

**LIETUVOS SVEIKATOS MOKSLŲ UNIVERSITETAS
MEDICINOS AKADEMIJA
VISUOMENĖS SVEIKATOS FAKULTETAS
Sveikatos psichologijos katedra**

DAIVA RUDOKAITĖ

**PSICHODRAMOS VEIKSMINGUMAS MAŽINANT VYRESNIŲJŲ
KLASIŲ MOKINIŲ MOKYKLINES BAIMES**

Sveikatos psichologijos antrosios pakopos studijų baigiamasis darbas

Leidžiama ginti _____

Prof. dr. Nida Žemaitienė

Studentas Daiva Rudokaitė _____

Darbo vadovas lekt. dr. Vinga Indriūnienė _____

Data

KAUNAS, 2018

SANTRAUKA

Rudokaitė, D. (2018). *Psichodramos veiksmingumas, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimės* (Sveikatos psichologijos magistrantūros baigiamasis darbas). Mokslinė vadovė dr. Vinga Indriūnienė. Lietuvos sveikatos mokslų universitetas, Medicinos akademija, Sveikatos psichologijos katedra: Kaunas. – 67 p.

Raktiniai žodžiai: mokinys, mokyklinės baimės, psichodrama.

Tyrimo problema – atsižvelgiant į atliktų tyrimų rezultatus, patvirtinančius psichodramos veiksmingumą, mažinant mokinių patiriamas baimes, vis tik pasigendama tyrimų, kuriuose būtų gilinamasi į psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes.

Tyrimo tikslas – *nustatyti psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes.*

Tyrimo dalyviai: Tyrime dalyvavo 224 vyresniųjų (IX – XI) klasių mokiniai. Tiriant psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes, buvo sudarytos trys IX ir XI klasių mokinių grupės: *poveikio grupės mokiniai* (dalyvavę tęstinėse psichodramos sesijose, besimokantys mokyklose/gimnazijose, kuriose vyko Kauno miesto projektas „Be STRESO II“ – n=61) ir *dvių lyginamųjų grupių mokiniai* (I lyginamosios grupės mokiniai – nedalyvavę tęstinėse psichodramos sesijose, besimokantys mokyklose/gimnazijose, kuriose vyko Kauno miesto projektas „Be STRESO II“ – n=79; II lyginamosios grupės mokiniai – nedalyvavę tęstinėse psichodramos sesijose, besimokantys mokyklose/gimnazijose, nedalyvavusiose Kauno miesto projekte „Be STRESO II“ – n=84).

Instrumentai: tyrimo metu taikyti du tyrimo instrumentai: poveikio metodas ir vertinimo metodas. Siekiant sumažinti mokyklinių baimių apraiškas, taikytas poveikio metodas – *psichodrama*. Poveikį sudarė keturios tęstinės psichodramos sesijos, kurių kiekvienos trukmė buvo apie 4 akademines valandas (t.y. grupiniai užsiėmimai). Siekiant atskleisti, ar po psichodramos sesijų vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimės keitėsi, naudotas *diferencijuotas mokyklos baimės aprašas (DBA)* (Rost ir Schermer, 1997). Tyrimo metu naudoti du klausimynai: Mokyklos baimės apraiškos (AP) ir Mokyklos baimės įveikimo strategijos (IV).

Tyrimo rezultatai. Po psichodramos sesijų stebimi šie skirtumai tarp poveikio grupės vaikinių ir merginų: vyresniųjų klasių merginos labiau nei vaikinai patiria įvairių mokyklinių baimių apraiškas – fiziologines, emocines ir kognityvines; po psichodramos sesijų sumažėjo tyrime dalyvavusių merginų patiriamos emocinės ir kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos. Po psichodramos sesijų sumažėjo patiriamos vaikinių kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos. Po psichodramos sesijų nedidelis efekto dydis stebimas mažėjant merginų išsisukinėjimui ir sukčiavimui bei didėjant atsipalaidavimui ir numatymui įveikiant mokyklinės baimes; vaikinai ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti.

Psichodramos sesijos pasižymėjo teigiamu poveikiu, mažinant jaunesnių (IX) klasių mokinių patiriamų emocinių ir kognityvinių baimių apraiškas bei vyresnių klasių (XI) mokinių kognityvinių baimių apraiškas. Po psichodramos sesijų IX klasių mokiniai, įveikdami mokyklinės baimes, ėmė rečiau taikyti išsisukinėjimą ir sukčiavimą, dažniau – produktyvią darbinę veiklą; XI klasių mokiniai dažniau ėmė taikyti atsipalaidavimą ir numatymą bei rečiau dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą.

Tyrimo rezultatai parodė, kad po psichodramos sesijų mažėjo poveikio grupės mokinių emocinės ir kognityvinės mokyklinės baimės apraiškos; poveikio grupės mokiniai, mokyklinėms baimėms įveikti ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą; poveikio grupės mokiniai nurodė patiriantys mažesnes emocines ir kognityvines mokyklinių baimių apraiškas, lyginant su lyginamosios grupės mokiniais; poveikio grupės mokiniai ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti, lyginant su lyginamosios grupės mokiniais.

SUMMARY

Rudokaite, D. (2018). *The Efficiency of Psychodrama for Mitigating School Fears among Senior Secondary School Students* (M.A. Thesis in Health Psychology). Scientific supervisor: dr. Vinga Indriuniene. Lithuanian University of Health Sciences, Medical Academy, Department of Health Psychology: Kaunas. - 67 p.

Keywords: student, school fears, psychodrama.

Research problem: In the light of the results of the research confirming the effectiveness of psychodrama in reducing student fears, research looking at the effectiveness of psychodrama in reducing school fears of senior students is still lacking.

The aim of the study was to determine the effectiveness of psychodrama in reducing school fears of senior students.

Participants of the study: a total of 224 senior students (of IX-XI grades) participated in the study. To study the effectiveness of psychodrama in reducing school fears of senior students, three groups of students from grades IX and XI were formed: the group of students affected (participating in continuous psychodrama sessions, learning at schools / gymnasiums taking part in the NO STRESS II project of Kaunas city - n=61) and the students of *two comparative groups* (the students of the first comparative group were those that did not take part in the continuous psychodrama sessions, that studied in schools / gymnasiums involved in the NO STRESS II project of Kaunas city - n=79; the students of the second comparative group – were those that did not take part in continuous psychodrama sessions and studied at schools / gymnasiums not involved in the NO STRESS II project of Kaunas city - n=84).

Measurement: Two research tools were used for the purposes of the study: Impact measurement and assessment. Psychodrama approach was applied in order to reduce the manifestation of school fears. The impact consisted of four continuous psychodrama sessions of approximately 4 academic hours each (i.e. group exercises). *The differentiated school fear descriptor* (DBA) (Rost and Schermer, 1997) was used in order to reveal whether school fears of senior students had changed after psychodrama sessions. Two questionnaires were used for the purposes of the study: School Distress Expressions (AP) and School Fear Survival Strategies (CA).

The results of the research. After the psychodrama sessions, the following differences are observed between male and female participants of the impact group: older girls are more likely to experience physical, emotional and cognitive fears than boys; after the psychodrama sessions, the emotional and cognitive manifestations of school fears experienced by the girls involved in the study decreased. After the psychodrama sessions, the cognitive manifestations of school fears experienced by boys also diminished. After the psychodrama sessions, the small part of the effect is observed in the form of reduced evasion and fraud for girls and the increased relaxation and anticipation in overcoming school fears; the boys started using productive working activities more often to overcome school distress.

Psychodrama sessions had a positive effect in reducing the manifestations of emotional and cognitive fears of younger (IX grade) students and the manifestations of cognitive fears of senior (XI grade) students. After the psychodrama sessions, ninth-graders applied evasion and fraud less often for overcoming school fears, and were more often involved in productive working activities; Tenth-graders began applying relaxation and anticipation more often, while distraction of attention and depreciation were used less often.

The results of the research showed that after the psychodrama sessions, the emotional and cognitive school distress of the students of the group decreased; the students of the impact group started using productive working activities more often to overcome school fears; the students of the impact group reported lower emotional and cognitive manifestations of school fears, compared to those of the comparative group of students; the students of the impact group started using productive working activities more often to overcome school distress, compared to the students of the comparative group.

TURINYS

SANTRAUKA	2
SUMMARY	3
PAGRINDINĖS SĄVOKOS	5
1. ĮVADAS	6
1.1. Įžanga	6
1.2. Tyrimo objektas, problema, aktualumas ir naujumas	8
1.3. Darbo tikslas ir uždaviniai	10
1.4. Literatūros apžvalga	11
1.4.1. Psichodramos samprata	11
1.4.2. Mokyklinių baimių esmė ir konceptualizacija	18
1.4.3. Psichodramos taikymo, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes, teorinės prielaidos	26
2. TYRIMO METODAI	31
2.1. Tyrimo eiga ir imtis	31
2.2. Tyrimo instrumentai	35
2.2.1. Poveikio metodas: psichodrama	35
2.2.2. Vertinimo metodas: diferencijuotas mokyklos baimės aprašas	37
2.3. Duomenų analizės metodai	40
3. REZULTATAI	41
3.1. Vaikinių ir merginų, dalyvavusių psichodramos sesijose, mokyklinių baimių apraiškos	41
3.2. IX ir XI klasių mokinių, dalyvavusių psichodramos sesijose, mokyklinių baimių apraiškos	44
3.3. Dalyvavusių ir nedalyvavusių psichodramos sesijose mokinių mokyklinių baimių apraiškos	48
4. REZULTATŲ APTARIMAS	52
IŠVADOS	59
LITERATŪROS SĄRAŠAS	61
PRIEDAI	68

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Baimė – tai tipiška reakcija į stresą, dėl įsivaizduojamos ar numanomos grėsmės atsiradęs nemalonus emocinis atsakas (Alesi ir kt., 2014).

Emocijos – tai tam tikru momentu kylantys santykio su savimi ir aplinka išgyvenimai, pasireiškiantys įvairia emocijų išraiška (Lesinskienė ir Karalienė, 2008).

Mokinys – tai asmuo, kuris mokosi (LR Seimas, 2011, 38-1804).

Mokykla – tai juridinis asmuo, valstybės narės juridinio asmens ar kitos organizacijos padalinys, įsteigtas Lietuvos Respublikoje teisės aktų nustatyta tvarka, kurio pagrindinė veikla yra formalusis arba (ir) neformalusis švietimas (Žin., 2011, Nr. 38-1804).

Mokyklinė baimė – tai į mokykloje sukeltas stresines situacijas, kurias mokinys suvokia, kaip pavojingas ir (arba) galimai pavojingas, atsako modelis, apimantis kognityvinius simptomus (nemalonus mąstymas ir suvokimas), fiziologinius simptomus (aukštą sujaudinimo lygį) ir elgsenos simptomus (vengimo ir (ar) pabėgimo elgseną) (García-Fernández ir kt., 2008).

Mokyklinis nerimas – tai reakcija į neapibrėžtą, neaiškią ir daugeliu atveju įsivaizduojamą grėsmę, susijusią su mokykla (Kovalevskaya, 2014).

Pagalbiniai Aš – protagonisto partneriai dalyvaujantys veiksmė, kaip terapiniai aktoriai, atliekantys vaidmenis protagonisto pasaulyje, galintys padėti pagrindiniam grupės veikėjui spręsti iškilusias problemas (Li ir kt., 2015).

Psichodrama – tai Moreno sukurtas psichoterapijos metodas, padedantis asmenims įvertinti patiriamas psichines ir socialines problemas, veikiant scenoje (Bilge ir Keskin, 2017).

Psichodramos vadovas – tai specialų parengimą įgijęs psichoterapeutas (Vaxberg, 2014).

Protagonistas – išvertus iš graikų kalbos – „pirmasis kovotojas“ (Vaxberg, 2014) yra pagrindinis veikėjas, kuris pateikia savo problemą ir gyvenimo situacijas (Karp, 2017).

Savęs vertinimas – tai savojo Aš vertinimo koncepcija, apjungianti asmenines vertybes, tikslus, siekius, sugebėjimus. Tai asmens savęs paties, savo galimybių, savybių, statuso vertinimas (Corsini, 2002).

Socialiniai įgūdžiai – tai verbalinio ir neverbalinio elgesio seka, kuri yra susijusi su aplinkinių žmonių elgesiu (Kemerienė ir kt., 2005).

IVADAS

1.1. IŽANGA

Pastaraisiais metais visame pasaulyje sparčiai plinta grupinė psichoterapija. Jau daugiau kaip 90 metų, psychodrama naudojama, kaip viena iš grupinės psichoterapijos krypčių, akcentuojanti tarpusavio santykių svarbą žmogui bei teigiamai veikianti dalyvių elgsenos pokyčius (Altınay, 2017; Karp, 2017; Baim, 2017; Zeleeva, 2015; Ганишина, 2015; Ушакова, 2015 ir kt.). Psychodrama apibūdinama, kaip grupinės psichoterapijos metodas, kuriame akcentuojama tarpusavio santykių svarba žmogui. Psychodrama suprantama, kaip veiksmo metodas, padedantis asmenims išgyventi įvykius scenoje, siekiant, keičiantis vaidmenimis, suprasti save ir artimą, spręsti iškilusias problemas, gauti atsakymus į rūpimus klausimus, siekti elgsenos pokyčių (Bilge ir Keskin, 2017; Karp, 2017; Dehnavi ir kt., 2016; Li ir kt., 2015; Račelytė, 2013 ir kt.). Psychodrama padeda spręsti socialines bei psichologines problemas, mokyti išgyvenamų problemų sprendimui reikalingų įgūdžių.

Mokyklinės baimės problema yra viena iš aktualiausių šiuolaikinėje psichologijoje, nes kiekvienais metais daugėja mokyklinės baimės išgyvenančių vaikų, kuriems būdingas emocinis nestabilumas, skaičius (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016). Šalyje įgyvendinamos švietimo reformos, mokyklose sistemingai vykdomi standartizuoti ir diagnostiniai testai, brandos egzaminai, daug akademinių žinių reikalaujančios mokyklų programos, neretai neadekvačios mokinių gebėjimams, dideli mokymosi krūviai, tėvų lūkesčiai matyti aukščiausius mokymosi rezultatus, mokytojų siekis suteikti kuo daugiau dalyko žinių – visa tai ugdytiniais sukuria emocinį spaudimą, keliantį stresą ir baimės jausmą (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Липская, 2015; Juškelienė ir Ustilaitė, 2010). Mokykliniame amžiuje formuojasi asmeniniai motyvai, savikontrolės, bendravimo su bendraamžiais ir suaugusiais įgūdžiai, formuojasi asmens savigarba, įsisavinamos socialinio elgesio normos. Tačiau, jei mokinyssistemingai išgyvena nerimą ir baimę, slopinama jo intelektualinė ir emocinė plėtra, sutrinka jo kūrybiškumo ir originalumo vystymasis. Mokinių reakcija į išskylančius emocinius konfliktus gali pažeisti ne tik psichiką, bet ir sukelti fizinius negalavimus. Streso išvarginti, kamuojami baimių, skausmingai reaguojantys į kritiką, neigiamai save vertinantys, nesantys tikri dėl savo elgsenos tinkamumo asmenys sunkiau prisitaiko prie kaitos keliamų reikalavimų. Tokių mokinių dažniau nemėgsta ir mokytojai, jie charakterizuojami kaip nemotyvuoti, negabūs (Kalatskaya ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Juškelienė ir Ustilaitė, 2010).

Psychodramos veiksmingumo tyrimai atskleidžia, kad psychodrama – tai efektyvi technika, keičianti daugelį žmogaus asmeninių savybių. Psychodrama teigiamai veikia savimone, savęs vertinimą, spontaniškumą, kūrybiškumą, empatiją, problemų sprendimo ir emocijų raiškos (Ulupinar, 2014), socialinius įgūdžius (Kooraki ir kt., 2012). Psychodrama, paremta vaidmenų žaidimu sudaro sąlygas mokyti mokinius gyvenimo. Mokiniai psychodramos užsiėmimuose atlieka tam tikrus

vaidmenis, kuriuos gali sutapatinti ne tik su gyvenimiškomis situacijomis, bet ir vėliau, esant tam tikroms situacijos pritaikyti gyvenime, spręsdami iškilusius sunkumus (Bilik, 2017). Analizuoti pastarųjų metų tyrimai atskleidė, kad mokslininkai, gilindamiesi į psichodramos veiksmingumą, keičiant mokinių mintis, jausmus ir elgseną analizavo psichodramos poveikį savistabai ir suvokiamai vienatvei (Orkibi ir kt., 2017); mokinių mokyklinio smurto lygio mažinimui (Gezai ir kt., 2012); įsitraukimui, elgsenai ir tarpusavio sąveikai su terapeutu (Orkibi ir kt., 2017a); gatvės vaikų nusivylimo mažinimui ir emocinio reguliavimo didinimui (Geram ir Dehghan, 2016); paauglių atsparumui ir dvasiniam intelektui (Salehi ir Shokri, 2016), paauglių deviantinės elgsenos kaitai (Ушакова, 2015); rizikos grupės paauglių santykių su savimi ir visuomene kūrimui bei puoselėjimui (Vaxberg, 2014) ir t.t. Nepriklausomai nuo tikslų, kurių siekė įvairių tyrimų autoriai, visos psichodramos intervencijos, pasižymėjo teigiamu poveikiu, keičiant mokinių mąstymą, jausmus ir elgesį.

1.2. Tyrimo objektas, problema, aktualumas ir naujumas

Tyrimo objektas – psichodramos veiksmingumas, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes.

Dar prieš keturis dešimtmečius galima aptikti psichodramos veiksmingumo, mažinant vaikų mokyklines baimes tyrinėjimų užuomazgas, kuomet Kipper ir Giladi (1978) tyrė psichodramos veiksmingumą mokinių egzaminų baimės mažinimui, bei nustatė teigiamą jos poveikį. Pavyko aptikti keletą studijų, pastaraisiais metais vertinančių psichodramos veiksmingumą vaikų išgyvenamoms baimėms ir nerimui, kuriose nustatyta, kad psichodrama teigiamai veikia tam tikras mokinių problemines sritis, susijusias su išgyvenamu matematikos nerimu (Gstrein, 2015), mažina vaikų išgyvenamą socialinį nerimą (Akinsola ir Udoka 2013), berniukų išgyvenamą socialinį ir veiklos nerimą (Dehnavi ir kt., 2014), berniukų išgyvenamą nerimą, išmokant juos iniciatyvumo, bendravimo su kitais, konstruktyvių nerimo įveikos strategijų (Dehnavi ir Pooee, 2015).

Atsižvelgiant į atliktų tyrimų rezultatus, patvirtinančius psichodramos veiksmingumą, mažinant mokinių patiriamas baimes, vis tik pasigendama tyrimų, kuriuose būtų gilinamasi į psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes. Tuo labiau, kad Lietuvos autoriai, psichodramos veiksmingumo tyrinėjimams skyrė itin mažai dėmesio. Pavyko aptikti studijų, kuriose buvo nagrinėjamas psichodramos veiksmingumas, keičiant suaugusių žmonių mintis, jausmus ir elgseną: mokant konfliktų sprendimo įgūdžių (Račelytė, 2006); gilinantis į psichodramos ir psichoanalizės sąsajų ypatumus (Pileckaitė-Markovienė, 2006a); tiriant psichodramos veiksmingumą, rengiant profesijos mokytojus (Catani ir Lambri, 2009). Psichodramos poveikio vaikų minčių, jausmų ir elgsenai Lietuvos tyrėjai stokoja dėmesio. Pileckaitė-Markovienė (2006b) tyrė psichodramos veiksmingumą vaikų psichoterapijoje ir psichoprofilaktikoje, tačiau nepavyko aptikti studijų, kuriose būtų nagrinėjama psichodramos veiksmingumas mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes. Tad aktualu tirti psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes.

Psichodramos veiksmingumo mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes tyrimas pasižymi naujumu, kadangi tiek teorinei, tiek praktinei psichodramos veiksmingumo analizei Lietuvoje stokoja dėmesio. Psichodramos veiksmingumo ir mokyklinių baimių sąsajų tyrimų nepavyko aptikti užsienio literatūroje. Tad psichodramos veiksmingumas, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes, nagrinėjamas pirmą kartą ne tik Lietuvos, bet ir užsienio šalių tyrinėjimų plotmėje. Teorinė psichodramos veiksmingumo, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes, analizė leidžia gilinti mokslines – teorines žinias apie psichodramos metodą, bei mokinių patiriamas mokyklines baimes. Empirinis tyrimas sudaro prielaidas praktiškai nustatyti psichodramos veiksmingumą mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes. Tyrimo metu gauti

duomenys leistų papildyti psichodramos veiksmingumo, keičiant mokyklinio amžiaus vaikų mintis, jausmus ir elgseną, tyrimus. Tyrimo rezultatai sudarytų prielaidas, skatinančias aktyviai bendradarbiauti psichologijos ir pedagogikos atstovus, siekiant per veiksmą spręsti mokinių patiriamas problemas, siekiant išsaugoti bei stiprinti jų psichinę sveikatą.

1.3. Darbo tikslas ir uždaviniai

Darbo tikslas – nustatyti psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes.

Darbo uždaviniai:

1. Palyginti vaikinų ir merginių, dalyvavusių psichodramos sesijose, mokyklinių baimių apraiškas ir įveikas.
2. Palyginti IX ir XI klasių mokinių, dalyvavusių psichodramos sesijose, mokyklinių baimių apraiškas ir įveikas.
3. Palyginti psichodramos sesijose dalyvavusių ir nedalyvavusių vyresniųjų klasių (IX ir XI klasių) mokinių mokyklinių baimių apraiškas ir įveikas.

1.4. Literatūros apžvalga

1.4.1. Psichodramos samprata

Pastaraisiais metais visame pasaulyje sparčiai plinta grupinė psichoterapija. Jau daugiau kaip 90 metų, psichodrama naudojama, kaip viena iš grupinės psichoterapijos krypčių, akcentuojanti tarpusavio santykių svarbą žmogui bei teigiamai veikianti dalyvių elgsenos pokyčius (Altınay, 2017; Карп, 2017; Baim, 2017; Zeleeva, 2015; Ганишина, 2015; Ушакова, 2015; Holmes ir Kirk, 2014; Yehoshua ir Chung, 2013; Račelytė, 2013). Žodis „*psichodrama*“, graikų kalboje sudarytas iš dviejų žodžių – „*psicho*“ – „*siela, protas*“; „*drama*“ – „*veiksmas*“ (Vaxberg, 2014). Tad išvertus iš graikų kalbos, lietuvių kalboje, psichodrama skambėtų, kaip „*sielos veiksmas*“.

Apibrėždami psichodramos sąvoką, tyrėjai ją interpretuoja nevienareikšmiškai, išskirdami asmens tarpusavio santykius, problemos sprendimą, jos vizualizavimą, emocijų atskleidimą, įsijautimą į vaidmenis ir t.t. 1 lentelėje pateikiama skirtingų autorių psichodramos sampratos interpretacijos.

1 lentelė. Psichodramos samprata (sudaryta autorės)

Autorius, metai	Psichodramos samprata
Bilge ir Keskin (2017)	Tai Moreno sukurtas psichoterapijos metodas, padedantis asmenims įvertinti patiriamas psichines ir socialines problemas, veikiant scenoje.
Dehnavi ir kt. (2016)	Tai santykiais pagrįstas požiūris, padedantis žmonėms atrasti jų išgyvenamos problemos psichologinius aspektus, įtraukiant ne tik dialogą, bet ir problemos vizualizavimą.
Geram ir Dehghan (2016)	Tai terapinis įrankis, sudarantis sąlygas asmenims, išgyvenantiems konfliktines situacijas, scenoje atskleisti slopinamas emocijas.
Dehnavi ir kt. (2015)	Psichodrama, tai terapijos forma, padedanti žmonėms įsijausti į tam tikrus vaidmenis, sprendžiant konkrečias problemas, labiau, nei apie jas tik kalbant, gauti grįžtamąjį ryšį iš grupės narių, rasti tinkamus problemos sprendimo būdus ir juos taikyti realiaame gyvenime.
Li ir kt. (2015); Drakulic (2014)	Tai gydomoji disciplina, kurioje, siekiant konstruktyvių grupės dalyvių gyvenimo pokyčių, naudojami veiksmų metodai, vaidmenų mokymas ir grupės dinamika.
Ганишина (2015)	Tai grupinės terapijos metodas, apimantis vaidmenų žaidimą, sukuriant būtinas sąlygas asmeniui, sprendžiančiam iškilusias problemas, spontaniškai jausmų išraiškai, sukuriančiai galimybę peržvelgti kylančias asmenines problemas ir konfliktus.
Vaxberg (2014)	Tai grupinės psichoterapijos metodas.
Миназов (2014)	Tai psichoterapijos metodas, kuriame klientai pratęsia ir užbaigia savo veiksmus pasitelkdami teatralizaciją, vaidmenų žaidimus, dramatišką saviraišką.
Račelytė (2013)	Tai terapinis vaidmenų atlikimo metodas, paprastai vykdomas grupėmis, tai yra terapija, kurioje taikoma drama.
Karp (2017); Карп ir kt. (2013)	Tai būdas praktikuoti gyvenimą ir būti nebaudžiamam už padarytas klaidas.
Gezait ir kt. (2012)	Tai metodas, galintis padėti asmenims išgyventi įvykius scenoje, o ne tik kalbėti apie patiriamas psichologines ar socialines problemas.

Apibendrinant lentelėje pateiktas psichodramos sąvokas, galima teigti, kad psichodrama apibūdinama, kaip grupinės psichoterapijos metodas, kuriame akcentuojama tarpusavio santykių svarba žmogui. Psichodrama suprantama, kaip metodas, padedantis asmenims išgyventi įvykius

scenoje, siekiant, keičiantis vaidmenimis, suprasti save ir artimą, spręsti iškilusias problemas, gauti atsakymus į rūpimus klausimus, siekti elgsenos pokyčių.

Psichodramoje gilinamasi į asmenį, pabrėžiant minčių, jausmų ir elgesio tarpusavio sąveiką (Baim, 2017), pasitelkiant verbalinę ir neverbalinę komunikaciją, remiamasi dramatišku veiksmu ir vaidmenų žaidimu, kur atsiskleidžia dalyvių problemos, išgyvenami asmeniniai ir tarpasmeniniai sunkumai, bei ieškoma problemos sprendimo būdų, atskleidžiant individo vidinį pasaulį, suprantant jo santykius bei išsiaiškinant elgsenos modelius (Samantaray ir kt., 2016; Vaxberg, 2014; Миназов, 2014). Vienas svarbiausių psichodramos tikslų yra padėti prisitaikyti prie gyvenimiškų įvykių (Dehnavi ir kt., 2015), sprendžiant iškilusias socialines ir psichologines problemas bei mokant jų sprendimui reikalingų įgūdžių (Dehnavi ir kt., 2016). Per psichodramą, padedant grupės vedančiajam (terapeutui) ir pačiai grupei, žmogus gauna galimybę įžvelgti anksčiau nepastebėtus tarpasmeninių santykių aspektus ir juos priimti arba bandyti keisti (Račelytė, 2013). Dalyvavimas psichodramoje suteikia galimybę plėtoti mąstymo ir elgsenos keitimo būdus, išbandyti naujas technikas bei įvertinti jų poveikį kitiems asmenims (Geram ir Dehghan, 2016), keisti nepageidaujamas situacijas ir veikti naujais, labiau tinkamais būdais (pvz.: nustatant emocijų klijūtis ar jas išreiškiant, siekiant psichinės pusiausvyros ir t.t.). Psichodrama leidžia dalyviui pasitelkiant fizinį ir žodinį veiksma, padedant kitiems grupės nariams, rekonstruoti savo patirtį grupėje. Tokiu būdu sudaroma galimybė dalyviui įsigilinti į savo vidinį pasaulį, kurį apibūdina ir išreiškia dramoje. Per grupės veiklą, psichodramos dalyvis turi galimybę išgyventi tam tikrų įvykių koregavimo patirtis, pažvelgti į savo realybę kitų žmonių akimis bei rasti psichinių problemų įveikimo alternatyvas (Bilge ir Keskin, 2017; Vaxberg, 2014).

Lietuvos psichodramos draugija (2018) apibrėždama psichodramos tikslą akcentuoja veiksmo metodų pagalbą, tyrinėjant ir padedant žmogui suprasti savo problemas, taip skatinant jo vientisumą ir asmeninį augimą kognityvinių nuostatų ir elgesio lygmenis, bei didinant jo fizinę ir emocinę gerovę. Šio metodo pagalba giluminės emocijos atskleidžiamos žymiai ryškiau ir veiksmingiau, nei žodiniai išgyvenimų apibūdinimo metodai. Gyvenimo situacijos atkuriamos ir sukuriamos taip, tarsi jos būtų čia ir dabar (Lietuvos Psichodramos draugija, 2018).

Klasikinį psichodramos metodą Jacob Levy Moreno (1889–1974) sukūrė ir ėmė taikyti XX a. trečiojo dešimtmečio viduryje. Vieno meninio renginio Vienoje metu, jis subūrė teatro grupę, pasivadinusią „Spontaniškumo teatru“ (Dehnavi ir kt., 2015). Scenoje aktoriai vaidino kasdienės situacijas, daugiausia susijusias su jų asmeniniu gyvenimu. Moreno šioje teatro veikloje pastebėjo tris svarbius veiksnius (Catani ir Lambri, 2009): 1) vaidinimai buvo daug sėkmingesni, nei tikėtasi; 2) net pačios paprasčiausios scenos, paremtos įprastinėmis situacijomis, buvo suvaidintos labai įtaigiai; 3) aktoriai jautė „asmeninę naudą“ po pasirodymo, nors jų vaidinamos situacijos buvo probleminės. Šie pastebėjimai ir aistra šiam požiūriui padėjo Moreno atspėti ir suprasti terapinį

vaidinimo potencialą (Catani ir Lambri, 2009), apibūdindamas tai, kaip mokslinį tiesios ieškojimą, pasitelkiant dramos metodą (Li ir kt., 2015; Dehnavi ir kt., 2015; Капн ir kt., 2013).

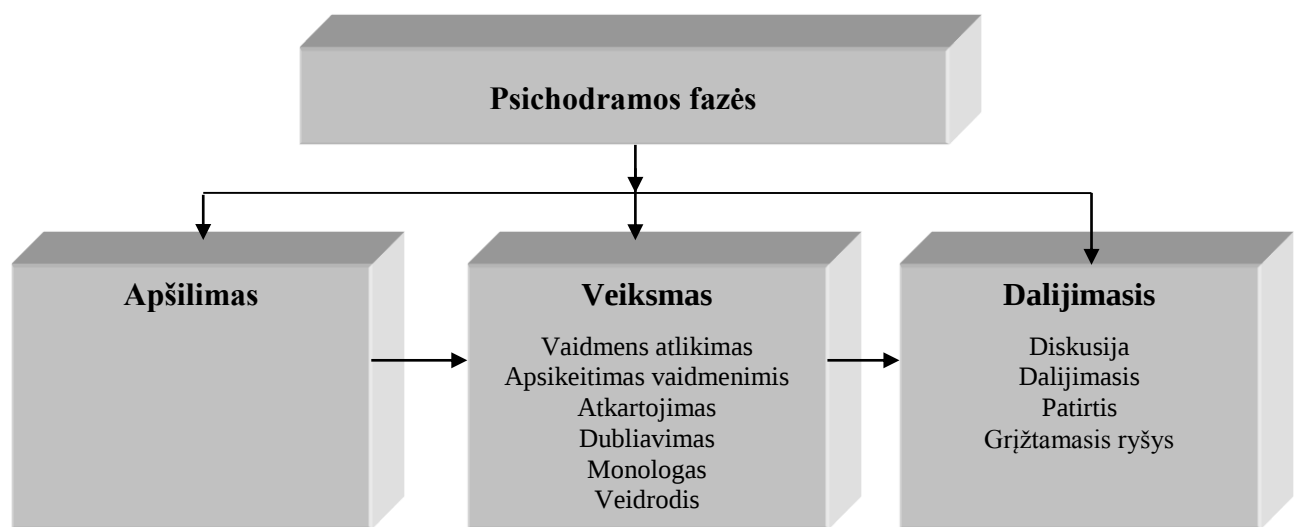
Moreno itin pasitikėjo grupių veiklos teikiamu poveikiu individams, akcentuodamas, kad žmogus nėra vienas (Karp, 2017), jis visą gyvenimą atlieka skirtingus, dinamiškus vaidmenis (Bilge ir Keskin, 2017), kurių pagalba kuria santykius su aplinkiniu pasauliu (Altınay, 2017). Tad Moreno, mažiau dėmesio skirdamas pacientų problemoms, siekė atrasti veiksnius, suteikiančius pacientams daugiau reikšmingų santykių ir problemų sprendimo procese skatinančius spontaniškumą ir kūrybinį pasitenkinimą (Altınay, 2017; Bilge ir Keskin, 2017; Tarashoeva ir kt., 2017; Samantaray ir kt., 2016; Миназов, 2014; Samantaray ir kt., 2014; Akinsola ir Udoka 2013; Testoni ir kt., 2012), vaizduotę ir įgimtą savigyda (Baim, 2017). Per psichodramą veikiama su kitais ir tarp kitų, grupėje. Iš vienos pusės tai yra lyg žaidimas, vaidinimas, tačiau jis teikia labai stiprų poveikį sprendžiant tiek psichologines, tiek socialines problemas, o taip pat ugdant, plėtojant socialines nuostatas ir gebėjimus. Atgamindamas situacijas iš realaus gyvenimo, vaidindamas, asmuo turi galimybę reikšti jausmus, jų neužgniaužti, neslopinti. Užsimezgęs ryšys su kitais grupės dalyviais padeda dar geriau įsijausti į situaciją, gauti papildomos emocinės informacijos. Kūrybiškas ir spontaniškas žmogus ne tik atranda kontaktą su savimi, bet ir mokosi bendrauti su jį supančiu pasauliu, tinkamai elgtis probleminėse situacijose bei gebėti gyventi įvairialypėje visuomenėje, suderinant atvirumą kitiems žmonėms ir kartu išsaugant savo tapatybę (Samantaray ir kt., 2014; Akinsola ir Udoka 2013). Moreno įsitikinimu, scenoje būtina atlikti dramatinius veiksmus „čia ir dabar“, net kai asmuo pasakoja apie anksčiau išgyventas problemas (Dehnavi ir kt., 2015; Gezait ir kt., 2012). Tad jo sukurta nuosekli pradinė metodologija, pagrįsta inscenizacijomis, tapo psichodramos pagrindu (Catani ir Lambri, 2009). Moreno plėtotas psichodramos metodas gali būti orientuotas į protagonistą ar individą, tematiką ar į psichodramos grupę (Миназов, 2014):

- *Psichodrama, koncentruota į protagonistą ar į individą.* Pati psichodramos forma pasako, kad ji sutelkta į pagrindinį veikėją, kuris psichodramoje vaizduoja realią ar įsivaizduojamą situaciją iš savo gyvenimo.
- *Psichodrama koncentruota į tematiką.* Naudojama, kuomet psichodramos grupėje neatrandama aktualios grupinės problemos ar motyvuoto protagonisto. Tokia psichodramos forma neretai pasitaiko naujai suburtose grupėse, tačiau visada atrandama tema, jautri visiems grupės nariams.
- *Psichodrama orientuota į grupę.* Naudojama, kaip ir psichodrama, orientuota į protagonistą, tačiau terapinis darbas su vyraujančia problema orientuotas į visus grupės narius.

Psichodramoje laikomasi bendrųjų principų (Karp, 2017; Holmes ir Kirk, 2014; Капн ir kt., 2013; Catani ir Lambri, 2009): sudaryti riboto dalyvių skaičiaus (nuo 5 iki 15 (kai kurie autoriai

pažymi 6-12 ar 5-10 asmenų grupes)) grupę; surengti vaidinimą (ar gyvenimišką sceną) atliekant įvairius vaidmenis; vengti tiesioginio realybės vaizdavimo.

Moreno kūrė psichodramą kaip tarpasmeninių santykių terapiją, kaip priemonę, kuri padėtų pagerinti suinteresuotų žmonių situaciją sceninio veikimo būdu suteikiant žmogui kuo įvairesnę tikrovę. Psichodramos užsiėmimuose siekiama minčių, išmokymo ir elgsenos pokyčių (Geram ir Dehghan, 2016; Zeleeva, 2015). Moreno sukurtas psichodramos modelis akcentuoja tai, kad asmens elgsenos pokyčius sąlygoja patirti išgyvenimai, o ne kalbėjimas apie patiriamas problemas (Geram ir Dehghan, 2016; Gezait ir kt., 2012). Išskiriamos šios pagrindinės psichodramos fazės: *apšilimo*, *veiksmo*, *dalijimosi* (Holmes ir Kirk, 2014; Vaxberg, 2014; Миназов, 2014; Капп и др., 2013; Yehoshua ir Chung, 2013; Gezait ir kt., 2012 ir kt.) (žr. 1 pav.).



1 pav. Psichodramos fazės

Šaltinis: Holmes ir Kirk (2014); Vaxberg (2014); Миназов (2014); Капп и др. (2013); Yehoshua ir Chung (2013); Gezait ir kt. (2012) ir kt.

Apšilimo fazė. Tai fazė, kurioje grupė pasirengia veikimo fazei. Tai pereinamasis etapas iš išorinio pasaulio į vidinį pasaulį, kuris išgyvenamas grupėje (Vaxberg, 2014). Apšilimas padeda grupėje sukurti kūrybinę atmosferą, grupės vadovui geriau pažinti kiekvieną grupės narį ir jos dinamiką (Holmes ir Kirk, 2014). Šioje fazėje svarbu užtikrinti grupės sanglaudą ir saugumą, leidžiantį asmeniui pasitikėti grupės vadovu, grupe ir psichodramos metodu (Karp, 2017; Капп и др., 2013). Apšilimas gali būti žodinis (dalyviai kuria pasakas, istorijas ir kt.) ir nežodinis (grupė juda, atlieka fizinius pratimus, šoka ir kt.) – tai padeda įveikti grupės pasipriešinimą. Apšilimo vienas iš tikslų – įveikti grupės pasipriešinimą, palengvinti bendravimą grupėje, pagerinti tarpusavio sąveiką ir vienas kito supratimą (Karp, 2017; Holmes ir Kirk, 2014; Vaxberg, 2014; Капп и др., 2013). Grupės asmenims tai reiškia, kad jie yra pasirengę grupėje spręsti asmeninius klausimus (Yehoshua ir Chung, 2013). Saugi grupės aplinka sukuria galimybę dalyviams būti tuo, kuo manė negalintys būti ir išreikšti

tai, ko atrodė negali išreikšti (Kapn ir kt., 2013). Moreno apšilimą įvardino, kaip spontanišką procesą, aktualizuojantį konkretų vaidmenį, visada prasidedantį tam tikroje kūno zonoje (Vaišvilaitė, 2006). Apšilimo etape atsiskleidžia arba išrenkamas protagonistas. Protagonisto išrinkime dažniausiai pasitaiko trys būdai (Karp, 2017; Kapn ir kt., 2013; Yehoshua ir Chung, 2013): 1) save gali pasiūlyti grupės narys, kuris jaučia pasitikėjimą grupe; 2) dalis grupės dalyvių gali pasisiūlyti būti protagonistais, o grupės vadovas arba pati grupė turi teisę išrinkti pagrindinį veikėją; 3) grupės vadovas parenka pagrindinį veikėją. Renkant protagonistą, galima pasitelkti kūrybinius grupinius pratimus, tuo pačiu atskleidžiančius užsiėmimo temą. Tai vadinama sušildymu, akcentuotu į protagonistą. Grupės aptarimas, kurio metu iškyla emocinės temos ir problemos, gali būti kaip katalizatorius, įtraukiantis grupę į veiksmą, (Kapn ir kt., 2013). Verta pastebėti, kad kai kurie autoriai (Миназов, 2014) apšilimo fazę apibūdina, kaip *pokalbių* fazę, kurios tikslas aktyvuoti grupės narius veiksmui. Pokalbių fazėje svarbų vaidmenį vaidina lengvumas, paviršutiniškumas ir spontaniškumas (Миназов, 2014). Vaišvilaitė (2006) apšilimo fazę įvardina, kaip psichodramos proceso dalį, atliekančią funkcijas, padedančias pasirengti kitiems etapams: sužadina specifinius dalyvių įgūdžius, nuosekliai įveda į specifinį psichodramos vyksmą, didina pasitikėjimą kitais bei mažina pasipriešinimą.

Veiksmas. Po apšilimo fazės seka psichodramatinis veiksmas, kai improvizuotai atgaminamos ir suvaidinamos problematiškos situacijos iš realaus gyvenimo, sapnas, įsivaizduojami įvykiai. Grupės vadovas ir protagonistas susikoncentruoja į problemą, kuria pagrindinio veikėjo psichodramą. Psichodrama tartum atskleidžia sielos veiksmą, ji sukelia vidinę dramą, siekdama, kad drama viduje taptų drama išorėje (Vaxberg, 2014). Veiksmo fazėje visada dalyvauja protagonistas ir bent vienas pagalbinis *Aš* (Holmes ir Kirk, 2014). Vadovas įtraukia grupės narius, kaip pagalbinis *Aš*, dramoje užimančius svarbių žmonių vaidmenis. Gera atlikti pagalbinių *Aš* vaidmenys leidžia protagonistui susikurti naują požiūrį į sprendžiamus klausimus (Holmes ir Kirk, 2014). Svarbu pabrėžti, kad kai kurie psichodramos grupės dalyviai dalyvauja veiksmo, o kiti lieka stebėtojais (Vaxberg, 2014).

Veiksmo fazėje yra svarbūs penki elementai, skiriantys psichodramos metodą nuo kitų grupinių metodų (Karp, 2017; Li ir kt., 2015; Vaxberg, 2014; Račelytė, 2013; Kapn ir kt., 2013; Yehoshua ir Chung, 2013; Ridge, 2010 ir kt.): scena, grupė, vadovas (dar vadinamas direktoriumi, režisieriumi, vedančiuoju, instruktoriumi), protagonistas ir pagalbiniai *Aš*, t.y. grupės dalyviai, psichodramos scenoje atliekantys kitus reikšmingus protagonistui vaidmenis:

- *Scena* – tai erdvė, kurioje vyksta veiksmas, joje siekiama perkelti gyvenimiškas situacijas, kuriose sąveikauja fantazija ir realybė, sukuriančios terapinę aplinką, padedančios atsirasti įtampai. Scenoje naudojamos ir rekvizitais: kėdėmis, kitomis smulkiosiomis pagalbiniomis priemonėmis (įvairių spalvų skaros ir kt.);

- *Grupė* – siekia tikslo padėti protagonistui bei suteikti tikrovės jausmą. Ne visi grupės dalyviai fiziškai būna įtraukti į vaidinimą, tačiau aktyviai dalyvauja pasibaigus veiksmui scenoje: suteikia atgalinį ryšį, dalinasi savo išgyvenimais, svarsto situaciją.
- *Vadovas* – tai specialų parengimą įgijęs psichoterapeutas. Jis atlieka tris pagrindines funkcijas, kurias išskyrė Moreno (1921): 1) režisieriaus, prodiuseris (jo užduotis – sukurti įkvepiančią atmosferą, padėti protagonistui įkuriant sceną, kontroliuoti aktorių vietą scenoje, taikant pagalbines priemones, paskirstyti veiksmo laiką); 2) terapeuto, konsultanto užsiimančio terapiniais grupės dalyvių santykiais; kaip terapeutas psichodramatistas atlieka žodines ir nežodines intervencijas, kad sumažintų protagonisto kančias; 3) analitiko, jis ne tik interpretuoja protagonisto ir grupės narių pasisakymus bei reakcijas, bet stengiasi empatiškai suprasti ir pajusti asmeninius ir tarpasmeninius reiškinius. Kellerman (2007, cit. pagal Vaxberg, 2014), išskyrė ketvirtąją funkciją – grupės lyderio, instruktoriaus, išrenkančio pagrindinį psichodramos veikėją arba padedančio protagonistui save pasiūlyti, skatina jį atsiskleisti, įveikti kylančius prieštaravimus ir būti grupės veiklos centrine ašimi. Grupės vadovas, kaip lyderis, yra grupės proceso vadybininkas, kuris stengiasi skatinti konstruktyvų grupės klimatą ir palaikantį socialinį tinklą. Jis identifikuoja neverbalinius protagonisto signalus taip pat, kaip ir verbalinius; padeda įsijausti į vaidmenis pagalbiniais Aš; identifikuoja esmines problemas ir padeda protagonistui parodyti grupei tai, kas atsitiko, o ne pasakoti apie įvykius; naudoja psichodramos technikas, tokias, kaip vaidmenų pasikeitimai; perkelia veiksmą nuo problemos neapibrėžtumo į jos centrą; rūpinasi protagonisto ir grupės saugumu, konfidencialumu; stebi, kad psichodrama būtų grupinis procesas, o ne individualus procesas grupėje ir t.t.
- *Protagonistas*, išvertus iš graikų kalbos – „*pirmasis kovotojas*“ (Vaxberg, 2014) yra pagrindinis veikėjas, kuris pateikia savo problemą ir gyvenimo situacijas. Protagonistas, taikydamas įvairius metodus, situacijose veikia laisvai ir spontaniškai, bendraudamas su kitais veikėjais ir grupės vadovu tyrinėja ir įgyja tam tikrų įžvalgų apie savo gyvenimą. Svarbu, kad protagonistas scenoje būtų savimi, perteiktų savo asmeninį gyvenimą. Tai jam padeda patirti katarsį, padaryti įžvalgas ir mokytis naujų elgesio būdų.
- *Pagalbiniai Aš* – protagonisto partneriai dalyvaujantys veiksmė, kaip terapiniai aktoriai, atliekantys vaidmenis protagonisto pasaulyje, galintys padėti pagrindiniam grupės veikėjui spręsti iškilusias problemas. Pagalbiniai Aš turi tris pagrindines funkcijas: 1) aktoriaus, atliekantys kliento realius arba įsivaizduojamus vaidmenis; 2) tarpininko tarp protagonisto ir vadovo, kuris koncentruojasi į terapeuto bei protagonisto nurodymus; 3) socialinio tyrėjo, tyrinijančio vaidinančiojo vidinį pasaulį. Pagalbiniai Aš atlieka terapinę funkciją, padeda protagonistui tyrinėti savo tarpasmeninius santykius ir suteikia jam grįžtamąjį ryšį. Klientas

pats pasirenka pagalbinius vaidintojus iš grupės. Pagalbiniai *Aš* gali veikti, kaip protagonistui artimos figūros (pvz.: žmona, sūnus, dukra, brolis, sesuo), arba, kaip tolimos figūros. Vaidmenys gali būti ne tik realūs socialiniai, bet tai gali būti ir emocijos, būsenos, kūno dalys ir kt.

Klasikinėje psichodramoje laikas ir scena yra skirti pagrindiniam veikėjui – nariui, kurio tema nagrinėjama, kiti grupės nariai dalyvauja prisiimdami pagalbinių *Aš* vaidmenis – atspindėdami, apsisikeisdami vaidmenimis, dubliuodami ir t.t. Nors pagrindinis terapinis procesas scenoje vyksta tarp pagrindinio veikėjo ir pagalbinių *Aš*, svarbūs išgyvenimai vyksta su visais grupės nariais: pagalbinių vaidmenų atlikimas ir net „pasyvus“ kieno nors psichodramos stebėjimas gali sukelti gilų asmeninį išgyvenimą. Grupės dalyviai atpažįsta savo pačių sunkumus ir drauge su „herojumi“ mokosi juos spręsti. Šis emocinis ryšys su kitais grupės dalyviais padeda pasiekti kūrybinį aktyvumą ir išvalgą. Psichodramos grupėje vykstantis veiksmas leidžia iš šono žvelgti, kaip teka gyvenimas. Tai galimybė išgyventi tai, kas jau įvykę arba tai, kas gali įvykti ateityje. Scenoje veiksmas vyksta dabartiniu metu, nors asmuo gali norėti suvaidinti veiksmą iš praeities arba iš ateities. Psichodramos sesijoje gali būti suvaidinti ne tik realūs, bet įsivaizduojami, neįmanomi įvykiai, kliento sapnai ir t.t. Grupė įgyvendina protagonisto akimis matomą gyvenimo fragmentą. Tad, grupės dalyviai, susidurdami su įvairiomis galimybėmis, mokosi spontaniškumo ir kūrybiškumo. Asmeninis protagonisto tiesos įsivaizdavimas gali padėti atverti kitiems grupės nariams akis, kurie vaidinamoje situacijoje gali išžvelgti save patį (Карп ir kt., 2013).

Atliekant veiksmą galima naudoti įvairias technikas, kurias, siekiant psichodramos grupės narių elgsenos pokyčių, spontaniškumo ir kūrybiškumo, galima naudoti vienoje psichodramos sesijoje. Šių technikų naudojimas priklauso nuo pristatomos protagonisto problemos ir vadovo pasirinkimo. Dažnai naudojamas sociometrinis metodas, kurio pagrindas yra pasirinkimas. Šis metodas tinkamas mikroklimato diagnostikai, nes leidžia suprasti situaciją grupėje (Pileckaitė–Markovienė, 2006). Galima naudoti dubliavimo, monologo, apsisikeitimo vaidmenimis, veidrodžio, kėdės arba tuščios kėdės, vaidmens išmokymo, kalbėjimo su savimi garsiai ir kt. technikas (Karp, 2017; Li ir kt., 2015; Миназов, 2014; Holmes ir Kirk, 2014; Račelytė, 2013; Gezait ir kt., 2012).

Dalijimasis. Tai paskutinė fazė – jos metu nėra veiksmo, o jos paskirtis emociškai apjungti psichodramos dalyvius, padėti protagonistui integruoti veiksmo metu iškilusias emocijas ir „atvėsti“ (Карп ir kt., 2013). Tai fazė, kurioje grupės dalyviai gražinami iš grupės sukurto pasaulio į tikrovę (Vaxberg, 2014; Миназов, 2014). Šioje fazėje aptariamos teorinės išvalgos, aiškūs, logiški paaiškinimai. Protagonistas grįžta į grupės ratą, kurioje gauna palaikymą, priėmimą ir paramą (Vaxberg, 2014; Карп ir kt., 2013). Skiriamos 3 pasidalinimo stadijos: 1) pasidalinimo iš patirties; 2) grįžtamojo ryšio iš vaidmenų; 3) indentifikacijos stadijos. Pasidalinimo stadijoje dalyviai ir žiūrovai dalinasi savo išgyvenimais, jausmais, kurie kilo stebint arba dalyvaujant veiksmu. Klausydamasis

gyvenimo patyrimo iš kitų protagonistas patiria atjautą, patiria, kad jo problemos yra bendražmogiškos ir tuo pačiu išsprendžiamos. Grįžtamasis ryšys iš vaidmenų vyksta veiksmo dalyviams kalbant apie savo jausmus, kurie kilo atliekant vaidmenis. Tai padeda protagonistui pamatyti save ir savo elgesį įvairiais rakursais, ne tik iš savo pozicijos. Trečioje pasidalinimo stadijoje grupė pasisako apie savo jausmus, kurie kilo stabint scenoje veikėjus, jų santykius ar problemas. Ši fazė reikšminga ir tuo, kad vaidinimo metu kilusios psichosomatinės reakcijos išnyksta, nes dalinantis išgyvenimais atsipalaiduojama nuo emocinės naštos (Vaxberg, 2014; Kapn ir kt., 2013; Yehoshua ir Chung, 2013; Gezait ir kt., 2012).

Apibendrinant galima teigti, kad psichodrama – tai grupinės psichoterapijos metodas, kuriame, akcentuojant tarpusavio santykių svarbą žmogui, siekiama minčių, išmokymo ir elgsenos pokyčių. Psichodrama suprantama, kaip metodas, padedantis asmenims išgyventi įvykius scenoje, problemų sprendimo procese pasitelkiant spontaniškumą ir kūrybinį pasitenkinimą. Skiriamos šios pagrindinės psichodramos fazės: apšilimo, veiksmo, dalijimosi. Veiksmo fazėje yra svarbūs penki elementai, skiriantys psichodramos metodą nuo kitų grupinių metodų: scena, grupė, vadovas, protagonistas ir pagalbiniai Aš.

1.4.2. Mokyklinių baimių esmė ir konceptualizacija

Bet kokiam žmogaus gyvenimo įvykiui būdingas greitas emocinis atsakas, kadangi emocijos atsakingos už pirminį įvykių vertinimą (Кузнецова, 2016). Baimė – tai viena esminių žmogaus išgyvenamų emocijų (Кочетова, 2012, 2016), kylanti, kaip atsakas į realią ar numanomą grėsmę (Кузнецов ir Шаповалова, 2014); tipiška reakcija į stresą, dėl įsivaizduojamos ar numanomos grėsmės atsiradęs nemalonus emocinis atsakas (Alesi ir kt., 2014; Кочетова, 2012). Baimė, kaip reiškiny, tyrinėjama įvairių mokslo sričių: filosofijos, psichologijos, pedagogikos, psichiatrijos, fiziologijos ir kt. (Ковалевская, 2014).

Daugelis vaikų, vystymosi metu, išgyvena tam tikro laipsnio baimes, kurios, jeigu išlieka proporcingos suvoktos grėsmės intensyvumui, laikomos tinkamu atsaku į aplinkos reiškinius, padedanti vaikams prisitaikyti juos supančioje aplinkoje (Bener ir kt., 2016; Volková ir Dušková, 2015; Meltzer ir kt., 2009). Pastaruoju metu pastebima, kad sistemingai daugėja vaikų, išgyvenančių įvairias baimes, tame tarpe ir baimes, susijusias su mokykla (Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016; Ковалевская, 2014; Акопян, 2010). Vaikai, lankydami mokyklą susiduria su baime ir nerimu, galinčiais atsirasti bet kuriuo mokykloje praleistu laikotarpiu (Lange ir kt., 2017; Khan ir kt., 2011). Autorių teigimu, mokyklinės baimės patiria, jas išgyvena vaikai nuo 5 iki 17 metų amžiaus (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; García-Fernández ir kt., 2014). Mokytojai, bei

mokykloje dirbantys pagalbos mokiniui specialistai, taip pat pastebi, kad tokių mokinių sistemingai daugėja (Luxford ir kt., 2017; Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016; Хотина, 2015; Белов, 2011). Tad pastaruoju metu atsirado ganėtinai naujas, menkai tirtas baimės fenomenas – *mokyklinė baimė* (Gudonis ir Šeipūnaitė, 2008).

Angliškai kalbančiose šalyse mokyklinei baimei nusakyti naudojami šie terminai: „*school fear*“, „*test anxiety*“, „*achievement anxiety*“, „*school anxiety*“, „*evaluative anxiety*“ (Leppma ir kt., 2015; Rost ir Schermer, 2008; Bagdonas, 2006). Lietuvių literatūroje galima aptikti „*mokyklos baimės*“ „*baimės mokyklai*“ „*vertinimo baimės*“, „*egzaminų baimės*“, ir „*mokyklinio nerimo*“ definicijas (Rost ir Schermer, 2008; Bagdonas, 2006). Sąvokos „*baimė*“ ir „*nerimas*“ dažnai literatūroje vartojamos kaip sinonimai, kadangi jie atspindi panašius žmogaus organizme vykstančius neurobiologinius procesus (Leppma ir kt., 2015; Gudonis ir kt., 2008). Pastebėta, kad dalis mokyklinę baimę ir nerimą tyrinėjusių asmenų (Leppma ir kt., 2015; Khan ir kt., 2011; Rost ir Schermer, 2008), savo darbuose, šiuos terminus sutapatina, argumentuodami tuo, kad baimę galima traktuoti, kaip aukšto lygio nerimo rūšį. Baimė paprastai suvokiama, kaip kankinanti emocija, dėl realios ar suvokiamos grėsmės, o nerimas yra galimos grėsmės numatymas (t.y. baimė) (Leppma ir kt., 2015).

Vis tik, dalis autorių (Кузнецов ir Шаповалова, 2014; Ковалевская, 2014; Кочетова, 2012) bando atskirti „*mokyklinės baimės*“ ir „*mokyklinio nerimo*“ sąvokas, teigdami, kad mokyklinės baimės neretai yra paremtos mokinių nuojauta patirti nesėkmės atliekant mokyklines užduotis, rašant testus bei gaunant įvertinimus. Skirtingai nuo mokyklinio nerimo, kuris dažniausiai pasireiškia, kaip reakcija į neapibrėžtą, neaiškią ir daugeliu atveju įsivaizduojamą grėsmę, mokyklinės baimės yra konkretesnės. Mokyklinių baimių sukėlėjais gali tapti bet koks asmuo, objektas, situacija, įvykis, veiksmas ar netgi paties mokinio vidinė būseną, kurie pažadina mokinio vidinį nerimą (Кузнецов ir Шаповалова, 2014).

Šiame darbe, remdamiesi autorių (Leppma ir kt., 2015; Khan ir kt., 2011; Gudonis ir kt., 2008; Rost ir Schermer, 2008 ir kt.) įžvalgomis, mokyklinės baimės ir mokyklinio nerimo sąvokas naudodami, kaip tapačias, neakcentuojant jų galimo skirtingumo. 2 lentelėje pateikiama mokyklinių baimių samprata, remiantis skirtingais autoriais.

2 lentelė. Mokyklinių baimių samprata (sudaryta autorės)

Autorius, metai	Mokyklinių baimių samprata
Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova (2016)	Tai vaiko sąveikoje su įvairiais mokyklos elementais atsirandanti specifinė nerimo rūšis.
García-Fernández ir kt. (2014)	Tai nemalonūs fiziniai ir kognityviniai simptomai, atsirandantys reaguojant į globalius ar specifinius su mokykla susijusius stresorius.
Alesi ir kt. (2014)	Tai diskomforto reakcija, susijusi su patiriamomis nemaloniomis emocijomis, nerimu, atsirandančiomis reaguojant į situacijas, susijusias su mokymosi užduotimis, kurios suvokiamos, kaip grėsmės savivertei.
Bagdonas (2014)	Tai paplitęs mokyklinio gyvenimo reiškiny, veikiamas edukacinių, vadybinių, psichologinių veiksmų.

Autorius, metai	Mokyklinių baimių samprata
Кузнецов ir Шаповалова (2014)	Tai su mokymosi veikla susijęs mokinių išgyvenamas negatyvus emocionalus procesas ir būseną, kylantis iš subjektyviai suvokiamos grėsmės asmeninei gerovei.
García-Fernández ir kt. (2008)	Tai į mokykloje sukeltas stresines situacijas, kurias mokinys suvokia, kaip pavojingas ir (arba) galimai pavojingas, atsako modelis, apimantis kognityvinius simptomus (nemalonus mąstymas ir suvokimas), fiziologinius simptomus (aukštą sujaudinimo lygį) ir elgsenos simptomus (vengimo ir (ar) pabėgimo elgseną).
Gudonis ir Šeipūnaitė, (2008)	Tai paplitęs šiuolaikinio mokyklinio gyvenimo reiškiny, tarpdisciplininis konstruktas, veikiamas mokyklos organizacijos veiksmų, mokymosi proceso ypatybių, visuomenės nuostatų, individo asmeninių savybių.
Rost ir Schermer (2008)	Tai žmogaus reakcija į situacijos sukeltą stresą, atsirandanti dėl asmens ir jo aplinkos prieštaravimų, nevienodai suprantamų mokymosi reikalavimų ir mokymosi rezultatų.

2 lentelėje pateikta mokyklinių baimių samprata atskleidžia, kad autoriai apibrėždami mokyklinės baimės akcentuoja nemalonus fiziologinius ir kognityvinius, emocinius simptomus ir būseną, kylančius iš subjektyviai suvokiamos grėsmės vaiko gerovei, jam sąveikaujant su mokykla ir jos aplinka. Mokslinėje literatūroje nevienareikšmiškai pateikiama ne tik mokyklinių baimių samprata, bet ir jos apibrėžtis, kadangi dalis autorių nagrinėja mokyklinę baimę, kaip būseną (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; García-Fernández ir kt., 2014), o dalis šį reiškinį tyrinėja, kaip procesą (Кузнецов ir Шаповалова, 2014; García-Fernández ir kt., 2008), reiškinį (Bagdonas, 2014; Gudonis ir Šeipūnaitė, 2008).

Baimė yra daugiamatis konstruktas, sudarytas iš fiziologinių, kognityvinių bei elgsenos komponentų (Alesi ir kt., 2014; Rost ir Schermer, 2008). Mokykliniam nerimui būdingi fiziniai pojūčiai, tokie, kaip burnos džiūvimas, padažnėjęs širdies plakimas, dirglumas, įtampa ir t.t. Nerimo pojūčiai nesiskiria nuo baimės pojūčių, tačiau, jeigu galima atpažinti baimę sukeliančius objektus ar reiškinius, nerimo sukėlėjus atskirti itin sudėtinga (Chakravarthy ir Chandramohan, 2015). Tuo labiau, kad ne visiems mokiniams tos pačios patiriamos ar išgyvenamos situacijos kelia nerimą ar baimę (Khanehkeshi, 2014; Ticsan, 2014). Skirtingose mokyklose studijuojantys vyresniųjų klasių mokiniai, susiduria su skirtinga aplinka, skirtingais ugdymo(si) metodais, skirtingomis ugdymo(si) priemonėmis, o visa tai sąlygoja skirtumus, išgyvenant mokyklinės baimės (Jain ir Pasrija, 2017). Mokyklinė baimė funkcionuoja, kaip vadinama „užvedamoji“ emocija, atspindinti unikalias individualias savybes, paremtas sukaupta asmenine patirtimi (Кузнецов ir Шаповалова, 2014).

Mokyklinės baimės nėra lengvai atpažįstamos, dažniausiai dėl to, kad vyresniųjų klasių mokiniai retai išsako savo išgyvenimus, viešai demonstruoja savo emocijas. Tad vyresniųjų klasių mokiniai, išgyvendami mokyklinės baimės neretai kenčia tyliai, o jų neigiami išgyvenami potyriai pasireiškia negatyvia elgsena, emociniu nestabilumu bei akademinėmis nesėkmėmis (Huberty, 2010). Siekiant mokinių psichosocialinės gerovės vis aktualesnėmis tampa mokyklinių baimių diagnostikos metodikos, išskiriant baimių rūšis, formas ir išreiktumo lygius (Кузнецов ir Шаповалова, 2014).

Analizuodami mokyklinių baimių pobūdį ir sociopedagoginę nerimo mokykloje plotmę, psichologai (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Bagdonas, 2014; García-Fernández ir kt., 2011; Juškelienė ir Ustilaitė, 2010 ir kt.) skirtingai klasifikuoja mokyklinės baimes (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Mokyklinių baimių klasifikacija (sudaryta autorės)

Autorius, metai	Mokyklinių baimių klasifikacija
Bagdonas (2014)	• mokyklos kaip institucijos • mokyklos pastato baimė • mokyklinio gyvenimo baimė • mokytojų ir rezultatų siekimo baimė • konkretaus asmens mokykloje baimė • baimė mokykloje susilaukti priekaištų • neteisingų vertinimų baimė • konfliktų baimė • nenoras ginti savo poziciją, nors ji ir teisinga • atsiskyrimo nuo konkretaus asmens baimė.
García-Fernández ir kt. (2011)	• nerimas kylantis dėl akademinių nesėkmių ir bausmių • nerimas, kylantis dėl galimos agresijos mokykloje • nerimas, kylantis dėl akademinio vertinimo
Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova (2016); Juškelienė ir Ustilaitė (2010)	• bendras nerimas, išreiškiantis emocinę būseną, susijusią su visa veikla mokykloje • socialinio streso išgyvenimas, kurį daugiausia sukelia santykiai su bendraamžiais; • saviraiškos baimė, kai negatyvios emocijos kliudo atsiskleisti kitiems, parodyti savo gebėjimus; • sėkmės pasiekimo frustracija, trukdanti paaugliui plėtoti poreikį siekti aukštų rezultatų; • žinių tikrinimo, ypač viešo, baimė; • baimė savo rezultatais, poelgiais nepateisinti kitų lūkesčių ir iš to kylantis nerimas dėl galimų negatyvių vertinimų; • santykių su mokytojais baimės ir problemos kaip bendras negatyvus emocinis fonas, mažinantis mokymosi sėkmę.

3 lentelėje pateikta skirtingų autorių mokyklinių baimių klasifikacija atskleidžia, kad autoriai išskiria baimes, susijusias su mokinių veikla mokykloje (mokymosi rezultatų siekimas, vertinimas, atsakinėjimas, klaidos, egzaminai ir kt.) bei baimes, susijusias su jų tarpasmeniniais santykiais (santykiai su bendraamžiais ir mokytojais, asmeninė elgsena, galima agresija ir kt.).

Autoriai (Jain ir Pasrija, 2017; Bener ir kt., 2016; Sung ir kt., 2016; Kalatskaya ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Maloney ir kt., 2015; Volková ir Dušková, 2015; Кузнецов ir Шаповалова, 2014; Alesi ir kt., 2014 ir kt.) mokyklinės baimes nagrinėja gilindamiesi į jų priežastis bei pasekmes. Pabrėždami, kad jau ankstyvoje vaikystėje pastebimas baimės ir atsiskyrimo nerimo mažėjimas, tačiau viduriniojoje vaikystėje didėja mokyklinė baimė ir nerimas (Alesi ir kt., 2014; Marsh ir Martin, 2011). Gilinantis į mokyklinių baimių priežastis, pastebėta, kad autoriai dažnai gilinasi į vaikų amžių ir lytį (Volková ir Dušková, 2015; Kushnir ir Sadeh, 2010). Nustatyta, kad jaunesni vaikai išgyvena mažiau baimių, lyginant su vyresniais; mergaitės patiria daugiau mokyklinių baimių, lyginant su berniukais (Jain ir Pasrija, 2017; Bener ir kt., 2016; Sung ir kt., 2016; Volková ir Dušková, 2015; Kushnir ir Sadeh, 2010).

Sąvoka „mokyklinė baimė“ savaime nusako baimę keliančias aplinkybes ir (arba) baimės priežastis (Rost ir Schermer, 2008). Lietuvių autoriai, tyrinėję baimių priežastis mokykloje, teigia, kad nerimo šaltiniai mokykloje gali būti poreikių prisitaikyti prie kitų žmonių (bendraamžių, mokytojų, tėvų) ir save įtvirtinti (žinių tikrinimo, saviraiškos baimė) nepakankamas realizavimas (Juškelienė ir Ustilaitė, 2010). Tyrimais nustatyta, vaikų mokyklinės baimes sąlygoja tėvų ypač aukšti akademinių pasiekimų lūkesčiai vaikų atžvilgiu ir vaikų patiriamas spaudimas siekti mokslo aukštumų (Jain ir Pasrija, 2017; Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016).

Užsienio šalių mokslininkai (Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016; Herrera ir kt., 2016; Maloney ir kt., 2015; Alesi ir kt., 2014; MacFarlane ir Woolfson, 2013 ir kt.), mokyklinės baimes sąlygojančius veiksnius suskirstė į tris pagrindines sritis: saugios aplinkos, asmeninės bei kognityvinės, kurios vaidina esminį vaidmenį mokinių baimę keliančiose reakcijose.

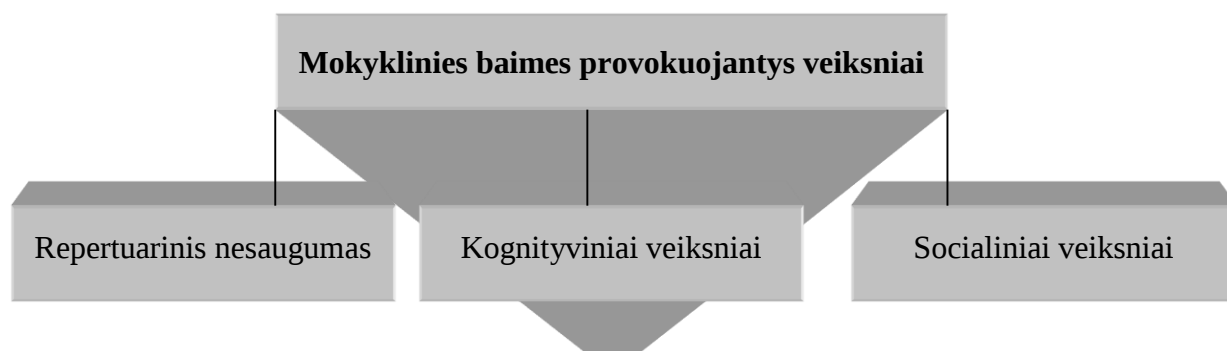
Saugi aplinka. Išgyvenamas mokyklinis nerimas, susijęs su saugia aplinka apima bendraamžių ir mokytojų sąlygotas patirtis klasėje. Mokinių patiriamos mokyklinės baimės, nėra atskiros mokinio problemos, nes glaudžiai susijusios su mokykloje patiriamu stresu, įtampa bei nerimu, kuris ilgainiui perauga į baimę (Акопян, 2010). Alifanovienės ir kt. (2016) atlikto tyrimo duomenimis, mokykloje paaugliai patiria ženkliai daugiau streso, nei namuose, draugų rate, nepažįstamų žmonių aplinkoje ar kitose aplinkose. Taip pat pastebėta, kad mokinių patiriamas stresas ir nerimas mokykloje priklauso nuo reikalavimų, kuriuos mokiniui pateikia mokytojai ir tėvai (Maloney ir kt., 2015; Juškelienė ir Ustilaitė, 2010), nuo mokymo programų, taikomų ugdymo(si) metodų (Jain ir Pasrija, 2017; Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016), mokinių ir mokytojų tarpusavio santykių (Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016; Herrera ir kt., 2016), mokinių požiūrio į mokytojus (Ostasevičienė ir kt., 2015; Gailienė, 2015; MacFarlane ir Woolfson, 2013; Lopes ir kt., 2012). Ugdymo procese vyrauja stipriai išreikšta vertinamoji aplinka, o mokymo sistema pagrįsta mokinių konkuravimu, kas ilgainiui gali sukelti mokinių nerimą ir baimes, įtampą (Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016; Kriščiūnaitė ir Strakšien, 2012). Mokyklinį nerimą gali sąlygoti ir mokyklos keitimas, kuriame svarbų vaidmenį vaidina kuriami ir puoselėjami bendraamžių bei mokinių ir mokytojų tarpusavio santykiai, pasitaikantis mokyklos kolektyvo priešiškus (Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016; Herrera ir kt., 2016). Mokyklos saugi aplinka apima ir mokykloje vyraujančią socialinę nelygybę (vaiko šeimos socialinis – ekonominis statusas), patyčias, kurios pastiprina mokinių mokyklinės baimes (Jain ir Pasrija, 2017).

Asmeniniai veiksniai susiję su motyvacijos stoka ir apima netinkamą mokinių savimone, žemą savigarbos lygį, pasitikėjimo stoką bei individualius asmenybės bruožus (Muris ir kt., 2010; Huberty, 2010). Tyrimais nustatyta, kad jaunuoliai, pasižymintys hiperaktyvumu, turintys emocinių sunkumų, intensyviau išgyvena mokyklinę baimę, daugiau situacijų provokuoja jų baimę, o jų baimę įtvirtinama dažnai galvojant apie nepasisekusias atsiskaitymo situacijas (Jokūbpreikšas ir Bubnys, 2013).

Kognityviniams veiksniams priskiriamas žemesnis abstraktaus ir loginio mąstymo lygis, nepakankami kognityviniai gebėjimai arba netinkamas mokymosi stilius (Marsh ir Martin, 2011; Nelson ir Harwood, 2011; Muris ir kt., 2010), kuriuos dar paaštrina mokymo priemonių trūkumas, pedagogų negebėjimas įtraukti mokinius į ugdymo procesą, motyvuoti juos siekti mokymosi rezultatų (Jain ir Pasrija, 2017).

Dalis mokyklinės baimės ir nerimą tyrinėjusių autorių (Кочетова, 2016; Акопян, 2010) nurodo, kad mokyklinių baimių atsiradimo priežastimi gali būti ne tik su vaikų amžiaus ir asmeninėmis savybėmis susiję veiksniai, bet ir visuomenėje vyraujantis nerimas, ateities neužtikrintumas, vyraujanti socialinė nelygybė (priverčianti nerimauti tėvus dėl mokinių patiriamų išgyvenimų bei galimybės užtikrinti jų ateitį), artimoje aplinkoje esančių suaugusių žmonių nuolat išgyvenamos stresinės situacijos, kurios persiduoda paaugliams.

Šiame darbe remsimės Rost ir Shermer (2008) teiginiais, išskiriančiais tris baimę provokuojančius veiksnius, kuriuos autoriai taip pat išskyrė diferencijuotame mokyklos baimės diagnostikos modelyje (žr. 2 pav.): repertuarinis nesaugumas, kognityviniai baimę provokuojantys veiksniai bei socialiniai baimę provokuojantys veiksniai.



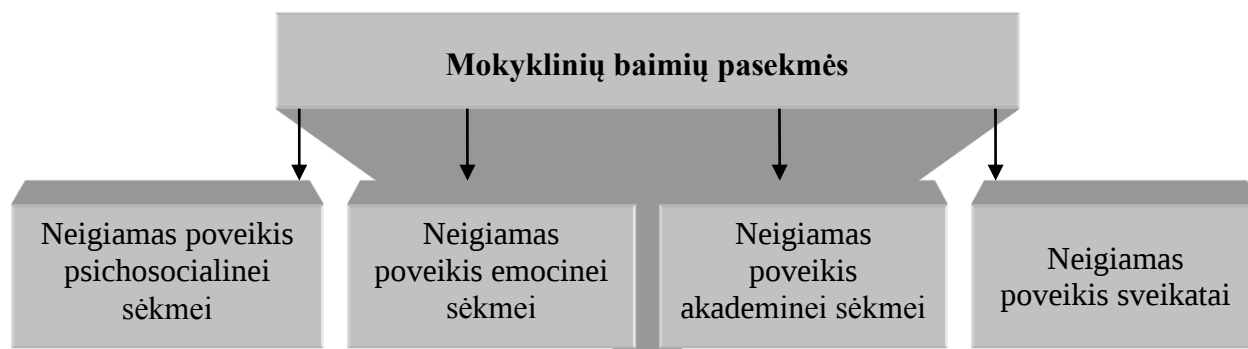
2 pav. Mokyklinės baimės provokuojantys veiksniai (pagal Rost ir Shermer, 2008)

Repertuarinis nesaugumas. Mokinių patiriamas mokyklinės baimės sąlygoja aplinkybės, keliančios neaiškius reikalavimus, kuomet susiduriama su abejonėmis dėl turimų įgūdžių užduočiai atlikti arba nežino, kaip tinkamai pasinaudoti turimais įgūdžiais. Mokiniai bijo dėl egzaminų, nes visada juos lydi dvejonės dėl pakankamo pasirengimo, pakankamų pastangų, rengiantis egzaminui (Rost ir Shermer, 2008).

Kognityviniai baimę provokuojantys veiksniai susiję su mokinio įsitikinimais, kad jis nėra įgalus patenkinti mokykloje keliamus reikalavimus, tinkamai atlikti užduotis, atsiskaitymus. Baimė jaučiama dėl įsivaizduojamo ar objektyvaus kompetencijų stygiaus, kurios atsiranda esant mokinio pažintinių gebėjimų trūkumui ir nepakankamam dėmesiui mokomajai medžiagai (Rost ir Shermer, 2008).

Socialiniams baimę provokuojantiems veiksniams būdinga tai, kad baimės pojūtis išgyvenamas atsakinėjant prieš kitus asmenis (pedagogus, bendraamžius). Numanant nesėkmę iš anksto tikimasi grėsmės savo vertės jausmui. Tokia specifinė socialinė baimė susijusi su ugdymo institucija. Socialiniai aspektai įtraukti į daugelį mokyklinėms baimėms tirti skirtų klausimynų. Diferencijuotame mokyklos baimės diagnostikos modelyje ši veiksnių grupė apibūdinama, kaip „socialiniai baimę provokuojantys veiksniai“ (Rost ir Shermer, 2008).

Analizuojant mokslinę literatūrą pavyko aptikti gan nemažai tyrimų, analizuojančių mokyklinių baimių ir išgyvenamo mokyklinio nerimo pasekmes, kurias sąlyginai galima suskirstyti į keturias pagrindines sritis, teigiant, kad mokyklinės baimės turi neigiamą poveikį vyresniųjų klasių mokinių psichosocialinei, emocinei, akademiniai sėkmei bei pasižymi neigiamu poveikiu sveikatai (Luxford ir kt., 2017; Leppma ir kt., 2015; Bakhla ir kt., 2013; Белов, 2011; Deb ir kt., 2010 ir kt.) (žr. 3 pav.).



3 pav. Mokyklinių baimių pasekmės (sudaryta autorės)

Neigiamas poveikis psichosocialinei sėkmei. Tyrimais nustatytos reikšmingos asociacijos tarp jaunuolių patiriamų mokyklinių baimių ir psichosocialinės adaptacijos mokykloje ir už jos ribų (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Хотина, 2015; Bakhla ir kt., 2013; Белов, 2011 ir kt.), problematiškos elgsenos (Ooi ir kt., 2017; Кузнецова, 2016; Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Khan ir kt., 2011; Kushnir ir Sadeh, 2010), elgsenos kontrolės stokos (Leppma ir kt., 2015). Išgyvenamos mokyklinės baimės sukelia pasitikėjimo stoką, neleidžia įgyti ir plėtoti socialinės elgsenos įgūdžių, dėl kurių stokos, dažnai vengiama socialinės sąveikos, o tai didina vienatvės riziką (Jain ir Pasrija, 2017; Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Deb ir kt., 2010). Tad teigiama, kad mokyklinės baimės sutrikdo mokinių socialinį funkcionavimą (Luxford ir kt., 2017; Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Липская, 2015), tarpusavio santykius su šeimos nariais (Bakhla ir kt., 2013).

Neigiamas poveikis emocinei sėkmei. Patiriamos mokyklinės baimės neigiamai veikia vyresniųjų klasių mokinių emocinę raidą (Kalatskaya ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Kostyunina ir

Drozdikova-Zaripova, 2016; Липская, 2015; Khan ir kt., 2011). Šie mokiniai stokoja emocinio stabilumo, patiria savireguliacijos sunkumų (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Leppma ir kt., 2015; Pereira ir kt., 2012), išgyvena neigiamą savęs suvokimą (Bakhla ir kt., 2013), pasižymi žema savigarpa (Huberty, 2010; Deb ir kt., 2010).

Neigiamas poveikis akademinėi sėkmei. Mokinių patiriama mokyklinė baimė slopina psichologinę veiklą ir intelektualųjį darbą (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016). Mokiniai, išgyvenantys mokyklines baimes, patiria pažinimo sunkumus (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Sung ir kt., 2016; Owens ir kt., 2014; Alesi ir kt., 2014; Pereira ir kt., 2012), mokymosi sunkumus, kurie apsunkina išmokimo procesą, susiaurina galimybes plačiau ir giliau pažinti ugdymo turinį (Sung ir kt., 2016; Кузнецова, 2016; Alesi ir kt., 2014; Khan ir kt., 2011). Mokiniams, pasižymintiems aukštesniu išgyvenamos mokyklinės baimės lygiu, būdinga mažesnė darbo atminties sparta (Owens ir kt., 2014; Alesi ir kt., 2014; Kushnir ir Sadeh, 2010 ir kt.), netinkamas informacijos apdorojimas (Alesi ir kt., 2014), dėmesio kontrolės stoka (Richards ir kt., 2014), žemesni akademiniai pasiekimai (Jain ir Pasrija, 2017; Luxford ir kt., 2017; Ramirez ir kt., 2016; Хотина, 2015; Owens ir kt., 2014; Bakhla ir kt., 2013 ir kt.), nenoras lankyti mokyklą, mokymosi motyvacijos stoka (Jain ir Pasrija, 2017; Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Кузнецова, 2016; García-Fernández ir kt., 2014; Maric ir kt., 2013; Huberty, 2010 ir kt.). Kadangi vyresniųjų klasių mokinių patiriamos mokyklinės baimės nėra lengvai atpažįstamos pedagogų, neretai mokyklines baimes patiriantys mokiniai, pedagogų vertinami, kaip negabūs, nemotyvuoti, tingintys, nors neretai tokia elgsena mokiniai bando išvengti baimės keliančių situacijų ir tiesiog nuo jų nusišalinti (Huberty, 2010).

Neigiamas poveikis sveikatai. Vyresnio amžiaus mokinių išgyvenamos mokyklinės baimės sukelia didelį krūvį psichinei bei fizinei sveikatai (Kalatskaya ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016; Хотина, 2015; Huberty, 2010), sąlygoja somatinius negalavimus (Kushnir ir Sadeh, 2010; Maric ir kt., 2013).

Vis tik, palanki mokyklos aplinka, geras psichologinis klimatas sudaro sąlygas ir geresniems mokymosi rezultatams pasiekti (Juškelienė ir Ustilaitė, 2010). Tyrimais nustatyta, kad tie mokiniai, kurie turi daugiau mokymosi patirties, mažiau bijo ir rečiau išgyvena stresą dėl atsiskaitymų, namų darbų ir kitų su žinių demonstravimu susijusių veiksnių (Barrett ir kt., 2012). Daugiau mokyklinių baimių patiriantys mokiniai, į tas pačias situacijas žiūri, kaip į potencialiai pavojingas, keliančias baimes, nei dauguma jų bendraamžių (Huberty, 2010).

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklinė baimė – tai vaikų išgyvenami nemalonūs fiziologiniai ir kognityviniai, emociniai simptomai ir būsenos, kylanti iš subjektyviai suvokiamos grėsmės jo gerovei, jam sąveikaujant su mokykla ir jos aplinka. Mokyklines baimes sąlygoja asmeniniai, kognityviniai veiksniai bei saugios aplinkos neužtikrinimas. Rost ir Shermer (2008) mokyklinę baimę provokuojantiems veiksniams priskiria repertuarinį nesaugumą, kognityvinius bei

socialinius veiksnius. Mokyklinių baimių pasekmės pasireiškia neigiamu poveikiu vyresniųjų klasių mokinių psichosocialinei, emocinei, akademiniai sėkmei, bei neigiamu poveikiu mokinių sveikatai.

1.4.3. Psichodramos taikymo, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimės, teorinės prielaidos

Psichodramos metodui, paremtam kolektyviniu vaidinimu, nepritarė „ortodoksai“ psichiatrai ir psichoterapeutai, pamėgę individualią aplinką. Nepaisant to, psichodrama sulaukė dėmesio ir sėkmės, buvo naudojama įvairių žmogaus išgyvenamų problemų (psichologinių, emocinių, socialinių) sprendimui (Baim, 2017; Catani ir Lambri, 2009).

Psichodramos veiksmingumo tyrimai atskleidžia, kad psichodrama – tai efektyvi technika, keičianti daugelį žmogaus asmeninių savybių, teigiamai veikiančių jo tarpasmeninius santykius. Psichodrama teigiamai veikia savimonę, savęs vertinimą, kūrybiškumą, empatiją, problemų sprendimo ir emocijų raiškos įgūdžius (Ulupinar, 2014), socialinius įgūdžius (Kooraki ir kt., 2012). Tyrimais nustatyta, kad psichodramos technikos gali būti veiksmingai taikomos valdant pyktį (Bilge ir Keskin, 2017), sprendžiant tarpasmeninius konfliktus (Samantaray ir kt., 2013). Mokslininkai, nagrinėję psichodramos metodo taikymo poveikį nustatė, kad tai veiksmingas metodas, turintis gydomąjį poveikį, tokioms ligoms, kaip nerimas (Tarashoeva ir kt., 2017; Tomasulo, 2011; Somov, 2008) ar depresija (Dehnavi ir kt., 2015); nustatytas teigiamas psichodramos poveikis gerinant nuo opiatų priklausomų asmenų gyvenimo kokybę (Dehnavi ir kt., 2016), įgyvendinant reabilitacines programas priklausomybių trintiems asmenims (Samantaray ir kt., 2014; Миназов, 2014). Psichodrama pasižymi teigiamu poveikiu profesinių kompetencijų ugdymui: Lietuvoje pastebėtas teigiamas psichodramos poveikis rengiant profesijos mokytojus (Catani ir Lambri, 2009).

Mokyklinėms baimėms būdingas laikinumas. Tačiau neretai pasitaiko, kad išgyvenamos mokyklinės baimės nepraeina savaime, trunka ilgą laiką, neigiamai veikia jaunuolių psichosocialinę gerovę (Полетаева, 2015; Кочетова, 2012). Mokslinėje literatūroje pabrėžiama, kad jaunuolių išgyvenamos teigiamos emocijos didina atsparumą mokyklinėms baimėms, padeda jas įveikti. Atsparumas ar gebėjimas įveikti nesėkmes yra esminės mokyklinio nerimo ir baimių sprendimo priemonės (Leppma ir kt., 2015). Psichodramos tyrinėtojai teigia, kad spontaniškumas yra vienas didžiausių nerimo priešų (Altınay, 2017a). Moreno akcentuodamas spontaniškumo svarbą problemų sprendimo procese, pabrėžia, kad psichodrama remiasi prielaida, jog spontaniškumas ir nerimas veikia vienas kitą: kuo labiau išreikštas asmens spontaniškumas, tuo mažesniu nerimo išreikštumo lygiu jis pasižymi (Akinsola ir Udoka 2013). Tad psichodramos metodas gali būti veiksmingas būdas mažinant vyresniųjų klasių mokinių patiriamas mokyklinės baimės.

Psichodrama, paremta vaidmenų žaidimu sudaro sąlygas mokyti mokinius gyvenimo. Mokiniai psichodramos užsiėmimuose atlieka tam tikrus vaidmenis, kuriuos gali sutapatinti ne tik su gyvenimiškomis situacijomis, bet ir vėliau, esant tam tikroms situacijos pritaikyti gyvenime, sprendami iškilusius sunkumus (Bilik, 2017). Analizuoti pastarųjų metų tyrimai atskleidė, kad mokslininkai, gilindamiesi į psichodramos veiksmingumą, keičiant mokinių mintis, jausmus ir elgseną analizavo psichodramos poveikį savistabai ir suvokiamai vienatvei (Orkibi ir kt., 2017); mokinių mokyklinio smurto lygio mažinimui (Gezait ir kt., 2012); įsitraukimui, elgsenai ir tarpusavio sąveikai su terapeutu (Orkibi ir kt., 2017a); gatvės vaikų nusivylimo mažinimui ir emocinio reguliavimo didinimui (Geram ir Dehghan, 2016); paauglių atsparumui ir dvasiniam intelektui (Salehi ir Shokri, 2016), paauglių deviantinės elgsenos kaitai (Ушакова, 2015); rizikos grupės paauglių santykių su savimi ir visuomene kūrimui bei puoselėjimui (Vaxberg, 2014); autizmu sergančių vaikų socialinių kliūčių mažinimui (Li ir kt., 2015); į agresiją linkusių mergaičių bendravimo įgūdžiams ir agresyviai elgsenai (Khoubani ir kt., 2014); paauglių, sergančių įvairiomis psichikos ligomis išgyvenamų simptomų mažinimui (Gatta ir kt., 2010); vaikų kleptomanijos simptomų mažinimui, keičiant jų mąstymą ir elgseną (Mehdi, 2016) (žr. 4 lentelę).

4 lentelė. Naujausių psichodramos veiksmingumą mokinių mąstymui, jausmams ir elgsenai, tyrinėjančių straipsnių sisteminė apžvalga (sudaryta autorės)

Autorius/metai	Tikslas	Tiriamieji	Išvados
Orkibi ir kt. (2017)	Nustatyti psichodramos terapijos poveikį savistabai ir suvokiamai vienatvei.	40 (20 eksperimentinė grupė ir 20 kontrolinė grupė) Izraelio 13-16 metų paauglių.	Paaugliai, kurie dalyvavo psichodramos užsiėmimuose pasižymėjo padidėjusia pasauline, socialine bei elgsenos savimone bei sumažėjusiu vienišumo jausmu, lyginant su kontroline grupe.
Orkibi ir kt. (2017a)	Nustatyti ryšį tarp psichodramos dalyvių įsitraukimo, elgsenos ir tarpusavio sąveikos su terapeutu.	60 (30 eksperimentinė grupė ir 30 kontrolinė grupė) Izraelio 13-16 metų rizikos grupės paauglių.	Nustatyta, kad didesnis paauglių įsitraukimas į psichoterapijos veiklas padidina jo produktyvios elgsenos tikimybę.
Geram ir Dehghan (2016)	Nustatyti psichodramos metodo efektyvumą mažinant gatvės vaikų nusivylimą ir didinant emocinį reguliavimą.	22 (10 eksperimentinė grupė ir 10 kontrolinė grupė) Karajaus miesto 14-18 metų gatvės vaikai.	Nustatyta, kad psichodramos metodas gali būti veiksminga intervencija, siekiant mažinti gatvės vaikų nusivylimą ir didinti emocinį reguliavimą.
Salehi ir Shokri (2016)	Įvertinti psichodramos grupinio konsultavimo efektyvumą mokinių atsparumui ir dvasiniam intelektui.	60 Techerano vidurinių mokyklų mokinių (30 eksperimentinė grupė ir 30 kontrolinė grupė).	Nustatyta, kad psichodramos konsultavimas yra veiksmingas mokinių atsparumo ugdyme bei teigiamai veikia jų dvasinį intelektą.
Li ir kt. (2015)	Nustatyti psichodramos poveikį autizmu sergančių vaikų socialinių kliūčių mažinimui.	Berniukas, sergantis autizmu.	Trečiojo programos mokymo mėnesio pabaigoje, tiriamųjų socialinės kliūtys buvo sušvelnintos.
Khoubani ir kt. (2014)	Nustatyti psichodramos poveikį į agresiją linkusių mergaičių bendravimo įgūdžiams ir agresyviai elgsenai.	30 (15 eksperimentinė grupė ir 15 kontrolinė grupė) Teherano paauglių.	Nustatyta, kad taikytas psichodramos metodas turėjo įtakos bendravimo įgūdžių plėtrai bei sumažino agresyvios elgsenos lygį. Tad psichodramos metodą tikslinga taikyti dirbant su asmenimis, turinčiais komunikacijos problemų.

Autorius/metai	Tikslas	Tiriamieji	Išvados
Gatta ir kt. (2010)	Įvertinti psichodraminių grupių terapinį poveikį psichinėmis ligomis sergantiems paaugliams.	6 pacientai, sergantys įvairiomis psichiatrinėmis ligomis (amžiaus vidurkis 16,67 metų).	Nustatyta, kad taikant psichodramos metodą pacientams, sergantiems įvairiomis psichinėmis ligomis, jų ligų simptomai statistiškai reikšmingai sumažėjo, lyginant su kontroline grupe.

Analizuodami psichodramos veiksmingumą, dažniausiai tyrėjai lygina mokinių, kuriems buvo taikytas psichodramos metodas, rezultatus su kontrolinės grupės (kuriai nebuvo taikytas psichodramos metodas) rezultatais (žr. 4 lentelę). Nepriklausomai nuo tikslų, kurių siekė įvairių tyrimų autoriai, visos psichodramos intervencijos, pasižymėjo teigiamu poveikiu, keičiant mokinių mąstymą, jausmus ir elgesį. Nustatyta, kad psichodrama pasižymi teigiamu poveikiu gerinant mokinių pasaulinę, socialinę bei elgsenos savimonę, mažinant vienišumo jausmą (Orkibi ir kt., 2017); formuojant produktyvią elgseną (Orkibi ir kt., 2017a); mažinant gatvės vaikų nusivylimą ir didinti emocinį reguliavimą (Geram ir Dehghan, 2016); ugdant atsparumą bei dvasinį intelektą (Salehi ir Shokri, 2016), bendravimo įgūdžius bei mažinant agresyvią elgseną (Khoubani ir kt., 2014); švelninant mokinių išgyvenamas socialines kliūtis (Li ir kt., 2015) (žr. 4 lentelę).

Funkcionaliai mokinių patiriama mokyklinė baimė veikia, kaip įspėjamasis signalas, apie būsimą pavojų ir skatina ieškoti būdų, kaip jo išvengti (Kostyunina ir Drozdikova-Zaripova, 2016). Vyresniųjų klasių mokinių reakcija į mokyklines baimes yra dvejopos: *konstruktyvi mokyklinių baimių įveika* – tai socialinės paramos ir pagalbos paieška, emocinės pusiausvyros harmonizavimas, aktyvi problemos sprendimo paieška; *nekonstruktyvi mokyklinių baimių įveika* – tai problemos vengimas, neigiamų emocijų demonstravimas (pvz., pyktis), sveikatai žalinga elgsena (pvz., rūkymas). Magistro baigiamajame darbe remtasi Rosto ir Schermerio (2008) požiūriu, kad vyresniųjų klasių mokiniai mokyklines baimes įveikia šiais būdais: grėsmės kontrolė produktyvia veikla; situacijos kontrolė išsisukinėjant ir sukčiaujant; baimės kontrolė atsipalaiduojant ir numatant; baimės slopinimas nukreipiant dėmesį ir sumenkinant situacijos grėsmę (detaliau apie mokyklinių baimių įveikos strategijas žr. 2.2.2. poskyryje).

Jokūbpreikšio ir Bubnio atlikto tyrimo (2013) duomenimis, paaugliai, dažniau ir intensyviau išgyvenantys baimę, baimės įveikai naudojantys neefektyvias strategijas ir baimės pojūtį stiprinantys įsivaizduojamu bejėgiškumu pasižymi didesniais elgesio ir emociniais sunkumais. Jaunuoliai, pasižymintys didesniu socialumu dažniau naudoja efektyvią baimės įveiką pasitelkiant produktyvią veiklą ir rečiau atsipalaidavimo technikas bei situacijos kontrolę, pasitelkiant išsisukinėjimą ir sukčiavimą. Kognityviniai baimę provokuojantys veiksniai kartu su emocinėmis baimės apraiškomis ir vidiniu baimės įtvirtinimu prognozuoja bendrus elgesio ir emocinius sunkumus (Jokūbpreikšas ir Bubnys, 2013).

Psichologinėje literatūroje aprašomos įvairios mokyklinių baimių įveikos strategijos, kurios remiasi psichoterapijos, elgsenos modeliavimo metodais, tokiais, kaip kognityvinė psichoterapija,

psichoanalizė, meno terapija, Geštalto terapija ir t.t. (Kovalevskaya, 2014). Apibendrinant mokyklinių baimių įveikos strategijas, jas visas galima sąlyginai suskirstyti į tris grupes (Kovalevskaya, 2014): 1) žaidimas su baime; 2) baimės verbalizavimas (pasakojimai); 3) baimės piešimas. Dar prieš keturis dešimtmečius galima aptikti psichodramos veiksmingumo, mažinant vaikų mokyklines baimes tyrinėjimų užuomazgas, kuomet Kipper ir Giladi (1978) tyrė psichodramos veiksmingumą mokinių egzaminų baimės mažinimui, bei nustatė teigiamą jos poveikį. Pavyko aptikti keletą studijų (žr. 5 lentelę), pastaraisiais metais vertinančių psichodramos veiksmingumą vaikų išgyvenamoms baimėms ir nerimui (Dehnavi ir Poore, 2015; Dehnavi ir kt., 2014; Akinsola ir Udoka 2013; Tomasulo, 2011).

5 lentelė. Naujausių psichodramos veiksmingumą mokinių baimių mažinimui tyrinėjančių straipsnių sisteminė apžvalga (sudaryta autorės)

Autorius, metai	Tikslas	Tiriamieji	Išvados
Gstrein (2015)	Įvertinti psichodramos veiksmingumą, paauglių matematinio nerimo mažinimui.	5 Merano vidurinės mokyklos moksleiviai, 17-19 metų.	Nustatyta, kad psichodramos metodo taikymas teigiamai paveikė tam tikras mokinių problemines sritis.
Dehnavi ir Poore (2015)	Įvertinti psichodramos veiksmingumą paauglių berniukų nerimo mažinimui.	Keturių Kermanshah'o – Iran'o, vidurinių mokyklų 40 (20 eksperimentinė grupė ir 20 kontrolinė grupė) paauglių (13-14 m.) berniukų.	Nustatytas psichodramos teigiamas poveikis paauglių berniukų išgyvenamo nerimo mažinimui. Psichodramos sesijų metu paaugliai išmoko iniciatyvumo, bendravimo su kitais ir konstruktyvių nerimo įveikos strategijų.
Dehnavi ir kt. (2014)	Ištirti psichodramos veiksmingumą, paauglių berniukų socialinio nerimo mažinimui.	Keturių Kermanshah'o – Iran'o, vidurinių mokyklų 30 (15 eksperimentinė grupė ir 15 kontrolinė grupė) paauglių (13-14 m.) berniukų.	Psichoterapija teigiamai veikia mažinant paauglių berniukų išgyvenamą socialinį nerimą. Eksperimentinės grupės paauglių socialinio nerimo simptomai statistiškai reikšmingai sumažėjo, lyginant su kontroline grupe. Rezultatų stabilumas patvirtintas ir praėjus trimis mėnesiams po eksperimento.
Akinsola ir Udoka (2013)	Nustatyti tėvų auklėjimo stiliaus ir vaikų išgyvenamo socialinio nerimo sąsajas bei atskleisti psichodramos veiksmingumą, mažinant vaikų išgyvenamą socialinį nerimą.	Iš 567 7-16 metų mokinių atrinkti 24 mokiniai, kuriems būdingi aukščiausi išgyvenamo socialinio nerimo įvertinimai.	Viską leidžiantis tėvų auklėjimo stilius teigiamai veikia mokinių išgyvenamą socialinį nerimą. Psichodrama, kaip intervencijos terapija, yra veiksminga, mažinant psichodramą lankančių grupės dalyvių išgyvenamą socialinį nerimą.
Tomasulo (2011)	Įvertinti vaikų ir paauglių socialinio ir veiklos nerimo sąsajas su auklėjimo stiliais šeimoje; vaikus ir paauglius, kuriems būdingas aukšto lygio socialinis nerimas paveikti psichodramos metodu.	7-16 metų paaugliai, kuriems būdingas aukštas socialinio ir veiklos nerimo lygis.	Tyrimo rezultatai atskleidė, kad viską leidžiantis tėvų auklėjimo stilius teigiamai veikia vaikų ir paauglių patiriamą socialinį ir veiklos nerimą. Psichodrama, kaip intervencijos terapija, sumažino vaikų ir paauglių išgyvenamo socialinį ir veiklos nerimą lygį.

5 lentelėje pateikta naujausių studijų, kuriose gilinamasi į psichodramos efektyvumą mažinant mokinių baimes, apžvalga atskleidė, kad psichodrama teigiamai veikia tam tikras mokinių problemines sritis, susijusias su išgyvenamu matematikos nerimu (Gstrein, 2015), mažina vaikų išgyvenamą socialinį nerimą (Akinsola ir Udoka 2013), berniukų išgyvenamą socialinį ir veiklos

nerimą (Dehnavi ir kt., 2014), paauglių berniukų išgyvenamą nerimą, išmokant juos iniciatyvumo, bendravimo su kitais, konstruktyvių nerimo įveikos strategijų (Dehnavi ir Poovee, 2015).

Apibendrinant įvairių tyrimų duomenis, atskleidžiančius, kad mokiniai pasižymintys didesniu socialumu dažniau naudoja efektyvias baimės įveikos strategijas pasitelkiant produktyvią veiklą ir rečiau atsipalaidavimo technikas bei situacijos kontrolę, pasitelkiant išsisukinėjimą ir sukčiavimą, siekiant mažinti vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes, tikslinga taikyti psichodramos metodą, atsižvelgiant į tai, kad ankstesni tyrimai atskleidė psichodramos veiksmingumą mažinant mokinių išgyvenamą socialinį nerimą; psichodrama pasižymi teigiamu poveikiu gerinant mokinių pasaulinę, socialinę bei elgsenos savimonę, formuojant produktyvią elgseną, didinti emocinį reguliavimą, ugdant atsparumą ir bendravimo įgūdžius švelninant mokinių išgyvenamas socialines kliūtis.

2. TYRIMO METODAI

2.1. Tyrimo eiga ir imtis

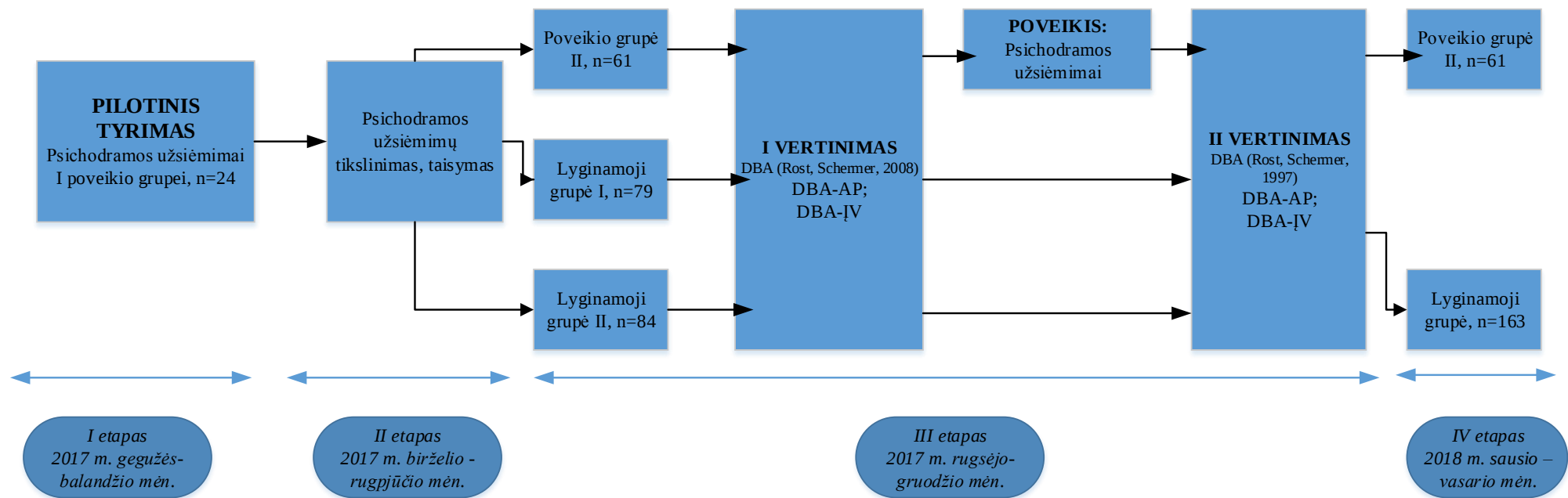
Tyrimo eiga. Tyrimas atliktas 2017 m. balandžio – 2018 m. vasario mėnesiais. Tyrimo eiga ir etapai pateikiami 1 paveiksle. Tyrimo eigą sudarė keturi etapai.

Pirmojo etapo metu atliktas pilotinis tyrimas psichodramos sesijoms. Nors naudotos universalios psichodramos technikos ir veiklos, tačiau užsiėmimų eiga ir pasirinkta problema (mokyklos baimių mažinimas) buvo unikali ir sudaryta darbo autorės (žr. 2.2.1. Poveikio metodas: psichodrama). DBA klausimyną pirmoji poveikio grupė (pilotinio tyrimo metu) užpildė, tačiau pilotinis tyrimas nebuvo nukreiptas į DBA klausimyno pilotavimą, kadangi šis klausimynas yra adaptuotas ir standartizuotas Lietuvos mokinių populiacijai (Rost, Schermer, 2008).

Po pilotinio tyrimo – antrojo etapo metu – darbo autorė šiek tiek tikslino ir taisė psichodramos užsiėmimų planą, atsižvelgiant į dalyvių aktyvumą, įsitraukimą atliekant veiklas, užduoties/technikos aiškumą. Kai kurioms užduotims skirta daugiau ar mažiau laiko, kai kurias veiklas dalyviai lengviau priėmė ne pirmosios ar antrosios sesijų metu, o vėlesnėmis: trečiosios ar ketvirtosios sesijos metu. Derėtų atkreipti dėmesį, kad teigiami psichodramos užsiėmimų rezultatai, mažinant mokyklinės baimes, išryškėjo ir pilotinio tyrimo metu (su mokiniais dirbant pagal pirminę sudarytą užsiėmimų eigą). Tačiau tikimasi, kad psichodramos užsiėmimų tikslinimas ir analizavimas pilotinio tyrimo metu, padėjo siekti geresnių rezultatų.

Trečiojo etapo metu atliktas pagrindinis tyrimas. Buvo sudarytos trys grupės: poveikio grupės mokiniai ir dviejų lyginamųjų grupių mokiniai. Lyginamųjų grupių mokiniai buvo reikalingi tam, kad įvertinti spontaninius mokyklos baimių pokyčius, t.y. didėjimo ir/ar mažėjimo tendencijas. Spontaniniai pokyčiai tarp vyresniųjų klasių paauglių yra labai tikėti ir būdingi.

- *Poveikio grupės mokiniai* – tai mokiniai, kurie dalyvavo tęstinėse psichodramos sesijose. Laikyta, kad mokinyse sudalyvavo psichodramos užsiėmimuose (t.y. poveikis vyko), jei praleido ne daugiau kaip vieną sesiją. Sudarytos keturios grupės, kurias sudarė atitinkamai 16 (IX klasių mokinių grupė) – 17 (IX klasių mokinių grupė) – 13 (XI klasių mokinių grupė) – 15 (XI klasių mokinių grupė) mokinių. Poveikio grupės mokiniai buvo iš mokyklų/ gimnazijų, kuriose vyko Kauno miesto projektas „Be STRESO II“. Psichodramos sesijos buvo dalis šio projekto ir vykdytos tose gimnazijose/mokyklose, kurios išreiškė norą (tuo pačiu ir sutikimą) dalyvauti psichodramos užsiėmimuose. Be psichodramos sesijų gimnazijose/mokyklose vyko ir kitos veiklos, kurios buvo įtrauktos pagal projektą „Be STRESO II“, pvz.: paskaitos apie streso mažinimą, pokalbiai ir diskusijos mažose grupėse, filmų peržiūra ir pan.



4 pav. Tyrimo eiga (sudaryta autorės)

- *I lyginamosios grupės mokiniai* – tai mokiniai, kurie tęstinėse psichodramos sesijose nedalyvavo (t.y. poveikis nevyko). Šios grupės mokiniai buvo iš tos pačios mokyklos/ gimnazijos, kaip ir poveikio grupės mokiniai ir mokėsi paralelinėse poveikio grupės mokinių klasėse. Tikėtasi, kad šios grupės mokiniai mažiausiai skyrėsi nuo poveikio grupės pagal ugdymo(si) aplinką. Vis dėlto šie mokiniai taip pat buvo įtraukti į Kauno miesto projekto „Be STRESO II“ veiklas ir dalyvavo šio projekto veiklose. Įvertinus, kad projekto veiklos taip pat galėjo nulemti subjektyvų mokinių mokyklos baimių vertinimą, sudaryta ir II lyginamoji grupė.
- *II lyginamoji grupė* – tai mokiniai, kurie tęstinėse psichodramos sesijose nedalyvavo (t.y. poveikis nevyko). Šios grupės mokiniai buvo iš kitos mokyklos/ gimnazijos nei poveikio grupės mokiniai. Šių mokyklų/ gimnazijų mokiniai Kauno miesto projekte „Be STRESO II“ nedalyvavo.

Buvo siekta, kad poveikio ir lyginamųjų grupių mokiniai būtų homogeniškos lyties ir amžiaus požiūriu. Visų grupių tyrimo dalyviai buvo vertinami du kartus, naudojant DBA klausimynus. Poveikio grupė buvo vertinama du kartus: prieš psichodramos sesijas (skirtas papildomas susitikimas su dalyviais) ir po psichodramos sesijų (skirtas papildomas susitikimas su dalyviais). Lyginamųjų grupių mokiniai buvo vertinti du kartus: antras vertinimas vyko maždaug po mėnesio nuo pirmojo vertinimo. Toks laiko tarpas pasirinktas dėl poveikio trukmės poveikio grupės mokiniams: keturios psichodramos sesijos užtruko maždaug vieną mėnesį – po vieną susitikimą per savaitę.

Ketvirtojo etapo metu buvo analizuoti tyrimo rezultatai, kurie parodė, kad tiek pirmosios, tiek antrosios lyginamųjų grupių mokinių rezultatai reikšmingai nesiskyrė tarpusavyje (žr. PRIEDAS 1, PRIEDAS 2). Siekiant mažesnės tyrimo rezultatų sklaidos ir tyrimo rezultatų aiškumo bei palyginimo su kitų mokslininkų darbais, sudaryta viena lyginamoji grupė, kurią sudarė pirmos ir antros lyginamųjų grupių dalyviai.

Visų grupių tyrimo dalyviai buvo supažindinti su tyrimo duomenų rezultatų konfidencialumu ir žinojo, kad duomenys bus panaudoti tik apibendrinta forma, neišskiriant atskirų tyrimo dalyvių. Pildant klausimynus, tyrimo dalyviai nenurodė nei savo vardo, nei pavardės. Tyrimo dalyvių pirmo ir antro vertinimo rezultatus palyginti padėjo tyrimo dalyvių nurodyta gimimo data.

Tyrimui atlikti 2017-04-10 buvo gautas Lietuvos Sveikatos mokslų universiteto Bioetikos centro bioetikos komisijos leidimas Nr. BEC-SP(M)-108 (žr. PRIEDAS 3). Mokinių tėvai pasirašė raštiškus sutikimus dėl leidimo jų sūnui ar dukrai dalyvauti psichodramos sesijose bei pildyti tyrime numatytus mokyklos baimių klausimynus. Tyrime dalyvavusių mokinių tėvai buvo supažindinti su tyrimo tikslu bei uždaviniais bei siektiniais rezultatais.

Psichodramos sesijas vedė darbo autorė (Lietuvos psichodramos draugijos narė (Draugijos kodas: 191970158), turinti psichodramos terapeuto sertifikatą (žr. PRIEDAS 4) ir psichodramos

mokytojos vardą, ilgametę prezidentę, Lietuvos Psichodramos draugijos Garbės narę (žr. PRIEDAS 5)). Tyrimo dalyviai mokyklos baimių vertinimo klausimynus pildė mokykloje/gimnazijoje, prižiūrint darbo autorei, kuri galėjo atsakyti į visus tyrimo dalyvių kilusius klausimus ir neaiškumus pildymo metu.

Tyrimo imtis. Tiriamąją imtį sudarė IX ir XI klasių mokiniai. Pasirinkta analizuoti būtent vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimės. Pagal LR Švietimo ir mokslo ministeriją, vyresniųjų klasių mokiniai yra IX – XII klasių mokiniai. X ir XII klasėse vyresniųjų klasių mokiniai laiko pagrindinio ugdymo pasiekimų patikros bei brandos egzaminus. Kadangi tyrimas vyko visus metus, o siekta analizuoti ne egzaminų baimių mažinimo galimybes, naudojant psichodramos technikas, o būtent kasdienines mokyklinės baimės, kaip antai: atsiskaitymai, bendravimas su mokytojais ir bendraamžiais mokykloje, namų darbų užduotys ir atsiskaitymai ir pan., pasirinktos tos vyresniųjų klasių mokinių grupės, kurie tais metais egzaminų laikyti neprivalo, t.y. IX ir XI klasių mokiniai.

Formuojant tyrimo imtį, t.y. poveikio ir lyginamąsias grupes, siekta naudoti tikimybinės atrankos metodą. Poveikio grupės mokiniai buvo iš mokyklų/ gimnazijų, kuriose vyko Kauno miesto projektas „Be STRESO II“. Kiekviena mokykla/ gimnazija, išreiškusi norą dalyvauti projekte, turėjo tikimybę patekti į tyrimo dalyvių imtį. Poveikio grupės mokiniams paralelinės klasės buvo atrinktos taip pat atsitiktiniu būdu. II lyginamoji grupė sudaryta atsitiktiniu būdu atrinkus bet kurią Kauno miesto mokyklą/ gimnaziją, kuri Kauno miesto projekte „Be STRESO II“ nedalyvavo ir kurioje mokosi IX ir XI klasių mokiniai. Vėliau atsitiktiniu būdu atrinkta II lyginamosios grupės mokinių klasė. Atsitiktinė atranka atlikta SPSS statistiniu paketu.

Tyrimo pradžioje dalyvavo 65 poveikio grupės mokiniai ir 189 lyginamosios grupės mokiniai. 4 mokiniai iš poveikio grupės vėliau buvo neįtraukti į tyrimo duomenų analizę, nes praleido daugiau nei vieną psichodramos sesiją. 26 lyginamosios grupės mokiniai taip pat nebuvo įtraukti į tyrimo duomenų analizę, nes nedalyvavo antro vertinimo metu, t.y. dalyvavo tik pirmojo vertinimo metu arba darbo autorė užpildytus klausimynus vertino kaip negaliojančius, nes, pavyzdžiui, buvo sužymėti visi vienodi atsakymai arba klausimynai nebaigti pildyti.

Poveikio ir lyginamoji grupė buvo homogeniškos lyties (žr. 6 lentelę) ir amžiaus požiūriu (žr. 7 lentelę).

6 lentelė. Poveikio ir lyginamosios grupių mokinių pasiskirstymas pagal lytį*

Grupė		Lytis		Iš viso
		Merginos	Vaikinai	
Poveikio grupė	<i>n (proc.)</i>	33 (54,1)	28 (45,9)	61 (100,0)
Lyginamoji grupė	<i>n (proc.)</i>	89 (54,6)	74 (45,4)	163 (100,0)
Iš viso	<i>n (proc.)</i>	122 (54,5)	102 (45,5)	224 (100,0)

* $\chi^2=0,005$, $p=0,946$.

Kaip matyti 6 ir 7 lentelėse, merginų ir IX klasės mokinių tyrime dalyvavo šiek tiek daugiau nei vaikinų ir XI klasės mokinių tiek poveikio, tiek lyginamojoje grupėse.

7 lentelė. Poveikio ir lyginamųjų grupių mokinių pasiskirstymas pagal klasę*

Grupė		Klasė		Iš viso
		IX klasė	XI klasė	
Poveikio grupė	<i>n (proc.)</i>	33 (54,1)	28 (45,9)	61 (100,0)
Lyginamoji grupė	<i>n (proc.)</i>	91 (55,8)	72 (44,2)	163 (100,0)
Iš viso	<i>n (proc.)</i>	124 (55,4)	100 (44,6)	224 (100,0)

* $\chi^2=0,05$, $p=0,817$.

Vaikinų ir merginų pasiskirstymas skirtingose klasių grupėse reikšmingai nesiskyrė tiek poveikio, tiek lyginamojoje grupėse (žr. 8 lentelę). Tačiau matyti, kad tarp IX klasių tyrimo dalyvių šiek tiek didesnę dalį sudarė merginos (58,1 proc.) nei vaikinai (50,0 proc.). Šį pasiskirstymą labiau nulėmė klasių sudėtis lyties atžvilgiu.

8 lentelė. Vaikinų ir merginų pasiskirstymas pagal klasę

Klasė		Lytis		Iš viso
		Merginos	Vaikinai	
Poveikio grupė*				
IX klasė	n (proc.)	18 (54,5)	15 (45,5)	33 (100,0)
XI klasė	n (proc.)	15 (53,6)	13 (46,4)	28 (100,0)
Lyginamoji grupė**				
IX klasė	n (proc.)	54 (59,3)	37 (40,7)	91 (100,0)
XI klasė	n (proc.)	35 (48,6)	37 (51,4)	72 (100,0)

* $\chi^2=0,006$, $p=0,939$; ** $\chi^2=1,86$, $p=0,172$.

Tyrimo dalyvavusių mokinių amžius buvo nuo 14 iki 18 metų, vidutinis amžius – 16,18 (0,940) metų. Poveikio (16,25 (0,830)) ir lyginamosios (16,15 (0,979)) grupių mokinių vidutinis amžius reikšmingai nesiskyrė ($t=0,70$, $p=0,481$).

2.2. Tyrimo instrumentai

Siekiant nustatyti psichodramos efektyvumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes, tyrimo metu taikyti du tyrimo instrumentai: poveikio metodas ir vertinimo metodas (žr. PRIEDAS 6). Įtraukti ir demografiniai klausimai apie mokinių lytį, klasę bei amžių (prašyta nurodyti gimimo datą).

2.2.1. Poveikio metodas: psichodrama

Siekiant sumažinti mokyklinių baimių apraiškas, taikytas poveikio metodas – *psichodrama*. Poveikį sudarė keturios tęstinės psichodramos sesijos, kurių kiekvienos trukmė buvo apie 4 akademines valandas (t.y. grupiniai užsiėmimai). Psichodramos sesijos vykdavo kiekvieną savaitę be pertraukų tą pačią savaitės dieną. Psichodramos grupinė terapija, kaip galima priemonė mažinti vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes, pasirinkta neatsitiktinai – kadangi tai moksliskai pagrįstas veiksmo metodas, kurį taikant, psichodramos dalyviams sukurama saugi, skatinanti

pasitikėjimą, mažinanti atsivėrimo baimes, aplinka. Psychodramos technikos padeda gerinti emocinę dalyvių būklę, mažinti nerimą ir baimes. Psychodraminiai elementai, tokie kaip: keitimasis vaidmenimis, sociometrija, monologas, dalinimasis ir grįžtamasis ryšys suteikia galimybes kontempliuoti ir analizuoti medžiagą ir aktyviai dalyvaujant įsisavinti dalykus apie grupę ar save. Todėl šiame tyrime siekta psychodramos metodą nukreipti į konkrečią problemą tarp vyresniųjų klasių mokinių – mokyklines baimes.

Prieš pradėdant psychodramos grupines sesijas tyrimo dalyviai gavo išsamią informaciją apie projektą. Psychodramos vedančioji aptarė tyrimo dalyvių motyvaciją dalyvauti grupės sesijose. Užsiėmimai vyko erdvioje patalpoje, kurioje galima laisvai judėti (dažniausiai tai buvo mokyklos salė). Grupės sesijų pradžioje buvo priimtos kelios paprastos taisyklės, kurių turėjo laikytis visi grupės nariai, tai: konfidencialumas; pagarba vienas kitam ir kito asmens privatumui; kiekvienas asmeniškai nusprendžia, kiek atsiverti, dalintis ir kalbėti grupėje; galimybė pasakyti „stop“; punctualumas; mob. telefonų nutylinimas viso užsiėmimo metu.

Visos sesijos turėjo tą pačią struktūrą, kurią sudarė 3 psychodramos fazės: apšilimas, veiksmas ir dalijimasis/ grįžtamasis ryšys. Pateikiamas keturių psychodramos sesijų aprašas. Verta pastebėti, kad sesijų struktūra ir taikytos technikos, nors ir universalios psychodramos metodui, tačiau sesijų struktūra sudaryta darbo autorės, kuri rėmėsi ilgamete darbo patirtimi ir praktika su šiuo metodu.

1 UŽSIĖMIMAS:

Apšilimas. Prisistatymas, susipažinimo pratimai (grupėje, grupelėse, individualūs).

Veiksmas. Sociometrija arba grupinis pasirinkimas ir pasimatavimas.

Grįžtamasis ryšys ir dalinimasis. Savirefleksija, proceso analizė, grįžtamojo ryšio suteikimas/gavimas, namų darbų skyrimas kitam kartui.

2 UŽSIĖMIMAS:

Apšilimas. Refleksijos iš pirmo užsiėmimo, namų darbų aptarimas, lūkesčiai. Grupės apšilimas, naudojant Playback technika. Pasakos kūrimas ir improvizacija, spontaniškumui ir kūrybiškumui lavinti.

Veiksmas. Mokyklinių baimių atpažinimas, jų klasifikavimas ir psychodramiškas jų pristatymas scenoje. „Akvariumo“ pratimas (aktyvi diskusija tarp grupelių).

Grįžtamasis ryšys ir dalinimasis. Proceso analizė, grįžtamojo ryšio suteikimas/gavimas, namų darbų skyrimas kitam kartui.

3 UŽSIĖMIMAS:

Apšilimas. Refleksijos iš antro užsiėmimo, namų darbų aptarimas, lūkesčiai. Grupės apšilimas, naudojant fizinius žaidimus.

Veiksmas. Sociodrama ir vaidmenų žaidimai, diskutuojant tarpusavyje mokytojams (mokytojus vaidina grupės dalyviai) ir mokiniams apie mokyklinės baimės ir iššūkius. Apsikeitimas vaidmenimis.

Grįžtamasis ryšys ir dalinimasis. Proceso analizė, grįžtamojo ryšio suteikimas/gavimas, namų darbų skyrimas kitam kartui.

4 UŽSIĖMIMAS:

Apšilimas. Refleksijos iš trečio užsiėmimo, namų darbų aptarimas, lūkesčiai. Apšilimas naudojant relaksacijos žaidimus, vizualizaciją.

Veiksmas. Pokalbis su savo baimėmis, naudojant techniką „Tuščia kėdė“.

Pratimas „Improvizuota mokykla“ naudojant surplus realybės metodą.

Grįžtamasis ryšys ir dalinimasis. Refleksijos iš viso užsiėmimų ciklo, grupės dinamikos ir augimo aptarimas. Įžvalgos asmeniniame gyvenime.

2.2.2. Vertinimo metodas: diferencijuotas mokyklos baimės aprašas

Siekiant atskleisti, ar po psichodramos sesijų vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimės keitėsi, naudotas diferencijuotas mokyklos baimės aprašas (DBA), kurio autoriai yra Rost ir Schermer (1997; Differentielle Leistungsangst Inventar – DAI). DBA Lietuvoje standartizavo: Girdzijauskienė, Gintilienė, Gudauskienė, Gudaitytė, Rimkevičienė, Norvaišienė, Ignatavičienė (2008). Taikyti šį klausimyną yra reikalingi mokymai, todėl buvo remtasi darbo vadovės dr. Vingos Indriūnienės patirtimi ir žiniomis.

Tyrimo metu naudoti du klausimynai: Mokyklos baimės apraiškos (AP) ir Mokyklos baimės įveikimo strategijos (IV).

Mokyklos baimės apraiškų (AP) klausimyną sudaro trys skalės:

Fiziologinės baimės apraiškos (FIZ) – mokyklinė baimė gali reikštis įvairiais fiziniais baimės požymiais. Skalė atspindi tik tai, kaip individas subjektyviai suvokia fiziologinius su mokyklos baime susijusius pokyčius, kurie nebūtinai nusako objektyvias fiziologines apraiškas. Skalę sudaro teiginiai, kurie vertina įvairius fiziologinės baimės požymius (pvz.: *Kai bijau, mano rankos prakaituoja, man daužosi širdis, išpila prakaitas* ir pan.).

Emocinės baimės apraiškos (EMO) – mokyklinė baimė gali reikštis ir nemaloniomis emocijomis ar būsenomis. Nemalonią baimės būsenos dalis – tai menkavertiškumo, bejėgiškumo, vienišumo ir panašūs nemalonūs jausmai. Skalę sudaro teiginiai, kurie vertina įvairius emocinius baimės požymius (pvz.: *Kai bijau, jaučiuosi apimtas nevilties, jaučiuosi sugniuždytas, bejėgis* ir pan.).

Kognityvinės baimės apraiškos (KOG) – tai mąstymo, informacijos priėmimo, apdorojimo ir aktyvumo sutrikimai, dažniausiai pasireiškiantys kaip dėmesio koncentracijos sutrikimai, mąstymo blokavimas ir atminties trikdžiai. Skalę sudaro teiginiai, kurie vertina įvairius kognityvinius baimės požymius (pvz.: *Kai bijau, negaliu sukaupti dėmesio, negaliu aiškiai mąstyti, pamirštu išmokus dalykus ir pan.*).

Trys skalės (FIZ, EMO, KOG) skirtos įvertinti baimės apraiškas, t.y. skalių suminis įvertis žymi, kiek tyrimo dalyvis išgyvena baimės apraiškų. Jos susideda iš 37 teiginių, kuriuos reikia įvertinti intensyvumo požimiui. Visi teiginiai prasideda įžanginiu sakiniu „Kai bijau, ...“. Šios srities teiginiai graduojami pagal intensyvumą, numatyta penkių pakopų intensyvumo gradacija: 1 – beveik nepasireiškia, 2 – šiek tiek pasireiškia; 3 – vidutiniškai pasireiškia; 4 – labai pasireiškia; 5 – akivaizdžiai pasireiškia. Taigi didesnis skalių įvertis rodo labiau išreikštas fiziologines, emocines ar kognityvines baimės apraiškas.

Taikytų Mokyklinės baimės apraiškų (AP) klausimyno skalių vidinis suderinamumas pirmo ir antro vertinimo metu buvo nuo 0,746 iki 0,926, t.y. puikiai tinkamas grupiniams skaičiavimams atlikti (žr. 9 lentelę).

9 lentelė. Klausimyno „Mokyklinės baimės apraiškos“ skalių vidinis suderinamumas

Skalės	Teiginių skaičius	Cronbach alpha	Vidinis suderinamumas
Fiziologinės baimės apraiškos (FIZ1) (Pirmas vertinimas)	8	0,746	Gana didelis
Fiziologinės baimės apraiškos (FIZ2) (Antras vertinimas)	8	0,825	Didelis
Emocinės baimės apraiškos (EMO1) (Pirmas vertinimas)	11	0,875	Didelis
Emocinės baimės apraiškos (EMO2) (Antras vertinimas)	11	0,900	Didelis
Kognityvinės baimės apraiškos (KOG1) (Pirmas vertinimas)	18	0,925	Didelis
Kognityvinės baimės apraiškos (KOG2) (Antras vertinimas)	18	0,926	Didelis

Mokyklinės baimės įveikimo strategijų (IV) klausimyną sudaro keturios skalės:

Grėsmės kontrolė produktyvia darbine veikla (GK) – tai išankstinis rengimasis ir mokymosi bei darbo proceso planavimo ir numatymo sugebėjimai, nes tik tokiu atveju galima tikėtis geresnių mokymosi rezultatų. Grėsmės kontrolė produktyvia veikla yra asmens kompetencijos įvairiose mokyklinėse išbandymo situacijose. Skalę sudaro teiginiai, kurie vertina grėsmės kontrolę produktyvia darbine elgsena (pvz.: *Baimę įveikiu, kai pradedu nedelsdamas mokytis, prieš miegą dar kartą perskaitau medžiagą, per pamoką atidžiai klausau ir pan.*).

Situacijos kontrolė išsisukinėjant ir sukčiaujant (SK) – nors dėl bendrojo lavinimo ugdymo organizavimo vyresniųjų klasių mokiniams dažniausiai neįmanoma nuolat išsisukinėti ar vengti vykdyti reikalavimus, tačiau mokinys gali mėginti sumažinti grėsmę neleistinomis pagalbos

priemonėmis. Skalę sudaro teiginiai, kurie vertina situacijos kontrolę išsisukinėjant ir sukčiaujant (pvz.: *Baimę įveikiu, kai pasidarau „špargalę“, tikiuosi, kad atsakinėti pakvies kitą, apsimetu, kad sergu ir pan.*).

Baimės kontrolė atsipalaiduojant ir numatant (BK) – kai paauglys tam tikromis priemonėmis mėgina veiksmingai sumažinti fizinį ir psichinį baimės lygį, pavyzdžiui: atsipalaidavimas, pozityvaus įsivaizdavimas, prireikus ir savitaiga padeda ramiai pasitikti baimę keliančią situaciją, apsiprasti su ja, keisti požiūrį į baimę keliančią situaciją. Skalę sudaro teiginiai, kurie vertina baimės kontrolę atsipalaiduojant ir numatant (pvz.: *Baimę įveikiu, kai mintyse įsivaizduoju atsiskaitymo eigą, nusiraminęs (-usi) ieškau sprendimo, pradedu giliai kvėpuoti ir pan.*).

Baimės slopinimas nukreipiant dėmesį ir sumenkinant situacijos grėsmę (BS) – kai yra susitelkiama į vidinius psichinius procesus ir mėginama reguliuoti specifinę baimės emociją. Tai pat apima dėmesio nukreipimą ir grėsmės menkinimą. Dažniausiai mėginama atitraukti dėmesį nuo grėsmę primenančių dirgiklių ir nukreipti į malonius, su baimės šaltiniu nesusijusius dalykus. Skalę sudaro teiginiai, kurie vertina baimės slopinimą nukreipiant dėmesį ir sumenkinant situacijos grėsmę (pvz.: *Baimę įveikiu, kai pamatau, kad bus kita galimybė, galvoju apie malonumus po atsiskaitymo, sąmoningai galvoju apie ką nors kita ir pan.*).

Taikytų Mokyklinės baimės įveikimo strategijų (IV) klausimyno skalių vidinis suderinamumas pirmo ir antro vertinimo metu buvo nuo 0,720 iki 0,877, t.y. puikiai tinkamas grupiniams skaičiavimams atlikti (žr. 10 lentelę).

10 lentelė. Klausimyno „Mokyklinės baimės įveikimo strategijos“ skalių vidinis suderinamumas

Skalės	Teiginių skaičius	Cronbach alpha	Vidinis suderinamumas
Grėsmės kontrolė produktyvia darbine veikla (GK1) (<i>Pirmas vertinimas</i>)	14	0,859	Didelis
Grėsmės kontrolė produktyvia darbine veikla (GK2) (<i>Antras vertinimas</i>)	14	0,841	Didelis
Situacijos kontrolė išsisukinėjant ir sukčiaujant (SK1) (<i>Pirmas vertinimas</i>)	14	0,831	Didelis
Situacijos kontrolė išsisukinėjant ir sukčiaujant (SK2) (<i>Antras vertinimas</i>)	14	0,877	Didelis
Baimės kontrolė atsipalaiduojant ir numatant (BK1) (<i>Pirmas vertinimas</i>)	10	0,720	Gana didelis
Baimės kontrolė atsipalaiduojant ir numatant (BK2) (<i>Antras vertinimas</i>)	10	0,777	Gana didelis
Baimės slopinimas nukreipiant dėmesį ir sumenkinant situacijos grėsmę (BS1) (<i>Pirmas vertinimas</i>)	15	0,820	Didelis
Baimės slopinimas nukreipiant dėmesį ir sumenkinant situacijos grėsmę (BS2) (<i>Antras vertinimas</i>)	15	0,857	Didelis

Mokyklinės baimės įveikimo strategijos 53 teiginiai, kuriuos reikia įvertinti dažnumo požiūriu, sudaro keturias skales (GK, SK, BK, BS). Kiekvienas teiginys prasideda įžanginiu sakiniu „Baimę įveikiu, kai ...“. Teiginiams vertinti numatyta penkių pakopų dažnumo gradacija: 1 – beveik netinka (t.y. tinka rečiau nei 10 proc. atvejų); 2 – kartais tinka (t.y. apie 25 proc. atvejų); 3 –

vidutiniškai tinka (t.y. apie 50 proc. atvejų); 4 – dažnai tinka (t.y. apie 75 proc. atvejų); 5 – visada tinka (t.y. dažniau nei 90 proc. atvejų). Taigi didesnis skalės įvertis rodo, kad baimė atitinkamai labiau įveikiama produktyvia darbine veikla, išsisukinėjant ir sukčiaujant, atsipalaiduojant ir numatant bei nukreipiant dėmesį ir sumenkinant situacijos grėsmę.

2.3. Duomenų analizės metodai

Atlikta kiekybinė duomenų analizė, naudojantis SPSS – angl. *Statistical Package for Social Science* – statistinio paketo 24.0 versija.

Prieš atliekant skaičiavimus patikrinta, ar skalės tenkina normalumo sąlygą (Kolmagorov-Smirnov bei Shapiro-Wilk kriterijais). Nors kai kurių tyrime naudojamų skalių skirstiniai reikšmingai skiriasi nuo normaliojo (žr. PRIEDAS 7), tačiau pagal Shapiro-Wilk kriterijų šis skirtumas nuo normaliojo skirstinio yra nedidelis (Shapiro-Wilk kriterijaus reikšmė $> 0,9$). Pastebima, kad esminis parametras yra turimos imties didumas ir didelė imtis gali parodyti statistiškai reikšmingą nuokrypį nuo normaliojo skirstinio netgi tais atvejais, kai šis nuokrypis yra nedidelis ir neesminis (Vaitkevičius, Saudargienė, 2010). Šiame tyrime tyrimo dalyvių yra daugiau nei 50. Skalių imties asimetrijos (skewness) ir eksceso (kurtosis) koeficientai yra tarp -1 ir 1, todėl skaičiavimams pasirinkti parametriniai kriterijai, kadangi šie kintamieji yra galingesni (Elliott, Woodward, 2014; Čekanavičius, Murauskas, 2002).

Pasirinktas reikšmingumo lygmuo – 0,05 (Pasikliautinumo lygmuo 95 proc.). Darbe taip pat išskirtos tendencijos, tendencija laikysime tuomet, kai $p < 0,1$.

Skalių (DBA-AP ir DBA-IV) vidinis suderinamumas ir patikimumas apskaičiuotas Chronbach alpha koeficientu.

Uždaviniams įgyvendinti naudoti *Stjudento t* statistinis kriterijus priklausomoms ir nepriklausomoms imtims (lyginti tolydieji kintamieji, t.y. DBA klausimyno skalės) ir χ^2 kriterijai (stebėtas tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal klasę ir lytį).

Poveikiui vertinti naudotas efekto dydis – skaitinis įvertis, išmatuoti psichodramos sesijų veiksmingumą. Cohen *d* efekto dydis nuo 0,2 iki 0,3 laikomas mažu, 0,3-0,6 – vidutiniu, o daugiau negu 0,8 – dideliu efektu (Cohen, 1988). Coheno *d* efekto dydis naudotas priklausomų imčių atvejais, vertinant konkrečios imties efekto dydį, kai imties dydis nesikeitė pirmo ir antro matavimo metu. Glasso *delta* efekto dydis naudotas nepriklausomų imčių atvejais (lyginti poveikio ir lyginamąsias grupes), naudojant lyginamosios grupės standartinę nuokrypį.

3. REZULTATAI

Nagrinėjant tyrimo rezultatus, pirmiausia siekta atskleisti, kaip keitėsi psichodramos sesijose dalyvavusių vyresniųjų klasių mokinių baimių apraiškos ir pasirenkamos baimių įveikos strategijos. Ši analizė pateikiama skirtingose lyties ir amžiaus grupėse. Vėliau analizuoti mokinių, dalyvavusių psichodramos užsiėmimuose ir mokinių, psichodramos užsiėmimuose nedalyvavusių, mokyklinių baimės apraiškų ir taikomų įveikos strategijų skirtumai.

3.1. Vaikinių ir merginų, dalyvavusių psichodramos sesijose, mokyklinių baimių apraiškos ir įveikos

Siekiant įvertinti, ar vyresniųjų klasių mokinių – vaikinių ir merginų – patiriamos mokyklinių baimės apraiškos skiriasi, atliktas mokyklinių baimių apraiškų palyginimas tarp vaikinių ir merginų, naudojant Stjudent t kriterijų nepriklausomoms imtims (žr. 11 lentelę). Reikia atkreipti dėmesį, kad tai subjektyviai patiriamos mokyklinių baimių apraiškos, kaip ir taikomos mokyklinių baimių įveikos strategijos.

11 lentelė. Mokyklinių baimių apraiškų palyginimas tarp merginų ir vaikinių

Mokyklinių baimių apraiškos	Lytis	n	V	SN	t	p
Fiziologinės Prieš psichodramos sesijas	Merginos	33	2,75	0,830	4,16	0,0001
	Vaikinai	28	1,97	0,578		
Fiziologinės Po psichodramos sesijų	Merginos	33	2,52	0,926	2,21	0,030
	Vaikinai	28	2,04	0,730		
Emocinės Prieš psichodramos sesijas	Merginos	33	2,46	0,845	3,01	0,004
	Vaikinai	28	1,90	0,610		
Emocinės Po psichodramos sesijų	Merginos	33	2,14	0,641	2,38	0,020
	Vaikinai	28	1,76	0,570		
Kognityvinės Prieš psichodramos sesijas	Merginos	33	2,83	0,875	2,27	0,027
	Vaikinai	28	2,36	0,733		
Kognityvinės Po psichodramos sesijų	Merginos	33	2,52	0,845	2,39	0,020
	Vaikinai	28	2,04	0,717		

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis.

Tyrimo rezultatai atskleidė (žr. 11 lentelę), kad vyresniųjų klasių merginos statistiškai reikšmingai labiau patiria įvairias mokyklinių baimių apraiškas – fiziologines, emocines ir kognityvines, nei vaikinai. Merginos dažniau nei vaikinai mokykloje jaučia įvairius fizinius pokyčius, neigiamas emocijas ir nerimastingas, slegiančias mintis. Be to, matyti, kad tiek prieš psichodramos sesijas, tiek po jų tyrime dalyvavusios merginos jautė ryškesnes mokyklinių baimių apraiškas nei vaikinai.

12 lentelėje pateikiamas psichodramos sesijose dalyvavusių merginų mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų.

12 lentelė. Merginų mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių apraiškos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Fiziologinės	Prieš PD	33	2,75	0,830	1,68	0,102	0,293
	Po PD	33	2,52	0,926			
Emocinės	Prieš PD	33	2,46	0,845	2,25	0,031	0,393
	Po PD	33	2,14	0,641			
Kognityvinės	Prieš PD	33	2,83	0,875	1,97	0,057	0,344
	Po PD	33	2,52	0,845			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Kaip matyti 12 lentelėje, prieš ir po psichodramos sesijų tyrime dalyvavusių merginų fiziologinės mokyklinės baimės reikšmingai nesiskyrė, tačiau mažas efekto dydis stebimas (mažiau nei 0,3). Statistiškai reikšmingai sumažėjo patiriamos merginų emocinės baimės apraiškos (pasiektas vidutinis efekto dydis). Be to, matyti tendencija ($p < 0,1$), kad merginų kognityvinės baimės apraiškos po psichodramos sesijų mažėjo, pasiektas vidutinis efekto dydis, lyginant su šiomis baimės apraiškomis prieš psichodramos sesijas.

13 lentelėje pateikiamas psichodramos sesijose dalyvavusių vaikinų mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų.

13 lentelė. Vaikinų mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių apraiškos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Fiziologinės	Prieš PD	28	1,97	0,578	-0,76	0,454	0,143
	Po PD	28	2,04	0,730			
Emocinės	Prieš PD	28	1,90	0,610	1,50	0,144	0,283
	Po PD	28	1,76	0,570			
Kognityvinės	Prieš PD	28	2,36	0,733	2,53	0,017	0,479
	Po PD	28	2,04	0,717			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Tyrimo rezultatai parodė (žr. 13 lentelę), kad prieš ir po psichodramos sesijų tyrime dalyvavusių vaikinų fiziologinės ir emocinės mokyklinės baimės reikšmingai nesiskyrė, nors emocinės mokyklinės baimės mažėjo, stebimas mažas efekto dydis. Statistiškai reikšmingai sumažėjo patiriamos vaikinų kognityvinių mokyklinių baimių apraiškos (pasiektas vidutinis efekto dydis).

Siekiant įvertinti, ar vyresniųjų klasių mokinių – vaikinų ir merginų – naudojamos mokyklinių baimių įveikos strategijos skiriasi, atliktas mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas tarp vaikinų ir merginų, naudojant Stjudent t kriterijų nepriklausomoms imtims (žr. 14 lentelę).

14 lentelė. Mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas tarp merginų ir vaikinų

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos	Lytis	n	V	SN	t	p
Produktyvi darbinė veikla Prieš psichodramos sesijas	Merginos	33	3,15	0,789	2,18	0,033
	Vaikinai	28	2,71	0,751		
Produktyvi darbinė veikla Po psichodramos sesijų	Merginos	33	3,18	0,604	0,26	0,791
	Vaikinai	28	3,14	0,568		
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas Prieš psichodramos sesijas	Merginos	33	2,55	0,777	-0,18	0,851
	Vaikinai	28	2,59	0,686		
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas Po psichodramos sesijų	Merginos	33	2,39	0,650	-1,43	0,157
	Vaikinai	28	2,64	0,737		
Atsipalaidavimas ir numatymas Prieš psichodramos sesijas	Merginos	33	2,57	0,662	-0,15	0,875
	Vaikinai	28	2,60	0,861		
Atsipalaidavimas ir numatymas Po psichodramos sesijų	Merginos	33	2,74	0,614	0,28	0,775
	Vaikinai	28	2,68	0,898		
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas Prieš psichodramos sesijas	Merginos	33	2,99	0,670	1,66	0,101
	Vaikinai	28	2,67	0,845		
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas Po psichodramos sesijų	Merginos	33	2,95	0,628	1,28	0,206
	Vaikinai	28	2,71	0,830		

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis.

Tyrimo rezultatai atskleidė (žr. 14 lentelę), kad prieš psichodramos sesijas vyresniųjų klasių merginos statistiškai reikšmingai labiau nei vaikinai buvo linkusios naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti. Vis dėlto po psichodramos užsiėmimų reikšmingas skirtumas tarp vaikinų ir merginų, naudojant produktyvią darbinę veiklą įveikti mokyklines baimes, nenustatytas. Kitas mokyklinių baimių įveikimo strategijas: išsisukinėjimas ir sukčiavimas, atsipalaidavimas ir numatymas bei dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas, vaikinai ir merginos tiek prieš, tiek po psichodramos sesijas, yra linkę naudoti vienodai, reikšmingi skirtumai nenustatyti.

15 lentelėje pateikiamas psichodramos sesijose dalyvavusių merginų mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijas.

15 lentelė. Merginų mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Produktyvi darbinė veikla	Prieš PD	33	3,15	0,789	-0,26	0,796	0,045
	Po PD	33	3,18	0,604			
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas	Prieš PD	33	2,55	0,777	1,62	0,115	0,281
	Po PD	33	2,39	0,650			
Atsipalaidavimas ir numatymas	Prieš PD	33	2,57	0,662	-1,39	0,174	0,242
	Po PD	33	2,74	0,614			
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas	Prieš PD	33	2,99	0,670	0,44	0,661	0,077
	Po PD	33	2,95	0,628			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Kaip matyti 15 lentelėje, po psichodramos sesijų vyresniųjų klasių merginų naudojamos mokyklos baimės įveikimo strategijos reikšmingai nesikeitė. Baimėms įveikti produktyvios darbinės veiklos ir dėmesio nukreipimo ir sumenkinimo naudojimas visiškai nesikeitė: efekto dydžio nėra.

Nedidelis efekto dydis stebimas mažėjant merginų išsiskunėjimui ir sukčiavimui bei didėjant atsipalaidavimui ir numatymui po psichodramos sesijų.

16 lentelėje pateikiamas psichodramos sesijose dalyvavusių vaikinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijas.

16 lentelė. *Vaikinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų*

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Produktyvi darbinė veikla	Prieš PD	28	2,71	0,751	-3,66	0,001	0,690
	Po PD	28	3,14	0,568			
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas	Prieš PD	28	2,59	0,686	-0,65	0,516	0,125
	Po PD	28	2,64	0,737			
Atsipalaidavimas ir numatymas	Prieš PD	28	2,60	0,861	-0,59	0,556	0,112
	Po PD	28	2,68	0,898			
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas	Prieš PD	28	2,67	0,845	-0,34	0,734	0,065
	Po PD	28	2,71	0,830			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Tyrimo rezultatai atskleidė (žr. 16 lentelę), kad vyresniųjų klasių vaikinai po psichodramos sesijų, statistiškai reikšmingai ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti, stebimas didesnis nei vidutinis efekto dydis. Kitas mokyklinių baimių įveikimo strategijas: išsisukinėjimas ir sukčiavimas, atsipalaidavimas ir numatymas bei dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas, vaikinai prieš ir po psichodramos sesijų naudojo vienodai, reikšmingi skirtumai nenustatyti.

Apibendrinant galima pastebėti, kad psichodrama turėjo didžiausią poveikį mažinant vyresniųjų klasių merginų emocines ir vaikinių kognityvines mokyklinių baimių apraiškas bei skatinant vyresniųjų klasių vaikinių produktyvią darbinę veiklą, įveikiant mokyklines baimes.

3.2. IX ir XI klasių mokinių, dalyvavusių psichodramos sesijose, mokyklinių baimių apraiškos ir įveikos

Siekiant įvertinti, ar jaunesnių ir vyresnių mokinių patiriamos mokyklinių baimių apraiškos skiriasi, atliktas mokyklinių baimių apraiškų palyginimas tarp IX ir XI klasių mokinių, naudojant Stjudent t kriterijų nepriklausomoms imtims (žr. 17 lentelę).

17 lentelė. *Mokyklinių baimių apraiškų palyginimas tarp IX ir XI klasių mokinių*

Mokyklinių baimių apraiškos	Klasė	n	V	SN	t	p
Fiziologinės Prieš PD	IX klasė	33	2,34	0,786	-0,50	0,618
	XI klasė	28	2,45	0,866		
Fiziologinės Po PD	IX klasė	33	2,22	0,851	-0,77	0,442
	XI klasė	28	2,39	0,896		

Mokyklinių baimių apraiškos	Klasė	n	V	SN	t	p
Emocinės Prieš PD	<i>IX klasė</i>	33	2,30	0,807	0,99	0,322
	<i>XI klasė</i>	28	2,09	0,775		
Emocinės Po PD	<i>IX klasė</i>	33	1,90	0,590	-0,83	0,406
	<i>XI klasė</i>	28	2,04	0,683		
Kognityvinės Prieš PD	<i>IX klasė</i>	33	2,52	0,829	-0,98	0,329
	<i>XI klasė</i>	28	2,73	0,855		
Kognityvinės Po PD	<i>IX klasė</i>	33	2,24	0,865	-0,58	0,560
	<i>XI klasė</i>	28	2,37	0,773		

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Kaip matyti 17 lentelėje, jaunesnių (IX klasių) ir vyresnių (XI klasių) mokinių patiriamos mokyklinių baimių apraiškos reikšmingai nesiskyrė nei prieš psichodramos sesijas, nei po jų.

18 lentelėje pateikiamas psichodramos sesijose dalyvavusių IX klasių mokinių mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš psichodramos sesijas ir po jų.

18 lentelė. IX klasės mokinių mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių apraiškos		n	V	SN	t	p	Cohen d
<i>Fiziologinės</i>	Prieš PD	33	2,34	0,786	0,92	0,361	0,161
	Po PD	33	2,22	0,851			
<i>Emocinės</i>	Prieš PD	33	2,30	0,807	3,76	0,001	0,656
	Po PD	33	1,90	0,590			
<i>Kognityvinės</i>	Prieš PD	33	2,52	0,829	2,12	0,041	0,370
	Po PD	33	2,24	0,865			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Kaip matyti 18 lentelėje, prieš ir po psichodramos sesijų, tyrime dalyvavusių IX klasės mokinių fiziologinės mokyklinės baimės reikšmingai nesiskyrė, efekto dydis mažiau nei 0,2. Statistiškai reikšmingai sumažėjo patiriamos IX klasių mokinių emocinės baimės apraiškos (pasiektas didesnis nei vidutinis efekto dydis). Taip pat statistiškai reikšmingai sumažėjo IX klasių mokinių kognityvinės baimės apraiškos po psichodramos sesijų, pasiektas vidutinis efekto dydis, lyginant su šiomis baimės apraiškomis prieš psichodramos sesijas.

19 lentelėje pateikiamas psichodramos sesijose dalyvavusių XI klasių mokinių mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš psichodramos sesijas ir po jų.

19 lentelė. XI klasės mokinių mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių apraiškos		n	V	SN	t	p	Cohen d
<i>Fiziologinės</i>	Prieš PD	28	2,45	0,866	0,58	0,568	0,109
	Po PD	28	2,39	0,896			
<i>Emocinės</i>	Prieš PD	28	2,09	0,775	0,38	0,701	0,072
	Po PD	28	2,04	0,683			
<i>Kognityvinės</i>	Prieš PD	28	2,73	0,855	2,20	0,036	0,416
	Po PD	28	2,37	0,773			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Kaip matyti 19 lentelėje, prieš ir po psichodramos sesijų, tyrime dalyvavusių XI klasių mokinių fiziologinės ir emocinės mokyklinės baimės reikšmingai nesiskyrė, efekto dydis mažiau nei 0,2. Statistiškai reikšmingai sumažėjo patiriamos XI klasių mokinių kognityvinės baimės apraiškos (pasiektas vidutinis efekto dydis).

Siekiant įvertinti, ar jaunesnių ir vyresnių klasių mokinių naudojamos mokyklinių baimių įveikos strategijos skiriasi, atliktas mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas tarp IX ir XI klasių mokinių, naudojant Stjudent t kriterijų nepriklausomoms imtims (žr. 20 lentelę).

20 lentelė. Mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas tarp IX ir XI klasių mokinių

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos	Klasė	n	V	SN	t	p
Produktyvi darbinė veikla Prieš psichodramos sesijas	IX klasė	33	2,61	0,809	-4,03	0,0001
	XI klasė	28	3,34	0,572		
Produktyvi darbinė veikla Po psichodramos sesijų	IX klasė	33	2,91	0,538	-4,11	0,0001
	XI klasė	28	3,46	0,494		
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas Prieš psichodramos sesijas	IX klasė	33	2,56	0,704	-0,10	0,918
	XI klasė	28	2,71	0,774		
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas Po psichodramos sesijų	IX klasė	33	2,34	0,666	-1,12	0,108
	XI klasė	28	2,58	0,691		
Atsipalaidavimas ir numatymas Prieš psichodramos sesijas	IX klasė	33	2,36	0,738	-2,63	0,011
	XI klasė	28	2,85	0,696		
Atsipalaidavimas ir numatymas Po psichodramos sesijų	IX klasė	33	2,37	0,661	-4,43	0,0001
	XI klasė	28	3,11	0,651		
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas Prieš psichodramos sesijas	IX klasė	33	2,48	0,710	-4,65	0,0001
	XI klasė	28	3,27	0,598		
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas Po psichodramos sesijų	IX klasė	33	2,63	0,689	-2,58	0,012
	XI klasė	28	3,10	0,711		

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis.

Tyrimo rezultatai atskleidė (žr. 20 lentelę), kad XI klasių mokiniai statistiškai reikšmingai dažniau mokyklinėms baimėms įveikti naudoja produktyvią darbinę veiklą, atsipalaidavimą ir numatymą bei dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą, lyginant su IX klasių mokiniais, tiek prieš psichodramos sesijas, tiek po jų. IX ir XI klasių mokiniai yra vienodai linkę mokyklinėms baimėms įveikti naudoti išsisukinėjimą ir sukčiavimą, reikšmingi skirtumai nenustatyti.

21 lentelėje pateikiamas psichodramos sesijose dalyvavusių IX klasių mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas prieš psichodramos sesijas ir po jų.

21 lentelė. IX klasių mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos	n	V	SN	t	p	Cohen d
Produktyvi darbinė veikla	Prieš PD	33	2,61	-1,80	0,080	0,315
	Po PD	33	2,91			
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas	Prieš PD	33	2,56	2,26	0,031	0,394
	Po PD	33	2,34			
	Prieš PD	33	2,36	-0,02	0,977	0,004

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Atsipalaidavimas ir numatymas	Po PD	33	2,37	0,661			
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas	Prieš PD	33	2,48	0,710	-1,39	0,173	0,241
	Po PD	33	2,63	0,689			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Tyrimo rezultatai atskleidė (žr. 21 lentelę), kad po psichodramos sesijų IX klasių mokiniai statistiškai reikšmingai ėmė rečiau taikyti išsisukinėjimą ir sukčiavimą mokyklinėms baimėms įveikti, nei prieš psichodramos sesijas, stebimas vidutinis efekto dydis. Taip pat stebima tendencija ($p < 0,1$), kad IX klasių mokiniai po psichodramos sesijų ėmė dažniau taikyti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti, stebimas vidutinis efekto dydis. Kitas mokyklinių baimių įveikimo strategijas: atsipalaidavimą ir numatymą bei dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą, IX klasių mokiniai prieš ir po psichodramos sesijų naudojo vienodai, reikšmingi skirtumai nenustatyti.

22 lentelėje pateikiamas psichodramos sesijose dalyvavusių XI klasių mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas prieš psichodramos sesijas ir po jų.

22 lentelė. XI klasių mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Produktyvi darbinė veikla	Prieš PD	28	3,34	0,572	-1,51	0,143	0,285
	Po PD	28	3,46	0,494			
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas	Prieš PD	28	2,71	0,774	-1,62	0,115	0,307
	Po PD	28	2,58	0,691			
Atsipalaidavimas ir numatymas	Prieš PD	28	2,85	0,696	-1,94	0,062	0,367
	Po PD	28	3,11	0,651			
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas	Prieš PD	28	3,27	0,598	1,73	0,095	0,327
	Po PD	28	3,10	0,711			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Kaip matyti 22 lentelėje, XI klasių mokinių prieš ir po psichodramos sesijas naudojamos mokyklinių baimių įveikimo strategijos: produktyvi darbinė veikla (nors šiuo atveju stebimas mažas efekto dydis) bei išsisukinėjimas ir sukčiavimas (šiuo atveju stebimas vidutinis efekto dydis) reikšmingai nesiskyrė. Tačiau matyti tendencija ($p < 0,1$), kad XI klasių mokiniai po psichodramos sesijų ėmė dažniau taikyti atsipalaidavimą ir numatymą bei rečiau dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą mokyklinėms baimėms įveikti, stebimas vidutinis efekto dydis.

Apibendrinant galima pastebėti, kad psichodrama turėjo didžiausią poveikį mažinant IX klasių mokinių emocines ir XI klasių mokinių kognityvines mokyklinių baimių apraiškas bei mažinant IX klasių mokinių išsisukinėjimą ir sukčiavimą, įveikiant mokyklines baimes.

3.3. Dalyvavusių ir nedalyvavusių psichodramos sesijose mokinių mokyklinių baimių apraiškos ir įveikos

Siekiant įvertinti, ar poveikio grupės mokinių mokyklinių baimių apraiškos keitėsi po psichodramos sesijų, atliktas patiriamų mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po psichodramos sesijų tarp poveikio grupės mokinių, naudojant Stjudent t kriterijų priklausomoms imtims (žr. 23 lentelę).

23 lentelė. Poveikio grupės mokinių mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių apraiškos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Fiziologinės	Prieš PD	61	2,39	0,818	1,10	0,275	0,140
	Po PD	61	2,30	0,869			
Emocinės	Prieš PD	61	2,20	0,793	2,69	0,009	0,344
	Po PD	61	1,96	0,633			
Kognityvinės	Prieš PD	61	2,61	0,841	3,08	0,003	0,395
	Po PD	61	2,30	0,820			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Tyrimo rezultatai atskleidė (žr. 23 lentelę), kad poveikio grupės mokinių fiziologinės mokyklinių baimių apraiškos po psichodramos sesijų statistiškai reikšmingai nesikeitė, efekto dydis mažiau nei 0,2. Tačiau statistiškai reikšmingai po psichodramos sesijų mažėjo poveikio grupės mokinių emocinės ir kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos, stebimas vidutinis efekto dydis.

Siekiant įvertinti, ar lyginamosios grupės mokinių mokyklinių baimių apraiškos keitėsi vieno mėnesio laikotarpiu, atliktas patiriamų mokyklinių baimės apraiškų palyginimas per vieną mėnesį tarp lyginamosios grupės mokinių, naudojant Stjudent t kriterijų priklausomoms imtims (žr. 24 lentelę).

24 lentelė. Lyginamosios grupės mokinių mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių apraiškos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Fiziologinės	Pirmas vertinimas	163	2,32	0,704	-0,71	0,476	0,055
	Antras vertinimas	163	2,34	0,737			
Emocinės	Pirmas vertinimas	163	2,31	0,803	-1,40	0,161	0,110
	Antras vertinimas	163	2,37	0,702			
Kognityvinės	Pirmas vertinimas	163	2,63	0,792	-0,74	0,459	0,058
	Antras vertinimas	163	2,65	0,745			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis.

Kaip matyti 24 lentelėje, lyginamosios grupės mokinių fiziologinės, emocinės ir kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos vieno mėnesio laikotarpiu statistiškai reikšmingai nekito.

Siekiant įvertinti, ar poveikio grupės mokinių naudojamos mokyklinių baimių įveikos strategijos keitėsi po psichodramos sesijų, atliktas mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo

palyginimas prieš ir po psichodramos sesijų tarp poveikio grupės mokinių, naudojant Stjudent t kriterijų priklausomoms imtims (žr. 25 lentelę).

25 lentelė. Poveikio grupės mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Produktyvi darbinė veikla	Prieš PD	61	2,95	0,796	-2,23	0,029	0,286
	Po PD	61	3,16	0,583			
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas	Prieš PD	61	2,57	0,731	0,94	0,351	0,120
	Po PD	61	2,51	0,697			
Atsipalaidavimas ir numatymas	Prieš PD	61	2,59	0,754	-1,43	0,155	0,184
	Po PD	61	2,71	0,752			
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas	Prieš PD	61	2,84	0,766	-0,001	0,999	0
	Po PD	61	2,84	0,732			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis; PD – psichodramos sesijos.

Tyrimo rezultatai atskleidė (žr. 25 lentelę), kad po psichodramos sesijų, poveikio grupės mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų: išsisukinėjimo ir sukčiavimo, atsipalaidavimo ir numatymo bei dėmesio nukreipimo ir sumenkinimo, naudojimas statistiškai reikšmingai nekito. Tačiau po psichodramos sesijų poveikio grupės mokiniai statistiškai reikšmingai ėmė dažniau naudoti mokyklos baimėms įveikti produktyvią darbinę veiklą, tačiau stebimas tik mažas efekto dydis.

Siekiant įvertinti, ar lyginamosios grupės mokinių naudojamos mokyklinių baimių įveikos strategijos keitėsi per vieno mėnesio laikotarpį, atliktas mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas pirmo ir antro vertinimo metu tarp lyginamosios grupės mokinių, naudojant Stjudent t kriterijų priklausomoms imtims (žr. 26 lentelę).

26 lentelė. Lyginamosios grupės mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos		n	V	SN	t	p	Cohen d
Produktyvi darbinė veikla	Pirmas vertinimas	163	2,83	0,66	1,49	0,136	0,113
	Antras vertinimas	163	2,81	0,64			
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas	Pirmas vertinimas	163	2,50	0,57	-0,87	0,384	0,068
	Antras vertinimas	163	2,53	0,52			
Atsipalaidavimas ir numatymas	Pirmas vertinimas	163	2,61	0,55	-0,55	0,578	0,043
	Antras vertinimas	163	2,62	0,49			
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas	Pirmas vertinimas	163	2,83	0,64	-0,67	0,500	0,052
	Antras vertinimas	163	2,85	0,58			

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis.

Kaip matyti 26 lentelėje, lyginamosios grupės mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų (produktyvi darbinė veikla, išsisukinėjimas ir sukčiavimas, atsipalaidavimas ir numatymas bei dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas) naudojimas vieno mėnesio laikotarpiu statistiškai reikšmingai nekito.

27 lentelėje pateikiamas poveikio ir lyginamosios grupių mokinių mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš psichodramos sesijas ir po jų.

27 lentelė. Poveikio ir lyginamosios grupių mokinių mokyklinių baimių apraiškų palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių apraiškos	Poveikio grupė n = 61		Lyginamoji grupė n = 163		t	p	Glass Delta
	V	SN	V	SN			
Pirmas vertinimas/ Prieš Psichodramos sesijas							
Fiziologinės	2,39	0,818	2,31	0,704	0,69	0,489	0,113
Emocinės	2,20	0,792	2,30	0,802	-0,87	0,384	0,124
Kognityvinės	2,61	0,840	2,63	0,791	-0,13	0,896	0,025
Antras vertinimas/ Po Psichodramos sesijų							
Fiziologinės	2,29	0,869	2,33	0,737	-0,32	0,744	0,054
Emocinės	1,96	0,632	2,37	0,702	-3,97	0,0001	0,584
Kognityvinės	2,30	0,819	2,65	0,744	-3,08	0,002	0,470

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis.

Tyrimo rezultatai parodė, kad poveikio ir lyginamosios grupės mokinių patiriamos mokyklos baimės apraiškos prieš psichodramos sesijas reikšmingai nesiskyrė. Tačiau po psichodramos sesijų poveikio grupės mokiniai nurodė statistiškai reikšmingai patiriantys mažesnes emocines ir kognityvines mokyklinių baimių apraiškas, lyginant su lyginamosios grupės mokiniais, stebimas vidutinis efekto dydis.

28 lentelėje pateikiamas poveikio ir lyginamosios grupių mokinių naudojamų mokyklinių baimių įveikimo strategijų palyginimas prieš psichodramos sesijas ir po jų.

28 lentelė. Poveikio ir lyginamosios grupių mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas prieš ir po poveikio: psichodramos sesijų

Mokyklinių baimių įveikimo strategijos	Poveikio grupė n = 61		Lyginamoji grupė n = 163		t	p	Glass Delta
	V	SN	V	SN			
Pirmas vertinimas/ Prieš Psichodramos sesijas							
Produktyvi darbinė veikla	2,94	0,795	2,83	0,660	0,96	0,339	0,166
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas	2,57	0,730	2,50	0,572	0,61	0,538	0,122
Atsipalaidavimas ir numatymas	2,58	0,753	2,61	0,553	-0,25	0,803	0,054
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas	2,84	0,766	2,83	0,647	0,12	0,904	0,015
Antras vertinimas/ Po Psichodramos sesijų							
Produktyvi darbinė veikla	3,16	0,583	2,81	0,641	3,74	0,0001	0,546
Išsisukinėjimas ir sukčiavimas	2,50	0,697	2,53	0,523	-0,25	0,797	0,05
Atsipalaidavimas ir numatymas	2,71	0,751	2,62	0,497	0,80	0,426	0,181
Dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas	2,84	0,731	2,85	0,589	-0,16	0,872	0,016

Pastaba: V – sumos vidurkis; SN – standartinis nuokrypis.

Kaip matyti 28 lentelėje, prieš psichodramos sesijas poveikio ir lyginamosios grupės mokinių naudojamos mokyklinių baimių įveikimo strategijos (produktyvi darbinė veikla, išsisukinėjimas ir sukčiavimas, atsipalaidavimas ir numatymas bei dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas) reikšmingai nesiskyrė. Tačiau po psichodramos sesijų poveikio grupės mokiniai statistiškai reikšmingai ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti, lyginant su lyginamosios grupės mokiniais, stebimas vidutinis efekto dydis. Kitų mokyklinių baimių įveikimo strategijų

naudojimas tarp poveikio ir lyginamosios grupės mokinių po psichodramos sesijų reikšmingai nesiskyrė.

Apibendrinant galima pastebėti, kad psichodramos veiksmingumas labiausiai išryškėjo mažinant tokiose psichodramos sesijose dalyvavusių mokinių emocines ir kognityvines mokyklinės baimes bei didinant jų produktyvią darbinę veiklą, įveikiant mokyklinės baimes.

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Psichodrama – tai veiksmo metodas, padedantis asmenims išgyventi įvykius scenoje, siekiant, keičiantis vaidmenimis, suprasti save ir artimą, spręsti iškilusias problemas, gauti atsakymus į rūpimus klausimus, siekti elgsenos pokyčių (Bilge ir Keskin, 2017; Karp, 2017; Dehnavi ir kt., 2016; Li ir kt., 2015; Račelytė, 2013 ir kt.). Psichodramos veiksmingumo tyrimai atskleidžia, kad psichodrama – tai efektyvi technika, keičianti daugelį žmogaus asmeninių savybių (Catani ir Lambri, 2009; Ulupinar, 2014), teigiamai veikiančių jo tarpasmeninius santykius (Orkibi ir kt., 2017), psichosocialinių problemų sprendimą (Samantaray ir kt., 2013).

Mokyklinės baimės problema yra viena iš aktualiausių šiuolaikinėje psichologijoje, nes kiekvienais metais daugėja mokyklinės baimės išgyvenančių vaikų skaičius (Luxford ir kt., 2017; Kalatskaya ir Drozdikova–Zaripova, 2016; Хотина, 2015; Белов, 2011). Užsienio šalyse atlikti moksliniai tyrimai patvirtina psichodramos efektyvumą mažinant mokinių baimes, išgyvenamą socialinį nerimą (Akinsola ir Udoka 2013), berniukų išgyvenamą socialinį ir veiklos nerimą (Dehnavi ir kt., 2014), paauglių berniukų išgyvenamą nerimą, išmokant juos iniciatyvumo, bendravimo su kitais, konstruktyvių nerimo įveikos strategijų (Dehnavi ir Pooee, 2015).

Užsienio autorių tyrimų rezultatai, pagrindžiantys psichodramos veiksmingumą keičiant asmens mąstymą, jausmus ir elgesį bei ilgametę darbo autorės profesinės veiklos psichodramos srityje patirtis, suponavo magistro baigiamojo darbo tikslą – *nustatyti psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes.*

Siekiant nustatyti psichodramos efektyvumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes, tyrimo metu taikyti du tyrimo instrumentai: poveikio metodas ir vertinimo metodas. Tyrime dalyvavo 224 vyresniųjų (IX – XI) klasių mokiniai. Tiriant psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes, buvo sudarytos trys IX ir XI klasių mokinių grupės: poveikio grupės mokiniai ir dviejų lyginamųjų grupių mokiniai.

Psichodramos grupinė terapija, kaip galima priemonė mažinti vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimes, pasirinkta neatsitiktinai – kadangi tai moksliškai pagrįstas veiksmo metodas, kurį taikant, psichodramos dalyviams sukurama saugi, skatinanti pasitikėjimą, mažinanti atsivėrimo baimes aplinka (Karp, 2017; Кarp и др., 2013). Psichodramos technikos padeda gerinti emocinę dalyvių būklę (Geram ir Dehghan, 2016; Ulupinar, 2014), mažinti nerimą ir baimes (Gstrein, 2015; Dehnavi ir Pooee, 2015; Dehnavi ir kt., 2014; Akinsola ir Udoka 2013).

Taikant psichodramos poveikio metodą, naudodamasi universaliomis psichodramos technikomis ir veiklomis, tačiau atsižvelgdama į pilotinio tyrimo rezultatus, darbo autorė sukūrė psichodramos užsiėmimų planą, nukreiptą į mokyklinių baimių mažinimą, kuriame buvo koreguojamos tam tikros užduotys ir veiklos, atsižvelgiant į dalyvių aktyvumą, įsitraukimą atliekant

veiklas, užduoties/technikos aiškumą. Pilotinis tyrimas parodė, jog tyrime turėtų dalyvauti tik motyvuoti mokiniai (nebūtinai bendraklasiai), norintys gilintis į savo mokyklines baimes. Tad kitas tyrimas vyko – atsirenkant motyvuotus moksleivius, kurie nori pažinti save, nori ir sutinka nagrinėti problemą – patiriamas mokyklines baimes ir mokytis galimų jos sprendimų būtų ir taktikų. Todėl pasitelkiant psichologus, dirbančius mokyklose/gimnazijose, kurios dalyvavo projekte „Be STRESO II“ buvo informuoti mokiniai ir jų tėvai (per vidinius mokyklos intranetinius soc. tinklus, bendraujant su mokiniais individualiai ir t.t.) apie atliekamą tyrimą, o norintys mokiniai, gavus jų tėvų sutikimą, buvo pakviesti dalyvauti.

Taikant psychodramos poveikio metodą, vedant 4 testines užsiėmimų sesijas pastebėta, kaip keitėsi dalyvių įsitraukimas į psychodramos veiklas, jų gebėjimas aktyviai dalyvauti užsiėmimuose, atsipalaiduoti, pasitikėti grupės nariais bei grupės vedėja. Jau pirmos sesijos metu mokiniai buvo pakankamai atviri dalintis patirtimis ir išgyvenimais. Juos drąsino mintis, kad mokyklines baimes patiria ne jie vieni, kad daugelis jų bendraamžių jaučiasi panašiai, tačiau pasigendama pokalbių apie patiriamus išgyvenimus. Tačiau jeigu pirmuose užsiėmimuose buvo daugiau dėmesio skiriama pasitikėjimo grupės nariais ir vadovui kūrimu, supažindinimui su psychodramos metodu, jos technikomis, mokyklinių baimių pasirinkimu, tai vėlesniuose užsiėmimuose buvo detaliau gilinamasi į mokyklines baimes ir jų įveikos strategijas, pasitelkiant psychodramos technikas, skatinant mokytis naujų elgesio modelių, suvokiant ir išbandant naujus vaidmenis. Kadangi kiekviena psychodramos sesija baigiasi pasidalinimu – iš to buvo galima suprasti, jog psychodramos grupės sesijos turėjo teigiamą poveikį, nes: 1) daugelis mokykloje patiria vienokias ar kitokias mokyklines baimes – o tai didina motyvaciją dalintis išgyvenimais; 2) pasikeitimas vaidmenimis su mokytojais (sociodramos technika) leido geriau pažinti ir suprasti mokytojo poziciją, perversinti savo santykius su mokytojais, suvokti mokytojų pareigas ir profesines veiklas bei savo asmeninės atsakomybės indėlį; 3) didžioji dauguma psychodramos sesijas lankusių dalyvių teigė pastebėję, kad dingo jiems sunkiai suprantama ir paaiškinama baimė eiti į mokyklą ir būti vertinamam. Mokiniai teigė išmokę lengviau susigyventi su užduotimis, mažiau bijoti laukiamų atsiskaitymų, tam tikrus reiškinius ar įvykius mokiniai pradėjo vertinti optimistiškiau, gebėjo įveikti stresines situacijas, atsipalaiduoti, pradėjo labiau save vertinti, daugiau pasitikėti savo jėgomis ir galimybėmis, planuoti ir tikėtis užsibrėžtų tikslų sėkmingo įgyvendinimo. Psychodramos sesijas lankę mokiniai pastebėjo, kad išmoko atpažinti ir įvardinti savo jausmus, suvokti savo mintis bei kontroliuoti mintis, jausmus, o tuo pačiu ir savo veiksmus. Tai, kad ugdymo įstaigoje mokiniai įpratę būti vertinamais, psychodramos sesijose juos drąsino tai, kad čia jie gali jaustis savimi ir bet kokie jų išreikšti pojūčiai ar išgyvenimai nebus ne taip suprasti ar netinkamai vertinami. Tai sudarė sąlygas psychodramos užsiėmimuose dalyvaujantiems mokiniams jaustis saugiai ir natūraliai, atsipalaiduoti ir sėkmingai įsitraukti į veiklas sesijų metu. Be to, psychodramos užsiėmimus lankę mokiniai teigė suvokę, kad kitas asmuo galimai jaučiasi panašiai, išgyvena

panašius neigiamus jausmus, tačiau pats ne visada juos suvokia ir geba įvardinti bei nėra linkęs apie tai kalbėti, nes nėra įprasta šiandieninėje visuomenėje kalbėti apie tai, kas nėra malonu.

Siekiant nustatyti kaip keitėsi mokinių patiriamos mokyklinės baimės po psichodramos sesijų, *naudotas diferencijuotas mokyklos baimės aprašas (DBA)* (Rost ir Schermer, 1997) (DBA Lietuvoje standartizavo: Girdzijauskienė ir kt., 2008). Tyrimo metu naudoti du klausimynai: Mokyklos baimės apraiškos (AP) ir Mokyklos baimės įveikimo strategijos (IV).

1. *Lyginant vaikinų ir merginių, dalyvavusių psichodramos sesijose, mokyklinių baimių apraiškas*, nustatyta kad vyresniųjų klasių merginos statistiškai reikšmingai labiau patiria įvairias mokyklinių baimių apraiškas – fiziologines, emocines ir kognityvines, nei vaikinai. Merginos dažniau nei vaikinai mokykloje jaučia įvairius fizinius pokyčius, neigiamas emocijas ir nerimastingas, slegiančias mintis. Prieš psichodramos sesijas ir po jų, tyrime dalyvavusios merginos jautė ryškesnes mokyklinių baimių apraiškas nei vaikinai. Atliktos studijos rezultatai patvirtina kitų autorių (Jain ir Pasrija, 2017; Bener ir kt., 2016; Sung ir kt., 2016; Volková ir Dušková, 2015; Kushnir ir Sadeh, 2010) teiginius, akcentuojančius, kad merginos patiria daugiau mokyklinių baimių, lyginant su vaikinais. Po psichodramos sesijų, statistiškai reikšmingai sumažėjo tyrime dalyvavusių merginų patiriamos emocinės baimės apraiškos (pasiektas vidutinis efekto dydis).

Užsienio tyrimų duomenimis, mokiniams, pasižymintiems aukštesniu išgyvenamos mokyklinės baimės lygiu, būdinga mažesnė darbo atminties sparta (Owens ir kt., 2014; Alesi ir kt., 2014; Kushnir ir Sadeh, 2010 ir kt.), netinkamas informacijos apdorojimas (Alesi ir kt., 2014), dėmesio kontrolės stoka (Richards ir kt., 2014). Atliktos studijos duomenimis, psichodramos poveikio metodas statistiškai reikšmingai sumažino vaikinų patiriamas kognityvines mokyklinių baimių apraiškas (pasiektas vidutinis efekto dydis). Matyti tendencija, kad merginų kognityvinės baimės apraiškos po psichodramos sesijų mažėjo (pasiektas vidutinis efekto dydis), lyginant su šiomis baimės apraiškomis prieš psichodramos sesijas.

Tad galima teigti, kad taikytas psichodramos metodas sumažino vyresniųjų klasių merginų emocines baimės apraiškas; jos rečiau išgyveno su mokyklinėmis baimėmis susijusias nemalonas būsenas, menkavertiškumą, bejėgiškumą, vienišumą ir panašius nemalonus jausmus. Psichodramos metodas sumažino vaikinų ir merginų (matyti tendencija) kognityvines mokyklinių baimių apraiškas. Jie lengviau priimdavo informaciją, ją apdorodavo, sukoncentruodavo dėmesį, rečiau patirdavo atminties trikdžių, kas ilgainiui gali pasižymėti teigiamu poveikiu mokinių mokymosi pasiekimų rezultatams.

Ulupinar (2014) tyrimo duomenimis, psichodrama teigiamai veikia savimone, savęs vertinimą, kūrybiškumą, empatiją, problemų sprendimo ir emocijų raiškos įgūdžius. Gilinantis į *mokyklinių baimių įveikimo strategijas*, nustatyta, kad prieš psichodramos sesijas, vyresniųjų klasių merginos statistiškai reikšmingai labiau nei vaikinai buvo linkusios konstruktyviu būdu įveikti

mokyklinės baimės, naudojamos produktyvią darbinę veiklą. T.y. merginos, labiau nei vaikinai, prieš psichodramos sesijas buvo linkusios mokytis iš anksto, tobulinti savo darbo procesą, taip tikintis geresnių rezultatų. Po psichodramos užsiėmimų reikšmingas skirtumas tarp vaikinių ir merginių, naudojant produktyvią darbinę veiklą įveikti mokyklinės baimės, nenustatytas, kadangi po psichodramos užsiėmimų, vaikinai, statistiškai reikšmingai ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti (stebimas didesnis nei vidutinis efekto dydis). Tyrimo duomenys atskleidė, kad po poveikio, vyresniųjų klasių vaikinai, įveikdami mokyklinės baimės, pradėjo dažniau konstruktyviu būdu įveikti mokyklinės baimės. *Tad galima teigti, kad psichodramos užsiėmimai paskatino vyresniųjų klasių vaikus konstruktyviu būdu įveikti mokyklinės baimės naudojant produktyvią darbinę veiklą: labiau pasitikėti savimi, tikėti savo galimybėmis, spręsti iškilusias problemas, priimti atsakomybę už savo veiklas, išgyvenamą savijautą bei patiriamas emocijas, padėjo įgyti naujų įgūdžių, reikalingų išgyvenamų mokyklinių baimių problemų sprendimui, kurie gali būti susiję su išankstiniu ruošimusi atsiskaitymams, dedamoms pastangoms, tikintis geresnių rezultatų.*

2. Lyginant IX ir XI klasių mokinių, dalyvavusių psichodramos sesijose, mokyklinių baimių apraiškas, statistiškai reikšmingi skirtumai nenustatyti nei prieš psichodramos sesijas, nei po jų. Gauti tyrimo rezultatai galimai paneigia ankstesnių tyrimų (Jain ir Pasrija, 2017; Bener ir kt., 2016; Sung ir kt., 2016; Volková ir Dušková, 2015; Kushnir ir Sadeh, 2010) duomenis, kuriuose buvo teigiama, kad jaunesni vaikai išgyvena mažiau mokyklinių baimių, lyginant su vyresniais. Tačiau reikia atkreipti dėmesį į vaikų amžiaus skirtumus, kuris sąlyginai nėra dideli, lyginant jaunesniųjų (IX klasių) ir vyresnių (XI klasių) klasių mokinius. Galimai kitų autorių tyrimuose dalyvavę vaikai buvo lyginami, atsižvelgiant į didesnius amžiaus skirtumus, nei atliktoje studijoje.

Vertinant jaunesnių ir vyresnių mokinių mokyklinės baimės po poveikio, nustatyta, kad statistiškai reikšmingai sumažėjo patiriamos emocinės baimės apraiškos IX klasių mokinių tarpe (pasiektas didesnis nei vidutinis efekto dydis). Statistiškai reikšmingai sumažėjo patiriamos kognityvinės baimės apraiškos tiek tarp jaunesnių (IX klasių) tiek tarp vyresnių (XI klasių) klasių mokinių.

Tad galima teigti, kad jaunesnių (IX klasių) mokiniai, po poveikio, rečiau išgyveno su mokyklinėmis baimėmis susijusias nemalonias emocijas, būsenas ar nemalonius jausmus. Tiek jaunesnių (IX klasių), tiek vyresnių (XI klasių) klasių mokiniai, po poveikio, lengviau priimdavo informaciją, ją apdorodavo, sukoncentruodavo dėmesį, rečiau patirdavo atminties trikdžius.

Siekiant įvertinti, ar jaunesnių ir vyresnių klasių mokinių naudojamos mokyklinių baimių įveikos strategijos skiriasi, atliktas mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimo palyginimas tarp IX ir XI klasių mokinių. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad XI klasių mokiniai statistiškai reikšmingai dažniau mokyklinėms baimėms įveikti naudoja produktyvią darbinę veiklą,

atsipalaidavimą ir numatymą bei dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą, lyginant su IX klasių mokiniais, tiek prieš psichodramos sesijas, tiek po jų. IX ir XI klasių mokiniai yra vienodai linkę mokyklinėms baimėms įveikti naudoti išsisukinėjimą ir sukčiavimą, reikšmingi skirtumai nenustatyti. Tyrimo duomenys atskleidė, kad po psichodramos sesijų IX klasių mokiniai statistiškai reikšmingai ėmė rečiau taikyti išsisukinėjimą ir sukčiavimą mokyklinėms baimėms įveikti, nei prieš psichodramos sesijas, stebimas vidutinis efekto dydis. Taip pat stebima tendencija, kad IX klasių mokiniai po psichodramos sesijų ėmė dažniau taikyti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti, stebimas vidutinis efekto dydis. Kitas mokyklinių baimių įveikimo strategijas: atsipalaidavimą ir numatymą bei dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą, IX klasių mokiniai prieš ir po psichodramos sesijų naudojo vienodai, reikšmingi skirtumai nenustatyti. *Tad galima daryti prielaidą, kad psichodramos poveikis sąlygojo jaunesniųjų klasių mokinių pasirenkamas konstruktyvias mokyklinių baimių įveikas: mokiniai mažiau linkę išsisukinėti ir sukčiauti, o dažniau taiko produktyvią darbinę veiklą. Tad siekiant mažinti mokyklines baimes tikslinga koncentruotis į žemesnes klases, nes stebimas didesnis psichodramos poveikio efektas, teigiama linkme keičiant mokyklinių baimių įveikos strategijas.*

3. Lyginant psichodramos sesijose dalyvavusių ir nedalyvavusių vyresniųjų klasių (IX ir XI klasių) mokinių mokyklinių baimių apraiškas nustatyta, kad statistiškai reikšmingai po psichodramos sesijų mažėjo poveikio grupės mokinių emocinės ir kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos, stebimas vidutinis efekto dydis. Lyginamosios grupės mokinių fiziologinės, emocinės ir kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos vieno mėnesio laikotarpiu statistiškai reikšmingai nekito. *Tad galima teigti, kad psichodramos metodo taikymas teigiamai paveikė poveikio grupės mokinių patiriamas emocijas ir kognityvines mokyklinių baimių apraiškas.* Teigiamas psichodramos metodo poveikis stebimas ir vertinant poveikio grupės mokinių mokyklinių baimių įveikas, kadangi nustatyta, kad po psichodramos sesijų poveikio grupės mokiniai statistiškai reikšmingai ėmė dažniau naudoti mokyklos baimėms įveikti produktyvią darbinę veiklą, tačiau stebimas tik mažas efekto dydis. Tuo tarpu lyginamosios grupės mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų (produktyvi darbinė veikla, išsisukinėjimas ir sukčiavimas, atsipalaidavimas ir numatymas bei dėmesio nukreipimas ir sumenkinimas) naudojimas vieno mėnesio laikotarpiu statistiškai reikšmingai nekito.

Tyrimo privalumams galima priskirti tai, kad poveikio grupės mokiniai ne tik turėjo galimybę dalyvauti tyrime, bet ir įgyti asmeninės naudos – išmokti pasitikėti savimi ir aplinkiniais, suvokti ko iš jo reikalaujama ir tikimasi, o tuo pačiu ir savo galimybes, kaip galima elgtis, siekiant įveikti mokyklines baimes, kurios mokyklinių baimių įveikos strategijos gali būti veiksmingos, o tai prisidėjo prie jų patiriamų mokyklinių baimių mažinimo.

Psichodramos veiksmingumo, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes tyrimams, tiek Lietuvos, tiek užsienio šalių akademinėje visuomenėje stokojama dėmesio, tad atlikta

studija gali būti atskaitos tašku, sistemingai gilinantis į mokinių mokyklines baimes ir jų įveikos galimybes taikant psichodramos metodą.

Tyrimo privalumams galima priskirti tai, kad analizuojant tyrimo metu gautus rezultatus, detaliai išskirtos mokinių patiriamų mokyklinių baimių apraiškos: fiziologinės, emocinės, kognityvinės prieš poveikio metodą ir gilintasi į jų kaitą po poveikio, tuo pačiu analizuojant skirtumus tarp vaikinų ir merginų, jaunesnių (IX klasių) ir vyresnių (XI klasių) mokinių. Tyrimo metu gauti duomenys atskleidė, kad siekiant mažinti mokinių patiriamas mokyklines baimes, tikslinga įtraukti jaunesnių klasių mokinius, kadangi stebimas didesnis poveikis, lyginant su vyresniais mokiniais.

Tyrimo ribotumams galima priskirti sąlyginai per mažą psichodramos sesijų skaičių. Tolesniuose tyrimuose rekomenduotina padvigubinti psichodramos sesijų skaičių, kas sudarytų dar didesnes užsiėmimus lankančių mokinių galimybes atsiverti. Taip pat tikslinga matuoti psichodramos poveikio efektyvumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes tarpiniuose užsiėmimuose, kas galėtų psichodramos grupės vadovui padėti geriau pažinti grupės narius, suvokti jų patiriamus išgyvenimus ir pokyčius (mintyse, elgsenoje) lankant psichodramos sesijas. Be to, didesnis psichodramos sesijų skaičius leistų psichodramos užsiėmimus orientuoti ne tik į temą, bet į protagonistą. Tokiu būdu mokinyse scenoje galėtų nagrinėti savo patirtą mokyklinės baimės situaciją, o tai teigiamai veiktų mokyklinių baimių įveikos efektyvumą.

Tyrimo ribotumams galima priskirti tai, kad kol kas nepavyko aptikti studijų, kuriuose būtų naudojama psichodramos technika, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes, tad poveikio metodas – psichodrama buvo taikomas, atsižvelgiant į baigiamojo darbo autorės sukurta psichodramos užsiėmimų planą, remiantis jos turimomis žiniomis ir profesine patirtimi. Vis tik tikėtina, kad kiekvienas psichodramos specialistas turi savo metodikas, tad galima daryti prielaidą, kad psichodramos vadovo profesinės kompetencijos gali sąlygoti tyrimo rezultatus.

Tyrimo rezultatai atskleidė psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes, tad šio tyrimo rezultatai atspindi IX, XI klasių mokinių patiriamas mokyklines baimes ir jų įveikos strategijas. Vis tik nėra žinoma, kaip keistųsi rezultatai tiriant jaunesnių klasių mokinius bei juos veikiant psichodramos metodu.

Apibendrinant galima teigti, kad nustatant psichodramos veiksmingumą, mažinant vyresniųjų klasių mokinių mokyklines baimes, tyrimo metu taikyti du tyrimo instrumentai: poveikio metodas ir vertinimo metodas. Tyrimo metu gauti duomenys parodė, kad po psichodramos sesijų, statistiškai reikšmingai sumažėjo tyrime dalyvavusių merginų patiriamos emocinės baimės apraiškos; vaikinų – patiriamas kognityvines mokyklinių baimių apraiškas. Matyti tendencija, kad merginų kognityvinės baimės apraiškos po psichodramos sesijų mažėjo, lyginant su šiomis baimės apraiškomis prieš psichodramos sesijas. Po psichodramos sesijų vaikinai, statistiškai reikšmingai ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti. Psichodramos veiksmingumas mažinant

vyresniųjų klasių mokinių mokyklinės baimės pasireiškia stebint, jog po psichodramos sesijų statistiškai reikšmingai sumažėjo patiriamos emocinės baimės apraiškos IX klasių mokinių tarpe. Statistiškai reikšmingai sumažėjo patiriamos kognityvinės baimės apraiškos tiek tarp jaunesnių (IX klasių) tiek tarp vyresnių (XI klasių) klasių mokinių. Po psichodramos sesijų IX klasių mokiniai statistiškai reikšmingai ėmė rečiau taikyti išsisukinėjimą ir sukčiavimą mokyklinėms baimėms įveikti, nei prieš psichodramos sesijas. Taip pat stebima tendencija, kad IX klasių mokiniai po psichodramos sesijų ėmė dažniau taikyti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti. Po psichodramos sesijų mažėjo poveikio grupės mokinių emocinės ir kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos, jie statistiškai reikšmingai ėmė dažniau naudoti mokyklos baimėms įveikti produktyvią darbinę veiklą.

IŠVADOS

1. Po psychodramos sesijų stebimi šie skirtumai tarp poveikio grupės vaikinių ir merginų:
 - 1.1. Vyresniųjų klasių merginos labiau nei vaikinai patiria įvairių mokyklinių baimių apraiškas – fiziologines, emocines ir kognityvines.
 - 1.2. Po psychodramos sesijų tyrime dalyvavusių merginų fiziologinės mokyklinės baimės reikšmingai nesiskyrė, tačiau sumažėjo patiriamos merginų emocinės baimės apraiškos (pasiektas vidutinis efekto dydis). Po psychodramos sesijų pasiektas vidutinis efekto dydis mažinant merginų kognityvines mokyklinių baimių apraiškas. Po psychodramos sesijų tyrime dalyvavusių vaikinių fiziologinės ir emocinės mokyklinės baimės nesiskyrė, tačiau sumažėjo patiriamos vaikinių kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos (pasiektas vidutinis efekto dydis).
 - 1.3. Prieš psychodramos sesijas vyresniųjų klasių merginos labiau nei vaikinai buvo linkusios naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti. Kitas mokyklinių baimių įveikimo strategijas: išsisukinėjimą ir sukčiavimą, atsipalaidavimą ir numatymą bei dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą vaikinai ir merginos yra linkę naudoti vienodai.
 - 1.4. Po psychodramos sesijų nedidelis efekto dydis stebimas mažėjant merginų išsiskunėjimui ir sukčiavimui bei didėjant atsipalaidavimui ir numatymui įveikiant mokyklinės baimes.
 - 1.5. Po psychodramos sesijų vaikinai ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti, stebimas didesnis nei vidutinis efekto dydis.
2. Po psychodramos sesijų stebimi šie skirtumai tarp poveikio grupės IX ir XI klasių mokinių:
 - 2.1. IX ir XI klasių mokinių patiriamos mokyklos baimių apraiškos nesiskyrė.
 - 2.2. Po psychodramos sesijų IX klasių mokinių fiziologinės mokyklos baimės nesikeitė, tačiau sumažėjo patiriamos emocinės baimės apraiškos (pasiektas didesnis nei vidutinis efekto dydis). Taip pat sumažėjo IX klasių mokinių kognityvinės baimės apraiškos, pasiektas vidutinis efekto dydis.
 - 2.3. Po psychodramos sesijų XI klasių mokinių fiziologinės ir emocinės mokyklinės baimės nesikeitė, tačiau sumažėjo patiriamos XI klasių mokinių kognityvinės baimės apraiškos (pasiektas vidutinis efekto dydis).
 - 2.4. XI klasių mokiniai dažniau mokyklinėms baimėms įveikti naudoja produktyvią darbinę veiklą, atsipalaidavimą ir numatymą bei dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą, lyginant su IX klasių mokiniais.

- 2.5. Po psichodramos sesijų IX klasių mokiniai, įveikdami mokyklines baimes, ėmė rečiau taikyti išsisukinėjimą ir sukčiavimą, stebimas vidutinis efekto dydis. Taip pat stebimas vidutinis efekto dydis didinant IX klasių mokinių produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti.
- 2.6. Po psichodramos sesijų stebimas vidutinis efekto dydis didinant XI klasių mokinių atsipalaidavimą ir numatymą bei rečiau dėmesio nukreipimą ir sumenkinimą mokyklinėms baimėms įveikti, stebimas vidutinis efekto dydis.
3. Po psichodramos sesijų stebimi šie skirtumai tarp poveikio ir lyginamosios grupės mokinių:
- 3.1. Po psichodramos sesijų mažėjo poveikio grupės mokinių emocinės ir kognityvinės mokyklinės baimės apraiškos, stebimas vidutinis efekto dydis. Fiziologinės mokyklininių baimių apraiškos po psichodramos sesijų nesikeitė. Lyginamosios grupės mokinių fiziologinės, emocinės ir kognityvinės mokyklinių baimių apraiškos vieno mėnesio laikotarpiu nekito.
- 3.2. Po psichodramos sesijų poveikio grupės mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų: išsisukinėjimo ir sukčiavimo, atsipalaidavimo ir numatymo bei dėmesio nukreipimo ir sumenkinimo, naudojimas nekito. Tačiau po psichodramos sesijų poveikio grupės mokiniai, mokyklinėms baimėms įveikti ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą, stebimas tik mažas efekto dydis. Lyginamosios grupės mokinių mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimas vieno mėnesio laikotarpiu nekito.
- 3.3. Po psichodramos sesijų poveikio grupės mokiniai nurodė patiriantys mažesnes emocines ir kognityvines mokyklinių baimių apraiškas, lyginant su lyginamosios grupės mokiniais, stebimas vidutinis efekto dydis.
- 3.4. Po psichodramos sesijų poveikio grupės mokiniai ėmė dažniau naudoti produktyvią darbinę veiklą mokyklinėms baimėms įveikti, lyginant su lyginamosios grupės mokiniais, stebimas vidutinis efekto dydis. Kitų mokyklinių baimių įveikimo strategijų naudojimas tarp poveikio ir lyginamosios grupės mokinių po psichodramos sesijų nesiskyrė.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Akinsola, E. F., & Udoka, P. A. (2013). Parental Influence on Social Anxiety in Children and Adolescents: Its Assessment and Management Using Psychodrama. *Psychology*, 4(3), 246–253.
2. Alesi, A., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *J Psychol Abnorm Child*, 3(3). Žiūrėta internete 2018-01-10
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=C13A1BC605BDD0610F2E79B56515DF4B?doi=10.1.1.1006.8551&rep=rep1&type=pdf>.
3. Alifanovienė, D., Vaitkevičienė, A., Šapelytė, O., & Šarauskienė, D. (2016). Paauglių patiriamas stresas demografinių kintamųjų analizės kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1(34), 93–106.
4. Altınay, D. (2017). Understanding psychodrama. *International group psychotherapies and psychodrama e-journal*, 4(4), 14–17.
5. Altınay, D. (2017a). Traveling as spontaneity training: if you want to become a psychodramatist, travel the world! *International group psychotherapies and psychodrama e-journal*, 4(4), 34–37.
6. Bagdonas, A. (2006). *Mokyklos baimės raiška ir jos įveikimo edukaciniai veiksniai*. Daktaro disertacija: socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras.
7. Bagdonas, A. (2014). Mokyklos baimė: specialiųjų poreikių moksleivių atvejo analizė. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 1(10), 83–90.
8. Baim, C. (2017). Using attachment theory to inform the purposeful adaptation of psychodrama techniques: implications for clinical practice. *Psicoterapia y Psicodrama*, 5(1). Žiūrėta internete 2018-01-10
http://www.revistapsicoterapiaypsicodrama.org/archivos/Actual/2_Baim_Clark_EN.pdf.
9. Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V., & Chaudhury, S. (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Ind Psychiatry J*, 22(2), 131–137.
10. Barrett, K. L., Jennings, W. G., & Lynch, M. J. (2012). The Relation between Youth Fear and Avoidance of Crime in School and Academic Experiences. *Journal of School Violence*, 11(1), 1–20.
11. Bener, A., Dafeeah, E. E., & Ghuloum, S. (2016). Prevalence and Determinants of Common Fears in Children and Their Socio-Demographic Characteristic. *British Journal of Medicine & Medical Research*, 12(6), 1–9.
12. Bilge, A., & Keskin, G. (2017). An Evaluation of the Effectiveness of Anger Management Education Enriched by Psychodrama. *Journal of Psychiatric Nursing*, 8(2), 59–65.
13. Bilik, U. P. E. (2017). Smurfs psychodrama. The Analysis of a Child Psychodrama Session. *International group psychotherapies and psychodrama e-journal*, 4(4), 42–47.
14. Catani, M., & Lambri, L. (2009). Psychodrama: profesijos mokytojų rengimo metodas. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 17, 106–131.
15. Chakravarthy, V., & Chandramohan, V. (2015). Effectiveness of Cognitive Behaviour Therapy in the Management of Anxiety among School Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(3), 3–15.

16. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Lawrence Earlbaum Associates.
17. Corsini, R. (2002). *The dictionary of Psychology*. New York: Oxford university press.
18. Čekanavičius, V., & Murauskas, G. (2002). *Statistika ir jos taikymas. II knyga*. Vilnius: TEV.
19. Deb, S., Chatterjee, P., & Walsh, K. (2010). Anxiety among high school students in India: Comparisons across gender, school type, social strata and perceptions of quality time with parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 18–31.
20. Dehnavi, S., Bajelan, M., Pardeh, S.J., Khodaviren, H., & Dehnavi, Z. (2016). The Effectiveness of Psychodrama in Improving Quality of Life among Opiate-dependent Male Patients. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5, 243–247.
21. Dehnavi, S., Hadadi, Z., Rezabeigi, M., & Monirpoor, N. (2014). The Effectiveness of Psychodrama in the Reduction of Social Anxiety Disorder among Male Adolescents. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 8(8). Žiūrėta internete 2018-01-10 <http://waset.org/pdf/books/?id=10988&pageNumber=83>.
22. Dehnavi, S., Hashemi, S. F., & Zadeh-Mohammadi, A. (2015). Effectiveness of psychodrama on reducing depression among multiple sclerosis patients. *Int J Behav Sci*, 10(1), 32–35.
23. Dehnavi, S., & Poore, M. (2015). The Effectiveness of Psychodrama on Anxiety Enhancement in Adolescent Boys. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 9(6). Žiūrėta internete 2018-01-10 <https://waset.org/abstracts/34393>.
24. Dehnavi, S., Raad, M. H., Farahani, M. J., & Asadollahi, I. (2015). Comparative Study of Persian Indigenous Therapeutic Ritual of “Yaar Araat Gerem” with Psychodrama. *Asian Social Science*, 12(7), 231–235.
25. Drakulic, A. M. (2014). Critical reflections for understanding the complexity of psychodramatic theory. *Psychiatr Danub*, 26(1), 12–19.
26. Elliott, A.C., & Woodward, W.A. (2014). *IBM SPSS by Example: A Practical Guide to Statistical Data Analysis*. 2nd Edition. SAGE Publications.
27. Gailienė, K. (2015). Mokinių tarpasmeniniai santykiai adaptuojantis naujoje gimnazijos klasėje. *Pedagogika*, 117(1), 221–224.
28. García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., & Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia [Evaluation and treatment of school anxiety in childhood and adolescence]. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 16, 413–437.
29. García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C., & Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria [School Anxiety Inventory: Validation in a sample of Spanish secondary education students]. *Psicothema*, 23, 301–307.
30. García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Marzo, J. C., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2014). Psychometric properties of the School Anxiety Inventory-Short Version in Spanish secondary education student. *Psicothema*, 26(2), 286–292.
31. Gatta, M., Lara, D. Z., Lara, D. S., Andrea, S., Paolo, T. C., Giovanni, C., Rosaria, S., Carolina, B., & Antonio, B. P. (2010). Analytical psychodrama with adolescents suffering from psycho-behavioral disorder: Short-term effects on psychiatric symptoms. *The Arts in Psychotherapy*, 37(3), 240–247.

32. Geram, K., & Dehghan, A. (2016). Studying of the Effectiveness of Psychodrama Approach on Reducing Frustration and Increasing Emotional Regulation of Street Children. *International Academic Journal of Humanities*, 3(1), 6–15.
33. Gezait, K. M., Mey, S. S. C., & Abdullah, M. N. L. Y. (2012). The role of psychodrama techniques to decrease the level of school violence in the Arab world. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 17(2), 165–185.
34. Gstrein, D. (2015). Effectiveness of psychodrama group therapy on pupils with mathematics anxiety. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 15(1), 197–2015.
35. Gudonis, V., Bukšnytė, L., Chazovienė, J., & Rovienė, A. (2008). Sutrikusio regėjimo vaikų baimių ypatumai. *Specialusis ugdymas*, 1(18), 15–24.
36. Gudonis, V., & Šeipūnaitė, E. (2008). Pedagogų mokyklos baimė. *Pedagogika*, 92, 14–23.
37. Herrera, L. M., Romera, F. E. M., Ortega, R. R., & Gómez, O. O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32–39.
38. Holmes, P., & Kirk, K. (2014). *Empowering therapeutic practice: Integrating psychodrama into other therapies*. London: Jessica Kingsley Publishers.
39. Huberty, T. J. (2010). Test and Performance Anxiety. Good communication and support can help minimize its negative impact. *The Education Digest*, 75(9), 34–38.
40. Yehoshua, I., & Chung, S. (2013). A Review of Psychodrama and Group Process. *International Journal of Social Work and Human Services Practice*, 1(2), 105–114.
41. Jain, M., & Pasrija, P. (2017). Anxiety among secondary school students in relation to demographic variables. *International Educationa and Research Journal*, 3(1), 41–43.
42. Jokūbpreikšas, L., & Bubnys, R. (2013). Paauglių mokyklos baimės ir elgesio bei emocinių sunkumų tarpusavio sąsajos. *Mokslas ir edukaciniai procesai*, 1(16), 12–20.
43. Juškelienė, V., & Ustilaitė, S. (2010). Brandos egzamino baimė: XI–XII klasių mokyklinio nerimo ir mokyklos baimės raiškos ypatumai. „*Visuomenės sveikata*“, 3(50), 69–76.
44. Kalatskaya, N. N., & Drozdikova–Zaripova, A. R. (2016). Ways to Help the Child Cope with Anxiety?. *Iejme — Mathematics Education*, 11(4), 499–511.
45. Karp, M. (2017). An Introduction to Psychodrama. *Journal of Psychotherapy*, 21(2), 7–16.
46. Kemerienė, S., Mazūrienė, R., Petronis, A., & Sadauskienė, A. (2005). *Socialinių įgūdžių ugdymo vadovas*. Vilnius: Pedagoginis psichologinis centras.
47. Khan, M. A., Ali, A., & Mufti, T. (2011). Beneath The Surface: An Investigation of School Related Fears and Harassment. *Dialogue*, 6(4), 398–409.
48. Khanekeshi, A. (2014). Effectiveness of cognitive behavior therapy on academic stress among high school students. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4(S3), 681–694.
49. Khoubani, M., Zadehmohammadi, A., & Jarareh, J. (2014). Effectiveness of psychodrama training on communication skills and aggression of aggressive. *Journal of applied psychology*, 4(28), 27–44.
50. Kipper, D. A., & Giladi, D. (1978). Effectiveness of structured psychodrama and systematic desensitization in reducing test anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 25(6), 499–505.

51. Kooraki, M., Yazdkhasti, F., Ebrahimi, A., & Oreizi, H. R. (2012). Effectiveness of Psychodrama in Improving Social Skills and Reducing Internet Addiction in Female Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 17(4), 279–288.
52. Kostyunina, N. Y., & Drozdikova-Zaripova, A. R. (2016). Adolescents' School Anxiety Correction by Means of Mandala Art Therapy. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(6), 1105–1116.
53. Kriščiūnaitė, A., & Strakšienė, D. (2012). Mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo raiška ugdyme: edukacinių paradigimų kontekstas. *Kūrybos erdvės*, 17, 8–18.
54. Kushnir, J., & Sadeh, A. (2010). Childhood fears, neurobehavioral functioning and behavior problems in school-age children. *Child Psychiatry Hum Dev*, 41(1), 88–97.
55. Lange, R., Martinez-Garrido, C., & Ventura, A. (2017). I'm scared to go to School! Capturing the Effects of Chronic Daily Fears on Students' Concept of Self. *Journal of Applied Measurement*, 18(4), 420–433.
56. Leppma, M., Szente, J., & Brosch, M. J. (2015). Advancements in Addressing Children's Fears: A Review and Recommendations. *The Professional Counselor*, 5(2), 261–272.
57. Lesinskienė, S., & Karalienė, V. (2008). *Emocinės raidos įtaka tolimesniam vaiko asmenybės vystymuisi. Švietimo ir mokslo ministerija: Specialiosios pedagogikos ir psichologijos centras.*
58. Li, J., Wang, D., Guo, Z., & Li, K. (2015). Using psychodrama to relieve social barriers in an autistic child: A case study and literature review. *International Journal of Nursing Sciences*, 2, 402–407.
59. Lietuvos psychodramos draugija. (2018). *Psychodrama*. Žiūrėta internete 2018-02-15 <http://www.psychodrama.lt/psychodrama>.
60. Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., & Salovey, P. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School: Social Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710–742.
61. Lietuvos Respublikos Seimas (2011). Įstatymas Nr. XI-1281 „Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas“. Valstybės žinios, Nr. 38-1804.
62. Luxford, S., Hadwin, J. A., & Kovshoff, H. (2017). Evaluating the Effectiveness of a School-Based Cognitive Behavioural Therapy Intervention for Anxiety in Adolescents Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 47, 3896–3908.
63. MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher Attitudes and Behaviour toward the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools: An Application of the Theory of Planned Behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46–52.
64. Maloney, E. A., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational Effects of Parents' Math Anxiety on Children's Math Achievement and Anxiety. *Psychol Sci*, 26(9), 1480–1488.
65. Maric, M., Heyne, D. A., MacKinnon, D. P., Widenfelt, B. M., & Westenberg, P. M. (2013). Cognitive Mediation of Cognitive-Behavioural Therapy Outcomes for Anxiety-Based School Refusal. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 41(5), 549–564.

66. Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *Br J Educ Psychol*, 81, 59–77.
67. Mehdi, P. (2016). The effectiveness of psychodrama in the treatment of kleptomania-case study. *Psychological Studies*, 11(4), 57–70.
68. Meltzer, H., Vostanis, P., Dogra, N., Doos, L., Ford, T., & Goodman, R. (2009). Children's specific fears. *Child Care Health Dev*, 35(6), 781–789.
69. Muris, P., Roelofs, J., Rassin, E., Franken, I., & Mayer, B. (2010). Mediating effects of rumination and worry on the links between neuroticism, anxiety and depression. *Personality and Individual Differences*, 39, 1105–1111.
70. Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a metaanalysis. *J Learn Disabil*, 44, 3–17.
71. Ooi, L. L., Nocita, G., Coplan, R. J., Zhu, J., & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 41(4), 74–83.
72. Orkibi, H., Azoula, B., Snir, S., & Regev, D. (2017). In-session behaviours and adolescents' self-concept and loneliness: A psychodrama process-outcome study. *Clin Psychol Psychoter*, 24(6), O1455–O1463.
73. Orkibi, H., Regev, D., Azoulay, B., & Snir, S. (2017a). Adolescents' Dramatic Engagement Predicts their In-Session Productive Behaviors: A Psychodrama Change Process Study. *The Arts in Psychotherapy*, 55, 46–53.
74. Ostasevičienė, V., Gaižauskienė, A., Požėrienė, J., & Rėklaitienė, D. (2015). *Inkliuzinio fizinio ugdymo poveikis vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, emocijų ir elgesio savybių raiškai*. Kaunas: Lietuvos sporto universitetas.
75. Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J.A., & Norgate, R. (2015). When does anxiety help or hinder cognitive test performance? The role of working memory capacity. *Br J Psychol*, 105(1), 92–101.
76. Pereira, A. I. F., Barros, L., & Mendonça, D. (2012). Cognitive Errors and Anxiety in School Aged Children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 817–823.
77. Pileckaitė-Markovienė, M. (2006). Sociometrija ir jos taikymas psichodramoje. *Ugdymo psichologija*, 17, 38–43.
78. Pileckaitė-Markovienė, M. (2006a). Psichodrama ir psichoanalizė: sąsajų ypatumai. *Ugdymo psichologija*, 17, 23–28.
79. Pileckaitė-Markovienė, M. (2006b). Psichodramos taikymas vaikų psichoterapijoje ir psichoprofilaktikoje. *Ugdymo psichologija*, 17, 59–64.
80. Račelytė, D. (2013). Psichodramos technikų taikymas sprendžiant tarpasmeninius konfliktus. *Ugdymo psichologija*, 54, 56–64.
81. Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E. A., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 83–100.
82. Richards, H. J., Benson, V., Donnelly, N., & Hadwin, J. A. (2014). Exploring the function of selective attention and hypervigilance for threat in anxiety. *Clinical Psychology Review*, 34, 1–14.

83. Ridge, R. (2010). A literature review of psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*. Žiūrėta internete 2018-02-15 <http://asgpp.org/pdf/Ridge%20Journal.pdf>.
84. Rost, D. H., & Schermer, F. J. (2008). *Diferencijuotas mokyklos baimės aprašas (DBA)*. Vilnius: VIA RECTA.
85. Salehi, M., & Shokri, M. (2016). The group psychodrama consultation effect on resiliency and spiritual intelligence of Eight grade female students. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 5(3), 164–170.
86. Samantaray, N. N., Singh, P., Mohapatra, J., & Singh, A. R. (2016). Application of Psychodrama on Conflict Management and Assertive Training. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(8). Žiūrėta internete 2018-01-10 <http://oaji.net/articles/2016/1170-1457809557.pdf>.
87. Samantaray, N. N. Singh, P., Singh, A. R., Sengar, K. S., & Singh, A. (2014). Efficacy of Psychodrama in Individuals with Alcohol Dependence. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 41(2), 156–160.
88. Somov, P. G. (2008). A psychodrama group for substance use relapse prevention training. *The Arts in Psychotherapy*, 35(2), 151–161.
89. Sung, Y. T., Chao, T. Y., & Tseng, F. L. (2016). Reexamining the relationship between test anxiety and learning achievement: An individual-differences perspective. *Contemporary Education Psychology*, 46, 241–252.
90. Tarashoeva, G., Marinova-Djambazova, P., & Kojuharov, H. (2017). Effectiveness of Psychodrama Therapy in Patients with Panic Disorders – Final Results. *Journal of Psychotherapy*, 21(2), 55–67.
91. Testoni, I., Guglielmin, M. S., Salvestrin, T., & Sageder, P. (2012). *Psichodramos, Playback Teatro & Aktyvaus mokymosi visą gyvenimą tyrimas*. Vilnius: UAB Varosa.
92. Ticsan, M. (2014). Shaping Anxiety at School Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 159, 147–150.
93. Tomasulo, D. J. (2011). Psychodrama, spontaneity & anxiety: The more spontaneous you are the lower your anxiety. *Psychology*, 4(3). Žiūrėta internete 2018-01-10 [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=755996](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=755996).
94. Ulupinar, S. (2014). The effect of psychodrama application on nursing students' problem-solving skills. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 15(1), 55–62.
95. Vaitkevičius, R., & Saudargienė, A. (2010). *Psichologinių tyrimų duomenų analizė*. Kaunas: VDU leidykla.
96. Vaišvilaitė, V. (2006). Apšilimas kaip psichodramos proceso dalis. *Ugdymo psichologija*, 17, 33–37.
97. Vaxberg, Z. (2014). Influence of Group Therapy in Psychodrama on the Attachment Style of Children at-Risk: Educational, Emotional, Social, and Behavioral Aspects. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(6), 75–93.
98. Volková, A., & Dušková, P. (2015). Specific Fears in Emerging Adulthood among Czech Undergraduate Students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 171(16), 487–493.
99. Zeleeva, V. P. (2015). Psychodrama in the Training of Practical Psychologists. *Review of European Studies*, 7(5), 200–205.

100. Акопян, Л. С. (2010). Школьные страхи у детей с различным уровнем психологической готовности к обучению в школе. *Психология*, 159(9), 98–102.
101. Белов, В. Г. (2011). Психологические особенности тревожности у учащихся младших классов. *Научно-теоретический журнал „Ученые записки“*, 10(80), 36–41.
102. Ганишина, И. С. (2015). Некоторые психолого-педагогические технологии профилактики наркотической зависимости осужденных. *Педагогические науки*, 11(74), 123–125.
103. Карп, М., Холмс, П., & Таувон, К.Б. (2013). *Руководство по психодраме*. Киев: Независимая фирма «Класс».
104. Кочетова, Ю. А. (2012). Психологическая коррекция детских страхов. *Электронный журнал „Психологическая наука и образование“*, 1, 1–14.
105. Кочетова, Ю. А. (2016). Психологический анализ страхов детей старшего дошкольного возраста. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 10(2), 186–193.
106. Ковалевская, А. А. (2014). Страхи детей младшего школьного возраста и способы их психокоррекции. *Психологические науки*, 2(30), 176–179.
107. Кузнецов, М. А., & Шаповалова, В. С. (2014). Виды студенческих страхов и особенности их динамики. *Психология*, 49, 58–68.
108. Кузнецова, Е. Н. (2016). Влияние школьной тревожности на развитие индивидуально - личностных особенностей учащихся четвертых классов в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. *Символ науки*, 1-3(13), 193–197.
109. Липская, Т. А. (2015). Ресурсы метафоры в диагностике содержательных особенностей школьных страхов младших школьников. *Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета*, 4(36), 16–32.
110. Миназов, Р. Д. (2014). Психодрама как метод психотерапии в реабилитации наркозависимых. *Вестник психиатрии и психологии чувашии*, 10, 73–90.
111. Полетаева, Д. А. (2015). Психолого-педагогическая коррекция страхов старших школьников с деструктивными дет-ско-родительскими отношениями. *Концепт*, 08, 1–5.
112. Ушакова, Г. Г. (2015). Профилактика девиантного поведения подростков методом психодрамы. *Социальное партнерство в интересах детей. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 20–21 ноября 2014 года* (р. 61–65).
113. Хотина, Л. А. (2015). Психолого-педагогическая коррекция школьной тревожности младших подростков. *Научно-методический электронный журнал „Концепт“*, 10, 146–150.