

III. PSICHOLOGIJA

MOKYKLOS APLINKOS VAIDMUO PAAUGLIAMS ĮSITRAUKTI Į MOKYKLINĘ VEIKLĄ

Doc. dr. Saulė Raižienė

Mykolo Romerio universitetas, Socialinės politikos fakultetas, Psichologijos katedra
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Tel. (85) 2714620
El. paštas: s.raiziene@mruni.lt

Rasa Pilkauskaitė Valickienė

Mykolo Romerio universitetas, Socialinės politikos fakultetas, Psichologijos katedra
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Tel. (85) 2714620
El. paštas: rvalick@mruni.lt

Oksana Malinauskienė

Mykolo Romerio universitetas, Socialinės politikos fakultetas, Psichologijos katedra
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Tel. (85) 2714620
El. paštas: oksana@mruni.lt

*Pateikta 2009 m. balandžio 28d.
Parengta spausdinti 2009 m. gegužės 28 d.*

Santrauka

Straipsnyje analizuojama, kaip skirtingi mokyklos aplinkos aspektai veikia mokinius. Keliamas klausimas, ar visi paaugliai mokyklinę aplinką vertina vienodai; jei vertina skirtingai, kuo pasižymi šie paaugliai. Tyrime dalyvavo 347 tiriamieji, besimokantys 9–12 klasėse. Tyrimo metu buvo vertinami du mokyklos aplinkos aspektai – prieraišumas prie mokyklos (naudota Paauglių socialumo ir sveikatos įvertinimo klausimyno (SAHA; Ruchkin, Schwab-Stone, and Vermeiren, 2004) prieraišumo prie mokyklos skalė) ir diskusijai atviros klasės aplinka (naudota Torney-Purta ir kt. (2001) sudaryta skalė) bei mokinių įsitraukimas į mokyklinę veiklą ir mokytojų parama. Tyrimo rezultatai rodo, kad diskusijos, kaip paauglių demokratinio gyvenimo pamatas, mokykloje gali būti skatinamos arba neskatinamos, gali vykti arba nevykti, tačiau visa tai vyksta esant tam tikrai emocinei situacijai, kurią lemia moksleivio savijauta – kiek jis save priskiria mokyklos bendruomenei bei kiek tapatinasi su ja. Jei mokiniai save priskiria mokyklos bendruomenei, diskusijos mokykloje gali paskatinti juos įsitraukti į mokyklinę veiklą bei palankiai vertinti mokytojus. Jei mokiniai savęs nepriskiria mokyklos bendruomenei, diskusijos gali būti naudingos formuojant paauglių teigiamą požiūrį į mokytojus, bet ne įsitraukimą į mokyklinę veiklą.

Pagrindinės sąvokos: įsitraukimas į mokyklinę veiklą, mokytojų parama, prieraišumas prie mokyklos, diskusijai atvira klasės aplinka.

Ižanga

Nuo 1990 m. psichologijoje stebimos naujos, pozityvios psichologijos principais pagrįstos idėjos apie jauno žmogaus raidą. Manoma, kad kiekvienas žmogus turi galimybę sėkmingai ir sveikai vystytis. R.M. Lerneris ir kt. (2005) pažymi, jog apie pozityvią jaunimo raidą kalbama tuomet, kai jaunam žmogui yra būdinga: 1) socialinė, akademinė, pažintinė ir profesinė kompetencija; 2) pasitikėjimas savo jėgomis bei savigarba; 3) pozityvūs ryšiai su kitais žmonėmis; 4) moralumas ir socialinių taisyklių laikymasis; 5) rūpestis kitais žmonėmis ir užuojauta jiems. Autoriaus nuomone, kai visi šie pozityviosios raidos aspektai yra būdingi jaunam žmogui, jis jaučia norą prisidėti prie kitų žmonių – šeimos, bendruomenės ir visos visuomenės – gerovės. Vadinasi, toks jaunas žmogus sėkmingai plėtos ir savo turimas stipriausias galias bei taps aktyviu visuomenės nariu.

Remiantis raidos – sistemų teoriniu modeliu (angl. *developmental-systems theoretical model*), sėkminga raida priklauso nuo žmogaus ir aplinkos tarpusavio sąveikos (Lerner, 2006). Ši sąveika gali vykti ir šeimoje, ir mokykloje, ir kaimynystėje ir kt. Remiantis šiuo požiūriu galima teigti, kad keičiant tam tikrus aplinkos aspektus galima padėti jaunam žmogui sėkmingai atrasti save. Tai tampa ypač svarbu paauglystėje, kai paaugliai ieško savo identiteto.

Šiame straipsnyje mes paliesime vieną iš kontekstų – mokyklinį. Mokyklinis kontekstas dažnai yra vadinamas vaiko ir visuomenės jungiamąja grandimi. Manoma, kad mokykla, papildydama šeimos kontekstą, atlieka labai svarbų vaidmenį rengiant jauną žmogų aktyviai gyventi demokratinėje visuomenėje (Easton and Dennis, 1969; Hankins, 2005; Kennedy, 2007). Iš tiesų mokykla padeda paaugliams įsisavinti socialiai priimtinius požiūrius, normas bei vertybes, skatinančius tapti aktyviais visuomenės nariais (Smetona and Metzger, 2005). Mokykloje visada yra du aktyviai sąveikaujantys asmenys: ugdytinis ir ugdytojas. Taigi vaiko pozityvi raida neišvengiamai priklauso nuo šios sąveikos.

Nustatyta, kad mokytojų parama yra susijusi su vaikų suvokiamu mokyklos reikšmingumu (Brewster and Bowen, 2004) bei prisitaikymu mokykloje (Way et al., 2007). Taip pat mokytojų parama yra teigiamai susijusi su mokinių aktyvumu mokykloje bei su palaikančių santykių su bendraamžiais ir suaugusiais mokykloje plėtra (Jennings, 2003). Kadangi mokytojai yra formalūs mokinių grupių lyderiai, todėl į juos galima žiūrėti kaip į potencialius visuomenės normų perdavėjus bei tam tikrus elgesio modelius (Danielsen et al., 2009). Mokytojai yra reikšmingi socialinės paramos teikėjai, galintys tiesiogiai daryti įtaką mokinių pasitenkinimo mokykla jausmui. Pavyzdžiui, mokytojai gali būti atsakingi už mokinių įtraukimą į mokyklos bendruomenę. Jie gali padėti sukurti tokią mokyklinę atmosferą, kuri būtų palanki šiltai, draugiškai sąveikai tarp mokytojų ir mokinių bei pačių mokinių. Ugdytojai remdamiesi žiniomis apie kiekvieną iš mokinių gali inicijuoti svarbius mokiniams įvykius, parodyti jiems dėmesį ir susidomėjimą, suteikti šilumos ir globą kasdieniame mokyklos gyvenime. Tarkime, mokytojai gali parinkti vietą ir laiką planiniams pokalbiams su mokiniais, taip sutvirtindami ryšius tarp savęs ir mokinių. Taip pat reikšmingas yra ir mokytojo vaidmuo stiprinant socialinius ryšius tarp bendraklasių. Vadinasi, mokytojų parama gali paskatinti bendradarbiavimą (tuo pačiu ir diskusijos vyksmą) tarp bendraklasių (Danielsen et al., 2009). Dauguma tyrėjų mano, kad mokytojų parama daro tiesioginę ir teigiamą įtaką mokiniams įsitraukti į mokyklinę veiklą (pavyzdžiui, Brewster and Bowen, 2004; Klem and Connell, 2004). Nustatyta, kad mokytojų aktyvus įsitraukimas į mokyklos gyvenimą yra reikšmingai susijęs ne tik su mokinių aukštesniais akademiniais pasiekimais (Herman and Tucker, 2000; Klem and Connell, 2004), bet ir su emociniais mokinių įsitraukimo į mokyklos gyvenimą komponentais (Brewster and Bowen, 2004; Jennings, 2003).

Taip pat dar yra du labai svarbūs mokyklos aplinką apibūdinantys aspektai – prierašumas prie mokyklos bei diskusijai atvira klasės aplinka – padedantys mokiniams aktyviai įsitraukti į mokyklinį gyvenimą bei plėtoti teigiamą požiūrį į mokytojus. Prierašumas prie mokyklos yra apibrėžiamas, kaip bendrumo mokyklai – tiek bendraamžiams, tiek mokyklos personalui – jausmas (Goodenow, 1991). Kaip rodo S. G. Moutono ir J. Hawkinso (1996) tyrimo rezultatai, patys mokiniai prierašumą prie mokyklos apibūdina kaip susietumo su mokyklos bendruomene jausmą, taip pat kaip bendraamžių ir mokyklos vadovybės paramą. Prierašumas prie mokyklos turi labai stiprų emocinį aspektą, todėl jį geriausiai gali apibūdinti tik pats mokinytis remdamasis savo savijauta.

Nustatyta, kad prierašumas prie mokyklos yra susijęs su geru socialiniu, emociniu ir akademinu prisitaikymu (Johnson et al., 2006; Griner and Werner, 2006; Goodenow, 1991). Prierašumo prie mokyklos reikšmė itin svarbi paauglių mokyklinei sėkmei ar nesėkmei. Taip pat pastebėta, kad mokiniai, menkai prisirišę prie mokyklos, apibūdina savo mokyklinį gyvenimą kaip liūdną, izoliuotą, o save – kaip nereikalingą, atitolusį nuo mokyklos bendruomenės, bendraamžių bei mokyklos personalo. Įdomu tai, kad tokie mokiniai gauna mažai pagalbos ir padaršinimo iš mokyklos personalo bei savo bendraamžių, bet ir pačių neigiamos nuostatos į mokyklą ir mokyklos personalą (Goodenow, 1991; Mouton and Hawkins, 1996). Vadinasi, mokykla gali būti pirmoji institucija, kur jauni žmonės gali pasijusti priklausantys bendruomenei arba atskirti nuo jos.

D. E. Campbell (2007), J. Torney-Purta ir kt. (2001), M. Buhlas ir H. J. Absas (2008), C. A. Flanagan ir kt. (2007) yra įrodę diskusijų naudą pilietiškai ugdant paauglius. Tyrimų rezultatai rodo, kad diskusijai atvira klasės aplinka turi teigiamą poveikį paauglių demokratiniais gebėjimams, politiniams interesams (Buhl and Abs, 2008; Niemi and Junn, 1998; Torney-Purta et al., 2001), įsipareigojimui politikai (Campbell, 2007) bei pilietiniam įsipareigojimui (Flanagan et al., 2007). Diskusijos, vykstančios klasėje, taip pat padeda tobulinti paauglių bendravimo įgūdžius, skatina kritinį mąstymą bei ugdo atsakomybės jausmą (Campbell, 2007; Torney-Purta et al. 2001). Visa tai – savotiškas akstinas vykti diskusijoms visuomeniniams klausimais ir už mokyklos ribų (Campbell, 2007).

Visuose šiuose tyrimuose buvo laikomasi į kintamuosius orientuoto požiūrio (angl. *variable oriented approach*), todėl nebuvo analizuojama, ar visiems mokiniams klasėje vykstančios diskusijos arba jų priėjimas prie mokyklos yra naudingi formuojant jų aktyvų dalyvavimą visuomeniniame gyvenime. Laikantis holistinės (arba į individą orientuotos; angl. *person oriented*) paradigmos (Magnusson and Cairns, 1996), žmogus yra visuma, kurią aprašyti galima ne pavieniais aspektais, o tik jų tarpusavio santykiu. L. Bergmanas (2001) pažymi, kad svarbu nustatyti, kaip skirtingi žmogaus gyvenimo aspektai veikia vienu metu, o ne atskirai. Vadinas, norint suprasti, kaip mokyklos aplinka prisideda prie paauglių pozityvios raidos, reikia nagrinėti skirtingus mokyklos aplinkos aspektus kartu (šiam tyrimui tai būtų diskusijai atvira klasės aplinka ir priėjimas prie mokyklos). Šio tyrimo tikslas – nustatyti, ar paaugliai skiriasi atsižvelgiant į jų priėjimą prie mokyklos ir diskusijai atvirą klasės aplinką; bei, jei yra skirtingos tiriamųjų grupės atsižvelgiant į minėtus mokyklos aplinkos aspektus, ar šios moksleivių grupės skiriasi vertinant jų dalyvavimą mokyklinėje veikloje bei mokytojų paramą.

Mes remiamės prielaida, kad pasinaudodamas turimomis galimybėmis mokykloje užsiimti tam tikra veikla, paauglys įgyja produktyvaus įsitraukimo jausmą, kuris ateityje gali būti naudingas. Tyrimų rezultatai (Sherrod, Flanagan, Youniss, 2002) rodo, kad pagal tai, kiek jaunimas įsitraukia į įvairias veiklas, galima numatyti, kiek jauni žmonės ateityje norės prisidėti prie visuomenės gerovės kūrimo. Mus taip pat domina paauglių suvokiama mokytojų parama, nes kaip rodo A. B. Brewsteris ir G. L. Bowen (2004) bei A. M. Klemas ir J. P. Connellis (2004) tyrimų rezultatai, mokytojų parama gali paskatinti mokinius įsitraukti į mokyklinę veiklą, o tai lems geresnius mokymosi rezultatus ir t.t.

Darome prielaidą, kad tie mokiniai, kurie jaučia didelį priėjimą prie mokyklos, bus linkę aktyviai dalyvauti diskusijose, o tai neabejotinai lems ir jų aktyvų dalyvavimą mokykliniame gyvenime ir mokytojų vertinimą kaip teikiančių paramą mokiniams. Tie mokiniai, kurie jaučia mažesnę bendrumą mokyklos bendruomenei, nebus motyvuoti aktyviai dalyvauti klasėje vykstančiose diskusijose, todėl net ir esant diskusijoms, jos nebus naudingos skatinant šiuos jaunuolius aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime, tačiau turės įtakos, kaip šie vertins mokytojus – juos vertins kaip teikiančius mokiniams paramą.

Metodika

Tiriamieji

Šiame tyrime dalyvavo 347 tiriamieji: 206 merginos ir 141 vaikinai. Visi tiriamieji yra Kretingos miesto dviejų gimnazijų moksleiviai, besimokantys 9–12 klasėse. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal amžių ir klases pateikiamas 1 lentelėje.

1 lentelė. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal amžių ir klases

	9 klasė	10 klasė	11 klasė	12 klasė	Iš viso
Tiriamųjų skaičius	90	89	68	100	347
Tiriamųjų amžiaus vidurkis (metais) ir standartinis nuokrypis	14,9 (SD=0,4)	15,92 (SD=0,43)	16,85 (SD=0,4)	17,88 (SD=0,33)	16,4 (SD=1,21)

Tyrimo metodika

Priėjimas prie mokyklos. Priėjimui prie mokyklos įvertinti buvo naudojama *Paauglių socialumo ir sveikatos įvertinimo klausimynas* (SAHA, angl. – *The Social and Health Assessment*; Ruchkin, Schwab-Stone and Vermeiren, 2004) *priėjimo prie mokyklos* skalė. Gavę autorių sutikimą, 2005 m. lietuvišką SAHA klausimyno versiją parengė R. Barkauskienė ir V. Voišnienė. Klausimynas jau taikytas Lietuvoje vykdytuose moksliniuose tyrimuose (Baleišienė ir Barkauskienė, 2006, 2007). Priėjimo prie mokyklos skalę sudaro 5 teiginiai, tokie kaip „Man patinka mokykla“, „Laiką mieliau praleisčiau kur nors kitur, o ne mokykloje“ ir kt. Kiekvienas teiginys 4 balų skale (1 – tikrai netinka, 2 –

dažniausiai netinka, 3 – dažniausiai tinka ir 4 – tikrai tinka) buvo vertinamas pagal tai, kiek tai būdingas asmeniui. Rezultatai skaičiuojami sumuojant atsakymus į visus teiginius: kuo didesnis bendrasis rezultatas, tuo didesnis prielaidumas prie mokyklos. Skalės patikimumas mūsų tiriamųjų imtyje Cronbach $\alpha = 0,75$.

Diskusijai atvira klasės aplinka. Diskusijai atviros klasės aplinkos skalė buvo naudojama įvertinti, kiek klasės aplinka atvira diskusijoms (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, and Schulz, 2001). Lietuviškas vertimas buvo parengtas šiam tyrimui. Skalė įvertina, ar paaugliai suvokia klasės aplinką kaip palankią išsakyti savo nuomonę bei ar mokinių nuomonė yra gerbiama mokytojų. Skalę sudaro 5 teiginiai (pvz., „Mokiniai yra skatinami reikšti savo nuomonę įvairiais klausimais“, „Mokytojai gerbia mokinių nuomones ir skatina jas išsakyti“), o atsakymai į juos vertinami 4 balų skalėje nuo „Tikrai ne“ iki „Tikrai taip“. Rezultatai skaičiuojami sumuojant atsakymus į visus teiginius: kuo didesnis bendrasis rezultatas, tuo labiau atvira diskusijai klasės aplinka. Šios skalės patikimumas mūsų tiriamųjų imtyje Cronbach $\alpha = 0,84$.

Įsitraukimo į mokyklos veiklą skalė sudaryta šiam tyrimui remiantis P. Noackas (2003) studija. Šia skale siekiama įvertinti paauglių savo galimybių dalyvauti mokyklos veikloje suvokimą bei realų dalyvavimą mokyklos veikloje. Tiriamųjų buvo klausama, ar savo mokykloje jie gali aktyviai dalyvauti bei ar aktyviai dalyvauja nurodytose penkiose veiklose: 1) rūpinantis mokyklos aplinka; 2) rinktis užduočių temas; 3) planuoti klasės išvykas; 4) numatyti projektų, pristatymų ir atsiskaitymų dienas; 4) rengti mokyklinės šventes, vakarėlius. Atsakydami į pateikiamus klausimus tiriamieji visas veiklas vertino atsakymais: „Taip“ arba „Ne“.

Visi tiriamieji pagal jų atsakymus į du pateiktus klausimus buvo suskirstyti į tuos: 1) kurie neturi galimybės ir nedalyvauja mokyklinėje veikloje – į abu klausimus atsakymas „ne“; 2) kurie turi galimybę, bet nedalyvauja mokyklinėje veikloje – į pirmąjį klausimą atsakė „taip“, o į antrąjį – „ne“; 3) kurie turi galimybę ir dalyvauja mokyklinėje veikloje – į abu klausimus atsakė „taip“; 4) kurie neturi galimybės, bet dalyvauja mokyklinėje veikloje – į pirmąjį klausimą atsakė „ne“, o į antrąjį – „taip“. Tiriamųjų pasiskirstymas pateiktas antroje lentelėje. Analizuodami tyrimo duomenis nagrinėsime tik antrąją ir trečiąją grupes, kadangi mus domina paaugliai, kurie turi galimybę įsitraukti į įvairią mokyklinę veiklą, tačiau ta galimybė arba pasinaudoja (III grupė), arba nepasinaudoja (II grupė).

2 lentelė. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal galimybę įsitraukti ir įsitraukimą į tam tikrą mokyklinę veiklą

Teiginiai	I grupė Neturi galimybės, nedalyvauja (N, procentai)	II grupė Turi galimybę, ne- dalyvauja (N, procentai)	III grupė Turi galimybę, da- lyvauja (N, procentai)	IV grupė Neturi galimybės, dalyvauja (N, procentai)
Rūpinantis mokyklos aplinka	139 (41,5%)	159 (47,5%)	33 (9,9%)	4 (1,2%)
Renkantis užduočių temas	183 (54,6%)	75 (22,4%)	60 (17,9%)	17 (5,1%)
Planuojant klasės išvykas	80 (23,9%)	101 (30,1%)	138 (41,2%)	16 (4,8%)
Numatant projektų, atsiskaitymų dienas	169 (50,6%)	56 (16,8%)	92 (27,5%)	17 5,1%
Rengiant mokyklinės šventes, vakarėlius	93 (27,8%)	95 (28,4%)	137 (40,9%)	10 (3%)

Suvokiama mokytojų parama. Mokytojų paramai įvertinti buvo naudojama Paauglių socialumo ir sveikatos įvertinimo klausimyno (žr. aukščiau) mokytojų paramos skalė. Šią skalę sudaro šeši teiginiai: „Mokytojai noriai padeda mokiniams“, „Mano mokytojai sunerimsta, jeigu aš praleidžiu pamokas“ ir kt. Kiekvienas teiginys 4 balų skale (1 – tikrai netinka, 2 – dažniausiai netinka, 3 – dažniausiai tinka, 4 – tikrai tinka) buvo vertinamas pagal tai, kiek tai būdinga asmeniui. Rezultatai skaičiuojami sumuojant atsakymus į visus teiginius: kuo didesnis bendrasis rezultatas, tuo didesnis prielaidumas prie mokyklos. Skalės patikimumas mūsų tiriamųjų imtyje Cronbach $\alpha = 0,64$.

Tyrimo eiga

Tyrimas atliktas 2007 metų rudenį. Buvo gauti tyrimo dalyvavusių mokyklų vadovų sutikimai jį atlikti pamokų metu. Prieš apklausos pradžią tyrėjas supažindino paauglius su tyrimo tikslais ir pateikė instrukciją. Tada tyrėjas atsakė į tiriamųjų klausimus. Tyrimo dalyvavo mokiniai, kurie tą dieną buvo

mokykloje, ir kurie sutiko atsakyti į pateikiamus klausimus (visi moksleiviai sutiko dalyvauti tyrime). Apklausa vyko raštu. Mokiniai suoluose sėdėjo po du arba po vieną. Siekiant motyvuoti tiriamuosius atsakyti į visus pateiktus klausimus, prieš pradėdant pildyti klausimynus, jiems buvo padovanoti šratinukai.

Duomenų analizė

Duomenų analizė buvo atlikta dviem etapais.

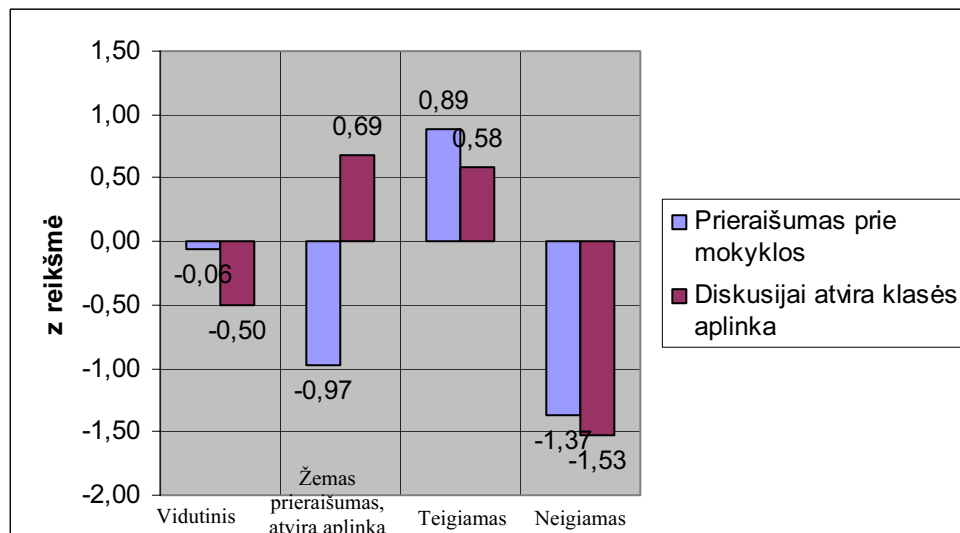
Pirmojo etapo metu buvo atlikta klasterinė analizė, kurios tikslas – priskirti paauglius į skirtingus mokyklos aplinkos klasterius, sudarytus remiantis dviem mokyklos aplinkos aspektais – prieraišumu prie mokyklos ir diskusijai atvira klasės aplinka. Buvo siekiama išsiaiškinti, kiek yra galimų skirtingų klasterių remiantis šiais dviem mokyklos aplinkos požymiais. Siekiant, kad visi klasterinėje analizėje naudojami kintamieji būtų to paties svorio, prieraišumo prie mokyklos ir diskusijai atviro klasės aplinkos įverčiai buvo standartizuoti. Šie standartizuoti kintamieji buvo naudojami kaip klasterinės analizės įvesties kintamieji. Analizės tikslas – empiriškai nustatyti galimus klasterius remiantis prieraišumu prie mokyklos ir diskusijai atviro klasės aplinkos įverčiais. Klasterinė analizė atlikta taikant modifikuotą LICUR (*Linking of clusters after removal of a residue*) procedūrą iš statistinio paketo SLEIPNER (Bergman, 1998; Bergman et al. 2003). Visi tiriamieji yra priskirti klasteriams taikant Ward (1963) aglomeratyvinį hierarchinį metodą.

Antrojo etapo metu buvo lyginamos klasterinės analizės metu nustatytos tiriamųjų grupės (klasteriai) atsižvelgiant į įsitraukimą į mokyklinę veiklą. Kadangi tikrinamas dvireikšmių kintamųjų skirtinių dvejose populiacijose homogeniškumas, naudojamas tikslusis Fišerio kriterijus. Klasteriams palyginti remiantis mokytojų paramos įverčiais buvo taikomas Studento t kriterijus. Ši analizė atlikta naudojant statistinį paketą socialiniams mokslams SPSS 15.0.

Rezultatai

Klasterinė analizė

Remiantis LICUR procedūra (Bergman, 1998) visi tiriamieji buvo suskirstyti į klasterius pagal mokyklos aplinkos du aspektus: prieraišumą prie mokyklos ir diskusijai atvirą klasės klimatą, tai yra iš duomenų analizės nereikėjo pašalinti nei vieno tiriamojo, kurio įverčiai būtų labai nutolę nuo vidurkio.



1 pav. Tiriamųjų grupių pagal keturių klasterių sprendimą vidurkiai.

Keturių klasterių sprendimas (žr. 1 pav.) yra priimtinas remiantis klasterių sudarymo kriterijais: 1) klasterinė analizė paaiškina 63 proc. galutinės kvadratinės paklaidos sumos (angl. *the total error sum of squares*), ir tai yra pakankamai, kad būtų užtikrintas klasterių homogeniškumas; 2) kiekvieno klasterio homogeniškumo koeficientas yra mažiau negu vienetas (pirma grupė – $hc=0,61$, antra –

hc=0,87, trečia – hc=0,78, ketvirta – hc=0,81), o tai rodo, kad tiriamųjų, pakliuvusių į tam tikrą klasterį, įverčiai yra išties panašūs (Bergman, 1998); 3) kiekvieną klasterį sudarančių tiriamųjų skaičius (vidutinis – n=116, žemas prierašumas, atvira aplinka - n=59, teigiamas - n=133, neigiamas - n=39) yra pakankamas, kad būtų galima remtis tokiu keturių klasterių sprendimu (Bergman, 1998).

Remiantis prielaida, kad tiek diskutavimas mokykloje, tiek ir prierašumas prie mokyklos yra naudingi paauglio raidai, klasteriai gali būti atitinkamai pavadinti: pirmasis klasteris, kuriam priskirti tiriamieji vidutiniškai įvertinę abu mokyklos aplinkos aspektus, pavadintas **vidutiniu**; antrasis klasteris, kuriam priskirti tiriamieji žemai įvertinę savo prierašumą prie mokyklos, bet aukštai diskutavimą mokykloje, atitinkamai ir pavadintas – **žemas prierašumas, atvira aplinka**; trečiasis klasteris, kuriam priskirti tiriamieji abu mokyklos aplinkos aspektus įvertinę labai aukštai, pavadintas **teigiamu**; ir ketvirtasis klasteris, kuriam priskirti tiriamieji žemai įvertinę abu mokyklos aplinkos aspektus, pavadintas **neigiamu**.

Kiekvienam klasteriui priskirtų tiriamųjų amžiaus vidurkis pateiktas 3 lentelėje. Siekiant išsiaiškinti, ar skirtingiems klasteriams priskirtų tiriamųjų grupės nesiskiria pagal amžių, buvo atlikta vienfaktorinė dispersinė analizė (ANOVA). Anovos rezultatai atskleidė, kad tiriamųjų grupės, skirtos klasterinės analizės metu, statistikai reikšmingai nesiskiria pagal amžių ($F(3, 343)=2,19, p>0,05$).

3 lentelė. Klasteriui priskirtų tiriamųjų amžiaus vidurkis

Klasteriai	Vidutinis	Mažas prierašumas, atvira aplinka	Teigiamas	Neigiamas
Amžiaus vidurkis (metais) ir standartinis nuokrypis	16,3 (SD=1,16)	16,4 (SD=1,25)	16,6 (SD=1,23)	16,0 (SD=1,16)

Toliau analizuodami duomenis atskirai nagrinėsime tik klasterius „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir „Teigiamas“ bei klasterius „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir „Neigiamas“, kadangi mus domina, ar tiriamieji skiriasi pagal įsitraukimą į mokyklinę veiklą ir mokytojų paramos suvokimą: 1) kai yra atvira aplinka diskusijoms, tačiau yra skirtingas prierašumas prie mokyklos; 2) kai yra žemas prierašumas, tačiau skiriasi atvira aplinka diskusijoms.

Tiriamųjų grupių palyginimas pagal įsitraukimą į mokyklinę veiklą

Iš pradžių patikrinome, ar dalyvaujančių ir nedalyvaujančių mokinių procentas yra tas pats klasteriuose „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir „Teigiamame“. 4 lentelėje pateiktas tiriamųjų pasiskirstymas pagal klasterius ir įsitraukimą į mokyklinę veiklą.

4 lentelė. „Mažas prierašumas, atvira aplinka“ ir „Teigiamas“ klasterių palyginimas pagal įsitraukimą į mokyklinę veiklą

Teiginiai	Dalyvavimas mokyklinėje veikloje	Klasteriai		Tikslusis Fišerio testas p reikšmė
		Mažas prierašumas, atvira aplinka	Teigiamas	
Rūpinantis mokyklos aplinka	Nedalyvauja	30 (31,3%)	66 (68,7%)	0,811
	Dalyvauja	7 (26,9%)	19 (73,1%)	
Renkantis užduočių temas	Nedalyvauja	10 (21,7%)	36 (78,3%)	0,344
	Dalyvauja	13 (31%)	29 (69%)	
Planuojant klasės išvykas	Nedalyvauja	22 (40,7%)	32 (59,3%)	0,007
	Dalyvauja	17 (19,3%)	71 (80,7%)	
Numatant projektų, atsiskaitymų dienas	Nedalyvauja	15 (50%)	15 (50%)	0,01
	Dalyvauja	15 (22,7%)	51 (77,3%)	
Rengiant mokyklines šventes, vakarėlius	Nedalyvauja	24 (42,8%)	32 (57,2%)	0,005
	Dalyvauja	19 (20,2%)	75 (79,8%)	

Ketvirtoje lentelėje pateikti duomenys rodo, kad klasteriams „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir „Teigiamas“ priskirti tiriamieji skirtingai pasiskirsto pagal tris iš penkių nagrinėtų dalyvavimo mokyklinėje veikloje aspektų. Daugiau tiriamųjų, priskirtų „Teigiamam“ klasteriui, t. y. jaučiančių didelį prierašumą prie mokyklos ir klasės aplinką suvokiančių kaip atvirą diskusijoms, dalyvaujančių planuo-

jant klasės išvykas, numatant projektų, atsiskaitymų dienas, rengiant mokyklinės šventes, vakarėlius, nei tiriamųjų, jaučiančių žemą prierašumą prie mokyklos bet atvirą aplinką diskusijoms.

Toliu patikrinome, ar dalyvaujančių ir nedalyvaujančių mokinių procentas yra tas pat klasteriuose „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir „Neigiamas“. 5 lentelėje pateiktas tiriamųjų pasiskirstymas pagal klasterius ir įsitraukimą į mokyklinę veiklą.

5 lentelė. „Mažas prierašumas, atvira aplinka“ ir „Neigiamas“ klasterių palyginimas pagal įsitraukimą į mokyklinę veiklą

Teiginiai	Dalyvavimas mokyklinėje veikloje	Klasteriai		Tikslusis Fišerio testas p reikšmė
		Mažas prierašumas, atvira aplinka	Neigiamas	
Rūpinantis mokyklos aplinka	Nedalyvauja	30 (69,8%)	13 (30,2%)	0,419
	Dalyvauja	7 (87,5%)	1 (12,5%)	
Renkantis užduočių temas	Nedalyvauja	10 (58,8%)	7 (41,2%)	0,259
	Dalyvauja	13 (81,3%)	3 (18,8%)	
Planuojant klasės išvykas	Nedalyvauja	22 (61,1%)	14 (38,9%)	0,402
	Dalyvauja	17 (73,9%)	6 (26,1%)	
Numatant projektų, atsiskaitymų dienas	Nedalyvauja	15 (75%)	5 (25%)	0,697
	Dalyvauja	15 (83,3%)	3 (16,7%)	
Rengiant mokyklinės šventes, vakarėlius	Nedalyvauja	24 (70,6%)	10 (29,4%)	1,00
	Dalyvauja	19 (73,1%)	7 (26,9%)	

Penktoje lentelėje pateikti duomenys rodo, kad klasteriams „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir „Neigiamas“ priskirti tiriamieji vienodai pasiskirsto atsižvelgiant į visus penkis nagrinėtus dalyvavimo mokyklinėje veikloje aspektus.

Tiriamųjų grupių palyginimas pagal suvokiamą mokytojų paramą

Taip pat norėjome išsiaiškinti, ar tiriamųjų, priskirtų skirtingiems klasteriams atsižvelgiant į mokyklos atmosferą, įverčių vidurkiai pagal suvokiamą mokytojų paramą skiriasi. Iš pradžių buvo palygintas klasteris „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir klasteris „Teigiamas“ atsižvelgiant į suvokiamos mokytojų paramos įverčių vidurkius. Rezultatai parodė, kad šių grupių tiriamieji skirtingai suvokia mokytojų paramą $t(185)=-4,393$, $p<0,001$. Klasterio „Teigiamas“ tiriamieji labiau mokytojus suvokia kaip teikiančius paramą ($M=20,75$, $SD=2,13$) nei klasterio „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ ($M=19,20$, $SD=2,39$) tiriamieji.

Taip pat atsižvelgdami į mokytojų paramos įverčių vidurkius palyginome ir klasterį „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ su klasteriu „Neigiamas“. Rezultatai parodė, kad šių grupių tiriamieji skirtingai suvokia mokytojų paramą $t(90)=5,572$, $p<0,001$. Klasterio „Žemas prierašumas, atvira aplinka“ tiriamieji labiau mokytojus suvokia kaip teikiančius paramą ($M=19,20$, $SD=2,39$) nei klasterio „Neigiamas“ ($M=16,03$, $SD=3,04$) tiriamieji.

Rezultatų aptarimas

Mūsų atliktame tyrime, laikantis į asmenybę orientuoto požiūrio, klasterinės analizės metu buvo skirtos keturios tiriamųjų grupės pagal prierašumą prie mokyklos, kaip emocinį mokyklos aplinkos aspektą ir diskusijai atvirą klasės klimatą. Galima teigti, kad vyresnių klasių moksleiviai skiriasi atsižvelgiant į šiuos du mokyklos aplinkos kriterijus. Kaip ir buvo tikimasi, diskusijos, kaip paauglių demokratinio gyvenimo pamatas, mokykloje gali būti skatinamos arba neskatinamos, gali vykti arba nevykti, tačiau visa tai vyksta esant tam tikram emociniam tonui, kurį lemia moksleivio savijauta – kiek jis save priskiria mokyklos bendruomenei bei kiek tapatinasi su ja.

Reikia atkreipti dėmesį, kad klasterinės analizės metu nebuvo sudarytas klasteris – aukštas prierašumas bei neatvira diskusijoms klasės klimatas. Vadinasi, didelis bendrumo su mokyklos bendruomene jausmas nėra siejamas su neatvira diskusijoms klasės aplinka. Galima manyti, kad susietumo su mokykla jausmas ir formuojasi esant geriems santykiams su mokytojais ir mokiniais, kai yra bendraujama. Vyksta tarsi natūrali diskusija apie tai, kaip moksleivis jaučiasi, ką mano, kodėl ketino vienaip ir kitaip pasielgti. Mokinys jaučiasi saugus pareikšdamas savo nuomonę įvairiais klausimais ir yra tikras, kad jis bus išklaudytas bei išgirstas.

Idomu yra tai, kad buvo skirtas klasteris, kurį sudaro tiriamieji, kalbėję apie žemą prierašumą prie mokyklos, bet įvertinę aplinką kaip atvirą diskusijoms. Galima manyti, jog dalis mokinių gali savęs nepriskirti mokyklos bendruomenei, tačiau pastebėti, kad mokykloje yra skatinamos diskusijos bei išsakytos nuomonės yra gerbiamos.

Siekiant nustatyti, kaip mokyklos aplinka, o tiksliau du jos aspektai, – prierašumas prie mokyklos ir diskusijai atvira klasės aplinka – siejasi su įsitraukimu į mokyklinę veiklą, palyginome klasterinės analizės metu sudarytas tiriamųjų grupes. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad, kaip ir buvo tikėtasi, „teigiamam“ klasteriui priskirti tiriamieji dažniau dalyvavo planuojant klasės išvykas, numatant projektų, atsiskaitymų datas bei rengiant mokyklines šventes, vakarėlius nei tiriamieji, priskirti klasteriui „žemas prierašumas, atvira aplinka“. Šie tiriamieji, panašiai vertindami diskusijoms palankią aplinką mokykloje, bet skirtingai – savo prierašumą prie mokyklos, skirtingai pasinaudoja galimybėmis mokykloje įsitraukti į mokyklos gyvenimą. Lyginant tiriamuosius, nesiskiriančius atsižvelgiant į prierašumą prie mokyklos (yra žemas visų prierašumas), bet skiriasi pagal diskusijoms atvirą aplinką mokykloje, skirtumą pagal įsitraukimą į mokyklinę veiklą nenustatėme.

Taigi nors diskusijų mokykloje teigiama poveikį paauglių socializacijai yra nustatę ne vienas tyrėjas (pavyzdžiui, K. Hankins (2005), K. J. Kennedy (2007), C. A. Flanagan ir kt. (2007), D. E. Campbell (2007), J. Torney – Purta ir kt. (2001) ir kiti), galime pastebėti, kad tie mokiniai, kurie bus skatinami diskutuoti, išsakyti savo nuomonę mokykloje, bet emociškai joje jausis prastai, nebus linkę įsijungti į mokyklinę veiklą, o ateityje, galime manyti, ir prisidėti prie visuomenės gerovės kūrimo. Vadinasi, ar diskusijos mokykloje paskatins mokinius aktyviam pilietiškumui ir pozityviai raidai priklauso nuo to, kaip paauglys jaučiasi mokykloje. Jei mokinys bus atsiribojęs nuo mokyklos bendruomenės, tikėtina, kad mokykloje skatinamos diskusijos nepadės tiesiogiai formuoti aktyvaus dalyvavimo. Žinoma, šį priežastinį ryšį reikia vertinti atsargiai, nes tyrime buvo naudojamas skersinio pjūvio tyrimo metodas. Apie priežastingumą daugiau atskleisti galėtų tęstiniai tyrimai bei eksperimentai.

Siekdami nustatyti, kaip nagrinėjamieji mokyklos aplinkos aspektai siejasi su mokinių suvokiama mokytojų parama, nustatėme, kad tiek didesnis prierašumas prie mokyklos (klasterių „žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir „teigiamas“ palyginimas), tiek atviresnė aplinka diskusijoms mokykloje (klasterių „žemas prierašumas, atvira aplinka“ ir „neigiamas“ palyginimas) yra susijusi su mokytojų paramos aukštesniu vertinimu. Tai rodo, kad tiek mokinių savęs priskyrimas mokyklos bendruomenei, tiek ir diskusijų mokykloje skatinimas, net kai mokinys emociškai jaučiasi atsiribojęs nuo mokyklos, gali paskatinti mokinius savo mokytojus vertinti kaip teikiančius paramą, o tai, A. B. Brewster ir G. L. Bowen (2004) bei A. M. Klem ir J. P. Connell (2004) nuomone, gali paskatinti mokinius geriau mokytis, būti aktyvesniais ir kt.

Itin norėtuši atkreipti dėmesį į tai, kad tiriamieji, jaučiantys žemą prierašumą prie mokyklos, bet mokyklos klimatai vertinantys kaip atvirą diskusijoms, mokytojus vertina kaip labiau teikiančius paramą nei tie tiriamieji, kurie abu mokyklos aplinkos aspektus vertina neigiamai. Nors šie tiriamieji nesiskyrė pagal įsitraukimą į mokyklos veiklą, jų suvokiamos mokytojų paramos skirtumai rodo diskusijų mokykloje naudą. Galima manyti, kad jei mokytojai skatina mokinius diskutuoti, nepriklausomai nuo to, kaip mokinys jaučiasi mokykloje, jis pastebi šias diskusijas, mato, jog mokytojas pasirengęs išklausti kitų nuomonės, į mokinius žiūri kaip kompetentingus ir galinčius turėti savo nuomonę bei ją reikšti, o tai gali prisidėti prie jaunimo pozityvios raidos. Vadinasi, diskusijos mokykloje, ypač tuo atveju, kai mokiniai jaučia žemą prierašumą prie mokyklos, gali daryti netiesioginę įtaką pozityviai jaunimo raidai.

Žinoma, šis tyrimas turi ir ribotumą. Visų pirma tiriamieji nebuvo atsitiktinai parinkti dalyvauti šiame tyrime. Todėl sunku būtų šiuos rezultatus apibendrinti visiems Lietuvos vyresnių klasių moksleiviams. Tačiau gauti rezultatai leidžia kalbėti apie tam tikras naujas įžvalgas suprantant mokyklos aplinkos reikšmę jaunimo pozityviai raidai, o tai neabejotinai yra vertinga. Kuriant pozityvaus ugdymo programas, reikia nepamiršti ir mokinio emocinio kontakto su mokyklos bendruomene svarbos bei prierašumo prie mokyklos plėtojimo.

Taigi norint gauti išsamų jaunimo pozityvios raidos bei mokyklos aplinkos ryšio vaizdą ateityje reikėtų pakartoti šį tyrimą esant didesnei ir reprezentatyviai tiriamųjų imčiai bei įvertinti daugiau pozityvios raidos ir mokyklos aplinkos aspektų. Naudinga būtų keletą metų stebėti tuos pačius paauglius. Neabejotina, kad laikantis į individą orientuoto požiūrio atlikus tolimesnius tyrimus būtų galima praplėsti mūsų turimas žinias apie mokyklos aplinkos reikšmę jaunimo pozityviai raidai.

Išvados

1. Paaugliai skiriasi pagal tai, kaip jie vertina savo prierašumą prie mokyklos bei diskusijoms atvirą mokyklos aplinką.

2. Priklausomai nuo to, kaip paaugliai vertina šiuos mokyklos aplinkos aspektus, stebime skirtingą jų įsitraukimą į mokyklinę veiklą bei suvoktą mokytojų paramos vertinimą:

2.1. Jei mokiniai save priskiria mokyklos bendruomenei, diskusijos mokykloje gali paskatinti mokinius įsitraukti į mokyklinę veiklą bei palankiau vertinti mokytojus;

2.2. Jei mokiniai savęs nepriskiria mokyklos bendruomenei, mokykloje skatinamos ir vykstančios diskusijos gali būti naudingos formuojant paauglių teigiamą požiūrį į mokytojus, bet ne įsitraukimą į mokyklinę veiklą.

Literatūra

1. Balaišienė, R.; Barkauskienė, R. Asocialaus elgesio ir sąitų su mokykla sąsajos paauglystėje. *Socialinis darbas*. 2007, 6 (2): 124–133.
2. Balaišienė, R.; Barkauskienė, R. *Mokyklos aplinkos suvokimo ir elgesio bei emocijų sunkumų sąsajos paauglystėje*. III Pasaulio lietuvių konferencija. Vilnius, 2006, p. 25–32.
3. Bergman, L. R. A pattern-oriented approach to studying individual development: Snapshots and processes. In Cairns, R. B.; Bergman, L. R.; Kagan, J. (Eds.) *Methods and models for studying the individual*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998, p. 83–121.
4. Bergman, L. R. A Person Approach in Research on Adolescence. Some Methodological Challenges. *Journal of Adolescent Research*. 2001, 16(1): 28-53.
5. Bergman, L. R.; Magnusson, D.; El-Khoury, B. M. Studying Individual Development in an Interindividual Context: a Person-Oriented Approach. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.
6. Brewster, A. B.; Bowen, G. L. Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2004, 21 (1): 47–67.
7. Buhl, M.; Abs, H. J. The Role of Democratic School Climate on Adolescents' Civic Development. The 11th EARA conference, 2008, May 7-10, Turin, Italy. http://www.eara2008torino.eu/doc/29_04_08/Symposia%20abstracts.pdf [prisijungta: 2009-05-27].
8. Campbell, D. E. Sticking Together Classroom Diversity and Civic Education. *American Politics Research*. 2007, 35 (1): 57–78.
9. Campbell, D. E. Voice in the Classroom: how an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement among Adolescents. *Political Behaviour*. 2008, 30: 437–454.
10. Danielsen, A. G.; Oddrun, S.; Jørn, H.; Word, B. School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research*. 2009, 102 (4): 303–318.
11. Davies, H.; Buckingham, D.; Kelley, P. In the Worst Possible Taste: Children, Television and Cultural Value. *European Journal of Cultural Studies*. 2000, 3 (1): 5-26.
12. Easton, D.; Dennis, J. *Children in the Political System*. New York: McGraw-Hill, 1969.
13. Flanagan, C. A.; Cumsille, P.; Gill, S.; Gallay, L.S. School and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. *Journal of Educational Psychology*. 2007, 99(2): 421–431.
14. Goodenow, C. The Sense of Belonging and its Relationship to Academic Motivation among Pre-and Early Adolescent Students. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 1991, 3–7 April.
15. Griner, L.; Werner, N. E. Affiliative Motivation, School Attachment, and Aggression in School. *Psychology in the Schools*. 2006, 43(2): 231–246.
16. Hankins, K. Practising Citizenship in New Spaces: Rights and Realities of Charter School Activism. *Space and Polity*. 2005, 9 (1): 41–60.
17. Herman, K. C.; Tucker, C. M. Engagement in Learning and Academic Success among at-risk Latino American Students. *Journal of Research and Development in Education*. 2000, 33: 129–136.
18. Jennings, G. An Exploration of Meaningful Participation and Caring Relationships as Contexts for School Engagement. *The California School Psychologist*. 2003, 8: 43–52.
19. Johnson, M. K.; Crosnoe, R.; Thaden, L. L. Gendered Patterns in Adolescents' School Attachment. *Social Psychology Quarterly*. 2006, 69 (3): 284–295.
20. Kennedy, K. J. Student Constructions of 'Active Citizenship': what Does Participation Mean to Students? *British Journal of Educational Studies*. 2007, 55 (3): 304–324.
21. Klem, A. M.; Connell, J. P. Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*. 2004, 74 (7): 262–273.
22. Lerner, R. M.; Lerner, J. V.; Almerigi, J. B.; Theokas, Ch.; Phelps, E. et al. Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*. 2005, 25 (1): 17 – 71.
23. Lerner, R.M. (Vol. Ed.) *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology*. 2006, New York: Wiley.
24. Magnusson, D.; Cairns, R.B. Developmental Science: Toward a Unified Framework. In *Developmental Science*, Cairns, R.B.; Elder, G.H.; Costello, E.J. (eds.) New York: Cambridge University Press, 1996, p. 7–30.
25. Mouton, S. G.; Hawkins, J. School Attachment: Perspectives of Low-attached High School Students. *Educational Psychology*. 1996, 16 (3): 297 – 234.
26. Niemi, R.; Junn, J. *Civic Education. What Makes Students Learn*, New Haven, Yale University Press, 1998.
27. Noack, P. Schulbasierte Einflüsse auf die soziale (In-) Toleranz von Jugendlichen: erste, zweite und dritte Erhebungswelle. Skaldokumentation zum Projekt. Friedrich Schiller Universität Jena, 2003.

28. Ruchkin, V.; Vermeiren, R.; Schwab-Stone, M. *The Social and Health Assessment (SAHA): Psychometric Developmental Summary*. New Haven: Yale University, 2004.
29. Sherrod, L.; Flanagan, C.; Youniss, J. Growing into citizenship: multiple pathway and diverse influence. *Applied Developmental Science*. 2002, 6: 264–272.
30. Smetana, J. G.; Metzger, A. Family and Religious Antecedents of Civic Involvement In Middle Class African American Late Adolescents. *Journal of Research on Adolescence*. 2005, 15 (3): 325–352
31. Torney-Purta, J.; Lehmann, R.; Oswald, H.; Schulz, W. *Citizenship and education in twenty eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA, 2001.
32. Way, N.; Reddy, R.; Rhodes, J. Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. *American Journal of Community Psychology*. 2007, 40: 194–213.
33. Ward, J. H. Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*. 1963, 58: 236–244.
34. Wentzel, K. R. Social Support and Adjustment in Middle School: the Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*. 1998, 86: 173–182.
35. Woolley, M. E.; Bowen, G. L. In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students. *Family Relations*. 2007, 56: 92–104.

THE ROLE OF SCHOOL ENVIRONMENT ON STUDENTS' ENGAGEMENT IN SCHOOL ACTIVITIES

Assoc. Prof. Dr. Saulė Raižienė

Rasa Pilkauskaitė Valickienė

Oksana Malinauskienė

Mykolas Romeris University

Summary

This article analyzes how various aspects of school context influence students. The main question is whether all students perceive the school atmosphere differently and what are their characteristics. 9-12 grade students of high schools (N=347) participated in the study. Two aspects of school context – attachment to school (Ruchkin et al.) and open classroom climate for discussion (Torney-Purta et al.) were evaluated. Also school engagement, and perceived teacher support (Ruchkin et al.) were evaluated. The results of the study show that discussions as the background of democratic life can or can not take place at school and all discussions are in certain emotional context, which is determined by the students' feeling of belonging to community and how they identify themselves in this respect. If a student feels that she/he belongs to a school community, the discussions themselves can be important in forming positive attitude of students toward teachers, but that does not enhance school engagement.

Keywords: school engagement, teacher support, attachment to school, open classroom climate for discussion.