaučiantis žmogus gyvena lyg po tamsiu dangumi ir negali įveikti įtampos nei savo valios pastangomis, nei su artimųjų pagalba. Kartais ji praeina savaime, tačiau dažniau aštrėja ir tampa vis sunkiau pakeliama. Ypač slegia neapibrėžtas nerimas, kai susidaro nepalankios gyvenimo aplinkybės, kai egzistuoja nuolatinė grėsmė socialinei padėčiai, finansinei gerovei, viskas aplinkui tampa potencialiai grėsminga. Esant tokiai būsenai, paprastai patenkama pas konsultantą. Socialinė aplinka, gyvenimo sąlygos ne tiek tiesiogiai sukelia vidinius konfliktus, kiek sudaro palankią terpę jiems pasireikšti visa jėga. (Kočiūnas, 1995)

Labai dažnai nerimas išreiškiamas įvairiais simptomais. Daugelis sieja juos su specifinėmis nerimą keliančiomis situacijomis, kurios ir sukelia tuos simptomus. Tačiau neteisinga šiuos simptomus vadinti „funkciniais“, „nervinės kilmės“ ir kt. Simptomai kartais yra tiesiog būdas išreikšti ir parodyti savo nerimą. (Kočiūnas, 1995)

Kartais nerimas maskuojamas tam tikrais fiziniais veiksmais – nuo barbenimo pirštais į stalą, sagos sukiojimu, įkyraus mirksėjimo akimis, kasymosi iki dažno persivalgymo, per didelio girtavimo ar rūkymo, netgi įkyraus poreikio pirkti daiktus. Visi šie veiksmai gali reikšti nerimą dėl konfliktiškos gyvenimo situacijos (Kočiūnas, 1995).

Nerimas taip pat gali slėptis už kitų emocijų. Dirglumas, agresyvumas, priešiškumas gali būti reakcija į nerimą keliančias situacijas. Kai kurie, pradėję jausti įtampą, tampa sarkastiški, kandūs, sunkiai sugyvenami. Kiti panašiomis situacijomis tampa šalti, susikaustę, nekalbūs. Tokia reakcija paprastai išreiškia asmens vidinį konfliktą tarp pasyvaus bejėgiškumo ir pikto agresyvumo, o šis konfliktas paralyžiuoja aktyvumą.

Dar vienas būdas nerimui išreikšti – nesustabdomas kalbėjimas. Šiuo atveju svarbu ne pertraukti kalbantįjį, o atkreipti dėmesį į tai, kas slepiasi už jo, t.y. nerimą. Ilgas kalbėjimas yra savita psichologinės savigynos forma. Toks žmogus, stengdamasis paslėpti savo nerimą, pabėgti nuo jo, erzina ir įkyri aplinkiniams (Kočiūnas, 1995).

2.3. NERIMAS IR MOKYKLA

Svarbiausias mokykloje vykstančios reformos tikslas – išugdyti dorą, išmintingą ir atsakingą žmogų.

Dvasinga žmogaus prigimtis, kaip teigia Gage, Berliner (1994), skleidžiasi tik meilės aplinkoje, kai jis yra išgirstas, išklausytas, pripažintas ir mylimas. Šeimoje ir mokykloje vaikas turi būti priimtas besąlygiškai, pavyzdžiui, jeigu peikiame elgesį, jam dažnai atrodo, kad jį atstumiamo. Neigiami vaiko vertinimai ugdo nepasitikėjimą savimi, nuo to, kaip vertiname vaiką, priklausys jo sėkmė žaidžiant, dirbant, bendraujant. Tai svarbu ir reikšminga tiek jaunesniojo, tiek vyresniojo amžiaus mokiniams. Geriausia vaikui mokytis tokioje aplinkoje, kur jis nejaučia baimės. Nors mokyklos reformos teikia vilties, kad auklėjimo, lavinimo ir mokymo procesas bus remiamas humaniškumo ugdymo principais, mokyklinio nerimo problema tebėra ypač opi. Nerimas bendrąja prasme yra aprašomas kaip kartu einantys fiziologiniai ir pažintiniai nerimo elementai.

D.Ross (1990) mokyklinį nerimą apibrėžia kaip stiprią fizinę ir psichinę reakciją į tam tikras situacijas mokykloje, kurios sumažina mokinio mokymąsi.

Nerimą patiriančių vaikų nemažėja, taigi mokyklinis nerimas mokinio gyvenime yra svarbus dalykas. Jį būtų galima apibūdinti kaip emocinę mokinio būseną, susijusią su išgyvenimu dėl mokymosi proceso, neapibrėžtą grėsmės jausmą, kylantį dėl realaus ar įsivaizduojamo pavojaus (Kutkienė, 1997). Vis dėlto daugeliui mokinių mokykla yra ta vieta, kur jie patiria pažeminimą, yra menkai vertinami, pajuokiami, niekinami, su jais elgiamasi netinkamai. Tai sudaro grėsmę pačiam individui, jo savivokai ir dėl to jam yra sunku mokytis (Амонашвили, 1980).

Šiuolaikiniai nerimastingumo tyrimai vyksta 3 kryptimis:

- situacinio nerimastingumo, susijusio su konkrečia išorine situacija, tyrimai;
- asmenybinio nerimastingumo, kaip stabilios savybės, tyrimai;
- nerimastingumo, kaip asmenybės ir jos aplinkos sąveikos rezultato, analizės metodų sukūrimas (Augis, 1988).

B.Filipso nuomone, aukščiausias nerimastingumo lygis būdingas mokiniams, kurie:

- mokosi blogiau už daugumą bendraklasių,
- mano, kad mokytoja jiems neteisingai sumažina pažymius,
- gauna gerus pažymius ir mano, kad bendraklasiai laiko juos išlepintais,
- gauna blogus pažymius ir mano, kad dėl to praranda mokytojos pripažinimą bei meilę,

- susirūpinę, jog ateityje jų pažangumas pablogės (Augis R., 1988).

Įvairių šalių mokslininkai nustatė, kad mokyklinis nerimas turi įtakos vaiko požiūriui į mokymąsi ir jo asmenybės vystymuisi. Įrodyta, kad mokyklinis nerimas veikia visus vaikus, neatsižvelgiant į akademinius rezultatus ir intelekto lygį (Sarasonas, Davidson, Lighthall, 1960, cit. pagal Kutkienę, 2000).

David A. Cole, Joan M. Martin, Lachlan A. D. Seroczynski, Jonathan Fier (1999), tyrinėję III – IV klasių mokinių akademinę kompetenciją, nustatė, kad berniukai pervertino, o mergaitės nepakankamai įvertino savo akademinę kompetenciją. Depresijos ir neramumo simptomai buvo neigiamai susieti su akademiniu pervertinimu. Jaunesni vaikai (pirmokai arba antrokai), anot autorių, turi teigiamai aukštą savo akademinių galimybių suvokimą, dažnai stebimas jų objektyvių įgūdžių perteklius. Toks optimizmas yra atsparus prieštaraujančiai atsakomajai reakcijai ir patirčiai. Anksti, trečioje klasėje, tokie optimistiški įsitikinimai pradeda mažėti, tad daugelis mokinių nepakankamai įvertina savo galimybes, susijusias su objektyvesniais jų mokytojų įvertinimais. Egzistuoja įrodymų, kad lyčių skirtumai pasireiškia šiuo laikotarpiu. Tyrinėtojų duomenys rodo, kad didelių gabumų mergaitės yra labiau paveikiamos nesėkmių patirties negu tokių pačių gabumų berniukai. Apskritai, po kartą patirtos nesėkmės, mergaitės dažnai akivaizdžiai parodo užduočių įvykdymo sumažėjimą (reliatyvu berniukams), net kai tos užduotys yra jų gebėjimo lygio.

Literatūroje galima rasti skirtingus mergaičių ir berniukų nerimo skirtumų aiškinimus. Vieni tyrinėtojai (Vogel, Vernberg, 1993) linkę aiškinti aukštą mergaičių nerimo lygį, remdamiesi biologiniais faktoriais. Jie lemia, kad mergaitės labiau nei berniukai bijo nesėkmių, nepasisekimų ir neigiamų įvertinimų. Šie tyrinėtojai aiškina, kad berniukams labiau patinka naudoti aktyvias problemų sprendimų strategijas, o mergaitės labiau linkusios į apmąstymus ir nerimą. Kiti tyrinėtojai (Berk, 1991) mano, kad mergaitės imituoja „tikrosios ledi“ elgesį, t.y. labiau emocionalių, šiltą, leidžiantį daugiau verkti ir reikalaujantį pritarimo. Kaip teigia Berk L.B. (1991), mergaičių nerimas dažniau būna susijęs su kitais žmonėmis, jas jaudina aplinkinių požiūris ir tarpusavio santykiai. Todėl yra manoma, kad prigimties ypatybių ir socialinių išmokimo galimybių tarpusavio sąveika yra svarbūs veiksniai, turintys įtakos lyčių nerimui atsirasti (cit. pagal L. Kutkienę, 2000).

Pozityvi žmogaus prigimtis skleidžiasi savaime, jei augdamas jis gali įgyvendinti pagrindinius fiziologinius (būti aktyvus, ilsėtis, maitintis, saugiai jaustis) ir dvasinius poreikius, pripažinimo ir savigarbos (būti pastebėtas, išgirstas ir išklausytas, būti suprastas ir priimtas toks, koks yra), poreikis mylėti ir būti mylimam. Kai šie poreikiai patenkinti, kyla saviraiškos poreikis, poreikis parodyti, ką jaučia, gali, supranta ir moka. O šie poreikiai pamažu išauga į profesinės kompetencijos ir harmonijos poreikį.

Anot C.Rogers'o (1968), harmoningas žmogus yra atviras bet kokiam savo vidiniam ir išoriniam patyrimui be jokios psichologinės gynybos.

Tam tikromis sąlygomis, kaip teigia humanistinė psichologija, sąmoningas žmogus visada rinksis, kas konstruktyvu ir gera. Save atskleisdamas jis keliaus nugalėdamas vingius, jei jų bus gyvenime. Mokyklos, siekiančios tenkinti mokinių poreikius, negali ignoruoti būtinybės pakeisti mokymo programą tokia, kuri skirtų daugiau dėmesio vaikui ir ugdytų savarankišką jo mąstymą. Ugdant įgūdžius, kurių prireiks naujoje demokratinėje visuomenėje, reikia stengtis pagelbėti šiems jauniems žmonėms ne tik grįžti prie savo šaknų, tautos tradicijų, bet ir įsitvirtinti naujoje aplinkoje.

Mokytojas, dirbantis mokykloje, sprendžia ne tik mokymo, bet ir auklėjimo problemas, kuria pasitikėjimą savimi, kūrybiškumą, pažinimo poreikį keliančią aplinką. Ugdytojas, turėdamas aiškų tikslą, gali mokinių elgesį tikslingai pakeisti norima linkme, panaudodamas išorinį stimulą vidiniam jų psichikos stimuliavimui, įtraukiant juos į tikslingai organizuotą veiklą, ir čia poveikis vaikui kyla ne iš tiesioginio mokytojo įsakymo, o iš jo sudarytų sąlygų. Pasak psichologo J.Pikūno, „kaip bet kokiam pastatui reikia tinkamų pamatų, taip ir vaikui reikia ankstyvų asmenybės formavimosi pagrindų, kad tolesnė jos plėtotė būtų sėkminga“ (1997).

P.Edmister ir G.Levis (1983) aprašo mokyklinio nerimo požymius ir pataria tėvams, kaip padėti vaikams susidoroti su šia problema. Jie teigia, kad nerimas gali atsirasti, kai vaikas pradeda lankyti mokyklą ar keičiant mokyklą. Tai gali tapti visos šeimos problema ar netgi pereiti į ligą.

Mokykloje patiriamas nerimas žlugdo vaiką kaip asmenybę (Gage, Berliner, 1994). Būsimieji mokytojai turėtų taip organizuoti klasės gyvenimą, kad kiekvienas mokinis būtų apsuptas šilta, nuoširdžia bendravimo atmosfera, apsaugančia nuo nerimą keliančių situacijų. Pastebėjus vaikų somatinius nerimo požymius, mokytojai turėtų stengtis sumažinti, jei įmanoma, ir pašalinti mokyklinio nerimo priežastis. Taip pat apmokyti mokinius, o ypač mokines, nerimo sumažinimo būdų (Kutkienė, 2000).

2.4. MOKYKLINIO NERIMO PRIEŽASTYS

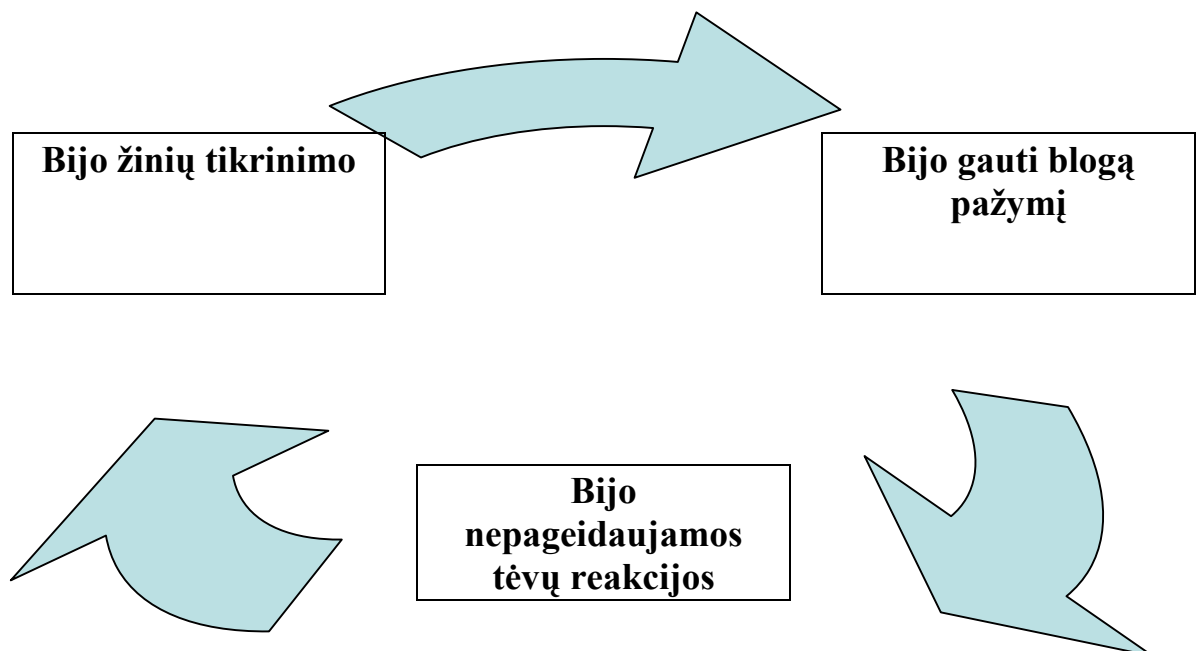
Padidėjęs vaikų mokyklinis nerimas – viena iš aktualiausių šiandieninės mokyklos problemų. Svarbiausios mokyklinio nerimo priežastys: vertinimo sistema, savęs vertinimas, santykiai su mokytojais ir tėvais, santykiai su bendraamžiais (Gage, Berliner, 1994).

Nerimastingumą, kaip asmenybės motyvacijų dispoziciją, vienas iš pirmųjų pradėjo tirti J.Tayloras (1953). Jis sukūrė nerimastingumo tyrimo metodiką, nustatė nerimastingumo ir veiklos ryšį: aukštesnio nerimo lygmens žmonės veikia intensyviau nei žemų nerimo rodiklių asmenys (1997). (cit. pagal Markovienę, 2001).

S.Sarasonas (1960) tyrinėjo ir sukūrė su žinių tikrinimu ir įvertinimu susijusio mokyklinio nerimo skalę.

S.Feld ir J.Levis vėliau nustatė, kad ši skalė apima keturis nerimastingumo faktorius: „nerimą dėl kontrolinių darbų“, „padidėjusį susirūpinimą mokykla“, „mažą savivertę“, „somatinius nerimastingumo požymius“. S.Sarasono nuomone, ja tiriamas nerimastingumas, kurį nulėmė vaiko santykiai su tėvais šeimoje ir kuris pasireiškia tuo, kaip vaiką vertina ne tik tėvai, bet ir kitas jam svarbus žmogus – mokytojas. J.Atkinsono ir N.Fyterio (1969) nuomone, jeigu mokykloje neįmanoma išvengti į pasiekimą orientuotų situacijų, nerimastingumo lygis rodo individo siekimą išvengti nesėkmės. Individas, kurio vyraujantis motyvas yra nesėkmės vengimas, o ne sėkmės siekimas, visada, kai tik įmanoma, elgiasi taip, kad sumažintų savo nerimą dėl galimos nesėkmės (Augis,1984).

Augis (1988), tyrinėdamas mokyklinio nerimo priežastis, nustatė, kad nerimas siejasi su žinių tikrinimu ir įvertinimu, taip pat su tėvų reakcija į šį vertinimą. Dažniausiai nemalonių emocijų, išgyvenimų jaunesniems moksleiviams sukelia baimė gauti blogą pažymį ir kontrolinių bei rašomųjų darbų baimė. Atsakinėjimas prieš klasę taip pat įvardinamas kaip nemalonus išgyvenimus kelianti situacija, nes vaikams svarbi bendraklasių nuomonė, todėl atsakinėjimo klaidos, galinčios sukelti klasės draugų juoką, yra pagrindinė nerimą kelianti priežastis. Daugeliui mokinių nerimą kelia tėvų nepasitenkinimas gaunamais rezultatais ar net bausmės dėl netinkamo elgesio mokykloje. Moksleivius labiau jaudina gal ne tiek pati bausmė, kiek kylantis nerimas dėl bausmės. Netgi ir gavęs gerą įvertinimą mokinys vėlgi nerimauja, ar tėvai jį pagirs. Mokinys papuola į užburta nerimo ratą:



L.Fisher su bendraautorais (1996) teigia, jog vaikai, turintys mokymosi sunkumų, turi didesnį nerimastingumą negu jų bendraamžiai. Padaugėjo mokyklinio nerimastingumo atvejų, kurių priežastis – nepasitikėjimas savimi, menkaveriškumo jausmas bei neigiamas požiūris į mokytoją ir mokyklą. Nerimastingumas didėja, kylant vaiko neadekvatumo ir neefektyvumo kasdieniniame gyvenime jausmui (Beresnevičienė, Markovienė, Eidukevičius, 1999).

Dunn, James nagrinėję mokyklinį nerimą išskyrė 5 nerimo kriterijus: „citavimo“, „testo“, „atsakinėjimo“, „pasiekimo“ ir „nepasisekimo“. Jie nustatė, kad su amžiumi didėja „citavimo“ nerimas, sumažėja „testo“ ir „nepasisekimo“ nerimas. Be to, pastebimi skirtumai tarp lyčių, kai yra „atsakinėjimo“ nerimas. Nustatytas labai ryškus ryšys tarp mokytojos elgesio ir vaikų mokyklinio nerimo.

I.Dubrovinos (1991) nuomone, jei vaikui prieš mokyklą buvo suformuota baimė, tai gali būti viena iš nepažangumo ar nenoro mokytis priežasčių.

Svarbiausia mokinių mokyklinio nerimo priežastis – vertinimo sistema, kuri atitinkamai paveikia ir mokytojus, nes tai trukdo tinkamai elgtis su vaiku ir jam padėti (Kutkienė, 1997).

Dėl nevienodo nerimastingumo lygio objektyviai vienodas stresines mokymosi situacijas atskiri mokiniai išgyvena skirtingai. Kol atsiliekančiai moksle bus ženklinami pažymiais, kol nebus suteikta jiems sėkmės galimybių, tol neišsivaduosime iš skurdo, nusivylimo, didėjančio nusikalstamumo. Kol pažymiai bus tikslas, jie neatitiks tų funkcijų, dėl kurių ir buvo sumanyti. Intelektas ir gebėjimai netaps vertybe, papildančia kitas dvasines žmogaus vertybes. Moksleiviai, jautriai reaguojantys į savo žinių tikrinimą ir vertinimą, mokytojos sakomas pastabas, dažniau ir stipriau patiria intensyvią nerimą, vidinį diskomfortą. Išgyvendamas didelį nerimą ir nesugebėdamas jo atsikratyti adekvačiu būdu (pašalinti tą nerimą sukėlusią objektyvią priežastį), moksleivis elgiasi impulsyviai, gynybiškai (būna agresyvus, neigia arba ignoruoja nesėkmę ir pan.). Markovienės tyrimai (2003) parodė, kad žemo ir vidutinio pažangumo moksleiviai patiria daugiau nerimo palyginus su aukšto pažangumo moksleiviais.

Mokyklinį nerimą Ch.Büttner (1998) pateikia kaip tarpusavio santykių baimę, būtent tam tikrų asmenų baimę. Panašiai kaip auklėdami vaiką namuose tėvai tikisi, kad bijodamas bausmės jis elgsis taip, kaip jie reikalauja, taip ir mokykloje baimė panaudojama kaip auklėjimo priemonė. Vis dėlto dar negalime atsispirti pagundai naudotis tokiu santykių mechanizmu, kuris pagrįstas baimė. Mokyklos institucija remia autoriteto struktūrą mokytojo ir mokinių santykiuose, t.y. Ji remia realią mokytojo valdžią mokiniams, bet kartu pateisina įtampą, atsirandančią iš asmeninės atskiros mokytojo elgsenos su savo klase. Šios įtampos padidėjimą lemia ir tai, jog mokinių kolektyvas dvejopu prieštaringu

požiūriu priklauso nuo mokytojo (viena – globa ir rūpinimasis, kita – pažymiai ir bausmės). Įtampa mokytojui kyla dėl pagundos laikyti baimėje kitus ir kartu bijoti pikto mokytojo savyje.

Apibendrinant galima pastebėti, kad jaunesniojo amžiaus vaikų, pereinančių į aukštesnes klases, bendras nerimo lygis didėja. Taip pat daugėja vaikų, turinčių apyaukštį ir aukštą nerimo lygius. Tarp mokyklinio nerimo faktorių pirmą vietą pagal intensyvumą užima nerimas dėl kontrolinių darbų, antrą vietą – susirūpinimas mokykla. Mokyklinio nerimo didėjimas labiau reiškiasi somatinių požymių ryškėjimu, o ne mokinio savęs vertinimo pokyčiais. Mergaitės turi aukštesnį bendrą nerimo lygį nei berniukai ir jų somatiniai nerimastingumo požymiai gerokai ryškesni nei berniukų.

3. TEORINIAI SAVĖS VERTINIMO ASPEKTAI

3.1. SĄVOKOS „SAVĖS VERTINIMAS“ SAMPRATA IR INTERPRETACIJOS

Savęs vertinimas – tai individo savęs paties, savo galimybių, savybių ir vietos tarp kitų žmonių vertinimas. Nuo savęs vertinimo priklauso žmogaus santykiai su aplinkiniais žmonėmis, jo savikritiškumas, reiklumas sau, požiūris į savo laimėjimus ir nesėkmes. Savęs vertinimas turi įtakos žmogaus veiklos aktyvumui ir jo asmenybės raidai, yra glaudžiai susijęs su žmogaus pretenzijų lygiu, t.y. tikslų, kuriuos jis sau kelia, sudėtingumu. Kai žmogaus pretenzijos neatitinka realių jo galimybių, jis ima save vertinti neteisingai, ir jo elgesys pasidaro neadekvatus (atsiranda emocinių protrūkių, padidėja nerimastingumas ir kt.). Vienoks ar kitoks savęs vertinimo lygis susidaro vertinant savo veiklos rezultatus ir suvokiant, kaip tave vertina kiti (Psichologijos žodynas, 1993).

Psichologinėje literatūroje nėra vienos sąvokos, apibūdinančios „savęs vertinimą“. Pasak Asendorf (1983), savęs vertinimas yra pagrindinis komponentas, sąlygojantis pasitenkinimą gyvenimu ir sveikata. Branden (1983), kalbėdamas apie savęs vertinimą, skiria du tarpusavyje susijusius elementus: 1) asmeninio veiksnio pajautimą; 2) asmens vertės jausmą. Epstein (1979) savęs vertinimą apibūdina „kaip aukščiausios veiklos postulata“, kuris stipriai susijęs su plačiu požiūriu, elgesio, emocijų spektru. James (1990) savęs vertinimą apibrėžia kaip sėkmės ir pretenzijų santykį. Išnagrinėję daugelį savęs vertinimo aprašymo variantų, Wells ir Marwelle (1976) skirsto juos į 4 pagrindinius tipus (Beresnevičienė, Andziukytė, 2004):

1. Savęs vertinimas kaip socialinė nuostata - t.y. savęs vertinimas suprantamas kaip ypatinga socialinės nuostatos rūšis arba kaip nuostata į ypatingą objektą (save).
2. Savęs vertinimas kaip skirtumas tarp to, kokį žmogus mato save realybėje ir koks jis norėtų būti.
3. Savęs vertinimas kaip socialinė reakcija – pagrindinis vaidmuo teikiamas žmogaus jausmams.

4. Savęs vertinimas kaip asmenybės funkcija – savęs vertinimas suprantamas kaip *Aš* sistemos komponentas, kuris atlieka tarpininko funkcijas tarp *Aš* ir išorinio pasaulio.

Taigi psichologinėje literatūroje egzistuoja daug savęs vertinimo aprašymo tipų. Borozdinos (1992) teigimu, sąvokos interpretacija priklauso nuo konkrečios psichologijos mokyklos, kuriai atstovauja autorius.

Pagal įvairius autorius, savęs vertinimas – tai individo savęs, savo galimybių, savybių ir vietos tarp kitų žmonių vertinimas, pagal G.Valicką (1991), ypatingą dėmesį teikiant žmogaus jausmams, tam ką jis jaučia ir išgyvena savo atžvilgiu.

E.M.Pomerantz ir J.L.Saxon (2001) rašo, jog daug dėmesio yra skiriama tam, kad vaikas suprastų, kaip svarbu yra mokėti save tinkamai įvertinti. Atlikę tyrimą apie pastovių gebėjimų sampratą ir savęs įvertinimo procesą nustatė, kad mokinių įvertinimas mokyklose yra jų pripažinimas tos pačios amžiaus grupės buvo suprantami kaip darbo rodikliai. Manoma, kad savo gebėjimų, kaip pastovių, suvokimas veda į neigiamą savęs vertinimo procesą ypatingai tada, kai susiduriama su nesėkme.

Savęs vertinimas formuojasi nuo kūdikystės. Naujausi tyrimai rodo, kad vaisiui esant iščiose net motinos savijauta gali veikti savęs vertinimą. Axinn, Barber(1998) teigia, kad kūdikio nelaukimas gali turėti ilgalaikį neigiamą poveikį subjektyviems vaiko savijautos aspektams ir savęs vertinimui. Tyrimai parodė, kad vaikai, kurie nebuvo motinų laukiami, daug mažiau vertino save net po 23 metų. Abejonių nekelia, kad socialiniai santykiai visą gyvenimą yra svarbūs gerai savijautai. Pasak Cooley (2002) ir Mead (1988), žmogaus įsivaizdavimas, kaip jį suvokia aplinkiniai, reikšmingai veikia *Aš* koncepciją, kartu savęs vertinimą. Pirmąjį grįžtamąjį ryšį apie asmeninį *Aš* vaikas gauna iš tėvų, todėl galima taigti, kad šeimoje padedami pozityvaus savęs vertinimo pagrindai. Tėvų ir vaikų santykių svarbą savivertės formavimuisi savo studijose atskleidė tokie autoriai: Baumring (1991), Bergmann (1996), Kreppner (1996), van Aken (1996), McCormick, Cynthia, Janice (2000) ir kt. Šeima, jos gyvensena, bendravimas daro ypatingą įtaką vaiko, o vėliau ir paauglio elgesiui (cit. pagal Beresnevičienę, Andziukytę, 2004).

Kaip teigia R. Vilimienė (1994), teigiamas savęs vertinimas svarbus tuo, kad leidžia praturtinti gyvenimą žmogiškais ryšiais, priimti gyvenimo reikalavimus ir likti lanksčiam, pasitikėti savimi (cit. pagal Beresnevičienę, Kaniene, 2000.), Lekavičienė (2000) pažymi, kad savivertė kaip vienas svarbiausių asmenybės nusakančių parametrų lemia individo santykius su aplinkiniais, paveikia žmogaus pažiūras, turi įtakos asmenybės raidai. Neadekvatus savęs vertinimas deformuoja asmenybę, sudaro palankias sąlygas neigiamiems jos bruožams formotis ir kartu apsunkina normalią psichinę jos raidą. Per gerai save vertinantis žmogus turi nerealias pretenzijas, nepastebi savo trūkumų, ignoruoja nesėkmes, dėl klaidų kaltina kitus. Žmogus, kuris linkęs save nuvertinti, nepasitiki savimi, labai jautriai reaguoja į kritiką, išgyvena dėl nesėkmių, savęs vertinimas priklauso nuo kitų nuomonės, todėl nekelia

sau didelių tikslų, netiki sėkme. Visa tai žaloja žmogaus autonomiškumą ir individualumą (Pileckaitė – Markovienė, 2001; Satyr, 1983; Gailienė, Bulotaitė, Sturlienė, 1996). Jeigu žmogus save vertina neadekvačiai, neturi savigarbos bei gerai sustruktūrintos autokoncepcijos, formuojasi jo vidinė disharmonija. Gerai save vertinantys žmonės turi adekvačią, gerai sustruktūrintą autokoncepciją, geriau įveikia stresą, jų psichologinė savijauta yra geresnė (Pileckaitė – Markovienė, 2001).

Emociniam komfortui patirti be galo svarbus yra teigiamas savęs vertinimas (Petrulytė, 2003). Savęs vertinimas yra svarbiausia asmenybės charakteristika, jos branduolys. Mokiniai, save vertinantys teigiamai, pasitiki savimi, yra aktyvūs, stengiasi, todėl savo ruožtu pasiekia ir geresnių rezultatų. Teigiamas savęs vertinimas susijęs su veiklumu, aukštu sociometrinio statusu ir gera savijauta bendruomenėje.

M.Pileckaitė – Markovienė M. (2005), tyrinėjusi jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių vidinės darnos ir santykių su bendraamžiais sąsajas nustatė, kad aukštos vidinės darnos moksleiviai yra labiau socialiai kompetetingi nei žemos vidinės darnos moksleiviai. Populiarūs tarp bendraamžių vaikai labiau pasitiki aplinka, labiau priima aplinkos reikalavimus ir labiau domisi gyvenimu nei nepopuliarūs vaikai.

A.G.Davidavičienės (1999) tyrimų duomenys rodo, kad, deja, tik nedidelis skaičius moksleivių turi labai aukštą savigarbą. Daugiau tiriamųjų berniukų nei mergaičių nurodė save vertinantys labai aukštai ir mažiau jų savęs nevertina.

Doroviniu požiūriu teisingas savęs vertinimas įmanomas tik tuomet, kai žmogus kelia save aukščiau už kitus, nepervertina savo nuopelnų ar teigiamų savybių arba atvirkščiai – perdėtai nežemina savęs, nemenkina savo laimėjimų ar nuopelnų. Pasiiekti tokį „subalansuotą“ savęs vertinimą labai nelengva.

Adekvatus savęs vertinimo pagrindas – sugebėjimas pažvelgti į save tarsi iš šalies, kaip į žmogų su visais trūkumais ir gerosiomis savybėmis; tai sugebėjimas pripažinti savo vertę ir siekimas tą vertę išsaugoti bei padidinti. Adekvačiai save vertinti – tai pasitikėti savimi, nebūti abejingam, jausti atsakomybę, pripažinti savo silpnybes ir ugdyti pasitikėjimą savo galimybėmis (Dildienė, 1995; Žemaitis, 1995).

Vadinasi, adekvatus savęs vertinimas sudaro asmens *vidinės savikontrolės* bei *savireguliacijos* mechanizmą. Jeigu asmuo neišsiugdo savęs pažinimo, savianalizės bei savęs vertinimo įgūdžių, tai jis nepajėgia susikurti ir savikontrolės bei savirealizacijos sistemos, nesusidaro būtinų prielaidų saviuoklai bei savikūrai.

Adekvatus savęs vertinimas sudaro vidinį savikontrolės ir savireguliacijos mechanizmą. Žmonės, turintys stiprų vidinės darnos jausmą, yra įsitikinę, kad daugelis jų gyvenimo įvykių bei

pokyčių suprantami, prasmingi, kontroliuojami ir nuo jų priklausomi. Humanistinėje psichologijoje yra pabrėžiama, kad teisingas ir teigiamas savęs vertinimas padeda žmogui prisitaikyti (Myers, 2000).

3.2. SAVĖS VERTINIMO ASPEKTAI

Išanalizavęs įvairių autorių teorijas, G.Valickas (1991) išskyrė keturis svarbiausius savęs vertinimo aspektus: 1) įsisąmonintą – neįsisąmonintą; 2) kognityvinį – afektyvų; 3) bendrą – konkretų; 4) realųjį – parodomąjį. Kiekvienas žmogus suvokia ir vertina save ne tik sąmoningai, bet ir nesąmoningai. Pirmaisiais gyvenimo metais kūdikis suvokia save kaip neaiškiai apibrėžtą veiksmų ir emocijų subjektą. Jis nesupranta skirtumo tarp savęs ir išorinio pasaulio objektų, neatpažįsta savęs veidrodyje, negali įvertinti savo galimybių ir savybių. Kyla klausimas, kada vaikas pirmą kartą save aiškiai įsisąmonina? Jei kūdikis sugeba pastebėti dėmę sau ant nosies, manoma, kad jis save atpažįsta, tai įvyksta apie 15 – 17 mėn. Apie atsiradusį vaiko savęs įsisąmoninimą byloja asmeninių įvardžių kalboje vartojimas, pvz., „aš žaidžiu“, „aš galiu pats“. Savęs įsisąmoninimo ribos ypač išsiplečia paauglystėje, todėl šiuo metu atsiranda naujos savikontrolės formos.

Tačiau net ir subrendusi asmenybė ne visuomet įsisąmonina save tiksliai ir visiškai. Neretai žmogus nežino ir net nesusimąsto apie kai kurias savo savybes, kurios objektyviai lemia jo veiksmus. Todėl *Aš* vaizdą galime įsivaizduoti kaip sudėtingą sistemą, kurioje išsiskiria „viršūnė“, t.y. aiškiai įsisąmoninta dalis, „vidurys“ – blankiai ir neaiškiai įsisąmoninta dalis ir „pagrindas“ – visai neįsisąmoninta dalis. Įsisąmonintų ir neįsisąmonintų *Aš* vaizdo dalių tarpusavio sąveika gali sukelti ne tik trumpalaikius afektus, bet ir ilgalaikes pasekmes. Prieštaravimas tarp įsisąmonintų ir neįsisąmonintų asmenybės savybių bei išgyvenimų, kaip ir bet koks vidinis prieštaravimas, jeigu jis stiprus, gali sukelti įvairius asmenybės elgesio sutrikimus, (pvz. savikontrolės stoką, įtampą, nerimo jausmą, nenuoseklumą poelgiuose ir t.t.)

Kognityvūs – afektyvūs aspektai. Kognityvūs savęs vertinimo aspektai paprastai suprantami kaip asmenybės žinios apie savo sugebėjimus, fizines ir moralines savybes, siektinus tikslus ir pan. *Aš* schemas, anot A.Suslavičiaus ir G.Valicko (1999), galima apibūdinti kaip kognityvinius apibendrinimus apie save, kurie yra grindžiami įgyta patirtim. Jos organizuoja, sistemina ir lemia informacijos, susijusios su savuoju *Aš*, perdirbimą. *Aš* vadovavimosi principai gali būti susiję su žmogaus idealiuoju arba privalomuoju *Aš*. Idealiusis *Aš* atspindi tokias savybes ir aspiracijas, kurias mes norėtume realizuoti idealiu atveju, o privalomasis *Aš* simbolizuoja mūsų įsipareigojimus – tai, ką mes turime pasiekti arba padaryti. Žmonės siekia sumažinti neatitikimą tiek tarp realiojo ir idealiojo *Aš*, tiek tarp realiojo ir privalomojo *Aš*. Tačiau šios pastangos sukelia skirtingas pasekmes. Kai žmogus

siekia sumažinti neatitikimą tarp realiojo ir idealiojo *Aš*, patiria nesėkmę, jis jaučia nusivylimą ir liūdesį. Kai nepavyksta sumažinti neatitikimo, žmogus išgyvena kaltę ir nerimą. Taigi kognityvūs *Aš* schemos aspektai sukelia vienus ar kitus emocinius išgyvenimus. Tai ir yra afektyvūs savęs vertinimo aspektai. Teigiamame poliuje afektyvūs aspektai pasireiškia simpatija, pasididžiavimu savimi, savosios vertės, orumo išgyvenimu, o neigiamame – antipatija sau, savęs niekinimu, apmaudo ir menkavertiškumo jausmu.

Afektyviam savęs vertinimo aspektui didelę reikšmę turi ankstyvoji vaiko patirtis. Ankstyvąją emocinę patirtį vaikas vėliau transformuoja į nepaprastai svarbų savosios vertės jausmą, kuris tampa savęs vertinimo pagrindu.

Bendri – konkretūs aspektai. Praktika rodo, kad savęs vertinimo objektai gali būti patys įvairiausi asmenybės aspektai: protinės, fizinės arba moralinės savybės, socialinis statusas, profesiniai įgūdžiai ir pan. Žmogus vertina atskiras savo savybes, poelgius, sugebėjimus arba galimybes konkrečioje veiklos srityje – šiuo atveju yra išskiriamas konkretus arba atskiras savęs vertinimas.

Tarp bendrojo ir konkretaus savęs vertinimo yra glaudus tarpusavio ryšys. Tarkim, jeigu žmogus mano, kad jis yra stiprus, patrauklus, protingas ir t.t., tai jis apskritai yra geros nuomonės apie save, ir priešingai – jei jis neigiamai vertina atskiras savo savybes, tai ir bendras savęs vertinimas bus žemas. Atskiri savęs vertinimo ypatumai atspindi bendro savęs vertinimo turinyje, taip ir bendras savęs vertinimas vienaip ar kitaip pasireiškia kiekviename konkrečiame savęs vertinime. Jei žmogus geros nuomonės apie save, tai ir atskirose veiklos srityse bus labiau pasitikintis savimi. Konkretūs savęs vertinimo aspektai formuojasi vėliau, nediferencijuotai *Aš* jausmo fone. Bendras savęs vertinimas formuojasi konkrečių savęs vertinimų visumos pagrindu.

Realieji – parodomieji aspektai. Anot A.Suslavičiaus ir G.Valicko (1999), realiojo arba faktiškojo *Aš* turinyje asmenybės sugebėjimai, fizinės ar moralinės savybės be pagražinimų, kaip jis save mato iš tikrųjų, o parodomasis *Aš* atspindi tai, kokį save žmogus pateikia kitiems, norėdamas sukelti palankų įspūdį, suderindamas savo elgesį su socialinėmis normomis, stengdamasis paslėpti silpnybes ar trūkumus. Ši kaukė, anot E.Goffman (1959) neatitinka nei to, koks žmogus yra iš tikrųjų, nei to, koks jis norėtų būti. Tiek realieji, tiek parodomieji *Aš* aspektai gali būti įvairaus įsisąmoninimo lygio. Žmogus gali atsižvelgti į jam keliamus reikalavimus ir save pateikti tokį, kad sudarytų apie save palankią nuomonę, suvokdamas, kad kartais realusis *Aš* nepakankamai kompetentingas ir doras. Tai yra vienas iš nepageidautinų asmenybės formavimosi atvejų, sukeliantis vidinius konfliktus bei įtampą. Savęs vertinimas formuojasi lyginant tikrąjį *Aš* su idealiuoju *Aš*. Kuo mažiau šie dydžiai skiriasi, tuo didesnė žmogaus vidinė harmonija.

Neadekvatus savęs vertinimas. Kartais aplinkinių nuomonė, pagyrimai ar kritika lemia savęs pervertinimą arba nuvertinimą. Pervertinimas pasireiškia nerealistinėmis pretenzijomis, pernelyg gera nuomone apie save, nepakankamu aplinkinių vertinimu bei maksimalizmu.

Savęs pervertinimo priešingybė – žemesnis savęs vertinimas, sumenkinimas. Tokie žmonės nepasitiki savimi, jautriai reaguoja į kritiką ir nepritarimą, pernelyg drovūs ir nedrąsūs, patiria daug ir įvairių bendravimo problemų. Jie skaudžiai išgyvena dėl nesėkmių, prognozuodami, kad ir ateityje jiems gali nesisėkti. Todėl dažnai neleidžia sau kelti sudėtingų tolimesnių tikslų, apriboja gyvenimiškas perspektyvas ir socialinį aktyvumą.

Savęs vertinimo formavimasi lemia ne tik aplinkinių žmonių nuomonė, bet ir patirtos sėkmės ar nesėkmės. Visais atvejais neadekvačiu savęs vertinimo formavimosi metu reikia skirti ypatingai didelį dėmesį, nes iškreiptas savęs vertinimas gali sukelti įvairių elgesio nukrypimų ir komplikuoti normalią asmenybės raidą (Suslavičius, Valickas, 1999). Neadekvatus savęs vertinimas, kaip pastebi I.Leliūgienė (2003), deformuoja asmens vidinį pasaulį, iškraipo jo motyvacinę ir emocines sferas, ir tuo pačiu trukdo harmoningam asmenybės vystymuisi.

3.3. SAVĖS VERTINIMO LYGIAI IR APLINKINIŲ POVEIKIS

Psichologinėje literatūroje, kaip rašo G. Valickas (1991) išskiriami tokie savęs vertinimo parametrai, kaip lygis (aukštis), pastovumas, labilumas, diferencijuotumas, adekvatumas ir kita. Tradiciškai išskiriamas aukštas, vidutinis ir žemas savęs vertinimo lygiai.

Žmonės stengiasi ne tik apsaugoti savęs vertinimo lygį nuo nepageidaujamų poveikių, bet ir pakelti jį kiek galima aukščiau.

Anot A.Banduros (1997, 1986), žmogus apie savojo *Aš* efektyvumą sprendžia iš: 1) pasiektų realių veiksmų ar rezultatų; 2) papildomos patirties, įgytos stebint kitų žmonių veiksmus; 3) kitų žmonių verbalinių įtikinimų; 4) fiziologinės organizmo būklės.

Taigi darydamas išvadas apie *Aš* efektyvumą, žmogus turi lyginti ir įvertinti iš įvairių šaltinių gaunamą informaciją. Suvoktas *Aš* efektyvumas yra vienas iš svarbiausių sėkmingo asmenybės funkcionavimo veiksnių.

Aukštas savęs vertinimas skatina žmones rinktis sudėtingus tikslus ir jų siekti, nepaisant kliūčių, sunkumų ar nesėkmių. Žmonės, kuriems būdingas žemas savęs vertinimas, dažnai pervertina užduoties sunkumus ir kylančias problemas, akcentuoja trukumus, išgyvena nerimą bei mano, kad jie nepajėgia kontroliuoti situacijos. Žemas savęs vertinimas skatina neigatyvius emocinius išgyvenimus, kurie yra ne tik subjektyviai skausmingi, bet gali sutrikdyti atliekamą veiklą. Tuo tarpu pasižymintys

aukštu savęs vertinimu, net ir susidūrę su grėsmingomis bei iššūkius keliančiomis situacijomis, išgyvena santykinai nedidelį nerimo ar pasimetimo jausmą ir gali kontroliuoti situaciją. Taigi nuo savęs vertinimo lygio priklauso asmenybės veiklos sėkmė bei psichologinė – socialinė adaptacija. Palankiausias yra toks savęs vertinimas, kuris atitinka arba šiek tiek viršija realias žmogaus galimybes.

Asmenybės savęs vertinimas – tai sudėtingas psichinis darinys, susidedantis iš įvairių daugialypių ryšių susijusių komponentų. Savęs vertinimas visų pirma formuojasi girdint ir suvokiant kitų žmonių vertinimus. Jis formuojasi jau ankstyvoje vaikystėje, galimas daiktas, netgi nuo kūdikystės. Vaikystėje svarbiausią vaidmenį atlieka suaugusiųjų, pirmiausia tėvų ar juos atstovaujančių žmonių vertinimai. Todėl vaikų savęs vertinimas yra tiesioginis suaugusiųjų vertinimo atspindys. Bieliauskaitės (1993) manymu, negalima vaiko vertinti negatyviai, sakyti, kad jis kvailas, bjaurus ar tinginis. Vaikas gerbia suaugusiojo žmogaus autoritetą ir, girdėdamas tokius žodžius, ne tik patiki, kad toks yra, bet ir nesąmoningai stengiasi taip elgtis, kad pateisintų gerbiamo žmogus žodžius. Asmenybei vystantis, kinta ir savęs vertinimo struktūra, atsiranda kokybiškai naujos savęs vertinimo formos. Anksčiau susiformavęs savęs vertinimas tolesnio vystymosi eigoje neišnyksta, bet integruojasi į naujas savęs vertinimo darinių struktūras.

Manoma, kad kitų žmonių vertinimas yra akcentuojamas kaip pirminis savęs vertinimo šaltinis. Vertindamas save, žmogus gali atsižvelgti į visos žmonių grupės ar atskirų žmonių nuomonę. Aplinkinių nuomonę priimama, jeigu jie yra kompetetingi vertinimo srityje, o priešingu atveju toji nuomonė gali būti ignoruojama. Jei žmogų vertina keletas asmenų, tai reikšmingesniu laikomas tas, kuris yra kompetentingesnis ir turi aukštesnį statusą.

Anot G.Valicko (1991), tyrimų nustatyta, jog vaikų elgesio priklausomybė nuo suaugusiųjų vertinimų yra atvirkščiai proporcinga jų amžiui: kuo jaunesni vaikai, tuo nekritiškiau jie suvokia suaugusiųjų vertinimus ir į šiuos vertinimus žiūri kaip į reikšmingus. Bendraamžių nuomonė jiems nėra per daug svarbi. Kaip teigia Л.И.Божович (1972), persilaužimas įvyksta trečioje klasėje. Daugelis moksleivių tampa ne tokie stropūs, mažėja mokytojo autoritetas. 9 – 10 – mečiams vienmečių grupė yra tas etalonas, pagal kurį gali vertinti save. Vaiko ypatumai, lemiantys jo vietą tarp kitų vienmečių, objektyviai vertinant, yra reliatyvus dalykas: priklauso nuo aplinkybių ir vaiko socialinės aplinkos, nuo kitų vaikų, su kuriais jis lyginamas ir kt. Labai svarbu jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleiviams geras kontaktas su mokytojais. Moksleiviai labai jautrūs tam, kaip į jį žiūri mokytojai. Geras jų požiūris į moksleivį pakelia jį savo paties akyse. Palankūs mokytojo vertinimai paveikia gerą, bet dar labiau mokymosi sunkumų turintį moksleivį, nes pereina į jo savęs vaizdą, formuoja jo savimonę. Svarbu taip pat palanki klasės atmosfera (Gučas, 1990).

Tais atvejais, kaip teigia Л.И.Божович (1968), kai savęs vertinimas formuojasi tikrai aplinkinių vertinimų pagrindu, gali lengvai susidaryti nerealistinis savęs vertinimas, kuris labai apsunkina asmenybės raidą.

Savęs vertinimas yra susijęs su žmogaus siekiais. Norint gyvenime ko nors pasiekti, reikia tikėti, kad gali tai padaryti. Jeigu žmogus nepasitiki savimi, tai netgi gabumai ir sugebėjimai gali nepadėti, nes jis tiesiog neišdrįs jų realizuoti.

3.4 JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS MOKSLEIVIŲ SAVĖS VERTINIMO YPATUMAI

Jaunesniajame mokykliniame amžiuje keičiasi vaiko savęs vertinimas, savigarbos jausmas labai kinta. Kaip rašo Gučas (1990), tiek suaugęs, tiek vaikas nori, kad kiti jį pripažintų ir vertintų, kad jis turi gerą vardą ir prestižą. Savigarbos motyvas stiprina pasitikėjimą savimi, pajėgumą, įsitikinimą, kad esi kitiems reikalingas ir naudingas. Šių siekių frustravimas sukelia silpnumo, bejėgiškumo menkavertiškumo išgyvenimus. Žmogus liks neramus, nepatenkintas, jei negalės siekti svarbiausių savo gyvenimo tikslų, jei negalės daryti tai, ką jis pajėgia daryti, t.y., jei negalės savęs aktualizuoti veikdamas.

Pasiekimo motyvacijoje kyla sėkmės vilties ir nesėkmės baimės emocijos. Kai vaikui sekasi, jo veiklą lydi sėkmė, jis supranta, kad tai priklausė nuo jo aktyvumo, įdėtų pastangų. Vertindamas savo veiklą, jis ieško sėkmės ir nesėkmės priežasčių. Kas lemia darbo sėkmę ar nesėkmę, mokinys gali nuspręsti palygindamas savo rezultatus su kitų panašiomis sąlygomis dirbančių. Jei mokinys dažnai savo nesėkmę suveda į išorines priežastis (uždavinio sunkumą, atsitiktinumą, nepasisekimą), jame didėja nepasitikėjimas savo sugebėjimais, vidinėmis psichinėmis galiomis, o tai silpnina jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių darbo motyvaciją, pasitikėjimą savo jėgomis ir, aišku, viltį, kad darbą lydės sėkmė, tolsta prestižo poreikio patenkinimas.

J.N.Kaderavek, R.B.Gillam, T.A.Ukrainetz, L.M.Justice, S.N.Eisenberg (2004) tyrinėjo savęs vertinimo aspektus, pažinimo galimybę ir mokėjimo pasakoti sugebėjimus 5 – 12 metų amžiaus vaikų grupėje. Vaikai buvo paprašyti įvertinti savo sugebėjimą pasakoti vienu iš 5 paveikslėlių. Labai linksmas veidelis – 5 balai, o labai liūdnas veidelis – 1 balas. Duomenų analizė parodė, kad 10 metų ir vyresnių vaikų gebėjimas įvertinti savo pasakojimo galimybes buvo tikslesnis nei jaunesnių vaikų. Nustatytas žymus skirtumas tarp vaikų, kurie save įvertino kaip prastus pasakotojus (save įvertino 1 ar 2 balais) ir vaikų, kurie save įvertino kaip gerus pasakotojus (save įvertino ≥ 3 balais). Savęs vertinimo

galimybės pasakoti skyrėsi priklausomai nuo lyties (berniukai save pervertino). Vaikai, kurie iš tikrųjų prastai pasakojo, dažniau pervertino savo galimybes nei tie, kurie buvo geri pasakotojai.

Nuo jaunesniojo mokyklinio amžiaus pradžios yra glaudus ryšys tarp vaiko savęs vertinimo, patiriamo nerimo, kasdieninio elgesio ir mokymosi sėkmės. Pagal vaiko akademinę savigarbą galima prognozuoti vaiko laimėjimus mokykloje ir jų smalsumą bei motyvaciją spręsti besikeičiančius uždavinius. Tie vaikai, kurie save vertina aukščiau, yra geriau vertinami ir bendraamžių.

A.L. Spooner., M.A.Evans, R.Santos (2005) tyrė 10 – 12 metų vaikų drovumą. Analizė parodė, kad vaikų drovumas jų pačių, tėvų ir mokytojų nuomone, nežymiai skyrėsi. Nebuvo galima tiksliai nusakyti drovumo laipsnio. Tačiau beveik 1/3 drovių vaikų (jie patys tai pripažino), tėvų ir mokytojų nuomone nebuvo drovūs. Šie vaikai turėjo mažesnę savigarbą ir žemesnę akademinę kompetenciją. Tai gali būti dėl to, kad tėvams ir mokytojams sunku nustatyti vaikus, kurie save identifikuoja kaip drovius.

Daugelis pedagogų ir psichologų tvirtina, kad šeima yra vienas iš esminių faktorių, kuris lemia vaiko savęs vertinimą. J.V.Uzdila (1993) nagrinėdamas asmenybės ugdymą šeimoje, pabrėžia, kad vaikų visokeriopai brandai didelę reikšmę turi šeimos tarpusavio santykiai, kurie traktuojami kaip giluminiai ryšiai. Šeimoje vaikas gauna tai, ko niekas kitas negali suteikti – būtent – jį mylėti, juo rūpintis, tikėti, jį gerbti, didžiuotis jo daroma pažanga.

S.Lamborn, M.S.Mounts (1991) teigia, kad tiek darželyje, tiek mokykloje visko pagrindas yra teigiamas savęs vertinimas, ir mokytojų uždavinys yra padėti jį susiformuoti. Šie psichologai nurodo, kad kompetencija ir teigiamas savęs vertinimas kyla vaikuose tada, kai jie iš tėvų gauna optimalią dozę priėmimo, meilės, draudimų ir vilčių (cit. pagal Beresnevičienę, Kaniene, 2000).

M.Pileckaitė – Markovienė (2001), tyrinėjusi jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių vidinę darną, vidinės darnos struktūroje išskiria šiuos komponentus: pasitikėjimą savimi, pasitikėjimą aplinka, aplinkos reikalavimų priėmimą ir susidomėjimą gyvenimu.

V.Zacharovas ir T.J.Andruščenko tyrimuose buvo atskleista, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių savęs vertinimo ypatumai priklauso nuo mokymosi veiklos susiformavimo lygio (Valickas, 1991). Kaip liudija šių autorių gauti rezultatai, mokiniai, kuriems būdingas aukštas mokymosi susiformavimo lygis (t.y. kurie puikiai analizuoja užduoties objektą bei galimus veiksmus su juo), dažniausiai vertina save adekvačiai. Tuo tarpu neadekvatus (aukštesnis) savęs vertinimas paprastai būdingas tiems mokiniams, kurie dar neturi pakankamai žinių apie mokymosi ypatumus ir nėra įsisavinę atitinkamų veiklos būdų. Tuose tyrimuose buvo nustatyta, kad mokymosi veiklos susiformavimo lygis turi įtakos charakterio bei asmenybės savybių įvertinimui. Mokiniai, kurie

visapusiškai įsisavina mokymosi pagrindus, vertindami save, remiasi gilia analize, įvairiais kriterijais, pirmiausiai stengiasi išskirti esmines savybes, pažymi tiek teigiamus, tiek neigiamus bruožus. Jų savęs vertinimui būdingos tokios savybės kaip adekvatumas, diferencijuotumas, pagrįstumas. Priešingai, esant žemam mokymosi susiformavimo lygiui, mokinių vertinimai yra daug kategoriškesni, nepagrįsti, nes remiasi neobjektyviais arba netipiškais faktais. Be to, apibūdindami save, tokie mokiniai dažnai pervertina savo ypatybes (Valickas, 1991).

Tyrimų, kuriuos atliko J.Eshelis ir Z.Leinas, rezultatai rodo, kad mokyklinio amžiaus pradžioje vaikų savęs vertinimas mažėja. Tai galima paaiškinti tuo, jog iš pradžių maži vaikai save vertina pernelyg aukštai, neįvertindami kitų asmenų požiūrio į juos ir objektyvių laimėjimų. II klasės mokiniai gali pasinaudoti informacija apie save ir kitus, ir tuo remdamiesi spręsti, gerai ar blogai jie mokosi. Kai vaikas pradeda palyginimui naudoti informaciją, save vertina realiau ir tas vertinimas labiau susijęs su mokytojų vertinimais, gaunamais pažymiais ir kitų vaikų elgesio stebėjimu (cit. pagal Žukauskienę, 1996). D.S.Smith, R.J.Nagle (1995) tyrimai rodo, kad vaikai, turintys mokymosi problemų, linkę vertinti save (savo intelektą, mokymosi sugebėjimus, elgesį, populiarumą) prasčiau ne tik palyginus su neturinčiais mokymosi problemų, bet ir su kitais nepažangiais vaikais. Kaip teigia G.Valickas (1991), nepažangūs mokiniai jau nuo I klasės kiekvieną dieną patiria daug neigiamų emocijų (mokytojų, bendraklasių negatyvūs vertinimai, nedraugiškumas ir pan.). Nors jie dar nelaiko savęs blogais, tačiau neverbalinis savęs vertinimas jau yra prastesnis.

Žemai save vertinantys mokiniai mokykloje išgyvena vis didesnį nerimą. R.Berns (1982) irgi pabrėžia žemo savęs vertinimo įtaką išgyvenamam nerimui. Anot autoriaus, nerimastingumas didėja, kylant vaiko neadekvatumo ir neefektyvumo kasdieniniame gyvenime jausmui (Berns, 1986).

M. Pileckaitė – Markovienė (2003), tyrinėjusi skirtingo mokymosi pažangumo jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių asmenybės ypatumus mokymosi motyvacijos, savęs vertinimo ir mokyklinio nerimastingumo aspektais nustatė, kad žemą pažangumą turinčius moksleivius mažiau motyvuoja socialinio pripažinimo poreikis, palyginus su aukštą pažangumą turinčiais moksleiviais. Blogai besimokantys moksleiviai pasižymi silpnesne vidine mokymosi motyvacija, o vidutiniškai besimokantys moksleiviai pasižymi aukščiausia mokymosi motyvacija. Silpnai pažangių jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių savivertė iš esmės nesiskiria nuo aukšto pažangumo moksleivių savivertės. Tačiau žemo ir vidutinio pažangumo moksleiviai patiria daugiau nerimo palyginus su aukšto pažangumo moksleiviais.

Taigi apibendrinant įvairių autorių nuomonę galima daryti išvadą, jog jaunesniųjų moksleivių psichologinė savijauta laikui bėgant prastėja ir tai yra susiję su mokykloje patiriamu nerimu, kuris savo

ruožtu neigiamai veikia moksleivių savęs vertinimą. Žemas savęs vertinimas, išgyvenamas nerimas neigiamai veikia mokinių pažangumą.

Taigi galima teigti, kad vaiko asmenybės brandai svarbu tiek jo paties individualios savybės, poreikiai, tiek aplinka, kurioje jis auga. Suaugusieji, esantys šalia vaiko, negali pakeisti jo asmeninių įgimtų savybių, bet jie gali keisti aplinką, kuri sąlygotų vaiko asmenybės vystymąsi norima linkme.

4. JAUNESNIOJO MOKYKLINIO AMŽIAUS NERIMO IR SAVĖS VERTINIMO TYRIMŲ ORGANIZAVIMAS, EIGA IR REZULTATŲ ANALIZĖ

4.1. TIRIAMIEJI IR TYRIMO PROCEDŪRA

Tyrime dalyvavo 206 Prienų Nemuno pradinės mokyklos mokiniai, iš jų 100 trečiųjų ir 106 ketvirtokai, 116 mergaičių ir 90 berniukų. Tiriamųjų amžius 9- 11 metų.

Tyrimas atliekamas su klasėmis pamokos metu.

4.2. TYRIMO METODIKA IR ĮVERTINIMO BŪDAI

Mokyklinis nerimas buvo tiriamas taikant Sarason, Feld, Levis mokyklinio nerimastingumo klausimyną. R.Augio (1984) pritaikytą Lietuvos populiacijai. Klausimyną sudaro 32 klausimai, į kuriuos tiriamasis turi atsakyti „taip“ arba „ne“. Tyrimo instrukcija buvo tokia: „Dabar aš jūsų paprašysiu atsakyti į 32 klausimus. Jūs turite atidžiai klausyti kiekvieną klausimą ir apibrėžti prie jo esantį žodį „taip“, jeigu jums taip būna, ir žodį „ne“, jeigu jums taip nebūna. Į šiuos klausimus nėra nei teisingų, nei klaidingų atsakymų, nes jie skirti išsiaiškinti, ką kiekvienas iš jūsų galvoja ir jaučia, o

kiekvienas vaikas jaučia ir galvoja ne tą patį. Šalia sėdintis draugas gali apibrėžti atsakymą „taip“, o tu atsakymą „ne“. Kiekvienas klausimas bus skaitomas du kartus“.

Teigiamas atsakymas į kiekvieną klausimą buvo vertinamas vienu balu, o neigiamas – dviem balais. Atsakymų į visus 32 klausimus balų suma sudarė individualų kiekvieno tiriamo vaiko mokyklinio nerimo lygio įvertinimą.

Savęs vertinimas buvo tiriamas naudojant semantinio diferencijavimo metodiką (Beresnevičienė, 1995), atsižvelgiant į tiriamųjų amžių.

Savęs vertinimo metodiką sudaro aštuoni parametrai „stiprus“, „gražus“, „darbštus“, „protingas“, „draugiškas“, „gabus“, „aktyvus“, „pilnas vilties“. Tiriamųjų atsakymai buvo vertinami balais (nuo -3 iki 3). Bendras savivertės rodiklis buvo nustatomas skaičiuojant visų aštuonių komponentų įvertinimo vidurkį.

4.3. DUOMENŲ APDOROJIMO BŪDAI

Gauti tyrimo duomenys apdoroti: vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai apskaičiuoti T – testo pagalba, koreliacijos apskaičiuotos pasitelkus Pearsono koreliacinę analizę.

4.4. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS

Moksleivių savivertės ir mokyklinio nerimo tarpusavio ryšiui patikrinti buvo atlikta Pearsono koreliacija. Kaip matyti iš 1 lentelės, bendras savęs vertinimas ir bendras mokyklinis nerimastingumas nėra tarpusavyje susiję ($p > 0.05$).

Papildomai buvo apskaičiuota koreliacija tarp nerimo komponentų – nerimo dėl kontrolinių darbų, padidėjusio susirūpinimo mokykla, mažos savivertės ir somatinių nerimo požymių. Pearsono koreliacija rodo, kad visi šie komponentai yra tiesiogiai susiję tarpusavyje, pavyzdžiui, kuo dažniau pasireiškia nerimas dėl kontrolinių darbų, tuo dažniau būdingas ir padidėjęs susirūpinimas mokykla ir atvirkščiai ($R=0.443$, $p=0.000$). Tas pats pasakytina ir apie kitų komponentų tarpusavio ryšį bei kiekvieno iš šių komponentų ryšį su bendru mokykliniu nerimu.

Koreliacija tarp savęs vertinimo ir mokyklinio nerimo

1 lentelė

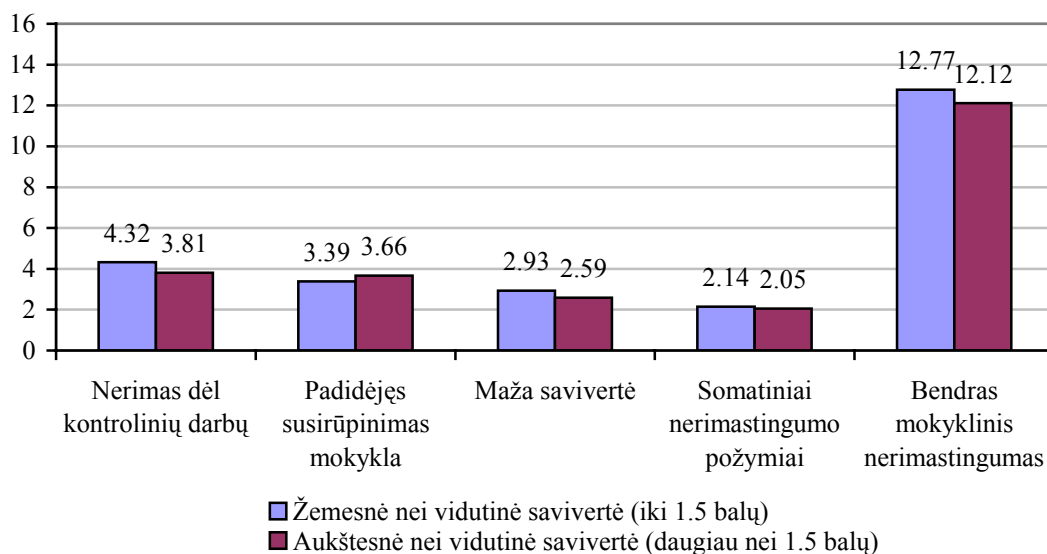
		Bendras savęs vertinimas	Nerimas dėl kontrolinių darbų	Padidėjęs susirūpinimas mokykla	Maža savivertė	Somatiniai nerimastingumo požymiai	Bendras mokyklinis nerimastingumas
Bendras savęs vertinimas	R P N		-0.144 0.147 206	0.038 0.706 206	-0.144 0.147 206	-0.085 0.392 206	-0.117 0.240 206
Nerimas dėl kontrolinių darbų	R P N	-0.144 0.147 206		0.443 0.000 206	0.517 0.000 206	0.633 0.000 206	0.892 0.000 206
Padidėjęs susirūpinimas mokykla	R P N	0.038 0.706 206	0.443 0.000 206		0.316 0.001 206	0.424 0.000 206	0.681 0.000 206
Maža savivertė	R P N	-0.144 0.147 206	0.517 0.000 206	0.316 0.001 206		0.377 0.000 206	0.689 0.000 206
Somatiniai nerimastingumo požymiai	R P N	-0.085 0.392 206	0.633 0.000 206	0.424 0.000 206	0.377 0.000 206		0.792 0.000 206
Bendras mokyklinis nerimastingumas	R P N	-0.117 0.240 206	0.892 0.000 206	0.681 0.000 206	0.689 0.000 206	0.792 0.000 206	

Mokyklinio nerimo palyginimas žemai ir aukštai save vertinančių mokinių grupėse

Lyginant mokyklinį nerimą žemai ir aukštai save vertinančių mokinių grupėse buvo atliktas studento t-testas. Iš 2 lentelės matome, kad, nors nerimo rodikliai aukštesni tarp žemesnę savivertę turinčių mokinių, statistiškai reikšmingų skirtumų tarp šių grupių nėra

$t=0.627$; $p=0.532$, ($p>0.05$).

1 grafikas



2 lentelė

	Žemesnė nei vidutinė savivertė (iki 1.5 balų)		Aukštesnė nei vidutinė savivertė (daugiau nei 1.5 balo)		T-testo rezultatai		
	x	σ	x	σ	t	df	p
Nerimas dėl kontrolinių darbų	4.32	2.59	3.81	2.16	1.047	204	0.298
Padidėjęs susirūpinimas mokykla	3.39	1.45	3.66	1.43	-0.957	204	0.341
Maža savivertė	2.93	1.26	2.59	1.40	1.263	204	0.210
Somatiniai nerimastingumo požymiai	2.14	1.61	2.05	1.48	0.280	204	0.780
Bendras mokyklinis nerimastingumas	12.77	5.46	12.12	5.07	0.627	204	0.532

Norėdami patikrinti nerimo įverčių skirtumus tarp žemai ir aukštai save vertinančių mokinių, atlikome vidurkių skirtumų statistinę analizę. Kaip matome iš 2 lentelės, žemai save vertinančių mokinių bendras mokyklinis nerimas yra didesnis ($t(204) = 12,77$), nei aukštai save vertinančių mokinių ($t(204) = 12,12$, $p = 0,532$).

R.Bernsas (1982) taip pat pabrėžia neigiamą savęs vertinimo įtaką nerimui. Anot autoriaus, nerimas didėja, kylant vaiko neadekvatumo ir neefektyvumo kasdieniniame gyvenime jausmui. Mokyklinis nerimas, savo ruožtu, neigiamai veikia moksleivių savęs vertinimą (Beresnevičienė, Markovienė, Eidukevičius, 1999).

Didžiausią nerimą mano tirti jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokiniai patiria dėl kontrolinių darbų. Ir čia išryškėja, kad didesnę nerimą dėl kontrolinių darbų patiria žemai save vertinantys ($x = 4.32$; $\sigma = 2.59$), negu aukštai save vertinantys mokiniai ($x = 3.81$; $\sigma = 2.16$), ($t(204) = 1.047$; $p = 0.298$), nors tai ir nėra statistiškai reikšmingas lygmuo. R. Augio (1984) tyrimai taip pat atskleidė, kad didžiausią nerimą mokiniams sukelia kontrolinių darbų baimė.

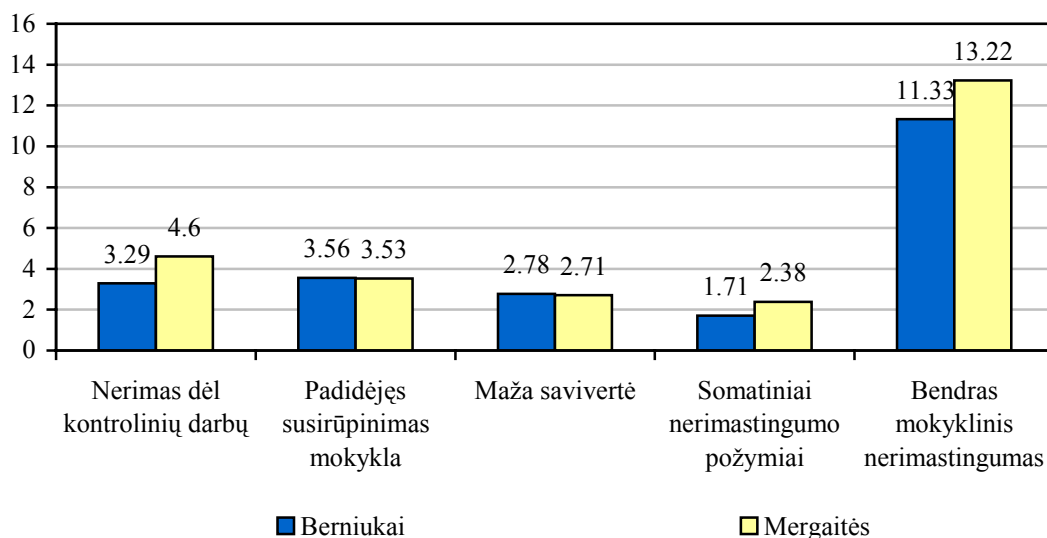
Antroje vietoje eina padidėjęs susirūpinimas mokykla. Tačiau žemai save vertinantys mokiniai išgyvena mažesnę susirūpinimą mokykla ($x = 3.39$; $\sigma = 1.45$) negu aukštai save vertinantys mokiniai ($x = 3.66$; $\sigma = 1.43$). Trečioje vietoje „Mažos savivertės“ skalės rezultatai. Žemai save vertinantys vaikai turi mažą savivertę ($x = 2.93$; $\sigma = 1.26$), tuo tarpu aukštai save vertinantys mokiniai turi aukštesnę savivertę ($x = 2.59$; $\sigma = 1.40$). Ketvirtoje vietoje pasireiškia somatiniai nerimo požymiai. Žemai save vertinantiems mokiniams somatiniai nerimo požymiai pasireiškia dažniau ($x = 2.14$; $\sigma = 1.61$) nei aukštai save vertinantiems mokiniams ($x = 2.05$; $\sigma = 1.48$).

Apibendrinant galima daryti prielaidą, kad mokykloje, nors ir taikomas neformalus žinių vertinimo būdas, žemai ($x = 12.77$; $\sigma = 5.46$) ir aukštai ($x = 12.12$; $\sigma = 5.07$) save vertinantys mokiniai išgyvena gana aukštą nerimą. Dėl kontrolinių darbų išgyvenamas nerimas pasako, kad mokiniai nenori pasirodyti blogiau išmanančiais. Klaidą mokiniai įžvelgia kaip jo asmenybę menkinančią, o ne kaip žingsnį, neišvengiamą einant naujo pažinimo keliu.

Mokyklinio nerimo palyginimas tarp berniukų ir mergaičių

Lyginant berniukų ir mergaičių mokyklinį nerimą pastebime, kad mergaitės ($x = 4.60$; $\sigma = 2.32$) statistiškai reikšmingai dažniau (3 lentelė) ($t(204) = -2.908$, $p = 0.004$) išreiškia nerimą dėl kontrolinių darbų ($x = 4.60$), nei berniukai ($x = 3.29$; $\sigma = 2.22$), taip pat joms statistiškai reikšmingai dažniau ($t(204) = -2.224$, $p = 0.027$) pasireiškia somatiniai nerimastingumo požymiai ($x = 2.38$; $\sigma = 1.50$) nei berniukams ($x = 1.71$; $\sigma = 1.50$). Bendras mokyklinis nerimastingumas, nors ir didesnis tarp mergaičių ($x = 13.22$; $\sigma = 5.33$) nei berniukų ($x = 11.33$; $\sigma = 4.95$), statistiškai reikšmingai nesiskiria ($t(204) = -1.843$, $p = 0.068$). Berniukų didesnis susirūpinimas mokykla ($x = 3.56$; $\sigma = 1.32$), mergaičių – ($x = 3.53$; $\sigma = 1.54$) bei didesnis savęs vertinimas ($x = 2.78$; $\sigma = 1.48$), mergaičių – ($x = 2.71$; $\sigma = 1.26$).

2 grafikas



3 lentelė

	Berniukai		Mergaitės		T-testo rezultatai		
	x	σ	x	σ	t	df	p
Nerimas dėl kontrolinių darbų	3.29	2.22	4.60	2.32	-2.908	204	0.004
Padidėjęs susirūpinimas mokykla	3.56	1.32	3.53	1.54	0.073	204	0.942
Maža savivertė	2.78	1.48	2.71	1.26	0.263	204	0.793
Somatiniai nerimastingumo požymiai	1.71	1.50	2.38	1.50	-2.224	204	0.027
Bendras mokyklinis nerimastingumas	11.33	4.95	13.22	5.33	-1.843	204	0.068

Mergaičių didesnis nei berniukų nerimas dėl kontrolinių darbų ir padidėjusio susirūpinimo mokykla pasireiškia ryškiau ir somatiniais nerimastingumo požymiais, kurių taip pat sukelia neigiamas emocijas bei įtampą.

Moksliniai duomenys apie berniukų ir mergaičių patiriamo nerimo lygį yra prieštaringi. Vieni autoriai (Kutkienė, 2000; Pikūnas, Palujauskienė, 2000) teigia, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus mergaitės pasižymi aukštesniu nerimo lygiu nei berniukai. Kiti autoriai (Kočubėj, Novikova, 1988; Žukauskienė, Kratavičienė, Zlatkutė, 2000) atvirkščiai – pabrėžia jaunesniojo amžiaus berniukų aukštesnį nerimo lygį (Markovienė, 2001).

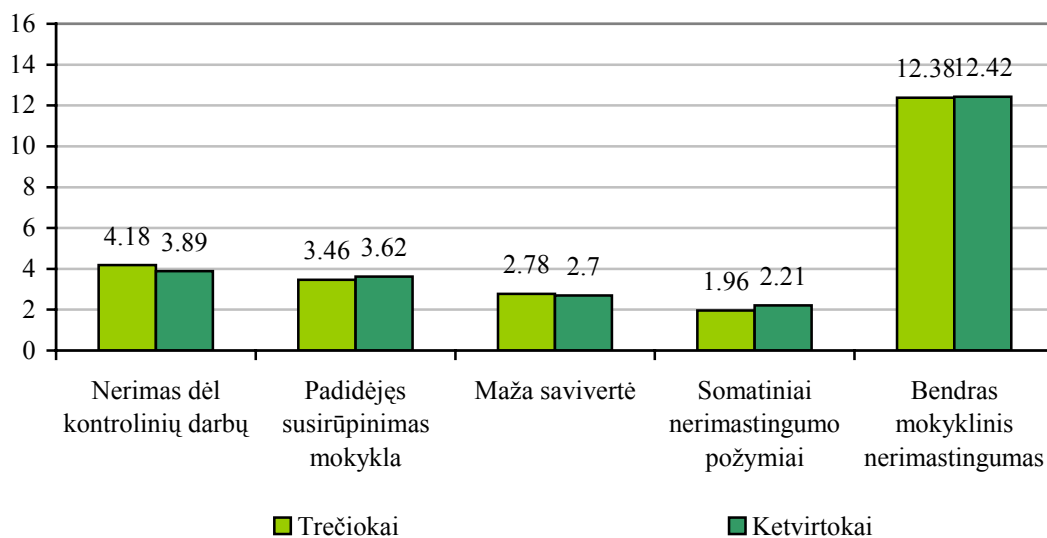
Vieni tyrinėtojai, kaip teigia Kutkienė (2000), linkę aiškinti aukštą nerimo lygį remdamiesi biologiniais faktoriais. Jie lemia, kad mergaitės daugiau negu berniukai bijo nesėkmių, nepasisekimų ir neigiamų įvertinimų. Berniukams labiau patinka naudoti aktyvias problemų sprendimo strategijas, o mergaitės labiau linkusios į apmąstymus ir nerimą (Nolen – Hoeksema, 1987). Kiti tyrinėtojai mano,

kad mergaitės imituoja moterišką elgesį ir nasaūningai demonstruoja „tikros ledi“ elgesį, t.y. Labiau emocionali, šilta, leidžianti daugiau verkti ir reikalaujanti pritarimo. Mergaičių nerimas dažniau būna susijęs su kitais žmonėmis, jas jaudina aplinkinių požiūris ir tarpusavio santykiai (Berk, 1991)

Mokyklinio nerimo palyginimas tarp trečiųjų ir ketvirtųjų

Lygindami mokyklinio nerimastingumo pasireiškimą tarp trečiųjų ir ketvirtųjų klasių mokinių (4 lentelė), galime teigti, kad statistiškai reikšmingų skirtumų nėra ($p > 0.05$). Nors ketvirtųjų ($x = 12.42$; $\sigma = 5.43$) bendras mokyklinis nerimas mažai skiriasi nuo trečiųjų ($x = 12.38$; $\sigma = 5.05$) ir yra didesnis, tai patvirtina mokslininkų patvirtintas tiesas, kad su amžiumi mokinių nerimas didėja. Didžiausias išlieka nerimas dėl kontrolinių darbų, tačiau mano tirtų mokinių jis didesnis trečiųjų ($x = 4.18$; $\sigma = 2.37$) dažniau, nei ketvirtųjų ($x = 3.89$; $\sigma = 2.36$). Padidėjęs susirūpinimas mokykla didesnis ketvirtoje klasėje ($x = 3.62$), atitinkamai trečioje klasėje ($x = 3.46$). Kadangi mažos savivertės skalės rezultatai taip pat didesni trečioje klasėje ($x = 2.78$; $\sigma = 1.36$), negu ketvirtoje ($x = 2.70$; $\sigma = 1.35$), galima teigti, kad maža savivertė sukelia didesnę susirūpinimą mokykla, kas sukelia mokiniams dar didesnę diskomfortą mokykloje. S.B.Sarason (1960) nustatė, kad 20 proc. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių kenčia dėl mokyklinio nerimo, o jau šių dienų tyrimai rodo, kad nerimas paveikia nuo 34 iki 41 proc. III – IV klasių mokinių (cit. pagal Kutkienę, 2000). Tarp mano tirtų III – IV klasių mokinių esminių skirtumų neišryškėjo, kadangi nebuvo palyginimo taikant formalų ir neformalų mokinių vertinimo būdą. Kaip nustatė E.Mažalskaitė, mokykloje, kuri naudoja neformalius vertinimo būdus nerimas yra žemesnis nei toje, kurioje vertinimas formalus (cit. pagal Kutkienę, 2000). Ketvirtųjų padidėjęs susirūpinimas mokykla gali būti dėl to didesnis nei trečiųjų, kad jie ruošiasi palikti pradinę mokyklą ir išeiti mokytis į pagrindinę. Dėl šios priežasties, kaip parodė pokalbiai su mokiniais, jie išgyvena didesnę nerimą, susirūpinimą, kaip jie prisitaikys naujoje mokykloje. Dėl to galbūt ketvirtųjų somatiniai nerimastingumo požymiai taip pat didesni ($x = 2.21$), kai tuo tarpu trečiųjų somatiniai požymiai ($x = 1.96$).

3 grafikas



4 lentelė

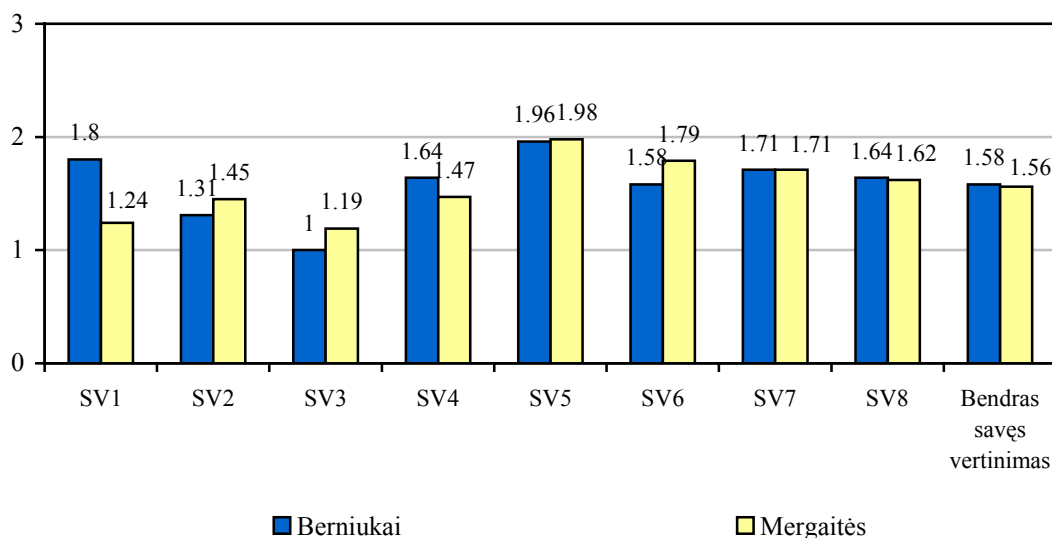
	Trečiokai		Ketvirtokai		T-testo rezultatai		
	x	σ	x	σ	t	df	p
Nerimas dėl kontrolinių darbų	4.18	2.37	3.89	2.36	0.629	204	0.531
Padidėjęs susirūpinimas mokykla	3.46	1.39	3.62	1.50	-0.571	204	0.569
Maža savivertė	2.78	1.36	2.70	1.35	0.306	204	0.760
Somatiniai nerimastingumo požymiai	1.96	1.47	2.21	1.59	-0.820	204	0.414
Bendras mokyklinis nerimastingumas	12.38	5.05	12.42	5.43	-0.034	204	0.973

Apibendrinant galima pasakyti, kad trečiųjų klasių mažesnė savivertė, kas sukelia didesnę nerimą dėl kontrolinių darbų, o ketvirtųjų klasių padidėjęs susirūpinimas mokykla, kas sukelia nemalonius somatinius nerimastingumo požymius. Kadangi pati dirbu šioje mokykloje, yra tekę nustatyti mokinių kompetencijas mokytojų ir mokinių požiūriu. Ten taip pat išryškėjo žemi trečiųjų klasių mokytojų įvertinimai, naudojant formalų vertinimo būdą. Galima būtų pamąstyti, ar tik trečiųjų klasių mokytojos nekelia per didelį reikalavimų mokiniams, siekdamos rezultatyvumo rodiklį.

Savęs vertinimo palyginimas tarp berniukų ir mergaičių

Taip pat buvo atliktas ir savivertės palyginimas priklausomai nuo lyties. 4 pav. pateikti savivertės įverčiai. Ryškiausi yra savęs vertinimo įverčių skirtumai pagal parametą „stiprus“.

4 grafikas



SV 1 – savęs vertinimas pagal parametą „stiprus“, SV 2 – „gražus“, SV 3 – „darbštus“, SV 4 – „protingas“, SV 5 – „draugiškas“, SV 6 – „gabus“, SV 7 – „aktyvus“, SV 8 – „pilnas vilties“.

Norėdami palyginti savęs vertinimo įverčių skirtumus tarp berniukų ir mergaičių, atlikome vidurkių skirtumų statistinę analizę. Iš 5 lentelės matome, kad statistiškai reikšmingai skiriasi tik „stiprus“ kriterijus ($t(204) = 2,722$, $p = 0.008$); berniukai dažniau ($x = 1,80$; $\sigma = 0,99$) nei mergaitės ($x = 1,24$; $\sigma = 1,06$) teigia esantys stiprūs.

5 lentelė

	Berniukai		Mergaitės		T-testo rezultatai		
	x	σ	x	σ	t	df	p
SV1	1.80	0.99	1.24	1.06	2.722	204	0.008
SV2	1.31	0.82	1.45	1.10	-0.727	201.8	0.469
SV3	1.00	1.46	1.19	1.16	-0.734	204	0.465
SV4	1.64	1.00	1.47	1.16	0.824	204	0.412
SV5	1.96	0.90	1.98	1.16	-0.134	201.996	0.894
SV6	1.58	1.12	1.79	1.20	-0.932	204	0.353
SV7	1.71	1.18	1.71	1.08	0.019	204	0.985
SV8	1.64	1.25	1.62	1.20	0.098	204	0.922
Bendras savęs vertinimas	1.58	0.63	1.56	0.76	0.175	204	0.862

Tiek berniukai ($x = 1.96$; $\sigma = 0.90$), tiek mergaitės ($x = 1.98$; $\sigma = 1.16$), pirmiausiai išskiria esantys „draugiški“. Antroje vietoje berniukai išskiria kriterijų „stiprus“ ($x = 1.80$; $\sigma = 0.99$), o trečioje vietoje – „aktyvus“ ($x = 1.71$; $\sigma = 1.18$). Tuo tarpu mergaitės antroje vietoje pažymi esančios „gabios“ ($x = 1.79$; $\sigma = 1.20$), o trečioje vietoje, kaip ir berniukai, išskiria kriterijų „aktyvus“ ($x = 1.71$; $\sigma = 1.08$). Žemiausiu vidurkiu tiek berniukai ($x = 1.00$; $\sigma = 1.46$), tiek mergaitės ($x = 1.19$; $\sigma = 1.16$),

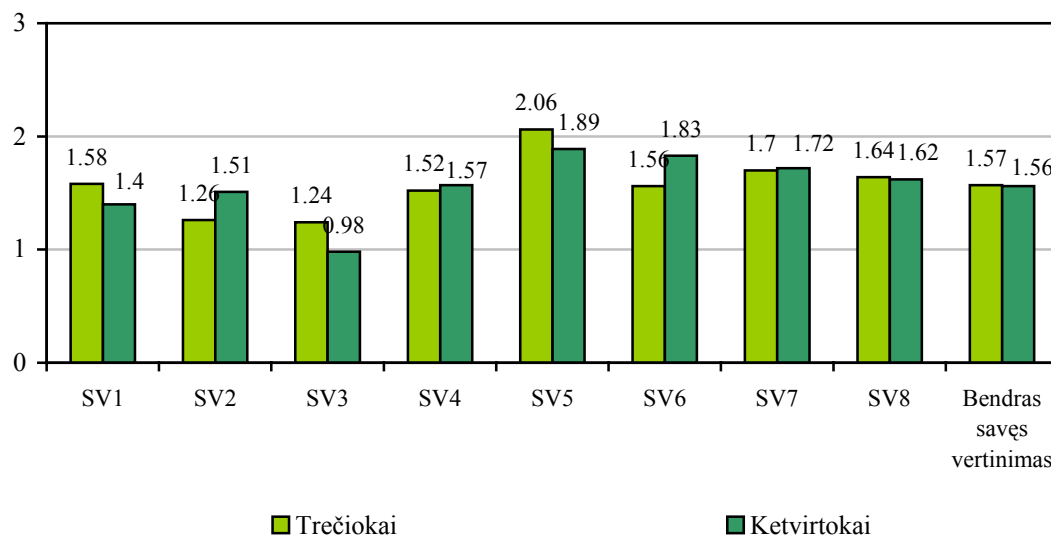
įvertina kriterijų „darbštus“. Bendras berniukų ($x = 1.58$; $\sigma = 0.63$) ir mergaičių ($x = 1.56$; $\sigma = 0.76$) savęs vertinimas skiriasi labai nežymiai ir statistiškai reikšmingų skirtumų neatspindi $t(204) = 0.175$, $p = 0.862$.

Galima teigti, kad neatsitiktinai „draugiškumas“ išskirtas pirmoje vietoje berniukų ir mergaičių grupėse. 9 – 11 metų mokiniai turi sukaupę nevienodą bendravimo su draugais patirtį. Vieni bendravimui skiria daugiau laiko, kiti bendrauja tik mokykloje. Ilgainiui su klasės draugais vis dažniau susitinkama ne mokykloje ir ne mokymosi reikalais, atsiranda vis daugiau interesų, veiklos. Bendravimas su draugais tampa savarankiška ir labai svarbia, didele vertybe (Petrulytė, 2003). Jaunesniojo mokyklinio amžiaus mergaitės, nors antroje vietoje po draugiškumo išskiria esančios „gabios“, išgyvena stipresnį nerimą dėl kontrolinių darbų. Galima numanyti, kad jų nerimastingumą lemia darbštumo stoka, kuri jos įvertina žemiausiu balu ($x = 1.19$; $\sigma = 1.16$), iš visų aštuonių kriterijų. Berniukams taip pat verta susirūpinti savo darbštumo savybės ugdymu, nes ir jų darbštumas išreikštas žemiausiu balų vidurkiu ($x = 1.00$; $\sigma = 1.46$).

Savęs vertinimo palyginimas tarp trečiųjų ir ketvirtokų

Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp trečiųjų ir ketvirtokų savivertės t-testas neatskleidė ($p > 0.05$).

5 grafikas



SV 1 – savęs vertinimas pagal parametą „stiprus“, SV 2 – „gražus“, SV 3 – „darbštus“, SV 4 – „protingas“, SV 5 – „draugiškas“, SV 6 – „gabus“, SV 7 – „aktyvus“, SV 8 – „pilnas vilties“.

6 lentelė

	Trečiokai		Ketvirtokai		T-testo rezultatai		
	x	σ	x	σ	t	df	p
SV1	1.58	1.09	1.40	1.04	0.874	204	0.384
SV2	1.26	1.05	1.51	0.91	-1.292	204	0.199
SV3	1.24	1.46	0.98	1.12	1.012	204	0.314
SV4	1.52	1.01	1.57	1.17	-2.213	204	0.832
SV5	2.06	0.98	1.89	1.12	0.834	204	0.406
SV6	1.56	1.11	1.83	1.20	-1.182	204	0.240
SV7	1.70	1.02	1.72	1.21	-0.077	204	0.939
SV8	1.64	1.24	1.62	1.20	0.072	204	0.943
Bendras savęs vertinimas	1.57	0.67	1.56	0.74	0.045	204	0.964

Lyginant bendrąjį savęs vertinimo vidurkį tarp trečiųjų ir ketvirtųjų matome, kad ketvirtųjų savęs vertinimas vienu balu žemesnis nei trečiųjų, o nerimastingumas ketvirtųjų yra didesnis. Šie rezultatai atitinka Bernso (1982) nuomonę, nes jis pabrėžia neigiamą savęs vertinimo įtaką nerimastingumui. Norėdami palyginti skirtumus tarp III ir IV klasių mokinių, atlikome vidurkių skirtumų statistinę analizę. Skiriasi SV1 – $t(204) = 0,874$; $p = 0,384$; SV2 – $t(204) = -1,292$; $p = 0,199$; SV3 – $t(204) = 1,102$; $p = 0,314$; SV4 – $t(204) = 0,834$; $p = 0,406$; taip pat SV5, SV6. Taigi šie skirtumai statistikai nereikšmingi.

Trečiokai ir ketvirtokai, savęs vertinimo pirmoje vietoje išskiria „draugiškumo“ kriterijų ($t(204) = 0,834$; $p = 0,406$). Antroje vietoje trečiokai išskiria aktyvumą ($x = 1.70$; $\sigma = 1.02$), o ketvirtokai „gabumus“ ($x = 1.83$; $\sigma = 1.20$). Trečioje vietoje trečiokai išskiria kriterijų „pilnas vilties“ ($x = 1.64$; $\sigma = 1.24$), o ketvirtokai – „aktyvumą“ ($x = 1.72$; $\sigma = 1.21$). Žemiausiu balų vidurkiu tarp trečiųjų ($x = 1.24$; $\sigma = 1.46$) ir ketvirtųjų ($x = 0.98$; $\sigma = 1.12$), kaip ir tarp berniukų ir mergaičių, išreikštas „darbštus“ kriterijus.

Galima teigti, kad klasėse „šiltas“ mikroklimatas, mokiniai draugiški, ketvirtokai „gabūs“ ir „aktyvūs“, trečiokai „aktyvūs“ ir „pilni vilties“.

IŠVADOS

1. Bendras savęs vertinimas ir bendras mokyklinis nerimastingumas nėra patikimai tarpusavyje susiję ($R = -0.117$, $p = 0.240$), kai ($p > 0.05$). Aukštai save vertinančių mokinių bendras nerimastingumas yra mažesnis ($x = 12.12$; $\sigma = 5.07$) už žemai save vertinančių mokinių nerimastingumą ($x = 12.77$; $\sigma = 5.46$), nors šis skirtumas ir nėra statistiškai reikšmingas – $t(204) = 0.627$; $p = 0.532$), kai $p > 0.05$. Taigi pirmoji hipotezė, kad mokyklinis nerimastingumas neigiamai veikia moksleivių savęs vertinimą, pasitvirtino iš dalies.

2. Lyginant berniukų ir mergaičių nerimastingumą nustatyta, kad mergaitės ($x = 4.60$; $\sigma = 2.32$) statistiškai reikšmingai dažniau $t(204) = -2.908$; $p = 0.004$ išreiškia nerimą „dėl kontrolinių darbų“, nei berniukai ($x = 3.29$; $\sigma = 2.22$). Taip pat joms ($x = 2.38$; $\sigma = 1.50$) statistiškai reikšmingai dažniau $t(204) = -2.224$; $p = 0.027$) nei berniukams ($x = 1.71$; $\sigma = 1.50$) pasireiškia „somatiniai nerimo požymiai“. Bendras mokyklinis nerimastingumas, nors ir didesnis tarp mergaičių ($x = 13.22$; $\sigma = 5.33$), statistiškai reikšmingai nesiskiria $t(204) = -1.843$; $p = 0.068$).

Lyginant savęs vertinimą tarp berniukų ir mergaičių nustatėme, kad reikšmingai skiriasi kriterijus „stiprus“ ($t(204) = 2.722$; $p = 0.008$). Berniukai dažniau ($x = 1.80$; $\sigma = 0.99$) nei mergaitės ($x = 1.24$; $\sigma = 1.06$) teigia esantys „stiprūs“. Galima išvelgti, kad „stiprumas“ suprantamas fizine prasme, taigi mergaitės yra „silpnosios“, o berniukai „stipriosios“ lytis.

Tiek berniukai ($x = 1.00$; $\sigma = 1.46$), tiek mergaitės ($x = 1.19$; $\sigma = 1.16$) žemiausiu balų vidurkiu nurodė kriterijų „darbštus“. Pasitvirtino trečioji hipotezė, kad yra nerimo ir savęs vertinimo skirtumai berniukų ir mergaičių grupėse.

3. Lyginant mokyklinį nerimastingumą tarp trečiųjų ir ketvirtokų nustatyta, kad ketvirtokų bendras mokyklinis nerimastingumas yra didesnis ($x = 12.42$; $\sigma = 5.43$) negu trečiųjų ($x = 12.38$; $\sigma = 5.05$), nors statistiškai reikšmingi skirtumai ir neišryškėja ($t(204) = -0.034$; $p = 0.97$), kai $p > 0.05$. Trečiokai ir ketvirtokai didžiausią nerimą išgyvena „dėl kontrolinių darbų“, antroje vietoje „padidėjęs susirūpinimas mokykla“, trečioje vietoje „maža savivertė“ ir ketvirtoje – „somatiniai nerimastingumo požymiai“.

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad ketvirtokų ($x = 1.56$; $\sigma = 0.74$), savivertė mažesnė nei trečiųjų ($x = 1.57$; $\sigma = 0.67$), nors statistiškai reikšmingai ir nesiskiria: $t(204) = 0.045$; $p = 0.964$). Pasitvirtino antroji hipotezė, kad jaunesnio mokyklinio amžiaus moksleivių su amžium savęs vertinimas mažėja, o nerimastingumas didėja.

REKOMENDACIJOS

1. Nors mokykloje taikomas ideografinis vertinimo būdas, mokytojai turėtų vertinti labai atsargiai. Kaip teigia D.Hamachek (1995), įvertinti ne tik pažintinius sugebėjimus, bet ir teisingai nustatyti mokinio įdirbį pagal individualų sugebėjimo laipsnį, įvertinti mokinio interesą, suvokimą, jausmų pastovumą. (Beresnevičienė, 1999) teigia, jog moksleivio pažangumas susiformuoja trečios klasės pabaigoje ir lemia tolimesnę mokymosi sėkmę. Taigi svarbu, kad jis patirtų joje kuo mažiau stresų ir kiek įmanoma geriau jaustųsi.

2. Nerimas dėl kontrolinių darbų pasako, kad jaunesniojo mokyklinio amžiaus mokinių didžiausia nerimo priežastis susijusi su klaidos baime, nes pedagoginėje praktikoje klaida vertinama kaip bausmė ar papeikimas, o ne kaip kažkas neišvengiamo perimant naują veiklą (Markovienė, 2001). Klaidas reikėtų traktuoti kaip natūralų reiškinį naujo išmokimo procese, nemenkinant vaiko asmenybės.

3. Mokyklą paliekančius ketvirtokus iš anksto supažindinti su pagrindine mokykla, kurioje jie toliau mokysis, organizuoti atvirų durų dienas, susitikimus su būsimais mokytojais.

4. Ugdyti vaikuose „darbštumo“ savybę, nes vien „draugiškumo“, „gabumų“ ar „aktyvumo“ nepakaks, norint save aukštai vertinti ir mažiau nerimauti.

5. Tolimesniuose tyrimuose būtų galima patyrinėti, ar tik ne darbštumo stoka įtakoja nerimą „dėl kontrolinių darbų“. Jeigu mokiniai jaučia, kad nepakankamai padirbėjo, aišku, nerimo nepavyks išvengti.

6. Teoriškai dar neatsakyta, kiek žemas nerimastingumo lygis susijęs su aukštu nerimastingumo slenksčiu, kiek su nerimastingumo tolerancija. Tačiau šiandien išlieka aktualus pedagoginės praktikos diktuojamas reikalavimas – psichologiškai pagrįstų moksleivio nerimastingumo sumažinimo būdų sukūrimas ir aprobacija mokykloje (Kutkienė, 2000).

SUMMARY

The aim of this research was to show correlation between self evaluation and anxiety for primary school pupils.

In the scale of self evaluation 8 parameters were analyzed: “strong” “beautiful” “hard working” “intelligent” “talented” “friendly” “active” “full of hope”. School anxiety was analyzed using following criteria: “anxiety for control works” “low self evaluation” “increased concern about school” “systemic symptoms of anxiety” “common school anxiety”.

To verify connection between pupils self evaluation and school anxiety Person’s correlation was made. The results of analysis showed that common self evaluation and common anxiety don’t correlate ($p = 0.240$; $R = -0.117$).

Students’, who evaluated themselves low, common school anxiety is bigger than those, who evaluated themselves high.

While comparing school anxiety of boys and girls it was identified that that girls more often show anxiety for control works and systemic symptoms of anxiety more often are evidence for them.

The results of school anxiety don’t show any significant differences between 3 and 4 year class pupils though it is bigger for 4 class pupils ($x = 12.42$ $\sigma = 5.43$).

Comparing self evaluation among boys and girls criteria “strong” more often appeared for boys. They more often claim that they are strong ($x = 1.80$, $\sigma = 0.94$). Criteria “hard working” was evaluated with lowest points among boys and girls. Self-valuation of 4 class pupils is bigger than 3 class pupils, though it didn’t show any significant differences ($t(204) = 0.045$; $p = 0.964$).

The results of the research showed that with age self evaluation decreases and anxiety increases.

LITERATŪRA

1. Augis R. Jaunesniųjų moksleivių elgesys psichinės įtampos situacijose. Vilnius. 1984.

2. Augis R. Jaunesniųjų moksleivių nerimastingumas ir jų elgesio ypatumai.- Psichologija. - Nr. 8. Vilnius. 1988.-P. 134- 144.
3. Bandura A. Social foundations of Thoughts and Action: A Social Cognitive Theory. New York: Orientice – Hall. 1986.
4. Berk L. E. Child development. – Boston, 1991.
5. Beresnevičienė D. Jauno suaugusiojo psichologija. Vilnius, 2003.
6. Beresnevičienė D., Kanienė L. Tėvų ir vaikų sąveikos įtaka vaikų savivertei // Ugdymo psichologija. 2000. T. 3 . Nr. 1. –P. 11- 20.
7. Beresnevičienė D., Andziulytė I. Paauglių savęs vertinimo ypatumai // Ugdymo psichologija. 2004. Nr. 11 – 12, p.125 – 133.
8. Beresnevičienė D. Markovienė M. Eidukevičius R. Jaunesniųjų moksleivių savęs vertinimas, psichologinė savijauta mokykloje bei mokyklinis nerimastingumas // Ugdymo psichologija. 1999. T. 2. Nr. 2. – P. 13- 19.
9. Beresnevičienė D. Nuolatinis mokymasis Lietuvoje (psichologiniai pagrindai). Monografija. Vilnius. 1995.
10. Bieliauskaitė R. Asmenybės psichologija. Kaunas, Šviesa 1993.
11. Butkienė G., Kepalaitė A. Mokymasis ir asmenybės brendimas. Vilnius. 1996.
12. Büttner Ch. Gyvename su agresyviais vaikais. Vilnius. 1998.
13. Černius V. Mokytojo pagalbininkas. - Kaunas: Littera Universitati Vytauti Magni, 1992.
14. Charles C.M. Pedagoginio tyrimo įvadas. Vilnius.1999.
15. Černius V. J. Mokytojo pagalbininkas. Kaunas. 1992.
16. Damon W., Hart D. Self understanding in childhood and adolescence – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988.
17. David A., Cole, Joan M.Martin, Lachlan A.Peeke, A.D.Seroczynski, Jonathan Fier. Children's lives and underemastion of Academie Competence: A longitudinal study of gender differences, depression and anxiety. Child development, March / April. 1999, vol. 70, numb. 2, pg. 459 – 473.
18. Davidavičienė A. G. Moksleivių alkoholio ir kitų narkotikų vartojimas. Vilnius,1999
19. Dembinskas A., Alekseičikas A., Gailienė D., Goštautas A., Grizickas Č. Pūras A. Radavičius L. Psichologija medicinoje. Vilnius. 1981.
20. Dildienė A. Savęs vertinimas ir savikūra. Vilnius. 1995.
21. Erikson E. H. Childhood and Society. – New York : Norton, 1963.
22. Erikson E. H. Vaikystė ir visuomenė // Psichologija // Nr. 7.,1997.
23. Fisher Bh., Allen R., Kose G. The relationship between anxiety and problem - solving skills in children with and without learning disabilities // Journal of Learning disabilities. – 1996, vol. 29, no 4.
24. Freud S. Beyond the pleasure principle // The major works of Sigmund Freud. Chicago, 1952.
25. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. Vilnius.1994.
26. Gailienė D., Bulotaitė L., Sturlienė N. Aš myliu kiekvieną vaiką. Vilnius, 1996.
27. Goffman E. The presentation of self in everyday life. Garden City: Doubleday. 1959.
28. Gučas A. Vaiko ir paauglio psichologija.- Kaunas : Šviesa, 1990.

29. Harter S. Self and identity development. Cambridge. 1990.
30. Jovaiša L. Psichologinė diagnostika. Kaunas. 1975.
31. Jusienė R. Motinų streso įveikimo būdai ir vaikų emocijų bei elgesio sunkumai // *Psichologija* //, 2003. Nr.27.-P.7-18.
32. Kutkienė L. Mokinių mokymosi pažangumo įtaka mokykliniam nerimui ir pasiekimo motyvacijai // *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. IV tarptautinė mokslinė konferencija. Mokslo darbai. Vilnius, 1997.-P. 82-84.*
33. Kutkienė L. Vaikų mokyklinio nerimo aktualijos ir mokytojų rengimas // -VII Tarptautinė konferencija // *Mokslo darbai, Vilnius, 2000.*
34. Kutkienė L., Mažalskienė E. Vertinimo sistemos įtaka mokinių mokykliniam nerimui ir pasiekimo motyvacijai // *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas. III Tarptautinės mokslinės konferencijos medžiaga. Vilnius. 1996.-P. 152-154.*
35. Kutkienė L. Mokykla be baimės. - Dialogas. - 1997 balandžio 11 d. – Nr. 15 (275).
36. Kočiūnas R. Psichologinis konsultavimas. Vilnius. 1995.
37. Laužikas J. Mokymo tobulinimas pradinėse klasėse. Kaunas. Šviesa. 1982.
38. Leliūgienė I. Socialinio pedagogo (darbuotojo) žinytas. Kaunas, 2003.
39. Lekavičienė R. Socialinės kompetencijos psichologiniai kriterijai ir vertinimas. Lietuvos studentų tyrimas. Monografija. 2000.
40. Lepeškievė V. Humanistinis ugdymas mokykloje. Vilnius. 1996.
41. Myers G.D. *Psichologija* - Kaunas, 2000.
42. Newman B. M., Newman Ph. R. Development through life. A Psychosocial Approach. – Pacific Grove, California : Brook / cole Publishing company, 1987.
43. Pedagoginės psichologijos etiudai. Lietuvos pedagogų kvalifikacijos institutas. Pedagoginės patirties kabinetas. Vilnius, 1997
44. Petrauskienė I., Pradinių klasių mokinių charakterio akcentuacijų pedagoginis koregavimas.//Daktaro disertacija, V., 2000.
45. A. Petrulytė. Jaunesniojo paauglio socialinė raida. Vilnius, 2003.
46. Pileckaitė – Markovienė M. Pradinių klasių moksleivių mokymosi motyvacija, psichologinė savijauta ir mokyklinis nerimastingumas // *Psichologija* Nr. 23 – Vilnius, 2001.
47. Pileckaitė – Markovienė M. Santykių su bendraamžiais ir vidinės darnos sąsajos jaunesniajame mokykliniame amžiuje. // *Ugdymo psichologija. 2005. Nr. 14, p. 7 – 12.*
48. Pileckaitė – Markovienė M. Skirtingo pažangumo jaunesniųjų moksleivių savivertės, mokymosi motyvacijos ir mokyklinio nerimastingumo ypatumai. // *Pedagogika, Mokslo darbai, 2003, t.67, p.84 – 91.*
49. Pileckaitė – Markovienė M. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus moksleivių vidinės darnos ypatumai: daktaro disertacija. – Vilnius: VPU, 2001.
50. *Psichologijos žodynas.-Vilnius. 1993.*
51. Pikūnas J. Palujauskienė A. Asmenybės vystymasis: kelias į savęs atradimą. Kaunas. 2001.
52. Phillips N.B. School stress and anxiety. N.Y. 1978.
53. Pomerantz E.M., Saxon J.L. Conceptions of ability as stable and self – evaluative processes: a longitudinal examination // *Child development, January / february 2001, volume 72, Number 1, p. 152 – 153.*
54. Rogers C. „, Freedom to learn “ – N. Y., 1968.
55. Ross L., David B. The controlling school anxiety: A practical guide for counselors and

- teachers. Illinois, 1990, 94 p.
56. Rozenzweig S. The Rozenzweig's Picture – Frustration Study, Children's Form. – In: Projective Techniques with Children / Ed. by A. I. Rabin and M. R. Haworth. – New York: Grune and Stratton Inc, 1960
 57. Sarason S.B., Davidson K.S., Lithall F.F. Ruebush B. K. Anxiety in elementary schoolchildren. N.Y. 1960.
 58. Satir V. Coinjoint Family Therapy – Palo Alto: Science and behaviors books. 1983
 59. Studijuojantiems psichologiją. II sąsiuvinis. Šiaulių universitetas. Šiauliai. 2001.
 60. Suslavičius A., Valickas G. Socialinė psichologija teisėtvarkos darbuotojams. Vilnius. 1999.
 61. Uzdila J.V. Dorinis asmenybės ugdymas šeimoje. Vilnius. Academia. 1993.
 62. Valickas G. Asmenybės savęs vertinimas. VU leidykla. 1991.
 63. Vogel L.M. & Vernberg E.M. Task Force Report: Part 1. Children's psychological responses to stress // Journal of Clinical Child Psychology, 22. – 1993, p.140-152.
 64. Wood J.J, Mcleod B.D., Sigman M., Hwang Wei – Chin, Chu B.C. Parenting and childhood anxiety: theory, empirical findings, and future directions // Journal of child psychology and psychiatry 44:1 (2003), pg. 134 – 151.
 65. Žemaitis V. Atsakomybė. Vilniaus Lietuvos etninės kultūros draugija. 1995.
 66. Žukauskienė R. Raidos psichologija. Vilnius, 1996.
 67. Žukauskienė R., Šimulionienė R. Patterns of extrinsic maladjustment in middle childhood // Psichologija Nr 20 – Vilniaus universiteto leidykla, 1999 p. 20-31.
 68. Žukauskienė R. Raidos psichologija. Vilnius, 1998.
 69. Амонашвили III. А. Обучение. Оценка. Отметка . – М., 1980.
 70. Бернс Р. Развитие Я концепции и воспитание. Москва. Прогресс. 1986.
 71. Бороздина И. Что такое самооценка? Психологический журнал. 1992. No. 4.
 72. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Педагогика, 1968
 73. Спилбергер Ч. Д. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте : Международный сборник научных статей., 1983. С. 12 – 24.
 74. Цукерман Г. А. Десяти – двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии – 1997 р. 17 - 31.
 75. Цукерман Г. А. Психология саморазвития – Рига: Развивающее обучение, 1995.
 76. Джемс И. Д. Психология. Москва. 1991.
 77. Хьел, Зиглер. Теории личности: Основные положения, исследования и применения. С.Петербург. Питер: 1997.
 78. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л., 1970.
 79. <http://www.anxietypanic.com/articles/1003.html>
 80. http://www.4therapy.com/consumer/life_topics/article/4716/111/Feeling+Anxious%3F
 81. <http://kidshealth.org/parent/emotions/feelings/anxiety.html>
 82. <http://search.epnet.com> School Anxiety: Could Your Child Have It? Edmister, Patricia; Lewis, Georgia; PTA Today, v9 n1 p5-8 Oct 1983 (EJ286138)

83. <http://search.epnet.com> The School Anxiety Questionnaire: Theory, Instrument, and Summary of Results. Dunn, James A., 1970 (ED045700)
84. [Hidden Shyness in Children: Discrepancies Between Self-Perceptions and the Perceptions of Parents and Teachers](#) Spooner, Andrea L.; Evans, Mary Ann; Santos, Renata; Merrill Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, v51 n4 p437-466 Oct 2005 (EJ720038)
85. [School-Age Children's Self-Assessment of Oral Narrative Production](#) Kaderavek, Joan N.; Gillam, Ronald B.; Ukrainetz, Teresa A.; Justice, Laura M.; Eisenberg, Sarita N.; Communication Disorders Quarterly, v26 n1 p37-48 Fall 2004 (EJ722301)