

Vilniaus Universitetas
Filosofijos fakultetas
Psichologijos institutas

Emilija Pakalnytė-Gerliakienė

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa
Magistro darbas

**Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, esminių psichologinių poreikių bei mokinius
(ne)motyvuojančio mokytojo elgesio sąsajos**

Darbo vadovė: prof. dr. Saulė Raižienė

Vilnius 2022

TURINYS

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY.....	5
SVARBIAUSIOS SAŲVOKOS.....	6
PRATARMĖ.....	7
1. ĮVADAS.....	9
1.1. Dėmesingo įsisąmoninimo samprata.....	9
1.1.1. Mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas.....	11
1.1.2. Dėmesingo įsisąmoninimo svarba mokytojams ir mokiniams.....	13
1.1.3. Mokytojų esminių psichologinių poreikių ir dėmesingo įsisąmoninimo ryšys.....	15
1.2. Mokinius (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio samprata.....	19
1.2.1 Žiedinis (ne)motyvuojančių mokymo stilių modelis.....	20
1.2.2 (Ne)motyvuojančio mokytojo elgesio veiksniai.....	23
1.3. Tyrimo tikslas, uždaviniai, hipotezės.....	26
2. TYRIMO METODIKA.....	29
2.1. Tyrimo dalyviai.....	29
2.2. Tyrimo instrumentai.....	29
2.3. Tyrimo eiga.....	37
2.4. Duomenų analizė.....	38
3. REZULTATAI.....	40
3.1. Aprašomoji statistika.....	40
3.2.1. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos sąsajos.....	41
3.2.2. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos.....	43
3.2.3. Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos bei jų mokiniams taikomų (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos.....	45
3.3. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių prognozė remiantis mokytojų darbo patirtimi, esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija bei dėmesingu įsisąmoninimu ir priešinga jam būsena.....	48
3.3.1. Autonomiją skatinantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė.....	49
3.3.2. Struktūruojantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė.....	50

3.3.3. Kontroliuojantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė.....	51
3.3.4. Chaotišką mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė.....	52
4. REZULTATŲ APTARIMAS.....	55
4.1. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos sąsajos.....	56
4.2. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos ir (ne)motyvuojančių mokymo sąsajos.....	57
4.3. Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos bei (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos.....	57
4.4. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių prognostiniai veiksniai.....	58
4.5. Tyrimo ribotumai ir gairės tolimesniems tyrimams.....	60
4.6. Rekomendacijos.....	61
IŠVADOS.....	62
LITERATŪRA.....	63
PRIEDAI.....	80

SANTRAUKA

Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, esminių psichologinių poreikių bei mokinius (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio sąsajos

Emilija Pakalnytė-Gerliakienė, Vilnius, Vilniaus Universitetas, 2022, 103 psl.

Šiame darbe siekta daugiau sužinoti apie mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo būseną klasėje. Kelta prielaida, kad dėmesingas įsisąmoninimas galėtų sietis su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija darbe bei su mokinius (ne)motyvuojančiu elgesiu. Taip pat norėta išsiaiškinti, ar mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas galėtų prognozuoti mokinius (ne)motyvuojantį mokytojo elgesį. Tyrime dalyvavo 250 5-12 klasių mokytojų iš visos Lietuvos. Mokytojų amžius varijavo nuo 23 iki 70 metų, 87% iš jų buvo moterys, 12% vyrai. Tyrime naudoti instrumentai: Mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo klasėje skalė (Rickert, Skinner & Roeser, 2020), Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalė (Chen et al., 2015) ir Situacijų mokykloje klausimynas (Aelterman et al., 2019). Gauti rezultatai patvirtino reikšmingus ryšius tarp kintamųjų. Nustatyta, kad mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja motyvuojančius mokymo stilius, o dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną prognozuoja nemotyvuojančius mokymo stilius. Tikimasi, kad šio darbo išvados paskatins mokyklų administraciją kurti esminius mokytojų psichologinius poreikius galinčias patenkinti darbo sąlygas ir motyvuos ieškoti galimybių mokytojams praktikuoti dėmesingą įsisąmoninimą.

Raktiniai žodžiai: dėmesingas įsisąmoninimas, savideterminacijos teorija, esminių psichologinių poreikių patenkinimas, esminių psichologinių poreikių frustracija, (ne)motyvuojantys mokymo stiliai.

SUMMARY

Links between teachers' mindfulness, basic psychological needs and (de)motivating teaching behaviour towards students

Emilija Pakalnytė-Gerliakienė, Vilnius, Vilnius University, 2022, 103 pages

The present study aimed to know more about teachers' mindfulness in the classroom setting. It was hypothesised that teachers' mindfulness could be linked to basic needs support or frustration at work and (de)motivating teaching behaviour. Furthermore, a question about whether the teachers' mindfulness could predict their (de)motivating teaching behaviour with students was raised. This study involved teachers working with students from 5th to 12th grades from all over Lithuania. The age of the teachers ranged from 23 to 70 years, 87% of whom were women and 12% men. Instruments used in the study: Teacher Measure of Experienced Mindfulness in the Classroom (Rickert et al., 2020), Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale - Work Domain (Chen et al., 2015) and Situations in School questionnaire (SIS) (Aelterman et al., 2018). Results confirmed significant relationships among all the variables. It was found that teachers' competence satisfaction can predict their state of mindfulness in the classroom and that frustration of their needs can predict state interfering with mindfulness. Teachers' mindfulness thus appears to predict motivating teaching styles and mindfulness antithesis predicted teachers' demotivating behaviour towards students. It is expected that findings of this work could encourage schools' administrations to create working environments in which teachers would have a possibility to support their basic psychological needs and to seek possibilities for implementing mindfulness practices for teachers.

Keywords: mindfulness, self-determination theory, basic psychological needs satisfaction, basic psychological needs frustration, (de)motivating teaching styles.

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Dėmesingas įsisąmoninimas (angl. *Mindfulness*) – apibūdina mokytojo būseną esamuoju momentu, pasižyminčią trimis savybėmis: ramybe, aiškumu ir gerumu. Ramybė atspindi mokytojo stabilumą, atsparumą, gerą emocijų reguliaciją. Aiškumas apibūdina gebėjimą susitelkti į esamą situaciją ir išlikti nuosekliam. Galiausiai, gerumas apima empatiškumą, gebėjimą įsijausti į mokinio poziciją, atlidumą ir atjautą (Rodgers & Raider-Roth, 2006; Rickert, 2016; Rickert et al., 2020). Be to, išskiriamos trys būsenos, priešingos mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo (ramybės, aiškumo, gerumo) pasireiškimui. Kai mokytojas nėra ramus, jam būdingas reaktyvumas, pasireiškiantis kaip perdėtai emociingas reagavimas, mąstymo įkyrumai (angl. *ruminatio*), lėtas atsigavimas po streso. Aiškumui trukdanti būseną – išsiblaškytas. Jis pasireiškia kaip sumišimas, susirūpinimas, intensyvių emocijų slopinimas, sunkumai nuosekliai mąstyti, veikti ir planuoti. Gerumo priešprieša – kritiškumas. Kritiškas mokytojas yra grubus, egocentriškas, kaltinantis mokinius dėl jų patiriamų sunkumų (Rickert et al., 2020).

Esminiai psichologiniai poreikiai (angl. *Basic Psychological Needs*) – tai įgimti autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikiai, kurie yra svarbūs asmens motyvacijai, gerovei, prisitaikymui, integralumui, augimui (Ryan, 1995; Deci & Ryan, 2000). Šių poreikių frustracijos atveju stebimi žalingi padariniai asmens motyvacijai ir gerovei (Ryan & Deci, 2017). Autonomijos poreikis atspindi autentiškumą, galimybes veikti remiantis turimomis vertybėmis ir interesais. Kompetencija apibūdina norą jausti meistriškumą ir savo veiksmų, gebėjimų efektyvumą. Sąryšingumas apibūdina norą priklausyti asmeniškai reikšmingai žmonių grupei, puoselėti santykius, jaustis svarbiam ir rūpintis kitais (Ryan & Deci, 2017).

(Ne)motyvuojantys mokymo stiliai (angl. *(De)motivating Teaching Styles*) – elgesio būdai, kuriais mokytojas siekia įtraukti mokinius į mokymosi veiklas (Reeve, Jang, & Jang, 2018). Žiediniame (ne)motyvuojančių mokymo stilių modelyje išskiriami du mokinius motyvuojantys (autonomiją skatinantis, struktūruojantis) ir du mokinių nemotyvuojantys (kontroliuojantis, chaotiškas) stiliai. Kiekvienas stilius dar skaidomas į du (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio komponentus (Aelterman et al., 2019).

PRATARMĖ

Mokytojais tyrimuose ilgą laiką domėtasi tik tiek, kiek jų elgesys vienaip ar kitaip veikia mokinius ir jų mokymosi rezultatus. Dėl glaudaus santykio su mokiniais ir turimo didelio poveikio jiems – mokytojai mokyklos bendruomenėje atlieka vieną iš pagrindinių vaidmenų (Roth et al., 2007). Jie atsakingi už vadovavimą mokymosi procesui, kurį turi pritaikyti įvairioms mokinių grupėms, vis įvairėjantiems mokinių mokymosi poreikiams, įvairioms darbo sąlygoms (dirbant kontakte ir nuotoliu). Be to, mokytojai turi užtikrinti fizinę, socialinę ir emocinę mokinių gerovę mokykloje, padėti spręsti elgesio problemas, rengti ataskaitas, bendradarbiauti su tėvais, siekti administracijos keliamų tikslų. Dėl visų šių pareigų, mokytojo profesija laikoma viena iš labiausiai stresą keliančių visoje viešųjų paslaugų industrijoje (Gallup atasakaita, 2014; Embse et al., 2016; Kyriacou, 2001; Greenberg ir Abenavoli, 2016). Dažnas mokytojas taip ir nesulaukia jiems ypač reikalingo palaikymo ir autonomijos suteikimo (Greenberg & Abenavoli, 2016), kas galiausiai prisideda prie didelių mokytojų perdegimo ir išėjimo iš darbo rodiklių daugybėje šalių (Jennings & Greenberg, 2009; Abenavoli et al., 2013; Roeser et al., 2014; Weare, 2014; Janssen et al., 2020; Sutchet et al., 2016). Kadangi neįmanoma pašalinti visų šių stresorių, vienas iš sprendimo būdų yra mokytojams suteikti streso įveikai reikalingus įrankius.

Daugybėje intervencinių tyrimų jau patvirtinta dėmesingo įsisąmoninimo praktikų nauda siekiant padidinti mokytojų atsparumą stresui, (Dewhirst & Goldman, 2018; Fabbro et al., 2020), perdegimui (Fabbro et al., 2020). Tačiau, išlieka neaišku, kas kasdieninėmis sąlygomis skatina mokytojo dėmesingą įsisąmoninimą darbe (Olafsen, 2016). Net jeigu mokytojas ir baigęs dėmesingo įsisąmoninimo mokymus, nuo ko priklauso, ar sudėtingoje situacijoje mokytojas dės pastangas pasitelkti dėmesingą įsisąmoninimą? Keliami prielaida, kad dėmesingam įsisąmoninimui įtakos gali turėti ne tik mokymų metu išugdytos savybės, bet ir aplinka (Warren et al., 2020). Kadangi kiekviena aplinka sukuria skirtingas sąlygas asmenims patenkinti savo esminius psichologinius poreikius (Ryan, 1995; Vansteenkiste et al., 2020), šiame tyrime bus siekiama sužinoti kaip mokytojo patiriamas esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija darbe siejasi su mokytojų dėmesingu įsisąmoninimu ir priešinga jam būsenai.

Keletoje atliktų studijų atrasta, kad mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas teigiamai veikia ne tik jų pačių savijautą, bet ir įvairius darbo su mokiniais aspektus: reagavimą į sudėtingas situacijas, geresnius konfliktų valdymo gebėjimus (Hwang et al., 2017), klasės valdymo įgūdžius, gebėjimą kurti ir puoselėti palaikančius santykius (Burrows, 2011; Jennings et al., 2017; Colaianne, 2020). Taip pat nustatyta, kad labiau įsisąmoninusių mokytojų mokinių pasiekimai aukštesni (Jennings et al., 2017; Hwang et al., 2017). Keletas autorių kelia prielaidą, kad būdamas dėmesingai įsisąmoninęs mokytojas pasižymės

kokybiškai kitokiu profesiniu buvimu klasėje, tai yra, bus budrus, dėmesingas tiek savo patirčiai, tiek atskirų mokinių ir visos grupės kognityvinei, emocinei bei fizinei veiklai mokymosi metu ir į išskylančias sunkumus reaguos labiausiai atjaučiančiu, apgalvotu būdu (Hanh & Weare, 2017; Rickert et al., 2020). Lietuvoje jau pradėta nagrinėti mokytojų mokinių (ne)motyvuojančio mokymo elgesio tema (Raižienė, Gabrielavičiūtė ir Garckija, 2018; Ruzgaitė, 2020). Siekiant sužinoti, ar mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas galėtų taip pat būti vienas iš jo mokinius (ne)motyvuojančio elgesio veiksmų, bus remiamasi vienu naujausių, Žiediniu (ne)motyvuojančių mokymo stilių, modelių, apibūdinančiu elgesį, kuriuo mokytojas siekia motyvuoti ir įtraukti mokinius į mokymosi veiklas (Reeve, 2009; Deci et al., 1981).

Reaguojant į iškeltas idėjas apie tai, kad dėmesingas įsisąmoninimas gali ne tik sustiprinti mokytojų gerovę (Ergas, 2015), bet ir pagerinti mokymo kokybę (Roeser et al., 2014), šiame darbe, remiantis Savideterminacijos teorija, bus siekiama nustatyti mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos, esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos darbe bei mokytojų subjektyviai suvokto mokinius (ne)motyvuojančio elgesio sąsajas.

1. ĮVADAS

1.1 Dėmesingo įsisąmoninimo samprata

Nors dėmesingo įsisąmoninimo sąvoka pirmiausiai kildinama iš budizmo, panašūs fenomenai aptinkami daugumoje dvasinių tradicijų, filosofijos krypčių (graikų filosofijoje, humanizme, fenomenologijoje, transcedentalizme, egzistencializme, natūralizme), neurobiologijoje, psichologijoje. Pasak dėmesingo įsisąmoninimo tyrimų srities pradininko Kabat-Zinn (2015), toks susidomėjimas įvairiose srityse pagrindžia šio konstrukto svarbą žmogiškajai patirčiai. Į psichologijos mokslinį diskursą dėmesingas įsisąmoninimas pateko septintojo dešimtmečio pabaigoje kaip terapijos forma (Kabat-Zinn, 2015). Vėliau šis konstruktas plėtotas kognityvinėje psichologijoje, tačiau ilgą laiką didesnio tyrėjų dėmesio nesusilaukė. Tuo metu psichologijos moksle daugiausiai buvo gilinamasi į sąmonės turinį – mintis, atmintį, emocijas – o ne patį kontekstą, kuriame jos tarpsta (Rychlak, 1997 cit. iš Brown, 2007). Palyginus tik visai neseniai pradėti nuoseklesni dėmesingo įsisąmoninimo tyrimai įgavo didžiulį pagreitį (Kabat-Zinn, 2015). 2014 metais Google paieškoje įvedus šią sąvoką anglų kalba buvo pateikiami 5 milijonai rezultatų, 2016-aisiais šis skaičius padidėjo iki 39 milijonų (Roeser et al., 2014; Rickert, 2016), tuo tarpu vien per pastaruosius metus pateikčių skaičius išaugo nuo 109 milijonų (tikrinta Google, 2021 kovas) iki daugiau nei 1,69 milijardo (tikrinta Google, 2022 kovas). Dabar autoriai sutaria, kad tiek dėmesys, tiek įsisąmoninimas kartu veikia mūsų sąmonės veiklą fiksuojant čia ir dabar vykstantį vidinį ir išorinį patyrimą (Brown & Ryan, 2003). Šios sąvokos, kaip matome, yra pasitelktos lietuviškam angliško žodžio *mindfulness* vertimui.

Fenomenologas Husserlis savo klasikinėje metaforoje (1931) dėmesį palygina su prožektoriumi, sąmonę su tamsiu asmens patyrimo, minčių, istorijų, lūkesčių kambariu. Dėmesingo įsisąmoninimo atveju, galėtume šią metaforą išplėsti apie dėmesingumą kalbėdami kaip apie gebėjimą valdyti prožektorių – jį tikslingai nukreipti ir išlaikyti norimą laiko tarpą į norimą objektą (Brown et al., 2007), o įsisąmoninimas atspindėtų prožektoriaus šviesos kokybę – kaip ryškiai, aiškiai gebame matyti tai, į ką nukreipiame prožektorių (tik kontūrą ar ir aiškias formas, tekstūras). Nors sutariama, kad dėmesingumas ir įsisąmoninimas yra pagrindiniai *mindfulness* komponentai, tačiau mokslinėje literatūroje dar nėra prieita prie vienos bendros dėmesingo įsisąmoninimo sąvokos (Lutz, Jha, Dunne, & Saron, 2015).

Įvairūs autoriai savo apibrėžimuose išskiria skirtingas dėmesingumo ir įsisąmoninimo savybes. Vieni apibūdindami dėmesingumą pabrėžia koncentracijos ir intencionalumo svarbą. Koncentracija, pasak jų, yra gebėjimas sutelkti dėmesį ir išlikti budriam (Kabat-Zinn, 1994 ; Young, 2006; Bishop et al., 2004; Brown et al., 2007; Rodgers & Raider-Roth, 2006), tuo tarpu intencionalumas yra gebėjimas nukreipti

dėmesį ten, kur nori, kada nori ir išlaikyti norimą laiko tarpą (Kabat-Zinn, 1994 ; Young, 2006; Semple & Willard, 2019). Intencionalumas taip pat siejamas su gebėjimu dėmesį nukreipti į dabarties akimirką. Dalis autorių pabrėžia esamos akimirkos svarbą teigdami, kad tik reguliariai sugrąžindami savo mintis į šią akimirką galime vis geriau įsisąmoninti išorėje ir viduje vykstančius procesus ir į juos sureaguoti geriausiu būdu (Kabat-Zinn, 1994 ; Young, 2006; Semple & Willard, 2019; Bishop et al., 2004; Brown et al., 2007). Įsisąmoninimo atveju, kai kurie autoriai išryškina juslumo svarbą, kai gebama akimirką po akimirkos fiksuoti įvairiai pasireiškiančią sensorinę patirtį (Young, 2006; Rodgers & Raider-Roth, 2006). Su juslumu susijęs dalies autorių požiūris, kad svarbu tai, ką dėmesingai įsisąmoniname, sutikti su nevertinančia, priimančia nuostata, kuri apibūdinama kaip sąmoningas siekis tiek juslinę, tiek išorinę patirtį vertinti kuo objektyviau, tai yra, nei kaip gerą, nei kaip blogą – o tokią, kokia pasireiškia šiuo metu (Kabat-Zinn, 1994; Bishop et al., 2004; Young, 2006; Cullen, 2011). Kita dalis autorių papildo, kad sunkumų akivaizdoje svarbu dėmesingą įsisąmoninimą praktikuoti su atjautos nuostata, apimančia savo ir kitų gyvų būtybių kančios pripažinimą ir siekiant į gyvenimo iššūkius žvelgti su atjauta, pagarba, švelnumu (Kabat-Zinn, 1994; Semple & Willard, 2019; Bishop et al., 2004; Brown et al., 2007; Rodgers & Raider-Roth, 2006; Young, 2006).

Mokslinėje literatūroje išskiriami du požiūriai į dėmesingą įsisąmoninimą. Pirmasis dėmesingą įsisąmoninimą traktuoja kaip būseną, apibūdinančią sutelktą dėmesį, aiškų ir nevertinantį esamos akimirkos suvokimą (angl. *state mindfulness*). Antrasis požiūris dėmesingą įsisąmoninimą apibūdina kaip savybę (angl. *trait mindfulness/dispositional mindfulness*), tai yra., asmens polinkį būti dėmesingai įsisąmoninusiame kasdieniniame gyvenime (Brown & Ryan, 2003; Shapiro, 2011; Kiken et al., 2015). Atlikti tyrimai nustatė, kad dėmesingas įsisąmoninimas, praktikuojamas kaip būseną, ilgainiui gali tapti asmenine savybe (Kiken et al., 2015; Barvo et al., 2018). Atrasta, kad praktikuojama dėmesingo įsisąmoninimo būseną sukelia smegenų veiklos bei struktūros pokyčius, kurie ilgainiui gali sustiprinti tokius kongityvinius procesus kaip dėmesys, darbinė atmintis, neverbaliniai gebėjimai, tad asmuo ir kasdieninėse situacijose ima elgtis dėmesingiau ir sąmoningiau (Garland et al., 2010; MacLean et al., 2010; Kiken et al., 2015; Tang, Hölzel, & Posner, 2016). Nors dėmesingo įsisąmoninimo kaip savybės pagrindiniu veiksniumi laikoma dėmesingo įsisąmoninimo kaip būsenos praktika (Shapiro, 2011), pastebėta, kad tas pats asmuo, kuriam būdingas dėmesingas įsisąmoninimas, esant tam tikromis aplinkybėmis gali pasielgti visiškai nesąmoningai, o pats nesąmoningiausias žmogus tam tikromis aplinkybėmis – sąmoningai (Warren et al., 2022). Taigi, dėmesingo įsisąmoninimo būseną veikia ir aplinkos sąlygoti veiksniai, apie kuriuos iki šiol trūksta žinių (Olafsen, 2016).

Dauguma esamų instrumentų skirtų vertinti dėmesingą įsisąmoninimą kaip būseną ir kaip savybę yra savistatos klausimynai (pvz.: Mindful Attention Awareness Scale, Carlson & Brown, 2005; Kentucky

Inventory of Mindfulness Skills, Baer, Smith, & Allen, 2004; Five Facet Mindfulness Questionnaire, Baer et al., 2006). Kadangi minėti instrumentai dažniausiai naudojami dėmesingo įsisąmoninimo intervencijų efektyvumui vertinti, dalyviams tai žinant, socialinio pageidaujamo efekto gali tapti gana ryškūs. Atliktos sisteminės apžvalgos atskleidė, kad visi šie instrumentai, skirti įvertinti dėmesingam įsisąmoninimui, rėmėsi skirtingomis sampratomis, trūko dėmesingo įsisąmoninimo konstrukto, konvergentinio validumo pagrindimo, jautrumo skirtingiems kontekstams (Grossman & Van Dam, 2011; Park, Reilly-Spong, & Gross 2013). Dėl šių priežasčių išlieka svarbu ir toliau tyrinėti dėmesingo įsisąmoninimo pasireiškimą, ieškoti metodinių galimybių įnešti daugiau objektyvumo ir nuoseklumo tarp skirtingų autorių (Park et al, 2013; Tang et al., 2016; Bravo et al., 2018).

1.1.1 Mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas

Didėjant susidomėjimui mokytojų dėmesingu įsisąmoninimu, buvo nutarta sukurti naują, į mokytojų veiklos mokykloje kontekstą atsižvelgiantį dėmesingo įsisąmoninimo modelį (Rickert, 2016). 2006 metais vykusio Proto ir gyvenimo institutui priklausančio Edukacinių tyrimų tinklo susitikime (angl. Mind and Life Educational Research Network, MLERN), Daniel Goleman apibūdino asmenis, kurie praktikuoja dėmesingą įsisąmoninimą, kaip ramius savo kūne, aiškius savo prote ir gerus širdyje (R. W. Roeser, asmeninis pranešimas 2016, cit. iš Rickert, 2016). Vėlesniuose susitikimuose mintys buvo išplėtos (Garrison Institute, 2009). Remiantis diskusijų metu suformuluotomis idėjomis, Rickert, Skinner ir Roeser (2020) sukūrė mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo multidimensinį modelį, apibūdinantį dėmesingai įsisąmoninusį mokytoją kaip ramų, aiškų ir gerą. Modelis neprieštaruja ankstesniems dėmesingo įsisąmoninimo apibrėžimams ir juos susistemina. *Ramus* mokytojas čia atspindi gebėjimą išlaikyti pusiausvyrą, juslumą ir priėmimą. Būdamas ramus mokytojas yra santūrus, stabilus, emociškai susiregulavęs, išlaiko pusiausvyrą bei yra atsparus įvairiems iššūkiams, pavyzdžiui nederamam mokinių elgesiui. *Aiškus* mokytojas pilnu dėmesiu susitelkęs dabarties momente, suvokia kas vyksta klasėje ir geba nuosekliai mąstyti bei nuosekliai komunikuoti su mokiniais. Aiškumas atspindi kitų autorių vartojamas koncentracijos, intencionalumo, buvimo čia ir dabar sampratas. Galiausiai, mokytojo gerumas remiasi susilaikymo nuo vertinimų ir atjautos principais. Modelyje *geras* mokytojas įvardijamas kaip empatiškas, atlaidus, gebantis įsijausti į kito perspektyvą, atjaučiantis save ir kitus, ypač nusivylimų ir klaidų akivaizdoje (Rickert, 2016; Rickert et al., 2020).

Kaip priešprieša aiškumo, ramumo ir gerumo dimensijoms, buvo pridėtos ir trys teorinės antitezės (angl. *mindfulness antitheses*), apibūdinančios priešingas, trukdančias mokytojo dėmesingam įsisąmoninimui būsenas. Šiame darbe joms įvardinti vartota *dėmesingam įsisąmoninimui priešingos*

būsenos sąvoka. Mokytojo ramybei priešinga būseną – *reaktyvumas*, pasireiškiantis impulsyvumu, emocinės pusiausvyros stygiumi, gromuliavimu, lėtu atsigavimu po sudėtingesnių situacijų. Būdamas reaktyvus, asmuo sudaiktina (angl. *reification*) savo mintis, emocijas, tad tikėdamas jomis kaip vienintele tiesa, reaguoja į įvykius atmesdamas visas kitas galimas situacijos interpretacijas. Taigi, reaktyvumas trukdo mokytojui lanksčiai taikyti turimas žinias, įgūdžius bei pasireikšti inovatyvumui (Hulburt, Colaianne & Roeser, 2020). Antroji antitezė atspindinti priešingą aiškumui būseną – išsiblaškytą, kurio viena iš priešasčių autoriai įvardija intensyvių emocijų užspaudimą. *Išsiblaškytas* pasireiškia sumišimu, chaotišku suvokimu ir planavimu, nenuoseklia kalba bei veiksmais. Galiausiai, trečioji antitezė – *kritiškumas* – atspindinti priešingą gerumui būseną ir nuostatas: grubumą, mokytojo susitelkimą tik į save, tiek savikritiškumą, tiek mokinių kaltinimą, kritikavimą dėl jų patiriamų sunkumų, polinkį mokinius motyvuoti gąsdinant (Rickert, 2016; Rickert et al., 2020).

Naujais sukurtame mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo modelyje siekta ištaisyti ankstesnių teorinių modelių ir instrumentų metodinius ribotumus. Reaguojant į ryškų socialinį pageidaujamumą, buvo sukurtos trys klausimyno versijos. Pirmoji versija skirta įvertinti subjektyvią mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo kaip būsenos patirtį klasėje, kitos dvi versijos skirtos mokiniams bei išoriniam stebėtojiui įvertinti mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo raišką klasėje. Taigi, šis naujas instrumentas išplečia galimybes dėmesingą įsisąmoninimą įvertinti iš kelių asmenų perspektyvos, remiasi teorija, atsispiria į konkretų, pamatuojamą elgesį bei leidžia pamatuoti tiek praktikuojančių, tiek nepraktikuojančių kontempliatyviąsias praktikas mokytojų dėmesingą įsisąmoninimą. Šiame darbe dėmesys skiriamas mokytojo subjektyviam patyrimui mokykloje, tad bus naudojama tik mokytojams skirta versija.

Iki šiol didžioji dalis atliktų tyrimų su mokytojais naudojo bendrai populiacijai skirtus dėmesingo įsisąmoninimo instrumentus ir juose laikytasi dėmesingo įsisąmoninimo kaip bruožo požiūrio. Vis tik, dėmesingo įsisąmoninimo kaip būsenos tyrimai yra labai svarbūs, nes leidžia įvertinti dėmesingo įsisąmoninimo dinamiką, raidą, atveria galimybes tirti tiek praktikuojančius, tiek niekada to nedariusius žmones, padeda geriau suprasti skirtingų aplinkos kontekstų (tiek meditacijos, tiek kasdieninio gyvenimo ir darbo) ir dėmesingo įsisąmoninimo ryšius (Tanay & Bernstein, 2013). Tad, šiame darbe atsižvelgiant į Olafsen (2016) išsakytas pastabas, kad trūksta dėmesingo įsisąmoninimo kaip būsenos tyrimų darbovietėse, bus siekiama daugiau sužinoti apie mokytojų dėmesingą įsisąmoninimą. Dėmesingu įsisąmoninimu čia laikysime mokytojo būseną, pasižyminčią ramybe, aiškumu ir gerumu, o dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną atspindės mokytojo buvimą reaktyviu, išsiblaškiusiu ir kritišku.

1.1.2 Dėmesingo įsisąmoninimo svarba mokytojams ir mokiniams

Iki Rickert ir bendraautorių (2020) suformuluoto mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo modelio atlikti tyrimai pagrindžia mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo svarbą mokytojams. Park ir Nam (2020) dėmesingą įsisąmoninimą laiko vienu iš emocinių resursų padedančių reguliuoti neigiamas emocijas. Nustatyta, kad dėmesingas įsisąmoninimas yra susijęs su mokytojų sumažėjusiu pykčio, baimės, liūdesio jausmų patyrimu darbe (Matsuba et al., 2020), mažesniais mokytojų nerimo, streso, perdegimo simptomais (Benn et al., 2011; Roeser et al. 2014; Weare, 2014; Hwang et al., 2017; Abenavoli et al., 2013; von der Embse, 2019), atsipalaidavimu (Hwang et al., 2017), didesne atjauta sau (Benn et al., 2012; Roeser et al., 2014). Be to, nustatytas teigiamas dėmesingo įsisąmoninimo praktikų poveikis mokytojų kognityviniams gebėjimams tokiems kaip dėmesio sutelktumas, patvarusis dėmesys, darbinė atmintis (Benn et al., 2012; Roeser et al., 2014). Po intervencijos, mokytojus namuose rečiau kamavo įkyrios mintys apie darbą, kas prisideda prie geresnio mokytojų darbo ir gyvenimo balanso (Galles et al., 2019). Taip pat buvo rastas teigiamas dėmesingo įsisąmoninimo efektas mokytojų psichologinei gerovei (Kemeny et al., 2012; Harris et al., 2016; Jennings et al., 2017). Atsižvelgus į teigiamą dėmesingo įsisąmoninimo poveikį mokytojams buvo sukurta įvairių intervencinių programų, lavinančių dėmesingą įsisąmoninimą kaip savybę. Vis tik, išlieka neaišku, kas natūralioje mokyklos aplinkoje galėtų sietis su mokytojų labiau patiriamia dėmesingo įsisąmoninimo būseną, juolab, net jei ir mokytojai yra pabaigę dėmesingo įsisąmoninimo mokymus, nežinia, kokie veiksniai gali lemti didesnę mokytojų dėmesingą įsisąmoninimą?

Apie dėmesingo įsisąmoninimo veiksnius iki šiol žinoma nedaug. Kalbant apie sociodemografinius veiksnius ar socioekonominį statusą, sąsajų su dėmesingu įsisąmoninimu nebuvo atrasta (Warren et al., 2020). Dėmesingo įsisąmoninimo praktikos metu atsirandantys pokyčiai aiškinami smegenų neuroplastiškumu (Kiken et al., 2015), kuriam įtakos turi individualios neuropsichologinės charakteristikos bei jų sąveika su aplinka (Kiken et al., 2015). Kadangi pastebėta, kad net ir dėmesingo įsisąmoninimo savybę išlavinę žmonės gali elgtis nesąmoningai, ir atvirkščiai, dėmesingo įsisąmoninimo stokojantys gali būti sąmoningi (Warren et al., 2022), keliamos prielaidos, kad dėmesingo įsisąmoninimo būsenos pasireiškimas galėtų priklausyti ne tik nuo išugdytų savybių, bet ir nuo aplinkos užuominų, asmens sąmoningų pastangų, motyvacijos (Semple & Willard, 2019; Warren et al., 2020). Šiame darbe keliami prielaida, kad suvoktas trijų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija darbe galėtų sietis su mokytojų patiriamu dėmesingu įsisąmoninimu.

Kalbant apie mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo svarbą jų mokiniams, teigiama, kad mokytojo buvimas dėmesingai įsisąmoninusių į klasę atneša naują kokybę (Hanh & Weare, 2017). Dėmesingai

įsisąmoninusio mokytojo kaip ramaus, aiškaus ir gero modelio autoriai įkvėpti Rodgers ir Raider-Roth (2006) minčių kelia prielaidą, kad būdamas dėmesingai įsisąmoninęs mokytojas pasižymės kokybiškai kitokiu profesiniu buvimu klasėje, tai yra bus budrus, dėmesingas tiek savo patirčiai, tiek atskirų mokinių bei visos grupės kognityvinei, emocinei ir fizinei veiklai mokymosi metu ir į iškylančius klausimus bei sunkumus atsakys labiausiai atjaučiančiu, apgalvotu būdu (Rickert et al., 2020). Atliktuose tyrimuose nustatyta, kad mokytojai, kuriems būdinga dėmesingo įsisąmoninimo savybė, pasižymi aukštesnėmis socioemocinėmis kompetencijomis: geba kurti labiau šilumą, empatija ir priėmimu grįstus santykius (Burrows, 2011), geriau įsiklausyti į mokinių sunkumus, yra jautresni, labiau palaikantys, mažiau kritiškai dėl padaromų klaidų (Jennings & Greenberg, 2009; Flook et al. 2013; Jennings et al., 2017; Grant, 2017; Hwang et al., 2017; Semple & Willard, 2019). Taip pat, geriau atpažįsta tiek savo, tiek kitų jausmus, todėl geba geriau įsijausti į kito perspektyvą, atjausti mokinius (Kemeny et al., 2012). Atliktoje metaanalizėje Hwang su kolegomis (2017) patvirtina, kad dėmesingą įsisąmoninimą praktikuojantys mokytojai efektyviau reaguoja į iškylančius iššūkius, stresinius dirgiklius, turi geresnius konfliktų valdymo gebėjimus. O mokytojų intervencijų, siekiančių sustiprinti mokytojų dėmesingą įsisąmoninimą, tyrimuose buvo atrastos ir kelios teigiamos pasekmės mokinių socialiniams ir užduočių atlikimo gebėjimams bei akademiniais rezultatais (Jennings et al., 2017; Hwang et al., 2017). Taigi, mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas atneša naudą ne tik jiems patiems, bet ir persikelia į bendravimą su mokiniais, pakeisdamas mokytojų ir mokinių sąveiką, sukeldamas teigiamų pasekmių ir mokiniams (Rickert et al., 2020).

Siekiant paaiškinti, kaip mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo pokyčiai veikia mokinius buvo iškeltos kelios prielaidos. Meiklejohn ir kolegos (2012) apibūdino tris būdus, kuriais mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas galėtų persiduoti mokiniams. Pirmasis – tiesioginis būdas – apibūdina mokytojų sąmoningas pastangas dalintis žiniomis apie dėmesingą įsisąmoninimą ir praktikas įtraukti į klasėje vykdomas veiklas. Antrasis – netiesioginis būdas – kai dėmesingą įsisąmoninimą praktikuojantis mokytojas įkūnija dėmesingam įsisąmoninimui būdingą elgesį bei nuostatas ir gali jas implicitiškai perduoti mokiniams. Kiti autoriai taip pat išskiria mokytojų modeliavimo reikšmę (Colaianne, Galla & Roeser, 2020; Mendelson et al., 2013; DiCarlo, Meaux, & Labiche, 2020; Zenner et al., 2014), teigdami, kad mokytojai gali būti atjautos ir sąmoningumo pavyzdžiai šitaip skatindami socialinę, emocinę ir akademinę mokinių raidą. Taip pat keliama prielaida, kad būdamas dėmesingai įsisąmoninęs, mokytojas geba sukurti palankesnę aplinką mokiniams jų esminiams psichologiniams poreikiams patenkinti (Colaianne et al., 2020). Apibendrinant galima teigti, kad, palankiausiu laikomas mišrus būdas, kai mokytojai įtraukia dėmesingo įsisąmoninimo praktiką į klasės veiklas ir praktikuoja patys. Šiuo atveju, dėmesingo įsisąmoninimo užsiėmimai su mokiniais dar labiau pagilina ir paties mokytojo praktiką taip

„užsukant“ dėmesingą įsisąmoninimą palaikantį ratą (Bowden et al., 2021). Vis tik, išlieka nežinoma, koku būdu mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo būseną veikia mokinius, kai nėra praktikuojama kartu. Kaip apčiuopti tą, autorių įvardinamą, kitokią dėmesingai įsisąmoninusių mokytojų „buvimo kokybę klasėje“ (Hanh & Weare, 2017)? Savideterminacijos teorijos Žiediniame modelyje (Aelterman et al., 2019) išskirti keturi mokinius (ne)motyvuojančio mokymo stiliai ir aštuoni šių stilių komponentai. Šiame darbe siekiama išsiaiškinti, ar mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas galėtų prognozuoti mokytojo mokiniams taikomus (ne)motyvuojančius mokymo stilius. Svarbu tai, kad kiekvienas iš (ne)motyvuojančių mokymo stilių – autonomiją skatinantis, struktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas – sudaro skirtingas sąlygas mokiniams patenkinti savo esminius psichologinius – autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo – poreikius, kurie siejami su daugybe mokinių motyvacijai ir mokymuisi svarbių pasekmių (Aelterman et al., 2019). Todėl, (ne)motyvuojančių mokymo stilių taikymas yra svarbi mokytojų bendravimo su mokiniais dalis. Jei dėmesingai įsisąmoninę mokytojai taiko mokinius motyvuojančius stilius, tikėtina, kad tai galėtų būti viena iš priežasčių, kodėl dėmesingu įsisąmoninimu pasižyminčių mokytojų mokinių socioemociniai gebėjimai ir akademiniai pasiekimai aukštesni (Jennings et al., 2017; Hwang et al., 2017).

1.1.3 Mokytojų esminių psichologinių poreikių ir dėmesingo įsisąmoninimo ryšys

Hulburt, Colaianne ir Roeser (2020) teigia, kad mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo būsenai darbovietėje įtakos galėtų turėti ne tik dėmesingo įsisąmoninimo mokymai, bet ir kasdieniai mokytojų gyvenimo elementai – profesinis rengimas, supervizijos, bendra mokyklos kultūra. Visuose šiuose trijuose aspektuose svarbi administracijos, kolegų ir mokinių kuriama aplinka, sudaranti skirtingas sąlygas mokytojams jausti esminių psichologinių poreikių patenkinimą ar frustraciją. Savideterminacijos teorijoje išskirti trys esminiai psichologiniai – autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo – poreikiai, kurių patenkinimas yra reikšmingas žmogaus raidai, gerovei, atsparumui, vidinei motyvacijai, išorinių motyvų internalizacijai (kai aplinkoje keliami tikslai tampa autentiški) (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2020). Poreikių nepatenkinimo atveju stebimi mažiau žalingi padariniai asmens motyvacijai ir gerovei nei poreikių frustracijos situacijoje (Ryan & Deci, 2020). Esminių psichologinių poreikių frustracija siejama su žalingais padariniais motyvacijai ir gerovei (Ryan & Deci, 2017).

Mokytojų *autonomijos* poreikį mokykloje tenkina įdomios ir vertingos patirtys, galimybė priimti sprendimus ir jais remtis veikiant. Asmuo, kurio šis poreikis patenkintas pasižymi valia, ryžtu, iniciatyvumu, autentiškumu, kai veiksmai, mintys ir jausmai yra nuoseklūs. Sąlygos, kuriose mokytojai

išorinių veiksmų kontroliuojami bausmėmis ar paskatinimais, žlugdo šio poreikio patenkinimą. Autonomijos poreikio frustravimo atveju, asmuo patiria spaudimą, vidinį konfliktą, jaučiasi ne savo vietoje. *Kompetencijos* poreikio patenkinimas pasireiškia efektyvumu, meistriškumo jausmu, kai žmogus yra įsitraukęs į veiklą ir jaučia, kad turi visas sąlygas patirti sėkmę ir toliau tobulėti. Aiškiai struktūruota aplinka, suteikianti optimalius iššūkius, teigiamą grįžtamąjį ryšį ir pagalbą tenkina kompetencijos poreikį. Jei asmuo netenka galios spręsti, nesijaučia vertinamas, patiria nesėkmę ir jam nėra suteikiama galimybė kreiptis pagalbos arba ji neteikiama – kompetencijos poreikis frustruojamas, kas pasireiškia didesniu emociniu nuovargiu ir menkavertiškumo jausmu (Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020). Galiausiai, *sąryšingumo* poreikio patenkinimas siejamas su priklausymu žmonių grupei, santykių puoselėjimu. Tam svarbi pagarbi aplinka ir bendras rūpinimasis vieniems kitais bendruomenėje. Poreikio frustracijos atveju, žmogų jaučiasi atskirtas, jį apima susvetimėjimo, vienišumo jausmai (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Deci, 2020).

Poreikių patenkinimas ir frustracija skirtingai veikia mokytojų savijautą ir elgesį mokykloje. Mokytojų suvoktas poreikių patenkinimas veikia jų autonomišką motyvaciją, kuri prognozuoja mokytojo gebėjimą įsijausti į mokinio situaciją, teikti pagalbą, paramą, pagrįsti duodamų užduočių reikšmę ir mokinius motyvuoti taikant jų esminius psichologinius poreikius patenkinančius mokymo stilius. Poreikių frustracijos atveju, mokytojai stokoja motyvacijos, dažniau praranda savikontrolę, yra nelankstūs, jiems būdingas prieštaraujantis elgesys (Vansteenkiste & Ryan, 2013), perdegimas (Bartholomew et al., 2014), mažesnis pasitikėjimas savimi, didesnė klaidų baimė ir bendrai prastesnė psichologinė sveikata (Deci & Ryan, 2020). Mokiniam tokie mokytojai teikia mažiau pagalbos ir paramos, dažniau elgiasi mokinių esminius psichologinius poreikius žlugdančiais būdais. Taip pat šiems mokytojams labiau priimtina esybės teorija – įsitikinimas, kad mokinių gebėjimai ne įgijami, o įgimti ir todėl nesikeičia nepriklausomai nuo taikomų mokymo metodų (angl. *entity beliefs*) (Taylor et al., 2009; Hein et al., 2015; Liu et al., 2019; Vermote et al., 2020). Taigi, mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas turi teigiamą pasekmių tiek mokytojams, tiek jų mokiniams, tuo tarpu jaučiama frustracija juos veikia neigiamai.

Iki šiol tyrimų ieškančių sąsajų tarp minėtų trijų poreikių patenkinimo, frustracijos ir dėmesingai įsisąmoninusio mokytojo kaip ramaus, aiškaus ir gero modelio nebuvo atlikta. Kitų dėmesingo įsisąmoninimo modelių ir esminių psichologinių poreikių tyrimai pateikia prieštarigus rezultatus. Viena dalis autorių (Deci et al., 2015; Brown & Ryan, 2003) laikosi požiūrio, kad asmens dėmesingas įsisąmoninimas lemia didesnes galimybes patenkinti savo esminius psichologinius poreikius net ir mažiau palankioje aplinkoje. Pavyzdžiui, mokytojas, išlavinęs dėmesingo įsisąmoninimo savybę, net ir labai spaudžiančioje siekti aukštų mokymo rezultatų aplinkoje, išlaikys ramybę, elgsis nuosekliai ir

patirs sėkmę prisidedančią prie kompetencijos poreikio patenkinimo. Teigiama, kad dėmesingu įsisąmoninimu, bet ne kitų pritarimu ar socialiniais palyginimais grįsta savireguliacija, yra autentiškų veiksmų, atitinkančių asmens vertybes bei tikruosius poreikius, pagrindas. Tai yra, kuo mokytojas sąmoningesnis, dėmesingesnis esamai akimirkai, atviresnis patirčiai, tuo labiau tikėtina, kad į aplinką reaguos vedamas autentiškų asmeninių, bet ne aplinkos siūlomų tikslų ir vertybių (Brown & Ryan, 2003) ir tuo aktyviau jis keis poreikius frustruojančias aplinkybes. Net ir tuo atveju, jeigu nebus galimybės nieko pakeisti, tikėtina, kad būdamas dėmesingai įsisąmoninęs, mokytojas ras būdus sukurti priimančią santykį su tuo, kas yra. Bowden ir kolegų (2021) atliktas kokybinis tyrimas atskleidė, kad mokytojai, vedę vaikams dėmesingo įsisąmoninimo užsiėmimus, palaipsniui sustiprino ir savo dėmesingo įsisąmoninimo gebėjimus, kas lėmė jų didesnę atsparumą stresui, prasmės jausmą bei atjautą. Po mokymų pusė tyrime dalyvavusių mokytojų peržiūrėję savo darbinės užduotis ir atsižvelgdami į asmeninius resursus pakeitė darbo sutartį susimąžindami krūvį. To priežastimi mokytojai įvardino per dėmesingo įsisąmoninimo mokymus padidėjusią atjautą sau. Taigi, dėmesingo įsisąmoninimo intervencija, nors ir mokytojų vedama vaikams, paskatino mokytojus labiau pasirūpinti savimi ir perstruktūruoti darbinę aplinką labiau jų poreikius patenkinančiu būdu. Taigi, dalis rezultatų pagrindžia dėmesingo įsisąmoninimo svarbą mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimui.

Kiti autoriai (Pratscher et al., 2017; Osher et al., 2018; Warren et al., 2020) teigia atvirkščiai, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas lemia dėmesingo įsisąmoninimo pasireiškimą. Pavyzdžiui, mokytojai jaučiantys esminių psichologinių poreikių patenkinimą, kartu jausis saugūs būti atsipalaidavę, autentiški, patirs gerovę, turės daugiau kognityvinių resursų su aplinka sąveikauti aktyviai, o ne reaktyviai, taigi, bus labiau dėmesingai įsisąmoninę. Šio požiūrio autoriai mano, kad suvoktas esminių psichologinių poreikių patenkinimas galėtų būti vienas iš veiksnių, lemiančių dėmesingo įsisąmoninimo būsenos pasireiškimą (Osher et al., 2018).

Įdomu tai, kad autoriai, manantys, kad dėmesingas įsisąmoninimas veikia esminių psichologinių poreikių patenkinimą savo tyrimuose remiasi dėmesingo įsisąmoninimo kaip savybės perspektyva, tuo tarpu tyrėjai, teigiantys, kad esminiai psichologiniai poreikiai gali būti vieni iš dėmesingo įsisąmoninimo veiksnių, laikosi dėmesingo įsisąmoninimo kaip būsenos perspektyvos. Tikėtina, kad šie požiūriai vienas kitą papildo – dėmesingam įsisąmoninimui kaip būsenai pasireikšti reikalinga motyvacija ir vidiniai resursai, kuriuos asmuo įgauna jausdamas poreikių patenkinimą. Ilgainiui praktikuojant, dėmesingas įsisąmoninimas tampa asmens savybe, kuri sustiprina galimybes imtis aktyvių veiksmų, keičiant esamą aplinką didesnio esminių psichologinių poreikių patenkinimo link. Kadangi šiame darbe siekiama daugiau sužinoti apie dėmesingo įsisąmoninimo kaip būsenos ryšius su suvoktu esminių psichologinių

poreikių patenkinimu ir frustracija, bus laikomasi perspektyvos, kad esminiai psichologiniai poreikiai gali būti vienas iš mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo veiksnių.

Idėjas apie tai, kas galėtų skatinti mokytojo dėmesingą įsisąmoninimą mokykloje iškėlė Hulburt, Colaianne ir Roeser (2020). Pasak autorių, galimybė jaustis ir elgtis autentiškai, kas būdinga autonomijos poreikių patenkinimui, prisideda prie mokytojo ramybės bei aiškumo savybių, nes nebelieka minčių, jausmų, kurių slopinimui reikėtų skirti papildomą energiją – šitaip pagerinama mokytojo emocijų reguliacija, pusiausvyra, esamos akimirkos suvokimas. Tuo tarpu, mokytojo aiškumui ir gerumui, teigiama, kad įtakos galėtų turėti gebėjimas objektyviai matyti tai, kas vyksta klasėje ir į tai reaguoti remiantis savo profesiniais gebėjimais ir žiniomis. Pastarieji savideterminacijos teorijoje siejami su kompetencijos poreikio patenkinimu. Galiausiai, spėjama, kad mokytojo gerumas galėtų būti siejamas su sąryšingumo poreikio patenkinimui svarbiomis savybėmis tokiomis kaip gebėjimu įsijausti į kito perspektyvą, priimti kitą ir save su atjauta, kurti šiltus santykius. Taigi, šios teorinės prielaidos paremia galimybę, kad mokytojo esminių psichologinių poreikių patenkinimas siejasi su dėmesingo įsisąmoninimo būseną klasėje. Remiantis iškeltomis idėjomis, šiame darbe keliamą hipotezę, kad mokytojų trijų esminių psichologinių poreikių (autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo) patenkinimas siesis su mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo dimensijomis: ramybe, aiškumu, gerumu.

Kita vertus, galime kelti prielaidą, kad mokytojo esminių psichologinių poreikių frustravimas galėtų prognozuoti mokytojo dėmesingam įsisąmoninimui trukdančias dimensijas – reaktyvumą, išsiblaškimą, kritiškumą. Kadangi autonomijos poreikio frustracijos atveju mokytojai spaudžiami išorės reikalavimų, neturi galimybės remtis sava valia, būti autentiški, tokiu atveju jie gali patirti vidinį konfliktą, slopinti neigiamas emocijas, nes vertinančioje aplinkoje jos nėra priimamos, tad mokytojų veiksmai, mintys ir jausmai tokiu atveju galėtų būti labiau nenuoseklūs (Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020). Tikėtina, kad toks mokytojas bus reaktyvesnis ir labiau išsiblaškęs nei sąlygose, kuriose jis gali jausti autonomijos poreikio patenkinimą (Hulburt, Colaianne, & Roeser, 2020). Kai kompetencijos poreikis frustruojamas, mokytojai netenka meistriškumo jausmo (Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020), kas galėtų prisidėti prie didesnio kritiškumo sau (Hulburt, Colaianne, & Roeser, 2020). Taip pat, struktūros stokojančioje aplinkoje mokytojai trūkdami informacijos apie jų darbo gaires ir lūkesčius, galėtų elgtis reaktyviau, impulsyviau, būti labiau pasimetę, pavargę, tad ir išsiblaškę (Hulburt, Colaianne, & Roeser, 2020). Galiausiai, sąryšingumo poreikio frustracijos atveju, mokytojai nesijaučiantys mokyklos bendruomenės dalimi, neturintys jiems svarbių santykių, nejaučiantys rūpesčio jais, tikėtina, jausis susvetimėję, vieniši (Ryan & Deci, 2020; Vansteenkiste et al., 2020), tad ir su mokiniais elgsis kritiškiau, bus mažiau pagarbūs bei atjautūs (Hulburt, Colaianne, & Roeser, 2020). Remiantis iškeltomis teorinėmis prielaidomis šiame darbe keliamą hipotezę, kad mokytojų trijų esminių

psichologinių poreikių (autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo) frustracija siesis su mokytojų dėmesingam įsisąmoninimui priešingomis dimensijomis: reaktyvumu, išsiblaškimu ir kritiškumu.

1.2 Mokinis (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio samprata

Yra žinoma, kad mokytojo kuriama mokymosi aplinka veikia mokinius lemdama jų mokymosi patirtį, įsitraukimą, pasiekimus ir raidą (Hattie, 2003; Wentzel, 2009; Claessens et al., 2016). Būtent mokytojai yra atsakingi už klasėje vyraujančią klimata – jie ne tik moko, bet ir motyvuoja, lyderiauja, administruoja, konsultuoja, planuoja, įgyvendina, tarpininkauja tarp tėvų, vaikų ir mokyklos valdžios (Guay et al., 2016). Visose minėtose mokytojų veiklose ypač svarbią vietą užima Savideterminacijos teorijoje aprašomi motyvuojantys ir nemotyvuojantys mokymo stiliai, apibūdinantys elgesį, kuriuo mokytojas siekia motyvuoti ir įtraukti mokinius į mokymosi veiklas (Reeve, 2009; Deci et al., 1981).

Pirmiausia, tyrimuose dėmesys buvo skiriamas kontroliuojančiam ir *autonomiją skatinančiam* stiliui. Pastarasis apima tokius mokytojo elgesius kaip mokinių palaikymas, supratingumas, priimamų sprendimų argumentavimas, pateikiamų užduočių prasmingas pagrindimas, pagarbios, draugiškos kalbos vartojimas (Ryan & Deci, 2017). Autonomiją skatinantis stilius siejamas su mokinių esminių poreikių patenkinimu (Reeve, 2009), giluminiu mokymusi, geresnėmis vykdomosiomis funkcijomis, įsitraukimu, autonomiška motyvacija, aukštesniais pasiekimais ir gerove (Roth et al., 2018; Montero-Carretero et al., 2019; Jang et al., 2016; Reeve, Jang, & Jang, 2018; Joussement et al., 2005). Įdomu ir svarbu tai, kad mokinių autonomiją skatinantis mokytojo elgesys gali amortizuoti ir tokių mokiniams neigiamų patirčių, kaip aukšti reikalavimai, konkurencija ir rigidiškumas, poveikį (Guay et al., 2016). *Kontroliuojantį* stilių taikantys mokytojai į mokinius linkę žvelgti pagal savo susikurtus standartus ir kriterijus, kuriais remdamiesi jie vertina ir teisia mokinius (Vansteenkiste et al., 2020). Rasta, kad kontroliuojančių mokytojų mokinių esminiai psichologiniai poreikiai frustruojami (Cheon et al., 2016) – kontroliuojantis mokymo stilius siejamas su mokinių žemesne mokymosi motyvacija, antisocialiu elgesiu, negerove, dažnesnėmis patyčiomis, didesne rizika rasti psichopatologijai (Assor et al., 2002, 2005; Haerens et al., 2015; Hein, Koka, & Hagger, 2015; Vansteenkiste et al., 2020; Montero-Carretero et al., 2019).

Ilgą laiką mokytojo motyvuojantis elgesys buvo suprantamas kaip kontinuumas nusidriekiantis tarp autonomiją skatinančio ir kontroliuojančio stilių. Plėtojantis tyrimams išsiaiškinta, kad neigiama koreliacija tarp dviejų motyvavimo stilių nėra pakankama pagrįsti priešingumui. Taip pat vieno stiliaus žemas pasireiškimo lygis nereiškė kito stiliaus išreikštumo. Nustatyta, kad autonomiją skatinantis stilius buvo stiprus mokinių poreikių patenkinimo ir adaptyvaus funkcionavimo (įsitraukimo, prosocialaus elgesio) ir pernelyg žemas poreikių frustracijos ir neprisitaikymo (neįsitraukimo, antisocialaus elgesio)

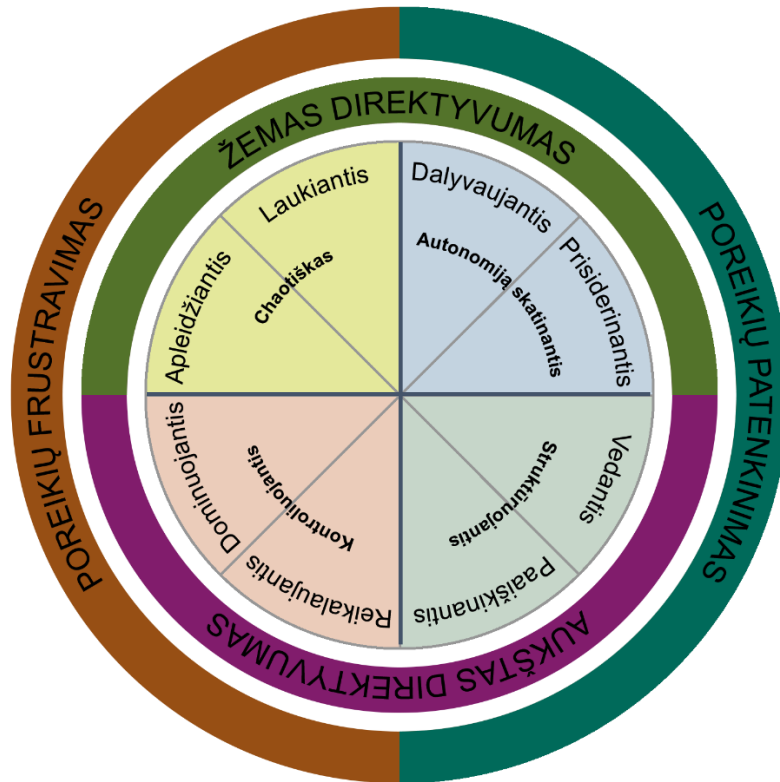
prediktorius (Bartholomew et al., 2011; Haerens et al., 2015). Taigi, prieita prie išvados, kad kontrolė ir autonomijos suteikimas mokiniams yra du skirtingi, tarpusavyje iš dalies sąveikaujantys procesai.

Vėliau buvo išskirti dar du stiliai. Greta autonomiją skatinančio, radosi dar vienas mokinius motyvuojantis – *struktūruojantis* – stilius, kuris atspindi mokytojo gebėjimą aiškiai komunikuoti su mokiniais apie jų mokymosi tikslus, metodus, lūkesčius (Aelterman et al., 2019). Struktūruojantis stilius siejamas su mokinių motyvacija mokytis ir įsitraukimu (Loof et al., 2021). Antrasis mokinių nemotyvuojantis – *chaotiškas* – stilius apibūdina situacijas, kai mokytojai palieka mokinius ir jų ugdymąsi savieigai. Tokiu atveju moksleiviai patiria sunkumų nežinodami, ką reikėtų daryti ir kaip įgyti naujų gebėjimų (Aelterman et al., 2019). Toks mokymas žlugdo mokinių įgūdžių raidą, gerovę, savivaizdį, sukelia bejėgiškumo jausmus ir norą pasipriešinti (Vansteenkiste et al., 2020).

Atsižvelgiant į dabartinį pasaulinį ir sparčiai kintantį edukacinį kontekstą, svarbu mokytojams suteikti visus reikiamus įrankius ir žinias, kurios gali padėti sustiprinti skirtingų mokinių motyvaciją (Vansteenkiste et al., 2020). Pastaraisiais metais bandant atsakyti į klausimus apie tai, kaip visos skirtingos (ne)motyvuojančio mokymo praktikos siejasi tarpusavyje ir kokias pasekmes atneša mokiniams buvo suformuluotas naujas Žiedinis (ne)motyvuojančių mokymo stilių modelis (Aelterman et al., 2019).

1.2.1 Žiedinis (ne)motyvuojančių mokymo stilių modelis

Žiedinis (ne)motyvuojančio mokymo stilių modelis susistemina mokytojo mokinius (ne)motyvuojančio elgesio įvairovę pagal du, poreikių patenkinimo ir elgesio direktyvumo, aspektus, kurie grafiškai vaizduojami dvimate ašimi (žr. 1 pav.). Horizontalioji ašis nurodo mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimo arba frustracijos lygį. Kairėje ašies pusėje pateikti mokinių esminius psichologinius poreikius žlugdantys kontroliuojantis ir chaotiškas stiliai. Pastariesiems būdingas dominuojantis mokytojo elgesys, kai siekiant įgyvendinti ugdymo tikslus neatsižvelgiama į mokinių nuomonę, mokiniai spaudžiami elgtis, mąstyti ir jaustis mokytojui priimtinu būdu (Reeve, 2009; Soenens et al., 2012; Ryan & Deci, 2017). Dešinėje pusėje pateikti mokinių esminius psichologinius poreikius patenkinantys, autonomiją skatinantis ir struktūruojantis, stiliai.



1 pav. Žiedinis (ne)motyvuojančių mokymo stilių modelis (Aelterman et al., 2020)

Antroji, vertikaloji, ašis apibūdina mokytojo direktyvumo laipsnį, tai yra, kiek mokytojas yra linkęs pats vadovauti ir kiek iniciatyvos perleisti mokiniams. Apačioje esantys struktūruojantis ir kontroliuojantis stiliai pasižymi aukštu mokytojo direktyvumu. Juos taikantys mokytojai labiau linkę vadovauti mokymo procesui. Tuo tarpu aukščiau pateiktiems, chaotiškam ir autonomiją skatinančiam stiliams, būdingas iniciatyvos ir sprendimų priėmimo perdavimas mokiniams, taigi, žemas direktyvumas (Vaansteenkiste et al., 2020).

Šių dviejų ašių išskyrimas leidžia dirbantiems mokytojams įsivertinti, ar jų elgesys ir taikomi mokymo metodai vis dar skatina mokinių autonomiją, o gal situacija klasėje pereina į chaosą ir reikalinga aiškiau struktūruoti žingsnius, vedančius užduoties atlikimo link? Lygiai taip pat, ne visada gali būti lengva atskirti, ar pasirinkta pamokos dėstymo struktūra mokiniams suteikia aiškumo, moko nuosekliai dirbti, ar apriboja jų pasirinkimo galimybes. Taigi, tikimasi, kad šis naujas modelis, tarsi kompasas, gali padėti mokytojams aiškiau įsivertinti, kuria kryptimi ir kaip jie kartu su mokiniais keliauja.

Šalia išskirtų ašių, šiame modelyje pateikti naujai suformuluoti (ne)motyvuojančių mokymo stilių komponentai, dar labiau išgryninantys konkrečius mokytojų elgesio būdus. Autonomiją skatinančiame stiliuje išskirti du komponentai – dalyvaujantis (angl. *participative*) ir prisiderinantis (angl. *attuning*).

Dalyvaujantis mokytojo elgesys sukuria atvirą dialogui aplinką, kurioje priimami mokinių pasiūlymai, pastabos, suteikiamos galimybės rinktis (Jang et al., 2016; Aelterman et al. 2019). *Prisiderinantis* mokytojo elgesys priima įvairias mokinių emocijas, į situaciją žvelgia iš konkretaus mokinio perspektyvos. Tai padeda kurti mokinio interesus, vertybes, gebėjimų lygį ir mokymosi tempą atitinkančius mokymosi tikslus bei parinkti konkrečiu atveju tinkamiausias užduotis (Reeve, 2009; Vansteenkiste et al., 2020) Taigi, tiek dalyvaujantis tiek prisiderinantis komponentai yra mažiau direktyvūs, skatina mokinių autonomiją, tenkina esminius psichologinius poreikius. Mokytojo dalyvavimas mažiau direktyvus už prisiderinimą, o pastarasis labiau patenkina mokinių poreikius.

Struktūruojančiame stiliuje išskirti komponentai – *vedantis* (angl. *guiding*) ir *paaiškinantis* (angl. *clarifying*). Vedantis, kaip ir prisiderinantis, mokytojo elgesys mokiniui parenka optimalų užduoties sunkumą, tačiau yra labiau direktyvus. Mokytojas konsultuoja mokinius ir teikia pagalbą bei pasiūlymus padedančius ateityje išvengti klaidų. Taip pat, vedantis mokytojas teigiamai skatina mokinius, juos palaiko, pasitiki jų gebėjimais sėkmingai atlikti pateiktas užduotis (Jang, Reeve, & Deci, 2010; Mouratidis et al., 2013; Vansteenkiste et al., 2020). Paaiškinantis komponentas atspindi mokytojo aiškia komunikaciją su mokiniais apie jiems keliamus lūkesčius ir pamokos tikslus. Be to, šis komponentas apima reguliarią mokinių progreso refleksiją (Aelterman et al., 2019). Taigi, tiek vedantis, tiek prisiderinantis komponentai yra labiau direktyvūs, atspindi mokytojo struktūruotumą, tenkina mokinių esminius psichologinius poreikius. Mokytojo paaiškinimas labiau direktyvus, o vedimas labiau mokinių esminius psichologinius poreikius patenkinantis komponentas.

Kontroliuojantį stilių sudaro *reikalaujantis* (angl. *demanding*) ir *dominuojantis* (angl. *domineering*) komponentai. Reikalaujantis mokytojo elgesys apima naudojimąsi savo, kaip „suaugusio“ padėtimi, įsakmies kalbos vartojimą nurodinėjant ką mokiniams reikėtų daryti. Tokie mokytojai linkę pabrėžti mokinių pareigas ir ignoruoti jų teises, netoleruoja prieštaravimo, nedalyvavimo. Šiuo atveju mokiniai skatinami patraukliais apdovanojimais, o neatitikę iškeltų lūkesčių grąšomi bausmėmis (Aelterman et al., 2019). Dominuojančiai besielgiantis mokytojas siekia mokinių paklusnumo sukeldamas jiems gėdos ir kaltės jausmus. Pagrindinis šių dviejų komponentų skirtumas tas, kad reikalaujantis mokytojas siekia pakeisti mokinių mintis, jausmus ir elgesį jam priimtinesniais, tuo tarpu dominuojantis mokytojas tiesiogiai atakuoja mokinius iš esmės neigdamas jų perspektyvą (Aelterman et al., 2019). Abiems šiems komponentams būdingas elgesys direktyvus, siekiantis kontroliuoti mokinius, frustruojantis jų esminius psichologinius poreikius. Reikalaujantis komponentas labiau direktyvus, o dominuojantis labiau frustruoja mokinių poreikius.

Galiausiai, chaotišką stilių sudaro *apleidžiantis* (angl. *abandoning*) ir *laukiantis* (angl. *awaiting*) komponentai. Apleidžiantis besielgiantis mokytojas palieka mokinius vienus elgtis taip, kaip patys

beišmano. Jam būdinga nuostata, kad mokiniai turi išmokti patys prisiimti atsakomybę už savo elgesį. Tuo tarpu laukiantis mokytojas laikosi „palauksim – pamatysim“ nuostatos. Toks mokytojas neplanuoja pamokų, laukia mokinių iniciatyvos ir pasyviai stebi į ką galiausiai visa tai išvirs. Šitaip sukuriama neapibrėžta mokymosi aplinka (Aelterman et al., 2019). Apibendrinant galime teigti, kad tiek apleidžiantis, tiek laukiantis mokytojo elgesio būdai yra cahaotiški, nedirektyvūs, frustruojantys mokinių esminius psichologinius poreikius. Apleidimas labiau frustruoja mokinių poreikius, o laukimas mažiau direktyvus komponentas.

1.2.2 (Ne)motyvuojančio mokytojo elgesio veiksniai

Grolnick (2003) savo netiesioginių prielaidų taksonomijoje (angl. *distal antecedents taxonomy*) išskyrė tris pagrindines tėvų elgesio veiksnių kategorijas lemiančias jų pasirenkamą motyvuojantį stilių: veiksnius iš viršaus, apačios ir vidinius veiksnius. Šią taksonomiją Haerens su kolegomis (2016) pritaikė mokytojų (ne)motyvuojančiam elgesiui. Teigiama, kad mokytojų (ne)motyvuojančių stilių naudojimą veikia tokie veiksniai iš viršaus kaip mokyklos klimatas, santykiai su administracija, keliami lūkesčiai mokytojų darbui. Pavyzdžiui, su kontoliuojančiu mokytojų elgesiu susijęs spaudimas mokytojams siekti kuo aukštesnių mokinių mokymosi rezultatų (Weinstein et al., 2009; Reeve et al., 2018; Deci et al., 1981), įtempta, nepalaikanti mokyklos aplinka (Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009).

Veiksniai iš apačios apima mokinių poveikį mokytojams. Nustatyta, kad mokytojai siekia labiau kontroliuoti, mažiau bendradarbiauti su į pamoką neįsitraukusiais, pasyviais, mokytojams suteikiančiais neigiamą grįžtamąjį ryšį, mokiniais (Skinner et al., 2009; Sarrazin et al., 2006). Kita vertus, kai mokiniai motyvuoti, bendradarbiaujantys, emociškai ir fiziškai įsitraukę į pamoką, mokytojai labiau linkę taikyti autonomiją skatinantį mokymo stilių (Pelletier et al., 2002; Van den Berghe et al., 2016; Garn et al., 2019). Liu ir bendraautorių (2019) atliktame tyrime išsiaiškinta, kad tai, kaip mokytojai suvokė mokinių motyvaciją, nuspėjo tris mokytojų motyvuojančio elgesio komponentus – siekį suprasti mokinius, pagrįsti pateikiamas užduotis ir teikti mokiniams pagalbą.

Vidiniai mokytojų (ne)motyvuojančio elgesio veiksniai apima asmenines mokytojo savybes, nuostatas, patirtį. Atliktuose tyrimuose buvo atskleisti ryšiai tarp mokytojų asmenybės bei taikomo motyvavimo stiliaus. Aukštas atvirumas patirčiai ir sutarumas nuspėjo autonomišką – palaikantį motyvavimo stilių (Reeve, Jang, & Jang, 2018). Kitame tyrime buvo siekta išsiaiškinti kaip dėstytojų motyvacija mokyti (autonomiška, kontroliuojanti, amotyvuota) ir jų įsitikinimai apie studentų gebėjimų kilmę (įgimti ar galintys keistis) sąveikauja su skirtingais (ne)motyvuojančio mokymo komponentais. Nustatyta, kad dėstytojų autonomiška motyvacija siejosi su įsitikinimu apie galinčius keistis studentų gebėjimus ir su

labiau motyvuojančiais mokymo komponentais (vedančiu, prisiderinančiu), tuo tarpu kontroliuojanti ir amotyvuota dėstytojų motyvacija siejosi su įsitikinimu, kad studentų gebėjimai yra įgimti ir nekintantys ir labiau taikė nemotyvuojančius mokymo komponentus (dominuojantį ir apleidžiantį). Kadangi aukštajame ir viduriniame moksle taikomi panašūs mokymo principai, tikėtina, kad panaši tendencija galėtų atsispindėti ir mokytojų – mokinių sąveikoje (Vermote et al., 2020). Atliktuose tyrimuose taip pat patvirtinta mokytojų mokiniams keliamų ugdymo tikslų reikšmė motyvuojančiam elgesiui. Jang (2019) nustatė, kad kuo labiau mokytojai buvo linkę mokiniams kelti vidinius instrukcinius tikslus, tai yra, orientuotus į asmeninį mokinių augimą, kokybiškų santykių kūrimą, bendruomeniškumą (esminius mokinių psichologinius poreikius tenkinantys tikslai), tuo labiau mokytojai buvo linkę mokinius motyvuoti autonomiją skatinančiu būdu. Ir atvirkščiai, kuo mokytojai labiau siekė įgyvendinti išorinius instrukcinius tikslus, kaip pavyzdžiui, aukšti mokinių pažymiai, geri standartizuotų testų pasiekimai, apdovanojimai, viešas pripažinimas, tuo daugiau jie buvo linkę mokinius motyvuoti kontroliuojančiu būdu. Galiausiai, (ne)motyvuojančių mokymo stilių taikymui reikšmės turi mokytojų įsitikinimai apie pačius stilius. Reeve ir kolegų tyrimo (2013) rezultatai atskleidė, kad mokytojų įsitikinimai apie tai, kiek efektyvūs, kiek socialiai priimtini ir kaip lengvai gali būti pritaikomi autonomiją skatinantis ir kontroliuojantis mokymo stiliai, nulėmė šių stilių taikymą darbe su mokiniais.

Šiame darbe jau minėtus, mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir frustraciją, būtų galima priskirti prie visų trijų veiksnių grupių. Kadangi tiek administracija, tiek kolegos, tiek mokiniai sudaro sąlygas mokytojams jausti esminių psichologinių poreikių patenkinimą arba frustraciją. Tuo tarpu pats savaime esminių psichologinių poreikių patenkinimas ar frustracija yra vidinis veiksnys. Atlikti gausūs išsamūs tyrimai patvirtina esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir motyvuojančių mokymo stilių (autonomiją skatinančio, struktūruojančio) sąsajas (Pelletier et al., 2002; Delrue et al., 2019; Klaijnsen et al., 2017; Ruzgaitė, 2020) Esminių psichologinių poreikių frustracijos ir nemotyvuojančių mokymo stilių ryšiai tyrinėti mažiau. Lietuvoje atliktame tyrime su pagrindinių mokyklų mokytojais nustatyta, kuo labiau mokytojai patiria esminių psichologinių poreikių frustraciją, tuo labiau jie taiko nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį, chaotišką) (Ruzgaitė, 2020). Taigi, mokytojo esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra reikšmingas (ne)motyvuojančių mokymo stilių veiksnys.

Kitu vidiniu mokytojų (ne)motyvuojančio mokymo veiksniu būtų galima laikyti mokytojo dėmesingą įsisąmoninimą. Remiantis ankstesniuos skyreliuose pristatyta literatūra tikėtina, kad dėmesingai įsisąmoninęs mokytojas klasėje konstruktyviau reaguos į sudėtingas situacijas, gebės reguliuoti savo emocijas ir išvengti kontrole grįstos problemų įveikos, pavyzdžiui, kelti balsą siekiant tylos, nes yra (1) ramus. Antra, toks mokytojas struktūruotai ir suprantamai organizuos mokymo procesą, argumentuos

priimamus sprendimus, elgsis mažiau chaotiškai, nes yra (2) aiškus. Galiausiai, taikys daugiau autonomiją skatinančiam stiliui būdingų elgesių, pavyzdžiui, mokinius palaikys, gerbs, sieks juos suprasti, be to, tenkins sąryšingumo poreikius geriau matydamas vaiką, kurdamas ir palaikydamas šiltus santykius, nes yra (3) geras. Šiame darbe spėjama, kad mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas teigiamai siešis su mokinius motyvuojančiu mokytojo elgesiu ir galėtų būti vienas iš šio elgesio veiksmų.

Tikėtina, kad dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos galėtų būti susijusios su mokinių nemotyvuojančiu mokytojo elgesiu. Gali būti, kad būdami (1) reaktyvūs, mokytojai patiriamų sunkumų akivaizdoje prasčiau gebės valdyti stresą (Fabbro et al., 2020), jiems bus sunkiau atsižvelgti į mokinio perspektyvą (Kabat-Zinn, 2003), tad labiau elgsis kontroliuojančiai ir chaotiškai. Galima manyti, kad (2) išsiblaškytas siešis su chaotiškumu, nes išsiblaškęs mokytojas prasčiau struktūruos pamoką bei bus mažiau nuoseklus mokymo procese. Galiausiai galima spėti, kad mokytojo (3) kritiškumas siešis su kontroliuojančiu stiliumi, nes toks mokytojas mažiau atsižvelgs į mokinių interesus, rečiau palaikys mokinius, mažiau juos gerbs. Šiame darbe keliamą hipotezę, kad mokytojo dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos teigiamai siešis su mokinius nemotyvuojančiu mokytojo elgesiu ir galėtų būti vienas iš šio elgesio veiksmų.

Tyrinėjant (ne)motyvuojančio mokymo ir sociodemografinių charakteristikų ryšius nebuvo atrasta mokytojo lyties, išsilavinimo, mokomo dalyko keliamų reikalavimų, mokomos amžiaus grupės sąsajų su taikomu (ne)motyvuojančiu stiliumi (Ruzicka, 2020; Jang, 2019; Reeve et al., 2018; Ruzgaitė, 2020). Reeve ir kolegų (2018) tyrimas atskleidė, kad mažesnę darbo patirtį turintys mokytojai taikė mažiau direktyvius mokymo stilius (autonomiją remiantį, chaotišką), o ilgiau dirbantys mokytojai naudojo labiau direktyvius mokymo stilius (kontroliuojantį, struktūruojantį). O Ruzgaitės (2020) atliktame tyrime nustatyta, kad didesnę darbo patirtį turintys mokytojai labiau taiko struktūruojantį mokymo stilių.

Taigi, mokytojų (ne)motyvuojančiam mokymui svarbūs tiek veiksniai iš viršaus (mokyklos kultūra, aplinkos palaikymas), veiksniai iš apačios (mokinių elgesys ir motyvacija pamokos metu) sudarantys skirtingas sąlygas mokytojui jausti esminių psichologinių poreikių patenkinimą ar frustraciją, tiek vidiniai veiksniai tokie kaip asmenybė, motyvacija mokytis, įsitikinimai, keliami ugdymo tikslai ir sociodemografiniai veiksniai tokie kaip darbinės patirties trukmė. Nors dar 2013 metais Roth ir Weinstock skatino tyrėjų bendruomenę ieškoti mokytojų motyvuojančio stiliaus veiksmų, tai vis dar išlieka aktualus klausimas. Remiantis Savideterminacijos teorija, dėmesingas įsisąmoninimas yra laikomas ypatingai svarbiu vidiniu resursu, kurio dėka mokytojai galėtų būti labiau linkę elgtis autonomiją skatinančiu būdu (Donald et al., 2019). Iki šiol dar nebuvo atlikta tyrimų, siekiančių atsakyti į klausimą, kaip mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas siejasi su pasirenkamu (ne)motyvuojančiu stiliumi ir ar galėtų jį prognozuoti.

1.3 Tyrimo tikslas, uždaviniai, hipotezės

Žinoma, kad bendroje populiacijoje esminių psichologinių poreikių patenkinimas siejasi su dėmesingu įsisąmoninimu ir gali jį prognozuoti (Pratscher et al., 2017; Osher et al., 2018; Warren et al., 2020). Tikimasi, kad pritaikius naują mokytojams skirtą dėmesingo įsisąmoninimo modelį (Rickert et al., 2020), gauti duomenys padės geriau suprasti būtent mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo dimensijų ryšius su mokytojų subjektyviai patiriamu esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija darbe bei suteiks išvalgų, kaip galima padėti mokytojams dažniau darbe būti dėmesingai įsisąmoninusiems, kas kartu sumažina tokių mokytojams būdingų sunkumų kaip stresas ir perdegimas patyrimą (Benn et al., 2011; Roeser et al., 2014; Weare, 2014; Hwang et al., 2017; Abenavoli et al., 2013; Embse, 2019) ir turi teigiamų pasekmių mokiniams (Hanh & Weare, 2017; Rickert et al., 2020). Remiantis įvade pristatyta informacija keliama prielaida, kad šiame tyrime mokytojų suvoktas esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija darbe reikšmingai, teigiamai siesis su dėmesingu įsisąmoninimu ir neigiamai su dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną. Tiriant ryšius tarp atskirų poreikių patenkinimo ir frustracijos bei skirtingų dėmesingo įsisąmoninimo dimensijų tikimasi daugiau sužinoti apie šių konstrukto ryšius.

Jau atlikti tyrimai atskleidžia, kad mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas kaip bruožas ar savybė gali būti siejamas su įvairia mokymo praktika: geresniu rūpinimusi mokiniais, didesne teikiama emocine parama, įsijautimu į mokinių perspektyvą, dažnesniu proaktyvių, o ne reaktyvių klasės valdymo strategijų naudojimu (Becker, Gallagher, & Whitaker, 2017; Braun et al., 2018; Jennings & Greenberg, 2009). Tikimasi, kad naudojamos naujos teorinės mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo (Rickert et al., 2020) ir (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio (Aelterman et al., 2019) sampratos praplės iki šiol turimas žinias apie mokytojo būsenos klasėje reikšmę elgesiui su mokiniais. Šiame darbe siekiama sužinoti kaip mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas siejasi su mokinius (ne)motyvuojančiu elgesiu ir ar galėtų jį prognozuoti. Remiantis įvadinėje dalyje analizuota informacija spėjama, kad dėmesingas įsisąmoninimas ir priešinga jam būseną reikšmingai siesis su (ne)motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją skatinančiu, struktūruojančiu, kontroliuojančiu ir chaotišku). Norint daugiau sužinoti apie minėtų konstrukto ryšius, bus analizuojamos ir aštuonių mokymo stilių komponentų bei šešių dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingų jam būsenų sąsajos. Galiausiai, keliama prielaida, kad dėmesingas įsisąmoninimas ir priešinga jam būseną prognozuos keturis (ne)motyvuojančius mokymo stilius, kai kontroliuojama mokytojų darbo patirtis ir suvoktas esminių psichologinių poreikių patenkinimas bei frustracija darbe. Ankstesniuose tyrimuose nustatyta, kad tiek darbo patirtis, tiek esminių psichologinių

poreikių patenkinimas ir frustracija yra vieni iš (ne)motyvuojančių mokymo stilių veiksmų (Ruzgaitė, 2020; Ruzicka, 2017).

Tyrimo tikslas:

1. Nustatyti sąsajas tarp mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos, esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos darbe bei mokytojų subjektyviai suvokto mokinius (ne)motyvuojančio elgesio.

Tyrimo uždaviniai:

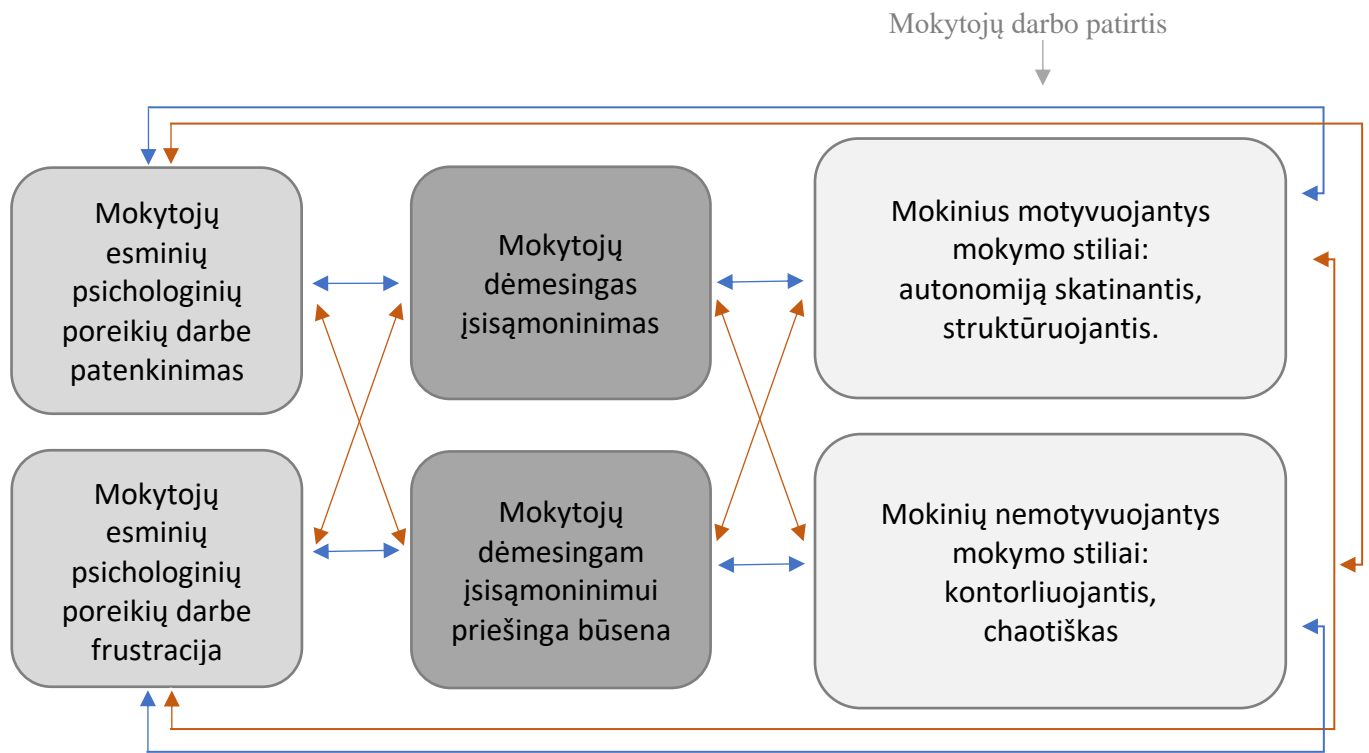
1. Nustatyti mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir jam priešingos būsenos, esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos darbe bei mokytojo suvoktų mokiniams taikomų (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajas.

2. Išsiaiškinti mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos prognostinę vertę (ne)motyvuojantiems mokymo stiliams, kai kontroliuojama mokytojų darbo patirtis, suvoktas esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija.

Tyrimo hipotezės:

1. Mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir motyvuojantys mokymo stiliai teigiamai siejasi tarpusavyje bei neigiamai su esminių psichologinių poreikių frustracija, nemotyvuojančiais mokymo stiliais ir dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną. O mokytojų dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną, esminių psichologinių poreikių frustracija ir nemotyvuojantys mokymo stiliai teigiamai siejasi tarpusavyje bei neigiamai siejasi su esminių psichologinių poreikių patenkinimu, motyvuojančiais mokymo stiliais ir dėmesingu įsisąmoninimu.

2. Mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją skatinantį, struktūruojantį), o priešinga jam būseną prognozuoja nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį ir chaotišką), kai kontroliuojama darbo patirtis, suvoktas esminių psichologinių poreikių patenkinimas bei frustracija.



2 pav. Teorinis visų kintamųjų ryšių modelis. Hipotezėse iškelti teigiami ryšiai pažymėti mėlynomis rodyklėmis, o neigiami ryšiai – raudonomis.

2. TYRIMO METODIKA

2.1 Tyrimo dalyviai

Atliktame tyrime dalyvavo 250 5–12 klasių mokytojų iš visos Lietuvos. Tyrimo dalyviai buvo atrinkti netikimybinės patogiosios atrankos būdu. Iš atsakymus pateikusių mokytojų 81 (32,4%) dirba didmiesčio, 93 (37,2%) miesto, 59 (23,6%) miestelio, 33 (13,2%) kaimo mokyklose. 16 (6,4%) dirba skirtingose vietovėse vienu metu. 217 (86,8%) visų respondentų yra moterys, 30 (12%) vyrai, 1 (0,4%) kitos lyties, o 2 (0,8%) asmenys savo lyties nurodyti nenorėjo. Respondentų amžius svyravo nuo 23 iki 70 metų ($M = 48,15$; $SD = 11,19$), darbo patirtis siekė nuo 1 iki 48 metų ($M = 22,72$; $SD = 12,28$). 110 (44%) mokytojų dėstė 3 ir daugiau kontaktinių valandų per savaitę turinčius dalykus, pavyzdžiui, lietuvių kalbą, matematiką, pirmąją užsienio kalbą, tuo tarpu likę 140 (56%) 2 ir mažiau kas savaitines pamokas turinčius dalykus: istoriją, gamtos mokslus, dorinį ugdymą, kūno kultūrą, menus, informacines technologijas, žmogaus saugą, ekonomiką, antrąją užsienio kalbą, psichologiją. Didesnė dalis tyrimo dalyvių dirbo su 5–10 klasių mokiniais (procentas per skirtingas klases svyruoja nuo 52,8% iki 61,2%), nežymiai mažesnė dalis mokytojų vedė pamokas vienuoliktokams bei dvyliktokams (45,6% ir 46% atitinkamai).

2.2 Tyrimo instrumentai

Mokytojo **dėmesingas įsisąmoninimas** buvo vertinamas naudojant Mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo klasėje skalę (angl. *Teacher Measure of Experienced Mindfulness in the Classroom*; trumpinys *TMC*; Rickert, Skinner & Roeser, 2020). Sutikimas skalę išversti į lietuvių kalbą ir naudoti tyrime gautas iš dr. Nicolette Rickert 2021 m. sausio mėnesį (žr. 3 priede). Vertimas atliktas naudojantis kelių nepriklausomų vertėjų metodu. Vertimą atliko darbo autorė ir trys anglų filologijos bakalauro laipsnį turintys ir anglakalbėse šalyse gyvenę asmenys.

SANDARA. Skalę sudaro 42 teiginiai priklausantys šešioms subskalėms. Pirmos trys subskalės skirtos trims dėmesingo įsisąmoninimo dimensijoms apibūdinančioms ramų, aiškų ir gerą mokytojo savijautą bei elgesį klasėje:

1. Ramybės subskalė apibūdina mokytojų savistata vertintą gebėjimą išlikti ramiam stresinių situacijų klasėje metu, pvz. „Kai mokiniai mane suerzina, ramiai išsakau savo jausmus.“ bei greitą atsigavimą po neigiamų emocijų, pvz. „Pamokoje pajutęs (-usi) susierzinimą, greitai nusiraminu.“

2. Aiškumo subskalė atspindi mokytojų gebėjimą išlaikyti dėmesį stresinėse situacijose, pvz. „Net jei klasė atrodo chaotiška, sutelkiu visų dėmesį į pamokos turinį.“ ir minčių, žodžių bei veiksmų nuoseklumą, aiškumą, pvz. „Kuomet klasėje kas nors mane suezina, sugebu nešališkai įvertinti situaciją.“

3. Gerumo subskalė apibūdina mokytojo rūpestį ir paramą mokiniams patiriant problemas, pvz. „Kai mano mokiniai susiduria su sunkumais, stengiuosi jais rūpintis ir juos palaikyti.“ ir siekį su atjauta suprasti mokinius, pvz. „Net jei mokiniai elgiasi netinkamai, stengiuosi suprasti to priežastis.“

Likusios trys subskalės atspindi mokytojo dėmesingam įsisąmoninimui priešingas, trukdančias būsenas: reaktyvumą, išsiblaškimą ir kritiškumą.

4. Reaktyvumo subskale vertintas mokytojų subjektyviai suvoktas perdėtas reagavimas į stresines situacijas, pvz. „Į mokykloje nutinkančius blogus dalykus esu linkęs (-usi) sureaguoti perdėtai.“ ir lėtas emocinis atsigavimas po jų, pvz. „Jei mokiniai mane suezina, prireikia daug laiko, kad nusiramčiau.“

5. Išsiblaškimą subskalė atspindi mokytojo dėmesingumo stoką mokymo metu, pvz. „Pasitaiko, kad užsigalvoju apie kitus dalykus ir nebesiklausau savo mokinių.“ ir minčių, žodžių bei veiksmų sumišimą streso akivaizdoje, pvz. „Kai nesiseka vesti pamokos, man sunku suprasti to priežastis.“

6. Kritiškumo subskalė atspindi tai, kaip mokytojas vertina savo reakciją į netinkamą mokinių elgesį, pvz. „Kuomet mokiniai yra supykę ar nepatenkinti, aš renkuosi į juos nebekreipti dėmesio.“ ir mokinių kaltinimą dėl juos išstinkančių sunkumų, pvz. „Jei mokiniams nesiseka mano pamokose, tai yra jų pačių kaltė.“

Atsakymai vertinti 5 balų Likert'o skale nuo 1 – „beveik niekada“ iki 5 „beveik visada“. Galutiniai trijų mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo ir trijų priešingų jam dimensijų balai buvo gauti apskaičiavus teiginių įverčių vidurkius. Kuo aukštesnis subskalės įvertis, tuo labiau mokytojas įvertino save kaip ramų, aiškų, gerą, reaktyvų, išsiblaškusį, kritišką. Galutinėje analizėje bus naudojami visi šeši kintamieji ir du bendri dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos kintamieji.

PSICHOMETRINĖS CHARAKTERISTIKOS. Pirmojo žvalgomojo tyrimo metu 2021m. balandžio mėnesį ($N = 31$) atlikta teiginių patikimumo vidinio suderintumo analizė parodė, kad dėmesingo įsisąmoninimo skalės Cronbach'o alfa lygi 0,81, priešingų dėmesingam įsisąmoninimui būsenų skalės Cronbach'o alfa buvo lygi 0,68. Žvelgiant į subskales, tik trijų subskalių - ramybės, gerumo ir kritiškumo - Cronbach'o alfos buvo aukštesnės už 0,6 ribą (0,62, 0,74, 0,6 atitinkamai). Aiškumo subskalės Cronbach'o alfa buvo lygi 0,5, reaktyvumo 0,42, išsiblaškimą 0,42. Pastarųjų subskalių teiginiai buvo peržiūrėti ir 2021m. spalio mėnesį buvo atliktas antrasis žvalgomasis tyrimas ($N = 23$). Išanalizavus gautus duomenis, dėmesingo įsisąmoninimo skalės Cronbach'o alfa išliko nepakitusi, o priešingų būsenų skalės Cronbach'o alfa padidėjo iki 0,77. Subskalių analizės duomenys nustatė, kad ramybės ir aiškumo

subskalių Cronbach'o alfos sumažėjo ir buvo lygios 0,21 bei 0,32. Tuo tarpu reaktyvumo ir išsiblašymo Cronbach'o alfos nežymiai padidėjo ir buvo lygios 0,53 bei 0,55. Gerumo ir kritiškumo subskalių Cronbach'o alfos nepakito ir buvo lygios 0,73 bei 0,6. Galutiniame tyrime buvo naudotos pirmame bandomajame tyrime pateiktos ramybės ir aiškumo subskalių teiginių versijos, ir gerumo, reaktyvumo, išsiblašymo, kritiškumo antrame bandomajame tyrime taikytos teiginių versijos. Taip pat prieš atliekant pagrindinį tyrimą galutinis klausimyno variantas buvo duotas peržiūrėti profesionaliam vertėjui.

Pagrindiniame tyrime 2022m. kovo mėnesį ($N = 250$) mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo bendros skalės patikimumo, vertinto vidinio suderintumo būdu, Cronbach'o alfa buvo lygi 0,86. Dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos bendros skalės Cronbach'o alfa buvo lygi 0,75. Šešių subskalių patikimumo rodikliai pateikti 1-oje lentelėje. Keturių iš šešių subskalių patikimumo rodikliai aukštesni už 0,6, taigi, tinkami naudoti tyrime (Pakalniškienė, 2012). Kitų dviejų subskalių Cronbach'o alfa žemesnė už 0,6 – išsiblašymo ir kritiškumo. Pastarosios subskalės vidinis suderintumas buvo mažiausias ir siekė 0,6 ir instrumento autorių tyrime. Bendrai, galime pastebėti, kad lietuviškosios versijos visų subskalių patikimumo rodikliai vertinti vidinio suderintumo būdu yra mažesni nei autorių tyrime.

1 lentelė. *Autorių ir lietuviško vertimo naudoto pagrindiniame tyrime subskalių vidinio suderintumo rodikliai*

Subskalė	Lietuviška versija	Autorių versija
	Cronbach'o alfa	Cronbach'o alfa
Ramybės	0,78	0,89
Aiškumo	0,65	0,79
Gerumo	0,78	0,88
Reaktyvumo	0,69	0,82
Išsiblašymo	0,51	0,79
Kritiškumo	0,53	0,60

Skalės autorių, Rickert, Skinner ir Roeser (2020) atlikta patvirtinančioji faktoriinė analizė patvirtino šios skalės konstrukto validumą, kai ją sudaro šešios subskalės – trys vertinančios dėmesingą įsisąmoninimą, trys vertinančios dėmesingam įsisąmoninimui priešingas būsenas. Turinio validumą autoriai siekė sustiprinti pasitelkdami profesionalų komisiją. Taip pat buvo vertintas konvergentinis validumas ieškant ryšių tarp naujai sukurtos skalės ir populiaraus Keturių dėmesingo įsisąmoninimo faktorių klausimyno (angl. *Five Factor Mindfulness Questionnaire*; trumpinys *FFMQ*; Baer et al., 2006) bei diskriminantinis validumas ieškant ryšių su stresą darbe, perdegimą, depresiją bei nerimą

vertinančiais klausimynais. Gauti rezultatai patvirtino autorių keltas prielaidas apie TMC ir FFMQ teigiamus reikšmingus ryšius, bei TMC ir streso darbe, perdegimo, depresijos bei nerimo neigiamus ryšius. Kriteriniam validumui įvertinti buvo pasitelkta stebėtojų komanda kartu su dėmesingu įsisažmoninimu vertinusi mokytojų emocinę paramą, jautrumą, pagarbą mokiniams, klimatą klasėje, klasės valdymą, produktyvumą.

Siekiant nustatyti lietuviško vertimo subskalių konstrukto validumą buvo atliekamos tiriamosios faktoriaus analizės kiekvienai iš šešių mokytojo dėmesingo įsisažmoninimo ir priešingų jam būsenų subskalių, kurios bus naudojamos atliekant koreliacinę analizę. Bei atliktos dvi tiriamosios faktorių analizės bendrosioms dėmesingo įsisažmoninimo ir priešingos jam būsenos skalėms, kurios bus naudojamos atliekant regresines analizes. Rezultatai parodė, kad surinkti duomenys tinka faktorių analizei kai išskiriami ir šeši ir du faktoriai (kiekvieno iš teiginių svoriai nurodyti 4 priede 1 lentelėje). Dėmesingo įsisažmoninimo skalės KMO lygus 0,86, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 28,21% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,2 iki 0,62. Tuo tarpu *ramumo* subskalės KMO lygus 0,82, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 43,92% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,43 iki 0,73. *Aiškumo* subskalės KMO lygus 0,7, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 33,5% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,47 iki 0,71. *Gerumo* subskalės KMO lygus 0,8, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 43,28% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,6 iki 0,76.

Dėmesingam įsisažmoninimui priešingų būsenų skalės KMO lygus 0,77, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 20% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,2 iki 0,65. Tuo tarpu *Reaktyvumo* subskalės KMO lygus 0,7, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 36,23% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,45 iki 0,7 išskyrus 5 teiginio svorį 0,3, kuris ir originalios skalės autorių skaičiavimuose buvo žemesnis 0,32 (Rickert et al., 2020) *Išsiblašymo* subskalės KMO lygus 0,66, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 27,61% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,43 iki 0,66. *Kritiškumo* subskalės KMO lygus 0,62, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 27,44% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,46 iki 0,71 išskyrus 6 teiginį, kurio svoris 0,3.

Mokytojo **esminių psichologinių poreikių** patenkinimas ir frustracija mokykloje buvo vertinti Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalės (angl. Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS; Chen et al., 2015) versija skirta darbo kontekstui (angl. *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale - Work Domain (BPNSF at Work*; Chen et

al., 2015). Lietuvišką Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalės vertimą parengė S. Raižienė kartu su kolegomis (2015), remiantis juo buvo išversti darbo konteksto tyrimams pritaikytos versijos teiginiai. Nuo pirminės bendros versijos darbu skirtingas variantas skiriasi nežymiai, pavyzdžiui, BPNSFS skalės teiginys „Daugumą dalykų darau todėl, kad „reikia“.“ darbu skirtoje versijoje skamba „Daugumą dalykų savo darbe darau todėl, kad „reikia“.“; BPNSFS skalės teiginys „Jaučiu spaudimą imtis per daug darbų.“ darbu skirtoje versijoje skamba „Mokykloje jaučiu spaudimą imtis per daug darbų.“ ir pan. Remiantis BPNSFS ir BPNSFS darbo kontekstui skirta versija šitaip buvo koreguoti visi teiginiai.

SANDARA. Skalę sudaro 24 teiginiai iš kurių 12 matuoja trijų esminių psichologinių poreikių – autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo – patenkinimą, kita pusė – šių poreikių frustraciją. Poreikių patenkinimo teiginių pavyzdžiai: „Jaučiu, kad mano darbe priimti sprendimai atspindi mano tikruosius norus.“ (autonomijos poreikio patenkinimas), „Jaučiu, kad galiu sėkmingai susidoroti su darbe iškilančiomis sunkiomis užduotimis.“ (kompetencijos poreikio patenkinimas), „Patiriu šiltus jausmus žmonėms, su kuriais dirbu.“ (sąryšingumo poreikio patenkinimas). Poreikių frustracijos teiginių pavyzdžiai: „Jaučiuosi, tarsi mano kasdienė veikla mokykloje yra išpareigojimų virtinė.“ (autonomijos poreikio frustracija), „Jaučiuosi neįtikintai(-a) savo mokymo sugebėjimais.“ (kompetencijos poreikio frustracija), „Jaučiu, kad visi mano santykiai mokykloje yra paviršutiniški.“ (sąryšingumo poreikio frustracija). Prieš teiginius pateikta instrukcija taip pat įvardino, kad tyrimo dalyvė(-is) turėtų atsakinėti vertindama(-s) patirtis darbovietėje: „Įvertinkite, kaip gerai šie teiginiai apibūdina Jūsų patirtį mokykloje.“ Atsakymai vertinti 5 balų Likert'o skale nuo 1 – „visiškai netinka“ iki 5 – „visiškai tinka“. Suminiai esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalių įverčiai gauti apskaičiavus subskalių teiginių įverčių vidurkius. Kuo aukštesnis esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje skalės įvertis, tuo labiau mokytojai jaučia, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai darbovietėje patenkinti, o kuo aukštesnis esminių psichologinių poreikių frustravimo mokykloje skalės įvertis, tuo labiau mokytojai jaučia šių poreikių frustraciją mokykloje. Lygiai ta pati tendencija išlieka galioja ir atskirų poreikių patenkinimo bei frustracijos subskalių įverčiams.

PSICHOMETRINĖS CHARAKTERISTIKOS. Pagrindiniame tyrime ($N = 250$) mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalių ir subskalių patikimumo vertinto vidinio suderintumo būdu rodikliai pakankami tyrimui atlikti, nes viršija 0,6 (Pakalniškienė, 2012). Esminių psichologinių poreikių patenkinimo skalės Cronbach'o alfa lygi 0,87. Autonomijos poreikio patenkinimo subskalės Cronbach'o alfa lygi 0,69, kompetencijos poreikio patenkinimo subskalės Cronbach'o alfa lygi 0,81, sąryšingumo poreikio patenkinimo subskalės Cronbach'o alfa lygi 0,86. Tuo tarpu, esminių psichologinių poreikių frustracijos skalės Cronbach'o alfa lygi 0,84. Esminių psichologinių poreikių

frustracijos subskalių Cronbach'o alfos lygios 0,8, 0,64 ir 0,79 (atitinkamai autonomijos poreikio frustracija, kompetencijos poreikių frustracija, sąryšingumo poreikio frustracija).

Vienuose tyimuose autoriai atlikę patvirtinančiąją faktorinę analizę patvirtino šios skalės konstrukto validumą esant šešiams faktoriams: trims esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir trims esminių psichologinių poreikių frustracijos (Chen et al., 2015; Schultz et al., 2015). Kituose tyimuose yra naudojama ir dviejų – mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos – faktorių sandarą (angl. *higher order BPNS&FR model*; Tabis, 2021; Longo et al., 2018). Siekiant atsakyti į šiame tyrime išsikeltus klausimus, koreliacinėse analizėse buvo naudota šešių faktorių, o regresinėje analizėje dviejų faktorių struktūra. Siekiant išsiaiškinti, ar galima išskirti šiuos du ir šešis faktorius turimiems duomenims, buvo atliktos dvi tiriamosios faktorinės analizės bendroms skalėms ir šešios tiriamosios faktorinės analizės kiekvienai iš subskalių. Rasta, kad duomenys yra tinkami faktorių analizei (kiekvieno iš teiginių svoriai nurodyti 4 priede 2 lentelėje). Esminių psichologinių poreikių patenkinimo skalės KMO lygus 0,88, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 42,37% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai varijuoja nuo 0,51 iki 0,74. Esminių psichologinių poreikių frustracijos skalės gautas KMO = 0,86, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 37,13% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai varijuoja nuo 0,4 iki 0,72. Žvelgiant į šešių faktorių struktūrą, autonomijos poreikio patenkinimo subskalės KMO lygus 0,7, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 51,86% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai varijuoja nuo 0,66 iki 0,79. Kompetencijos poreikio patenkinimo subskalės KMO lygus 0,78, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 64,39% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai varijuoja nuo 0,72 iki 0,84. Sąryšingumo poreikio patenkinimo subskalės KMO lygus 0,81, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 70,1% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai varijuoja nuo 0,77 iki 0,9. Tuo tarpu autonomijos poreikio frustracijos subskalės KMO lygus 0,74, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 62,66% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai varijuoja nuo 0,78 iki 0,81. Kompetencijos poreikio frustracijos subskalės KMO lygus 0,71, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 47,96% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai varijuoja nuo 0,66 iki 0,74. Sąryšingumo poreikio frustracijos subskalės KMO lygus 0,77, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 61,07% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai varijuoja nuo 0,76 iki 0,82. Taigi, gauti rezultatai parodė, kad šiame tyrime gali būti naudojamos dvi poreikių patenkinimo ir frustracijos bendros skalės bei šešios kiekvieno iš poreikių patenkinimo ir frustracijos subskalės

(autonomijos patenkinimo, kompetencijos patenkinimo, sąryšingumo patenkinimu, autonomijos frustracijos, kompetencijos frustracijos, sąryšingumo frustracijos).

Mokytojų **(ne)motyvuojantis mokymo stilius** buvo vertintas taikant Situacijų mokykloje klausimyno mokytojų versiją (angl. Situations in School (SIS), Aelterman et al., 2019). Leidimą išversti klausimyną į lietuvių kalbą ir naudoti tyrime iš autorių gavo dr. prof. S. Raižienė. Vertimą naudojantis kelių nepriklausomų vertėjų metodu atliko U. Ruzgaitė, S. Raižienė, I. Gabrielavičiūtė ir R. Garckija.

SANDARA. Klausimyną sudaro 15 skirtingų situacijų su kuriomis mokytojai paprastai susiduria pamokų metu. Kiekvienai situacijai vertinti pateikti keturi tikėtini mokytojo reagavimo į situaciją būdai, iš kurių kiekvienas atspindi skirtingą mokytojo (ne)motyvuojančio mokymo stilių – autonomiją remiantį, struktūruojantį, kontroliuojantį ir chaotišką. 7 balų Likert'o skalėje nuo 1, „visiškai neatitinka“ iki 7, „labai gerai atitinka“ mokytojų prašyta nurodyti, kaip gerai kiekviena iš alternatyvų atspindi jų elgesį panašiose situacijose. Pavyzdžiui, pateikiama situacija: „*Pamokos metu norite motyvuoti mokinius. Jūs: ir toliau seka keturi teiginiai atspindintys galimus reagavimo į situaciją būdus: „Mažiau laikotės pamokos plano ir leidžiate jai tęstis natūraliai“ (chaotiškas stilius), „Trinktelite per stalą ir garsiai sakote: "Prašau visų dėmesio!“ (kontroliuojantis stilius), „Siūlote pagalbą ir patarimų“ (struktūruotas stilius), „Paaiškinate, kaip mokymosi medžiaga gali praversti kasdiniame gyvenime“ (autonomiją remiantis stilius). Klausimyną sudaro keturios skalės kiekvienam iš (ne)motyvuojančio mokymo stiliui: autonomijos skatinimas, struktūravimas, kontroliavimas, chaotiškumas arba aštuonios subskalės kiekvienam iš (ne)motyvuojančio mokymo stiliaus komponentų: dalyvaujantis, prisiderinantis, vedantis, paaiškinantis, reikalaujantis, dominuojantis, apleidžiantis, laukiantis. Suminiai mokymo stilių ir komponentų balai gauti apskaičiuavus teiginių įverčių vidurkius. Kuo didesnis įvertis, tuo labiau mokytojas teigia taikantis tam tikrą mokymo stilių ar komponentą.*

PSICHOMETRINĖS CHARAKTERISTIKOS. Tyrimuose patvirtinta tiek 4-ių, tiek 8-ių faktorių struktūra (Aelterman, 2018; Vermote, 2020; Escriva, 2021), nors pastarojo, pasak Aelterman ir bendraautorių (2018), duomenims tinkamesnė. Šiame darbe skirtinguose analizės etapuose bus naudojami abu 4-ių (regresinėje analizėje) ir 8-ių (koreliacinėje analizėje) faktorių modeliai. Pagrindiniame tyrime ($N = 250$) keturių mokytojo (ne)motyvuojančio mokymo stilių skalių ir 8-ių subskalių gauti patikimumo, vertinto vidinio suderintumo būdu, rodikliai tinkami tyrimui atlikti, nes viršija 0,6 (Pakalniškienė, 2012). Autonomiją skatinančio stiliaus skalės Cronbach'o alfa lygi 0,84. Šio stiliaus dalyvaujantį komponento subskalės Cronbach'o alfa lygi 0,72, prisiderinančio komponento subskalės Cronbach'o alfa lygi 0,8. Struktūruojančio stiliaus skalės Cronbach'o alfa lygi 0,84, jo vedančio ir paaiškinančio komponentų subskalių Cronbach'o alfos lygios 0,7 ir 0,77. Kontroliuojančio stiliaus skalės Cronbach'o alfa lygi 0,83, jo dominuojančio komponento subskalės Cronbach'o alfa lygi 0,8, o

reikalaujančio Cronbach'o alfa lygi 0,68. Galiausiai, chaotiško stiliaus skalės Cronbach'o alfa lygi 0,82, jo apleidžiančio ir laukiančio komponentų subskalių Cronbach'o alfos lygios 0,79 ir 0,77.

Siekiant išsiaiškinti, ar surinktuose duomenyse galima išskirti ir keturis ir aštuonis faktorius, buvo atliktos keturios tiriamosios faktoriinės analizės kiekvienam iš stilių ir aštuonios tiriamosios faktoriinės analizės kiekvienam iš mokymo komponentų (kiekvieno iš teiginių svoriai nurodyti 4 priede 3 lentelėje). Abu faktorių modeliai buvo tinkami duomenims.). *Autonomiją skatinančio* stiliaus KMO = 0,85, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 32% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,39 iki 0,68. *Struktūruojančio* stiliaus KMO = 0,84, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 33,25% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,43 iki 0,74. *Kontroliuojančio* stiliaus KMO = 0,87, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 31,9% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,32 iki 0,72. *Chaotiško* stiliaus KMO = 0,83, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 29,58% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,38 iki 0,72. Toliau pateikti mokymo stilių komponentų subskalių rezultatai. *Dalyvaujančio* komponento KMO = 0,77, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 47,74% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,52 iki 0,77. *Prisiderinančio* komponento KMO = 0,83, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 35,89% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,47 iki 0,69. *Vedančio* komponento KMO = 0,8, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 40,12% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,59, iki 0,78. *Paaiškinančio* komponento KMO = 0,74, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 37,1% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,49 iki 0,67. *Reikalaujančio* komponento KMO = 0,74, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 33,22% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,31 iki 0,75. *Dominuojančio* komponento KMO = 0,82, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 40,55% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,49 iki 0,74. *Apleidžiančio* komponento KMO = 0,84, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 35,97% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,51 iki 0,77. *Laukiančio* komponento KMO = 0,78, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,001$, subskalės teiginiai paaiškina 53,07% duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai išsidėstę nuo 0,4 iki 0,86. Taigi, gauti rezultatai atskleidė, kad šiame tyrime gali būti naudojamos ir keturios mokymo stilių skalės ir aštuonios mokymo stilių komponentų subskalės.

Sociodemografiniai duomenys buvo surinkti siekiant aprašyti tyrimo dalyvių imtį. Klausimyno pabaigoje pateikti klausimai apie mokytojų amžių, lytį, mokomąjį dalyką, mokinamas klases, darbovietės vietovę, mokymo patirtį (žr. 2 priedą).

2.3 Tyrimo eiga

Ruošiantis pagrindiniam tyrimui 2021m. balandžio mėnesį buvo atliktas žvalgomasis tyrimas, kuriame buvo siekiama išbandyti Mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo klasėje skalės lietuvišką vertimą. Nuoroda į anketą buvo išsiųsta 15 Vilniaus pradinių mokyklų administracijoms su kreipimusi į pradinių klasių mokytojus. Pastarajame buvo nurodytas tyrimo tikslas, tyrėjos kontaktai, jei kiltų klausimų ir informacija apie atsakymų konfidencialumą. Tyrime dalyvavo 31 pradinių klasių mokytojas. Keletas iš mokytojų nurodė jiems neaiškius, dviprasmiškus teiginius. Atsižvelgus į komentarus bei patikrinus subskalių vidinį suderintumą dalis teiginių buvo koreguoti. 2021m. spalio mėnesį atliktas pakartotinis bandomasis tyrimas siekiant patikrinti koreguotų teiginių charakteristikas. Jame dalyvavo 23 pradinių klasių mokytojai iš 10 Lietuvos mokyklų. Nuoroda į internetinę apklausą buvo išsiųsta 50-ties pradinių mokyklų administracijoms iš Vilniaus, Kauno ir Klaipėdos miestų bei rajonų. Kaip ir pirmoje anketoje mokytojams buvo nurodytas tyrimo tikslas, tyrėjos kontaktai ir informacija apie atsakymų konfidencialumą.

Pagrindinis tyrimas buvo atliktas 2022m. kovo mėnesį. Išliekant aukšties sergamumo COVID-19 rodikliams bei siekiant pakviesti dalyvauti mokytojus iš skirtingų Lietuvos regionų, buvo naudojama elektroninė apklausa. Nuoroda į klausimyną pasidalinta su 291-os valstybinės ir privačios mokyklos administracija, iš kurių 243 pagrindinės ir vidurinės mokyklos bei 48 gimnazijos. Taip pat nuoroda buvo pasidalinta su nevyriausybinėmis organizacijomis, kurios dirba su mokytojais ir viešuoju kreipimusi socialinio tinklo „Facebook“ grupėje skirtoje mokytojams. Sutikusiems dalyvauti nuoroda į klausimyną buvo siunčiama privačia žinute. Kreipimasis į mokytojus pateikiamas 1-ame priede. Kreipimesi buvo pateiktas tyrimo tikslas, tyrėjos kontaktai jeigu kiltų klausimų, informacija apie atsakymų konfidencialumą bei galimybę bet kuriuo metu nutraukti tyrimą. Vidutiniškai anketos pildymas truko 25 minutes.

2.4 Duomenų analizė

Tyrimo metu surinktų duomenų analizei naudotas IBM SPSS Statistics 28.0 programinis paketas. Pirmiausia šia programa buvo įvertintas duomenų atitikimas normaliajam skirstiniui. Normalumui įvertinti taikyti trys statistiniai bei du grafiniai kriterijai. Laikyta, kad duomenys pasiskirstę normaliai, kai Kolmogorov-Smirnov testo reikšmingumo lygmuo didesnis už 0,05, asimetriškumo koeficientas (angl. *skewness*) ribose nuo -0,8 iki 0,8, eksceso koeficientas (angl. *kurtosis*) apytikslis nuliui, (žr. 7 priedą), duomenų pasiskirstymo histogramos primena Gauso skirstinį (Pakalniškienė, 2012), kvantilių palyginimo (angl. Q-Q plots) pirmojoje diagramoje (angl. *normal q-q plot*) įverčiai išsidėsto nenukrypdami nuo tiesės, o antrojoje diagramoje (angl. *detrended normal q-q plot*) išsidėlioja nuo -1 iki 1 (Keya & Rahmatullah, 2016) (žr. 6 priedą). Kolmogorov – Smirnov testo rezultatai atskleidė, kad tik penkių iš dvidešimt aštuonių kintamųjų įverčių pasiskirstymo nuokrypis nuo normaliojo skirstinio yra statistiškai nereikšmingas, taigi normalumo prielaida pažeidžiama. Vertinant asimetriškumo koeficientą visos subskalės, išskyrus, sąryšingumo poreikio frustracijos ir dėmesingam įsisąmoninimui priešingų būsenų bendrą skalę, patenka į normalumo ar nežymaus nukrypimo nuo normaliojo skirstinio intervalą nuo -0,8 iki 0,8. Tuo tarpu, visi, išskyrus apleidžiančio komponento kintamąjį, eksceso koeficientai patenka į intervalą nuo 0 iki 1, taigi nėra laikomi reikšmingai nukrypusiais nuo normaliojo skirstinio. Grafinių metodų rezultatai papildė gautus duomenis. Histogramose (žr. 8 priede) galime matyti, kad didžiosios dalies kintamųjų įverčiai primena Gauso kreivę, išskyrus, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimo, bendros poreikių frustracijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių frustracijos bei gerumo kintamųjų įverčius. Pastarųjų kvantilių palyginimo diagramos neatskleidžia ryškių nukrypimų nuo normaliojo skirstinio. Visų kitų, išskyrus bendros dėmesingo įsisąmoninimo skalės, apleidžiančio aspekto, ir chaotiško stiliaus kintamųjų įverčiai kvantilių palyginimo diagramose tenkina išskeltus kriterijus. Tikrinant skalių įverčių normalumą gautame išskirčių grafike buvo aptiktos kelios išskirtys. Peržiūrėjus respondentų atsakymus tendencingo atsakinėjimo neaptikta, tad išskirtys paliktos. Atsižvelgiant į visus šiuos rodiklius galima teigti, kad subkalių įverčiai nėra žymiai nutolę nuo normaliojo skirstinio, todėl pakankami naudoti parametrinės statistikos skaičiavimo metodus.

Vėliau buvo skaičiuota aprašomoji statistika, skalių patikimumai vidinio suderintumo būdu (Cronbach'o alfa). Patikrintos esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos, dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingų jam būsenų bei keturių (ne)motyvuojančių mokymo stilių skalės. Taip pat patikrintos ir visos tyrime naudoti numatytos subskalės: autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikių patenkinimo ir frustracijos, ramybės, aiškumo, gerumo, reaktyvumo, išsiblaškyto, kritiškumo

bei dalyvaujančio, prisiderinančio, vedančio, paaišinančio, reikalaujančio, dominuojančio, apleidžiančio ir laukiančio mokymo stilių komponentų subskalės.

Skalių konstrukto validumas tikrintas atlikus tiriamąją faktoriinę analizę. Siekiant apskaičiuoti ryšius tarp tyrimo kintamųjų taikyta Pearson'o koreliacinė analizė. Galiausiai, siekiant pagrįsti mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingų jam būsenų reikšmę mokytojo pasitelkiamiems mokiniams (ne)motyvuojantiems mokymo stiliams, kai kontroliuojama mokytojų darbo patirtis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija, buvo atliktos keturios hierarchinės daugialypės regresijos. Nepriklausomais kintamaisiais laikyti mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas ir priešinga jam būseną, darbo patirtis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija, o priklausomais kintamaisiais laikyti keturi (ne)motyvuojantys mokymo stiliai (autonomiją skatinantis, struktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas).

3. REZULTATAI

3.1 Aprašomoji statistika

Iš aprašomosios statistikos duomenų (žr. 5 priedą) galime matyti, kad tyrimo dalyvių atsakymuose mažiausios reikšmės būdingos mažiau adaptyviais laikomiems kintamiesiems – esminių psichologinių poreikių frustracijos, dėmesingam įsisąmoninimui priešingų būsenų ir nemotyvuojančių mokymo stilių. Šiuo atžvilgiu išsiskiria ramybės ir dalyvaujančio aspekto rezultatai, kurie taip pat yra žemesni. Maksimalias reikšmes pasiekia labiau adaptyviais laikomi kintamieji – esminių psichologinių poreikių patenkinimo, dėmesingo įsisąmoninimo ir mokinius motyvuojantys mokymo stiliai. Išsiskiria autonomijos frustracijos įvertis, kuris taip pat pasiekia viršutinę ribą. Didžiausia atsakymų įverčių įvairovė išsiskiria dalyvaujančio, reikalaujančio, dominuojančio ir laukiančio (ne)motyvuojančių stilių komponentai.

Žvelgiant į pateiktas centrinės charakteristikas, kompetencijos patenkinimo ir kritiškumo kintamųjų vidurkis ir mediana sutampa, dėmesingo įsisąmoninimo, apleidžiančio ir laukiančio komponentų mediana artima vidurkiui, kas atspindi normalesnį šių kintamųjų atsakymų įverčių pasiskirstymą. Visų kitų kintamųjų vidurkiai ir medianos skiriasi nežymiai. Remiantis moda, tyrime dalyvavusių mokytojų dažnesniu atveju esminiai psichologiniai poreikiai buvo patenkinti, poreikių frustracija mažesnė už vidurkį, buvo labiau dėmesingai įsisąmoninę nei patiriantys dėmesingam įsisąmoninimui trukdančias būsenas bei labiau taikė mokinius motyvuojančius nei nemotyvuojančius mokymo stilius.

Galiausiai, siekiant daugiau sužinoti apie naudojamų instrumentų validumą, buvo apskaičiuotos kiekvienos skalės subskalių tarpusavio koreliacijos (žr. 6 priede). Visi gauti rezultatai patvirtino įvadinėje dalyje aprašytą sandarą. Adaptyviais laikyti aspektai reikšmingai ir teigiamai koreliavo tarpusavyje ir neigiamai reikšmingai su neadaptyviais kintamaisiais. Neadaptyvūs kintamieji taip pat reikšmingai koreliavo tarpusavyje. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių komponentų koreliacijos didžiaja dalimis atspindėjo žiedinę modelio struktūrą – greta esantys komponentai koreliavo teigiamai ir neigiamai su priešingoje rato dalyje esančiais komponentais, išskyrus prisiderinantį su dominuojančiu, reikalaujantį su laukiančiu, tarp kurių reikšmingų ryšių nebuvo atrasta.

3.2.1 Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos sąsajos

Siekiant atsakyti į klausimą, kaip siejasi mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas ir priešingos jam būsenos su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija darbe, buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Skalių įverčių rezultatai pateikti 2-oje lentelėje.

2 lentelė. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos bei esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos sąsajos

Skalės	Esminių psichologinių poreikių patenkinimas	Esminių psichologinių poreikių frustracija
Dėmesingas įsisąmoninimas	0,51***	-0,39***
Dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būsena	-0,26***	0,47***

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Galima pastebėti, kad visi ryšiai statistiškai reikšmingi ($p < 0,001$). Nustatyta, kad kuo labiau mokytojai nurodo, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai patenkinti, tuo labiau dėmesingai įsisąmoninę jie yra. Gautas stiprus teigiamas ryšys ($r > 0,5$) (Cohen, 1998). Taip pat gauta, kad kuo labiau mokytojai darbe jaučia esminių psichologinių poreikių patenkinimą, tuo mažiau jiems būdingos dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos. Gautas silpnas neigiamas ryšys ($r < -0,3$). O kuo labiau mokytojai nurodo, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai darbe frustruojami, tuo labiau jiems būdingos dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos. Gautas vidutinio stiprumo, teigiamas ryšys ($r > 0,3$). Galiausiai nustatyta, kad kuo labiau mokytojų esminiai psichologiniai poreikiai frustruojami, tuo mažiau jie yra dėmesingai įsisąmoninę. Gauta teigiamas vidutinio stiprumo ryšys ($r > -0,3$).

Siekiant išsiaiškinti, kaip konkrečių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija siejasi su visomis dėmesingo įsisąmoninimo dimensijomis buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Subskalių įverčių rezultatai pateikti 3-oje lentelėje.

3 lentelė. Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo, frustracijos subskalių ir dėmesingo įsisąmoninimo dimensijų sąsajos

Subskalės	Esminių psichologinių poreikių patenkinimas			Esminių psichologinių poreikių frustracija		
	Autonomijos	Kompetencijos	Sąryšingumo	Autonomijos	Kompetencijos	Sąryšingumo
Ramybė	0,29***	0,45***	0,2***	-0,27***	-0,37***	-0,19**
Aiškumas	0,4***	0,51***	0,27***	-0,25***	-0,39***	-0,17**
Gerumas	0,38***	0,47***	0,3***	-0,24***	-0,26***	-0,21***
Reaktyvumas	-0,22***	-0,25***	-0,05	0,41***	0,34***	0,27***
Išsiblaškymas	-0,14*	-0,25***	-0,16*	0,27***	0,35***	0,29***
Kritiškumas	-0,17**	-0,12	-0,14*	0,25***	0,14*	0,21***

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Galima matyti, kad visos trys dėmesingo įsisąmoninimo dimensijos (ramybė, aiškumas, gerumas) reikšmingai teigiamai koreliuoja su visų trijų (autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo) poreikių patenkinimu ir neigiamai reikšmingai koreliuoja su visų trijų esminių psichologinių poreikių frustracija. Gauta stipri koreliacija ($r > 0,5$) tarp kompetencijos poreikio patenkinimo ir aiškumo. Nustatytos vidutinio stiprumo koreliacijos ($r > 0,3$) tarp autonomijos poreikio patenkinimo ir aiškumo bei gerumo dimensijų, tarp kompetencijos poreikio patenkinimo ir ramybės bei gerumo ir tarp sąryšingumo poreikio patenkinimo ir gerumo. Taip pat yra neigiamų vidutinių koreliacijų tarp kompetencijos poreikio frustracijos ir ramybės bei aiškumo. Rastos silpnos ($r < 0,3$) koreliacijos tarp ramybės ir autonomijos bei sąryšingumo poreikių patenkinimo, tarp sąryšingumo poreikio patenkinimo ir aiškumo, tarp autonomijos ir sąryšingumo poreikių frustracijos ir visų dėmesingo įsisąmoninimo dimensijų bei kompetencijos poreikio frustracijos ir gerumo dimensijos. Visa tai reiškia, kad kuo labiau mokykloje mokytojai jaučia autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimą, tuo labiau jie yra ramūs, aiškūs ir geri. Taip pat, kuo labiau darbe mokytojai jaučia autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių frustraciją, tuo mažiau jie yra ramūs, aiškūs ir geri.

Žvelgiant į dėmesingam įsisąmoninimui priešingų dimensijų ir poreikių patenkinimo bei frustracijos ryšius matoma, kad visos trys (reaktyvumo, išsiblaškymo, kritiškumo) dimensijos teigiamai ir reikšmingai susijusios su visų trijų esminių psichologinių poreikių frustracija. Gautos vidutinio stiprumo ($r > 0,3$) koreliacijos tarp autonomijos ir kompetencijos poreikių frustracijos ir reaktyvumo, tarp

kompetencijos poreikių frustracijos ir išsiblašymo. Visi kiti aptikti ryšiai silpni ($r < 0,3$), išskyrus vieną labai silpną ryšį tarp kompetencijos poreikio frustracijos ir kritiškumo ($r = 0,14$).

Kita vertus, ne visos dėmesingam įsisąmoninimui priešingos dimensijos neigiamai reikšmingai koreliavo su esminių psichologinių poreikių patenkinimu. Gautos silpnos ($r < 0,3$) neigiamos sąsajos tarp autonomijos poreikio patenkinimo ir reaktyvumo, kritiškumo, tarp kompetencijos poreikio patenkinimo ir reaktyvumo, išsiblašymo, tarp sąryšingumo. Taip pat nustatytos labai silpnos ($r < 0,15$) neigiamos sąsajos tarp autonomijos poreikio patenkinimo ir išsiblašymo, sąryšingumo poreikio patenkinimo ir kritiškumo. Remiantis gautais rezultatais galima teigti, kad kuo labiau mokytojų autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikiai frustruojami, tuo labiau jie yra reaktyvūs, išsiblašę ir kritiški. Taip pat, kuo labiau mokytojų autonomijos poreikis patenkinamas, tuo mažiau reaktyvūs, išsiblašę ir kritiški jie yra. Kuo labiau patenkintas mokytojų kompetencijos poreikis, tuo mažiau reaktyvūs ir išsiblašę jie yra. Galiausiai, kuo labiau patenkintas mokytojų sąryšingumo poreikis, tuo mažiau jie išsiblašę ir kritiški yra bendraudami su mokiniais.

3.2.2 Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Siekiant atsakyti į klausimą, kaip siejasi mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas bei priešingos jam būsenos su mokytojų mokiniams taikomais (ne)motyvuojančiais mokymo stiliais buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Skalių įverčių rezultatai pateikti 4-oje lentelėje.

4 lentelė. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos bei (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Skalės	Autonomiją skatinantis stilius	Struktūruojantis stilius	Kontroliuojantis stilius	Chaotiškas stilius
Dėmesingas įsisąmoninimas	0,54***	0,55***	-0,1	-0,27***
Dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną	-0,07	0,00	0,48***	0,39***

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Galima pastebėti, kad kuo labiau mokytojai nurodė, kad jie yra dėmesingai įsisąmoninę, tuo labiau motyvuojantys (autonomiją skatinantys ir struktūruojantys) jie buvo dirbdami su mokiniais. Gautos reikšmingos stiprios koreliacijos ($r > 0,5$). Analogiškai, kuo labiau mokytojai patyrė dėmesingam įsisąmoninimui priešingą būseną, tuo labiau jie buvo linkę taikyti mokinių nemotyvuojančius stilius

(kontroliuojantį ir chaotišką). Gautos vidutinio stiprumo reikšmingos koreliacijos ($r < 0,5$). Kitaip nei manyta, reikšmingų neigiamų ryšių tarp motyvuojančių stilių ir dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos neaptikta. Taip pat nerasta neigiamo reikšmingo ryšio tarp kontroliuojančio stiliaus ir dėmesingo įsisąmoninimo. Vis tik buvo aptiktas vienas neigiamas silpnas ryšys tarp dėmesingo įsisąmoninimo ir chaotiško stiliaus ($r < 0,3$).

Siekiant atidžiau pažvelgti į skirtingų dėmesingo įsisąmoninimo dimensijų ir visų mokytojo taikomų (ne)motyvuojančių mokymo dimensijų ryšius atlikta Pearson koreliacinė analizė. Gauti rezultatai pateikti 5-oje lentelėje.

5 lentelė. Mokytojo dėmesingo (ne)įsisąmoninimo dimensijų ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių aspektų sąsajos

Subskalės	Dėmesingo įsisąmoninimo dimensijos			Dėmesingam įsisąmoninimui priešingos dimensijos		
	Ramybė	Aiškumas	Gerumas	Reaktyvumas	Išsiblaškymas	Kritiškumas
Dalyvavimas	0,24***	0,23***	0,36***	-0,03	0,12	-0,05
Prisiderinimas	0,4***	0,46***	0,62***	-0,12	-0,04	-0,12*
Vedimas	0,34***	0,43***	0,48***	-0,34	0,02	0,03
Paaiškinimas	0,37***	0,45***	0,46***	-0,07	-0,02	0,08
Reikalavimas	-0,08	0,06	-0,02	0,25***	0,19**	0,51***
Dominavimas	-0,17**	-0,06	-0,15*	0,32***	0,28***	0,49***
Apleidimas	-0,25***	-0,17**	-0,32***	0,26***	0,34***	0,41***
Laukimas	-0,11	-0,08	-0,08	0,13*	0,21***	0,00

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Rezultatai patvirtino, kad kuo labiau mokytojas nurodė, kad yra ramus, aiškus, geras pamokų metu, tuo daugiau suvokė, kad bendraudamas su mokiniais dalyvauja, prisiderina prie mokinių, veda ir paaškina. Gauti statistiškai reikšmingi ryšiai ($p < 0,001$). Nustatyta stipri koreliacija ($r > 0,5$) tarp mokytojo gerumo ir prisiderinimo prie mokinio poreikių. Ryšiai tarp gerumo ir vedimo, paaiškinimo ir dalyvavimo vidutinio stiprumo ($r < 0,5$). Taip pat gauti vidutinio stiprumo ryšiai tarp mokytojo aiškumo bei ramybės ir prisiderinančio, mokinius vedančio ir paaiškinančio mokytojo elgesio. Galiausiai rasti silpni ryšiai ($r < 0,3$) tarp mokytojo dalyvavimo ir ramybės bei aiškumo. O visa tai reiškia, kad kuo labiau mokytojai nurodo, kad yra ramūs, aiškūs ir geri bendraudami su mokiniais, tuo labiau jie yra dalyvaujantys, prisiderinantys, mokinius vedantys ir jiems paaiškinantys. Tikrinant ryšius tarp mokinius motyvuojančio

mokytojo elgesio ir dėmesingam įsisąmoninimui priešingų dimensijų gautas tik viena neigiamas sąsaja tarp mokytojo kritiškumo ir prisiderinančio elgesio. Nors ryšys labai silpnas, galima teigti, kad kuo labiau mokytojai yra kritiškai esamuoju momentu, tuo mažiau jie bus linkę prisiderinti prie mokinių, apsvarstyti jų perspektyvą.

Kaip matyti iš rezultatų, visos dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos teigiamai siejosi su nemotyvuojančiais mokymo komponentais: mokytojo reikalavimu, dominavimui, apleidimu, laukimu. Neatrasta reikšmingo ryšio tik tarp kritiškumo ir laukimo. Gauta stipri koreliacija tarp kritiškumo ir reikalavimo ($r > 0,5$), vidutinė koreliacija ($r < 0,5$) tarp kritiškumo ir dominavimo, apleidimo, tarp išsiblašymo ir apleidimo ir reaktyvumo ir dominavimo. Taip pat atrasto silpnos ($r < 0,3$), mokytojų reaktyvumo ir išsiblašymo sąsajos su reikalavimu, išsiblašymo su dominavimu ir laukimu. Ir labai silpna, bet reikšminga sąsaja tarp mokytojo reaktyvumo ir laukimo ($r < 1,5$). Gauti rezultatai nurodo, kad kuo labiau mokytojai yra reaktyvūs ir išsiblaškę, tuo labiau mokinių atžvilgiu jie yra reiklūs, dominuojantys, apleidžiantys juos ir linkę mokinius palikti mokytis patiems. Taip pat, kuo labiau mokytojai kritiškai, tuo daugiau iš mokinių jie reikalauja, siekia juos dominuoti ir yra linkę mokinius apleisti mokymosi proceso metu.

Analizuojant dėmesingo įsisąmoninimo ir nemotyvuojančių mokymo komponentų sąsajas galime pastebėti vieną neigiamą vidutinio stiprumo sąsają ($r > 0,3$) tarp gerumo ir apleidimo – kuo mokytojai save suvokė kaip geresnius, tuo mažiau apleido mokinius. Taip pat, kuo labiau geri mokytojai, tuo mažiau jie linkę dominuoti prieš mokinius (silpna koreliacija $r = 0,15$). Taip pat nustatyta, kad kuo labiau mokytojai save įvertino kaip ramius, tuo mažiau apleido mokinius ir mažiau dominavo (silpnos koreliacijos $r < 0,3$). Galiausiai, rastas silpnas neigiamas ryšys ($r < 0,3$) tarp aiškumo ir apleidimo – kuo mokytojai labiau suvokė save kaip aiškius, tuo mažiau teigė apleidžiantys mokinius.

3.2.3 Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos bei jų mokiniams taikomų (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Siekiant atsakyti į klausimą, kaip siejasi mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija darbo kontekste su mokytojų mokiniams taikomais (ne)motyvuojančiais mokymo stiliais buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Skalių įverčių rezultatai pateikti 6-oje lentelėje.

6 lentelė. Mokytojų esminių psichologinių poreikių ir frustracijos bei (ne)motyvuojančių mokymo stilių skalių sąsajos

Skalės	Autonomiją skatinantis stilius	Struktūruojantis stilius	Kontroliuojantis stilius	Chaotiškas stilius
Esminių psichologinių poreikių patenkinimas	0,44***	0,38***	0,00	-0,17**
Esminių psichologinių poreikių frustracija	-0,22***	-0,24***	0,1	0,34***

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Iš rezultatų matyti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas teigiamai siejosi su mokinius motyvuojančiais stiliais (vidutinio stiprumo ryšys; $r > 0,3$) ir neigiamai su vienu iš nemotyvuojančių stilių - chaotiškumu (silpnas neigiamas ryšys; $r < 0,3$). O esminių psichologinių poreikių frustracija reikšmingai teigiamai siejosi su chaotišku stiliumi (vidutinio stiprumo ryšys; $r > 0,3$) ir neigiamai su abiem mokinius motyvuojančiais stiliais (silpnas ryšys; $r < 0,3$). Vienintelis kontroliuojantis stilius neturėjo jokių reikšmingų ryšių nei su poreikių patenkinimu, nei su jų frustracija. Galima manyti, kad kuo labiau mokytojai jaučia esminių psichologinių poreikių patenkinimą darbe, tuo labiau jie suvokia, kad taiko mokinius motyvuojantį elgesį ir tuo mažiau yra chaotiški. Kita vertus, kuo labiau mokytojų jaučia esminių psichologinių poreikių frustraciją darbe, tuo labiau jie suvokia save kaip taikančius chaotišką mokinių nemotyvuojantį stilių.

Siekiant sužinoti kaip konkretaus esminio psichologinio poreikio patenkinimas arba frustracija siejasi su mokinius (ne)motyvuojančiais stiliais buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Gauti rezultatai pateikti 7-oje lentelėje.

Gautuose rezultatuose galima matyti, kad kuo labiau mokytojas mokykloje jaučia visų trijų autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikių patenkinimą, tuo labiau bendraudamas su mokiniais jis suvokia save kaip dalyvaujantį, prisiderinantį, vedantį ir paaiškinantį, išskyrus vieną komponentą, kai labiau autonomijos poreikio patenkinimą jaučiantys mokytojai yra linkę mažiau paaiškinti mokiniams apie konkrečių užduočių atlikimą. Visos koreliacijos reikšmingos. Gautas stiprus teigiamas ryšys tarp kompetencijos poreikio patenkinimo ir prisiderinimo ($r = 0,5$), vidutinio stiprumo teigiami ryšiai ($r < 0,5$) tarp autonomijos poreikio patenkinimo ir mokytojo prisiderinimo, vedimo, dalyvavimo, tarp kompetencijos poreikio patenkinimo ir mokytojo dalyvavimo, vedimo, paaiškinimo ir galiausiai tarp mokytojo sąryšingumo poreikio patenkinimo ir visų keturių mokinius motyvuojančių komponentų.

7 lentelė. Mokytojų esminių psichologinių poreikių ir frustracijos bei (ne)motyvuojančių mokymo komponentų subskalių sąsajos

Subskalės	Esminių psichologinių poreikių patenkinimas			Esminių psichologinių poreikių frustracija		
	Autonomijos	Kompetencijos	Sąryšingumo	Autonomijos	Kompetencijos	Sąryšingumo
Dalyvavimas	0,22***	0,33***	0,23***	-0,04	-0,14*	-0,15*
Prisiderinimas	0,39***	0,5***	0,32***	-0,17**	-0,28***	-0,2***
Vedimas	0,31***	0,4***	0,24***	0,07	-0,29***	-0,15*
Paaiškinimas	-0,28***	0,42***	0,22***	-0,16**	-0,34***	-0,13*
Reikalavimas	0,01	0,03	0,08	0,11	-0,11	0,06
Dominavimas	-0,06	-0,11	0,02	0,18**	0,07	0,12
Apleidimas	-0,12	-0,21***	-0,19**	0,23***	0,28***	0,31***
Laukimas	0,00	-0,09	-0,03	0,16**	0,24***	0,13*

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Žvelgiant į gautus ryšius tarp mokytojų darbe jaučiamos autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių frustracijos galime matyti, kad dauguma ryšių neigiami ir reikšmingi. Neatrasta sąsajų tarp autonomijos poreikio frustracijos ir mokytojo dalyvavimo, vedimo. Ryšys tarp kompetencijos frustracijos ir paaiškinimo vidutinio stiprumo ($r > 0,3$), visi kiti gauti ryšiai silpni arba labai silpni (tarp kompetencijos frustracijos ir dalyvavimo, sąryšingumo frustracijos ir paaiškinimo). Tokie rezultatai leidžia manyti, kad kuo labiau mokytojai jaučia, kad jų autonomijos poreikiai darbe frustruojami, tuo mažiau jie save suvokia kaip prisiderinančius prie mokinių ir jiems paaiškinančius, kuo labiau mokytojai suvokia, kad jų kompetencijos ir sąryšingumo poreikiai frustruojami mokykloje, tuo mažiau mokinius motyvuojančių stilių jie teigia taikantys.

Tikrinant ryšius tarp autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimo ir nemotyvuojančių mokymo stilių gautos dvi silpnos neigiamos koreliacijos ($r < 0,3$). Kuo labiau jaučiamas kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimas, tuo mažiau mokytojas apleidžia mokinius.

Galiausiai buvo atrastos kelios teigiamos koreliacijos tarp mokinių apleidimo ir visų trijų poreikių frustracijos. Kuo labiau jaučia autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikių frustravimą darbe, tuo labiau mokytojai apleidžia mokinius (vidutinis ryšys tarp apleidimo ir sąryšingumo, silpni ryšiai tarp apleidimo ir likusių dviejų poreikių frustracijos). Nustatyti keli silpni ir labai silpni teigiami ryšiai tarp suvoktos visų trijų poreikių frustracijos ir laukimo – kuo labiau mokytojas jaučia autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikių frustraciją, tuo labiau laukia iniciatyvos iš mokinių. Rastas nors ir

siplnas, bet reikšmingas ryšys iš kurio galime spręsti, kad kuo labiau mokytojas jaučia autonomijos poreikio frustraciją darbe, tuo labiau dominuos prieš mokinius. Nebuvo atrasta jokių reikšmingų ryšių tarp mokytojų autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikių patenkinimo ir frustracijos su mokytojo reikalaujančiu elgesiu.

Remiantis gautais rezultatais, 1-oji hipotezė – mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir motyvuojantys mokymo stiliai teigiamai siejasi tarpusavyje bei neigiamai su esminių psichologinių poreikių frustracija, nemotyvuojančiais mokymo stiliais ir dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną. O mokytojų dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną, esminių psichologinių poreikių frustracija ir nemotyvuojantys mokymo stiliai teigiamai siejasi tarpusavyje bei neigiamai siejasi su esminių psichologinių poreikių patenkinimu, motyvuojančiais mokymo stiliais ir dėmesingu įsisąmoninimu patvirtinta iš dalies.

3.3 (Ne)motyvuojančių mokymo stilių prognozė remiantis mokytojų darbo patirtimi, esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija bei dėmesingu įsisąmoninimu ir priešinga jam būseną

Siekiant nustatyti, ar pagal mokytojų suvokiamo jų dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos įverčius, kai kontroliuojama darbo patirtis bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija, galima prognozuoti du motyvuojančius (autonomiją skatinantį, struktūruojantį) ir du nemotyvuojančius (kontroliuojantį, chaotišką) mokymo stilius, buvo atliktos keturios hierarchinės daugialypės regresinės analizės. Į analizę įtrauktas sociodemografinis kintamasis – mokytojų darbo patirtis ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija, nes kituose tyrimuose gauta, kad jie prognozuoja (ne)motyvuojančius mokymo stilius (Ruzgaitė, 2020; Ruzicka, 2017). Atlikta Pearson'o koreliacija turimiems duomenims atskleidė reikšmingus teigiamus mokytojų darbo patirties ryšius su struktūruojančiu stiliumi ($r = 0,19$, $p < 0,01$; silpnas ryšys) ir kontroliuojančiu stiliumi ($r = 0,30$, $p < 0,001$; vidutinio stiprumo ryšys).

3.3.1 Autonomiją skatinantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė

Trijų žingsnių hierarchinės regresijos, kurioje priklausomu kintamuoju laikytas autonomiją skatinantis stilius, o nepriklausomais kintamaisiais darbo patirtis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija bei dėmesingas įsisąmoninimas ir jam priešinga būseną, rezultatai pateikti 9-oje lentelėje.

9 lentelė. Hierarchinės regresijos, kai prognozuojamas autonomiją skatinantis stilius, rezultatai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis – Autonomiją skatinantis stilius		
	1 žingsnis <i>Beta</i> (β)	2 žingsnis <i>Beta</i> (β)	3 žingsnis <i>Beta</i> (β)
Darbo patirtis	0,11	0,11	0,07
Esminių psichologinių poreikių patenkinimas		0,58***	0,32***
Esminių psichologinių poreikių frustracija		0,15	0,09
Dėmesingas įsisąmoninimas			0,51***
Dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną			-0,19**
R^2	0,01	0,25	0,41
ΔR^2	0,01	0,24***	0,16***
F	2,84	25,16***	30,97***

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Atliktos analizės pirmojo žingsnio rezultatai, kuriame buvo įtrauktas vienas nepriklausomas kintamasis – darbo patirtis – parodė, kad mokytojų darbo patirtis nėra reikšmingas veiksnys prognozuojant autonomiją skatinantį mokymo stilių. Pirmo žingsnio modelis buvo nereikšmingas ($F = 2,84$, $p > 0,05$), kintamasis paaiškino 11% mokytojų autonomiją skatinančio stiliaus sklaidos.

Antrajame žingsnyje, į analizę įtraukus esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir frustraciją mokykloje, gautas statistiškai reikšmingas modelis ($\Delta R^2 = 0,24$, $p < 0,001$; $F = 25,16$, $p < 0,001$). Darbo patirtis ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas su frustracija kartu paaiškina 25% mokytojų suvokto autonomiją skatinančio stiliaus taikymo. Mokytojų autonomiją skatinantį stilių reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ($\beta = 0,58$, $p < 0,001$). Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojai darbe jaučia esminių psichologinių poreikių patenkinimą, tuo labiau, jų vertinimu, jie mokinius motyvuoja autonomiją skatinančiu būdu.

Trečiajame žingsnyje galime matyti, kad papildomas dėmesingo įsisąmoninimo ir jam priešingos būsenos kintamųjų įtraukimas į modelį prisidėjo prie autonomiją skatinančio mokymo stiliaus sklaidos paaiškinimo ($\Delta R^2 = 0,16$, $p < 0,001$). Modelis išliko reikšmingas ($F = 30,97$, $p < 0,001$), o visi kintamieji kartu paaiškino 41% mokytojų autonomiją skatinančio stiliaus sklaidos. Reikšmingais prognostiniais

autonomiją skatinančio stiliaus veiksniais laikomi emocinių psichologinių poreikių patenkinimas ($\beta = 0,32$, $p < 0,001$) ir dėmesingas įsisąmoninimas ($\beta = 0,51$, $p < 0,001$). Dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną neigiamai prognozavo autonomiją skatinantį mokymo stilių ($\beta = -0,19$, $p < 0,01$). Galima teigti, kad kuo didesnis mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas darbe, tuo labiau jie taiko autonomiją skatinantį stilių, o kuo mažiau mokytojai patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingą būseną, tuo labiau jie linkę skatinti mokinių autonomiją.

3.3.2 Struktūruojantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė

Atliktos trijų žingsnių hierarchinės regresijos, kurioje priklausomu kintamuoju laikytas struktūruojantis stilius, o nepriklausomais kintamaisiais darbo patirtis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija bei dėmesingas įsisąmoninimas ir jam priešinga būseną, rezultatai pateikti 10-oje lentelėje.

Atliktos analizės pirmajame žingsnyje gautas reikšmingas modelis, ($F = 8,33$, $p < 0,01$) kuriame darbo patirtis statistiškai reikmingai prognozuoja struktūruojantį mokymo stilių ($\beta = 0,19$, $p < 0,01$). Nepriklausomas kintamasis paaiškino tik 4% mokytojų autonomiją skatinančio stiliaus variacijos. Kuo ilgiau mokytojai dirba, tuo labiau taiko struktūruojantį mokymo stilių.

10 lentelė. Hierarchinės regresijos, kai prognozuojamas struktūruojantis stilius, rezultatai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis – Struktūruojantis stilius		
	1 žingsnis	2 žingsnis	3 žingsnis
	<i>Beta</i> (β)	<i>Beta</i> (β)	<i>Beta</i> (β)
Darbo patirtis	0,19**	0,18**	0,13*
Esminių psichologinių poreikių patenkinimas		0,42***	0,11
Esminių psichologinių poreikių frustracija		0,02	-0,07
Dėmesingas įsisąmoninimas			0,61***
Dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną			-0,27***
R^2	0,04	0,20	0,43
ΔR^2	0,04	0,16***	0,23***
F	8,33**	18,65***	33,48***

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Antrajame žingsnio rezultatai, kai analizė buvo papildyta esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija mokykloje, parodė reikšmingą pokytį aiškinant struktūruojančio mokymo stiliaus variaciją ($\Delta R^2 = 0,16$, $p < 0,001$). Modelis išliko reikšmingas ($F = 18,65$, $p < 0,001$). Darbo patirtis ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas su frustracija kartu paaiškino 20% mokytojų struktūruojančio

mokymo stiliaus variacijos. Ši stilių reikšmingai prognozuoja mokytojų darbo patirtis ($\beta = 0,18, p < 0,01$) ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas ($\beta = 0,42, p < 0,001$). Tai reiškia, kad kuo ilgiau mokytojai dirba ir kuo labiau suvokia, kad darbe jų esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinami, tuo labiau jie taiko struktūruojantį mokymo stilių.

Trečiajame žingsnyje galime matyti, kad papildomai įtraukus dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos kintamuosius, gautas reikšmingas pokytis aiškinant struktūruojančio stiliaus variaciją ($\Delta R^2 = 0,23, p < 0,001$). Gautas taip pat reikšmingas modelis ($F = 33,48, p < 0,001$), kuriame visi kintamieji kartu paaiškina 43% struktūruojančio stiliaus variacijos. Reikšmingais prognostiniais struktūruojančio stiliaus veiksniais laikoma darbo patirtis ($\beta = 0,13, p < 0,05$) ir dėmesingas įsisąmoninimas ($\beta = 0,61, p < 0,001$). Dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną neigiamai prognozavo struktūruojantį mokymo stilių ($\beta = -0,27, p < 0,001$). Galima teigti, kad kuo ilgesnė mokytojų darbo patirtis ir kuo labiau jie yra dėmesingai įsisąmoninę, tuo labiau taiko struktūruojantį mokymo stilių.

3.3.3 Kontroliuojantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė

Atliktos trijų žingsnių hierarchinės regresijos, kurioje priklausomu kintamuoju laikytas kontroliuojantis stilius, o nepriklausomais kintamaisiais darbo patirtis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija bei dėmesingas įsisąmoninimas ir jam priešinga būseną, rezultatai pateikti 11-oje lentelėje.

Buvo gautas reikšmingas modelis ($F = 22,68, p < 0,001$), kuriame mokytojų darbo patirtis statistiškai reikmingai prognozuoja kontroliuojantį mokymo stilių ($\beta = 0,3, p < 0,001$). Nepriklausomas kintamasis paaiškino 9% mokytojų kontroliuojančio stiliaus variacijos. Kuo ilgiau mokytojas dirba, tuo labiau kontroliuojantį stilių taiko mokymdamas.

Antrajame žingsnyje galime matyti, kad analizę papildžius esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija, modelis neparodė reikšmingo pokyčio aiškinant kontroliuojančio mokymo stiliaus variaciją ($\Delta R^2 = 0,02, p > 0,05$), tačiau išliko statistiškai reikšmingas ($F = 9,40, p < 0,001$). Darbo patirtis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija kartu paaiškina tik 10% mokytojų kontroliuojančio stiliaus sklaidos. Ši stilių reikšmingai prognozuoja mokytojų darbo patirtis ($\beta = 0,3, p < 0,001$) ir esminių psichologinių poreikių frustracija ($\beta = 0,20, p < 0,05$). Tai reiškia, kad kuo ilgiau mokytojai dirba ir kuo labiau suvokia, kad darbe jų esminiai psichologiniai poreikiai yra frustruojami, tuo labiau jie taiko mokinius kontroliuojantį stilių.

11 lentelė. Hierarchinės regresijos, kai prognozuojamas kontroliuojantis stilius, rezultatai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis – Kontroliuojantis stilius		
	1 žingsnis	2 žingsnis	3 žingsnis
	<i>Beta (β)</i>	<i>Beta (β)</i>	<i>Beta (β)</i>
Darbo patirtis	0,3***	0,3***	0,19**
Esminių psichologinių poreikių patenkinimas		0,12	0,05
Esminių psichologinių poreikių frustracija		0,20*	-0,06
Dėmesingas įsisąmoninimas			0,05
Dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną			0,49***
R^2	0,09	0,10	0,25
ΔR^2	0,09***	0,02	0,16***
F	22,68***	9,40***	16,40***

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Galiausiai, žvelgiant į trečiojo žingsnio rezultatus galime pastebėti, kad dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos kintamųjų įtraukimas į analizę reikšmingai prisidėjo prie kontroliuojančio stiliaus variacijos paaiškinimo ($\Delta R^2 = 0,16$, $p < 0,001$), gautas taip pat statistiškai reikšmingas modelis ($F = 16,40$, $p < 0,001$), kuriame darbo patirtis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija, dėmesingas įsisąmoninimas ir priešingos jam būsenos kartu paaiškina 25% kontroliuojančio stiliaus variacijos. Reikšmingais prognostiniais kontroliuojančio stiliaus veiksniais išlieka darbo patirtis ($\beta = 0,19$, $p < 0,01$), tačiau esminių psichologinių poreikių frustraciją keičia ir stipriausiu prognostiniu kintamuoju tampa dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną ($\beta = 0,49$, $p < 0,001$). Tai reiškia, kad kuo ilgesnė mokytojų darbo patirtis ir kuo labiau jie patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingą būseną, tuo labiau taiko kontroliuojantį mokymo stilių.

3.3.4 Chaotišką mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė

Trijų žingsnių hierarchinės regresijos, kurioje priklausomu kintamuoju laikytas chaotiškas stilius, o nepriklausomais kintamaisiais darbo patirtis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija bei dėmesingas įsisąmoninimas ir jam priešinga būseną, rezultatai pateikti 12-oje lentelėje.

Atliktos analizės pirmojo žingsnio rezultatai, kuriame buvo įtrauktas vienas nepriklausomas kintamasis – darbo patirtis – parodė, kad mokytojų darbo patirtis nėra reikšmingas chaotiško mokymo stiliaus veiksnys. Gautas nereikšmingas ($F = 0,06$, $p > 0,05$) modelis, kuriame kintamasis nei kiek nepaaiškino mokytojų chaotiško stiliaus variacijos.

12 lentelė. Hierarchinės regresijos, kai prognozuojamas chaotiškas stilius, rezultatai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis – Chaotiškas stilius		
	1 žingsnis	2 žingsnis	3 žingsnis
	<i>Beta (β)</i>	<i>Beta (β)</i>	<i>Beta (β)</i>
Darbo patirtis	-0,02	-0,02	-0,09
Esminių psichologinių poreikių patenkinimas		-0,15	-0,19*
Esminių psichologinių poreikių frustracija		0,44***	0,28**
Dėmesingas įsisąmoninimas			-0,15*
Dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną			0,28***
R^2	-0,00	0,12	0,21
ΔR^2	0,00	0,13***	0,09***
F	0,06	11,27***	12,89***

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Antrajame žingsnyje, į analizę įtraukus esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir frustraciją mokykloje, gautas statistiškai reikšmingas modelis ($F = 11,27$, $p < 0,001$), reikšmingai prisidedantis prie chaotiško stiliaus sklaidos paaiškinimo ($\Delta R^2 = 0,13$, $p < 0,001$). Tačiau darbo patirtis ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas su frustracija kartu paaiškina tik 12% chaotiško stiliaus variacijos. Mokytojų chaotišką mokymo stilių reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių frustracija ($\beta = 0,44$, $p < 0,001$). Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojai darbe jaučia esminių psichologinių poreikių frustraciją, tuo labiau jie taiko chaotišką stilių.

Trečiajame žingsnyje, analizę papildžius dėmesingo įsisąmoninimo ir jam priešingos būsenos kintamaisiais, gautas taip pat reikšmingas modelis ($F = 12,89$, $p < 0,001$), reikšmingai prisidedantis prie chaotiško stiliaus variacijos paaiškinimo ($\Delta R^2 = 0,09$, $p < 0,001$). Visi kintamieji kartu prognozavo 21% chaotiško stiliaus variacijos. Stipriausiais prognostiniais chaotiško stiliaus veiksniais laikomi dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną ($\beta = 0,28$, $p < 0,001$), emocijų psichologinių poreikių frustracija ($\beta = 0,28$, $p < 0,01$). Chaotišką stilių taip pat reikšmingai, bet neigiamai prognozuoja esminių psichologinių poreikių patenkinimas ($\beta = -0,19$, $p < 0,05$) ir dėmesingas įsisąmoninimas ($\beta = -0,15$, $p < 0,05$).

Remiantis gautais rezultatais galima teigti, kad kuo labiau mokytojai patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingą būseną ir kuo labiau jaučia esminių psichologinių poreikių frustraciją darbe, tuo labiau jie taiko chaotišką mokymo stilių. Taip pat nustatyta, kad kuo labiau mokytojai patiria dėmesingo įsisąmoninimo būseną ir poreikių patenkinimą, tuo mažiau taiko chaotišką mokymo stilių.

Atsižvelgus į gautus hierarchinės regresinės analizės rezultatus galima teigti, kad 2-oji hipotezė – Mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją skatinantį, struktūruojantį), o priešinga jam būseną prognozuoja nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį ir chaotišką), kai kontroliuojama darbo patirtis, suvoktas esminių psichologinių poreikių patenkinimas bei frustracija – patvirtinta.

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Permainingų laikų kontekste svarbu ieškoti būdų padėti mokytojams išlikti atspariems stresui ir gebėti kokybiškai mokyti atliepiančią įvairius mokinių poreikius. Kol šis tikslas gali skambėti kaip rimtas iššūkis švietimo sistemai, sparčiai Savideterminacijos teorijoje populiarėjantis dėmesingo įsisąmoninimo konstruktas pateikia galimus sprendimus šiai problemai spręsti. Ilgą laiką mokytojams skirtuose mokymuose, supervizijose buvo koncentruojamasi į metodines mokytojų žinias ir gebėjimus neįvardijus mokytojų „minkštųjų gebėjimų“ svarbos (Hulburt, Colaianne, & Roeser, 2020). Mokytojo darbe reikalinga ne tik žinoti apie ugdymo turinį, mokymo metodus, bet ir gebėti juos pritaikyti esamomis sąlygomis dirbant su skirtingais mokiniais vienu metu (Hulburt, Colaianne, & Roeser, 2020). Manoma, kad mokytojo būseną, leidžianti išlikti ramiai sudėtingose situacijose, aiškiai mąstyti ir priimti sprendimus kompleksiškoje klasės aplinkoje bei būti geram bendraujant su kitais, taigi, būti dėmesingai įsisąmoninusiame, yra kaip niekad svarbu šiais laikais (Hulburt, Colaianne, & Roeser, 2020). Ypač, turint mintyje, kad dėmesingo įsisąmoninimo būseną turi teigiamų pasekmių tiek pačių mokytojų savijautai padedant įveikti stresą darbe, tiek mokytojų darbui su mokiniais (Jennings & Greenberg, 2009; Abenavoli et al., 2013; Roeser et al., 2014; Weare, 2014; Janssen et al., 2020; Sutchet et al., 2016).

Šis tyrimas aktualus, nes siekia atsakyti į autorių iškeltas teorines prielaidas apie dėmesingo įsisąmoninimo reikšmę mokytojo darbui su mokiniais (Colaianne et al., 2020). Taip pat reaguojama į bendrą dėmesingo įsisąmoninimo kaip būsenos darbovietėje tyrimų trūkumą (Olafsen, 2016). Didžioji dalis tyrimų iki šiol vertino asmenų dėmesingo įsisąmoninimo savybės pokytį prieš ir po dėmesingo įsisąmoninimo intervencinių programų liekant nuošalėje žiniai, kad dauguma žmonių nepriklausomai nuo to, ar yra praktikavę kontempliatyviąsias praktikas ar tokios patirties neturi, tam tikrais momentais savo gyvenime būna dėmesingai įsisąmoninę (Warren et al., 2020).

Remiantis prielaida, kad dėmesingo įsisąmoninimo būsenai svarbus esminių psichologinių poreikių patenkinimas (Colaianne et al., 2020), šiame darbe buvo tikimasi, kad mokytojų suvoktas esminių psichologinių poreikių patenkinimas siesis su jų dėmesingu įsisąmoninimu, o poreikių frustracija siesis su priešinga dėmesingam įsisąmoninimui būsenai. Remiantis kitų autorių prielaida, kad dėmesingai įsisąmoninęs mokytojas klasėje dirba kokybiškiau (Rickert et al., 2020), tikėtasi, kad mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas bus vienas iš mokinius (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio veiksnių. Apibendrinant galima teigti, kad gauti rezultatai iš dalies patvirtino Savideterminacijos teorijoje keltas idėjas apie esminių psichologinių poreikių, dėmesingo įsisąmoninimo ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių ryšius ir patvirtino dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingos jam būsenos reikšmę (ne)motyvuojančių mokymo stilių taikymui.

4.1 Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos sąsajos

Remiantis teorine analize buvo tikimasi, kad mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas teigiamai siejasi su esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir neigiamai su poreikių frustracija. O mokytojų dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną teigiamai siejasi su esminių psichologinių poreikių frustracija ir neigiamai su poreikių patenkinimu. Gauti rezultatai patvirtino šias prielaidas. Galima teigti, kad tie mokytojai, kurie jaučiasi mokyklos bendruomenės dalimi, turi galimybę veikti remdamiesi savais sprendimais ir visas sąlygas profesiskai tobulėti, taip pat būna labiau dėmesingai įsisąmonine, tai yra, geriau reguliuoja emocijas, aiškiau mato mokinių poreikius, nuosekliau mąsto ir dirba, yra labiau atjaučiantys nesėkmių akivaizdoje. Negana to, bendraudami su mokiniais yra mažiau impulsyvūs, išsiblaškę ir grubūs. Kita vertus, mokytojai, kurie mokykloje jaučiasi kontroliuojami, atstumti kolegų ir nemėgstami mokinių, kai mano, kad nepasitikima jų jėgomis ir nesudaromos sąlygos gauti profesinę pagalbą, taip pat pamokų metu yra impulsyvesni, pasimetę, vengiantys inovacijų, savikritiški, vis iš naujo permąstantys nesėkmes bei lėtai atgaunantys jėgas. Be to, yra mažiau ramūs, nuoseklūs, geranoriški bendraudami su mokiniais. Gali būti, kad mokytojai, jaučiantys savo esminių psichologinių poreikių patenkinimą turi daugiau vidinių resursų patirti dėmesingo įsisąmoninimo būseną, nes jų jėgų nesekina vidiniai konfliktai, dvejonės dėl turimos kompetencijos, vienišmo jausmas. Kita vertus, galima manyti, kad būdami dėmesingai įsisąmoninę mokytojai aiškiau suvokia savo poreikius ir jaučiasi labiau pasitikintys savimi rasti būdus juos patenkinti (Bowden, 2021) arba turėdami nevertinančią nuostatą gebės ramiau priimti net ir sudėtingesnes situacijas. Dėl šios priežasties galima manyti, kad mokytojai bus atsparesni stresui nei patirdami priešingas įsisąmoninimui būsenas, kurios apsunkina atsigavimą po įtemptų situacijų. Siekiant paaiškinti ryšį tarp esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos, labiau tikėtina, kad mokytojai, kurie darbe negali laisvai jaustis savimi, neturi pasirinkimo galios, stokoja profesinės pagalbos, pagarbių, palaikančių santykių su kolegomis, mažiau pasitikės savimi (Deci & Ryan, 2020), patirs daugiau neigiamų emocijų, jausis vieniši, bus labiau pervargę (Bartholomew et al., 2014), todėl ir su mokiniais elgsis impulsyviau, grubiau, nedės papildomų pastangų kuriant santykius su mokiniais.

4.2 Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, priešingos jam būsenos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Darbe taip pat tikėtasi, kad mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas teigiamai siejasi su motyvuojančiais mokymo stiliais ir neigiamai su nemotyvuojančiais mokymo stiliais, o mokytojų dėmesingam įsisąmoninimui priešinga būseną teigiamai siejasi su nemotyvuojančiais mokymo stiliais ir neigiamai su motyvuojančiais. Rezultatai iš dalies patvirtino šią prielaidą. Nustatyta, kad kuo labiau mokytojai klasėje patiria ramybės, aiškumo, gerumo būsenas, tuo labiau jie taiko motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją skatinantį, struktūruojantį). Tikėtina, kad būdami geri mokytojai kuria atvirą dialogui aplinką, priima įvairių mokinių nuomonę, labiau rūpinasi mokiniais, geba įsijausti į mokinių perspektyvą, nes yra labiau atjaučiantys, empatiški ir dėl to palaikantys lygiavertiškesnius, pagarba grįstus santykius su mokiniais. Be to, dėmesingai įsisąmoninę mokytojai dėl to, kad aiškiau suvokia savo ir klasės patirtį ir yra empatiškesni, gali geriau įsijausti į mokinių perspektyvą, teikti konstruktyvias konsultacijas.

Kalbant apie dėmesingam įsisąmoninimui priešingų būsenų ryšius su nemotyvuojančiais mokymo stiliais išsiaiškinta, kad kuo labiau mokytojai patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingas būsenas (yra reaktyvūs, išsiblaškę, kritiški), tuo labiau siekia mokinių paklusnumo, ignoruoja mokinių teises, netoleruoja savo įsitikinimams prieštaraujančių požiūrių, grasina bausmėmis, yra labiau linkę apleisti mokinius. Kadangi patirdami dėmesingam įsisąmoninimui trukdančias būsenas mokytojai tampa jautresni stresui, labiau susitelkę į save, tad ir mažiau empatiški kitiems (Fabbro et al., 2020; Hulburt, Colaianne & Roeser, 2020), jiems tampa sunkiau įsijausti į mokinio perspektyvą, dėl ko gali elgtis labiau kontroliuojančiai ir chaotiškai.

4.3 Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos bei (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Galiausiai, tikėtasi, kad mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas teigiamai siejasi su motyvuojančiais mokymo stiliais ir neigiamai su nemotyvuojančiais, o esminių psichologinių poreikių frustracija teigiamai siejasi su nemotyvuojančiais mokymo stiliais ir neigiamai su motyvuojančiais. Hipotezė buvo patvirtinta iš dalies, nes neaptikta reikšmingų ryšių su kontroliuojančiu mokymo stiliumi apart vieno reikšmingo ryšio tarp dominuojančio komponento ir kompetencijos poreikio frustracijos, kuriuo remiantis galima teigti, kad kuo labiau mokytojų autonomijos poreikis frustruojamas, tuo labiau jie linkę dominuoti mokinių atžvilgiu. Taip gali būti dėl to, kad kai mokytojai patys nejaučia patenkinto

autonomijos poreiko, yra kontroliuojami administracijos ar kolegų, negali išreikšti savo nuomonės ir valios, jiems yra sunkiau ir mokiniams suteikti autonomiją, tad galimai yra labiau linkę juos kontroliuoti. Šie rezultatai iš dalies prieštarauja anksčiau atliktiem tyrimams. Ruzgaitė (2020) nustatė, kad poreikių frustracija teigiamai siejosi su abiem nemotyvuojančiais mokymo stiliais, tuo tarpu šiame darbe patvirtintas reikšmingas ryšys tik su chaotišku mokymo stiliumi. Galbūt rezultatams įtakos galėjo turėti tyrimo atlikimo data – 2022 metų kovo mėnesio pradžia, iškart po karo paskelbimo. Galbūt, mokytojai tuo metu dėl susidariusios situacijos bendrai jautėsi labiau pasimetę, bejėgiai, tad ir vertindami teiginius rinkosi labiau chaotišką, o ne kontroliuojantį elgesį atspindinčius atsakymo variantus.

Apžvelgus kitą dalį gautų rezultatų galima teigti, kad mokytojai, kurie jaučia, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje patenkinami, labiau taiko mokinius motyvuojančius (autonomiją skatinantį ir struktūruojantį) mokymo stilius. Tai yra, kai mokytojai mano, kad mokykloje gali būti savimi, yra sukūrę artimus santykius su mokyklos bendruomenės nariais, geba įveikti jiems pavestas užduotis, tuo pačiu yra labiau linkę prisiderinti prie mokinių, aiškiau komunikuoti ir struktūruoti mokymosi medžiagą bei suteikti mokiniams daugiau pasirinkimo galimybių. Tokie rezultatai patvirtino ir kituose tyrimuose nustatytus ryšius tarp mokytojo esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir motyvuojančių mokymo stilių taikymo (Pelletier et al., 2002; Klæijsen et al., 2017; Ruzgaitė, 2020).

Kita vertus, mokytojai, kurie darbe jautė esminių psichologinių poreikių frustraciją taikė daugiau mokinių nemotyvuojančio elgesio – būdami vieniši, jausdami spaudimą iš išorės, nepasitikintys savo jėgomis, kartu buvo linkę duominuoti mokinių atžvilgiu, manyti, kad mokiniai turi viską išmokti patys. Negana to, esminių psichologinių poreikių frustraciją jaučiantys mokytojai buvo mažiau linkę įsitraukti į veiklas su mokiniais, mažiau derintis prie mokinių poreikių, mažiau konsultuoti mokinius ir labiau chaotiškai komunikuoti. Gauti rezultatai patvirtina kituose tyrimuose atrastus ryšius tarp mokytojų suvoktos poreikių frustracijos ir nemotyvuojančių mokymo stilių taikymo (Taylor et al., 2009; Hein et al., 2015; Liu et al., 2019; Vermote et al., 2020).

4.4 (Ne)motyvuojančių mokymo stilių prognostiniai veiksniai

Galiausiai, darbe siekta sužinoti, ar mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją skatinantį, struktūruojantį), o priešinga jam būseną prognozuoja nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį ir chaotišką), kai kontroliuojama darbo patirtis, suvoktas esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija. Gauti rezultatai patvirtino keltą hipotezę. Buvo nustatyta, kad autonomiją skatinantį ir struktūruojantį mokymo stilių mokytojai taiko labiau, kai yra dėmesingai įsisąmoninę. Taip gali būti dėl to, kad būdami ramūs, aiškūs, geri,

mokytojai, net ir iššūkių akivaizdoje, ras būdus įsijausti į mokinio perspektyvą, reikalinga informaciją pateikti lanksčiai ir konkrečiam mokiniui suprantamiausiu būdu šitaip mokiniams suteikdami aiškia, pagarbia, struktūruotą mokymosi aplinką (Rickert, 2016; Aelterman et al., 2019; Rickert et al., 2020). Kitų autorių atlikti tyrimai, nors ir taikė kitas dėmesingo įsisąmoninimo koncepcijas, gavo panašius rezultatus. Žinoma, kad labiau dėmesingai įsisąmoninę mokytojai turi geresnius klasės valdymo gebėjimus, taip pat kuria šiltesnius santykius su mokiniais, yra atidesni mokinių savijautai ir mažiau kritiškai klaidoms (Hwang et al., 2017; Burrows, 2011; Jennings et al., 2017; Colaianne et al., 2020). Naujausioje literatūroje keliamos teorinės prielaidos apie tai, kad dėmesingas įsisąmoninimas galėtų būti vienas iš mokytojų adaptyvaus ekspertiškumo, apibūdinančio mokytojo gebėjimą turimas žinias lanksčiai taikyti atliepiant individualius mokinių poreikius, veiksmų (Hulburt, Colaianne, & Roeser, 2020). Gali būti, kad dėmesingai įsisąmoninęs mokytojas gali lanksčiau pasitelkti ir pritaikyti turimas žinias atlikdamas darbinės užduotis, nes aiškiai mato mokinius, jų poreikius, palaiko su jais šiltus santykius ir akimirka po akimirkos reaguoja į iškylančias situacijas labiausiai atjaučiančiu, tinkamiausiu būdu.

Šiame darbe taip pat buvo sužinota, kad kontroliuojantį ir chaotišką mokymo stilius mokytojai taiko labiau tada, kai patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingą būseną. Taip gali būti dėl to, kad būdamas reaktyvus, išsiblaškęs ir kritiškas, mokytojas iškilus sunkumams sunkiau reguliuos savo emocijas, jam bus sunkiau atsižvelgti į mokinio perspektyvą, išlaikyti nuoseklumą, tad bus linkęs elgtis labiau chaotiškai ir kontroliuojančiai mokinių atžvilgiu. Reeve (2009) siekdamas įvardinti kokie veiksniai lemia mokytojų kontroliuojančio elgesio pokytį autonomiją skatinančio link įvardino, kad dėmesingas įsisąmoninimas čia vaidina vieną pagrindinių vaidmenų. Autoriaus nuomone, kuo labiau mokytojai įsisąmonins savo mokinius kontroliuojančių veiksmų priežastis ir jų neigiamas pasekmes, tuo labiau tikėtina, kad dirbdami klasėje jie gebės pakeisti susidariusius įpročius ir reaguoti nauju, labiau mokinių autonomiją skatinančiu būdu. Donald ir bendraautoriai (2019) taip pat pabrėžia dėmesingo įsisąmoninimo, kaip vidinio mokytojo resurso, svarbą siekiant padėti mokytojams dažniau elgtis mokinių autonomiją skatinančiu būdu.

Įdomu tai, kad mokytojų jaučiamas esminių psichologinių poreikių patenkinimas prognozavo tik autonomiją skatinantį stilių. Tai patvirtino kitame tyrime gautus rezultatus (Ruzicka, 2017). Tačiau, Ruzgaitė (2020) nustatė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas prognozuoja ir autonomiją skatinantį ir struktūruojantį mokymo stilius. Kadangi tiek pastarojo, tiek šio tyrimo dalyvių imtis nėra reprezentatyvi, gali būti, kad skirtingus rezultatus lėmė tyrimo dalyvių imties skirtumai.

Svarbu paminėti, kad šiame darbe buvo nustatyta, jog struktūruojantį ir kontroliuojantį mokymo stilių buvo linkę taikyti ilgesnę darbo patirtį turintys mokytojai. Taip gali būti dėl to, kad ilgiau dirbantys

mokytojai turi daugiau patirties, tai yra, jau yra išbandę įvairiausių darbo su mokiniais metodus. Dalis mokytojų, kurie laikosi tam tikrų nuostatų, pavyzdžiui, kad mokiniai neatsakingi ir jeigu gaus laisvės, pamokoje nieko taip ir nenuveiks, galimai labiau taiko kontroliuojantį mokymo stilių. Kita vertus, tie labiau patyrę mokytojai, kurie tiki mokiniams suteikiamos pasirinkimo laisvės nauda, nori skatinti mokinių įsitraukimą ir kartu su mokiniais kurti jiems aktualų pamokos turinį, galimai dažniau taikys struktūruojantį mokymo stilių. Gauti rezultatai iš dalies patvirtina Reeve ir bendraautorių tyrimo rezultatus (2018), kuriame buvo nustatyta, kad trumpiau dirbantys mokytojai taikė mažiau direktyvius mokymo stilius (autonomiją remiantį, chaotišką), o ilgiau dirbantys mokytojai naudojo labiau direktyvius mokymo stilius (kontroliuojantį, struktūruojantį).

4.5 Tyrimo ribotumai ir gairės tolimesniems tyrimams

Šiame darbe nebuvo išvengta ribotumų. Pirma, tyrime buvo renkami tik mokytojų atsakymai. Ateityje siekiant sumažinti socialiai pageidautinų atsakymų galimybę ir gauti objektyvesnius rezultatus būtų svarbu į tyrimą įtraukti ir mokinių bei išorinio stebėtojo atsakymus apie stebimą mokytojo elgesį, kylantį iš jo patiriamos didesnės ar mažesnės dėmesingo įsisąmoninimo būsenos. Juolab, yra nustatyta, kad mokinių ir išorinių vertintojų atsakymai tarpusavyje siejasi labiau nei su mokytojų pateiktais atsakymais. (Rickert et al., 2020). Antra, kadangi tyrimo dalyviai buvo atrinkti patogiosios atrankos būdu, šio tyrimo rezultatų negalima pritaikyti visos Lietuvos mokytojams. Ateityje būtų svarbu taikyti reprezentatyvios tyrimo dalyvių atrankos sudarymo žingsnius. Trečia, dviejų subskalių – išsiblašymo ir kritiškumo – vidinis suderintumas nebuvo pakankamas, tad gali būti, kad tai galėjo paveikti subskalių lygyje gautus rezultatus. Galiausiai, rezultatams įtakos galėjo turėti atlikto pagrindinio tyrimo laikas – 2022 kovo mėnesio pradžia, tik prasidėjus karui Ukrainoje. Galimai kai kurie mokytojai galėjo klausimyną pildyti jausdami intensyvias emocijas, būdami pasimetę, pavargę, mažiau įsitraukę.

Būsimoose tyrimuose be jau anksčiau įvardintų idėjų, būtų svarbu ieškoti ir kitų mokytojo (ne)motyvuojančio mokymo veiksmų, kadangi šiame tyrime gauti rezultatai paaiškino tik nedidelę dalį priklausomų kintamųjų variacijos. Taip pat būtų galima išsiaiškinti, ar dėmesingas įsisąmoninimas veikia mokytojų elgesio pokyčius, kuomet mokytojai mokosi taikyti labiau mokinius motyvuojantį elgesį. Galiausiai, išlieka aktualu ieškoti atsakymų į klausimą, kokie veiksniai galėtų lemti dažnesnę mokytojų dėmesingą įsisąmoninimo būseną darbe.

4.6 Rekomendacijos

Tiek siekiant išlaikyti esamus mokytojus ir jų gerą savijautą, tiek pritraukti naujų darbuotojų, mokyklų administracijoms svarbu sukurti darbo sąlygas, kuriose mokytojai galėtų jausti esminių psichologinių – autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo – poreikių patenkinimą. Tokios praktikos kaip demokratija grįstas sprendimų priėmimas, kuomet kiekvienas mokyklos mokytojas gali išsakyti savo nuomonę ir jaustis vertingu, reguliarius individualūs pokalbiai, kuriuose mokytojai gali reflektuoti savo darbo patirtį kartu su administracija numatydami tolimesnes galimybes asmeniniam mokytojų augimui. Taip pat, metų eigoje skiriant laiko grįžtamojo ryšio teikimui komandoje bei neformaliai mokytojų bendravimui tarpusavyje ir su mokiniais, kas padeda stiprinti bendruomeniškumo jausmą. Galiausiai, stiprinti mokymosi pagalbos specialistų komandą, į kurią mokytojai galėtų kreiptis siekdami pagalbos. Visa tai, tikėtina, galėtų padėti mokytojams jausti esminių psichologinių poreikių patenkinimą, kuris yra siejamas su mokytojų dėmesingu įsisąmoninimu. Nustatyta, kad kuo labiau dėmesingai įsisąmoninę mokytojai būna, tuo labiau yra linkę motyvuoti mokinius jų esminius psichologinius poreikius patenkinančiais būdais. Tai yra, suteikdami daugiau autonomijos ir aiškiau struktūruodami pamokos eigą. Kuo labiau mokytojai mokykloje patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingą būseną, tuo labiau jie taiko nemotyvuojančius mokymo būdus, yra labiau linkę mokinius kontroliuoti ir kurti neapibrėžtą mokymosi aplinką. Negana to, dėmesingas įsisąmoninimas taip pat didina mokytojų atsparumą stresui ir mažina perdegimo simptomus, dėl ko ir patys mokytojai jaučiasi geriau. Taigi, dėmesingo įsisąmoninimo praktikų įtraukimas į mokyklos veiklas, kaip pavyzdžiui, susirinkimų pradėjimas sąmoningumo minute, dėmesingas piešimas per dailės pamokas, dėmesio į išskylančius kūne pojūčius atkreipimas kūno kultūros pamokose, gali prisidėti prie dėmesingo įsisąmoninimo savybės lavinimo ir ilgainiui padėti tiek mokytojams, tiek mokiniams dirbti, mokytis ir jaustis geriau.

IŠVADOS

1. Kuo labiau mokytojai jaučia, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje yra patenkinami, tuo labiau jie yra dėmesingai įsisąmoninę ir mažiau patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingas būsenas, o kuo labiau mokytojai patiria poreikių frustraciją, tuo labiau jie patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingas būsenas ir tuo mažiau jie yra dėmesingai įsisąmoninę.
2. Kuo labiau mokytojai yra dėmesingai įsisąmoninę, tuo labiau jie taiko motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją skatinantį, struktūruojantį) ir tuo rečiau taiko mokinių nemotyvuojantį chaotišką stilių, o kuo labiau mokytojai patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingą būseną, tuo labiau jie mokiniams taiko nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį ir chaotišką).
3. Kuo labiau mokytojai jaučia, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje yra patenkinami, tuo labiau jie taiko motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją skatinantį, struktūruojantį) ir tuo rečiau jie taiko chaotišką nemotyvuojantį mokymo stilių. Kuo labiau mokytojai patiria poreikių frustraciją, tuo labiau jie taiko chaotišką mokymo stilių ir tuo rečiau jie taiko mokinius motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją skatinantį, struktūruojantį).
4. Motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją skatinantį ir struktūruojantį) mokytojai taiko labiau, jei yra dėmesingai įsisąmoninę, o nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį ir chaotišką) mokytojai taiko labiau, jei patiria dėmesingam įsisąmoninimui priešingą būseną.

LITERATŪRA

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *The Psychology of Education Review*, 37(2), 57–69.
- 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>
- 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. *British Journal of Educational Psychology* 72.
- 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.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473. doi:10.1177/0146167211413125
- Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., Lonsdale, C. (2014) Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191–206.
<https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.

- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology, 65*, 40–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Benn, R., Akiva, T., Arel, S., & Roeser, R. W. (2012). Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology, 48*(5), 1476–1487.
doi:10.1037/a0027537
- Bowden, A., Norton, K. & Griffith, G.M. Do Trainee Mindfulness Teachers Practice What They Teach? Motivation, Challenges, and Learning Gaps. *Mindfulness 12*, 970–982 (2021).
<https://doi.org/10.1007/s12671-020-01565-6>
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2018). Middle School Teachers' Mindfulness, Occupational Health and Well-Being, and the Quality of Teacher-Student Interactions. *Mindfulness*. doi:10.1007/s12671-018-0968-2
- Bravo, A. J., Pearson, M. R., Wilson, A. D., & Witkiewitz, K. (2018). When Traits Match States: Examining the Associations between Self-Report Trait and State Mindfulness following a State Mindfulness Induction. *Mindfulness, 9*(1), 199–211. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0763-5>
- Brown, K.W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822–848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211–237.
doi:10.1080/10478400701598298

Burrows, L. (2011). Relational mindfulness in education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 24, 24–29.

Carlson, L.E. & Brown, K.W. (2005). Validation of the Mindful Attention Awareness Scale in a cancer population. *Journal of Psychosomatic Research*, 58, 29-33.

Chang, J.H., Huang, C.L., & Lin, Y.C. (2015). Mindfulness, Basic Psychological Needs Fulfillment, and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1149-1162. doi:10.1007/s10902-014-9551-2

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>

Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51. doi:10.1016/j.tate.2017.09.022

Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J., & Wubbels, T. (2016). Positive teacher–student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 478–493. doi:10.1080/00220671.2015.1129595

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Colaianne, B. A., Galla, B. M., & Roeser, R. W. (2020). Perceptions of mindful teaching are associated with longitudinal change in adolescents' mindfulness and compassion. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 41-50. <https://doi.org/10.1177/0165025419870864>

Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace

exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125–136. doi:10.1016/j.tate.2018.04.015

Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., & Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being? *Journal of School Psychology*, 68, 154–162. doi:10.1016/j.jsp.2018.03.005

Cullen, M. (2011) Mindfulness-Based Interventions: An Emerging Phenomenon. *Mindfulness*, 2, 186–193. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-011-0058-1>

Čekanavičius, V. ir Murauskas, G. (2001). *Statistika ir jos taikymai*. Vilnius: Leidykla TEV.

Čekanavičius, V. ir Murauskas, G. (2014). *Taikomoji regresinė analizė socialiniuose tyrimuose*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. Prieiga per internetą: <http://www.statistika.mif.vu.lt/wp-content/uploads/2014/04/regresine-analize.pdf>

Davidson, R. J., & Kaszniak, A. W. (2015). Conceptual and methodological issues in research on mindfulness and meditation. *The American psychologist*, 70(7), 581–592. <https://doi.org/10.1037/a0039512>

Dewhirst, C.B., & Goldman, J. (2018): Launching motivation for mindfulness: introducing mindfulness to early childhood preservice teachers, *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2018.1531853

DiCarlo, C.F., Meaux, A.B. & LaBiche, E.H. Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Educ J* 48, 485–496 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6>

Deci, E. L., Schwartz, A., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Self Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi: 10.1037110003-066X.55.1.68

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930–942. <https://doi.org/10.1177/0146167201278002>

Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P., & Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully: Mindfulness and interest taking within self-determination theory. In K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*, 112–129. The Guilford Press.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

Delrue, J., Reynders, B., Broek, G. V., Aelterman, N., De Backer, M., Decroos, S., Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport & Exercise*, 40, 110-126. <https://doi.org/10.1010/j.psychsport.2018.08.008>

Donald, J., Bradshax, E.L., Ryan, R.M., Basarkod, G., Ciarrochi, J., Duineveld, J.J., Sahdra, B.K. (2019) Mindfulness and Its Association With Varied Types of Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis Using Self-Determination Theory. *Personality and Social Psychology Bulletin* 46(7). doi: 10.1177/0146167219896136

Ergas, O. (2015). The Deeper Teachings of Mindfulness-Based “Interventions” as a Reconstruction of “Education.” *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203–220. doi:10.1111/1467-9752.12137

von der Embse, N., Sandalos, L., Pendergast, L., & Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching efficacy, and job satisfaction in response to test - based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences, 50*, 308–317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.001>

von der Embse, N., Ryan, S.V., Gibbs, T., Mankin, A. (2019) Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools, 56*(8) <https://doi.org/10.1002/pits.22279>

Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F., & Crescentini, C. (2020). Effects of Mindfulness Training on School Teachers' Self-Reported Personality Traits As Well As Stress and Burnout Levels. *Perceptual and Motor Skills, 003151252090870*. doi:10.1177/0031512520908708

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout and Teaching Efficacy. *Mind Brain & Education, 7*, 182-195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>

Galles, J., Lenz, J., Peterson, G.W. & Sampson, J.P.Jr. (2019) Mindfulness and Decision-Making Style: Predicting Career Thoughts and Vocational Identity *The Career Development Quarterly, 67*. DOI: 10.1002/cdq.12164

Gallup Report (2014). State of American's schools: The path to winning again in education. *Gallup*.
Paimtaiš file:///Users/vrajalila/Downloads/Gallup%20Report%20%20State%20Of%20Americas%20Schools.pdf

Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical psychology review, 30*(7), 849–864.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.002>

Garn, A. C., Morin, A. J. S., & Lonsdale, C. (2019). Basic psychological need satisfaction toward learning: A longitudinal test of mediation using bifactor exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology, 111*(2), 354–372. <https://doi.org/10.1037/edu0000283>

Grant, K.C. (2017) From Teaching to Being: The Qualities of a Mindful Teacher, *Childhood Education*, 93:2, 147-152, DOI: 10.1080/00094056.2017.1300493

Greenberg, M.T., & Abenavoli, R.M. (2016) Teacher Stress and Health. *The Pennsylvania State University*.

Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: how well-meant parenting backfires*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Grossman, P., & Van Dam, N. T. (2011). Mindfulness, by any other name: trials and tribulations of mindfulness in western psychology and science. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 219–239.
doi:10.1080/14639947.2011.564841

Guay, F., Valois, P., Falardeau, É., & Lessard, V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students' motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 45, 291–298
. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.014

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? *Distinguishing between the bright and dark side of motivation. Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.013

Haerens L., Vansteenkiste M., Aelterman N., Van den Berghe L. (2016) Toward a Systematic Study of the Dark Side of Student Motivation: Antecedents and Consequences of Teachers' Controlling Behaviors. In: Liu W., Wang J., Ryan R. (eds) *Building Autonomous Learners*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_4

Hanh, T.C., Weare, K. (2017) Happy Teachers Change the World: A Guide for Cultivating Mindfulness in Education. *Parallax Press*

Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2015). Promoting Stress Management and Wellbeing in Educators: Feasibility and Efficacy of a School-Based Yoga and Mindfulness Intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143–154. doi:10.1007/s12671-015-0451-2

Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143–154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0451-2>

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What Is the Research Evidence? (pp. 1-17) *Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality*. Auckland: University of Auckland.

Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>

Hulburt, K.J., Colaianne, B.A. and Roeser, R.W. (2020) The Calm, Clear, and Kind Educator: A Contemplative Educational Approach to Teacher Professional Identity Development.

Hussain, D. (2015). Meta-cognition in mindfulness: A conceptual analysis. *Psychological Thought* 8(2), 132-141. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.1972>

Husserl, E. (1931). *Ideas: general introduction to pure phenomenology*. Macmillan.

Hwang, Y., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>.

Young, S (2006) Break Through Pain: A Step-by-Step Mindfulness Meditation Program for Transforming Chronic and Acute Pain. *Sounds True*

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*, 588-600.

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways. *The Journal of Experimental Education*, *84*(4), 686–701. doi:10.1080/00220973.2015.1083522

Jang, H. (2019). Teachers' intrinsic vs . extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction*. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.11.001

Janssen, M., Heerkens, Y., Van der Heijden, B., Hubert, K., Peters, P. & Engels, J. (2020) A study protocol for a cluster randomised controlled trial on mindfulness-based stress reduction: studying effects of mindfulness-based stress reduction and an additional organisational health intervention on mental health and work-related perceptions of teachers in Dutch secondary vocational schools. *Trials* *21*, 376. <https://doi.org/10.1186/s13063-020-4189-3>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491–525. doi:10.3102/0034654308325693

Jennings, P.A., Snowberg, K.E., Coccia, M., & Greenberg (2011) Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of two pilot studies. *Journal of Classroom Interaction*, *46*(1), 37-48 Paimta iš:
https://www.researchgate.net/publication/233911328_Improving_classroom_learning_environments_by_Cultivating_Awareness_and_Resilience_in_Education_CARE_Results_of_two_pilot_studies

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187>

- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A Longitudinal Study of the Relationship of Maternal Autonomy Support to Children's Adjustment and Achievement in School. *Journal of Personality, 73*(5), 1215–1236. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness 6*, 1481–1483 <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion, 12*(2), 338–350. doi:10.1037/a0026118
- Keya, R.D. & Rahmatullah, A. H. M. (2016) A Brief Review of Tests for Normality. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics 5*(1), 5-12. doi: 10.11648/j.ajtas.20160501.12
- Kiken, L. G., Garland, E. L., Bluth, K., Palsson, O. S., & Gaylord, S. A. (2015). From a state to a trait: Trajectories of state mindfulness in meditation during intervention predict changes in trait mindfulness. *Personality and individual differences, 81*, 41–46. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.12.044>
- Klaeijssen, A., Vermeulen, M. & Martens, T. (2018). Teachers innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(5), 769-782. doi:10.1080/00313831.2017.2306803
- Liu, W. C., Wang, C. K. J., Reeve, J., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2019). What Determines Teachers' Use of Motivational Strategies in the Classrooms? A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Education, 002205741988117*. doi:10.1177/0022057419881171

- Longo, Y., Alcazar-Ibanez, M. & Sicilia, A. (2018) Evidence supporting need satisfaction and frustration as two distinguishable constructs. *Psicothema*, 30(1), 74-81. doi:10.7334/psicothema2016.367
- Loof, D., Struyf, A., Pauw, J,B, Petegem, P. (2021). Teachers' Motivating Style and Students' Motivation and Engagement in STEM: the Relationship Between Three Key Educational Concepts. *Research in Science Education*, 51. 10.1007/s11165-019-9830-3.
- Lutz, A., Jha, A. P., Dunne, J. D., & Saron, C. D. (2015). Investigating the phenomenological matrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective. *American Psychologist*, 70(7), 632–658. <https://doi.org/10.1037/a0039585>
- MacLean, K. A., Ferrer, E., Aichele, S. R., Bridwell, D. A., Zanesco, A. P., Jacobs, T. L., King, B. G., Rosenberg, E. L., Sahdra, B. K., Shaver, P. R., Wallace, B. A., Mangun, G. R., & Saron, C. D. (2010). Intensive meditation training improves perceptual discrimination and sustained attention. *Psychological science*, 21(6), 829–839. <https://doi.org/10.1177/0956797610371339>
- Matsuba, M. K., Schonert-Reichl, K. A., Mcelroy, T., & Katahoire, A. (2020). Effectiveness of a SEL/mindfulness program on Northern Ugandan children. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1–19. doi: 10.1080/21683603.2020.1760977
- Matsuba, M. K., & Williams, L. (2020). Mindfulness and yoga self-care workshop for Northern Ugandan teachers: A pilot study. *School Psychology International*. <https://doi.org/10.1177/0143034320915955>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., et al. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291–307.
- Mendelson, T., K. Dariotis, J., Feagans Gould, L., S.R. Smith, A., A. Smith, A., A. Gonzalez, A. and T. Greenberg, M. (2013), "Implementing mindfulness and yoga in urban schools: a community-academic partnership", *Journal of Children's Services*, 8(4), 276-291. <https://doi.org/10.1108/JCS-07-2013-0024>

Montero-Carretero, C., Barbado, D., & Cervelló, E. (2019). Predicting Bullying through Motivation and Teaching Styles in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 87. doi:10.3390/ijerph17010087

Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Michou, A., & Lens, W.(2013). Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction. *Learning and Individual Differences*, 23, 179–186. doi:10.1016/j.lindif.2012.09.001

Olafsen, A. H. (2016). The implications of need-satisfying work climates on state mindfulness in a longitudinal analysis of work outcomes. *Motivation and Emotion*, 41(1), 22–37. doi:10.1007/s11031-016-9592-4

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1398650>.

Pakalniškienė, V. (2012) *Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas*. Vilnius: Vilniaus Universiteto leidykla

Park, T., Reilly-Spong, M. & Gross, C. R. (2013) Mindfulness: A systematic review of instruments to measure an emergent patient reported outcome (PRO). *Qual. Life Res.* 22, 2639–2659

Park, H. I., & Nam, S. K. (2020). From Role Conflict to Job Burnout: A Mediation Model Moderated by Mindfulness. *The Career Development Quarterly*, 68(2), 129–144. doi:10.1002/cdq.12218

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. doi:10.1037/0022-0663.94.1.186

Pratscher, S. D., Rose, A. J., Markovitz, L., & Bettencourt, A. (2017). Interpersonal Mindfulness: Investigating Mindfulness in Interpersonal Interactions, co-Rumination, and Friendship Quality. *Mindfulness*, 9(4), 1206–1215. doi:10.1007/s12671-017-0859-y

Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Ruzgaitė, U. ir Garckija, R. (2015). Suvoktas psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje: kaip tai prognozuoja 13-18 metų mokinių prisitaikymą mokykloje? *Ugdymo psichologija*, 26, 44-56.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159–178.
doi:10.1080/00461520903028990

Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Wang, C. K. J. (2013). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, 38(1), 93–110. doi:10.1007/s11031-013-9367-0

Reeve, J., Jang, H.-R., & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12–22. doi:10.1016/j.lindif.2018.01.001

Rickert, N.P. (2016) Teacher Mindfulness in the Middle School Classroom: Reliability and Validity of a New Scale. *Dissertations and Theses*. Paper 3118. doi:https://doi.org/10.15760/etd.3114

Rickert, N.P., Skinner, E.A., & Roeser, R.W. (2020) Development of a multidimensional, multi-informant measure of teacher mindfulness as experienced and expressed in the middle school classroom. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 5-19
doi: https://doi.org/10.1177/0165025419881724

Ryan, R. M. (1995). Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. doi:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press . *Revue Québécoise de Psychologie*, 38(3), 231. doi:10.7202/1041847ar

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2014). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, *105*, 787–804.

Rodgers, C. R., & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *12*, 265–287.

Roth, C. G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, *99*(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>

Roth, G., & Weinstock, M. (2013). Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching. *Motivation and Emotion*, *37*(3), 402–412. doi:10.1007/s11031-012-9338-x

Roth, C. G., Eldin, K. W., Padmanabhan, V., & Friedman, E. M. (2018). Twelve tips for the introduction of emotional intelligence in medical education. *Medical Teacher*, 1–4.

doi:10.1080/0142159x.2018.1481499

Ruzicka, R.L. (2017) Teachers' Basic Psychological Needs Satisfaction and Teachers' Motivating Styles. Doctoral dissertation, Tarleton State University, Texas, US.

Ruzgaitė, U. (2020) Mokyklos aplinkos, mokytojų esminių psichologinių poreikių ir (ne)motyvuojančio mokymo stiliaus sąsajos.(Magistro darbas). Vilnius: Vilniaus universitetas.

Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *4*(3), 283–301.

<https://doi.org/10.1080/1612197X.2006.9671799>

Schultz, P. P., Ryan, R. M., Niemiec, C. P., Legate, N., & Williams, G. C. (2015). Mindfulness, work climate, and psychological need satisfaction in employee well-being. *Mindfulness*, 6(5), 971–985. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0338-7>

Semple, R. J. & Willard, C., (2019). *The Mindfulness Matters Program for Children and Adolescents: Strategies, Activities, and Techniques for Therapists and Teachers*. New York: Guilford Press

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. doi:10.1002/jclp.20237

Shapiro, L. (2011). *Embodied cognition*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.) *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.

Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108–120. doi:10.1037/a0025742

Spence, G. B. (2016) *Mindfulness at Work*. The Wiley Blackwell Handbook of Psychology of Positivity and Strength-Based Approaches at Work <https://doi.org/10.1002/9781118977620>

Su, Y.-L., & Reeve, J. (2011). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>

Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Tabis, K., Poprawa, R., Baranski, M. & Dworzanska, J. (2021). The Basi Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale. Adaptation and associations with well-being and mental health disorders in a Polish sample. *Current Issues in Personality Psychology*, 9(3), 267-280.

DOI:10.5114/cipp.2021.105973

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235–243

doi:10.1016/j.psychsport.2008.09.002

Tanay, G., & Bernstein, A. (2013). State Mindfulness Scale (SMS): Development and initial validation. *Psychological Assessment*, 25(4), 1286–1299. <https://doi.org/10.1037/a0034044>

Tang, YY., Hölzel, B. & Posner, M. Traits and states in mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 17, 59 (2016). <https://doi.org/10.1038/nrn.2015.7>

Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., & Haerens, L. (2016). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: The bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 653–670. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1115008>

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. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory : advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(2)

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W. (2020) The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>

Warren, M. T., Wray-Lake, L., & Shubert, J. (2019). Developmental changes in mindful awareness during adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 016502541988502. doi:10.1177/0165025419885023

Weare, K. (2014). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, 8, 141–153.

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374–385. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.008>

Wentzel, K.R. (2009). *Students; relationships with teachers as motivational contexts*. Routledge/Taylor & Francis Group

Zenner C, Herrnleben-Kurz S and Walach H (2014) Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Front. Psychol.* 5, 603. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603

PRIEDAI

1 priedas. Kreipimasis į mokytojus

Klausimynas apie mokytojų savijautą darbe ir bendravimą su mokiniais

Brangūs mokytojai,

Esu Emilija, Vilniaus Universiteto Filosofijos fakulteto Edukacinės ir vaiko psichologijos magistrantūros programos studentė. Šiuo metu rašau magistro baigiamąjį darbą, kuriuo siekiama daugiau sužinoti apie mokytojo savijautos darbe ir bendravimo su mokiniais ryšius.

Iššūkių pilnais laikais labai svarbu ieškoti būdų galinčių padėti mokytojams jaustis geriau ir turėti daugiau resursų darbe su mokiniais. Todėl būčiau labai dėkinga, jeigu sutiktumėte prisidėti prie šio tyrimo ir atsakytumėte į klausimus apie Jūsų savijautą darbovietėje bei elgesį reaguojant į klasėje iškylančias situacijas. Kiekvieną klausimyne esantį teiginį atidžiai perskaitykite ir pasirinkite Jus labiausiai apibūdinantį atsakymą. Svarbu paminėti, kad nėra nei klaidingų, nei teisingų atsakymų, Jūsų nuoširdumas čia pats vertingiausias.

Pildydami klausimyną užtruksite apie 25 minutes. Jūs turite teisę bet kuriuo metu nutraukti tyrimą. Jūsų atsakymų konfidencialumas yra užtikrintas, tyrimo rezultatai bus apibendrinami ir naudojami tik moksliniams tikslams.

Kilus klausimams dėl šio tyrimo, galite su manimi susisiekti elektroniniu paštu:
emilija.pakalnyte@fsf.stud.vu.lt

Iš anksto dėkoju už Jūsų skirtą laiką!

Emilija Pakalnytė-Gerliakienė

2 priedas. Sociodemografinių duomenų klausimyno dalis

Paskutiniai keli klausimai apie Jus

Kiek metų dirbate mokytoja(-u)? *

Jūsų atsakymas _____

Kokio dalyko mokytojas(-a) esate? *

Jūsų atsakymas _____

Su kuriu klasių mokiniais dirbate? (Galite pasirinkti kelis atsakymo variantus) *

5
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12

Kokioje vietovėje dirbate? (Galite pasirinkti kelis atsakymo variantus) *

Didmiestyje (Vilnius, Kaunas, Klaipėda)
 Mieste
 Miestelyje
 Kaime
 Kita: _____

Jūsų lytis: *

Moteris
 Vyras
 Kita
 Nenoriu sakyti

Jūsų amžius: *

Jūsų atsakymas _____

3 priedas. Sutikimas dėl mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo skalės naudojimo darbe

EP Emilija Pakalnytė
Kam: _____
2021-01-11, Pr 17:03

Dear, Dr. Rickert,

My name is Emilija and I am currently writing my masters thesis in Educational and children psychology at Vilnius University, Lithuania. The title of the research is "Links between teachers' mindfulness, basic psychological needs satisfaction and (de)motivating teaching styles". I would like to ask you, if I could translate items of "Teacher Measure of Experienced Mindfulness in the Classroom" into lithuanian language and use them in my research. Back-translation method would be used.
Let me know if you have any questions.

Sincerely,
Emilija Pakalnyte

NR Nicolette Rickert
Kam: Emilija Pakalnytė
2021-01-11, Pr 17:10

Hi Emilija,

Thank you for reaching out to me. Yes, of course you can translate the measure -- I am not aware of anyone else who has. Good luck in your work!

Best,
Nicolette

...

Nicolette P. Rickert, PhD
Assistant Professor
Brannen Hall 1026
Department of Psychology
Georgia Southern University
Statesboro, GA 30460
Pronouns: she, her, hers

4 priedas. Visų tyrime naudotų skalių ir subskalių lietuviškos versijos faktorių analizės svoriai

1 lentelė. Mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo ir priešingų jam būsenų skalių ir subskalių faktorių analizės svoriai

Teiginiai	Teiginių svoriai	
	1 Faktorius (Ramybė)	1 Faktorius (Dėmesingas įsisąmoninimas)
01 Teiginys	0,43	0,36
02 Teiginys	0,69	0,57
03 Teiginys	0,71	0,62
04 Teiginys	0,71	0,60
05 Teiginys	0,72	0,60
06 Teiginys	0,73	0,65
07 Teiginys	0,61	0,57
1 Faktorius (Aiškumas)		
08 Teiginys	0,47	0,20
09 Teiginys	0,52	0,32
10 Teiginys	0,52	0,50
11 Teiginys	0,6	0,60
12 Teiginys	0,55	0,51
13 Teiginys	0,71	0,59
14 Teiginys	0,64	0,53
1 Faktorius (Gerumas)		
15 Teiginys	0,63	0,48
16 Teiginys	0,61	0,54
17 Teiginys	0,71	0,59
18 Teiginys	0,76	0,66
19 Teiginys	0,66	0,50
20 Teiginys	0,60	0,48
21 Teiginys	0,61	0,47
1 Faktorius (Reaktyvumas)		1 Faktorius (Dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos)
22 Teiginys	0,68	0,55
23 Teiginys	0,70	0,65
24 Teiginys	0,63	0,59
25 Teiginys	0,66	0,52
26 Teiginys	0,45	0,45
27 Teiginys	0,3	0,23
28 Teiginys	0,68	0,65
1 Faktorius (Išsiblaškyimas)		
29 Teiginys	0,61	0,39
30 Teiginys	0,66	0,41
31 Teiginys	0,53	0,39
32 Teiginys	0,62	0,59
33 Teiginys	0,62	0,53
34 Teiginys	0,51	0,45
35 Teiginys	0,43	0,37
1 Faktorius (Kritiškumas)		

36 Teiginys	0,46	0,50
37 Teiginys	0,57	0,64
38 Teiginys	0,59	0,34
39 Teiginys	0,48	0,42
40 Teiginys	0,46	0,33
41 Teiginys	0,30	0,20
42 Teiginys	0,71	0,42

2 lentelė. *Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalių ir subskalių faktorių analizės svoriai*

Teiginiai	Teiginių svoriai	Teiginių svoriai
	1 Faktorius (Autonomijos poreikio patenkinimas)	1 Faktorius (Esminių psichologinių poreikių patenkinimas)
01 Teiginys	0,66	0,52
02 Teiginys	0,72	0,51
03 Teiginys	0,78	0,71
04 Teiginys	0,72	0,57
	1 Faktorius (Kompetencijos poreikio patenkinimas)	
05 Teiginys	0,72	0,58
06 Teiginys	0,81	0,68
07 Teiginys	0,83	0,73
08 Teiginys	0,84	0,71
	1 Faktorius (Sąryšingumo poreikio patenkinimas)	
09 Teiginys	0,82	0,68
10 Teiginys	0,90	0,74
11 Teiginys	0,85	0,67
12 Teiginys	0,77	0,68
	1 Faktorius (Autonomijos poreikio frustracija)	1 Faktorius (Esminių psichologinių poreikių frustracija)
13 Teiginys	0,79	0,63
14 Teiginys	0,81	0,68
15 Teiginys	0,79	0,61
16 Teiginys	0,78	0,66
	1 Faktorius (Kompetencijos poreikio frustracija)	
17 Teiginys	0,74	0,67
18 Teiginys	0,66	0,55
19 Teiginys	0,67	0,72
20 Teiginys	0,70	0,65

	1 Faktorius (Sąryšingumo poreikio frustracija)	
21 Teiginys	0,82	0,52
22 Teiginys	0,76	0,64
23 Teiginys	0,76	0,4
24 Teiginys	0,79	0,53

3 lentelė. Mokytojų mokinius (ne)motyvuojančių mokymo stilių skalių ir subskalių faktorių analizės teiginių svoriai

Teiginiai	Teiginių svoriai	Teiginių svoriai	Teiginių svoriai
	1 Faktorius (Autonomiją skatinantis mokymo stilius)	1 Faktorius (Dalyvaujantis komponentas)	1 Faktorius (Prisiderinantis komponentas)
01 Teiginys	0,45	0,52	
02 Teiginys	0,49		0,47
03 Teiginys	0,66		0,59
04 Teiginys	0,53		0,65
05 Teiginys	0,56	0,66	
06 Teiginys	0,53		0,56
07 Teiginys	0,66		0,69
08 Teiginys	0,54		0,62
09 Teiginys	0,46		0,53
10 Teiginys	0,63		0,67
11 Teiginys	0,66	0,77	
12 Teiginys	0,39		0,47
13 Teiginys	0,68		0,69
14 Teiginys	0,60	0,72	
15 Teiginys	0,56	0,76	
	1 Faktorius (Struktūruojantis mokymo stilius)	1 Faktorius (Vedantis komponentas)	1 Faktorius (Paaiškinantis komponentas)
01 Teiginys	0,50		0,65
02 Teiginys	0,50		0,67
03 Teiginys	0,51		0,65
04 Teiginys	0,59	0,63	
05 Teiginys	0,53	0,60	
06 Teiginys	0,69	0,71	
07 Teiginys	0,46	0,47	
08 Teiginys	0,71	0,78	
09 Teiginys	0,59	0,59	
10 Teiginys	0,57		0,60
11 Teiginys	0,74		0,67
12 Teiginys	0,43		0,51
13 Teiginys	0,66	0,65	

14 Teiginys	0,54	0,60	
15 Teiginys	0,55		0,50
	1 Faktorius (Kontroliuojantis mokymo stilius)	1 Faktorius (Reikalaujantis komponentas)	1 Faktorius (Dominuojantis komponentas)
01 Teiginys	0,32	0,43	
02 Teiginys	0,45	0,56	
03 Teiginys	0,57	0,69	
04 Teiginys	0,36		0,49
05 Teiginys	0,37	0,47	
06 Teiginys	0,66	0,75	
07 Teiginys	0,46		0,52
08 Teiginys	0,65		0,67
09 Teiginys	0,61		0,63
10 Teiginys	0,38	0,31	
11 Teiginys	0,6		0,63
12 Teiginys	0,7		0,74
13 Teiginys	0,71	0,67	
14 Teiginys	0,72		0,74
15 Teiginys	0,64	0,59	
	1 Faktorius (Chaotiškas mokymo stilius)	1 Faktorius (Apleidžiantis komponentas)	1 Faktorius (Laukiantis komponentas)
01 Teiginys	0,39		0,40
02 Teiginys	0,61		0,84
03 Teiginys	0,6		0,86
04 Teiginys	0,38		0,73
05 Teiginys	0,48	0,51	
06 Teiginys	0,38	0,52	
07 Teiginys	0,59	0,60	
08 Teiginys	0,72	0,77	
09 Teiginys	0,48	0,52	
10 Teiginys	0,61	0,67	
11 Teiginys	0,62		0,73
12 Teiginys	0,5	0,53	
13 Teiginys	0,66	0,70	
14 Teiginys	0,52	0,56	
15 Teiginys	0,48	0,57	

5 priedas. Tyrime naudotų kintamųjų įverčių aprašomoji statistika

Subskalės	Minimumas	Maksimumas	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Mediana	Moda
Bendras poreikių patenkinimas	2,00	5,00	4,08	0,58	4,17	3,83
Autonomijos patenkinimas	2,00	5,00	3,88	0,64	4,00	4,25
Kompetencijos patenkinimas	2,00	5,00	4,25	0,64	4,25	5,00
Sąryšingumo patenkinimas	2,00	5,00	4,14	0,77	4,25	5,00
Bendra poreikių frustracija	1,00	4,17	2,13	0,67	2,00	1,75
Autonomijos frustracija	1,00	5,00	2,67	0,99	2,50	2,25
Kompetencijos frustracija	1,00	3,50	1,91	0,70	1,75	1,00
Sąryšingumo frustracija	1,00	3,75	1,78	0,76	1,50	1,00
Dėmesingas įsisąmoninimas	2,29	5,00	3,99	0,44	4,00	4,00
Ramybė	1,14	5,00	3,78	0,60	3,71	3,71
Aiškumas	2,29	5,00	3,81	0,52	3,86	3,86
Gerumas	3,00	5,00	4,37	0,49	4,43	4,71
Dėmesingam įsisąmoninimui trukdančios būsenos	1,38	3,90	2,55	0,42	2,57	2,62
Reaktyvumas	1,00	4,14	2,53	0,59	2,57	2,43
Išsiblaškyimas	1,00	3,57	2,26	0,50	2,29	2,14
Kritiškumas	1,29	4,29	2,86	0,54	2,86	3,14
Autonomijos skatinimas	3,40	7,00	5,56	0,78	5,60	5,73
Struktūravimas	3,60	7,00	5,87	0,69	5,93	6,27
Kontroliavimas	1,67	6,33	3,84	0,98	3,93	4,07
Chaotiškumas	1,07	6,20	2,84	0,86	2,80	2,47
Dalyvavimas	1,00	7,00	5,03	1,19	5,20	5,80
Prisiderinimas	3,80	7,00	5,83	0,71	5,90	6,00
Vedimas	3,50	7,00	5,91	0,73	6,00	6,25
Paaiškinimas	3,14	7,00	5,83	0,79	6,00	6,14
Reikalavimas	1,38	6,38	4,17	1,02	4,25	4,38
Dominavimas	1,00	6,29	3,46	1,11	3,43	3,29
Apleidimas	1,00	6,30	2,61	0,91	2,60	3,00
Laukimas	1,00	6,80	3,29	1,28	3,20	2,20
Darbo stažas	1,00	48,00	22,72	12,28	25,00	30,00

6 priedas. Tyrime naudotų instrumentų subskalių tarpusavio koreliacijų įverčiai

1 lentelė. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo subskalių tarpusavio koreliacijos

Subskalės	Ramybė	Aiškumas	Gerumas	Reaktyvumas	Išsiblašymas	Kritiškumas
Ramybė	–					
Aiškumas	0,59***	–				
Gerumas	0,46***	0,46***	–			
Reaktyvumas	-0,53***	-0,35***	-0,26***	–		
Išsiblašymas	-0,15*	-0,13*	-0,21***	0,3***	–	
Kritiškumas	-0,18**	-0,13*	-0,3***	0,41***	0,38***	–

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

2 lentelė. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos subskalių tarpusavio koreliacijos

Subskalės	Esminių psichologinių poreikių patenkinimas			Esminių psichologinių poreikių frustracija		
	Autonomijos	Kompetencijos	Sąryšingumo	Autonomijos	Kompetencijos	Sąryšingumo
	s	s	o	s	s	o
Autonomijos patenkinimas	–					
Kompetencijos patenkinimas	0,59***	–				
Sąryšingumo patenkinimas	0,47***	0,5***	–			
Autonomijos frustracija	-0,6***	-0,36***	-0,34***	–		
Kompetencijos frustracija	-0,42***	-0,55***	-0,41***	0,44***	–	
Sąryšingumo frustracija	-0,38***	-0,39***	-0,7***	0,45***	0,47***	–

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

3 lentelė. (Ne)motyvuojančių mokymo komponentų subskalių tarpusavio koreliacijos

Subskalės	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Dalyvaujantis	–							
2 Prisiderinantis	0,58***	–						
3 Vedantis	0,50***	0,71***	–					
4 Paaškinantis	0,55***	0,66***	0,68***	–				
5 Reikalaujantis	-0,13*	0,08	0,25***	0,32***	–			
6 Dominuojantis	-0,08	-0,04	0,11	0,08	0,71***	–		
7 Apleidžiantis	-0,06	-0,28***	-0,23***	-0,23***	0,4***	0,51***	–	
8 Laukiantis	0,01	-0,03	-0,1	-0,29***	0,02	0,19**	0,38***	–

Pastaba. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

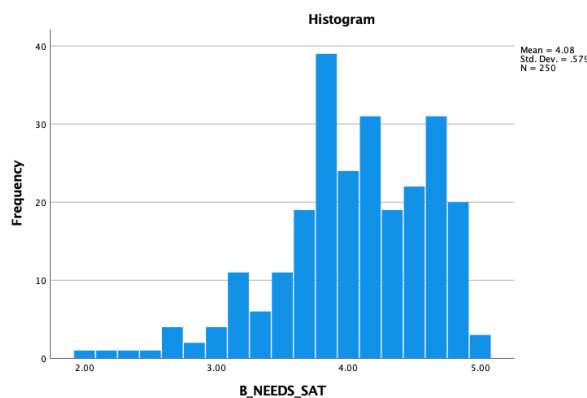
7 priedas. Kolmogorov – Smirnov normalumo testo, asimetriškumo koeficiento (Skewness) bei eksceso koeficiento (Kurtosis) duomenys

Kintamieji	Kolmogorov-Smirnov			Skewness	Kurtosis
	Statistika	Laisvės laipsniai	p		
Esminių psichologinių poreikių patenkinimas	0,09	250	0,001	-0,70	0,49
Autonomijos patenkinimas	0,11	250	0,001	-0,39	-0,28
Kompetencijos patenkinimas	0,14	250	0,001	-0,76	0,17
Sąryšingumo patenkinimas	0,13	250	0,001	-0,75	-0,18
Esminių psichologinių poreikių frustracija	0,12	250	0,001	0,70	0,01
Autonomijos frustracija	0,09	250	0,001	-0,30	-0,66
Kompetencijos frustracija	0,12	250	0,001	0,57	-0,51
Sąryšingumo frustracija	0,16	250	0,001	0,94	0,02
Dėmesingas įsisąmoninimas	0,05	250	0,07	-0,37	0,38
Ramybė	0,06	250	0,07	-0,19	0,02
Aiškumas	0,08	250	0,001	-0,06	-0,23
Gerumas	0,12	250	0,001	-0,74	-0,13
Dėmesingam įsisąmoninimui priešingos būsenos	0,05	250	0,20	-1,01	0,17
Reaktyvumas	0,07	250	0,01	0,01	0,11
Išsiblaškytas	0,07	250	0,01	0,13	-0,19
Kritiškumas	0,09	250	0,001	-0,12	0,08
Autonomiją skatinantis stilius	0,07	250	0,01	-0,40	-0,23

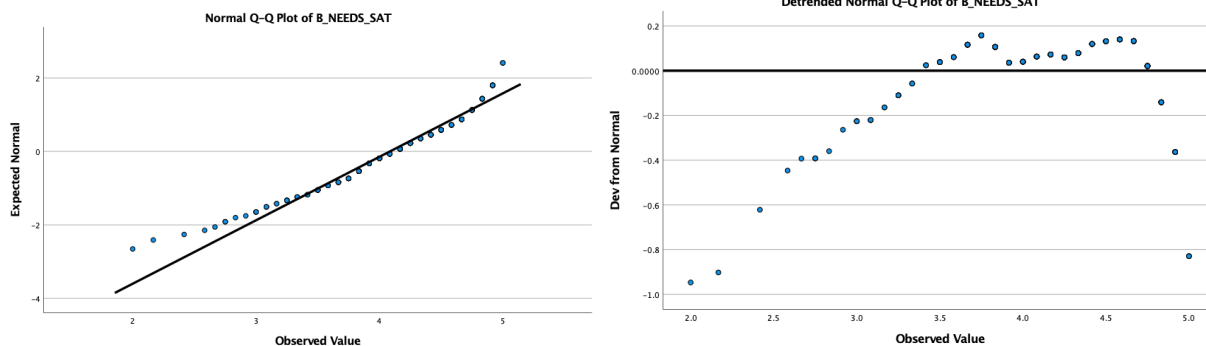
Dalyvaujantis komponentas	0,10	250	0,001	-0,55	-0,07
Prisiderinantis komponentas	0,08	250	0,001	-0,57	-0,05
Struktūtuojantis stilius	0,07	250	0,001	-0,50	-0,08
Vedantis komponentas	0,09	250	0,001	-0,56	-0,01
Paiškinantis komponentas	0,10	250	0,001	-0,45	-0,40
Kontroliuojantis stilius	0,05	250	0,1	-0,05	-0,42
Reikalaujantis komponentas	0,06	250	0,054	-0,27	-0,22
Dominuojantis komponentas	0,05	250	0,2	0,21	-0,40
Chaotiškas stilius	0,07	250	0,01	0,49	0,65
Apleidžiantis komponentas	0,08	250	0,001	0,76	1,21
Laukiantis komponentas	0,08	250	0,001	0,31	-0,52

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

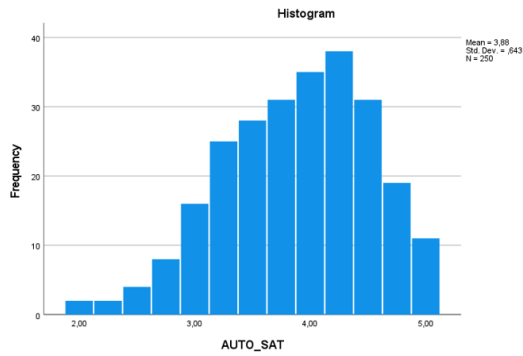
8 priedas. Subskalių santykinų dažnumų grafikai ir kvantilių palyginimo diagramos.



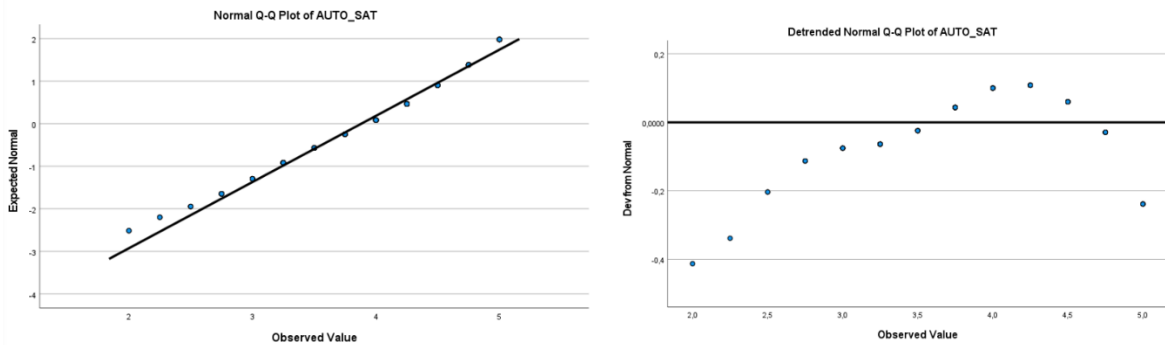
1.1.1 pav. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo skalės santykinų dažnumų grafikas



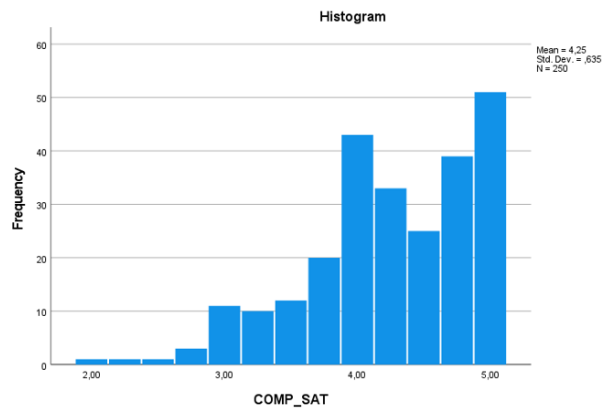
1.1.2 pav. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo skalės kvantilių palyginimo diagramos



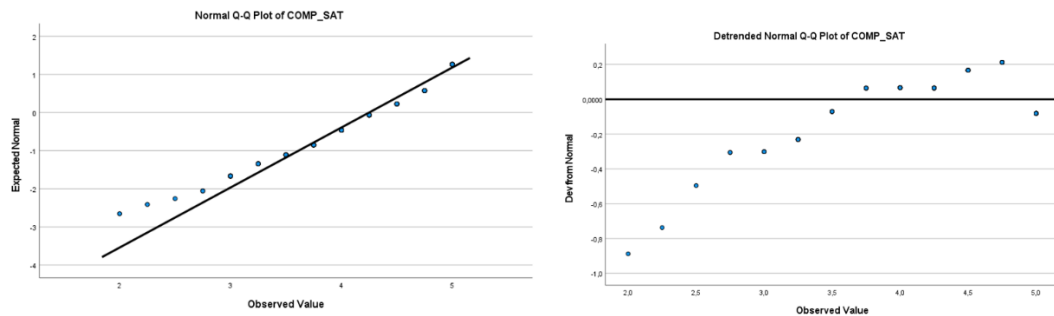
1.2.1 pav. Autonomijos poreikio patenkinimo subskalės santykinų dažnumų grafikas



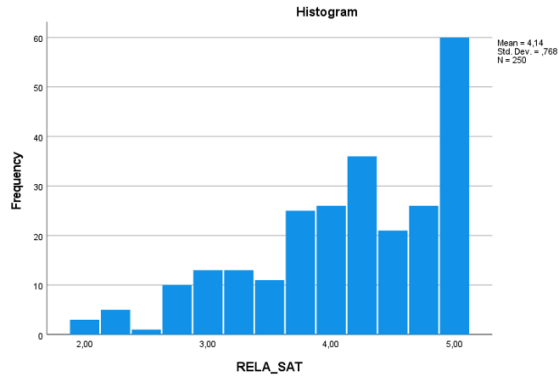
1.2.2 pav. Autonomijos poreikio patenkinimo subskalės kvantilių palyginimo diagramos



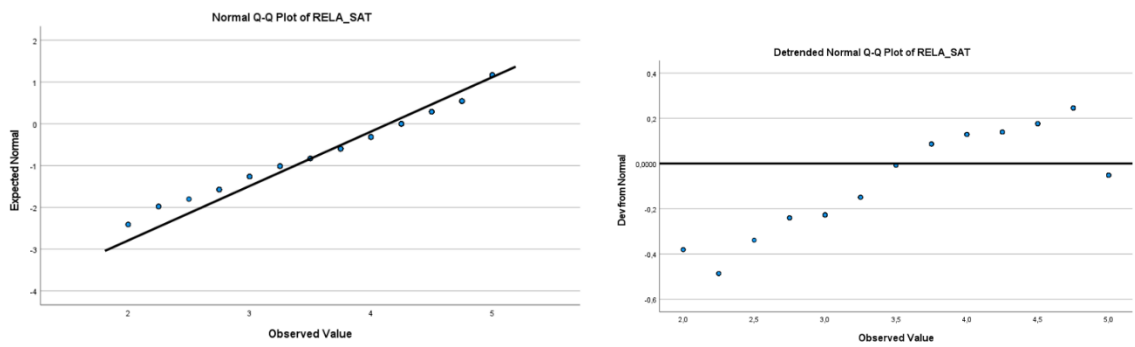
1.3.1 pav. Kompetencijos poreikio patenkinimo subskalės santykinų dažnumų grafikas



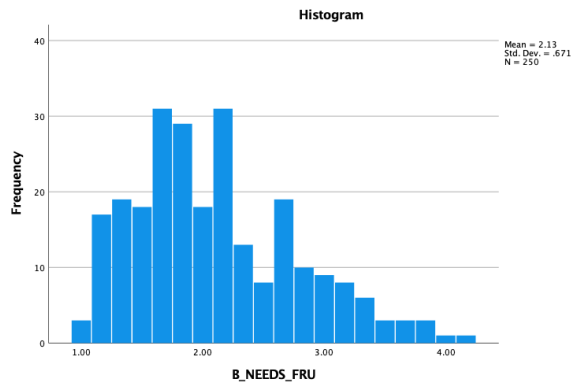
1.3.2 pav. Kompetencijos poreikio patenkinimo subskalės kvantilių palyginimo diagramos



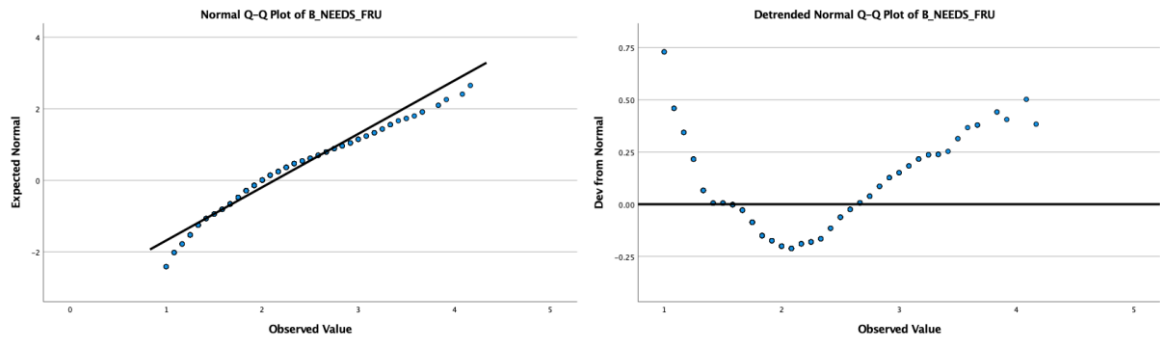
1.4.1 pav. Sąryšingumo poreikio patenkinimo subskalės santykinų dažnumų grafikas



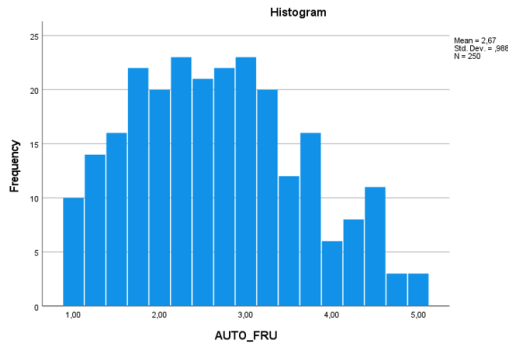
1.4.2 pav. Sąryšingumo poreikio patenkinimo subskalės kvantilių palyginimo diagramos



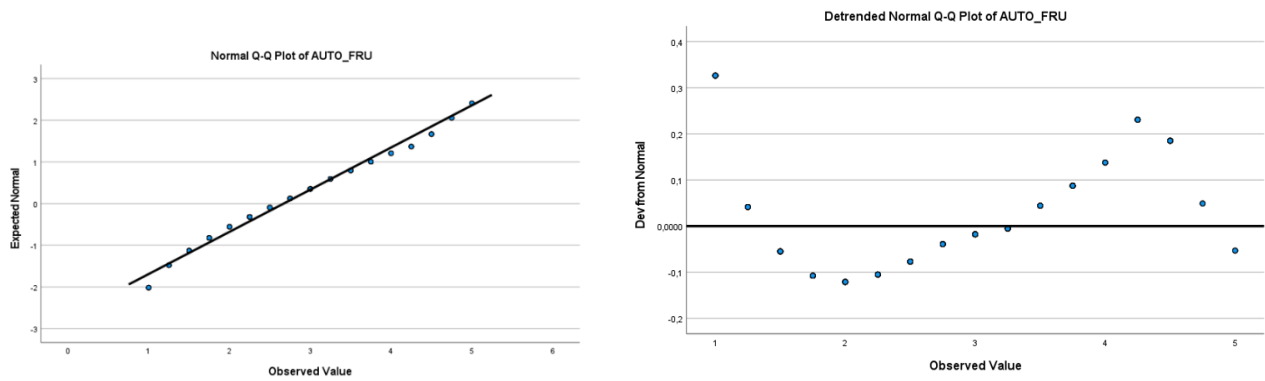
2.1.1 pav. Esminių psichologinių poreikių frustracijos skalės santykinų dažnumų grafikas



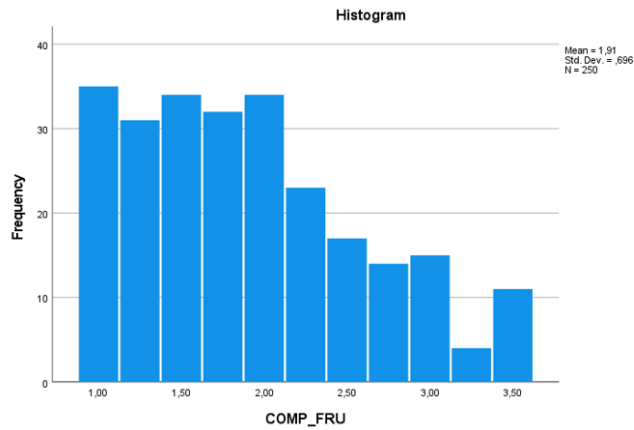
2.1.2 pav. Esminių psichologinių poreikių frustracijos subskalės kvantilių palyginimo diagramos



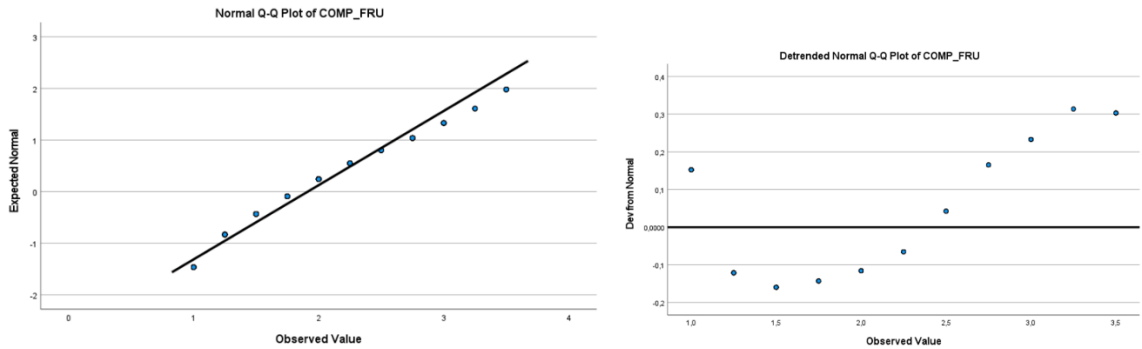
2.2.1 pav. Autonomijos poreikio frustracijos subskalės santykinų dažnumų grafikas



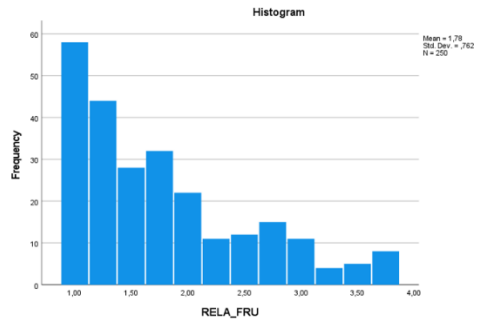
2.2.2 pav. Autonomijos poreikio frustracijos subskalės kvantilių palyginimo diagramos



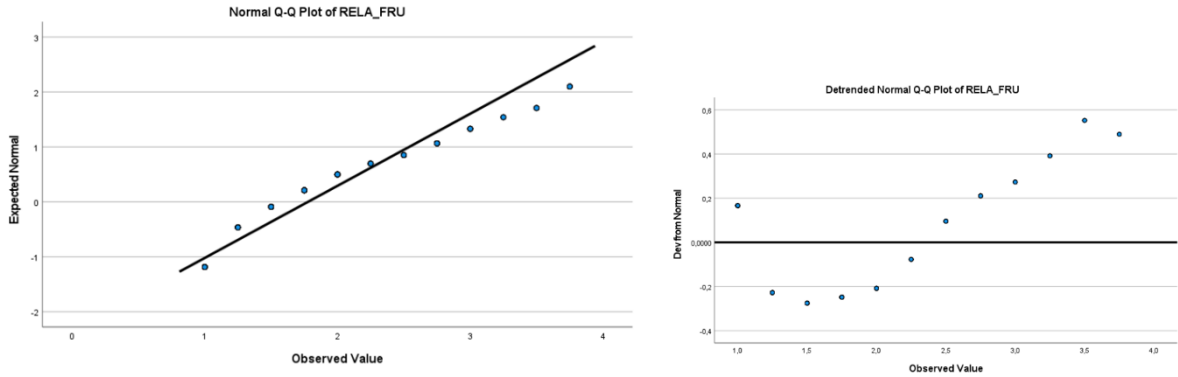
2.3.1 pav. Kompetencijos poreikio frustracijos subskalės santykinų dažnumų grafikas



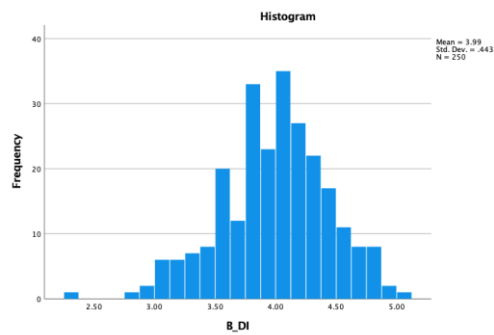
2.3.2 pav. Kompetencijos poreikio frustracijos subskalės kvantilių palyginimo diagramos



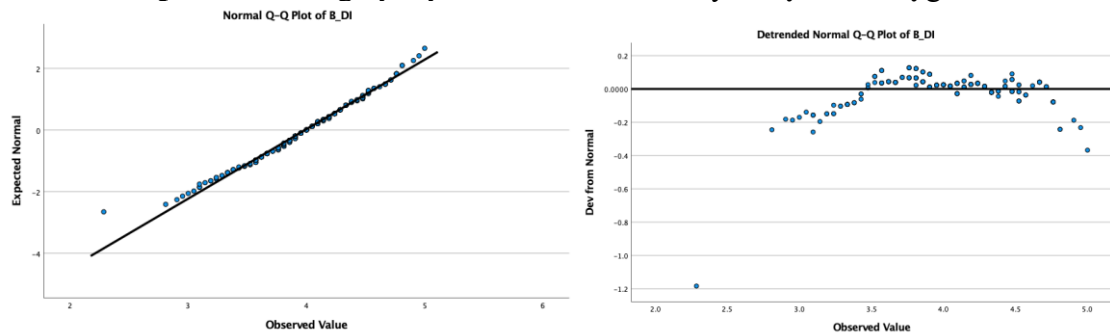
2.4.1 pav. Sąryšingumo poreikio frustracijos subskalės santykinų dažnumų grafikas



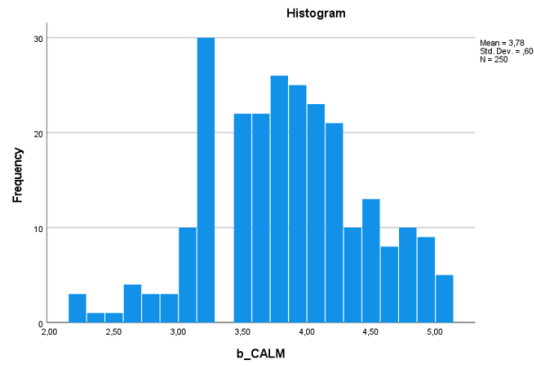
2.4.2 pav. Sąryšingumo poreikio frustracijos subskalės kvantilių palyginimo diagramos



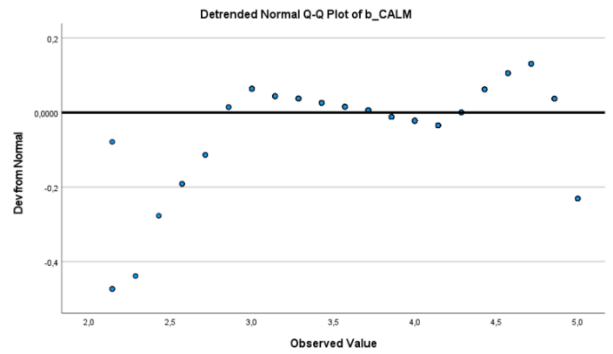
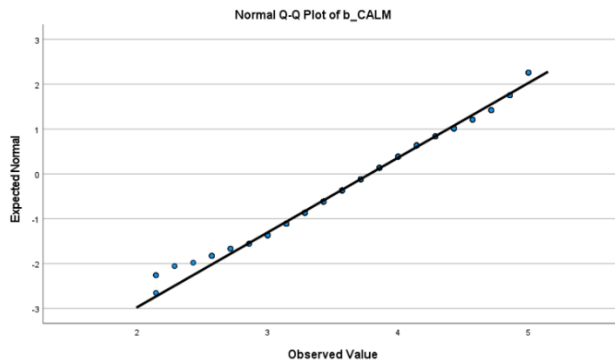
3.1.1 pav. Dėmesingo įsisąmoninimo skalės santykinų dažnumų grafikas



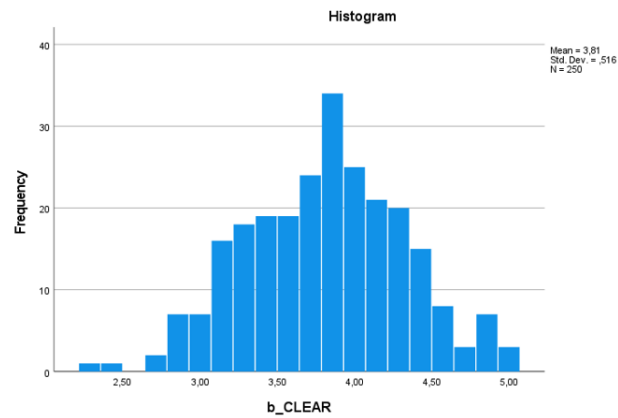
3.1.2 pav. Dėmesingo įsisąmoninimo skalės kvantilių palyginimo diagramos



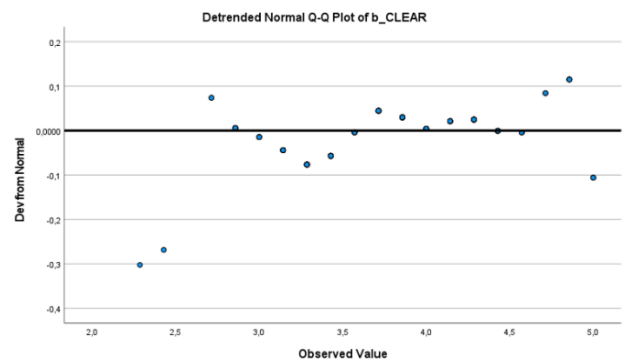
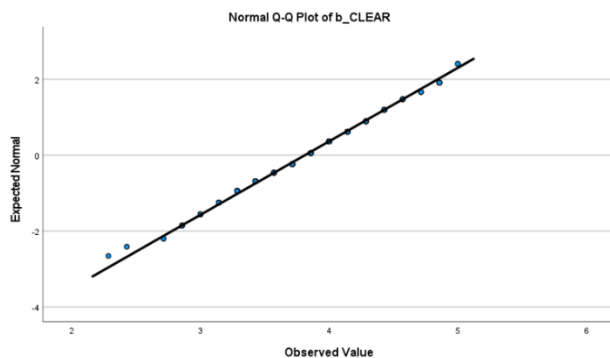
3.2.1 pav. Ramybės subskalės santykinų dažnumų grafikas



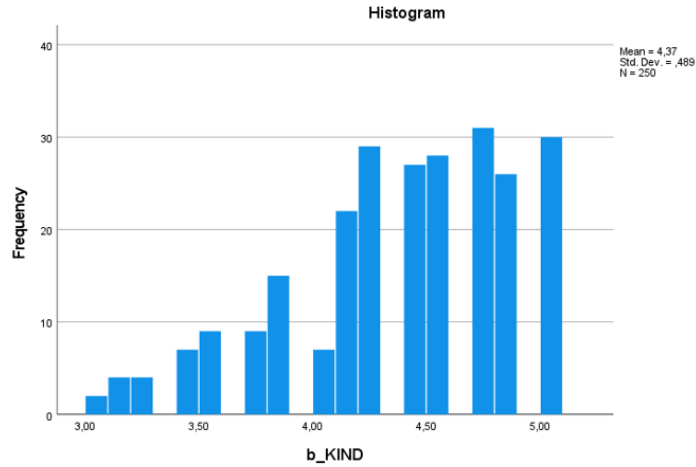
3.2.2 pav. Ramybės subskalės kvantilių palyginimo diagramos



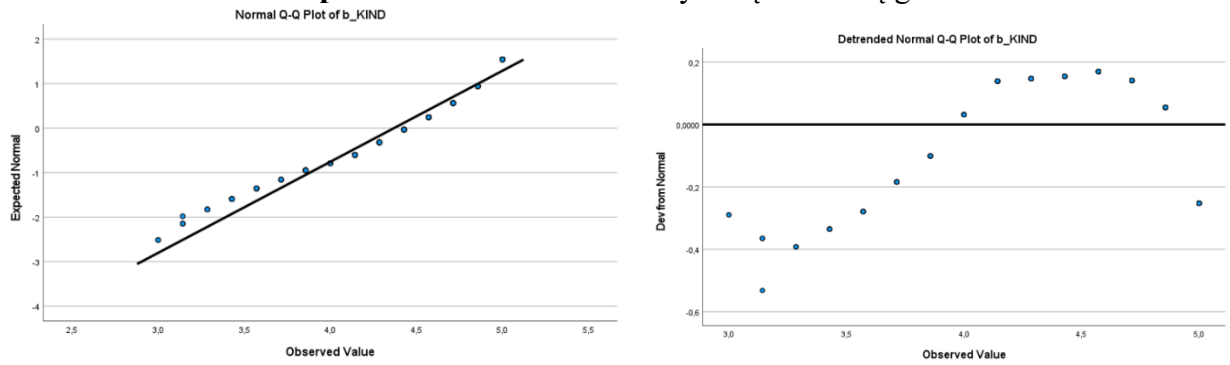
3.3.1 pav. Aiškumo subskalės santykinų dažnumų grafikas



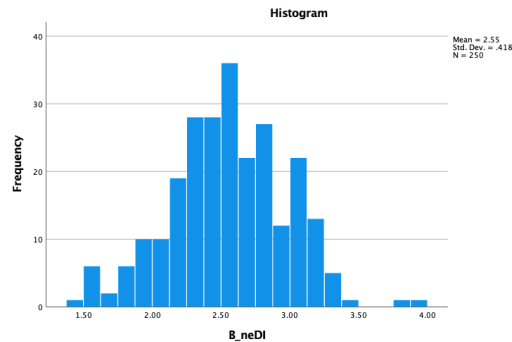
3.3.2 pav. Aiškumo subskalės kvantilių palyginimo diagramos



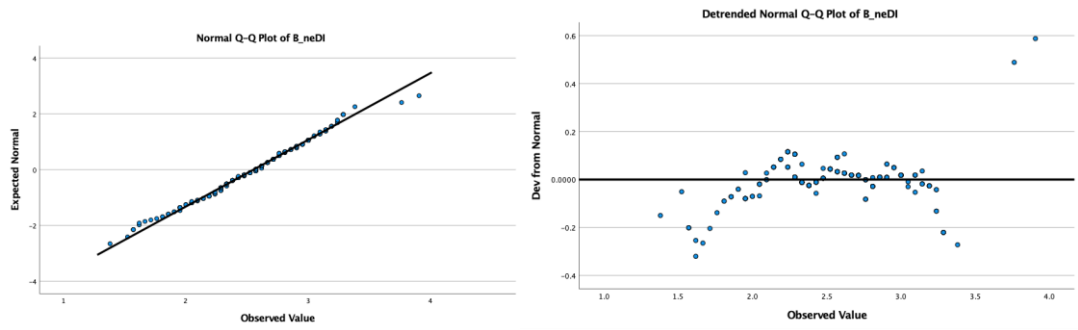
3.4.1 pav. Gerumo subskalės santykinų dažnumų grafikas



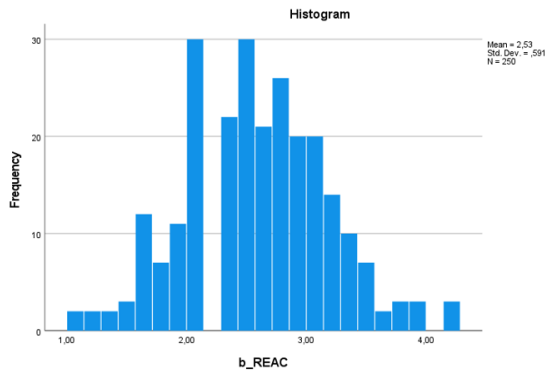
3.4.2 pav. Gerumo subskalės kvantilių palyginimo diagramos



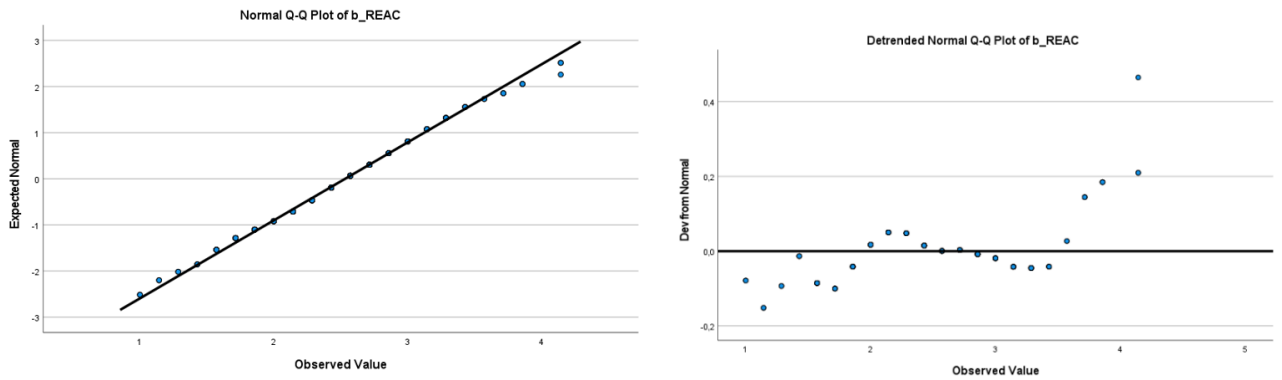
4.1.1 pav. Dėmesingam įsisąmoninimui priešingų būsenų skalės santykinų dažnumų grafikas



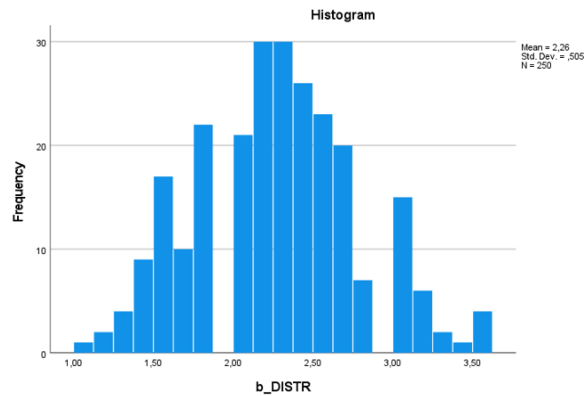
4.1.2 pav. Dėmesingam įsisąmoninimui priešingų būsenų skalės kvantilių palyginimo diagramos



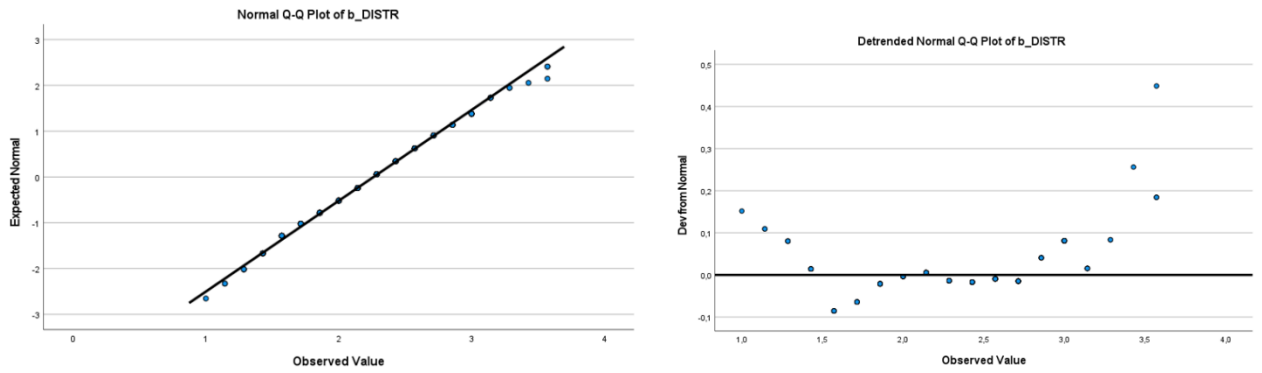
4.2.1 pav. Reaktyvumo subskalės santykinių dažnumų grafikas



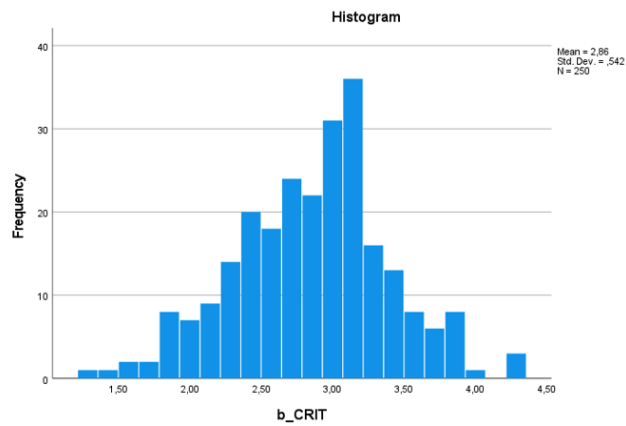
4.2.2 pav. Reaktyvumo subskalės kvantilių palyginimo diagramos



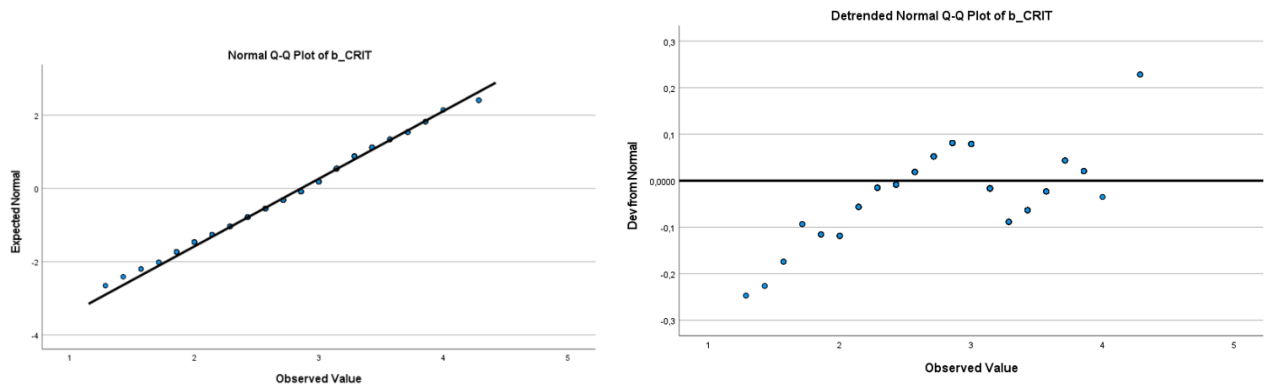
4.3.1 pav. Išsiblašymo subskalės santykinų dažnumų grafikas



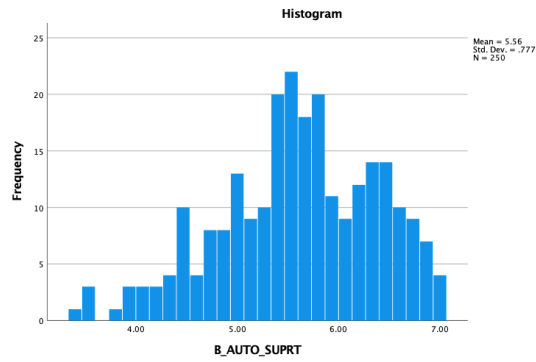
4.3.2 pav. Išsiblašymo subskalės kvantilių palyginimo diagramos



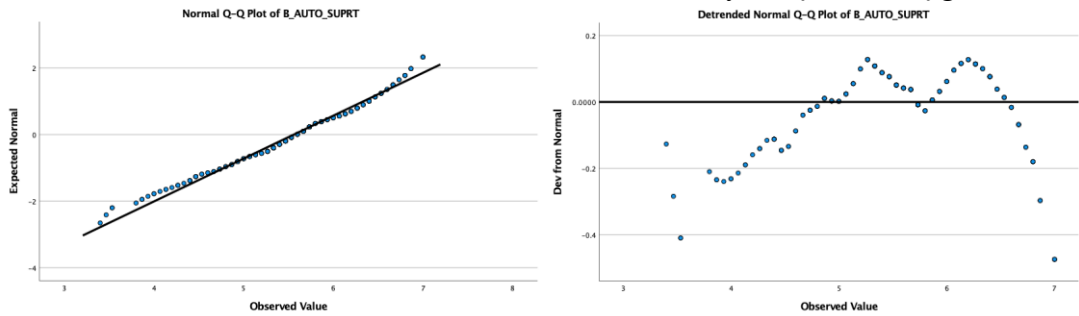
4.4.1 pav. Kritiškumo subskalės santykinų dažnumų grafikas



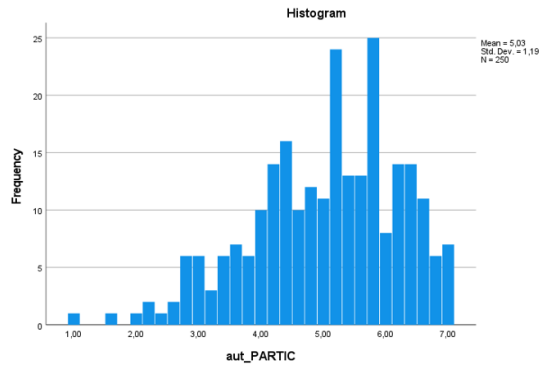
4.4.2 pav. Kritiškumo subskalės kvantilių palyginimo diagramos



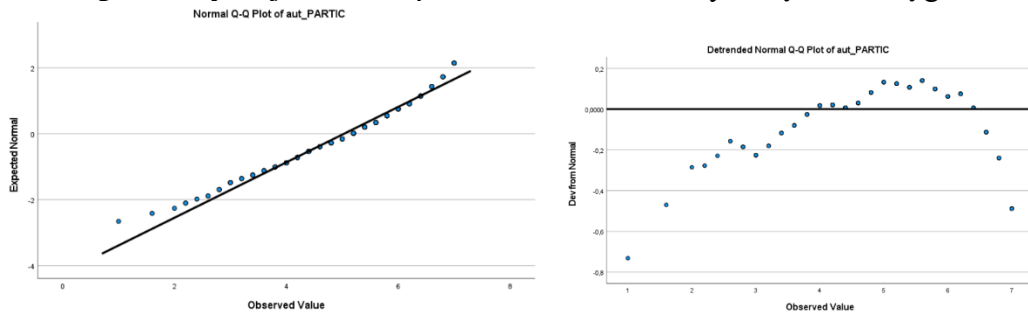
5.1.1 pav. Autonomiją skatinančio stiliaus skalės santykinių dažnumų grafikas



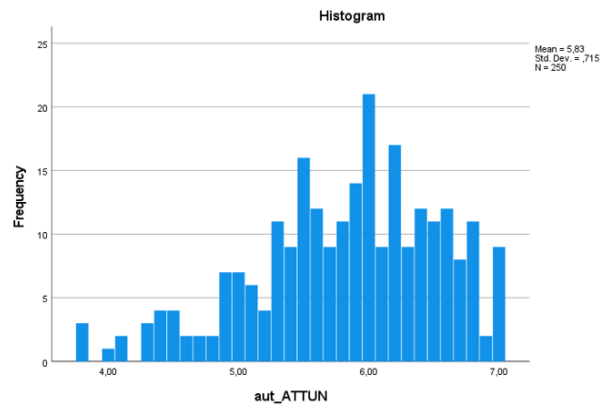
5.1.2 pav. Autonomiją skatinančio stiliaus skalės kvantilių palyginimo diagramos



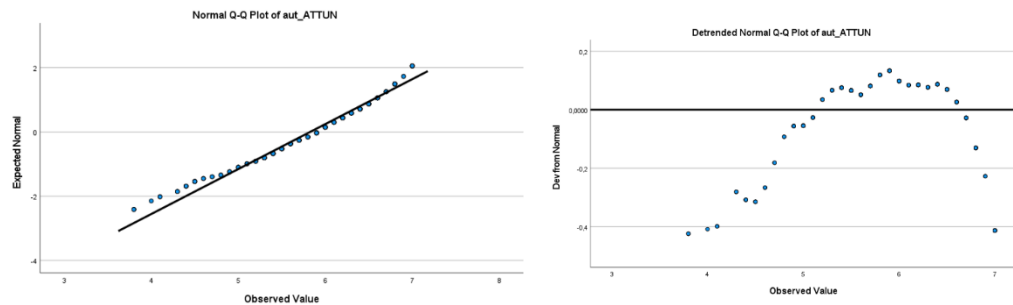
5.2.1 pav. Dalyvaujančio komponento subskalės santykinių dažnumų grafikas



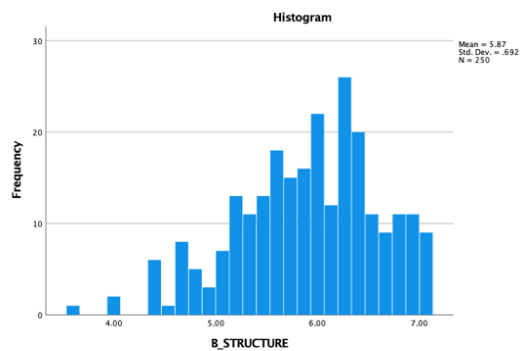
5.2.2 pav. Dalyvaujančio komponento subskalės kvantilių palyginimo diagramos



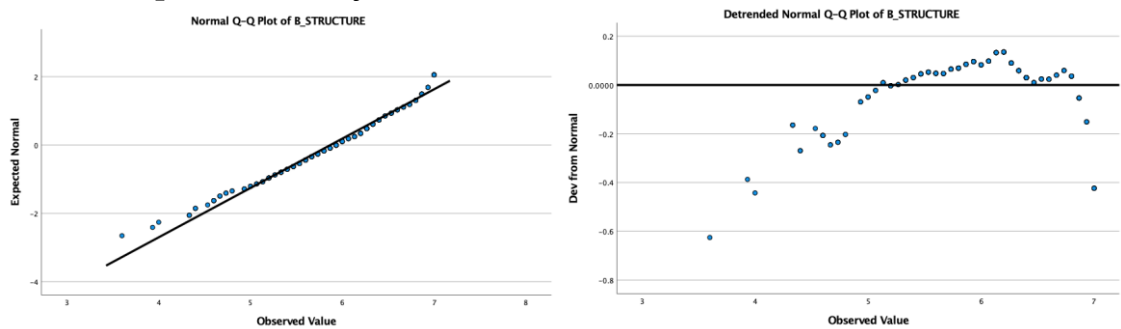
5.3.1 pav. Prisiderinančio komponento subskalės santykinų dažnumų grafikas



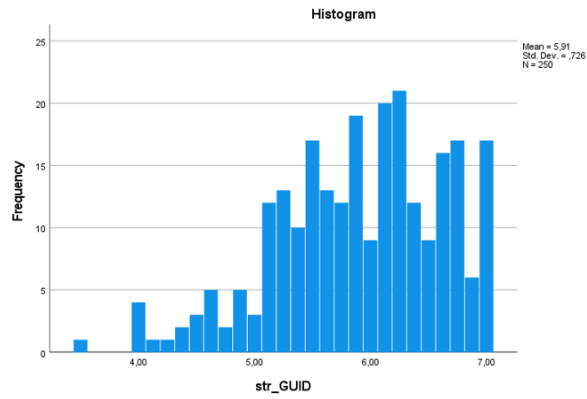
5.3.2 pav. Prisiderinančio komponento subskalės kvantilių palyginimo diagramos



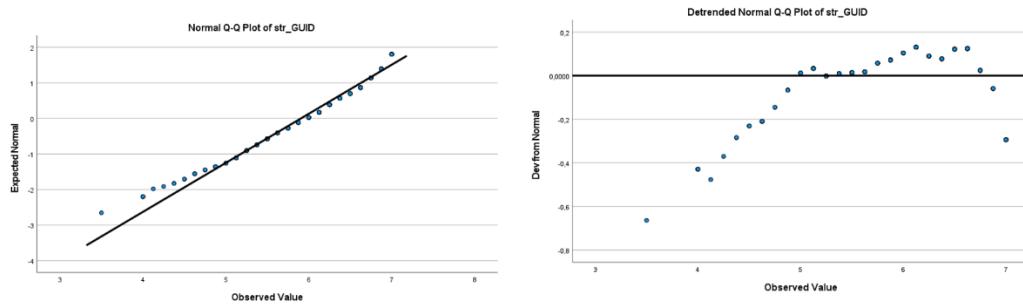
6.1.1 pav. Struktūruojančio stiliaus subskalės santykinų dažnumų grafikas



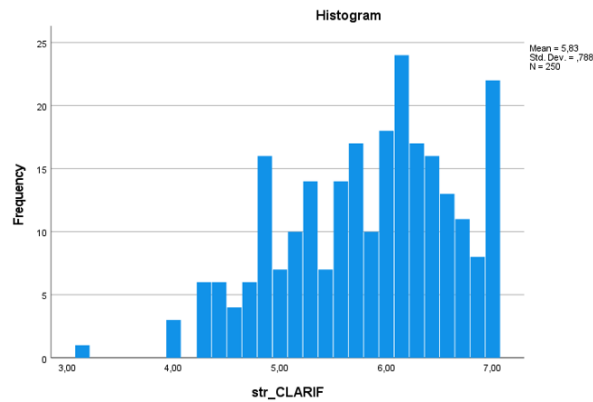
6.1.2 pav. Struktūruojančio stiliaus subskalės kvantilių palyginimo diagramos



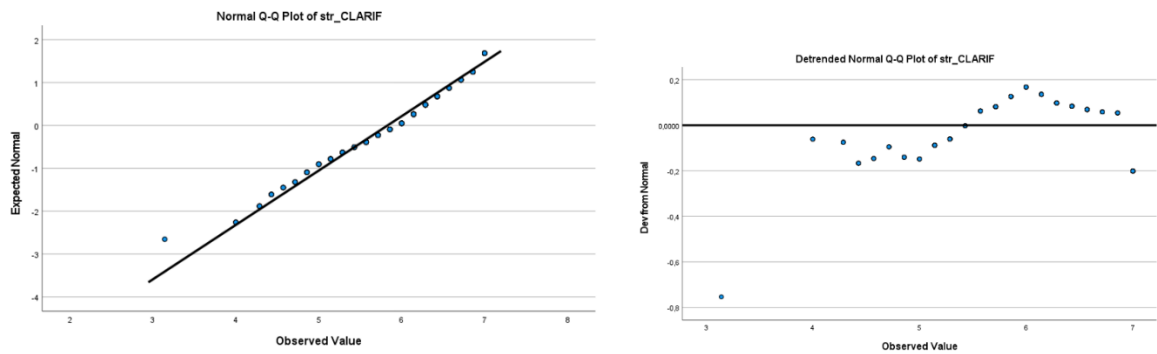
6.2.1 pav. Vedančio komponento subskalės santykinų dažnumų grafikas



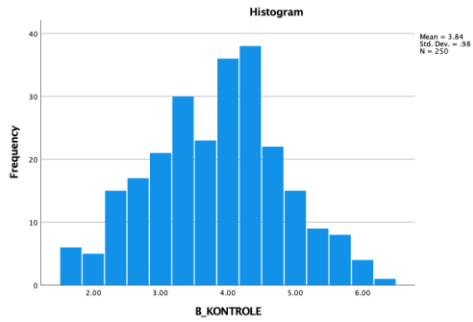
6.2.2 pav. Vedančio komponento subskalės kvantilių palyginimo diagramos



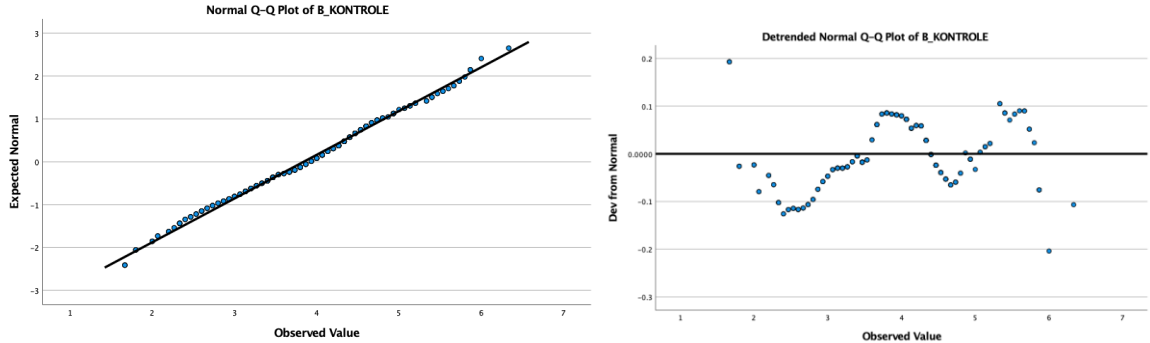
6.3.1 pav. Paaiškinančio komponento subskalės santykinų dažnumų grafikas



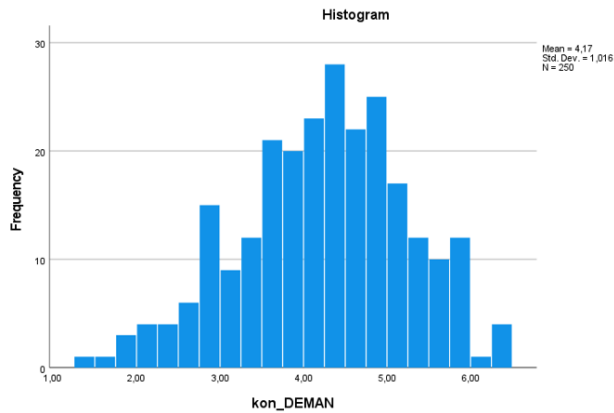
6.3.2 pav. Paaiškinančio komponento subskalės kvantilių palyginimo diagramos



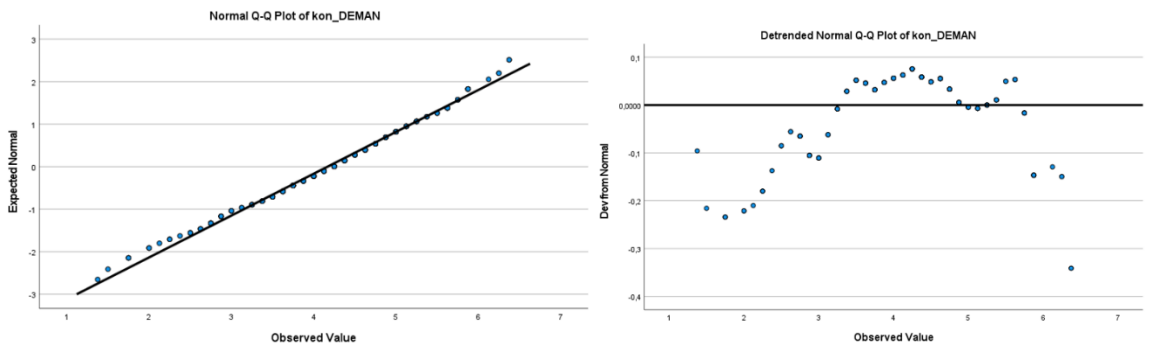
7.1.1 pav. Kontroliuojančio stiliaus subskalės santykinų dažnumų grafikas



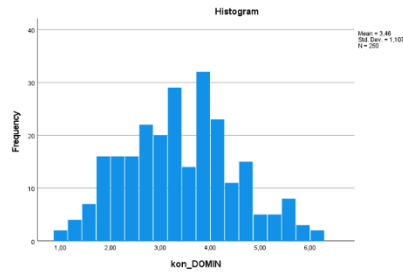
7.1.2 pav. Kontroliuojančio stiliaus subskalės kvantilių palyginimo diagramos



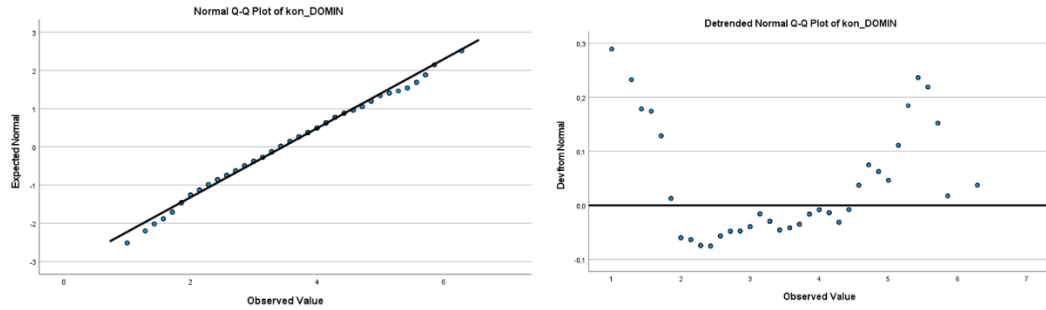
7.2.1 pav. Reikalaujančio komponento subskalės santykinų dažnumų grafikas



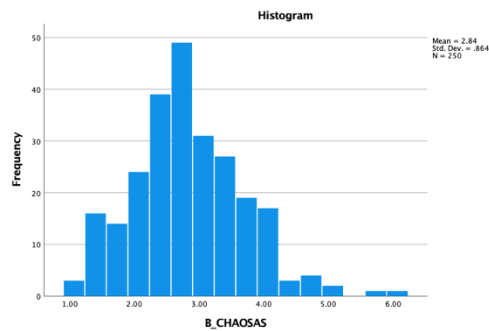
7.2.2 pav. Reikalaujančio komponento subskalės kvantilių palyginimo diagramos



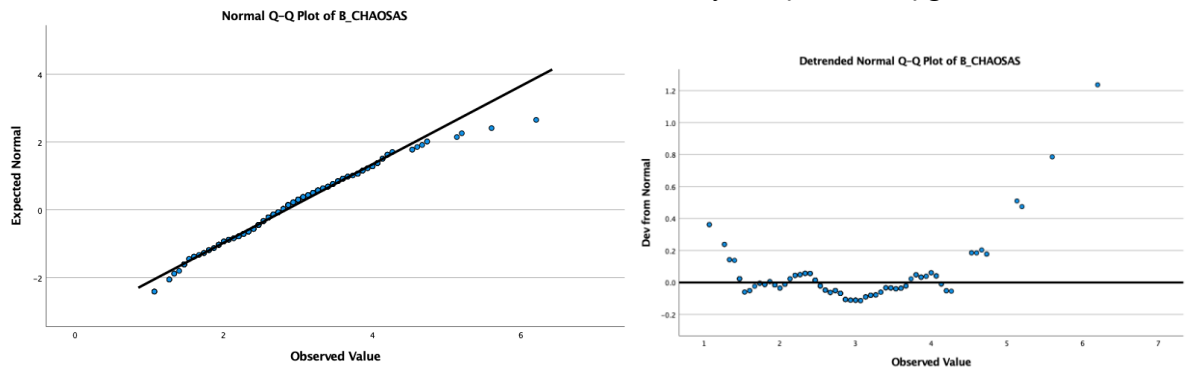
7.3.1 pav. Dominuojančio komponento subskalės santykiųjų dažnumų grafikas



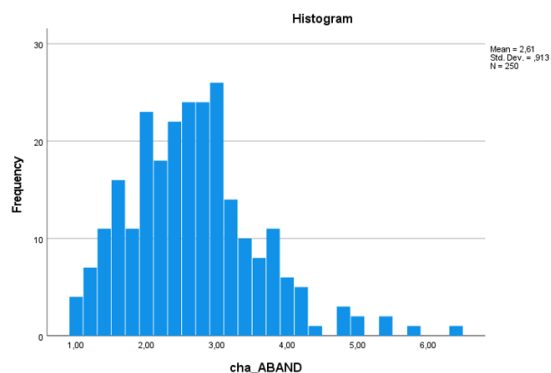
7.3.2 pav. Dominuojančio komponento subskalės kvantilių palyginimo diagramos



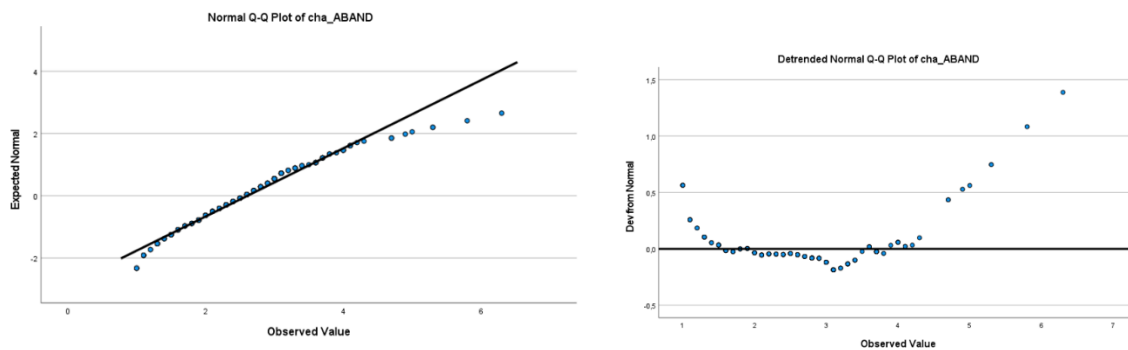
8.1.1 pav. Chaotiško stiliaus subskalės santykiųjų dažnumų grafikas



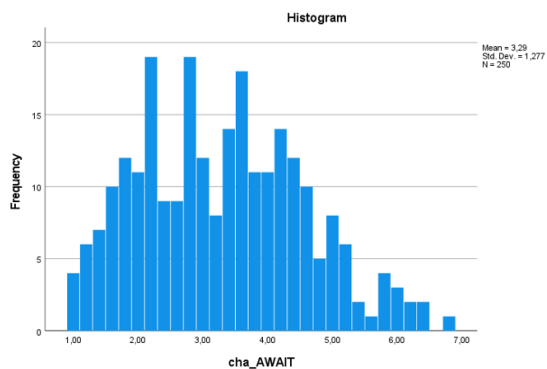
8.1.2 pav. Chaotiško stiliaus subskalės kvantilių palyginimo diagramos



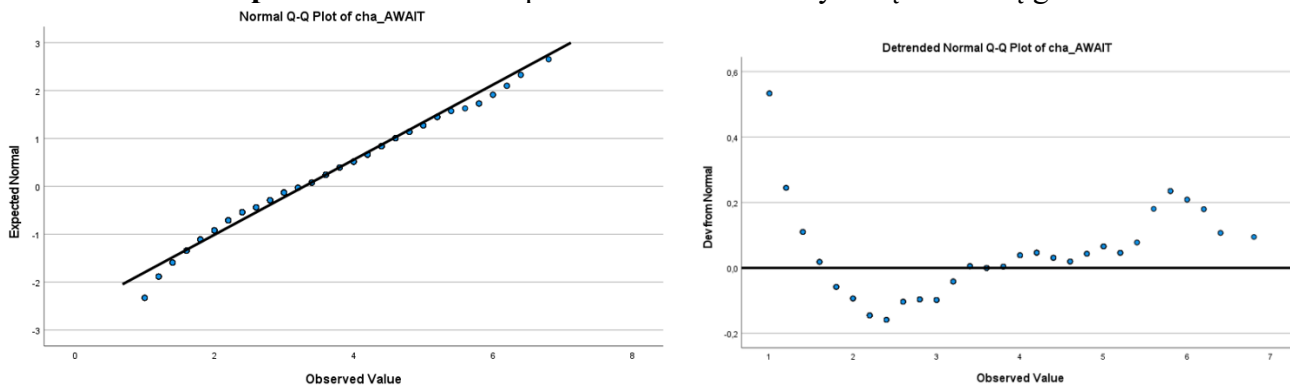
8.2.1 pav. Apleidžiančio komponento subskalės santykinų dažnumų grafikas



8.2.2 pav. Apleidžiančio komponento subskalės kvantilių palyginimo diagramos



8.3.1 pav. Laukiančio komponento subskalės santykinų dažnumų grafikas



8.3.2 pav. Laukiančio komponento subskalės kvantilių palyginimo diagramos