



Mokymosi sunkumų patiriančių 5–8 klasių mokinių atsitraukimo fenomenas ir jo įveika mokantis nuotoliniu būdu COVID-19 pandemijos sąlygomis: mokytojų ir mokinių patirtys

Ona Monkevičienė¹, Alvyra Galkienė², Lina Kaminskienė³, Lina Miltenienė⁴, Rita Melienė⁵

¹ Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, ona.monkeviciene@vdu.lt

² Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, alvyra.galkiene@vdu.lt

³ Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, lina.kaminskiene@vdu.lt

⁴ Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, lina.milteniene@vdu.lt

⁵ Vytauto Didžiojo universitetas, K. Donelaičio g. 58, 44248 Kaunas, rita.meliene@vdu.lt

Anotacija. Straipsnyje pristatomas naujas reiškiny – mokymosi sunkumų turinčių 5–8 klasių mokinių atsitraukimo fenomenas mokantis nuotoliniu būdu kritinėmis COVID-19 pandemijos sąlygomis. Fenomenas atskleistas vykdant sutelktų grupių diskusiją su 23 mokyklų 5–8 klasių mokytojais, švietimo pagalbos specialistais ir vadovais (n=175) bei naudojant mokytojų pateiktų nuasmenintų mokinių refleksijų medžiagą. Išskirtos atsitraukimo fenomeno fazės, formavimosi priežastys bei įveikos kryptys mokantis nuotoliniu būdu.

Esminiai žodžiai: COVID-19, atsitraukimo fenomenas mokantis, mokymosi sunkumų įveika, pagrindinis ugdymas, įtraukusis ugdymas.

Įvadas

COVID-19 pandemijos situacija išbalansavo ugdymo sistemas visame pasaulyje ir įvairiais lygiais (UNESCO, 2020). Nuo visiškos galimybės mokytis praradimo 463 milijonams mokinių, turinčių negalias, pasaulyje (Lee ir kt., 2021), apriboto ugdymo prieinamumo

99 proc. mokinių dėl finansinių sunkumų neturtingose šalyse (United Nations, 2020, p. 23), didelio mokytojų pervargimo (Lavonen ir Salmela-Aro, 2021). Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, išgyveno apribojimus dėl bendros ugdymo procesų transformacijos ir naujų mokymuisi būtinų įgūdžių, kurių jie stokojo, greito įgijimo poreikio (Skipp, Smith ir Wall, 2021). Nutrūkus ugdymo procesui mokyklose ir mokymuisi persikėlus į namų aplinkas iš esmės sutriko pagalbos mokiniams sistema. Tais atvejais, kai įprastomis sąlygomis dominavo individuali, dažniausiai kontaktinė, pagalba, nuotolinio mokymosi metu ji turėjo įgauti visai kitas formas, o tam reikėjo laiko ir naujų praktikų (Karasel ir kt., 2020). Mokymuisi persikėlus į namų aplinką, pagalba mokiniams, patiriantiems mokymosi sunkumų, dažniausiai tapo tėvų atsakomybe. Tačiau ne visi tėvai turėjo patirties ir galimybių profesionaliai padėti savo vaikams. Jų išgyvenama įtampa ir izoliacija darė poveikį vaikų mokymosi kokybei (Lee ir kt., 2021). Dar daugiau su vaikų mokymusi susijusių sunkumų patyrė kaimuose gyvenančios ir neurologinių sutrikimų turinčius vaikus auginančios šeimos (McFayden ir kt., 2021).

Staigi mokymosi sistemos transformacija socialinės krizės sąlygomis išryškino latentinius ugdymo proceso reiškinius, kurie egzistavo ir iki krizės. Tačiau ankstyvas atsitraukimas arba iškritimas iš mokymosi proceso turėjo labiau individualų nei visuotinį pobūdį. Tyrimai rodo, kad apie 20 proc. mokinių pasitraukia iš mokyklos jos nepabaigę (EASNIE, 2019). Pandemijos situacija švietimo sistemoje atskleidė gilesnius iššūkius, nes atsitraukimo arba sumažėjusio aktyvumo situacija buvo stebima tarp įvairaus amžiaus ir skirtingų grupių mokinių (Kaminskienė ir kt., 2021).

COVID-19 pandemijos sąlygomis atliekami tyrimai atskleidžia, kad pažeidžiamų grupių mokiniai patyrė didesnių nei kiti sunkumų (Barnová ir kt., 2021; Reimers, 2022; Sofianidis ir kt., 2021), tačiau mokymosi sunkumų turinčių mokinių patirčių ir specifinių mokymosi barjerų atskleidimas nepraranda savo aktualumo. Šie aspektai dabartiniu laikotarpiu intensyviai analizuojami skirtingomis švietimo ir socialinėmis-kultūrinėmis sąlygomis kaip prielaida modeliuoti lankstesnį ugdymo procesą (Cheng, 2020). Ne mažiau aktualu analizuoti COVID-19 pandemijos sąlygomis vykusio nuotolinio mokymo gerąsias praktikas (Bārdule, 2021; Tammets ir kt., 2021), padėjusias įveikti mokymosi sunkumų turinčių mokinių mokymosi barjerus. Mūsų atliktas kokybinis tyrimas leido užfiksuoti mokymosi sunkumų turinčių mokinių atsitraukimo fenomeną, kaip naują reiškinį, greito perėjimo prie nuotolinio mokymosi be pasirengimo sąlygomis, kuris ir pristatomas šiame straipsnyje. Taip pat pristatomos mokytojų nuotolinio mokymo organizavimo praktikos, neleidžiančios formuotis mokinio atsitraukimo fenomenui arba švelninančios jo raišką.

Straipsnio tikslas – atskleisti mokymosi sunkumų patiriančių 5–8 klasių mokinių atsitraukimo fenomeno mokantis nuotoliniu būdu raišką, fazes, priežastis bei įveikos kryptis.

Teorinės įžvalgos

Atsitraukimo iš mokymosi proceso priežasčių identifikavimas yra labai svarbus mokytojams, nes, suprasdami priežastis, mokytojai gali rasti mokiniui palankius sprendimus, modeliuoti ugdymo procesą, didinantį mokinių įsitraukimą ir dalyvavimą. Hlioui, Aloui ir Gargouri (2021) pristatė universiteto studentų iškritimo iš nuotolinių studijų prognozavimo modelį, pagrįstą keturiais elgsenos rodikliais: *atkaklumu*, kuris identifikuojamas kaip besimokančiojo sutelktumas ir kryptingas išsikelto tikslo siekimas; *autonomiškumu*, kuris atsiskleidžia savireguliatyvaus mokymosi gebėjimais savarankiškai kontroliuoti ir valdyti savo mokymąsi; *įsipareigojimu / įsitraukimu*, kuris reiškiasi besimokančiojo noru dalyvauti ir panirimu į veiklas; *motyvacijos lygiu*, kuris signalizuoja ugdytojui apie konstruktyvios intervencijos momentą ir priemones. Šis modelis aktualus ir bendrojo ugdymo mokykloms. Han (2021) nuomone, paauglių mokinių gerovė glaudžiai susijusi su besimokančiųjų ištvermingumu ir santykiu su mokykla. Ryšio su mokykla pradimas gali sukelti mokymosi nesėkmę, mokinio pasyvumą, sumažėjusią psichologinę gerovę, įtampą bendraujant su pedagogais ir pasitraukimą. Tyrimai taip pat rodo, kad mokinių sunkumai mokantis nuotoliniu būdu yra susiję su naudojamų technologijų ypatumais, ugdymo prieinamumo apribojimais, kontaktinio ir nuotolinio mokymosi skirtumais, tarpasmeninių ryšių stoka (Doyumgaç, Tanhan ir Kiyamaz, 2021; Jianu ir Grecea, 2021), išaugusiais mokytojų reikalavimais (Korzycka ir kt., 2021), nepalankiomis sąlygomis šeimoje (Karasel ir kt., 2020).

Krizės metu išgyventos situacijos atskleidė būtinybę pergalvoti švietimo sistemas ir ieškoti sprendimų, galinčių užtikrinti mokymo ir mokymosi tvarumą ne tik ramiu laikotarpiu, bet ir krizių momentais, ypač atsižvelgiant į jautrių grupių mokinių poreikius (United Nations, 2020, p. 23). Mokinių, patiriančių emocijų ir edukacinių sunkumų, sėkmingo mokymosi modeliavimas skatina numatyti mokiniams pagalbos modelius, kurie leistų išvengti galimų nesėkmių (Magnússon, 2020). Vis dėlto individualios pagalbos teikimas atskiriems mokiniams, išskyrus juos iš bendro mokymosi proceso, ne tik kuria atskirties išgyvenimus, bet ir riboja jų savarankiškumą (Florian ir Black-Hawkins, 2011). Todėl, siekiant racionaliai subalansuoti mokinių dalyvavimą mokymosi procese ir suteikti būtiną individualią pagalbą, šių mokinių mokymasis individualiai arba mažose grupėse neturėtų užimti daugiau nei 20 proc. viso mokinio mokymosi laiko (Ramberg ir Watkins, 2020). Sėkmingą mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų, dalyvavimą bendroje mokymosi veikloje užtikrina įtraukaus ugdymo proceso, grindžiamo universalus dizaino mokymuisi principais, modeliavimas. Lankstūs mokymosi tikslai, mokymosi būdų ir priemonių pasirinkimo galimybė, preventyviai numatyti pastoliai sudaro sąlygas visiems mokiniams dalyvauti bendrame mokymosi procese, siekti optimalių asmeninių rezultatų ir ugdytis savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus (Louick, Daley ir Robinson, 2019; Kieran ir Anderson, 2019).

Staigi mokymosi procesų transformacija, apribojusi kontaktinio mokinių ir mokytojų bendravimo galimybę, išryškino mokinių įgalinimo veikti savarankiškai ir mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų reikšmę sėkmingam mokymuisi. Įgalinimas – tai procesas, kuriuo skatinamas mokinio vidinis noras mokytis ir sukuriama mokymosi aplinka, didinanti besimokančiųjų savarankiškumą ir energiją (Dişlen Dağgöl, 2020). Mokinio įgalinimo procesas vyksta siekiant, kad mokinys mokymosi užduotis matytų kaip prasmingas, kad didėtų jo motyvacija jas atlikti, kad mokinys jaustųsi kompetentingas jas atlikti, kad tikėtų savo pastangų siekiant rezultato vertingumu ir veiksmingumu, kad maksimaliai pasinaudotų mokymosi proceso teikiamomis galimybėmis, kad mokymąsi lydėtų pozityvios emocijos (Dişlen Dağgöl, 2020). Tyrėjų nuomone, mokymosi sunkumų turintiems mokiniams kaip labai svarbus veiksnys yra juos įgalinantis bendradarbiavimas su bendramoksliais (Sencibaugh ir Sencibaugh, 2016; Gratton, 2019; Morocco ir kt., 2001). Mokinių įgalinimo tikslu būtina keisti tradicinius galios santykius, mokiniams suteikiant daugiau savarankiškumo, pvz., pasirenkant veiklą ar mokymosi būdą. Savarankiškai veikdami mokiniai ugdo savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus. Šie gebėjimai padeda mokiniui pačiam aktyviai konstruoti ir valdyti savo mokymąsi, sistemingai orientuojantis į mokymosi tikslų siekimą (Schunk, 2001, p. 125). Savireguliatyviai veikiantis mokinys nustato asmeninius mokymosi tikslus, stebi savo pažangą siekiant tų tikslų ir apmąsto savo mokymąsi, kad suprastų, ar jo strategijos, naudotos tam tikram tikslui pasiekti, iš tikrųjų buvo veiksmingos (Jon-Chao, Yi-Fang ir Jian-Hong, 2021). Remiantis Lim ir kt. (2020, p. 114), savireguliatyvaus mokymosi komponentai yra tikslų kėlimas, laiko valdymas, veiksmingų užduočių strategijų taikymas, paramos ieškojimas, mokymosi aplinkos struktūravimas, įsivertinimas. Tyrimai rodo, kad savireguliatyvus mokymasis yra gyvybiškai svarbus nuotolinio ir mišraus mokymosi elementas, nes besimokantieji prisiima didesnę atsakomybę už savo mokymąsi ir turi didesnę savarankiškumą (Cho ir Heron, 2015; Lim ir kt., 2020). Remiantis Ozer ir Akçayoğlu (2021), mokinių savireguliacijos įgūdžiai plėtojami, taikant socialinio modeliavimo, pastoliavimo, bendradarbiavimo ir grįžtamojo ryšio teikimo metodus. Tyrėjų teigimu, jeigu mokytojai taiko pedagogines strategijas, skatinančias mokinių savireguliaciją, padidėja mokinių saviveiksmingumas.

Besimokančiųjų atsitraukimo mokantis raiškos, procesų ir priežasčių teorinė analizė atskleidė vidinius, t. y. besimokančiųjų elgsenos, ypatumus, mažinančius arba didinančius iškritimo iš mokymosi proceso tikimybę, tačiau kartu leido išžvelgti COVID-19 kontekste išryškėjusius nepalankius išorinius veiksnius, galinčius sustiprinti jau atskleistus mokinių elgsenos ypatumus arba išryškinti daugiau ypatumų, didinančių atsitraukimą. Tai aktualizavo problemą atskleisti vidinių ir išorinių veiksnių sąveikoje kylančias mokinių įsitraukimo į nuotolinį mokymosi procesą patirtis COVID-19 pandemijos sąlygomis.

Buvo keliami šie tyrimo klausimai:

Kokios ugdymo proceso organizavimo, tarpasmeninės sąveikos, socialinės aplinkos, mokinių gebėjimų ir emocinės kliūtys trukdė mokiniams sėkmingai įsitraukti į nuotolinį mokymo procesą COVID-19 pandemijos sąlygomis ir dalyvauti jame?

Kokios mokiniams kylančių mokymosi ir emocinių sunkumų įveikos patirtys didino įtrauktį mokantis nuotoliniu būdu COVID-19 pandemijos sąlygomis?

Metodologija

Tyrimui pasirinkta kokybinių tyrimų prieiga (Cohen, Manion ir Morrison, 2018), kokybinės turinio analizės strategija (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), kadangi mokinių, turinčių mokymosi sunkumų dėl edukacinių, emocinių ir socialinių priežasčių, patirtys mokantis nuotoliniu būdu kritinėmis COVID-19 sąlygomis buvo naujas, mažai tyrinėtas fenomenas tiek mūsų šalies, tiek ir tarptautiniu mastu.

Tyrimo metodas. Buvo taikytas sutelktos grupės (angl. *focus group*) diskusijos metodas mokyklų 5–8 klasių dalyko mokytojams, švietimo pagalbos specialistams ir vadovams. Sutelktų grupių diskusijos buvo vykdomos pagal šio metodo reikalavimus (Mishra, 2016; Nyumba ir kt., 2017; Rupšienė, 2007; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017): (a) suformuluotas tikslas, temos ir diskusijos klausimai; b) numatyti galimi dalyviai; c) parengtas diskusijų planas; d) aptarta diskusijų organizavimo ir grupės valdymo strategija; e) pasirinkta diskusijos vieta ir būdas, pakviesti dalyviai; (f) vyko 1,5–2 valandų diskusijų sesijos, kuriose iš anksto buvo paskirtas moderatorių ir moderatoriui padedantis fasilitatorius; g) parengtas diskusijos įrašas ir patvirtintas su tikslinės grupės nariais; (h) duomenys transkribuoti ir atlikta turinio analizė (Nyumba ir kt., 2017, Mishra, 2016).

Tyrimo imtis. Taikytas tikslinės imties metodas. Diskusinių grupių atrankos kriterijai: tyrimo aprėptis – visi Lietuvos regionai; miesto ir kaimo mokykla iš kiekvieno regiono; komandinė diskusijų grupių sudėtis – 5–8 klasių mokytojai, švietimo pagalbos specialistai, teikiantys pagalbą šių klasių mokiniams, mokyklų vadovai; savanoriškas dalyvavimas. Tyrime dalyvavo Alytaus, Kauno, Klaipėdos, Marijampolės, Panevėžio, Šiaulių, Tauragės, Telšių, Utenos, Vilniaus mokyklos, veikiančios mieste (N = 13) arba kaimo vietovėje (N = 10). Organizuotos 23 tikslinių grupių diskusijos. Diskusijose dalyvavo 175 informantai (mokyklų direktoriai ir pavaduotojai, specialieji, socialiniai pedagogai, psichologai, logopedai, visų dalykų mokytojai, IT specialistai).

Tyrimo instrumentas ir procedūra. Siekiant atskleisti tyrimo klausimuose keliamas problemas, buvo iš anksto numatytos šios diskusijų temos: mokinių patiriami mokymosi sunkumai, mokymosi sunkumų techninės, edukacinės, emocinės ir socialinės priežastys, mokymosi barjerai nuotoliniame ugdymo(si) procese, mokymosi sunkumų įveikos būdai. Sutelktų grupių diskusijos buvo organizuotos nuotoliniu būdu, naudojant MS Teams aplinką. Visi dalyviai turėjo galimybę prisistatyti, buvo aptartos dalyvavimo taisyklės, dalyvio teisės, tyrėjų pareigos naudojant tyrimo duomenis. Dalyviams sutikus, diskusija buvo įrašinėjama, transkribuojama ir analizuojama.

Duomenų analizė. Duomenys buvo analizuojami taikant kokybinės indukcinės turinio analizės metodą (Nili, Tate ir Johnstone, 2017; Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), koduojant mokinių atsitraukimo fenomeno raiškos požymius ir fenomeno formavimosi priežastis (1 lygmens subkategorijos), kurios pagal priežasčių pobūdį (pvz., susijusios su ugdymo organizavimu, socialine aplinka, tarpasmeniniais santykiais ar kt.) grupavosi į stambesnius vienetus (2 lygmens subkategorijos), o šios integravosi į atsitraukimo fenomeno fazes (kategorijos). 2 lygmens subkategorijų pavadinimai skirtingose atsitraukimo fenomeno fazėse pasikartoja, nes yra priežasčių grupių pavadinimai, tačiau sujungia skirtingas priežastis, sąlygojančias konkrečių atsitraukimo fenomeno fazių formavimąsi. Mokytojų patirtys, didinančios mokinių įsitraukimą ir dalyvavimą, buvo analizuojamos suteikiant kodus mokytojų sprendimams (1 lygmens subkategorijos), kurie grupavosi į įsitraukimą bei dalyvavimą skatinančius veiksnius (2 lygmens subkategorijos), o šie integravosi į atsitraukimo fenomeno įveikos kryptis (kategorijos). Citatos iš sutelktų grupių diskusijos buvo koduojamos, nurodant, jog tekstas paimtas iš grupių diskusijos – GD, taip pat nurodant mokyklos eilės numerį – 1, 2....23, konkrečios diskusijos dalyvio pareigas mokykloje – V (vadovas, t. y. direktorius arba jo pavaduotojas), Soc (socialinis pedagogas), Spec (specialusis pedagogas), Psich (psichologas), Mok (mokytojas). Kadangi mokytojų diskusijoje dalyvavo po 5–6, prie trumpinio Mok buvo pridėdamas mokytojo dalyvio numeris, pvz., 3Mok. Taigi, bendras kodas atrodo taip – GD-2-3Mok (informantas yra grupinės diskusijos dalyvis iš 2-os pagal tyrime dalyvavusių mokyklų sąrašą mokyklos, yra mokytojas, kuriam konkrečioje diskusijoje priskirtas 3 dalyvio statusas).

Šiuo metodu surinkti duomenys leido apčiuopti mokinių atsitraukimo fenomeno mokantis nuotoliniu būdu egzistavimą, jo raišką ir fazes iš mokytojų perspektyvos. Mokytojai šį fenomeną ir jo fazes vėliau reflektavo su savo mokyklų 5–8 klasių mokiniais ir pasidalijo nuasmenintomis mokinių refleksijomis su tyrėjais. Ši medžiaga taip pat buvo analizuojama taikant kokybinės indukcinės turinio analizės metodą, atskleidžiant mokinių perspektyvą. Kadangi mokinių refleksijų duomenys buvo nuasmeninti dar iki to laiko, kol pateko pas tyrėjus, jie koduojami tik pagal klasę, kurioje mokėsi mokinys, pvz., 7kl.

Tyrimo etika. Vykdam tyrimą laikytasi šių etikos principų – pagarba tyrimo dalyviams ir jų nuomonei; savanoriškas dalyvavimas (buvo gautas kiekvieno dalyvio sutikimas); dalyvių informavimas apie tyrimo tikslus, eigą, rezultatus (tai buvo pristatoma iš anksto el. paštu ir pradedant grupių diskusijas, bendraujant su mokyklomis po tyrimo); žalos nebuvimo užtikrinimas; konfidencialumas ir duomenų apsauga renkant, analizuojant duomenis ir skelbiant rezultatus kaip bendras išvalgas, iš kurių negalima atpažinti konkretaus dalyvio; mokslinio sąžiningumo užtikrinimas. Mokiniai tiesiogiai šiame tyrime nedalyvavo, kadangi buvo naudojama nuasmeninta refleksijų su mokytojais medžiaga, iš kurios negalima atpažinti konkretaus dalyvio. Vykdam tyrimą buvo laikomasi VDU Senato patvirtintų „Mokslinių tyrimų atitikties pagrindiniams tyrimų profesionalumo ir etikos principams vertinimo nuostatų“ (MTAPTPEPVN, 2021).

Tyrimo rezultatai

Mokinių atsitraukimo fenomenas ir jo fazės: mokytojų ir mokinių perspektyva

Analizuojant 5–8 klasių mokymosi sunkumų patiriančių mokinių prisitaikymą prie nuotolinio mokymosi COVID-19 pandemijos sąlygomis, iš duomenų aiškiai iškilo **mokinio atsitraukimo fenomenas**. Tyrimas atskleidė, kad nuotolinio mokymosi metu mokymosi sunkumų turintys mokiniai, susidurdami su įvairiais mokymosi barjeriais, yra linkę nusišalinti, pabėgti, atsiriboti nuo nuotolinio mokymosi proceso. Mokytojų grupinių diskusijų medžiagos analizės metu iškilo kategorijos, kurias galima interpretuoti kaip vieno fenomeno – mokinio atsitraukimo – dalinio ar visiško, paties valdomo ir ribotai valdomo atsitraukimo fazes: dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos; nutilimas; nematomumas; pasimetimas; demotyvacija, apatija; socialinių ryšių praradimas; išsekimas, bejėgiškumas ir visiškas atsitraukimas.

Mokytojai įvardijo prielaidas, kurios provokuoja mokinių, turinčių mokymosi sunkumų, atsitraukimo fenomeno pasirodymą. Viena iš prielaidų – greitas visiškas perėjimas prie nuotolinio mokymosi be pasirengimo. Buvo akcentuojamas mokytojų ir vaikų nepasirengimas (Lietuvoje prie nuotolinio mokymosi perėjome per savaitę mokinių atostogų metu): „Pirmasis karantinas buvo labai sudėtingas, nes aš, kaip mokytoja, tam nebuvau pasiruošusi ir chaoso buvo labai daug“ (GD-2-3Mok)¹; „Per pirmą nuotolinio mokymosi savaitę buvo problemų, tiek vaikams, tiek mokytojams“ (GD-8-1Mok).

Kita mokytojų įvardyta prielaida buvo pažeidžiamų grupių mokinių skaitmeninė atskirtis, kurianti dvigubo pažeidžiamumo sąlygas. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai, kurie dėl kognityvinių procesų ar emocinių-elgesio ypatumų jau ir taip patirdavo mokymosi sunkumų, perėjus prie nuotolinio mokymosi turėjo greitai, be kontaktinės mokytojų ar specialistų paramos (šalis gyveno karantino sąlygomis), įvaldyti būtinus IKT gebėjimus: „Buvo mokiniai, kurie nežinojo, kaip naudotis [skaitmeninėmis] technologijomis“ (GD-19-3Soc/Mok); „Didžiausia problema vaikams buvo ne prisijungti prie tos sistemos [TIMS], bet visus atliktus darbus atsiųst, sukelt, atsidaryt, užpildyt“ (GD-8-1Mok). Skaitmeninė atskirtis reiškėsi ir dėl ribotų šeimos resursų užtikrinti technologines nuotolinio mokymosi galimybes bei šeimos pagalbą mokiniams: „Viskas priklausė nuo jų internetinio ryšio – kokį šeimą pajėgė nupirkti...Tos [šeimos], kurios <...> mokėjo padėti vaikams susijungti <...>, [vaikams] buvo lengviau“ (GD-8-Psich). Jeigu mokykla nerasdavo būdo, kaip padėti mokiniams įgyti būtinus IKT gebėjimus, juos aprūpinti tinkama įranga, skaitmeninė atskirtis tapdavo prielaida mokinio atsitraukimo fenomenui rasti.

Toliau pateiksime atsitraukimo fenomeno fazes iš mokytojų ir mokinių perspektyvos.

¹ Komentarų kalba autentiška.

Fazė – dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos. Ši fazė yra silpniausia atsitraukimo fenomeno išraiška, kadangi mokinių nusišalinimas iš pamokų arba dalinis dalyvavimas jose yra tik epizodiškas, kitu laiku jie pilnavertiškai įsitraukia į nuotolinio mokymosi procesą. Šiai fenomeno fazei mes nepriskyrėme atsijungimo nuo pamokos dėl techninių kliūčių, kuris, mokinių žodžiais, vyko, nes: „strigdavo internetas“ (5kl), „internetas nebuvo“ (7kl), „išsikraudavo kompiuteris“ (7kl), „paspausdavau ne tą mygtuką“ (5kl).

Daliniam nusišalinimui būdinga tai, kad mokinys vienu metu dalyvauja nuotolinėje pamokoje ir užsiiminėja pašaline veikla, kas sąlygoja paviršinį mokymąsi: „Ir kartais jie [mokiniai] ne tik dalyvavo pamokoje, bet ir užsiiminėjo pašaliniais darbais. Kai pakvieti, tai to vaiko nėra, arba jis: „Ką sakėt? Pakartokit“ (GD-8-2Mok). Epizodiškam nusišalinimui būdingi dalyvavimo svyravimai – mokinys tai atsijungia nuo nuotolinių pamokų, tai vėl prie jų prisijungia: „Nes buvo situacijų, jei ji vieną savaitę kažką trupučiuką daro, <...> tai kitą savaitę <...> nieko nenori ir nieko nebedaro“ (GD-8-Psich). Šios mokinių atsitraukimo fenomeno fazės formavimosi priežastys pateiktos 1 lentelėje.

1 lentelė

Mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – dalinis arba epizodiškas nusišalinimas iš pamokos

Mokytojų perspektyva	DALINIS ARBA EPIZODIŠKAS NUSIŠALINIMAS NUO PAMOKOS	Mokinių perspektyva
<p>Savireguliacijos stoka Orientacijos į mokymosi tikslą silpnumas Nuotaikų valdymo gebėjimų stoka Išorinės kontrolės stoka Sveikatos aspektas Skaitmeninių kontaktų persisotinimas</p>		<p>Ugdymo proceso organizavimo problemos Įtraukiančio poveikio stoka per pamoką Nepasitikėjimas savimi ir savo gebėjimais Žemas savęs vertinimas Savireguliacijos stoka Orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimas Nepakankami laiko valdymo gebėjimai Neveiksmingos užduočių atlikimo strategijos Nuotaikų valdymo gebėjimų stoka</p>

Mokytojų požiūriu, mokymosi sunkumų patiriančių mokinių dalinio ar epizodiško nusišalinimo nuo pamokos priežastys yra nepakankama jų savireguliacija ir išorinės kontrolės stoka. Mokytojai iškėlė mokinių orientacijos į mokymosi tikslą silpnumą – internetinės informacijos ir veikimo internetinėje erdvėje galimybės konkuruoja su pamoka dėl mokinio dėmesio ir dažnai nugalai: „Iškilo problema, kai vaikai pradėjo jungtis į azartines svetaines. <...> nes tikrai labai didelę dalį laiko vaikai ne tik pamokose prie interneto, bet ir žaidimuose“ (GD-8-2Mok), mokiniai pamokos metu pasineria į skaitmeninius žaidimus, klausosi muzikos. Dėl savireguliacijos gebėjimų stokos jie nesugeba atsispirti pagundoms, o namuose jiems trūksta suaugusiųjų išorinės kontrolės. Mokytojai akcentavo nepakankamus mokinių nuotaikų valdymo gebėjimus: baimę atsakinėti, kai pakviečia mokytojas, dėl to mokinys tiesiog atsijungia nuo pamokos.

Mokinių perspektyva atskleidė daug platesnį savireguliacijos gebėjimų stokos spektrą: orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimą, kurį akcentavo ir mokytojai, – mokiniai užsiimdavo kita, nepamokine veikla: „Nes norėjau pažiūrėt serialą“ (7kl); nepakankamus laiko valdymo gebėjimus – dėl netinkamo dienos darbų ir poilsio planavimo mokiniai nuo pamokos atsijungia pavalgyti bei atsigerti: „Nes labai valgyt norėdavau“ (6kl), pailsėti: „Nes reikia kartais poilsio“ (8kl); neveiksmingų užduočių atlikimo strategijų taikymą – dėl atidėliojimo atlikti namų arba klasės darbus, mokiniai nusišalina nuo pamokos, paprašyti atsakyti į klausimą ar tikrinant namų darbus: „Nes man kartais užduodavo klausimą, kai buvau neskaitęs vadovėlio. Nenorėdavau atsakyti, todėl atsijungdavau, ir po kiek laiko vėl prisijungdavau“ (8kl). Mokiniai vardijo ir emocinius savireguliacijos problemų aspektus – nepakankamus nuotaikų valdymo gebėjimus: „Nes bijodavau atsakinėti“ (6kl). Nepasitikėjimas savimi, pasireiškiantis baime suklysti, taip pat yra vienas iš savireguliatyvaus mokymosi komponentų: mokiniai nusišalindavo iš pamokos, „Nes būdavo man gėda arba nejaukus momentas. Kai nenoriu atsakyti į klausimą...bijau suklysti“ (7kl). Tačiau mokinių požiūris skyrėsi nuo mokytojų tuo, kad mokiniai visiškai nepasigedo suaugusiųjų kontrolės.

Mokytojai iškėlė mokinių skaitmeninių kontaktų persisotinimo problemą: „Mokiniais tas nuotolinis „kirto per smegenis“ į pabaigą“ (GD-8-V). Mokiniais, esantiems šioje atsitraukimo fenomeno fazėje, ši problema buvo neaktuali.

Priešingai nei mokytojai, kurie visiškai nekommentavo savo pamokų kokybės, mokiniai pamokų kokybę reflektavo kaip nusišalinimo iš pamokos priežastį. Nuotolinės pamokos mokiniams atrodė neaktyvios, nuobodžios, monotoniškos, keliančios tingulio jausmą: „[Per pamoką] neturėdavau ką veikt“ (6kl), „Nes tingėjau dalyvaut pamokoj“ (7kl). Mokinių refleksija rodo, kad nuotolinėms pamokoms stigo įtraukiančio poveikio, interaktyvumo, dialogiškumo, motyvuojančio iššūkio, nes mokytojai laiką skirdavo naujos medžiagos aiškinimui, mokiniai matydavo kalbančias mokytojų galvas ekranuose.

Dalinis, epizodiškas nusišalinimas didina mokymosi spragas, tačiau nemažą dalį laiko mokiniai produktyviai dalyvauja pamokose, patys gerai valdo savo išitraukimą ir dalyvavimą. Mokinių atsitraukimo fenomenai esant šioje fazėje, būdingas greitas fenomeno išnykimas, pašalinus jį sukeliančias priežastis ir įveikus mokymosi spragas.

Fazė – nutilimas. Nutilimas yra labiau išreikšta mokinio atsitraukimo fenomeno fazė, nes mokinys tampa pasyviu klausytoju, išsijungia iš aktyvaus dalyvavimo nuotoliniame mokymosi procese iš pradžių kalbėdamas mažiau, o vėliau visiškai nutildamas. Šioje fazėje esantys mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai neatsiliepia į mokytojų kreipimąsi: „Buvo berniukas, kuris pamokoje tyli, ko bepaklaustum“ (GD-18-2Mok); patys nustoja klausiti mokytojo: „Jeigu [kontaktinėje] klasėje mokiniai drąsiau paklausdavo, kas neaišku, tai nuotolyje sumažėjo šių klausimų gerokai“ (GD-8-3Mok); jie nesutinka skaityti garsiai: „Kai per lietuvių kalbos pamokas skaitydavome klasėje, gyvai, viskas vyko gerai, o dabar dauguma atsisakydavo skaityti“ (GD-2-1Mok) arba laikinai „pabėga“ iš pamokos:

„Jei mokytoja pradėdavo ją kalbinti, ji tiesiog atsijungdavo“ (GD-8-4Mok). Šios mokinių atsitraukimo fenomeno fazės formavimosi priežastys pateiktos 2 lentelėje.

2 lentelė

Mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – nutilimas

Mokytojų perspektyva	NUTILIMAS	Mokinių perspektyva
<i>Ugdymo proceso organizavimo problemos</i> Tylaus skaitymo ir rašymo vyravimas pamokose Akademinio kalbėjimo praktikos ribotos galimybės		<i>Ugdymo proceso organizavimo problemos</i> Tradicionis frontalus žinių perteikimo procesas Aktyvaus dalyvavimo, įtraukimo stoka Mokymosi barjerai ugdymo procese Žinojimo spragos
<i>Specialieji ugdymosi poreikiai</i> Nepakankamai išplėtotą mokinio kalbą		<i>Nepasitikėjimas savimi ir savo gebėjimais</i> Žinojimo spragos
<i>Nepasitikėjimas savimi ir savo gebėjimais</i> Užsisklendimas Žema savivertė Viešo matomumo baimė Viešos nesėkmės baimė		<i>Nepasitikėjimas savimi ir savo gebėjimais</i> Baimė būti matomam Savęs nepriėmimas Neigiamas savęs vertinimas
<i>Tarpasmeninių santykių problemos</i> Neformalaus bendravimo normų pajautos praradimas Negalėjimas matyti grįžtamojo ryšio ženklų komunikavimo situacijoje		<i>Savireguliacijos stoka</i> Orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimas Nepakankami laiko valdymo gebėjimai Nuotaikų valdymo gebėjimų stoka Dėmesio reguliavimo problemos
<i>Socialinės aplinkos aspektas</i> Mažesni broliai ir seserys namuose dėl ikimokyklinio ugdymo paslaugų apribojimo		<i>Tarpasmeninių santykių problemos</i> Socialinės izoliacijos jausmas Patyčių baimė kaip emocinis mokymosi barjeras
		<i>Socialinės aplinkos aspektas</i> Namų aplinkos privatumo saugojimas

Mokytojai identifikavo kai kurias ugdymo proceso organizavimo problemas kaip mokymosi sunkumų patiriančių mokinių nutilimo priežastis, pvz., tylaus skaitymo ir rašymo vyravimą nuotolinio mokymosi procese: „Nes mokiniai daugiau skaitė, <...> bet kalbėti galėjo mažiau“ (GD-20-2Mok); akademinio kalbėjimo praktikos stoką mokantis nuotoliniu būdu, kai labai sumažėja mokinių pasisakymams turimas laikas ir dažniausiai kalba aktyviausi mokiniai: „Kai kurį laiką nepasisako, tai paskui bijo pasisakyti“ (GD-8-3Mok). Taigi, mokytojai retai mokinių nutilimą siejo su ribotais savo gebėjimais modeliuoti tokį nuotolinio ugdymo procesą, kuris būtų skatinęs mokinių kalbėjimą: dalinimąsi patirtimi, idėjomis, diskutavimą, reflektavimą ir kt.

Mokiniai iškėlė daug daugiau ugdymo proceso organizavimo problemų, lemiančių jų nutilimą: tradicinį frontalių žinių perteikimo procesą, kuriame dominavo mokytojo kalbėjimas, trūko aktyvaus dalyvavimo, mokinių įtraukimo: „Mes ten labai nedažnai

kalbėdavom“ (6kl), „Nes man nuobodu tik sėdėti“ (6kl); mokiniai akcentavo mokymosi barjerus ugdymo procese – per greitą pamokos tempą: „Nes nespėjau sekti mokytojos“ (7kl), nesuprantamai perteikiamą turinį: „Nes aš dažnai nieko nesuprantu, bet klausau“ (6kl); savo žinojimo spragas, kurias pašalinti pamokos metu nebuvo galimybių: „Nes nežinodavau atsakymo, tai tiesiog patylėdavau“ (7kl).

Mokytojai mokinio nutilimą siejo su specialiaisiais mokinio poreikiais, pvz., teigė, kad trukdė neišplėtotą mokinio kalbą ir kalbėjimas: „Jie [reemigrantai] sako – labai norėčiau kalbėti, bet bijau“ (GD-4-7M). Mokytojai samprotavo, kad specialiųjų ugdymosi poreikių sąlygotos mokinių individualios skirtybės nuotolinio mokymosi metu labai išryškėjo ir trukdė mokytis. Mokiniai savo turimų specialiųjų ugdymosi poreikių nekomentavo, matyt, tai juos stigmatizuoja.

Mokytojai taip pat akcentavo mokinių nepasitikėjimą savimi ir savo gebėjimais kaip jų nutilimo priežastį. Jie įvardijo mokinių užsisklendimą, žemą savivertę, viešo matomumo baimę: „Tiesiog jiems tokia asociacija, aš taip galvoju, kad skaitymas tarsi televizoriuje ir jį visi stebi“ (GD-2-1Mok), ir viešos nesėkmės baimę: „Tai jeigu pasakai, kad sakysite klasės draugams viešąją kalbą, tai būna tiek streso. <...> Tai paskui [po viešo kalbėjimo pamokos] mokiniai ir sakė, kiti ir rašė, kad aš vis dar drebu, vis tiek dar drebu“ (GD-8-3Mok). Žvilgsnis į šią problemą iš mokinių perspektyvos patvirtino mokytojų įžvalgas. Mokinių nepasitikėjimas savimi reiškėsi baime būti matomam – kontaktinio mokymosi metu jie to nejausdavo, mokantis nuotoliniu būdu mokinius neigiamai veikė savęs kalbančio ir kitų, tave stebinčių, matymas ekrane: „Nes buvo baisu kalbėti, kai į tave žiūri 30 vaikų klasėj, jų žvilgsniai krisdavo į mane, nes per kompiuterį jie visi žiūri į mane“ (7kl). Nepasitikėjimas reiškėsi savikritiškumu ir savęs tokio, koks esi, nepriėmimu, t. y. savo balso skambesio nepriėmimu, kurį sustiprino balso girdėjimas per kompiuterį, nes jis yra kitoks, nei pats asmuo girdi save: „Nes bijodavau, kad mano balsas skamba baisiai“ (7kl). Mokiniai neigiamai vertino save, t. y. kalbėti trukdančias savo asmenines savybes: „Nes esu drovus“ (6kl), „Man nepatinka kalbėtis su žmonėmis nuotoliniu“ (6kl).

Mokytojai įžvelgė ir tarpasmeninio komunikavimo problemų sąlygotą nutilimą: nuotolinėje pamokoje baimę kalbėti didino tai, kad negali stebėti kitų mokinių grįžtamojo ryšio ženklų (priėmimo, nepriėmimo) ir nežinai, ar neapsikvailinsi; dėl kontaktinio bendravimo stokos vis neaiškesnės tampa neformalios klasės normos: „Kai mes komunikuojame klasėje, mes matome vieni kitų emocijas, tą kūno kalbą. O čia šitos informacijos nebuvo. Vaikams tai padidino nesaugumą, nes jie nežino, kaip kitas reaguoja, kai nematai jo mimikos ir kūno kalbos“ (GD-8-Psich). Mokiniai labiau akcentavo kitas tarpasmeninių santykių problemas: socialinės izoliacijos jausmą, kuris kyla dėl ignoruojančio bendramokslų elgesio: „Nes niekas nesiklausydavo“ (5kl), ir patyčių baimę kaip emocinį mokymosi barjerą, dėl kurio vengdavo kalbėti visiems girdint, bijodavo bendraamžių patyčių dėl klaidos, stengėsi išvengti gėdos suklydus: „Nes bijojau, kad kiti, išsijungę kameras, iš manęs juoksis, jei suklysiu“ (8kl).

Kaip svarias mokinių nutilimo priežastis mokytojai iškelė socialines priežastis: dėl ikimokyklinių įstaigų paslaugų apribojimo mokiniai turėjo per pamokas prižiūrėti jaunesnius brolius ir seseris, jų keliamas triukšmas buvo barjeras įsijungti mikrofoną: „Su mokiniais dar buvo paliekami mažesni broliai ir seserys. Tėvai išeidavo į darbus, tai mažieji rėkėdavo, lakstydavo. Tai jie tiesiog nesijungdavo mikrofono ir neatsakinėdavo dėl pašalinio garso“ (GD-8-3Mok). Mokiniai irgi akcentavo namų aplinkos privatumo saugojimą, aiškindami, jog buvo nepatogu, gėda dėl namų triukšmo: „Nes ant šunų rėkdavo mama“ (5kl).

Mokytojai neakcentavo mokinių savireguliacijos stokos, kaip nutilimo priežasties, o mokiniai atskleidė tuos savireguliacijos trūkumo aspektus, kurie sąlygojo jų nutilimą: mokiniams trukdė nepakankami laiko valdymo gebėjimai, tad dėl netinkamos dienvartvarkės rytais jie jausdavo miego stoką ir nenorėdavo kalbėti: „Dažniausiai tai būdavo per pirmą pamoką, ir tada dar norėjau miego“ (8kl); trukdė nuotaikų valdymo gebėjimų stoka: „Šiaip, kai kažkas būdavo sugadinęs nuotaiką“ (7kl); trukdė dėmesio reguliavimo problemos: „Nes kartais nesiklausydavau, kartais tiesiog užsisvajodavau“ (7kl); dažnai buvo vardijamas orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimas, kuris reiškėsi „tingėjimu“, „nenoru kalbėti“ ir išitraukimu į pašalines veiklas: „Nes tingėdavau arba žaisdavau vaizdo žaidimus“ (6kl).

Kaip rodo tyrimo duomenys, mokinių nutilimą mokantis nuotoliniu būdu gali sąlygoti viena priežastis, keletas jų arba visas kompleksas skirtingų priežasčių. Kuo daugiau priežasčių veikia mokinį, tuo labiau išreikšta ir sunkiau įveikiama yra mokinio nutilimo problema, dėl kurios mokinytampa tik pasyviu mokymosi proceso dalyviu.

Fazė – nematomumas. Nematomumas yra panašiai išreikšta, kaip ir nutilimo atveju, mokinio atsitraukimo fenomeno fazė, nes mokinytampa pasyviu pamokos stebėtoju, pasyviu dalyviu, pasitraukia iš aktyvaus nuotolinio dalyvavimo mokymosi procese, užsidėdamas ekrano užsklandą ir tikėdamasis, kad mokytojas jo nepastebės. Šioje fazėje esantys mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai slėpdavosi po ekrano užsklandomis: „Mokymas pasidarė toks „anoniminis“ – bijo kamerų, dalis jungiasi be kamerų“ (GD-3-V/6Mok), taip atsiribodami nuo akių kontakto, bendravimo „face to face“. 3 lentelėje galima matyti šios atsitraukimo fenomeno fazės atsiradimo priežastis.

Kaip svariausias mokinių nematomumo priežastis, mokytojai ir mokyklų specialistai iškelė socialines priežastis: baimę kitiems atskleisti privačią aplinką, kai gyvenimi neturtinijoje, netvarkingoje aplinkoje arba konfliktuojančių tėvų šeimoje: „O kai jungiasi, tai čia jie parodo ne tik kokie patys yra, bet jie parodo ir dalį savo namų. Ir gyvenimo sąlygos labai skirtingo lygio“ (GD-8-Psich), „Kai kada girdisi keiksmožodžiai. <...> Tai didžiulis iššūkis socialinę riziką patiriantiems vaikams“ (GD-2-2Mok). Mokiniai taip pat akcentavo namų aplinkos privatumo saugojimą, jie nenorėdavo, kad kiti klasės mokiniai matytų jų tėvus ar kitus šeimos narius: „Kažkas ateina į kambarį ir aš nenoriu, kad mano klasė juos matytų, tai išsijungiu kamera“ (K-184M).

3 lentelė

Mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – nematomumas

Mokytojų perspektyva	NEMATOMUMAS	Mokinių perspektyva
Nepasitikėjimas savimi		Ugdymo proceso organizavimo problemos
Trikdantis savęs matymas kalbant su kitais		Akademinių susitarimų nebuvimas
Savireguliacijos stoka		Nepasitikėjimas savimi
Aplinkos struktūravimo problemos	Kritiškas požiūris į savo išvaizdą kompiuterio ekrane	Savęs nepriėmimas
Tarpasmeninių santykių problemos		Savireguliacijos stoka
Internetinių patyčių baimė		Orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimas
Socialinės aplinkos aspektas		Nepakankami laiko valdymo gebėjimai
Baimė kitiems atskleisti privačią aplinką	Savo mokymosi aplinkos struktūravimo sunkumai	Nuotaikų valdymo gebėjimų stoka
	Suaugusiųjų kontrolės vengimas	
		Tarpasmeninių santykių problemos
		Internetinių patyčių baimė
		Socialinės aplinkos aspektas
		Namų aplinkos privatumo saugojimas

Kitas svarbus aspektas, kurį pabrėžė ir mokytojai, ir mokiniai, buvo tarpasmeninių santykių problemos, kurios reiškėsi internetinių patyčių baime. Mokyklos psichologas komentavo: „Kai kuriems kildavo fantazijų visokių, kad gal kažkas nufotografuos ir panaudos, kad gal kažkas įrašys ir kažką su tuo nuveiks. Gal pasijuoks“ (GD-8-Psich). Mokiniai patvirtino turėję internetinių patyčių baimę: „Nes žinau, kad visus klasiokus fotografuoja“ (8kl), „Bijojau, kad manęs nefilmuotų“ (7kl), „Bijojau, kad kažką gėdingo padarysiu, ir visi matys“ (7kl).

Mokyklos psichologo nuomone, mokinių nepasitikėjimas savimi reiškėsi kaip juos trikdantis, kontaktiniam komunikavimui nebūdingas savęs matymas kalbant su kitais: „Dar buvo dalis mokinių, kurie sakė – aš nenoriu savęs matyti. Vaikas gal norėtų atrodyti kitaip, negu save mato“ (GD-8-Psich). Remiantis mokinių perspektyva, jų nepasitikėjimas savimi labai dažnai reiškėsi savęs nepriėmimu, išsakant kritišką požiūrį į savo išvaizdą. Ši paauglių bruožą ypač sustiprino kasdienis savęs matymas kompiuterio ekrane: „Aš negražus“ (6kl), „Nes atrodydavau kaip bulvė“ (7kl), „Nes kamera mane atvaizduodavo kvailai“ (8kl), „Nes nenorėjau, kad mane matytų, kai užstringu keistoje pozijoje“ (8kl).

Vis dėlto mokiniai labiausiai akcentavo savireguliacijos stokos pasekmes nematomumui. Pedagogų nuomone, kameras įsijungti trukdė mokymosi aplinkos struktūravimo problemos – dalis mokinių neįjungdavo kamerų, kadangi tinkamai neapsirengdavo ir nesusitvarkydavo kambario: „Mama pasakė, kad ką nors reikia daryti, nes paauglė dukra į pamokas jungiasi su pižama“ (GD-19-V). Mokiniai savo aplinkos struktūravimo problemas ypač akcentavo. Ši problema reiškėsi kaip nesusitvarkytas kambarys ar mokymosi vieta, netinkama mokinio apranga ar nesusitvarkyti plaukai: „Nes būdavau su pižama“

(6kl), „Nes pas mane buvo betvarkė kambaryje“ (7kl), „Nes buvau susivėlusi“ (5kl), „Nes aš gulėdavau lovoje“ (7kl). Tačiau mokiniai išskėlė ir kitus savireguliacijos stokos aspektus: orientacijos į mokymosi tikslą nebuvimą ir suaugusiųjų kontrolės vengimą: „Norėdavau žaisti žaidimus“ (6kl), „Nenorėjau, kad mokytoja matytų, ką darau“ (7kl); nepakankamus laiko valdymo gebėjimus: „Nes labai matosi, kad atsikėliau prieš 30 sekundžių“ (8kl); „Nes kartais nespėdavau pavalgyti. Ir valgydavau per pamoką“ (8kl); taip pat nuotaikų valdymo gebėjimų stoką: „Nes nebūdavo nuotaikos, bloga diena“ (7kl).

Taigi, svarbiausiomis nematomumo priežastimis buvo mokinių socialinės aplinkos problemos, kritiškas paauglių savos išvaizdos vertinimas ir savireguliacijos gebėjimų stoka.

Fazė – pasimetimas. Pasimetimas atsiskleidė kaip atsitraukimo fenomeno fazė, pasižyminti dalyvavimo mokymosi procese valdymo sunkumais, sąlygotais mokinio sutrikimo, nesiorientavimo nuotolinėje aplinkoje bei mokymosi procese. Mokinio atsitraukimas vyksta dėl jam pačiam neįveikiamų dalyvavimo barjerų. Mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai patys negebėjo valdyti savo mokymosi dienos ir atliekamų darbų. Jie nežinojo, į kurią platformą jungtis: „Mokiniai pasimeta – tai Messinger, tai Teams“ (GD-15-Log); pamiršdavo prisijungimui svarbią informaciją: „Klausiu mokinių, kodėl nesijungė, tai sako, kad pamiršo slaptažodį“ (GD-15-4Spec); nesiorientavo, kada jungtis į pamoką, kaip mokytojui pateikti atliktus darbus: „SUP mokiniai neatranda, kokia pamoka, kokia diena“ (GD-14-5Mok); „Arba nežinodavo, kur įkelti užduotį, kada tai padaryti“ (GD-20-Soc). Išnyko riba tarp mokymosi laiko (pamokos, namų darbų ruošą) ir laisvalaikio, tai neleido mokiniams atsipalaiduoti nuo ryto iki nakties: „Visiškai sugriuvo pas kai kuriuos mokinius diena, rytas susimaišė su vakaru, poilsio nėra, laisvalaikio irgi... jiems neaišku, kada, kas ir kaip“ (GD-20-Soc). Mokinių pasimetimą lydėjo nuolatinis stresas. Šios atsitraukimo fenomeno fazės atsiradimo priežastys pateiktos 4 lentelėje.

Mokytojų nuomone, mokinių pasimetimą, nesusiorientavimą labiausiai sąlygoja jų specialieji ugdymosi poreikiai, pvz., dėmesio koncentracijos į ekraną sunkumai: „Su vaikais, turinčiais dėmesio ir aktyvumo sutrimimų, buvo visokių reikalų: neišsėdi, negirdi, gana, kada baigsi? Atsijungiu, ate ir išeina“ (GD-18-Spec); disleksija, disgrafija, kurios trukdo orientuotis rašytinėje informacijoje: „Nuotolinis sunkiau vaikams, turintiems disgrafijos sutrikimų – ... nesuranda informacijos, pasimeta, vaikai užsisiklėndžia“ (GD-3-V/2Mok). Mokiniai savo specialiųjų ugdymosi poreikių nekomentavo.

4 lentelė

Mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – pasimetimas

Mokytojų perspektyva	PASIMETIMAS	Mokinių perspektyva
<p>Ugdymo proceso organizavimo problemos Momentinės kontaktinės pagalbos stoka Neugdomi savivaldžio mokymosi gebėjimai Specialieji ugdymosi poreikiai Dėmesio koncentracijos į ekraną sunkumai Disgrafija, disleksija</p>	<p>Nerimavimas, pasimetimas dėl techninių ir prisijungimo aspektų Nerimas, baimė, įtampa, kad nepavyks prisijungti prie pamokos Pasimetimas pamokos veikloje dėl trikdžių, atsijungimų Ugdymo proceso organizavimo problemos Prisijungimo prie pamokų barjerai Mokymosi medžiagos supratimo barjerai Nepasitikėjimas savimi ir savo gebėjimais Nepasitikėjimas savimi Savireguliacijos stoka Neveiksmingos užduoties atlikimo strategijos Dėmesio reguliavimo problemos Pagalbos ieškojimo trukdžiai Nepakankami laiko valdymo gebėjimai Tarpasmeninių santykių problemos Patyčių baimė kaip emocinis mokymosi barjeras Sveikatos aspektas Nuolatinis pasimetimas, galvos skausmai</p>	

Reflektuodami mokinių pasimetimo priežastis, mokytojai išskyrė ugdymo proceso organizavimo problemą – momentinės kontaktinės pagalbos stoką: „Jiems yra sunkiau [mokytis] nuotoliniu [būdu], nes jei ko nesupranta – nelabai ir stengiasi išsiaiškinti“ (GD-13-5Mok). Mokytojai iškėlė ir kitą svarbią akademinio pobūdžio priežastį – mokyklose iki karantino nebuvo ugdomi mokymosi sunkumų patiriančių mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai, ir tai mokiniams labai trukdė: „...bet kiek mes juos mokėme mokytis savarankiškai?“ (GD-21-V/1Mok). Mokiniai išskyrė daugybę barjerų, didinančių jų pasimetimą mokantis nuotoliniu būdu: nerimavimą ir pasimetimą dėl techninių ir prisijungimo aspektų, kad nepavyks prisijungti prie pamokos: „Nes reikėdavo keltis jungti kompiuterį ir buvo baimė, kad neįsijungs“ (6kl), pasimetimą pamokos veikloje dėl trikdžių, atsijungimų, kai mokinys dėl trikdžių nesuprasdavo veiklos ar tuo metu aiškintos užduoties: „Nes mokytoja kartais strigdavo, ir aš nelabai suprasdavau užduoties“ (8kl), „Kartais, kai internetas užstrigo, turėjau prisijungti vėliau ir dėl to nesupratau, kas vyko“ (8kl). Mokiniai taip pat išskyrė pamokos organizavimo problemas, tokias kaip prisijungimo prie pamokų barjerai: techninės įrangos nesuderinamumą: „Kadangi aš dirbdavau su planšete, o visi kiti su kompiuteriais, kartais skirdavosi atlikimo būdai ir tada sutrikdavau“ (8kl), nesusiorientavimą nuorodose: „Nes kartais nesusigaudinėčiau, į kokią pamoką reikia įeiti, prie kokios nuorodos reikia prisijungti“ (6kl), mokytojo

garso kokybę: „Nes kartais negirdi mokytojos“ (5kl), mokymosi medžiagos supratimo barjerus – per didelį pamokos tempą: „Kartais nespėdavau pagal mokytoją daryti užduotis“ (6kl), nesuprantamą aiškinimą: „Nes mokytojos labai neaiškiai paaiškino per nuotolinį, gyvoje pamokose yra geriau“ (7kl).

Mokiniai ir šioje fazėje matė savo savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų stoką kaip pasimetimo priežastį. Jie akcentavo ne tik laiko valdymo gebėjimų stoką, jau aptartą anksčiau atsitraukimo fenomeno fazėse, bet ir neveiksmingas užduoties atlikimo strategijas – negebėjimą nuosekliai paskirstyti mokymosi krūvį ir tai lydinčią nuolatinę įtampą: „Nes labai daug būna atsiskaitymų ir man būna labai baisu“ (7kl); dėmesio reguliavimo problemas: „Kai neišgirsdavau, ką reikia daryti, o taip pat ir klasėj būna [kontaktinio mokymosi metu]. Tai draugų paklausiu“ (7kl); pagalbos ieškojimo trukdžius – galimybės paklausti draugų nebuvimą ar baimę klausti mokytojo: „Nes nesuprasdavau užduoties, bet bijodavau klausti“ (6kl). Mokinių pasimetimą didindavo ir anksčiau plačiai aptartos priežastys – nepasitikėjimas savimi ir savo gebėjimais, bendraamžių patyčių baimė. Kai kurie mokiniai akcentavo nuolatinio pasimetimo būseną, įtampos sukeltus galvos skausmus.

Pasimetimo fazėje esantis mokinytis pats negali pakeisti savo būsenos ir situacijos, todėl būtina tikslingai sumodeliuota pagalba. Mokytojai privalo išmokyti, kaip į nuotolinį mokymąsi prasmingai įtraukti pasimetusius, nesiorientuojančius, savo mokymosi proceso valdymo sunkumų patiriančius mokinius, padedant jiems įgyti dalyvavimui būtinus gebėjimus.

Fazė – demotyvacija, apatija. Demotyvacija, apatija yra mokinio atsitraukimo fenomeno fazė, sąlygojama mokymosi prasmės praradimo ir slegiančios emocinės būsenos. Mokinio atsitraukimas vyksta dėl mokymosi tikslų, prasmės praradimo ir per didelio emocinio krūvio, dalyvavimas pamokose gali tapti tik „fizinis buvimas“. Šioje fazėje esantys mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai nuotolinio mokymosi metu buvo labai apatiški: „Tiesiog sunku nusakyti, kas jiems yra – didelė apatija“ (GD-3-V/2Mok), prarado motyvaciją: „Aš tai manau, kad vaikams, kurie turi SUP, dar greičiau dingsta motyvacija“ [GD-13-5Mok]. 5 lentelėje pateiktos šios atsitraukimo fenomeno fazės atsiradimo priežastys.

Mokytojų požiūriu, mokinius demotyvuoja socialinės aplinkos aspektai – slopinanti fizinė izoliacija namų erdvėje dėl karantino ribojimų, nuolatinis sėdėjimas prie kompiuterio ir rutina, nes šiems mokiniams daug veiksmingesnis judrus, patirtinis mokymasis: „Ta rutina ir sėdėjimas namuose vienoje vietoje prie kompiuterio užgožia visą motyvaciją“ (GD-20-3Mok), „Mokiniai pavargo nuo mėlynos šviesos, šešios pamokos prie ekrano ir šešios pamokos klasėje – skiriasi“ (GD-15-3Psich). Mokiniai šių aspektų neiškelia, labiau akcentuoja socialinės izoliacijos jausmą.

5 lentelė

Mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – demotyvacija, apatija

Mokytojų perspektyva	DEMOTYVACIJA, APATIJA	Mokinių perspektyva
Ugdymo proceso organizavimo problemos		Įgalinančio poveikio stoka
Demotyvuojantis vertinimas už rezultatą, o ne už pastangas		Asmeninės mokymosi prasmės nematymas
Jausmas, kad mokytojas tavęs nemato		Demotyvuojantys mokymosi rezultatai
Demotyvuojanti išorinė kontrolė		Dideli mokymosi proceso barjerai
Motyvuojančio įtraukimo į ugdymosi procesą stoka		Didesnis mokymosi krūvis
Socialinės aplinkos aspektas		Daugiau mokymosi sunkumų
Slopinanti fizinė izoliacija namų erdvėje		Paramos ir pagalbos stoka
Nuolatinis sėdėjimas prie kompiuterio		Netolerantiškas mokytojų elgesys
Mokymosi rutina		Tarpasmeninių santykių problemos
		Socialinės izoliacijos jausmas
		Sveikatos aspektas
		Labai didelis skaitmeninis nuovargis
		Nuovargis dėl įtampos ir streso
		Galvos, akių, nugaros skausmas

Demotyvaciją, apatiją mokiniai labiausiai sieja su ugdymo proceso organizavimo problemomis, tokiomis kaip įgalinančio poveikio stoka ir dideli mokymosi proceso barjerai. Įgalinančio poveikio stoka reiškėsi tuo, kad mokiniams nepatiko nuotolinė mokymosi forma: „Man labai nepatiko nuotolinės pamokos“ (5kl), „Nes man nuobodu sėdėti kėdėje“ (5kl), o mokytojai negebėjo padidinti jos patrauklumo mokiniams, mokiniai nematė asmeninės mokymosi prasmės. Mokinių mokymąsi neigiamai veikė demotyvuojantys mokymosi rezultatai – demotyvuojantis jausmas, jog nieko neišmoksti: „Nes per jas [nuotolines pamokas] nieko neišmokstu“ (8kl), demotyvuojantys prasti ar prastėjantys rezultatai: „Norėjau grįžti į mokyklą, nes per nuotolinį mano pažymys labai krisdavo“ (7kl). Mokyklos psichologas papildomai akcentavo demotyvuojantį vertinimą už rezultatą, o ne už pastangas, tai mažino mokinio norą stengtis: „Buvo situacijų, kai, pvz., specialiųjų ugdymosi poreikių vaikui reikia labai daug pastangų nuotolinių technologijų pagalba viską atlikti. Ir vaikas jaučiasi daug pastangų įdėjęs, daug dirbęs, o rezultatas yra, jo požiūriu, mažas“ (GD-8-Psich).

Demotyvaciją, apatiją, mokinių nuomone, skatino dideli mokymosi barjerai, netinkamai organizuojant nuotolinį ar hibridinį mokymąsi: didesnis mokymosi krūvis: „Per daug darbo“ (7kl), „Nes per ilgai pamokos vyko“ (6kl); daugiau mokymosi sunkumų: „Man mokyti nuotoliniu buvo labai sunku, aš blogai mokiausi, bet kai atėjau į mokyklą, pradėjau geriau mokyti“ (7kl), „Mokytojai nemoka dirbti hibridiniam mokyme“ (8kl); paramos ir pagalbos stoka: „Nes sunkiau mokyti per nuotolines pamokas <...> Kontaktinėse pamokose mokytojo gali paklausti ir aiškiau paaiškina nei per kompiuterį“ (8kl). Keletas mokinių minėjo demotyvuojantį netolerantišką mokytojų elgesį: „Mokytojos kartais būdavo labai piktos ir būdavo labai nemalonu“ (7kl). Mokymosi sunkumų turintys

mokiniai ir taip patirdavo didelę įtampą, tad mokytojo negebėjimas valdyti savo nuotaikų dar labiau padidindavo šią įtampą ir baimę klausti.

Mokytojai ir mokyklų specialistai identifikavo dar keletą demotyvaciją skatinančių ugdymo proceso priežasčių, viena iš jų – mokinyš jaučiasi mokytojo nematomas, nepasitebimas: „Vaikas sako, aš laukiu, aš keliu ranką, bet kažkas kitas atsako vietoj manęs, ir aš nebespėju atsakyti. Ir šitie dalykai tikrai mažindavo motyvaciją“ (GD-8-Psich). Mokytojų komentarai leidžia daryti išvadą, kad nuotolinio mokymo metu jie dažnai naudojo mokinius demotyvuojančią išorinę kontrolę vietoj motyvuojančio jų įtraukimo į mokymosi veiklas: „Bet nuotoliu tai labai sunku sukontroliuoti. Nes kad ir sakai – dabar sėdam ir dirbam individualiai, jie turi labai daug priežasčių, kodėl to nepadaryt“ (GD-20-3Mok).

Mokiniai dar išskyrė sveikatos problemas: labai didelį nuolatinį skaitmeninį nuovargį; nuovargį dėl įtampos ir streso; galvos, akių, nugaros skausmą.

Kaip matyti, mokytojai mažai reflektavo patį pamokos organizavimą kaip demotyvuojantį arba motyvuojantį, įgalinantį mokinį mokytis, visai nereflektavo apie mokinio patiriamus mokymosi barjerus dėl pamokos organizavimo ypatumų, nors tai yra esminiai aspektai, norint įveikti mokinių demotyvaciją.

Fazė – socialinių ryšių praradimas. Socialinių ryšių praradimas yra mokinio atsiitraukimo fenomeno fazė, kurios metu prarandama ne tik akademinė motyvacija, bet ir bendro dalyvavimo jausmas, asmeniniai ir komunikaciniai ryšiai. Mokiniai patiria socialinę atskirtį bendrame mokymosi procese. Vykstant nuotoliniam mokymuisi, mokymosi sunkumų patiriantys mokiniai, kaip ir kiti, prarado turėtus socialinius ryšius. Jiems buvo būdinga prislėgta emocinė būseną dėl bendravimo stokos, skatinanti atsiiriboti nuo mokymosi proceso, nes kontaktinio mokymosi metu jie į mokyklą norėdavo eiti būtent dėl santykių su kitais mokiniais: „Vaikams trūko bendravimo, jautėsi vieniši“ (GD-19-3Soc), „[Mokiniams] buvo sunku<...> tas nebendravimas su bendraamžiais. Tikrai buvo tokių, kurie dėl to nenorėjo nei kameros jungtis, nei kalbėti“ (GD-8-4Mok), „Liūdniausia tiems, kurie neturi savo [draugų] rato“ [GD-12-2Soc]. Susitikimai gyvai atskleidė mokinių atsargumą bendraujant, kylantį dėl ryšių praradimo: „Aš su savo penktokais buvau susitikęs kokius tris kartus [gyvai] šiuo metu. Tai jie iš pradžių elgėsi atsargiai. Tie, kurie lėtesni, tai žiūrėk, kur nors nuošaly stovi“ (GD-8-1Mok). Socialinių ryšių praradimo fazės atsiradimo priežastys pateiktos 6 lentelėje.

Mokytojai iškėlė labai jautrias specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių (emocinių ir elgesio sutrikimų turinčių, socialiai pažeidžiamų šeimų aplinkoje gyvenančių ir kt.) tarpasmeninio bendravimo ir socialinių ryšių problemas, kurias karantinas ir nuotolinis mokymasis labai padidino dėl kontaktinio bendravimo stokos: „Nebėra akių kontakto, prisilietimų, prisiglaudimų“ (GD-16-Spec), „Pradžioje lyg ir nieko – jie pasislėpė už ekranų, bet po to <...> jie atitrūko nuo aplinkos, išėjo iš socialinio gyvenimo“ (GD-4-Spec). Kai kurie mokiniai, gyvenantys socialiai pažeidžiamose šeimose, prarado mokykloje įgytus socialinius įgūdžius ir pradėjo bendrauti asocialiai: „Su vaikais iš socialiai pažeidžiamų šeimų jiems sugrižus į mokyklą mes nesusišnekėjom. Jie bendravo

tame lygyje, bendrabučio lygyje. Vaikams tai buvo baisi duobė“ (GD-2-2Mok). Mokytojų nuomone, mokinius slėgė fizinės erdvės trūkumas, neigiamai veikiantis jų emocijas: „Aukštinis narvelis... Vaikas prie tų pačių aplinkų, su savimi... Tai darė poveikį jų emocijai...“ (GD-4-V).

6 lentelė

Mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – socialinių ryšių praradimas

Mokytojų perspektyva	SOCIALINIŲ RYŠIŲ PRARADIMAS	Mokinių perspektyva
<p>Techninis aspektas Skaitmeninių aplinkų mokymuisi grupelėje trūkumas</p> <p>Ugdymo proceso organizavimo problemos Mokinių bendro nuotolinio mokymosi grupelėse organizavimo gebėjimų stoka</p> <p>Tarpasmeninių santykių problemos Bendravimo ir socialinių ryšių stoka bei problemos</p> <p>Mokykloje įgytų socialinių įgūdžių praradimas dėl socialinės aplinkos šeimose</p> <p>Fizinės ir socialinės aplinkos aspektas Slėgiantis fizinės erdvės trūkumas</p>		<p>Ugdymo proceso organizavimo problemos Sumažėjusios draugų pagalbos ieškojimo galimybės</p> <p>Tarpasmeninių santykių problemos Fizinės izoliacijos jausmas</p> <p>Kontaktinio bendravimo stoka</p> <p>Ryšių su draugais praradimas</p> <p>Bendro laisvalaikio su kitais nebuvimas</p> <p>Nuolatinės patyčios dėl išvaizdos ekrane</p> <p>Nuolatinis vienišumo jausmas</p>

Mokiniai taip pat iškėlė daugybę karantino ir nuotolinio mokymosi sukeltų tarpasmeninių santykių problemų. Jie įvardijo fizinės izoliacijos jausmą, kai ilgą laiką esi vienas namuose ir neturi jokio kontakto su kitu asmeniu: „Nes tėvai buvo išėję į darbą, o sesės darželyje. Net baisu pasidarydavo būti tokioje tyloje“ (6kl). Nors kokio emocinio ryšio mokiniai siekė bendraudami su gyvūnais: „Nes namuose nebūdavo nieko, išskyrus Simbą ir mane“ (6kl), „Mano šuo visada su manimi“ (7kl). Mokiniai sunkiai išgyveno bet kokio kontaktinio bendravimo su žmonėmis stoką: „Nebuvo su kuo kalbėtis“ (6kl). Labiausiai juos slėgė ryšių su draugais praradimas – ribotas nuotolinis bendravimas: „Nes kartais draugė neatrašydavo man“ (6kl), kontaktinio bendravimo stoka: „Nes norėjau bendrauti su draugais tikrame gyvenime“ (6kl), netgi buvusių draugų praradimas: „Neturėjau daug draugų, o ir tie, kuriuos turėjau, su manimi nebendravo“ (7kl). Mokinių socialinius ryšius trikdė bendro laisvalaikio su kitais nebuvimas. Jiems trūko laiko kartu bendraujant, bendrų žaidimų: „Nes trūko to kalbėjimo su draugais ir žaidimo“ (7kl), „Po pamokų nebežinodavau, ką veikt“ (5kl). Kai kurie mokiniai patyrė naują, nuotolinio mokymosi sąlygotą patyčių formą – nuolatinės patyčios dėl išvaizdos ekrane: „Nes kai nori pabendrauti su kitais per nuotolinį mokymąsi, tai niekas nekalba, o su kitais kalba. Nes gaunu daug patyčių apie tai, kad aš atrodo kaip čigonė“ (7kl). Kai kurie mokiniai išgyveno nuolatinį vienišumo jausmą: „Nes aš visą laiką buvau vienišas“ (8kl), „Todėl, kad visi kalba ir sako vieni kitiems „labas“, o man niekas“ (7kl).

Mokiniai taip pat atskleidė, kad prarado vieną iš esminių savireguliacijos komponentų – draugų pagalbos ieškojimo strategiją – ir nesugebėjo į nuotolinę mokymosi aplinką to persikelti. Jų teigimu, mokantis kontaktiniu būdu su draugais galima reflektuoti pamoką, pasitarti, pasiaiškinti užduoties atlikimą, paprašyti pagalbos: „Neturi su kuo pasikalbėti, aptarti praėjusią pamoką“ (K-82M), „Nes nebūdavo su kuo pasitarti darant užduotis“ (K-266M), „Nes nėra kas man padėtų“ (K-174M), „Nes negali, pavyzdžiui, pašnibždom pasikalbėti su draugu“ (K-176M). Mokinių parama vienas kitam yra mokymosi veiksmingumą didinantis aspektas, ir kai jo nelieta, kai kurių mokinių rezultatai prastėja.

Mokytojai aptarė, kas trukdė organizuoti pamokas, kuriose būtų mokinių tarpusavio bendravimą ir sąveikas skatinančių veiklų. Kurti bendravimo situacijas mokytojams trukdė techninės priežastys, kurios riboja mokinių suskirstymo į grupes galimybę: „Gal ne iš karto tos galimybės buvo tokios, kokios dabar yra. Nes kad į grupes suskirstytum, kadangi mes „Google education“ sistemą naudojome, tai ten reikia įskiepio, kuris jau kainuoja“ (GD-20-V). Mokytojams trukdė ir mokinių bendro nuotolinio mokymosi grupelėse organizavimo gebėjimų stoka.

Socialinių ryšių praradimas pablogina mokinio emocinę gerovę, sveikatą, mažina įsitraukimo į mokymosi procesą motyvaciją, atima vienas kitą paremiančio mokymosi galimybę, ieškant ir sulaukiant pagalbos. Mokytojams būtina modeliuoti mokymosi bendradarbiaujant situacijas pamokose, kad mokinių socialiniai ryšiai atsikurtų ir stiprėtų.

Fazė – išsekimas, bejėgiškumas ir visiškas atsitraukimas. Tai yra ribinė mokinio atsitraukimo fenomeno fazė, lydima sunkių emocinių būsenų, visiško mokymosi motyvacijos ir socialinių ryšių praradimo bei visiško iškritimo iš nuotolinio mokymosi proceso. Daug kartų bandydami ir vis patirdami nesėkmę, mokiniai jaučia visišką bejėgiškumą, nemato mokymosi prasmės, nuleidžia rankas: „Tada vaikai sakydavo – kokia prasmė ir kam visa tai daryti“ (GD-8-Psich). Jie dingsta iš mokytojų akiračio, tarsi neegzistuoja, visiškai nereaguoja: „Nuotolinio mokymosi metu jis buvo kaip dingęs, tu galėjai ką nori daryti, ir žinutes siųsdavom, ir laiškėlių, ir prašydavom atsiliepti – sakytum, jis neegzistavo“ (GD-18-9Mok). Ribinę visiško atsitraukimo būseną iliustruoja atvejis: „Vaikas nenori net keltis iš lovos ir tik žiūri į lubas. <...> Tėvo teigimu, jo tikslas – išgulėti iki metų pabaigos. Mes viską bandėme. <...> Bandėme sudaryti jam galimybes jungtis iš kitų patalpų, ne iš namų, iš įdomios aplinkos, kur yra robotų – jis ėjo pusantros dienos, o paskui metė. Pasakė, kad jam nereikia“ [GD-12-Soc]. Šios fazės raiškos aspektai pateikti 7 lentelėje.

Ribinę visiško atsitraukimo būseną, mokyklos specialistų teigimu, paprastai sąlygoja ne viena priežastis, o visas jų kompleksas, be to, priežastys yra įsisenėjusios ir nesprenžiamos, vos joms atsiradus. Nuotolinio mokymosi situacija jas tik pagilina: „Problema, manau, tame, kad sunkumų buvo ne vienas. Buvo mokymosi sunkumai, buvo savireguliacijos sunkumai, buvo emociniai sunkumai, buvo prastos situacijos anksčiau, kai jai atrodydavo, kad kažkas pasišaipys. Dar šeimoje tik vienas suaugęs, kuris turi dirbti“ (GD-8-Psich).

7 lentelė

Mokinio atsitraukimo fenomeno fazė – visiškas atsitraukimas

Mokytojų perspektyva	VISIŠKAS ATSITRAUKIMAS	Mokinių perspektyva
Pasidavimas Bejėgiškumas, mokymosi prasmės praradimas dėl nuolatinį mokymosi nesėkmių		Įgalinančio poveikio stoka Pastangos, viršijančios jėgas Mokymąsi lydinčios neigiamos emocijos
Mokymosi barjerai ir problemos Įsisenėjusios, nesprendžiamos, daugybinės mokymosi problemos		Neįveikiami mokymosi barjerai Jėgas viršijantis mokymosi krūvis
		Savireguliacijos stoka Asmeninės mokymosi prasmės nematymas Mokymosi tikslo praradimas
		Pasidavimas Bejėgiškumas dėl nuolatinį mokymosi nesėkmių
		Sveikatos aspektas Labai didelis skaitmeninis nuovargis Visiškas išsekimas
		Mąstymo gebėjimo praradimas dėl įtampos Nemiga ir mieguistumas dieną

Mokiniai pasidavimo ir savo visiško bejėgiškumo būseną įvardydavo suaugusiųjų etiketėmis kaip tingėjimą: „Nes tingiu mokytis XD XD XD XD XD XD XD XD XD“ (6kl) arba kaip didelio nusivylimo būseną: „Labai mokiausi ir gavau blogus pažymius, ir tiesiog pasidaviau“ (7kl). Kaip savo pasidavimo priežastį nurodydavo sveikatos problemas: labai didelis skaitmeninis nuovargis: „Labai išsenki nuo ekrano“ (8kl), „Nes reikėjo 8 valandas kiekvieną dieną būti prie kompiuterio pamokose“ (8kl), visiškas išsekimas: „Nes nebėra jėgų“ (7kl), mąstymo gebėjimo praradimas dėl įtampos: „Susinervuodavau ir mano smegenys nebeveikdavo“ (6kl), nemiga ir mieguistumas dieną: „Nes naktį negalėdavau užmigti, o namuose aplinka labai atpalaiduoja ir neišeina susikaupti“ (7kl).

Mokymosi sunkumų turintiems mokiniams mokymosi krūvis atrodė kaip neįveikiamas mokymosi barjeras, kai stinga mokytis įgalinančio poveikio. Mokiniai reflektavo apie jėgas viršijantį mokymosi krūvį, kai mokymasis be poilsio tampa nuolatinio procesu: „Nes aš visą laiką mokiausi“ (7kl), kai namų darbų yra du kartus daugiau, nei mokantis kontaktiniu būdu: „Nes užduodavo dvigubai daugiau namų darbų“ (8kl), o užduotys labai sunkios: „Kartais būna tiesiog labai sunkios užduotys“ (7kl). Mokiniai nurodė, kad jų pastangos dažnai viršijo jų jėgas: „Nebeturėdavau jėgų, bet vis tiek mokydavau“ (6kl), nurodė mokymosi procesą lydinčias neigiamas emocijas: „Nes jaučiausi blogai, šlykštus, bjaurus, nevykęs ir t. t.“ (8kl).

Mokinių turimi savireguliacijos gebėjimai šioje fazėje mokiniams nepadedą, nes mokiniai praranda svarbiausią savireguliatyvaus elgesio komponentą – mokymosi tikslą ir asmeninę mokymosi prasmę. Mokiniai konstatavo, kad nustodavo mokytis: „Nes atsi-keldavau ir neturėdavau jėgų, ir nesimokydavau... Bet po tam tikro laiko mama sužinojo“

(7kl), kad jautėsi praradę mokymosi tikslą: „Pavargdavau, nebesimatė tikslo mokytis“ (8kl), įkrisdavo į visišką apatijos būseną: „Nes....todėl, kas buvo... miegojau daug“ (7kl).

Šioje fazėje esantiems mokiniams būtina kompleksinė kelių sričių specialistų ir šeimos pagalba. Be to, mokytojams būtina modeliuoti tokį mokymosi procesą, kuris būtų įtraukiantis, įdomus, leidžiantis pajauti asmeninę mokymosi prasmę, patirti mokymosi sėkmę, kuriantis bendro mokymosi situacijas, padedantis šalinti mokymosi spragas.

Dalyvavimo mokymosi procesuose skatinimas, taikant įtraukaus ugdymo principus

Sutelktų grupių metu mokytojai atskleidė savo praktikas, kurios padėjo išvengti mokymosi sunkumų turinčių mokinių atsitraukimo fenomeno mokantis nuotoliniu būdu.

Sutelktos grupių diskusijos atskleidė mokytojų sprendimus, skatinančius mokinių įtraukimą į mokymąsi (8 lentelė). Mokytojams taikant įtraukaus ugdymo principus ir skatinant savireguliatyvų mokymąsi, pasiekiamas veiksmingas mokinių dalyvavimas įsitraukus į bendras mokymosi veiklas nuotoliniu būdu. Mokytojų manymu, šio rezultato pasiekama, kai modeliuojamas mokinius įtraukiantis mokymosi procesas.

8 lentelė

Mokinius įtraukiančio mokymosi proceso modeliavimas

Dalyvavimą skatinantys veiksniai	Mokytojų sprendimai
Mokinių sudominimas	Mokytojo nusiteikimas susitikimui su mokiniais Mokymosi turinio aktualizavimas mokinių patirties kontekste Informacijos pateikimas skirtingo modalumo pojūčiams ir suvokimui
Išgyvenamos sėkmingos patirtys	Sėkmės akcentavimas Sėkmingos patirties perdavimas per artimuosius Viešas sėkmės išgyvenimas Kolektyvinis sėkmės siekimas

Mokiniams sudominti reikšmingi pirmieji pamokos momentai, kai mokytojas sukuria motyvuojantį santykį su mokiniais, provokuojantį iššūkį, kuris veikia mokinių emocijas, sutelkia dėmesį ir nuteikia tolesnių įvykių lūkesčiumi: „Ir klasėje vykdavo tas „šūvis“ pirmasis, kaip tu juos užkalbini, pažadini“ (GD-21-V/Mok). Pirmosios mokinių emocijos prasidedant pamokai ne visada yra susijusios su pamokos tema, tačiau jos veda į dalykinį darbo santykį mokantis.

Mokytojai pastebi, kad mokinių įsitraukimui į mokymąsi yra reikšminga tai, kaip mokytojas aktualizuoja mokymosi temą mokinio išgyvenamos tikrovės kontekste. „Geografijoje motyvaciją didino aktualijos. Gal todėl, kad mokiniai daug laiko praleidžia „on-line“ ir kai jie išgirsta vieną ar kitą įvykį, pavyzdžiui, Islandijos ugnikalnio išsiveržimai, kai straipsnis

parašo, televizija parodo ir dar mokytojas „damuša“. Tada yra gerai. Nesvarbu, kad apie tai daug kalbama, bet kai dabar vyksta, tai yra gerai“ (GD-2-3Mok). Mokymosi tema, siejama su mokiniais aktualiais ar visuomenėje diskutuojamais įvykiais, reiškiniais ar faktais, susieja mokslą su gyvenimu ir atveria didesnes galimybes visiems mokiniams jungtis į bendrą mokymosi diskusiją, dalijantis jau turima, aktualia patirtimi ir žinojimu. Tokia praktika sudaro sąlygas skirtingo lygmens patirtį turintiems mokiniams surasti galimybę aktyviai dalyvauti bendroje mokymosi veikloje ir visiems jaustis lygiaverčiais partneriais.

Aktyvaus dalyvavimo ugdymo procese prieinamumą visiems mokiniams didina mokytojo pasiūlyti skirtingo modalumo būdai pažinimui ir suvokimui. „Kai būnu pasiruošusi 100 balų, tada jaučiu, kad ir vaikams tos pamokos patinka. Tai reiškia, kad yra ir skaidrės, ir filmukai, ir mano pasakojimas, ir vaikams mažutės užduotytės – kai viskas yra pamokos mokslas“ (GD-8-4Mok). Mokiniai, tą pačią informaciją analizuodami vienu būdu arba keliais būdais, kokie tuo metu jiems yra palankiausi, turi galimybę savo supratimą paremti skirtingo modalumo pojūčiais: matydami (skaidrės), girdėdami (mokytojo pasakojimas), matydami ir girdėdami (video medžiaga), praktiškai pabandydami (užduotėlės). Visapusiškai suprasdami analizuojamą informaciją jie gali jungtis į bendrą mokymosi veiklą ir aktyviai joje dalyvauti.

Išgyvenamos sėkmingos patirtys yra svarbi sąlyga aukštam motyvacijos lygiui pasiekti ir panirti į mokymosi veiklą. Be to, kai sėkmė yra pastebima ir akcentuojama kitų veiklos dalyvių, vyksta poreikio būti pripažįstamam tenkinimas. „Dar patyriau, kad labai didelė reikšmė buvo vaikams pagyrimai net už menkiausius pasiekimus jų darbe – bet už realius pasiekimus“ (GD-8-5mok). Mokiniai, patiriantys mokymosi sunkumų, ne visada gali pasiekti klasės daugumai būdingą rezultatą. Jų padėtį dar labiau apsunkino neapibrėžtos nuotolinio mokymosi sąlygos COVID-19 karantino metu. Vadovaujantis universalaus ugdymo proceso organizavimo principais, mokinių įvairovė pripažįstama kaip natūralus reiškinys ir sėkmė traktuojama asmeninės pažangos pagrindu. Sėkmingų mokymosi žingsnių akcentavimas patvirtina mokiniui veiklos krypties teisingumą, stiprina išgyvenamos sėkmės tikrumą ir gilina įsitraukimą į mokymosi procesą.

Mokinių skatinimas, sudarant sąlygas išgyventi asmeninės sėkmės patirtis kartu su savo šeima („Motyvuodavau pagyrimais ir supratau, kad vienas iš būdų – per tėvus. Rašyti tėvams pagyrimus ir prašyti, kad jie persakytų savo vaikams. <...> Man tas dalykas padėjo juos dar paskatinti“ (GD-18-Spec)), ne tik stiprina mokinio pasitikėjimą savimi, tačiau įtraukia į mokymosi procesą mokinį kartu su jo tėvais, taip sudaromos sąlygos tėvams labiau pasitikėti savo vaiku, suprasti jo mokymosi procesą ir, reikalui esant, kryptingiau jam padėti.

Viešo asmeninio pripažinimo pajauta įtraukia mokymosi procesą į mokinio kasdienio gyvenimo praktikas: „Susikūriau svetainę <...> Facebook svetainėje. Ten sudėti darbai, kaip mes mokėmės, ką darėme. Vaikai, pripratę prie „laikų“ rinkimo, galėjo ten rinkti patiktukus <...> Ir netgi dalis mokinių, kurie nenorėjo, nepasitikėjo savimi, nenorėjo

mokytis, įgijo pasitikėjimo savimi ir pradėjo kurti“ (GD-21-3Mok). Mokymosi procese kryptingai siektas ir pasiektas rezultatas, eksponuojamas bendroje erdvėje kartu su kitais ir viešai pripažįstamas, yra labai stipriai motyvuojantis, pasitikėjimą savimi stiprinantis ir veikti skatinantis veiksnys. Tai vienas iš būdų, padedantis įveikti nuotolinio mokymosi metu COVID-19 pandemijos laikotarpiu išryškėjusį mokinių nepasitikėjimą savimi, kuris skatino trauktis iš mokymosi proceso ir užsisklęsti.

Veiksmingas yra mokytojų skatinamas kolektyvinis sėkmės siekimas: „Kai bent du mokinius labai gerai įvertini, tada ir kiti nori, stengiasi. Jau nebeapakanka kažką tik ant popieriaus atlikti, nors tai būtų labai gerai“ (GD-18-3Mok). Kolektyvinis mokymasis kuria ne tik kolektyvinį žinojimą, bet ir kolektyvinį rezultatų siekimą. Mokiniai, siekdami tapatintis vieni su kitais, išnaudoja visas savo galimybes geriausiam asmeniniam rezultatui pasiekti.

Sutelktos grupių diskusijos atskleidė, kad mokinių įsitraukimo ir dalyvavimo kokybė labai priklausė nuo aktyviu mokinių veikimu grindžiamo ugdymo proceso organizavimo. Mokytojų sprendimai, skatinantys mokinių lyderystę, bendradarbiavimą, kūrybiškumą, savireguliatyvų mokymąsi, padėjo mokiniams įsitraukti į mokymosi procesus ir juose aktyviai dalyvauti nuotoliniu būdu (9 lentelė).

9 lentelė

Aktyviu mokinių veikimu grindžiamo ugdymo proceso organizavimas

Dalyvimą skatinantys veiksniai	Mokytojų sprendimai
Lyderystė mokantis	Mokiniai ugdymo proceso planavimo dalyviai Mokymosi būdo pasirinkimas Mokymosi lygmens pasirinkimas Žinių pademonstravimo būdo pasirinkimas Savikontrolė
Mokymasis bendradarbiaujant	Mokymasis grupėse Įgalinimas grupavimo būdu Asmenybės atsiskleidimas bendradarbiaujant
Kūrybiškas mokymasis	Mokytojo praktikos transformacija Atskleidžiantis kūrybinės veiklos poveikis
Savireguliatyvus mokymasis	Apverstas mokymasis Vieni kitų mokymas Mokytojo dominavimo vengimas

Lyderystė mokantis, paversta natūralia mokymosi rutinos dalimi, įtraukia mokinius ir skatina priiimti atsakomybę už dalyvavimą procesuose, kuriuose jie buvo sprendimų priėmėjais: „Daug daugiau planuojame su vaikais. <...> Daug detaliau reikia aptarti pačią struktūrą, kad būtų aišku ir man, ir vaikams“ (GD-11-4Mok). Mokiniai, dalyvaudami ugdymo organizavimo procesuose, giliau supranta mokymosi struktūras ir ugdosi

savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus. Mokytojo pasitikėjimas visais mokiniais, neišskiriant mokinių, patiriančių mokymosi sunkumų („Pavyko vaiką prakalbinti ir jis tikrai pusmetyje turės keturis. Kad ir kaip tai būtų mažai, bet jam tai didžiulis pasiekimas“ (GD-11-2Mok)), padeda mokiniui jaustis svarbia mokymosi bendruomenės dalimi ir dalyvauti jos veikloje.

Visų mokinių dalyvavimą mokymosi procese stiprina ir savivaldžio mokymosi gebėjimus ugdo sudarytos sąlygos rinktis. Mokymosi būdo ir žinių pademonstravimo būdo pasirinkimas („Kai parengi kelis variantus žinioms pristatyti, tau reikia perskaityti ir sužinoti, o tu pristatysi skirtingu būdu, tokiu koku norėsi, tada ištraukia visi, jie ieško“ (GD-19-V/Mok)) ne tik leidžia mokiniams patiems nuspręsti, koku būdu jie norės pademonstruoti savo žinojimą, tačiau skatina susirasti ir analizuoti žinias, kurios bus aktualios atliekant užduotį bei rengiant savo pristatymą. Tokiu būdu mokytojas įgalina mokinius suaktyvinti savo kognityvinius procesus, kritinį mąstymą, kryptingai valdyti informaciją, kuri yra aktuali mokantis. Mokytojo sudaromos sąlygos mokiniams rinktis užduoties atlikimo lygmenį („Toks užduočių padėliojimas – skatina ištraukimą. Jiems yra įdomu. Kai padaro vieną lengvą, tada eina į sunkesnę“ (GD-19-V/Mok)) ne tik didina mokinių ištraukimą į mokymosi procesą, tačiau ir ugdo savo veiklos monitoringo įgūdžius. Mokiniai, atlikdami užduotis nuo lengvesnės prie sudėtingesnės, vertina mokymosi turinio struktūrą, analizuoja savo galimybes, darydami sprendimus įsivertina galimas rizikas. „Tai labai padeda apsisaugoti nuo nedarymo“ (GD-19-V/Mok), – tvirtina šią praktiką išbandę mokytojai.

Mokymasis bendradarbiaujant yra veiksmingas mokymosi būdas. Kai mokiniai mokosi nuotoliniu būdu, ypač aktualu pasiekti kaip galima didesnę mokinių aktyvumą. Mokymasis tinkamai suorganizuotose grupėse padeda mokiniams ištraukti į veiklą ir išlaikyti sutelktą dėmesį, kartu nagrinėti probleminius klausimus, diskutuoti: „Darbas grupelėse yra efektyvus. Jie tariaisi, dalinasi, mokosi vienas iš kito ir kai sugrįžta parodyti vieni kitiems ir mokytojai, atsiskleidžia toks labai gražus bendradarbiavimas“ (GD-19-V/Mok). Mokymasis kartu padeda formuoti partnerystės ryšius tarp mokinių, tai padeda spręsti aktualią ir didelę įtaką atsitraukimo fenomeno atsiradimui turėjusią patyčių problemą.

Mokytojai mokymąsi grupėse naudojo ir ištraukimui bei savireguliatyviam mokymuisi skatinti: „Kai atsirado galimybė dirbti grupelėmis, juos išskirstyti, leidžiu jiems pasirinkti, kaip jie nori, kad aš juos išskirstyčiau ar kad jie patys susigrupuotų. Ir tada jie jaučiasi labai svarbūs, kad turi pasirinkimo galimybę“ (GD-21-4Mok). Susitarimo reikalaujantis sprendimas skatina apmąstyti bendro susitarimo reikalaujančią problemą, sukuria sąlygas lyderystei grupėje skleisti, ieškoti kompromiso ir jį rasti, jei kai kurių grupės narių nuomonės išsiskiria.

Kūrybiškas mokymasis, kurį taikė mokytojai, skatino ne tik mokinių ištraukimą į mokymosi procesą, bet ir mokytojo praktikos transformacijas, palankias mokinių savireguliatyviam mokymuisi: „Va, čia buvo virsmas, ką turėjau daryti kitaip, kad gauti objektyvų vertinimą. Tada jie galėjo naudotis kokiais nori šaltiniais, gauna giliau pasikapstyti

apie kokį nors laikotarpį ir diagramom, lentelėm, bet kuo jie tada analizuoja. Va čia tas pokytis, kurį aš turėjau savyje rasti, padaryti ir tas užduotis jiems pateikti kitokias. Jau nebegalėjau pateikti senam pavidale“ (GD-11-6Mok). Mokytojas, supratęs skirtumus tarp tradicinio ir universalios ugdymo praktikos modeliavimo, atrado kūrybiškus užduočių ir probleminių klausimų konstravimo būdus, nukreipė mokinius į kūrybišką mokymosi problemos sprendimą, naujų žinių paiešką ir jų taikymą. Kūrybinio mokymosi formas taikę mokytojai siekė demonstruoti mokinių darbus, juos aptarti, išvengdami standartizuoto mokymosi proceso ir išlaisvindami mokinius savitų sprendimų paieškai.

Savireguliatyvus mokymasis, kurį taikė mokytojai, mažino mokytojo dominavimą, skatino pačių mokinių atsakomybės už savo mokymąsi prisiėmimą, veiksmingų savo mokymosi veiklos valdymo būdų atradimą ir taikymą, mokymosi tikslo pasiekimo refleksijas.

Nuotolinio mokymosi sąlygomis kai kurie mokytojai taikė apversto mokymosi metodą, kai mokiniai savarankiškai ieško atsakymų į probleminius klausimus pirmiau, o paskui savo žinojimą gilina kartu su mokytoju ir kitais mokiniais: „Pamoka prasideda nuo vaiko pasiruošimo. Paprastai pamoka prasideda nuo to, kad mokytoja paaiškina, o čia ateina vaikai pasiruošę pagal tam tikrą jiems pateiktą planą. Tada galima juos skirstyti į grupes ir jie parodo, ką yra išmokę“ (GD-19-V/Mok). Toks mokymasis skatina plataus spektro savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų ugdymą.

Vieniems kitų mokymas skatina mokinį prisiimti atsakomybę ne tik už savo, bet ir bendramokslų mokymąsi, be to, skatina gebėjimą pačiam susirasti informaciją, ją apmąstyti, sisteminti, planuojant savo mokymosi laiką, ugdantis veiksmingas užduoties atlikimo strategijas. Mokantis nuotolinėse aplinkose, mokytojas suteikė galimybę mokiniams pasirengti ir mokyti vieniems kitus: „Mokėme vieni kitus. Mes ruošdavome atskirą temą kitiems vaikams. Tai kėlė pasididžiavimą ir atsakomybę. Tai darydavome prižiūrint vieni kitus, pasitardami, papildant vienas kitą“ (GD-21-V/Mok). Kartu su mokytoju ruošdamiesi mokyti kitus, sunkumų patiriantys mokiniai geriau supranta mokymosi ir užduočių atlikimo žingsnius: kur ir kaip ieškoti informacijos, kaip ją pateikti, kaip aiškinti kitam, jų pastangas lydi pozityvios emocijos.

Mokytojo dominavimo vengimas neišvengiamai didina mokinių savireguliatyvaus mokymosi galimybes. Mokytojai, ieškodami sprendimų, kaip įtraukti visus mokinius į mokymąsi, ir siekdami aktyvaus jų dalyvavimo pamokose, mažino savo dominavimą ugdymo procese, palikdami daugiau vietos savireguliatyviai mokinių veikimui: „Mažiau mokytojo monologo, daugiau savarankiškumo, <...> čia ir dabar sprendžiam, čia ir dabar analizuojam“ (GD-21-8Mok).

Mokytojų praktikos, grindžiamos universalios dizaino mokymuisi prieiga, įgalindavo mokinį, padėdavo jam ugdytis savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus, palaikyti tarpasmeninius santykius su bendramoksliais, mažindavo mokiniui kylančius mokymosi barjerus, todėl preventyviai užkirsdavo kelią mokinio atsitraukimo fenomenui formuotis.

Diskusija

Mūsų atliktas tyrimas atskleidė mokymosi sunkumų turinčių mokinių atsitraukimo fenomeną mokantis nuotoliniu būdu kaip naują reiškinį, susiformavusį mokiniams mokantis kritinėmis COVID-19 pandemijos sąlygomis. Fenomeno išreikštumą nusako mokinio įsitraukimo ir dalyvavimo mokymosi procese kokybės sumažėjimas bei dalyvavimo valdymo ribotumas. Šis reiškinys nėra tapatus mokinių iškritimui iš mokyklos, nes formuojasi dėl mokymosi sunkumų turinčių mokinių skaitmeninės atskirties, dėl mokymosi namuose bei nuotoliniu būdu sąlygų, sutrikus kontaktinio švietimo pagalbos teikimo sistemai dėl karantino. Atsitraukimo fenomenas pasižymi paties mokinio valdomu daliniu, epizodišku, pasyviu dalyvavimu (dalinio arba epizodiško nusišalinimo nuo pamokos, nutilimo, nematomumo fazės), dalyvavimo mokymosi procese valdymo sunkumais (pasimetimo fazė), tik „fizinio buvimu“ pamokose dėl mokymosi prasmės praradimo ir didelės emocinės įtampos (demotyvacijos, apatijos fazė), socialine atskirtimi bendrame mokymosi procese (socialinių ryšių praradimo fazė) bei visišku atsitraukimu, iškritimu iš mokymosi proceso (bejėgiškumo ir visiško atsitraukimo fazė). Mokantis nuotoliniu būdu susikuria specifinės sąlygos mokinio atsitraukimui reikštis – mikrofono išjungimas, užsklandos naudojimas, kompiuterinių žaidimų žaidimas vykstant pamokai ir tarsi joje dalyvaujant, nuolatinis savęs matymas ekrane, internetinės patyčios, šeimos aplinkos matomumas ir girdimumas, poreikis šokinėti iš vieno prisijungimo prie kito ir pan. Kiti anksčiau atlikti tyrimai atskleidžia sudėtingą COVID-19 pandemijos situaciją, kuriančią dvigubo nepalankumo sąlygas pažeidžiamų grupių mokiniams dalyvauti mokymosi procese (Skipp, Smith ir Wall, 2021). Būtent šios sąlygos provokuoja atsitraukimo fenomeno atsiradimą. Atliktuose tyrimuose vardijami atskiri sunkumai, su kuriais susidūrė pažeidžiamų grupių mokiniai karantino ir nuotolinio mokymosi sąlygomis: skaitmeninė atskirtis, padidėjusi socialinė izoliacija, laiko valdymo problemos, dienos ritmo nebuvimas, momentinės pedagogo paramos nebuvimas, mokymosi pažangos sulėtėjimas (Queiroz, Simonette ir Spina, 2021; Skipp, Smith ir Wall, 2021), nerimas, baimė dėl ateities, baimė susirgti (Melo ir Simões, 2021). Dalis šių sunkumų yra būdingi atskiroms mūsų atskleisto mokinio atsitraukimo fenomeno fazėms. Kita vertus, užsienio tyrimuose mokinio atsitraukimo fenomenas, kaip holistinis reiškinys, neaprašytas.

Mūsų išskirtam mokinių atsitraukimo fenomenui artimiausias yra Hlioui, Aloui ir Gargouri (2021) tyrimas, atliktas dar iki COVID-19 pandemijos, kuriame analizuojama universiteto studentų, kurie mokosi nuotoliniu būdu, iškritimo iš ugdymo proceso problema, vertinant jų elgesio indikatorius, tokius kaip atkaklumas, autonomiškumas (interpretuojamas kaip savivaldis mokymasis), įsipareigojimas / įsitraukimas, motyvacija, kurie gali prognozuoti jų iškritimo galimybę. Vis dėlto šis tyrimas labiau orientuotas į iškritimo prognozavimo metodų bei rodiklių paiešką nei paties reiškinio analizę. Be to, mūsų aprašytas fenomenas akcentuoja tiek mokinio savybių (pvz., nepasitikėjimas saviimi, demotyvacija ir kt.) bei gebėjimų (pvz., savireguliacijos ir kt.), tiek ir edukacinių bei

emocinių-socialinių sąlygų poveikį mokymosi sunkumų turinčių mokinių atsitraukimui mokantis. Kita vertus, mūsų atliktas tyrimas patvirtina Hlioui, Aloui ir Gargouri (2021) įžvalgą, kad mokinių motyvacijos ir savireguliacijos stoka sietina su besimokančiųjų atsitraukimu iš mokymosi proceso.

Mūsų tyrimo atveju tiek mokytojai, tiek mokiniai kaip vieną iš svarbiausių atsitraukimo fenomeno priežasčių išskiria mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimų silpnumą. Kitų tyrėjų duomenys taip pat akcentuoja, jog mokantis nuotoliniu būdu mokiniams tenka daugiau atsakomybės už savo mokymąsi, nuotoliniam mokymuisi būtini tvirti savarankiško mokymosi gebėjimai (Cho ir Heron, 2015; Lim ir kt., 2020). Tyrimai taip pat rodo, kad mokiniai šių gebėjimų automatiškai neperkelia iš kontaktinio į nuotolinio mokymosi erdvę, mokiniams reikia padėti adaptuoti jų savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus nuotolinei aplinkai (Jon-Chao, Yi-Fang ir Jian-Hong, 2021). Tai sustiprina prielaidą, kad mūsų šalyje mokytojai skiria nedaug dėmesio mokinių savireguliatyvaus mokymosi gebėjimams ugdyti ir staigaus perėjimo į nuotolinį mokymąsi laikotarpiu neturėjo laiko padėti mokiniams.

Kitas svarbus veiksnys, gilinant atsitraukimo fenomeną, yra mokinių socialinių ryšių su bendramoksliais praradimas, kurį ypač akcentavo mokiniai. Kitų autorių tyrimai rodo, kad yra reikšmingas teigiamas ryšys tarp besimokančiųjų gebėjimų mokytis kartu su kitais, bendradarbiaujančio elgesio ir jų akademinų pasiekimų (Lim ir kt., 2020). Nustatyta, kad besimokantieji gali perimti iš bendramokslų veiksmingo mokymosi strategijas (Morocco ir kt., 2001), savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus (Lim ir kt., 2020). Bendradarbiaujantis mokymasis ypač naudingas mokymosi sunkumų patiriantiems mokiniams (Gratton, 2019; Moore ir kt., 2020). Vis dėlto mūsų šalyje nedaug mokytojų naudojo bendrą mokinių mokymąsi nuotolinėje aplinkoje, tai provokavo socialinių ryšių trūkinėjimą.

Mokiniai kaip pagrindinius atsitraukimo fenomeno veiksnius mato neįtraukų, nelankstų, tradicinį ugdymo procesą, o mokytojai tik iš dalies akcentavo ugdymo proceso organizavimo problemas.

Yra nemažai tyrimų, kurie analizuoja veiksmingas nuotolinio ugdymo praktikas, pridami prie išvados, kad mokymosi sunkumų turintiems mokiniams veiksmingiausias yra įtraukus ugdymo procesas, grindžiamas universalaus dizaino mokymuisi principais (Levterova-Gadjalova ir Tsokov, 2021; Louick, Daley ir Robinson, 2019; Kieran ir Anderson, 2019). Mūsų tyrimas atskleidė, kad mokinių atsitraukimo fenomeno įveikai preventyvų poveikį taip pat turi mokinių įgalinantis įtraukus ugdymo procesas, kai tai, ko mokomasi, aktualizuojama, kad mokinys atrastų asmeninę mokymosi prasmę, kai didinamos lyderystės prisiėmimo, kad ir mažuose mokymosi etapuose, galimybės, skatinamas sėkmės patirčių išgyvenimas, mažinamas mokytojo dominavimas, kuriant galimybes mokiniui valdyti, kad ir nedidelius, savo mokymosi etapus ir taip skatinant plėtoti savireguliatyvaus mokymosi gebėjimus. Mūsų tyrimo rezultatai prisideda prie e-įtraukties formų plėtojimo, kurias savo tyrimų pagrindu atskleidė Parmigiani ir kt.

(2020) ir kurios nepraranda aktualumo popandeminiu laikotarpiu. Parmigiani ir kt. (2020) ir mūsų tyrimo rezultatai rodo, kad e-įtraukties veiksmingumas priklauso nuo mokytojų naudojamų nuotolinio mokymo strategijų, skatinančių mokinių aktyvų bendradarbiaujantį įsitraukimą ir dalyvavimą.

Išvados

Mokytojų ir mokinių patirtys leido identifikuoti mokinių atsitraukimo fenomeną mokantis nuotoliniu būdu Covid-19 pandemijos metu karantino sąlygomis, kuris reiškėsi šiomis fazėmis: dalinis arba epizodiškas nusišalinimas nuo pamokos; nutilimas; nematomumas; pasimetimas, demotyvacija, apatija; socialinių ryšių praradimas; išsekimas, bejėgiškumas ir visiškas atsitraukimas.

Remiantis mokytojų ir mokinių patirtimis, mokinių atsitraukimo fenomeno formavimąsi mokantis nuotoliniu būdu COVID-19 sąlygomis skatino šie išoriniai veiksniai: skaitmeninė atskirtis; neįtraukus tradicinis ugdymas, kuris reiškėsi mokinius įgalinančio poveikio stoka, mokinių jėgas viršijančiais mokymosi barjeriais, pastoliavimo nebuvimu, nesėkmės patyrimu; nepalanki šeimos aplinka, tėvų pagalbos stoka; tarpasmeninio bendravimo praradimas, kuris reiškėsi draugų netekimu, socialinės ir net fizinės izoliacijos jausmu, patyčių baime. Atsitraukimo fenomenui formuotis palankūs yra šie vidiniai veiksniai: riboti mokinio savireguliatyvaus mokymosi gebėjimai, veiksmingų užduoties atlikimo strategijų neįvaldymas, dėmesio, laiko, nuotaikų valdymo, aktyvinamosios ir slopinamosios kontrolės stoka; nepasitikėjimas savimi, savęs nepriėmimas, kritiškas vertinimas.

Mokytojų gerosios ugdymo organizavimo patirtys atskleidžia, kad mokinius įtraukiančio, aktyviu mokinių veikimu grindžiamo mokymosi proceso organizavimas, sudarant prielaidas mokiniams išgyventi viešą, kolektyvinę ir asmeninę mokymosi sėkmę; mokymosi turinio aktualizavimas bei pateikimas skirtingo modalumo priemonėmis; galimybių mokinių lyderystei, bendradarbiavimui mokymosi procese sukūrimas; apversto mokymosi strategijų, pažadinančių mokinių savireguliatyvų, kūrybišką mokymąsi, taikymas padeda išvengti mokinių atsitraukimo fenomeno formavimosi mokantis nuotoliniu būdu.

Tyrimą bendrai finansavo EUROPOS Sąjunga pagal sutartį su Lietuvos Mokslo Taryba. Sutarties numeris S-DNR-21-09

Literatūra

- Bārdule, K. (2021). Applying the flipped learning approach in elementary school's online History class. L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C., & Torres (Eds.), *EDULEARN21 Proceedings* (pp.10860–10869). IATED academy.
- Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G., & Barna, D. (2021). Education of disadvantaged students during the Covid-19 Pandemic in Slovakia. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN21 Proceedings* (pp.3162–3166). IATED academy.
- Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. [Qualitative research methodology] / S. Jokužo leidykla-spaustuvė.
- Cheng, X. (2020). Challenges of “school’s out, but class’s on” to school education: Practical exploration of Chinese schools during the COVID-19 pandemic. *Science Insights Education Frontiers*, 5(2), 501–516.
- Cho, M.-H. & Heron, M. L. (2015). Self-regulated learning: The role of motivation, Emotion, and use of learning strategies in students’ learning experiences in a self-paced online mathematics course. *Distance Education*, 36(1), 80–99. <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019963>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in Education*. (8th ed.). Routledge.
- Dişlen Dağgöl, G. (2020). Perceived academic motivation and learner empowerment levels of EFL students in Turkish context. *Participatory Educational Research (PER)*, 7(3), 21–37. <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.33.7.3>
- Doyumgaç, I., Tanhan, A., & Kiyamaz, M. S. (2021). Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 166–190.
- Levterova-Gadjalova, D., & Tsokov, G. (2021). Model of inclusive education for students with SEN in COVID 19 Conditions. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN21 Proceedings. above and below* (pp.11777–11783). IATED academy.
- EASNIE. (2019). [European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2019]. Preventing school failure: Examining the potential of inclusive education policies at system and individual levels. A. Kefallinou (Ed.). Odense. https://www.european-agency.org/sites/default/files/psf_project_synthesis_report_.pdf
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Gratton, R. (2019). Collaboration in students’ learning: the student experience. *NASEN, Support for Learning*, 34(3), 224–276. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12261>
- Han, K. (2021). Students’ well-being: The mediating roles of grit and school connectedness. *Frontiers in Psychology*, 12:787861. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787861>
- Hlioui, F., Aloui, N., & Gargouri, F. (2021). A withdrawal prediction model of at-risk learners based on behavioural indicators. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 16(2), 32–53. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2021030103>

- Jianu, M. R., & Grecea, C. (2021). From face to face to remote learning. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN21 Proceedings* (pp. 3271–3280). IATED academy.
- Jon-Chao, H., Yi-Fang, L., & Jian-Hong, Y. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning Ineffectiveness During the coronavirus lockdown. *Personality & Individual Differences*, 174: 110673. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673>
- Kaminskienė, L., Galkienė, A., Navaitienė, J., Ignatova, N., Kasperiūnienė, J., Rutkienė, A., Monkevičienė, O., Miltenienė, L., & Melienė, R. (2021). The power of the school community in increasing Inclusion. *ICERI2021 Proceedings*, 9865–9873.
- Karasel, N., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of CoVid-19 epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e587. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587>
- Kieran, L. & Anderson, C. (2019). Connecting universal design for learning with culturally responsive Teaching. *Education and Urban Society*, 51(9), 1202–1216. <https://doi.org/10.1177/0013124518785012>
- Korzycka, M., Bojko, M., Radiukiewicz, K., Dzielska, A., Oblacinska, A., & Fijalkovska, A. (2021). Everyday challenges faced by Polish teenagers during the COVID-19 pandemic in the context of selected demographic factors. *Journal of Mother and Child*, 25(3), 191–201.
- Lavonen, J., & Salmela-Aro, K. (2021). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all levels of education in Finland. In F. M. Reimers (Ed.). *Primary and secondary education during Covid-19*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105585>
- Lim, C., Ab Jalil, H., Ma'rof, A., & Saad, W. (2020). Peer learning, self-regulated learning and academic achievement in blended learning courses: A structural equation modelling approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(3), 110–125. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i03.12031>
- Louick, R., Daley, S. G., & Robinson, K. H. (2019). Using an autonomy-oriented learning environment for struggling readers: Variations in teacher sense making and instructional approach. *The Elementary School Journal*, 120(1), 176–196. <https://doi.org/10.1086/704251>
- Magnússon, G. (2020). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 25–39. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603601>
- McFayden, T. C., Breaux, R., Bertollo, J. R., Cummings, K., & Ollendick, T. H. (2021). COVID-19 remote learning experiences of youth with neurodevelopmental disorders in rural Appalachia. *Journal of Rural Mental Health*, 45(2), 72–85. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.1037/rmh0000171>

- Melo, M. N. H., & Simões, F. (2021). *Lockdown impact on adolescent students*. In M. R., Jianuand & C. Grecea (2021). *From face to face to remote learning*. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN21 Proceedings* (pp. 5223–5227). IATED academy,
- Mishra, L. (2016). Focus group discussion in qualitative research. *TechnoLEARN*, 6(1), 1–5. <https://doi.org/10.5958/2249-5223.2016.00001.2>
- Moore, B., Smith, C., Boardman, A., & Ferrell, A. (2020). Using video self-reflection to support collaborative learning for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 53(1), 52–59. <http://dx.doi.org/10.1177/0040059920901860>
- Morocco, C. C., Hindin, A., Mata-Aguilar, C., & Clark-Chiarelli, N. (2001). Building a deep understanding of literature with middle-grade students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 24, 47–58.
- MTAPTPEPVN. (2021). Mokslinių tyrimų atitikties pagrindiniams tyrimų profesionalumo ir etikos principams vertinimo nuostatos. Vytauto Didžiojo universiteto Senato 2021 m. kovo 24 d. nutarimas Nr. SEN-N-17. <https://www.vdu.lt/wp-content/uploads/2021/04/Moksliniu-tyrimu-atitikties-pagrindiniams-tyrimu-profesionalumo-ir-etikos-principams-vertinimo-nuostatos.pdf>
- Nili, A., Tate, M., & Johnstone, D. (2017). A framework and approach for analysis of focus group Data in information systems research. *Communications of the Association for Information Systems*, 40, 1–25. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04001>
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J., & Mukherjee, N. (2017). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 21–33. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Ozer, O., & Akçayoğlu, D. I. (2021). Examining the roles of self-efficacy beliefs, Self-regulated learning and foreign language Anxiety in the academic achievement of tertiary EFL learners. *Participatory Educational Research*, 8(2), 357–372. <http://dx.doi.org/10.17275/per.21.43.8.2>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111–124. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1856714>
- Queiroz, V., Simonette, M., & Spina, E. (2021). Collaborative learning and the challenges in the virtual environment. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *EDULEARN21 Proceedings* (pp.7422–7425). IATED academy,
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring inclusive education across Europe: Some insights from the European Agency Statistics on inclusive Education. In *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85–101. [file:///C:/Users/galki/Downloads/172-Article%20Text-453-1-10-20200108%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/galki/Downloads/172-Article%20Text-453-1-10-20200108%20(3).pdf)
- Reimers, F. M. (2022). *Primary and secondary education during Covid-19. Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_1
- Rupšienė, L. (2007). *Kokybinių tyrimų metodologija* [Qualitative research methodology]. Klaipėdos universitetas.

- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 125–151. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sencibaugh, J. M., & Sencibaugh, A.M. (2016). An analysis of cooperative learning approaches for students with learning disabilities. *Education*, 136(3), 356–364.
- Skipp, A., Smith, S., & Wall, D. (2021). Learning from the COVID crisis for educating children and young people with SEN/disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2), 168–184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12513>
- Sofianidis, A., Meletiou-Mavrotheris, M., Konstantinou, P., Stylianidou, N., & Katzis, K. (2021). Let students talk about emergency remote teaching experience: Secondary students' perceptions on their experience during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 11(6), 268. <https://doi-org.ezproxy.vdu.lt:2443/10.3390/educsci11060268>
- Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P.-J., Kollom, K., Väljataga, T., Loogma, K., & Sirk, M. (2021). *Eriolukorrast tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile. Vahearuanne*. [Experiences of distance learning due to an emergency situation and its impact on the Estonian general education system. Interim report.]. Tallinn University.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: all means all 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721/PDF/373721eng.pdf.multi>
- United Nations. (2020). Policy brief: Education during COVID-19 and beyond, 2020, August. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Žydzūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). *Kokybiniai tyrimai*. Principai ir metodai. [Qualitative Research. Principles and Methods]. Vaga.

Withdrawal Phenomenon and Coping Mechanisms in Students of Forms 5-8 Experiencing Learning Difficulties, in Remote Learning During COVID-19 Pandemic: Experiences of Teachers and Students

Ona Monkevičienė¹, Alvyra Galkienė², Lina Kaminskienė³, Lina Miltenienė⁴, Rita Melienė⁵

¹ Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas, ona.monkeviciene@vdu.lt

² Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas, alvyra.galkiene@vdu.lt

³ Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas, lina.kaminskiene@vdu.lt

⁴ Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas, lina.milteniene@vdu.lt

⁵ Vytautas Magnus University, Education Academy, K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas, rita.meliene@vdu.lt

Summary

The article presents a novel phenomenon, namely, the phenomenon of withdrawal in the students of forms 5 to 8 with learning difficulties when learning remotely under the critical conditions of COVID-19 pandemic. The phenomenon was revealed through focus group discussions with the teachers of forms 5 to 8, educational assistance professionals, and school leaders from 23 schools (n=175), as well as through the material of depersonalized deliberations of the students, provided by the teachers.

The process of quality content analysis of the research material highlighted the phenomenon of student withdrawal when learning remotely, and its following stages: partial or episodic self-removal from the lesson; muting; invisibility; confusion; demotivation; apathy; loss of social connections; exhaustion; helplessness, and complete withdrawal. The following external reasons prompting the emergence of the withdrawal phenomenon in students under the critical conditions of COVID-19 pandemic were identified: digital exclusion, non-inclusive traditional teaching, lack of enabling effect on the students, learning barriers that exceed their abilities, demotivating experiences of failure, unfavourable family environment, social and even physical isolation, and online bullying. The following internal factors favourable were for the development of the phenomenon of withdrawal emerged: limited mood management skills, lack of self-confidence, lack of self-acceptance, critical attitudes. The following ways of overcoming the withdrawal phenomenon were revealed: the organization of a remote learning process that involves the students and is based on the students' active participation.

Keywords: COVID-19, withdrawal phenomenon in learning, overcoming learning difficulties, lower secondary education, inclusive education.

Gauta 2022 01 07 / Received 07 01 2022
Priimta 2022 07 07 / Accepted 07 07 2022