

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS
VIEŠOJO VALDYMO IR VERSLO FAKULTETAS
VIEŠOJO ADMINISTRAVIMO INSTITUTAS

SANDRA SKRIPKIENĖ

**PRADINIO UGDYMO SISTEMOS POVEIKIS MOKINIŲ
MOKYMOSI MOTYVACIJAI: PEDAGOGŲ VERTINIMAS**

Magistro baigiamasis darbas

Vadovas

Doc. dr. Barbara Stankiewicz

VILNIUS

2026

TURINYS

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	4
LENTELIŲ SĄRAŠAS	5
ĮVADAS	7
1. PRADINIO UGDYMO SISTEMOS YPATUMAI EUROPOS ŠALYSE:	
LIETUVOJE IR SUOMIJOJE. TEORINIAI ASPEKTAI.	10
1.1. Pradinio ugdymo struktūriniai ir organizaciniai aspektai.....	10
1.2. Pradinio ugdymo trukmė ir amžius Europos šalyse	14
1.3. Pradinio ugdymo sistemos ypatumai Lietuvoje ir Suomijoje	16
2.MOKINIŲ MOTYVACIJA IR PRADINIAME IR PAGRINDINIAME	
UGDYME.....	31
2.1. Motyvacijos samprata ugdymo kontekste	31
2.2. Mokymosi motyvacijos teorijos ugdymo kontekste	32
2.3. Vidinė ir išorinė motyvacija: raiška ir sąveika ugdymo procese	36
2.4. Mokinių mokymosi motyvacijos teoriniai aspektai	42
3.PRADINIO UGDYMO SISTEMOS POVEIKIS MOKINIŲ MOKYMOSI	
MOTYVACIJAI: PEDAGOGŲ VERTINIMAS. TYRIMAS.....	46
3.1. Tyrimo metodologija.....	46
3.2. Tyrimo rezultatų analizė	50
3.3. 4 klasės mokytojų apklausos rezultatai	50
3.3.1. Respondentų demografiniai ir profesiniai duomenys	50
3.3.2. Ugdymo proceso organizavimo ypatumai.....	53
3.3.3. Mokinių mokymosi motyvacija.....	53
3.3.4. Mokinių savireguliacija ir socialinis-emocinis pasirengimas	56
3.3.5. Vertinimo aplinka ir jos poveikis motyvacijai	57

3.3.6. Pradinio ugdymo trukmės pakankamumo vertinimas	58
3.3.7. Ugdymo sistemos ir pedagoginių veiksnių poveikis mokymosi motyvacijai.....	60
3.4. 5 klasės mokytojų apklausos rezultatai	64
3.4.1. Respondentų demografiniai ir profesiniai duomenys	64
3.4.2. Mokinių adaptacija ir struktūros pokyčiai	67
3.4.3. Vertinimo sistema ir jos poveikis mokiniams	68
3.4.4. Mokymosi krūvis ir emocinė aplinka	68
3.4.5. Mokinių mokymosi motyvacija ir įsitraukimas.....	70
3.4.6. Mokinių savarankiškumas ir mokėjimas mokytis	73
3.4.7. Akademinių pasiekimų pokyčiai.....	74
3.4.8. Pedagoginių ir aplinkos veiksnių poveikis.....	75
3.5. 4 ir 5 klasių mokytojų apklausos rezultatų palyginimas	76
IŠVADOS	79
REKOMENDACIJOS	81
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	82
SANTRAUKA.....	89
SUMMARY	90
PRIEDAI.....	91

PAVEIKSLĖLIŲ SĄRAŠAS

1 pav. Pradinio ugdymo struktūriniai ir organizaciniai aspektai

2 pav. Vidinės ir išorinės motyvacijos bruožai

3 pav. Išorinės motyvacijos veiksniai

4 pav. Kontroliuojama išorinė motyvacija

5 pav. Mokinių mokymosi motyvaciją lemiantys veiksniai

6 pav. Metodologinės darbo dalies loginė schema

LENTELIŲ SĄRAŠAS

- 1 lentelė. Bendrojo lavinimo mokyklų tipai*
- 2 lentelė. Pradinio ugdymo pradžios amžius ir trukmė Europos šalyse*
- 3 lentelė. Ugdymo filosofija ir tikslai*
- 4 lentelė. Ugdymo organizavimas*
- 5 lentelė. Ugdymo turinys ir metodai*
- 6 lentelė. Įtraukusis ugdymas ir bendradarbiavimas*
- 7 lentelė. Rezultatai ir kokybės stebėsena*
- 8 lentelė. Tikslų orientacijos teorija*
- 9 lentelė. 4 klasės mokytojų anketos teiginių pasiskirstymas pagal blokus*
- 10 lentelė. 5 klasės mokytojų anketos teiginių pasiskirstymas pagal blokus*
- 11 lentelė. Respondentų kvalifikacinė kategorija*
- 12 lentelė. Respondentų darbo stažas*
- 13 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal švietimo įstaigos tipą*
- 14 lentelė. Respondentų išsilavinimo laipsnis*
- 15 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal mokinių skaičių klasėje*
- 16 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal dalykinio mokymo elementų taikymą 4 klasėje*
- 17 lentelė. Mokinių mokymosi motyvacijos ypatumai*
- 18 lentelė. Vidinės ir išorinės mokymosi motyvacijos veiksnių tarpusavio ryšiai*
- 19 lentelė. Pedagogų vertinimas apie mokinių savireguliaciją ir socialinę–emocinę pasirengimą pereinant į 5 klasę*
- 20 lentelė. Vertinimo aplinkos poveikio mokinių motyvacijai vertinimas*
- 21 lentelė. Pradinio ugdymo trukmės pakankamumo vertinimas*
- 22 lentelė. Pradinio ugdymo trukmės pakankamumo vertinimas. Procentinis pasiskirstymas.*
- 23 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal mokinių mokymosi motyvacijos lygį.*
- 24 lentelė. Pedagogų vertinimai apie pedagoginių ir aplinkos veiksnių poveikį mokinių mokymosi motyvacijai.*
- 25 lentelė. Mokinių mokymosi motyvaciją lemiantys veiksniai pereinant iš 4 į 5 klasę.*
- 26 lentelė. Respondentų kvalifikacinė kategorija*
- 27 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą*
- 28 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal švietimo įstaigos tipą*
- 29 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal mokinių skaičių klasėje*
- 30 lentelė. Respondentų pareigos/vaidmuo 5-toje klasėje*

- 31 lentelė. Mokinių adaptacija ir struktūriniai pokyčiai 5 klasėje
- 32 lentelė. Vertinimo sistemos ir jos poveikio mokinių mokymuisi vertinimas 5 klasėje
- 33 lentelė. Mokymosi krūvio ir emocinės aplinkos ypatumai 5 klasėje
- 34 lentelė. Mokinių mokymosi motyvacija ir įsitraukimas
- 35 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal mokymosi motyvacijos lygį
- 36 lentelė. Mokinių mokymosi motyvaciją lemiantys veiksniai pereinant iš 4 į 5 klasę.
- 37 lentelė. Mokinių savarankiškumas ir mokėjimas mokytis
- 38 lentelė. Akademinio pasiekimų pokyčiai
- 39 lentelė. Pedagoginiai ir aplinkos veiksniai
- 40 lentelė. 4 ir 5 klasių mokytojų anketų palyginimas.

IVADAS

Temos aktualumas. Susitarime dėl švietimo politikos (2021-2030) yra nurodoma, kad švietimas yra kertinis Lietuvos valstybės prioritetas (Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos 2021-2030). Tikima, kad tai yra šalies pažangos ir žmonių gerovės pamatas. Švietimas yra daugiasluoksnis procesas, susidedantis iš skirtingų pakopų: ikimokyklinio, priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio. Privalomas ugdymas prasideda priešmokyklinio ugdymo pakopoje. Pradinė mokykla sudaro tvirtą pagrindą tolesniam mokymuisi. Vaikai šiame etape ne tik įgyja pagrindines žinias - skaitymą, rašymą, matematikos pagrindus, bet ir formuoja svarbiausius socialinius įgūdžius, kurie jiems leidžia sėkmingai mokytis kitų dalykų. Remiantis Eurydice duomenimis, pradinio ugdymo pakopa yra pati ilgiausia, kuri trunka nuo 4 iki 7 metų. Šios pakopos trukmę ir pradžios amžių nustato valstybės švietimo politika, strateginiai siekiai bei kultūrinis kontekstas. Lietuvoje pradinio ugdymo trukmė - 4 metai, tačiau kitose šalyse, pavyzdžiui, Suomijoje, veikia vienalytė pradinio ir pagrindinio ugdymo sistema. Čia mokiniai ilgiau mokosi vienoje ugdymo pakopoje ir tik vėliau pereina prie dalykinės mokymo sistemos. Tokia ugdymo sistema sudaro nuoseklesnę perėjimą tarp ugdymo pakopų ir gali turėti įtakos mokinių mokymosi patirčiai bei motyvacijai. Suomijos švietimo sistema iš kitų dažnai išsiskiria ir aukštais mokinių pasiekimais, todėl jos ugdymo struktūra dažnai analizuojama tarptautiniuose tyrimuose ir laikoma viena iš sėkmingiausių Europoje. Pateikti PISA (2018) tyrimo rezultatai rodo, kad skaitymo (520 t.) ir matematikos (522 t.) srityse Suomijos moksleivių mokymosi pasiekimai yra gerokai aukštesni nei OECD vidurkis (487 t., 489 t.). Be aukštų akademinių rezultatų Suomijos mokiniai pasižymi ir palankesne mokymosi aplinka ir patirtimi. Nustatyta, kad mokinių pasitenkinimas gyvenimu yra susijęs su įvairiais veiksniais: socioekonominė padėtimi, lytimi, ar mokymosi aplinka, o aukštesnis pasitenkinimo gyvenimu lygis siejamas su aukštesne mokinių mokymosi motyvacija. Remiantis pateiktais PISA (2018) duomenimis, Suomijoje mokiniai yra dažniau patenkinti savo gyvenimu (7,61) ir viršija OECD šalių vidurkį (7,04), o tai gali būti siejama su didesne mokymosi motyvacija, kuri gali turėti įtakos ir mokinių akademiniams rezultatams (PISA, 2018, 156 p.). Tarptautiniuose tyrimuose pabrėžiama, kad ugdymo organizavimo ypatumai, tokie kaip mokymosi aplinka, mokytojo vaidmuo ir ugdymo struktūra, gali būti susiję su mokinių mokymosi pasiekimais ir motyvacija (Švietimas numeris 1, 2025). Lietuvoje vis dažniau diskutuojama apie pradinio ugdymo trukmę ir jos poveikį mokymosi rezultatams bei motyvacijai. Pasak organizacijos „Švietimas numeris vienas“, pradinių klasių mokiniai nėra tinkamai pasiruošę dalykinei sistemai, kuri mūsų šalyje prasideda nuo 5 klasės (Švietimas numeris 1, 2025). Tokio

amžiaus vaikai dažnai išgyvena ankstyvosios paauglystės pokyčius ir jaučia nerimą, kas neretai turi įtakos mokymosi rezultatams ir motyvacijai. Temos aktualumą pabrėžia ir tarptautiniai penkiolikmečių tyrimai, kurie analizuoja mokinių pasiekimus, motyvaciją ir kelia diskusijas švietimo kontekste. Nacionaliniai mokinių pasiekimų patikrinimo duomenys rodo, kad dauguma 4 klasės mokinių lietuvių kalbos (82%) ir matematikos (89 %) srityse pasiekia pagrindinį arba aukštesnį pasiekimų lygį (NŠA, 2025). Todėl galima teigti, kad pradinio ugdymo pakopoje mokinių mokymosi rezultatai yra pakankamai aukšti. Vis dėlto svarbu atkreipti dėmesį, kad vėlesnėse klasėse pastebimas mokinių pasiekimų mažėjimas. Pateiktoje PISA (2022) ataskaitoje, Lietuvos mokinių matematinio raštingumo pasiekimai vidutiniškai siekė 475 t. Nors šis rodiklis yra aukštesnis už EBPO šalių vidurkį, atlikta analizė parodė, kad skirtumas nėra statistiškai reikšmingas (PISA, 2022, 36 p.). Atsižvelgiant į pateiktus duomenis, svarbu analizuoti ne tik ugdymo struktūrą, bet ir tai, kaip ji siejasi su mokinių mokymosi motyvacija, ypač pereinamuoju laikotarpiu tarp ugdymo pakopų. Ši problematika akcentuojama ir mokslinėje literatūroje. A.D. Benner ir S. Graham (2009) teigia, kad pereinant į kitą ugdymo pakopą mokiniams tenka prisitaikyti prie didesnio savarankiškumo, atsakomybės, aukštesnių akademinų lūkesčių, tačiau jų emocinė ir socialinė raida ne visuomet atitinka šiuos reikalavimus (A.D. Benner ir S. Graham, 2009, 356 p.). Tai rodo, kad perėjimas į aukštesnę ugdymo pakopą gali išryškinti neatitikimus tarp mokinių raidos ypatumų ir mokyklos keliamų reikalavimų. Šie neatitikimai gali būti siejami su neigiamais mokinių emocinės savijautos ir mokymosi motyvacijos pokyčiais.

Temos ištirtumas. Ši tema dar mažai tyrinėta. Nors pradinis ugdymas yra esminė švietimo dalis, mokslinėje literatūroje ši pakopa nagrinėjama tik fragmentiškai. Analizuojant mokslinę literatūrą, teisės aktus, daugiausia dėmesio skiriama pradinio ugdymo struktūrai, organizavimui, trukmei, kas tiesiogiai yra susiję su šalies švietimo politika. Tačiau trūksta empiriniais duomenimis pagrįstų tyrimų, analizuojančių pradinio ugdymo trukmės poveikį mokinių mokymosi motyvacijai ir rezultatams bei pasirengimui dalykinei sistemai.

Temos naujumas. Pereinamasis laikotarpis iš 4 klasės į 5 yra svarbus mokinių ugdymosi etapas. Tada keičiasi mokinių mokymosi aplinka, ugdymo organizavimas ir mokymosi reikalavimai. Nepaisant to, šiam laikotarpiui ir jo sąsajoms su mokinių mokymosi motyvacija pedagogų požiūriu skiriama nepakankamai dėmesio. Todėl svarbu išsamiau analizuoti, kaip pradinio ugdymo trukmė įtakoja mokinių mokymosi motyvaciją. Be to, darbe remiamasi ir kitų šalių patirtimi, pasitelkiant Suomijos pavyzdį kaip vieną iš kontekstų. Tačiau pagrindinis dėmesys skiriamas pedagogų požiūriui į ketverių metų pradinio ugdymo trukmės ir perėjimo į 5 klasę sąsajas su mokinių mokymosi motyvacija.

Tyrimo objektas - pradinio ugdymo sistemos poveikis mokinių mokymosi motyvacijai: pedagogų vertinimas

Tyrimo problema. Nors pradinio ugdymo pakopa siekia sudaryti tvirtą pagrindą tolimesniam mokymuisi, pereinant iš pradinio į pagrindinį ugdymą stebimi mokinių mokymosi motyvacijos ir akademinių rezultatų pokyčiai, tačiau nėra aišku, kokie ugdymo proceso ir sistemos veiksniai šiuos pokyčius lemia.

Tyrimo hipotezė. Pereinant iš 4 į 5 klasę, mokinių mokymosi motyvacijos ir akademinių rezultatų pokyčiai yra susiję su pasikeitusia ugdymo organizavimo struktūra ir mokymosi sąlygomis.

Tyrimo tikslas - išanalizuoti Lietuvos pradinio ugdymo sistemos trukmės poveikį mokinių mokymosi motyvacijai atskleidžiant pedagogų patirtį.

Tyrimo uždaviniai:

1. Remiantis moksline literatūra ir teisės aktais išanalizuoti Lietuvos ir Suomijos pradinio ugdymo pakopos sistemas.
2. Nustatyti mokinių mokymosi motyvaciją stiprinančius ir silpninančius veiksnius pradiniam ir pagrindiniam ugdymui.
3. Išanalizuoti pradinio ir pagrindinio ugdymo pakopų pedagogų patirtį, vertinant ketverių metų pradinio ugdymo trukmės poveikį mokinių mokymosi motyvacijai.

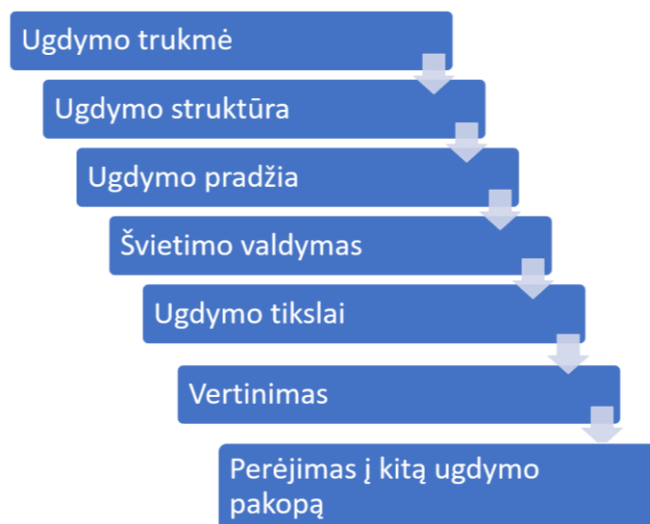
Tyrimo darbo struktūra. Darbą sudaro įvadas, dėstomoji dalis, išvados, rekomendacijos, literatūros šaltinių sąrašas, santrauka, priedai.

Rengiant magistro darbą buvo naudotas dirbtinio intelekto įrankis ChatGPT (OpenAI), kuriuo buvo siekiama pagerinti teksto kalbinę raišką, stilistinę kokybę ir aiškiau išdėstyti autoriaus mintis. Pažymima, kad šaltinių analizė, tyrimo metodologija, tyrimo duomenų analizė, išvados buvo suformuluotos savarankiškai.

1. PRADINIO UGDYMO SISTEMOS YPATUMAI EUROPOS ŠALYSE: LIETUVOJE IR SUOMIJOJE. TEORINIAI ASPEKTAI

1.1. Pradinio ugdymo struktūriniai ir organizaciniai aspektai

Siekiant nuosekliai ir sistemiškai palyginti Lietuvos ir Suomijos pradinio ugdymo sistemas, pirmiausia apibrėžiami kriterijai, kurie pateikiami lentelėje. Jie sudaro pagrindą tolesniam šių sistemų aprašymui.



1 pav. Pradinio ugdymo struktūriniai ir organizaciniai aspektai. Sudaryta darbo autorės.

Pradinis ugdymas Lietuvoje apibrėžiamas kaip pirmoji formaliojo ugdymo pakopa, kuri jungia priešmokyklinį ir pagrindinį ugdymą. Pagal tarptautinę švietimo klasifikaciją pradinis ugdymas yra priskiriamas ISCED (2011) 1 lygmeniui. Pradinio ugdymo programą gali vykdyti įvairių tipų mokyklos - mokyklos-darželiai, pradinės mokyklos, progimnazijos, pagrindinės mokyklos ir gimnazijos. Jos privalo užtikrinti ugdymo kokybę pagal nustatytus standartus. Tačiau svarbu atkreipti dėmesį, jog 2011 metais švietimo srityje įvyko nauja reforma, kurios tikslas buvo įteisinti naują mokyklų tipų sistemą. Šie pokyčiai buvo įgyvendinti siekiant gerinti ugdymo kokybę, efektyviai paskirstyti valstybės lėšas bei padėti mokiniams sklandžiau pereiti į kitą mokymosi pakopą. Toliau lentelėje yra pateikiamas detalus bendrųjų bendrojo ugdymo mokyklų tipų sąrašas, kurios Lietuvoje vykdo pradinio ugdymo programą. Kaip matyti, nuo 2022 metų įvyko tam tikri struktūriniai švietimo tinklo pokyčiai. Kalbant apie darželius-mokyklas bei pradines mokyklas, galima matyti, kad skaičius, nors ir nežymiai, tačiau mažėja. Tai rodo, kad savivaldybės reorganizuoja mažas ugdymosi įstaigas, prijungdamos jas prie progimnazijų, ar gimnazijų. Matomas ir augantis progimnazijų skaičius, kas

leidžia manyti, kad siekiama sklandesnio vaiko perėjimo iš vienos ugdymo pakopos į kitą bei nuolatinio tęstinumo.

1 lentelė. Bendrojo lavinimo mokyklų tipai

Mokyklų paskirčių grupė	2022-2023	2023-2024	2024-2025
Mokykla-darželis	56	56	54
Pradinė mokykla	64	65	60
Progimnazija	171	171	177
Pagrindinė	185	186	180
Gimnazija	371	370	361

Šaltinis: sudaryta remiantis ŠVIS statistiniais duomenimis 2025

Lietuvoje šios pakopos trukmė - ketveri metai, per kuriuos vaikas įgyja pradinį išsilavinimą ir vėliau tęsia mokymąsi pagrindinio ugdymo pakopoje. Toliau reikia paminėti pagrindinius teisės aktus, kurie Lietuvoje reglamentuoja pradinį ugdymą. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija yra atsakinga už teisės aktų vykdymą bei švietimo programų tvirtinimą, įskaitant ir pradinį ugdymą. Kitas svarbus teisės aktas - LR Švietimo įstatymas, kuris reglamentuoja pagrindinius švietimo tikslus, principus, veiklos nuostatas bei sistemos struktūrą. Trečia - pradinio ugdymo programą apibrėžia nacionalinio lygmens ugdymo turinį reglamentuojantis teisės aktas - priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programos. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2011) pradinis ugdymas yra suprantamas, kaip pamatinis vaiko mokymosi etapas, skirtas suteikti dorinės, kultūrinės ir socialinės brandos pradmenis, elementarų raštingumą ir padėti vaikui pasiruošti pereiti į pagrindinio ugdymo pakopą. Šiame dokumente yra aiškiai apibrėžtos bendrosios nuostatos - pagrindiniai principai, tikslas ir rezultatai. Pagrindinis pradinio ugdymo tikslas - „padėti mokiniams formuoti moralines nuostatas, kultūrinę, tautinę ir pilietinę savimonę, įgyti šio amžiaus tarpsnio galimybes atitinkančius raštingumo gebėjimus, socialinius, emocinius ir sveikos gyvensenos įgūdžius.” (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme, 2011, p.2). Reikia suprasti, kad Lietuvoje pradinio ugdymo paskirtis nėra vien tik akademinės žinios. Čia labai svarbus visapusiškas vaiko ugdymas, kur svarbūs socialiniai ir emociniai gebėjimai, kurie jam padeda sėkmingai įsitraukti į mokyklos gyvenimą ir spręsti kasdienes situacijas. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) yra pažymėta, jog „Pradinis išsilavinimas įgyjamas baigus pradinio ugdymo programą ir nacionalinių mokinių pasiekimų patikrinimų metu patikrinus

mokymosi pasiekimus, išskyrus atvejus, kai asmuo švietimo, mokslo ir sporto ministro nustatytais atvejais yra atleidžiamas nuo mokymosi pasiekimų patikrinimo.” (Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, 2011, p.9). Tai reiškia, kad pradinio ugdymo rezultatai yra vertinami standartizuotai, taikant nacionalinius mokinių pasiekimų patikrinimus. Turėtume nepamiršti, kad be nacionalinių testų bendrosiose ugdymo programose yra aiškiai nurodyta, kokias kompetencijas turėtų įgyti 4 klases baigęs mokinys ir ką jis turėtų mokėti. Apibendrinus bendrosiose ugdymo programose (2025) nurodytus pradinio ugdymo rezultatus, galima teigti, kad baigęs pradinę ugdymo pakopą, mokinys turi gebėti:

- įsisavinti pagrindines akademines žinias;
- spręsti iškilusias problemas;
- mokėti kurti ir naudotis skaitmeniniu turiniu;
- valdyti emocijas ir palaikyti pagarbius santykius su suaugusiais bei bendraamžiais;
- dalyvauti pilietinėje veikloje;
- gebėti komunikuoti įvairiose situacijose;
- elgtis atsakingai bei rūpintis savo sveikata bei aplinka;

Vadinasi, galima teigti, kad šios kompetencijos vaikui padės pasirengti kitam mokymosi etapui - pagrindiniam ugdymui. Tačiau kyla klausimas, ar Lietuvoje ketverių metų pradinio ugdymo trukmė yra pakankama, kad vaikai įgytų visas reikiamas žinias, įgūdžius ir būtų pasiruošę dalykinei sistemai.

Suomijoje švietimo kokybė yra aukšta. Čia švietimas yra nemokamas visiems. Tai yra viena iš pagrindinių visų piliečių teisių. Verta paminėti, kad Suomijoje yra dvi oficialios kalbos - suomių ir švedų, todėl valdžios institucijos privalo užtikrinti švietimą abiem kalbomis, įskaitant ir pradinį ugdymą. Šis principas užtikrina, jog abiejų kalbų grupių vaikai galėtų gauti kokybišką ugdymą savo gimtąja kalba. Pagrindiniame Suomijos švietimo įstatyme (1998), siekiama socialinės įtraukties ir lygybės. Norima kad visi vaikai turėtų lygias galimybes mokytis, nepaisant socialinių, ekonominių ar kitų skirtumų. Privalomas ugdymas šalyje vykdomas nuosekliai, pagal 9 metų programą, kuri apima pradinio bei pagrindinio ugdymo pakopas. Remiantis tarptautine ISCED (2011) švietimo klasifikacija, pradinis ugdymas priskiriamas 1 ir 2 lygmenims. 1 ISCED lygmuo reiškia pradinį ugdymą, 2- pagrindinį. Todėl galima aiškiai matyti, kad Suomijoje pradinio ugdymo trukmė yra ilgesnė nei Lietuvoje. Suomijoje pradinis ugdymas yra privalomas. Jis prasideda nuo 7 metų. Daugelis valstybių, tame tarpe ir Suomija, švietimo sistemą reglamentuoja strateginiais dokumentais ir teisės aktais. Juose yra aiškiai pateikta švietimo politika - švietimo sistemos struktūra, tikslai ir

principai, ugdymo turinio rengimo tvarka, mokyklų steigimo bei valdymo organizacija, mokinių ir pedagogų teisės bei pareigos, finansavimo mechanizmai, bei švietimo kokybės užtikrinimo ir atsakomybės paskirstymo tarp institucijų principai. OCED (2024) duomenimis, Suomijoje už teisės aktų rengimą ir vyriausybės programos įgyvendinimą yra atsakinga Švietimo ir kultūros ministerija. Kita labai svarbi institucija švietime - Nacionalinė švietimo agentūra. Ji yra atsakinga už nacionalinių ugdymo programų rengimą ir švietimo kokybės užtikrinimą viso ugdymo pakopose. Toliau mokykla, remdamasi nacionaline ugdymo programa, rengia savo mokymo programą ir ją įgyvendina. Daugelis valstybių, tame tarpe ir Suomija, švietimo sistemą reglamentuoja strateginiais dokumentais ir teisės aktais. Juose yra aiškiai pateikta švietimo politika - švietimo sistemos struktūra, tikslai ir principai, ugdymo turinio rengimo tvarka, mokyklų steigimo bei valdymo organizacija, mokinių ir pedagogų teisės bei pareigos, finansavimo mechanizmai, bei švietimo kokybės užtikrinimo ir atsakomybės paskirstymo tarp institucijų principai. OCED (2024) duomenimis, Suomijoje už teisės aktų rengimą ir vyriausybės programos įgyvendinimą yra atsakinga Švietimo ir kultūros ministerija. Kita labai svarbi institucija švietime - Nacionalinė švietimo agentūra. Ji yra atsakinga už nacionalinių ugdymo programų rengimą ir švietimo kokybės užtikrinimą viso ugdymo pakopose. Toliau mokykla, remdamasi nacionaline ugdymo programa, rengia savo mokymo programą ir ją įgyvendina. Suomijos pradinio ugdymo sistemoje nėra naudojami standartizuoti testai – mokinių pasiekimai vertinami pagal iš anksto nustatytus kriterijus. Nacionalinė suomių švietimo agentūra parengė 6 klasės detalius metinio vertinimo kriterijus ir pasiekimų lygius visose ugdymo srityse. Nuo 2023 m. šie kriterijai buvo atnaujinti, siekiant, kad vertinimas būtų suvienodintas, aiškesnis, labiau apibrėžtas ir tai leistų mokytojams objektyviau įvertinti mokinių pažangą. Atnaujinti pasiekimų aprašai suteikia galimybę ir tėvams suprasti, kaip jų vaikas įgyja įgūdžius ir žinias pagal nacionalinę ugdymo programą. Taigi, yra pagrindo teigti, kad Suomija tikslingai atsisako nacionalinių testų baigiant pradinio ugdymo pakopą. Remiantis nacionaliniais švietimo politikos principais, vertinimas yra grindžiamas nuolatiniu mokinių vertinimu, grįžtamuju ryšiu, kuris yra grindžiamas aiškiai apibrėžtais vertinimo kriterijais. 2025 m. P.Atjonen ir L.Ketonen atliko tyrimų apžvalgą apie nacionalinius testus įvairiose pasaulio šalyse. Buvo apžvelgiama nacionalinių testų nauda. Remiantis gautais rezultatais, tyrėjos nenustatė, kad nacionaliniai testai gerina mokinių mokymosi rezultatus. Priešingai, standartizuoti testai skatina mokinius mokytis tik tai, kas bus egzamine, todėl mokymasis tampa paviršutiniškas. Mokslininkės taip pat pastebėjo, kad nebelieka visapusiško ugdymo, o mokiniai praranda galimybę ugdyti kritinį mąstymą, kuris reikalingas kasdienese problemų sprendimo situacijose.

Taigi, apibendrinant galima teigti, kad Lietuvos ir Suomijos pradinio ugdymo sistemos pasižymi tiek panašumais, tiek skirtumais. Nors abiejų šalių ugdymo sistemos yra grindžiamos panašiais ugdymo tikslais, jų įgyvendinimas skiriasi. Lietuvoje pradinis ugdymas pasižymi trumpesne trukme ir aiškiai strukturuotu perėjimu į dalykinę sistemą, kas gali kelti papildomų iššūkių mokiniams. Tuo tarpu Suomijoje ugdymas organizuojamas nuosekliau, siekiant išlaikyti vientisą ugdymo aplinką ir laikantis lankstesnių vertinimo principų. Akivaizdu, kad tokie skirtumai leidžia manyti, jog ugdymo struktūra ir organizavimas gali būti susiję su mokinių mokymosi motyvacija bei jų adaptacija pereinant į aukštesnę ugdymo pakopą.

1.2. Pradinio ugdymo trukmė ir amžius Europos šalyse

Daugelyje Europos šalių pradinio ugdymo pradžia yra siejama su vaiko amžiumi. Remiantis Eurydice (2014) duomenimis, mokyklą vaikai dažniausiai pradeda lankyti būdami 6 metų, o ugdymo pakopos trukmė svyruoja nuo 4 iki 7 metų. Pateikti duomenys rodo, kad daugelyje Europos valstybių vaikų amžius yra pagrindinis kriterijus pradedant lankyti pradinę mokyklą (Eurydice, 2014). Tai rodo, kad šalys siekia, jog visi vaikai turėtų vienodas galimybes pradėti mokytis ir įgyti pradinį skaitymo, rašymo, skaičiavimo įgūdžius bei socialines kompetencijas. Remiantis Lietuvos Respublikos švietimo įstatymu, pagal pradinio ugdymo programą vaikas pradedamas ugdyti, kai jam tais kalendoriniais metais sueina 7 metai. Pasitaiko atvejų kai vaikas gali būti priimtas į pirmą klasę ir nuo 6 metų, tačiau jis turi būti lankęs priešmokyklinę klasę ir specialistų įvertintas, kaip subrendęs mokyklai. Vis dėlto Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymo straipsnių (Nr.I-1489 2,7,8,9,24,33,36,47,67) pakeitimo projekte yra aiškinama, kad dabartinė sistema yra per mažai lanksti, kai kalbama apie vaiko ugdymo pradžią. Joje remiamasi vieninteliu kriterijumi - vaiko amžiumi, tačiau neatsižvelgiama į vaiko pasirengimą mokyklai. Toliau lentelėje yra pateikiama išsami informacija apie Europos sąjungos šalis, nurodant:

- pradinio ugdymo mokymosi trukmę;
- nuo kelių metų pradedama mokytis pradinio ugdymo;
- PISA (matematinio, gamtamokslinio raštingumo, skaitymo) rezultatus;

2 lentelė. Pradinio ugdymo pradžios amžius ir trukmė Europos šalyse

Eil. Nr.	Valstybės pavadinimas	Mokymosi trukmė	Nuo kelių metų pradedama mokytis?	PISA rezultatai 2022 m. matematinis	PISA rezultatai 2022 m. skaitymo gebėjimai	PISA rezultatai 2022 m. gamtamoks
----------	-----------------------	-----------------	-----------------------------------	-------------------------------------	--	-----------------------------------

				raštingumas		linis raštingumas
1.	Austrija	4 metai	nuo 6 m.			
2.	Belgija	6 metai	nuo 6 m.	4		
3.	Bulgarija	4 metai	nuo 6 m.			
4.	Kroatija	4 metai	nuo 6 m.			
5.	Kipras	6 metai	nuo 6 m.			
6.	Čekija	5 metai	nuo 6 m.			
7.	Danija	7 metai	nuo 6 m.	5	4	
8.	Estija	6 metai	nuo 7 m.	1	2	1
9.	Suomija	6 metai	nuo 7 m.		3	2
10.	Prancūzija	5 metai	nuo 6 m.			
11.	Vokietija	4 metai	nuo 6 m.			
12.	Graikija	6 metai	nuo 6 m.			
13.	Vengrija	4 metai	nuo 6 m.			
14.	Airija	6 metai	nuo 6 m.	3	1	3
15.	Italija	5 metai	nuo 6 m.			
16.	Latvija	6 metai	nuo 7 m.			
17.	Lietuva	4 metai	nuo 7 m.			
18.	Liuksemburgas	6 metai	nuo 6 m.			
19.	Malta	6 metai	nuo 5 m.			
20.	Nyderlandai	6 metai	nuo 6 m.	2		
21.	Lenkija	6 metai	nuo 7 m.		5	5
22.	Portugalija	6 metai	nuo 6 m.			
23.	Slovakija	4 metai	nuo 6 m.			
24.	Slovėnija	6 metai	nuo 6 m.			4

25.	Ispanija	6 metai	nuo 6 m.			
26.	Švedija	6 metai	nuo 7 m.			

Šaltinis: sudaryta darbo autorės pagal Eurydice, 2024, OECD Glance 2019.

Informacija buvo surinkta remiantis pateiktais Eurydice (2024) ir OECD Glance (2019) duomenimis. Gauti rezultatai leidžia palyginti skirtingų Europos šalių pradinio ugdymo struktūros ypatumus. Lentelėje pateikta informacija atskleidžia, kad pradinio ugdymo struktūra yra nevienoda, tačiau tikslas išlieka tas pats - užtikrinti visapusišką mokinių raidą, pagrindinių gebėjimų formavimą ir sėkmingą tolimesnio mokymosi pagrindą. Pradinio ugdymo pakopos trukmė ir pradžios amžius atspindi valstybės požiūrį į vaiko brandą, pasirengimą mokyklai ir ugdymo tęstinumą. Be to, tai parodo šalies švietimo politikos ir ugdymo filosofijos skirtumus. Matyti, kad daugelyje Europos šalių vaikai mokyklą pradeda lankyti būdami 6 metų, tačiau pradinio ugdymo trukmė yra skirtinga. Galima teigti, kad šalyse (Čekija, Prancūzija, Italija), kuriose vaikai mokyklą pradeda lankyti ankstyvajame amžiuje, labai svarbus ankstyvas įsitraukimas į organizuotą mokymosi procesą, ugdant vaiko akademinį įgūdžių ir socialines kompetencijas. Tuo tarpu kitose šalyse (Lietuva, Suomija, Lenkija, Estija), pradinis ugdymas prasideda nuo 7 metų. Galima daryti prielaidą, kad vėlesnė ugdymo pradžia orientuojasi į vaiko socialinę ir emocinę brandą, kas sudaro sąlygas sėkmingam perėjimui į formalų ugdymą. Remiantis mokinių pasiekimų rezultatais (PISA, 2022), lentelėje yra pateiktas šalių reitingas - nuo aukščiausių iki žemiausių rezultatų. Kaip matyti, geriausius rezultatus demonstruojančios šalys yra šios: Estija, Suomija, Airija. Įdomu tai, kad visose šiose šalyse pradinio ugdymo trukmė yra 6 metai. Tai parodo, kad nuoseklus ir pakankamai ilgas pradinio ugdymo etapas gali suteikti tvirtą pagrindą ir leisti mokiniams pasiekti geresnių mokymosi rezultatų aukštesnėse klasėse.

1.3. Pradinio ugdymo sistemos ypatumai Lietuvoje ir Suomijoje

Švietimo sistemos įvairiose šalyse yra labai skirtingos. Lietuvos ir Suomijos pradinio ugdymo sistemos atspindi skirtingas švietimo paradigmas. Lietuvos sistema labiau orientuota į aiškų ugdymo struktūravimą, mokymosi rezultatų stebėseną ir ankstesnį mokinių perėjimą į dalykinę sistemą. Suomijos sistema pasižymi ilgesne vientiso ugdymo trukme, formuojamuoju vertinimu, didesne mokytojų autonomija bei orientacija į mokinio emocinę gerovę ir individualią pažangą. Autorių (R.Želvio, D.Stumbrienės, R.Dukynaitės, A.Jakaitienės) (2021) teigimu, Lietuvos švietimo sistema su ribotais ištekliais sugeba pasiekti vieną iš svarbiausių tikslų - užtikrinti švietimo

prieinamumą. Vis dėlto dalyvavimas tarptautiniuose švietimo tyrimuose leidžia įvertinti, su kokiais iššūkiais susiduria Lietuva. Prasta švietimo kokybė, nepakankami mokinių rezultatai dažnai kelia iššūkius bei skatina švietimo reformas šalyje. Verta atkreipti dėmesį, kad 2022 m. Lietuvoje įvyko švietimo reforma. Buvo atnaujintos bendrosios ugdymo programos, tame tarpe ir pradinio ugdymo, kurių tikslas buvo orientuotis ne į žinias, o į praktinių kompetencijų ugdymą. Švietimo pokyčiai suteikė mokytojams daugiau profesinės autonomijos ir, atsižvelgiant į įsakymą dėl priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo (2022), leido savarankiškai sudaryti 30 % pasirenkamojo turinio. Tuo tarpu Suomija yra laikoma viena iš sėkmingiausių švietimo sistemų, kurios pavyzdžiu nori sekti daugelis kitų Europos šalių. Priešingai nei Lietuvos švietimo sistema, Suomijos ugdymo modelis pasižymi aukštais mokinių rezultatais, socialine lygybe, vaikų gerove bei mokytojų profesijos prestižu. Reikia prisiminti ir tai, kad Suomijos švietimo sistema nebuvo visada tokia sėkminga. Kaip teigia U.Ulas ir E.Ali (2018), šiandieninė sėkmė tai yra daugiau nei 40 metų trunkančios ilgalaikės ir nuoseklios švietimo reformos rezultatas. Šią temą nagrinėjantys tyrėjai atskleidžia ir tai, kad Suomijos švietimo sėkmę įtakoja keletas tarpusavyje susijusių veiksnių: mokytojų švietimas, šalies švietimo politika ir jos kultūra. Atlikti stebėjimai parodė, kad Suomijos švietimo sistema yra orientuota ne į žinių perdavimą, o į raštingumą, kas puikiai atsispindi PISA (2015, 2022) tyrimuose. Pavyzdžiui, 2015 m. pagal rezultatus Suomija skaitymo srityje yra antroje vietoje, o 2022 m.- trečioje vietoje. Kitas svarbus faktorius - mokytojų švietimas. Vėliau bus minima, kad Suomijoje mokytojų profesija yra prestižinė. Pradinių klasių mokytojai privalo turėti magistro laipsnį. Mokydamiesi studentai mokykloje praleidžia 10-15 % viso savo studijų laiko. Tai leidžia manyti, kad jie ne tik gerai išmano savo mokomąjį dalyką, tačiau ateidami į mokyklą jie jau turi ir praktinės patirties.

Lyginamoji pradinio ugdymo modelių analizė atliekama remiantis šiais aspektais: ugdymo filosofija, ugdymo prieinamumas, švietimo tikslai ir prioritetai, trukmė, ugdymo organizavimas ir valdymas, nevalstybinio švietimo reglamentavimas, ugdymo turinys, mokymosi metodai, technologijų panaudojimas, namų darbai, mokyklos kultūra ir mikroklimatas, mokymosi aplinka, mokomieji dalykai, vertinimo sistema, įtraukusis ugdymas, tėvų įsitraukimas ir bendradarbiavimas, švietimo finansavimas, mokytojų kvalifikacija, mokytojų darbo krūvis, stebėsena ir kokybės vertinimas, tarptautiniai tyrimų rezultatai. Gauti rezultatai padės išsiaiškinti kontekstinius veiksnius, kurie lemia skirtingą pradinio ugdymo pakopų organizavimą. Bus taipogi siekiama identifikuoti esminius pradinio ugdymo pakopos organizavimo panašumus bei skirtumus, įvertinti švietimo sistemų veiksmingumą ir gerąsias patirtis.

3 lentelė . Ugdymo filosofija ir tikslai

	Pradinis ugdymas Lietuvoje	Pradinis ugdymas Suomijoje
Ugdymo filosofija	Lietuvoje ugdymas yra grindžiamas šiais principais: humaniškumo, demokratijos, nacionalumo ir atsinaujinimo.	Pagrindiniai Suomijos ugdymo sistemos filosofiniai principai- lygybė, holistinė mokymosi vizija ir pasitikėjimas mokytoju.
Ugdymo prieinamumas	Lietuvoje kiekvienam asmeniui yra sudarytos sąlygos gauti kokybišką ugdymą, kurį užtikrina valstybė.	Visi turi lygias galimybes gauti aukštos kokybės švietimą.
Pradinio ugdymo tikslas	Pradinio ugdymo pakopos tikslas - „ugdyti aktyvų, kūrybingą, elementaraus raštingumo ir socialinių, pažintinių, informacinių veiklos gebėjimų bei bendrųjų vertybių pamatus įgijusį vaiką, pasirengusį mokytis toliau pagal pagrindinio ugdymo programas.” (p.14)	Pradinio ir pagrindinio ugdymo tikslas - suteikti žinių ir gebėjimų, reikalingų kasdieniam gyvenimui bei ugdyti mokinių humanišką ir etinę atsakomybę.

Sudaryta darbo autorės pagal Eurydice, PISA, OECD, TALIS duomenis.

Lentelėje pateikti duomenys rodo, kad Lietuvos ir Suomijos pradinio ugdymo filosofija grindžiama siekiu užtikrinti kokybišką ir visiems prieinamą ugdymą. Vis dėlto šalių ugdymo filosofijos principai skiriasi. Lietuvoje daugiau akcentuojami humaniškumo, demokratijos, nacionalumo ir atsinaujinimo principai, o Suomijoje – lygybė, pasitikėjimas mokytoju ir holistinė mokymosi samprata. Tai atsispindi ne tik ugdymo organizavime, bet ir požiūryje į mokinį bei jo mokymosi procesą. Remiantis Suomijos švietimo dokumentais (2021), holistinė mokymosi vizija ir pasitikėjimas mokytoju sudaro sąlygas lankstesniam ugdymo organizavimui, individualiam dėmesiui mokinių poreikiams bei mažesniai testų naudojimui. Galima daryti prielaidą, kad toks požiūris yra susijęs su didesniu mokinių savarankiškumu, geresne emocine savijauta ir vidine mokymosi motyvacija. Tuo tarpu Lietuvoje didesnis dėmesys skiriamas kryptingam pasirengimui tolimesniam ugdymui ir aiškiau apibrėžtai ugdymo struktūrai. Nepaisant skirtingų ugdymo filosofijos principų, abiejose šalyse pradinio ugdymo tikslas siejamas ne tik su akademinių žinių suteikimu, bet ir socialinių bei pažintinių kompetencijų ugdymu. Vis dėlto Suomijoje, priešingai nei Lietuvoje, mažiau akcentuojamas pasirengimas pagrindiniam ugdymui. Tai leidžia manyti, kad ugdymo procesas suvokiamas kaip nuoseklus vaiko raidos tęsinys, kuriame didžiausias dėmesys skiriamas mokymosi

procesui ir mokinio savijautai. Todėl galima teigti, kad skirtingi ugdymo filosofijos ir tikslų akcentai gali turėti įtakos mokinių adaptacijai bei mokymosi motyvacijai pereinant iš 4 į 5 klasę.

4 lentelė . Ugdymo organizavimas

	Pradinis ugdymas Lietuvoje	Pradinis ugdymas Suomijoje
Ugdymo organizavimas ir valdymas	Lietuvos švietimo sistema yra decentralizuota. Lietuvos Respublikos Seimas ir Vyriausybė numato švietimo politikos prioritetus, ilgalaikius tikslus, kryptis ir finansavimą. Švietimo, mokslo ir sporto ministerija formuoja švietimo politiką, rūpinasi jos įgyvendinimu, rengia įstatymus, ugdymo planus. Nacionalinė švietimo agentūra atsakinga už ugdymo programų atnaujinimą ir mokinių pasiekimų patikrinimą.	Suomijos švietimo sistema yra decentralizuota. Švietimo ir kultūros ministerija yra atsakinga už švietimo teisės aktų rengimą, biudžeto paskirstymą, o nacionalinė švietimo agentūra - už programų rengimą ir jų tvirtinimą.
Švietimo finansavimas	Lietuvoje mokinių ugdymas yra nemokamas valstybinėse ir savivaldybių bendrojo ugdymo mokyklose. Remiantis OECD (2019) duomenimis, 2016 m. bendros metinės išlaidos mokiniui, pradinėse klasėse buvo apie 8000 dolerių. Palyginus su bendru EU23 ir OECD šalių vidurkiu, šis rodiklis yra žemesnis.	Suomijoje pradinis ugdymas yra nemokamas. Valstybė mokyklas aprūpina vadovėliais, mokomosiomis priemonėmis, transportu ir maitinimu. Remiantis OECD (2019) duomenimis, 2016 m. bendros metinės išlaidos mokiniui, pradinėse klasėse buvo 10 000 dolerių. Ir tai nesiskiria nuo bendro EU23 rodiklio.
Nevalstybinio švietimo reglamentavimas	Mokyklos yra skirstomos į valstybines ir nevalstybines (privačias). Valstybinės įstaigos yra finansuojamos valstybės, o privačios mokyklos dalį lėšų gauna iš valstybės (mokinio krepšelis), o kitą iš mokinių tėvų. Remiantis Lietuvos Respublikos Seimo kanceliarijos informacijos ir komunikacijos departamento tyrimų atlikta analitinė apžvalga (2022), Lietuvoje yra 20,9 % privačių pradinių mokyklų	Remiantis Eurydice (2024), privalomojo lygmens ugdymas Suomijoje yra teikiamas nemokamai, todėl, tiek valstybinės, tiek privačios mokyklos yra finansuojamos valstybės. Privačios mokyklos sudaro 3 % visų Suomijos mokyklų.

	ir 71,1 % valstybinių mokyklų.	
Trukmė	Pradinis ugdymas Lietuvoje trunka 4 metus. Mokiniai turi 175 mokslo dienas per metus. Pamokos trukmė - 45 min. Mokslo metai Lietuvoje prasideda rugsėjo 1 d. OECD Glance (2025) pateikti duomenys rodo, kad mokiniams per metus yra skiriamos 676 valandos privalomojo ugdymo. Atostogoms bendrai yra skiriama 17 savaitių.	Suomijoje pradinis ugdymas trunka 6 metus. Per metus vaikai mokosi 190 dienų. Savaitinių pamokų skaičius svyruoja nuo 20-25, priklausomai nuo klasės. Pamokos trukmė 45 minutės. Mokslo metai prasideda rugpjūčio 1 d. Remiantis pateiktais OECD Glance (2025) rezultatais, Suomijoje mokiniams yra skiriama 660 privalomojo ugdymo valandų. Atostogos per visus mokslo metus sudaro 13,6 savaitės
Mokymosi aplinka	Vienoje klasėje turi būti kaip 8 mokiniai, ir ne daugiau kaip 24 . PIRLS (2021) ataskaitoje nurodyta, kad vidutinis klasės dydis Lietuvoje 22 mokiniai klasėje. Pradinių klasių mokiniai Lietuvoje dažniausiai nevaikšto iš klasės į klasę. Dalykų mokytojai ateina pas juos (šokių, užsienio kalbos, muzikos mokytojai)	OECD Glance (2019) duomenimis, Suomijoje vidutinis klasės dydis yra 19,6 mokinių klasėje. 2021 m. PIRLS ataskaitoje nurodyta, kad Suomijos vidurkis yra 21 mokinytis klasėje. Suomijoje 7-8 metų vaikai turi savo klasę, kurioje ir mokosi visų disciplinų. Vėliau 9-12 metų vaikai paprastai turi anglų k., švedų k., fizinio lavinimo ir amatų mokytojus, kur jų pamokos vyksta kitoje klasėje. Pradinėse klasėse mokiniai tarp pamokų turi 15 min. pertraukas.
Mokomieji dalykai	Pradinėse klasėse vaikai mokosi šių dalykų: lietuvių kalbos, matematikos, gamtos mokslų, visuomeninio ugdymo, etikos/tikybos (pasirinktinai), dailės ir technologijų, fizinio ugdymo, muzikos, užsienio kalbos, informatikos.	Pradinių klasių mokomieji dalykai: suomių kalba, švedų kalba, užsienio kalba, matematika, aplinkos apsauga, biologija, geografija, fizika, chemija, sveikatos ugdymas, religinis ugdymas, etika, istorija, socialiniai mokslai,

	Glance (2016) duomenimis, dalykų trukmė procentaliai pasiskirsto taip: lietuvių k. ir literatūra - 32 % matematika - 20 % gamtos mokslai - 4 % užsienio kalba - 6 % kiti privalomojo ugdymo dalykai - 38 %	muzika, vaizduojami menai, rankdarbiai, kūno kultūra, namų ekonomika, karjeros konsultavimas. Glance (2016) duomenimis, dalykų trukmė procentaliai pasiskirsto taip: lietuvių k. ir literatūra - 22 % matematika - 18 % gamtos mokslai - 10 % užsienio kalba - 5 % kiti privalomojo ugdymo dalykai - 30 % privaloma lanksti mokymo programa - 15 %
Mokytojų darbo krūvis	Lietuvoje pedagogų darbo krūvis yra reglamentuotas oficialiuose šalies dokumentuose. Pradinio ugdymo mokytojo etatą sudaro 1512 valandų per metus. Mokytojo darbo laikas per savaitę - 36 val. Mokytojams yra suteikiamos 40 dienų kasmetinės atostogos.	Suomijoje mokytojų darbo krūvis nėra reglamentuojamas. Darbo krūvis ir atlyginimas yra nustatomas kolektyvinėse darbo sutartyse. Mokytojo darbo laikas priklauso nuo mokomųjų dalykų. Tai gali svyruoti nuo 16-24 valandų per savaitę.

Mokytojų kvalifikacija	Pradinio ugdymo pedagogai turi būti įgiję bakalauro laipsnį. PIRLS (2021) pateiktoje ataskaitoje Lietuvoje 27 % mokytojų turi magistro laipsnį, 66 % - bakalauro, o 7 % - aukštąjį neuniversitetinį arba aukštesnįjį. Tarptautinis vidurkis - 30 %.	Pradinio ugdymo mokytojai Suomijoje turi turėti magistro laipsnį ir išlaikyti konkursinį egzaminą. PIRLS (2021) pateiktoje ataskaitoje Suomijoje 94 % mokytojų turi magistro laipsnį, 4 % - bakalauro, 1 % - aukštąjį neuniversitetinį arba aukštesnįjį ir 1 % turi vidurinį išsilavinimą. Pagal TALIS (2018) tyrimus, 58% mokytojų sutinka arba labai sutinka, kad jų profesija yra visuomenės vertinama, nors OECD šalių vidurkis yra 23 %. Pateikti statistiniai duomenys rodo, kad baigus studijas dauguma mokytojų lieka dirbti ir tęsia darbą švietimo srityje ir tik maža dalis, 10-15 % , keičia darbo kryptį.
Mokytojų darbo krūvis	Lietuvoje pedagogų darbo krūvis yra reglamentuotas oficialiuose šalies dokumentuose. Pradinio ugdymo mokytojo etatą sudaro 1512 valandų per metus. Mokytojo darbo laikas per savaitę - 36 val. Mokytojams yra suteikiamos 40 dienų kasmetinės atostogos.	Suomijoje mokytojų darbo krūvis nėra reglamentuojamas. Darbo krūvis ir atlyginimas yra nustatomas kolektyvinėse darbo sutartyse. Mokytojo darbo laikas priklauso nuo mokomųjų dalykų. Tai gali svyruoti nuo 16-24 valandų per savaitę.

Sudaryta darbo autorės pagal Eurydice, PISA, OECD, TALIS duomenis.

Išanalizavus pateiktus duomenis matyti, kad abiejose valstybėse švietimo sistema yra decentralizuota. Tiek Lietuvoje, tiek Suomijoje valstybė numato švietimo prioritetus, teisės aktus ir finansavimo principus, o nacionalinės švietimo agentūros rengia ugdymo planus bei gaires. Mokykloms yra paliekama galimybė ugdymo turinį pritaikyti pagal savo poreikius. Vis dėlto Suomijoje didelis dėmesys skiriamas ilgalaikiai švietimo politikos kryptčiai ir viešam dialogui dėl švietimo ateities. Tai leidžia manyti, kad šalyje siekiama nuoseklaus ir ilgalaikio švietimo sistemos

tobulinimo. Tokie ugdymo organizavimo principai gali turėti reikšmės ne tik ugdymo kokybei, bet ir mokinių savijautai bei adaptacijai pereinant į aukštesnę ugdymo pakopą. Lyginant švietimo finansavimą matyti, kad Lietuvoje ir Suomijoje pradinis ugdymas yra nemokamas, tačiau Suomija vienam mokiniui skiria didesnes finansines investicijas. Tai atsispindi ne tik mokymosi priemonių aprūpinime, bet ir platesniame pagalbos mokiniui užtikrinime. Tuo tarpu Lietuvoje dalimi individualių mokymosi priemonių rūpinasi mokinių tėvai. Todėl galima daryti prielaidą, kad didesnės investicijos į švietimą sudaro palankesnes sąlygas mokinių gerovei ir ugdymosi kokybei. Tiek Lietuvoje, tiek Suomijoje mokyklos yra skirstomos į valstybines ir nevalstybines, tačiau Suomijoje didžioji dalis mokinių mokosi valstybinėse mokyklose. Taigi Suomijoje siekiama užtikrinti kuo didesnę ugdymo lygį nepriklausomai nuo mokinių socialinės ar ekonominės padėties, o Lietuvoje privatus mokyklų sektorius yra labiau išplėtotas ir sparčiai augantis. Suomijoje pradinis ugdymas trunka dvejais metais ilgiau nei Lietuvoje, tačiau mokyklą vaikai abiejose šalyse pradeda lankyti nuo septynerių metų. Nors bendras privalomojo ugdymo valandų skaičius abiejose šalyse skiriasi nedaug, Suomijoje mokymosi krūvis paskirstomas tolygiau, o mokinių atostogos yra trumpesnės. Lietuvoje ugdymo procesas yra intensyvesnis ir labiau koncentruotas. Remiantis pateiktais duomenimis galima manyti, kad trumpesnė pradinio ugdymo trukmė ir ankstyvesnis perėjimas į dalykinę sistemą gali apsunkinti mokinių adaptacijos procesą bei turėti įtakos jų mokymosi motyvacijai pereinant iš 4 į 5 klasę. Skiriasi ne tik ugdymo trukmė, bet ir ugdymo aplinkos organizavimas. Surinkti duomenys rodo, kad Lietuvoje ir Suomijoje klasės dydžio vidurkis yra panašus, tačiau skiriasi mokymosi aplinkos organizavimas. Lietuvoje pradinį klasių mokiniai dažniausiai mokosi toje pačioje klasėje, o Suomijoje vyresni pradinį klasių mokiniai palaipsniui pereina prie mokymosi skirtingose erdvėse. Tai leidžia manyti, kad Suomijoje daugiau dėmesio skiriama mokinių savarankiškumo ir prisitaikymo gebėjimų ugdymui, o Lietuvoje – struktūrai ir emociniam saugumui. Skiriasi ir ugdymo turinio organizavimas. Suomijoje daugiau dėmesio skiriama skirtingoms mokslo sritims bei lankstesniam ugdymo turiniui, o Lietuvoje didesnis dėmesys tenka kalbinių gebėjimų ugdymui. Todėl galima daryti prielaidą, kad Suomijoje mokytojai turi daugiau galimybių individualizuoti ugdymo procesą ir pritaikyti jį prie mokinių poreikių. Tokie ugdymo organizavimo skirtumai gali turėti įtakos mokinių adaptacijai ir mokymosi motyvacijai pereinant į pagrindinį ugdymą. Kitas svarbus aspektas - mokytojų kvalifikacija. Suomijoje mokytojo profesija yra prestižinė, todėl pedagogams keliami aukšti akademiniai reikalavimai. Tuo tarpu Lietuvoje tik nedidelė dalis pedagogų mano, kad jų profesija visuomenėje yra vertinama. Skiriasi ir mokytojų darbo organizavimas. Lietuvoje pedagogų darbo sąlygos yra griežčiau reglamentuotos teisės aktuose, o Suomijoje darbo krūvis nustatomas kolektyvinėse sutartyse pagal dėstomų dalykų skaičių. Tai atspindi skirtingą požiūrį į mokytojo

autonomiją ir ugdymo organizavimą. Galima manyti, kad aukštesnė pedagogų kvalifikacija ir lankstesnės darbo sąlygos sudaro palankesnes sąlygas individualizuotam ugdymui, mokinių gerovei ir mokymosi motyvacijos išlaikymui pereinamuoju laikotarpiu.

5 lentelė . Ugdymo turinys ir metodai

	Pradinis ugdymas Lietuvoje	Pradinis ugdymas Suomijoje
Ugdymo turinys	Pradinėse klasėse mokymo turinys yra įgyvendinamas pagal patvirtintas bendrąsias priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programas. (2024). Pradinio ugdymo programoje 70 % sudaro privalomojo dalyko turinys. 30 % - pasirenkamasis.	Suomijoje pradinis ugdymas vyksta įgyvendinant nacionalinę pagrindinio mokymo programą. Kiekviena savivaldybė ir mokykla savarankiškai rengia savo mokymo programas. Suomijoje 1-2 klasėse pagrindinių dalykų mokinius moko viena mokytoja. Aukštesnėse klasėse mokinius moko skirtingų dalykų mokytojai, dėstantys pagal savo dalykinę kvalifikaciją ir profesinę specializaciją
Mokymosi metodai	Pradinėse klasėse naudojami mokymosi metodai, kurie atitinka vaiko raidos amžiaus ypatumus. Naudojami individualaus ir grupinio darbo metodai.	Ugdymo metodai remiasi keliais pagrindiniais principais: įtraukties ir visapusiško mokymosi. Didelis dėmesys skiriamas tarpdisciplininėms kompetencijoms (mokėjimo mokytis, bendravimas ir saviraiška, kultūrinė kompetencija, kasdienio gyvenimo tvarkymas, įvairiapusis raštingumas darbo gyvenimo, verslumo, tvarios ateities kūrimas). Ugdymo metodai nėra griežtai reglamentuoti, tačiau pabrėžiamas mokinio aktyvus dalyvavimas ugdymo procese, jo savarankiškumas, o mokytojo vaidmuo - planuoti ir kurti sąlygas mokymuisi.

Technologijų panaudojimas	Nuo 2023 m. informatika tapo atskira disciplina pradinėse klasėse. Tai reiškia, kad vaikai nuo pirmos klasės pradeda mokytis informatikos.	Suomijoje informatikos kaip atskiro mokomojo dalyko nėra. IT kompetencija yra viena iš transversalinių kompetencijų, nurodytų nacionalinėje pagrindinio ugdymo programoje.
Namų darbai	Lietuvoje mokinių namų darbų krūvis yra apibrėžtas oficialiuose teisės aktuose. Nuo 2025 m. rekomenduojama, kad vidutinis laikas visų dalykų namų darbams atlikti pradinėse klasėse neviršytų 40 min. per dieną.	Namų darbai nėra reglamentuoti nacionaliniu lygmeniu. Vietos mokyklų mokytojai turi teisę nuspręsti dėl jų tipo ir kiekio. 1-2 klasėse mokiniai per dieną gali užtrukti 10-15 min. 3-6 klasėse 15-20 min. Pabrėžiama ne kiekybė, o kokybė bei mokymosi sąlygos. Per didelis namų darbų krūvis gali varginti mokinius, o tai neigiamai atsiliepia ugdymosi metu.
Vertinimo sistema	Mokinių pasiekimai pažymiais nevertinami. Pradinio ugdymo programose išskirti slenkstinis, patenkinamas, pagrindinis ir aukštesnysis lygiai. Mokinių pažangai ir pasiekimams fiksuoti ir vertinimo informacijai pateikti naudojami komentarai, vertinimo aplankai. Šiuos aplankus, mokytojo padedami, mokosi sudaryti patys mokiniai; taip jie kartu mokosi įsivertinti pasiekimus. Baigus pradinę mokyklą mokiniai dalyvauja nacionaliniame mokinių pasiekimų patikrinime (lietuvių k. ir matematika).	Pradinėse klasėse mokinių vertinimas yra nuolatinis ir įvairus. Yra pabrėžiama vertinimo įvairovė. Nėra nacionalinių testų. Akcentuojamas formuojamasis vertinimas. Mokytojas reguliariai teikia grįžtamąjį ryšį vaikams ir tėvams, kas padeda atpažinti stipriąsias ir tobulintinas sritis. Apibendrinamasis vertinimas atliekamas tam tikru momentu, pavyzdžiui, mokslo metų pabaigoje, siekiant nustatyti, kaip gerai mokinis pasiekė tam tikrus tikslus. Suomijoje labai svarbus dalykas - mokinio portfolio. Mokiniai skatinami dalyvauti savęs ir bendraamžių

		vertinimo procese, reflektuoti ir ugdyti atsakomybę už savo mokymąsi.
--	--	---

Sudaryta darbo autorės pagal Eurydice, PISA, OECD, TALIS duomenis.

Analizuojant pradinio ugdymo modelius matyti, kad Suomijoje ugdymo turinys labiau orientuotas į kompetencijų ugdymą, mokinio gerovę ir mokymąsi visą gyvenimą, o Lietuvoje ugdymo programa detaliau apibrėžta bendrosiose programose. Skiriasi ir vertinimo principai. Suomijoje pradinėse klasėse daugiausia dėmesio skiriama formuojamajam vertinimui, nuolatiniam grįžtamajam ryšiui ir mokinio pažangai, o Lietuvoje taikomas idiografinis vertinimas bei vykdomi nacionaliniai lietuvių kalbos ir matematikos pasiekimų patikrinimai. Atsižvelgiant į šiuos aspektus, galima manyti, kad skirtingi ugdymo turinio organizavimo ir vertinimo principai gali nevienodai veikti mokinių pasitikėjimą savo jėgomis, savarankiškumą bei mokymosi motyvaciją pereinant iš 4 į 5 klasę, kai mokiniai susiduria su pasikeitusia ugdymo sistema ir didesniais akademineis lūkesčiais. Skiriasi ir požiūris į namų darbų organizavimą. Suomijoje namų darbai orientuoti ne tik į žinių įtvirtinimą, bet ir į mokėjimo mokytis bei savarankiškumo ugdymą. Šalyje siekiama kuo efektyviau išnaudoti mokymosi laiką mokykloje, todėl namų darbų kiekis nėra didelis, o mokytojai turi teisę savarankiškai spręsti dėl jų skyrimo. PISA (2022) duomenys rodo, kad Suomija yra viena iš mažiausiai laiko namų darbams skiriančių šalių, o Lietuvoje mokiniai namų darbams skiria daugiau laiko nei OECD vidurkis. Tai leidžia manyti, kad namų darbų apimtis gali turėti reikšmės ne tik mokinių savijautai, bet ir jų mokymosi motyvacijai bei požiūriui į mokymąsi. Technologijų panaudojimas abiejose šalyse taip pat skiriasi. Lietuvoje informatika yra atskiras mokomasis dalykas, todėl skaitmeninių kompetencijų ugdymas vyksta sistemškai ir nuosekliai pagal bendrąsias programas. Tuo tarpu Suomijoje informacinių technologijų kompetencijos integruojamos į transversalines kompetencijas, atspindinčias holistinį požiūrį į ugdymą. Galima daryti prielaidą, kad skirtingas technologijų integravimo pobūdis gali turėti reikšmės mokinių savarankiškumo ugdymui ir jų gebėjimui prisitaikyti prie kintančių mokymosi sąlygų. Tai gali būti svarbu pereinamuoju laikotarpiu iš pradinio į pagrindinį ugdymą, kai mokiniams tampa svarbus gebėjimas savarankiškai organizuoti mokymosi procesą ir prisitaikyti prie besikeičiančios ugdymo aplinkos.

6 lentelė . Įtraukusis ugdymas ir bendradarbiavimas

	Pradinis ugdymas Lietuvoje	Pradinis ugdymas Suomijoje
Įtraukusis ugdymas	Nuo 2024 m. rugsėjo įsigalėjo Švietimo įstatymo pataisa, kad visos ugdymo įstaigos, įskaitant ir pradinės mokyklas, privalo priimti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Lietuvos švietimo, mokslo ir ministerijos (2025) duomenimis, 90 % specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mokosi bendrojo lavinimo mokyklose, o tai sudaro 15 % visų bendrojo ugdymo mokyklų mokinių.	Priešingai nei kitos Europos šalys, Suomija pabrėžia mokinių, kurie turi mokymosi sunkumų, ankstyvosios diagnozės ir intervencijos svarbą.
Tėvų įsitraukimas ir bendradarbiavimas	Bendroji pradinio ugdymo programa numato, kad šeimos ir mokyklos bendradarbiavimas yra viena iš sėkmingo pradinio ugdymo sąlygų. Bendradarbiavimo formos tarp mokinio tėvų ir mokyklos gali būti labai įvairios (individualūs pokalbiai, susirinkimai, renginiai, seminarai ir pnš.)	Suomijoje tėvai yra įtraukiami į ugdymosi procesą, yra tėvų komitetai. Pradinėse klasėse vyksta individualūs susitikimai su tėvais, aptariant progresą bei socialinius-emocinius gebėjimus. Jeigu mokiniui yra sudarytas individualus pagalbos planas, į šį procesą yra įtraukiami ir tėvai, prisidedant prie jo įgyvendinimo. Tėvų dalyvavimas užtikrina nuoseklų bendradarbiavimą, ugdymo tikslų bei priemonių numatymą bei padeda geriau atliepti vaiko poreikius.

Sudaryta darbo autorės pagal Eurydice, PISA, OECD, TALIS duomenis.

Nuo 2024 m. Lietuvoje visos mokyklos privalo priimti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus. Statistiniai duomenys rodo, kad didžioji jų dalis jau mokosi bendrojo ugdymo mokyklose. Tai leidžia manyti, kad Lietuvoje siekiama užtikrinti visiems vaikams vienodas galimybes gauti kokybišką ugdymą. Suomijoje taip pat didelis dėmesys skiriamas įtraukiamam ugdymui, tačiau daugiau akcentuojama ankstyvosios diagnozės ir intervencijos svarba. Todėl galima daryti prielaidą, kad Suomijoje siekiama kuo anksčiau atpažinti mokymosi sunkumus ir suteikti mokiniams reikalingą pagalbą dar pradiniam ugdymo etape. Tokie įtraukiojo ugdymo organizavimo

skirtumai gali turėti reikšmės mokinių adaptacijai pereinamuoju laikotarpiu bei jų mokymosi motyvacijai aukštesnėse klasėse. Siekiant užtikrinti sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, svarbus tampa ne tik pagalbos mokiniui organizavimas mokykloje, bet ir glaudus bendradarbiavimas su šeima. Duomenys rodo, kad abiejose šalyse šeimos ir mokyklos bendradarbiavimas laikomas svarbia ugdymo proceso dalimi, tačiau jo organizavimas skiriasi. Lietuvoje mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas yra reglamentuojamas švietimo dokumentuose ir laikomas viena iš sėkmingo pradinio ugdymo sąlygų. Tyrimai rodo, kad tėvų įsitraukimas yra susijęs su geresniais mokinių akademiniiais pasiekimais, emocine savijauta ir aktyvesniu dalyvavimu ugdymo procese. Tuo tarpu Suomijoje bendradarbiavimas dažniau grindžiamas pasitikėjimo kultūra ir vyksta natūraliai, be formalų reikalavimų. Vadinasi, glaudus mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas gali būti svarbus veiksnys, stiprinantis mokinių emocinį saugumą, įsitraukimą į ugdymosi procesą ir mokymosi motyvaciją pereinant iš pradinio į pagrindinį ugdymą.

7 lentelė . Rezultatai ir kokybės stebėseną

	Pradinis ugdymas Lietuvoje	Pradinis ugdymas Suomijoje
Stebėseną ir kokybės vertinimas	Lietuvoje ugdymo kokybės stebėseną apima išorinį ir vidinį vertinimą. Pagrindinė institucija, kuri atlieka išorinį vertinimą - Nacionalinė švietimo agentūra. Vidinį įsivertinimą atlieka mokyklos.	Suomijoje švietimo kokybę užtikrina vietinės švietimo įstaigos. Pagrindinis Suomijos švietimo vertintojas - Suomijos švietimo vertinimo centras (FINEEC).

Tarptautiniai tyrimų rezultatai	Gamtamoksliniai mokinių pasiekimo rezultatai nėra aukšti, kaip rodo PISA 2015 gauti duomenys. Lietuvos vidurkis - 475 t., o bendras OECD šalių vidurkis - 493 t. Kita ugdymo sritis - skaitymas. Pateikti PISA (2015) duomenys rodo, kad bendras OECD šalių vidurkis yra 493 t., o tuo tarpu Lietuvos vidurkis siekia 472 t. Matematinio raštingumo rezultatai: Lietuva - 478 t., kai bendras OECD šalių vidurkis - 490 t. 2018 m. PISA pateikia tokius duomenis. Matematinis raštingumas. Lietuva- 481 t., kai EBPO šalių vidurkis 489 t. Skaitymo srityje Lietuva (476 t.) yra žemiau bendro EBPO šalių vidurkio, kuris siekia 487 t. Gamtos moksluose Lietuvos mokinių pasiekimai (482 t.) yra žemiau EBPO šalių vidurkio (489 t.). 2022 m. PISA pateikti duomenys rodo, kad Lietuvos matematinio raštingumo rezultatai yra keliais taškais aukštesni nei bendras EBPO šalių vidurkis (475 t.)	Gamtamokslinis raštingumas. Pagal PISA (2022) rezultatus Suomija , Europos šalių kontekste, demonstruoja vienus aukščiausių rezultatų gamtamokslinio raštingumo srityje (511 t.) Matematinio raštingumo rezultatai (PISA, 2018): Suomija - 507 t., kai viršija EBPO šalių vidurkį 489 t. PISA (2018) duomenimis aukštus skaitymo rezultatus demonstruoja Suomija - 520 t. , kai EBPO šalių vidurkis - 487 t. Gamtamokslinėje srityje Suomijos mokinių rezultatai yra aukšti - 522 t., kai EBPO šalių vidurkis yra 489 t. 2022 m. pateiktose PISA ataskaitose, Suomijos mokinių matematinio raštingumo pasiekimai yra aukštesni nei bendras EBPO šalių vidurkis (475 t.)
---------------------------------	---	--

Sudaryta darbo autorės pagal Eurydice, PISA, OECD, TALIS duomenis.

Surinkti duomenys rodo esminius šalių švietimo skirtumus. Lietuvoje ugdymo kokybės vertinimas yra labiau centralizuotas ir grindžiamas išoriniu mokyklų vertinimu bei atskaitomybe, o Suomijoje vertinimas vyksta mokyklų lygmeniu. Tai reiškia, kad valstybė pasitiki mokykla kaip institucija ir suteikia jai atsakomybę stebėti ugdymo procesą bei priimti sprendimus dėl kokybės gerinimo. Taigi, galima manyti, kad skirtingi ugdymo kokybės stebėsenos principai gali lemti nevienodą ugdymo proceso organizavimą ir mokinių įsitraukimą į ugdymosi procesą pereinamuoju laikotarpiu iš pradinio ugdymo į pagrindinį. Didesniu pasitikėjimu grįsta ugdymo sistema gali sudaryti palankesnes sąlygas mokinių savarankiškumui, emociniam saugumui ir vidinės mokymosi motyvacijos stiprinimui. Skirtingi ugdymo kokybės užtikrinimo principai gali būti susiję ne tik su mokinių savijauta ir motyvacija, bet ir su jų mokymosi pasiekimais. Tarptautinių tyrimų rezultatai taip pat atskleidžia skirtumus tarp šalių. Analizuojant PISA tyrimų duomenis matyti, kad Suomijos

mokiniai demonstruoja aukštesnius mokymosi rezultatus ir dažniau viršija OECD šalių vidurkį, o Lietuvos mokinių pasiekimai daugelyje sričių išlieka žemiau bendro OECD vidurkio. Tai leidžia daryti prielaidą, kad ugdymo sistemos ypatumai gali būti susiję ne tik su mokinių pasiekimais, bet ir su jų mokymosi motyvacija.

Atsižvelgiant į tai, kas buvo aptarta šiame skyriuje, galima daryti išvadą, kad nors abiejose šalyse pradinio ugdymo pakopoje siekiama užtikrinti visapusišką vaiko raidą ir ugdymo prieinamumą, tikslų įgyvendinimo struktūra ir švietimo kultūra skiriasi. Lietuvoje pradinio ugdymo pakopa yra trumpesnė ir labiau orientuota į struktūruotą ugdymo turinio įgyvendinimą bei rezultatus. Suomijoje akcentuojamas nuoseklus, ilgesnės trukmės ugdymo procesas, kuriame prioritetą teikiamas formuojamajam ir kriteriniam vertinimui, mokinio savirefleksijai, pažangos stebėsenai bei didesnei mokytojų profesinei autonomijai. Šie struktūriniai skirtumai atspindi skirtingas švietimo sistemų paradigmas. Lietuvos pradinio ugdymo sistema gali būti apibūdinama kaip labiau struktūruota ir orientuota į ugdymo rezultatų stebėseną bei pasirengimą tolimesniam mokymuisi, o Suomijos sistema – kaip holistiniu požiūriu į vaiko ugdymą, pasitikėjimu mokytojų profesionalumu ir individualia mokinio pažanga grindžiamas ugdymo modelis. Suomijoje kokybės užtikrinimo sistema paremta pasitikėjimu mokytojų profesionalumu ir jų gebėjimu savarankiškai organizuoti ugdymo procesą. Tokia sistema sudaro sąlygas tolygesniam mokymosi krūvio paskirstymui, didesniam individualizmui ir mažesniau testavimui. Tai gali tiesiogiai turėti sąsajų su mokinių vidine motyvacija mokytis. Derėtų atsižvelgti į minėtus tarptautinius tyrimų duomenis, rodančius, kad Suomijos mokinių pasiekimai dažniau viršija OECD šalių vidurkį. Tarptautinių tyrimų rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad sisteminiai veiksniai – ilgesnė pradinio ugdymo trukmė, nuoseklus mokymosi proceso organizavimas, didesnės finansinės investicijos ir pasitikėjimu grįsta valdymo kultūra – gali būti siejami su aukštesniais mokinių pasiekimais. Lietuvos švietimo sistemoje išlieka poreikis ieškoti sprendimų, kurie stiprintų ugdymo kokybės nuoseklumą ir rezultatų tvarumą. Todėl, atsižvelgiant į visus minėtus aspektus, galima daryti prielaidą, kad pradinio ugdymo sistemos ypatumai gali turėti reikšmingą poveikį mokinių mokymosi motyvacijai, ypač pereinamuoju laikotarpiu iš 4 į 5 klasę. Šiuo laikotarpiu keičiasi ugdymo organizavimo principai, mokymosi aplinka bei keliama reikalavimai. Todėl svarbu analizuoti, kaip šie sisteminiai skirtumai gali būti susiję su mokinių mokymosi motyvacijos pokyčiais.

2. MOKINIŲ MOTYVACIJA PRADINIAME IR PAGRINDINIAME UGDYME

2.1. Motyvacijos samprata ugdymo kontekste

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme pradinis ugdymas apibrėžiamas kaip esminis vaiko raidos etapas, kurio metu ugdomos jo bendrosios kompetencijos, socialiniai ir emociniai gebėjimai (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2026). Toks visapusiškas ugdymas apima ne tik elementaraus raštingumo formavimą, bet ir gebėjimo mokytis bei aktyviai įsitraukti į ugdymosi procesą. O tai gali glaudžiai sietis su mokymosi motyvacijos formavimusi. Terminas motyvacija yra kilęs iš lotyniško žodžio *movere*, kas reiškia „judėti“. Anot D. Schunk, J. Meece ir P. Pintrich (2014), motyvacijos samprata dažnai yra suprantama kaip reiškinys, kuris skatina žmogų imtis veiklos, palaikyti jo aktyvumą ir padeda jam ją pabaigti. Vis dėlto mokslinėje literatūroje motyvacija yra plačiai nagrinėjama, o sąvokos apibrėžimas vis dar kelia diskusijų. Pereinant prie švietimo konteksto, būtina paminėti tai, kad mokymosi sėkmė yra glaudžiai susijusi su mokinio motyvacija, kuri apima ne tik jo geresnius akademinis pasiekimus, bet ir jo pastangas mokytis, kryptingumą, siekiant tikslų. Todėl svarbu apžvelgti motyvacijos sąvoką ir ugdymo kontekste. Motyvacija nėra vienareikšmė sąvoka, todėl įvairūs autoriai ją nagrinėja skirtingai, remiantis keliomis pagrindinėmis teorijomis. Pasak T.Tormanen, E.Ketonen ir kitų tyrėjų (2025), motyvacija - tai mokinio psichologinė būseną, kuri gali keistis bet kuriuo metu. Ji nėra statiška. Motyvacija gali kisti konkrečiu momentu, įtraukiant tokius veiksnius kaip užduoties pobūdis, mokymosi kontekstas, socialinė sąveika. Tai reiškia, kad motyvacija - kintantis, situacijos veikiamas mokinio psichologinis procesas. Kiti šią temą nagrinėjantys autoriai (X.Kang, [D.Hu](#), [Y.Wu](#), J.Luo) (2025) pabrėžia akademinės motyvacijos svarbą švietimo kontekste. Anot jų, akademinė motyvacija tai yra psichologinių veiksnių visuma, kuri skatina mokinius įsitraukti į mokymosi veiklą. Nagrinėjant bendrąsias ugdymo programas galima pastebėti, kad keliama tikslai mokiniams yra orientuoti ne tik į žinias, gebėjimus, tačiau ir į mokymosi motyvacijos stiprinimą. Anot B.Bitino (2013), motyvacija - tai psichologinių veiksnių visuma, kuri skatina mokinius aktyviai dalyvauti veiklose ir stengtis. Tai yra mokinio noras žinoti, mokytis ir pasitikėti savo jėgomis. Kitos autorės, A. Woolfolk (2016) nuomone, motyvacija yra vidinis procesas, kuris skatina vaiką pradėti veiklą, elgesį nukreipiant tikslinga kryptimi. Šis procesas atsiskleidžia per tokius aspektus kaip: veiklos pasirinkimas, pastangų intensyvumas, atkaklumas, emocinis išgyvenimas, atliekant užduotį. Akivaizdu, kad ne visi autoriai pateikia aiškų motyvacijos apibrėžimą, o siekia tai atskleisti nagrinėdami įvairias motyvacijos teorijas. Paul R. Pintrich (2003), kuris motyvacijos termino formaliai neapibrėžia, kelia tokius klausimus - kas skatina mokinius veikti,

kas juos motyvuoja klasėje ir kaip motyvacija yra susijusi su mokymusi. Tačiau sutinka su tuo, kad tai yra veiksnys, kuris skatina judėti į priekį. Nepaisant skirtingų kontekstų, kaip teigia A. Wigfield (2014), motyvacija apibūdina subjektyvias būsenas, kurios suteikia energijos kryptingai judėti tikslo link. Tarptautiniuose tyrimuose (PISA, TALIS) motyvacijos sąvoka dažnai neturi apibrėžimo, tačiau yra tyrinėjama per tam tikrus rodiklius, tokius kaip mokinių įsitraukimas, pasirengimas mokytis, sąsajos tarp skirtingų disciplinų, naujų dalykų mokymasis. Remiantis PISA (2022) ataskaita, galima teigti, kad motyvacija yra vienas iš svarbiausių veiksnių, skatinančių mokytis visą gyvenimą, todėl yra plačiai tyrinėjama mokslininkų. Atsižvelgiant į skirtingas autorių sampratas, galima išskirti, tiek bendrus, tiek skirtingus motyvacijos aspektus. Nepaisant skirtingų autorių apibrėžimų, jų darbuose kartojasi tie patys motyvacijos raiškos elementai: veiklos pradėjimas, kryptingumas, tikslas, pastangos, įsitraukimas. Dauguma autorių sutinka, kad motyvacija neturi vieno aiškaus apibrėžimo, tačiau kartu jie pažymi, kad tai yra susiję su veiklos pradėjimu ir judėjimu į priekį, tikslo link. Vieni iš jų (Woolfolk, Bitinas) teigia, kad motyvacija yra susijusi su vidiniais psichologiniais procesais, kiti (Tormanen, Ketonen ir kt.) mano, kad tai yra kintantis procesas, veikiamas situacijos. Šie mokslininkų požiūriai dar kartą patvirtina, kad motyvacija yra kompleksinė sąvoka.

2.2. Mokymosi motyvacijos teorijos ugdymo kontekste

Mokslinėje literatūroje autoriai pažymi, kad motyvacija nėra pastovi ir gali kisti atsižvelgiant į vaiko raidos ypatumus. Įdomu ir tai, kad skirtingo amžiaus mokiniai pasižymi skirtingais motyvaciniais veiksniais (H.Sigmundsson, M.Haga, B.Holen Dybendal, 2022). Todėl norint suprasti mokinių mokymosi elgesį neužtenka vien tik motyvacijos apibrėžimo, tačiau būtina apžvelgti teorijas, kurios aiškina mokinių motyvaciją per jų pastangas, atkaklumą, įsitraukimą, mokymosi vengimą ir kitus svarbius aspektus. Taip pat svarbu analizuoti motyvaciją skirtingais amžiaus tarpsniais ir jos sąsajas su mokinių mokymosi procesu.

Savęs determinacijos teorija, motyvaciją ugdymo kontekste apibrėžia kaip mokinio vidinį ir išorinį paskatų procesą, kylantį iš pagrindinių psichologinių poreikių patenkinimo. Edward L.Deci ir Richard M.Ryan teigia, kad mokinių motyvacija priklauso tiesiogiai nuo minėtų poreikių patenkinimo mokykloje. Remiantis šia motyvacijos teorija, yra trys pagrindiniai psichologiniai poreikiai: autonomijos, kompetencijos ir ryšio. Ugdymo kontekste šių poreikių patenkinimas puikiai atspindi mokinių motyvacijos lygį. Šiuolaikiniame ugdyme autonomijos poreikis yra apie tai, kaip vaikas pats renkasi ir kontroliuoja savo mokymąsi. Pasitikėjimas ir savarankiškas sprendimų priėmimas mokinius skatina dar labiau stengtis. Ankstesniuose poskyriuose aptartas Suomijos

ugdymo modelis, kuris parodo, kad didelis dėmesys skiriamas ne tik mokytojų autonomijai, bet ir pačių mokinių aktyviam įsitraukimui į mokymosi procesą. Mokiniai yra skatinami stebėti savo mokymosi procesą, vertinti asmeninę pažangą, kelti refleksinius klausimus, naujus asmeninius tikslus. Tokiu būdu mokiniai tampa aktyvūs, labiau motyvuoti proceso dalyviai, o jų psichologinis autonomijos poreikis yra atliepiamas.

Kitas svarbus psichologinis poreikis - kompetencijos. Šis poreikis kalba apie vaiko tikėjimą savo jėgomis įveikti užduotį ir patirti mokymosi sėkmę. Iš tiesų mokinių mokymosi sėkmė yra ne tik akademinų rezultatų rodiklis, tačiau ir psichologinis veiksnys, lemiantis motyvaciją. Kaip rašo autorius Suileman (2024), akademinė sėkmė yra glaudžiai susijusi su savęs efektyvumu, kitaip tariant, kompetencijos poreikio patenkinimu. Todėl galima teigti, kad patiriame mokymosi sėkmė veikia kaip mechanizmas, palaikantis mokinio motyvaciją. Toliau reikia aptarti kitą poreikį - ryšio. Remiantis savęs determinacijos teorija, ryšio su mokytoju ir bendraamžiais, yra vienas iš svarbiausių psichologinių poreikių mokykloje. Šis poreikis suprantamas kaip vaiko vidinis jausmas, kad jis yra priimamas, reikalingas ir teigiamai vertinamas kitų. Autorė Hattie (2009) motyvaciją apibrėžia kaip reiškini, kuris formuojasi per mokymąsi ir patirtį. Todėl mokytojo ir mokinio ryšys yra itin reikšmingas veiksnys, kuris gali turėti stiprių sąsajų su mokinių mokymosi motyvacija ir įsitraukimu. Atlikta Hattie (2009) tyrimų analizė parodė, kad palaikanti ir pasitikėjimu grįsta mokymosi aplinka skatina mokinius stengtis, o tai sudaro tiesioginį pagrindą motyvacijos augimui.

Tai pažymi ir kiti autoriai, kurie teigia, kad mokinių saugumo jausmas įtakoja jų įsitraukimą į ugdymosi procesą. Ir priešingai, nepakankamas mokytojų dėmesys ir mokinių poreikių neatliepimas gali neigiamai veikti jų įsitraukimą. Todėl būtų galima teigti, kad šie veiksniai yra susiję su mokinių motyvacija (K.Salmela-Aro, X.Tang, K.Upadyaya, 2022, 81 p.). Iš to galima daryti išvadą, kad savęs determinacijos teorija suteikia aiškų pagrindą mokinių motyvacijos supratimui mokykloje. Ji tiksliai įvardina svarbiausius psichologinius vaiko poreikius, kurie turi sąveikauti tarpusavyje. Tik nuoseklus šių poreikių patenkinimas gali sudaryti sąlygas mokinių motyvacijos augimui ir jų įsitraukimui ugdymo procese.

Kita plačiai tyrinėjama motyvacijos teorija - lūkesčių-vertės teorija. Jos šalininkai Eccles ir Wigfield (2002) šią teoriją grindžia keliais svarbiais elementais- mokinių lūkesčiai ir užduoties vertė. Teorija nagrinėja ne tai, ar mokinys geba atlikti užduotį, bet kodėl jis neveikia net ir galėdamas ją atlikti. Įdomu tai, kad mokinio motyvacija, remiantis minėtais autoriais, priklauso nuo jo paties priežasčių veikti arba ne. Tai reiškia, kad mokiniai į veiklą gali būti neįsitraukę dėl to, kad jiems ta veikla atrodo neprasminga, nuobodi, nenaudinga. Kitaip tariant, nemato užduoties vertės. Kitame straipsnyje autorės Q.Wang ir M.Xue (2022) aiškina, kad mokinių lūkesčiai ir vertė yra

glaudžiai susiję su jų įsitraukimu veiklose, aktyviu dalyvavimu pamokose ir akademiniiais pasiekimais. Todėl galima suprasti, kodėl vieni mokiniai yra labiau motyvuoti už kitus. Tampa aišku, kad pagrindinė to priežastis - užduoties vertė, t.y., kiek vertinga ta užduotis atrodo mokiniui. Teorines prielaidas patvirtina ir atlikti tarptautiniais tyrimai. 2019 m. Vokietijoje buvo atliktas tyrimas, kurio imtis buvo vyresniųjų klasių mokiniai. Tyrimas apėmė du mokomuosius dalykus: anglų k. ir matematiką. Gauti Meyer ir kitų autorių (2019) rezultatai parodė, kad lūkesčių-vertės sąveika buvo statistiškai reikšminga. Tai reiškia, kad mokiniai tikėjo savo galimybėmis įveikti užduotį, tiek vertino tai kaip svarbią. Apibendrinus šį tyrimą autorės pabrėžė, kad mokiniai, kurie turi aukštus lūkesčius ir vertės suvokimą, yra labiau motyvuoti. Todėl prieiname prie išvados, kad lūkesčių-vertės teorija, priešingai nei savęs determinacijos teorija, mokinių motyvaciją aiškina iš kognityvinės perspektyvos, o ne per aplinkos kuriamas sąlygas. Galima teigti, kad mokinio įsitraukimas ir motyvacija yra siejami su jų subjektyviu požiūriu į mokymąsi, o tai reiškia, kad tik patys mokiniai, remdamiesi savo lūkesčiais ir vertės suvokimu, priima sprendimą veikti arba ne.

Tikslų orientacija mokinių motyvaciją aiškina kaip procesą, kuris inicijuoja, nukreipia ir palaiko mokinių elgesį mokymosi veiklose. Ši teorija išskiria kelis tarpusavyje glaudžiai susijusius aspektus - tikslai ir interesai. D. H. Schunck, J.H.Meece ir P. R. Pintrich (2014) teigia, teigia, kad motyvacija yra labai kintantis reiškinys, kuris priklauso nuo aplinkos ir socialinių sąveikų (užduoties pobūdžio, mokytojo vertinimo, mokymosi metodų). Reikia pastebėti ir tai, kad šis motyvacijos teorijos modelis nagrinėja, kaip mokinių tikslai ir priežastys, dėl kurių jie imasi užduoties, įtakoja jų mokymąsi ir pasiekimus. Pagal P.R.Pintrich (2000), motyvacija - procesas, kuris siejamas su mokinių pastangomis, atkaklumu, intensyvumu. Tikslų orientacijos teorijoje išskiriamos kelios pagrindinės orientacijos:

8 lentelė. Tikslų orientacijos teorija

Meistriškumo orientacija	• sąsajos su vidine motyvacija; • individuali mokinio pažanga ir savistebėjimas; • mokymosi klaidos - ugdymo proceso dalis;
Tikslų siekimo orientacija	• mokymosi rezultatai; • išorinis gebėjimų įvertinimas; • vengia mokymosi situacijų, kuriose galėtų būti atskleisti jų gebėjimų trūkumai;
Vengimo tikslų orientacija	• pagrindinis tikslas - vengti situacijų, kuriose galėtų būti

	atskleistas neigiamas mokinio gebėjimų vertinimas; • mokinių dėmesys nėra nukreiptas į aukštesnius akademinis rezultatus; • motyvaciniai ir emociniai aspektai (padidėjęs nerimo lygis, neįsitraukimas į veiklas, ribotas mokymosi strategijų taikymas)
--	---

Šaltinis: sudaryta darbo autorės pagal D.H.Schunck, J.H.Meece ir P.R.Pintrich 2014 ; C.S.Dweck 1986.

1)Meistriškumo orientacija. Ši orientacija yra siejama su mokinių siekiu geriau suprasti mokymosi turinį ir tobulinti savo gebėjimus. Akcentuojama individuali vaiko pažanga. Remiantis Schunk ir kt. autorių (2014) nuomone, mokiniai, kurie yra orientuoti į meistriškumo orientaciją, dažniau linkę demonstruoti atkaklumą sunkiose užduotyse, o klaidas traktuoti kaip mokymosi proceso dalį. Ši tikslų orientacija leidžia teoriškai pagrįsti minėtus Suomijos pradinio ugdymo modelio ypatumus, kur dėmesys skiriamas mokymosi procesui, vaiko asmeninei pažangai, savirefleksijai, o ne galutinio rezultato akcentavimui. Galima teigti, kad meistriškumo orientacija yra siejama su vidine mokinių motyvacija, kuri pasireiškia pačių mokinių domėjimusi mokymosi procesu. PISA (2022) vidinę motyvaciją tyrinėja per tam tikrus rodiklius. Remiantis pateiktais duomenimis, apie 50 % OECD (2024) šalių mokinių nurodo, kad jiems patinka mokytis naujų dalykų, o 47 % teigia, kad jiems patinka imtis naujų ir sudėtingų užduočių mokykloje. Šie rodikliai rodo, kad nemaža dalis mokinių pasižymi vidine motyvacija ir mokymosi procesą mato kaip patrauklų ir prasmingą veiklą. Kitoje empirinių tyrimų apžvalgoje A.V.S.Jannini ir kiti autoriai (2024) pastebi, jog didėjantis mokinių nerimas mažina meistriškumo orientaciją. Todėl galima sutikti su tuo, kad meistriškumo orientacija sąveikauja ir su emociniais veiksniais.

2)Tikslų siekimo orientacija. Pasiekimų tikslų orientacija yra siejama su mokinių mokymosi rezultatais ir išorinio vertinimo svarba. C.S.Dweck (1986) pažymi, kad mokinių keliama tikslai lemia ne tik jų elgesį mokymosi situacijose, bet ir kaip jie reaguoja į nesėkmę. Būtina pažymėti ir tai, kad mokiniai, kurie yra orientuoti į tikslus, siekia pademonstruoti savo sugebėjimus bei vengia rodyti savo trūkumus. Todėl labai svarbu suprasti, kad tokie mokiniai yra orientuoti ne į asmeninį augimą, tačiau į išorinį gebėjimų vertinimą

4)Vengimo tikslų. Vengimo tikslų orientacija yra siejama su mokinių tikslu išvengti užduoties, kurioje būtų atskleistas neigiamas gebėjimų vertinimas. Tai reiškia, kad jų tikslas yra orientuotis ne į aukštesnius gebėjimus, bet į galimų neigiamų pasekmių vengimą. Mokslinėje literatūroje autoriai C.S.Dweck (1986), P.R.Pintrich (2000) pastebi, kad mokykloje tokie mokiniai dažnai vengia

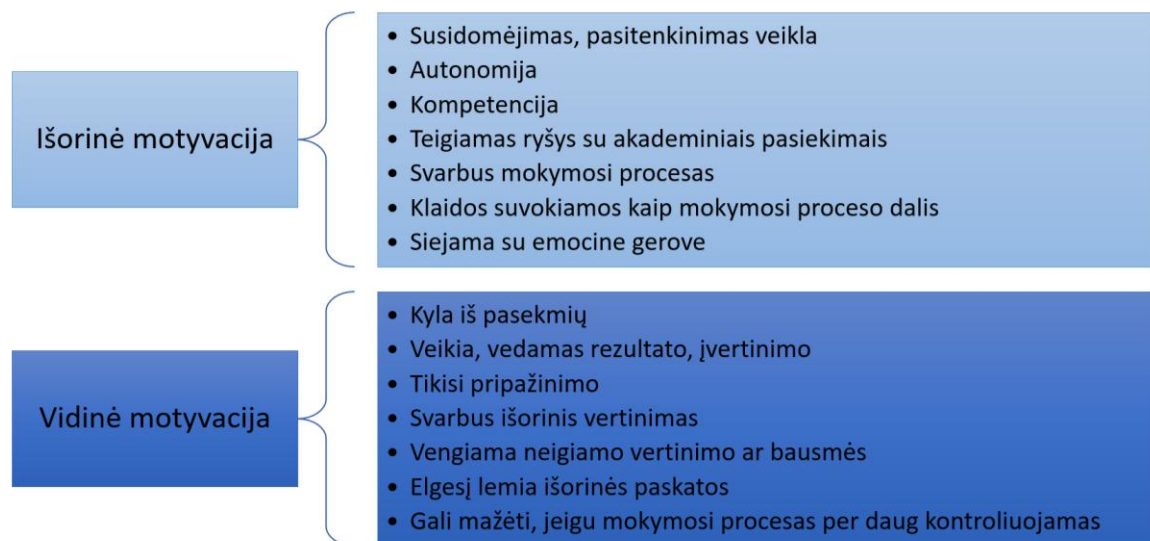
sunkesnių užduočių ar greitai užduotis baigia, kai tik susiduria su sunkumais. Autoriai taip pat analizuodami šią orientaciją sieja su padidėjusiu nerimu, mažesniu įsitraukimu į veiklas ar ribotą mokymosi strategijų taikymą. P.R.Pintrich (2014) pabrėžia dar vieną svarbų dalyką - vertinimą. Pradiniame ugdyme vertinimas vaidina visai kitokį vaidmenį nei vyresnėse klasėse. Tai laikotarpis, kada be galo svarbi motyvacija ir jos formavimasis. Šiame etape vaikai dar tik pradeda suprasti vertinimo sistemą ir jo reikšmę bei gana jautrūs mokytojų vertinimui. P. R. Pintrich (2014) teigimu, tokie mokiniai, kurie yra orientuoti į vengimo tikslų orientaciją, dažnesniu atveju yra jautresni vertinimui. Lietuvos bendrosiose ugdymo programose yra akcentuojama asmeninė vaiko pažanga, individualūs pasiekimai, tačiau tuo pačiu taikomi ir standartizuoti testai nacionaliniu lygmenimi. Todėl galima daryti prielaidą, kad vertinimas nėra paties vaiko problema, o tik jo reakciją į vertinimo struktūrą, kurioje vaikas vienu metu skatinamas siekti asmeninės pažangos, tačiau tuo pačiu jis susiduria su išoriniais mechanizmais. [J.Yu](#), P.Kreijkes ir K.Salmela-Aro (2023) analizuodami vengimo teoriją išskiria du svarbius dalykus: yra vaikai, kurie vengia pasirodyti nekompetentingi ir yra vaikai, kurie siekia įdėti mažiau pastangų. Analizė taip pat iš esmės parodo, kad tikslų vengimo teorija koreliuoja su tam tikrais dalykais. Pavyzdžiui, tyrėjai nurodo, kad vengdami patirti nesėkmę, mokiniai ne tik turi žemesnius akademinius rezultatus, bet ir dažnai yra emociškai perdegę, tai yra jaučiasi nepakankami ir yra nepatenkinti savo darbu.

2.3. Vidinė ir išorinė motyvacija: raiška ir sąveika ugdymo procese

Schunk ir kt. (2014) teigia, kad motyvacija nėra vienalytis ir nekintantis reiškiny. Autoriai pastebi, jog tai apima skirtingas paskatų formas, kurios daro tiesioginę įtaką tam, kaip mokiny pasirenka veiklą, ar kiek pastangų tam skiria. Įprastai yra išskiriamos dvi motyvacijų rūšys: vidinė ir išorinė. Dauguma autorių tyrinėdami šias dvi motyvacijos rūšis remiasi savęs determinacijos teorija, kuri ne tik išskiria skirtumus, bet ir aiškina, kaip šis mechanizmas veikia. Atlikti Cerasoli, Nicklin ir Ford (2014) atlikti tyrimai parodė, kad ugdymo aplinkoje šios dvi motyvacijos rūšys gali veikti kartu ir skirtingais būdais prisidėti prie mokinių mokymosi motyvacijos bei aukštesnių akademinių pasiekimų. Ypač svarbu atkreipti dėmesį, kad mokinių motyvacija formuojasi pradiniame ugdyme. Būtent šiame etape formuojasi vaikų santykis su mokymusi, vertinimu ir asmeninės pažangos suvokimu. Šioje ugdymo pakopoje vaikai pradeda suvokti, dėl kokių priežasčių jie mokosi ir su kuo tai siejasi - vidine motyvacija ar išoriniais reikalavimais. Reikia suprasti ir tai, kad pradinėse klasėse mokiniai palaipsniui susipažįsta su vertinimo principais ir ima suprasti jo reikšmę savo pasiekimams bei pažangai. Tokiu būdu pradeda formotis vaiko motyvacinės nuostatos. Mokiniai

pradedą formuoti supratimą apie tai: ką reiškia stengtis; klęsti; kas yra mokymosi sėkmė ir nesėkmė; ką reiškia siekti rezultatų. Šios ankstyvos patirtys gali turėti ilgalaikę poveikį tolimesniems jų motyvacijos procesams. Vadinasi mokiniai pamažu savo pastangas ima sieti su pasiektais rezultatais ir kurti priežastinius ryšius tarp veiklos ir vertinimo. Vėlesnėse klasėse, didėjant mokinių mokymosi krūviui, išoriniai paskatinimai tampa kur kas aiškesni, atsiranda formalusis vertinimas. Todėl šiame etape atsiranda poreikis išlaikyti vidinę mokinių motyvaciją mokytis.

Toliau reikia aptarti, kas yra išorinė ir vidinė motyvacija. Analizuojant mokymosi motyvaciją ugdymo procese, svarbu aiškiai atskirti vidinę ir išorinę motyvaciją, tačiau kartu suvokti, kad jos gali tarpusavyje sąveikauti. Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., ir Ford, M. T. (2014) pažymi, kad vidinė motyvacija ir išorinės paskatos gali tarpusavyje sąveikauti ir daryti įtaką mokymosi rezultatams. Todėl prieš išsamiau aptariant motyvacijos raišką ugdymo kontekste, tikslinga palyginti pagrindinius vidinės ir išorinės motyvacijos bruožus. Tai leis lengviau įvertinti, kaip skirtingo pobūdžio paskatos siejasi su mokinio elgesiu, pastangomis, įsitraukimu bei akademiniiais pasiekimais.



2 pav. Vidinės ir išorinės motyvacijos bruožai (D.H.Schunk, J.H.Meece ir P.R.Pintrich 2014 ; C.S.Dweck 1986; E.L.Deci, R.M.Ryan 2000; M.R.Lepper, J.H.Cornell, S.S.Iyengar 2005).

Vidinė motyvacija, anot E.L.Deci ir R.M.Ryan (2000) yra įsitraukimas į veiklą, kuri yra savaime įdomi, patraukli ir kelia pasitenkinimą. Vėlesniuose savo darbuose Deci (2017) pabrėžia, kad vidinė motyvacija pasireiškia tuomet, kai vaikas jaučia spontanišką susidomėjimą užduotimi ir įsitraukimą. Tai yra glaudžiai susiję su bazinių psichologinių poreikių patenkinimu. Mokiniam yra svarbu jausti, kad jie gali veikti savarankiškai ir patirti sėkmę veikloje. Akivaizdu ir tai, kad vien kompetencijos neužtenka. Svarbu, kad veiklos pasirinkimas būtų suprantamas kaip savanoriškas, o

ne išoriškai kontroliuojamas. Ryan ir Deci (2000) teigia, jog reikšmingą vaidmenį atlieka ir ryšio poreikis. Šis poreikio patenkinimas sukuria tinkamas sąlygas vidinės motyvacijos vystymuisi. Tą pabrėžia Ryan ir Deci (2017), kurie teigia, kad šių trijų psichologinių poreikių patenkinimas leidžia palaikyti vidinę motyvaciją. Todėl mokymosi aplinka, kurioje mokiniai jaučiasi savarankiškai, kompetetingi ir palaikomi, sudaro sąlygas natūraliam susidomėjimui bei įsitraukimui į veiklą. 2005 metais atliktas Lepper, Corpus ir Iyenger tyrimas atskleidė, kad vidinė motyvacija koreliuoja su aukštais mokinių pasiekimais. Mokiniai, kurie mokosi dėl paties mokymosi proceso įdomumo, dažniau pasižymi ir geresniais mokymosi pasiekimais. Autoriai taip pat pastebėjo, kad jaunesni mokiniai pasižymi aukštesne vidine motyvacija nei vyresnių klasių mokiniai (Lepper, Corpus, Iyenger, 2005). Tai rodo, jog su amžiumi mažėja mokymosi proceso patrauklumas, silpnėja spontaniškas domėjimasis ir veiklos pasirinkimas dėl pačios veiklos. Autoriai tai sieja su didėjančiu mokymosi krūviu, vertinimu, socialiniu lyginimu ir išorinėmis paskatomis. Tai reiškia, kad vidinę mokinių motyvaciją gali palaikyti smalsumas, domėjimasis mokymo veikla, jos įdomumas ir gebėjimas veikti savarankiškai. Tokiu būdu mokymosi veikla mokiniams tampa prasminga ir orientuota į vidinius mokymosi motyvus, o ne į išorines paskatas. Tarptautiniuose tyrimuose OECD, PISA vidinė motyvacija dažniausiai analizuojama netiesiogiai, o per mokinių susidomėjimą mokymosi turiniu, mokymosi džiaugsmą bei savanorišką įsitraukimą. PISA 2022 ataskaitoje pabrėžiama, kad mokinių mokymosi motyvacija siejama su jų asmeniniu vertės suvokimu ir prasmingumo patyrimu. Vadinasi, mokiniai, kurie mokosi dėl vidinio susidomėjimo, dažniau taiko veiksmingas mokymosi strategijas. Ugdymo kontekste tai reiškia, kad vidine motyvacija pasižymintys mokiniai dažniau tikrina savo atliktus darbus, klausia, kai kažko nesupranta, bando susieti naują informaciją su jau turimomis žiniomis, taiko savikontrolės strategijas. C.P.Niemiec ir R.M.Ryan (2009) dar kartą pabrėžia, kad vidinė motyvacija yra aiškinama per savęs determinacijos teorijos prizmę, akcentuojant psichologinių poreikių patenkinimą. Savo straipsnyje autoriai pateikia apibendrintus tyrimų rezultatus, kurie rodo, kad aiški struktūra ir lūkesčiai vaikams stiprina kompetencijos jausmą, kas yra labai svarbu vidinei mokinių motyvacijai. Empiriniai tyrimai taip pat rodo, kad mokinių autonomiją palaikanti mokytojų elgsena yra siejama su vaikų didesniu įsitraukimu į veiklą, atkaklumu bei emocine gerove. Įdomu ir tai, kad priešingai, kontrolę pabrėžianti ugdymosi aplinka gali slopinti vaikų motyvaciją mokytis. Todėl reikia suprasti, kad bandymai tiesiogiai kontroliuoti akademinius rezultatus gali lemti žemesnę mokinių vidinę motyvaciją ar prastesnį užduoties atlikimą. Vertėtų prisiminti ir anksčiau analizuotą Suomijos pradinio ugdymo modelį, kuris pagrindžia darbe nagrinėtas teorines prielaidas ir nagrinėtus empirinius tyrimus. Šioje švietimo sistemoje dominuoja tokie principai kaip: autonomijos skatinimas, kompetencijų stiprinimas,

mokytojo ir mokinio tarpusavio ryšys. Todėl galima teigti, kad tokia ugdymo aplinka Suomijoje sudaro sąlygas mokinių vidinės motyvacijos augimui.

Kitas tarptautinis PIRLS (2021) tyrimas leidžia įvertinti mokinių motyvaciją, analizuojant mokinių požiūrį į skaitymą ar įsitraukimą į skaitymo veiklas. 2022 m. atliktas ketvirtokų skaitymo tyrimas atskleidė, kad tarptautiniu mastu tik 22 % mokinių labai patinka skaityti. Tuo tarpu Suomijoje šis rodiklis siekė 24 %. Tyrimai parodė, jog savo jėgomis pasitikintys mokiniai pasiekia aukštesnių mokymosi rezultatų bet kurioje srityje. Įsitikinimas, kad galima išmokti gerai skaityti gali būti kaip svarbus motyvacijos šaltinis. Kitas tyrimas TIMSS (2019) parodė, jog mokinių, kuriems labai patinka mokytis matematikos, rezultatai vidutiniškai yra geresni. Anksčiau darbe buvo minėta, kad vidinę motyvaciją stiprina kompetencijos poreikio patenkinimas. Mokiniai, kurie rodo susidomėjimą matematika ir pasitiki savo gebėjimais, paprastai pasiekia aukštesnių mokymosi rezultatų. Toks ryšys gali būti siejamas su kompetencijos poreikio patenkinimu. Tai reiškia, kad tada mokiniai jaučiasi galintys įveikti užduotis, yra atkaklesni ir labiau yra įsitraukę į veiklą bei linkę rodyti pastangas. Remiantis viena iš motyvacijos teorijų, kompetencijos poreikio patenkinimas yra vienas iš svarbiausių vidinės motyvacijos veiksnių. Analizuojant tyrimo duomenis paaiškėjo ir kitas svarbus aspektas - buvo nustatytas ryšys tarp mokytojų pasitenkinimo darbu ir aukštesnių matematikos rezultatų. Mokytojai, kurie jaučia profesinį pasitenkinimą, yra labiau motyvuoti mokytį ir taikyti įvairius ugdymo metodus savo dalyko pamokose. Tokia ugdymo aplinka sudaro sąlygas mokiniams aktyviau dalyvauti pamokos veiklose ir kartu stiprina jų savarankiškumo bei autonomijos raišką. Taigi, analizuojant šį aspektą, verta atkreipti dėmesį į Suomijos pradinio ugdymo modelį, kur didelis dėmesys yra skiriamas pedagogų autonomijai. Čia mokytojų profesija laikoma prestižine, o valstybės pasitikėjimas pedagogais yra aukštas. Tokia švietimo politika stiprina mokytojų profesinį savivokos jausmą ir pasitenkinimą veikla. Palanki profesinė aplinka gali prisidėti prie kokybiškesnio ugdymo organizavimo ir sudaryti sąlygas mokinių vidinės motyvacijos plėtrai. Analizuojant mokinių motyvaciją platesniame kontekste, tarptautiniuose PISA (2022) tyrimuose, yra išskiriami ir tokie rodikliai kaip priklausymo mokyklai jausmas, ar saugumas mokykloje. Mokinių priklausymo mokyklai jausmas laikomas svarbiu veiksnium, kuris turi sąsajų ne tik su jų emocine gerove, tačiau ir motyvacija mokytis bei akademiniiais pasiekimais. Gauti rezultatai parodo, kad Lietuvoje mokinių priklausymo mokyklai jausmas 2022 m. buvo toks pat kaip ir EBPO šalių vidurkis, tačiau Suomijoje šis rodiklis buvo aukštesnis. Remiantis pateikta PISA ataskaita, priklausymo mokyklai indeksas 2022 m. Lietuvoje buvo -0,02, kas atitiko EBPO šalių vidurkį (-0,02), tačiau, Suomijoje (0,10), Šveicarijoje (0,36) šie rodikliai buvo kur kas aukštesni. Taip pat buvo pastebėta ir įdomi tendencija, kad nuo 2018-2022 m. šis rodiklis mažėjo, tačiau Lietuvoje ir Suomijoje buvo fiksuotas jo didėjimas. Tai galima

būti susieti su šalių švietimo politikos kryptimis, gerinti mokyklų mikroklimatą, mokinių emocinę gerovę, kas mokslinėje literatūroje yra siejama su vidine mokinių motyvacija. Kitas rodiklis - saugumo jausmas mokykloje. Buvo pastebėta, kad labiausiai mokykloje jaučiasi saugūs šveicarai, suomiai, o Lietuvos rodiklis buvo kiek aukštesnis nei EBPO šalių vidurkis. Įdomu tai, kad ataskaitoje buvo nurodyta, jog mokiniai kurie mokykloje jaučiasi saugūs, labiau yra patenkinti gyvenimu, labiau pasitiki savimi, mokydamiesi savarankiškai, o šie veiksniai siejasi su vidine motyvacija ir geresniais mokymosi rezultatais. Taigi, galima būtų pritarti autorių, tyrinėjančių motyvacijos procesą, nuomonei, kad vidinė motyvaciją tai yra įgimtas žmogaus polinkis ieškoti naujovių, iššūkių, plėsti ir lavinti savo gebėjimus, tyrinėti ir mokytis. Tačiau galima teigti, kad šis polinkis nėra savaime išliekantis, tačiau labiau priklausantis nuo sąlygų, kurias sukuria ugdymo aplinka. Šiuo atveju yra svarbūs ir šalies švietimo organizavimo ypatumai bei nuostatos. Jeigu švietimo sistemoje dominuoja kontrolė, rezultatų matavimas ir išoriniai rodikliai, galima manyti, kad tokioje aplinkoje mokinių vidinė motyvacija negali augti. Tačiau, jeigu švietimo politika yra orientuota į asmeninę mokinio pažangą, mokymosi procesą, pasitikėjimu grįstą ugdymo organizavimą, tokiu būdu yra sudaromos sąlygos mokinių vidinės motyvacijos palaikymui ir augimui.

Toliau reikia aptarti išorinę motyvaciją plačiau. Kalbant apie išorinę motyvaciją, savęs determinacijos teorija ją aiškina kaip veiklą, kai mokymosi procesas yra grindžiamas siekiu gauti gerą rezultatą arba išvengti neigiamo vertinimo. Šiuo atveju mokinio elgesys orientuojamas į rezultatą, o ne į mokymosi procesą. Su tuo sutinka autoriai Ryan ir Deci (2017), kurie pabrėžia, kad mokyklos kontekste tai reiškia mokinių mokymąsi ne dėl paties mokymosi proceso, o siekiant tam tikro įvertinimo ar pripažinimo. Analizuodami mokinių motyvacijos ir mokymosi rezultatų sąsajas pradinėse klasėse, M.S.Lemos ir L.Verussuni (2013) pažymi, kad išorinė motyvacija šiame amžiuje nėra reikšmingas veiksnys ir neturi stiprių ryšių su akademineis pasiekimais. Vis dėlto vyresnėse klasėse ši motyvacijos forma dažniau siejama su aukštesniais mokinių rezultatais. Musfirah ir Burhan (2025) išorinę motyvaciją aiškina kaip trumpalaikį procesą, kuris yra įtakojamas išorinių veiksnių. Straipsnyje išorinė motyvacija analizuojama per konkrečius veiksnys: tėvų pagyrimai, mokytojų skatinimas, pažymiai. Analizuojant išorinės motyvacijos raišką ugdymo procese, svarbu pastebėti, kad labiausiai vaikus motyvuojantis veiksnys - tėvų pagyrimas (66,7 %) Vaikai tyrime pažymi, kad tėvų pagyrimas sulaukus gero pažymio jiems yra labai svarbus. Kitas stiprus išorinės motyvacijos veiksnys - pažymiai. Net 60 % mokinių pažymi, kad aukštas pažymys yra taip pat labai svarbus.

Mokytojo vaidmuo	Ugdymo organizavimas	Lankomumas
▪ Mokytojo vaidmuo yra reikšmingas mokiniams ▪ Svarbūs taikomi mokymosi metodai ▪ Reikšmingas mokytojo teikiamas grįžtamasis ryšys ▪ Svarbi mokytojo ir mokinio sąveika	▪ Ugdymo organizavimas turi reikšmės mokinių motyvacijai ▪ Neigiamą poveikį daro skirtingų gebėjimų mokinių mokymasis vienoje klasėje ▪ Toks organizavimas mokinių nemotyvuoja	▪ Privalomas pamokų lankomumas ▪ Lankomumas skatina mokinius lankyti pamokas

3 pav. Išorinės motyvacijos veiksniai. Lentelė sudaryta darbo autorės, remiantis Mese ir Sevilen (2021). Sudaryta darbo autorės.

Kiti autoriai, Mese ir Sevilen (2021), tyrinėdami išorinę motyvaciją nuotolinio mokymosi kontekste, pastebėjo kelis pagrindinius išorinius veiksnius, darančius įtaką mokinių mokymosi motyvacijai. Lentelėje išskiriamos trys grupės: mokytojo vaidmuo, ugdymo organizavimo ypatumai ir pamokų lankomumas. Šie veiksniai, detaliau pateikti lentelėje, atskleidžia mokyklos aplinkos aspektus, galinčius turėti įtakos mokinių išorinei motyvacijai. Reikėtų paminėti, kad yra autorių, kurie išorinę motyvaciją išskiria į kelias rūšis: kontroliuojamą ir autonominę.



4 pav. Kontroliuojama išorinė motyvacija (lentelė sudaryta pagal Vasconcellos, D.Parker, P.Hillandm T.Cinelli, R.Owen, K.Kapsal, N.Antczak, D.Lee, J.Ntoumanis, N.Lonsdale (2020). Sudaryta darbo autorės.

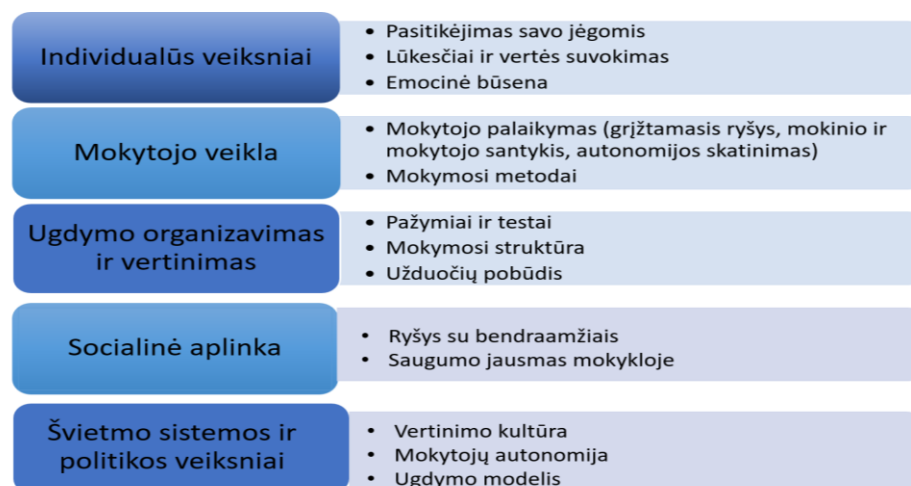
Kaip matome lentelėje, autoriai išorinę motyvaciją apibūdina kaip kontroliuojamą arba išorinę. Šie skirtumai ypač išryškėja ugdymo kontekste. Kontroliuojama išorinė motyvacija pasireiškia tada, kai mokymasis orientuojamas į pažymius, testus ar kitus išorinius rodiklius, o mokinių įsitraukimas į veiklas priklauso nuo reikalavimų ir kontrolės lygio. Tuo tarpu autonominė

mokinių motyvacija siejama su savanorišku mokinių įsitraukimu į ugdymo procesą, galimybe rinktis. Be to, tai siejama su ilgalaikiu motyvacijos išlaikymu ir geresne emocine būkle. Čia reikia suprasti, jog svarbų vaidmenį vaidina šalies švietimo sistemos ypatumai- ugdymo organizavimas, vertinimo kultūra, švietimo politikos kryptys. Tai reiškia, kad švietimo sistema, kurioje dominuoja standartizuotas vertinimas ir aiškūs kontrolės mechanizmai, gali stiprinti mokinių kontroliuojamą išorinę motyvaciją. Tuo tarpu švietimo sistema, kuri remiasi pasitikėjimu ir autonomija, formuoja mokinių autonominę motyvaciją.

Taigi, galima daryti išvadą, kad mokinių vidinė ir išorinė motyvacija dažnu atveju nuolat sąveikauja tarpusavyje. Jų raiškos pobūdį lemia tiek individualūs veiksniai, tiek ugdymo aplinkos bei konteksto nulemti veiksniai. Todėl ugdymo procese reikėtų sudaryti tokias sąlygas, kurios skatintų ne tik išorinę mokinių mokymosi motyvaciją, bet ir palaikytų vidinės motyvacijos augimą.

2.4. Mokinių mokymosi motyvacijos teoriniai aspektai

Ankstesniuose poskyriuose aptartos mokymosi motyvacijos teorijos leidžia teigti, kad mokinių motyvacija yra daugiaveiksnis reiškinyss ir priklauso nuo daugelio tarpusavyje susijusių veiksnių. Pradiniame ugdyme šių veiksnių reikšmė yra labai aktuali. Šiame vaiko raidos etape formuojasi požiūris į mokymąsi, pagrindiniai jų mokymosi įpročiai. Bendrosiose ugdymo programose pabrėžiama, kad mokymasis turi būti patrauklus ir aktyvus. Akcentuojamos ugdymo sąlygos, kurios leistų mokiniui patirti sėkmę (Bendroji pradinio ugdymo programa, 2022, p.13). Todėl galima teigti, kad tokios sąlygos skatina aktyvų mokinių įsitraukimą į mokymosi procesą ir formuoja jų mokymosi motyvaciją. Toliau siekiant atskleisti, kas skatina mokinių mokymosi motyvaciją, svarbu atsižvelgti į veiksnis.



5 pav. Mokinių mokymosi motyvaciją lemiantys veiksniai. Sudaryta darbo autorės, remiantis teorine analize

Motyvacija yra laikoma dinamišku reiškiniu, kintančiu priklausomai nuo konteksto. Remiantis pateikta veiksmų klasifikacija galima teigti, kad mokinių motyvacija yra kompleksinis reiškinys. Motyvacija formuojasi ne vien individualių mokinio savybių pagrindu, tačiau ir veikiamą ugdymo aplinkos (Deci, Ryan, Schunk, Meece, Pintrich, 2014). Analizuojant lentelėje pateiktus duomenis matyti, kad mokinių motyvaciją lemia tarpusavyje sąveikaujantys individualūs, pedagoginiai, socialiniai ir organizaciniai veiksniai.

Kalbant apie mokinių mokymosi motyvaciją, svarbu išskirti individualius veiksnius, kurie glaudžiai susiję su mokinio įsitraukimu į mokymosi procesą. Mokiniai, kurie tiki savo gebėjimu įveikti užduotis, dažniau rodo atkaklumą ir deda daugiau pastangų. A.Sabaratnam atliktas tyrimas atskleidė, kad mokiniai, kurie pasitiki savo gebėjimais, dažniau įsitraukia į veiklas ir pasižymi atkaklumu. Duomenys taip pat parodė statistiškai reikšmingą ryšį tarp pasitikėjimo savo jėgomis ir motyvacijos įsitraukti į ugdymo procesą (A.Sabaratnam, 2025, p.1637). Šie rezultatai leidžia teigti, kad pasitikėjimas savimi veikia kaip motyvacijos veiksnys, skatinantis mokinius ne tik pradėti veiklą, bet įveikti iškilusius sunkumus. Eccles ir Wigfield teigia, kad lūkesčiai atspindi mokinio įsitikinimus apie būsimos veiklos sėkmę. Tai reiškia, kad mokiniai tiki savo jėgomis sėkmingai atlikti užduotį, o tai didina jų mokymosi motyvaciją ir lemia jų pastangas (Eccles, Wigfield, 2002, p. 110). Kitas labai svarbus individualių veiksmų, lemiančių mokymosi motyvaciją - emocijos. Atlikti tyrimai parodė, kad emocijos gali tiek skatinti, tiek slopinti mokinių mokymosi motyvaciją. R. Perkun pažymėjo, kad emocijos yra glaudžiai susijusios su mokinių įsitraukimu į ugdymo procesą, pastangomis ir akademiniiais pasiekimais (R. Perkun, 2024, p.83). Autorius taip pat pabrėžė, kad emocijos pasireiškia per vidinę ir išorinę motyvaciją. Iš to galima spręsti, kad emocijos veikia kaip svarbus motyvacijos formavimo veiksnys, nes per vidinę ir išorinę motyvaciją jos daro įtaką mokinių įsitraukimui ir pasiekimams. Reikia pastebėti, kad šiuolaikiniai tyrimai patvirtina stiprų tarpusavio ryšį tarp emocinio intelekto ir mokymosi motyvacijos. Tai reiškia, kad aukštesnis emocinis intelektas didina mokinių mokymosi motyvaciją (J.Arias, J.G.Soto-Carballo, M.R.Pino-Juste, 2022, p.6)

Kita svarbi motyvacijos veiksmų grupė - mokytojo veikla. Mokytojo veikla yra viena svarbiausių veiksmų, lemiančių mokinių mokymosi motyvaciją. Kaip teigia J.Shen ir kiti autoriai, mokytojas tiesiogiai veikia mokymosi procesą ir mokinių patirtį (J.Shen, [H.Wu](#), P.Reever, Y.Cheng, L.Ryan, D.Anderson, 2020, p.1). Vadinasi, mokytojai atlieka itin svarbų vaidmenį ugdymo procese, nes jų priimami pedagoginiai sprendimai ir bendravimo su mokiniais būdai gali daryti tiesioginę įtaką mokinių mokymosi motyvacijai. Reikia pastebėti, kad ši įtaka mokinių mokymosi motyvacijai atsiskleidžia per įvairius veiklos veiksnius, tokius kaip autonomijos palaikymas ar grįžtamasis ryšys. Tyrimai rodo, kad grįžtamasis ryšys yra vienas stipriausių veiksmų, darančių įtaką mokinių

mokymosi motyvacijai (Hattie, Timperley, 2007, p.81). Autorės aiškina, kad grįžtamasis ryšys padeda mokiniui suprasti savo pažangą, nukreipia tolimesnį mokymąsi ir didina įsitraukimą į ugdymosi procesą. Vis dėlto siekiant ilgalaikės ir vidinės mokymosi motyvacijos, svarbu, kad pedagogas sudarytų sąlygas mokiniams patirti autonomiją. Tyrimai rodo, kad autonomijos skatinimas palaiko vidinę motyvaciją (Niemec, Ryan, 2009, p.39). Tačiau įdomu pastebėti ir tai, kad pradedantieji mokytojai dažniau taiko kontroliuojančias strategijas ugdymo procese (J.Reeve, 2009, p. 160). Tai reiškia, kad mokiniai dažniau yra kontroliuojami ir veikiami išorinio spaudimo. Tokie mechanizmai riboja mokinių savarankiškumą ir pasirinkimo galimybes. Vadinasi tokiose situacijose mokiniai veikia vedami išorinių paskatų ir siekia atitikti mokytojo keliamus lūkesčius, o veiki ne dėl vidinio susidomėjimo. Šiuolaikinėje paradigmoje mokytojas nebeperduoda žinias, o tampa vedliu, kuris įkvepia mokinius mokytis. Kaip teigia V.Targamadžė „.... besimokantysis tampa aktyviu dalyviu. Jis, remdamasis savo unikalia patirtimi, anksčiau įgytomis žiniomis, formuojasi naujas sąvokas, prasmes.“ (V.Targamadžė, 2010, p.71). Toks mokinio vaidmens suvokimas suponuoja ir kitokį mokymo metodų pasirinkimą, kuris būtų orientuotas į mokinių aktyvinimą. Tai reiškia, jog mokytojo pasirenkami ugdymo metodai turi skatinti mokinių įsitraukimą, savarankiškumą ir kritinį mąstymą. Aktyvus mokinio dalyvavimas pamokose leidžia jam patirti mokymosi prasmę, kas yra vienas iš svarbiausių veiksnių, formuojančių mokymosi motyvaciją.

Kita svarbi mokymosi motyvaciją lemianti veiksnių grupė - ugdymo proceso organizavimo bei vertinimo ypatumai. Šiai veiksnių grupei priskiriami pažymiai, testai, ugdymo proceso struktūra. L.Jovaiša pažymi, kad ugdymo organizavimas - tai sąmoningas mokymo proceso planavimas ir valdymas, apimantis mokymo tikslus, metodų, aplinkos ir vertinimo būdus (L.Jovaiša, 2001, p.383).

Čia is esmės kalbama apie tai, kad mokytojų priimami sprendimai dėl mokymo proceso struktūros, metodų ir vertinimo būdų, tiesiogiai gali veikti mokinių mokymosi motyvaciją. Mokymosi metodai, orientuoti į aktyvų mokinių įsitraukimą, savarankiškumą gali būti laikomi svarbiu veiksnium, lemiančiu aukštesnę mokinių mokymosi motyvaciją (J.Reeve,2012, p.165). Vadinasi, galima daryti prielaidą, kad nuo to, kaip organizuojamas ugdymo procesas, priklauso, ar mokinys jausis įtrauktas, gebantis veikti savarankiškai ir matantis mokymosi prasmę. Todėl mokymosi metodai, kurie sudaro sąlygas mokiniui aktyviai veikti, reflektuoti, stiprina jo vidinę mokymosi motyvaciją. Turėtume nepamiršti ir vertinimo. Vertinimo būdai skirtingose švietimo sistemose gali skirtis. Atlikti tyrimai rodo, kad mokiniai, kurie yra vertinami alternatyviais metodais, labiau pasižymi aukštesne motyvacija (A.L.Petre, 2014, p.309). Jau anksčiau nagrinėjame Suomijos modelyje vertinimas yra nuolatinis, grindžiamas mokytojo grįžtamojo ryšiu ir sudarant sąlygas mokiniui reflektuoti savo mokymosi

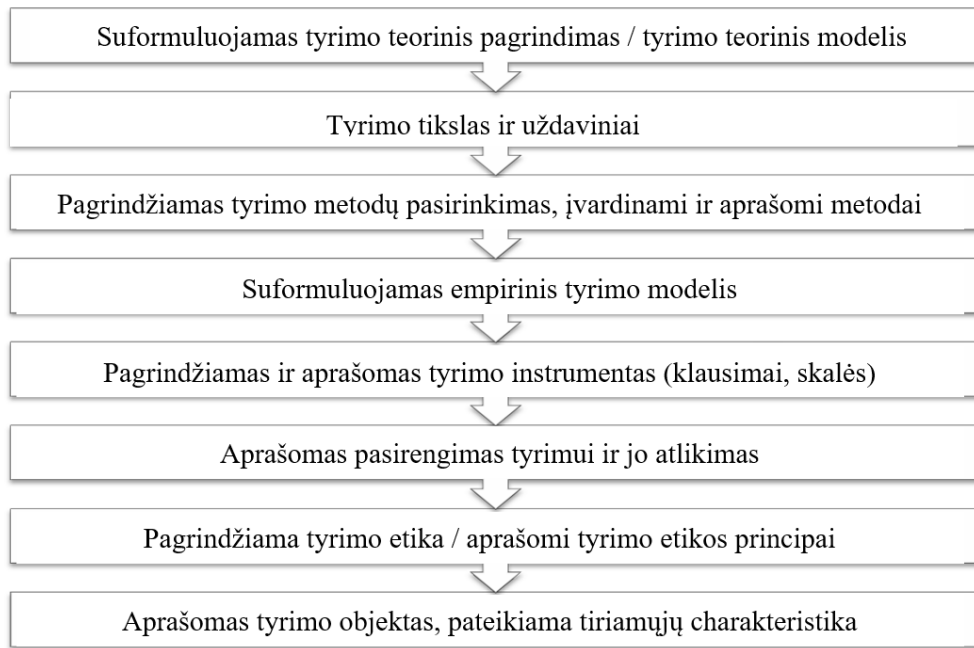
procesą ir ugdytis atsakomybę už mokymąsi. Tuo tarpu Lietuvoje dažniau taikomi testai, orientuoti į mokinių rezultatus. Tai leidžia teigti, kad vertinimo būdai, kurie leidžia mokiniams aktyviai dalyvauti mokymosi procese, stebėti savo pažangą ir kelti asmeninius tikslus, labiau skatina vidinę mokymosi motyvaciją. Tuo tarpu tradiciniai vertinimo būdai yra labiau orientuoti į galutinį rezultatą (A.L.Petre, 2014, p.309). Autoriaus R.Pekrun teigimu, testai gali sukelti neigiamas emocijas, nerimą, kas savaime slopina vidinę mokymosi motyvaciją (R.Pekrun, 2024, p.83). Mokiniai tuomet savo dėmesį nukreipia ne į užduotį, bet į galimos nesėkmės baimę, kuri mažina jų įsitraukimą. Vadinasi, vertinimo sistema, kuri yra orientuota ne tik į akademinius pasiekimus, bet į mokinio pažangą, įsitraukimą ir refleksiją, labiau skatina jų vidinę mokymosi motyvaciją.

Ne mažiau svarbūs yra ir kiti veiksniai, susiję su mokinių mokymosi motyvacija - socialinė aplinka. Ši aplinka apima mokinių santykius su bendraamžiais, bendradarbiavimo galimybes ir saugumo jausmą mokykloje. Pradinėse klasėse ypatingai yra svarbus ryšys su bendraamžiais. Šiame etape vaikai siekia bendraamžių pripažinimo ir palaikymo. Autoriai pastebi, kad pedagogai, skatindami bendraamžių sąveiką gali tai išnaudoti kaip veiksnį, skatinantį mokinių mokymosi motyvaciją. Taip pat mokslinėje literatūroje yra pabrėžiama tai, kad mokiniai didesnę motyvaciją demonstruoja tuomet, kai jie bendradarbiauja su savo bendraamžiais (M.Daumiller, A.Hemi, 2025, p. 919). Negalima pamiršti, kad saugi emocinė aplinka ir saugumo jausmas mokykloje yra neatsiejama mokinių mokymosi motyvacijos dalis. Tarptautiniai tyrimai rodo, kad mokiniai, kurie jaučiasi mokyklos bendruomenės dalimi, dažniau pasižymi stipresne akademine motyvacija (PISA, 2018, p. 130). Tai leidžia daryti prielaidą, kad mokiniams svarbu ne tik patirti bendraamžių palaikymą, bet ir jaustis priimtiems bei pripažintiems mokyklos aplinkoje.

Analizuojant mokinių mokymosi motyvaciją svarbu atsižvelgti ne tik į ugdymo proceso ar socialinės aplinkos veiksnius, tačiau ir platesnį kontekstą - švietimo sistemos ir politikos veiksnius. Mokinių mokymosi motyvaciją formuoja ne tik tiesioginė ugdymo aplinka, tačiau ir platesni švietimo politikos veiksniai. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad tinkamai suorganizuotas ugdymo procesas turėtų skatinti mokinių norą sužinoti, tyrinėti ir atrasti (E.Urnėžienė, 2012,p.41). Todėl galima būtų teigti, kad ugdymo proceso organizavimas yra svarbus veiksnys, skatinantis mokinius mokytis. Tačiau tuo pačiu reikia suprasti, kad ugdymo proceso organizavimas nėra atsitiktinis procesas. Jį reglamentuoja švietimo sistemos politikos teisės aktai ir kiti dokumentai, kurie apibrėžia ugdymo turinio, metodų taikymo galimybes ir vertinimo principus. Todėl galima daryti prielaidą, kad švietimo sistemos ir politikos lygmeniu priimami sprendimai netiesiogiai formuoja mokinių mokymosi patirtį ir daro įtaką jų mokymosi motyvacijai.

3. PRADINIO UGDYMO SISTEMOS POVEIKIS MOKINIŲ MOKYMOSI MOTYVACIJAI: PEDAGOGŲ VERTINIMAS. TYRIMAS.

3.1. Tyrimo metodologija



6 pav. Metodologinės darbo dalies loginė schema (šaltinis: metodologiniai MRU reikalavimai)

Remiantis teorinėje darbo dalyje analizuota mokslinė literatūra ir tarptautinių tyrimų duomenimis, buvo išskirti esminiai pradinio ugdymo sistemos struktūriniai veiksniai, galintys turėti įtakos mokinių mokymosi motyvacijai ir akademiniams pasiekimams. Teorinėje dalyje taip pat pagrįstos pagrindinės mokymosi motyvacijos aiškinimo kryptys, leidžiančios konceptualizuoti mokinių vidinę ir išorinę motyvaciją bei jų pokyčius pereinamuoju laikotarpiu. Atsižvelgiant į teorines prielaidas, empirinėje darbo dalyje bus tiriamas ryšys tarp pradinio ugdymo sistemos trukmės, organizavimo ypatumų ir mokinių mokymosi motyvacijos pokyčių.

Tyrimo tikslas - išanalizuoti ketverių metų pradinio ugdymo trukmės poveikį mokinių mokymosi motyvacijai ir akademiniams rezultatams pereinant iš 4 į 5 klasę, remiantis mokytojų vertinimu.

Tyrimo uždaviniai:

1. Nustatyti veiksnius, kurie, mokytojų vertinimu, daro teigiamą poveikį mokinių mokymosi motyvacijai pereinant iš 4 į 5 klasę.
2. Atskleisti pagrindinius veiksnius, kurie, mokytojų nuomone, slopina mokinių mokymosi motyvaciją pereinant į dalykinę ugdymo sistemą.

Tyrimo objektas - pradinio ugdymo sistemos poveikis mokinių mokymosi motyvacijai: pedagogų vertinimas.

Tyrimo hipotezė - ketverių metų pradinio ugdymo trukmė yra nepakankama, norint užtikrinti mokinių mokymosi motyvaciją.

Atsižvelgiant į tyrimo objektą – pradinio ugdymo sistemos poveikį mokinių mokymosi motyvacijai bei suformuluotą tyrimo tikslą ir hipotezę, pasirinkta kiekybinė tyrimo strategija. Tyrimas orientuotas į pedagogų požiūrio ir vertinimų analizę, siekiant nustatyti, kaip jie vertina mokinių motyvacijos pokyčius pereinant iš 4 į 5 klasę. Taip pat bus siekiama nustatyti, ar ugdymo organizavimo pokyčiai yra susiję su mokinių motyvacijos pokyčiais pereinant iš 4 į 5 klasę.

Tyrimo tipas - kiekybinis, taikant apklausos metodą (anketinę apklausą). Kiekybiniai tyrimai grindžiami skaičiais, duomenimis ir jų statistine analize. Be to, šio tipo tyrimas leidžia objektyviai įvertinti tiriamą objektą, remiantis kiekybiškai išmatuojamais rodikliais. Surinkti anketinės apklausos duomenys bus analizuojami taikant aprašomosios statistikos metodus. Bus skaičiuojami atsakymų dažniai, procentiniai pasiskirstymai, vidurkiai bei kiti pagrindiniai statistiniai rodikliai. Ši analizė leis apibendrinti tyrimo rezultatus, atskleisti bendras pedagogų nuomonių tendencijas bei palyginti skirtingų ugdymo pakopų mokytojų vertinimus.

Tyrimo instrumentas. Empirinio tyrimo instrumentas - dvi struktūruotos anketos. Viena - skirta 4 klasių mokytojams, kita - 5 klasių mokytojams. Instrumentarijus parengtas remiantis teorinėje darbo dalyje išanalizuotomis pradinio ugdymo sistemos struktūros ir mokymosi motyvacijos teorinėmis prielaidomis bei jų tarpusavio sąsajomis. Instrumento konstravimas grindžiamas teoriniu modeliu, kuriame pradinio ugdymo organizavimo ypatumai – ugdymo trukmė, vertinimo sistema, perėjimas prie dalykinio mokymo, mokymosi krūvio pokyčiai – laikomi veiksniais, galinčiais turėti įtakos mokinių mokymosi motyvacijos ir akademinių rezultatų pokyčiams pereinamuoju laikotarpiu iš 4 į 5 klasę. Anketų struktūra ir teiginiai suformuluoti iš teminių blokų, kad tiesiogiai atspindėtų tyrimo objektą, tikslą ir uždavinius. Anketose buvo naudojami uždaro tipo klausimai ir Likerto skalės teiginiai, leidžiantys įvertinti pedagogų nuomonę. Taip pat buvo pateiktas vienas atviro tipo klausimas, skirtas mokytojų įžvalgoms apie mokinių mokymosi motyvaciją lemiančius veiksnius. Žemiau lentelėse yra pateikiami abiejų anketų teiginiai, suskirstyti į teminius blokus.

9 lentelė. 4 klasės mokytojų anketos teiginių pasiskirstymas pagal blokus

Teiginių bloko pavadinimas	Teiginių numeris	Analizuojamas aspektas
Respondentų demografiniai ir profesiniai duomenys	1-5	Respondentų profesinis kontekstas
Ugdymo proceso organizavimo ypatumai	6	Dalykinio mokymo elementų taikymas 4 klasėje
Mokinių mokymosi motyvacija	7-8	Vidinės ir išorinės mokymosi motyvacijos raiška ugdymo procese
Mokinių savireguliacija ir socialinis-emocinis pasirengimas	9-10	Mokinių savarankiškumo, socialinės ir emocinės brandos ypatumai
Vertinimo aplinka ir jos poveikis motyvacijai	11	Vertinimo sistemos įtaka mokinių motyvacijai
Pradinio ugdymo trukmės pakankamumo vertinimas	12	Pasirengimas 5 klasei, motyvacijos formavimas
Ugdymo sistemos ir pedagoginių veiksmų poveikis mokymosi motyvacijai	13-15	Ugdymo trukmės, aplinkos ir kitų veiksmų įtaka mokinių motyvacijai mokytis

10 lentelė. 5 klasės mokytojų anketos teiginių pasiskirstymas pagal blokus

Teiginių bloko pavadinimas	Teiginių numeris	Analizuojamas aspektas
Respondentų demografiniai ir profesiniai duomenys	1-5	Respondentų profesinis kontekstas
Mokinių adaptacija ir struktūros pokyčiai	6	Perėjimo į 5 klasę ypatumai
Vertinimo sistema ir jos poveikis mokiniams	7	Vertinimo kultūra ir įtaka mokiniams
Mokymosi krūvis ir emocinė aplinka	8	Krūvio ir emocinės savijautos poveikis
Mokinių mokymosi motyvacija ir įsitraukimas	9,13,14	Motyvacijos lygis ir raiška

Mokinių savarankiškumas ir mokėjimas mokytis	10	Autonomija ir mokymosi gebėjimai
Akademinių pasiekimų pokyčiai	11	Mokymosi rezultatų dinamika
Pedagoginių ir aplinkos veiksnių poveikis	12	Išoriniai motyvaciją lemiantys veiksniai

Tyrimo imtis. Tiriamųjų imtis apskaičiuota pagal Paniotto formulę.

$$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$$

N- visos populiacijos dydis, o Δ - priimtina paklaida.

Remiantis ŠVIS duomenimis, Vilniaus mieste dirba apie 1518 pradinio ugdymo mokytojų, vadinasi su 4 klasės mokiniais dirbančių pedagogų skaičius yra apie 380. Taikant kriterinę atranką, apklausti Vilniaus miesto mokytojai, kurie dirba su 4 klasės mokiniais. Planuojama tyrimo imtis – 198 respondentai. Tokia pati tyrimo imtis planuojama ir su mokytojais, kurie dirba su 5 klasių mokiniais. Apskaičiuojant tyrimo imtį buvo formuojama tikslinė respondentų grupė. Šiuo atveju, tikslinę tyrimo grupę sudarė 4 ir 5 klasėse dirbantys mokytojai. Kaip pažymi K. Kardelis, taikant tikslinę grupės formavimą, į tyrimą įtraukiami respondentai, kurie atitinka tyrimo kriterijus (K. Kardelis, 2002, p. 122).

Tyrimo eiga. Tyrimas vykdomas taikant kiekybinį tyrimo metodą – internetinę apklausą. Apklausą buvo vykdoma per „Microsoft Forms“ platformą ir skirta Vilniuje dirbantiems mokytojams, kurie moko 4 ir 5 klasių mokinius. Tyrimas vyko 2026 m. kovo–balandžio mėnesiais. Informacija apie tyrimą ir kvietimas dalyvauti buvo pateikti per Vilniaus miesto mokyklų administracijas, taip pat anketa buvo skelbiama socialiniuose tinkluose, mokytojai buvo kviečiami dalyvauti tyrime asmeniškai, atsakant į anketos klausimus. Prieš pradėdant pildyti anketą, respondentai buvo supažindinti su tyrimo tikslu, savanoriškumo ir konfidencialumo principais.

Tyrimo etikos principų užtikrinimas. Vykdam tyrimą buvo laikomasi savanoriškumo, privatumo ir anonimiškumo principų. Kaip nurodo K. Kardelis, tyrimo dalyviai turi būti informuoti, kad jų dalyvavimas bet kuriame tyrimo etape yra savanoriškas (K. Kardelis, 2002, p. 40). Todėl tyrimo dalyviai nepatyrė jokio spaudimo dalyvauti apklausoje ir joje dalyvavo savo noru. Tyrimo

klausimuose nebuvo pateikiama informacija, galinti pažeisti respondentų privatumą ar atskleisti jų asmeninius duomenis.

3.2. Tyrimo rezultatų analizė

3.3. 4 klasės mokytojų apklausos rezultatai

3.3.1. Respondentų demografiniai ir profesiniai duomenys

Šiame tyrime dalyvavo iš viso 171 respondentas, dirbantis su 4 klasių mokiniais. Tyrimo dalyvavusių pedagogų imtis pasižymi įvairiomis profesinėmis charakteristikomis, kurios leidžia išsamiau apibūdinti mokytojų tiriamąją grupę. Respondentai skiriasi pagal išsilavinimą, kvalifikacinę kategoriją, darbo stažą ir švietimo įstaigos tipą, kurioje dirba. Tai leidžia atskleisti skirtingų patirčių ir profesinio pasirengimo pedagogų požiūrį į tiriamąjį reiškinį. Toliau pateikiama išsami demografinių ir profesinių duomenų analizė.

11 lentelė. Respondentų kvalifikacinė kategorija.

Jūsų kvalifikacinė kategorija:	Dažnis	Procentai%	Kaupiamasis procentas %
Mokytojas	78	46.2%	46.2%
Mokytojas ekspertas	9	5.3%	51.5%
Mokytojas metodininkas	41	24.3%	75.7%
Vyresnysis mokytojas	41	24.3%	100.0%

Atliekant tyrimą, buvo siekiama nustatyti pasiskirstymą pagal kvalifikacinę kategoriją. Šiame kontekste derėtų paminėti Suomijos ugdymo sistemą, kurioje mokytojais gali dirbti tik magistro laipsnį įgiję pedagogai. Atsižvelgiant į tai, toliau analizuojami Lietuvoje atlikto tyrimo duomenys, kurie rodo, kad **didžioji dalis pedagogų turi mokytojo kvalifikaciją (46,2 %)**. Reikia pastebėti, kad vyresniojo mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikacijas yra įgiję po tiek pat respondentų (24,3 %). Mažiausia dalis atsakiusių turi mokytojo eksperto kvalifikaciją (5,3%). Gauti duomenys atskleidžia netolygų pedagogų pasiskirstymą pagal kvalifikacinę kategoriją.

12 lentelė. Respondentų darbo stažas.

Jūsų darbo stažas:	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
Daugiau nei 20 metų	49	29.0%	29.0%
Iki 2 metų	23	13.6%	42.6%
Nuo 10 -15 metų	22	13.0%	55.6%
Nuo 15 -20 metų	14	8.3%	63.9%
Nuo 2-5 metų	23	13.6%	77.5%
Nuo 5-10 metų	38	22.5%	100.0%

Analizės rezultatai yra tokie, kad respondentų darbo stažas yra pasiskirstęs netolygiai. Didžiausią dalį sudaro **daugiau ne 20 metų patirtį turintys pedagogai (29%)**, o tai rodo, kad apklausoje dalyvavo nemaža dalis patyrusių mokytojų. Mažesnė, tačiau reiškinga dalis respondentų turi 5-10 metų profesinę darbo patirtį (22,5%). Panašiu procentiniu rodikliu išsiskiria mokytojai, turintys iki 2 metų patirtį (13,6%), nuo 2-5 metų (13,6%) ir nuo 10 iki 15 metų (13%). Mažiausia dalis respondentų pažymėjo turintys 15-20 metų patirtį. Todėl tai leidžia teigti, kad apklausoje dalyvavo skirtingą patirtį turintys mokytojai, todėl gauti duomenys atspindi įvairiapusį požiūrį į mokinių mokymosi motyvaciją pereinant iš 4 į 5 klasę.

13 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal švietimo įstaigos tipą

Švietimo įstaiga (-os), kurioje (-iose) dirbate:	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
Gimnazija;	25	14.8%	14.8%
Gimnazija;Pradinė mokykla;	1	0.6%	15.4%
Pagrindinė mokykla;	13	7.7%	23.1%
Pradinė mokykla;	61	36.1%	59.2%
Pradinė mokykla;Progimnazija;	2	1.2%	60.4%
Progimnazija;	65	38.5%	98.8%
Progimnazija;Gimnazija;	1	0.6%	99.4%
Progimnazija;Pradinė mokykla;	1	0.6%	100.0%

Tyrimo metu respondentų buvo klausta kurioje švietimo įstaigoje jie dirba. Gauti duomenys parodė, kad **didžiausia dalis respondentų dirba progimnazijose (38,5 %)** ir pradinėse mokyklose (36,1 %). Mažiau nei penktadalis nurodė, kad dirba gimnazijose (14,8 %) ir tik maža dalis nurodė, dirbantys pagrindinėse mokyklose (7,7 %). Reikėtų pažymėti, kad dalis respondentų nurodė ne vieną švietimo įstaigos tipą, kas leidžia manyti, kad jie gali dirbti keliose ugdymo įstaigose.

14 lentelė. Respondentų išsilavinimo laipsnis

Jūsų išsilavinimas:	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
Bakalauras	97	57.4%	57.4%
Daktaro laipsnis	4	2.4%	59.8%
Magistras	58	34.3%	94.1%
Nebaigtas aukštasis (studentas/studentė)	10	5.9%	100.0%

Kaip matyti, didžioji dalis respondentų yra įgiję bakalauro laipsnį (57,4 %), kiek mažesnė dalis turi magistro laipsnį (34,3 %). Lentelėje taip pat respondentai nurodo, kad nėra baigę aukštojo mokslo (5,9 %), ir mažiausią dalį sudaro daktaro laipsnį turintys pedagogai (2,4 %). Tai rodo, kad tyrime dalyvavę mokytojai pasižymi aukštu išsilavinimo lygiu.

15 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal mokinių skaičių klasėje

Koks mokinių skaičius jūsų klasėje?	Dažnis	Procentai%	Kaupiamasis procentas %
21-25	79	46.5%	46.5%
25 ir daugiau	28	16.5%	62.9%
iki 20	63	37.1%	100.0%

Kaip matyti iš pateiktų duomenų, didžiausia dalis pedagogų dirba klasėse, kuriose mokosi 21-25 mokiniai (46,5 %). Tuo tarpu daugiau nei trečdalis nurodė dirbantys klasėse, kuriose yra iki 20 mokinių (37,1 %), o mažiausia dalis - klasėse, kuriose mokosi 25 ir daugiau mokinių (16,5 %). Iš šių duomenų matyti, kad dažniausiai pasitaikantis klasės dydis yra 21-25 mokiniai.

3.3.2. Ugdymo proceso organizavimo ypatumai

Šį bloką sudaro vienas teiginys. Juo buvo siekiama išsiaiškinti dalykinio mokymo elementų taikymą 4 klasėje. Šis aspektas svarbus, siekiant suprasti, kiek 4-toje klasėje pasireiškia dalykinio ugdymo principai.

16 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal dalykinio mokymo elementų taikymą 4 klasėje

Ar 4 klasėje mokiniai susiduria su dalykinio mokymo elementais (pvz., skirtingais dalykų mokytojais)?	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
Ne, visus dalykus dėsto klasės mokytojas	18	10.7%	10.7%
Taip, keli dalykai dėstomi dalykų mokytojų	150	89.3%	100.0%

Beveik visi apklausoje dalyvavę respondentai nurodė, kad mokiniai 4 klasėje susiduria su dalykinio mokymo elementais (89,3 %) ir tik maža dalis pedagogų nurodė, kad visus dalykus moko vienas mokytojas (10,7 %). Rezultatai aiškiai rodo, kad 4 klasėje dalykinio mokymo elementai yra plačiai taikomi, o mokiniai palaipsniui ruošiami perėjimui prie dalykinės mokymosi sistemos.

3.3.3. Mokinių mokymosi motyvacija

Šis teiginių blokas yra apie išorinę ir vidinę mokinių mokymosi motyvaciją. Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad vidinė ir išorinė motyvacija dažnu atveju sąveikauja tarpusavyje, o jos raiškos pobūdį lemia tiek individualūs, tiek ugdymo aplinkos bei konteksto nulemti veiksniai. Todėl siekiant atskleisti vidinės ir išorinės motyvacijos veiksnius ugdymo procese, tyrime analizuojama pedagogų nuomonė.

17 lentelė. Mokinių mokymosi motyvacijos ypatumai

	Daugum a 4 klasės mokinių rodo smalsu mą ir norą mokyti.	Mokiniai dažnai rodo iniciatyvą mokyti savaranki škai.	Mokiniai stengiasi atlikti užduotis net tada, kai jos sudėtingos.	Mokiniai dažnai klausia papildomų klausimų pamokos metu.	Dalis mokinių mokosi labiau dėl įvertinimo nei dėl supratimo .	Pažymiai yra pagrindinė daugelio mokinių paskata stengtis.	Mokiniai dažnai nerimauja dėl vertinimo rezultatų.	Mano klasės mokiniai jaučia atsakomybę už savo mokymosi rezultatus.
Imtis	170	170	170	170	170	170	170	168
Trūkstami duomenys	1	1	1	1	1	1	1	3
Vidurkis	3.60	3.18	3.24	3.82	3.68	3.69	3.65	3.42
Mediana	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Standartinis nuokrypis	0.963	1.08	1.08	0.944	1.02	1.06	1.04	1.01
Mažiausia reikšmė	1	1	1	1	1	1	1	1
Didžiausia reikšmė	5	5	5	5	5	5	5	5

Iš lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad aukščiausias vidurkis nustatytas teiginiui apie aktyvų mokinių dalyvavimą pamokose - dažnai užduoda papildomus klausimus ($M=3,82$, $SD=0,944$). **Tai rodo, kad mokiniai nėra pasyvūs pamokos dalyviai, o stengiasi aktyviai dalyvauti mokymosi procese.** Taip pat matyti ir kiti gana aukšti vidurkiai teiginiams, kurie yra tiesiogiai susiję su išorine motyvacija - **mokiniai mokosi labiau dėl įvertinimo nei dėl noro suprasti** ($M=3,68$, $SD=1,02$), pažymių - ($M=3,69$, $SD=1,06$) ir pastebima tai, kad mokiniai dažnai nerimauja dėl vertinimo rezultatų ($M=3,65$, $SD=1,04$). Iš respondentų atsakymų matyti, kad žemesni vidurkiai nustatyti teiginiams, kurie yra susiję su vidinės motyvacijos veiksniais - rodo smalsumą ir norą mokytis ($M=3,60$, $SD=0,963$), rodo iniciatyvą savarankiškai mokytis ($M=3,18$, $SD=1,08$), stengiasi atlikti sudėtingas užduotis ($M=3,24$, $SD=1,08$) ir jaučia atsakomybę už savo mokymąsi ($M=3,42$, $SD=1,01$). Analizuojant rezultatus aiškiai matyti, kad daugelyje teiginių standartinio nuokrypio reikšmės yra virš 1. Vadinasi išorinę ir vidinę mokinių mokymosi motyvaciją respondentai vertina nevienodai.

Atsižvelgiant į teorines prielaidas, kurios teigia, kad vidinė ir išorinė motyvacija gali tarpusavyje sąveikauti, atlikta koreliacinė analizė, kuri nustato, ar egzistuoja statistiškai reikšmingi ryšiai kintamųjų.

18 lentelė. Vidinės ir išorinės mokymosi motyvacijos veiksnių tarpusavio ryšiai

		Pažymiai yra pagrindinė daugelio mokinių paskata stengtis	Mokiniai dažnai nerimauja dėl vertinimo rezultatų
Dalis mokinių mokosi labiau dėl įvertinimo nei dėl supratimo.	Spearman's rho	0,702***	0,639
	p-value	<0,01	<0,01
Mokiniai stengiasi atlikti užduotis net tada, kai jos sudėtingos	Spearman's rho	0,298	0,412
	p-value	<0,01	<0,01

Note. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Atlikta analizė parodė, kad egzistuoja statistiškai reikšmingi ryšiai tarp išorinės ir vidinės motyvacijos veiksnių. Pastebėta, kad stipri teigiama koreliacija yra tarp mokymosi dėl įvertinimo ir pažymių kaip pagrindinės išorinės paskatos ($r=0,702$, $p<0,01$) ir mokymosi dėl vertinimo ir nerimo dėl vertinimo rezultatų ($r=0,639$, $p<0,01$). Nustatyti ir kiti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp mokinių pastangų atlikti sudėtingas užduotis ir pažymių ($r=0,298$, $p<0,01$), tiek mokinių ryšys atlikti sudėtingas užduotis ir nerimo dėl vertinimo ($r=0,412$, $p<0,01$). **Vadinasi, išorinė motyvacija atlieka svarbų vaidmenį mokymosi procese. Ji siejasi ne tik su orientacija į rezultatus, tačiau ir emocine būsena- patiriamu nerimu dėl vertinimo.**

3.3.4. Mokinių savireguliacija ir socialinis-emocinis pasirengimas

Ši teiginių bloką sudaro įvairūs teiginiai apie mokinių savireguliaciją ir emocinę-socialinę brandą. Atsižvelgiant į pedagogų nuomonę, analizuojami mokinių gebėjimai savarankiškai mokytis, planuoti ir kontroliuoti savo mokymosi procesą, jų poreikis saugusiųjų pagalbai. Vertinama jų socialinė-emocinė branda, apimanti nerimą dėl perėjimo, gebėjimas prisitaikyti prie naujai keliamų reikalavimų. Kaip jau ir buvo minėta teorinėje darbo dalyje, šiuo laikotarpiu gali išryškėti neatitikimas tarp mokyklos lūkesčių ir mokinių brandos, todėl savireguliacija bei socialinis-emocinis

pasirengimas tampa svarbiais veiksniais, lemiančiais sėkmingą adaptaciją ir mokymosi motyvacijos išlaikymą.

19 lentelė. Pedagogų vertinimas apie mokinių savireguliaciją ir socialinį–emocinį pasirengimą pereinant į 5 klasę

	Daliai mokinių vis dar reikia nuolatinės suaugusiojo kontrolės.	Kryptingai ugdome mokėjimo mokytis įgūdžius (įsivertini mas, tikslų kėlimas).	Dauguma mokinių yra pakankamai brandūs prisitaikyti prie dalykinės sistemos.	Perėjimas į 5 klasę daugumai mokinių nesukels jokių sunkumų.	Mokiniai turi pakankamus socialinius įgūdžius bendrauti su skirtingais mokytojais.	Dauguma mokinių jau visiškai pasirengę savarankiškai mokymuisi be papildomos pagalbos.	Dalis mokinių jaučia nerimą dėl perėjimo į 5 klasę.
Trūkstami duomenys	1	1	1	1	2	1	1
Vidurkis	3.92	3.85	3.17	2.99	3.54	2.99	3.49
Mediana	4.00	4.00	3.00	3.00	4	3.00	4.00
Standartinis nuokrypis	0.963	0.946	1.07	1.10	0.945	1.05	1.17

Iš lentelės duomenų matyti, kad aukščiausias vidurkis nustatytas teiginiui, jog mokiniams vis dar reikia nuolatinės suaugusiojo kontrolės ($M=3,92$, $SD=0,963$). Taip pat gana aukštas vidurkis nustatytas teiginiui, kad pedagogų nuomone, jie kryptingai ugdo mokėjimo mokytis įgūdžius ($M=3,85$ $SD=0,946$). Iš to galime spręsti, kad 4 klasių mokinių gebėjimai, pasak pedagogų, nėra pakankamai susiformavę ir jiems dar reikalinga mokytojo pagalba. Rezultatai aiškiai rodo, nors mokiniams vis dar reikalinga suaugusiojo pagalba, socialinius bendravimo įgūdžius, pasak pedagogų, mokiniai turi pakankamai gerus ($M=3,54$ $SD=0,945$). **Vis dėlto dalis mokinių jaučia nerimą dėl perėjimo į 5 klasę** ($M=3,49$ $SD=1,17$). Todėl galima teigti, kad socialinė branda ne visada reiškia emocinį pasirengimą pereiti į dalykinę sistemą. Kaip matyti, žemesni vidurkiai siejami su mokinių savarankiškumu - dauguma mokinių yra visiškai pasirengę dalykinei sistemai ($M=3,17$ $SD=1,07$), perėjimas į 5 klasę daugumai mokinių nesukelia jokių sunkumų ($M=2,99$ $SD=1,10$) ir dauguma mokinių yra pasirengę savarankiškam mokymuisi ($M=2,99$ $SD=1,05$). Tai gali reikšti, kad pedagogai atsargiai vertina mokinių pasiruošimą pereiti į pagrindinio ugdymo pakopą. Atsižvelgiant į gautas standartinio nuokrypio reikšmes matyti, kad mokytojų nuomonės apie mokinių savireguliaciją ir

emocinį-socialinį pasirengimą 5 klasei, išsiskiria. Tokie rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad toks pedagogų pasiskirstymas gali reikšti nevienodą 4 klasių mokinių pasirengimą 5 klasei ir ugdymo kontekstą.

3.3.5. Vertinimo aplinka ir jos poveikis motyvacijai

Šioje tyrimo dalyje analizuojamas pedagogų požiūris į vertinimo aplinką ir jos įtaką mokinių mokymosi motyvacijai. Vertinimas - vienas iš svarbių ugdymo proceso komponentų, kuris gali lemti mokinių motyvaciją. Pradiniame ugdyme vertinimas dažniau orientuotas į individualią mokinio pažangą, suteikiant mokiniams grįžtamąjį ryšį. Tačiau perėjus į pagrindinį ugdymą, didėja formalaus vertinimo, rezultatų ir pasiekimų svarba. Todėl svarbu įvertinti mokytojų patirtis, kaip jie suvokia šiuos pokyčius ir kokią poveikį jie daro mokinių mokymosi motyvacijai.

20 lentelė. Vertinimo aplinkos poveikio mokinių motyvacijai vertinimas

	Vertinimas 4 klasėje labiau orientuotas į pažangą nei į rezultatą.	Nacionaliniai patikrinimai kelia įtampą daliai mokinių.	Dalis mokinių bijo suklysti.	Mokiniai gauna aiškų grįžtamąjį ryšį, kaip gerinti savo rezultatus	Vertinimas 4 klasėje stiprina mokinių motyvaciją.
Trūkstami duomenys	1	2	2	2	2
Vidurkis	3.56	4.05	3.93	3.69	3.18
Mediana	4.00	4	4	4	3
Standartinis nuokrypis	1.05	1.02	0.989	1.01	1.14

Analizuojant gautus rezultatus aiškėja, kad didžiausia dalis respondentų sutinka dėl nacionalinių testų, kurie mokiniams kelia įtampą ($M=4,05$, $SD=1,02$). Taip pat didelė dalis mokytojų sutinka, kad mokiniai bijo suklysti ($M=3,93$, $SD=0,989$). **Tampa akivaizdu, kad nacionaliniai patikrinimai yra vienas iš reikšmingų veiksnių, lemiančių mokinių mokymosi motyvaciją mokykloje.** Taip pat reikia pastebėti ir tai, kad bijodami suklysti dalis mokinių jaučiasi emociškai nesaugūs, o tai trukdo jiems aktyviai įsitraukti į mokymosi procesą. Tuo tarpu kiti vertinimo aspektai pedagogų nuomone išreikšti vidutiniškai. Respondentai sutinka, kad vertinimas 4

klasėje labiau orientuotas į pažangą nei į rezultatą ($M=4,00$, $SD=1,05$). Taip pat dalis pedagogų išreiškia nuomonę, kad 4 klasėje mokiniai gauna aiškų grįžtamąjį ryšį, kaip gerinti mokymosi rezultatus ($M=3,69$, $SD=1,01$), tačiau žemiausias vidurkis nustatytas teiginiu, kad 4 klasėje vertinimas stiprina mokymosi motyvaciją. Tai rodo tam tikrą prieštaravimą. Remiantis teorinėje darbo dalyje aptartomis prielaidomis, **vertinimas, orientuotas į pažangą ir grįžtamąjį ryšį, turėtų skatinti mokymosi motyvaciją**, tačiau praktikoje matyti, kad tai ne visada veikia kaip motyvacinis veiksnys.

3.3.6. Pradinio ugdymo trukmės pakankamumo vertinimas

Šioje anketos dalyje pedagogai vertino, ar ketverių metų pradinio ugdymo trukmė Lietuvoje yra pakankama mokinių pasirengimui dalykinei ugdymo sistemai ir jų mokymosi motyvacijos išlaikymui. Taip pat analizuojamas mokytojų požiūris į pradinio ugdymo trukmės ilginimą, siekiant sudaryti palankesnes sąlygas mokinių mokymosi motyvacijai pereinant į 5 klasę. Labai svarbu suvokti, kad ypatingai pereinamuoju laikotarpiu, pereinant į 5 klasę, mokiniai susiduria su didesniais mokymosi reikalavimais, nauja vertinimo sistema ir didesniu savarankiškumo poreikiu.

21 lentelė. Pradinio ugdymo trukmės pakankamumo vertinimas

	Ketverių metų laikotarpis yra pakankamas mokinių mokymosi motyvacijai formuoti.	Dalis mokinių 4 klasės pabaigoje dar nėra pasiruošę didesniui mokymosi krūviui.	Ketverių metų pradinio ugdymo trukmė yra pakankama pasirengti 5 klasei.	Pradinio ugdymo trukmės pailginimas galėtų padėti išlaikyti stabilesnę motyvaciją.
Imtis	168	170	170	170
Trūkstama duomenys	3	1	1	1
Vidurkis	3.37	3.52	3.42	3.22
Mediana	4.00	4.00	4.00	3.00
Standartinis nuokrypis	1.15	1.07	1.18	1.14

Analizuojant atsakymus apie 4 metų pradinio ugdymo pakopos trukmę matyti, kad respondentų nuomonė nėra vienareikšmiška. Iš pateiktų duomenų matyti, kad atsakymų vidurkiai svyruoja nuo 3,22 iki 3,52. Tai rodo, kad dėl šio klausimo nėra aiškiai sutarta. **Didžiausias vidurkis gautas ties teiginiu, kad dalis mokinių 4 klasės pabaigoje dar nėra pasiruošę ($M=3,52$, $SD=1,07$),**

tačiau tuo pačiu nemaža dalis respondentų sutinka, kad 4 metų pradinio ugdymo trukmės yra pakankama pasirengti 5 klasei ($M=3,42$, $SD=1,18$).

22 lentelė. Pradinio ugdymo trukmės pakankamumo vertinimas. Procentinis pasiskirstymas.

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Ketverių metų laikotarpis yra pakankamas mokinių mokymosi motyvacijai formuoti	6,5 %	19,6 %	19,0 %	39,9 %	14,9 %
Dalis mokinių 4 klasės pabaigoje dar nėra pasiruošę didesniame mokymosi krūviui.	4,7 %	14,7 %	20,0 %	47,7 %	15,9 %
Ketverių metų pradinio ugdymo trukmė yra pakankama pasirengti 5 klasei.	5,3 %	22,9 %	14,7 %	38,8 %	18,2 %
Pradinio ugdymo trukmės pailginimas galėtų padėti išlaikyti stabilesnę motyvaciją	8,2 %	18,8 %	28,2 %	32,4 %	12,4 %

Buvo sudaryta lentelė, kurioje matyti, kaip procentaliai pasiskirsto pedagogų nuomonė apie pradinio ugdymo pakopos ilginimą. Iš gautų respondentų atsakymų matyti, kad didžiausia dalis respondentų sutinka, kad 4 metų pradinio ugdymo trukmė yra pakankama formuoti mokinių mokymosi motyvacijai (39,9% - sutinka, 14,9%- visiškai sutinka). Tačiau taip pat reikšminga dalis nesutinka, kad pradinio ugdymo trukmė yra pakankama (19,6% - nesutinka, 19,0 %- nei sutinku, nei nesutinku). Iš to galime daryti prielaidą, kad šiuo klausimu pedagogų nuomonės nėra vienareikšmės, o praktikoje šis klausimas vis dar išlieka diskusinis. Gauti duomenys atskleidžia, kad didžiausias iššūkis mokiniams - mokymosi krūvis (47,7% - sutinka, 15,9%- visiškai sutinka). Vadinasi, pedagogai mano, kad pereinant į 5 klasę, didžiausiu iššūkiu tampa ne dalykinė sistema, o mokymosi krūvis. Tai siejasi su teorinėje darbo dalyje aptartomis prielaidomis, kad pereinamuoju laikotarpiu išryškėja neatitikimas tarp mokyklos keliamų reikalavimų ir mokinių brandos. Remiantis savęs determinacijos teorija, padidėjęs mokymosi krūvis gali apsunkinti mokinių savireguliaciją, mažinti suvokiamą kompetenciją, todėl tai gali veikti kaip mokymosi motyvaciją slopinantis

veiksny. Panaši tendencija matyti ir vertinant pasirengimą 5 klasei. Nors didžiausia dalis pedagogų sutinka, kad pradinio ugdymo trukmė yra pakankama pasirengti 5 klasei (38,8% - sutinka, 18,2%- visiškai sutinka), nemaža dalis yra prieštaraujančių (22,9% - sutinka, 5,3%- visiškai sutinka). Tai rodo, kad mokytojai pasirengimą 5 klasei vertina nevienodai, o šį vertinimą gali lemti su mokinių branda ir ugdymo aplinka susiję įvairūs veiksniai. Kaip galima matyti iš lentelės, didžiausia dalis respondentų sutinka, kad pradinio ugdymo trukmės ilginimas galėtų prisidėti prie stabilios mokinių mokymosi motyvacijos (32,4%), tačiau gana didelė dalis mokytojų šiuo klausimu išlieka neutrali (28,2%) arba nesutinka (18,8%). Taigi galima teigti, kad nors ir egzistuoja prielaida ilginti pradinio ugdymo trukmę, mokytojai tai vertina nevienareikšmiškai. Apibendrinant analizuotus aspektus, galima įžvelgti tam tikrą mokytojų prieštaravimą. Viena vertus, 4 metų pradinio ugdymo trukmė yra pakankama, tačiau nemaža dalis pedagogų pažymi ir tai, kad mokiniai dar nėra pasirengę didesniai mokymosi krūviui 5 klasėje. Tai mums leidžia daryti prielaidą, kad problema gali slypėti ne pradinio ugdymo trukmėje, bet ugdymo organizavimo bei mokinių socialinio-emocinio pasirengimo aspektuose.

3.3.7. Ugdymo sistemos ir pedagoginių veiksnių poveikis mokymosi motyvacijai

Šioje tyrimo dalyje analizuojama mokymosi aplinka ir pedagoginių veiksnių įtaka mokinių mokymosi motyvacijai, perėjus į 5 klasę. Anksčiau darbe buvo minėta, kad mokymosi motyvaciją formuoja ne tik individualūs veiksniai, tačiau ir kasdienė mokymosi patirtis - vertinimas, ugdymo aplinka, grįžtamasis ryšys, savarankiškumas, emocinis saugumas mokykloje. Visi išvardinti veiksniai įgauna dar didesnę reikšmę, perėjus iš 4 klasės į 5. Mokiniai susiduria su naujais mokymosi reikalavimais, krūviu, vertinimu. Todėl atlikta analizė leidžia įvertinti pedagogų požiūrį, kaip šie veiksniai įtakoja mokinių mokymosi motyvaciją. Taip pat atskleidžia, kokie veiksniai skatina arba slopina ją.

23 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal mokinių mokymosi motyvacijos lygį.

Kaip vertinate mokinių mokymosi motyvaciją?	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
aukšta	46	27.1%	27.1%
labai aukšta	14	8.2%	35.3%
labai žema	2	1.2%	36.5%
vidutinė	86	50.6%	87.1%

Surinkti duomenys atskleidžia, kad daugiau nei pusė tyrime dalyvavusių respondentų, **4 klasių mokinių mokymosi motyvaciją vertina kaip vidutinę (50,6%)**, o trečdalis pedagogų teigia, kad ji yra aukšta (27,1%). Lentelėje matyti, kad kitų atsakymų procentinis pasiskirstymas yra panašus. Maža dalis pedagogų mano, kad mokinių mokymosi motyvacija 4 klasėje yra žema (12,9%), labai aukšta (8,2%) ir labai žema (1,2%). Taigi, galima suprasti, kad mokinių mokymosi motyvacija 4 klasėje pasižymi vidutiniu lygiu ir nėra vienareikšmiškai aukšta. Taip pat galima kelti prielaidą, kad pereinant į 5 klasę gali išryškėti mokinių motyvaciją palaikantys ir ją slopinantys veiksniai.

24 lentelė. *Pedagogų vertinimai apie pedagoginių ir aplinkos veiksnių poveikį mokinių mokymosi motyvacijai*

	Mokinių mokymosi motyvaciją labiausiai veikia mokytojo ir mokinio santykis.	Mokinių motyvaciją mažina didelis namų darbų kiekis.	Mokinių motyvaciją mažina dažni atsiskaitymai ir testai.	Mokinių motyvacijai svarbi mokymosi veiklų įvairovė.	Mokinių motyvacijai svarbus saugus emocinis klimatas klasėje.	Pozityvus grįžtamasis ryšys didina mokinių motyvaciją mokytis.
Imtis	169	168	169	168	169	169
Trūkstami duomenys	2	3	2	3	2	2
Vidurkis	4.01	3.83	3.52	4.16	4.34	4.23
Mediana	4	4.00	4	4.00	5	4
Standartinis nuokrypis	0.932	1.10	1.13	0.911	0.886	0.845

Iš gautų apklausos rezultatų aiškėja, kad labiausiai mokinių mokymosi motyvaciją skatina socialiniai ir pedagoginiai veiksniai. Aukščiausi vidurkiai nustatyti teiginiams, kad mokinių mokymosi motyvaciją lemia saugus emocinis klimatas klasėje ($M=4,34$, $SD=0,886$), pozityvus mokytojų grįžtamasis ryšys ($M=4,23$, $SD=0,845$), mokymosi veiklų įvairovė ($M=4,16$, $SD=0,911$) ir mokinio bei mokytojo santykis ($M=4,01$, $SD=0,932$). Gauti duomenys parodė, kad mokinių motyvaciją slopinantys veiksniai, pasak mokytojų, yra per didelis namų darbų krūvis ($M=3,83$, $SD=1,10$) ir dažni atsiskaitymai ($M=3,52$, $SD=1,13$). Taigi, remiantis gautais duomenimis galima pagrįsti teorines prielaidas, kad **saugus emocinis klimatas, pozityvus grįžtamasis ryšys ir**

mokymosi metodų įvairovė skatina mokinių mokymosi motyvacijos formavimąsi. Tuo tarpu didelis mokymosi krūvis ir dažni atsiskaitymai gali mažinti mokinių autonomijos jausmą ir veikti kaip mokymosi motyvaciją slopinantys veiksniai.

Atviro klausimo duomenys buvo analizuojami taikant turinio analizės metodą. Atsakymai buvo grupuojami, išskiriant juos į kategorijas ir subkategorijas ir pateikiant teiginių pavyzdžius. Taip pat buvo apskaičiuotas pasikartojimo dažnis. Svarbu pažymėti, kad atviro klausimo atsakymus pateikė 112 respondentų, 59 į jį neatsakė.

25 lentelė. Mokinių mokymosi motyvaciją lemiantys veiksniai pereinant iš 4 į 5 klasę.

Kategorija	Subkategorija	Teiginių pavyzdžiai	Dažnis (N)
Pedagoginiai veiksniai	Mokytojo–mokinio santykis	„mokinio ir mokytojo santykis“, „pozityvus bendravimas“, „pasitikėjimas mokytoju“	18
	Grįžtamasis ryšys ir palaikymas	„mokytojų grįžtamasis ryšys“, „pagyrimai“, „palaikymas“	9
	Mokytojų kaita	„daug mokytojų“, „skirtingi dalykų mokytojai“	16
Mokymosi aplinkos pokytis	Nauja ugdymo sistema	„dalykinė sistema“, „pasikeitusi mokymosi aplinka“	11
	Pokyčiai mokykloje	„vaikščiojimas per kabinetus“, „naujos taisyklės“	5
Emociniai veiksniai	Saugumo jausmas mokykloje	„saugus emocinis klimatas“, „psichologinis saugumas“, „nesaugumas“	17
	Nerimas/baimė	„baimė“, „pažymių baimė“, „nežinomybė“	10
	Emocinė branda	„branda“, „emocinė branda“, „paauglystės iššūkiai“	8

Mokymosi krūvis ir vertinimas	Mokymosi krūvis	„didelis krūvis“, „namų darbai“, „padidėję reikalavimai“	13
	Vertinimas pažymiais	„pažymiai“, „vertinimas“, „testai“, „NMPP“	11
Šeimos veiksniai	Tėvų palaikymas	„tėvų palaikymas“, „tėvų įsitraukimas“	12
	Tėvų kontrolė	„tėvų kontrolė“, „spaudimas“	3
Asmeniniai veiksniai	Savarankiškumas	„savarankiškumas“, „mažiau kontrolės“, „atsakomybė“	14
	Smalsumas/motyvacija	„žingeidumas“, „noras pažinti“, „siekti daugiau“	6
	Savivertė/pasitikėjimas	„savivertė“, „pasitikėjimas savimi“	6
Socialiniai veiksniai	Bendraamžiai	„draugai“, „bendravimas su vyresniais“	5

Atviro klausimo analizė parodė, kad mokinių mokymosi motyvaciją lemia įvairūs tarpusavyje susiję veiksniai. Iš pateiktų duomenų matyti, kad didžiausias respondentų dėmesys skiriamas pedagoginiams veiksniams - mokytojo–mokinio santykis (N=18), grįžtamasis ryšys ir palaikymas (N=9) ir mokytojų kaita (N=16). Ne mažiau svarbūs mokykloje mokiniams yra emociniai veiksniai. Respondentai daugiausiai akcentavo mokinių saugumą mokykloje (N=17), kuris siejamas su emociniu klimatu klasėje. Taip pat nemaža dalis pabrėžė nerimą, baimę (N=10) ir emocinę vaiko brandą (N=8). Mokymosi aplinkos pokyčių kategorijoje dažniausiai buvo minima nauja dalykinė ugdymo sistema (N=11), o maža dalis respondentų paminėjo pokyčius mokykloje (N=5). Vadinasi 5 klasėje mokinių mokymosi motyvaciją skatina arba slopina dalykinis mokymas, naujos taisyklės ir judėjimas tarp kabinetų. **Pereinant prie mokymosi krūvio ir vertinimo kategorijos, pedagogai pažymėjo, kad labiausiai mokinių mokymosi motyvaciją įtakoja mokymosi krūvis (N=13) ir**

vertinimas pažymiais (N=11), kurie siejami su nacionaliniais testais ir patiriamu spaudimu. Nemaža dalis respondentų pažymėjo mokinių šeimą. Tai reiškia, kad mokinių mokymosi motyvaciją formuoja ne tik mokykla, bet ir tėvai. **Pedagogai teigė, kad svarbiu veiksnium, skatinančiu mokinių motyvaciją, yra tėvų palaikymas (N=12),** rečiau tėvų kontrolė (N=3). Asmeninių veiksmų kategorijoje dominuoja mokinių savarankiškumas (N=14), kas siejama su didesne mokymosi atsakomybe ir mažesne kontrole. Taip pat šioje kategorijoje buvo pažymėta smalsumas/motyvacija (N=6) ir savivertė/pasitikėjimas (N=6). Galiausiai buvo išskirta socialinių veiksmų grupė, kurią sudarė bendraamžiai (N=5). Pedagogai apklausoje pažymėjo, kad bendravimas su vyresniais ir draugais gali būti siejami su mokymosi motyvacija.

3.4. 5 klasės mokytojų apklausos rezultatai

3.4.1. Respondentų demografiniai ir profesiniai duomenys

Šiame tyrime dalyvavo iš viso 170 respondentų, dirbančių su 5 klasių mokiniais. Tyrime dalyvavusių pedagogų imtis pasižymi įvairiomis profesinėmis charakteristikomis, kurios leidžia išsamiau apibūdinti mokytojų tiriamąją grupę. Respondentai skiriasi pagal išsilavinimą, kvalifikacinę kategoriją, darbo stažą ir švietimo įstaigos tipą, kurioje dirba. Tai leidžia atskleisti skirtingų patirčių ir profesinio pasirengimo pedagogų požiūrį į tiriamąjį reiškinį. Toliau pateikiama išsami demografinių ir profesinių duomenų analizė.

26 lentelė. Respondentų kvalifikacinė kategorija

Jūsų kvalifikacinė kategorija:	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
Mokytojas	80	47.1%	47.1%
Mokytojas ekspertas	9	5.3%	52.4%
Mokytojas metodininkas	31	18.2%	70.6%
Vyresnysis mokytojas	50	29.4%	100.0%

Anketoje respondentų buvo prašoma nurodyti savo kvalifikaciją. Gauti duomenys parodė, kad didžiausią dalį tyrime dalyvavusių pedagogų turi mokytojo kvalifikaciją (47,1%) . Reikšmingą tyrimo dalį sudaro ir vyresniojo mokytojo kvalifikaciją turintys pedagogai (29,4%).

Mažiausią dalį sudaro mokytojai ekspertai (5,3%). Tai rodo, kad tyrimo rezultatai labiausiai atspindi praktinę pedagogų nuomonę, kadangi aukštesnės kvalifikacijos pedagogų dalis yra mažesnė.

27 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal darbo stažą

Jūsų darbo stažas:	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
Daugiau nei 15 metų	43	25.4%	25.4%
Iki 2 metų	19	11.2%	36.7%
Nuo 10-15 metų	19	11.2%	47.9%
Nuo 2-5 metų	34	20.1%	68.0%
Nuo 5-10 metų	54	32.0%	100.0%

Apklausoje rezultatai rodo, kad pedagogų pasiskirstymas pagal darbo stažą yra įvairus. Didžiausia tyrime dalyvavusių mokytojų dalis turi 5-10 metų patirtį (32,0%) ir šiek tiek mažesnė dalis - daugiau nei 15 metų mokykloje dirbantys pedagogai (25,4 %). Kita dalis - mokytojai, turintys nuo 2-5 metų mokymo patirtį (20,1 %). Po lygiai pasiskirstę yra respondentai, turintys iki 2 metų ir nuo 11-15 metų darbo stažą (11,2 %).

28 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal švietimo įstaigos tipą

Švietimo įstaiga (-os), kurioje (-iose) dirbate:	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
Gimnazija;	49	29.0%	29.0%
Gimnazija;Pagrindinė mokykla;Progimnazija;	1	0.6%	29.6%
Pagrindinė mokykla;	36	21.3%	50.9%
Pagrindinė mokykla;Gimnazija;	1	0.6%	51.5%
Pagrindinė mokykla;Progimnazija;	2	1.2%	52.7%
Progimnazija;	76	45.0%	97.6%
Progimnazija;Gimnazija;	3	1.8%	99.4%
Progimnazija;Pagrindinė mokykla;	1	0.6%	100.0%

Tyrimo metu respondentų buvo prašoma nurodyti švietimo įstaigos tipą, kuriame dirba. Kaip matyti iš lentelės, dauguma tyrime dalyvavusių mokytojų dirba progimnazijoje (45,0 %). Apie trečdalį pedagogų dirba gimnazijoje (29,0 %) ir apie penktadalį - pagrindinėje mokykloje (21,3%). Kita dalis pedagogų pažymėjo dirbantys keliuose mokyklose.

29 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal mokinių skaičių klasėje

Koks mokinių skaičius jūsų klasėje?	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
21-25	53	31.4%	31.4%
daugiau nei 25	69	40.8%	72.2%
iki 20	47	27.8%	100.0%

Iš šių duomenų matyti, kad didžiausia dalis respondentų dirba didelėse klasėse, kur mokinių skaičius yra daugiau nei 25 (40,8 %). Trečdalis pedagogų nurodė, kad jų klasėse mokosi 21-25 mokiniai (31,4%) ir mažiausia dalis - iki 20 mokinių klasėje. Todėl galima teigti, kad mokinių skaičius klasėje yra nemažas.

30 lentelė. Respondentų pareigos/vaidmuo 5-toje klasėje

Jūsų pareigos/vaidmuo 5-toje klasėje:	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
5 klasės auklėtojas (-a) ;	22	13.0%	13.0%
Dalyko mokytojas (-a);	85	50.3%	63.3%
Dalyko mokytojas (-a); 5 klasės auklėtojas (-a) ;	1	0.6%	63.9%
Ir dalyko mokytojas (-a), ir auklėtojas (-a);	60	35.5%	99.4%
Ir dalyko mokytojas (-a), ir auklėtojas (-a); 5 klasės auklėtojas (-a) ;	1	0.6%	100.0%

Gauti duomenys atskleidžia, kad didžiausią dalį respondentų sudaro įvairių dalykų mokytojai (50,3 %). Reikšminga tyrime dalyvavusių respondentų dalis nurodė einantys tiek dalyko mokytojo, tiek klasės auklėtojo pareigas (35,5 %). Mažesnė dalis respondentų dirba tik 5 klasės auklėtojais (13,0 %). Kiti pareigų deriniai sudaro nereikšmingą dalį (0,6 %). Vadinasi, tyrime daugiausia atsispindi dalyko mokytojų požiūris.

3.4.2. Mokinių adaptacija ir struktūros pokyčiai

Šioje tyrimo dalyje analizuojami mokinių adaptacijos ir struktūros pokyčių aspektai, kurie susiję su perėjimu iš 4 į 5 klasę. Pedagogų buvo prašoma įvertinti, kaip, jų nuomone, mokiniai 5 klasėje prisitaiko prie pasikeitusios ugdymo aplinkos, naujų reikalavimų ir mokymosi krūvio. Toliau buvo siekiama atskleisti, ar šis pereinamasis laikotarpis tarp ugdymo pakopų daro įtaką mokinių mokymosi motyvacijai. Gauti duomenys leidžia įvertinti pedagogų požiūrį į mokinių adaptacijos sunkumus bei jų gebėjimą prisitaikyti prie ugdymo organizavimo 5 klasėje.

31 lentelė. Mokinių adaptacija ir struktūriniai pokyčiai 5 klasėje

	Mokiniai patiria stresą dėl didesnio mokymosi krūvio.	Pereinant iš 4 į 5 klasę mokiniams tampa sunkiau prisitaikyti prie mokymosi reikalavimų.	Mokiniai pakankamai greitai prisitaiko prie 5 klasės ugdymo organizavimo tvarkos.	Pereinamuoju laikotarpiu mokinių mokymosi motyvacija sumažėja.
Imtis	169	168	169	169
Trūkstami duomenys	1	2	1	1
Vidurkis	3.87	3.98	3.34	3.32
Mediana	4	4.00	4	3
Standartinis nuokrypis	0.890	0.819	0.969	1.04

Gauti anketinės apklausos rezultatai parodė, kad didžioji dalis pedagogų sutinka su teiginiu, kad pereinant iš 4 į 5 klasę mokiniams sudėtinga prisitaikyti prie mokymosi reikalavimų ($M=3,98$, $SD=0,819$). Tai rodo, kad perėjimas tarp ugdymo pakopų mokiniams kelia tam tikrą adaptacijos iššūkių. Kitas gana aukštas vidurkis nustatytas teiginiu, kad mokiniai patiria stresą dėl mokymosi krūvio ($M=3,87$, $SD=0,890$). Santykiniai nedidelis standartinis nuokrypis rodo, kad pedagogų nuomonės šiuo klausimu yra panašios. **Vadinasi, padidėję mokymosi reikalavimai gali slopinti mokinių mokymosi motyvaciją.** Žemesni vidurkiai nustatyti teiginiais, susijusiems su nauja ugdymo aplinka ($M=3,34$, $SD=0,969$), tvarka ir mokymosi motyvacijos silpnėjimu pereinamuoju laikotarpiu ($M=3,32$, $SD=1,04$). Reikia atkreipti dėmesį, kad šių teiginių standartinio nuokrypio reikšmės yra didesnės. Tai reiškia, kad šie aspektai mokytojų yra vertinami nevienareikšmiškai.

3.4.3. Vertinimo sistema ir jos poveikis mokiniams

Šioje tyrimo dalyje svarbu išsiaiškinti, kaip vertinimo sistema ir jos elementai gali įtakoti mokinių mokymosi motyvaciją 5 klasėje. Pedagogai vertino, į ką, jų nuomone, yra orientuotas vertinimas, kokią įtaką jis daro mokinių emocinei savijautai, kaip vertinimo kriterijų aiškumas ir grįžtamasis ryšys prisideda prie mokinių mokymosi proceso. Šie teiginiai leidžia atskleisti 5 klasių mokytojų požiūrį į vertinimo sistemos ypatumus ir jos reikšmę mokinių mokymuisi.

32 lentelė. Vertinimo sistemos ir jos poveikio mokinių mokymuisi vertinimas 5 klasėje

	5 klasėje vertinimas labiau orientuotas į rezultatą (pažymį) nei į mokinio pažangą.	5 klasėje vertinimas daliai mokinių kelia įtampą.	5 klasėje daliai mokinių svarbu, kad vertinimo kriterijai būtų aiškūs ir nuoseklūs.	5 klasėje mokiniai dažnai gauna grįžtamąjį ryšį, kuris padeda suprasti, kaip tobulėti.
<i>Imtis</i>	168	169	169	169
<i>Trūkstami duomenys</i>	2	1	1	1
<i>Vidurkis</i>	3.62	3.92	4.07	3.52
<i>Mediana</i>	4.00	4	4	4
<i>Standartinis nuokrypis</i>	0.996	0.859	0.733	0.976

Analizuojant duomenis galima pastebėti, kad labiausiai pedagogai linkę sutikti dėl aiškių ir nuoseklių vertinimo kriterijų ($M=4,07$, $SD=0,733$). Taip pat respondentai mano, kad 5 klasėje vertinimas kelia mokiniams įtampą ($M=3,92$, $SD=0,859$), kas rodo vertinimo sąsajas su vertinimo sistema. Mažesni vidurkiai nustatyti teiginiais, kad vertinimo sistema yra orientuota į rezultatą, o ne į mokinio pažangą ($M=3,62$, $SD=0,996$), grįžtamąjį ryšį ($M=3,52$, $SD=0,976$). Apibendrinant galima teigti, kad **vertinimo sistemoje aiškumas ir nuoseklumas yra laikomas vienu iš svarbiausių veiksnių**, tačiau jos poveikis mokymosi procesui ir patirčiai vertinami įvairiai.

3.4.4. Mokymosi krūvis ir emocinė aplinka

Šioje tyrimo dalyje analizuojami mokymosi krūvio ir emocinės aplinkos ypatumai 5 klasėje. Šie veiksniai yra svarbūs, siekiant suprasti, kaip ugdymo organizavimas ir mokinių emocinė

savijauta gali būti susiję su mokymosi motyvacija pereinamuoju laikotarpiu. Pedagogų buvo prašoma įvertinti namų darbų skyrimo ypatumus, jų poveikį mokinių savijautai bei mokymosi džiaugsmui, taip pat mokinių patiriamą nuovargį ir saugumo jausmą mokymosi aplinkoje.

33 lentelė. Mokymosi krūvio ir emocinės aplinkos ypatumai 5 klasėje

	5 klasėje namų darbai dažnai skiriami nesuderinant bendro krūvio tarp dalykų.	5 klasėje namų darbų krūvis daliai mokinių mažina mokymosi džiaugsmą.	5 klasėje dalis mokinių dėl namų darbų jaučia nuovargį ar pervargimą.	5 klasėje mokiniai jaučiasi saugūs mokymosi aplinkoje.
Imtis	169	169	169	169
Trūkstami duomenys	1	1	1	1
Vidurkis	3.89	3.93	3.91	3.51
Mediana	4	4	4	4
Standartinis nuokrypis	1.02	0.839	0.921	0.970

Anketoje buvo prašome pedagogų įvertinti teiginius, kurie yra susiję su mokinių mokymosi krūviu 5 klasėje ir emocine aplinka. Gauti duomenys rodo, kad vidurkiai visiems teiginiams yra labai panašūs ir svyruoja nuo 3,51 iki 3,93. Daugiausia mokytojų sutiko, kad **5 klasėje namų darbų krūvis mažina mokymosi džiaugsmą (M=3,93, SD=0,839)**. Taip pat panašiu vidurkiu pedagogai išskyrė ir tai, kad 5 klasėje dalis mokinių dėl namų darbų krūvio jaučia nuovargį ar pervargimą (M=3,91, SD=0,921) ir tai, kad 5 klasėje namų darbai skiriami nesuderinant tarp skirtingų dalykų (M=3,89, SD=1,02). Mažiausiai mokytojų pritarė teiginiui, kad 5 klasėje jie jaučiasi emociškai saugūs (M=3,51, SD=0,970). Nors šis teiginys nebuvo vertinamas aukštai, jis vis dar išlieka vidutiniškai teigiamas. Apibendrinant galima teigti, kad **5 klasėje mokymosi krūvis tampa reikšmingu veiksniu, kuris gali būti siejamas su mokinių patiriamu nuovargiu ir mažesniu mokymosi džiaugsmu**. Tokios tendencijos leidžia daryti prielaidą, kad ne visada suderintas mokymosi krūvis gali turėti neigiamą poveikį mokinių mokymosi motyvacijai, ypač pereinamuoju laikotarpiu.

3.4.5. Mokinių mokymosi motyvacija ir įsitraukimas

Siekiant atskleisti pedagogų požiūrį, šioje tyrimo dalyje analizuojami duomenys, susiję su mokinių mokymosi motyvacija ir įsitraukimu pereinant į 5 klasę. Pedagogų buvo prašoma įvertinti, kaip, jų nuomone, kinta mokinių motyvacija ir aktyvumas pamokose pasikeitus ugdymo sąlygoms. Taip pat nagrinėjamas vertinimo sistemos vaidmuo mokinių mokymosi procese bei jos sąsajos su mokinių įsitraukimu ir domėjimusi mokymosi turiniu.

34 lentelė. Mokinių mokymosi motyvacija ir įsitraukimas

	<i>Pereinant į 5 klasę, dalies mokinių mokymosi motyvacija sumažėja.</i>	<i>5 klasėje sustiprėja mokymasis dėl pažymio ar vertinimo.</i>	<i>5 klasėje dalis mokinių tampa mažiau aktyvūs ir iniciatyvūs pamokose.</i>	<i>5 klasėje mokiniai dažnai demonstruoja vidinį susidomėjimą mokymosi turiniu.</i>
<i>Imtis</i>	167	167	169	168
<i>Trūkstami duomenys</i>	3	3	1	2
<i>Vidurkis</i>	3.36	3.99	3.25	3.29
<i>Mediana</i>	4	4	3	3.00
<i>Standartinis nuokrypis</i>	1.03	0.716	1.01	0.981

Gauti duomenys rodo, kad didžiausias vidurkis nustatytas teiginiui, kad 5 klasėje sustiprėja mokymasis dėl pažymių ($M=3,99$, $SD=0,716$). Reiškiasi, mokytojai yra linkę mokinių mokymosi paskatas sieti su vertinimu. Standartinio nuokrypio reikšmė nėra didelė, o tai rodo, kad pedagogai gana vieningai šiuo klausimu sutaria. Panašūs vidurkiai nustatyti teiginiams, kad pereinant į 5 klasę dalies mokinių motyvacija sumažėja ($M=3,36$, $SD=1,03$), 5 klasėje mokiniai tampa mažiau aktyvūs ($M=3,25$, $SD=1,01$) ir 5 klasėje mokiniai dažnai demonstruoja vidinį susidomėjimą ($M=3,29$, $SD=0,981$). Standartinio nuokrypio reikšmės šiems teiginiams rodo, kad pedagogų vertinimu mokinių mokymosi motyvacija ir įsitraukimas pereinant į 5 klasę nėra vertinami vienodai. Todėl apibendrinant galima teigti, kad pereinamuoju laikotarpiu **pažymiai tampa išoriniu, mokymosi motyvaciją, skatinančiu veiksniu**. Tačiau kita vertus, pastebimos tendencijos, susijusios su mokinių motyvacijos silpnėjimu bei mažesniu įsitraukimu.

35 lentelė. Respondentų pasiskirstymas pagal mokymosi motyvacijos lygį

Kaip vertinate mokinių mokymosi motyvaciją?	Dažnis	Procentai %	Kaupiamasis procentas %
aukšta	68	40.5%	40.5%
labai aukšta	3	1.8%	42.3%
labai žema	6	3.6%	45.8%
žema	91	54.2%	100.0%

Vertinant mokinių mokymosi motyvaciją 5 klasėje respondentai pažymėjo, kad šiuo laikotarpiu ji yra žema (54,2%). Tai parodo, kad mokinių mokymosi motyvacija yra probleminė sritis. Reikšminga dalis pedagogų mano, kad 5 klasių mokinių motyvacija yra aukšta (40,5%). Tai leidžia daryti prielaidą, kad motyvacija nėra vienalytis reiškinys, egzistuoja skirtingos mokytojų patirtys. Labai aukštai mokinių mokymosi motyvaciją vertina mažiausia dalis tyrime dalyvavusių mokytojų (1,8%) . Panaši dalis mokinių motyvaciją vertina ir kaip labai žemą (3,6%). Taigi, aiškėja tendencija, kad **pereinamuoju laikotarpiu mokinių mokymosi motyvacijos lygis yra žemas, kas leidžia įžvelgti silpnėjimo požymius pereinamuoju laikotarpiu.**

Analizuojant atviro klausimo duomenis nustatyta, kad į klausimą atsakė 123 respondentai (72,4%), o neatsakė 47 pedagogai (27,6%). Respondentų buvo prašoma nurodyti veiksnį, kuris, jų nuomone, daro didžiausią įtaką mokinių mokymosi motyvacijai pereinant iš 4 į 5 klasę. Analizės metu buvo išskirtos kategorijos, subkategorijos, pateikti teiginių pavyzdžiai ir apskaičiuotas dažnis.

36 lentelė. Mokinių mokymosi motyvaciją lemiantys veiksniai pereinant iš 4 į 5 klasę.

Kategorija	Subkategorija	Teiginių pavyzdžiai	Dažnis (N)
Mokymosi aplinkos ir sistemos pokyčiai	Perėjimas prie dalykinės sistemos	„Perėjimas nuo vieno mokytojo prie daug skirtingų“	18
	Didesnis mokymosi krūvis	„Didesnis darbų krūvis“, „Pamokų krūvis“	14
	Skirtingi reikalavimai	„kiekvienas turi skirtingus reikalavimus“	9

	Kabinetinė sistema	„kabinetų keitimas“, „bijo, kad neras“	5
Vertinimo sistema	Pažymiai ir vertinimas	„Pažymiai“, „Vertinimas skaičiais“	15
	Baimė suklysti	„mokiniai bijo suklysti“	6
Socialiniai santykiai	Ryšys su mokytoju	„Ryšys su mokytoju“, „mokytojo požiūris“	16
	Tėvų palaikymas	„Tėvų palaikymas“, „tėvų požiūris“	12
	Santykiai su bendraamžiais	„Pritapimas“, „draugai klasėje“	8
Emociniai veiksniai	Emocinis saugumas	„emocinis saugumas“, „jaučiasi nesaugiai“	13
	Emocinė branda	„emocinė branda“, „paauglystė“	10
	Savivertė ir pasitikėjimas	„pasitikėjimas savimi“, „savivertė“	6
Mokinio asmeninės savybės	Savarankiškumas	„savarankiškumo įgūdžiai“	9
	Mokymosi įgūdžiai	„mokymosi įpročiai“, „pasiruošimas“	8
	Vidinė motyvacija	„vidinė motyvacija“, „noras mokytis“	5
Pedagoginiai veiksniai	Mokytojų palaikymas	„mokytojų palaikymas“, „supratingumas“	11
	Grįžtamasis ryšys	„pozityvus grįžtamasis ryšys“	6
	Mokymo metodai	„įdomesnės veiklos“	3

Lentelė atskleidžia subkategorijas, kurios, pedagogų nuomone, lemia mokinių mokymosi motyvaciją. Mokymosi aplinkos ir sistemos pokyčių kategorijoje dažniausiai minima

subkategorija yra dalykinė sistema (N=18). Tai rodo, kad mokytojai mokinių mokymosi motyvaciją sieja su ugdymo organizavimo pokyčiais 5 klasėje. Kitoje, vertinimo sistemos, subkategorijoje dominuoja pažymiai (N=15). Vadinasi, galima daryti prielaidą, kad **mokinių paskatos mokytis siejamos su vertinimo sistema**. Socialinių veiksnių kategorijoje pedagogai labiausiai pažymi ryšį su mokytoju (N=16). Tai pagrindžia teorines darbo prielaidas, kad ryšys su mokytoju gali tapti reikšmingu mokymosi motyvaciją veikiančiu aspektu. Dar viena išskirta kategorija - emociniai veiksniai. Šioje kategorijoje dažniausiai mokytojai pažymi emocinį saugumą mokykloje (N=13). Tai parodo, kad mokinių emocinė savijauta gali būti mokymosi motyvacijos dalis. Pedagogai taip pat išskiria ir asmenines savybes, kaip veiksnius, lemiančius mokymosi motyvaciją. Jų teigimu, svarbiausias - savarankiškumas (N=9). Vadinasi, gebėjimas savarankiškai mokytis 5 klasėje gali būti svarbus motyvaciją veikiantis aspektas. Paskutinė išskirta kategorija - pedagoginiai veiksniai. Šioje kategorijoje mokytojai dažniausiai pažymi mokytojo palaikymą (N=11). **Pedagogų požiūriu, mokytojo supratingumas, palaikymas ir pagalba yra svarbus motyvacinis aspektas.**

3.4.6. Mokinių savarankiškumas ir mokėjimas mokytis

37 lentelė. Mokinių savarankiškumas ir mokėjimas mokytis

	<i>5 klasėje iš mokinių tikimasi didesnio savarankiškumo nei dalis jų realiai geba parodyti.</i>	<i>Daliai mokinių trūksta mokėjimo mokytis strategijų (pvz., planavimo, kartojimo, įsivertinimo).</i>	<i>Dalies mokinių motyvaciją sustiprina patiriama akademinė sėkmė 5 klasėje.</i>	<i>Dauguma mokinių geba savarankiškai kelti mokymosi tikslus ir stebėti pažangą.</i>
<i>Imtis</i>	169	169	169	169
<i>Trūkstami duomenys</i>	1	1	1	1
<i>Vidurkis</i>	3.87	4.02	3.98	3.05
<i>Mediana</i>	4	4	4	3
<i>Standartinis nuokrypis</i>	0.776	0.740	0.703	1.00

Lentelėje galima matyti, kad daugiausia respondentų teigia, kad mokiniams dar trūksta mokėjimo mokytis strategijų (M=4,02, SD=0,740). Tai rodo, kad pedagogų ši problema vertinama reikšmingiausiai. Panašiai aukšti vidurkiai nustatyti teiginiams, kad 5 klasėje iš mokinių tikimasi didesnio savarankiškumo, nei jie geba (M=3,87, SD=0,776) ir dalies mokinių motyvaciją stiprina

patiriama akademinė sėkmė ($M=3,98$, $SD=0,703$). **Vadinasi, mokiniai dar neturi pakankamų savarankiškumo įgūdžių, mokytis dalykinėje sistemoje, o patiriama akademinė sėkmė stiprina mokymosi motyvaciją.** Mažiausiai mokytojai pritaria teiginiu, kad dauguma mokinių savarankiškai geba kelti mokymosi tikslus ir stebėti pažangą ($M=3,05$, $SD=1,00$), kas leidžia teigti, kad šie gebėjimai 5 klasėje dar nėra pakankamai išplėtoti.

3.4.7. Akademinų pasiekimų pokyčiai

Šio bloko teiginiai leidžia atskleisti, kaip pedagogai vertina mokinių mokymosi pokyčius pereinant į 5 klasę. Analizuojami duomenys rodo, kaip mokytojai vertina 5 klasių mokinių akademinį pasiekimus. Respondentų buvo prašoma pažymėti, ar šiuo laikotarpiu mokinių akademiniai pasiekimai linkę prastėti, išlikti stabilūs ar pasižymėti svyravimais. Tokia situacija leidžia geriau suprasti akademinų pasiekimų pokyčius 5 klasėje.

38 lentelė. Akademinų pasiekimų pokyčiai

	Pereinant į 5 klasę, dalies mokinių akademiniai rezultatai suprastėja.	5 klasėje daliai mokinių pasiekimų svyravimai ypač pastebimi pereinamuoju laikotarpiu.	5 klasėje daugumos mokinių akademiniai pasiekimai išlieka stabilūs.
Imtis	169	166	168
Trūkstami duomenys	1	4	2
Vidurkis	3.61	3.83	3.24
Mediana	4	4.00	3.00
Standartinis nuokrypis	0.867	0.730	0.897

Vertinant gautus duomenis, matyti, kad mokytojai vieningai sutinka, kad dalies 5 klasės mokinių akademiniai pasiekimai svyruoja ($M=3,83$, $SD=0,730$) ir tai laiko vienu iš pereinamojo laikotarpio bruožų. Kitas mažesnis vidurkis nustatytas teiginiu, kad 5 klasėje mokinių akademiniai pasiekimai suprastėja ($M=3,61$, $SD=0,867$). Tai reiškia, kad mokiniai pereinamuoju laikotarpiu susiduria su akademiniais iššūkiais, bet pedagogų nuomone, tai nėra vyraujanti tendencija. Mažiausia tyrime dalyvavusių respondentų dalis linkusi pritarti, kad 5 klasėje mokinių mokymosi rezultatai išlieka stabilūs ($M=3,24$, $SD=0,897$). Tai leidžia daryti prielaidą, kad šiame ugdymo etape mokinių akademinų pasiekimų stabilumas nėra būdingas. Apibendrinant šią tyrimo dalį, galima teigti, kad

mokymosi motyvacijos kontekste, akademinų rezultatų svyravimai ir nestabilumas gali būti siejami su motyvacijos pokyčiais pereinamuoju laikotarpiu 5 klasėje. **Vadinasi, rečiau patiriama akademinė sėkmė ir prastesni rezultatai gali turėti slopinti mokinių mokymosi motyvaciją.**

3.4.8. Pedagoginių ir aplinkos veiksnių poveikis

Šioje tyrimo dalyje analizuojama pedagogų patirtis, kuria siekiama atskleisti, kaip pedagoginiai ir aplinkos veiksniai įtakoja mokymosi motyvaciją. Mokytojai vertino šiuos veiksnius: mokytojo ir mokinio ryšys, namų darbų krūvis, veiklų įvairovė pamokose, dažni atsiskaitymai, emocinis klimatas klasėje ir pozityvus grįžtamasis ryšys. Gauti duomenys leidžia išskirti svarbiausius, mokinių mokymosi motyvaciją slopinančius arba skatinančius apsektus.

39 lentelė. Pedagoginiai ir aplinkos veiksniai

	Mokinių mokymosi motyvaciją labiausiai veikia mokytojo ir mokinio santykis.	Mokinių motyvaciją mažina didelis namų darbų kiekis.	Mokinių motyvacijai svarbi mokymosi veiklų įvairovė.	Mokinių motyvaciją mažina dažni atsiskaitymai ir testai.	Mokinių motyvacijai svarbus saugus emocinis klimatas klasėje.	Pozityvus grįžtamasis ryšys didina mokinių motyvaciją mokytis.
Imtis	168	167	167	166	166	168
Trūkstami duomenys	2	3	3	4	4	2
Vidurkis	4.02	3.92	3.96	3.77	4.33	4.17
Mediana	4.00	4	4	4.00	4.00	4.00
Standartinis nuokrypis	0.758	0.918	0.768	0.990	0.664	0.701

Kaip galima pastebėti, mokytojų nuomone, labiausiai mokinių mokymosi motyvaciją skatina saugus emocinis klimatas klasėje ($M=4,33$, $SD=0,664$), pozityvus grįžtamasis ryšys ($M=4,17$, $SD=0,701$) ir mokytojo ir mokinio santykis ($M=4,02$, $SD=0,758$). Iš to matome, kad mokinių mokymosi motyvacija glaudžiai siejasi su mokymosi aplinkos kokybe ir mokytojo vaidmeniu. Tuo tarpu motyvaciją slopinantys veiksniai labiau pasižymi su ugdymo organizavimu - didelis namų darbų krūvis ($M=3,96$, $SD=0,768$) ir dažni kontroliniai darbai ($M=3,77$, $SD=0,990$).

Tai parodo, kad 5 klasėje mokinių mokymosi motyvacija priklauso ne tik nuo akademinių reikalavimų, bet ir emocinės, pedagoginės aplinkos.

3.5. 4 ir 5 klasių mokytojų apklausos rezultatų palyginimas

Prieš pradedant lyginamąją analizę, svarbu pabrėžti, kad palyginimas leidžia išsamiau atskleisti 4 ir 5 klasių mokytojų požiūrį į mokinių mokymosi motyvaciją. Analizuojant gautus duomenis siekiama nustatyti, kaip skirtingų ugdymo pakopų pedagogai vertina mokinių motyvaciją, jos pokyčius pereinamuoju laikotarpiu bei ją lemiančius veiksnius. Lyginamoji analizė sudaro prielaidas išryškinti esminius panašumus ir skirtumus, kurie padeda geriau suprasti mokymosi motyvacijos mažėjimo tendencijas 5 klasėje.

40 lentelė. 4 ir 5 klasių mokytojų anketų palyginimas

Aspektas	4 kl.mokytojų vertinimas	5 kl.mokytojų vertinimas	Pagrindinis skirtumas	Reikšmė mokymosi motyvacijai
Vertinimas	„4 klasių mokinių mokymosi motyvaciją vertina kaip vidutinę (50,6%)“	„Taigi, aiškėja tendencija, kad pereinamuoju laikotarpiu mokinių mokymosi motyvacijos lygis yra žemas, kas leidžia išvengti silpnėjimo požymių pereinamuoju laikotarpiu.“	Motyvacija 5 klasėje vertinama prasčiau	Rodo galimą motyvacijos silpnėjimą pereinamuoju laikotarpiu
Vertinimas ir pažymiai	„Respondentai sutinka, kad vertinimas 4 klasėje labiau orientuotas į pažangą nei į rezultatą (M=4,00, SD=1,05).“	„Mažesni vidurkiai nustatyti teiginiams, kad vertinimo sistema yra orientuota į rezultatą, o ne į mokinio pažangą (M=3,62, SD=0,996)“ „...pereinamuoju laikotarpiu pažymiai tampa išoriniu, mokymosi motyvaciją, skatinančiu veiksmu.“	Abiejose grupėse vertinimas svarbus, bet 5 klasėje jo reikšmė ryškesnė	Vertinimas gali skatinti mokymąsi, bet kartu kelti įtampą

Mokymosi krūvis	„Gauti duomenys atskleidžia, kad didžiausias iššūkis mokiniams - mokymosi krūvis (47,7% - sutinka, 15,9%- visiškai sutinka). Vadinasi, pedagogai mano, kad pereinant į 5 klasę, didžiausiu iššūkiu tampa ne dalykinė sistema, o mokymosi krūvis.“	„Tuo tarpu motyvaciją slopinantys veiksniai labiau pasižymi su ugdymo organizavimu - didelis namų darbų krūvis (M=3,96, SD=0,768) ir dažni kontroliniai darbai (M=3,77, SD=0,990).“ „...5 klasėje namų darbų krūvis mažina mokymosi džiaugsmą (M=3,93, SD=0,839).“ „5 klasėje mokymosi krūvis tampa reikšmingu veiksniu, kuris gali būti siejamas su mokinių patiriamu nuovargiu ir mažesniu mokymosi džiaugsmu.“	5 klasėje krūvio poveikis tampa labiau pastebimas	Didėjantis krūvis gali slopinti mokymosi motyvaciją
Savarankiškumas ir mokėjimas mokytis	„Iš lentelės duomenų matyti, kad aukščiausias vidurkis nustatytas teiginiui, jog mokiniams vis dar reikia nuolatinės suaugusiojo kontrolės (M=3,92, SD=0,963).“	„Vadinasi, mokiniai dar neturi pakankamų savarankiškumo įgūdžių, mokytis dalykinėje sistemoje, o patiriama akademinė sėkmė stiprina mokymosi motyvaciją.“	4 klasėje fiksuojamas pasirengimo trūkumas, 5 klasėje jis tampa problema	Nepakankami mokėjimo mokytis įgūdžiai gali silpninti motyvaciją
Emocinis saugumas	„Vis dėlto dalis mokinių jaučia nerimą dėl perėjimo į 5 klasę (M=3,49 SD=1,17). Todėl galima teigti, kad socialinė branda ne visada reiškia emocinį pasirėmimą pereiti į dalykinę sistemą.“	„Šioje kategorijoje dažniausiai mokytojai pažymi emocinį saugumą mokykloje (N=13). Tai parodo, kad mokinių emocinė savijauta gali būti mokymosi motyvacijos dalis.“	Abiejose grupėse emocinė savijauta išryškėja kaip svarbus aspektas.	Emocinis saugumas stiprina mokymosi motyvaciją
Mokytojo vaidmuo	„Iš pateiktų duomenų matyti, kad didžiausias respondentų dėmesys skiriamas pedagoginiams veiksniams - mokytojo–mokinio santykis (N=18), grįžtamasis ryšys ir palaikymas (N=9)“	„Pedagogų požiūriu, mokytojo supratingumas, palaikymas ir pagalba yra svarbus motyvacinis aspektas.“	5 klasėje mokytojo vaidmuo tampa ypač svarbus dėl sistemos pokyčių	Palaikantis santykis gali veikti kaip motyvaciją stiprinantis veiksnys
Ugdymo struktūros pokyčiai	„Rezultatai aiškiai rodo, kad 4 klasėje dalykinio mokymo elementai yra	„Žemesni vidurkiai nustatyti teiginiais, susijusiems su nauja	Perėjimas prie dalykinės sistemos 5 klasėje tampa	Struktūriniai pokyčiai gali kelti adaptacijos sunkumų

	plačiai taikomi, o mokiniai palaipsniui ruošiami perėjimui prie dalykinės mokymosi sistemos.”	ugdymo aplinka (M=3,34, SD=0,969), tvarka ir mokymosi motyvacijos silpnėjimu pereinamuoju laikotarpiu (M=3,32, SD=1,04).” „.....,Perėjimas nuo vieno mokytojo prie daug skirtingų“ “	ryškesnis	
--	---	---	-----------	--

Šaltinis: sudaryta darbo autorės.

Atlikta 4 ir 5 klasių mokytojų apklausų analizė rodo, kad 5 klasėje mokinių mokymosi motyvacija silpnėja. Pastebimi tam tikri pokyčiai, kurie, pedagogų nuomone, gali būti siejami su struktūriniais ugdymo sistemos pokyčiais ir didėjančiais mokymosi reikalavimais. Remiantis gautais duomenimis, matyti, kad vertinimas abiejose klasėse išlieka svarbus, tačiau 5 klasėje jis labiau orientuotas į pažymius, veikia kaip išorinė paskata ir gali kelti mokiniams nerimą. Tai leidžia teigti, kad vertinimas gali veikti dvejopai – skatinti mokymąsi, bet kartu ir slopinti mokinių motyvaciją dėl patiriamos įtampos. Taip pat pastebima, kad 4 klasių mokytojai mokymosi krūvį 5 klasėje įvardija kaip vieną iš svarbių veiksnių, galinčių turėti įtakos mokinių mokymosi motyvacijai. Tačiau 5 klasėje šis veiksnys tampa dar ryškesnis ir gali būti siejamas su mokinių motyvacijos silpnėjimu. Panaši tendencija pastebima ir savarankiškumo bei mokėjimo mokytis srityje. Pedagogų vertinimu, 4 klasėje mokiniai dar nėra pakankamai pasirengę dalykinei sistemai, o 5 klasėje tai tampa labiau išryškėjanti problema, siejama su prastesniais mokymosi rezultatais ir adaptacijos sunkumais. Tuo tarpu emocinis saugumas išlieka svarbus ir reikšmingas tiek 4, tiek 5 klasėse. Saugi emocinė aplinka, pozityvus grįžtamasis ryšys ir palaikantys santykiai su mokytojais įvardijami kaip veiksniai, galintys skatinti mokinių mokymosi motyvaciją.

Apibendrinant galima teigti, kad pagrindiniai skirtumai tarp 4 ir 5 klasių pedagogų atsakymų siejasi su struktūriniais ugdymo pokyčiais, didėjančiu mokymosi krūviu, vertinimo sistemos kaita bei nepakankamai išvystytais mokėjimo mokytis ir savarankiškumo įgūdžiais. Šie veiksniai gali būti siejami su mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimu pereinamuoju laikotarpiu. Todėl gauti rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad ketverių metų pradinio ugdymo trukmė ne visais atvejais yra pakankama užtikrinti stabilią mokinių mokymosi motyvaciją ir sėkmingą adaptaciją 5 klasėje.

IŠVADOS

1. Pradinis ugdymas laikomas svarbia ugdymo sistemos dalimi, kurios paskirtis – sudaryti sąlygas visapusiškai vaiko raidai, esminių mokymosi gebėjimų formavimuisi bei sklandžiai mokinio adaptacijai vėlesnėse ugdymo pakopose. Lietuvos ir Suomijos pradinio ugdymo struktūros modelių analizė atskleidė, kad abiejų šalių ugdymo sistemos orientuojasi į vaiko ugdymo prieinamumo ir visapusiškos raidos užtikrinimą, tačiau skiriasi jų organizavimo principai. Lietuvoje pradinis ugdymas yra trumpesnis, labiau reglamentuotas ir orientuotas į pasirengimą pagrindinio ugdymo pakopai, o Suomijoje šešerius metus trunkantis pradinis ugdymas grindžiamas nuoseklesniu ugdymo proceso organizavimu, didesniu dėmesiu mokinio gerovei, formuojamajam vertinimui ir mokytojo profesinei autonomijai. Nustatyti skirtumai leidžia daryti prielaidą, kad pradinio ugdymo trukmė bei ugdymo sistemos organizavimo ypatumai gali būti reikšmingi mokinių adaptacijai ir mokymosi motyvacijai pereinant į kitą ugdymo pakopą.
2. Teorinė analizė atskleidė, kad mokinių mokymosi motyvacija yra kintantis procesas. Šį procesą lemia individualių, pedagoginių, socialinių, organizacinių ir švietimo sistemos veiksnių visuma. Remiantis teoriniais aspektais nustatyta, kad mokinių mokymosi motyvaciją stiprina pasitikėjimas savo gebėjimais, mokymosi sėkmė, vidinis susidomėjimas, autonomijos, kompetencijos ir ryšio poreikių patenkinimas, mokytojo palaikymas, saugi emocinė aplinka, bendraamžių parama ir prasmingas ugdymo turinys. Priešingai, mokymosi motyvacijos silpnėjimas siejamas su dideliu mokymosi krūviu, išorinio vertinimo ir kontrolės dominavimu, baime patirti nesėkmę, mokymosi prasmės stoka, silpnu priklausymo mokyklai jausmu ir ugdymo organizavimo pokyčiais. Todėl mokinių mokymosi motyvacija laikoma dinamišku procesu, kurį lemia ugdymo aplinka, vertinimo kultūra, mokymosi sąlygos, ir vaiko raidos ypatumai.
3. Palyginus 4 ir 5 klasių mokytojų apklausos duomenis paaiškėjo, kad mokinių mokymosi motyvaciją pereinant iš 4 į 5 klasę labiausiai stiprina:
 - saugus emocinis klimatas mokykloje;
 - pozityvus mokytojo grįžtamasis ryšys;
 - palaikantis mokytojo ir mokinio santykis,
 - mokymosi veiklų įvairovė;
 - patiriama akademinė sėkmė;
 - tėvų palaikymas;

- mokinių savarankiškumo ir mokėjimo mokytis įgūdis;

Tyrimas atskleidė, kad, tiek 4, tiek 5 klasių mokytojai šiuos veiksnius sieja su mokinių aktyviu dalyvavimu ugdymo procese, emocinio saugumo ir mokymosi motyvacijos palaikymu pereinamuoju laikotarpiu.

4. Tyrimo rezultatai parodė, kad pereinamuoju laikotarpiu tarp pradinio ir pagrindinio ugdymo mokinių mokymosi motyvaciją silpnina didėjantis mokymosi krūvis, dažni atsiskaitymai, stiprėjantis vertinimas pažymiais, mokytojų kaita, aukštesni akademiniai reikalavimai bei nepakankami savarankiško mokymosi gebėjimai. Šie veiksniai siejami su mažesniu mokymosi džiaugsmu, didesniu nuovargiu ir sudėtingesne mokinių adaptacija.

REKOMENDACIJOS

Rekomendacijos Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijai (ŠMSM)

1. Rengti ir įgyvendinti priemones, skirtas mokinių emocinės gerovės ir mokymosi motyvacijos stiprinimui pereinamuoju laikotarpiu tarp pradinio ir pagrindinio ugdymo.
2. Skatinti ugdymo turinio ir mokymosi krūvio dermę 5 klasėje, siekiant mažinti mokinių patiriamą akademinį krūvį ir adaptacijos sunkumus.
3. Sudaryti sąlygas pedagogų kvalifikacijos tobulinimui mokinių adaptacijos, formuojamojo vertinimo ir mokymosi motyvacijos stiprinimo srityse.

Rekomendacijos Nacionalinei švietimo agentūrai (NŠA)

1. Rengti metodines rekomendacijas mokykloms ir pedagogams dėl sklandaus mokinių perėjimo iš pradinio į pagrindinį ugdymą organizavimo.
2. Plėtoti metodinę pagalbą mokytojams formuojamojo vertinimo, mokinių savarankiškumo ugdymo ir mokymosi motyvacijos stiprinimo klausimais.
3. Organizuoti mokymus ir gerosios praktikos sklaidą, orientuotą į mokinių emocinės gerovės, adaptacijos ir įtraukaus ugdymo stiprinimą pereinamuoju laikotarpiu.

Rekomendacijos mokytojams ir mokyklų bendruomenėms

1. Kryptingai kurti saugų emocinį klimatą, grindžiamą pagarba, pasitikėjimu ir pozityviais mokinių bei mokytojų santykiais.
2. Nuosekliai taikyti formuojamojo vertinimo principus, teikiant aiškų, konstruktyvų ir mokymąsi skatinantį grįžtamąjį ryšį.
3. Sistemingai ugdyti mokinių savarankiškumo ir mokėjimo mokytis gebėjimus dar pradinio ugdymo pakopoje.
4. Plėtoti mokymosi veiklų įvairovę, sudarant sąlygas mokiniams aktyviai įsitraukti į ugdymo procesą ir patirti mokymosi sėkmę.
5. Stiprinti 4 ir 5 klasių mokytojų bendradarbiavimą, derinant ugdymo reikalavimus, mokymosi krūvį ir pagalbos mokiniui priemones.
6. Skatinti aktyvesnį tėvų įsitraukimą ir bendradarbiavimą su mokykla, siekiant užtikrinti mokinių emocinį saugumą bei sklandesnę adaptaciją pereinamuoju laikotarpiu.

LITERATŪROS SĄRAŠAS:

1. Analysis of Finnish education system to question the reasons behind Finnish success in PISA. 2018. ResearchGate. Žiūrėta 2025 lapkričio 15 d.
https://www.researchgate.net/publication/330289073_Analysis_of_Finnish_Education_System_to_question_the_reasons_behind_Finnish_success_in_PISA
2. Arias, J.; Soto-Carballo, J. G.; Pino-Juste, M. Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. 2022. ResearchGate. Žiūrėta 2026 balandžio 2 d.
https://www.researchgate.net/publication/360900937_Emotional_intelligence_and_academic_motivation_in_primary_school_students
3. Banner, A.; Graham, S. The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. 2009. Statmodel. Žiūrėta 2026 kovo 22 d.
<https://www.statmodel.com/download/cdv80.pdf>
4. Basic Education Act. 1998. HSLDA. Žiūrėta 2025 gruodžio 21 d.
[https://hsllda.org/docs/librariesprovider2/public/international/finnish-education-law_1998-\(english\).pdf?sfvrsn=35d1fed1_1](https://hsllda.org/docs/librariesprovider2/public/international/finnish-education-law_1998-(english).pdf?sfvrsn=35d1fed1_1)
5. Bendroji pradinio ugdymo programa. 2022. LR švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Žiūrėta 2026 kovo 9 d.
https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/svietimas/ugdymo-programos/1_pradinio%20ugdymo%20bendroji%20programa.pdf
6. Bitinas, B. Rinkiniai edukologiniai raštai. 2013. Scribd. Žiūrėta 2026 sausio 17 d.
<https://www.scribd.com/document/400718396/Bitino-Ugd-fil-pdf>
7. Curriculum in primary education. Finland. 2020. ResearchGate. Žiūrėta 2025 gruodžio 5 d.
https://www.researchgate.net/publication/339573422_Curriculum_in_Primary_Education_Finland
8. Daumiller, M.; Hemi, A. Peer relationships and student motivation: theoretical and methodological approaches, empirical evidence, and future directions. 2025. Wiley Online Library. Žiūrėta 2026 balandžio 16 d.
<https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjep.70030>
9. Dweck, C. S. Motivational processes affecting learning. 1986. Academia.edu. Žiūrėta 2026 vasario 5 d.
https://www.academia.edu/36429661/Motivational_Processes_Affecting_Learning
10. Eccles, J. S.; Wigfield, A. Motivational beliefs, values and goals. 2002. Annual Reviews. Žiūrėta 2026 balandžio 13 d.
<https://www.annualreviews.org/docserver/fulltext/psych/53/1/annurev.psych.53.100901.135153.pdf>
11. Eurydice. Teachers and education staff. France. Eurydice. Žiūrėta 2025 liepos 18 d.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/france/teachers-and-education-staff>
12. Evaluating academic motivation among Chinese secondary EFL learners: validation and measurement invariance. 2025. Springer. Žiūrėta 2026 sausio 16 d.
<https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-025-02573-8>

13. Fifty years of parental involvement and achievement research: a second-order meta-analysis. 2022. ScienceDirect. Žiūrėta 2025 gruodžio 9 d.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X2200032X>
14. Finland education system. 2020. Garuda. Žiūrėta 2025 liepos 29 d.
<https://download.garuda.kemdikbud.go.id/article.php?article=2510515&val=23933&title=Finland%20Education%20System>
15. Finnish National Agency for Education. Primary and lower secondary education in Finland. 2022. Finnish National Agency for Education. Žiūrėta 2025 liepos 14 d.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Primary%20and%20lower%20secondary%20education%20in%20Finland-2022-Net-RGB_0.pdf
16. Hattie, J.; Timperley, H. The power of feedback. 2007. University of Kansas. Žiūrėta 2026 balandžio 10 d.
<https://simvilledev.ku.edu/sites/default/files/PD%20Resources/Hattie%20power%20of%20feedback%5B1%5D.pdf>
17. How much homework do Finnish students typically receive. VisitEduFinn. Žiūrėta 2025 gruodžio 22 d. <https://visitedufinn.com/how-much-homework-do-finnish-students-typically-receive/>
18. Ilgalaikių pažangos vizijų įgyvendinimo geroji praktika kai kuriose Europos Sąjungos valstybėse. 2025. LRS. Žiūrėta 2026 sausio 6 d.
https://www.lrs.lt/sip/getFile3?p_fid=114906
19. Įsakymas dėl 2025–2026 ir 2026–2027 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrųjų ugdymo planų patvirtinimo. E-TAR. Žiūrėta 2025 gruodžio 22 d. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/dcde0d24360d11f08fdabd4950271e2c>
20. Įsakymas dėl priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo. 2022 m. rugpjūčio 24 d. Nr. V-1269. Vilnius. Žiūrėta 2025 lapkričio 23 d.
https://uosiukas.lt/wp-content/uploads/2023/03/Del-priesmokyklinio-pradinio-pagrindinio-ir-vidurinio-ugdymo-bendruju-programu-patvirtinimo.pdf?utm_source
21. Jovaiša, L. Ugdymo mokslas ir praktika. Analitinių straipsnių monografija. 2001.
22. Kardelis, K. Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. 2002. Scribd. Žiūrėta 2026 balandžio 20 d.
<https://www.scribd.com/doc/37948910/K-Kardelis-Mokslini%C5%B3-tyrim%C5%B3-metodologija-ir-metodai>
23. Key data on early childhood education and care in Europe. 2014 edition. Eurostat. Žiūrėta 2025 rugsėjo 15 d. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF.pdf>
24. Lag om grundläggande utbildning. 1998. Finlex. Žiūrėta 2025 gruodžio 4 d.
<https://www.finlex.fi/en/legislation/1998/628>
25. Lepper, M. R.; Corpus, J. H.; Iyengar, S. S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. 2005. ResearchGate. Žiūrėta

- 2026 sausio 15 d.
[https://www.researchgate.net/publication/232569620 Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom Age Differences and Academic Correlates](https://www.researchgate.net/publication/232569620_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivational_Orientations_in_the_Classroom_Age_Differences_and_Academic_Correlates)
26. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2050“. LRV. Žiūrėta 2025 lapkričio 27 d.
https://lr.lt/media/viesa/saugykla/2023/12/aKnLV3W7_4g.pdf
 27. Lietuvos Respublikos Seimo kanceliarijos Informacijos ir komunikacijos departamento Tyrimų skyrius. 2022. LRS.
https://www.lrs.lt/sip/getFile3?p_fid=48240
 28. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. 2011. LRS. Žiūrėta 2025 spalio 25 d. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
 29. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo Nr. I-1489 2, 7, 8, 9, 24, 33, 36, 47, 67 straipsnių pakeitimo įstatymo projekto aiškinamasis raštas. 2020. LRP. Žiūrėta 2025 spalio 22 d.
<https://lrp.lt/data/public/uploads/2020/09/2020-09-09-si-aiskinamasis.pdf>
 30. Lietuvos švietimas: efektyvus, našus, kokybiškas ir socialiai teisingas? 2021. Vilniaus universitetas. Žiūrėta 2025 lapkričio 15 d. <https://www.zurnalai.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/en/article/view/26343/25722>
 31. Lietuvos švietimo koncepcija. LR švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Žiūrėta 2025 gruodžio 11 d.
<https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/koncepcija1.htm#1>
 32. Lietuvos vaikų brandumas mokyklai: tyrimas ir problemos. Yumpu. Žiūrėta 2025 rugsėjo 14 d.
<https://www.yumpu.com/lt/document/read/18815907/lietuvos-vaiku-brandumas-mokyklai-tyrimas-ir-problemos>
 33. Manninen, M.; Dishman, R.; Hwang, Y.; Magrum, E.; Deng, Y.; Piipari, S. Y. Self-determination theory based instructional interventions and motivational regulations in organized physical activity: a systematic review and multivariate meta-analysis. 2022. ScienceDirect. Žiūrėta 2026 sausio 30 d.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1469029222001169>
 34. Mese, E.; Sevilen, C. Factors influencing EFL students' motivation in online learning: a qualitative case study. 2021. ERIC. Žiūrėta 2026 vasario 22 d.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286748.pdf>
 35. Meyer, J.; Fleckenstein, J.; Köller, O. Expectancy value interactions and academic achievement: differential relationship with achievement measures. 2019. ScienceDirect. Žiūrėta 2026 sausio 30 d.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X18303199>
 36. Ministry of Education and Culture. Financing of general education. Ministry of Education and Culture. Žiūrėta 2025 liepos 22 d.
<https://okm.fi/en/financing-of-general-education>
 37. Musfirah; Burhan, I.; Amriadi. Intrinsic and extrinsic learning motivation of elementary school students: a descriptive and empirical analysis. 2025. Žiūrėta 2026 vasario 17 d.
<https://share.google/IZfAYKce64yYxM0QV>

38. Nacionalinė švietimo agentūra. Skelbiami ketvirtokų nacionalinių mokinių pasiekimų patikrinimų (NMPP) rezultatai. 2025. Nacionalinė švietimo agentūra. Žiūrėta 2026 kovo 22 d.
<https://www.nsa.smsm.lt/2025/02/19/skelbiami-ketvirtoku-nacionaliniu-mokiniu-pasiekimu-patikrinimu-nmpp-rezultatai/>
39. National exams in primary and lower secondary education are not backed up by research. 2025. University of Jyväskylä. Žiūrėta 2025 gruodžio 9 d.
<https://www.jyu.fi/en/news/national-exams-in-primary-and-lower-secondary-education-are-not-backed-up-by-research>
40. New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Finnish National Agency for Education. Žiūrėta 2025 lapkričio 30 d.
<https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>
41. Niemiec, C. P.; Ryan, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice. 2009. Self-Determination Theory. Žiūrėta 2026 vasario 16 d.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_NiemiecRyan_TRE.pdf
42. OECD. Reviews of national policies for education: education in Lithuania. 2017. OECD. Žiūrėta 2025 liepos 18 d.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/10/education-in-lithuania_glg8073f/9789264281486-en.pdf
43. OECD. PISA 2018 results. Volume III: What school life means for students' lives. 2019. OECD.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/12/pisa-2018-results-volume-iii_bdc12c30/acd78851-en.pdf
44. OECD. Finland's right to learn programme: OECD Education Policy Perspectives. 2022. OECD. Žiūrėta 2025 rugpjūčio 12 d.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/09/finland-s-right-to-learn-programme_58de2f6c/65eff23e-en.pdf
45. OECD. Results from TALIS 2024. 2025. OECD. Žiūrėta 2025 lapkričio 23 d.
https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html
46. Petre, A. L. Stimulating learning motivation of early education and primary school students through alternative methods assessment. 2014. Journal Plus Education. Žiūrėta 2026 balandžio 17 d.
<https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/289>
47. PIRLS 2021. Ataskaita. Nacionalinė švietimo agentūra. Žiūrėta 2025 liepos 16 d.
https://www.nsa.smsm.lt/wp-content/uploads/2023/12/PIRLS2021_Ataskaita.pdf
48. PISA 2015. Ataskaita. LR švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Žiūrėta 2025 liepos 20 d.
https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/teisine_informacija/pisa-2015-ataskaita.pdf
49. PISA 2018. Tarptautinis penkiolikmečių tyrimas. LR švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Žiūrėta 2025 liepos 18 d.

- https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/tyrimai_ir_analizes/2018/Tarptautinis_penkio_tyrimas_PISA_2018_2022-04-08.pdf
50. PISA 2022. Ataskaita. LR švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Žiūrėta 2025 liepos 20 d. <https://smsm.lrv.lt/media/viesa/saugykla/2023/12/JdgPULck144.pdf>
51. Reeve, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. 2009. ResearchGate. Žiūrėta 2026 balandžio 10 d. https://www.researchgate.net/publication/240240910_Why_Teachers_Adopt_a_Controlling_Motivating_Style_Toward_Students_and_How_They_Can_Become_More_Autonomy_Supportive
52. Reeve, J. A self-determination theory perspective on students engagement. 2012. Scribd. Žiūrėta 2026 balandžio 13 d. <https://www.scribd.com/document/532281421/Reeve2012-Engagement-handbook>
53. Ryan, R. M.; Deci, E. L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. 2017. New York: Guilford Press. Žiūrėta 2026 sausio 15 d. https://www.researchgate.net/publication/321350169_Ryan_R_M_et_Deci_E_L_2017_Self-determination_theory_Basic_psychological_needs_in_motivation_development_and_wellness_New_York_NY_Guilford_Press
54. Sabaratnam, A. The impact of students' self-confidence on their learning interest. ResearchGate. Žiūrėta 2026 balandžio 13 d. https://www.researchgate.net/publication/392267243_The_impact_of_students'_self-confidence_on_their_learning_interest
55. Sahlberg, P. Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. 2015. Wiley Online Library. Žiūrėta 2025 lapkričio 15 d. <https://bera-journals-onlinelibrary-wiley-com.skaitykla.mruni.eu/doi/epdf/10.1080/09585176.2012.731011>
56. Salmela-Aro, K.; Tang, X.; Upadyaya, K. Study demands-resources model of student engagement and burnout. 2022. ResearchGate. Žiūrėta 2026 balandžio 1 d. https://www.researchgate.net/publication/364839584_Study_Demands-Resources_Model_of_Student_Engagement_and_Burnout
57. Schunk, D. H.; Meece, J. L.; Pintrich, P. R. Motivation in education: theory, research and applications. 4th edition. 2014. Pearson. Žiūrėta 2026 sausio 17 d. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292055251_A24621767/preview-9781292055251_A24621767.pdf
58. Shen, J.; Wu, H.; Reeves, P.; Zheng, Y.; Ryan, L.; Anderson, D. The association between teacher leadership and student achievement: a meta-analysis. 2020. ScienceDirect. Žiūrėta 2026 balandžio 10 d. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X19305317>
59. Sigmundsson, H.; Haga, M.; Holen Dybendal, B. Motivational factors are varying across age groups and gender. 2022. ResearchGate. Žiūrėta 2026 balandžio 1 d. https://www.researchgate.net/publication/360175329_Motivational_Factors_Are_Varying_a_cross_Age_Groups_and_Gender

60. Situation motivation in academic learning: a systematic review. 2025. Springer. Žiūrėta 2026 sausio 16 d.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-025-10036-0>
61. Struktūrinės ir sisteminės švietimo reformos: ar struktūriniai pokyčiai gali pagerinti švietimo kokybę ir laiduoti socialinį teisingumą? 2022. Vilniaus universitetas. Žiūrėta 2025 gruodžio 13 d.
<https://epublications.vu.lt/object/elaba:148301361/>
62. Susitarimas dėl Lietuvos švietimo politikos (2021–2030). LR švietimo, mokslo ir sporto ministerija. Žiūrėta 2026 sausio 10 d.
[https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1763620063/7146/Susitarimas%20d%C4%97l%20Lietuvos%20%C5%A1vietimo%20politikos%20\(2021%E2%80%932030\).pdf](https://smsm.lrv.lt/public/canonical/1763620063/7146/Susitarimas%20d%C4%97l%20Lietuvos%20%C5%A1vietimo%20politikos%20(2021%E2%80%932030).pdf)
63. Targamadzė, V. Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija? 2010. ResearchGate. Žiūrėta 2026 balandžio 10 d.
https://www.researchgate.net/publication/291256671_Ugdymo_ir_ugdymosi_paradigma_bendrojo_lavinimo_mokykloje_realija_ar_vizija
64. TIMSS 2019. Ataskaita ir užduočių pavyzdžiai. Matematika, 4 klasė. Nacionalinė švietimo agentūra. Žiūrėta 2026 vasario 16 d.
https://www.nsa.smsm.lt/old/wp-content/uploads/2022/05/TIMSS_2019_ataskaita_ir_uzduociu_pavyzdžiai_matematika_4kl.pdf
65. Urnėžienė, E. Profesorė M. Barkauskaitė apie mokymosi motyvą kaip ugdymo proceso sėkmės sąlygą. 2012. Lituania. Žiūrėta 2026 balandžio 17 d.
<https://www.lituanistika.lt/content/43887>
66. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko. 2021. Valtioneuvosto. Žiūrėta 2025 gruodžio 21 d.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/c3f4aad1-b4b9-4054-be0d-a23037ed57b3/content>
67. Vasconcellos, D.; Parker, P.; Hilland, T.; Cinelli, R.; Owen, K.; Kapsal, N.; Antczak, D.; Lee, J.; Ntoumanis, N.; Lonsdale, C. Self-determination theory applied to physical education: a systematic review and meta-analysis. 2020. Journal of Educational Psychology,
68. Vuosiluokan lukuvuosiartointi. Finnish National Agency for Education. Žiūrėta 2025 gruodžio 9 d.
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/6-vuosiluokan-lukuvuosiartointi>
69. Wang, Q.; Xue, M. The implications of expectancy-value theory of motivation in language education. 2022. Frontiers in Psychology. Žiūrėta 2026 sausio 30 d.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.992372/full>
70. Wigfield, A.; Eccles, J. S.; Fredricks, J. A.; Simpkins, S.; Roeser, R. W.; Schiefele, U. Development of achievement motivation and engagement. 2014. ResearchGate. Žiūrėta 2026 sausio 17 d.
https://www.researchgate.net/publication/285647839_Development_of_Achievement_Motivation_and_Engagement

71. Woolfolk, A. Educational psychology. 2016. Pearson. Žiūrėta 2026 sausio 30 d.
<https://sehthehfoundation.org/wp-content/uploads/2023/09/Anita-Woolfolk-Educational-Psychology-Pearson-International-2016.pdf>
72. Yu, J.; Kreijkes, P.; Salmela-Aro, K. Interconnected trajectories of achievement goals, academic achievement, and well-being: insights from an expanded goal framework. 2023. ScienceDirect. Žiūrėta 2026 vasario 9 d.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608023001280>

SANTRAUKA

Šiame magistro darbe nagrinėjamas Lietuvos ir Suomijos pradinio ugdymo sistemų organizavimas bei jo poveikis mokinių mokymosi motyvacijai. Tyrimo aktualumą lemia tai, kad pereinant iš pradinio į pagrindinį ugdymą dažnai pastebimi mokinių motyvacijos ir akademinių pasiekimų pokyčiai, kurie gali būti susiję su ugdymo struktūros ir sąlygų kaita. Tyrimo tikslas – išanalizuoti Lietuvos pradinio ugdymo sistemos trukmės poveikį vaikų mokymosi motyvacijai, atskleidžiant pedagogų patirtį. Siekiant šio tikslo, iškelti uždaviniai: išanalizuoti Lietuvos ir Suomijos pradinio ugdymo struktūrinius modelius, nustatyti mokinių motyvaciją lemiančius veiksnius bei įvertinti pedagogų patirtį, susijusią su ugdymo trukmės poveikiu mokinių motyvacijai. Tyrime taikyti metodai apėmė mokslinės literatūros ir dokumentų analizę bei lyginamąją Lietuvos ir Suomijos švietimo sistemų analizę. Analizuoti tokie aspektai kaip ugdymo turinys, finansavimas, mokymosi metodai, mokytojų kvalifikacija, vertinimo sistema bei tarptautinių tyrimų rezultatai. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad Suomijos pradinio ugdymo sistema pasižymi didesniu lankstumu, stipresniu mokinių poreikių atliepimu ir aukštesniais mokinių pasiekimais tarptautiniuose tyrimuose. Suomijoje ugdymas labiau orientuotas į mokinių gebėjimų ugdymą ir raštingumą, o mokytojų profesija yra prestižinė ir reikalaujanti aukštos kvalifikacijos. Tuo tarpu Lietuvoje pastebimi žemesni mokinių pasiekimai tarptautiniuose tyrimuose bei mažesnis finansavimas vienam mokiniui, kas gali turėti įtakos ugdymo kokybei. Atlikta analizė parodė, kad mokinių motyvacijai reikšmingą įtaką daro ugdymo organizavimo struktūra, mokymosi aplinka ir pedagogų taikomi metodai. Pereinamuoju laikotarpiu tarp ugdymo pakopų svarbu užtikrinti nuoseklumą ir palankias mokymosi sąlygas, siekiant išlaikyti mokinių motyvaciją. Darbo išvadose teigiama, kad siekiant gerinti mokinių mokymosi motyvaciją Lietuvoje, būtina stiprinti ugdymo sistemos lankstumą, gerinti mokytojų rengimą ir darbo sąlygas bei atsižvelgti į Suomijos gerąją patirtį organizuojant pradinį ugdymą. **Esminiai raktažodžiai:** pradinis ugdymas, mokymosi motyvacija, ugdymo sistema, lyginamoji analizė, Lietuva, Suomija.

SUMMARY

This master's thesis examines the organization of primary education systems in Lithuania and Finland and its impact on students' learning motivation. The relevance of the research is determined by the fact that during the transition from primary to lower secondary education, changes in students' motivation and academic achievement are often observed, which may be related to changes in the structure and conditions of education. The aim of the study is to analyze the impact of the duration of primary education in Lithuania on students' learning motivation by revealing teachers' experiences. To achieve this aim, the following objectives were set: to analyze the structural models of primary education in Lithuania and Finland, to identify the factors influencing students' motivation, and to evaluate teachers' experiences related to the impact of the duration of education on students' motivation. The research methods included the analysis of scientific literature and documents, as well as a comparative analysis of the education systems in Lithuania and Finland. The analysis covered such aspects as curriculum content, funding, teaching methods, teacher qualifications, assessment systems, and international research results. The results of the study revealed that the Finnish primary education system is characterized by greater flexibility, stronger responsiveness to students' needs, and higher student achievement in international assessments. In Finland, education is more focused on the development of students' competencies and literacy, and the teaching profession is prestigious and requires a high level of qualification. Meanwhile, in Lithuania, lower student achievement in international studies and lower funding per student are observed, which may affect the quality of education. The analysis showed that students' motivation is significantly influenced by the structure of education organization, the learning environment, and the teaching methods applied by teachers. During the transitional period between educational stages, it is important to ensure continuity and favorable learning conditions in order to maintain students' motivation. The conclusions of the thesis state that, in order to improve students' learning motivation in Lithuania, it is necessary to strengthen the flexibility of the education system, improve teacher training and working conditions, and take into account good practices from Finland in organizing primary education. **Keywords:** primary education, learning motivation, education system, comparative analysis, Lithuania, Finland.

PRADINIO UGDYMO SISTEMOS POVEIKIS MOKINIŲ MOTYVACIJAI MOKYTIS: PEDAGOGŲ VERTINIMAS

Laba diena, gerbiamas pedagoge.

Esu Sandra Skripkienė, Mykolo Romerio universiteto, magistrantūros studijų programos „Švietimo ir mokslo politikos ir vadybos“ studentė. Šiuo metu atlieku tyrimą apie pradinio ugdymo sistemos poveikį mokinių motyvacijai mokytis. Šios apklausos tikslas - išanalizuoti ketverių metų pradinio ugdymo trukmės poveikį mokinių mokymosi motyvacijai pereinant iš 4 į 5 klasę, remiantis mokytojų vertinimu. Kviečiu Jus dalyvauti apklausoje ir atsakyti į anketos klausimus. Apklausa yra anoniminė. Visi duomenys bus naudojami tik mokslinio tyrimo tikslais.

1. Jūsų kvalifikacinė kategorija:

- ☐ Mokytojas
- ☐ Vyresnysis mokytojas
- ☐ Mokytojas metodininkas
- ☐ Mokytojas ekspertas

2. Jūsų darbo stažas:

- ☐ Iki 2 metų
- ☐ Nuo 2-5 metų
- ☐ Nuo 5-10 metų
- ☐ Nuo 10 -15 metų
- ☐ Nuo 15 -20 metų
- ☐ Daugiau nei 20 metų

3. Švietimo įstaiga (-os), kurioje (-iose) dirbate:

- ☐ Pradinė mokykla
- ☐ Progimnazija
- ☐ Pagrindinė mokykla
- ☐ Gimnazija

4. Koks mokinių skaičius jūsų klasėje?

- ☐ iki 20
- ☐ 21-25
- ☐ 25 ir daugiau

5. Jūsų išsilavinimas:

- ☐ Nebaigtas aukštasis (studentas/studentė)
- ☐ Bakalauras
- ☐ Magistras
- ☐ Daktaro laipsnis

6. Ar 4 klasėje mokiniai susiduria su dalykinio mokymo elementais (pvz., skirtingais dalykų mokytojais)?

- ☐ Taip, keli dalykai dėstomi dalykų mokytojų
- ☐ Ne, visus dalykus dėsto klasės mokytojas

7. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokinių vidinę motyvaciją:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Dauguma 4 klasės mokinių rodo smalsumą ir norą mokytis.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokiniai dažnai rodo iniciatyvą mokytis savarankiškai.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokiniai stengiasi atlikti užduotis net tada, kai jos sudėtingos.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokiniai dažnai klausia papildomų klausimų pamokos metu.	☐	☐	☐	☐	☐

8. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokinių išorinę motyvaciją:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Dalis mokinių mokosi labiau dėl įvertinimo nei dėl supratimo.	☐	☐	☐	☐	☐
Pažymiai yra pagrindinė daugelio mokinių paskata stengtis.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokiniai dažnai nerimauja dėl vertinimo rezultatų.	☐	☐	☐	☐	☐
Mano klasės mokiniai jaučia atsakomybę už savo mokymosi rezultatus.	☐	☐	☐	☐	☐

9. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokinių savireguliaciją ir autonomiją:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Daliai mokinių vis dar reikia nuolatinės suaugusiojo kontrolės.	☐	☐	☐	☐	☐
Kryptingai ugdome mokėjimo mokytis įgūdžius (įsivertinimas, tikslų kėlimas).	☐	☐	☐	☐	☐
Dauguma mokinių jau visiškai pasirengę savarankiškam mokymuisi be papildomos pagalbos.	☐	☐	☐	☐	☐

10. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokinių socialinį, emocinį pasirengimą:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Dalis mokinių jaučia nerimą dėl perėjimo į 5 klasę.	☐	☐	☐	☐	☐
Dauguma mokinių yra pakankamai brandūs prisitaikyti prie dalykinės sistemos.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokiniai turi pakankamus socialinius įgūdžius bendrauti su skirtingais mokytojais.	☐	☐	☐	☐	☐
Perėjimas į 5 klasę daugumai mokinių nesukels jokių sunkumų.	☐	☐	☐	☐	☐

11. Įvertinkite šiuos teiginius apie vertinimo aplinką ir jos įtaką mokinių motyvacijai:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Vertinimas 4 klasėje labiau orientuotas į pažangą nei į rezultatą.	☐	☐	☐	☐	☐
Nacionaliniai patikrinimai kelia įtampą daliai mokinių.	☐	☐	☐	☐	☐
Dalis mokinių bijo suklysti.	☐	☐	☐	☐	☐
Vertinimas 4 klasėje stiprina mokinių motyvaciją.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokiniai gauna aiškų grįžtamąjį ryšį, kaip gerinti savo rezultatus	☐	☐	☐	☐	☐

12. Įvertinkite šiuos teiginius apie 4 metų trukmės pradinį ugdymą Lietuvoje:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Ketverių metų pradinio ugdymo trukmė yra pakankama pasirengti 5 klasei.	☐	☐	☐	☐	☐
Dalis mokinių 4 klasės pabaigoje dar nėra pasiruošę didesniai mokymosi krūviui.	☐	☐	☐	☐	☐
Ketverių metų laikotarpis yra pakankamas mokinių mokymosi motyvacijai formuoti.	☐	☐	☐	☐	☐
Pradinio ugdymo trukmės pailginimas galėtų padėti išlaikyti stabilesnę motyvaciją.	☐	☐	☐	☐	☐

13. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokymosi aplinkos ir pedagoginių veiksnių poveikį motyvacijai:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Mokinių mokymosi motyvaciją labiausiai veikia mokytojo ir mokinio santykis.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokinių motyvaciją mažina didelis namų darbų kiekis.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokinių motyvaciją mažina dažni atsiskaitymai ir testai.	☐	☐	☐	☐	☐
Pozityvus grįžtamasis ryšys didina mokinių motyvaciją mokytis.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokinių motyvacijai svarbus saugus emocinis klimatas klasėje.	☐	☐	☐	☐	☐

Mokinių motyvacijai svarbi mokymosi veiklų įvairovė.

☐☐☐☐☐

14. **Kaip vertinate mokinių mokymosi motyvaciją?**

☐ labai aukšta

☐ aukšta

☐ vidutinė

☐ žema

☐ labai žema

15. **Koks veiksnys, jūsų nuomone, labiausiai veikia mokinių mokymosi motyvaciją pereinant iš 4 į 5 klasę?**

Enter your answer

PRADINIO UGDYMO SISTEMOS POVEIKIS MOKINIŲ MOTYVACIJAI MOKYTIS: PEDAGOGŲ VERTINIMAS

Laba diena, gerbiamas pedagoge.

Esu Sandra Skripkienė, Mykolo Romerio universiteto, magistrantūros studijų programos „Švietimo ir mokslo politikos ir vadybos“ studentė. Šiuo metu atlieku tyrimą apie pradinio ugdymo sistemos poveikį mokinių motyvacijai mokytis. Šios apklausos tikslas - išanalizuoti ketverių metų pradinio ugdymo trukmės poveikį mokinių mokymosi motyvacijai pereinant iš 4 į 5 klasę, remiantis mokytojų vertinimu. Kviečiu Jus dalyvauti apklausoje ir atsakyti į anketos klausimus. Apklausa yra anoniminė. Visi duomenys bus naudojami tik mokslinio tyrimo tikslais.

Atsakykite į klausimus apie dabartinius 5 klasės mokinius, su kuriais dirbate šiais mokslo metais.
Dėkoju Jums už skirtą laiką.

1. Jūsų kvalifikacinė kategorija:

- ☐ Mokytojas
- ☐ Vyresnysis mokytojas
- ☐ Mokytojas metodininkas
- ☐ Mokytojas ekspertas

2. Koks mokinių skaičius jūsų klasėje?

- ☐ iki 20
- ☐ 21-25
- ☐ daugiau nei 25

3. Jūsų darbo stažas:

- ☐ Iki 2 metų
- ☐ Nuo 2-5 metų
- ☐ Nuo 5-10 metų
- ☐ Nuo 10-15 metų
- ☐ Daugiau nei 15 metų

4. Švietimo įstaiga (-os), kurioje (-iose) dirbate:

- ☐ Progimnazija
- ☐ Pagrindinė mokykla
- ☐ Gimnazija

5. Jūsų pareigos/vaidmuo 5-toje klasėje:

- ☐ Dalyko mokytojas (-a)
- ☐ 5 klasės auklėtojas (-a)
- ☐ Ir dalyko mokytojas (-a), ir auklėtojas (-a)

6. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokinių adaptaciją ir ugdymo struktūros pokyčius:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Mokiniai patiria stresą dėl didesnio mokymosi krūvio.	☐	☐	☐	☐	☐
Pereinant iš 4 į 5 klasę mokiniams tampa sunkiau prisitaikyti prie mokymosi reikalavimų.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokiniai pakankamai greitai prisitaiko prie 5 klasės ugdymo organizavimo tvarkos.	☐	☐	☐	☐	☐
Pereinamuoju laikotarpiu mokinių mokymosi motyvacija sumažėja.	☐	☐	☐	☐	☐

7. Įvertinkite šiuos teiginius apie vertinimo kultūrą ir įtampą:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
5 klasėje vertinimas labiau orientuotas į rezultatą (pažymį) nei į mokinio pažangą.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje vertinimas daliai mokinių kelia įtampą.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje daliai mokinių svarbu, kad vertinimo kriterijai būtų aiškūs ir nuoseklūs.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje mokiniai dažnai gauna grįžtamąjį ryšį, kuris padeda suprasti, kaip tobulėti.	☐	☐	☐	☐	☐

8. Įvertinkite šiuos teiginius apie namų darbus ir emocinį poveikį:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
5 klasėje namų darbai dažnai skiriami nesuderinant bendro krūvio tarp dalykų.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje namų darbų krūvis daliai mokinių mažina mokymosi džiaugsmą.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje mokiniai jaučiasi saugūs mokymosi aplinkoje.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje dalis mokinių dėl namų darbų jaučia nuovargį ar pervargimą.	☐	☐	☐	☐	☐

9. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokinių motyvaciją ir įsitraukimą:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Pereinant į 5 klasę, dalies mokinių mokymosi motyvacija sumažėja.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje sustiprėja mokymasis dėl pažymio ar vertinimo.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje dalis mokinių tampa mažiau aktyvūs ir iniciatyvūs pamokose.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje mokiniai dažnai demonstruoja vidinį susidomėjimą mokymosi turiniu.	☐	☐	☐	☐	☐

10. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokinių autonomiją ir mokėjimą mokytis:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
5 klasėje iš mokinių tikimasi didesnio savarankiškumo nei dalis jų realiai geba parodyti.	☐	☐	☐	☐	☐
Daliai mokinių trūksta mokėjimo mokytis strategijų (pvz., planavimo, kartojimo, įsivertinimo).	☐	☐	☐	☐	☐
Dalies mokinių motyvaciją sustiprina patiriama akademinė sėkmė 5 klasėje.	☐	☐	☐	☐	☐
Dauguma mokinių geba savarankiškai kelti mokymosi tikslus ir stebėti pažangą.	☐	☐	☐	☐	☐

11. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokinių akademinių pasiekimų pokytį:

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Pereinant į 5 klasę, dalies mokinių akademiniai rezultatai suprastėja.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje daliai mokinių pasiekimų svyravimai ypač pastebimi pereinamuoju laikotarpiu.	☐	☐	☐	☐	☐
5 klasėje daugumos mokinių akademiniai pasiekimai išlieka stabilūs.	☐	☐	☐	☐	☐

12. Įvertinkite šiuos teiginius apie mokymosi aplinkos ir pedagoginių veiksnių poveikį motyvacijai:

•

	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Mokinių mokymosi motyvaciją labiausiai veikia mokytojo ir mokinio santykis.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokinių motyvaciją mažina didelis namų darbų kiekis.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokinių motyvaciją mažina dažni atsiskaitymai ir testai.	☐	☐	☐	☐	☐
Pozityvus grįžtamasis ryšys didina mokinių motyvaciją mokytis.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokinių motyvacijai svarbus saugus emocinis klimatas klasėje.	☐	☐	☐	☐	☐
Mokinių motyvacijai svarbi mokymosi veiklų įvairovė.	☐	☐	☐	☐	☐

13. Kaip vertinate mokinių mokymosi motyvaciją?

- ☐ labai aukšta
- ☐ aukšta
- ☐ žema
- ☐ labai žema

14. Koks veiksnys, jūsų nuomone, labiausiai veikia mokinių mokymosi motyvaciją pereinant iš 4 į 5 klasę?

Enter your answer