

Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas

Psichologijos institutas

Justina Davolytė

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa

Magistro darbas

**Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose
reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir gerovei**

Darbo vadovė: prof. Dr. Saulė Raižienė

Vilnius

2021

TURINYS

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY.....	5
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS	6
PRATARMĖ.....	7
1. TEORINĖS PAAUGLIŲ ESMINIŲ PSICHOLOGINIŲ POREIKIŲ PATENKINIMO, ĮSITRAUKIMO Į MOKYMĄSI IR GEROVĖS SĄSAJOS	9
1.1 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo samprata Savideterminacijos teorijoje	9
1.2 Esminių psichologinių poreikių tarpusavio sąveikos hipotezių aiškinimas.....	10
1.3 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo skirtinguose kontekstuose reikšmė paauglių funkcionavimui	13
1.3.1 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių funkcionavimui mokyklos kontekste.....	14
1.3.2 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių funkcionavimui popamokinės veiklos kontekste.....	15
1.3.3 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo tarp skirtingų kontekstų reikšmė paauglių funkcionavimui.....	16
1.4 Efektyvaus paauglių funkcionavimo rodikliai	18
1.4.1 Paauglių įsitraukimo į mokymąsi sampratos aiškinimas	18
1.4.1.1 Paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo sąsajos	19
1.4.2 Paauglių gerovės sampratos aiškinimas.....	20
1.4.2.1 Subjektyvios gerovės ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo sąsajos .	21
1.5 Tyrimo problema, tikslas ir uždaviniai	22
2. METODIKA.....	25
2.1 Tyrimo dalyviai.....	25
2.2 Kintamieji ir jų įvertinimo būdas.....	25
2.3 Tyrimo eiga.....	28

2.4	Duomenų analizė	29
3.	REZULTATAI	31
3.1	Preliminari analizė	31
1.2	Paauglių įsitraukimą į mokymąsi prognozuojančių veiksnių analizė	34
1.2.1	Paauglių elgesio įsitraukimą į mokymąsi prognozuojančių veiksnių analizė	34
1.2.2	Paauglių emocinį įsitraukimą į mokymąsi prognozuojančių veiksnių analizė ..	35
1.2.3	Paauglių socialinį įsitraukimą į mokymąsi prognozuojančių veiksnių analizė..	37
1.3	Paauglių subjektyvią gerovę prognozuojančių veiksnių analizė	39
1.3.1	Paauglių pasitenkinimą gyvenimu prognozuojančių veiksnių analizė	39
3.3.2	Paauglių teigiamų emocijų patyrimą prognozuojančių veiksnių analizė.....	41
4.	REZULTATŲ APRATIMAS	43
4.1	Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi	44
4.2	Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje reikšmė paauglių subjektyviai gerovei.....	46
4.3	Tyrimo ribotumai	48
5.	IŠVADOS.....	50
	LITERATŪRA	52
	PRIEDAI.....	59

SANTRAUKA

Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir gerovei

Justina Davolytė, Vilnius, Vilniaus universitetas, 2021 m., 70 psl.

Šiame tyrime, remiantis Savideterminacijos teorija, siekiama nustatyti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo balanso tarp šių kontekstų reikšmę paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir subjektyviai gerovei. Tyrime analizuojami 184 paauglių (71,1% merginų), kurie COVID – 19 pandemijos metu dalyvavo nuotolinėse popamokinėse veiklose, duomenys. Paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje vertintas Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalės (Chen et al., 2015) poreikių patenkinimo subskale. Įsitraukimas į mokymąsi vertintas Daugiamatės įsitraukimo mokykloje skalės (Wang et al., 2019a) įsitraukimo subskale. Paauglių subjektyvi gerovė vertinta dviem subskalėmis: Teigiamų emocijų patyrimo subskale iš PERMA modelio (Kern et al., 2015) ir Pasitenkinimo gyvenimu subskale (Diener et al., 1985). Rezultatai parodė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje prognozuoja paauglių elgesio, emocinį ir socialinį įsitraukimą į mokymąsi bei teigiamų emocijų patyrimą. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir paauglių amžius prognozuoja jų pasitenkinimą gyvenimu. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų neturi papildomos prognostinės reikšmės nei paauglių įsitraukimui į mokymąsi, nei subjektyviai gerovei.

Raktiniai žodžiai: Esminiai psichologiniai poreikiai, mokykla, popamokinė veikla, įsitraukimas į mokymąsi, subjektyvi gerovė

SUMMARY

The importance of adolescent's basic psychological needs satisfaction in the context of school and extracurricular activities for their engagement and well-being

Justina Davolytė, Vilnius, Vilnius University, 2021, 70 pages

The purpose of the present study was to determine the links between basic psychological needs satisfaction and their balance across the context of school and extracurricular activities, and adolescent's school engagement and subjective well-being. The sample consisted of 184 (71,1% girls) adolescents, who participated in extracurricular activities during COVID – 19 pandemic. Adolescent's basic psychological needs satisfaction in school and extracurricular activities were evaluated using Basic psychological needs satisfaction subscale from Basic psychological and frustration scale (Chen et al., 2015). Adolescent's school engagement was evaluated using Engagement subscale from The multidimensional school engagement scale (Wang et al., 2019a). Adolescent's subjective well-being was measured by two subscales: Positive emotions subscale from PERMA framework (Kern et al., 2015) and Satisfaction with life subscale (Diener et al., 1985). The results showed that adolescent's behavioral, emotional and social school engagement could be predicted by basic psychological needs satisfaction in school and extracurricular activities. Adolescent's life satisfaction could be predicted by basic psychological needs satisfaction in school and age. Need balance across context was not significant predictor of adolescent school engagement and subjective well-being.

Keywords: Basic psychological needs, school, extracurricular activities, school engagement, subjective well-being

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Autonomijos poreikis (angl. *autonomy need*) – tai žmogaus poreikis jausti, kad jo veiksmai, veikla, mąstymas ar jausmai yra sąlygoti jo asmeninio, laisvo pasirinkimo, o ne – išorinės kontrolės (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

Esminiai psichologiniai poreikiai (angl. *basic psychological needs*) – tai įgimtos, universalios psichologinės reikmės, kurios užtikrina nuolatinį žmogaus psichologinį augimą (angl. *psychological growth*), vientisumą (angl. *integrity*) ir gerovę (angl. *well-being*), neatsižvelgiant į lytį, amžių ar kultūrą (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste, & Ryan, 2013).

Esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas – tai autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimas daugiau ar mažiau vienodu lygiu (Sheldon, & Niemiec, 2006).

Įsitraukimas į mokymąsi (angl. *school engagement*) – tai multidimensinis konstruktas, apimantis aktyvų, kryptingą ir nuolatinį mokinio dalyvavimą mokymosi veiklose siekiant optimalių akademinių rezultatų (Wang, Fredricks, Ye, Hofkens, & Linn, 2019a).

Kompetencijos poreikis (angl. *competence need*) – tai žmogaus poreikis jausti, kad atliekant kasdienes, mokymosi ar kitas užduotis, veiklas jis yra gebantis, galintis pasiekti norimą rezultatą (Deci, et al., 1991).

Popamokinė veikla – tai mokinių neformaliojo švietimo sritis, kurios paskirtis „tenkinti mokinių pažinimo, ugdymosi ir saviraiškos poreikius, padėti jiems tapti aktyviais visuomenės nariais; sistemiskai plėsti tam tikros srities žinias, stiprinti gebėjimus ir įgūdžius ir suteikti asmeniui papildomas dalykines kompetencijas“ (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011, p. 8).

Sąryšingumo poreikis (angl. *relatedness need*) – tai žmogaus artimo ir saugaus ryšio su kitais turėjimo ir palaikymo poreikis (Rodríguez-Meirinhos, Antolín-Suárez, Brenning, Vansteenkiste, & Oliva, 2019; Liu, & Flick, 2020).

Subjektyvi gerovė (angl. *subjective well – being*) – tai multidimensinis konstruktas, apimantis pasitenkinimą gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimą (Linley, Maltby, Wood, Osborne, & Hurling, 2009).

PRATARMĖ

Paauglystė – tai intensyvus savęs ieškojimo laikotarpis, kuomet jaunuoliai save išbando įvairiuose vaidmenyse (Mylyavskaya et al., 2009). Apskritai, paauglių raida ir pozityvus funkcionavimas yra glaudžiai susijęs su jų patirtimi įvairiuose kontaktuose (pvz., mokyklos, šeimos, draugų, laisvalaikio ir kt.) (Mylyavskaya et al., 2009). Gana dažnai paauglių patirties įvairiuose gyvenimo kontekstuose analizei pasitelkiama Savideterminacijos teorija (toliau SDT, Deci, & Ryan, 2000). SDT – tai makro teorija, nagrinėjanti žmogaus motyvaciją, vystymąsi bei socialinės aplinkos įtaką žmogaus motyvacijai, elgesiui ir gerovei (Deci, & Ryan, 2008).

Remiantis SDT, paaugliai turi įgimtą polinkį tyrinėti savo aplinką, augti, mokytis ir tobulėti (Deci, & Ryan, 2000). Tačiau tai nevyksta automatiškai. Paauglių tobulėjimui, vystymuisi ir gerovei yra būtinas socialinės aplinkos palaikymas (Deci, & Vansteenkiste, 2004). Aplinka gali skatinti arba slopinti natūralią paauglių tendenciją tobulėti, o sąveikos tarp paauglių ir jų aplinkos tyrinėjimas gali padėti geriau suprasti jų mokymosi ir subjektyvios gerovės ypatumus. Teorijoje sąveika tarp paauglio ir jo aplinkos geriausiai paaiškinama per esminius psichologinius poreikius. Esminiai psichologiniai poreikiai – tai įgimtos, universalios psichologinės reikmės, kurios užtikrina nuolatinį psichologinį augimą, vientisumą ir gerovę, neatsižvelgiant į lytį, amžių ar kultūrą (Deci, & Ryan, 2000; Vansteenkiste, & Ryan, 2013). Išskiriami trys esminiai psichologiniai poreikiai: autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo (Deci, & Vansteenkiste, 2004). Šių trijų poreikių patenkinimas reikšminguose gyvenimo kontekstuose yra siejamas su paauglių mokymusi ir subjektyvia gerove (Deci, & Ryan, 2000).

Paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo analizei, įvairiose jiems reikšminguose kontekstuose, pavyzdžiui, santykių su tėvais (Véronneau, Koestner, & Abela, 2005; Emery, Toste, & Heath, 2015; Mylyavskaya et al., 2009), mokyklos (Véronneau et al., 2005; Guo, 2018; Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija, & Silinskas, 2018; Zhoua, Huebnere, & Tiana, 2021), santykių su bendraamžiais (Véronneau et al., 2005; Mylyavskaya et al., 2009), fizinio lavinimo (Mouratidis, Barkoukis, & Tsorbatzoudis, 2015), skirta nemažai dėmesio. Kiek mažiau, bet, visgi, tyrinėtas esminių psichologinių poreikių patenkinimas laisvalaikio veiklų (Leveresen, Danielsen, Birkeland, & Samdal, 2012) ir nuotolinio mokymosi kontekstuose (Chiu, 2021). Vis dėlto, šiomis dienomis dėmesys krypta ne į pavienių paauglių gyvenimo kontekstų analizę, bet į sąveiką tarp skirtingų kontekstų. Pavyzdžiui, Véronneau ir kt. (2005) atliko tyrimą, kurio rezultatai parodė, kad vaikų ir paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimas skirtinguose kontekstuose (šeimos, mokyklos ir santykių su draugais) yra susijęs su įvairiais jų gerovės rodikliais. Šis tyrimas išryškino įvairių paauglių gyvenimo kontekstų analizės svarbą.

Visgi, paauglių patirtys įvairiuose kontekstuose gali būti labai skirtingos. Viename kontekste esminiai psichologiniai poreikiai gali būti patenkinami, o kitame ne, todėl čia išryškėja kitas svarbus esminių psichologinių poreikių tyrinėjimo aspektas – poreikių patenkinimo balansas. Sheldon ir Niemiec (2006) iškėlė hipotezę, kad optimaliam žmogaus funkcionavimui gali būti svarbus ne tik kiekvieno esminio psichologinio poreikio patenkinimas atskirai, bet ir daugiau ar mažiau panašus visų trijų esminių psichologinių poreikių patenkinimas. Tyrimų duomenimis, subalansuotas esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra susijęs su paauglių vidine motyvacija fizinio lavinimo kontekste (Mouratidis et al., 2015), autonomine motyvacija mokytis (Raižienė et al., 2018), pasitenkinimu gyvenimu (Sheldon, Abad, & Omoile, 2009), psichine sveikata (Emery et al., 2015) bei subjektyvia gerove (Milyavskaya et al., 2009).

Milyavskaya ir kolegos (2009) apjungė šias dvi idėjas – skirtingų gyvenimo kontekstų ir poreikių patenkinimo balanso. Autorių teigimu, siekiant optimalaus paauglių funkcionavimo, mokymosi ir gerovės yra svarbu, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas būtų subalansuotas tarp skirtingų kontekstų. Iki šiol atlikti du tyrimai, kuriuose vienu metu tyrinėtas paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp skirtingų kontekstų. Rezultatai rodo, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp skirtingų kontekstų (šeimos, mokyklos, santykių su bendraamžiais ir darbo, kuomet paaugliai pradeda dirbti) yra reikšmingai susijęs su paauglių psichine sveikata, subjektyvia gerove, mokymusi ir adaptacija (Milyavskaya et al., 2009; Emery et al., 2015). Šių tyrimų rezultatai papildė žinias apie esminių psichologinių poreikių patenkinimo tarp skirtingų kontekstų svarbą. Visgi, autoriai pabrėžia, kad, siekiant platesnio poreikių patenkinimo reikšmės paauglių funkcionavimui supratimo, reikėtų atsižvelgti ir į kitus paaugliams reikšmingus kontekstus.

Taigi, dėl plačių teorijos taikymo galimybių, paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimas tyrinėtas įvairiuose kontekstuose. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo tarp skirtingų kontekstų idėja dar tik plėtojama, o apie poreikių patenkinimo balansą tarp skirtingų kontekstų žinoma iš ties mažai. Papildomai, COVID – 19 pandemijos metu, kuomet dauguma veiklų persikėlė į nuotolį, išryškėjo esminių psichologinių poreikių patenkinimo per atstumą galimybių klausimai. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas per nuotolį daugiau analizuotas studentų imtyje (Wang et al., 2019b; Shah, Shah, Memon, Kemal, & Soomrod, 2021). Tyrimų rezultatai rodo, kad nuotolinis esminių psichologinių poreikių patenkinimas išlieka reikšmingu studentų motyvaciją ir įsitraukimą sąlygojančiu veiksniu, todėl yra svarbu atsižvelgti ir patyrinėti, kokią reikšmę esminių psichologinių poreikių patenkinimas per nuotolį turi paauglių funkcionavimui. Atsižvelgiant į ankstesnių tyrimų rezultatus, šiuo darbu siekiama praplėsti turimas teorines žinias apie paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimą skirtinguose kontekstuose (mokyklos ir popamokinių veiklų) reikšmę jų funkcionavimui (įsitraukimui į mokymąsi ir subjektyviai gerovei) bei nustatyti,

kiek papildomai poreikių patenkinimo balansas tarp šių kontekstų prisideda prie paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir subjektyvios gerovės paaiškinimo.

1. TEORINĖS PAAUGLIŲ ESMINIŲ PSICHOLOGINIŲ POREIKIŲ PATENKINIMO, ĮSITRAUKIMO Į MOKYMĄSI IR GEROVĖS SĄSAJOS

1.1 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo samprata Savideterminacijos teorijoje

Sveiką individo psichologinį vystymąsi, remiantis SDT, užtikrina esminių psichologinių poreikių patenkinimas. Išskiriami trys esminiai psichologiniai poreikiai: autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo (Deci, & Ryan, 2000). Autonomijos poreikis – tai žmogaus poreikis jausti, kad jo veiksmai, veikla, mąstymas ar jausmai yra sąlygoti jo asmeninio, laisvo pasirinkimo, o ne – išorinės kontrolės (Deci et al., 1991). Paauglių autonomijos poreikis yra patenkinimas tada, kai jie jaučia galintys pasirinkti ką, kaip ir kada veikti ar mokytis, jaučia, jog gali priimti sprendimus, kurie yra nepriklausomi nuo išorinės kontrolės (Deci et al., 1991). Kompetencijos poreikis – tai žmogaus poreikis jausti, kad atliekant kasdienes, mokymosi ar kitas užduotis, veiklas jis yra gebantis, galintis pasiekti norimą rezultatą (Deci, et al., 1991). Paauglių kompetencijos poreikis yra patenkinamas tada, kai jie jaučia žinantys, kaip pasiekti norimą rezultatą ar tikslą, jaučia, jog gali pasirinkti ir pritaikyti tinkamą strategiją atliekant kasdienes ar mokymosi užduotis (Deci, et al., 1991). Sąryšingumo poreikis – tai žmogaus artimo ir saugaus ryšio su kitais turėjimo ir palaikymo poreikis (Rodríguez-Meirinhos et al., 2020; Liu, & Flick, 2019). Paauglių sąryšingumo poreikis yra patenkinamas, kai jie jaučiasi emociškai susiję su kitais jiems reikšmingais žmonėmis (pvz., mokytojais, vadovais, bendraamžiais) ir jaučiasi svarbūs (Deci, et al., 1991). Anot teorijos autorių, šių poreikių patenkinimas yra absoliučiai būtinas optimaliam funkcionavimui ir nesvarbu ar žmogus įsisąmonina ir supranta šių poreikių reikšmę (Deci, & Ryan, 2000).

Taip pat teorijoje nurodoma, kad socialinė aplinka gali turėti skirtingą poveikį žmogaus esminių psichologinių poreikių patenkinimui, t.y. skatinti individo esminių psichologinių poreikių patenkinimą, neturėti jokios įtakos arba žlugdyti esminių psichologinių poreikių patenkinimą. Ilgą laiką žemas autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimas buvo siejamas su prastesniu funkcionavimu. Šiai dienai prastas žmogaus funkcionavimas yra siejamas ne be su žemu esminių psichologinių poreikių patenkinimo lygiu, bet su esminių psichologinių poreikių frustracija (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch, & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Vansteenkiste, & Ryan, 2013). Esminių psichologinių poreikių frustracija – tai aktyvus poreikių žlugdymas (Vansteenkiste, & Ryan, 2013), kuris šiame darbe nebus analizuojamas. Tyrimų duomenimis, esminių psichologinių poreikių frustracija ir patenkinimas turi unikalią ir skirtingą reikšmę žmogaus funkcionavimui.

Esminių psichologinių poreikių frustracija, lyginant su poreikių patenkinimu, geriau prognozuoja prastą prisitaikymą (angl. *maladjustment*) ir savijautą (angl. *ill-being*). Priešingai, esminių psichologinių poreikių patenkinimas, lyginant su poreikių frustracija, geriau prognozuoja prisitaikymą (angl. *adjustment*) ir gerovę (angl. *well-being*) (Bartholomew, et al., 2011).

Apibendrinant galima pasakyti, kad paauglių esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinti tada, kai jie jaučia galintys priimti sprendimus, jaučia galintys efektyviai įveikti kasdienes ir mokymosi užduotis bei jaučia emociškai artimą ryšį su kitais jiems reikšmingais žmonėmis. Unikalią esminių psichologinių poreikių patenkinimo svarbą optimaliam funkcionavimui patvirtina įvairūs tyrimai. Remiantis SDT prielaidomis, galima teigti, kad poreikių patenkinimas veda prie teigiamų rezultatų, o poreikių frustracija – prie neigiamų. Atsižvelgiant į tai, kad poreikių patenkinimas ir poreikių frustracija yra du skirtingi procesai, kurie aiškina skirtingus funkcionavimo aspektus, šiame darbe bus gilinamasi į poreikių patenkinimo ir teigiamų išdavų (paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir gerovės) sąsajas.

1.2 Esminių psichologinių poreikių tarpusavio sąveikos hipotezių aiškinimas

Pastaruoju metu, literatūroje vis daugiau diskutuojama apie tai, kaip turėtų būti analizuojami esminiai psichologiniai poreikiai. Ar geriau analizuoti bendrą esminių psichologinių poreikių patenkinimo balą, ar kiekvieno poreikio patenkinimą atskirai, ar sąveiką tarp poreikių, ar poreikių patenkinimo balansą? Manoma, kad bendras poreikių patenkinimas ir atskiras kiekvieno poreikio patenkinimas gali būti analizuojami kaip skirtingi konstruktai, nes bendras poreikių patenkinimo balas atspindi tik bendrą žmogaus poreikių patenkinimo suvokimą ir neleidžia specifiskai atsižvelgti į kiekvieną poreikį (Dysvik, Kuvaas, & Gagné, 2013). Visgi, apžvelgiant tyrimus, galima pastebėti, kad per kelis esminių psichologinių poreikių tyrinėjimo dešimtmečius susiformavo trys skirtingos hipotezės apie poreikių tarpusavio sąveiką: adityvinė, sinergetinė ir balanso. Tad toliau aptarsime visas tris hipotezes, pradedant daugiausiai tyrinėta hipoteze.

Adityvinė hipotezė (angl. *additive*) – optimalus žmogaus funkcionavimas aiškinamas atskirai analizuojant autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimą (Dysvik et al., 2013). Remiantis šiuo požiūriu, tiek autonomijos, tiek kompetencijos, tiek sąryšingumo poreikių patenkinimas turi tiesioginę ir unikalią reikšmę žmogaus raidai ir gerovei, nepaisant kitų poreikių patenkinimo lygio. Apskritai, mokslinėje literatūroje ši hipotezė tyrinėta daugiausiai, tačiau tyrimų rezultatai yra nevienareikšmiški. Pavyzdžiui, Liu ir Flick (2019) tyrinėdami universiteto studentų įsitraukimą paskaitų metu nustatė, kad tik kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimas reikšmingai prognozuoja studentų įsitraukimą paskaitose. Mack ir kolegės (2011) tyrinėjo koledže besimokančių tinklinio žaidėjų gerovės rodiklius ir nustatė, kad autonomijos, kompetencijos ir

sąryšingumo poreikių patenkinimas reikšmingai prognozuoja žaidėjų gyvybingumą, teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimą. Kalbant apie paauglių imtį galima pastebėti panašias tendencijas. Pavyzdžiui, Véronneau ir kolegos (2005), analizuodami vaikų ir paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmę jų gerovės rodikliams nustatė, kad kompetencijos poreikis reikšmingai prognozuoja mažesnę depresiškumą, autonomijos ir kompetencijos – mažesnę neigiamų emocijų patyrimą, o autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo – didesnę teigiamų emocijų patyrimą. Wang ir Tsai (2020) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad dvyliktoje klasėje besimokančių paauglių saviveiksmingumas mokantis gamtos mokslų yra prognozuojamas jų autonomijos ir kompetencijos poreikių patenkinimo, o bendras saviveiksmingumas mokantis – kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimo. Galiausiai, Chiu (2021) tyrinėdamas vidurinėje mokykloje besimokančių paauglių išitraukimą COVID – 19 pandemijos sąlygomis nustatė, kad tiek autonomijos, tiek kompetencijos, tiek sąryšingumo poreikių patenkinimas nuotolinio mokymo metu reikšmingai nuspėja paauglių išitraukimą į mokymąsi. Taigi, apžvelgus šių tyrimų rezultatus, būtų galima kelti prielaidą, kad kiekvieno poreikio patenkinimas turi skirtingą reikšmę įvairiems žmogaus funkcionavimo aspektams. Ši hipotezė yra naudinga, nes padeda geriau suprasti kiekvieno esminio psichologinio poreikio patenkinimo reikšmę paauglių optimaliai raidai ir funkcionavimui atskirai. Tačiau ši hipotezė neleidžia analizuoti galimų sąveikų tarp esminių psichologinių poreikių patenkinimo.

Sinergetinė hipotezė (angl. *synergistic*) – optimalus žmogaus funkcionavimas aiškinamas per autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių tarpusavio sąveiką (Dysvik et al., 2013). Remiantis šiuo požiūriu, kiekvieno poreikio patenkinimas yra būtinas, tačiau nepakankamas siekiant optimalaus funkcionavimo (Dysvik et al., 2013). Optimaliam funkcionavimui papildomai reikšmės gali turėti autonomijos ir kompetencijos, autonomijos ir sąryšingumo, kompetencijos ir sąryšingumo bei autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių tarpusavio sąveika. Ši hipotezė tyrinėta kur kas mažiau, o tyrimų rezultatai yra nevienareikšmiški. Iki šiol, tyrimuose analizuotos esminių psichologinių poreikių tarpusavio sąveikos ir darbo motyvacijos bei mokymosi motyvacijos sąsajos. Pavyzdžiui, Sheldon ir Filak (2008) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad sąveikos efektas tarp esminių psichologinių poreikių papildomai neprideda prie studentų vidinės motyvacijos mokytis paaiškinimo. Dysvik ir kolegų (2013) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad autonomijos ir kompetencijos poreikių tarpusavio sąveika reikšmingai nuspėja suaugusiųjų vidinę darbo motyvaciją. Kalbant apie paauglių imtį, Raižienės ir kolegų (2018) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad autonomijos ir kompetencijos poreikių tarpusavio sąveika reikšmingai prognozuoja paauglių autonominę mokymosi motyvaciją. Įdomu tai, kad Dysvik ir kolegų bei Raižienės ir kolegų atliktuose tyrimuose sąveikos efektas tarp poreikių turėjo skirtingą reikšmę motyvacijai. Dysvik ir kt. tyrimo rezultatai parodė, kad kompetencijos poreikis yra teigiamai susijęs su suaugusiųjų darbo motyvacija

tuomet, kai autonomijos poreikio patenkinimo lygis yra aukštas. Priešingai, Raižienės ir kitų tyrimo rezultatai parodė, kad kompetencijos poreikis yra teigiamai susijęs su paauglių autonomine mokymosi motyvacija tuomet, kai autonomijos poreikio patenkinimo lygis yra žemas. Autoriai šiuos skirtumus aiškino skirtumais tarp darbo ir mokymosi motyvacijos. Tikėtina, kad suaugę žmonės jau yra pasiekę tam tikrą kompetencijos ir meistriškumo lygį, todėl autonomijos poreikio patenkinimas suaugusiesiems išlieka svarbus. Priešingai, paaugliai, dar tik lavina savo kompetencijas ir siekia meistriškumo, todėl kompetencijos poreikis, lyginant su autonomijos poreikiu, yra reikšmingesnis. Apžvelgus šių tyrimų rezultatus, vėlgi, negalima daryti vieningos išvados apie poreikių tarpusavio sąveikos efekto reikšmę žmogaus funkcionavimui. Nepaisant to, sinergetinė hipotezė yra naudinga tuo, kad leidžia tyrinėti sąveikos efektą tarp poreikių.

Balanso hipotezė (angl. *balance*) – optimalus žmogaus funkcionavimas aiškinamas per subalansuotą autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimą (Sheldon, & Niemiec, 2006; Milyavskaya et al., 2009; Mouratidis et al., 2015; Emery et al., 2015; Raižienė et al., 2018). Esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas reiškia, kad visi trys esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinami daugiau ar mažiau vienodai (Sheldon, & Niemiec, 2006). Pavyzdžiui, vieno paauglio autonomijos poreikio patenkinimas gali būti lygus 3, kompetencijos – 3 ir sąryšingumo – 3. Šiuo atveju, esminių psichologinių poreikių patenkinimo vidurkis būtų lygus 3. Kito paauglio autonomijos poreikio patenkinimas gali būti lygus 5, kompetencijos – 2, sąryšingumo – 2. Šiuo atveju, paauglio esminių psichologinių poreikių patenkinimo vidurkis taip pat būtų lygus 3, tačiau balansas tarp poreikių būtų mažesnis nei pirmu atveju. Šie pavyzdžiai rodo, kad dviejų paauglių bendras poreikių patenkinimo vidurkis gali nesiskirti, tačiau poreikių patenkinimo balansas gali skirtis. Manoma, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas turėtų papildomai prisidėti prie žmogaus funkcionavimo paaiškinimo, nes pusiausvyra tarp poreikių patenkinimo prisideda prie vieningo savęs suvokimo (Sheldon, & Niemiec, 2006). Visgi, balanso hipotezė tyrimuose taikoma kur kas mažiau, daugumoje tyrimų respondentai yra suaugusieji, o tyrimų rezultatai yra nevienareikšmiški. Pavyzdžiui, Dysvik ir kolegų (2013) atlikto tyrimo rezultatai neparėmė balanso hipotezės, tyrimo rezultatai parodė, kad, suaugusiųjų imtyje, esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas papildomai reikšmingai neprisideda prie suaugusiųjų vidinės darbo motyvacijos paaiškinimo. Dar įdomesnius rezultatus gavo Mack ir kolegos (2011). Autoriai atliko tyrimą, koledžo studentų imtyje, ir nustatė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas neigiamai prognozuoja studentų teigiamų emocijų patyrimą bei gyvybingumą, kas reikštų, jog didesnis poreikių patenkinimo balansas yra susijęs su retesniu teigiamų emocijų patyrimu ir žemesniu gyvybingumu. Autoriai tokius rezultatus siejo su tyrimo metodologija ir balanso įvertio patikimumu. Priešingai, Sheldon ir Niemiec (2006) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas papildomai prisideda prie universiteto studentų gerovės paaiškinimo.

Kalbant apie paauglius ir mokyklos kontekstą, galima pasakyti, kad tyrimų rezultatai yra kur kas vienareikšmiškesni. Tyrimų duomenimis, vidurinėje mokykloje besimokančių paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas yra reikšmingai susijęs su jų vidine ir autonominė motyvacija mokytis (Mouratidis et al., 2015; Raižienė at al., 2018) bei pasitenkinimu gyvenimu (Sheldon et al., 2009). Visgi, tyrimų rezultatai suaugusiųjų imtyje yra kiek kitokie, todėl daryti vieningos išvados, apie poreikių patenkinimo balanso papildomą reikšmę paauglių funkcionavimui, negalime. Taigi, nepaisant prieštaringų tyrimų rezultatų, tikimasi, kad poreikių patenkinimo balansas gali papildomai prisidėti prie paauglių funkcionavimo paaiškinimo, todėl ir toliau reikėtų tyrinėti esminių psichologinių poreikių patenkinimo balanso hipotezę (Dysvik et al., 2013).

Apibendrinant galima pasakyti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo analizės strategijos bėgant laikui keitėsi. Tyrėjai savo darbuose skirtingai analizuoja poreikių patenkinimą. Vieni į analizę įtraukia visus tris poreikius, kiti skaičiuoja bendrą poreikių patenkinimo balą arba atsižvelgia į sąveiką tarp poreikių, o dar kiti bando paaiškinti, kokia yra poreikių patenkinimo balanso reikšmė žmogaus funkcionavimui. Vis dėlto, daugumoje tyrimų nagrinėjama adityvinė hipotezė, sąveikos efektui tarp poreikių, o juo labiau poreikių patenkinimo balansui, skiriama kur kas mažiau dėmesio. Be to, kur kas dažniau yra tyrinėjami suaugusieji. Todėl poreikių balanso reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir gerovei išlieka neaiški. Taip pat daugumoje tyrimų atsižvelgiama tik į vieną esminių psichologinių poreikių patenkinimo kontekstą, pavyzdžiui, sporto, darbo, mokyklos, kt. (Mack et al., 2011; Mouratidis et al., 2015; Raižienė at al., 2018; Dysvik et al., 2013). Visgi, šiomis dienomis vis daugiau diskutuojama apie tai, kad žmogus funkcionuoja ne viename kontekste, todėl, siekiant geriau suprasti poreikių patenkinimo reikšmę optimaliam funkcionavimui, yra svarbu integruoti visas teorines esminių psichologinių poreikių analizavimo perspektyvas bei atsižvelgti į skirtingus paauglių gyvenimo kontekstus.

1.3 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo skirtinguose kontekstuose reikšmė paauglių funkcionavimui

Paauglių patirtys įvairiuose kontekstuose įgauna didelę reikšmę. Paauglystės periodas ypatingas tuo, kad paaugliai intensyviai ieško savęs ir išbando įvairius vaidmenis (Milyavskaya at al., 2009). Todėl mokslinėje literatūroje pabrėžiama, jog, siekiant geriau suprasti sėkmingos paauglių raidos ypatumus, yra svarbu atsižvelgti į įvairius jų gyvenimo kontekstus. Grįžtamasis ryšys ir palaikymas, kurio paaugliai sulaukia jiems reikšminguose kontekstuose, gali būti vienas iš veiksmingų lemiančių sėkmingą šio raidos tarpsnio uždavinių išsprendimą (La Guardia, & Ryan, 2002). Įvairių socialinių kontekstų svarbą optimaliam paauglių funkcionavimui išryškina ir SDT atstovai.

1.3.1 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių funkcionavimui mokyklos kontekste

Mokykla yra svarbi institucija, turinti įtakos paauglių akademinei ir socialinei raidai (Eccles, 2004). Mokykloje paaugliai įgyja žinių, yra ugdomos jų kompetencijos, kurios turėtų užtikrinti sėkmingą suaugusiojo gyvenimą. Anot Park (2004), mokykloje įgyti įgūdžiai, gebėjimai ir mokymosi patirtis yra reikšmingai susijusi su tolesniu jaunuolių mokymusi ir sėkme gyvenime. Mokykla tampa ypač svarbia paauglių socializacijos vieta, nes būtent ten jie praleidžia didžiąją dalį dienos laiko. Todėl paauglių patirtis mokykloje tampa ypač reikšminga.

Remiantis SDT, ne pats mokyklos kontekstas yra reikšmingai susijęs su paauglių gerove ir įsitraukimu į mokymąsi, o galimybės tame kontekste patenkinti esminius psichologinius poreikius. Tai reiškia, kad paauglių įsitraukimas į mokymąsi ir gerovė yra susijusi su jų patirtimi mokykloje, kuri, šios teorijos rėmuose, atsispindi per autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimą. Nuo to, ar mokyklos kontekstas yra palaikantis paauglių autonomiją ar kontroliuojantis, suteikiantis aiškią struktūrą ar chaotiškas, priimančias ar atstumiančias priklauso paauglių suvokiamas esminių psichologinių poreikių patenkinimo lygis (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012).

Empiriniai tyrimai patvirtina teigiamas sąsajas tarp esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir optimalaus paauglių funkcionavimo mokykloje (Ratelle, & Duchesne, 2014; Guo, 2018; Rodríguez-Meirinhos et al., 2020; Liu, & Flick, 2019; Zhou et al., 2021). Tyrimų duomenimis, esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje yra susijęs su geresne paauglių subjektyvia gerove, adaptacija mokykloje, didesniu įsitraukimu į mokymąsi, aukštesne motyvacija, geresne elgesio savireguliacija bei aukštesniais akademiniiais pasiekimais (pvz., Ratelle, & Duchesne, 2014; Cheon, & Reeve, 2015; Saeki, & Quirk, 2015; Gutiérrez, Sancho, Galiana, & Tomás, 2018; Guo, 2018; Liu, & Flick, 2019; Zhou et al., 2021). Paaugliai, kurių esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinami, linkę perimti socialinėje aplinkoje egzistuojančias taisykles bei normas. Jie integruoja jas į savo vertybių sistemą, todėl galima tikėtis geresnių elgesio, adaptacijos ir mokymosi rezultatų mokykloje (Ryan, & Deci, 2000).

Taigi galima teigti, kad mokyklos kontekstas yra ypač reikšmingas paauglių gyvenime tiek dėl ugdymo, tiek dėl socializacijos procesų. Paauglių patirtis mokykloje, kuri SDT rėmuose gali būti suprantama per autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimą, reikšmingai siejasi su jų funkcionavimu, todėl šis kontekstas buvo, yra ir bus ypač reikšmingas nagrinėjant paauglių optimalaus funkcionavimo ypatumus.

1.3.2 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių funkcionavimui popamokinės veiklos kontekste

Paaugliai tampa vis savarankiškesni ir vis daugiau laiko praleidžia nestruktūruotose laisvalaikio veiklose, todėl popamokinė veikla tampa svarbia paauglių užimtumo dalimi. Popamokinė veikla – tai mokinių neformaliojo švietimo sritis, kurios paskirtis „tenkinti mokinių pažinimo, ugdymosi ir saviraiškos poreikius, padėti jiems tapti aktyviais visuomenės nariais; sistemškai plėsti tam tikros srities žinias, stiprinti gebėjimus ir įgūdžius ir suteikti asmeniui papildomas dalykines kompetencijas“ (Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011, p. 8). Anot raidos specialistų, dalyvavimas popamokinėse veiklose suteikia papildomų galimybių saviraiškai ir tobulėjimui (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003). Popamokinėse veiklose paaugliai ne tik įgyja ir patobulina savo socialinius, intelektinius ir fizinius įgūdžius, bet ir mokosi įveikti iššūkius, stiprina bendruomeniškumo jausmą, kuria ir palaiko socialinius santykius, kurie gali būti naudingi tiek dabar, tiek ateityje. Papildomos galimybės, kurias suteikia neformalusis švietimas, padeda siekti geresnių rezultatų (Eccles et al., 2003).

Atlikti empiriniai tyrimai patvirtina popamokinės veiklos naudą paauglių raidai. Tyrimų rezultatai rodo, kad paauglių dalyvavimas popamokinėse veiklose yra teigiamai susijęs su akademiais pasiekimais, įsitraukimu į mokymąsi, motyvacija mokytis, psichine sveikata ir mažesniu įsitraukimu į rizikingą elgesį (Eccles et al., 2003; Denault, & Guay, 2017; Chapin et al., 2019). Apskritai, dalyvavimas popamokinėse veiklose laikomas apsauginiu veiksnium, kuris apsaugo nuo probleminio elgesio ir psichinės sveikatos problemų paauglystėje. Apie popamokinės veiklos teikiamą naudą yra žinoma pakankamai daug, vis dėlto procesai, kurie paaiškintų šią naudą, išlieka nepakankamai ištyrinėti. Todėl atsakyti į klausimą, kodėl popamokinė veikla teigiamai veikia paauglių funkcionavimą yra sunku (Fredricks, Hsieh, Liu, & Simpkins, 2019).

Popamokinių veiklų nauda paaugliams dažniausiai aiškinama per veiklų organizavimo ypatumus ir papildomas galimybes, kurių suteikia dalyvavimas jose. Popamokinių veiklų aplinka yra gana struktūruota, bet neretai laisvesnė nei mokykloje. Paaugliai, pasirinkdami savo interesus ir poreikius atitinkančias veiklas, gali save išreikšti, todėl popamokinė veikla tampa savanoriška veikla su minimalia suaugusiųjų kontrole, o tai sudaro galimybes jiems pasijausti nepriklausomais, kas ypač svarbu paauglystėje. Be didesnio savarankiškumo pojūčio, dalyvavimas popamokinėse veiklose gali suteikti paaugliams prieigą prie jiems kitu būdu neprieinamų išteklių ar įrangos (Darling, Caldwell, & Smith, 2005), kas gali būti ypač svarbu įgyjant tam tikrų žinių ar įgūdžių. Be to, dalyvavimas popamokinėse veiklose yra susijęs su galimybėmis patenkinti paauglių psichologinius poreikius (Denault, & Guay, 2017; Leversen et al., 2012). Leversen ir kolegos (2012) nustatė, kad ne pats paauglių dalyvavimas laisvalaikio veiklose, o esminių psichologinių poreikių patenkinimas laisvalaikio veiklose yra teigiamai susijęs su jų pasitenkinimu gyvenimu, kas savo ruožtu sąlygoja

geresnius mokymosi rezultatus. Autoriai teigia, kad paaugliai dažniausiai įsitraukia į tas laisvalaikio veiklas, kuriose jie jaučiasi gerai, jaučiasi kompetentingi, todėl tikimybė ir galimybės, kad bus patenkinamas jų kompetencijos poreikis, didėja. Taip pat grįžtamasis ryšys ir bendrų tikslų su bendraamžiais siekimas laisvalaikio veiklose padeda patenkinti paauglių sąryšingumo poreikį. Be to, į daugumą laisvalaikio veiklų paaugliai įsitraukia savo noru, todėl yra patenkinamas ir jų autonomijos poreikis. Autoriai mano, kad paauglių dalyvavimas popamokinėse veiklose, kurių metu yra patenkinami jų psichologiniai poreikiai, gali veikti kaip pastiprinimas ir tokiu būdu palaikyti ir/ar užtikrinti optimalų paauglių funkcionavimą ir kitose gyvenimo srityse. Kiti du autoriai, Denault ir Guay (2017), siekė išsiaiškinti, kaip dalyvavimas popamokinėse veiklose yra susijęs su paauglių motyvacija eiti į mokyklą. Tyrimas parodė, kad paauglių autonomijos poreikio patenkinimas per paaugliam patinkančią ir malonią veiklą yra teigiamai susijęs su jų vidine motyvacija mokytis bei noru eiti į mokyklą. Autoriai padarė išvadą, kad teigiama patirtis popamokinėje veikloje dėka generalizacijos gali būti perkelta į mokyklos kontekstą.

Taigi, galima pasakyti, kad paauglių dalyvavimas popamokinėse veiklose yra naudingas. Dalyvavimas popamokinėse veiklose suteikia galimybių paaugliams tobulėti, išreikšti save ir patenkinti psichologinius poreikius, o tai teigiamai veikia jų mokymosi rezultatus ir gerovę (Denault, & Guay, 2017; Leversen et al., 2012). Tyrimų, kuriuose būtų gilinamasi į esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinėje veikloje ir optimalaus paauglių funkcionavimo sąsajas, yra ne daug.

1.3.3 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo tarp skirtingų kontekstų reikšmė paauglių funkcionavimui

Apskritai, esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių funkcionavimui tyrinėta įvairiuose kontekstuose. Nemažai tyrimų atlikta gilinantis į mokyklos (Milyavskaya at al., 2009; Raižienė, Gabrielavičiūtė, Ruzgaitė ir Garckija, 2015; Raižienė et al., 2018; Guo, 2018; Zhou et al., 2021), fizinio lavinimo (Mouratidis et al., 2015; Erdvik, Haugen, Ivarsson, & Säfvenbom, 2019; Erdvik, Haugen, Ivarsson, & Säfvenbom, 2020), santykių su tėvais (Milyavskaya at al., 2009; Costa, Cuzzocrea, Gugliandolo, & Larcán, 2016) ir bendraamžiais kontekstus (Milyavskaya at al., 2009; Fedesco et al., 2019). Kiek mažiau domėtasi paauglių laisvalaikio veiklų kontekstu (Milyavskaya at al., 2009; Leversen et al., 2012; Thomaes, Sedikides, van den Bos, Hutteman, & Reijntjes, 2017). Visų minėtų tyrimų rezultatai vienareikšmiškai patvirtina, esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir paauglių gerovės, elgesio išdavų, motyvacijos, adaptacijos ir pasiekimų sąsajas. Vis dėlto, verta atkreipti dėmesį, kad daugumoje atliktų tyrimų gilinamasi tik į vieną paauglių gyvenimo

kontekstą. Iki šiol yra atlikta tik keletas tyrimų, kuriuose vienu metu būtų analizuojamas esminių psichologinių poreikių patenkinimas skirtinguose paauglių gyvenimo kontekstuose.

Milyavskaya ir kolegės (2009), kalbėdami apie subalansuotą esminių psichologinių poreikių patenkinimą, atkreipė dėmesį į skirtingų kontekstų svarbą. Autoriai teigė, kad nagrinėjant poreikių patenkinimo balansą yra svarbu atsižvelgti į poreikių patenkinimo pusiausvyrą skirtinguose kontekstuose. Autoriai iškėlė hipotezę, kad aukštesne gerove turėtų pasižymėti tie žmonės, kurie patiria vienodą psichologinių poreikių patenkinimą skirtinguose kontekstuose lyginant su tais, kurių poreikių patenkinimas skirtinguose kontekstuose yra nesubalansuotas. Autoriai nagrinėjo, paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansą skirtinguose kontekstuose (šeimos, mokyklos, santykių su bendraamžiais ir darbo, kuomet paaugliai pradeda dirbti) ir nustatė, kad poreikių patenkinimo balansas šiuose kontekstuose prognozuoja aukštesnę paauglių subjektyvią gerovę, geresnę adaptaciją ir mažesnius ketinimus palikti mokyklą, kuomet kontroliuojama paauglių lytis, amžius ir bendras poreikių patenkinimas kiekviename kontekste. Kiek vėliau Emery ir kolegės (2015) atliko tyrimą, kuriame nagrinėjo paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansą šeimos, mokyklos ir santykių su bendraamžiais kontekstuose ir atskleidė, kad subalansuotas esminių psichologinių poreikių patenkinimas šiuose kontekstuose nuspėja mažesnę depresijos simptomų pasireiškimą.

Apibendrinant galima pasakyti, kad tyrimų, kuriuose būtų analizuojamas paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimas įvairiuose jų gyvenimo kontekstuose, yra nemažai, tačiau daugumoje tyrimų domimasi vienu konkrečiu kontekstu, o tyrimų, kuriose būtų atsižvelgiama į du ar daugiau skirtingų kontekstų vienu metu, yra mažai. Keletas tyrimų patvirtina hipotezę, kad autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimo balansas skirtinguose paauglių gyvenimo kontekstuose yra susijęs su jų subjektyvia gerove ir adaptacija (Milyavskaya et al., 2009; Emery et al., 2015). Šeimos, mokyklos ir santykių su bendraamžiais kontekstai užima svarbų vaidmenį paauglystės laikotarpiu. Tačiau kiti socialiniai kontekstai, kurie suteikia struktūruotas veiklas, suaugusiųjų paramą bei padeda įsisavinti aplinkoje egzistuojančias normas taip pat gali reikšmingai prisidėti prie paauglių raidos. Pavyzdžiui, Lietuvos Respublikos neformaliojo mokinių švietimo ataskaitoje (2018) rašoma, kad popamokinėse veiklose dalyvauja apie 42,73 proc. 14 – 18 m. vaikų ir apie 44,68 proc. 14 – 18 m. merginų. Šie duomenys rodo, kad beveik pusė bendrojo ugdymo mokyklose besimokančių paauglių dalyvauja įvairiose popamokinėse veiklose, todėl galima teigti, kad šis kontekstas yra reikšmingas Lietuvos paauglių gyvenime. Be to, paaugliai didžiąją dalį dienos praleidžia mokykloje, todėl yra svarbu suprasti, kaip poreikių patenkinimas šiuose kontekstuose ir balansas tarp šių kontekstų prisideda prie pozityvaus paauglių funkcionavimo rodiklių paaiškinimo.

1.4 Efektyvaus paauglių funkcionavimo rodikliai

Nagrinėjant mokslinę literatūrą galima pastebėti, kad tyrėjai išskiria labai daug ir įvairių efektyvaus paauglių funkcionavimo rodiklių, pavyzdžiui, prisitaikymas mokykloje, akademiniai pasiekimai, motyvacija mokytis, gyvybingumas, įsitraukimas į mokymąsi, pasitenkinimas gyvenimu ir kt. (Ratelle, & Duchesne, 2014; Costa et al., 2016; Cheon, & Reeve, 2015; Wang, Tian, & Huebner, 2019). Visgi, mokymosi kontekste daug dėmesio skiriama paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir subjektyvios gerovės analizei. Susidomėjimą šiais dviem konstruktais skatina tiek siekis palaikyti aktyvų paauglių įsitraukimą į mokymąsi, tiek siekis palaikyti aukštą subjektyvią gerovę bei šių dviejų konstrukto sąsajos su kitais pozityvaus funkcionavimo aspektais, pavyzdžiui, paauglių akademiniiais pasiekimais ir sėkme (Kern et al., 2016; Wang, & Holcombe, 2010; Wang, & Eccles, 2011), mažesniais jų ketinimais palikti mokyklą, pozityviu elgesiu (Wang, & Fredricks, 2014). Todėl, žvelgiant iš edukacinės perspektyvos yra svarbu suprasti, kokią reikšmę esminių psichologinių poreikių patenkinimas turi paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir subjektyviai gerovei.

1.4.1 Paauglių įsitraukimo į mokymąsi sampratos aiškinimas

Literatūroje nėra pateikiama vieno konkretaus įsitraukimo į mokymąsi (*angl. school engagement*) apibrėžimo. Pačia bendriausia prasme mokinių įsitraukimas į mokymąsi suprantamas kaip aktyvus ir/ar produktyvus dalyvavimas akademiniuose veiklose (Wang et al., 2019a). Įsitraukimo į mokymąsi apibrėžimų įvairovę būtų galima sieti su šio reiškinio sudėtingumu ir daugiadimensiškumu (Wang, & Eccles, 2011; Wang et al., 2019a).

Apskritai, nagrinėjant mokinių įsitraukimo į mokymąsi sampratą, galima pastebėti, kad autoriai akcentuoja kiek skirtingus šio reiškinio komponentus. Dažniausiai autoriai išskiria tris: elgesio (*angl. behavioral engagement*), emocinį (*angl. emotional engagement*) ir kognityvinį (*angl. cognitive engagement*) – įsitraukimo į mokymąsi komponentus (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009). Tačiau greta minėtų komponentų, kai kurie autoriai, išskiria ir ketvirtą įsitraukimo į mokymąsi komponentą. Pavyzdžiui, Reeve ir kt. (2011) išskyrė tikslingo įsitraukimo komponentą (*angl. agentic engagement*). O Wang ir kolegos (2019a), įsitraukimo į mokymąsi sampratą papildė socialinio įsitraukimo komponentu (*angl. social engagement*). Wang ir kolegos (2019a) teigia, kad kalbant apie paauglių įsitraukimą į mokymąsi yra svarbu papildomai apsvarstyti socialinių santykių mokykloje kokybę, nes paauglystėje santykiai su bendraamžiais tampa intensyvesni, artimesni ir reikšmingesni. Anot autorių, paauglių socialinio įsitraukimo kiekybė ir kokybė yra reikšminga mokinių įsitraukimo į mokymąsi sudedamoji dalis. Taigi, žinant, kad socialiniai santykiai paauglystėje yra ypač reikšmingi ir atsižvelgiant į tai, kad šiame darbe bus analizuojamas vyresniųjų klasių paauglių įsitraukimas į

mokymąsi, buvo pasirinkta remtis M. T. Wang ir kolegų (2019a) keturkomponente įsitraukimo į mokymąsi samprata. Remiantis šia samprata **įsitraukimas į mokymąsi** – tai aktyvus, kryptingas ir nuolatinis mokinio dalyvavimas mokymosi veiklose, siekiant optimalių akademinių rezultatų, kuri sudaro keturi komponentai: elgesio, emocinis, kognityvinis ir socialinis (Wang et al., 2019a).

Elgesio įsitraukimas atspindi mokinių aktyvų akademinių užduočių atlikimą, pastangas bei atkaklumą atliekant užduotis (Skinner et al., 2009; Wang et al., 2019a). Elgesio įsitraukimu pasižymintys mokiniai investuoja savo energiją ir laiką į mokymosi veiklas (Reeve, Cheon, & Jang, 2019). Emocinis įsitraukimas atspindi pozityvių emocijų, tokių kaip susidomėjimas, entuziazmas, pasididžiavimas, džiaugsmas, pasitenkinimas patyrimą mokymosi veiklų metu (Wang et al., 2019). Emociškai įsitraukę mokiniai jaučiasi gerai ir mėgaujasi dalyvavimu mokyklinėse veiklose, dirba entuziastingai (Reeve et al., 2019). Kognityvinis įsitraukimas atspindi efektyvų mokinių mokymosi strategijų naudojimą siekiant produktyviai suderinti mokymuisi skirtą energiją su elgesiu (Wang et al., 2019a). Kognityviai įsitraukę mokiniai mokosi strategiškai tam, kad pasiektų optimalius mokymosi rezultatus, pavyzdžiui, taiko jiems efektyvias informacijos įsiminimo, problemų sprendimo strategijas (Reeve et al., 2019). Socialinis įsitraukimas atspindi aktyvų bendravimą ir bendradarbiavimą su bendraamžiais, siekiant aktyviai mokytis. (Wang et al., 2019a). Socialiai įsitraukę mokiniai linkę kurti ir palaikyti santykius su bendraamžiais, kurie turi panašius akademinius tikslus ir interesus (Wang et al., 2019a).

1.4.1.1 Paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo sąsajos

Tyrimų duomenimis, paauglių įsitraukimas į mokymąsi yra susijęs su sėkmingu kompetencijų ir įgūdžių įgijimu, vertybių ir elgesio normų formavimusi (Fredricks, Parr, Amemiya, Wang, & Brauer, 2019), akademiniiais pasiekimais (Wang, & Holcombe, 2010; Wang et al., 2019), motyvacija (Wang, & Eccles, 2012). Fredricks ir kolegų (2019) teigimu, aktyvus paauglių įsitraukimas į mokymąsi yra susijęs su jų akademinė sėkme ir sėkmingu perėjimu iš paauglystės į suaugusiojo gyvenimą, nors paauglystėje stebimas įsitraukimo į mokymąsi mažėjimas (Wang et al., 2019). Anot Wang ir kolegų (2019), siekiant palaikyti produktyvių paauglių įsitraukimą į mokymąsi yra svarbu, kad jie suvoktų aplinką, kaip patenkinančią jų psichologinius poreikius.

Nepaisant to, kokia įsitraukimo į mokymąsi samprata remiasi tyrėjai, daugumos tyrimų rezultatai patvirtina ryšius tarp esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos kontekste ir įvairių paauglių įsitraukimo į mokymąsi komponentų (Reeve, & Tseng, 2011; Saeki, & Quirk, 2015; Gutiérrez et al., 2018; Guo, 2018; Liu, & Flick, 2019; Fredricks et al., 2019; Wang et al., 2019; Chiu, 2021). Visgi, apžvelgiant mokslinę literatūrą pastebėta gana įdomi tendencija. Tyrimų, kuriuose

analizuojama kiekvieno poreikio patenkinimo reikšmė skirtingiems įsitraukimo į mokymąsi komponentams (Raufelder et al., 2013; Liu, & Flick, 2019; Cohen et al., 2020; Chiu, 2021) yra kur kas daugiau, nei tyrimų, kuriuose analizuojama bendra esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi. Vis dėlto, tiek Reeve ir Tseng (2011), tiek Guo (2018), tiek Gutiérrez ir kt. (2018) atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad bendras esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra susijęs su paauglių įsitraukimu į mokymąsi komponentais. Papildomai, Chiu (2021) atlikto tyrimo rezultatai pateikė įrodymų, kad visų trijų esminių psichologinių poreikių patenkinimas nuotolinio mokymosi kontekste yra susijęs su įvairiais paauglių įsitraukimo į mokymąsi komponentais. Visi šie tyrimai rodo, kad poreikių patenkinimas mokyklos kontekste skatina paauglių įsitraukimą į mokymąsi. Deja, tyrimų, kuriuose būtų kalbama apie esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinės veiklos kontekste ir paauglių įsitraukimo į mokymąsi sąsajas bei tyrimų, kuriuose vienu metu būtų sietas esminių psichologinių poreikių patenkinimas tarp skirtingų kontekstų ar poreikių patenkinimo balansas su paauglių įsitraukimu į mokymąsi, rasti nepavyko.

Taigi, įsitraukimas į mokymąsi yra multikomponentis konstruktas, kuris yra susijęs su įvairiomis teigiamomis mokymosi išdavomis bei tolimesnio mokymosi sėkme. Apskritai galima pasakyti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi yra įrodyta ir neginčijama, tačiau yra keletas spragų žvelgiant iš esminių psichologinių poreikių patenkinimo perspektyvos. Pirma, sąsajos, tarp esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir paauglių įsitraukimo į mokymąsi skirtinguose kontekstuose vienu metu, nebuvo nagrinėtos. Todėl yra neaišku, kaip esminių psichologinių poreikių patenkinimas skirtinguose kontekstuose yra susijęs su paauglių įsitraukimu į mokymąsi. Antra, tyrimuose analizuojant esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir įsitraukimo į mokymąsi sąsajas, dažniausiai taikoma adityvinė hipotezė. Poreikių patenkinimo balanso reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi nėra analizuota, todėl yra neaišku, ar poreikių patenkinimo balansas papildomai prisideda prie paauglių įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo. Visgi, atsižvelgiant į plačias teorijos taikymo galimybes ir poreikių universalumą, tikimasi, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas nuotolinio mokymosi bei popamokinės veiklose reikšmingai prognozuos paauglių įsitraukimą į mokymąsi, o poreikių patenkinimo balansas tarp šių kontekstų papildomai prisidės prie paauglių įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo.

1.4.2 Paauglių gerovės sampratos aiškinimas

Žvelgiant į gerovės sampratos ištakas galima pastebėti, kad gerovė anksčiau buvo suprantama kaip teigiamų ir neigiamų išgyvenimų dichotomija. Tačiau bėgant laikui pozityviosios psichologijos atstovai plėsdami gerovės sampratą pradėjo atsižvelgti į vis daugiau žmogaus gerovę apibūdinančių rodiklių. Dėl to, šiai dienai, gerovė yra laikoma multidimensiniu konstruktui, kurio negalima apibrėžti

vienu matu. Apskritai, literatūroje egzistuoja dvi skirtingos gerovės sampratos. Hedonistinė (angl. *hedonic*), apimanti pusiausvyrą tarp teigiamų ir neigiamų emocijų bei pasitenkinimo gyvenimu vertinimą (Linley et al. 2009). Ši samprata dažnai tapatinama su laime (angl. *happiness*), o dėmesio centre atsiduria žmogaus emocinė patirtis ir pasitenkinimo gyvenimu vertinimas, todėl, remiantis šiuo požiūriu, yra vartojamas subjektyvios gerovės (angl. *subjective well-being*) terminas (Linley et al. 2009). Antroji eudomoninė (angl. *eudaimonic*), apimanti holistinį savęs realizavimą, t.y., savęs priėmimą, asmeninį augimą, gyvenimo tikslą, pozityvius santykius su kitais, autonomiją ir aplinkos kontrolę (Ryff, 1995). Remiantis šiuo požiūriu, gerovė tai ne tik laimės ar malonumo siekimas, bet ir savo potencialo realizavimas, dėmesio centre atsiduria žmogaus mąstymas ir veiksmai, todėl, remiantis šiuo požiūriu, yra vartojamas psichologinės gerovės (angl. *psychological well-being*) terminas (Lent, 2004). Taigi, atsižvelgiant į tai, kad šiame darbe bus analizuojami du gerovės rodikliai: teigiamų emocijų patyrimas ir pasitenkinimas gyvenimu, toliau bus vartojamas subjektyvios gerovės terminas. **Subjektyvi gerovė** apibrėžiama kaip multidimensinis konstruktas, apimantis pasitenkinimą gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimą (Linley et al. 2009).

Subjektyvi paauglių gerovė yra siejama su įvairiomis teigiamomis trumpalaikėmis ir ilgalaikėmis pasekmėmis. Tyrimai rodo, kad aukštas paauglių subjektyvios gerovės lygis yra susijęs su aukštesniais akademiniiais pasiekimais, geresniais santykiais su tėvais ir bendraamžiais, teigiamu požiūriu į save, prasmės jautimu, išitraukimu į mokymąsi, mažesniu nerimu, depresiškumu, priešišku ar agresyviu (Gilman, & Huebner, 2006; Lewis et al., 2011). Paauglystės laikotarpiu jaunuoliai intensyviai ieško savęs, o tai gali kelti nemažai streso, todėl jų gerovės palaikymas šiuo laikotarpiu tampa ypač svarbus, o tą padaryti galima sudarant sąlygas esminių psichologinių poreikių patenkinimui.

1.4.2.1 Subjektyvios gerovės ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo sąsajos

Egzistuoja glaudus ryšys tarp paauglių patirties ir jų subjektyvios gerovės (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Remiantis SDT, paaugliai savo patirtį vertina atsižvelgdami į suvokiamą esminių psichologinių poreikių patenkinimo lygį (Ryan, & Deci, 2000), todėl paauglių subjektyvi gerovė neretai yra siejama su šių poreikių patenkinimu.

Atliktų tyrimų rezultatai, mokyklos kontekste, rodo, kad paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra teigiamai susijęs su jų subjektyvia gerove (Thomaes et al., 2017; Orkibi, & Ronen 2017; Rodríguez-Meirinhos et al., 2019). Pavyzdžiui, Orkibi ir Ronen (2017) nustatė, kad 10 – 12 klasėje besimokančių paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra susijęs su jų subjektyvia gerove (teigiamomis emocijomis ir pasitenkinimu mokykla). Rodríguez-Meirinhos ir kolegų (2019) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad paauglių esminių psichologinių poreikių

patenkinimas nuspėja jų subjektyvią gerovę, t.y. pasitenkinimą gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimą. Taip pat Thomaes ir kolegų (2017) tyrimo rezultatai parodė, kad visų trijų esminių psichologinių poreikių patenkinimas prognozuoja paauglių subjektyvią gerovę, kuri buvo matuota taip pat, kaip ir anksčiau minėtuose tyrimuose.

Papildomai, galima pasakyti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo tarp skirtingų kontekstų reikšmė paauglių subjektyviai gerovei taip pat tyrinėta, tačiau tyrimų rezultatai yra kiek nevienareikšmiški. Pavyzdžiui, Véronneau ir kolegų (2005) nustatė, kad tik esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokyklos kontekste, bet ne šeimos ar santykių su draugais, yra susijęs su vienu iš subjektyvios gerovės rodikliu (teigiamom emocijom). Priešingai, Myliavskaya ir kolegų (2009) nustatė, kad prieš tai du minėti kontekstai taip pat yra reikšmingai susiję su paauglių subjektyvia gerove. Be to, tyrėjai papildomai nustatė, kad poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų prisideda prie paauglių subjektyvios gerovės paaiškinimo.

Taip pat svarbu paminėti, kad paauglių subjektyvi gerovė yra susijusi su jų dalyvavimu popamokinėse veiklose (Gilman, 2001; Eccles et al., 2003). Manoma, kad popamokinėse veiklose susiformuoja socialinių tinklų grupės, kurios sukuria puikią psichosocialinės paramos sistemą. Tai reiškia, kad popamokinėse veiklose paaugliai gali laisvai išreikšti save, dalintis savo išgyvenimais ir emocijomis, o tai teigiamai veikia jų fizinę ir psichinę sveikatą (Gilman, 2001; Eccles et al., 2003). Žvelgiant iš SDT perspektyvos, galima manyti, kad būtent popamokinėse veiklose susiformuojančios socialinės paramos grupės sudaro daugiau galimybių paaugliams patirti esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir būtent tai prisideda prie jų subjektyvios gerovės. Visgi, galima pastebėti, jog mokslinėje literatūroje paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinėje veikloje analizei skirta kur kas mažiau dėmesio nei mokyklos, šeimos ar santykių su draugais kontekstuose. Todėl yra neaišku, kiek esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos papildomai prisideda prie paauglių subjektyvios gerovės paaiškinimo. Vis dėlto, tikimasi, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose paaiškins paauglių subjektyvią gerovę, o poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų papildomai prisidės prie paauglių subjektyvios gerovės paaiškinimo.

1.5 Tyrimo problema, tikslas ir uždaviniai

Unikali esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių funkcionavimui yra įrodyta empiriniais tyrimais. Nepaisant to, apžvelgiant mokslinę literatūrą galima pastebėti, kad kalbant apie paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimą, vis tiek iškyla tam tikrų diskusinių klausimų.

Pirma, nepakankamai žinoma apie esminių psichologinių poreikių patenkinimą tarp skirtingų kontekstų. Atlikta daug tyrimų, kuriuose esminių psichologinių poreikių patenkinimas tyrinėtas viename konkrečiame paauglių gyvenimo kontekste, pavyzdžiui, mokyklos, sporto, laisvalaikio, santykių su draugais, tėvais (pvz., Guo, 2018; Raižienė et al., 2018; Mouratidis et al., 2015; Leversen et al., 2012). Vis dėlto, autoriai akcentuoja, kad, siekiant geriau suprasti paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmę jų funkcionavimui, yra svarbu atlikti tyrimus, kuriuose vienu metu būtų analizuojami keli paaugliams reikšmingi gyvenimo kontekstai. Iki šiol paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimas vienu metu analizuotas šeimos, santykių su bendraamžiais, mokyklos ir darbo, kuomet paaugliai pradeda dirbti, kontekstuose (Véronneau et al., 2005; Milyavskaya et al., 2009; Emery et al., 2015). Visgi, autoriai atkreipia dėmesį, kad nepaisant šių kontekstų reikšmės paauglių funkcionavimui, yra svarbu atsižvelgti ir į kitus tarpusavyje susijusius kontekstus, pavyzdžiui, mokyklos ir popamokinių veiklų, nes šie du kontekstai yra orientuoti į atliktį (Milyavskaya et al., 2009).

Antra, neaišku, kiek esminių psichologinių poreikių patenkinimas per nuotolį prisideda prie paauglių funkcionavimo paaiškinimo. COVID – 19 pandemijos sukelti pokyčiai paskatino susidomėjimą esminių psichologinių poreikių patenkinimu per nuotolį. Manoma, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas per nuotolį tapo komplikuoju (Shah et al., 2021), todėl yra svarbu suprasti, kiek esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokantis nuotoliniu būdu ir dalyvaujant nuotolinėse popamokinėse veiklose prisideda prie paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir subjektyvios gerovės paaiškinimo.

Trečia, neaišku, ar esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinių veiklų prisideda prie paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir subjektyvios gerovės paaiškinimo. Iki šiol poreikių patenkinimas analizuotas kituose kontekstuose. Be to, analizuota poreikių patenkinimo tarp kontekstų balanso reikšmė kitiems pozityvaus paauglių funkcionavimo rodikliams. Todėl balanso reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir subjektyviai gerovei išlieka neaiški.

Taigi, esminių psichologinių poreikių patenkinimas skirtinguose kontekstuose tampa reikšmingu veiksniu galinčiu prognozuoti paauglių mokymąsi ir subjektyvią gerovę. Atsižvelgiant į tai, kad paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų nebuvo nagrinėta, keliamas šio **tyrimo tikslas** – nustatyti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo tarp šių kontekstų balanso prognostinę vertę paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir subjektyviai gerovei. Analizė apims duomenis surinktus mokantis ir popamokinėse veiklose dalyvaujant nuotoliniu būdu. Atsižvelgiant į tai, kad paauglių lytis ir amžius gali būti susiję su jų įsitraukimu į mokymąsi ir

subjektyvia gerove (Milyavskaya et al., 2009; Emery et al., 2015; Zhou et al., 2021), bus kontroliuojami šie du kintamieji.

Tyrimo uždaviniai:

1. Nustatyti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo balanso tarp šių kontekstų prognostinę vertę paauglių įsitraukimui į mokymąsi.
2. Nustatyti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo tarp šių kontekstų prognostinę vertę paauglių subjektyvios gerovės rodikliams (pasitenkinimui gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimui).

Tyrimo hipotezės:

1. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo balansas tarp šių kontekstų prognozuoja paauglių elgesio, emocinį ir socialinį įsitraukimą į mokymąsi, kuomet kontroliuojama jų lytis ir amžius.
 - 1.1. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje teigiamai prognozuoja paauglių elgesio, emocinį ir socialinį įsitraukimą į mokymąsi
 - 1.2. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje teigiamai prognozuoja paauglių elgesio, emocinio ir socialinio įsitraukimą į mokymąsi
 - 1.3. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų teigiamai prognozuoja paauglių elgesio, emocinį ir socialinį įsitraukimą į mokymąsi.
2. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo balansas tarp šių kontekstų prognozuoja paauglių subjektyvios gerovės rodiklius (pasitenkinimą gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimą), kuomet kontroliuojama jų lytis ir amžius.
 - 2.1. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje teigiamai prognozuoja paauglių teigiamų emocijų patyrimą ir pasitenkinimą gyvenimu.
 - 2.2. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje teigiamai prognozuoja paauglių teigiamų emocijų patyrimą ir pasitenkinimą gyvenimu.
 - 2.3. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų teigiamai prognozuoja paauglių teigiamų emocijų patyrimą ir pasitenkinimą gyvenimu.

2. METODIKA

2.1 Tyrimo dalyviai

Tyrime dalyvavo 920 paauglių (67,4 proc. merginų ir 32,6 proc. vaikų, amžiaus $M = 16,58$, $SD = 1,14$) iš 15 – kos Lietuvos mokyklų, iš jų 184 (130 (70,7 proc.) merginos ir 54 (29,9 proc.) vaikinai nurodė, kad dalyvauja popamokinėse veiklose, jų amžiaus vidurkis $M = 16,31$ ($SD = 1,16$). 58 (31,9 proc.) paaugliai nurodė, kad mokosi devintoje klasėje, dešimtoje – 60 (33 proc.), vienuoliktoje – 33 (18,1 proc.) ir dvyliktoje – 31 (17 proc.).

2.2 Kintamieji ir jų įvertinimo būdas

Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje vertintas Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalės (*angl. Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSNF)*, Chen et al., 2015) poreikių patenkinimo subskale. Lietuvišką šios metodikos versiją yra parengusi Raižienė ir kolegės (2017). Poreikių patenkinimo subskalę sudaro 12 teiginių, pavyzdžiai: „Jaučiu, kad popamokinės veiklos metu turiu galimybių rinktis“, „Aš galiu daug ką daryti gerai“, „Jaučiu šiltus jausmus žmonėms, su kuriais leidžiu laiką; Jaučiu artimą ryšį su žmonėmis, kurie man yra svarbūs“. Kadangi, ši subskalė matuoja bendrą poreikių patenkinimą, prieš teiginius buvo pateikiama nukreipianti instrukcija, kuri nurodė, apie kurį kontekstą yra klausiama. Mokyklos kontekstą „Įvertink, kaip gerai šie teiginiai apibūdina tavo patirtį mokykloje“ ir popamokinės veiklos kontekstą „Įvertink, kaip gerai šie teiginiai apibūdina tavo patirtį popamokinėje veikloje“, tokiu būdu buvo užtikrinta, jog paaugliai supras apie kurį kontekstą yra klausiama. Atsakymai vertinti 5 balų Likert skale nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“. Suminis esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos kontekste įvertis gautas apskaičiavus 12 teiginių įverčių vidurkį. Suminis esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinės veiklos kontekste įvertis gautas apskaičiavus 12 teiginių įverčių vidurkį. Aukštesnis esminių psichologinių poreikių patenkinimo įvertis reiškia, kad paauglių esminiai psichologiniai poreikiai yra labiau patenkinami.

Esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų gautas apskaičiavus absoliutų skirtumą tarp esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos kontekste skalės ir popamokinės veiklos skalės – ($|\text{esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje}| - |\text{esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje}|$). Siekiant, kad didesnis balas rodytų didesnį poreikių patenkinimo balansą tarp kontekstų, iš didžiausios stebimos reikšmės (3,42) buvo atimta kiekvieno respondento poreikių patenkinimo balanso reikšmė.

Tiek pilotinio tyrimo metu, tiek pagrindinio tyrimo metu gauti pakankamai aukšti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose subskalių vidinio suderinamumo rodikliai (žr. 3 priedo 1 lentelę).

Originalios skalės autoriai, Chen ir kolegos (2015), atlikę patvirtinančiąją faktorių analizę patvirtino šios skalės konstrukto validumą, kai ją sudaro šeši faktoriai ($SBS-\chi^2(231) = 441,99$, CFI = 0,95, RMSEA = 0,04, SRMR = 0,04). Taip pat lietuviškos skalės versijos, kurią parengė Raižienė ir kolegos (2017), patvirtinančiosios faktorinės analizės rezultatai parodė, kad Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalė atitinka šešių faktorių struktūrą ($SBS-\chi^2(237) = 507,499$, CFI = 0,92, RMSEA = 0,04 [0,036; 0,046]), todėl galima teigti, kad skalė yra validi. Visgi, siekiant patikrinti, ar tikrai galima išskirti du faktorius – poreikių patenkinimo ir poreikių frustracijos, buvo atliktos dvi tiriamosios faktorinės analizės su Varimax sukiniu, viena mokyklos kontekstui, kita popamokinės veiklos kontekstui. Rezultatai parodė, kad mokyklos kontekste gali būti išskiriama poreikių patenkinimo subskalė KMO = 0,86, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, subskalės teiginiai paaiškina 24,19 proc. duomenų išsibastymo, teiginių svoriai faktoriuose svyruoja nuo 0,40 iki 0,83 (žr. 3 priedą, 1 lentelę). Popamokinės veiklos kontekste taip pat gali būti išskiriama poreikių patenkinimo subskalė KMO = 0,90, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, subskalės teiginiai paaiškina 30,64 proc. duomenų išsibastymo, teiginių svoriai faktoriuose svyruoja nuo 0,48 iki 0,83 (žr. 4 priedą, 2 lentelę).

Įsitraukimas į mokymąsi vertintas Daugiamatės įsitraukimo mokykloje skalės (*angl. The multidimensional school engagement scale*, Wang et al., 2019a) įsitraukimo subskale. Subskalę sudaro 19 teiginių, iš kurių 4 teiginiai skirti elgesio įsitraukimui, tačiau šiame tyrime naudoti tik 3 teiginiai. Po pilotinio tyrimo buvo atsisakyta teiginio „Dalyvauju mokyklos renginiuose (pvz., mokyklos šventėse, sporto renginiuose)“, nes pastebėta, kad karantino sąlygomis paaugliai nedalyvauja mokyklos renginiuose, tačiau buvo neaišku, kodėl, ar dėl to, kad renginiai neorganizuojami, ar dėl to, kad tiesiog nedalyvauja. Elgesio įsitraukimo subskalės pavyzdys: „Aktyviai dalyvauju pamokų veiklose“, 5 – kognityviniui įsitraukimui, pavyzdžiui, „Planuoju, kaip atlikti mokyklinės užduotis“, 5 – emociniam įsitraukimui, pavyzdžiui, „Didžiuojuosi savo mokykla“ ir 5 – socialiniam įsitraukimui, pavyzdžiui, „Padedu savo bendraklasiams, kai jiems nesiseka“. Atsakymai vertinti 5 balų Likert skale nuo 1 – „visiškai ne“ iki 5 – „visiškai taip“. Suminis elgesio įsitraukimo į mokymąsi įvertis gautas apskaičiavus elgesio ir kognityvinio įsitraukimo teiginių įverčių vidurkius. Emocinio įsitraukimo įvertis gautas apskaičiavus emocinio įsitraukimo teiginių įverčių vidurkį. Socialinio įsitraukimo įvertis gautas apskaičiavus visų socialinio įsitraukimo teiginių vidurkį. Kuo aukštesnis įvertis, tuo labiau paaugliai yra įsitraukę į mokymąsi.

Leidimą naudoti ir versti klausimyną į lietuvių kalbą iš autorių gavo S. Raižienė. Klausimyno vertimas atliktas naudojantis kelių nepriklausomų vertėjų metodu. Klausimyno vertimo procese dalyvavo S. Raižienė, I. Gabrielavičiūtė, R. Garckija ir darbo autorė. Tiek pilotinio, tiek pagrindinio tyrimo metu gauti pakankamai geri įsitraukimo į mokymąsi subskalių patikimumo rodikliai (žr. 3 priedo 1 lentelę), tik elgesio įsitraukimo patikimumo rodiklis, pilotinio tyrimo metu, buvo patenkinamas.

Skalės autoriai, Wang ir kt. (2019a), atlikę patvirtinančiąją faktorių analizę patvirtino šios skalės konstrukto validumą, kai ją sudaro aštuoni faktoriai ($SBS-\chi^2(593) = 1,453.44$, $CFI = 0,95$, $RMSEA = 0,02$, $CI = 0,019, 0,021$) Siekiant patikrinti, ar įsitraukimą į mokymąsi sudaro keturi faktoriai, buvo atlikta tiriančioji faktorinė analizė su Varimax sukiniu. Rezultatai parodė, kad duomenys tinka faktorių analizei: $KMO = 0,91$, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, tačiau šioje imtyje galimi ne keturi, o trys faktoriai, todėl elgesio ir kognityvinio įsitraukimo subskalių teiginiai buvo sujungti į vieną faktorių ir pavadinti elgesio įsitraukimu. Elgesio įsitraukimo teiginiai paaiškina 25,17 proc. duomenų išsibarstymo, emocinio įsitraukimo – 17,12 proc. socialinio įsitraukimo – 15,61 proc., o visi įsitraukimo teiginiai 57,91 proc. duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai faktoriuose svyruoja nuo 0,48 iki 0,86 (žr. 4 priedo, 3 lentelę).

Subjektyvi gerovė. Kadangi, paauglių subjektyvi gerovė šiame darbe suprantama kaip pasitenkinimas gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimas buvo pasirinktos metodikos, kurios vertina būtent šiuos kintamuosius.

Paauglių pasitenkinimas gyvenimu vertintas Pasitenkinimo gyvenimu skale (angl. *The Satisfaction with Life Scale*, Diener et al., 1985), kurią sudaro 5 teiginiai, pavyzdžiui, „Mano gyvenimas artimas idealiam“. Atsakymai vertinti 7 balų Likert skale nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 7 – „visiškai sutinku“. Suminis balas gautas apskaičiavus visų teiginių įverčių vidurkį. Kuo aukštesnis įvertis, tuo paauglių pasitenkinimas gyvenimu yra aukštesnis. Pilotinio ir pagrindinio tyrimo metu gauti aukšti skalės patikimumo rodikliai (žr. 3 priedą, 1 lentelę). Autoriai leidžia versti ir naudoti šią skalę moksliniais tikslais be papildomo prašymo, lietuviškas skalės variantas gautas iš S. Raižienės. Vertinant skalės konstrukto validumą buvo atliekama tiriamoji faktorių analizė su Varimax sukiniu. Rezultatai parodė, kad duomenys tinka faktorių analizei: $KMO = 0,78$, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, o teiginiai paaiškina 60,64 proc. duomenų išsibarstymo. Faktorinės analizės rezultatai patvirtina vieną faktorių, teiginių svoris svyruoja nuo 0,70 iki 0,88. (žr. 4 priedo, 4 lentelę).

Teigiamų emocijų patyrimas vertintas Teigiamų emocijų subskale iš PERMA modelio (angl. *PERMA framework*, Kern et al., 2015), kurią sudarė 13 teigiamų emocinių patyrimų. Paauglių buvo prašoma įvertinti, kaip dažnai pastaruoju metu jie taip jautėsi laimingi, energingi, gyvybingi ir pan.

Likert skalėje nuo 0 – niekada iki 10 – visada. Suminis teigiamų emocijų patyrimo įvertis gautas apskaičiavus visų teiginių įverčių vidurkį. Kuo didesnis įvertis, tuo paaugliai daugiau patiria teigiamų emocijų. Autoriai leidžia verstti ir naudoti šią skalę moksliniais tikslais be papildomo prašymo. Teigiamų emocijų patyrimo subskalės vertimas atliktas naudojantis kelių nepriklausomų vertėjų metodu. Vertimo procese dalyvavo S. Raižienė, R. Garckija ir darbo autorė. Kern ir kolegos (2015), siekdami patikrinti PERMA modelio validumą, atliko patvirtinančiąją faktorinę analizę ir išskyrė šešis šio modelio faktorius ($\chi^2(1112) = 2790$, $p < 0,001$, CFI = 0,86, RMSEA = 0,054 [0,052, 0,057], SRMR = 0,058), vienas jų buvo teigiamų emocijų patyrimas. Siekiant patikrinti lietuviškos subskalės konstrukto validumą buvo atlikta patvirtinančioji faktorinė analizė su Varimax sukiniu. Rezultatai parodė, kad duomenys tinka faktorių analizei: KMO = 0,94, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, teiginiai paaiškina 63,24 proc. duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai faktoriuje svyruoja nuo 0,52 iki 0,88 (žr. 4 priedą, 5 lentelę).

Sociodemografiniai duomenys buvo surinkti klausimyno pradžioje pateikus klausimus apie paauglių lytį, amžių, klasę, popamokinių veiklų lankymą, mokyklą, kurioje mokosi.

2.3 Tyrimo eiga

Tyrimo duomenys surinkti projekto „Mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje: ar balansas tarp skirtingų kontekstų reikšmingas?“ (Nr. 09.3.3-LMT-K-712-22-0354), kuris yra finansuojamas Lietuvos mokslų tarybos, metu. Atliktas pilotinis ir pagrindinis tyrimai.

Pilotinis tyrimas vykdytas 2021 m. sausio 3 – 11 d., apklausų platformoje *SurveyMonkey*. Dalyvauti pilotiniame tyrime buvo kviečiami pavieniai 9 – 12 kl. besimokantys paaugliai. Elektroniniu paštu tėvams buvo išsiųsta informacija apie vykdomą tyrimą. Tėvų, kurie sutinka, kad jų vaikas dalyvautų pilotiniame tyrime, buvo prašoma atsakyti į laišką pagal sutikime pateiktą pavyzdį, t.y., nurodyti vaiko vardą, pavardę ir elektroninį pašta, kuriuo būtų galima susisiekti su paaugliu. Jaunuoliams, į tėvų nurodytą elektroninį pašta, buvo išsiųstas kvietimas dalyvauti pilotiniame tyrime ir tyrimo anketos nuoroda. Prieš pradėdant pildyti anketą paaugliai taip pat turėjo pažymėti, ar sutinka dalyvauti tyrime. Dalyvauti pilotiniame tyrime buvo pakviesta 30 paauglių, iš jų anketą užpildė 21 – 16 merginų ir 4 vaikinai. Paauglių amžius svyravo nuo 15 m. iki 19 m. ($M = 16,68$, $SD = 1,29$). 4 paaugliai mokėsi devintoje klasėje, 9 – dešimtoje, 1 – vienuoliktoje ir 6 – dvyliktoje. 11 paauglių nurodė, kad šiais mokslo metais dalyvauja popamokinėse veiklose, 5 – nedalyvauja ir 4 – dalyvavo iki karantino. Anketos korekcijos atliktos atsižvelgiant į subskalių vidinį suderinamumą ir

paauglių pildymo ypatumus. Atlikti pakeitimai: atsisakyta vieno teiginio ir anketoje klausimai apie popamokines veiklas perkelti į anketos galą.

Pagrindinis tyrimas buvo vykdomas nuo 2021 sausio mėn. 24 d. iki kovo mėn. 10 d., apklausų platformoje *SurveyMonkey*. Pradžioje, siekiant surinkti tyrimo imtį, buvo kreiptasi į Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Utenos, Druskininkų, Birštono, Alytaus, Šiaulių, Kupiškio, Panevėžio, Rokiškio, Kazlų Rūdos gimnazijų pavaduotojas (-us). Pavaduotojoms (-ams) buvo išsiųstas el. laiškas su kreipimusi ir kvietimu dalyvauti tyrime (žr. 1 priedą). Gimnazijų, kurios sutiko dalyvauti tyrime, buvo prašoma per el. dienyną pasidalinti informacija apie vykdomą tyrimą su tėvais (žr. 2 priedą). Tėvai per nurodytą laiką turėjo informuoti tyrimo vykdytojus, jei nesutinka, kad jų vaikas dalyvautų. Trijų paauglių tėvai nesutiko, kad jų vaikas dalyvautų tyrime. Galiausiai, gimnazijoje atsakingam asmeniui buvo išsiunčiamas mokinių sąrašas, kurie negali dalyvauti tyrime ir tyrimo anketos nuoroda, kurią reikėjo įkelti mokiniams į el. dienyną. Kai kurios mokyklos geranoriškai sutiko skirti laiko anketos pildymui klasių valandėlių, etikos pamokų metu. Vėliau buvo kreiptasi į Lietuvos mokinių neformaliojo švietimo centro pavaduotoją. Pavaduotoja suteikė visų Lietuvos savivaldybių švietimo administracijos specialistų atsakingų už neformalųjį vaikų švietimą kontaktus. Elektroniniu laišku buvo susisiektas su Lietuvos savivaldybių švietimo administracijos specialistais su prašymu padėti surenkant tyrimo imtį. Dalis savivaldybių administracijos darbuotojų patys pasidalino informacija su neformaliojo švietimo tiekėjais prašydami kreiptis į tyrimo vykdytojus, jei sutinka padėti, kita dalis specialistų pasidalino neformaliojo švietimo tiekėjų kontaktais. Toliau bendradarbiavimas vyko su neformaliojo švietimo tiekėjais, kurie karantino metu veda popamokines veiklas per nuotolį. Neformaliojo vaikų švietimo tiekėjai – popamokinių veiklų vadovai pasidalino su savo ugdytinių tėvais informacija apie tyrimą per el. paštus, paskatino ugdytinius informuoti tėvus. Dalis vadovų asmeniškai sukontaktavo su tėvais ir paskatino paauglius užpildyti anketą. Kita dalis vadovų atsiuntė ugdytinių kontaktus, kurių tėvai sutiko, kad jų vaikas dalyvautų tyrime. Vidutiniškai anketos pildymas truko 15 min.

2.4 Duomenų analizė

Tyrimo duomenų analizei naudotas *IBM SPSS Statistics 22* programinis paketas.

Pirmiausia, buvo patikrinta, ar esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose, elgesio, emocinio ir socialinio įsitraukimo į mokymąsi, pasitenkinimo gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimo skalių duomenys atitinka normalųjį skirstinį. Šių subskalių duomenų normalumo pasiskirstymui nustatyti buvo naudojami keturi kriterijai: Kolmogorov-Smirnov testas, asimetrijos koeficientas (Skewness), eksceso koeficientas (Kurtosis) (žr. 5 priedą), duomenų pasiskirstymo histogramos (žr. 6 priedą) bei vidurkio ir medianos skirtumas. Kolmogorov – Smirnov testo rezultatai parodė, kad penkių iš aštuonių subskalių duomenų

pasiskirstymas yra nukrypę nuo normaliojo skirstinio ($p < 0,05$), remiantis šiuo testu, tik elgesio įsitraukimo į mokymąsi, pasitenkinimo gyvenimu ir teigiamų emocijų subskalių duomenų pasiskirstymas nėra nukrypęs nuo normaliojo skirstinio ($p > 0,05$). Pažvelgus į histogramas, galime matyti, kad tik esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinės veiklos kontekste ir poreikių patenkinimo balanso tarp kontekstų subskalės yra šiek tiek nukrypusios nuo normaliojo skirstinio. Asimetriškumo koeficientas (Skeweness) mažesnis nei $|2,3|$, eksceso koeficientas (Kurtosis) mažesnis nei $|7|$, kas vėlgi reiškia, kad duomenys turi pakankamai normalų pasiskirstymą (Lei & Lomax, 2005). Analizuojant subskalių vidurkio ir medianos skirtumus, galime matyti, kad jie yra mažesnis nei $0,95 - 1,05$, kas reiškia, kad duomenys yra pakankamai normaliai pasiskirstę. Tad atsižvelgiant į šiuos kriterijus ir tai, kad socialiniuose tyrimuose yra sunku užtikrinti normalų duomenų pasiskirstymą, galima teigti, kad duomenys nėra visiškai nutolę nuo normaliojo skirstinio, todėl duomenų analizei nuspręsta naudoti parametrinę statistiką.

Siekiant nustatyti tyrimo kintamųjų sąsajas buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė.

Galiausiai, siekiant išsiaiškinti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose bei esminių psichologinių poreikių patenkinimo balanso šiuose kontekstuose reikšmę paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir subjektyviai gerovei (pasitenkinimui gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimui), kai kontroliuojama jų lytis ir amžius, buvo atlikta daugialypė tiesinė regresinė analizė. Visas regresijas sudarė keturi vienodi žingsniai. Priklausomu kintamuoju visuomet buvo vienas iš optimalaus paauglių funkcionavimo rodiklių (elgesio įsitraukimas į mokymąsi, emocinis įsitraukimas į mokymąsi, socialinis įsitraukimas į mokymąsi, pasitenkinimas gyvenimu, teigiamų emocijų patyrimas). Pirmame regresijos žingsnyje kaip nepriklausomi kintamieji įvesti sociodemografiniai kintamieji (lytis ir amžius). Antrame žingsnyje papildomai įvestas poreikių patenkinimas mokyklos kontekste. Trečiame žingsnyje – esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinės veiklos kontekste. Ketvirtame žingsnyje – esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų.

3. REZULTATAI

3.1 Preliminari analizė

Apžvelgus, paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimą mokykloje ir popamokinėje veikloje, poreikių patenkinimo balanso tarp kontekstų, elgesio, emocinio ir socialinio įsitraukimo į mokymąsi, pasitenkinimo gyvenimu bei teigiamų emocijų patyrimo, aprašomąją statistiką (žr. 1 lentelę), galime matyti, kad visų subskalių įverčių vidurkiai ir medianos yra šiek tiek aukščiau matavimo subskalių vidurio. Kas rodo, jog paaugliai vertindami teiginius rinkosi aukštesnius įverčius, t.y. vertino esminių psichologinių poreikių patenkinimą, įsitraukimą į mokymąsi bei subjektyvios gerovės rodiklius pakankamai pozityviai.

1 lentelė. *Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika*

Subskalė	N	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Mediana	Moda
Poreikių patenkinimas mokykloje	168	1	5	3,80	0,62	3,83	3,83
Poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje	131	2	5	4,12	0,68	4,17	4,00
Poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų	131	1,09	3,42	2,92	0,47	3,09	3,17
Elgesio įsitraukimas	161	1,63	5	3,72	0,66	3,75	3,88
Emocinis įsitraukimas	161	1	5	3,59	0,81	3,75	4,00
Socialinis įsitraukimas	161	1,60	5	3,88	0,64	4,00	4,00
Pasitenkinimas gyvenimu	155	1	7	4,67	1,27	4,80	4,00
Teigiamos emocijos	158	0	10	6,02	2,20	6,24	5,00

Antroje lentelėje pateikiami paauglių amžiaus, esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje, esminių psichologinių poreikių patenkinimo balanso tarp kontekstų, elgesio, emocinio ir socialinio įsitraukimo į mokymąsi, pasitenkinimo gyvenimu bei teigiamų emocijų patyrimo koreliacijos koeficientai.

Rezultatai parodė, kad paauglių amžius yra susijęs su esminių psichologinių poreikių patenkinimu mokykloje ($p < 0,05$) ir popamokinėje veikloje ($p < 0,01$) bei emociniu įsitraukimu ($p < 0,05$).

Taip pat rezultatai parodė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje yra teigiamai susijęs su paauglių elgesio, emociniu ir socialiniu įsitraukimu į mokymąsi, pasitenkinimu gyvenimu bei teigiamų emocijų patyrimu ($p < 0,01$). Kuo labiau patenkinami paauglių esminiai

psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo labiau jie įsitraukia į mokymąsi, jaučia didesnę pasitenkinimą gyvenimu ir patiria daugiau teigiamų emocijų. Arba priešingai, kuo labiau paaugliai įsitraukia į mokymąsi, kuo didesnę pasitenkinimą gyvenimu jaučia, kuo daugiau teigiamų emocijų patiria, tuo labiau yra patenkinami jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje.

Rezultatai rodo, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje yra teigiamai susijęs su paauglių elgesio, emociniu ir socialiniu įsitraukimu į mokymąsi, pasitenkinimu gyvenimu bei teigiamų emocijų patyrimu ($p < 0,01$). Kuo labiau patenkinami paauglių esminiai psichologiniai poreikiai popamokinėje veikloje, tuo labiau jie įsitraukia į mokymąsi, jaučia didesnę pasitenkinimą gyvenimu ir patiria daugiau teigiamų emocijų. Arba priešingai, kuo labiau paaugliai įsitraukia į mokymąsi, kuo didesnę pasitenkinimą gyvenimu jaučia, kuo daugiau teigiamų emocijų patiria, tuo labiau yra patenkinami jų esminiai psichologiniai poreikiai popamokinėje veikloje.

Paauglių esminių poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų yra teigiamai susijęs su paauglių elgesio įsitraukimu į mokymąsi ($p < 0,05$). Kuo labiau subalansuotas paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos, tuo labiau jie savo elgesiu įsitraukia į mokymąsi. Arba priešingai, kuo labiau paaugliai savo elgesiu įsitraukia į mokymąsi, tuo labiau jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos yra subalansuotas.

Galiausiai, rezultatai parodė, teigiamas sąsajas tarp paauglių elgesio, emocinio, socialinio įsitraukimo į mokymąsi, pasitenkinimo gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimo ($p < 0,01$).

2 lentelė. Kintamųjų Pearson koreliacijos koeficientai

Kintamieji	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Amžius	1							
2 Poreikių patenkinimas mokykloje	0,18*	1						
3 Poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje	0,30**	0,55**	1					
4 Poreikių balansas tarp kontekstų	-0,00	0,38**	-0,14	1				
5 Elgesio įsitraukimas į mokymąsi	0,79	0,48**	0,40**	0,22*	1			
6 Emocinis įsitraukimas į mokymąsi	0,16*	0,39**	0,39**	0,10	0,59**	1		
7 Socialinis įsitraukimas į mokymąsi	0,14	0,37**	0,35**	0,08	0,45**	0,52**	1	
8 Pasitenkinimas gyvenimu	0,07	0,63**	0,42**	0,17	0,46**	0,43**	0,34**	1
9 Teigiamos emocijos	0,11	0,45**	0,56**	0,13	0,49**	0,52**	0,45**	0,67**

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

1.2 Paauglių įsitraukimą į mokymąsi prognozuojančių veiksnių analizė

Siekiant nustatyti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje bei balanso tarp šių kontekstų reikšmę paauglių elgesio, emociniam ir socialiniam įsitraukimui į mokymąsi buvo atliktos trys keturių žingsnių daugialypės tiesinės regresijos. Priklausomu kintamuoju buvo vienas iš įsitraukimo į mokymąsi komponentas – elgesio, emocinis ir socialinis. Nepriklausomi kintamieji buvo paauglio lytis ir amžius, esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje, esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų.

1.2.1 Paauglių elgesio įsitraukimą į mokymąsi prognozuojančių veiksnių analizė

Daugialypės tiesinės regresijos pirmo žingsnio rezultatai, kurioje priklausomu kintamuoju buvo paauglių elgesio įsitraukimas, o nepriklausomu – paauglių sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) parodė (žr. 3 lentelę), kad nei amžius, nei lytis nėra reikšmingi veiksniai prognozuojant paauglių elgesio įsitraukimą į mokymąsi. Pirmo žingsnio modelis buvo nereikšmingas ($F(2) = 0,685$, $p > 0,05$). Lytis ir amžius kartu paaiškino 1,1 proc. paauglių elgesio įsitraukimo į mokymąsi. Šie du kintamieji išliko nereikšmingi ir kituose trijuose analizės žingsniuose ($p < 0,05$).

Antrame žingsnyje, į analizę papildomai įvedus esminių psichologinių poreikių patenkinimą mokykloje, rezultatai parodė, kad modelis tapo statistiškai reikšmingu ($\Delta R^2 = 0,271$, $p < 0,001$; $F(3) = 16,601$, $p < 0,001$). Sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje kartu paaiškino 28,2 proc. paauglių elgesio įsitraukimo į mokymąsi variacijos. Paauglių elgesio įsitraukimą į mokymąsi reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,538$, $p < 0,01$). Kuo labiau patenkinami paauglių esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo labiau jie savo elgesiu įsitraukia į mokymąsi.

Kaip matyti iš trečio žingsnio, esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinėje veikloje įvedimas į analizę reikšmingai nepridėjo prie paauglių elgesio įsitraukimo į mokymąsi variacijos paaiškinimo ($\Delta R^2 = 0,021$, $p > 0,05$). Modelis liko reikšmingų ($F(4) = 13,695$, $p < 0,001$), o sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje kartu paaiškino 30,3 proc. paauglių elgesio įsitraukimo į mokymąsi. Šiame žingsnyje, paauglių elgesio įsitraukimą į mokymąsi reikšmingai prognozuoja tik jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,446$, $p < 0,01$). Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje sąlygoja didesnę paauglių elgesio įsitraukimą į mokymąsi.

Galiausiai, ketvirto žingsnio rezultatai, kuomet analizė buvo papildyta esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansu tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų, parodė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų papildomai reikšmingai neprideda prie paauglių elgesio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo ($\Delta R^2 = 0,010$, $p > 0,05$). Tačiau modelis išlieka reikšmingas ($F(5) = 11,368$, $p < 0,001$), o visi kintamieji kartu paaiškina 31,3 proc. paauglių elgesio įsitraukimo į mokymąsi variacijos. Reikšmingu prognostiniu paauglių elgesio įsitraukimo į mokymąsi veiksniu išlieka esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,370$, $p < 0,01$). Be to, reikšmingu veiksnium, prognozuojant paauglių elgesio įsitraukimą į mokymąsi, tampa esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje ($\beta = 0,240$, $p < 0,01$). Kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje ir popamokinėje veikloje, tuo labiau paaugliai savo elgesiu įsitraukia į mokymąsi.

3 lentelė. *Daugialypės tiesinės regresijos, kuomet prognozuojamas paauglių elgesio įsitraukimas į mokymąsi, rezultatai*

Nepriklausomi kintamieji	Elgesio įsitraukimas į mokymąsi			
	1 žingsnis	2 žingsnis	3 žingsnis	4 žingsnis
	β	β	β	β
Amžius	0,068	-0,031	-0,068	-0,072
Lytis (vaikinas = 1, mergina = 2)	0,076	-0,017	-0,014	-0,022
Poreikių patenkinimas mokykloje		0,538**	0,446**	0,370**
Poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje			0,180	0,240*
Poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų				0,189
R^2	0,011	0,282	0,303	0,313
ΔR^2		0,271***	0,021	0,010
F	0,685	16,601***	13,695***	11,368***

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

1.2.2 Paauglių emocinį įsitraukimą į mokymąsi prognozuojančių veiksnių analizė

Daugialypės tiesinės regresijos pirmo žingsnio rezultatai, kurioje priklausomu kintamuoju buvo paauglių emocinis įsitraukimas į mokymąsi, o nepriklausomu – paauglių sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) parodė (žr. 4 lentelę), kad nei amžius, nei lytis nėra reikšmingi veiksniai prognozuojant paauglių emocinį įsitraukimą į mokymąsi. Pirmo žingsnio modelis buvo

nereikšmingas ($F(2) = 1,425$, $p > 0,05$). Lytis ir amžius kartu paaiškino 2,2 proc. paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi. Šie du kintamieji išliko nereikšmingi ir kituose trijuose analizės žingsniuose ($p < 0,05$).

Antrame žingsnyje, analizę papildžius esminių psichologinių poreikių patenkinimu mokykloje, rezultatai parodė, kad modelis tapo statistiškai reikšmingu ($\Delta R^2 = 0,167$, $p < 0,001$; $F(3) = 9,877$, $p < 0,001$). Sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje kartu paaiškino 18,9 proc. paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi variacijos. Paauglių emocinį įsitraukimą į mokymąsi reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,423$, $p < 0,001$). Kuo labiau patenkinami paauglių esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo didesniu emociniu įsitraukimu į mokymąsi jie pasižymi.

Galime matyti, kad trečiame žingsnyje, analizę papildžius esminių psichologinių poreikių patenkinimu popamokinėje veikloje, įvyko reikšmingas pokytis aiškinant paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi variaciją ($\Delta R^2 = 0,032$, $p < 0,05$), kintamasis reikšmingai prisidėjo prie variacijos paaiškinimo. Modelis liko reikšmingu ($F(4) = 8,961$, $p < 0,001$), o sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje kartu paaiškino 22,1 proc. paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi. Šiame žingsnyje, paauglių emocinį įsitraukimą į mokymąsi reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,310$, $p < 0,01$) ir popamokinėje veikloje ($\beta = 0,221$, $p < 0,05$). Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje sąlygoja didesnę paauglių emocinį įsitraukimą į mokymąsi.

Galiausiai, ketvirto žingsnio rezultatai, kuomet analizė buvo papildyta esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansu tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų, neparodė reikšmingo pokyčio aiškinant paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi variaciją ($\Delta R^2 = 0,001$, $p > 0,05$). Tai reiškia, kad poreikių patenkinimo balansas papildomai neprisideda prie paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo. Tačiau modelis išlieka reikšmingas ($F(5) = 7,147$, $p < 0,001$), o visi kintamieji kartu paaiškina 22,2 proc. paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi variacijos. Reikšmingais prognostiniais paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi veiksniais išlieka esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,287$, $p < 0,05$) ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje ($\beta = 0,239$, $p < 0,05$). Kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje ir popamokinėje veikloje, tuo didesniu emociniu įsitraukimu pasižymi paaugliai.

4 lentelė. Daugialypės tiesinės regresijos, kuomet prognozuojamas paauglių emocinis įsitraukimas į mokymąsi, rezultatai

Nepriklausomi kintamieji	Emocinis įsitraukimas į mokymąsi			
	1 žingsnis	2 žingsnis	3 žingsnis	4 žingsnis
	β	β	B	β
Amžius	0,147	0,069	0,023	0,022
Lytis (vaikinas = 1, mergina = 2)	0,008	-0,065	-0,061	-0,064
Poreikių patenkinimas mokykloje		0,423***	0,310**	0,287*
Poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje			0,221*	0,239*
Poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų				0,035
R ²	0,022	0,189	0,221	0,222
ΔR^2		0,167***	0,032*	0,001
F	1,425	9,877***	8,961***	7,147***

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

1.2.3 Paauglių socialinį įsitraukimą į mokymąsi prognozuojančių veiksnių analizė

Daugialypės tiesinės regresijos pirmo žingsnio rezultatai, kurioje priklausomu kintamuoju buvo paauglių socialinis įsitraukimas į mokymąsi, o nepriklausomu – paauglių sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) parodė (žr. 5 lentelę), kad nei amžius, nei lytis nėra reikšmingi veiksniai prognozuojant paauglių socialinį įsitraukimą į mokymąsi. Pirmo žingsnio modelis buvo nereikšmingas ($F(2) = 2,693$, $p > 0,05$). Lytis ir amžius kartu paaiškino 4 proc. paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi. Šie du kintamieji išliko nereikšmingi ir kituose trijuose analizės žingsniuose ($p < 0,05$).

Antrame žingsnyje, analizę papildžius esminių psichologinių poreikių patenkinimu mokykloje, rezultatai parodė, kad modelis tapo statistiškai reikšmingu ($\Delta R^2 = 0,120$, $p < 0,001$; $F(3) = 8,066$, $p < 0,001$). Sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje kartu paaiškino 16 proc. paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi variacijos. Paauglių socialinį įsitraukimą į mokymąsi reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,358$, $p < 0,001$). Kuo labiau patenkinami paauglių esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo didesniu socialiniu įsitraukimu į mokymąsi jie pasižymi.

Trečiame žingsnyje, galime matyti, kad analizę papildžius esminių psichologinių poreikių patenkinimu popamokinėje veikloje, įvyko reikšmingas pokytis aiškinant paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi variaciją ($\Delta R^2 = 0,025$, $p < 0,05$), kintamasis reikšmingai prisidėjo prie variacijos paaiškinimo. Modelis liko reikšmingu ($F(4) = 7,175$, $p < 0,001$), o sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje kartu paaiškino 18,6 proc. paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi. Šiame žingsnyje, paauglių socialinį įsitraukimą į mokymąsi reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,257$, $p < 0,001$) ir popamokinėje veikloje ($\beta = 0,197$, $p < 0,05$). Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje sąlygoja didesnę paauglių socialinį įsitraukimą į mokymąsi.

Galiausiai, ketvirto žingsnio rezultatai, kuomet analizė buvo papildyta esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansu tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų, neparodė reikšmingo pokyčio aiškinant paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi variaciją ($\Delta R^2 = 0,000$, $p > 0,05$). Tai reiškia, kad poreikių patenkinimo balansas papildomai neprisideda prie paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo. Tačiau modelis išlieka reikšmingas ($F(5) = 5,697$, $p < 0,001$), o visi kintamieji kartu paaiškina 18,6 proc. paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi variacijos. Reikšmingu prognostiniu paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi veiksniu išlieka esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,264$, $p < 0,05$). Deja, esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje praranda statistiškai reikšmingą prognostinę vertę paauglių socialiniam įsitraukimui į mokymąsi ($\beta = 0,191$, $p = 0,05$). Kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo didesniu socialiniu įsitraukimu pasižymi paaugliai.

5 lentelė. *Daugialypės tiesinės regresijos, kuomet prognozuojamas paauglių socialinis įsitraukimas į mokymąsi, rezultatai*

Nepriklausomi kintamieji	Socialinis įsitraukimas į mokymąsi			
	1 žingsnis	2 žingsnis	3 žingsnis	4 žingsnis
	B	β	β	β
Amžius	0,136	0,070	0,029	0,030
Lytis (vaikinas = 1, mergina = 2)	0,146	0,084	0,087	0,088
Poreikių patenkinimas mokykloje		0,358***	0,257**	0,264*
Poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje			0,197*	0,191
Poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų				-0,011

R ²	0,040	0,160	0,186	0,186
ΔR ²		0,120***	0,025*	0,000
F	2,693	8,066***	7,175***	5,697***

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

1.3 Paauglių subjektyvią gerovę prognozuojančių veiksnių analizė

Siekiant nustatyti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje bei balanso tarp šių kontekstų reikšmę paauglių subjektyviai gerovei, t.y. pasitenkinimui gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimui, buvo atliktos dvi keturių žingsnių daugialypės tiesinės regresijos. Priklausomu kintamuoju buvo vienas iš subjektyvios gerovės rodiklių – pasitenkinimas gyvenimu arba teigiamų emocijų patyrimas. Nepriklausomi kintamieji buvo paauglio lytis ir amžius, esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje, esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų.

1.3.1 Paauglių pasitenkinimą gyvenimu prognozuojančių veiksnių analizė

Daugialypės tiesinės regresijos pirmo žingsnio rezultatai, kurioje priklausomu kintamuoju buvo paauglių pasitenkinimas gyvenimu, o nepriklausomu – paauglių sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) parodė (žr. 6 lentelę), kad nei amžius, nei lytis nėra reikšmingi veiksniai prognozuojant paauglių pasitenkinimą gyvenimu. Pirmo žingsnio modelis buvo nereikšmingas ($F(2) = 0,007$, $p > 0,05$). Kartu lyties ir amžiaus kintamieji paaiškino 0 proc. paauglių pasitenkinimo gyvenimu.

Antrame žingsnyje, analizę papildžius esminių psichologinių poreikių patenkinimu mokykloje, rezultatai parodė, kad modelis tapo statistiškai reikšmingu ($\Delta R^2 = 0,420$, $p < 0,001$; $F(3) = 30,706$, $p < 0,001$). Sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje kartu paaiškino 42 proc. paauglių pasitenkinimo gyvenimu variacijos. Paauglių pasitenkinimą gyvenimu reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,670$, $p < 0,001$). Kuo labiau patenkinami paauglių esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo didesnį pasitenkinimą gyvenimu jie jaučia.

Trečiame žingsnyje galime matyti, kad papildomas esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinėje veikloje įvedimas į analizę neprisidėjo prie paauglių pasitenkinimo gyvenimų variacijos paaiškinimo ($\Delta R^2 = 0,015$, $p > 0,05$). Visgi, modelis liko reikšmingas ($F(4) = 24,275$, $p < 0,001$), o sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių

poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje kartu paaiškino 43,5 proc. paauglių pasitenkinimo gyvenimu variacijos. Šiame žingsnyje, paauglių pasitenkinimą gyvenimu reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,594$, $p < 0,001$) ir amžius ($\beta = -0,155$, $p < 0,05$). Tai reiškia, kad vyresnis amžius ir didesnis esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje sąlygoja didesnę paauglių pasitenkinimą gyvenimu.

Galiausiai, ketvirto žingsnio rezultatai, kuomet analizė buvo papildyta esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansu tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų, neparodė reikšmingo pokyčio aiškinant paauglių pasitenkinimo gyvenimu variaciją ($\Delta R^2 = 0,001$, $p > 0,05$). Tai reiškia, kad poreikių patenkinimo balansas papildomai neprisideda prie paauglių pasitenkinimo gyvenimu paaiškinimo. Visgi, modelis išlieka reikšmingu ($F(5) = 19,338$, $p < 0,001$), o visi kintamieji kartu paaiškina 43,6 proc. paauglių pasitenkinimo gyvenimu variacijos. Reikšmingais prognostiniais paauglių pasitenkinimo gyvenimu veiksniais išlieka esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,617$, $p < 0,001$) ir paauglio amžius ($\beta = -0,154$, $p < 0,05$). Vyresnis amžius ir didesnis esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje sąlygoja didesnę paauglių pasitenkinimą gyvenimu.

6 lentelė. *Daugialypės tiesinės regresijos, kuomet prognozuojamas paauglių pasitenkinimas gyvenimu, rezultatai*

Nepriklausomi kintamieji	Pasitenkinimas gyvenimu			
	1 žingsnis	2 žingsnis	3 žingsnis	4 žingsnis
	B	β	β	β
Amžius	-0,001	-0,124	-0,155*	-0,154*
Lytis (vaikinas = 1, mergina = 2)	0,010	-0,106	-0,103	-0,101
Poreikių patenkinimas mokykloje		0,670***	0,594***	0,617***
Poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje			0,150	0,131
Poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų				-0,037
R^2	0,000	0,420	0,435	0,436
ΔR^2		0,420***	0,015	0,001
F	0,007	30,706***	24,275***	19,338***

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

3.3.2 Paauglių teigiamų emocijų patyrimą prognozuojančių veiksnių analizė

Daugialypės tiesinės regresijos pirmo žingsnio rezultatai, kurioje priklausomu kintamuoju buvo paauglių teigiamų emocijų patyrimas, o nepriklausomu – paauglių sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) parodė (žr. 7 lentelę), kad nei amžius, nei lytis nėra reikšmingi veiksniai prognozuojant paauglių teigiamų emocijų patyrimą. Pirmo žingsnio modelis buvo nereikšmingas ($F(2) = 1,048$, $p > 0,05$). Kartu lyties ir amžiaus kintamieji paaiškino 1,6 proc. paauglių teigiamų emocijų patyrimo. Lyties ir amžiaus kintamieji išliko nereikšmingi ir kituose regresijos žingsniuose.

Antrame žingsnyje, analizę papildžius esminių psichologinių poreikių patenkinimu mokykloje, rezultatai parodė, kad modelis tapo statistiškai reikšmingu ($\Delta R^2 = 0,282$, $p < 0,001$; $F(3) = 17,992$, $p < 0,001$). Sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje kartu paaiškino 29,8 proc. paauglių teigiamų emocijų patyrimo variacijos. Paauglių teigiamų emocijų patyrimą reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,549$, $p < 0,001$). Kuo labiau patenkinami paauglių esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo dažniau jie patiria teigiamas emocijas.

Iš trečio žingsnio, galime matyti, kad papildomas esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinėje veikloje įvedimas į analizę prisidėjo prie paauglių teigiamų emocijų patyrimo variacijos paaiškinimo ($\Delta R^2 = 0,104$, $p < 0,001$). Modelis liko reikšmingas ($F(4) = 21,204$, $p < 0,001$), o sociodemografinės charakteristikos (lytis ir amžius) bei esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje kartu paaiškino 40,2 proc. paauglių teigiamų emocijų patyrimo variacijos. Šiame žingsnyje, paauglių teigiamų emocijų patyrimą reikšmingai prognozuoja jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,346$, $p < 0,001$) ir popamokinėje veikloje ($\beta = 0,397$, $p < 0,001$). Kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje ir popamokinėje veikloje, tuo dažniau paaugliai patiria teigiamas emocijas.

Galiausiai, ketvirto žingsnio rezultatai, kuomet analizė buvo papildyta esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansu tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų, neparodė reikšmingo pokyčio aiškinant paauglių teigiamų emocijų patyrimo variaciją ($\Delta R^2 = 0,008$, $p > 0,05$). Tai reiškia, kad poreikių patenkinimo balansas papildomai neprisideda prie paauglių teigiamų emocijų patyrimo paaiškinimo. Visgi, modelis išlieka reikšmingu ($F(5) = 17,362$, $p < 0,001$), o visi kintamieji kartu paaiškina 41 proc. paauglių teigiamų emocijų patyrimo variacijos. Reikšmingais prognostiniais paauglių teigiamų emocijų patyrimo veiksniais išlieka esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ($\beta = 0,278$, $p < 0,01$) ir popamokinėje veikloje ($\beta = 0,451$, $p < 0,001$). Didesnis esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje sąlygoja dažnesnį paauglių teigiamų emocijų patyrimą.

7 lentelė. Daugialypės tiesinės regresijos, kuomet prognozuojamas paauglių teigiamų emocijų patyrimas, rezultatai

Nepriklausomi kintamieji	Teigiamos emocijos			
	1 žingsnis	2 žingsnis	3 žingsnis	4 žingsnis
	B	β	β	β
Amžius	0,119	0,017	-0,065	-0,068
Lytis (vaikinas = 1, mergina = 2)	-0,047	-0,142	-0,136	-0,142
Poreikių patenkinimas mokykloje		0,549***	0,346***	0,278**
Poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje			0,397***	0,451***
Poreikių patenkinimo balansas tarp kontekstų				0,106
R ²	0,016	0,298	0,402	0,410
ΔR^2		0,282***	0,104***	0,008
F	1,048	17,992***	21,204***	17,362***

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

4. REZULTATŲ APRATIMAS

Šiuo tyrimu buvo siekiama nustatyti, kokią reikšmę esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje bei esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp šių kontekstų turi paauglių elgesio, emociniam ir socialiniam įsitraukimui į mokymąsi bei subjektyvios gerovės rodikliams. Remiantis SDT, esminių psichologinių poreikių patenkinimas turėtų skatinti paauglių įsitraukimą į mokymąsi ir subjektyvią gerovę (Deci, & Ryan, 2000), nes poreikių patenkinimas užtikrina psichologinį augimą, gerovę, prisideda prie mokymosi džiaugsmo pajautimo (ang. *joy of learning*) bei skatina vidinę motyvaciją (Deci, & Ryan, 2000; Vansteenkiste, & Ryan, 2013, Wang, 2017).

Apskritai, SDT yra gana plačiai naudojama, ypač edukacinės ir pozityviosios psichologijos srityse. Atlikta daug tyrimų, kuriuose analizuojama esminių psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė paauglių efektyviam funkcionavimui. Visgi, iki šiol tyrimų rezultatai yra nevienareikšmiški, o kai kurios sritys mažai tyrinėtos. Be to, nėra pakankamai žinoma apie esminių psichologinių poreikių patenkinimo tarp skirtingų kontekstų ar balanso tarp skirtingų kontekstų reikšmę paauglių funkcionavimui (Dysvik et al., 2013).

Šio tyrimo rezultatai yra aktualūs, nes vienu metu yra atsižvelgiama į du paaugliams reikšmingus kontekstus, t.y. mokyklos ir popamokinės veiklos. Mokyklos kontekstas tikriausiai yra vienas iš dažniausiai analizuojamų paauglių gyvenimo kontekstų. Šio konteksto svarba paauglių funkcionavimui yra neginčijama, jau vien dėl to, kad būtent čia jie praleidžia didžiąją dalį savo dienos laiko (Wang et al., 2019). Priešingai, popamokinės veiklos kontekstas yra susilaukęs kur kas mažiau dėmesio, nors įvairūs autoriai pabrėžia šio konteksto svarbą. Popamokinės veiklos kontekstas yra svarbi paauglių laisvalaikio užimtumo dalis, nes dalyvavimas popamokinėse veiklose prisideda prie jų žinių, įgūdžių, kompetencijų bei socialinio tinklo plėtojimo (Eccles et al., 2003). Atliekant tyrimą buvo tikimasi, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo analizė tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų turėtų reikšmingai papildyti paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir subjektyvios gerovės supratimą. Negana to, šio tyrimo rezultatai papildė pakankamai naują ir nedaug tyrinėtą sritį – esminių psichologinių poreikių patenkinimo per nuotolį. Šio tyrimo rezultatų dėka, galima daugiau sužinoti apie esminių psichologinių poreikių patenkinimo per nuotolį reikšmę paauglių funkcionavimui, nes tyrimo duomenys rinkti COVID – 19 pandemijos laikotarpiu, kai ugdymas ir dauguma kitų veiklų buvo organizuojamos nuotoliniu būdu.

Taigi, šiame tyrime buvo tikimasi, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje teigiamai prognozuos paauglių įsitraukimo į mokymąsi komponentus ir subjektyvios gerovės rodiklius, o poreikių patenkinimas popamokinėse veiklose bei poreikių patenkinimo balansas tarp šių kontekstų reikšmingai papildomai prisidės prie paauglių įsitraukimo į mokymąsi komponentų

ir subjektyvios gerovės rodiklių paaiškinimo. Bendrai, rezultatai patvirtino SDT teorijos prielaidą, kad efektyviam paauglių funkcionavimui yra svarbus esminių psichologinių poreikių patenkinimas jiems reikšminguose gyvenimo kontekstuose, tačiau nepatvirtino subalansuoto esminių psichologinių poreikių patenkinimo tarp kontekstų idėjos.

4.1 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje reikšmė paauglių įsitraukimui į mokymąsi

Vienas šio tyrimo uždavinių buvo nustatyti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo balanso tarp šių kontekstų prognostinę reikšmę paauglių įsitraukimo į mokymąsi komponentams (elgesio, emociniams ir socialiniam), kuomet kontroliuojama jų lytis ir amžius.

Pirma, hipotezė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje teigiamai prognozuoja paauglių elgesio, emocinį ir socialinį įsitraukimą į mokymąsi, pasitvirtino. Tai reiškia, kad, kuo labiau yra patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo didesniu elgesio, emociniu ir socialiniu įsitraukimu į mokymąsi pasižymi paaugliai. Šis rezultatas patvirtino, kitų autorių atliktų tyrimų rezultatus, kurie buvo atlikti tiek kontaktinio (Raufelder et al., 2014; Wang, 2017; Guo, 2018), tiek nekontaktinio mokymo metu (Shah et al., 2021; Chiu, 2021). Tyrimo rezultatai rodo, kad, nepaisant fizinio kontakto stokos, esminių psichologinių poreikių patenkinimas, nuotolinio mokymosi aplinkoje, išlieka reikšmingu veiksniu paauglių įsitraukimui į mokymąsi. Apskritai, teigiamą esminių psichologinių poreikių patenkinimo nuotolinio mokymosi aplinkoje reikšmę paauglių pastangoms mokantis, aktyviam ir atkakliam mokymosi užduočių atlikimui, mokyklos mėgimui ir siekiui mokantis bendrauti bei bendradarbiauti su bendraklasiais būtų galima sieti su tuo, kad poreikių patenkinimas žadina vidinę motyvaciją, mokymosi džiaugsmą ir norą mokytis (Vansteenkiste, & Ryan, 2013; Wang, 2017).

Antra, hipotezė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje teigiamai prognozuoja paauglių įsitraukimo į mokymąsi komponentus, taip pat pasitvirtino. Tai reiškia, kad, kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai popamokinėje veikloje, tuo aktyviau ir atkakliau paaugliai atlieka mokymosi užduotis, demonstruoja daugiau pastangų atliekant užduotis, labiau mėgsta mokyklą, jaučiasi mokykloje laimingi, mokykloje siekia susirasti draugų, mokantis bendrauja ir bendradarbiauja su bendraklasiais. Visgi, įdomu tai, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje papildomai prisidėjo prie paauglių emocinio ir socialinio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo, bet ne prie elgesio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo. Toks rezultatas paremia Wang ir Eccles (2013) teiginį, kad skirtingiems įsitraukimo į mokymąsi komponentams reikšmę gali turėti skirtingi veiksniai ir nebūtinai tie patys. Ypatingai daug

dėmesio šie du autoriai atkreipia į elgesio įsitraukimą. Autoriai teigia, kad elgesio įsitraukimui į mokymąsi daugiau reikšmės gali turėti santykis su konkrečia mokymosi užduotimi, t.y. užduoties asmeninė reikšmė, svarba, susidomėjimas, taip pat elgesio įsitraukimas gali būti daugiau susijęs su mokymosi tikslu. Tikėtina, kad tai gali paaiškinti, kodėl poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje neprisideda prie elgesio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo. Vis dėlto, esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinių veiklų aplinkoje tyrinėtas mažai. Visgi, šis rezultatas papildo žinias apie esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinės veiklos aplinkoje reikšmę paauglių įsitraukimui į mokymąsi. Taip pat patvirtina prielaidą, kad paauglių funkcionavimas yra susijęs su esminių psichologinių poreikių patenkinimu skirtinguose kontekstuose. Nėgana to, šis rezultatas patvirtina idėją, kad paauglių įsitraukimas į mokymąsi yra glaudžiai susijęs su jų laisvalaikio veiklomis ir patirtimi jose (Dotterer McHale, & Crouter, 2007). Galima manyti, kad paaugliai, kurių esminiai psichologiniai poreikiai popamokinių veiklų aplinkoje yra patenkinami, labiau savimi pasitiki, jaučiasi efektyvesniais mokiniais, ko pasekoje aktyviau įsitraukia į mokymąsi. Be to, Eccles ir kolegos (2003) teigia, kad struktūruotas laikas popamokinėse veiklose yra naudingas, nes ten paaugliai gali užmegzti ir palaikyti ryšius su bendraamžiais ir kitais jiems reikšmingais suaugusiais, dalintis bendrais interesais ir tikslais, o tai žadina ir norą mokytis mokykloje, todėl jie labiau įsitraukia į mokymąsi. Apskritai, esminių psichologinių poreikių patenkinimas skatina paauglių suvokimą, kad mokymasis yra vertingas, o tai teigiamai veikia jų įsitraukimą į mokymąsi (Vansteenkiste, & Ryan, 2013).

Galiausiai, hipotezė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų teigiamai prognozuoja paauglių elgesio, emocinį ir socialinį įsitraukimą į mokymąsi, nepasitvirtino. Rezultatai nepatvirtino, kitų autorių keltos idėjos, jog panašiu lygiu patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai tarp skirtingų kontekstų papildomai prisideda prie paauglių funkcionavimo paaiškinimo (Milyavskaya et al., 2009; Emery et al., 2015). Vis dėlto, svarbu atkreipti dėmesį, kad šiame tyrime buvo nagrinėjami mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstai, gali būti, kad balansas tarp kitų kontekstų būtų reikšmingas paauglių įsitraukimui į mokymąsi. Kaip teigia Deci ir Ryan (2000), esminių psichologinių poreikių patenkinimas viename ar kitame kontekste gali būti nereikšmingas, jei tas kontekstas neturi asmeninės reikšmės, todėl ateityje būtų svarbu atsižvelgti į tai, kokiose popamokinėse veiklose paaugliai dalyvauja ir kodėl jose dalyvauja, ar ta veikla jiems asmeniškai yra svarbi.

Visgi, remiantis tyrimo rezultatais galima teigti, kad, siekiant palaikyti aktyvų ir atkaklų paauglių dalyvavimą mokyklinėse veiklose, mokyklos mėgimą ir siekį bendrauti bei bendradarbiauti su bendraklasiais, yra svarbu užtikrinti jų esminių psichologinių poreikių patenkinimą mokykloje ir popamokinėje veikloje. Tai reiškia, kad mokytojai ir popamokinės veiklos vadovai turėtų sudaryti

sąlygas paaugliams išreikšti savo nuomonę, rinktis veiklas ir jų atlikimo metodus, būdus, palaikyti šiltą santykį, domėtis jų gyvenimu ir išgyvenimais.

4.2 Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje reikšmė paauglių subjektyviai gerovei

Kitas šio tyrimo uždavinys buvo nustatyti esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje bei poreikių patenkinimo balanso tarp šių kontekstų reikšmę paauglių subjektyvios gerovės rodikliams, t.y. pasitenkinimui gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimui.

Hipotezė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje reikšmingai teigiamai prognozuoja paauglių pasitenkinimą gyvenimu, pasitvirtino. Tai reiškia, kad, kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo didesnę pasitenkinimą gyvenimu jaučia paaugliai. Rezultatas patvirtina kitų autorių tyrimų rezultatus, kurie buvo atlikti tyrinėjant tiek kontaktinį (Sheldon et al., 2009; Thomaes et al., 2017; Guo, 2018;), tiek nekontaktinį esminių psichologinių poreikių patenkinimą (Zhou et al., 2021). Galima teigti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas, kai paaugliai patys gali pasirinkti mokymosi medžiagą ir/ar stilių, kai jaučiasi galintys įveikti mokymosi užduotis, kai jaučia artimą ryšį su savo mokytojais ir/ar bendraklasiais, tuomet jie daugiau investuoja į mokymąsi, mokymąsi priima kaip vertybę, pasižymi didesne vidine motyvacija, todėl pasiekia geresnių rezultatų, o sėkmės ir mokymosi džiaugsmo pajautimas reikšmingai prisideda prie jų pasitenkinimo gyvenimu (Deci, & Ryan, 2000; Deci, & Ryan, 2008, Guo, 2018). Apskritai, esminių psichologinių poreikių patenkinimas skatina išorinių normų ir vertybių internalizaciją, o tai žadina savarankiškumo jausmą, kas savo ruožtu taip pat prisideda prie paauglių pasitenkinimo (Deci, & Ryan, 2000). Įdomu tai, kad, analizuojant esminių psichologinių poreikių patenkinimo svarbą paauglių pasitenkinimui gyvenimu, išryškėjo tik nuotolinio mokymosi aplinkos svarba, poreikių patenkinimas popamokinės veiklos aplinkoje nėra statistiškai reikšmingas prognozuojant paauglių pasitenkinimą gyvenimu. Interpretuojant šiuos rezultatus yra svarbu neužmiršti, kad popamokinės veiklos vyko nuotoliniu būdu. Gali būti, kad tiesioginio kontakto su vadovais ir bendraamžiais neturėjimas panaikina ar sumažina popamokinės veiklos reikšmingumą paauglių gyvenime. Tikėtina, kad nuotolinis dalyvavimas popamokinėse veiklose papildomai neprisideda prie paauglių pasitenkinimo gyvenimu, tačiau yra tikimybė, kad kontaktinis dalyvavimas popamokinėse veiklose, kuomet paaugliai gali tiesiogiai bendrauti su bendraamžiais ar vadovais, turėtų daugiau reikšmės paauglių pasitenkinimui gyvenimu. Negana to, kai kurie autoriai mano, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas įvairiuose kontekstuose gali būti reikšmingai susijęs su skirtingais gerovės rodikliais (Veronneau et al., 2005). Anot Zhou ir kolegų (2021), esminių psichologinių poreikių patenkinimas konkrečiame kontekste yra reikšmingas tiek, kiek tas kontekstas yra svarbus

asmeniškai. Todėl gali būti, kad paauglių pasitenkinimas gyvenimu labiau yra susijęs su jiems reikšmingesniais kontekstais nei popamokinė veikla, pavyzdžiui, santykiais su bendraamžiais, šeimos kontekstu ar pan. Gali būti, kad šiame tyrime dalyvavusiems paaugliams popamokinės veiklos nėra tiek asmeniškai reikšmingos, kad reikšmingai prisidėtų prie jų pasitenkinimo gyvenimu. Visgi, koreliacinės analizės rezultatai parodė, kad poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje yra susijęs su paauglių pasitenkinimu gyvenimu, o tai paremia idėją, jog esminių psichologinių poreikių patenkinimas laisvalaikio ar popamokinių veiklų kontekste yra reikšmingai susijęs su paauglių pasitenkinimu gyvenimu ar kitais optimalaus funkcionavimo rodikliais (Leveresen et al., 2012; Denault, & Guay, 2017).

Kalbant apie teigiamų emocijų patyrimą, pasitvirtino abi hipotezės, tiek, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje prognozuoja paauglių teigiamų emocijų patyrimą, tiek, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinės veiklos aplinkoje prisideda prie paauglių teigiamų emocijų patyrimo paaiškinimo. Kalbant apie paauglių teigiamų emocijų patyrimą rezultatai parodė, kad tiek esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje, tiek popamokinės veiklos aplinkoje prognozuoja paauglių teigiamų emocijų patyrimą. Šis rezultatas patvirtina SDT prielaidą, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra teigiamai susijęs su gyvybingumu ir teigiamomis emocijomis (Deci, & Ryan, 2000; Veronneau et al., 2005). Gali būti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas abiejuose kontekstuose prisideda prie teigiamo savęs vaizdo formavimosi, autentiškumo pojūčio, o tai savo ruožtu skatina paauglių teigiamų emocijų patyrimą (Thomaes et al., 2017).

Galiausiai, hipotezė, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų papildomai prisideda prie paauglių subjektyvios gerovės, t.y. pasitenkinimo gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimo paaiškinimo, nepasitvirtino. Šis rezultatas nepatvirtina idėjos, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansas tarp skirtingų kontekstų papildomai prisideda prie paauglių subjektyvios gerovės paaiškinimo (Milyavskaya et al., 2009; Emery et al., 2015). Visgi, šiuos skirtumus galima lemti skirtingos tyrimo metodikos ir skirtingų kontekstų analizė, todėl lyginimas nėra tikslingas. Vis dėlto, kalbant apie esminių psichologinių poreikių patenkinimo balansą tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų nustatyta, kad balansas tarp šių kontekstų prognozuoja paauglių identifikuotą motyvaciją mokytis (Davolytė ir Raižienė, Spaudoje). Tai rodo, jog paauglių asmeninės mokymosi vertės suvokimas yra didesnis, kai jų esminiai psichologiniai poreikiai tarp mokyklos ir popamokinės veiklos yra patenkinami panašiu lygiu. Remiantis šiuo rezultatu, galima teigti, kad poreikių patenkinimo balansas tarp mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų yra svarbus paauglių funkcionavimui, tačiau tikėtina, kad poreikių patenkinimo balansas turi specifiškai daugiau reikšmės motyvaciniams procesams, kurie vėliau savo ruožtu siejasi su paauglių subjektyvios gerovės rodikliais.

Apskritai, ši tyrimo rezultatų dalis paremia idėją, kad žmogaus subjektyvi gerovė yra susijusi su esminių psichologinių poreikių patenkinimu skirtinguose kontekstuose (Milyavskaya et al., 2009; Milyavskaya, Philippe, & Koestner, 2013; Emery et al., 2015).

Apibendrinant galima pasakyti, kad šio tyrimo rezultatai patvirtino esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose reikšmę efektyvaus paauglių funkcionavimo rodikliams, tačiau nepatvirtino poreikių patenkinimo balanso tarp šių kontekstų reikšmės. Apskritai, šio tyrimo rezultatai išryškina nuotolinio mokymosi konteksto svarbą pozityviam paauglių funkcionavimui. Tad atsižvelgiant į nuotolinio mokymo keliamus iššūkius, kurie iš paauglių reikalauja didesnės savireguliacijos, pastangų ir motyvacijos, yra svarbu, kad mokytojai organizuodami ugdymo procesą sudarytų sąlygas paauglių esminių psichologinių poreikių patenkinimui. Svarbu, kad nuotolinio mokymosi aplinka būtų palaikanti ir skatinanti paauglių savarankiškumą. To pasiekti galima suteikiant aiškią struktūrą, tačiau paliekant galimybių rinktis, skatinant paauglius susikurti savo mokymosi planus, teikiant konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, paaiškinant užduočių atlikimo svarbą bei mažinant kontrolę. Visgi, esminių psichologinių poreikių patenkinimo analizė tik tarp nuotolinio mokymosi ir popamokinės veiklos kontekstų suteikia pakankamai mažai informacijos, todėl ateityje ir toliau reikėtų gilintis ir ieškoti kitų paauglių gyvenimo kontekstų, kurie paaiškintų daugiau paauglių įsitraukimo į mokymąsi ir subjektyvios gerovės rodiklių dispersijos.

4.3 Tyrimo ribotumai

Svarbu aptarti ir šio tyrimo ribotumus. Pirmiausia, šiame tyrime buvo analizuotas tik bendras esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje. Nebuvo atsižvelgiama į autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimą kiekviename kontekste atskirai. Atskira autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimo analizė mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose galėtų suteikti detalesnės informacijos apie kiekvieno poreikio patenkinimo šiuose kontekstuose reikšmę paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir subjektyviai gerovei. Tad tolimesniuose tyrimuose būtų aktualu atsižvelgti į kiekvieno poreikio patenkinimo svarbą atskirai. Kitas svarbus aspektas yra tas, kad duomenys rinkti, kuomet ugdymo procesas ir popamokinės veiklos buvo organizuojamos nuotoliniu būdu, todėl šių rezultatų negalima perkelti į kontaktinio ugdymo ir popamokinių veiklų organizavimo aplinką. Literatūroje nemažai diskutuojama apie tai, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas nuotoliniu būdu gali būti komplikotas (Shah, 2021), ypač sąryšingumo poreikio patenkinimas, todėl ateityje reikėtų pasidomėti ir panagrinėti, kokią reikšmę paauglių funkcionavimui turi esminių psichologinių poreikių

patenkinimas popamokinėje veikloje, kuomet paaugliai jose dalyvauja kontaktiniu būdu. Trečia, šiame tyrime buvo remiamasi tik pačių mokinių pateiktais atsakymais, todėl yra tikimybė, kad dalis duomenų gali neatspindėti tikrosios situacijos, nes paaugliai galėjo pateikti socialiai priimtinius atsakymus. Ateityje būtų naudinga atsižvelgti į platesnį informacijos teikėjų ratą. Ketvirta, šiame tyrime kontroliuota tik mokinio lytis ir amžius, neatsižvelgta į kitus kintamuosius, kurie gali būti reikšmingi paauglių įsitraukimui į mokymąsi ir subjektyvios gerovės rodikliams, pavyzdžiui, savanoriškas/nesavanoriškas dalyvavimas popamokinėse veiklose, mokymosi sėkmė ir pan. Penkta, ateityje analizuojant esminių psichologinių poreikių patenkinimo tarp kontekstų balansą būtų svarbu įvertinti kiekvieno konteksto asmeninę reikšmę. Šešta, nei instrukcijose prieš klausimynus, nei pačiuose teiginiuose nebuvo nurodyta, kad klausiama apie nuotolinį mokymąsi ar dalyvavimą popamokinėse veiklose, todėl lieka neaišku, ar vertindami teiginius paaugliai galvojo apie savo bendrą patirtį, ar nuotolinio mokymosi patirtį.

5. IŠVADOS

1. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje, kuomet kontroliuojama paauglių lytis ir amžius, yra reikšmingi paauglių elgesio, emocinį ir socialinį įsitraukimą į mokymąsi prognozuojantys veiksniai.
 - 1.1 Kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo paaugliai aktyviau ir atkakliau atlieka mokyklines užduotis, demonstruoja didesnes pastangas, jaučiasi mokykloje laimingesni, labiau ja didžiuojasi, aktyviau bendrauja ir bendradarbiauja su bendraklasiais mokykloje.
 - 1.2 Esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje turi ne vienodą reikšmę paauglių elgesio, emociniam ir socialiniam įsitraukimui į mokymąsi.
 - 1.2.1 Esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje neprideda prie paauglių elgesio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo. Visgi, kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai popamokinėje veikloje, tuo paaugliai aktyviau dalyvauja pamokose, atkakliau atlieka mokyklines užduotis, siekia išsiaiškinti, ko nesuprato, stengiasi suprasti ir ištaisyti mokantis padarytas klaidas.
 - 1.2.2 Esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje papildomai prisideda prie paauglių emocinio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo. Kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai popamokinėje veikloje, tuo labiau paaugliai didžiuojasi savo mokykla ir jaučiasi joje laimingi.
 - 1.2.3 Esminių psichologinių poreikių patenkinimas popamokinėje veikloje papildomai prisideda prie paauglių socialinio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo. Kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai popamokinėje veikloje, tuo labiau paaugliai mokykloje siekia susirasti naujų draugų, mokykloje mėgsta laiką leisti su bendraklasiais, kartu mokytis, jiems padėti.
 - 1.3 Panašiu lygiu patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai tarp mokyklos ir popamokinės veiklos papildomai neprideda prie paauglių elgesio, emocinio ir socialinio įsitraukimo į mokymąsi paaiškinimo.
2. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje, kuomet kontroliuojama paauglio lytis ir amžius, yra reikšmingi prognozuojant paauglių subjektyvios gerovės rodiklius, tačiau turi ne vienodą reikšmę skirtingiems rodikliams.

- 2.1 Kuo labiau patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, tuo didesnę pasitenkinimą gyvenimu paaugliai jaučia ir, tuo dažniau patiria teigiamas emocijas.
- 2.2 Kuo labiau esminiai psichologiniai poreikiai popamokinėje veikloje yra patenkinami, tuo dažniau paaugliai nurodo, kad jie patiria teigiamas emocijas.
- 2.3 Panašiu lygiu patenkinami esminiai psichologiniai poreikiai tarp mokyklos ir popamokinės veiklos papildomai neprideda prie paauglių pasitenkinimo gyvenimu ir teigiamų emocijų patyrimo paaiškinimo.

LITERATŪRA

1. Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459–1473. doi: 10.1177/0146167211413125
2. Chapin, L. A., Deans, C. L., & Fabris, M. A. (2019). “After film club, I actually got better at everything”: School engagement and the impact of an after-school film club. *Children and Youth Services Review*, 98, 10–16. doi:10.1016/j.childyouth.2018.11.057
3. Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students’ amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 99–111. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.06.004
4. Chiu, T. K. (2021). Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–17. doi: 10.1080/15391523.2021.1891998
5. Darling, N., Caldwell L. L., & Smith R. (2005) Participation in School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment, *Journal of Leisure Research*, 37(1), 51–76, doi: 10.1080/00222216.2005.11950040.
6. Davolytė, J., ir Raižienė, S. (Spaudoje). Mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje: ar balansas tarp skirtingų kontekstų reikšmingas? Iš Studentų mokslinė konferencija 2021. Konferencijos pranešimų santraukų leidinys. Vilnius: Lietuvos mokslų taryba.
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. doi: 10.1037/a0012801
9. Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*, 27(1), 23–40.
10. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346. doi: 10.1080/00461520.1991.9653137

11. Denault, A. S., & Guay, F. (2017). Motivation towards extracurricular activities and motivation at school: A test of the generalization effect hypothesis. *Journal of Adolescence*, 54, 94–103. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.11.013
12. Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13
13. Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagné, M. (2013). An investigation of the unique, synergistic and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(5), 1050–1064. doi: 10.1111/jasp.12068
14. Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391–401. doi: 10.1007/s10964-006-9161-3
15. Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of social issues*, 59(4), 865–889. doi:10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x
16. Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2020). Global self-worth among adolescents: The role of basic psychological need satisfaction in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. doi: 10.1080/00313831.2019.1600578
17. Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4–21. doi: 10.23865/jased.v3.1375
18. Emery, A. A., Toste, J. R., & Heath, N. L. (2015). The balance of intrinsic need satisfaction across contexts as a predictor of depressive symptoms in children and adolescents. *Motivation and Emotion*, 39(5), 753–765. doi: 10.1007/s11031-015-9491-0
19. Fredricks, J. A., Parr, A. K., Amemiya, J. L., Wang, M. T., & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491–527. doi: 10.1177/0743558419830638
20. Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 35(3), 293 – 301. doi: 10.1007/s10964-006-9036-7
21. Gutiérrez, M., Sancho, P., Galiana, L., & Tomás, J. M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1–12. doi: 10.11144/Javeriana.upsy.17-5.aspn.
22. Guo, Y. (2018). The Influence of Academic Autonomous Motivation on Learning Engagement and Life Satisfaction in Adolescents: The Mediating Role of Basic Psychological

- Needs Satisfaction. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 254–261. doi: 10.5539/ijel.v8n5p254
23. Kern, M. L., Benson, L., Steinberg, E. A., & Steinberg, L. (2016). The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological assessment*, 28(5), 586 – 597. doi:10.1037/pas0000201
 24. Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The journal of positive psychology*, 10(3), 262–271. doi:10.1080/17439760.2014.936962
 25. La Guardia, J., & Ryan, R. (2002). What adolescents need. *Academic motivation of adolescents*, 2, 193–218.
 26. Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 12(1), 1–27. doi: 10.1207/ s15328007sem1201_1
 27. Lent, R. W. (2004). Toward a Unifying Theoretical and Practical Perspective on Well-Being and Psychosocial Adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51(4), 482–509. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.482
 28. Leversen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588–1599. doi: 10.1007/s10964-012-9776-5
 29. Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249– 262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
 30. Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas (2011). Vilnius. Paimta iš: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
 31. Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and individual differences*, 47(8), 878–884. doi: 10.1016/j.paid.2009.07.010
 32. Liu, X., & Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 94(6), 408–417. doi: 10.1080/08832323.2018.1541855.
 33. Mack, D. E., Wilson, P. M., Oster, K. G., Kowalski, K. C., Crocker, P. R., & Sylvester, B. D. (2011). Well-being in volleyball players: Examining the contributions of independent and balanced psychological need satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 533–539. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.05.006

34. Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., & Boiche, J. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1031–1045. doi:10.1177/0146167209337036
35. Milyavskaya, M., Philippe, F. L., & Koestner, R. (2013). Psychological need satisfaction across levels of experience: Their organization and contribution to general well-being. *Journal of Research in Personality*, 47(1), 41–51. doi: 10.1016/j.jrp.2012.10.013
36. Mouratidis, A., Barkoukis, V., & Tsoarbatzoudis, C. (2015). The relation between balanced need satisfaction and adolescents' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 421–431. doi: 10.1177/1356336X15577222
37. Orkibi, H., & Ronen, T. (2017). Basic psychological needs satisfaction mediates the association between self-control skills and subjective well-being. *Frontiers in psychology*, 8–936. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00936
38. Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. *The Annals of the, American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 25–39. doi:10.1177/0002716203260078
39. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Garckija, R., & Silinskas, G. (2018). Satisfaction of basic psychological needs and autonomous motivation in school context: A test of additive, synergistic, and balance hypotheses. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(2), 399–429. doi: 10.15516/cje.v20i2.2752
40. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Ruzgaitė, U., & Garckija, R. (2015). Suvoktas psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje: kaip tai prognozuoja 13–18 metų mokinių prisitaikymą mokykloje?, *Ugdymo psichologija*, (26), 44–56. doi: 10.15823/up.2015.04
41. Ratelle, C. F., Duchene, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 388–400. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.09.003
42. Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405–420. doi.org/10.1177/0143034313498953
43. Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. R. (2019). A teacher-focused intervention to enhance students' classroom engagement. *In Handbook of student engagement interventions*, 87–102). doi: 10.1016/B978-0-12-813413-9.00007-3
44. Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. doi: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002

45. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
46. Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I., & Goni, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166 – 174. doi: 10.1016/j.ijchp.2016.01.003
47. Rodríguez-Meirinhos, A., Antolín-Suárez, L., Brenning, K., Vansteenkiste, M., & Oliva, A. (2020). A bright and a dark path to adolescents’ functioning: the role of need satisfaction and need frustration across gender, age, and socioeconomic status. *Journal of Happiness Studies*, 1–22. doi:10.1007/s10964-019-01151-7
48. Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Online learning during the COVID-19 pandemic: Applying the self-determination theory in the ‘new normal’. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.). doi: 10.1016/j.psicoe.2020.12.003
49. Saeki, E., & Quirk, M. (2015). Getting students engaged might not be enough: The importance of psychological needs satisfaction on social-emotional and behavioral functioning among early adolescents. *Social Psychology of Education*, 18(2), 355–371. doi:10.1007/s11218-014-9283-5
50. Sheldon, K. M., Abad, N., & Omoile, J. (2009). Testing self-determination theory via Nigerian and Indian adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 451–459. doi: 10.1177/0165025409340095
51. Sheldon, K. M., & Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47(2), 267–283. doi:10.1348/014466607X238797
52. Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It’s not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 331–341. doi:10.1037/0022-3514.91.2.331
53. Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525. doi: 10.1177/0013164408323233.
54. Thomaes, S., Sedikides, C., van den Bos, N., Hutteman, R., & Reijntjes, A. (2017). Happy to be “me?” authenticity, psychological need satisfaction, and subjective well-being in adolescence. *Child development*, 88(4), 1045–1056. doi: 10.1111/cdev.12867

55. 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. doi: 10.1037/a0032359
56. Véronneau, M. H., Koestner, R. F., & Abela, J. R. (2005). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 280–292. doi: 10.1521/jscp.24.2.280.62277
57. Zhou, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2021). The reciprocal relations among basic psychological need satisfaction at school, positivity and academic achievement in Chinese early adolescents. *Learning and Instruction*, 71, 101370. doi: 10.1016/j.learninstruc.2020.101370
58. Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877–895. doi: 10.12691/education-4-16-6.
59. Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002.
60. Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. *Child Development*, 85, 722–737. doi:10.1111/cdev.12138.
61. Wang, M. T., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T., & Linn, J. S. (2019a). Conceptualization and assessment of adolescents' engagement and disengagement in school: A Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. doi: 10.1027/1015-5759/a000431
62. Wang, C., Hsu, H. C. K., Bonem, E. M., Moss, J. D., Yu, S., Nelson, D. B., & Levesque-Bristol, C. (2019b). Need satisfaction and need dissatisfaction: A comparative study of online and face-to-face learning contexts. *Computers in Human Behavior*, 95, 114–125. doi: 10.1016/j.chb.2019.01.034
63. Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662. doi: 10.3102/0002831209361209.
64. Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130 – 139. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.01.003Get

65. Wang, Y. L., & Tsai, C. C. (2020). An Investigation of Taiwanese High School Students' Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration in Science Learning Contexts in Relation to Their Science Learning Self-Efficacy. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(1), 43–59. doi:10.1007/s10763-019-09950-x

PRIEDAI

1 priedas. Kreipimasis į mokyklą.

Gerb. Direktoriau (-e),

Prašome Jūsų bendradarbiavimo atliekant projekto „Mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje ir popamokinėje veikloje: ar balansas tarp skirtingų kontekstų reikšmingas?“ (Nr. 09.3.3-LMT-K-712-22-0354), kuris yra finansuojamas Lietuvos mokslų tarybos, tyrimą. Tyrimas atliekamas Vilniaus universiteto Edukacinės ir vaiko psichologijos magistrantės Justinos Davolytės vadovaujant dr. prof. S. Raižienės. Šiuo tyrimu siekiame išsiaiškinti mokinių dalyvavimo popamokinėse veiklose reikšmę jų mokymuisi ir savijautai. Daugiau informacijos apie tyrimą pateikiama lentelėje.

Plačiau apie tyrimą

INFORMACIJA	Tyrimą atlieka Vilniaus universiteto Edukacinės ir vaiko psichologijos magistrantė Justina Davolytė vadovaujama dr. prof. S. Raižienės. Šį tyrimą finansuoja Lietuvos mokslų akademija.
TYRIMO TIKSLAS	Tyrimu siekiama išsiaiškinti, kaip mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstuose yra susijęs su jų mokymusi ir savijauta. Tikimasi, kad šio tyrimo rezultatai padės suprasti, kaip dalyvavimas popamokinėje veikloje prisideda prie mokinių mokymosi ir savijautos.
TYRIMO DALYVIAI	1–4 gimnazijos klasių moksleiviai. Numatoma apklausti apie 500 moksleivių iš 6 Lietuvos mokyklų.
TYRIMO ATLIKIMAS	Jums sutikus bendradarbiauti tyrime dalyvauti bus kviečiami visi gimnazijos 1–4 kl. moksleiviai, sutikus jų tėvams. Informacija apie tyrimą ir tėvų sutikimo forma, kuriuos parengs tyrėjai, tėvams bus siunčiami per mokykloje naudojamą elektroninį dienyną. Tėvai susipažinę su informacija galės išreikšti savo (ne)sutikimą, kad jų vaikas dalyvautų tyrime. Gavus tėvų sutikimus, mokyklai bus atsiųsta elektroninė tyrimo anketos nuoroda, kuria bus prašoma pasidalinti su moksleiviais per elektroninį dienyną. Anketos pradžioje moksleiviams bus pristatytas tyrimas, konfidencialumo sąlygos bei prašoma moksleivių patvirtinti savo sutikimą dalyvauti tyrime. Tuomet moksleiviams bus pateikiama anketa, kurios pildymas truks apie 20 min. Anketoje moksleivių bus klausiama apie jų patirtis mokykloje ir popamokinėje veikloje, elgesį ir savijautą mokykloje bei motyvacija mokytis.
TYRIMO ATLIKIMO BŪDAS	Tyrimas bus atliekamas nuotoliniu būdu per apklausų platformą SurveyMonkey.
KONFIDENCIALUMAS	Tyrimas bus atliekamas ir duomenys analizuojami taip, kad būtų užtikrintas moksleivių konfidencialumas. Tyrimo metu vaikų nebus prašoma pateikti vardo ir pavardės.
REZULTATŲ NAUDOJIMAS	Šio tyrimo rezultatai bus analizuojami apibendrintai. Tyrimo rezultatai bus pristatinėjami Lietuvos mokslų tarybos organizuojamoje studentų konferencijoje ir magistro baigiamajame darbe bei vėliau gali būti pristatyti mokslinėje konferencijoje arba publikacijoje.

KONTAKTINĖ INFORMACIJA	Jei kyla klausime rašyti ir skambinti galite: justina.davolyte@fsf.stud.vu.lt 861265064 saule.raiziene@fsf.vu.lt
-----------------------------------	---

Būsime labai dėkingi, jei sutiksite bendradarbiauti atliekant šį tyrimą!
Justina Davolytė

2 priedas. Informuoto sutikimo forma tėvams.

Gerbiami tėveliai,

Esu Vilniaus universiteto Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro programos studentė. Šiuo metu vadovaujama dr. prof. S. Raižienės vykdam mokslinio tyrimo projektą, kuris yra finansuojamas Lietuvos mokslo tarybos (Nr. 09.3.3-LMT-K-712-22-0354). Tyrimo tikslas – nustatyti, kaip paauglių savijauta mokykloje ir popamokinėje veikloje yra susijusi su jų mokymusi ir gerove. Tyrimo rezultatai leis atsakyti į tai, kaip paaugliai jaučiasi skirtinguose kontekstuose ir kaip mokyklos ir popamokinės veiklos kontekstų sąveika yra susijusi su jų mokymusi ir savijauta mokykloje. Todėl Jūsų vaiko dalyvavimas šiame tyrime yra ypač vertingas.

Maloniai prašau leisti Jūsų sūnui/dukrai dalyvauti šiame tyrime. Tyrimas bus vykdomas elektroniniu būdu, *SurveyMonkey* platformoje. Elektroniniu būdu Jūsų vaikui bus pateikiama anketa, kurios pildymas truks apie 20 min. Anketoje Jūsų vaiko bus prašoma įvertinti savo patyrimą mokykloje ir popamokinėje veikloje, ištraukimą į mokyklines veiklas, savijautą bei norą ir interesą mokytis.

Tyrimo duomenys bus analizuojami apibendrintai. Vaikui nereikės rašyti savo vardo ir pavardės, tad konfidencialumas bus užtikrinamas. Tyrimo rezultatai bus naudojami magistro baigiamojo darbo rengimui, bus pristatinėjami Lietuvos mokslo tarybos rengiamoje studentų konferencijoje bei vėliau gali būti pristatinėjami mokslinėse konferencijose ar publikacijose.

Jums sutikus, vaiko taip pat bus atsiklausta, ar jis sutinka pildyti anketą. **Jeį nesutinkate**, kad Jūsų vaikas dalyvautų tyrime, maloniai prašau apie tai informuoti mane el. paštu (justina.davolyte@fsf.stud.vu.lt) pagal žemiau pateikta pavyzdį iki mėn. d.

.....

Pavyzdys

Su pateikta informacija susipažinau ir nesutinku, kad mano vaikas/globotinis (***vaiko vardas, pavardė, mokykla, kurioje mokosi***) dalyvautų tyrime.

Dėkoju už Jūsų pagalbą.

Pagarbiai,

Justina Davolytė

Jeigu iškiltų klausimų dėl tyrimo, maloniai prašome skambinti telefonu 861265064 arba rašyti el. p. justina.davolyte@fsf.stud.vu.lt

3 priedas. Visų tyrime naudotų skalių pilotinio ir pagrindinio tyrimo vidinio suderinamumo rodikliai

1 lentelė. *Tyrime naudotų subskalių vidinio suderinamumo rodikliai*

Subskalė	Pilotinis tyrimas	Pagrindinis tyrimas
	<i>Cronbach'o alfa</i>	<i>Cronbach'o alfa</i>
Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos kontekste	0,86 (n = 15)	0,90 (n = 162)
Esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinės veiklos kontekste	0,92 (n = 15)	0,94 (n = 126)
Elgesio įsitraukimo	0,58 (n = 15)	0,66 (n = 160)
Emocinio įsitraukimo	0,84 (n = 15)	0,83 (n = 158)
Socialinio įsitraukimo	0,85 (n = 15)	0,77 (n = 161)
Kognityvinio įsitraukimo	0,72 (n = 15)	0,84 (n = 160)
Pasitenkinimas gyvenimu	0,86 (n = 15)	0,83 (n = 155)
Teigiamų emocijų patyrimas	(n = 15)	0,95 (n = 151)

4 priedas. Visų tyrime naudotų subskalių faktorių analizės svoriai.

1 lentelė. *Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokyklos kontekste faktorinės analizės su Varimax sukiniu teiginių svoriai.*

Teiginiai	Poreikių patenkinimas
Jaučiu artimą ryšį su žmonėmis, kurie man yra svarbūs	0,83
Jaučiuosi artima (-s) žmonėms, kurie man rūpi	0,81
Jaučiu šiltus jausmus žmonėms, su kuriais leidžiu laiką	0,77
Žmonės, kurie man patinka, mane mėgsta	0,75
Tai, ką darau, darau todėl, kad pats (pati) to tikrai noriu	0,57
Tai, ką darau, renkuosi daryti savo sprendimu	0,55
Tai, ką darau, man tikrai įdomu	0,60
Jaučiu, kad turiu galimybę rinktis	0,40
Ką darau, darau gerai	0,74
Aš galiu daug ką daryti gerai	0,70
Sėkmingai atlieku sudėtingas užduotis	0,60
Galiu pasiekti savo tikslus	0,71

2 lentelė. *Esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinėje veikloje faktorinės analizės su Varimax sukiniu teiginių svoriai.*

Teiginiai	Poreikių patenkinimas
Jaučiu artimą ryšį su žmonėmis, kurie man yra svarbūs	0,81
Jaučiuosi artima (-s) žmonėms, kurie man rūpi	0,81
Jaučiu šiltus jausmus žmonėms, su kuriais leidžiu laiką	0,80
Žmonės, kurie man patinka, mane mėgsta	0,75
Tai, ką darau, renkuosi daryti savo sprendimu	0,56
Tai, ką darau, darau todėl, kad pats (pati) to tikrai noriu	0,52

Tai, ką darau, man tikrai įdomu	0,55
Jaučiu, kad turiu galimybę rinktis	0,48
Ką darau, darau gerai	0,83
Aš galiu daug ką daryti gerai	0,80
Galiu pasiekti savo tikslus	0,80
Sėkmingai atlieku sudėtingas užduotis	0,79

3 lentelė. Daugiameitės įsitraukimo į mokymąsi skalės faktorinės analizės su Varimax sukiniu teiginių svoriai.

Teiginiai	Elgesio įsitraukimas	Emocinis įsitraukimas	Socialinis įsitraukimas
Visada mokykloje stengiuosi, kiek tik galiu	0,73		
Peržiūriu atliktas mokyklines užduotis ir įsitikinu, kad jas atlikau gerai	0,71		
Sunkiai dirbu, kai susiduriu su iššūkiais/sunkumais mokykloje	0,71		
Nesustoju stengtis, net ir tada, kai nesiseka atlikti mokyklines užduotis	0,71		
Suklydęs mokyklinėse užduotyse išsiaiškinu, ką padariau ne taip	0,70		
Planuoju, kaip atlikti mokyklines užduotis	0,69		
Aktyviai dalyvauju pamokų veiklose	0,61		
Klausiu, kai ko nors nesuprantu	0,52		
Domiuosi tuo, ką mokausi mokykloje		0,48	
Esu laiminga (-s) mokykloje		0,87	
Mokykloje man smagu		0,86	
Didžiuojuosi savo mokykla		0,74	
Man patinka mokytis kartu su kitais			0,79
Dirbdami kartu su bendraklasiais mes mokomės vieni iš kitų			0,77
Man patinka leisti laiką mokykloje su savo bendraamžiais			0,67
Padedu savo bendraklasiams, kai jiems nesiseka			0,62
Mokykloje stengiuosi susirasti naujų draugų			0,58

4 lentelė. *Pasitenkinimo gyvenimu skalės faktorinės analizės su Varimax sukiniu teiginių svoriai.*

Teiginiai	Teiginio svoris
Aš patenkinta (-s) savo gyvenimu	0,88
Mano gyvenimas artimas idealiam	0,81
Gyvenime aš iš dalies pasiekiau svarbių dalykų, kurių norėjau	0,77
Jeigu aš galėčiau gyventi savo gyvenimą iš naujo, beveik nieko nekeisčiau	0,73
Mano gyvenimo sąlygos puikios	0,70

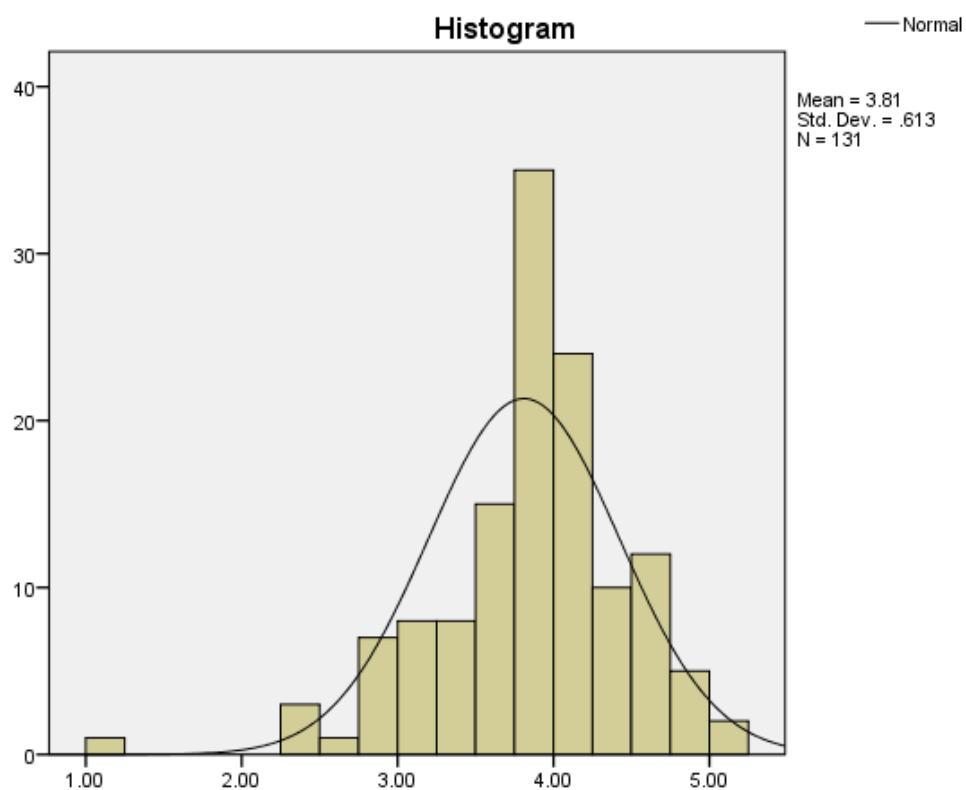
5 lentelė. *Teigiamų emocijų patyrimo subskalės iš PERMA modelio faktorinės analizės su Varimax sukiniu teiginių svoriai*

Teiginiai	Teigiamos emocijos
Jauteisi gyvybinga (-s)	0,88
Jauteisi laiminga (-s)	0,86
Jautei džiaugsmą	0,89
Jauteisi energinga (-s)	0,86
Jauteisi aktyvi (-us)	0,81
Jauteisi patenkinta (-s)	0,86
Buvai geros nuotaikos	0,84
Jautei pasididžiavimą	0,80
Jauteisi stipri (-us)	0,77
Jauteisi drąsi (-us)	0,83
Jauteisi susižavėjusi (-ęs)	0,70
Jauteisi rami (-us)	0,65
Jauteisi bebaimė (-is)	0,52

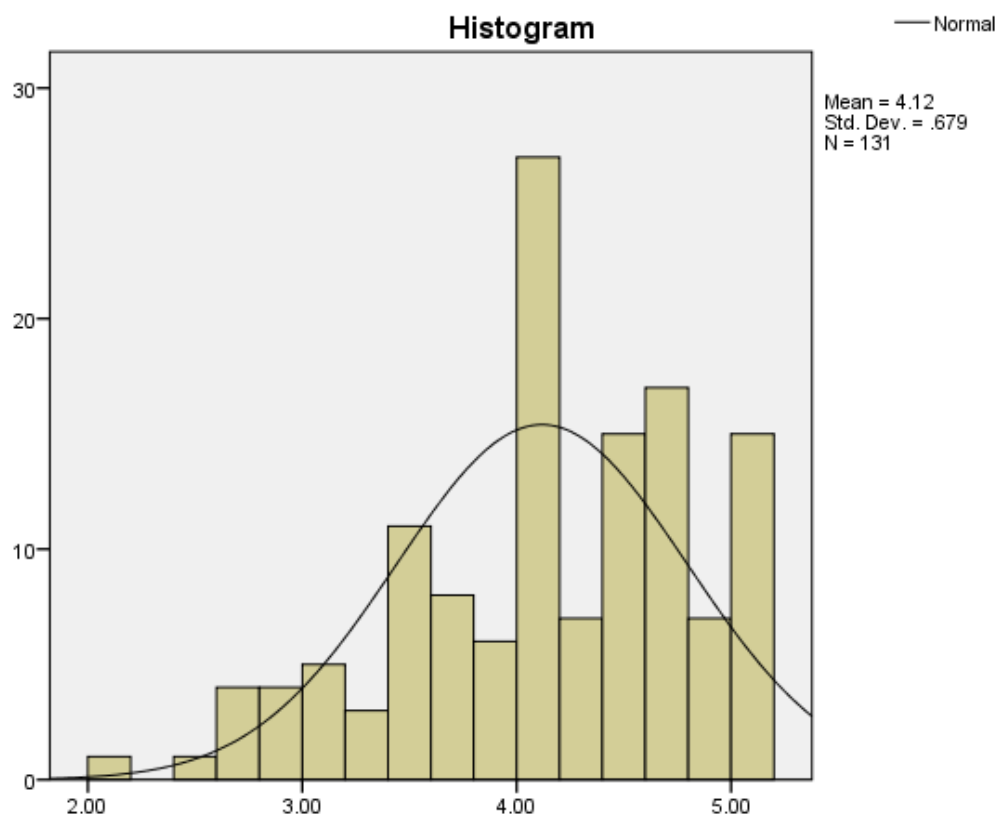
5 priedas. Kolmogorov – Smirnov normalumo testas ir asimetriškumo (Skeweness) bei eksceso (Kurtosis) duomenys.

Kintamieji	Kolmogorov – Smirnov			Skewness	Kurtosis
	Statistika	Laisvės laipsniai	p		
Esminių psichologinių poreikių patenkinimas					
Mokykloje	0,13	131	0,00	-0,98	2,72
Popamokinėje veikoje	0,10	131	0,02	-0,66	-0,11
Balansas tarp kontekstų	0,16	131	0,00	-1,31	1,63
Įsitraukimas į mokymąsi					
Elgesio įsitraukimas	0,07	161	0,05	-0,21	0,20
Emocinis įsitraukimas	0,11	161	0,00	-0,41	0,14
Socialinis įsitraukimas	0,11	161	0,00	-0,34	0,49
Subjektyvi gerovė					
Pasitenkinimas gyvenimu	0,06	155	0,20	-0,31	-0,20
Teigiamos emocijos	0,06	158	0,20	-0,38	-0,24

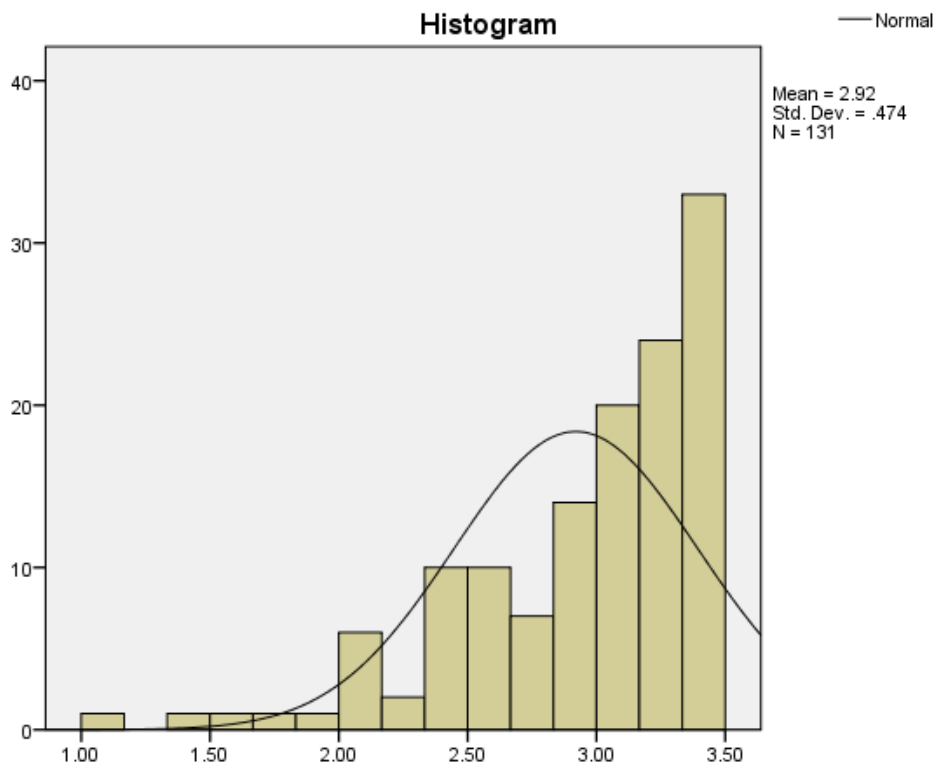
6 priedas. Histogramos



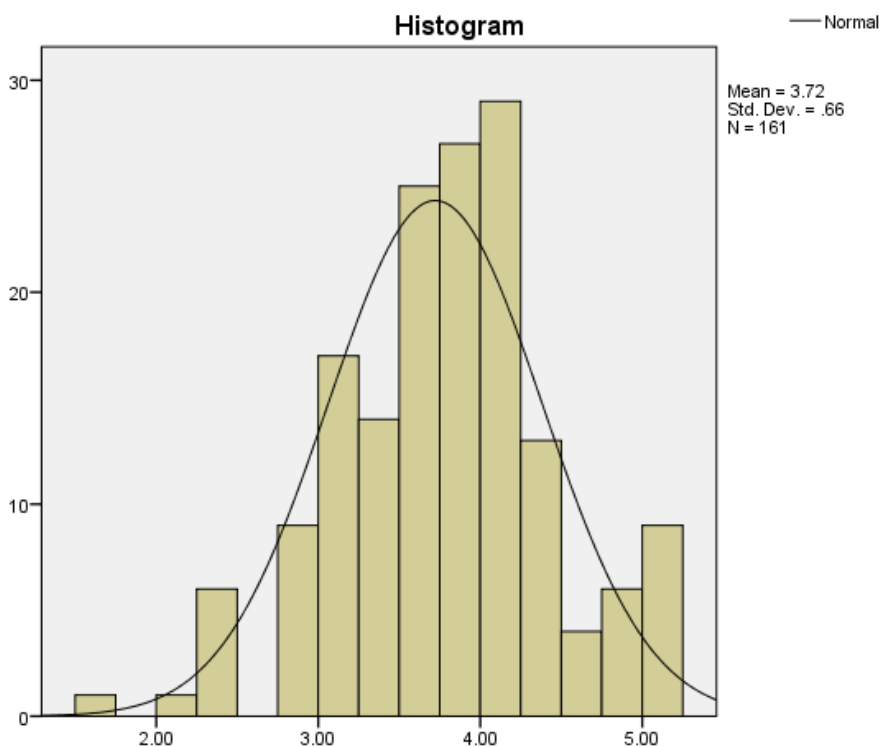
1 pav. *Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje histograma.*



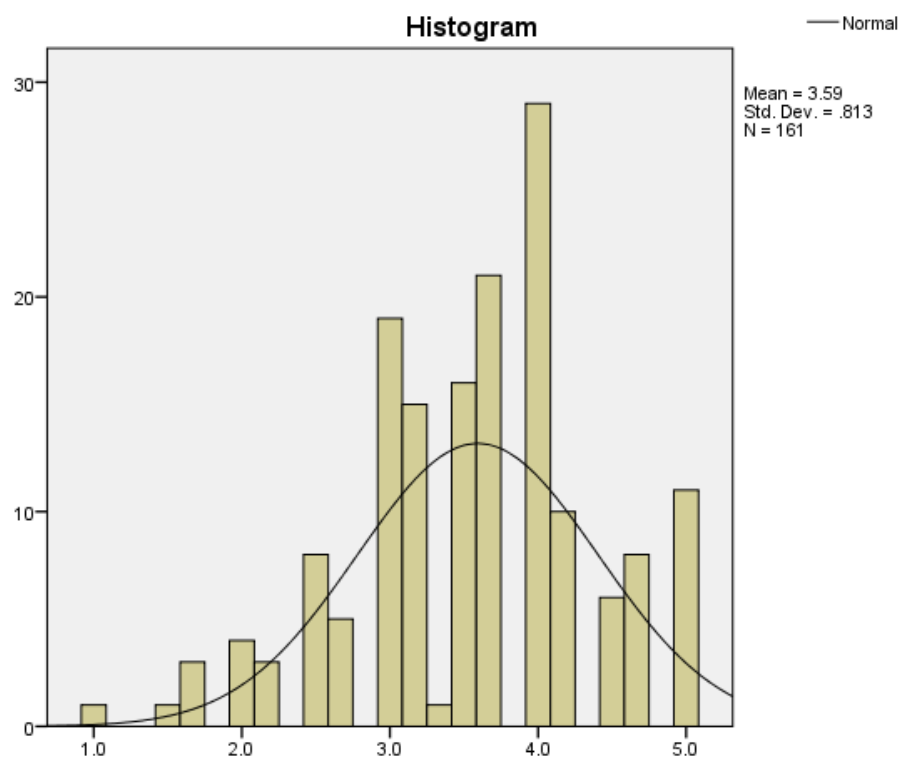
2 pav. *Esminių psichologinių poreikių patenkinimo popamokinėje veikloje histograma.*



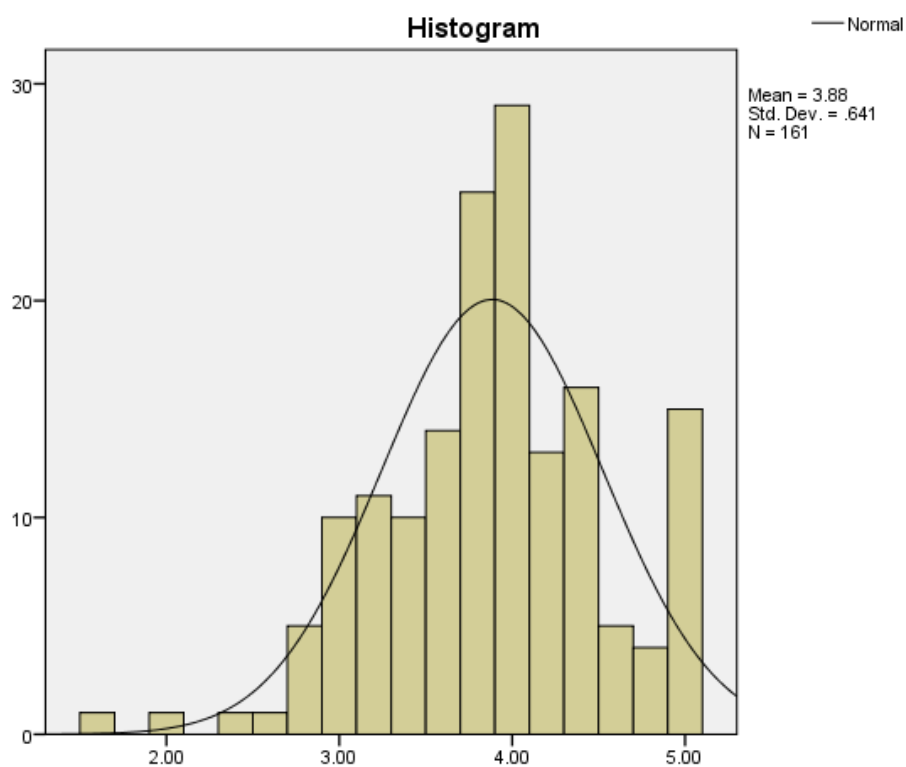
3 pav. *Esminių psichologinių poreikių patenkinimo mokykloje ir popamokinėje veikloje balanso histograma.*



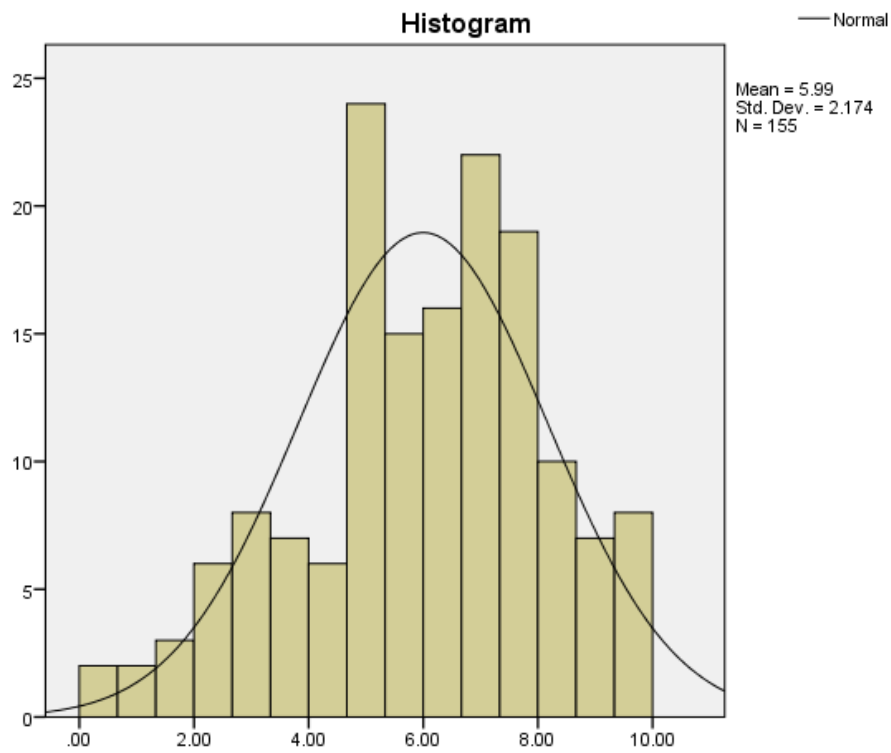
4 pav. *Elgesio įsitraukimo mokantis histograma*



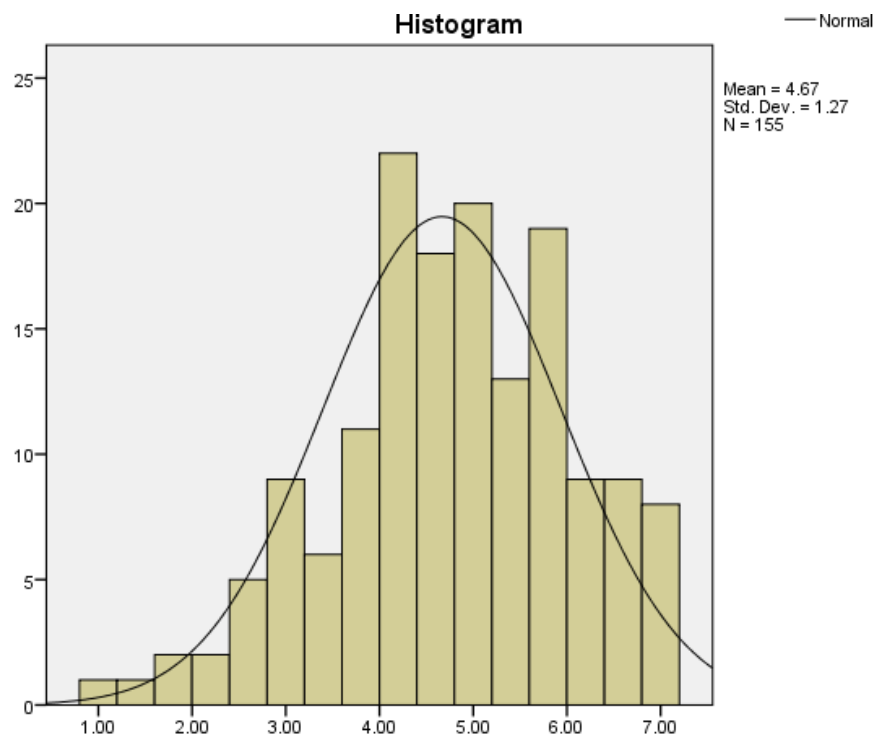
5 pav. *Emocinio išitraukimo mokantis histograma.*



6 pav. *Socialinio išitraukimo mokantis histograma.*



7 pav. Teigiamų emocijų patyrimo histograma.



8 pav. Pasitenkinimo gyvenimu histograma.