

(Ne)susvetimėjimas Lietuvos mokyklose: keturių abiturientų atvejų analizė

Juozapas Labokas

Vilniaus universiteto Ugdymo mokslų institutas
juolab@gmail.com

Santrauka. Straipsnyje analitinis dėmesys kreipiamas į mokytojo ir mokinio santykio lauke besireiškiantį susvetimėjimą. Tyrime naudojamas Morinaj, Hadjar ir Hascher (2020) kiekybinis-diaagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo klausimynas (skalė), kuriuo iš tiriamos dvyliktokų populiacijos ($n = 227$) atrinkti du didelį ir du mažą susvetimėjimą santykio su mokytojais lauke patiriantys tyrimo dalyviai. Jie pakviesti į kokybinį pusiau struktūruotą interviu, kurio metu siekta geriau suprasti mokinio ir mokytojo susvetimėjimo problemą. Tyrimu siekta geriau suprasti susvetimėjimo reikšmingą atsižvelgiant į mokytojo ir mokinio santykio sritį, aptarti ir reflektuoti diagnostinio klausimyno galimybes ir atskleisti keturių tyrimo dalyvių (ne)susvetimėjimo santykių su mokytojais patirtis. Tyrimo nustatyta, kad dalyviai skirtingai interpretavo klausimyno teiginius, pateikė skirtingus atsakymus, kas galėjo iškreipti diagnostinio tyrimo rezultatus, o atskleista pedagoginių patirčių įvairovė parodė, kad susvetimėjimas yra individualus ir daugiaplanis reiškinys, į kurio tolesnius tyrimus prasminga įtraukti ir kokybinę metodologinę perspektyvą.

Pagrindiniai žodžiai: susvetimėjimas mokykloje, mokinio ir mokytojo santykis, susvetimėjimo priežastys.

(Non)alienation in Lithuanian Schools: the Case of Four High-School Seniors

Abstract. This article focuses on the alienation manifested in the field of the teacher-student relationship. The study uses Morinaj, Hadjar and Hascher's (2020) quantitative-diagnostic instrument for determining the level of alienation, with the help of which participants experiencing 2 high and 2 low alienation in relation to teachers were selected from the studied population of twelfth graders ($n=227$). The latter were invited to a qualitative semi-structured interview. The aim of this study was to better understand the problem of alienation in the student-teacher relation, discuss and reflect on the possibilities of the diagnostic instrument and reveal the experiences of (non)alienation of four research participants. It was found that the participants interpreted the statements of the instrument differently, giving different answers, which could potentially distort the results of the diagnostic study. The revealed diversity of pedagogical experiences showed that alienation is an individual and multifaceted phenomenon, thus it is meaningful to supplement further alienation research with a qualitative methodological perspective.

Keywords: school alienation, teacher-student relation, causes of alienation.

1. Įvadas

Susvetimėjimas mokykloje¹ (angl. *school alienation*), remiantis Hadjar ir Hascher (2018) koncepcija, suprantamas kaip negatyvi mokinio emocinė ir kognityvinė laikysena, pa-

¹ Toliau šiame darbe angl. *school alienation* vėrčiama į lietuvių kalbą susvetimėjimas mokykloje.

sireišianti vienoje, keliose arba visose santykio su mokykla dimensijose², t. y. a) santykiyje su bendraklasiais, b) santykiyje su mokytojais, c) santykiyje su mokymosi veikla. Bendrąją prasmę susvetimėjimą galima interpretuoti kaip atsitraukimą, savęs netapatinimą ir nedalyvavimą įvairiose su mokyklos gyvenimu susijusiose srityse, t. y. socialinėje (bendraklasiai, mokytojai) bei akademinėje (mokytojai, mokymasis). Remiantis ligšioliniais tyrimais manytina, kad susvetimėjusi laikysena ugdymo aplinkoje galimai daro neigiamą įtaką asmens psichosocialinei gerovei, akademiniams pasiekimams ir tolesnei karjeros trajektorijai (Hascher, Hagenauer, 2010), kai kurių autorių manymu, aukštas susvetimėjimo lygis gali lemti delinkventinį ar net suicidinį elgesį (Archambault, 2009).

Apžvelgiant teorinius ir empirinius tyrimus reikia pažymėti, kad, nepaisant ryškios marksistinės minties, pasiūliusios sistemingesnę susvetimėjimo aiškinimą, įtakos (Marx, Engels, 2009), tai nebuvo vienintelis intelektualinis kelias, kuriuo plėtota sąvoka. Originaliai atsiradusi George'o W. Hegelio, vėliau aptinkama Liudwigo Feuerbacho darbuose, susvetimėjimo tema neliko nepastebėta ir Maxo Weberio, Emile'o Durkheimio, Ericho Frommo ar Melvino Seemano (Schacht, 2015).

Pažymėtina, kad apie XX a. 7-ąjį dešimtmetį susvetimėjimo sąvoką imta vartoti ir ugdymo mokslų tyrimuose. Antai Dean (1961) ir Burbach (1972) buvo pirmieji empirinį susvetimėjimo ugdymo įstaigoje vertinimo instrumentą pasiūlę autoriai. Juo remdamasis Dynan (1980, p. 1) mėgino nustatyti organizacinius ir institucinius mokyklų veiksnius, prisidedančius prie mokinių gerovės Vakarų Australijos regione. Antai Anderson (1973), taip pat Dean ir Burbach modeliu tyrė mokyklų biurokratizacijos ir susvetimėjimo ryšį, Halpin – mokyklos socialinio ir psichologinio klimato įtaką susvetimėjimui (Halpin, 1967). Minimi tyrimai iš esmės sutapo su XX a. antroje pusėje daugiausia JAV vykusiu susvetimėjimo sąvokos populiarumo piku. Vis dėlto tik paskutiniajame XX a. dešimtmetyje susvetimėjimo reiškinys ugdyme patraukė ir kontinentinės Europos mokslininkų – edukologų ir švietimo sociologų – dėmesį. Pasak Morinaj (2017) ir Hascher (2018), susvetimėjimo konceptas yra itin platus ir privalo būti siaurinamas, kad būtų galima jį praktiškai naudoti empiriniuose tyrimuose. Tokios išvados autoriai laikosi analizuodami populiariąją sociologo Melvino Seemano (1959, 1975) susvetimėjimo apibrėžtį, kuria daugiausia rėmėsi ligšioliniai susvetimėjimo tyrimai. Hascher ir Hadjar atkreipė dėmesį į Seemano kategorizacijos trūkumus ir problemas, kurių pagrindinė – itin plati apibrėžtis ir abejotinas pritaikymas mokykliniam kontekstui (Hascher, 2018). Atsižvelgdami į tai, Hascher ir Hadjar pasiūlė apibendrintą koncepcinį susvetimėjimo modelį, kuriame susvetimėjimas mokykloje (angl. *school alienation*) apibrėžiamas kaip *negatyvi kognityvinė (mintys) ir (ar) emocinė (jausmai) būseną, kylanti viename iš trijų arba visuose trijuose su ugdymu susijusiuose laukuose: a) santykiyje su mokytojais, b) santykiyje su bendraklasiais, c) santykiyje su mokymosi veikla*. Autorių manymu, šios neigiamos kognityvinės ir (ar) emocinės būsenos ilgainiui gali virsti į tam tikrą neigiamą (susvetimėjusį) elgesį (angl. *alienated behaviour*), galimai turintį ir neigiamų pasekmių individualiai ugdymo trajektorijai (ten pat, p. 11). Atkreiptinas dėmesys, kad dėl susvetimėjimo

² Toliau darbe žodis „dimensija“ vartojamas sinonimiškai su žodžiais „laukas“ ar „sritis“.

reiškinio individualumo ir daugiamatiškumo teoriškai jį aiškinant kol kas nėra bendro sutarimo dėl jo atsiradimo priežasčių. Tokia pati situacija pastebėta analizuojant susvetimėjimo pasekmių teorinį aiškinimą: ar susvetimėjimo reiškinys yra labiau momentinis epizodinis, ar tęstinis, kaip jis pasikeičia perėjus į kito lygmens ar tipo ugdymo instituciją ir pan. Nepaisant šių koncepcinių klausimų, Morinaj, Hascher ir Hadjar (2020) pasiūlė diagnostinį instrumentą, kuriuo naudojantis galima įvertinti bendras susvetimėjimo tendencijas tam tikru momentu.

Diagnostinis instrumentas (Morinaj, Hascher, Hadjar, 2020) – validuota ir viešai publikuota 24 teiginių skalė, kurią pildydami respondentai pasirenka jų patirčiai artimiausius aspektus iš: (a) santykio su bendraklasiais, (b) santykio su mokytojais bei (c) santykio su mokymosi veikla. Tai leidžia nustatyti bendrą mokinių patiriamą susvetimėjimo lygį bei susvetimėjimą tam tikrose srityse (laukuose). Reikia pažymėti, kad naujausiame Berno universiteto tyrėjų atliktame kiekybiniame susvetimėjimo mokykloje tyrime (Schmid, 2021) nustatyta, kad susvetimėjimas, remiantis aptartu Hascher ir Hadjar (2018) modeliu, yra tiesiogiai susijęs su socialinių santykių mokykloje kokybe. Šiuo atveju mokytojo ir mokinio ar mokinio ir mokinio tarpusavio santykis reikšmingai neigiamai koreliavo su susvetimėjimo rodikliu, t. y. kuo teigiamesnis mokytojo ir mokinio ar mokinio ir mokinio santykis, tuo mažesnė susvetimėjimo kintamojo reikšmė atitinkamuose laukuose (Schmid, ten pat, p. 459). Vis dėlto tyrimas dėl savo epistemologinės ir metodologinės pozicijos negalėjo atsakyti, kaip specifiskai minėtų santykių kintamieji daro įtaką mokyklinio susvetimėjimo raiškai, ar kaip pati mokykla (kaip institucija su savo biurokratiiniu aparatu, elgesio taisyklėmis ir normomis) prisideda prie susvetimėjimo reiškinio atsiradimo. Galiausiai, kokie konkretaus pedagoginio ar tarpasmeninio elgesio modeliai traktuotini kaip pozityvus, teigiamas elgesys iš jį patiriančių mokinių perspektyvos. To klausti yra prasminga vien tuo požiūriu, kad esama itin plati socialinių santykių, vaidmenų, komunikacijos būdų įvairovė, kuri vienaip ar kitaip daro įtaką santykių kokybei (ten pat, p. 459). Atsižvelgus į tai, randasi poreikis diagnostinį susvetimėjimo instrumentą papildyti kokybinio tyrimo matmeniu, kuris suteiktų didesnę aiškinamąjį „gilį“ stebimam susvetimėjimo reiškiniui.

Šio tyrimo *problematika* susijusi su tuo, kad nors naujausiais susvetimėjimo mokykloje reiškinį analizavusiais tyrimais yra identifikuota, kad mokytojo ir mokinio bei mokinio ir mokinio tarpusavio santykis reikšmingai neigiamai koreliuoja su bendru susvetimėjimo rodikliu ir gali būti laikomas itin svarbiu susvetimėjimo veiksniumi (Schmid, 2021), vis dėlto stokojama remiantis kokybine tyrimų metodologija gautų duomenų. Tokie duomenys leistų geriau suprasti, kaip ir kokios konkrečios pedagoginio darbo situacijos, patirtys, elgesio modeliai prisideda prie susvetimėjimo raiškos, kokios mokinių patirtys, pačių mokinių akimis, yra siejamos su (ne)susvetimėjimu. Manytina, kad tokia metodologine prieiga grįstas tyrimas prisidėtų ne tik prie esamos teorinės reiškinio supratimo plėtotės, bet ir galėtų pateikti praktinių išvalgų kasdieniam pedagoginiam darbui, kuriame susiduriama su susvetimėjimo remiantis mokytojo ir mokinio santykiu problema.

Atkreiptinas dėmesys, kad turimi susvetimėjimo nustatymo įrankiai – Morinaj, Hadjar, Hascher (2020) diagnostinis susvetimėjimo lygio nustatymo instrumentas – dėl

savo epistemologinės ir metodologinės struktūros analizuoja tik susvetimėjimo tendencijas ir negali atskleisti gilesnių priežastinių reiškinių ryšių ar plačiau iliustruoti susvetimėjimo / nesusvetimėjimo skirtį.

Aptarta problematika pagrindžia tyrime naudojamą *metodologinę prieigą*, kur: a) tyrime naudojamas *kiekybinio* tipo Hadjar ir Morinaj diagnostinis instrumentas (2020), pagal kurį atrinkami keturi tyrimo dalyviai, parodę didžiausią ir mažiausią susvetimėjimo pagal santykį su mokytojais lygį. Iš atrinktų tyrimo dalyvių imamas b) *kokybinis* pusiau struktūruotas interviu, kurio duomenys apdorojami teminės analizės metodu (Braun, Clarke, 2006).

Šiame darbe keliamas *tikslas* – naudojant kokybiniu pusiau stuktūruotu interviu ir teminės analizės metodu gautus duomenis, atskleisti keturių tyrimo dalyvių susvetimėjimo ir nesusvetimėjimo patirtis mokykloje bei tokiu būdu praplėsti teorinį supratimą apie (ne)susvetimėjimą vertinant pagal mokinio ir mokytojo santykį.

Manytina, kad tokio *tyrimo naujumas* – pasirinkta mišri tyrimo metodologija, kur naudojamas jau validuotas kiekybinis susvetimėjimo lygio nustatymo įrankis (Morinaj, et al., 2020) ir kokybinis pusiau stuktūruotas interviu. Šios srities tyrimų literatūros analizė leidžia tvirtinti, kol kas nėra atlikta susvetimėjimo mokykloje tyrimų, naudojant tokią metodologinę prieigą, kai tiriami identifikuoti (ne)susvetimėjimo atvejai. Tyrimo naujumą apibrėžia ir tai, kad šiam tyrimui imta 12-ųjų klasių mokinių populiacija, kuri ankstesniuose tyrimuose neįfigūravo – daugiausia tirta 5–8 klasių moksleiviai (plg. Hascher, Hagenauer, 2010; Morinaj, Hascher, 2019). Taip pat paminėtina, kad susvetimėjimo mokykloje reiškinys, remiantis šiame darbe pateikiama konceptualizacija, Lietuvoje kol kas nebuvo tirtas. Viliamasi, kad tyrimo prieiga galėtų vaisingai prisidėti prie susvetimėjimo mokykloje reiškinių gilesnio teorinio aiškinimo bei metodologinių inovacijų, skirtų plėtoti šios srities tyrimus ateityje.

2. Metodologija

2.1. Tyrimo dalyvių atranka

Siekiant giliau suprasti susvetimėjimo reiškinį mokinio ir mokytojo santykio srityje, pasirinkta tirti 12-ųjų klasių mokinių tikslinė grupė. Ši tikslinė amžiaus grupė nėra analizuota ligšiuoliniuose susvetimėjimo tyrimuose (plg. Morinaj, 2019; Kocayörük, 2016). Ji aktuali tuo požiūriu, kad 18–19 metų amžiaus tarpsnis psichologiniu požiūriu yra svarbus apsisprendimo dėl tolesnio karjeros pasirinkimo laikas. Šiuo amžiaus tarpsniu formuojasi socialiniai ryšiai, randasi visuminis požiūris į mokymosi veiklą, t. y. veiksniai, aktualūs teorinio susvetimėjimo modelio požiūriu. Diagnostinio tyrimo dalyviai atrinkti iš trijų tyrime dalyvauti sutikusių mokyklų. Mokykloms jokie specifiniai atrankos kriterijai netaikyti³. Su kontaktinėmis mokyklomis buvo sudarytas žodinis ir rašytinis susitarimas dėl tyrimo vykdymo terminų, tyrėjo poreikių, konfidencialumo, tyrimo laiko,

³ Siekiant išsaugoti tyrimo dalyvių konfidencialumą, tyrimo vietas ar kita informacija, leisianti identifikuoti tyrimo dalyvius, neatskleidžiama.

erdvės ir kitų tyrimui aktualių klausimų. Kadangi šiuo tyrimu siekta susvetimėjimo reiškinį mokykloje tirti pasitelkiant kokybinę priemonę, diagnostiniam tyrimui nebuvo keltas imties reprezentatyvumo reikalavimas, o pati atvejų atranka neorganizuota pagal kiekybinių tyrimų metodinius reikalavimus. Vadovaujantis patogiosios atrankos kriterijumi pasirinktose trijose mokyklose per 2022 m. gruodžio ir 2023 m. sausio-kovo mėnesius apklausti 227 dvylikų klasių mokiniai, iš jų 115 – merginų, 112 – vaikinių. Mokykloje A diagnostinėje apklausoje dalyvavo – 55 respondentai (31 vaikinai, 24 merginos), mokykloje B – 75 respondentai (34 vaikinai, 41 mergina); mokykloje C – 97 respondentai (47 – vaikinai, 50 – merginų). Pagal diagnostinio kausimyno struktūrą, minimalus vienos srities balų skaičius – 8, o maksimalus – 32, atitinkamai reiškiantys mažą arba didelį susvetimėjimą pasirinktoje srityje.

2.2. Diagnostinis tyrimas

Diagnostinis instrumentas – validuota ir viešai publikuota Morinaj, Hadjar ir Hascher (2020) 24 teiginių skalė (klausimynas), išversta į lietuvių kalbą sertifikuotų edukologijos mokslų srities vertėjų Vilniaus universitete. Skalės validumo tikrinimas detaliam aprašytas Morinaj, Schaft, Grecu ir bendraautorėjų publikacijoje (2017). Popierinė klausimyno forma pagal Morinaj (2020) sumaketuota viename A4 formato lape. Tyrimo dalyviams suteikti unikalūs kodai, kuriais remdamasis tyrėjas galėtų nustatyti jų tapatybę ir pakviesti į kokybinį interviu. Diagnostinio tyrimo metu apklausoje dalyvavo 227 mokiniai, su tyrimo metu gautais atsakymais atlikta statistinė analizė naudojant SPSS⁴ programinę įrangą.

Morinaj (2020) 24 teiginių skalėje mokinio ir mokytojo santykiui įvertinti skirti 8 teiginiai. Tyrimo skalėje šie teiginiai buvo pateikiami ne eilės tvarka, sumaišyti su mokinio ir mokinio bei mokinio ir mokymosi veikla susijusiais teiginiais. Vieni teiginiai yra kognityviniai – susiję su mokinių mintimis, o kiti – emociniai, susiję su mokinių jausmais. Kai kurie teiginiai susiję, toks klausimyno autorių sprendimas motyvuotas siekiu gauti kuo tikslesnį respondento atsakymą. Mokinio ir mokytojo santykiui tirti skirti šie teiginiai:

1. *Galiu pasitikėti savo mokytojais.*
2. *Manau, kad mokytojams nerūpi, ar aš gerai jaučiuosi.*
3. *Man nejauku, kai mokytojai būna arti manęs.*
4. *Mokytojai mane nervina.*
5. *Nemanau, kad mokytojai mane supranta.*
6. *Jaučiu, kad mokytojai mane priima.*
7. *Manau, kad aš mokytojams nerūpiu.*
8. *Nejaučiu, kad mokytojai į mane žiūri rimtai.*

Kiekvienas respondentų teiginys gavo įvertį nuo 1 iki 4, čia 1 indikavo mažą susvetimėjimą, o 4 – didelį susvetimėjimą. Bendra minimali balų suma šioje srityje buvo 8 (mažas susvetimėjimas), o maksimali – 32 balai (didelis susvetimėjimas). Į kokybinį

⁴ IBM SPSS Statistics v29.0

interview pakviesti po du skirtingos lyties respondentai iš skirtingų tyrimo mokyklų, surinkę atitinkamai didžiausią ir mažiausią susvetimėjimo balą iš šios mokinio ir mokytojo santykių srities.

2.3. Kokybinis interviu

Dalyvauti kokybiniame interviu pakviesti 4 tyrimo dalyviai. Dalyvių atranka vykdyta remiantis ekstremaliųjų atvejų atrankos kriterijumi (Rupšienė, 2007), t. y. atrinkti atvejai, diagnostiniame tyrime parodę: a) didžiausią ir b) mažiausią susvetimėjimo balą mokinio ir mokytojo santykio srityje. Toks kriterijus pasirinktas manant, kad labiausiai išskirtiniai atvejai leis įgyti išsamesnį tiriamojo reiškinio supratimą, atskleis reiškinio esminius bruožus. Kokybinio tyrimo pusiau struktūruotas klausimynas buvo skirtas a) geriau suprasti (patikslinti), kaip tyrimo dalyviai interpretavo klausimyno teiginius, ir b) kokias asmenines patirtis, mintis bei jausmus atliepė diagnostinio klausimyno teiginiai. Kokybinis interviu (žr. 1 priedą) su tyrimo dalyvaujančiais asmenimis atliktas privačiame tyrėjo kabinete, gavus rašytinį (informuoto asmens) bei žodinį tyrimo dalyvio sutikimą, naudojant garso įrašymo įrangą arba nuotolinį vaizdo skambutį, taip pat naudojant garso įrašymo programinę įrangą⁵. Interview garso įrašai transkribuoti, jų analizei naudota MAXQDA⁶ programinė įranga. Tyrimo vadovautasi Braun ir Clarke (2006) teminės analizės apibrėžtimi.

2.4. Tyrimo etika

Šio tyrimo atitiktį akademinų tyrimų etikos reikalavimams patvirtino Vilniaus universiteto atitikties akademinų tyrimų etikai komisija⁷. Tyrimo dalyviai kokybiniame interviu sutiko dalyvauti savanoriškai, užpildė informuoto asmens sutikimo formą, kurioje, be kita ko, nurodyta, kad jų asmens duomenys, reikalingi tyrimui, nepateks tretiesiems asmenims. Diagnostinį klausimyną pildantiems respondentams buvo suteikti unikalūs kodai-šifrutės, kuriais remdamasis tyrėjas vėliau galėjo atsekti skalę pildžiusiųjų tapatybę ir susisiekti su jais dėl interviu susitikimo. Apie asmens duomenų apsaugą tyrimo dalyviai buvo informuoti prieš pradėdant apklausos procedūrą. Tyrimo dalyviams taip pat buvo suteikta pasirinkimo galimybė nepateikti asmens duomenų tyrėjui ir atsisakyti dalyvauti tyrime.

3. Radiniai

1 lentelėje pateikiami dalyvauti interviu atrinktų tyrimo dalyvių atsakymų įvėrčiai diagnostiniame klausimyne.

⁵ ZOOM 5.13v.

⁶ MAXQDA pro 2022

⁷ Dokumento data ir registracijos numeris: 2022-10-26 Nr. (1.13 E) 250000-KT-156

1 lentelė. Tyrimo dalyvių surinkti balai atsakant į mokinio ir mokytojo santykio srities klausimus

Tyrimo dalyvis ⁸ , (lytis)	Bendras susvetimėjimo balas mokinio ir mokytojo santykio srityje	1 kl.	2 kl.	3 kl.	4 kl.	5 kl.	6 kl.	7 kl.	8 kl.
L (vyr.)	10 (mažas susvetimėjimas)	2	1	2	1	1	1	1	1
G (mot.)	9 (mažas susvetimėjimas)	1	2	1	1	1	1	1	1
A (mot.)	21 (didelis susvetimėjimas)	2	3	1	3	3	3	3	3
O (vyr.)	21 (didelis susvetimėjimas)	3	3	4	3	3	2	2	1

Mokinių patiriamas susvetimėjimas (mokytojo ir mokinio santykio sritis) remiantis Hadjar ir Morinaj (2018; 2020) konceptu buvo aiškinamas kaip negatyvi kognityvinė bei emocinė laikysena mokytojo atžvilgiu, kurią sudarė 8 susiję teiginiai indikatoriai. Juos grupuojant į stambesnes kategorijas pastebėtina, kad Hadjar ir Morinaj susvetimėjimo konceptas apima: 1. Pasitikėjimą mokytoju (1 teiginys), 2. Mokytojo rūpestį, priėmimą ir supratingumą mokinio atžvilgiu (2, 5, 6, 7 teiginiai), 3. Fizinio kontakto interpretavimą (3 teiginys), 4. Emocinę santykio su mokytojais raišką (4 teiginys) bei 5. Rimtą mokytojo požiūrį į mokinį (8 teiginys).

Atkreiptinas dėmesys, kad klausimyno autorių pateikti teiginiai yra ganėtinai lengvai interpretuojami, kas leidžia numanyti, jog tyrimo dalyviai galėjo pasirinkti skirtingus klausimyno teiginių interpretavimo būdus. Tyrimas taip pat parodė, kad esama labai skirtingų mikrolygmens situacijų, kurios vienaip ar kitaip leido arba neleido susikurti susvetimėjusiai laikysenai mokytojo ir mokinio santykio srityje individualiu atveju.

1. „Galiu pasitikėti savo mokytojais“

Tyrimo dalyviai skirtingai vertino pasitikėjimą mokytojais. Interpretacijas galima grupuoti į a) *tarpasmeninę-bendražmogiškąją*, kai yra galimybė pasikalbėti su mokytoju, būti išklaustam, nebijoti, kad bus pažeistas konfidencialumas, ir b) *akademinę-dalykinę* interpretaciją, kai pasitikėjimas mokytoju suprastas kaip teisingas akademinis vertinimas, galimybė paklausti dėl akademinų dalykų, susitarti dėl akademinų dalykų kartojimo / perlaikymo.

Tarpasmeninę bendražmogiškąją interpretaciją iliustruoja tyrimo dalyvės A pasakojimas, kuriame ji atskleidė pasitikėjimo apibrėžtį: „šiaip mokinsys turi jaustis saugiai su mokytoju, ypač jei kažką va tokio labiau, nežinau, asmeniškiesnio duoda žinot, kokia problema, gal paprašo pagalbos [...]“.

Iliustruojant *akademinę-dalykinę* pasitikėjimo interpretaciją vertingas pasirodė tyrimo dalyvio O pasakojimas, kuriame pasitikėjimas siejamas su akademiniais dalykais: „Nu aš manau pasitikėjimas yra jeigu, pavyzdžiui, gali leisti, nebūtinai leisti, bet galima gerai susitarti, jeigu yra kažkokia problema ar kažkas, ką reikia išspręsti, pavyzdžiui, ar dėl informacijos, ar dėl ten kitų dalykų tai irgi, o tuo pasirūpina ir irgi yra pakankamai nesunku susitart arba paprašyt (medžiagos), tai tokiu atžvilgiu laikyčiau patikimais.“

⁸ Toliau straipsnio tekste tyrimo dalyvis trumpinama **tyr. d.** nurodant tyrimo dalyvio vardo raidę – **L, G, A** arba **O**.

Tyrmo dalyvis patikslina: „[...] Tai jeigu aš praleidžiu (pamoką), aš galiu pasižiūrėt, bet visi kiti mokytojai, tai jeigu praleidžiu, aš turiu viską pats susirast arba galiu paklaust. Bet irgi aš negausiu ten visos medžiagos. Gausiu tik galbūt tas temas, kurias man reikia pasimokyti, ir dėl to man yra sunku pasitikėti, nes aš žinau, kad jeigu aš praleisiu pamokas, jos bus pateisintos, bet kai man reikės rašyti kontrolinį, aš neturėsiu iš kur pasisemti tų žinių (ankstesnių temų).“

Atitinkamai interpretuodami pasitikėjimą tyrimo dalyviai išryškino ir skirtingas pasitikėjimą mokytojais mokykloje griaunančias ir kuriančias patirtis.

Tarpasmeninį pasitikėjimą griaunančios patirtys, pasak tyrimo dalyvės A: „Jinai (mokytoja) pasakė mano mokytojai, kad aš meluoju, kad man depresija [...]“ arba „Aš jaučiu, kad mokytojai [...] suprantu, kad šneka visi tarpusavyje, kažką daugiau mažiau panešioja.“ Tyrimo dalyvė pateikė pasakojimą apie hipokritišką mokyklos administracijos elgesį jos atžvilgiu: „[...] aš pasakiau, kad sergu ir direktorė labai rimtai sureagavo. Tai čia, mamai mano skambino, bet ji viską žinojo, kad taip yra, bet tipo, klausė ar čia tikrai taip yra, čia padėkit mergaitei, vesti ten pas gydytojus, darykit kažką ir panašiai. [...] Tą kartą kai vat aš antrą kartą atėjau pas direktorių ir buvo daugiau, buvo socialiniai, buvo pavaduotoju ten, ir taip, kur atrodo, kad kažkas pasikeitė ir direktorius: „nu, bet mes čia negalim pasitikėti viskuo ką tu sakai, čia mes negalim taip atlaidžiau tau“.

Prie tarpasmeninį pasitikėjimą kuriančių patirčių būtų galima pridėti tyrimo dalyvės G pasakojimą, kuriame ji teigia, kad: „Vat tame ir esmė manau, tiesiog tas pats ir praleidimas laiko, tai ekskursijose, tiesiog tau taip kažkaip padeda labiau priartėti prie to mokytojo, nematyti jį kaip kažkokį labai baisų daiktą.“ Nors šios tyrimo dalyvės pasitikėjimo mokytojais apibrėžtis buvo artimesnė akademinėi-dalykinei: „Tai turbūt ta, kad ir pagalba, kad visą laiką padės. Aišku, ne naktį. Kaip sakant, jeigu jau ten iškilų kažkoks klausimas vakare, bet jeigu dieną, kad ir parašai, tai jis būtinai atsakys...“ Tarpasmeninį pasitikėjimą kurianti patirtis, pasak tyrimo dalyvės A: „Man, turbūt viena geriausių mokytoju ir mes kažkaip asmeniškai šnekėjom, ir aš pasakiau kad aš turiu bipolinį ir ji taip rimtai sureagavo, sako vat, aš žinau čia irgi yra čia žmonių sako ir pažįstamų ir nepažįstamų, sako yra tas Marius Repšys knygą kur parašęs, atsakau, žinau, skaičiau tą knygą. Ir jinai taip nuoširdžiai kažkaip. Aš net sakiau, jeigu jūs matote, kad aš ten nebūnu pamokoje kažkokioje ar kur, tai iš tikrųjų žinokit, kad svarbu, arba aš tą dieną negaliu atsikelti iš lovos ir nueit net niekur [...]“. “

Akademinį-dalykinį pasitikėjimą griaunančios patirtys, pasak tyrimo dalyvės G: „[...] tiesiog padėti atsakyti, padėti surasti atsakymą, o ne tiesiog pasakyti: „eik pati susirast“. Vat gali pasukti ta linkme, kur yra, pavyzdžiui, tau kažkoks iškilęs klausimas ir tiesiog padėti surasti atsakymą, o ne tiesiog tave nustumti ir kad tu pati.“ Tuo tarpu pasitikėjimą dalykiniu požiūriu kurianti patirtis, anot tyrimo dalyvio O: „Galiu pasitikėt daugiau tų dalykų, kurie ir taip aš ten dalyvauju visur, o kitų nelabai [...]“. “

2. „Manau, kad mokytojams nerūpi, ar aš gerai jaučiuosi“

Antrasis teiginys tyrimo dalyvių buvo interpretuotas vienodai, nes pats jo turinys buvo gana aiškiai apibrėžtas. Šiuo teiginiu tyrimo dalyvių patirtys sugrupuotos pagal tai, kaip

jie patyrė ar nepatyrė mokytojų rūpestį savo savijauta. Įdomu pažymėti, kad mažą susvetimėjimą pagal šį teiginį parodė tyrimo dalyviai (tyr. d. G ir L) nurodė, kad rūpestį patyrė iš tų mokytojų, su kuriais jau turėjo užmezgę ryšį arba parodė susidomėjimą jų dėstomais dalykais: „[...] dalyvauti stengiesi, rodai, rodai interesą tam mokomajam dalyke ir mokytojas, aišku, tą pastebi, tai ta pasiteirauja, kaip sekasi ten [...]“; „Nu nežinau jauti, kad mokytojas va tas, kuriam labiau labiau esu užmezgęs tokį ryšį geresnį tikrai matai, kad jisai nu tave pažįsta daugmaž tikrai geriau tikrai geriau negu kiti ir gali paklausti, pasiteirauti, ar tau gerai“ (tyr. d. L). Tyrimo dalyvės G teigimu: „[...] taip dar netekę būti, kad tas mokytojas, su kuriuo labai gerai bendraučiau, kad jis nepastebėtų, nes jis dažniausiai tiesiog, jeigu aktyviai dalyvauji pamokoje, dažniausiai tiesiog, jeigu kažkurią dieną taip kažkaip ramiau, tai dažniausiai tave taip ir pastebi, kad gal tau kažkas negerai“. Šie tyrimo dalyviai mokytojo rūpestį mokiniu susiejo su jo įsitraukimu į dėstomąjį dalyką, intereso parodymu ir aktyviu dalyvavimu. Vis dėlto, pasak tyrimo dalyvio O (2 teiginyje pažymėjo 3 iš 4), mokykloje juntamas mokytojų rūpestis tik akademiniais mokinio pasiekimais, bet ne socialine-emocine būkle: „Aš manau, kad mokytojai labai vertina, galbūt sugebėjimus, pasiekimus, bet, pavyzdžiui, tai, kad aš nepritampu klasėj ar ten prastai mokykloje kažkaip tai jaučiuos, ar, kad reikia informacijos gauti, į tai jie daugiau neatsižvelgia.“

Tyrimo dalyvė A, 3 iš 4 balų įvertinusi diagnostinės apklausos 2 teiginį, išreiškė kategorinę nuostatą, kuria norėta pasakyti, kad mokytojams dėl sisteminių dalykų negali rūpėti, kaip jaučiasi mokiniai: „Bet man atrodo, tas buvo, kad kadangi tu esi mokytojas, nu tu tarsi esi priverstas tam tikroje sistemoje sukurtis ir tu tarsi (*save*) verti, kad tau gal net rūpėtų tie mokiniai. Bet kiek ten yra tikra tai? [...]“

Apibendrinant tyrimo dalyvių atsakymus reikia pažymėti, kad mokytojo rūpestis randasi inspiruotas mokinių susidomėjimo dėstomuoju dalyku, kita vertus, ir pats mokytojas turi būti suinteresuotas turėti ryšį su mokiniais. Apžvelgiant didžiausią susvetimėjimą patiriančių respondentų atsakymus šiuo klausimu, manytina, kad patys mokiniai nerodė iniciatyvos bendrauti su mokytojais ir kurti su jais stipresnį socialinį ryšį. Vis dėlto reikia atkreipti dėmesį, kad šis ryšys taip pat iš dalies priklauso nuo paties pedagogo kompetencijų atpažinti mokinio poreikius ir gebėjimo juos atliepti.

3. „Man nejauku, kai mokytojai būna arti manęs“

Analizuojant tyrimo dalyvių atsakymus į teiginį apie fizinį kontaktą su mokytoju pastebėta, kad mokiniai taip pat ganėtinai skirtingai interpretavo fizinį mokytojo buvimą šalia bei pateikė skirtingų patirčių. Antai tyrimo dalyvė A nurodė, kad nejaučia diskomforto mokytojui esant šalia, nors ir yra turėjusi neigiamų patirčių: „Jeigu jeigu mokytojas tikrai turi kažkokį nuoširdų tipo susidomėjimą manimi kaip žmogumi, tai tipo viskas, ok, bet čia vėl sakau, yra ribos klausimas, kodėl biškį į nenormalumą pavirsta, nes aš jau turėjau tokių situacijų, kur mokytojai vyrai nesupranta tarsi ribos.“ Tai nesutrukdė šiai tyrimo dalyvei minimam teiginiui skirti 1 balą iš 4 galimų (t. y. mažą susvetimėjimą). Tyrimo dalyvis O interviu metu nurodė situaciją, kai mokytojo buvimas šalia interpretuotas kaip nebaigto darbo vertinimas, kuris tyrimo dalyviui sukelia diskomfortą. Tačiau

paprašytas detaliau apibūdinti, tyrimo dalyvis nurodė, kad tai yra tik hipotetinė situacija, kur jam sukeltų stresą. Atkreiptinas dėmesys, kad tyrimo dalyvis atsakydamas į šį teiginį pasirinko aukščiausią 4 balų įvertinimą, nurodydamas, kad šiuo klausimu yra didelis susvetimėjimas. Tuo tarpu tyrimo dalyvė G, šiam teiginiui skyrusi 1 balą iš 4 balų, nurodė, kad „mokytojo buvimą šalia“ ji interpretavo teigiamai, ir buvimo šalia situaciją iliustravo pasilikimu po pamokos aptarti akademinius klausimus: „[...] lieki paklausti tiesiog, mokytojas į tave labai kreipia tiesiog į tave vieną dėmesį. Aš taip supratau, tai aš nejučiu jokio diskomforto, jeigu mokytojos ten kalba su manim. Va taip va tai man tai nėra kažkaip labai baisu ir tiesiog aš pati savo noru lieku, jeigu man kažkas kyla, kažkoks klausimas ir aš jaučiu tada, kad mokytojas man tikrai vienas atsako“.

Tad apibendrinus trečiojo teiginio atsakymus pasakytina, kad mokiniai gana skirtingai vertino mokytojo buvimą šalia, pateikė ne vien realių situacijų, kylančių iš jų patirties, atpasakojimų, bet ir hipotetinių situacijų. Atkreiptinas dėmesys, kad respondentų hipotetinių situacijų įtraukimas atsakant į skalės klausimus galėjo daryti įtaką diagnostiniam tyrimui.

4. „Mokytojai mane nervina“

Atsakymai, iliustruojantys 4 teiginį, sugrupuoti į atskiras temines grupes. Apibendrinus visų keturių tyrimo dalyvių atsakymus, išskirtos dvi stambesnės teminės kategorijos: a) erzina mokytojų *nuostatos* ir b) mokytojų pasirinktos pedagoginio darbo *metodikos*. Detalizuodami *mokytojų nuostatas* tyrimo dalyviai įvardijo: 1. Mokytojų dėstomo akademinio dalyko sureikšminimą kitų akademinių dalykų atžvilgiu bei neatsižvelgimą į bendrą visuminį akademinį krūvį, tenkantį mokiniui, ir iš to išplaukiančius pedagoginio darbo pasirinkimus: „mokytojai turi tą dalyką irgi, kad mano dalykai svarbiausias, visi kiti dzin kur, jeigu aš esu istorijos mokytoja, tai turiu mokytis mano dalyką labai gerai ir net nežino, kad tam vaikui tipo dar ten dafiga į kitų dalykų“. 2. Mokytojų preferencijos „tradiciniam“ karjeros keliui: „mokykla, universitetas, darbas“; „mokytojai tikrai nuoširdžiai galvoja, kad jie žino viską ir visada, ir kad. Jeigu jūs nebaigsite mokyklos gerais, jeigu nepabaigsit ne studijuosi, viskas sugriuvę gyvenimai, kur nieko nepasieksit“.

Aptariant tyrimo dalyvių atsakymus, susijusius su mokytojų pasirinktomis pedagoginio darbo *metodikomis*, paminėtina darbas grupėse, kurį tyrimo dalyviai, turintys problemišką santykį su savo klase, vertino itin neigiamai: „Pavyzdžiui, tai, kad, sakau, paskirsto, kad yra darbas, kurį galima pasirinkti ir jeigu nori gauti nuo ten 4 iki 7 gali dirbti vienas, jeigu nori gauti 8 ir daugiau, jau turi dirbt poroje. Ir tokie dalykai man labai labai nepatinka.“ Arba kito tyrimo dalyvio O patirtis: „Pavyzdžiui, buvo toks, kaip čia buvo galima, sakyti, atvejis, kai, irgi norėjau mokytojai, kad aš eičiau į tam tikrą renginį, į kurį nebuvo šiaip privaloma eiti ir mane vos ne vertė. Ir aš ten visiškai nenorėjau eiti, nes ten reiketu eit su klasiokais ir aš ir aš ir aš turėjau kelis kartus aiškiai atsisakyti, kol galiausiai suprato, kad aš ten neisiu.“

Tyrimo dalyvių atsakymai pasirodė įdomūs ir tuo požiūriu, kad kai kurie tyrimo dalyviai, pildydami diagnostinį klausimyną-skalę, stengėsi vertinti visus mokytojus ir rasti tarsi „bendrą vardiklį“, kiti šiuo atveju skalę pildė omenyje turėdami konkretų juos

erzinantį atvejį ar kitą negatyvią patirtį su konkrečiu mokytoju. Įdomu pažymėti, kad tyrimo dalyviai, nurodę mažą susvetimėjimą, kaip ir ankstesniame teiginyje, mėgino šio susierzinimo priežasčių ieškoti „giliau“, pvz., tyrimo dalyvės G atsakymas apie patirto susierzinimo priežastis: „Gal tą dieną (mokytojas) šiek tiek suerzino, kad vat mokytojas ten šiek tiek piktesnis, ten tau kažką pasakė ir vat gal jautiesi pats blogai, bet kartu ir supranti, kad ir mokytojas yra žmogus, ir kad ir jam gali būti blogai.“ Tyrimo dalyvio L samprotavimas apie patiriamą susierzinimą mokytojų atžvilgiu: „Aš nežinau, nu mane dažniausiai nervina, kad nu iš tam tikrų dalykų, toks didesnis krūvis, kai mokytojas bando tave taip labiau turbūt spaust dideliu kiekiu namų darbų ir panašiai. Bet nu turbūt supranti, kad tai tiesiog nu reikia taip daryt turbūt ir tokia yra tvarka.“

5. „Nemanau, kad mokytojai mane supranta“

Analizuojant tyrimo dalyvių atsakymus į diagnostinio klausimyno 5 teiginį pastebėta, kad, kaip ir atsakant į 1 teiginį, išsiskyrė kelios teiginio interpretacijos. *Mokytojo supratingumas* buvo interpretuotas skirtingai: antai tyrimo dalyvė G interpretavo šį teiginį per *verbalinės-dalykinės komunikacijos* perspektyvą: „Manau, kad tiesiog tai, ką aš sakau, jie man dažniausiai atsako, net jeigu ir kelis žinot kartus reikia perfrazuoti tą, ką aš turiu omeny, nes kartais, na vieną labai keistą dalyką turiu, kad kartais kai nereikia, tai aš labai literatūriškai galiu pasakyt. Kartais, kai reikia, tai aš jau labai, labai paprastai labai visai pasakysiu. Tai kartais reikia paaiškinti plačiau, bet mane mokytojai vis tiek supranta.“ O tyrimo dalyvė A mokytojo supratingumą apibrėžė iš *tarpsmeninės-bendražmogiškosios* perspektyvos: „[...] mano šuo mirė tuo metu ir aš turėjau, grįžt namo palaidoti šunį ir aš paprašiau, kad. Gal aš nebūsiu pas jus pamokoje, gal galit nežymėt N? Tą dieną, nes mes tai labai gera pavaduotoja nuo mokykloje labai fainai sakė tipo nusako ir visiems sakydavau, kad jeigu kažkur nebūsit, kad nesikauptų, tu N tiesiog paprašyk draugiškai gražiai, kad nežymėtų. Nu ir tikrai. Kur buvo mokytojų, kurie nu gerai tipo žymės, viskas puikiai suprantama priežastis, tipo važiuok, kur tau reikia ir jinai taip piktybiškai, kur „ne!“ Pažymėsiu n ir dar į priekį žymėsiu, nes čia šuo nėra priežastis, sako, čia ne mama [...]“ Tyrimo dalyvė A pateikė aiškinimą, kodėl mokytojai yra nesupratingi: „aš tiesiog per mažai laiko praleidau su (šios mokyklos) mokytojais, bendrai kalbant, aš tikrai turėjau mokytojų, kurie tarsi bando, bet nu vat, kaip ir sakau, tu šneki ir atsimuša kaip į sieną atrodo, kur tiesiog nu tas pats, kaip ir su klasiokais, tiesiog ne tas žmogus, ne toj vietoj, gal...[...]“ arba „[...] Ir šiaip man atrodo, kad einu tiesiog, kur aš aš suprantu ir mokytojus, kad yra pamoka, yra tam tikras laiko limitas turi per tą laiką ten išaiškint dalyką ar panašiai ir man atrodo tiesiog mokytojai. Nu žmogiška, jie neturi laiko duoti tiek, kiek gal kartais kitam tam vaikui ar ten tam paaugliui reikia.“ Tyrimo dalyvis O mokytojų supratingumą siejo su asmenine pagalba jam akademiniam procese, kuris nėra „standartinis“: „Tiesiog, kad, kaip jau sakiau, mokytojam labiau rūpi rezultatai, galbūt, amm... jiems rūpi, aišku, paruošti egzaminams, o man yra problema, kad aš daugiau ruošiuosi olimpiadom ir plius, man reikia atskirai dirbt nuo klasės šiek tiek ir dėl to mokytojai ne visi, tiek atsižvelgia. Kai kurie atsižvelgia, kai kurie mažiau atsižvelgia ir kartais tai sukelia problemų.“

Taigi, apibendrinus 5 teiginio atsakymus, pastebėtos net trys skirtingos interpretacijos apie tai, kas mokiniams yra *mokytojo supratingumas*. Suprantama, kad taip skirtingai interpretuojant mokytojo supratingumą, mokinio patiriamas susvetimėjimas šiuo klausimu gali būti susiformavęs dėl skirtingų priežasčių.

6. „Jaučiu, kad mokytojai mane priima“

Diagnostinio klausimyno 6 teiginys susijęs su mokinio patiriamu jausmu, kaip jis yra mokytojo priimamas (vertinamas). Vėlgi, kaip ir atsakant į ankstesnius teiginius, ir šiuo atveju paliekama gana plati laisvė interpretuoti šį teiginį. Ar kalbama apie fizinį priėmimą, pavyzdžiui, į klasę, įtraukimą į klasės veiklą, užklausinę veiklą, ar labiau apie psichologinį-socialinį – mokinio kitoniskumo, aprangos, kalbėjimo manieros, socialinės-tautinės padėties ir pan. aspektų toleravimą / priėmimą? Tyrimo dalyvių atsakymai padėjo pamatyti skirtingas šio teiginio interpretacijas. Antai tyrimo dalyvis L, paprašytas patikslinti, kaip suprato teiginį apie priėmimą, pateikė pavyzdį apie *jaunosios kartos nepriėmimą, patiriamą iš vyresnės kartos mokytojų*, t. y. siejo su socialinėmis jaunosios kartos normomis ir jos elgesio modeliais: „Yra viena tokia patirtis, kur tiesiog mokytoja yra nu, aš įvardinčiau kaip labiau senamadiška tokia. Tokia labai labai griežta mokytoja, pas kurią labai griežta tvarka, taisyklės ir kartais, gal, neadekvačios ten bausmes už jas, ir, tiesiog, nu, gal kita karta užaugo. Mokytojai išliko tokie patys ir nelabai turbūt geba prisitaikyti [...]“. Tyrimo dalyvė G. priėmimą interpretavo kaip mokytojo pagalbą mokiniui: „Čia turbūt bus toks pats labai pavyzdys, kaip ir su klase, tiesiog tau padeda, tavęs ne kažkaip nustumia, kad tu va knabinėkis toj situacijoje pats, bet tiesiog tau padeda tave ir pastumia link tos geros pusės, kaip tau, kaip reikia. O ne, kad va tiesiog eik tiesiog nieko tiesiog „netrukdyk man“ va taip va.“ Tyrimo dalyvis O mokytojo priėmimą interpretavo ir siejo su pagalba akademiniam procese: „Pavyzdžiui, aš pamatau, aš galiu ten pasikalbėti arba apie išspręstą uždavinį, arba kokią problemą, kurią man reikia išspręsti ir jie supranta, arba išklauso, sutinka, arba bent jau pataria, ką reikėtų daryt, pavyzdžiui, ir apskritai pasirūpina, kad man būtų tikrai nesudėtinga irgi mokytis.“ Pateikė savo aiškinimą apie tokio savaip interpretuoto iš mokytojo kylančio priėmimo priežastis: „dažniausiai susiję su tuo, kad man gerai sekasi. Pavyzdžiui, tos olimpiados, šiaip irgi neblogai mokausi ir pakankamai gerai sakyčiau, išmanau savo sritis [...]“.

Apibendrinus šiuos tyrimo dalyvių atsakymus reikia pažymėti, kad priėmimas, kaip ir ankstesni teiginiai, interpretuotas: a) *tarpsmenine-bendražmogiškąja prasme* kaip jo (asmens) būdo, elgesio manierų, mokymosi stiliaus ir pan. priėmimas ir b) *akademine-dalykine prasme*, susijusia su mokymosi procesu ir mokytojo pagalba jame.

7. „Manau, kad aš mokytojams nerūpiu“

Septintuoju diagnostinio tyrimo teiginiu siekta nustatyti, kaip mokiniai vertina mokytojo rūpestį jais asmeniškai, nepatikslinant, ar tai labiau akademinis rūpestis rezultatais, egzaminais, lankomumu, ar veikiau rūpestis psichologine ir socialine gerove, nuotaikomis ir kt. susijusias aspektais. Analizuojant tyrimo dalyvių atsakymus pastebėta, kad aukštą

susvetimėjimo lygį šiam teiginiui priskyrusių respondentų atsakymai panašūs. Antai tyrimo dalyvis O mokytojų rūpestį susiejo su savo kaip asmens poreikių (ne)pastebėjimu: „nenoriu ten kažkur eiti kartu su kitais, pavyzdžiui, jie nelabai, ne visada tai supranta ir dėl to irgi jaučiasi, kad jiems tiesiogiai nerūpi tie mano išskirtinimai; jiems labiau rūpi, kad aš elgčiausi kaip kiti ir kartu su jais (klasiokais) bendraučiau arba dalyvaučiau, kai man tai aiškiai nelabai sekasi“. Tyrimo dalyvė A: „Nu čia vėl tas pats (atvejis), tarkim, kaip auklėtoja, ar šita mokytoja nuėjo ir pasakė, kad čia jinai (mokinė) meluoja (apie savo susirgimą depresiją), ar ten kažkas, nu kur jau ne tai, kad aš tau nerūpiu, bet jau tu nekenti atrodo manęs.“ Šioje publikacijoje aptariamų tyrimo dalyvių, parodžiusių žemą susvetimėjimo lygį šiuo teiginiu (L ir G), atsakymai į tikslinamuosius klausimus apie šį teiginį taip pat sutapo. Tyrimo dalyviai referavo į ankstesnius atsakymus, pateiktus atsakant į tyrėjo klausimus, nurodė, kad mokytojo rūpestis yra pasiteirauti apie asmeninę savijautą, mokymosi sunkumus ir pasiekimus. Kitaip tariant, visi aptariamieji tyrimo dalyviai mokytojo rūpestį pagal šį teiginį interpretavo per tarpasmeninę-bendražmogiškąją perspektyvą. Mažesni susvetimėjimą vertindami šį teiginį identifikavę tyrimo dalyviai atkreipė dėmesį į tai, kad mokytojo rūpestis kilo iš pačių mokinių parodyto susidomėjimo mokytojų dėstomuoju dalyku, kuris savo ruožtu atvėrė galimybę megtis glaudesniai ryšiai tarp mokytojo ir mokinio (tyr. d. L ir G). Tuo tarpu nerūpėjimo patirtys O ir A tyrimo dalyviams buvo susijusios su jų kitokiais mokymosi poreikiais (tyr. d. O), diagnozuotomis ligomis (tyr. d. A) bei su iš to kylančiu netinkamu / pedagogų ar mokyklos administracijos elgesiu ir nesugebėjimu tinkamai įvertinti / atliepti mokinio poreikius.

8. „*Nejaučiu, kad mokytojai į mane žiūri rimtai*“

Aštuntuoju teiginiu siekta sužinoti, kaip mokiniai vertina mokytojo požiūrį į juos. Kaip ir ankstesniame teiginyje klausimyno autoriai leido laisvą interpretaciją, pavyzdžiui, žiūrima rimtai į mokinio akademinę pastangą ar žiūrima rimtai į mokinį kaip brandžią asmenybę, ar tai yra vien fizinį žvilgsnį apibrėžiantis teiginys, o gal turimas omenyje gilesnis, visos mokytojo laikysenos mokinio atžvilgiu aspektas. Kokybinis tyrimas leido patikrinti, kaip tyrimo dalyviai interpretavo šį teiginį ir kokias patirtis su juo susiejo.

Antai tyrimo dalyvis L pateikė kelias tokio *mokytojo žvilgsnio* interpretacijas: a) „kai tu augi, metais bręsti, nu tiesiog augi, pavyzdžiui, nuo 5 klasės, tai tikrai pasikeičia požiūris į tave, tikrai dažniau ir ne tik pasisveikini (su mokytojais), bet ir būna kitokių pokalbių. Ten daugiau pakalbam kitom temom tai, manau, tikrai pasikeičia požiūris per metus“. Taip pat: b) „Tai manau, jeigu mato, kad tas mokytojas, kad tikrai ruošies būtent būtent tam egzaminui čia kaip pavyzdį pasiruošiu, tai tikrai rimtai žiūri ir stengiasi.“ Tyrimo dalyvis O teigė: „[...] į mane žiūri kaip labiau į tokį, kuris taip pat susirado, ko jam reikia, ruošiasi toms varžyboms tikrai stengiasi ir ir mokosi tik šiek tiek kitaip“. Tuo tarpu tyrimo dalyvė A pateikė asmeninę patirtį, kurioje patyrė mokytojo nuvertinantį žvilgsnį: „[...] (matematikos mokytojas) sako, kad matematikos egzaminas daug ką pasako apie jus kaip apie žmogų. Jis (egzaminas) pasako, jūs siekiate kažko gyvenime ar ne. Ir sako (mokytojas) nu jeigu, pavyzdžiui, jūs nelaiquate matematikos, nu tai vadinasi

nejstosit, kažkur, ir aš sakau, bet nu nejstosim į nemokamą, sakau, o į mokamą vis tiek gal įstoti, jeigu nori. Ir sako (mokytojas), nu, jo čia, šiaip, bendrai taip kalbant sako, kas norės mokėti už mokslus“. Arba kitoje vietoje tyrimo dalyvė A teigė: „labai daug mokytojų ir vat, net ir tos matematikos mokytojas toks, tipo, kai aš pasakiau, kad aš į menus stoju ir nereik matematikos, (mokytojas sako) [...] Nu menai, menai, aktoriai, jūs vargo žmonės [...]“.

Darytina išvada, kad mokiniai teiginį apie rimtą mokytojo žvilgsnį interpretavo tiek remdamiesi tarpasmenine-bendražmogiškąja perspektyva, tiek ir akademine-dalykine perspektyva, kurios šiame teiginyje sutampa. Akivaizdu, kad mokiniai gerus akademinus pasiekimus, būsimos karjeros pasirinkimą susiejo su savęs kaip asmens verte, kuri komunikuojama iš mokytojo. Kitaip tariant, rimtas mokytojo žvilgsnis, mokinių požiūriu, buvo susijęs tiek su jų akademinų gebėjimų bei pastangų įvertinimu, tiek su jų kaip asmenų vertės identifikavimu.

Apibendrinimas ir diskusija

Šiuo straipsniu siekta geriau suprasti susvetimėjimo reiškinių, pasireiškiančių remiantis mokytojo ir mokinio santykiu. Siekta atskleisti pedgoginės praktikos ir patirčių įvairovę, darančią įtaką mokinio ir mokytojo santykiui, taip pat, remiantis kokybine metodologine prieiga gautais duomenimis, aptarti ir reflektuoti Hadjar ir Morinaj (2020) diagnostinį susvetimėjimo lygio nustatymo įrankį. Tyrime naudota Hadjar ir Morinaj (2018) susvetimėjimo teorinė koncepcija, tirtos trijų mokyklų dvylikųjų klasių abiturientų laidos (n = 227), duomenys apdoroti SPSS ir MAXQDA programine įranga, remiantis teminės analizės metodu (Braun, Clarke, 2006).

Diagnostiniu tyrimu nesiekta kiekybiniais tyrimams būtino imties reprezentatyvumo kriterijaus, mat vadovautasi kelių atvejų tyrimo nuostata. Diagnostinio tyrimo duomenys leido identifikuoti ir į kokybinį interviu pakviesti didžiausią ir mažiausią susvetimėjimą (ekstremalius atvejus) mokinio ir mokytojo santykio aspektu patiriančius respondentus (žr. 1 lentelę). Dėl diagnostinio tyrimo epistemologinės struktūros nebuvo galima atsakyti į susvetimėjimo priežasčių ar specifikos tirtose mokyklose klausimą, taip pat negalėta pateikti „platesnio“ bei „gilesnio“ pasakojimo apie susvetimėjimo raišką remiantis mokinio ir mokytojo santykiu iš jį patiriančių ar nepatiriančių tyrimo dalyvių perspektyvos. Šiuo tikslu imtasi kokybinio pusiau struktūruoto interviu (žr. 1 priedą).

Kokybinio interviu tyrimo metu atskleista, kad tyrimo dalyviai palyginti skirtingai interpretavo dalį diagnostinio klausimyno teiginių (teiginius 1, 3, 5, 6, 8), o kai kurie teiginiai jų interpretuoti vienodai (2, 4, 7 teiginiai). Skirtingas teiginių interpretacijas galima grupuoti į dvi stambias kategorijas: 1) *tarpasmenine-bendražmogiškąja prasme* interpretuotus teiginius ir 2) *akademine-dalykine prasme* interpretuotus teiginius. Pastebėta, kad tyrimo dalyviai, patiriantys aukštesnį susvetimėjimo lygį mokinio ir mokytojo santykiuje, daugiau teiginių interpretavo būtent tarpasmenine-bendražmogiškąja prasme ir pateikė situacijų, kuriomis jie neįsijautė galį pasitikėti mokytoju kaip žmogumi, mokytojams nerūpėjo jų emocinė ir psichologinė savijauta / būklė, mokytojai nesuprato jų

neigiamų asmeninių išgyvenimų, sureikšmino savo dėstomus pedagoginius dalykus taip nuvertindami mokinių pasirinkimus, neatitikusius mokytojo įsivaizdavimų, pavyzdžių. Tuo tarpu mokiniai, parodę žemesnį susvetimėjimo lygį mokinio ir mokytojo santykyje, diagnostinio instrumento teiginius labiau interpretavo akademinė-dalykine prasme, kaip antai, pasitikėjimas teisingu mokytojo vertinimu ir dalykiniu išmanymu, mokytojo rūpestis mokinio akademiniais rezultatais.

Apibendrintai galima teigti, kad Morinaj, Hadjar ir Hascher (2020) diagnostinis įrankis atskleidė susvetimėjimo tendencijas; vis dėlto, kaip parodė kokybinis tyrimas, diagnostinę apklausą prasminga sieti su kokybiniu tyrimu. Pastarasis padėtų suprasti, kaip respondentai interpretuoja teiginį ir *kokias* mokyklines patirtis šiais teiginiais turi, kitaip tariant, pateiktų turtingesnę tiriamo reiškinio aprašymą. Toks metodologinis papildymas leistų surinkti išsamesnius duomenis apie susvetimėjimo raišką mokinio ir mokytojo santykio srityje bei įgalintų pagalbos mokiniui specialistus, pedagogus, mokyklų administracijas taikyti tikslingą, į konkretaus mokinio situaciją orientuotą pagalbą. Galiausiai pastebėta, kad atskleista pedagoginių patirčių įvairovė, susijusi su susvetimėjimo priežastingumu ir patirtimis mokyklos struktūroje, empiriškai patvirtino Hascher ir bendraautorijų (2018) teorinius svarstymus, jog susvetimėjimas yra daugiaplanis ir individualus reiškinys, kuriam toliau konceptualizuoti reikia išsamesnių, platesnių tiek kiekybinių, tiek kokybinių tyrimų.

Literatūra

- Anderson, B. D. (1973). School bureaucratization and alienation from high school. *Sociology of Education*, 46(3), 315–334.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79, 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428>.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Burbach, H. J. (1972). The Development of a Contextual Measure of Alienation. *Pacific Sociological Review*, 15(2), 225–234. <https://doi.org/10.2307/1388444>
- Dean, D. G. (1961). Alienation: Its Meaning and Measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753–758. <https://doi.org/10.2307/2090204>
- Dynan, M. (1980). Do schools care. *Perth, Australia*.
- Halpin, A. W. (1967). Change and organizational climate. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 5–25. <https://doi.org/10.1108/eb009606>
- Hascher, T., Hadjar, A. (2018). School alienation – theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60, 1–18. 10.1080/00131881.2018.1443021.
- Hascher, T., Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6), 220–232.
- Kocayörük, E., Şimşek, Ö. F. (2016). Parental attachment and adolescents' perception of school alienation: the mediation role of self-esteem and adjustment. *The Journal of Psychology*, 150(4), 405–421.
- Marx, K., Engels, F. (2009). *The economic and philosophic manuscripts of 1844 and the Communist manifesto*. Prometheus Books.
- Morinaj, J., Hadjar, A., Hascher, T. (2020). School alienation and academic achievement in Switzerland and

- Luxembourg: a longitudinal perspective. *Social Psychology of Education*, 23, 279–314.
- Morinaj, J., Hascher, T. (2019). School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34, 273–294.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A. L., Hadjar, A., Hascher, T., Marcin, K. (2017). School alienation: A construct validation study. *Frontline Learning Research*, 5(2), 36–59.
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universitetas.
- Schacht, R. (2015). *Alienation*. New York: Psychology Press.
- Schacht, R. (1994). *The future of alienation*. University of Illinois Press.
- Schmid, A., Morinaj, I., Hascher, T. (2021). On the relation between school alienation and social school climate. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(3), 451–463.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1(1), 91–123.
- Seeman, M. (1959). On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783–791.

1 priedas. Pusiau struktūruotas interviu klausimynas

MOKYTOJAI	
Balas	Interviu klausimai
	<p>*1. Anketoje minėjote, kad negalite pasitikėti savo mokytojais, gal galėtumėte plačiau papasakoti kodėl pasirinkote tokį atsakymą?</p> <p>**1.1. Galbūt savo patirtyje esate sutikę mokytojų, kuriais pasitikėjote? Gal galite plačiau papasakoti, kaip atsirado pasitikėjimas mokytoju? Ką jis/ji darė kitaip? Kaip tada jautėtės?</p> <p>1.2. Kaip suprantate, ką reiškia pasitikėti mokytoju?</p>
	<p>2. Pasak jūsų anketos atsakymų, manote, kad mokytojams nerūpi, ar jūs gerai jaučiatės. Gal galite papasakoti ką turėjote omenyje?</p> <p>2.1. Galbūt savo patirtyje turėjote mokytojų, kuriems rūpėjo kaip jaučiatės? Ką ir kaip jie darė kitaip? Kaip tada jautėtės?</p> <p>2.2. Kaip galėtumėte paaiškinti kaip suprantate, kad mokytojai rūpi mokiniams?</p>
	<p>3. Paminėjote, kad Jums neįauku, kai mokytojai būna šalia. Gal galėtumėte papasakoti kodėl pasirinkote tokį atsakymo variantą?</p>
	<p>4. Anketoje pažymėjote, kad mokytojai jus nervina, gal galite papasakoti ką turėjote mintyje taip atsakydamas?</p> <p>4.1. Gal prisimenate situacijų, kas konkrečiai mokytojų elgesyje sukelią jūsų susinervinimą ir kodėl?</p> <p>4.2. O kokie mokytojai jūsų nenervina?</p>
	<p>5. Pasak anketos atsakymų, jūs manote, kad mokytojai jūsų nesupranta, gal galite pasidalinti savo mintimis šiuo klausimu plačiau?</p> <p>5.1. Galbūt turite patirčių, kur mokytojas suprato jus (mokinį)? Kaip mokytojas elgėsi, ką sakė, darė, kas leido suprasti, kad jis/ji išties supranta mokinį?</p> <p>5.2. Kaip tada jautėtės?</p> <p>5.3. Ką apskritai reiškia, kad „mokytojas supranta mokinį“ ir kodėl tai svarbu jūsų manymu?</p>
	<p>6. Anketoje nurodėte, kad nesijaučiate mokytojų priimta? Gal galite plačiau pakomentuoti savo atsakymą? Kokios tai situacijos, kaip pasireiškė šis nepriėmimas?</p> <p>6.1. Galbūt turite patirčių, kuomet išties jautėtės priimta mokytojo/mokytojos? Papasakokite plačiau kas tada vyko, kaip jautėtės?</p> <p>6.2. Kaip manote kas yra šis mokytojo priėmimas ir kuo jis apskritai svarbus?</p>
	<p>7. Savo pildytoje anketoje nurodėte, jog manote, jog mokytojams Jūs nerūpate: papasakokite apie tai plačiau? Iš ko sprendėte, kad jūs nerūpate mokytojams?</p> <p>7.1. O galbūt esate susidūrę su tokiais mokytojais kuriems rūpate? Kaip pasireiškė šis rūpestis? Kaip tada jautėtės?</p> <p>7.2. Kaip manote, kokia yra šio rūpesčio svarba jums?</p>
	<p>8. Anketoje paminėjote, jog neįaučiate, kad mokytojai j jus žiūrėtų rimtai: papasakokite plačiau, kaip ir kokiose situacijose jūs supratote, kad mokytojai j jus nežiūri rimtai?</p> <p>8.1. O ką apskritai jums reiškia – žiūrėti j mokinį rimtai? Gal turite kokios nors patirties ir čia?</p> <p>8.2. Kiek apskritai jūsų manymu svarbus šis žiūrėjimas rimtai j mokinį mokykloje?</p>

- * Ryškesniu šriftu pateikti pagrindiniai klausimai tyrimo dalyviams. Jie buvo keičiami atsižvelgiant į tai, kokią susvetimėjimo balą pagal kiekvieną teiginį surinko konkretus tyrimo dalyvis. Jei tyrimo dalyvis paskiram teiginiui suteikdavo mažą susvetimėjimo balą, tyrėjas užduodavo tik tikslinamųjų klausimų.
- ** Įprastu šriftu pateikti tikslinamieji klausimai, juos tyrėjas pateikdavo esant reikalui, pvz., neinformatyviems tyrimo dalyviams. Pateikti tikslinamieji klausimai buvo suformuluoti tiems tyrimo dalyviams, kurie surinko aukštesnius susvetimėjimo balus (t. y. nurodė aukštesnį susvetimėjimo pagal santykį su mokytojais lygį). Esant mažą susvetimėjimą nurodžiusiems tyrimo dalyviams buvo užduodami tik tie tikslinamieji klausimai, kuriais buvo galima išsiaiškinti diagnostinio klausimyno teiginių interpretacijas, kuriomis vadovavosi tyrimo dalyviai.