



VILNIAUS UNIVERSITETAS  
FILOSOFIJOS FAKULTETAS  
PSICHOLOGIJOS INSTITUTAS

Kotryna Šukytė

**MOKINIŲ AKADEMINIO TAPATUMO IR JUOS (NE)MOTYVUOJANČIŲ  
MOKYTOJŲ BENDRAVIMO STILIŲ SAŠAJOS**

Magistro darbas

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa

Darbo vadovė: prof. Dr. Saulė Raižienė

Vilnius, 2023

## TURINYS

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY.....	5
SVARBIAUSIOS SAŲVOKOS.....	6
PRATARMĖ.....	7
1. ĮVADAS.....	9
1.1. Akademinis tapatumas.....	9
1.1.1. Akademinio tapatumo sąvoka.....	9
1.1.2. Tapatumo procesai.....	10
1.1.3. Tapatumo procesų sąveika.....	11
1.2. (Ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai .....	12
1.2.1. Savideterminacijos teorijos pagrindas.....	12
1.2.2. (Ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai.....	12
1.2.3. Mokinius motyvuojantys ir nemotyvuojantys procesai.....	16
1.3. Mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo stilių ir mokinių tapatumo procesų sąsajos.....	18
1.4. Tyrimo tikslas, klausimai, uždaviniai.....	19
2. TYRIMO METODIKA.....	21
2.1. Tyrimo dalyviai.....	21
2.2. Tyrimo instrumentai.....	21
2.3. Tyrimo eiga.....	23
2.4. Duomenų analizė.....	24
3. REZULTATAI.....	25
3.1. Tyrimo kintamųjų prašomoji statistika .....	25
3.2. Mokinių akademinio tapatumo procesų skirtumai pagal sociodemografinės charakteristikas.....	26
3.3. Mokinių suvoktų mokytojų (ne)motyvuojančios bendravimo stilių ir būdų skirtumai pagal sociodemografinės charakteristikas.....	27
3.4. Akademinio tapatumo procesų ir mokytojų (ne)motyvuojančios bendravimo stilių ir būdų ryšys su akademine pasiekimais.....	29
3.5. Akademinio tapatumo procesų ir (ne)motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių ir būdų ryšys.....	31
3.6. Akademio tapatumo procesų ir (ne)motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių ir būdų sąsajos.....	32
3.6.1 Tapatumo persvarstymo ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių bei būdų sąsajos.....	34

3.6.2. Giluminės paieškos ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių bei būdų sąsajos.....	36
REZULTATŲ APTARIMAS.....	41
IŠVADOS.....	48
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	49
PRIEDAI .....	57
1 priedas .....	57
2 priedas.....	58
3 priedas.....	64
4 priedas.....	65
5 priedas.....	66

## SANTRAUKA

### Mokinių akademinio tapatumo ir juos (ne)motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių sąsajos

Tyrimo tikslas – nustatyti septintų ir aštuntų klasių mokinių akademinio tapatumo procesų ir juos (ne)motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių sąsajas. Tyrime dalyvavo 374 mokiniai: (185 (49,5%) 7 klasės mokiniai, 189 (50,5%) 8 klasės mokiniai, 187 (50%) merginos, 151 (40,4%) vaikinai, amžius nuo 12 iki 14 metų, vid. 13,4. Tyrimo instrumentai: Tapatumo įsipareigojimo skalė (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008); Situacijų mokykloje klausimynas - mokinių versija (Aelterman et al., 2019); sociodemografiniai duomenys; akademiniai pasiekimai. Tyrimo rezultatai parodė, kad vaikinai savo mokytojus suvokia kaip labiau palaikančius autonomiją ir dalyvaujančius. Aukštesni akademiniai rezultatai yra susiję su motyvuojančiais mokytojų bendravimo stiliais ir būdais. Nemotyvuojantys bendravimo stiliai teigiamai prognozuoja tapatumo persvarstymą, o autonomiją palaikantis stilius teigiamai prognozuoja giluminę paiešką ir tapatumo įsipareigojimą. Priklausomai nuo akademinio tapatumo procesų raiškos, mokiniai savo mokytojų elgesį suvokia skirtingai: moratoriumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip mažiau remiantį jų autonomiją ir struktūruojantį, bei labiau apleidžiantį; paieškos moratoriumo grupė mokytojų elgesį suvokia kaip labiau kontroliuojantį ir apleidžiantį; pasiekto tapatumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau motyvuojantį. Aptariami tyrimo rezultatai, ribotumai, pateikiamos praktinės rekomendacijos.

Raktiniai žodžiai: akademinis tapatumas, motyvuojantis mokinius ir jų nemotyvuojantis mokytojų bendravimas, Žiedinis modelis, vidurinė mokykla.

## SUMMARY

### Relationship between students' academic identity and (de)motivating teaching styles

The aim of this study is to determine a relationship between students' academic identity and (de)motivating teaching styles in seventh and eighth grade. The study involved 374 students: (185 (49,5%) 7 seventh-grade students, 189 (50,5%) 8 eighth-grade students, 187 (50%) girls, 151 (40,4%) boys, ages between 12 and 14, average 13,4. The research was based on different assessment tools: Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008); Situations-in-School questionnaire - student version (Aelterman et al., 2019); sociodemographic survey; academic achievement. The results show that: boys perceived their teachers as more autonomy supportive and participative. Higher academic achievement is associated with motivating styles and subareas. Demotivating teaching styles positively predict reconsideration of commitment, whilst motivating teaching styles positively predict commitment and in-depth exploration. Depending on students' identity status, they tend to perceive their teachers behavior differently: the moratorium group perceives their teachers as less autonomy supportive and structured, and more abandoning; the searching moratorium group perceives their teachers as more controlling and chaotic; the moratorium group perceives their teachers as more motivating. The research results, limitations, recommendations discussed.

Keywords: academic identity, (de)motivating teaching styles, circumplex model, secondary school.

## SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

**Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai** - mokytojo santykio su mokiniais būdas, paremtas paramos ir kontrolės bei struktūros ir chaoso santykiu, veikiantis mokinių motyvaciją, gerbūvį ir prisitaikymą prie ugdymo aplinkos (Vansteenkiste et al., 2006).

**Akademinis tapatumas** - asmens suvokta savęs pozicija akademiniam lauke, veikianti mokinio sąveika su mokymosi aplinka, elgesio bei pasirinkimų procesus, akademinis pasiekimas ir rezultatus, intelektualinį įsitraukimą, orientaciją į tikslą ar mokymosi tikslus, švietimo ir profesinius siekius, motyvaciją (Howard, 2003).

## PRATARMĖ

Žvelgiant į asmens gyvenimą ir raidą akivaizdu, jog mokykla bei kitos ugdymo įstaigos turi itin daug reikšmės asmenybės raidai. Per pastaruosius dešimtmečius švietimo sistemos konceptas palaipsniui formavosi, keitėsi bei tobulėjo (Garcia-Huidobro et al., 2017). Dabartinėje ugdymo aplinkoje vis labiau atsižvelgiama ne tik į akademinis pasiekimus, bet ir mokinių gerbūvį (Tehrani, Samira, 2021; Clement, 2010), motyvaciją (Strobel, Borsato, 2012), interesus (Swarat et al., 2012).

Viena iš populiariausių motyvacijos teorijų edukaciniame lauke, savideterminacijos teorija (De Naeghel et al., 2012), itin stipriai į tai atsižvelgia. Savideterminacijos teorijos šerdyje išskiriami trys esminiai psichologiniai poreikiai: autonomijos poreikis (pasirinkimo patyrimas), kompetencijos poreikis (efektyvumo patyrimas) ir sąryšingumo poreikis (socialinio ryšio patyrimas) (Aelterman et al., 2019). De Loof ir kolegos (2019) savo tyrime atskleidė, jog pagal savi-determinacijos teoriją, mokinių motyvaciją ir įsitraukimą reikšmingai sąlygoti gali tokie faktoriai kaip mokytojų (ne)motyvuojantis bendravimo stilius.

Kitas itin svarbus ugdymo(si) aplinkos pokytis, tai suvokimas, kad mokykla ugdo ne tik akademinės žinias, bet ir asmenybės raidą: vertybes, tikslus, savivoką. Mokykliniame amžiuje tapatumo raida yra itin aktyvi (Klimstra et al., 2010; Luyckx, Robitschek, 2014). Analizuojant tapatumo modelių tipus, tinkamus šiai amžiaus grupei, išsiskiria trifaktorinis tapatumo modelis (Crocetti et al., 2018). Šiame modelyje tapatumo procesai yra: tapatumo įsipareigojimas (galutinio sprendimo apie įsitikinimą priėmimas bei aktyvus šio įsitikinimo diegimas), giluminė paieška (aktyvus tapatumo alternatyvų svarstymas, prieš priimant sprendimus, apie tai kokio tipo vertybes bei tikslus priimti) ir tapatumo persvarstymas (esamų įsitikinimų persvarstymas ir palyginimas su galimomis alternatyvomis; pastangos pakeisti esamą įsitikinimą, kai jis nebesuteikia pasitenkinimo). Atsižvelgiant į edukacinę aplinką, būtent šioje erdvėje yra ugdomas akademinis tapatumas, šerdinė bendrojo asmens tapatumo dalis, nurodanti kaip individas save suvokia akademinėje aplinkoje (Howard, 2003).

Siejant šiuos du konceptus, akademinio tapatumo procesus ir mokytojų (ne)motyvuojančius bendravimo stilius, galime pastebėti, kaip du skirtingi mokymosi patirties aspektai gali nulemti mokinio bendrą patyrimą ugdymo aplinkoje emocine, socialine ir akademinė prasme. Ne ką svarbiau būtų pastebėti kaip šie konceptai siejasi tarpusavyje. Mokslinėje literatūroje (Lannegrand-Willems, Bosma, 2006) pastebima, jog teigiamos patirtys ugdymo aplinkoje gali pozityviai veikti tapatumo paieškos mechanizmus. O Tan ir Wang (2013) išskiria, jog nuo to, kaip mokinys suvokia savo poziciją ugdymo aplinkoje, priklauso jo kontakto su mokytoju tipas ir santykis. Taigi, galima teigti, jog mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo stiliai ir mokinio tapatumo procesai yra susiję.

Kadangi prieinamoje literatūroje stinga tyrimų apie tiesioginį mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir mokinių tapatumo procesų tarpusavio ryšį, nors šis aspektas yra pastebimas ir pabrėžiamas, šis darbas galėtų suteikti daugiau informacijos apie šių fenomenų tarpusavio ryšį ir sąsajas. Remiantis šia informacija galima formuluoti **tyrimo problemą**: kaip siejasi septintų ir aštuntų klasių mokinių akademinio tapatumo procesai ir jų (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai.



# 1. ĮVADAS

## 1.1. Akademinis tapatumas

### 1.1.1 Akademinio tapatumo sąvoka

Akademinis tapatumas apibrėžiamas kaip asmens suvokta savęs pozicija akademiniam lauke. Ji veikia mokinio sąveika su mokymosi aplinka, elgesio bei pasirinkimų procesus, akademinis pasiekimus, intelektualinį įsitraukimą, orientaciją į tikslą ar mokymosi tikslus, švietimo ir profesinius siekius, motyvaciją. Akademinis tapatumas yra dalis didesnio, visą asmenybę apimančio, tapatumo dalis (Howard, 2003), suformuoto remiantis įvairiais psichologiniais, asmeniniais, tarpasmeniniais, socialiniais ir kultūriniais individo bruožais (APA, 2023).

Longitudiniai tyrimai rodo jog mokinių akademinis tapatumas siejasi su jų akademiniais pasiekimais (Pop et al., 2016), asmenybės raida (Hatano et al., 2020), o pozityvus akademinis tapatumas mažina savižalos tikimybę (Szlyk, 2020). Branje et al. (2014) teigia jog stiprus įsipareigojimas vienos gyvenimo srities atžvilgiu remia įsipareigojimų kūrimą panašiose srityse (pvz.: akademinis ir profesinis tapatumas), o laiku nesukurta tapatumo schema gali trukdyti brandos ir savireguliacijos mechanizmų raidai. Kaip pastebėjo autoriai Luyckx ir Robitschek (2014), tyrime su daugiau nei 500 14-35 metų amžiaus tiriamaisiais, dvidešimties-trisdešimties metų amžiaus grupės atstovai, esantys tapatumo paieškos procese, daro tai mažiau plauodami bei neišsikėlę sau aiškių tikslų, lyginant su jaunesne grupe. Kaip svarsto autoriai, vyresni asmenys galimai netinkamai tyrinėjo savo tapatumą paauglystės laikotarpiu, todėl šis procesas yra užsitęsęs ir tapo neefektyvus. Atsižvelgiant į šią informaciją nenuostabu, kad daugelis autorių teigia, jog būtent mokymo(si) aplinka turėtų ne tik skatinti mokinių tapatumo paiešką, bei ugdyti tam reikalingus įgūdžius, bet ir prisitaikyti prie šio proceso (Harrell-Levy, Kerpelman 2010; Rich, Schachter, 2012), kuriant saugią ir įtraukiančią aplinką (Flum, Kaplan, 2006). Erentaitė, et al. (2018) longitudinalinis tyrimas Lietuvos 9-12 klasių mokinių tarpe atskleidė jog, mokyklos aplinka yra išskirtinė tuo, jog besivystančios kognityvinės ir emocinės galios, gali būti dar labiau skatinamos per ugdymo procesus, kaip mokymosi programa pagrįstais pratimais ar skirtingų socialinių santykių kūrimas. Atliktas tyrimas rodo jog mokiniai aktyviai įsitraukę į mokymosi aplinką yra labiau linkę naudoti į informaciją orientuotus tapatumo procesus - aktyviai ieškoti, analizuoti, diskutuoti ir kritikuoti aktualią informaciją, tad analizuojant akademinio tapatumo procesus yra itin svarbu atsižvelgti į tai, kaip juos sąlygoja mokyklos aplinka.

## 1.1.2 Tapatumo procesai

Eriksono psichosocialinė teorija tapatumo raidą apibrėžia dvejomis dimensijomis: tapatumo paieška (angl. *exploration*) ir įsipareigojimas (angl. *commitment*) (Waterman, 1999). Remiantis šiomis įžvalgomis, Marcia sudarė tapatumo statuso paradigmą, kurioje išskiriami keturi specifiniai tapatumo statusai, atspindintys individo tapatumo paieškos ir įsitraukimo lygio santykį: pasiektas tapatumas (angl. *identity achievements*), kai asmuo priima įsipareigojimą atlikęs giluminę analizę; išankstinio sprendimo būseną (angl. *foreclosure*), kai įsipareigojimas priimamas nepilnai apsvarsčius visų galimybių; tapatumo moratoriumas (angl. *identity moratorium*), kai asmuo dar vis tyrinėja ir įsipareigojimai nėra priimti; difuzinis tapatumas (angl. *identity diffusions*), kai nei paieška nei įsipareigojimas nevyksta (Žukauskienė, Malinauskienė, Kaniušonytė, 2016). Visgi, atsižvelgiant į tai, jog šis modelis atspindi jau susiformavusius tapatumo stilius, o ne aktyvų tapatumo formavimosi ir raidos procesą, Crocetti, Rubini ir Meeus (2008) sudarė į tapatumo raidos procesą orientuotą trifaktoriinį modelį, atspindintį dinaminį įsipareigojimo ir persvarstymo santykį, priimant ir analizuojant esamas galimybes ir koreguojant jau turimus įsitikinimus laikui einant.

Šiame modelyje atsižvelgiama į tris tapatumo procesus: tapatumo persvarstymas, giluminė paieška, tapatumo įsipareigojimas (Crocetti, 2018; Meeus, 2018). Tapatumo persvarstymas (angl. *identity reconsideration*) šiame modelyje apibrėžiamas kaip esamų įsitikinimų persvarstymas ir palyginimas su galimomis alternatyvomis, pastangos pakeisti esamą įsitikinimą, kai jis nebesuteikia pasitenkinimo. Giluminė paieška (angl. *in-depth exploration*) tai aktyvus identiteto alternatyvų svarstymas, prieš priimant sprendimus, apie tai kokio tipo vertybes bei tikslus vertinga priimti. Tapatumo įsipareigojimas (angl. *identity commitment*) - galutinio sprendimo apie įsitikinimą priėmimas bei aktyvus šio įsitikinimo derinimas prie kitų, jau turimų ir į bendrą asmens tapatumo visumą įtrauktų įsitikinimų. Šis modelis yra išskirtinis tuo jog yra tinkamas įvairioms imtims amžiaus, lyties ir tautybės atžvilgiu (Crocetti et al., 2008), bei gali būti taikomas analizuojant skirtingas žmogaus tapatumo sferas: profesinę (Karaš et al., 2015, Hatano et al., 2020), seksualinę (Kranz, Pierrard, 2018), tarpasmeninę (Crocetti et al., 2013) bei, kaip bus analizuojama šiame darbe, akademinę tapatumo raidą.

Trifaktoriinis tapatumo modelis turi du savitus ciklus (Crocetti et al., 2008). Pirmasis ciklas apibrėžiamas kaip tapatumo palaikymo ciklas. Nagrinėjant turimus tapatumo įsipareigojimus, asmuo stengiasi juos palaikyti ir sujungti į bendrą visumą. Tačiau jei suformuotas įsipareigojimas nėra tinkamas, pereinama prie antrojo ciklo - tapatumo formavimo ciklo, kai turimas įsipareigojimas yra pakeičiamas į naują, labiau atitinkantį. Teorija teigia jog tapatumo vystymasis gali būti apibūdinamas kaip procesas, kuris prasideda tapatumo formavimu ir pereina į tapatumo palaikymą (Meeus et al., 2012). Lyginant mokyklos ir universiteto amžiaus grupes, mokykliniame

amžiuje abu ciklai tarpusavyje labiau susikerta, o pereinant į vyresnį amžių - tampa atskirai mechanizmais (Crocetti et al., 2015).

### 1.1.3. Tapatumo procesų sąveika

Visi trys tapatumo procesai, tapatumo įsipareigojimas, giluminė paieška ir tapatumo persvarstymas, yra glaudžiai vienas su kitu susiję. Štai autoriai Meeus et al. (2012) atrado, jog tapatumo įsipareigojimas ir giluminė paieška yra stebimi kaip tendencingai pasireiškiantys bruožai. Jų atliktas tyrimas parodė, kad aukšto įsipareigojimo lygio paaugliai yra linkę aktyviai svarstyti ir analizuoti savo pasirinkimus, o paaugliai pasižymintys žemu paieškos proceso lygiu taip pat yra silpniau įsipareigojantys. Autorės Negru-Subtirica tyrimai rodo jog giluminė paieška, nors ir yra emociškai sunkus raidos periodas, ilgainiui gali padėti sukurti stabilų ir lankstų pagrindą akademinį įsipareigojimą formavimui (Negru-Subtirica et al., 2017; Negru-Subtirica, Pop, 2018)

Žvelgiant į individualius procesų bruožus, autoriai pastebi, jog jų reikšmė mokinio funkcionavimui yra itin svarbi. Longitudinis Hatano et al. (2020) tyrimas parodė, jog mokiniai pasižymintys panašiais tapatumo procesais, ir akademinėje, ir tarpasmeninėje sferose, yra linkę pasilikti tame pačiame ar panašiam tapatumo paieškos procese laikui einant, kas lemia jų geresnį prisitaikymą prie aplinkos ir aukštesnę psichologinę gerovę. Šie autoriai teigia, jog mokiniai esantys tapatumo įsipareigojimo ar giluminės paieškos procese yra labiau linkę į aukštesnį pasitenkinimo gyvenimu rodiklį, kam pritaria ir Karaš et al. (2015) tyrimas, kuriame ši tendencija pastebima per 3-jų šalių (Italijos, Romunijos ir Lenkijos) ir dviejų tapatumo sferų (akademinio ir profesinio) imtį. Stiprūs akademiniai įsipareigojimai siejasi su aukštu gerbuvio lygiu (Crocetti et al., 2010), o akademinio tapatumo persvarstymas - su visapusiškai žemesniu gerbūviu (Karaš et al. 2015).

Taip pat svarbu atsižvelgti kaip šių trijų procesų tarpusavio sąveika veikia įvairius asmens gyvenimo aspektus. Crocetti ir kolegų (2013) tyrime, mokiniai pasižymintys aukštais tapatumo įsipareigojimo ir giluminės paieškos rodikliais, nurodė pozityvesnius asmenybinius bruožus, geresnius santykiu su tėvais bei žemesnius psichologinių problemų rodiklius, lyginant su mokiniais, nurodančiais žemus visų trijų procesų rodiklius, pasižyminčiais ambivalentiškais santykiais su tėvais, ar mokiniais su žemu įsipareigojimo ir aukštu persvarstymo rodikliais, pasižyminčiais didesniu kiekiu psichologinių sunkumų. Pastebint visus šiuos tapatumo raidos aspektus, šiame darbe būtų svarbu apžvelgti, kaip šie procesai ir jų tarpusavio sąveika gali sąlygoti mokinių požiūrį ir patirtį esant ugdymo aplinkoje.

## 1.2. (Ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai

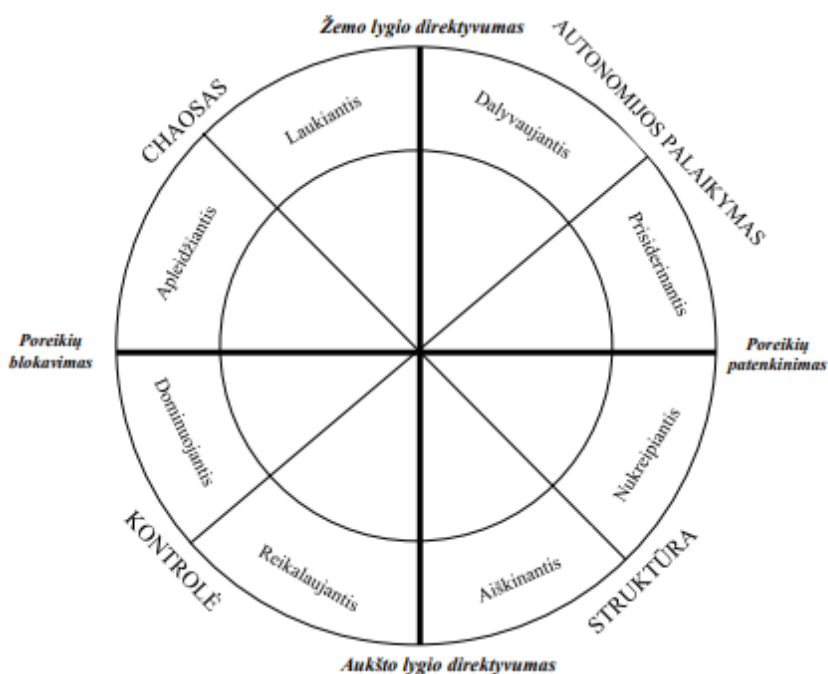
### 1.2.1. Savideterminacijos teorijos pagrindas

Savideterminacijos teorija priskiriama organizacinėms teorijoms, kurios laikosi požiūrio, kad žmogus iš prigimties turi tendenciją augti ir tobulėti, sujungdamas savo patirties aspektus į prasmingą, vis sudėtingėjančią visumą (Ryan, Deci, 2017). Esminiai psichologiniai poreikiai, kurių patenkinimas laikomas būtina optimalios raidos ir funkcionavimo sąlyga (Deci, Ryan, 2000), savideterminacijos teorijoje yra: autonomijos poreikis, kompetencijos poreikis ir sąryšingumo poreikis. Raižienė et al. nurodo, jog „autonomijos poreikis apibrėžiamas kaip poreikis jausti laisvą valią veikti, o ne išorinę elgesio kontrolę ar spaudimą; kompetencijos poreikis – kaip poreikis jaustis sugebančiam, efektyviam ar net meistriškai atliekančiam tam tikrus veiksmus, o ne atvirkščiai; Sąryšingumo poreikis – kaip poreikis jausti artimą ryšį su kitais, o ne susvetimėjimą ar atstūmimą” (Deci ir Vansteenkiste, 2004; Sheldon, Filak, 2008, citat. Pgl. Raižienė et al., 2017, p. 98). Šių trijų poreikių patenkinimas skatina asmens vidinę motyvaciją, pozityvios brandos procesą, aukštesnius fizinio ir psichologinio gerbūvio rodiklius (Ryan, Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020). Visgi, kai šie poreikiai yra aktyviai slopinami, atsiranda priešingas - poreikių blokavimo mechanizmas (Vansteenkiste et al., 2020). Kai asmuo yra verčiamas atlikti nenorimas užduotis, nurodomas jo „negebėjimas” įveikti užduotį ar jis jaučiasi atskirtu ir atstumtu, atsiranda poreikių frustracija, kuri lemia žemesnę psichologinę gerbūvį bei motyvaciją, didesnę asmens atskirtį (Chen et al., 2015). Pagal savideterminacijos teoriją mokinio savijauta ugdymo aplinkoje yra veikama per esminių psichologinių poreikių patenkinimą arba frustraciją. Mokytojo vaidmuo, šiame kontekste, yra sudaryti sąlygas šių poreikių patenkinimui (Vallerand, Fortie, Guay, 1997, Citat. pgl. Raižienė et al., 2017). Savo elgesiu ir sudarytu klasės klimatu, mokytojai gali tiesiogiai sąlygoti mokinio patyrimą ugdymo aplinkoje ir šio patyrimo paskatas tapatumo vystymuisi.

### 1.2.2. (Ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai

Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai apibrėžiami kaip mokytojo santykio su mokiniais būdas, paremtas paramos ir kontrolės bei struktūros ir chaoso santykiu, veikiantis mokinių motyvaciją, gerbūvį ir prisitaikymą prie ugdymo aplinkos (Vansteenkiste et al., 2006). Kai mokytojas aiškiai suvokia savo, kaip mokinio tapatumo formavimo pagalbininko, vaidmenį, atsiranda erdvė šiems procesams vykti sklandžiai (Harrell-Levy, Kerpelman, 2010).

Remiantis savideterminacijos teorija, pirmiausia buvo išskirti keturi (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai: palaikantis autonomiją, struktūruojantis, kontroliuojantis ir chaotiškas (Ryan, Deci, 2017; Vansteenkiste, Ryan, 2013). Šie stiliai pasižymi specifinėmis pozityviomis ar negatyviomis mokytojo elgesio praktikomis (Raižienė et al., 2022) ir patenkina arba blokuoja bazinius mokinių poreikius. Visgi, analizuojant, jog pozityvios ar negatyvios mokytojo praktikos nėra vienodai naudingos ar žalingos visiems mokiniams ar visu mokymosi periodu, autoriai Aelterman, Vansteenkiste, Haerens, Soenens, Fontaine, Reeve (2019) sukūrė platesnį, plačiau integruotą būdą analizuoti mokytojų (ne)motyvuojančius bendravimo stilius. Kiekvieną bendravimo stiliaus buvo išskirtas į dar 2 (ne)motyvuojančius bendravimo būdus, sudarant Žiedinį modelį (1 pav.), atspindintį, kaip mokytojų bendravimo stiliai ir būdai siejasi tarpusavyje, remiantis psichologinių poreikių patenkinimo ar blokavimo ir direktyvumo lygmens dimensijomis.



1 pav. Žiedinis 8 (ne)motyvuojančio bendravimo stilių modelis (Aelterman et al., 2019)

Šiame modelyje kiekvienas iš keturių bendravimo stilių gali būti diferencijuojamas į bendravimo būdus, kurie tarpusavyje turi panašumų, bei skirtumų, nuo kurių priklauso jų padėtis modelyje. Kaip pateikiama autorių, autonomiją palaikantis stilius gali būti siejamas ir su struktūra ir su chaosu, priklausomai nuo taikomų principų. Lygiai taip pat, struktūruojantis stilius gali remtis arčiau autonomijos paramos (nukreipiant mokinių progresą), bet ir gali linkti link kontroliuojančio stiliaus (nurodant aiškius lūkesčius). Teorijos autorių 8 (ne)motyvuojančio bendravimo stilių ir būdų apibrėžimai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. Mokytojų bendravimo stilių ir bendravimo būdų apibūdinimai (Aelterman et al., 2019).

Bendravimo stilius	Apibūdinimas	Bendravimo būdas	Apibūdinimas
Autonomiją palaikantis	Poreikių patenkinimas ir žemas direktyvumas, Mokytojo instrukcijų pateikimo ir bendravimo tonas pagrįstas supratingumu. Mokytojas siekia atrasti ir ugdyti mokinių interesus, pomėgius bei emocijas, su tikslu jog mokiniai savanoriškai įsitrauks į mokymo(si) turinį.	Dalyvaujantis	Dalyvaujantis mokytojas siekia pažinti mokinių asmeninius interesus, remdamasis pokalbiais, gautomis išvalgomis bei pasiūlymais. Esant galimybei, mokytojas stengiasi pateikti pasirinkimo galimybes, kaip mokiniai nori sąveikauti su mokymo(si) medžiaga, bei koku tempu jiems patogu dirbti.
		Prisiderinantis	Prisiderinantis mokytojas ugdo mokinių asmeninius interesus ieškodamas kaip mokymo(si) medžiaga gali būti įdomesnė ir aktualesnė, priima mokinių neigiamas emocijas ir stengiasi suprasti mokinio požiūrį. Mokytojas leidžia mokiniams dirbti savo tempu, dėstomą medžiagą iliustruoja mokiniams prasmingais būdais.
Struktūruojantis	Poreikių patenkinimas ir aukštas direktyvumas. Mokytojo instrukcijų pateikimo ir bendravimo tonas pagrįstas gairių pateikimu. Remdamasis mokinių galimybėmis ir gebėjimais mokytojas teikia pagalbą, kad mokiniai save suvoktų kaip gebančius įvaldyti mokymo(si) medžiagą.	Nukreipiantis	Nukreipiantis mokytojas ugdo mokinių progresą suteikdamas tinkamą pagalbą tada, kai ji yra reikalinga. Mokytojas pereina per žingsnius, kurie yra reikalingi užduočiai atlikti, kad mokinys galėtų dirbti savarankiškai ir, esant poreikiui, užduoti klausimus. Kartu su mokiniu mokytojas konstruktyvia apžvelgia padarytas klaidas, kad mokinys galėtų suprasti ką ir kaip būtų galima patobulinti.
		Aiškinantis	Aiškinantis mokytojas aiškiai ir detalai nurodo iškeltus lūkesčius, nurodo, ko mokiniai gali tikėtis iš pamokos, bei vertina mokinių pažangą, kaip jie atspindi iškeltus lūkesčius.
Kontroliuojantis	Poreikių blokavimas ir aukštas direktyvumas. Mokytojo instrukcijų pateikimo ir bendravimo tonas pagrįstas spaudimu. Mokytojas reikalauja, kad mokiniai mąstyti, jaustųsi bei elgtųsi specifiniu būdu, vienašališkai sprendžia, kas svarbu ir reikalinga, neatsižvelgiant į mokinius.	Reikalaujantis	Reikalaujantis mokytojas iš mokinių reikalauja drausmės, naudodamas bausmes ir apdovanojimus. Mokytojas naudoja galingą ir įsakmią kalbą, kad būtų aišku, ką mokiniai turi daryti, nurodo mokiniams jų pareigas, netoleruoja jokių išvalgų ar prieštaravimų.
		Dominuojantis	Dominuojantis mokytojas naudoja galios poziciją prieš mokinius, kad šie elgtųsi pagal jo nurodymus. Mokytojas žemina mokinius naudodamas kaltės ir gėdos emocijas. Dominuojantis mokytojas stengiasi pakeisti mokinių mintis, jausmus, ir elgesį į tai, kas jam priimtinausia. Šis stilius būdingas „asmeninis puolimas“ prieš mokinius.

Chaotiškas	Poreikių blokavimas ir žemas direktyvumas. Mokytojo instrukcijų pateikimo ir bendravimo tonas pagrįstas atlaidumu. Mokytojas apleidžia mokinius, kas sukelia sumaištį ką mokiniai turi daryti, kaip jiems elgtis, kokie mokytojo lūkesčiai bei kaip ugdyti savo įgūdžius.	Apleidžiantis	Apleidžiantis mokytojas yra pasidavęs mokinių atžvilgiu: leidžia mokiniams veikti savo eiga, nereaguoja į pagalbos prašymus ar netinkamą elgesį, nes tiki, jog eigoje mokiniai turės prisiimti atsakomybę už savo elgesį.
		Laukiantis	Laukiantis mokytojas sukuria tokią mokymosi aplinką, kur visa iniciatyva krenta ant mokinio pečių. Mokytojas lūkuriuoja kol pamatys, koks bus galutinis rezultatas, minimaliai planuoja ir leidžia situacijai išsivystyti pačiai.

Aelterman et al., (2019) išskyrė 2 autonomiją palaikančio bendravimo stiliaus būdus: dalyvaujantis ir prisiderinantis. Dalyvaujantis mokytojas, panašiai kaip ir laukiantis mokytojas, savo dėstomą medžiagą rengia pagal informaciją gautą iš mokinių, o prisiderinantis mokytojas ugdymo medžiagą koreguoja pagal mokinių nuomonę, todėl galima pastebėti aiškesnį mokytojo, kaip struktūra teikiančio lyderio, rolę. Dėl šios priežasties prisiderinantis stilius glaudžiasi arčiau struktūruojančio stiliaus. Kaip pastebėjo Aelterman et al., (2019) būtent prisiderinantis ir nukreipiantis stiliai pozityviausiai siejosi su aukštesniais pasitenkinimo lygiais. Struktūruojančio bendravimo stiliaus, nukreipiantis mokytojų bendravimo būdas glaudžiau siejasi su autonomijos palaikymu, nes pagalba mokiniams yra teikiama tik tuo atveju, jei ji yra reikalinga. O aiškinantį stilių taikantis mokytojas dar prieš užduoties atlikimą pateikia nurodymus, kaip teisingai daryti, bei sudaro struktūrą, kaip sekti mokinių pažangą. Būtent šios mokinių progreso sekimo struktūros dalis, kaip teigia autoriai, gali mokytoją paskatinti tapti per daug griežtu ir ribojančiu mokinių elgesį, kas siejasi su kontroliuojančiu elgesio stiliumi. Kontroliuojantis mokytojo bendravimo stilius yra skirstomas į reikalaujantį ir dominuojantį bendravimo būdus. Reikalaujantis mokytojo elgesio stilius randamas prie aiškinančio būdo pašonės, nes kontakto su mokiniais stilius yra grįstas aiškių nurodymų ir pasekmių pateikimu, tačiau dingsta bendradarbiaujančio tipo mokinio - mokytojo kontaktas. Dominuojantis bendravimo būdas randamas šalia apleidžiančio būdo, nes mokinio pozicija šiame procese nebėra aktuali. Čia mokytojas rodo savo galios poziciją ir baudžia mokinius, kurie šiai tvarkai nepritaria. Žvelgiant į apleidžiančio bendravimo būdą, svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog šis stilius nurodomas šalia kontroliuojančio, nes elgesyje išlieka mokytojo dominuojantis tonas, bei į mokytoją orientuotai baigtis (šiuo atveju - jog mokiniui teks už save prisiimti atsakomybę). Kaip mini autoriai, jei dominuojančio elgesio mokytojas nesulaukia norėtų rezultatų, jis gali pereiti į apleidžiantį bendravimo būdą. Laukiančio bendravimo būdo ribose, galima pastebėti mažiau direktyvumo, kas skatintų mokinius elgtis autonomiškai, tad galima įžvelgti palankesnių tapatumo formavimosi bruožų. Visgi, kaip pastebi patys autoriai, šiame stiliuje mokiniams gali

trūkti aiškumo ir ribų, kokie yra galutinai mokymosi tikslai, kas gali sukelti pasimetimo ir neužtikrintumo jausmus.

Apibūdinti bendravimo būdai ir stiliai gali būti skirstomi į motyvuojančius (palaikantis ir struktūruojantis; dalyvaujantis, prisiderinantis, nukreipiantis, aiškinantis) bei nemotyvuojančius (kontroliuojantis ir chaotiškas; reikalaujantis, dominuojantis, apleidžiantis, laukiantis) remiantis poreikių patenkinimo ir direktyvumo procesų lygiais. Svarbu pabrėžti, jog autoriai (ne)motyvuojančių bendravimo stilių neišskiria kaip vienas kitam priešingų konceptų. Štai Jiang et al., (2019) nurodo, jog mokytojai dažnai naudoja abu, autonomiją palaikančius ir kontroliuojančius, stilius kartu, kartais net viename instrukcijų pateikimo sakinyje. Visgi mokiniai savo mokytojus suvokia kaip „gerus“ ir „blogus“, t.y. motyvuojantys ir nemotyvuojantys mokytojo bendravimo būdai, jų akimis, yra labiau vienas kitam priešingi, nei kartu einantys reiškiniai (Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija, 2018).

### 1.2.3. Mokinius motyvuojantys ir nemotyvuojantys procesai

Analizuojant mokytojų naudojamus bendravimo stilius ir būdus atrasta, jog mokinių motyvacijai yra reikalingi keli itin svarbūs mokymo(si) aplinkos aspektai: mokinio autonomijos parama ir tinkama mokymo(si) medžiagos dėstymo struktūra.

Autonomijos poreikis yra bazinis psichologinis poreikis, motyvuojantis asmenis siekti interesų, smalsumo, tikslų, jaučiant laisvę ir pasirinkimo galimybę. Būti autonomišku reiškia būti save reguliuojančiu, gebėti priimti sprendimus (Deci, Ryan, 2000). Kaip pastebi daugelis autorių, autonomijos parama yra naudinga mokinių motyvacijai bei savireguliacijai (Jang, Reeve, Deci, 2010), o autonomiją palaikančioje aplinkoje mokiniai turi galimybę mokytis savo tempu (Reeve, 2009; Reeve, Assor, 2011). 2008 metais atlikta meta analizė (Patall et al., 2008) išskyrė jog pasirinkimo galimybė skatina mokinių vidinę motyvaciją, lemia geresnę užduočių atlikimą bei aukštesnę suvoktą kompetenciją. Autoriai pastebėti, jog mokytojo gebėjimas pastebėti neigiamus afektus, priimti ar net skatinti mokinių kritiką ar nepasitenkinimą apie mokymosi medžiagą ar veiklą, nors tai ir prieštarauja mokytojo lūkesčiams, kuria klasės klimatą, kur mokinių jausmams suteikia potencialą būti pokyčių šaltiniu, skatinančiu keisti pamokos ar veiklos struktūrą (Assor, Kaplan, Roth, 2002; Reeve, 2009). Mokiniai, kurių neigiami afektai buvo išklaustyti nurodė aukštesnę autonomijos jausmo ir įsitraukimo lygį (Assor, Kaplan, Roth, 2002; Reeve, Jang, 2006). Mokiniai, kurių mokytojai teikia autonomiją ir struktūrą palaikančią ryšį yra labiau linkę veikti vidinės motyvacijos pagrindu bei turi aukštesnę mokymosi savireguliacijos lygį (Vansteenkiste et al., 2012), labiau įsitraukia į ugdymo procesą bei pasižymi aukštesniu kūrybiškumu (Ryan, Deci, 2000). Klaidų tolerancija taip pat gali būti kaip vienas iš autonomiją remiančių veiksnių. Tyrėjai



nurodo, jog pozityvus mokytojo požiūris į mokymosi proceso klaidas sukuria palankų klaidų klimatą (angl. *positive error climate*), kai klaidos yra suvokiamos kaip mokymosi galimybės, skatinančios kalbėti apie neaiškumus ir mokytis vengti kritikos kito padarytoms klaidoms (Jiang et al., 2019). Autonomija palaikantis stilius skatina mokinių akademinis pasiekimus, nes remiamas vidinis fokusas - valios ugdymas, pasirinkimo jausmas (Reeve, Nix, Hamm, 2003)

Autonomiją palaikančio stiliaus priešingybė yra kontroliuojantis mokytojo elgesys. Būti kontroliuojamam reiškia veikti pagal kito pateiktus nurodymus arba spaudimą (Deci, Ryan, 2000). Kontroliuojantys mokytojų elgesio būdai, kaip kaltinimai, gėdos bei nusivylimo emocijų išraiška, dėmesio ribojimas, skatina mokinius ugdymo veikloje dalyvauti dėl vidinio spaudimo su tikslu išvengti tokio mokytojų elgesio (Raižienė et al., 2018). Didelis kontrolės lygis mažina mokinių įsitraukimą (De Loof et al., 2019), kelia pykčio bei nerimo emocijas (Assor et al., 2005). Mokymas, kurio rėmuose mokiniai jaučiasi kontroliuojami, lemia amotyvaciją, neigiamas emocijas būsenas (pyktį, nerimą), menką įsitraukimą, žemą psichologinę būseną (Assor, Kaplan, Roth, 2002). Išorinė motyvacija ugdymo aplinkoje pasireiškia kai mokiniai mokosi dėl išorinio autoriteto, šiuo atveju - tėvų ar mokytojų, spaudimo (Ryan, Deci, 2000). Šis išorės spaudimas gali tapti introjektuota motyvacija - motyvacijos tipu, kai elgesį skatina kaltės ar baimės jausmas, pvz.: baimė gauti prastą pažymį, nuvilti tėvus, o ne asmeniniai asmens tikslai ar vertybės (Deci, Ryan, 2008). Kanadoje ir Indijoje atliktas tyrimas atskleidė, jog didžioji dalis tyrimo dalyvių nurodė, kad akademiniai pasiekimai jiems rūpėjo dėl išorinės motyvacijos priežasčių, bei kad klasėje jie siekia mokytojo, o ne savo išsikeltų tikslų (Areepattamannil- Freeman, Klinger, 2017).

Kitas, ugdymo aplinkoje itin svarbus efektyvaus darbo aspektas, yra tinkama struktūra. Struktūra apibrėžia aiškias ir detalias ribas, kaip pasiekti nustatytus tikslus bei kaip atlikti pateiktas užduotis. Proceso eigoje visada galima pagalba, o užbaigus - konstruktyvaus grįžtamojo ryšio pateikimas. Šis procesas užtikrina, kad mokinytis turi visą jam reikalingą informaciją mokymosi medžiagai suprasti, įvaldyti ir efektyviai ja naudotis (Hospel, Galand, 2016). Tyrimai rodo, kad tinkami instrukcijų teikimo ir emocinės paramos bei klasės darbo organizavimo mechanizmai lemia pozityvesnius mokytojo - mokinio santykius (Zee, Koomen, 2016). De Loof ir kolegų (2019) tyrimas patvirtino, jog STEM temų mokytojų naudojama struktūra itin stipriai veikia mokinio motyvaciją ir įsitraukimą, o tinkama klasės valdymo metodika ir struktūros palaikymas, veikiantis mokinių įsitraukimą, skatina aukštesnius akademiniai rezultatai (Reeve, 2009). Pagal Assor ir kolegas (2002), užduočių aiškumas ir atitikimas mokinio interesų sričiai, padeda mokiniams suvokti kaip klasėse atliekama darbas siejasi su asmeniniais tikslais, interesais, nuostatomis. Pastebėta, jog tyrimų dalyviai, gavę paaiškinimus, kodėl atlieka specifinę užduotį, yra labiau įsitraukę (Assor, Kaplan, Roth, 2002). Martin et al., (2022) tyrimas rodo, jog aiškiai suvoktas gautų instrukcijų aktualumas lėmė tiriamųjų gebėjimą sau išsikelti aiškius, augimą skatinančius tikslus. Tam

priešinga, chaotiška ugdymo aplinka pasižymi aiškių lūkesčių trūkumu, ribota pagalbos prieiga, kritišku grįžtamoju ryšiu, netolygiu dėmesiu, dažnu nuolaidžiavimu. Visas mokymo(si) procesas palikta mokinio atsakomybei (Reeve, 2006; Vansteenkiste et al., 2012).

### 1.3. Mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo stilių ir mokinių tapatumo procesų sąsajos

Eriksono požiūriu (1968), tapatumas įprasmina individo ir jo socialinės aplinkos santykį, kaupiant patirtis skatina keisti ir restruktūrizuoti savo požiūrį. Mokyklos aplinka yra itin svarbi tapatumo formavimosi paauglystės laikotarpio kontekste (Erikson, 1968). Mokykla yra vieta kur asmuo ugdo savo tapatumą, savęs suvokimą, vertybes, tikslus, socialinius ryšius (Flum, Kaplan, 2006; Harrell-Levy, Kerpelman, 2010). Remiantis savideterminacijos teorijos iškeltais baziniai psichologiniais poreikiais, mokslinėje literatūroje atskleistas itin glaudus poreikių patenkinimo ir akademinio tapatumo raidos procesų ryšys. Patenkintas autonomijos poreikis įgalina mokinius jaustis atsakingus už savo mokymąsi (Vansteenkiste, Ryan, 2013), o aplinkoje, kur mokiniai jaučiasi saugūs ir gerbiami, atsiveria erdvė, kurioje galima dalytis asmeniniais apmąstymais. Tokioje aplinkoje, kur vyksta atviras idėjų vystymas ir aptarimas, vyksta gilesnis mokymosi procesas, kur labiau analizuojama mokymosi medžiaga ir kartu, kaip ši medžiaga siejasi su individualiu mokiniu (Harrell-Levy, Kerpelman, 2010). Kaip mini autoriai Harrell-Levy ir Kerpelman (2010), sunkiai atrandamas ryšys tarp mokymosi medžiagos ir mokinio patirties ne visada yra blogas ženklas. Šis procesas taip pat gali skatinti tapatumo formavimąsi, kai atsiranda galimybė apsvarstyti naujas idėjas, kurios iškrenta iš turimų patirčių rato. Mokinių aktyvus dalyvavimas užduočių atlikime, interesų išreiškime, suvokimo proceso patyrimo, skatina jų mokymąsi, ypač kai patyrimas ugdymo įstaigoje siejasi su tapatumu (Sinai, Kaplan, Flum, 2012). Naudojant akademinį turinį mokiniai gali panirti į tapatumo paiešką, analizuoti savo turimas nuostatas (Flum, Kaplan, 2006; Harrell-Levy, Kerpelman, 2010). Sinai, Kaplan ir Flum (2012) tyrimas parodė jog mokymo metodai gali būti sudaryti taip, kad skatintu tapatumo paieškos procesus. Autoriai teigia, jog skirtingi mokymosi metodai buvo efektyvus skirtingiems mokiniams (vieniems - namų darbai; kitiems klasės diskusijos). Mokymo metodai grįsti mokinių patirtimi skatina identiteto paiešką, tuo pat metu didinant įsitraukimą į mokymosi procesą (Sinai et al. 2012), o skatinimas mokinius analizuoti tapatumo procesus padeda labiau juos įtraukti į mokymosi veiklas, net esant sunkumams (Faircloth, 2012). Sąryšingumo procesas mokinio raidai taip pat yra itin svarbus. Švedijoje atliktas tyrimas (Widlund et al., 2018) atskleidė, jog žemus akademinis pasiekimus turintys paaugliai, nurodantys glaudų ryšį su savo mokytojais, nejaučia emocinės atskirties nuo mokyklos ir suvokia mokyklą, kaip jį globojančią ir palaikančią aplinką. Suvoktas palaikymo lygis (autonomijos skatinimas, pozityvus grįžtamasis ryšys) yra itin svarbus elementas mokinio suvoktos kompetencijų lygiui

(Eccles, Wigfield, 2020). Watts ir kolegų (2015) longitudinalinis tyrimas atskleidė, jog mokinių pasitikėjimas savo gebėjimais lygis buvo itin stiprus prediktorius matematiniam pasiekimams nulemti, net kontroliuojant praeitus matematinius pasiekimus. Štai Crosnoe et al., (2010) tyrimas apie pradinių klasių matematikos pasiekimus parodė, jog norint sumažinti pasiekimų atskirtį, pozityvus santykis su mokytoju, paremtas mokinio įgalinimo strategijomis, turėjo daugiausiai reikšmės mokinių progresui. Vu ir kolegų (2022) atskleidė, kad pozityvūs įsitikinimai apie save gali skatinti save reguliuojantį (angl. *self-regulatory*) ir patvirtinantį (angl. *self-affirmative*) akademinį elgesį, kaip pastangas, atkaklumą, tikslų pasirinkimą ir šiais procesais palaiko akademinį tikslų siekimą.

Žinoma, randama, kad mokinio akademinis tapatumas veikia jo patyrimą ugdymo aplinkoje. Faircloth (2012) dviejų dalių tyrime atskleidė, jog ryšys tarp mokinių tapatumo vystymosi ir mokymosi patirčių yra abipusis: besivystant tapatumui šis veikia įsitraukimą į mokymąsi, o įsitraukimas skatina spartesnę ir produktyvesnę tapatumo raidą. 2021 metų tyrimas (Rumanová et al., 2021), apie geometrinių uždavinių sprendimo metodikas, atskleidė jog kai mokiniai suprato ir išmoko medžiagą, pasikeitė jų elgesys. Mokiniai dažniau dirbdavo tarpusavyje, atliko daugiau praktinių užsiėmimų, aiškiau komunikavo su mokytoju, bei pagerėjo visos klasės darbo klimatas. Analizuojant literatūrą atrandamas akademinio tapatumo ir mokytojų bendravimo būdo artimas ryšys. Autonomiją palaikantys mokytojai užmezga artimesnius ir glaudesnius tarpasmeninius ryšius su savo mokiniais, o artimi mokytojo - mokinio santykiai lemia aukštesnius akademinius pasiekimus (Pérez-Salas et al., 2021). Aukštesni akademiniai pasiekimai siejasi su stipresniu akademinio įsipareigojimu, o žemesni - sunkumais suformuoti ir įtvirtinti naujus įsitikinimus (Pop et al., 2016), bei polinkiu klasės aplinką suvokti kaip mažiau motyvuojančią, struktūruotą ar nuspėjamą (Erenaitės et al., 2022). Taigi, apžvelgus akademinio tapatumo ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių svarbą ir reikšmę mokinio ugdymo(si) procesui, būtų svarbu apžvelgti kaip jie siejasi, kaip šis santykis pasireiškia, bei ar gali būti nuspėjamas.

#### 1.4. Tyrimo tikslas, klausimai, uždaviniai

Tyrimo tikslas – nustatyti septintų ir aštuntų klasių mokinių akademinio tapatumo procesų ir juos (ne)motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių sąsajas.

Tyrimo klausimai:

1. Ar mokinių akademinio tapatumo procesai skiriasi tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių; vaikinių ir merginų; skirtingo socioekonominio statuso mokinių?
2. Ar mokinių suvokti (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai ir būdai skiriasi tarp

septintos ir aštuntos klasės mokinių; vaikinių ir merginų; skirtingo socioekonominio statuso mokinių?

3. Kaip mokinių akademinio tapatumo procesais ir suvokti (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai ir būdai siejasi su jų akademiniais pasiekimais?
4. Kaip mokinių akademinio tapatumo procesais siejasi su jų suvoktais (ne)motyvuojančiais mokytojų bendravimo stiliais ir būdais?
5. Kaip skirtingi mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo stiliai prognozuoja akademinio tapatumo procesus?
6. Ar mokinių grupės, besiskiriančios akademinio tapatumo procesų raiška, skirtingai suvokia mokytojų (ne)motyvuojantį elgesį?

Tyrimo uždaviniai:

1. Ištirti, ar mokinių akademinio tapatumo procesai skiriasi tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių; vaikinių ir merginų; skirtingo socioekonominio statuso mokinių
2. Ištirti, ar mokinių suvokti (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai ir būdai skiriasi tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių; vaikinių ir merginų; skirtingo socioekonominio statuso mokinių.
3. Ištirti, kaip mokinių akademinio tapatumo procesais ir suvokti (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai ir būdai siejasi su jų akademiniais pasiekimais.
4. Ištirti, kaip mokinių akademinio tapatumo procesais siejasi su jų suvoktais (ne)motyvuojančiais mokytojų bendravimo stiliais ir būdais
5. Ištirti, ar mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo stiliai prognozuoja akademinio tapatumo procesus.
6. Ištirti, kokios yra skirtingos mokinių akademinio tapatumo procesų raiškos grupės.
7. Ištirti, kaip atrastos grupės suvokia mokytojų (ne)motyvuojantį elgesį.

## 2. TYRIMO METODIKA

### 2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimo imtis - 374 mokiniai. 49,5% imties (N=185) 7 klasės mokiniai, 50,5% (N=189) 8 klasės mokiniai. Tirtų paauglių amžius pasiskirstė nuo 12 iki 14 metų, amžiaus vidurkis - 13,4 metų. 50% (N=187) imties dalyvių merginos, 40,4% (N=151) vaikinai, 9,6% (N=35) rinkosi atsakymą „nenoriu atsakyti“, 1 mokinys neatsakė į lyties klausimą. 95,5% (N=357) imties lietuvių tautybės, 1,9% (N=7) rusų, 2 mokiniai nurodė lenkų tautybę, 4 mokiniai - kitos tautybės, 4 išvis neatsakė į tautybės klausimą.

Šio tyrimo imtis yra dalis projekto „Veiksmingo mokymo(si) paieška: mokinius (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio žiedinio profilio vertinimas ir pasekmės“ (Nr. S-GEV-21-2) tyrimo DoIT3 bendros imties. Iš viso tyrime dalyvavo 715 septintų ir aštuntų klasių mokiniai iš 10-ties Lietuvos mokyklų. Tyrimo imtis sudaryta netikimybinės patogiosios atrankos, remiantis tiriamųjų prieinamumo galimybėmis.

### 2.2. Tyrimo instrumentai

Tyrimo dalyviai pildė įvairius klausimynus apie mokymosi aspektus matematikos pamokos kontekste. Šiame darbe bus analizuojami šiais instrumentais surinkti duomenys:

- 1) **Tapatumo įsipareigojimo skalė** (angl. *Utrecht-Management Identity Commitments Scale*, U-MICS).

Klausimyną sudarė autoriai Crocetti, Rubini ir Meeus (2008). Lietuviška versija išversta ir adaptuotas Vosylio ir Erentaitės (2018). Klausimynas, skirtas analizuoti mokinių akademinio tapatumo procesų raišką, sudarytas iš 13 klausimų, skirstomų į 3 skales: Tapatumo įsipareigojimas (5 teiginiai) (pvz.: „Mano mokslai suteikia mano gyvenimui saugumo“), Giluminė paieška (5 teiginiai) (pvz.: „Siekiu sužinoti kuo daugiau apie savo mokslus“), Tapatumo persvarstymas (3 teiginiai) (pvz.: „Dažnai svarstau, kad būtų geriau jei galėčiau pasirinkti kitokius mokslus“). Teiginius prašoma įvertinti 5 balų sistemoje: 1 - visiškai nesutinku, 2 - nesutinku, 3 - nei sutinku, nei nesutinku, 4 - sutinku, 5 - visiškai sutinku. Instrumento autoriaus apskaičiuotas vidinis suderinamumas Cronbacho  $\alpha$  svyravo nuo 0,84 iki 0,93 (Crocetti et al., 2008), Lietuviškoje versijoje - nuo 0,76 iki 0,93 (Vosylis, Erentaite, Crocetti, 2018). Šio tyrimo Cronbacho  $\alpha$  suderinamumas: Tapatumo įsipareigojimo - 0,87, Giluminės paieškos - 0,76, Tapatumo persvarstymo - 0,79. Remiantis literatūroje nurodomu tinkamu Cronbach  $\alpha$  patikimumu didesniu už 0,7 (Giles, 2002), darbe naudotos skalės atitinka šį rodiklį. Faktorių analizė su Varimax sukiniu atskleidžia, jog duomenys yra tinkami faktorinei analizei (KMO = 0,82, Bartlett sferiškumo

kriterijaus reikšmė  $\chi^2 = 2029,99$ ,  $p < 0,001$ ), teiginiai sudaro tris faktorius ir paaiškina 63,7 proc. duomenų sklaidos. Teiginių svoriai kiekviename faktoriuje svyruoja nuo 0,72 iki 0,86 (žr. 1 priedą).

## 2) **Situacijų mokykloje klausimynas - mokinių versija** (angl. *Situations-in-School Questionnaire - Education (student version)*, SISQ).

Klausimyną sudarė autoriai Aelterman, Vansteenkiste, Haerens, Soenens, Fontaine, Reeve (2019). Lietuviška versija išversta ir adaptuota Gabrielavičiūtės, Raižienės ir Gackijos (2022). Klausimynas leidžia įvertinti mokinių suvoktus mokytojo naudojamus (ne)motyvuojančius bendravimo stilius (autonomiją palaikantį struktūruojantį, kontroliuojantį, chaotišką) ir (ne)motyvuojančius bendravimo būdus (dalyvaujantį, prisiderinantį, nukreipiantį, aiškinantį, reikalaujantį, dominuojantį, apleidžiantį, laukiantį). Klausimyną sudaro 15 situacijų, bei 4 galimos mokytojo reakcijos į kiekvieną iš jų, atitinkančios vieną iš (ne)motyvuojančius bendravimo stilių. Aprašytos situacijos atspindi pamokos eigą (pvz.: pamokos pradžia ar pabaiga), bendravimo aplinkybės (pvz.: probleminės situacijos), bendravimo turinį (pvz.: taikomos taisyklės, darbo eiga ir pan.) 7 balų skalėje (1 - visiškai neatitinka, 4 - nei atitinka, nei neatitinka, 7 - labai gerai atitinka) prašoma įvertinti, kiek kiekviena iš alternatyvų apibūdina matematikos mokytojo elgesį kiekvienoje situacijoje. Pavyzdžiui, situacija: „Pažymių taisymas. Vienam ar keliems mokiniams reikia išsitaistyti pažymius, nes jie kelis kartus gavo nepatenkinamus įvertinimus. Tavo matematikos mokytojas.“ Prie šios situacijos pateikti keturi mokytojo reagavimo būdai: 1) „Sako: „Pasistenkite labiau. Surimtėkite ir išmokite. Kitaip bus blogai.“ 2) „Dar kartą nuosekliai aiškina temas, kol jie išmoksta.“ 3) „Sako: „Gerai. Nuo ko pradėsime – gal turite pasiūlymų?“ 4) „Nesikiša. Laukia, kol mokiniai patys paprašys pagalbos.“ Galimi situacijų atsakymai skirstomi į 4 skales ir 8 subskales: autonomiją palaikantis - dalyvaujantis ir prisiderinantis; struktūruojantis - nukreipiantis ir aiškinantis; kontroliuojantis - reikalaujantis ir dominuojantis; chaotiškas - apleidžiantis ir laukiantis. Instrumento autorių apskaičiuotas bendravimo stilių ir būdų vidinis suderinamumas Cronbacho  $\alpha$  svyravo nuo 0,53 iki 0,85 (Aelterman et al., 2019). Lietuviško versijoje - nuo 0,64 iki 0,91 (Gabrielavičiūtė et al., 2022). Šio tyrimo Cronbacho  $\alpha$  svyravo nuo 0,61 iki 0,91 (žr. 2 lentelę).

## 3) Sociodemografiniai duomenys.

Mokinių buvo prašoma nurodyti informaciją apie savo klasę, amžių, lytį, tautybę, nemokamo maitinimo gavimą.

## 4) Akademiniai pasiekimai.

Šiame tyrime akademiniai pasiekimai vertinami kaip mokinių subjektyviai nurodyti dažniausiai matematikos pamokos metu gaunami pažymiai.

2 lentelė. Mokytojų bendravimo stilių ir būdų skalių Cronbacho  $\alpha$ .

		Šio tyrimo Cronbacho $\alpha$	Teiginių skaičius
Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai	Autonomiją palaikantis	0,91	15
	Struktūruojantis	0,91	15
	Kontroliuojantis	0,76	15
	Chaotiškas	0,81	15
Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo būdai	Dalyvaujantis	0,76	5
	Prisiderinantis	0,88	10
	Nukreipiantis	0,87	8
	Aiškinantis	0,8	7
	Reikalaujantis	0,61	8
	Dominuojantis	0,64	7
	Apleidžiantis	0,81	10
	Laukiantis	0,70	5

### 2.3. Tyrimo eiga

Tyrimo strategija - kiekybinis tyrimas. Tyrimo duomenų rinkimas buvo vykdomas 2021 - 2022 metais. Gavus dešimties mokyklų sutikimus, kreiptasi į 7 - 8 klasių mokinius. Pirmojo susitikimo metu, prieš pateikiant raštišką tėvų sutikimo formą, mokiniai buvo supažindinti su tyrimu, jo tikslu ir pakviesti dalyvauti. Išdalintas raštiškas formas pildė mokinių tėvai, pažymėdami sutinku/nesutinku vaiko dalyvavimui tyrime. Antrojo susitikimo metu, tyrimo atlikimo laiką suderinus su mokyklos administracija, į apklausos pildymą pakviesti mokiniai, kurių formos buvo gražintos su tėvų raštišku sutikimu. Prieš pradėdant klausimyno pildymą buvo primenama, kad dalyvavimas yra anonimiškas bei savanoriškas. Tyrimo dalyviai apklausą pildė klasėje, pamokų metu, esant tyrėjui ar apmokytam tyrėjo asistentui. Tyrėjas paaiškino atlikimo instrukcijas, atsakė į iškilusius klausimus, tyrimo pabaigoje surinko anketas. Tyrimui atlikti skirtas laikas - apie 45 min. (su instrukcijos pateikimu), anksčiau baigę mokiniai galėjo užsiimti savarankiška veikla. Vidutinė anketos pildymo trukmė - 30 min.

DoIT3 tyrimo ribose dalyvavau kaip apmokytas tyrėjo asistentas, vedant pirmojo (tyrimo pristatymo) ir antrojo (klausimyno pildymo) susitikimus, tyrime dalyvauti pakviečiau vieną iš mokyklų. Užpildytų klausimynų duomenis kodavau ir perkėliau į SPSS programą.

## 2.4. Duomenų tvarkymas

Statistinę duomenų analizę atlikta su SPSS 24 programa. Šia programa skaičiuotas skalių vidinis suderinamumas (Cronbach  $\alpha$ ), U-MICS konstrukto validumui tikrinti atlikta principinių komponentų faktorių analizė. Duomenų normalumo vertinimas atliktas remiantis 3 rodikliais: skalių asimetriškumo koeficientas (angl. *skewness*) (žr. 3 lentelę), nuo 0,7 iki - 0,7 ribose (Pakalniškienė et al., 2014), histogramos ir normaliojo Q-Q plots grafiniu išdėstymu (žr. 2 priedą). Šie rodikliai atskleidė, jog dauguma skalių, išskyrus dalyvaujantis mokytojų bendravimo būdą, atitiko normalųjį duomenų pasiskirstymą. Norint išlaikyti vienodą visų skalių analizės procesą, dalyvujančio bendravimo būdo skalė buvo transformuota. Apskaičiuota tyrimo skalių aprašomoji statistika (minimalios, maksimalios reikšmės, vidurkiai, standartiniai nuokrypiai). Dviejų skirtingų grupių vidurkiams palyginti naudojamas nepriklausomų imčių t testas. Ryšiams tarp kintamųjų nustatyti taikytas Pearson koreliacijos koeficientas, prognostiniams veiksniams tarp duomenų nustatyti taikyta hierarchinė regresija.

Norint atsakyti į šeštąjį tyrimo klausimą, ar mokinių grupės, besiskiriančios akademinio tapatumo procesų raiška, skirtingai suvokia mokytojų (ne)motyvuojantį elgesį, atlikti keli punktai. Pirmiausia, mokinių grupėms sudaryti, atlikti du žingsniai. Atlikta tvirtinančioji hierarchinė klasterinė analizė Ward's metodu (siekiant kuo didesnės diferenciacijos tarp klasterių bruožų ir maždaug tolygaus klasterių dydžio), norint nustatyti, koks grupių skaičių šiame tyrime buvo tinkamas imčiai suskirstyti. Norint sužinoti duomenims tinkamą grupių kiekį, naudota „alkūnės taisyklė“: buvo lyginami atstumai tarp jungiamųjų klasterių reikšmių - koeficientų. Klasterių skaičius išskiriamas remiantis koeficientų „šuoliu“ t.y., iš imties skaičiaus atimamas analizės stadijos numeris, esantis prieš didžiausią koeficientų pokytį. Šiame tyrime didžiausias pokytis rastas tarp 371 ir 372 stadijų (žr. 3 priedą), tad duomenys suskirstyti į tris grupes. Antrasis žingsnis, patvirtinančioji klasterinė analizė, atlikta norint atskleisti kokiais akademinio tapatumo raiškos bruožais pasižymi kiekviena mokinių grupė. Šiam procesui atlikti naudotas k-vidurkių metodas, kuris tiriamuosius suskirsto į artimiausią grupę pagal reikšmę.

Tuomet, norint atskleisti kaip šių grupių mokiniai suvokia savo mokytojų (ne)motyvuojantį elgesį, atlikta daugiamatė kovariacinė analizė (MANCOVA) mokytojų (ne)motyvuojančius bendravimo stilius ir būdus vertinant kaip priklausomus kintamuosius, akademinio tapatumo raiškos grupes kaip nepriklausomą kintamąjį ir akademinis pasiekimus bei lytį (tyrime rastus statistiškai reikšmingus rodiklius) kaip kontroliuojamus kintamuosius. Atskleisti tarp grupių esamus statistiškai reikšmingus skirtumus taip pat atlikta Bonfeneri porinio palyginimo kriterijų analizė.



### 3. REZULTATAI

#### 3.1. Tyrimo kintamųjų prašomoji statistika

3 lentelėje pateikiami tapatumo procesų ir mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo stilių ir bendravimo būdų skalių minimalios, maksimalios reikšmės, vidurkiai, standartiniai nuokrypiai bei asimetriškumo koeficientai.

3 lentelė. Mokinių akademinio tapatumo procesų, suvoktų mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir bendravimo būdų įverčių aprašomoji statistika ir asimetriškumo koeficientai.

Kintamieji	N	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)	Asimetriškumo koeficientas
Akademinio tapatumo procesai						
Tapatumo persvarstymas	373	1	5	2,9	0,99	0,06
Giluminė paieška	374	1	5	3,21	0,77	- 0,29
Tapatumo įsipareigojimas	374	1	5	3,39	0,86	- 0,57
Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai						
Autonomiją palaikantis	371	1	7	3,18	1,28	0,47
Struktūruojantis	371	1,20	7	4,53	1,29	- 0,30
Kontroliuojantis	371	1,87	6,87	4,30	0,94	- 0,10
Chaotiškas	371	1,07	6,20	3,45	1,03	0,21
Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo būdai						
Dalyvaujantis*	372	1	7	2,57	1,36	0,87
Prisiderinantis	371	1	7	3,49	1,36	0,28
Nukreipiantis	371	1	7	4,37	1,24	- 0,33
Aiškinantis	371	1	7	4,46	1,28	- 0,18
Reikalaujantis	372	1,63	6,88	4,46	0,96	- 0,14
Dominuojantis	372	1,43	7	4,12	1,15	- 0,04
Apleidžiantis	372	1	7	3,50	1,22	0,03
Laukiantis	372	1	7	3,33	1,23	0,16

\* Netransformuotos skalės aprašymas.

### 3.2. Mokinių akademinio tapatumo procesų skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas

Nagrinėjant pirmąjį tyrimo klausimą, ar mokinių akademinio tapatumo procesai skiriasi tarp septintų ir aštuntų klasių mokinių (žr. 4 lentelę), skirtingo socioekonominio statuso mokinių (žr. 5 lentelę), merginų ir vaikinių (žr. 6 lentelę) vidurkių skirtumams atskleisti naudotas nepriklausomų imčių *t* testas. Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp grupių nebuvo rasta.

4 lentelė. Mokinių akademinio tapatumo vidurkių skirtumai pagal klasę.

	7 klasė (n = 184)	8 klasė (n = 187)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M (SD)	M (SD)			
Tapatumo persvarstymas	2,86 (0,93)	2,93 (1,04)	-0,68	371	0,50
Giluminė paieška	3,27 (0,74)	3,15 (0,80)	1,41	372	0,16
Tapatumo įsipareigojimas	3,37 (0,82)	3,41 (0,90)	-0,43	372	0,67

5 lentelė. Mokinių akademinio tapatumo vidurkių skirtumai pagal socioekonominį statusą.

	Negauna nemokamo maitinimo (n = 306)	Gauna nemokamą maitinimą (n = 42)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M (SD)	M (SD)			
Tapatumo persvarstymas	2,89 (1,01)	2,87 (0,97)	0,10	345	0,92
Giluminė paieška	3,23 (0,77)	3,06 (0,93)	1,32	346	0,19
Tapatumo įsipareigojimas	3,39 (0,87)	3,49 (0,79)	-0,72	346	0,47

6 lentelė. Mokinių akademinio tapatumo vidurkių skirtumai pagal lytį.

	Vyr. (n = 151)	Mot. (n = 187)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	M (SD)	M (SD)			
Tapatumo persvarstymas	2,89 (1,01)	2,85 (0,95)	0,36	335	0,72
Giluminė paieška	3,18 (0,78)	3,30 (0,78)	-1,43	336	0,15
Tapatumo įsipareigojimas	3,43 (0,82)	3,38 (0,89)	0,53	336	0,59

### 3.3. Mokinių suvoktų mokytojų (ne)motyvuojančios bendravimo stilių ir būdų skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas

Nagrinėjant antrąjį tyrimo klausimą, ar mokinių suvokti mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai ir būdai skiriasi tarp septintų ir aštuntų klasių mokinių (žr. 7 lentelę), skirtingo socioekonominio statuso mokinių (žr. 8 lentelę) bei merginų ir vaikinų (žr. 9 lentelę) vidurkių skirtumams atskleisti naudotas nepriklausomų imčių *t* testas. Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp klasių ir socioekonominių statusų nebuvo rasta.

7 lentelė. Mokinių suvoktų mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir būdų vidurkių skirtumai pagal klasę.

	7 klasė (n = 184)	8 klasė (n = 187)			
	M (SD)	M (SD)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai</b>					
Autonomiją palaikantis	3,14 (1,26)	3,22 (1,30)	-0,56	369	0,57
Struktūruojantis	4,56 (1,24)	4,51 (1,33)	0,42	369	0,67
Kontroliuojantis	4,31 (1,02)	4,30 (0,86)	0,08	369	0,93
Chaotiškas	3,37 (1,02)	3,52 (1,02)	-1,44	369	0,15
<b>Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo būdai</b>					
Dalyvaujantis	0,33 (0,24)	0,37 (0,22)	-1,06	370	0,11
Prisiderinantis	3,48 (1,36)	3,49 (1,35)	-0,10	369	0,92
Nukreipiantis	4,39 (1,20)	4,36 (1,28)	0,21	369	0,83
Aiškinantis	4,48 (1,22)	4,42 (1,33)	0,41	369	0,68
Reikalaujantis	4,45 (1,04)	4,48 (0,88)	-0,34	370	0,73
Dominuojantis	4,42 (1,24)	4,10 (1,07)	0,33	370	0,74
Apleidžiantis	3,43 (1,24)	3,58 (1,20)	-1,19	370	0,23
Laukiantis	3,24 (1,23)	3,42 (1,23)	-1,46	370	0,15

8 lentelė. Mokinių suvoktų mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir būdų vidurkių skirtumai pagal socioekonominį statusą.

	Negauna nemokamo maitinimo (n = 306)	Gauna nemokamą maitinimą (n = 42)			
	M (SD)	M (SD)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai					
Autonomiją palaikantis	3,13 (1,27)	3,51 (1,37)	1,78	344	0,08
Struktūruojantis	4,51 (1,26)	4,71 (1,53)	0,92	344	0,36
Kontroliuojantis	4,29 (0,93)	4,35 (1,02)	0,36	344	0,72
Chaotiškas	3,44 (1,01)	3,38 (1,13)	-0,32	344	0,75
Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo būdai					
Dalyvaujantis	0,34 (0,23)	0,41 (0,22)	1,72	344	0,08
Prisiderinantis	3,43 (1,34)	3,82 (1,46)	1,71	344	0,09
Nukreipiantis	4,36 (1,23)	4,82 (1,45)	0,56	344	0,57
Aiškinantis	4,42 (1,24)	4,74 (1,52)	1,56	344	0,12
Reikalaujantis	4,46 (0,96)	4,45 (0,98)	0,22	344	0,83
Dominuojantis	4,10 (1,10)	4,17 (1,27)	0,36	344	0,72
Apleidžiantis	3,49 (1,21)	3,53 (1,37)	0,18	344	0,86
Laukiantis	3,33 (1,21)	3,09 (1,05)	-1,19	345	0,24

9 lentelė. Mokinių suvoktų mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir būdų vidurkių skirtumai pagal lytį.

	Vyr. (n = 151)	Mot (n = 187)			
	M (SD)	M (SD)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<b>Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai</b>					
Autonomiją palaikantis	3,37 (1,32)	3,04 (1,28)	2,33	334	<b>0,02</b>
Struktūruojantis	4,65 (1,28)	4,46 (1,28)	1,37	334	0,17
Kontroliuojantis	4,31 (0,95)	4,25 (0,97)	0,54	334	0,59
Chaotiškas	3,46 (1,09)	3,43 (0,97)	0,31	334	0,76
<b>Mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo būdai</b>					
Dalyvaujantis	0,32 (0,23)	0,39 (0,24)	2,81	335	<b>0,01</b>
Prisiderinantis	3,65 (1,39)	3,37 (1,32)	1,87	334	0,06
Nukreipiantis	4,52 (1,25)	4,28 (1,24)	1,77	334	0,08
Aiškinantis	4,52 (1,28)	4,41 (1,27)	0,77	334	0,44
Reikalaujantis	4,49 (0,96)	4,41 (0,99)	0,76	335	0,45
Dominuojantis	4,10 (1,19)	4,07 (1,16)	0,17	335	0,87
Apleidžiantis	3,50 (1,30)	3,50 (1,16)	0,03	335	0,98
Laukiantis	3,37 (1,22)	3,29 (1,22)	0,62	335	0,54

9 lentelėje pateikti rezultatai rodo, jog analizuojant mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilius ir būdus rasti keli statistiškai reikšmingi skirtumai tarp grupių. Autonomiją palaikantis bendravimo stilius ir dalyvaujantis bendravimo būdas statistiškai reikšmingai skiriasi tarp vaikinų ir merginų. Vaikinai, lyginant su merginomis, yra labiau linkę savo mokytojus suvokti kaip naudojančius autonomiją palaikančią bendravimo stilių ir dalyvaujantį bendravimo būdą. Kadangi tarp kitų skalių įverčių nebuvo rasta statistiškai reikšmingų skirtumų, tai rodo, jog kitus mokytojų (ne)motyvuojančius bendravimo stilius ir būdus vaikinai ir merginos suvokia panašiai.

#### 3.4. Akademinio tapatumo procesų ir mokytojų (ne)motyvuojančios bendravimo stilių ir būdų ryšys su akademiniais pasiekimais

Norint atsakyti į trečiąjį tyrimo klausimą, kaip mokinių akademinio tapatumo procesai ir suvokti mokytojų (ne)motyvuojančios bendravimo stiliai ir būdai siejasi su jų akademiniais

pasiekimais (šiam tyrimui - dažniausiai matematikos pamokoje gaunamais pažymiais) apskaičiuotas Pearson koreliacijos koeficientas. Atrasti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp akademinio tapatumo procesų ir akademinų pasiekimų (žr. 10 lentelę) bei mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių, bendravimo būdų ir akademinų pasiekimų (žr. 11 lentelę).

10 lentelė. Koreliacijos tarp mokinių akademinio tapatumo procesų ir akademinų pasiekimų.

Kintamieji	Akademiniai pasiekimai
Tapatumo persvarstymas	<b>-0,16**</b>
Giluminė paieška	0,10
Tapatumo įsipareigojimas	<b>0,27**</b>

Iš 10 lentelės rezultatų matome, jog tapatumo įsipareigojimas reikšmingai teigiamai koreliuoja su akademiniais pasiekimais, o tapatumo persvarstymas reikšmingai neigiamai koreliuoja su akademiniais pasiekimais.

11 lentelė. Koreliacijos tarp mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių, bendravimo būdų ir akademinų pasiekimų.

	Kintamieji	Akademiniai pasiekimai
Mokytojų bendravimo būdai	Autonomiją palaikantis	0,06
	Struktūruojantis	<b>0,20**</b>
	Kontroliuojantis	-0,01
	Chaotiškas	<b>-0,16**</b>
Mokytojų bendravimo stiliai	Dalyvaujantis	0,04
	Prisiderinantis	0,08
	Nukreipiantis	<b>0,20**</b>
	Aiškinantis	<b>0,13*</b>
	Reikalaujantis	0,01
	Dominuojantis	-0,03
	Apleidžiantis	<b>-0,20**</b>
	Laukiantis	0,01

Pastaba: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

Analizuojant mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir būdų ryšį su akademiniais pasiekimais, atrasta statistiškai reikšminga teigiama koreliacija tarp struktūruojančio bendravimo stiliaus ir mokinių akademinų pasiekimų, bei nukreipiančio ir aiškinančio bendravimo būdų ir akademinų pasiekimų. Taip pat atrasta, jog chaotiškas mokytojų bendravimo stilius ir apleidžiantis bendravimo būdas neigiamai koreliuoja su akademiniais pasiekimais.

### 3.5. Akademinio tapatumo procesų ir (ne)motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių ir būdų ryšys

Vertinant ar tyrimo kintamieji, mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo stiliai ir mokinių akademinio tapatumo procesai, yra susiję, apskaičiuotas Pearson koreliacijos koeficientas (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. Koreliacijos tarp mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo stilių ir mokinių akademinio tapatumo procesų skalių.

	Tapatumo persvarstymas	Giluminė paieška	Tapatumo įsipareigojimas
Autonomiją palaikantis	<b>-0,19**</b>	<b>0,29**</b>	<b>0,31**</b>
Struktūruojantis	<b>-0,24**</b>	<b>0,26**</b>	<b>0,32**</b>
Kontroliuojantis	<b>0,15**</b>	0,08	0,08
Chaotiškas	<b>0,32**</b>	-0,08	-0,09

Pastaba: \*\*  $p < 0,01$ .

12 lentelėje pateikti rezultatai rodo, jog autonomiją palaikantis bendravimo stilius teigiamai koreliuoja su tapatumo įsipareigojimo ir giluminės paieškos procesais, bei neigiamai koreliuoja su tapatumo persvarstymu. Panašūs rezultatai pastebimi ir prie struktūruojančio stiliaus, kur atrasta teigiama koreliacija su tapatumo įsipareigojimo ir giluminės paieškos procesais, bei neigiama koreliacija su tapatumo persvarstymo procesu. Kontroliuojantis ir chaotiškas mokytojų bendravimo stiliai teigiamai koreliuoja su tapatumo persvarstymo procesu.

Analizuojant, ar mokinių akademinio tapatumo ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo būdai yra susiję, taip pat apskaičiuotas Pearson koreliacijos koeficientas (žr. 13 lentelę).

13 lentelė. Koreliacijos tarp mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo būdų ir mokinių akademinio tapatumo procesų subskalių.

	Tapatumo persvarstymas	Giluminė paieška	Tapatumo įsipareigojimas
Dalyvaujantis	<b>- 0,17*</b>	<b>0,27**</b>	<b>0,23**</b>
Prisiderinantis	<b>- 0,18**</b>	<b>0,30**</b>	<b>0,35**</b>
Nukreipiantis	<b>- 0,21**</b>	<b>0,21**</b>	<b>0,28**</b>
Aiškinantis	<b>- 0,23**</b>	<b>0,26**</b>	<b>0,31**</b>
Reikalaujantis	<b>0,11*</b>	0,05	<b>0,13*</b>
Dominuojantis	<b>0,33**</b>	<b>- 0,12*</b>	0,004
Apleidžiantis	<b>0,16**</b>	0,06	<b>- 0,12*</b>
Laukiantis	0,10	0,10	0,05

Pastaba: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

13 lentelėje pateikti rezultatai atskleidžia, jog dalyvaujantis, prisiderinantis, nukreipiantis ir aiškinantis bendravimo būdai teigiamai koreliuoja su tapatumo įsipareigojimo ir giluminės paieškos procesais. Šie keturi būdai taip pat neigiamai koreliuoja su tapatumo persvarstymo procesu. Reikalaujantis bendravimo būdas teigiamai koreliuoja su tapatumo persvarstymo ir tapatumo įsipareigojimo procesais. Dominuojantis būdas teigiamai koreliuoja su tapatumo persvarstymo procesu ir neigiamai koreliuoja su giluminės paieškos procesu. Apleidžiantis būdas teigiamai koreliuoja su tapatumo persvarstymo procesu ir neigiamai koreliuoja su tapatumo įsipareigojimo procesu.

### 3.6. Akademinio tapatumo procesų ir (ne)motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių ir būdų sąsajos

#### 3.6.1. Tapatumo persvarstymo ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių bei būdų sąsajos

Analizuojant kokius mokytojų (ne)motyvuojančius stilius turi prognostinę reikšmę mokinių tapatumo persvarstymo procesui, sudarytas hierarchinės regresijos modelis, bendravimo stilius vertinant kaip nepriklausomus kintamuosius, tapatumo persvarstymo procesą kaip priklausomą kintamąjį ir lytį bei akademinį pasiekimą kaip kontroliuojamus kintamuosius. Gautas reikšmingas hierarchinės regresijos modelis,  $F(6,297) = 6,80$ ,  $p < 0,01$  (žr. 14 lentelę). Rezultatai atskleidžia, jog mokinių akademinį tapatumo persvarstymo procesą statistiškai reikšmingai teigiamai prognozuoja kontroliuojantis ir chaotiškas mokytojų bendravimo stiliai. Šis modelis rodo,



jog kontroliuojantis ir chaotiškas mokytojų bendravimo stiliai paaiškina 10,3% tapatumo persvarstymo sklaidos.

14 lentelė. Akademinio tapatumo persvarstymo prognostinė analizė su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo stiliais.

Nepriklausomi kintamieji	Beta koeficientas ( $\beta$ )	p	Modelio koreguotas $R^2$	F	p
Autonomiją palaikantis	-0,02	0,82	0,103	6,80	<b>0,000</b>
Struktūruojantis	-0,15	0,20			
Kontroliuojantis	0,13	<b>0,04</b>			
Chaotiškas	0,17	<b>0,02</b>			

Norint atskleisti, ar ir mokytojų bendravimo būdai turi prognostinę reikšmę akademinio tapatumo procesui, sudarytas tapatus hierarchinės regresijos modelis, bendravimo būdus vertinant kaip nepriklausomus kintamuosius, tapatumo persvarstymo procesą kaip priklausomą kintamąjį ir lytį bei akademinis pasiekimus kaip kontroliuojamus kintamuosius. Gautas reikšmingas modelis,  $F(10,293) = 4,32$ ,  $p < 0,01$ . Rezultatai rodo (žr. 15 lentelę), kad tapatumo persvarstymo procesą statistiškai reikšmingai teigiamai prognozuoja apleidžiantis bendravimo stilius ir paaiškina 9% tapatumo persvarstymo sklaidos.

15 lentelė. Akademinio tapatumo persvarstymo prognostinė analizė su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo būdais.

Nepriklausomi kintamieji	Beta koeficientas ( $\beta$ )	p	Modelio koreguotas $R^2$	F	p
Dalyvaujantis	-0,01	0,94	0,09	4,33	<b>0,000</b>
Prisiderinantis	-0,01	0,91			
Nukreipiantis	-0,02	0,86			
Aiškinantis	-0,09	0,37			
Reikalaujantis	0,06	0,44			
Dominuojantis	0,05	0,54			
Apleidžiantis	0,23	<b>0,00</b>			
Laukiantis	-0,01	0,86			

### 3.6.2 Giluminės paieškos ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių bei būdų sąsajos

Analizuojant kokie mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai turi prognostinę reikšmę mokinių giluminės paieškos procesui, sudarytas ir gautas reikšmingas hierarchinės regresijos modelis,  $F(6,298) = 7,79$ ,  $p < 0,01$  (bendravimo stilius - nepriklausomi kint., giluminės paieškos procesas - priklausomas kint., lytis ir akademiniai pasiekimai - kontroliuojami kint). Rezultatai nurodo (žr. 16 lentelę), jog mokinių akademinį giluminės paieškos procesą statistiškai reikšmingai teigiamai prognozuoja autonomiją palaikantis mokytojų bendravimo stilius. Šis modelis nurodo, jog autonomiją palaikantis mokytojo bendravimo stilius paaiškina 11,8% tapatumo giluminės paieškos sklaidos.

16 lentelė. Giluminės paieškos prognostinė analizė su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo stiliais.

Nepriklausomi kintamieji	Beta koeficientas ( $\beta$ )	p	Modelio koreguotas $R^2$	$F$	$p$
Autonomiją palaikantis	0,41	<b>0,00</b>	0,118	7,79	<b>0,000</b>
Struktūruojantis	-0,13	0,27			
Kontroliuojantis	0,10	0,09			
Chaotiškas	0,00	0,97			

Norint atskleisti, ar mokytojų bendravimo būdai turi prognostinę reikšmę akademinio tapatumo procesui, sudarytas ir gautas reikšmingas hierarchinės regresijos modelis,  $F(10, 294) = 5,34$ ,  $p < 0,01$  (bendravimo būdai - nepriklausomi kint., giluminės paieškos procesas - priklausomas kint., lytis ir akademiniai pasiekimai - kontroliuojami kint). Rezultatai rodo (žr. 17 lentelę), kad giluminės paieškos procesą statistiškai reikšmingai teigiamai prognozuoja dalyvaujantis bendravimo stilius ir paaiškina 12,5% tapatumo giluminės paieškos sklaidos.

17 lentelė. Giluminės paieškos prognostinė analizė su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo būdais.

Nepriklausomi kintamieji	Beta koeficientas ( $\beta$ )	p	Modelio koreguotas $R^2$	F	p
Dalyvaujantis	0,32	<b>0,00</b>	0,125	5,50	<b>0,000</b>
Prisiderinantis	0,17	0,15			
Nukreipiantis	-0,19	0,07			
Aiškinantis	0,08	0,42			
Reikalaujantis	0,03	0,70			
Dominuojantis	0,10	0,20			
Apleidžiantis	-0,06	0,42			
Laukiantis	0,08	0,18			

### 3.6.3 Tapatumo įsipareigojimo ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių bei būdų sąsajos

Analizuojant kokie mokytojų (ne)motyvuojantys stiliai turi prognostinę reikšmę mokinių tapatumo įsipareigojimo procesui sudarytas ir gautas reikšmingas hierarchinės regresijos modelis,  $F(6, 298) = 12,25$ ,  $p < 0,01$  (bendravimo stilius - nepriklausomi kint., tapatumo įsipareigojimo procesas - priklausomas kint., lytis ir akademiniai pasiekimai - kontroliuojami kint.). Rezultatai atskleidžia (žr. 18 lentelę), kad mokinių akademinį tapatumo įsipareigojimo procesą statistiškai reikšmingai teigiamai prognozuoja autonomiją palaikantis mokytojų bendravimo stilius. Šis modelis nurodo, jog autonomiją palaikantis mokytojo bendravimo stilius paaiškina 18,2% tapatumo įsipareigojimo sklaidos.

18 lentelė. Akademinio tapatumo įsipareigojimo prognostinė analizė su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo stiliais.

Nepriklausomi kintamieji	Beta koeficientas ( $\beta$ )	p	Modelio koreguotas $R^2$	F	p
Autonomiją palaikantis	0,12	<b>0,01</b>	0,182	12,25	<b>0,000</b>
Struktūruojantis	0,25	0,31			
Kontroliuojantis	0,01	0,43			
Chaotiškas	0,07	0,26			

Norint atskleisti, ar mokytojų bendravimo stiliai turi prognostinę reikšmę akademinio tapatumo procesui, sudarytas ir gautas reikšmingas hierarchinės regresijos modelis,  $F(10, 294) = 7,83$ ,  $p < 0,01$  (bendravimo būdai - nepriklausomi kint., tapatumo įsipareigojimo procesas - priklausomas kint., lytis ir akademiniai pasiekimai - kontroliuojami kint.). Rezultatai rodo (žr. 19 lentelę), kad tapatumo įsipareigojimo procesą statistiškai reikšmingai teigiamai prognozuoja prisiderinantis ir reikalaujantis bendravimo stiliai ir kartu paaiškina 18,6% tapatumo įsipareigojimo sklaidos.

19 lentelė. Akademinio tapatumo įsipareigojimo prognostinė analizė su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo būdais.

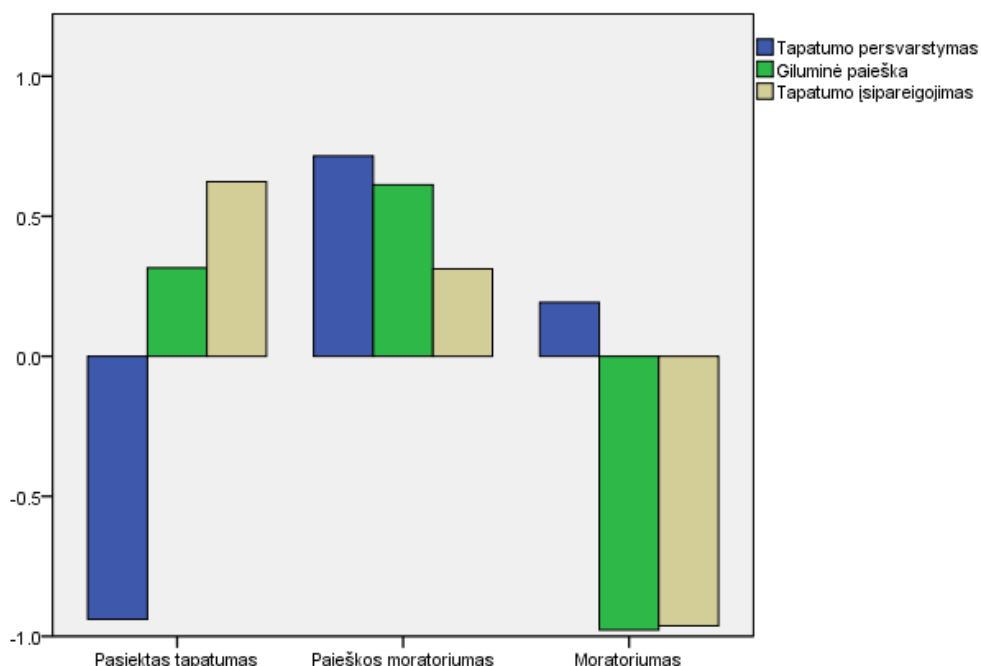
Nepriklausomi kintamieji	Beta koeficientas ( $\beta$ )	p	Modelio koreguotas $R^2$	$F$	$p$
Dalyvaujantis	0,04	0,61	0,184	7,92	<b>0,000</b>
Prisiderinantis	0,24	<b>0,03</b>			
Nukreipiantis	-0,05	0,59			
Aiškinantis	0,11	0,26			
Reikalaujantis	0,16	<b>0,03</b>			
Dominuojantis	-0,09	0,20			
Apleidžiantis	0,01	0,87			
Laukiantis	0,09	0,10			

### 3.6. Mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir būdų veiksniai skirtingose akademinio tapatumo procesų raiškos grupėse

Norint atsakyti į šeštąjį tyrimo klausimą, ar mokinių grupės, besiskiriančios akademinio tapatumo procesų raiška, skirtingai suvokia mokytojų (ne)motyvuojantį elgesį, atlikta dviejų žingsnių analizė. Pirmiausia, mokinių grupėms sudaryti atlikta hierarchinė ir k-vidurkių klasterinė analizė.

Gautos trys skirtingais bruožais pasižyminčios grupės: pasiekto tapatumo, paieškos moratoriumo ir moratoriumo (žr. 2 pav.). *Pasiekto tapatumo* grupė (N = 123, 33%) pasižymi žemu tapatumo persvarstymo proceso įverčiu, aukštu tapatumo įsipareigojimo bei truputį žemesniu giluminės paieškos procesų įverčiu. *Paieškos moratoriumas* grupė (N = 129, 34,5%) pasižymi itin aukštu tapatumo persvarstymo, aukštu giluminės paieškos bei truputį žemesniu tapatumo įsipareigojimo procesų įverčiais. *Moratoriumo* grupė (N = 121, 32,5%) pasižymi vidutiniu

tapatumo persvarstymo bei itin žemais giluminės paieškos ir tapatumo įsipareigojimo procesų įverčiais. Sudarytos grupės atspindi U-MISC autorių atrastus ir išskirtus tapatumo statusus (Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008), tad šiame tyrime esančioms grupėms pavadinimai suteikti remiantis trifactorinio tapatumo modelio tapatumo statusais.



2 pav. Mokinių akademinio tapatumo procesų raiškos grupės

Antrasis žingsnis, norint sužinoti kaip skirtingų grupių mokiniai suvokia savo mokytojų (ne)motyvuojančius bendravimo stilius, atlikta daugiamatė kovariacinė analizė (MANCOVA). Atskleisti tarp grupių esamus statistiškai reikšmingus skirtumus taip pat atlikta Bonfenori porinio palyginimo kriterijaus analizė (pilna lentelė pateikiama 4 priede).

Gauti rezultatai atskleidė, jog išskirtos grupės turėjo statistiškai reikšmingą ryšį su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo stiliais, kontroliuojant mokinių lytį ir akademinis pasiekimus,  $F(8,592) = 7,04$ ,  $p = 0,00$ , Wilk's  $\Lambda = 0,83$ .

Autonomiją palaikantis bendravimo stilius reikšmingai skyrėsi tarp mokinių grupių ( $F(2) = 17,85$ ,  $p = 0,00$ ). Porinio palyginimo analizė atskleidė, jog randami reikšmingi skirtumai tarp pasiekto tapatumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ), bei paieškos moratoriumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ) grupių, tarp pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupių skirtumas nėra reikšmingas ( $p = 0,43$ ). Aukštesni vidurkiai randami pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupėse, lyginant su moratoriumo grupe (žr. 20 lentelę). Struktūruojantis bendravimo stilius taip pat reikšmingai skyrėsi tarp grupių ( $F(2) = 16,77$ ,  $p = 0,00$ ). Porinio palyginimo analizė rodo, kad reikšmingi skirtumai tarp pasiekto tapatumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ), bei paieškos moratoriumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ) grupių, o tarp pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupių skirtumas nėra reikšmingas ( $p =$

0,72). Aukštesni vidurkiai randami pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupėse, lyginant su moratoriumo grupe (žr. 20 lentelę). Kontroliuojantis bendravimo stilius reikšmingai skyrėsi tarp mokinių grupių ( $F(2) = 5,54, p = 0,00$ ). Porinio palyginimo analizė nurodo, jog reikšmingi skirtumai randami tarp pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo ( $p = 0,01$ ), bei paieškos moratoriumo ir moratoriumo ( $p = 0,02$ ) grupių, tačiau tarp pasiekto tapatumo ir moratoriumo grupių skirtumas nėra reikšmingas ( $p = 1$ ). Aukštesni vidurkiai randami paieškos moratoriumo grupėje, lyginant su pasiekto tapatumo ir moratoriumo grupėmis (žr. 20 lentelę). Chaotiškas bendravimo stilius reikšmingai skyrėsi tarp mokinių grupių ( $F(2) = 9,92, p = 0,00$ ). Porinio palyginimo analizė atskleidė, jog reikšmingi skirtumai randami tarp pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo ( $p = 0,00$ ), bei pasiekto tapatumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ) grupių, tarp paieškos moratoriumo ir moratoriumo grupių skirtumas nėra reikšmingas ( $p = 1$ ). Aukštesni vidurkiai randami paieškos moratoriumo ir moratoriumo grupėse, lyginant su pasiekto tapatumo grupe (žr. 20 lentelę).

20 lentelė. Mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių kovariacinė analizė pagal akademinio tapatumo grupes, kontroliuojant akademinius pasiekimus ir lytį.

	Pasiektas tapatumas (n = 109)	Paieškos moratoriumas (n= 121)	Moratoriumas (n=106)
Autonomiją palaikantis	3,57 a	3,33 b	2,55 ab
Struktūruojantis	4,98 a	4,60 b	3,96 ab
Kontroliuojantis	4,14 a	4,52 ab	4,15 b
Chaotiškas	3,07 ab	3,60 a	3,58 b

Pastaba: a ir b raidės esančios prie klasterių vidurkių nurodo statistiškai reikšmingą skirtumą tarp grupių rastą Bonferroni metodu.

Šie rezultatai rodo, jog moratoriumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip mažiau naudojančią autonomiją palaikančius ir struktūruojačius bendravimo stilius, lyginant su pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupėmis. Paieškos moratoriumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau kontroliuojantį, lyginant su pasiekto tapatumo ir moratoriumo grupėmis, o paieškos moratoriumo ir moratoriumo mokinių grupės savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau chaotišką.

Apžvelgus rezultatus, kaip skirtingos mokinių grupės suvokia mokytojų (ne)motyvuojančius bendravimo stilius, buvo norima palyginti, ar šie skirtumai yra pastebimi ir (ne)motyvuojančių bendravimo būdų atžvilgiu. Atlikta dar viena daugiamatė kovariacinė analizė (MANCOVA), tarp grupių esamus skirtumus atskleisti atlikta Bonferroni porinio palyginimo kriterijaus analizė (pilna lentelė pateikiama 5 priede).

Gauti rezultatai atskleidė, jog mokinių grupės turėjo statistiškai reikšmingą ryšį su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo būdais, kontroliuojant mokinių lytį ir akademinis pasiekimus,  $F(8,592) = 3,88$ ,  $p = 0,00$ , Wilk's  $\Lambda = 0,82$ .

Rezultatai nurodo, jog išskirtos grupės turėjo statistiškai reikšmingą ryšį su beveik visais mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo būdais. Dalyvaujančio ( $F(4) = 11,8$ ,  $p = 0,00$ ), prisiderinančio ( $F(4) = 17,97$ ,  $p = 0,00$ ), nukreipiančio ( $F(4) = 11,13$ ,  $p = 0,00$ ) ir aiškinančio ( $F(4) = 15,18$ ,  $p = 0,00$ ) bendravimo būdų porinių palyginimų analizė atskleidė, jog randami reikšmingi skirtumai tarp pasiekto tapatumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ), bei paieškos moratoriumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ) grupių. Tarp pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupių skirtumai nebuvo reikšmingi. Aukštesni vidurkiai randami pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupėse, lyginant su moratoriumo grupe (žr. 21 lentelę). Reikalaujantis bendravimo būdas buvo vertinamas skirtingai ( $F(4) = 4,53$ ,  $p = 0,01$ ) tarp paieškos moratoriumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ), paieškos moratoriumo vidurkiui esant aukštesniam. Dominuojantis bendravimo būdas reikšmingai skyrėsi tarp grupių ( $F(4) = 5,27$ ,  $p = 0,00$ ). Porinių palyginimų analizė atskleidė, jog randami reikšmingi skirtumai tik tarp pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo ( $p = 0,00$ ). Aukštesnis vidurkis randamas paieškos moratoriumo grupėje (žr. 21 lentelę). Apleidžiantis mokytojų bendravimo būdas tarp grupių suvokiamas skirtingai ( $F(4) = 14,03$ ,  $p = 0,00$ ). Randami reikšmingi skirtumai tarp paieškos moratoriumo ir pasiekto tapatumo ( $p = 0,00$ ), bei pasiekto tapatumo ir moratoriumo ( $p = 0,00$ ) grupių. Tarp paieškos moratoriumo ir moratoriumo grupių skirtumai nebuvo reikšmingi. Aukštesni vidurkiai randami paieškos moratoriumo ir moratoriumo grupėse, lyginant su pasiekto tapatumo grupe (žr. 21 lentelę). Laukiantis mokytojų bendravimo būdas nepasiekė statistiškai reikšmingo rodiklio ( $F(4) = 0,62$ ,  $p = 0,54$ ), tad skirtumų tarp mokinių grupių nebuvo rasta.

Šie rezultatai rodo, jog moratoriumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip mažiau dalyvaujantį, prisiderinantį, nukreipiantį ir aiškinantį, lyginant su pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupėmis. Paieškos moratoriumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau reikalaujantį, lyginant su moratoriumo grupe, ir dominuojantį, lyginant su pasiekto tapatumo grupe. Paieškos moratoriumo ir moratoriumo grupės savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau apleidžiantį, lyginant su pasiekto tapatumo grupe. Laukiančio bendravimo būdo atžvilgiu, skirtumo tarp grupių nebuvo rasta.

21 lentelė. Mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo būdų kovariacinė analizė pagal akademinio tapatumo klasterius, kontroliuojant akademinius pasiekimus ir lytį.

	Pasiektas tapatumas (n = 109)	Paieškos moratoriumas (n= 121)	Moratoriumas (n=106)
Dalyvaujantis	0,40 a	0,38 b	0,25 ab
Prisiderinantis	3,93 a	3,61 b	2,83 ab
Nukreipiantis	4,70 a	4,45 b	3,89 ab
Aiškinantis	4,89 a	4,53 b	3,90 ab
Reikalaujantis	4,38	4,66 a	4,27 a
Dominuojantis	3,87 a	4,37 a	4,02
Apleidžiantis	2,98 ab	3,70 a	3,72 b
Laukiantis	3,23	3,41	3,27

Pastaba: a ir b raidės esančios prie grupių vidurkių nurodo statistiškai reikšmingą skirtumą tarp grupių rastą Bonferroni metodu.



#### 4. REZULTATŲ APTARIMAS

Šiuo darbu siekta atskleisti, kaip sieja mokinių akademinio tapatumo procesus ir mokytojų (ne)motyvuojančius bendravimo stiliai ir būdai.

Remiantis pirmuoju ir antruoju darbo uždaviniais, buvo norima palyginti kaip mokinių akademinio tapatumo procesai ir suvokti (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai ir būdai skiriasi tarp skirtingų mokinių grupių: 7 ir 8 klasių, skirtingo socioekonominio statuso mokinių, bei vaikinų ir merginų. Rezultatai atskleidė, jog tarp 7 ir 8 klasės mokinių skirtumų nėra, kam pritaria ir kitų autorių darbai, pabrėždami, kad tapatumo kaitos etapai ir kintantis požiūris į mokymosi aplinką dažniausiai vyksta palaipsniui, per ilgesnį brandos laikotarpį (Brinthaupt, Lipka, 2002; Kroger et al, 2010). Tarp socioekonominio statuso grupių skirtumų taip pat nebuvo rasta. Mokslinėje literatūroje socioekonominio statuso svarba akademiniam tapatumui yra stebima ir analizuojama, tad dalis autoriai nurodo, jog esantys skirtumas yra minimalūs ir grupių skirtumus medijuoja kiti procesai (Van Son, 2013), o kiti teigia, jog socioekonominis statusas yra itin svarbus tapatumo raidai (Easterbrook et al., 2020) ir tiesiogiai veikia profesines ir ateities galimybes (Destin, 2020). Žvelgiant į mokytojų bendravimo stilius, tyrimai atskleidžia jog žemo socioekonominio statuso mokiniai savo mokytojus suvokia kaip mažiau padedančius ir remiančius, lyginant su aukštesne socioekonominio lygio grupe (Knutson et al., 2012). Šio tyrimo rezultatus, jog skirtumo tarp socioekonominio statuso grupių nebuvo rasta, galėtų paaiškinti tai, jog socioekonominis statusas buvo vertinamas vienu klausimu („ar gauni nemokamą maitinimą?“). Daugelis tyrimų mokinio socioekonominį statusą analizuoja remiantis didesniu kiekiu informacijos (pvz.: tėvų išsilavinimas, kultūrinis namų kontekstas ir pan.), tad šiame tyrime suformuotos grupės galėjo neatitikti skirtingų socioekonominių statusų klasifikacijų, kas lėmė rezultatų vienodumą.

Skirtumo tarp vaikinų ir merginų rezultatai parodė, jog tarp lyčių skiriasi tik autonomiją palaikantis bendravimo stilius ir dalyvaujantis bendravimo būdas. Vaikinų grupė pasižymi aukštesniu vidurkiu, lyginant su merginomis. Tai rodo, jog vaikinai yra linkę savo mokytojus suvokti kaip labiau naudojančius autonomiją palaikantį stilių ir dalyvaujantį būdą, lyginant su merginomis. Šiuos rezultatus atspindi ir Modrek ir kolegų (2021) tyrimas, rodantis jog STEM pamokose, ypač matematikoje, merginos išreiškia daugiau noro autonomiško mokymo praktikoms, ko pasekoje jos savo mokytojus suvokia kaip šį procesą mažiau patenkinančius, lyginant su vaikiniais. Mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių analizėje rasti nedideli skirtumai tarp vaikinų ir merginų atspindi ir autorių McFarland, Murray ir Phillipson (2016) gautus rezultatus, rodančius, jog tipiška mokinio - mokytojo santykiai nėra priklausomi nuo mokinio lyties. Akademinio tapatumo procesų skirtumo, lyties atžvilgiu, moksliniai duomenys išsiskiria. Dalis autorių teigia, jog skirtumo tarp merginų ir vaikinų akademinio tapatumo raidos ir procesų nėra

(Niemi, 2005; Inayat, Ali, 2020), o kiti nurodo, jog šis skirtumas yra (Dalaney, Devereux, 2021) ir priklausomai nuo kitų aplinkos faktorių pozityvesnė raida gali būti numatoma ir merginų (Fortin et al., 2015) ir vaikinų (Del Boca et al., 2019) grupėse. Tai, jog šio tyrimo akademinio tapatumo procesų skirtumų lyčių pagrindu skirtumo nebuvo rasta gali nulemti tyrimo imties specifiškumas.

Analizuojant mokinių akademinį pasiekimus, rasta, jog akademiniai pasiekimai neigiamai siejasi su tapatumo persvarstymo, bei teigiama siejasi su tapatumo įsipareigojimo procesais. Šie rezultatai rodo, kad kuo labiau mokinys yra įsisavinęs savo akademinį tapatumą ir yra užtikrintas savo, kaip mokinio, pozicija ugdymo aplinkoje tuo aukštesni jo akademiniai pasiekimai. Kuo mokinys labiau dvejoja savo akademiniais įsitikinimais, tuo žemesni jo akademiniai pasiekimai. Tokius duomenis patvirtina ir kiti Lietuvos (Karanauskienė, Kardelis, 2005) bei užsienio (Yukhymenko-Lescroart, 2022) autoriai. Literatūroje teigiama, jog aukštas įsitraukimo į akademinę aplinką lygis, sietinas su tapatumo įsipareigojimo procesu, atspindi tai, kaip akademinis pasiekimas mokinys sieja su bendru savęs suvokimu (Osborne, Jones, 2011). Žvelgiant į mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir būdų ryšį su akademiniais pasiekimais, atrastos teigiamos sąsajos su struktūruojančiu stiliumi bei nukreipiančiu ir aiškinančiu bendravimo būdais. Neigiamos sąsajos atrastos tarp chaotiško mokytojų bendravimo stilius ir apleidžiančio bendravimo būdo ir mokinių akademinį pasiekimų. Tai rodo, kad kuo labiau mokiniai savo mokytoją suvokia kaip struktūruojantį, nukreipiantį ar aiškinantį, tuo aukštesni jų akademiniai rezultatai, o kuo labiau mokytoją suvokia kaip chaotišką ar apleidžiantį, tuo žemesni jų akademiniai rezultatai. Apie mokytojų ir mokinių bendravimo svarbą akademiniam pasiekimams kalba ir Lietuvos (Kuzmienė, Čikotienė, Kardelis, 2005) bei užsienio autoriai. Amerstorfer ir Münster-Kistner (2021) apžvelgė mokytojų susidomėjimo mokinių poreikiais svarbą ir atskleidė, jog savo mokiniams besirūpinantys mokytojai yra atviresni diskusijoms, ugdo saugią psichologinę mokymosi aplinką, kuria artimus santykius su savo klasėmis, bei padeda mokiniams pasiekti visapusiškai aukštesnius akademinis rezultatus.

Norint atskleisti mokinių akademinio tapatumo procesų ir juos (ne)motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių sąsajas, pirmiausia buvo norima apžvelgti kaip šie procesai sąveikauja tarpusavyje. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog, kaip ir tikėtasi, rastos reikšmingos sąsajos tarp mokinių akademinio tapatumo procesų ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių ir būdų. Nemotyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai (kontroliuojantis ir chaotiškas) ir būdai (reikalaujantis, dominuojantis, apleidžiantis, laukiantis) teigiamai siejasi su akademinio tapatumo persvarstymo procesu, o motyvuojantys bendravimo stiliai (autonomiją palaikantis ir struktūruojantis) ir būdai (dalyvaujantis, prisiderinantis, nukreipiantis, aiškinantis) - su giluminio persvarstymo ir tapatumo įsipareigojimo procesais. Tai rodo, kad kuo labiau mokiniai savo mokytojų bendravimo stilius ir būdus suvokia kaip jų poreikius blokuojančius t.y.

nemotyvuojančius, tuo labiau jie svarsto, kaip save suvokia akademinėje erdvėje, o kuo labiau savo mokytojus suvokia kaip jų poreikius patenkinančius t.y. motyvuojančius, tuo labiau yra linkę įsipareigoti savo turimoms nuostatomis, nes jos tenkina jo, kaip mokinio, poreikius. Tokios sąsajos randamos ir kitų mokslininkų tyrimuose. Lieff ir kolegų (2012) longitudinalinis tyrimas atskleidė, jog artimas ir draugiškas tarpasmeninis ryšys glaudžiai siejasi su pozityviu akademinio tapatumo raidos procesu, o kontroliuojantis mokytojų elgesys ir prasti mokytojo - mokinio tarpasmeniniai santykiai, šį procesą slopina. Brinthaupt ir Lipka (2002) savo knygoje apžvelgia, jog tai kaip mokytojai pateikia dėstomos medžiagos instrukcijas, suteikia mokiniui reikalingą pagalbą ir kuria bendrą klasės emocinį klimatą, reikšmingai lemia vidurinės mokyklos amžiaus mokinių akademinį tapatumą ir polinkį į didesnius tikslus bei aukštesnius pasiekimus.

Atskleidus, kaip mokinių akademinis tapatumas ir mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai siejasi tarpusavyje, buvo norima patikrinti, ar šie procesai gali vienas kitą prognozuoti. Kaip aptarta darbo įvado skyriuje, mokslinė literatūra atskleidžia, kad mokytojo elgesys gali tiesiogiai sąlygoti mokinio patirtį ugdymo aplinkoje ir šios patirties reikšmę tapatumo vystymuisi, tad pasirinkta analizuoti mokytojų bendravimo stilių ir būdų reikšmę akademinio tapatumo procesams. Analizuojant prognostinius tyrimo ryšius, gauta jog mokinių akademinį tapatumo persvarstymo procesą statistiškai reikšmingai teigiamai prognozuoja kontroliuojantis ir chaotiškas mokytojų bendravimo stiliai bei apleidžiantis bendravimo būdas. Giluminės paieškos procesą prognozuoja autonomiją palaikantis mokytojų bendravimo stilius ir dalyvaujantis bendravimo būdas, o tapatumo įsipareigojimą - autonomiją palaikantis bendravimo stilius, prisiderinantis bendravimo būdas. Gautiems rezultatams, kad motyvuojantis mokytoju elgesys skatina pozityvius mokinių tapatumo raidos procesus, o nemotyvuojantis elgesys skatina mokinius svarstyti apie mokymosi prasmę, pritaria daugelis autorių. Štai autorių Reveles ir Brown (2008) tyrimas atskleidė, jog į mokinių individualumą ir poreikius orientuotas pamokos dėstymo stilius padeda formuoti mokinių akademinį tapatumą ir pozityvų ugdymo aplinkos klimatą, o Inayat ir Ali (2020) nurodo, kad autonomiją palaikantis mokytojų bendravimo stilius skatina mokinių smalsumą ir įsitraukimą. Ali ir kolegos (2019) nurodė, jog priešiškas ir į konfliktus linkęs mokytojų elgesys ne tik mažina mokinių akademinis pasiekimus, bei jų įsitraukimą į ugdymo veiklą, tačiau blogina ir mokinio psichologinę sveikatą.

Šiame tyrime taip pat atrastas netikėtas prognostinis ryšys, nurodantis jog tapatumo įsipareigojimą statistiškai reikšmingai prognozuoja mokinių suvoktas reikalaujantis mokytojų bendravimo būdas. Šie rezultatai gali būti interpretuojami kaip išorinės motyvacijos raiška, kai mokinio akademinis tapatumas yra suformuotas su tikslu patenkinti mokytojo duotus nurodymus ar išvengti galimos bausmės už netinkamą elgesį.

Atlikus akademinio tapatumo ir mokytojų (ne)motyvuojančių bendravimo stilių tarpusavio ryšių ir sąsajų analizes, buvo norima pažvelgti, kaip šie procesai veikia mokinį individualiu lygmeniu. Žvelgiant į trifaktoriinį akademinio tapatumo modelį, tapatumo procesai yra vertinami kaip nuolat vykstančios tapatumo raidos dalys, tarpusavyje besikeičiančios ir viena kitą sąlygojančios. Remiantis šia įžvalga, tyrime buvo norima atskleisti, kaip akademinio tapatumo procesų tarpusavio sąveika gali sąlygoti mokinio patyrimą ugdymo aplinkoje. Žvelgiant į tyrime sudarytas mokinių grupes, pagal akademinio tapatumo procesų išreikštumą, ir jų sąsajas su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo stiliais, atrasta prasminga tendencija. Šios imties mokinių atsakymai suformavo tris grupes, atspindinčias Crocetti et al. (2008) aprašytas tapatumo statusus. Pirmoji, pasiekto tapatumo grupė, apimanti mokinius, kurie pasižymi žemu tapatumo persvarstymo ir aukštu tapatumo įsipareigojimo rodikliu, atspindi mokinius, kurie žino ko nori iš mokymosi proceso ir gerai jaučiasi savo, kaip mokinio, padėtyje. Antroji, paieškos moratoriumo grupė, apima mokinius pasižyminčius itin aukštu tapatumo persvarstymo ir giluminės paieškos rodikliais ir atspindi tuos, kurie intensyviai svarsto ir aktyviai formuoja savo, kaip mokinio, nuostatas ir įsitikinimus. Trečioji, moratoriumo grupė, pasižyminti itin žemais giluminės paieškos ir tapatumo įsipareigojimo rodikliais, apima mokinius, kurie dažnai svarsto apie savo nuostatas ir įsitikinimus apie mokymosi procesą ir analizuoja savo, kaip mokinio, padėtį, tačiau aktyviai šių nuostatų nekeičia.

Atliktas grupių palyginimas, mokytojų bendravimo stilių atžvilgiu, nurodo, jog moratoriumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip mažiau palaikantį autonomiją ir struktūruojantį, lyginant su pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupėmis. Paieškos moratoriumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau kontroliuojantį, lyginant su pasiekto tapatumo ir moratoriumo grupėmis, o paieškos moratoriumo ir moratoriumo mokinių grupės savo mokytojus suvokia kaip labiau chaotiškus. Grupių palyginimo procesas atliktas ir su mokytojų (ne)motyvuojančiais bendravimo būdais. Šie rezultatai rodo, jog moratoriumo grupė savo mokytojų elgesį suvokia kaip mažiau dalyvaujantį, prisiderinantį, nukreipiantį ir aiškinantį, lyginant su pasiekto tapatumo ir paieškos moratoriumo grupėmis. Paieškos moratoriumo grupė savo mokytojus suvokia kaip labiau reikalaujančius, lyginant su moratoriumo grupe, ir dominuojančius, lyginant su pasiekto tapatumo grupe. Paieškos moratoriumo ir moratoriumo grupės savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau apleidžiantį, lyginant su pasiekto tapatumo grupe. Laukiančio bendravimo būdo atžvilgiu, skirtumo tarp grupių nebuvo rasta. Tai rodo, kad priklausomai nuo mokinių akademinio tapatumo procesų raiškos, skiriasi ir jų mokytojo bendravimo stilių patyrimas, net kontroliuojant akademinis pasiekimus ar lytį. Mokiniai, kurie yra apleidę akademinio tapatumo formavimą ir nėra patenkinti savo, kaip mokinio, pozicija (moratoriumo grupė), savo mokytojų elgesį suvokia kaip mažiau palaikantį jų autonomiją, mažiau struktūruojantį, bei labiau chaotišką. Mokiniai, kurie aktyviai

formuoja ir svarsto apie savo, kaip mokinio, padėtį ir įsitikinimus (paieškos moratoriumo grupė), savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau kontroliuojantį. O mokiniai, kurie yra jau suformavę tvirtas nuostatas ir aiškiai suvokia savo, kaip mokinio, tikslą ir mokymosi proceso svarbą (pasiekto tapatumo grupė), mokytojų elgesį suvokia kaip visapusiškai labiau motyvuojantį.

### Tyrimo ribotumai ir pasiūlymai tolimesniems tyrimams.

Apžvelgus tyrimo rezultatus taip pat svarbu paminėti ir jo ribotumus. Pirmiausia, dėl patogiosios atrankos imties, šis tyrimas neatspindėjo reprezentatyvios Lietuvos mokinių imties. Atsižvelgiant į tai, kad patogiosios atrankos būdas sumažina išorinį validumą t.y. galimybę tyrimo rezultatus apibendrinti platesnei populiacijai, ateities tyrimai galėtų apžvelgti įvairesnę mokinių populiaciją: mokinius turinčius mokymosi/ fizinius/ psichologinius sutrikimus ar negalias, mokinius priklausančius mažumų grupėms, įvairesnių mokymosi patirčių (privačių, kaimo, specializuotų mokyklų) turinčius mokinius, bei įvairesnes amžiaus grupes (gimnazistai, į mokymosi procesą grįžusius suaugusiuosius). Kitas, itin svarbus šio tyrimo aspektas, tai yra akademinį pasiekimų vertinimo kriterijus. Kadangi šiame tyrime mokinių subjektyviai nurodyti dažniausiai gaunami pažymiai matematikos pamokoje buvo vertinami kaip akademiniai pasiekimai, nurodyti atsakymai gali neatspindėti realių mokinių rezultatų. Kiti tyrimai, analizuojantys mokinių akademinį tapatumą ir mokytojų (ne)motyvuojančius elgesio stilius, galėtų apžvelgti kaip šie procesai siejasi su kitokiais būdais fiksuotais mokinių akademiniais pasiekimais, pvz.: egzaminų rezultatais ar visų metų pažymių vidurkiais. Taip pat svarbu paminėti, jog šiame tyrime analizuoti mokytojų (ne)motyvuojantys bendravimo stiliai ir būdai yra nurodyti pačių mokinių subjektyvaus vertinimo. Atsižvelgiant į tai, jog mokytojai yra linkę savo elgesį suvokti kaip labiau motyvuojantį, nei jų mokiniai (Aelterman et al., 2019), ateities tyrimai galėtų palyginti, kaip mokinio akademinio tapatumo procesai siejasi su mokytojo nurodytais (ne)motyvuojančių bendravimo stilių rodikliais.

Iš šio darbo gautų rezultatų praktinis pritaikymas ugdymo aplinkoje galėtų būti dvejopas. Pirmiausia, kaip rodo koreliacijų koeficientai, mokytojų motyvuojantis elgesys glaudžiais siejasi su aukštesniais mokinių akademiniais pasiekimais, tad norėdami geresnių rezultatų mokytojai turėtų orientuotis į mokinius motyvuojančius bendravimo būdus ir stilius, ypač atsižvelgiant į tai, kad motyvuojantis mokytojų elgesys skatina mokinių pozityvesnę akademinio tapatumo raidą, kas lemia geresnį prisitaikymą ugdymo aplinkoje, pozityvesnį bendrą savęs suvokimą ir didesnę įsitraukimą į ugdymo veiklą. Apie šių būdų ir stilių taikymą daugiau žr. Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija (2022). Mokinių atžvilgiu, mokyklos turėtų skatinti kuo didesnę mokinių įsitraukimą į įvairias ugdymo veiklas bei stengtis užtikrinti, kad tai būtų saugi ir įdomi erdvė, kurioje jo idėjos yra vertinamos, jo poreikiai yra atliepiami, o gauti rezultatai ir įgytos žinios siejasi su jo asmeniniu

gyvenimu. Šie procesai padės mokiniui formuoti pozityvų ir į bendrą savęs konceptą įsiliejantį akademinį tapatumą, kurio dėka mokiniai gebės sau išsikelti aiškius ir prasmingus tikslus, pasieks aukštesnių akademinų rezultatų ir ugdymo aplinką suvoks kaip jų poreikius labiau patenkinančią.

## 5. IŠVADOS

1. Akademinio tapatumo procesai ir mokinių suvokti (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai ir būdai nesiskiria tarp 7 ir 8 klasės ar skirtingo socioekonominio statuso mokinių.
2. Vaikinai yra linkę savo mokytojus suvokti kaip labiau naudojančius autonomiją palaikančią bendravimo stilių ir dalyvaujančią bendravimo būdą, nei merginos. Akademinio tapatumo procesai ir kiti mokinių suvokti (ne)motyvuojantys mokytojų bendravimo stiliai ir būdai tarp vaikinių ir merginų nesiskiria.
3. Aukštesni mokinių akademiniai pasiekimai yra susiję su didesniu akademinio tapatumo įsipareigojimu, struktūruojančiu bendravimo stiliumi bei nukreipiančiu ir aiškinančiu bendravimo būdais. Žemesni akademiniai pasiekimai yra susiję su didesniu akademinio tapatumo persvarstymu, chaotišku bendravimo stiliumi ir apleidžiančiu bendravimo būdu.
4. Aukštesni motyvuojančių mokytojų bendravimo stilių ir būdų rodikliai yra susiję su didesniu mokinių akademinio tapatumo įsipareigojimu, o aukštesni nemotyvuojančių bendravimo stilių ir būdų rodikliai - su didesniu akademinio tapatumo persvarstymo rodikliu.
5. Mokytojų nemotyvuojantys bendravimo stiliai, kontroliuojantis ir chaotiškas, teigiamai prognozuoja mokinių akademinio tapatumo persvarstymą, o autonomiją palaikantis bendravimo stilius teigiamai prognozuoja giluminės paieškos ir tapatumo įsipareigojimo procesus. Apleidžiantis mokytojų bendravimo būdas teigiamai prognozuoja tapatumo persvarstymą, dalyvaujantis bendravimo būdas teigiamai prognozuoja giluminės paieškos procesą, o prisiderinantis ir reikalaujantis bendravimo būdai - tapatumo įsipareigojimą.
6. Remiantis akademinio tapatumo procesų raiška, galima išskirti tris mokinių grupes. Moratoriumo grupė, pasižyminti žemais giluminės paieškos ir tapatumo įsipareigojimo rodikliais, savo mokytojų elgesį suvokia kaip mažiau remiantį jų autonomiją ir struktūruojantį, bei labiau apleidžiantį. Paieškos moratoriumo, grupė pasižyminti aukštais tapatumo persvarstymo ir giluminės paieškos rodikliais, savo mokytojų elgesį suvokia kaip labiau kontroliuojantį ir apleidžiantį. O pasiekto tapatumo grupė, pasižyminti aukštu tapatumo įsipareigojimu, savo mokytojų elgesį suvokia kaip visapusiškai labiau motyvuojantį.

## LITERATŪRA

1. Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
2. Ali, M. R., Ashraf, B. N., & Shuai, C. (2019). Teachers' Conflict-Inducing Attitudes and Their Repercussions on Students' Psychological Health and Learning Outcomes. *International journal of environmental research and public health, 16*(14), 2534. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142534>
3. Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in psychology, 12*, 713057. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
4. *APA Dictionary of Psychology*. (n.d.). <https://dictionary.apa.org/identity>
5. Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *The British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
6. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
7. Branje, S., Laninga-Wijnen, L., Yu, R., & Meeus, W. (2014). Associations Among School and Friendship Identity in Adolescence and Romantic Relationships and Work in Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood, 2*(1), 6–16. <https://doi.org/10.1177/2167696813515851>
8. Brinthaupt, T. M., & Lipka, R. (2002). Understanding early adolescent self and identity : applications and interventions. In State University of New York Press eBooks. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA57042387>
9. Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion, 39*(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
10. Clement, N. (2010). Student Wellbeing at School: The Actualization of Values in Education. In: Lovat, T., Toomey, R., Clement, N. (eds) *International Research Handbook on Values*



- Education and Student Wellbeing. Springer, Dordrecht.  
[https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_3)
11. Crocetti, E., Cieciuch, J., Gao, C. H., Klimstra, T., Lin, C. L., Matos, P. M., Morsünbül, Ü., Negru, O., Sugimura, K., Zimmermann, G., & Meeus, W. (2015). National and Gender Measurement Invariance of the Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS): A 10-Nation Study With University Students. *Assessment*, 22(6), 753–768. <https://doi.org/10.1177/1073191115584969>
  12. Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of a three-dimensional model. *Journal of adolescence*, 31(2), 207–222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
  13. Crocetti, E., Sica, L. S., Schwartz, S. J., Serafini, T., & Meeus, W. (2013). Identity styles, dimensions, statuses, and functions: making connections among identity conceptualizations. *Revue Europeene Delelo'it Psychologie Appliquee*, 63(1), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.09.001>.
  14. Crocetti, E. (2017). Identity Formation in Adolescence: The Dynamic of Forming and Consolidating Identity Commitments. *Child Development Perspectives*, 11 (2), 1-6. <https://doi.org/10.1111/cdep.12226>.
  15. Crocetti E. (2018). Identity dynamics in adolescence: Processes, antecedents, and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 11-23, <https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1405578>
  16. Crosnoe, R., Morrison, F., Burchinal, M., Pianta, R., Keating, D., Friedman, S. L., Clarke-Stewart, K. A., & The Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2010). Instruction, Teacher-Student Relations, and Math Achievement Trajectories in Elementary School. *Journal of educational psychology*, 102(2), 407–417. <https://doi.org/10.1037/a0017762>
  17. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
  18. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a001280>
  19. Delaney, J., & Devereux, P. (2021). Gender differences in college applications: Aspiration and risk management. *Economics of Education Review*. 80. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102077>.

20. Del Boca D., Martino E. M., Meroni E.C., & D. Piazzalunga. (2019). Early Education and Gender Differences. *Economia Italiana*, 2019(3), 11-36.
21. De Loof, A., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2019). Teachers' Motivating Style and Students' Motivation and Engagement in STEM: the Relationship Between Three Key Educational Concepts. *Research in Science Education (Australasian Science Education Research Association)*, 51 (Suppl 1), 109–127. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9830-3>
22. De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
23. Destin, M. (2020). Identity Research That Engages Contextual Forces to Reduce Socioeconomic Disparities in Education. *Current Directions in Psychological Science*, 29(2), 161–166. <https://doi.org/10.1177/0963721420901588>
24. Eccles, J. & Wigfield, A.. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology* (61), 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
25. Erentaitė, R., Vosylis, R., Gabrielavičiūtė, I., & Raižienė, S. (2018). How does school experience relate to adolescent identity formation over time? Cross-lagged associations between school engagement, school burnout and identity processing styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(4), 760–774. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0806-1>
26. Erentaitė, R., Vosylis, R., Sevalneva, D., Melnikė, E., Raižienė, S., & Daukantaitė, D. (2022). Profiles of Achievement Motivation and Performance in Middle School: Links to Student Background and Perceived Classroom Climate. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820247>.
27. Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York, NY: Norton.
28. Faircloth, B. S. (2012). “Wearing a mask” vs. connecting identity with learning. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 186–194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.12.003>.
29. Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99–110. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_3)
30. Fortin, N. M., P. Oreopoulos, and S. Phipps (2015). “Leaving Boys Behind: Gender Disparities in High Academic Achievement.” *Journal of Human Resources*, 50 (3), 549–79. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2018.07.013>

31. Gabrielavičiūtė, I., Raižienė, S., & Garckija, R. (2022). Geresnės mokinių motyvacijos link: Situacijų mokykloje klausimyno (SISQ) lietuviškos versijos pritaikymas Lietuvoje. *Psichologija*, *66*, 79–94. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2022.53>
32. Garcia-Huidobro, J., Nannemann, A., Chang-Bacon, C., Thompson, K. (2017). Evolution in educational change: A literature review of the historical core of the Journal of Educational Change. *Journal of Educational Change*, *18*, 263-293. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9298-8>
33. Giles, D. C. (2002) *Advanced research methods in psychology*. NY: Routledge.
34. Harrell-Levy, M., Kerpelman, J. (2010). Identity Process and Transformative Pedagogy: Teachers as Agents of Identity Formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *10*, 76-91. <https://doi.org/10.1080/15283481003711684>
35. Hatano, K., Sugimura, K., Crocetti, E., & Meeus, W. H. J. (2020). Diverse-and-Dynamic Pathways in Educational and Interpersonal Identity Formation during Adolescence: Longitudinal Links With Psychosocial Functioning. *Child development*, *91*(4), 1203–1218. <https://doi.org/10.1111/cdev.13301>
36. Hospel, V., & Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, *41*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>
37. Howard, T. C. (2003). "A Tug of War for Our Minds:" African American High School Students' Perceptions of their Academic Identities and College Aspirations. *The High School Journal*, *87*(1), 4–17. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0017>
38. Inayat, A., & Ali, A. Z. (2020). Influence of Teaching Style on Students' Engagement, Curiosity and Exploration in the Classroom. *Journal of Education and Educational Development*, *7*(1), 87–102. <https://doi.org/10.22555/joeed.v7i1.2736>
39. Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
40. Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., Salo, A., Kajamies, A. (2019). Autonomy-Supportive and Controlling Teaching in the Classroom: A Video-Based Case Study. *Education Sciences*, *9*, 229. <https://doi.org/10.3390/educsci9030229>
41. Karanauskienė, D., Kęstutis K. (2005). The Relationship between students' academic identity and academic achievements. *Socialiniai mokslai*, *1* (47), 62-70. 1392-0758.
42. Karaś, D., Ciecuch, J., Negru, O., & Crocetti, E. (2015). Relationships between identity and well-being in Italian, Polish, and Romanian emerging adults. *Social Indicators Research*, *121*(3), 727–743. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0668-9>

43. Klimstra, T. A., Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. (2010). Identity formation in adolescence: Change or stability? *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 150–162. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9401-4>.
44. Knutson, A. K., Miropolsky, E. M., Olson L. A. (2012). The Effects of Socioeconomic Status on Adolescent Identity Style with Regard to Perceived Support from Parents, Teachers, and Mentors (Baigiamasis darbas). Whitman College
45. Kranz, D., & Pierrard, R. (2018). Beyond coming out: Relations between lesbian and gay identity formation and psychosocial well-being in young and middle adulthood. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 5, 283-293. <https://doi.org/10.1037/sgd00002>
46. Kroger, J., Martinussen, M., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis. *Journal of adolescence*, 33(5), 683–698. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.11.002>
47. Kuzmienė, A., Čikotienė, I., & Kardelis, K.. (2005). Veiksniai, lemiantys LKKA studentų motyvaciją mokytis užsienio kalbų *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 5(59), 54–61. <https://doi.org/10.33607/bjshs.v5i59.617>
48. Lannegrand-Willems, L., & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: the school as an important context for identity development. *Identity*, 6(1), 85–113. [https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601\\_6](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6)
49. Lieff, S., Baker, L., Mori, B., Egan-Lee, E., Chin, K., & Reeves, S. (2012). Who am I? Key influences on the formation of academic identity within a faculty development program. *Medical teacher*, 34(3), 208–215. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.642827>
50. Luyckx, K., & Robitschek, C. (2014). Personal growth initiative and identity formation in adolescence through young adulthood: mediating processes on the pathway to well-being. *Journal of adolescence*, 37(7), 973–981. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.009>
51. Martin, A. J., Burns, E. C., Collie, R. J., Bostwick, K. C. P., Flesken, A., & McCarthy, I. (2022). Growth goal setting in high school: A large-scale study of perceived instructional support, personal background attributes, and engagement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 752–771. <https://doi.org/10.1037/edu0000682>
52. McFarland, L., Murray, E., & Phillipson, S. (2016). Student–teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60(1), 5–25. <https://doi.org/10.1177/0004944115626426>
53. Meeus, W., van de Schoot, R., Keijsers, L., & Branje, S. (2012). Identity statuses as developmental trajectories: a five-wave longitudinal study in early-to-middle and middle-to-late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 41(8), 1008–1021. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9730-y>

54. Meeus, W. (2018). The identity status continuum revisited: A comparison of longitudinal findings with Marcia's model and dual cycle models. *European Psychologist*, 23(4), 289–299. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000339>
55. Modrek, A. S., Hass, R., Kwako, A., & Sandoval, W. A. (2021). Do adolescents want more autonomy? Testing gender differences in autonomy across STEM. *Journal of adolescence*, 92, 237–246. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.09.003>
56. Negru-Subtirica, O., & Pop, E. I. (2018). Reciprocal Associations between Educational Identity and Vocational Identity in Adolescence: A Three-wave Longitudinal Investigation. *Journal of Youth & Adolescence*, 47(4), 703–716. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0789-y>
57. Negru-Subtirica, O., Pop, E., & Crocetti, E. (2017). A longitudinal integration of identity styles and educational identity processes in adolescence. *Developmental Psychology*, 53(11), 2127–2138. <https://doi.org/10.1037/dev0000325>.
58. Niemi, N.(2005). The emperor has no clothes: examining the impossible relationship between gendered and academic identities in middle school students. *Gender and Education*, 17(5), 483–497. <https://doi.org/info:doi/>
59. Osborne, J. W., & Jones, B. D. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: How the structure of the self-influences academic outcomes. *Educational Psychology Review*, 23(1), 131–158. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9151-1>
60. Pakalniškienė, V., Girdzijauskienė, S., Čėsniėnė, I., Bagdžiūnienė, D. (2014). *Psichologijos studijų rašto darbų rengimo rekomendacijos*. Vilniaus universitetas : Vilniaus universiteto leidykla.
61. Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
62. Pérez-Salas, C. P., Parra, V., Sáez-Delgado, F., & Olivares, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in psychology*, 12, 708157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157>
63. Pop, E. I., Negru-Subtirica, O., Crocetti, E., Opre, A., & Meeus, W. (2016). On the interplay between academic achievement and educational identity: a longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 47, 135–144. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.11.004>.
64. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., & Garckija, R. (2018). *(Ne)motyvuojantis mokytojo elgesys: kuo tai (ne)naudinga mokiniams: mokslo studija*. Mykolo Romerio universitetas.

65. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., & Garckija, R. (2022). Geresnės mokinių motyvacijos link: DoIT3 tyrimo pagrindiniai rezultatai ir rekomendacijos. *Psichologija*, 67, 112–124. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2022.58>
66. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Garckija, R., & Kalesinskas, L. (2017). Mokytojų teikiamo grįžtamojo ryšio ir mokinių ketinimų palikti mokyklą sąsajos: esminių psichologinių poreikių vaidmuo. *Pedagogika*, 128(4), 97–113. <https://doi.org/10.15823/p.2017.57>
67. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., & Garckija, R. (2022). *Motyvuoti mokinius įgalintas mokytojas: situacijų mokykloje klausimynas (SISQ) ir jo naudojimo metodika: metodinė priemonė*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Vilniaus universitetas.
68. Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan, & K. M. Sheldon (Eds.), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (111–132). [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9667-8_6)
69. Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
70. Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375–392. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.375>
71. Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
72. Reveles, J.M. and Brown, B.A. (2008), Contextual shifting: Teachers emphasizing students' academic identity to promote scientific literacy. *Science Education*, 92, 1015 - 1041. <https://doi.org/10.1002/sce.20283>
73. Rich, Y., & Schachter, E. P. (2012). High school identity climate and student identity development. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 218–228. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.06.002>
74. Rumanová, L., Vallo, D., Smiešková, E. (2021). Blueprint as a Motivating Factor for the Development of Spatial Ability in Teaching of Mathematics: An Action Research Study. *TEM Journal*, 10, 732-742. <https://doi.org/10.18421/TEM102-30>
75. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

76. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (171–195). Routledge/Taylor & Francis Group.
77. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
78. Sinai, M., Kaplan, A., & Flum, H. (2012). Promoting identity exploration within the school curriculum: a design-based study in a junior high literature lesson in Israel. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 195–205. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.00>
79. Strobel, K.R., & Borsato, G. (2012). Caring and Motivating Middle School Classrooms. Issue Brief. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.005>
80. Swarat, S. & Ortony, A. & Revelle, W. (2012). Activity matters: Understanding student interest in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 515-537. <https://doi.org/10.1002/tea.21010>.
81. Szlyk, H. S. (2020). Suicidal Ideation among Youths at Risk of School Dropout: Impact of Student Demographics, Stressors, and Academic Self-Concept. *Health & Social Work*, 45(4), 240–248. <https://doi.org/10.1093/hsw/hlaa028>
82. Tan, T., & Wang, N. (2013). The Influence of Student Personality and Teacher-student Interactions on Teacher-student Relationship Quality. <https://doi.org/10.2991/ICASSR.2013.47>
83. Tehrani, H., Olyani, S., (2021). The Effect of an Education Intervention on Mental Health Literacy among Middle School Female Students. *Journal of Health Literacy*, 5(4). 41-47. <https://doi.org/10.22038/jhl.2020.53492.1137>.
84. Van Son, B. S. (2012). The Relationship between Socioeconomic Status and Academic Identity: A Presentation of Mediators and Moderators. Haverford College.
85. Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de)motivating teaching grounded in self-determination theory. In E. N. Gonida, M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 53–80). Emerald Publishing. <https://doi:10.1108/S0749-742320190000020004>
86. Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On Psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032359>

87. Vansteenkiste, M., Lens, W., Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41*, 19–31. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4)
88. Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., and Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion, 44*, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
89. Vosylis, R., Erentaitė, R., & Crocetti, E. (2018). Global versus domain-specific identity processes: Which domains are more relevant for emerging adults? *Emerging Adulthood, 6*(1), 32–41. <https://doi.org/10.1177/2167696817694698>
90. Vu, T., Magis-Weinberg, L., Jansen, B. R. J., van Atteveldt, N., Janssen, T. W. P., Lee, N. C., van der Maas, H. L. J., Raijmakers, M. E. J., Sachisthal, M. S. M., & Meeter, M. (2022). Motivation-Achievement Cycles in Learning: a Literature Review and Research Agenda. *Educational Psychology Review, 34*(1), 39–71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
91. Waterman, A. S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review, 19*(4), 591–621. <https://doi.org/10.1006/drev.1999.0493>
92. Watts, T. W., Duncan, G. J., Chen, M., Claessens, A., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., Engel, M., Siegler, R., & Susperreguy, M. I. (2015). The Role of Mediators in the Development of Longitudinal Mathematics Achievement Associations. *Child development, 86*(6), 1892–1907. <https://doi.org/10.1111/cdev.12416>
93. Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic well-being, mathematics performance, and educational aspirations in lower secondary education: Changes within a school year. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>
94. Yukhymenko-Lescroart, M. A. (2022). Sport-to-School Spillover Effects of Passion for Sport: The Role of Identity in Academic Performance. *Psychological Reports, 125*(3), 1469–1493. <https://doi.org/10.1177/00332941211006925>
95. Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
96. Žukauskienė, Malinauskienė, O., & Kaniušonytė, G. (2017). Tapatumo procesų ir nerimastingumo/depresiškumo sąsajos tapsmo suaugusių periode. *Psichologija, 54*, 72–86. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2016.54.10347>



## PRIEDAI

1 priedas. U-MISC faktorinės analizės rezultatai:

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy,	0,820
Bartlett's Test of Sphericity	2029,999
Approx, Chi-Square	78
df	0,000
Sig.	

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,646	35,739	35,739	4,646	35,739	35,739	3,699	28,455	28,455
2	2,413	18,563	54,302	2,413	18,563	54,302	2,356	18,126	46,581
3	1,220	9,387	63,689	1,220	9,387	63,689	2,224	17,108	63,689
4	,960	7,381	71,070						
5	,619	4,764	75,834						
6	,612	4,707	80,541						
7	,559	4,297	84,838						
8	,489	3,763	88,602						
9	,403	3,097	91,699						
10	,357	2,745	94,444						
11	,281	2,162	96,606						
12	,247	1,897	98,502						
13	,195	1,498	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis,

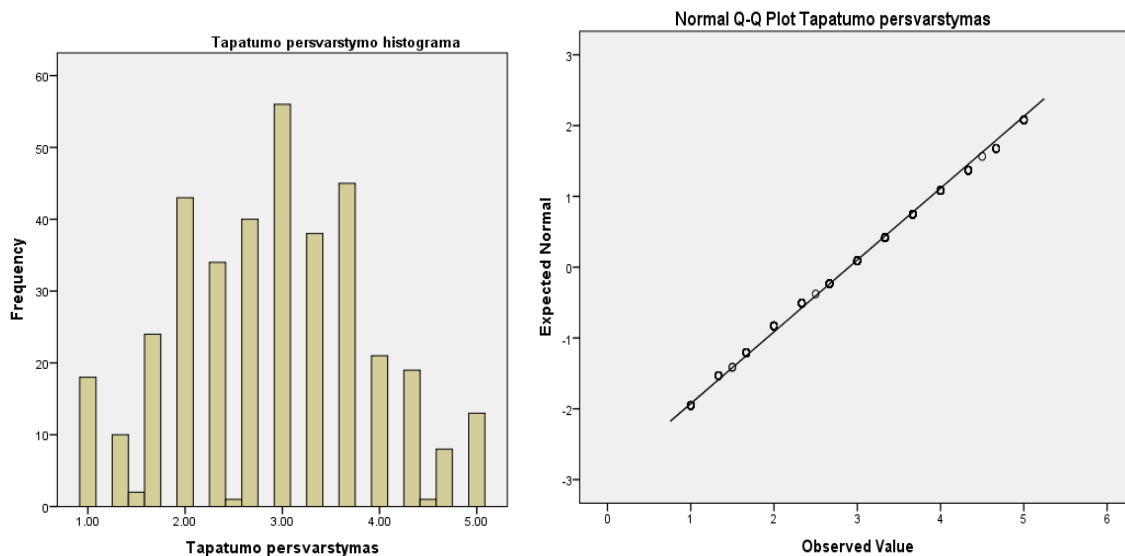
### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component		
	1	2	3
1	,835	,169	-,107
2	,811		-,114
3	,800	,117	-,125
4	,785	,232	
5	,719	,182	
6	,567	,542	
7		,733	,184
8	,318	,695	
9		,688	,193
10	,334	,645	-,120
11			,882
12	-,157	,128	,859
13			,753

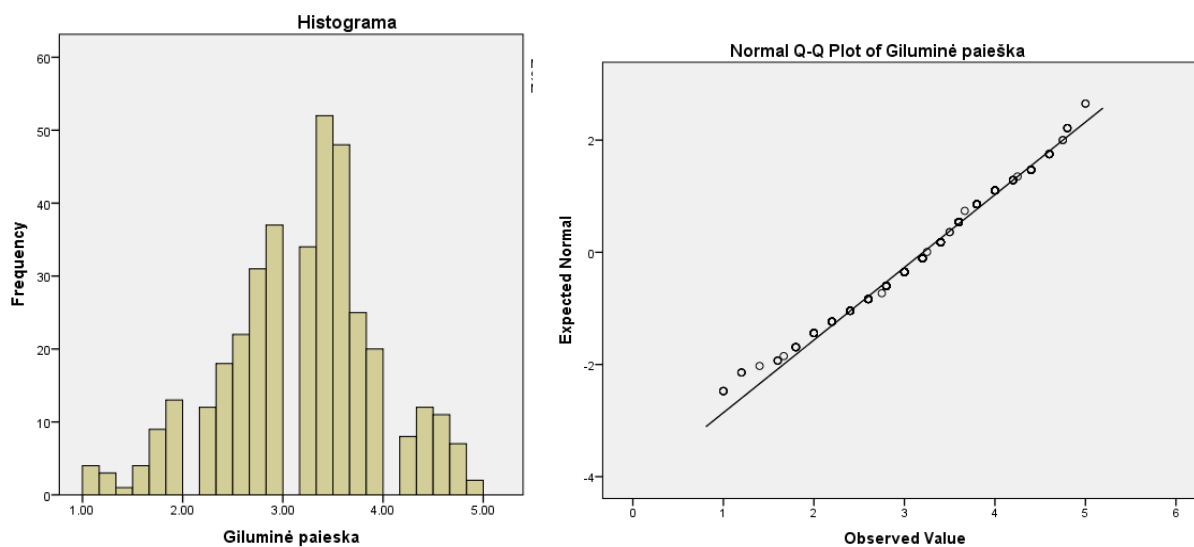
Extraction Method: Principal Component Analysis,  
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization,  
 a, Rotation converged in 4 iterations,

## 2 priedas. Skalių histogramos ir normaliojo Q-Q plots grafikai

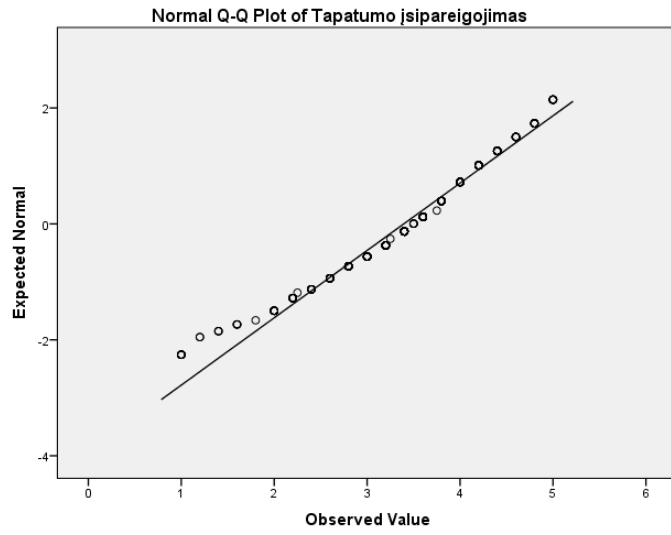
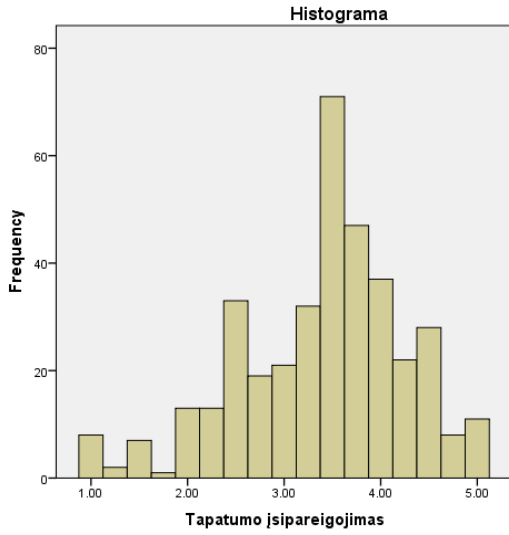
Tapatumo persvarstymas:



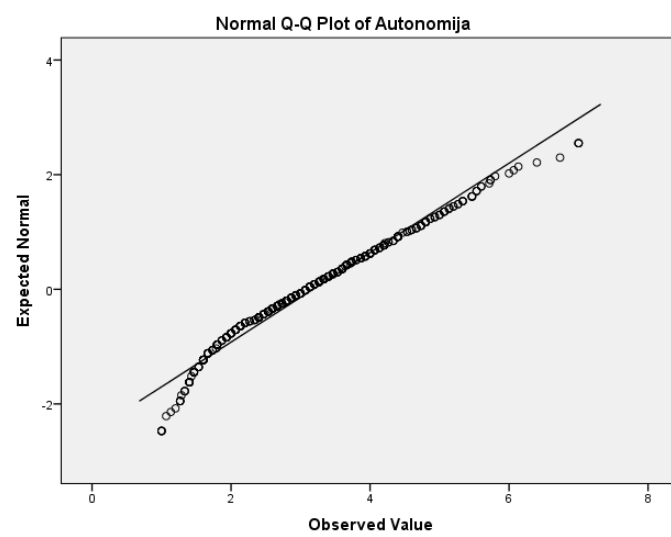
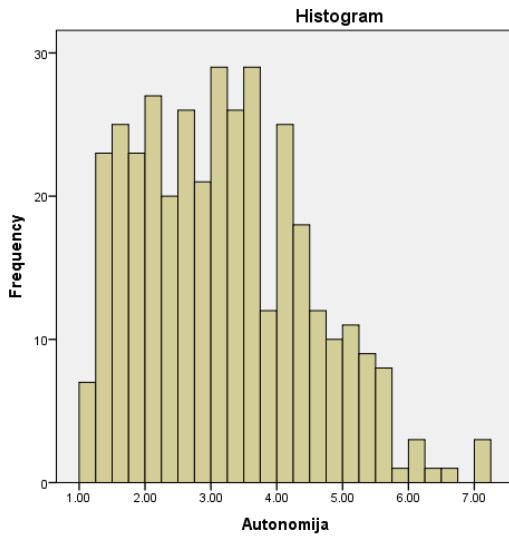
Giluminė paieška:



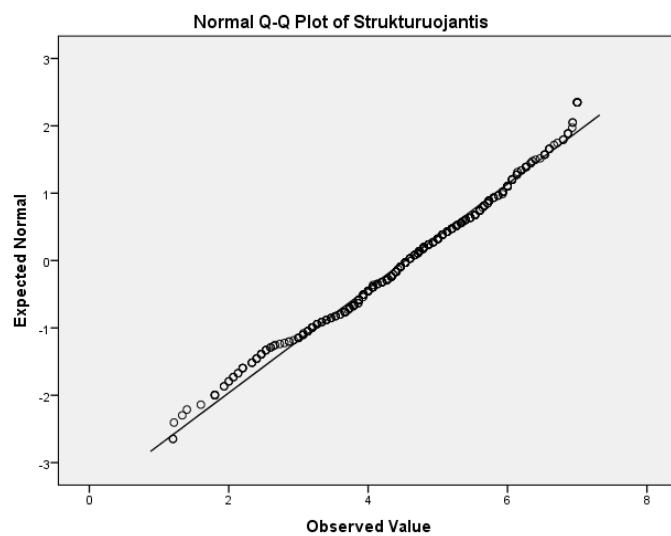
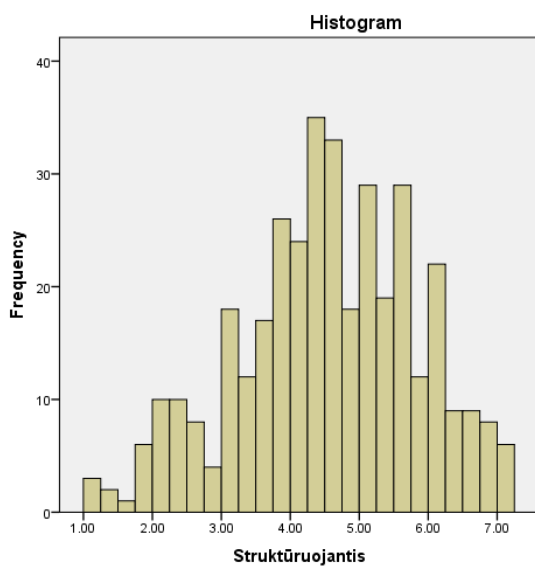
Tapatumo įsipareigojimas:



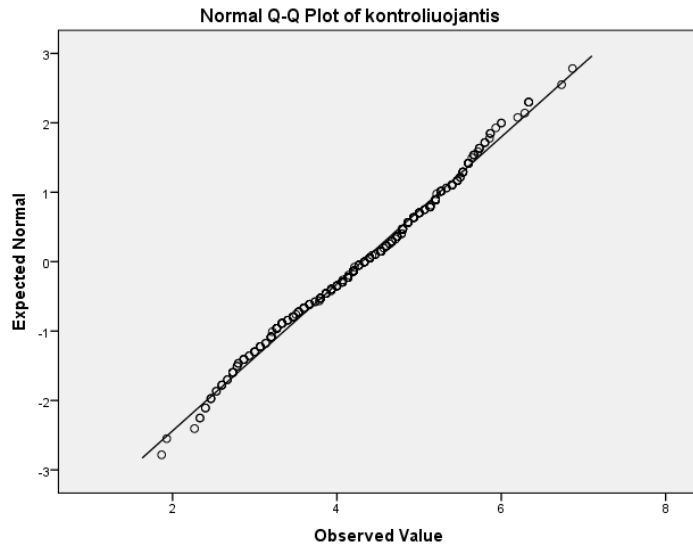
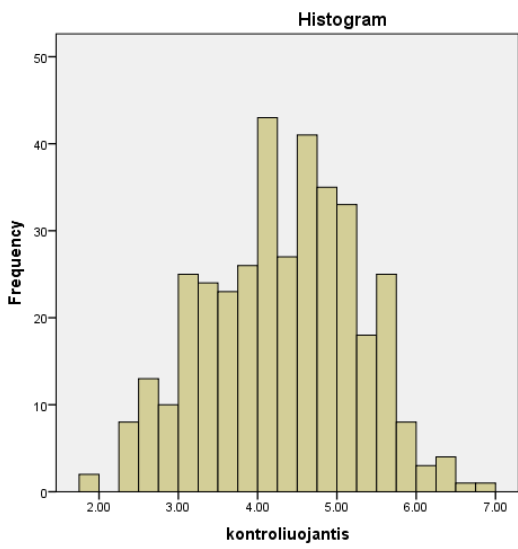
Autonomija remiantis bendravimo stilius:



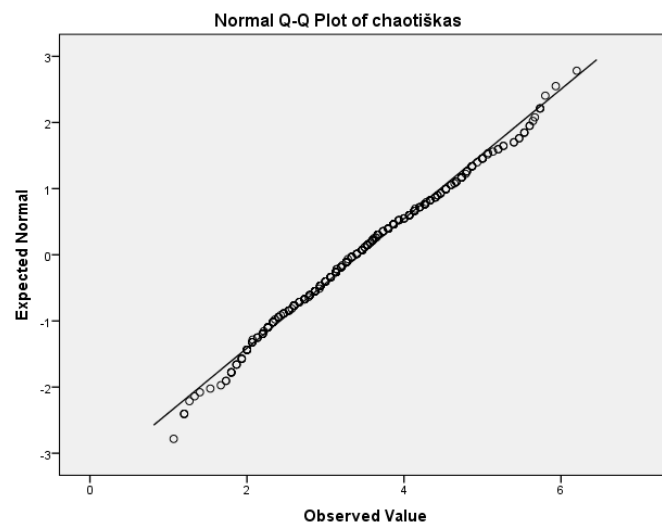
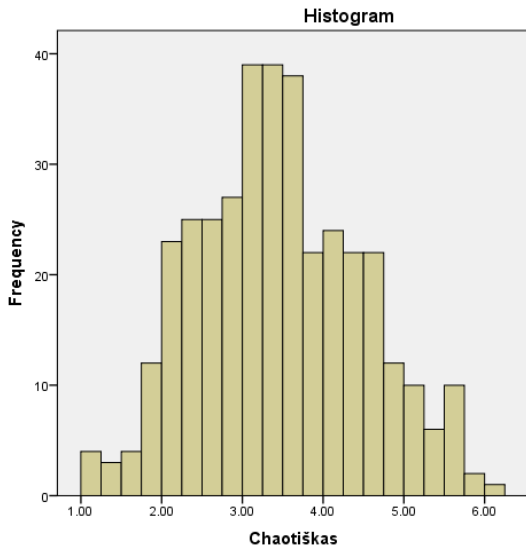
Struktūruojantis bendravimo stilius:



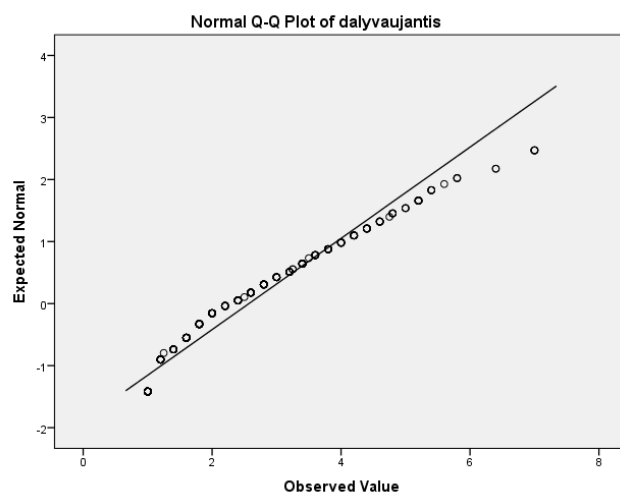
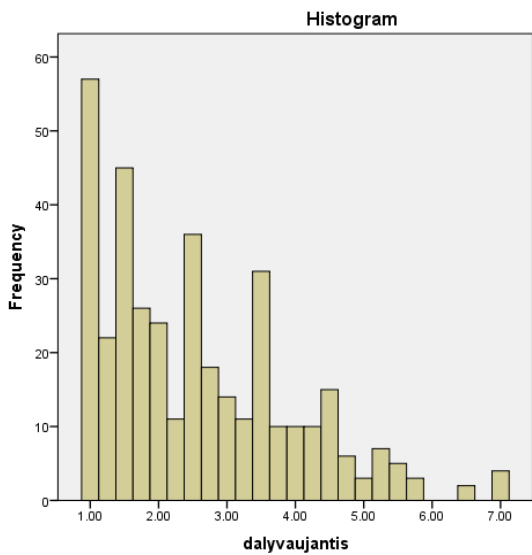
Kontroliuojantis bendravimo stilius:



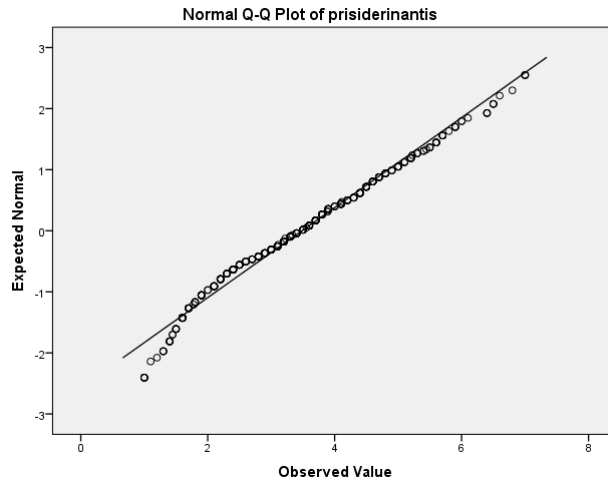
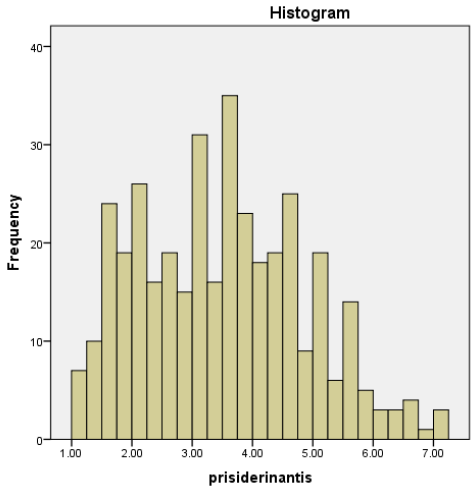
Chaotiškas bendravimo stilius:



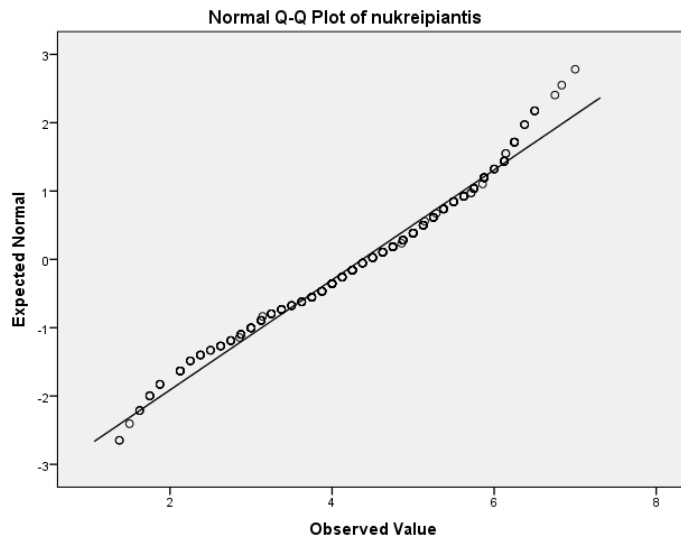
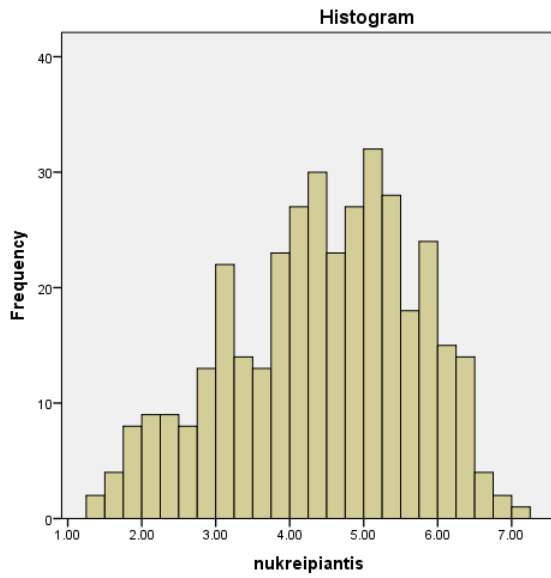
Dalyvaujantis bendravimo būdas (netransformuota):



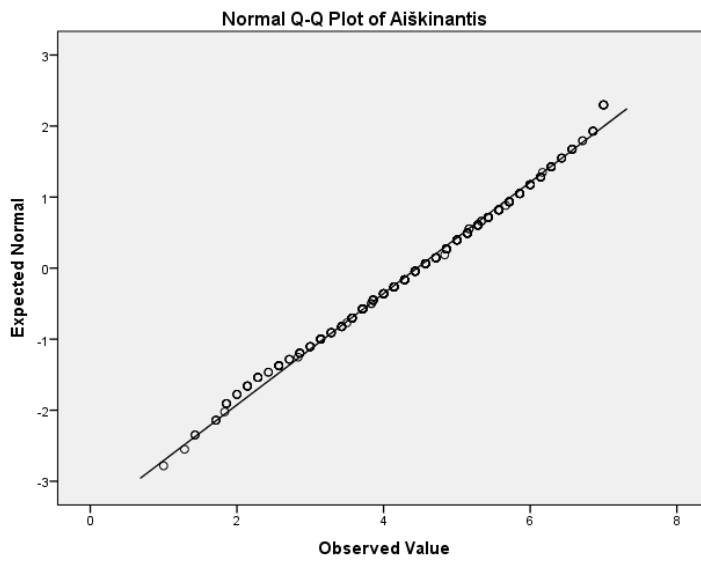
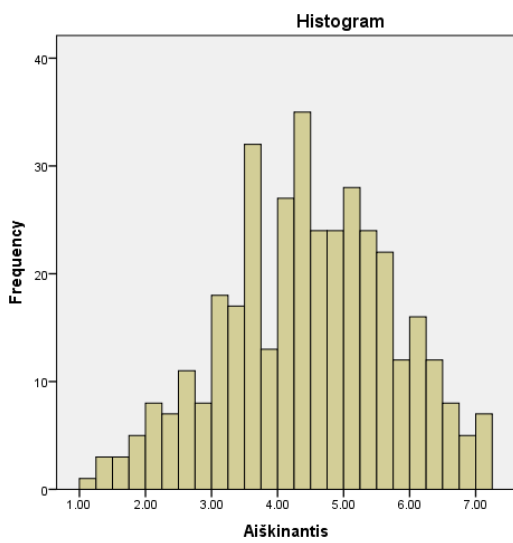
Prisiderinantis bendravimo būdas:



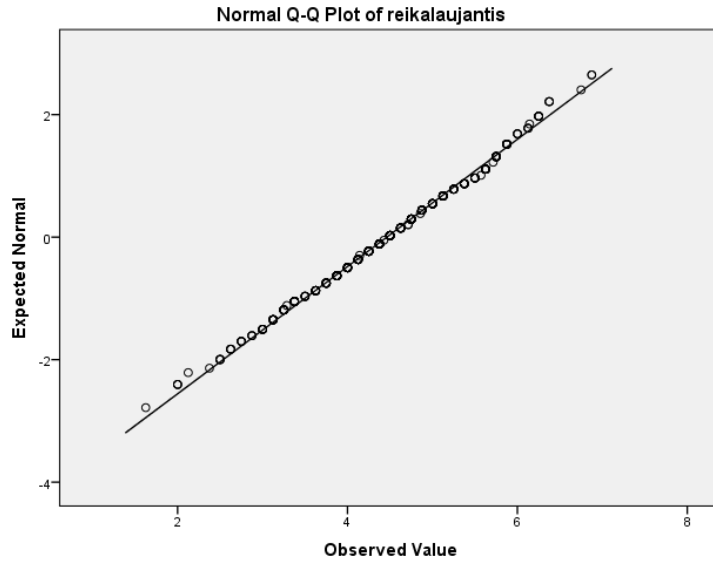
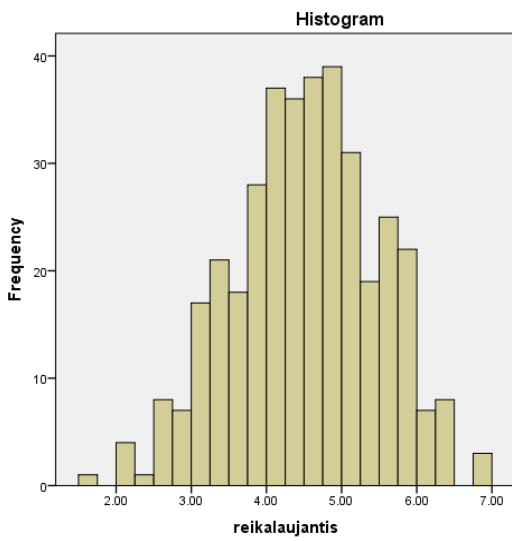
Nukreipiantis bendravimo būdas:



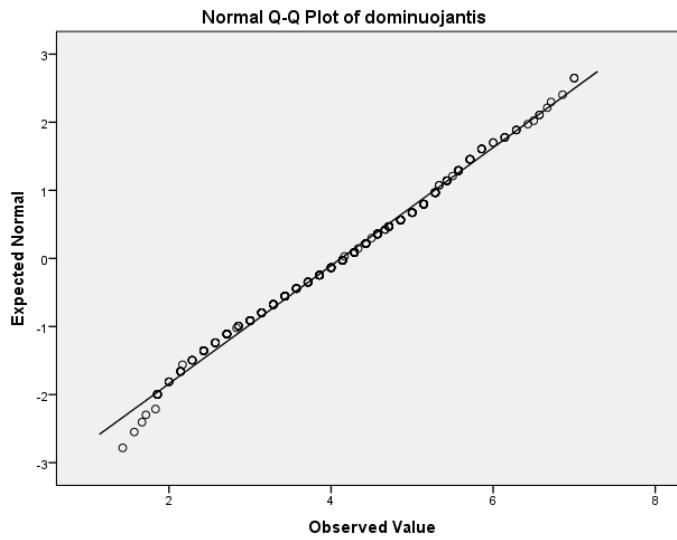
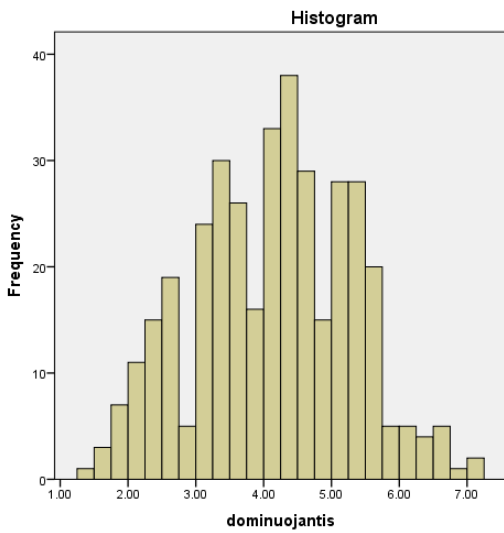
Aiškinantis bendravimo būdas:



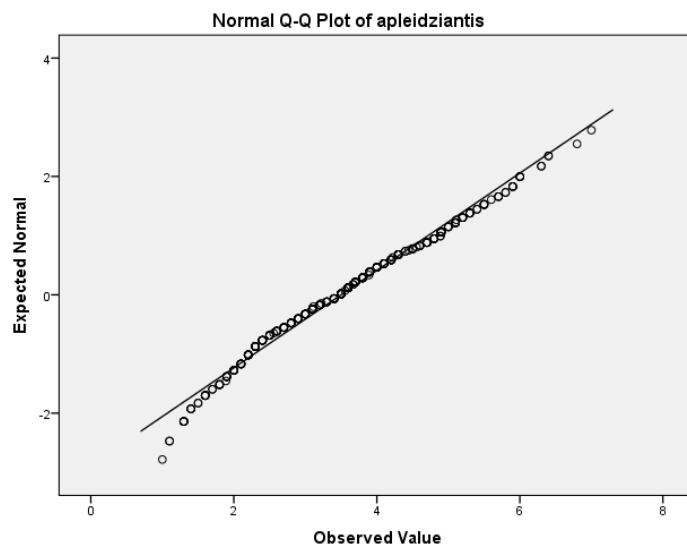
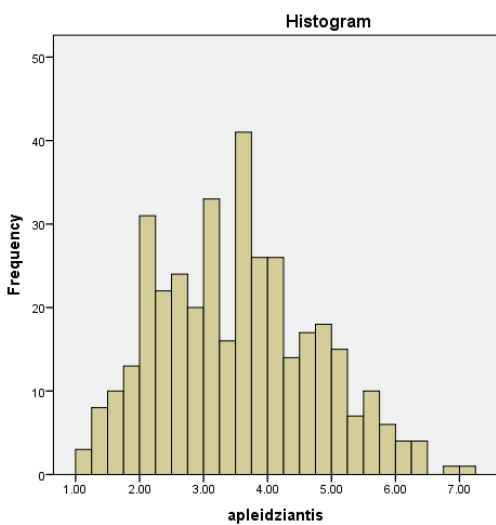
Reikalaujantis bendravimo būdas:



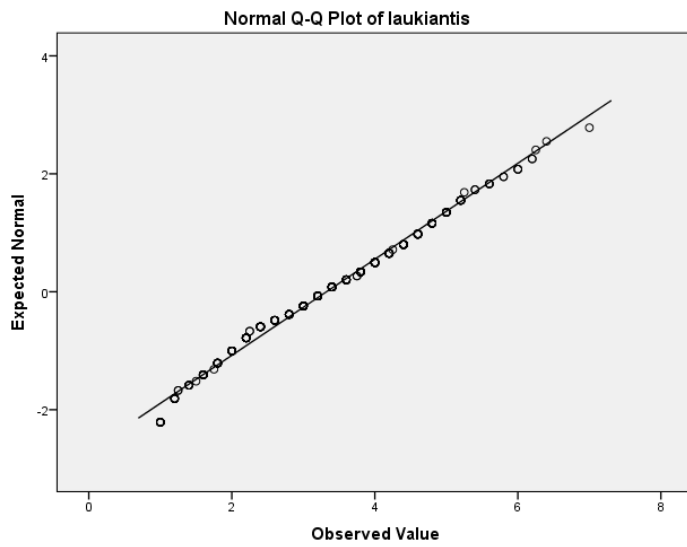
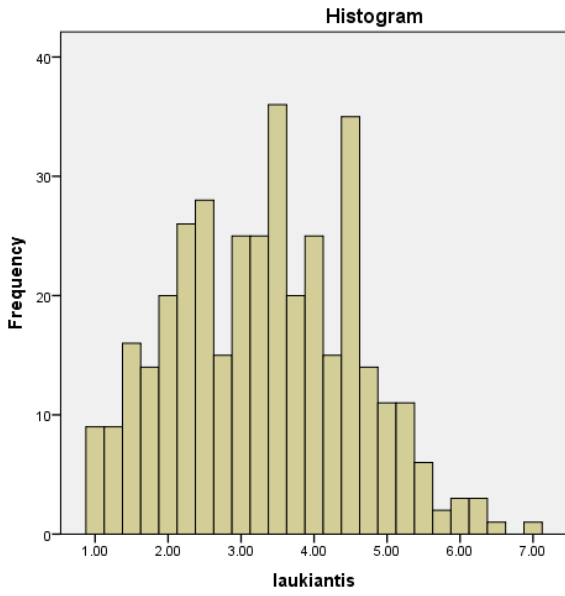
Dominuojantis bendravimo stilius:



Apleidžiantis bendravimo stilius:



Laukiantis bendravimo stilius:



3 priedas. Mokinių akademinio tapatumo procesų hierarchinės klasterinės tiriančiosios (Ward metodu) analizės santrauka (N = 374)

Aglomeracijos tvarka

Stadija	Klasterių grupavimas		Koeficientai	Klasterio atsiradimo analizėje stadija		Kita stadija
	Klasteris 1	Klasteris 2		Klasteris 1	Klasteris 2	
1	180	371	0,000	0	0	253
2	195	368	0,000	0	0	31
3-365	<...>	<...>	<...>	<...>	<...>	<...>
369	4	18	569,933	367	351	371
370	1	3	652,504	365	366	372
371	4	11	<b>806,205</b>	369	368	372
372	1	4	<b>1117,532</b>	370	371	0



4 priedas, Mokytojų bendravimo stilių Bonfenori porinio palyginimo kriterijaus analizė

**Mokytojų bendravimo stilių porinių imčių palyginimas**

Priklausomas kintamasis	Grupė	Lyginamoji grupė	Vidurkių skirtumas	Std. nuokrypis	Reikšmingumo lygmuo
Autonomiją palaikantis	1	2	,241	,164	,432
		3	1,021*	,178	,000
	2	1	-,241	,164	,432
		3	,780*	,170	,000
	3	1	-1,021*	,178	,000
		2	-,780*	,170	,000
Strukturuojantis	1	2	,372	,164	,072
		3	1,019*	,178	,000
	2	1	-,372	,164	,072
		3	,648*	,170	,000
	3	1	-1,019*	,178	,000
		2	-,648*	,170	,000
Kontroliuojantis	1	2	-,381*	,132	,012
		3	-,008	,142	1,000
	2	1	,381*	,132	,012
		3	,373*	,136	,020
	3	1	,008	,142	1,000
		2	-,373*	,136	,020
Chaotiškas	1	2	-,538*	,131	,000
		3	-,511*	,142	,001
	2	1	,538*	,131	,000
		3	,027	,136	1,000
	3	1	,511*	,142	,001
		2	-,027	,136	1,000

## 5 priedas. Mokytojų bendravimo būdų Bonfenori porinio palyginimo kriterijaus analizė

**Mokytojų bendravimo būdų porinių imčių palyginimas**

Priklausomi kintamieji	Grupė	Lyginamoji grupė	Vidurkių skirtumas	Std. nuokrypis	Reikšmingumo lygmuo
Dalyvaujantis (trasformuota)	1	2	,023	,031	1,000
		3	,149*	,033	,000
	2	1	-,023	,031	1,000
		3	,127*	,032	,000
	3	1	-,149*	,033	,000
		2	-,127*	,032	,000
Prisiderinantis	1	2	,325	,175	,191
		3	1,107*	,189	,000
	2	1	-,325	,175	,191
		3	,782*	,181	,000
	3	1	-1,107*	,189	,000
		2	-,782*	,181	,000
Nukreipiantis	1	2	,247	,162	,381
		3	,809*	,175	,000
	2	1	-,247	,162	,381
		3	,562*	,167	,003
	3	1	-,809*	,175	,000
		2	-,562*	,167	,003
Aiškinantis	1	2	,354	,165	,097
		3	,992*	,178	,000
	2	1	-,354	,165	,097
		3	,638*	,170	,001
	3	1	-,992*	,178	,000
		2	-,638*	,170	,001
Reikalaujantis	1	2	-,283	,134	,105
		3	,111	,145	1,000
	2	1	,283	,134	,105
		3	,394*	,138	,014
	3	1	-,111	,145	1,000
		2	-,394*	,138	,014
Dominuojantis	1	2	-,497*	,159	,006
		3	-,146	,172	1,000
	2	1	,497*	,159	,006
		3	,350	,164	,101
	3	1	,146	,172	1,000
		2	-,350	,164	,101
Apleidžiantis	1	2	-,717*	,152	,000
		3	-,740*	,165	,000
	2	1	,717*	,152	,000
		3	-,024	,158	1,000
	3	1	,740*	,165	,000
		2	,024	,158	1,000
Laukiantis	1	2	-,178	,168	,870
		3	-,046	,182	1,000
	2	1	,178	,168	,870
		3	,133	,174	1,000
	3	1	,046	,182	1,000
		2	-,133	,174	1,000