



Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas

Psichologijos institutas

**Ugnė Aleškevičiūtė**

Edukacinės ir vaiko psichologijos programa

Magistro darbas

**Mokytojų kontrolės ir mokinių esminių psichologinių poreikių frustracijos bei jų neįsitraukimo į mokymąsi sąsajos**

Darbo vadovė: prof. dr. Saulė Raižienė

Vilnius 2020

## TURINYS

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY.....	4
SVARBIAUSIOS SAŲVOKOS.....	5
PRATARMĖ.....	6
1. ĮVADAS.....	8
1.1. Savideterminacijos teorijos samprata ir sąsajos su žmogaus tobulėjimu arba pasyvumu.....	8
1.2. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas, frustracija ir motyvacijos įtaka pasyvumui.....	8
1.3. Esminių psichologinių poreikių palaikymo frustracijos įtaka mokymuisi.....	12
1.4. Mokytojų kontroliuojamo elgesio būdai, didinantys neįsitraukimą mokantis.....	14
1.5. Mokinų neįsitraukimo būdai mokymosi metu.....	16
1.6. Vaikinių ir merginų skirtumai analizuojant neįsitraukimo konstruktus.....	18
1.7. Problema, tikslas, uždaviniai.....	20
2. TYRIMO METODIKA.....	22
2.1. Tyrimo dalyviai.....	22
2.2. Tyrimo instrumentai.....	22
2.3. Tyrimo eiga.....	24
2.4. Duomenų analizė.....	25
3. REZULTATAI.....	26
4. REZULTATŲ APTARIMAS.....	32
IŠVADOS.....	36
LITERATŪRA.....	37
PRIEDAI.....	43
1 priedas. Tyrimo dalyvių informuoto sutikimo pavyzdys.....	43
2 priedas. Laiško direktorei informuoto sutikimo pavyzdys.....	44
3 priedas. Nuoroda į nuotolinę anketą.....	45
4 priedas. Bandomojo tyrimo dalyvių tėvų sutikimo pavyzdys.....	46

## SANTRAUKA

Mokytojų kontrolės ir mokinių esminių psichologinių poreikių frustracijos bei jų neįsitraukimo į mokymąsi sąsajos. Ugnė Aleškevičiūtė. Vilnius, Vilniaus universitetas, 2020 m. 46 psl.

Lietuvos mokyklose susiduriama su opia problema – mokinių neįsitraukimu į mokymosi procesą bei mokytojų kontroliuojamu elgesiu mokymo(si) metu. Šio tyrimo tikslas – nustatyti ryšius tarp mokytojų kontroliuojamo elgesio, mokinių esminių psichologinių poreikių frustracijos bei jų neįsitraukimo į mokymąsi. Tyrimo dalyviai – 159 mokiniai (60 vaikinų ir 99 merginos) 14–19 metų amžiaus, kurie mokosi Vilniaus ir Panevėžio apskričių gimnazijose. Tyrimo instrumentai: anketa, kurią sudaro esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalė, psichologinės mokytojų kontrolės skalė, kontroliuojamo mokytojų elgesio skalė, daugiadimensė įsitraukimo ir neįsitraukimo mokantis skalė. Tyrimo strategija – koreliacinis tyrimas. Tyrimo pagrindiniai rezultatai: merginos ir vaikinai yra panašiai neįsitraukę mokantis; nėra skirtumo tarp 9 ir 10 bei 11 ir 12 klasių mokinių neįsitraukimo mokantis; mokinių neįsitraukimas mokantis, tiesioginė ir psichologinė mokytojų kontrolė bei esminių psichologinių poreikių frustracija yra susiję tarpusavyje; patiriama mokytojų tiesioginė ir psichologinė kontrolė bei mokinių esminių psichologinių poreikių frustracija nuspėja mokinių neįsitraukimą mokantis. Svarbiausia išvada – šio tyrimo mokinių neįsitraukimas buvo susijęs su esminių psichologinių poreikių frustracija ir suvokiama kontrole, patiriama iš mokytojų.

Raktiniai žodžiai: esminių psichologinių poreikių frustracija, tiesioginė kontrolė, psichologinė kontrolė, neįsitraukimas.

## SUMMARY

Links between controlling teaching, students' basic psychological needs frustration and disengagement in learning. Ugnė Aleškevičiūtė. Vilnius, Vilnius University, 2020, 46 p.

Lithuanian schools find a lot of difficulties – that is students' disengagement and teachers' controlled behavior in learning process. The aim of this study: to evaluate links between controlling teaching, students' basic psychological needs frustration and disengagement in learning. Participants: 159 students (60 boys and 99 girls) 14–19 years old from Trakai Vytautas and Panevezys Gymnasium. Instruments - Basic need satisfaction and frustration scale (BPNSFP); Psychologically Controlling Teaching Scale (PCTS); Controlling Teacher Behaviours Scale (CTBS); Multidimensional School Engagement and Disengagement Scale (MSEDS). Main results: boys (and girls are at the same level in disengagement in learning. There is no differences between 9th, 11th and 10th, 12th (grade students' disengagement in learning. Students' disengagement in learning, psychological and behavioural controlling teaching and basic psychological need frustration were associated. Controlling teaching, basic psychological need frustration predicts students' disengagement in learning.

Key words: basic psychological need frustration; behavioural control; psychological control; disengagement.

## SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Esminių psichologinių poreikių frustracija (angl. *Basic psychological needs frustration*) – įgimtų, bazinių žmogaus poreikių sutrikdymas, nesuteikiant galimybės atlikti veiklas dėl paties žmogaus noro, pakenkiant efektyvumui jo veiklose bei dalijantis patirtimis ir jausmais su kitais (Chen et al., 2015);

Psichologinė mokytojų kontrolė (angl. *Psychologically controlling teaching*) – nemalonus mokytojų elgesys, kuris pasireiškia nurodinėjimais, taikant kaltės sukėlimą, gėdos, nusivylimo rodyimą mokiniams (Soenens et al., 2011);

Tiesioginė mokytojų kontrolė (angl. *Controlling teaching behaviours*) – mokytojų naudojami tiesioginiai išoriniai veiksmai prieš mokinius, pavyzdžiui: bausmės, įsakinėjimas, tiesioginis spaudimas atlikti tam tikrą veiklą (Meyer et al., 2014);

Neįsitraukimas į mokymąsi (angl. *Disengagement in learning*) – atsiribojimas nuo mokyklos veiklų, susijęs su netinkamomis mokinio veiklomis ir būsenomis, yra daugiadimensis, sudarytas iš elgesio, emocinio, kognityvinio ir socialinio neįsitraukimo (Wang, 2017).

## PRATARMĖ

Vaikų savijauta ir elgesys mokykloje šiomis dienomis yra didelis iššūkis tėvams ir pedagogams. J. Makari ir A. Zaborskis (2000) teigia, kad tik pusės moksleivių savijauta mokykloje yra gera. Pasak Cheetham-Blake, Turner-Cobb (2019), mokykloje mokiniai patiria patyčias, kurios sukelia atsiskyrimo, nesaugumo ir izoliacijos jausmus. Spaudimas, patiriamas iš mokytojų, neleidžia atsipalaiduoti, sukelia nepasitikėjimo jausmą ir mažina gebėjimą susidoroti su stresu – tai ypač būdinga paauglėms merginoms (Meyer et al., 2015). Merginos iš esmės linkusios jautriau reaguoti į kontrolę ir kritiką (Soenens et al., 2012), negu vaikinai, taip pat jų emocinių problemų, sukiamų mokytojų spaudimo, vidurkis yra šiek tiek aukštesnis negu paauglių vaikų (Nasvytienė, Balionytė, 2006; Tulickas, Zambavičienė, 2004), o bendras nerimo lygis ypač didėja vyresnėse – 10 ir 12 klasėse. Priežastis – blogi santykiai su mokytojais, per didelis krūvis, spaudimas, o tai atsiliepiama akademinėi sėkmei (Juškelienė, Ustilaitė, 2010), sukelia įtampą ir baimę, artėjant akademiniam žinių įvertinimams (Klizas, 2009). Galima teigti, kad prie mokinių savijautos mokykloje labai prisideda mokymosi aplinka, kurią kuria mokytojai, ir tokia aplinka ne visuomet yra palanki mokiniams.

Mokytojai, norėdami kuo geriau paruošti mokinius savo mokomo dalyko, turi jiems perduoti visą savo patirtį, kurią sukaupe per visus mokymo metus. Dėl patirties, įgytos mokantis, mokiniams dažniausiai kyla noras tobulėti, siekti geresnių akademinų žinių, jie jaučia pasitenkinimą atliktais darbais, kuris didina motyvaciją ir įsitraukimą į atliekamas veiklas (Vansteenskite, Ryan, 2013). Tais atvejais, kai mokytojai per daug kontroliuoja, mokiniams perduodama neigiama patirtis ir taip sukeliamas nerimas, agresija, motyvacijos stoka, taigi ir atsiribojimas nuo mokslų (Deci, Ryan, 2008a; Earl et al., 2017). Viena iš teorijų, populiariai galinti paaiškinti mokinių įsitraukimą arba neįsitraukimą mokantis, yra vadinamoji savideterminacijos teorija: žmonės veikia (ne)motyvuojanti aplinka ir svarbu žmonių, šiuo atveju mokinių aktyvumo esmė. Teorija kelia įvairius klausimus: kaip supanti aplinka prisideda prie noro mokytis, būti įsitraukusiems į procesą; ką gali daryti kiti asmenys, šiuo atveju – mokytojai, kad mokiniai būtų susidomėję ir įsitraukę. Savideterminacijos teorija apibūdina tai, kad žmogus iš prigimties yra proaktyvus ir jo motyvacija bei gerovė priklauso nuo poreikius patenkinančio arba frustruojančio socialinio konteksto. Šiuo atveju socialinė – mokyklos – aplinka gali būti arba palaikanti, arba kontroliuojanti (Deci, Ryan, 2004).

Atsižvelgiant į tai, kad dauguma mokinių mokykloje patiria didelį mokytojų spaudimą ir todėl jaučiasi blogai, ypač artėjant egzaminams, mokytojai turėtų užtikrinti esminius psichologinius poreikius palaikančią aplinką, kurioje mokiniai būtų motyvuoti ir įsitraukę į mokymosi veiklas. Taip jie įgytų teigiamos patirties bei žinių. Ypač svarbu, kai mokytojai patenkina autonomijos

poreikį, kuris būtinas mokinių gerovei ir įsitraukimui (Job, Walton, Bernecker & Dweck, 2015; Ryan & Deci, 2009; Lindblom-Ylänne & Lonka, 2000; Mälkki, 2010). Šio ir kitų poreikių frustracija turi didelę įtaką mokiniams: jie gali prarasti norą mokytis ir spręsti mokymosi metu iškilusias problemas, bendradarbiauti, suprasti, jog yra svarbūs ir kompetentingi atlikti mokymosi veiklas. Tyrimų analizės metu autoriai (Deci, Ryan, 2002; Deci Ryan, 2012; Vansteenskite, Ryan, 2017...) plačiai nagrinėjo žmonių elgesio ir neįsitraukimo į veiklas ryšius. Kalbant apie mokyklos aplinką, rasta nedaug tyrimų (Wang, 2017; Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija, 2018; Reeve, 2013). Būtent todėl aktualu ištirti būtent mokytojų kontroliuojamo elgesio sąsajas su mokinių esminių psichologinių poreikių frustracija bei neįsitraukimo lygiu, taip pat nustatyti, ar šie konstruktai tikrai lemia neįsitraukimą į mokymąsi. Aktualu būtų tirti ir dėl to, kad neįsitraukimas autorių išskirtas kaip atskiras konstruktas – įsitraukimas į mokymąsi susijęs su neįsitraukimu, tačiau nelemia vienas kito (Wang, 2017).

Norėčiau padėkoti visai „DoIT“ projekto komandai – ypač jos vadovei prof. dr. Saulei Raižienei, dr. Ingridai Gabrielavičiūtei, lekt. Renatai Garckijai už suteiktus pagrindus toliau plėtoti šią savideterminacijos teoriją savo magistro baigiamajame darbe. Prof. dr. Saulei Raižienei norėčiau padėkoti ir kaip magistro baigiamojo darbo vadovei už konstruktyvią kritiką, su baigiamojo darbo tema susijusią pagalbą analizuojant ir plečiant akiratį šios teorijos kontekste, rengiant tyrimo instrumentus. Nuoširdžiai padėkoti norėčiau Vilniaus ir Panevėžio apskričių gimnazijų vadovams, mokytojams, mokiniams, jų tėvams, kurie geranoriškai sutiko dalyvauti tyrime, aktyviai bendradarbiavo ir prisidėjo prie šio tyrimo rezultatų.

## **1. ĮVADAS**

### **1.1. Savideterminacijos teorijos samprata ir sąsajos su žmogaus tobulėjimu arba pasyvumu**

Pagrindinė prielaida, kuria remiasi savideterminacijos teorija, yra ta, kad kiekvienam žmogui būdinga natūrali tendencija siekti augimo, tobulėjimo, vientisumo ir savyje, ir santykyje su aplinkiniu pasauliu (Ryan, Deci, 2004). Iš esmės ši teorija yra labai plati ir apimanti daug tyrinėjimo sričių. Ji gali būti pritaikoma įvairioms gyvenimo sritims ir turi daug sąsajų su plačiai nagrinėjamais psichologiniais reiškiniais, pavyzdžiui, makroteorija. Savideterminacijos teorija nukreipia į tokias svarstomas problemas kaip asmenybės vystymasis, savireguliacija, universalūs psichologiniai poreikiai, gyvenimo tikslai ir siekiai, energija ir sveikata, nesąmoningi procesai, kultūros ir motyvacijos santykis, socialinės aplinkos poveikis motyvacijai, afektui, elgesiui ir gerovei (Deci, Ryan, 2008a).

Literatūroje skiriamos pagrindinės per laiką susiformavusios savideterminacijos mini teorijos (Deci & Ryan, 2000; Vansteenskite & Ryan, 2013; Vansteenskite et al., 2004; Akca, 2013; Bouffard-Bouchard, Parent & Larivee, 1991; Brown, 1987):

1) kognityvinis įvertinimas – susijęs su vidine motyvacija, kai siekis įsisąmoninti informaciją kyla iš vidinio noro, ir tam įtakos turi gaunami išoriniai veiksniai, tokie kaip galimas atlygis, tarpasmeninis elgesys, savivertė, autonomijos ar kompetencijos poreikiai, kurie didina arba mažina vidinę motyvaciją;

2) priežastingumo kryptis – nagrinėja autonomijos, kontrolės ir amotyvacijos ryšius;

3) vidinė integracija – nagrinėjama autonomiška ir kontroliuojama motyvacija;

4) tikslų turinio užtikrinimas grindžiamas tuo, kaip motyvaciją veikia išorės ir vidiniai tikslai;

5) esminių psichologinių poreikių užtikrinimas – analizuoja, kiek įtakos motyvacijai turi socialinė aplinka, analizuojama trijų esminių psichologinių poreikių patenkinimo nauda optimaliam funkcionavimui, o tai lemia gerovę ir psichologinę sveikatą.

Šio darbo temą nagrinėjant bus remiamasi pastarąja – psichologinių poreikių užtikrinimo mini teorija.

### **1.2. Esminių psichologinių poreikių patenkinimas, frustracija ir motyvacijos įtaka pasyvumui**

Vadovaujantis požiūriu, kad visi individai iš prigimties siekia savo tikslų ir tapti efektyvūs, labai svarbu yra išorinė aplinka. Tam, kad mokiniai galėtų atlikti veiklą dėl savo pačių siekio augti ir tobulėti, svarbu patenkinti esminius psichologinius poreikius, o tai labai priklauso ir nuo patiriamos aplinkos. Pasak SDT, visi esame aktyvūs organizmai, turintys prigimtine tendenciją augti ir tobulėti bei turintys pagrindus atsiskleisti vidiniams resursams. Kitaip sakant, dėl vidinės motyvacijos nuo pat



mažų dienų turime galimybę išmokti kažko naujo iš poreikiams formuotis palankios aplinkos (Ryan, 2009). Pasak Vansteenskite (2017), dėl vidinės motyvacijos veikla pati savaime tampa įdomi ir daroma dėl jos pačios. Pasak autoriaus, toks elgesys yra dėl paties žmogaus noro tobulėti ir dar vadinamas prigimtinio pasitenkinimu, kadangi žmonės tokį elgesį supranta kaip prasmingą ir jo siekia ne dėl patiriamos kontrolės ar prievartos elgtis būtent taip.

Veikiant išorinei motyvacijai bei žmonėms augant randasi veiklų, kurios turi būti atliekamos ne tik dėl susidomėjimo ir pasimėgavimo pačia veikla, kai atsiranda tam tikros veiklos, prievolės, socialinės normos, taisyklės, kurias privaloma atlikti ir paisyti. Tai galima prilyginti ir mokytojų keliamiems reikalavimams, kai dažnai mokiniai stengiasi ne dėlto, kad jiems tai įdomu, o todėl, kad susiformavusios mokyklos taisyklės, kurių reikia laikytis, egzaminai bei kontroliniai darbai, kuriuos reikia kuo geriau parašyti, tam, kad gauti kuo aukštesnį pažymį. Veikiant vidinei motyvacijai didėja mokinių įsitraukimas į mokymosi procesą bei vystosi internalizacija, kai mokiniai perkelia išorinės motyvacijos keliamus reikalavimus ir socialines normas į savo asmeninę sistemą, todėl išoriniai veiksniai gali būti laikomi kaip savi (Ryan, Deci, 2000). Dėlto galima manyti, kad ne tik vidinė motyvacija, bet ir patiriama internalizacija mokiniams suteikia didesnę pasitenkinimą bei sėkmę dėl atliekamos veiklos. Taigi, vidinę motyvaciją dar galima pavadinti, kaip asmenybės augimo tendenciją – internalizuotis – elgtis pagal išorinius reikalavimus.

Teorijos autoriai teigia, kad veikiant išorinei motyvacijai atliekama veikla priklauso nuo materialaus atlygio, bausmių vengimo arba savęs, kaip tam tikro naudingo asmens suvokimo (Deci, Ryan, 2008a). Amotyvaciją labiau galima apibūdinti kaip nenorą būti aktyviems, dėl ko tyčia, sąmoningai neatliekama tam tikra veikla (Deci, Ryan, 2000). Literatūroje dar skiriama autonomiška (pasirinkta) motyvacija – kai veiklai teikiama asmeninė reikšmė, prasmė, pasitenkinimas; kontroliuojama motyvacija – kuri susijusi su įtampa, spaudimu patirti prasmę, kai jaučiama kitų žmonių kontrolė (Gange, Deci, 2005). Ypatingai išorinė motyvacija kyla, kai išoriniai įvykiai, tokie, kaip apdovanojimai už gerai atliktą veiklą priverčia pajauti spaudimą iš aplinkos ir elgtis pagal aplinkos reikalavimus, taip pamirštant vidinį pasitenkinimą, susidomėjimą atliekamu darbu. Pasak Vansteenskite, Niemiec, Soenens (2010), išoriniai apdovanojimai mažina kognityvinį lankstumą, sukelia paviršutinišką mokymąsi bei mažina įsitraukimą į atliekamą veiklą. Todėl mokiniai mokyklą ir patį mokymąsi supranta tik kaip pareigą, kurią privalo atlikti, kad vėliau galėtų užsiimti savo mėgstama veikla. Neretai mokinių esminiai psichologiniai poreikiai mokyklose taip pat yra frustruojami, dažniausiai neleidžiant bent iš dalies pasirinkti atliekamų klasių, namų darbų užduočių, dažniau išgirstant kritiką iš mokytojų dėl blogai atliktų užduočių nei pagyrimų už pastangas, taip pat patiriamas ir mokinių nuobodulys, dėl ko vidinė motyvacija dažnai virsta amotyvacija arba išorine: darbą atlikti dėl išorinių veiksnių.

Paprastai paaiškinti, kaip autonomijos, kompetencijos bei sąryšingumo poreikiai bei motyvacija yra susiję galime taip: poreikius suprantame, kaip kažko reikalingumą, o motyvaciją – tai, dėl ko yra veikama. Taigi, patenkinti autonomijos, kompetencijos bei sąryšingumo poreikiai veda link vidinės motyvacijos, dėl kurios tampame efektyvesni, kūrybingesni ir geriau funkcionuojantys. Pasak Deci Ryan (2000), poreikiai sudaro palankias sąlygas vidinei ir išorinei motyvacijai bei skatina ir stiprina vidinę motyvaciją, siekius bei tikslus. Todėl mokiniai tampa labiau įsitraukę į veiklas, suvokiant, kad veikla gali būti ne tik įdomi, tačiau ir naudinga. T. y. mokytojams patenkinus mokinių esminius psichologinius poreikius – suteikiant galimybę bent iš dalies pasirinkti, kokias užduotis atlikti, dažniau pagiriant už gerai atliktas veiklas ar pastangas, jaučiant, kad mintys ir jausmai mokytojams yra svarbūs – visa tai didina motyvaciją atlikti tam tikrą veiklą (Heikkilä & Lonka 2006; Heikkilä, Lonka, Nieminen & Niemivirta 2012; Hidi & Renninger 2006; Job, Walton, Bernecker & Dweck 2015; Lindblom-Ylänne & Lonka 2000; Mälkki 2010; Ryan & Deci 2009; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2008).

Pasak SDT teorijos autorių, esminiai psichologiniai poreikiai šioje teorijoje skiriami trys – autonomija, kompetencija, sąryšingumas. Tai universalūs, įgimti, o ne įgyti jausmai, kurie sukuria galimybę žmonėms tobulėti bei efektyviai veikti. Kiekvienas poreikis yra universalus ir gali reikštis skirtingu laikotarpiu bei intensyvumu. Kai šie poreikiai yra frustruojami, efektyviai veikti visuomenėje tampa sudėtinga. Šiame darbe nagrinėjamą poreikių frustraciją autoriai aiškina taip - *autonomijos poreikio* frustracija negalėjimas priimti sprendimų savo valia, niekieno neverčiamam, negebėjimas pasirinkti, mąstyti ir veikti. *Kompetencijos* – kaip negebėjimas kontroliuoti savo elgesio rezultatų, pajauti savo efektyvumą, reikalingą užduočiai atlikti užduotį, taip pat kaip negebėjimas pasiekti tikslų ir ugdyti asmeninius įgūdžius. *Sąryšingumo* – sąveikavimo su kitais individais visuomenėje, grupėje sutrikdymas, šiltų, artimų ir nuoširdžių santykių su kitais patyrimo, rūpinimosi vienas kitu trūkumas (Deci & Ryan, 2000a). Pagal Savideterminacijos teoriją, visi trys poreikiai gali būti frustruojami skirtingais būdais, tačiau yra patys reikšmingiausi asmenybės vystymosi ir tobulėjimo procese.

Pasak Lynn Van den Berghe et al. (2013), kai mokytojai klasėje vadovaujami poreikius palaikančiu mokymosi būdu, mokiniai labiau įsitraukia į veiklas, ir atvirkščiai – vadovaujantis poreikius slopinančiu mokymo būdu, mokiniai jaučiasi labiau kontroliuojami. Pasak Makari, Zaborskis, 2000; Blake et al.; 2019; Klizas, 2009, kadangi mokyklos aplinka yra labai susijusi su mokinio gerove ir rezultatais, norint, kad mokiniai jaustųsi gerai ir būtų įsitraukę į mokymosi procesą, svarbus mokytojų įsitraukimas į mokyklos aplinką, jų vaidmuo padedant vaikams susidoroti su mokykloje kilusiomis nesėkmėmis, skatinant savarankiškumą bei bendradarbiavimą su savo klasės draugais bei mokytojais. Tai parodo, kad būtina teigiama interakcija tarp mokinių ir mokytojų, siekiant gerų rezultatų.

Kalbant apie esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir nepatenkinimą reikia paminėti, kad tai yra tęstinis konstruktas, tačiau autoriai esminių poreikių frustraciją išskiria kaip atskirą konstruktą – t. y. poreikių nepatenkinimas nebūtinai gali vesti į šių poreikių frustraciją. Tačiau poreikių frustracija gali trukdyti reikštis savarankiškumui, kompetencijai, komandiniam darbui, geru tarpusavio ryšių palaikymui. Pasak Chen et al. (2015), esminių psichologinių poreikių frustracija – tai įgimtų, bazinių žmogaus poreikių sutrukdyimas, nesuteikiant galimybės atlikti veiklas dėl pačio žmogaus noro, pakenkiant efektyvumui jo veiklose bei dalijantis patirtimis ir jausmais su kitais (Chen et al., 2015);

Poreikių frustracija šiame darbe nagrinėjama, kaip atskiras konstruktas. Kai poreikiai yra frustruojami, randasi išorinė motyvacija arba amotyvacija ir veikla atliekama tik todėl, kad reikia tai padaryti, be to, randasi neigiamos pasekmės, tokios kaip neįsitraukimas, prasta psichologinė savijauta, noras mesti mokyklą, o tai neigiamai veikia mokyklos aplinką (Vansteenskite, Ryan, 2013; Soenens et al., 2008). Vansteenskite, Ryan (2013) išskiria netinkamus būdus, kurie taikomi, esant poreikių frustracijai:

1) Poreikių pakaitalai – įsitraukiama į kompensuojamą frustracijai elgesį, išsikeliama išoriniai tikslai, pavyzdžiui: populiarumas, patrauklumas, materialinė gerovė, siekiant įrodyti kitiems savo vertę, tačiau tai suteikia tik trumpalaikį malonumą;

2) Kompensuojamasis elgesys – savikontrolės praradimas, dažnai susijęs su valgymo sutrikimais, alkoholio nesaikingu vartojimu, agresija ir lydinčiu palaužimu, išsekimo jausmu bei energijos stoka grįžti prie savikontroliuojamo elgesio; opozicinis nepaklusnumas, kuris reiškiasi pasipriešinimu visuomenės normoms, taisyklėms, kontroliuojamam elgesiui, kuris dažnai pereina į visišką atsiribojimą nuo nurodymų (Soenenes et al., 2008).

Joussemet et al. (2008) atlikdama tyrimą su mokiniais nustatė, jog, mokytojams frustruojant mokinių poreikius, randasi toks elgesys kaip negebėjimas susitvardyti, savikritika, perfekcionizmas, opozicinis nepaklusnumas. Pavyzdžiui, patyrus poreikių frustraciją, suaugus tampama per daug kontroliuojančiais tėvais, o tai sukelia dar didesnę agresiją ir atsitraukimą. Pasak Vansteenskite, Ryan, 2013; Vansteenskite, 2017, poreikių frustracija sukelia pasyvumą, taip sutrikdoma mokinių psichologinė gerovė, vargina nuolatinės mintys apie artėjančius atsiskaitymus (Moreno-Garcia et al., 2018), reiškiasi mokytojų šaltumas, atsiribojimas klasėje ir aukšta kontrolė dėstomo dalyko pamokose (Lynn Van den Berghe et al., 2013).

Apibendrinus skyrių galima matyti, jog mokytojų elgesys turi didelę reikšmę mokymosi procesui ir veikia mokinių motyvacijos rūšis, palaikant arba frustruojant esminius psichologinius poreikius bei teigiamai arba neigiamai veikia įsitraukimą į veiklas. Iš to galima matyti, kad aplinkos, šiuo atveju, mokyklos sukurtos sąlygos turi poveikį mokymuisi. Nepaisant to, kad motyvacijos mokykloje

mokiniai stokoja (Martens et al., 2010), o prasidėjus paauglystei jos dar labiau sumažėja (Niemec, Ryan, 2009), tai tik parodo, kaip svarbu mokytojams prisidėti prie esminių psichologinių poreikių patenkinimo, kad mokiniai būtų motyvuoti, jaustų mokykloje saugią ir palaikančią atmosferą.

### **1.3. Esminių psichologinių poreikių palaikymo frustracijos įtaka mokymuisi**

Kalbant apie edukacinę sritį, šiuo atveju mokyklą, galima kelti prielaidą, kad mokytojai gali ir turi sukurti sąlygas mokiniams patiems save motyvuoti. Kitaip tariant, norėdami, kad būtų kuo geresnė aplinka klasėje, mokytojai naudodami esminių psichologinių poreikių palaikymo stilių turėtų rodyti susidomėjimą, skatinti iniciatyvą, kurti draugišką tarpusavio santykį, būti patys motyvuoti ir pasitikintys savo mokymu, suteikti galimybę mokiniams pasirinkti, pagirti už teigiamus pasiekimus, nesmerkdami, negėdydami ir nebausdami mokinių (Vansteenskite, 2013; Assor et al., 2004; Chen et al., 2013).

Taip pat labai svarbu pajusti mokinio vidinį sąmoningumą, reikalingą atlikti užduočiai, laikytis struktūros, o ne chaotiškumo mokymo procese, suteikti pasitikėjimo savo žiniomis, prisiderinti prie kiekvieno mokinio lygio, kiekvienam jų pagal gebėjimus skirti ir atitinkamai vertinti atliktas užduotis (Vansteenskite, 2017). Pavyzdžiui, kad mokiniai plėtotų kompetencijos poreikį, svarbu sukurti tokią mokymosi aplinką, kurioje jie galėtų atlikti užduotis grupelėmis, taip suprastų vienas kitą ir rūpintųsi vienas kito nuomonę, kartu ir bendrai nagrinėdami mokantis kylančias problemas. Visa tai lemia didesnę pasitikėjimą savo žiniomis, norą tobulėti ir mokytis efektyviai. Autonomijos poreikiui skatinti svarbu prisiderinti prie mokinių perspektyvos, leisti būti savimi, suteikti laisvę rinktis (Vansteenskite, 2017). Taip pat svarbu įvardyti teigiamas patirtis, pabrėžiant mokinių stipriąsias puses, teisingai atliktas užduotis, pasidžiaugti stipriu ryšiu su klasės draugais ir mokytojais.

Rasti tyrimai rodo, kaip svarbu patenkinti esminius psichologinius poreikius. Pasak Deci et al. (2001), mokiniai, jautę poreikių patenkinimą klasėje, save apibūdino kaip labiau pasitikinčius savimi mokykloje ir už jos ribų, pavyzdžiui sportuodami (Hodge, 2011). Autonomijos poreikio patenkinimas buvo siejamas su aukštesniu susidorojimu nesėkmės ir stresinių įvykių atveju bei geresnėmis susidorojimo su nesėkme strategijomis atliekant užduotis, kuriomis vertinami pasiekimai (Hodgins et al., 2010, Vansteenskite, 2013). Mokiniai, kurių esminiai psichologiniai poreikiai buvo patenkinami, geriau prisitaikydavo mokykloje akademinio, emocinio ir asmeninio-socialinio lygmenimis (Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garekija, 2017). Šiai nuomonei antrina ir Badri et al. (2014) tyrimo duomenys. Buvo apklausti 296 Irano vidurinės mokyklos mokiniai, kurių amžiaus vidurkis 16,2 metai, besimokantys matematikos, fizikos, biologijos dalyko, siekiant sužinoti, kaip mokyklos kultūra veikia vidinę motyvaciją ir psichologinių poreikių patenkinimą. Nustatyta, jog tolerantiškesnė aplinka mokykloje skatina vienas kito palaikymą, draugiškus santykius, taip patenkinamas

sąryšingumo poreikis. Laisvės suteikimas tų dalykų, kurie labiau sekasi, atveju padidina kompetencijos poreikį. Tai palyginti aiškiai parodo, kad mokytojai ir mokiniai savo klasėje turėtų palaikyti lygiavertį santykį, o nustatant aiškias ribas gali dalyvauti ir mokiniai. Reikia vengti autoritarinio klasės valdymo būdo, nes tai lemia mokinių atsitraukimą ir prastą psichologinę savijautą dėl nepatenkintų psichologinių poreikių.

Kaip minėta ankstesniame skyrelyje, mokytojai dažnai linkę esminius psichologinius poreikius frustruoti, t. y. trukdo reikštis savarankiškumui, kompetencijai, komandiniam darbui, gerų tarpusavio ryšių palaikymui, mokiniai nebenori atlikti veiklų ir taip pakenkiama jų mokymosi efektyvumui. Wang et al. (2019) tyrė, kaip pasireiškia esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracijos. Tyrimo dalyviais buvo pasirinkti universitetų studentai ir mokyklų vyresnių klasių mokiniai. Ieškota su mokymosi aplinka, mokinių motyvacija ir mokymosi rezultatais susijusių grupių sąsajų ir skirtumų. Tyrėjai nustatė, kad aukštųjų mokyklų studentų esminių psichologinių poreikių patenkinimas buvo susijęs su sėkme mokomuosiuose dalykuose, o poreikių frustracija – su kontroliuojamu mokymu ir kontroliuojama motyvacija. Mokinių tyrimo rezultatai parodė, kad įsitraukimas į mokymąsi buvo tiesiogiai susijęs su esminių poreikių patenkinimu, o mokinių neįsitraukimas į mokymąsi buvo tiesiogiai susijęs su šių poreikių frustracija. Pasak Vansteenskite, Ryan, Soenens (2020), kai esminiai psichologiniai poreikiai yra frustruojami, žmonės linkę patirti spaudimą bei konfliktuoja vieni su kitais ir prarandamas noras atlikti veiklas.

Autonomijos poreikio patenkinimas siejasi su valios ir noro patyrimu, kad veiksmai, mintys, jausmai yra autentiški ir įtvirtinantys savęs pripažinimą. Frustruojant šį poreikį patiriamas spaudimo jausmas ir dažni konfliktai, nenorima atlikti nemėgstamų veiklų. Patiriamas sąryšingumas lemia teigiamą patirtį, šiltus santykius, susietumą ir rūpinimąsi vieni kitų jausmais. Kai sąryšingumo poreikis yra frustruojamas, randasi nusivylimas, socialinis susvetimėjimas, nepritapimo ir vienatvės jausmai. Kompetencijos jausmas lemia efektyvumo pajautimą ir meistriškumo atsiradimą. Kai kompetencijos poreikis yra frustruojamas, žmonės linkę jaustis neefektyvūs, negebantys atlikti veiklų sėkmingai ir atsiranda bejėgiškumo jausmas. Taigi, frustruojant esminius psichologinius poreikius, menksta žmogaus pasitikėjimas, o tai padidina blogos psichologinės būsenos riziką.

Apibendrinant šiame skyrelyje pateiktą esminių psichologinių poreikių sąsają su mokymusi, galima teigti, kad frustruojant *autonomijos*, *kompetencijos*, *sąryšingumo* poreikius mokiniai tampa mažiau motyvuoti, todėl labiau neįsitraukia į veiklas, mažiau domisi ir nėra smalsūs, blogiau geba susidoroti su stresu (Deci, Ryan 2008a; Chetham-Blake et al., 2019; Klizas 2009; Berghe et al., 2013). Šiuo aspektu labai svarbi tampa aiški pamokų struktūra, darbų organizavimas grupelėmis, galimybė mokiniams pasirinkti vieną ar kitą veiklą, kurią jie norėtų atlikti, kuo dažniau įvardyti teigiamą patirtį klasėje. Šių poreikių frustracija sukelia labai nemalonus pasekmes: prastėja mokinių elgesys, patiriamas spaudimo jausmas, kyla konfliktas, nusivylimas savo veiklomis, randasi socialinis

susvetimėjimas, neefektyvumas atliekant veiklas. Tai labai susiję su patiriamomis emocijomis mokyklos aplinkoje.

#### **1.4. Mokytojų kontroliuojamo elgesio būdai, didinantys neįsitraukimą mokantis**

Mokymosi procesui labai svarbu mokinio ir mokytojo teigiami santykiai, pastangos kurti kuo teigiamesnę mokymosi aplinką. Be to, ką mokytojas gali daryti, kad mokiniai būtų įsitraukę, naudinga būtų aptarti ir mokytojų elgesį, kuris savideterminacijos teorijoje yra suprantamas kaip trukdantis patenkinti esminius psichologinius poreikius, dažnai mažinant mokinio psichologinę gerovę ir didinant neįsitraukimą ir atsiribojimą nuo veiklų.

Mokytojai dažnai pradeda rodyti savo viršenybę, o tai sukelia nelygiavertį mokinio ir mokytojo ryšį; nusprendžiama už mokinius, todėl:

- 1) sukeliami autonomijos poreikio frustracija dėl mokytojų sprendimų priėmimo;
- 2) sukeliami kompetencijos poreikio frustracija dėl negalėjimo patiems priimti sprendimų;
- 3) per didelis atstumas tarp mokytojo ir mokinio mažina sąryšingumo jausmą (Badri et al., 2014).

Vienas iš mokytojų elgesio būdų, frustruojančių poreikius – tai *psichologinė mokytojų kontrolė*. Pasak Soenens et al. (2011), *psichologinė mokytojų kontrolė* – tai nurodinėjimai, susiję tik su pačių mokytojų vertybėmis ir nuomone, naudojant tokius būdus kaip kaltės sukėlimas, gėda, nusivylimas mokiniais, kai jie neatitinka mokytojo reikalavimų. Šis kontrolės būdas kitaip vadinamas vidiniu kontroliavimu. Pasak Soenens, Vansteenskite (2010), ši vidinė (psichologinė) kontrolė mokiniams dažnai sukelia gėdos, kaltės, atstūmimo jausmus, trukdo siekti asmeninių tikslų (Assor et al., 2002); psichologiškai kontroliuojant sumažėja gerovė ir gali kilti depresija ir nerimas (Soenens, et al., 2012). Haerens et al. (2015) tyrimu nustatyta, kad mokytojai pirmiausia orientuojasi į discipliną. Šio tikslo nepasiekus, naudojama kritika ir stengiamasi sukelti kaltę, kad mokinių tikslai būtų pakeisti (Haerens et al., 2015)

Raižienės, Gabrielavičiūtės, Garckijos (2018) atliktas mokslininkų grupės projektas „Veiksmingo mokymo(si) paieška: skirtingų mokymo būdų ir mokinių esminių psichologinių poreikių tenkinimo sąveikos dinamika“, kuriame dalyvavo Lietuvos mokyklų vyresnių klasių 800 mokiniai atskleidžia esminių psichologinių poreikių frustracijos ir psichologinės mokytojų kontrolės ryšį. Visų matavimų duomenys parodė, kad psichologinė mokytojų kontrolė ir mokinių autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikių frustracija koreliavo teigiamai. Kuo labiau mokiniai jautėsi psichologiškai kontroliuojami, tuo jų poreikiai po pusės metų buvo labiau frustruojami ir tuo labiau mokiniai suvokė mokytojus kaip psichologiškai kontroliuojančius. Soenens et al. (2012) tirdami

9–12 klasės mokinius ir jų mokytojus nustatė, jog tie mokiniai, kurie patiria psichologinę kontrolę, linkę mažiau naudoti savireguliacijos mokymosi strategijas, tokias kaip laiko planavimas, gilesnis kognityvinis mąstymas, dėl ko nukenčia akademiniai pasiekimai. Ši kontrolės rūšis neigiamai veikė ir I–IV klasių mokinių motyvaciją mokytis, todėl akademiniai pasiekimai prastėjo (Soenens et al., 2012). Stebimas ir kitoks psichologinio mokytojų kontrolės elgesio rezultatas. Ankstesnių tyrimų duomenimis, mokytojų psichologinė kontrolė susijusi su mokinių pasyviu ir aktyviu neįsitraukimu (Haerens et al. 2015), sumažėjusiu akademinio įsitraukimu (Assor et al., 2005) ir sumažėjusiomis teigiamomis emocijomis (Reeve & Jang, 2006). Nepaisant to, kad daug tyrimų rodo neigiamą psichologinės kontrolės poveikį, daug mokytojų jį vis tiek taiko savo klasėse (Newby, 1991; Reeve & Assor, 2011; Reeve, 2009; Taylor, Noumanis & Smith, 2009).

Kitas mokytojų elgesys, neskatinantis mokinių efektyvaus mokymosi, tai – *tiesioginė mokytojų kontrolė*. Ji skiriasi nuo psichologinės mokytojų kontrolės: pastaroji pasireiškia kaip mokytojų naudojami tiesioginiai išoriniai veiksmai, pavyzdžiui, bausmės, įsakinėjimas, tiesioginis spaudimas atlikti tam tikrą veiklą (Meyer et al., 2014). Reeve (2009) išoriškai kontroliuojamą (direktyvų) elgesį apibūdina kaip patiriamus išorinius prievartos būdus – mokiniams sukuriama griežti terminai, vartojamos verbalinės komandos, išoriniai pastiprinimai, bauginimai, destruktivi kritika. Toks elgesys paveikia mokinio elgesį. Tuo atveju, kai mokytojas taiko išorinius kontrolės būdus, mokiniams pasireiškia kontroliuojama motyvacija, todėl siekiama į veiklą įsitraukti ne dėl vidinių, o dėl išorinių paskatų, tokių kaip galima bausmė ar nenoras nuvilti tėvų ar mokytojų. Toks direktyvus mokymas sukelia amotyvaciją, kontroliuojamą motyvaciją, atsiribojimą ir pasipiktinimą pačiu mokytoju (Meyer et al., 2015; Reeve, 2009); tai žalinga autonomijos slopinimo forma (Assor et al., 2005).

Bartholomew et al. (2009), sukūrę kontroliuojamo mokytojų elgesio skalę (angl. *Controlling Teacher Behaviours Scale (CTBS)*), kuri ir buvo naudojama šiame darbe, išskyrė subskales, kurias, pasak autorių, gali paaiškinti mokytojų naudojamą tiesioginę (elgesio) kontrolę, pasirenkant šiuos konstruktus:

- 1) Neigiama kontrolė – nemalonūs mokytojų veiksmai: nepagarbus elgesys su mokiniais, kurie nesutinka su jų nuomone, nepalaiko mokinių ir skiria jiems mažai dėmesio per pamokas;
- 2) Kontrolė apdovanojimais – mokytojas giria ir apdovanoja, kad mokiniai labiau stengtųsi atlikti užduotis ir labiau susitelktų;
- 3) Žeminantis elgesys – mokytojai baudžia, šaukia, verčia atlikti užduotis;
- 4) Perdėta kontrolė – kai mokytojai stengiasi kontroliuoti mokinių veiklas, kurios tiesiogiai nesusijusios su veiklomis pamokose. Pavyzdžiui, stengiamasi kontroliuoti mokinių laisvalaikio ir kitų mokomųjų dalykų pamokų veiklas.

Autoriai nustatė, kad pagyrimais ir išoriniais apdovanojimais paremtas mokytojų elgesys yra susijęs su padrašinimais ir pastiprina norimos veiklos spartesnę atlikimą. Taigi, galima teigti, kad autoriai kontrolę apdovanojimais (mokyklos kontekste šiuo atveju tai galėtų būti geri pažymiai, diplomai, pagyrimo raštai) laiko teigiamu dalyku, dėl kurio mokiniai dirba našiau. Tačiau tai nepatvirtina savideterminacijos teorijos teiginių, kad toks elgesys lemia gerovę, kadangi mokiniai gali mokytis dėl apdovanojimų, o tai susiję ne su vidine, o su išorine motyvacija, kuri dažnai gali kelti neigiamas emocijas. Neigiamos emocijos dėl patiriamos kontrolės siejasi su neįsitraukimu į mokymosi veiklas ir tai ypač pasireiškia merginų atveju (Assor et al., 2005).

Kontroliuojantis mokymo stilius susijęs su kontroliuojama motyvacija ir amotyvacija bei esminių psichologinių poreikių frustracija (Amoura et al. (2015)). Jis dažnai taikomas su sportu susijusiose veiklose (Bartholomew et al., 2011). Pasak Myer et al., 2014; Myer, Soenens, 2015, fizinio lavinimo mokytojai gali naudoti spaudimą, prievartą, autoritarinius būdus, kai sukeliama kontroliuojama motyvacija, todėl mokiniai jaučia psichologinį stresą, prastai jaučiasi. Murcia, Hernandez, Ruiz (2018) tirdami 16–18 metų moksleivius fizikos mokomojo dalyko kontekste nustatė, jog kontroliuojamas mokytojų elgesys buvo neigiamai susijęs su vidine mokinių motyvacija. Tai lėmė nesuvoktą mokomojo dalyko svarbą ir sumažino siekį būti fiziškai aktyviems.

Taigi, vertinant vieną iš kontroliuojamo mokytojų elgesio būdų – *psichologinę mokytojų kontrolę*, galima matyti, jog toks mokymo stilius susijęs su vidinių emocijų, tokių kaip gėda, kaltė, nusivylimas, rodymu, skatina mokinių neefektyvų mokymąsi, aktyvų ir pasyvų neįsitraukimą į veiklas, poreikių frustraciją. *Tiesioginę mokytojų kontrolę* kaip ir psichologinę sukelia kontroliuojamą motyvaciją ir amotyvaciją, nesiekiamą dalyko tikslų. Ši kontrolė apibūdinama kaip mokytojų tiesioginis direktyvus elgesys, pavyzdžiui, mokytojai žemina mokinius, kontroliuoja juos apdovanojimais. Visa tai lemia mokinių neįsitraukimą į mokymosi veiklas.

### **1.5. Mokinių neįsitraukimo būdai mokymosi metu**

Kontroliuojamas mokytojų elgesys mokiniams yra nenaudingas, kadangi sukelia poreikių frustraciją, mažina efektyvumą ir veiksmingumą. Mokytojų elgesys yra svarbus veiksnys, lemiantis mokinių savijautą mokykloje, tačiau nuo mokinių elgesio taip pat priklauso, ar jie įsitrauks į veiklas. Pasak Bakadorova, Raufelder (2017), mokinių įsitraukimas ypač susijęs su esminių poreikių patenkinimu ir motyvacija. Jei mokinys suvokia savo klasės draugus ar mokytojus kaip teigiamai motyvuojančius, jo motyvaciją gali labai paveikti ir klasės draugų mokymasis, ir mokytojų elgesys. Būtent dėl to įsitraukimas į mokymosi veiklas didėja, o tai teigiamai veikia mokytojo nuomonę apie mokinius (Skinner et al., 2008). Įsitraukimas yra vienas pagrindinių lūkesčių, kurio siekia kiekvienas mokytojas, norintis, kad jo klasė pasiektų kuo geresnių rezultatų, tačiau dažnai mokytojai susiduria



su mokiniais, kurie yra neįsitraukę, per pamokas trukdantys dirbti kitiems mokiniams, ar atvirksčiai, yra atsiriboję nuo klasės veiklų (Fredricks, 2014). Neįsitraukę mokiniai yra vienas didžiausių iššūkių, su kuriuo susiduria mokytojai. Šie mokiniai dažnai turi psichologinių ir mokymosi problemų (Henry, Knight & Thornberry, 2012). Neįsitraukę mokiniai dažnai nėra nesistengia susidoroti su jiems paskirtomis užduotimis ir atsiriboja nuo mokymosi aplinkos (Reeve, 2006; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009). Šie mokiniai dažnai būna įsitraukę į kitas veiklas, susijusias ne su mokymusi. Mokytojai, imdamiesi esminius psichologinius poreikius blokuojančių priemonių, sukelia priešingą elgesį: mokiniai neįsitraukia į veiklas ir į mokymosi procesą.

Earl, Taylor, Meien, Passfield (2017) kalbėdami apie neįsitraukimą mokantis, išskyrė du tipus:

1) *Aktyvus neįsitraukimas* – mokiniai aktyviai atsitraukia nuo užduočių, tai rodo jų judesiai ir kalba, pavyzdžiui, jie trukdo klasės darbą įsiterpdami į kitų mokinių atsakymus, ginčijasi su klasiokais, neklauso mokytojų nurodymų, savo dėmesį nukreipia į kitas nesusijusias su mokymusi veiklas;

2) *Pasyvus neįsitraukimas* – mokiniai neaktyviai atsitraukia nuo užduočių, atrodo apatiški, užsisvajoję, pavargę, nekreipia dėmesio į mokytojų ir klasės draugų darbą klasėje, dažnai nėra nebando užduočių vykdyti ir vengia atsakinėti į pateikiamus klausimus.

Tyrimai parodė, kad aktyvus neįsitraukimas dažnas tada, kai mokinių psichologiniai poreikiai yra nepatenkinami, nes mokytojai naudoja psichologinės kontrolės būdus (Hein et al., 2015; Jang, Kim, & Reeve, 2016). Tais atvejais, kai mokiniai neturi pakankamai kompetencijos atlikti pavestas mokytojo užduotis, jie pasyviai atsiriboja nuo mokymosi aplinkos (e.g., Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006) ir nėra nesistengia jų atlikti, menkai pasitiki savo jėgomis pasiekti gerų rezultatų (Patrick, Skinner & Connell, 1993). Henry, Knight, Thornberry (2012) tyrimo duomenimis, būtent vidurinėsios paauglystės amžiaus grupė yra labiausiai linkusi į neįsitraukimą mokykloje ir tai labai susiję su agresyviu elgesiu ir prastais pažymiais (Vansteenskite, Ryan, 2013). Pasyvus neįsitraukimas taip pat koreliuoja su mokinių sveikatai pavojinga veikla, psichosomatinų simptomų atsiradimu, pesimistiniu požiūriu į aplinką (Tam et al., 2012). Pasak Yannick et al. (2011), suvoktą akademinę kompetenciją mokiniai sieja su neįsitraukimu į mokymąsi, tai lemia prastesnius pažymius, akademinio dalyko nuvertinimą ir amotyvaciją. Tai patvirtina savideterminacijos teorijos teiginiai, kad, frustruojant esminius psichologinius poreikius, veikla tampa nebeįdomi, todėl į ją neįsitraukiama (Deci, Ryan 2008a; Ryan et al. 2006; Vansteenskite, Ryan 2013).

Ankstesnės studijos mokinių neįsitraukimą į mokymąsi įvardija kaip įsitraukimo kontinuumą (Appleton et al., 2008 ir kt.). Pasak Wang (2017), neįsitraukimas gali ir turi būti išskiriamas kaip atskiras konstruktas. Wang et al., 2015; Skinner et al., 2008, savo studijose teigia, kad įsitraukimas ir neįsitraukimas mokymosi procese yra panašios ir susietos, tačiau metodologiškai ir konceptualiai

atskiriamos sąvokos. Pasak Wang (2017), neįsitraukimas į mokymosi veiklas yra daugiadimensis, sudarytas iš 4 dimensijų: elgesio, emocinio, kognityvinio bei socialinio neįsitraukimo. Elgesio neįsitraukimas yra apie tai, kaip mokiniai elgiasi, vengdami su mokymusi susijusių veiklų, emocinis neįsitraukimas – apie tai, kokias neigiamas emocijas patiria mokyklos veiklose; kognityvinis – susijęs su pasidavimu arba skubotu darbų atlikimu; socialinis – yra apie santykius su bendraamžiais mokykloje.

Apibendrinus skyrelį, galima teigti, neįsitraukimas mokantis yra vienas svarbiausių iššūkių mokytojams, kadangi daug mokinių yra neįsitraukę į veiklas mokykloje. Autoriai skiria du tipus, kalbėdami apie neįsitraukimą mokantis: aktyvų neįsitraukimą – kai mokiniai aktyviai atsitraukia nuo užduočių, demonstruodami tai per judesį ir kalbą; pasyvų neįsitraukimą – kai mokiniai neaktyviai atsitraukia nuo užduočių, atrodo apatiški, užsisvajoję, pavargę, nekreipia dėmesio į mokytojų ir klasės draugų darbą klasėje, dažnai net nebando užduočių vykdyti ir vengia atsakinėti į užduodamus klausimus (Earl et al., 2017). Neįsitraukimas dažnai kyla, kai mokinių psichologiniai poreikiai yra nepatenkinami mokytojams naudojant psichologinės ir elgesio kontrolės būdus (Hein et al., 2015; Jang, Kim, & Reeve, 2016). Kalbant apie neįsitraukimą, svarbu paminėti, kad nors jis ir yra susietas su įsitraukimu, tačiau yra metodologiškai ir konceptualiai atskirtas bei naujas konstruktas, susidedantis iš 4 dimensijų – elgesio, emocinės, kognityvinės, socialinės. Dėl jo naujumo ir atskyrimo svarbu jį ir šiame darbe tirti kaip atskirą.

## **1.6. Vaikinų ir merginų skirtumai analizuojant neįsitraukimo konstruktus**

Pastebima, kad merginos ir vaikinai mokykloje skiriasi savo pasiekimų įvertinimais, kurie priklauso nuo tam tikrų faktorių ir mokomojo dalyko. (Haerenens et al., 2015); Meyer et al. (2014), tirdami vyresnių klasių mokinius skirtingų dalykų pamokose, nustatė, kad merginos pasiekia geresnių rezultatų humanitariniuose moksluose, ypatingai literatūros ir menu pamokose, kai tuo tarpu vaikinai – fizinių dalykų pamokose (fizika, fizinio lavinimo pamokos). Tulickas, Zambavičienė (2004) teigė, jog tiek vaikinams, tiek merginoms, nerimo lygis dėl patiriamo spaudimo iš mokytojų didėja vyresnėse klasėse – pasak autorių, tam poveikio turi artėjantys mokyklinių žinių patikrinimai, tolimesnio pasirinkimo alternatyvos bei ruošimasis baigiamiesiems egzaminams, kurie turi poveikį mokinių ateities planams. Tyrimu nustatyta, kad 12 klasės merginos patiria didesnę nerimo lygį negu tos pačios klasės vaikinai. Tam pritaria ir Soenens et al. (2012), teigdami, kad merginos linkusios jautriau reaguoti į kontrolę ir kritiką negu vaikinai. taip pat jų emocinių problemų, sukeltų mokytojų spaudimo, vidurkis yra šiek tiek aukštesnis negu paauglių vaikinių (Nasvytienė, Balionytė, 2006; Tulickas, Zambavičienė, 2004). To priežastis – blogi santykiai su mokytojais, per didelis

krūvis, spaudimas, kas atsiliepia akademinėi sėkmei (Juškelienė, Ustilaitė, 2010) bei galimai mažina neįsitraukimą į su mokymusi susijusias veiklas.

Bendrai, merginų įsitraukimas į mokymosi aplinką yra didesnis nei vaikinių. Šiuos teiginius patvirtina ir nagrinėti tyrimai, kurie teigia, jog merginos labiau įsitraukusios į mokymąsi (Reeve, 2012; Soenens et al., 2012). Pasak Meyer et al. (2014), merginos linkusios labiau suvokti tiesioginę mokytojų kontrolę negu vaikinai, todėl didėja kontroliuojama motyvacija. Reeve (2009) tyrimo duomenimis, merginų patirtos neigiamos emocijos pamokose susijusios su neįsitraukimu į veiklas bei amotyvacija, skirtingai negu vaikinams. Analizuojant psichologinės mokytojų kontrolės skirtumus pagal lytį, nustatyta, kad merginos jautriau reaguoja į patiriamą psichologinę mokytojų kontrolę (Soenens, et al., 2012). Tačiau pasak Reeve (2013), tiek merginoms, tiek vaikinams autonomijos poreikio svarba yra tokia pat svarbi ir kontroliuojamas mokytojų elgesys turi panašų neigiamą poveikį abiem lytim.

Taigi, matome, kad skirtingi autoriai skirtingai vertina vaikinių ir merginų neįsitraukimą į mokymąsi bei nerimą, kuris kyla jo procese. Galima manyti, kad neįsitraukimas sukeldamas poreikių frustraciją iššaukia kompensuojamą mokinių elgesį, dėl ko mokiniai tampa ne tik neįsitraukę, bet ir agresyvūs bei priešiški socialinėms normoms, kaip šiuo atveju mokykloje nustatytoms taisyklėms.

Apibendrinus visų tyrimų apžvalgą, galima matyti, kad šio darbo tema tyrimai buvo atlikti ir anksčiau. Ypatingai daug dėmesio skirta būtent *esminių psichologinių poreikių patenkinimo* ir jų teigiamų išdavų, tokių kaip įsitraukimas mokantis, vidinė motyvacija, gera psichologinė sveikata, geresnis santykis tarp mokinių ir mokytojų (Deci, Ryan, 2008a; Vansteenskite, Ryan 2013; Ryan, Deci 2017; Csíkszentmihályi 2014; Dweck, 2006). Mažiau kalbėta, kaip frustruojantis poreikis mokymas veikia mokinių savijautą ir elgesį mokymosi aplinkoje. Kalbant apie *kontroliuojamą mokytojų elgesį*, tiek tiesioginę, tiek psichologinę mokytojų kontrolę yra kenksminga mokinių įsitraukimui (Soenens, Vansteenskite, 2010; Soenens, et al. 2012; Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija, 2017), tačiau būtent tiesioginė kontrolės forma ypač atsispindi fizinio lavinimo mokslų dalykuose, kuriuose mokytojai dažnai naudoja direktyvų mokymo stilių.

Autoriai labiausiai nagrinėja *emocinį, kognityvinį ir elgesio įsitraukimo* stilius (Engels et al. 2016; Bakadorova, Raufelder 2017; Reyes et al. 2012; Ming, Suet-Ling, Izumi, Bonnie 2012; Walker, Greene, 2009; Baez, Manzuoli, Sanchez, 2019). Tačiau mažiau nagrinėtas yra *tikslingas įsitraukimas*, kurio sąvoka yra ganėtinai nauja, pagrindžianti, kaip proaktyviai mokymdamiesi moksleiviai prisideda prie informacinio srauto, kurį pateikia mokytojas (Reeve, 2013). Šiame darbe bus nagrinėtas neįsitraukimo (aktyvaus ir pasyvaus) mokantis stilius, kurį pagal savideterminacijos teoriją galima apibūdinti kaip kontroliuojamo mokytojų elgesio bei psichologinių poreikių frustracijos rezultata.

Deja, bet atskirai pasyvaus ir aktyvaus neįsitraukimo sąsajų su poreikių frustracija ir kontroliuojamu mokytojų elgesiu rasti tik keli tyrimai (Jang, Kim, & Reeve, 2016; Hein et al., 2015; Madjar, 2012). Todėl naudinga būtų ištirti šiuos konstruktus atskirai bei išsiaiškinti, kaip jie koreliuoja su mokytojų kontroliuojamu elgesiu bei esminių psichologinių poreikių frustracija.

### 1.7. Problema, tikslas ir uždaviniai

Matyti, kad mokytojai susiduria su opia problema – mokinių neįsitraukimu į mokyklos veiklas. Mokiniai yra neįsitraukę, trukdantys dirbti pamokų metu kitiems mokiniams ar atvirkščiai, atsiriboję nuo klasės veiklų (Fredricks, 2014). Neįsitraukę mokiniai yra vienas iš didžiausių iššūkių, ir šie mokiniai dažnai turi psichologinių ir mokymosi problemų (Henry, Knight & Thornberry, 2012). Neįsitraukę mokiniai dažnai net nesistengia susidoroti su jiems paskirtomis užduotimis ir atsiriboja nuo mokymosi aplinkos (Reeve, 2006; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009).

Tyrimo analizės metu pastebėta, kad vaikinių ir merginų patiriamą kontrolę ir neįsitraukimą mokantis nagrinėjantys tyrimai atskleidžia skirtingus rezultatus, todėl naudinga būtų juos dar kartą patikrinti. Nasvytienės, Balionytės, (2006); Tulicko, Zambavičienės, (2004); Juškelienės, Ustilaitės, (2010) teigimu, merginų emocinių problemų bei nerimastingumo lygis yra didesnis negu vaikinių, rastas vienas tyrimas teigiantis, kad merginos *kontroliuojamą mokytojų elgesį* linkusios labiau patirti (Soenens et al., 2012). Plačiau nagrinėta bendrai mokytojų kontrolė bei psichologinė kontrolė mokantis (Assor et al., 2002; Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija, 2018; Soenens, 2012), tačiau mažiau tyrimų nagrinėjančių atskirai *tiesioginę ir psichologinę mokytojų elgesio kontrolę* įsitraukimo mokantis ir esminių psichologinių poreikių frustracijos kontekste. Aktualu būtų atlikti šį tyrimą ir dėl to, kad neįsitraukimas teorijos autorių šiuo metu yra išskirtas kaip atskiras konstruktas – pasak jų, įsitraukimas į mokymąsi susijęs su neįsitraukimu, tačiau nelemia vienas kito (Wang, 2017).

Taip pat analizuojant atliktus tyrimus, lyginančius mokytojų patiriamą kontroliuojamą elgesį bei kaip tai reiškiasi skirtingų amžiaus grupių mokiniams – tyrimų rezultatai taip pat prieštaraujantys. Rasti tyrimai teigia, kad mokiniai linkę labiau neįsitraukti į mokymąsi mokantis žemesnėse klasėse (8, 9 kl.). Vėliau įsitraukimas didėja dėl patiriamo spaudimo iš mokytojų dėl privalomųjų 10 ir 12 klasės egzaminų, kurie lemia jų tolimesnę mokymosi kryptį, o egzaminų balai nulemia, kokius dalykus galės studijuoti aukštesiose mokyklose. Taip pat rasti prieštaraujantys tyrimai, apie vidurinėsios ir vėlyvosios paauglystės svarbą neįsitraukimo mokykloje kontekste (Henry, Knight, Thornberry, 2015; Tam et al. 2012). Taigi, naudinga būtų dar kartą patikrinti, ar mokinių neįsitraukimo ir mokytojų kontrolės lygis aukštesnėse klasėse skiriasi nuo tų mokinių, kurie egzaminų mokslo metais nelaiko.

Apibendrinus teorinę analizę, galima teigti, kad savideterminacijos teorijos teiginius autoriai plačiai taiko edukacinėje srityje, šiuo atveju – mokyklos kontekste. SDT paaiškina kaip socialinė aplinka – mokykla, gali skatinti arba slopinti asmenybės raidą (Ryan, Deci, 2017) patenkinant arba frustruojant *esminius psichologinius poreikius* (Deci, Ryan, 2004). Teorija taip pat paaiškina, koks svarbus yra mokytojų vaidmuo mokinių neįsitraukimo mokantis procese (Soenens et al. 2011; Soenens, Vansteenskite 2010; Engels et al. 2016; Bakadorova, Raufelder, 2017). Tyrimais nustatyta, kad mokytojų *kontroliuojamas elgesys* sukelia *esminių psichologinių poreikių* frustraciją, todėl įsitraukimas mokantis mažėja (Madjar, 2012; Earl, 2017; Appleton, 2008; Wang et al., 2019). Todėl naudinga būtų nustatyti, ar tai pasitvirtins ir šiame tyrime, t. y. ar mokytojų kontrolė, esminių psichologinių poreikių frustracija prognozuos mokinių neįsitraukimą mokantis.

Šio tyrimo tikslas – nustatyti ryšius tarp mokytojų kontroliuojamo elgesio, mokinių esminių psichologinių poreikių frustracijos bei jų neįsitraukimo į mokymąsi. Tikslui įgyvendinti pasirinkti tokie tyrimo uždaviniai:

- 1) Palyginti vaikinų ir merginų suvokiamą mokytojų kontroliuojamo elgesį, poreikių frustraciją bei neįsitraukimą mokantis;
- 2) Palyginti 9, 11 bei 10, 12 klasės mokinių suvokiamą mokytojų kontroliuojamą elgesį, poreikių frustraciją bei neįsitraukimą mokantis;
- 3) Nustatyti ryšius tarp mokytojų kontroliuojamo elgesio, poreikių frustracijos bei mokinių neįsitraukimo mokantis;
- 4) Nustatyti, ar esminių psichologinių poreikių frustracija, mokytojų kontroliuojamas elgesys prognozuoja mokinių neįsitraukimą į mokymąsi.

#### Hipotezės:

- 1) Merginos linkusios labiau suvokti mokytojų kontrolę, esminių psichologinių poreikių frustraciją bei neįsitraukti mokantis, palyginus su vaikiniais (H1);
- 2) 10 ir 12 klasėse besimokantys mokiniai mokytojų kontrolę, esminių psichologinių poreikių frustraciją bei neįsitraukimą mokantis suvokia labiau, palyginus su 9 ir 11 klasės mokiniais (H2);
- 3) Patiriama mokytojų kontrolė, esminių psichologinių poreikių frustracija bei neįsitraukimas teigiamai koreliuoja tarpusavyje (H3);
- 4) Mokinių neįsitraukimą į mokymąsi prognozuos mokytojų kontrolė bei esminių psichologinių poreikių frustracija (H4).

## 2. TYRIMO METODIKA

### 2.1. Tyrimo dalyviai

Inties sudarymo būdas buvo pasirinktas – netikimybinis patogusis. Buvo atsižvelgta kad į tyrimą papultų dalyviai iš skirtingų Lietuvos miestų mokyklų ir susidarius galimų pretendentų sąrašą mokyklos buvo pasirenkamos patogiuoju būdu. Tyrime iš viso dalyvavo 159 respondentai, iš kurių 60 buvo vaikinai ir 99 merginos (*Žr. 1 paveikslas*). Tyrimo dalyvių amžius varijavo nuo 14 iki 19 metų, bendras amžiaus vidurkis 16,7 m. (SD = 1,39), kurie mokėsi 9, 10, 11, 12 klasėse (*Žr. 2 paveikslą*). Tyrimui pirmiausia buvo planuota naudoti tik Vilniaus apskrities tyrimo dalyvių duomenis juos surenkant pamokų metu, tačiau, šalyje paskelbus karantiną, tyrimą teko atlikti nuotoliniu būdu ir, dėl baimės negauti pakankamai tyrimo dalyvių atsakymų ir tinkamai įgyvendinti užsibrėžtą tikslą, buvo pasirinkta apklausti ir kitos Lietuvos mokyklos – Panevėžio apskrities gimnazijos I–IV gimnazijos klasėse besimokančius mokinius.

### 2.2. Tyrimo instrumentai

Įvertinti tyrimo dalyvių patirtį mokykloje, susijusią su autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių frustracija buvo naudota esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustravimo skalė (angl. *Basic need satisfaction and frustration scale (BPNSFP)*), kurios originalo autoriai M. Wang, J. Fredricks, F. Ye, T. Hofkens, J. Schall Linn Chen, 2015 m. Lietuviškas šios skalės vertimas buvo atliktas MRU mokslininkų grupės, „Veiksmingo mokymo(si) paieška: Skirtingų mokymo būdų ir mokinių esminių psichologinių poreikių tenkinimo sąveikos dinamika“ projekto metu (DoIT). Buvo naudotos trys subskalės – autonomijos poreikio frustracijos, sąryšingumo poreikio frustracijos bei kompetencijos poreikio frustracijos. Kronbacho alfa Lietuvoje validuotame tyrime vertinant autonomijos poreikio frustracijos skalę buvo 0,70 – 0,80, sąryšingumo poreikio frustracijos skalę – 0,72 – 0,80 bei kompetencijos poreikio frustracijos skalę – 0,71 – 0,76. Tai parodė neblogą vidinį skalių patikimumą (skalės elementai yra gana gerai tarpusavyje susiję bei matuoja tą pačią savybę ir koreliuoja tarpusavyje). Šio tyrimo Kronbacho alfa – 0,52 - .0,55.

Tyrime naudotos esminių poreikių patenkinimo ir frustravimo skalės patikimumui nustatyti Chen su kolegomis (2015) analizavo dalyvių iš Kinijos, Belgijos, Amerikos, Peru atsakymų duomenis. Įvertinti esminių psichologinių poreikių frustracijos lygį buvo naudotos 9 skalės, kurios išsiskyrė į 3 subskales – autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikių frustraciją. Kronbacho alfa buvo nuo 0,61 iki 0,74. Instrumento validumui vertinti jie naudojo tiriamąją faktorinę analizę bei daugiagrupę patvirtinančiąją faktorinę analizę (CFA). Faktorinės analizės pagalba poreikių

patenkinimas ir frustravimas buvo išskirtas į skirtingus konstruktus – esminių psichologinių poreikių frustracija ir patenkinimas tapo nebe vieningais konstruktais.

Autonomijos poreikio frustracijos skalę sudarantys teiginiai buvo – pvz. „darau daugumą dalykų todėl, kad darau“. Sąryšingumo poreikio frustracijos skalę atspindintys teiginiai, pvz. „jaučiu, kad man svarbūs žmonės yra nedraugiški“. Kompetencijos poreikio frustracijos skalę nusakantys teiginiai, pvz. „jaučiuosi neužtikrintas(-a) savo gebėjimais“. Kiek teiginių sudaro kiekvieną skalę

Šį klausimyną sudarė viso 12 teiginių. Mokiniai turėjo pažymėti jiems geriausiai atitinkantį variantą ir rinkosi vieną iš 5 galimų atsakymų pagal Likerto skalę: nuo visiškai netinka iki labai tinka. Kiekvienas teiginys buvo vertinamas 5 balų skaičiumi: 1 balas – „visiškai netinka“, 2 balai – „netinka“, 3 balai – „nei tinka nei netinka“, 4 balai – „tinka“, 5 balai – „labai tinka“. Kiekvieną poreikį vertinančių teiginių įverčiai buvo sumuojami ir skaičiuojami jų vidurkiai.

Įvertinti psichologinę mokytojų kontrolę buvo pasirinkta Psichologinės mokytojų kontrolės skalė (angl. *The Psychologically Controlling Teaching Scale*), originalios skalės autoriai B. Soenens, M. Vansteenskite, E. Sierens, F. Dochy, L. Goessens, 2011 m. Lietuviškas šios skalės vertimas buvo atliktas MRU mokslininkų grupės „Veiksmingo mokymo(si) paieška: Skirtingų mokymo būdų ir mokinių esminių psichologinių poreikių tenkinimo sąveikos dinamika“ projekto metu (DoIT). Buvo naudota viena instrumento skalė – psichologinė mokytojų kontrolė. Šią skalę sudarė 7 teiginiai, ją sudarantys teiginiai buvo - pvz. „mano mokytojai nuolat bando mane pakeisti“; „(...) elgiasi griežtai, kai juos nuviliu“. Mokiniai turėjo pažymėti jiems geriausiai atitinkantį variantą ir rinkosi vieną iš 5 galimų atsakymų pagal Likerto skalę: nuo visiškai netinka; netinka; nei tinka, nei netinka; tinka; iki labai tinka. Kiekvienas teiginys buvo vertinamas 5 balų skaičiumi: 1 balas – „visiškai nesutinku“, 2 balai – „nesutinku“, 3 balai – „nei sutinku, nei nesutinku“, 4 balai – „sutinku“, 5 balai – „visiškai sutinku“. Kronbacho alfa tyrime Lietuvių validuotame tyrime buvo nuo 0,85 iki 0,88. Šiame tyrime Kronbacho alfa – 0,76.

Įvertinti tiesioginę (elgesio) mokytojų kontrolę buvo pasirinkta Kontroliuojamo mokytojų elgesio skalė (angl. *Controlling Teacher Behaviours Scale* (CTBS)). Originalios skalės autoriai K. Bartholomew, N. Ntoumanis, C. Thogersen-Ntoumani, 2010 m. Lietuviškas šios skalės vertimas buvo atliktas V. Hein, A. Emeljenovo, B. Miežienės, 2016 m. Šiame tyrime buvo naudotos trys instrumento subskalės – neigiama kontrolė, kontrolė apdovanojimais, žeminantis elgesys. Šį klausimyną sudarė 12 teiginių. Mokiniai turėjo pažymėti jiems geriausiai atitinkantį variantą ir rinkosi vieną iš 7 galimų atsakymų pagal Likerto skalę nuo visiškai nesutinku iki visiškai sutinku. Skalės balai sumuojami ir dalinami iš teiginių skaičiaus (t. y. kiekvienos skalės suminis balas dalinamas iš 3). Vidinis skalių suderinamumas nuo 0,71 iki 0,81. Šio tyrimo Kronbacho alfa – 0,58 - 0,71.

Siekiant įvertinti mokinių neįsitraukimą į mokymąsi buvo pasirinkta daugiadimensė įsitraukimo ir neįsitraukimo mokantis skalė (angl. *A Multidimensional School Engagement and*

*Disengagement Scale*), originalios skalės autoriai M. Wang, J. Fredricks, F. Ye, T. Hofkens, J. S. Linn, 2017 m. Lietuvoje šios metodikos vertimą atliko VU ir MRU dėstytoja prof. dr. Saulė Raižienė ir lekt. Renata Garckija, VU Edukacinės ir vaiko psichologijos I ir II kurso magistrantės. Buvo naudotos 4 neįsitraukimo mokantis subskalės – elgesio, kognityvinė, emocinė, socialinė. Klausimyną sudarė 18 teiginių. Mokiniai turėjo pažymėti jiems labiausia tinkamą variantą ir rinkosi vieną iš 5 galimų atsakymų pagal Likerto skalę nuo „visiškai nesutinku“ iki „visiškai sutinku“. Elgesio skalę sudarantys teiginiai, pvz., „Kai pamokoje reikia mokytis, užsiimu niekais“; emocinės skalės teiginiai, pvz., „Mokykloje nerimauju“; kognityvinės skalės teiginiai, pvz., „Jei nesuprantu užduoties, iškart pasiduodu“; socialinės skalės teiginiai, pvz., „Mokykloje neturiu draugų“.

Elgesio skalės Kronbacho alfa – 0,85; emocinės skalės – 0,78; kognityvinės neįsitraukimo skalės Kronbacho alfa – 0,56, socialinė skalės Kronbacho alfa – 0,60. Pasak Vaitkevičienės, Saugardienės (2006), tokio patikimumo pakanka norint naudoti subskalę tyrimo tikslais: „naudojant skalę tik statistinei analizei, (...) Kronbacho alfa gali būti gerokai mažesnis už 0,7, bet pageidautina, kad jis būtų bent jau 0,5“. Taip pat pasak Pakalniškienės, 2012, „vidinis suderintumas turėtų būti nuo 0 iki 1. Jei Kronbacho alfa siekia 0,60, tai tinka tyrimams“. Šio klausimyno Kronbacho alfa 0,55 – 0,73.

### **2.3. Tyrimo eiga**

Žvalgomajam tyrimui buvo parengtos ir išdalytos popierinės spausdintos anketos, o galutinis tyrimas atliktas nuotoliniu būdu: elektroninės anketos pateiktos per dokumentų dalijimosi platformą „Google Docs“.

Pirmiausia, el. paštu buvo gauti autorių leidimai tyrime naudoti jų sudarytas skales. Vėliau kreiptasi į vienos Vilniaus apskrities gimnazijos direktorių dėl leidimo atlikti tyrimą. Gavus leidimą, buvo paruošti ir klasėje išdalinti popieriniai sutikimai tėvams, kviečiant jų vaikus dalyvauti bandomajame tyrime (žr. 4 priedą). Buvo prašoma, kad tėvai savo parašu patvirtintų vaikų dalyvavimą tyrime. Sutikimuose tyrimo dalyvių tėvai ar globėjai buvo informuoti apie tyrimą, jo tikslą, dalyvavimą tyrime laisva valia, duomenų tvarkymo konfidencialumą. Gavus tėvų ar globėjų sutikimus, buvo atliktas žvalgomasis tyrimas klasėje, kurioje mokosi 27 mokiniai. Dviejų vaikų tėvai sutikimo nedavė, todėl tyrimas buvo atliekamas apklausiant 25 mokinius. Prieš išdalijant anketas, mokiniams buvo pristatytas tyrimo tikslas, eiga, trukmė, pabrėžta, kad į klausimus jie gali atsakyti laisva valia, o gauti duomenys bus tvarkomi konfidencialiai. Tyrimas buvo atliekamas per klasės valandėlę, jame dalyvavo tyrėjai ir mokiniai. Mokiniai viso tyrimo metu turėjo galimybę užduoti klausimus, jei pildant anketą būtų kilę neaiškumų. Anketai pildyti buvo skirta visa pamoka, bet mokiniai jas užpildė gerokai greičiau – per 15–20 min. Baigus pildyti, mokiniams buvo padėkota už



dalyvavimą tyrime. Gautų atsakymų duomenys analizuojami SPSS programa – apskaičiuotas klausimyno skalių patikimumas.

Atlikus žvalgomąjį tyrimą ir apskaičiavus gautus rezultatus, per el. dieną išsiųsti ir gauti kitų I–IV klasių mokinių tėvų leidimai, kad jų vaikai dalyvautų baigiamajame tyrime. Tėvai buvo informuoti apie tyrimą, jo tikslą, dalyvavimą jame laisva valia, duomenų tvarkymo konfidencialumą. Iš viso buvo gauti 173 tėvų sutikimai. Planuota tyrimą šioje mokykloje atlikti kovo–balandžio mėnesiais, tačiau, dėl šalyje paskelbto karantino, jis buvo perkeltas į virtualią erdvę, todėl ir dalyvių imtis buvo pakeista. Siekiant užtikrinti tyrimo patikimumą ir dalyvavimą tyrime laisva valia, buvo paruošti nauji el. sutikimai tėvams (žr. 3 priedą) ir jų vaikams (žr. 1 priedą). Sutikimai buvo pridėti prie el. tyrimo anketų: prieš atsidadydami anketos nuorodą, tyrimo dalyviai ir jų tėvai galėjo sutikti arba nesutikti dalyvauti tyrime.

Sukurtas el. klausimynas išsiųstas per duomenų dalijimosi sistemą „Google Docs“. Kadangi vienos mokyklos mokinių atsakymų galėjo būti mažai reikiamiems statistiniams skaičiavimams atlikti, paprašyta prie tyrimo prisijungti vienos Panevėžio apskrities gimnazijos I–IV klasių mokinius. Parengtas kreipimasis direktoriui buvo išsiųstas el. paštu, gautas pritarimas atlikti tyrimą (žr. 2 priedą). Gavus pritarimą, direktoriaus paprašyta pasidalyti anketomis su I–IV klasių vadovais, kad šie pasidalytų jomis su auklėtinių tėvais. Jie turėjo sutikti, jog jų vaikas tyrime dalyvautų. Tyrimo dalyvių atsakymai buvo renkami nuo balandžio pradžios iki gegužės 4 dienos.

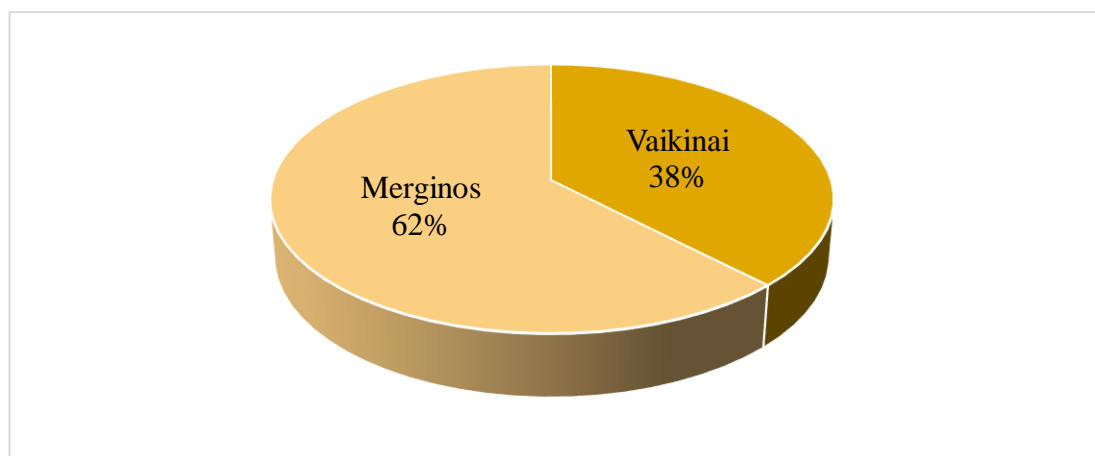
#### **2.4. Duomenų analizė**

Surinkti duomenys buvo apdorojami ir analizuojami, naudojant statistinio tyrimo programų paketą „IBM SPSS Statistics 24.0“.

Atlikus demografinių duomenų analizę, buvo atliekamas mokinių patiriamo mokytojų kontroliuojamo elgesio, esminių psichologinių poreikių frustracijos bei neįsitraukimo mokantis tyrimas. Pirmiausia darbe atliktas bendrasis vertinimas, vėliau, siekiant detalios analizės, buvo atliktas vertinimas pagal lytį ir klasę. Šie skirtingi statistiniai pjūviai leido įvertinti mokinių patiriamo mokytojų kontroliuojamo elgesio, poreikių frustracijos ir neįsitraukimo mokantis ypatumus ir analizę atlikti pagal minėtus sociodemografinius veiksnius: kaip su jais yra susijęs mokinių patiriamas mokytojų kontroliuojamas elgesys, esminių psichologinių poreikių frustracija ir neįsitraukimas mokantis. Buvo atlikta ir koreliacinė analizė, kuri leido įvertinti mokinių patiriamo mokytojų kontroliuojamo elgesio, esminių psichologinių poreikių frustracijos ir neįsitraukimo mokantis ryšį. Galiausiai daugialypės tiesinės regresijos metodu buvo galima įvertinti, kas lemia ar nelemia mokinių neįsitraukimo mokantis.

### 3. REZULTATAI

Remiantis gautais rezultatais matyti, kad didžioji dalis tyrime dalyvavusių respondentų buvo merginos ( $n = 99$ ) ir 60 vaikinių. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal lytį pavaizduotas 1 paveiksle.



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį (%)

Tyriame dalyvavo 9–12 klasių mokiniai. Remiantis gautais duomenimis, didžioji dalis tyrime dalyvavusių respondentų nurodė, kad mokosi 9 klasėje ( $n = 49$ ), 12 klasėje – 41, 10 klasėje – 40. Mažiausiai mokosi 11 klasėje ( $n = 29$ ). Verta pažymėti, kad tyrime dalyvavo mokiniai nuo 14 iki 20 metų ( $M = 16,77$ ,  $SD = 1,39$ ).

**Neįsitraukimas mokantis.** Tyrimu nenustatyti respondentų neįsitraukimo į mokymąsi lyčių skirtumai ( $p > 0,05$ ). Tai reiškia, kad tiek vaikinai, tiek merginos mokydamiesi yra panašiai neįsitraukę (žr. 1 lentelė).

1 lentelė. Neįsitraukimo mokantis lyčių skirtumai

	Vaikinai ( $n = 60$ )	Merginos ( $n = 99$ )	$t$	$df$	$p$
	$M (SD)$	$M (SD)$			
BENDRAS NEĮSITRAUKIMAS	2,31 (0,39)	2,32 (0,53)	-0,133	157	0,894
Elgesio neįsitraukimas	2,17 (0,44)	2,16 (0,56)	0,079	157	0,937
Kognityvinis neįsitraukimas	2,48 (0,90)	2,42 (0,86)	0,412	157	0,681
Emocinis neįsitraukimas	2,45 (0,72)	2,67 (0,87)	-1,691	157	0,093
Socialinis neįsitraukimas	2,35 (0,85)	2,21 (0,88)	0,953	157	0,342

Pastaba.  $M$  – vidurkis,  $SD$  – standartinis nuokrypis. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

Tyrimu nenustatyta respondentų neįsitraukimo mokantis skirtumų priklausomai nuo klasės, kurioje mokosi ( $p > 0,05$ ). Taigi visų tyrime dalyvavusių klasių mokiniai yra panašiai (ne)įsitraukę. Neįsitraukimo mokantis skirtumai pagal mokymosi klasę pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė. *Neįsitraukimo mokantis skirtumai pagal mokymosi klasę*

	9 klasė	10 klasė	11 klasė	12 klasė	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	( <i>n</i> = 49)	( <i>n</i> = 40)	( <i>n</i> = 29)	( <i>n</i> = 41)			
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
BENDRAS NEĮSITRAUKIMAS	2,25 (0,46)	2,39 (0,54)	2,37 (0,50)	2,27 (0,44)	0,898	3	0,444
Elgesio neįsitraukimas	2,06 (0,52)	2,23 (0,52)	2,33 (0,60)	2,11 (0,40)	2,014	3	0,114
Kognityvinis neįsitraukimas	2,35 (0,82)	2,61 (0,94)	2,60 (0,90)	2,32 (0,85)	1,186	3	0,317
Emocinis neįsitraukimas	2,63 (0,77)	2,58 (0,87)	2,54 (0,87)	2,58 (0,84)	0,083	3	0,969
Socialinis neįsitraukimas	2,17 (0,80)	2,43 (1,06)	2,18 (0,80)	2,27 (0,78)	0,760	3	0,518

*Pastaba.* *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

**Esminių psichologinių poreikių frustracija.** Tyrimu nenustatyta esminių psichologinių poreikių frustracijos lyčių skirtumų ( $p > 0,05$ ). Taigi ir vaikinai, ir merginos patiria panašų esminių psichologinių poreikių frustracijos lygį, o patiriamos frustracijos konstruktai (autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo) yra panašūs ( $p > 0,05$ ). Detalūs esminių psichologinių poreikių frustracijos lyčių skirtumai pateikti 3 lentelėje.

3 lentelė. *Esminių psichologinių poreikių frustracijos lyčių skirtumai*

Esminių psichologinių poreikių frustracijos rūšys	Vaikinai	Merginos	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	( <i>n</i> = 60)	( <i>n</i> = 99)			
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
BENDRA FRUSTRACIJA	2,77 (0,59)	2,83 (0,55)	-0,624	157	0,534
Autonomijos poreikio	2,70 (0,79)	2,89 (0,64)	-1,635	109,35	0,105
Sąryšingumo poreikio	2,68 (0,75)	2,59 (0,64)	0,777	157	0,439
Kompetencijos poreikio	2,93 (0,71)	3,00 (0,74)	-0,526	157	0,600

*Pastaba.* *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

Remiantis gautais tyrimo rezultatais nustatyta, kad 9–12 klasių mokiniai iš esmės nesiskiria patiriama esminių psichologinių poreikių frustracija. Kita vertus, kalbant detaliau apie šią frustraciją, tyrimu nustatyti statistiškai reikšmingi autonomijos poreikio frustracijos skirtumai tarp 9–12 klasių mokinių ( $p = 0,017$ ). Remiantis Turkey testo rezultatais nustatyta, kad autonomijos poreikio frustracija statistiškai reikšmingai skiriasi tarp 9 ir 11 klasių mokinių ( $p = 0,025$ ). Tai reiškia, kad tyrime dalyvavę 11 klasės mokiniai pasižymi didesne autonomijos poreikio frustracija, palyginti su 9 klasės mokiniais. Detalūs esminių psichologinių poreikių frustracijos skirtumai pagal klasę pateikti 4 lentelėje.

4 lentelė. *Esminių psichologinių poreikių frustracijos skirtumai pagal mokymosi klasę*

	9 klasė	10 klasė	11 klasė	12 klasė	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	( <i>n</i> = 49)	( <i>n</i> = 40)	( <i>n</i> = 29)	( <i>n</i> = 41)			
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
<b>BENDRA FRUSTRACIJA</b>	2,67 (0,53)	2,83 (0,63)	3,03 (0,62)	2,76 (0,47)	2,293	3	0,080
Autonomijos poreikio	2,65 (0,70)	2,94 (0,72)	3,11 (0,68)	2,70 (0,67)	3,497	3	<b>0,017</b>
Sąryšingumo poreikio	2,58 (0,72)	2,64 (0,74)	2,78 (0,66)	2,55 (0,58)	0,728	3	0,537
Kompetencijos poreikio	2,86 (0,65)	2,91 (0,82)	3,20 (0,82)	3,02 (0,62)	1,474	3	0,224

*Pastaba.* *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

**Mokytojų kontrolė.** Analizuojant patiriamą mokytojų kontrolę, nenustatyta skirtumų tarp lyčių ( $p > 0,05$ ). Tai reiškia, kad mokytojai taiko tiesioginę ir psichologinę kontrolę vaikinams ir merginoms panašiai. Detalūs patiriamos mokytojų kontrolės pagal lytis skirtumai pateikiami 5 lentelėje.

5 lentelė. *Patiriamos mokytojų kontrolės lyčių skirtumai*

Patiriama mokytojų kontrolė	Vaikinai	Merginos	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	( <i>n</i> = 60)	( <i>n</i> = 99)			
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
Tiesioginė mokytojų kontrolė	3,38 (0,91)	3,35 (1,02)	0,170	157	0,865
Psichologinė mokytojų kontrolė	2,71 (0,55)	2,52 (0,74)	1,823	150,46	0,070

*Pastaba.* *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

Nenustatyta ir 9–12 klasių mokinių patiriamos mokytojų kontrolės skirtumų ( $p > 0,05$ ). Tai reiškia, kad šių klasių mokiniai patiria panašią tiesioginę ir psichologinę mokytojų kontrolę (žr. 6 lentelę).

6 lentelė. *Patiriamos mokytojų kontrolės skirtumai pagal mokymosi mokymosi klasę*

	9 klasė ( $n = 49$ )	10 klasė ( $n = 40$ )	11 klasė ( $n = 29$ )	12 klasė ( $n = 41$ )			
	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$M (SD)$	$F$	$df$	$p$
Tiesioginė mokytojų kontrolė	3,37 (1,09)	3,53 (0,93)	3,54 (0,79)	3,05 (0,96)	2,230	3	0,087
Psichologinė mokytojų kontrolė	2,57 (0,74)	2,52 (0,66)	2,64 (0,72)	2,65 (0,61)	0,327	3	0,806

*Pastaba.*  $M$  – vidurkis,  $SD$  – standartinis nuokrypis. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

Tyrimu nenustatyta patiriamų tiesioginės mokytojų kontrolės rūšių lyčių skirtumų ( $p > 0,05$ ). Tai reiškia, kad vaikinai ir merginos patiria panašaus lygio neigiamą mokytojų kontrolę, kontrolę apdovanojimais ir mokytojų žeminantį elgesį. Detalus tiesioginės mokytojų kontrolės rūšių pagal mokinių lytį skirtumai pateikiami 7 lentelėje.

7 lentelė. *Patiriamos tiesioginės mokytojų kontrolės rūšių pagal mokinių lytį skirtumai*

	Vaikinai ( $n = 60$ )	Merginos ( $n = 99$ )			
	$M (SD)$	$M (SD)$	$t$	$df$	$p$
Neigiama mokytojų kontrolė	3,24 (1,39)	3,35 (1,39)	-0,480	157	0,632
Kontrolė apdovanojimais	4,01 (1,40)	3,83 (1,42)	0,767	157	0,444
Žeminantis elgesys	2,89 (1,23)	2,89 (1,34)	0,047	157	0,962

*Pastaba.*  $M$  – vidurkis,  $SD$  – standartinis nuokrypis. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

Remiantis gautais tyrimo rezultatais nenustatyta, kad skirtusi 9–12 klasių mokinių patiriama neigiama mokytojų kontrolė ir žeminantis elgesys ( $p > 0,05$ ). Kita vertus, tyrimu nustatyti statistiškai reikšmingi mokytojų kontrolės apdovanojimais skirtumai tarp 9–12 klasių mokinių ( $p = 0,016$ ). Remiantis Turkey testo rezultatais nustatyta, kad mokytojų taikoma kontrolė apdovanojimais statistiškai reikšmingai skiriasi tarp 12 klasės ir 10 klasės mokinių ( $p = 0,042$ ) bei tarp 12 ir 11 klasės mokinių ( $p = 0,024$ ). Tai reiškia, kad tyrime dalyvavusiems 12 klasės mokiniams mokytojai rečiausiai

taiko kontrolę apdovanojimais, palyginti su 10 ir 11 klasių mokiniais. Detalūs patiriamos tiesioginės mokytojų kontrolės rūšių skirtumai pagal klases pateikiami 8 lentelėje.

8 lentelė. *Patiriamos tiesioginės mokytojų kontrolės rūšių skirtumai pagal mokymosi klasę*

	9 klasė ( <i>n</i> = 49)	10 klasė ( <i>n</i> = 40)	11 klasė ( <i>n</i> = 29)	12 klasė ( <i>n</i> = 41)			
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Neigiama mokytojų kontrolė	3,27 (1,47)	3,86 (1,44)	3,20 (1,01)	3,09 (1,26)	1,454	3	0,229
Kontrolė apdovanojimais	3,90 (1,36)	4,16 (1,44)	4,30 (1,43)	3,34 (1,29)	3,525	3	<b>0,016</b>
Žeminantis elgesys	2,93 (1,43)	2,80 (1,12)	3,14 (1,18)	2,72 (1,38)	0,654	3	0,582

*Pastaba.* *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

Nustatyta, kad visi kintamieji – mokinių neįsitraukimas mokantis, tiesioginė ir psichologinė mokytojų kontrolė bei esminių psichologinių poreikių frustracija – statistiškai reikšmingai susiję ( $p < 0,01$ ). Tai reiškia, kad kuo didesnė mokytojų tiesioginė ir psichologinė kontrolė, tuo didesnis mokinių neįsitraukimas mokantis (ir / ar atvirkščiai); kuo didesnė mokytojų tiesioginė ir psichologinė kontrolė, tuo didesnė esminė psichologinių poreikių frustracija (ir / ar atvirkščiai); kuo didesnė esminė psichologinių poreikių frustracija, tuo didesnis neįsitraukimas mokantis (ir / ar atvirkščiai). Detali informacija apie kintamųjų tarpusavio koreliacijas pateikta 9 lentelėje.

9 lentelė. *Kintamųjų koreliacijos koeficientai*

Skalės	Neįsitraukimo mokantis	Esminių psichologinių poreikių frustracijos	Tiesioginės mokytojų kontrolės	Psichologinės mokytojų kontrolės
Neįsitraukimo mokantis	-			
Esminių psichologinių poreikių frustracijos	0,499**	-		
Tiesioginės mokytojų kontrolės	0,468**	0,329**	-	
Psichologinės mokytojų kontrolės	0,483**	0,275**	0,571**	-

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

Atlikta daugialypė tiesinė regresija nustatyta, kad jos modelis statistiškai reikšmingai nuspėja mokinių neįsitraukimą mokantis. Nustatyta, kad tiesioginė ir psichologinė mokytojų kontrolė, esminių psichologinių poreikių frustracija lemia mokinių neįsitraukimą mokantis, tai yra, didėjant mokytojų kontrolei ir didėjant esminių psichologinių poreikių frustracijai, mokiniai labiau neįsitraukia mokydami (žr. 10 lentelė).

10 lentelė. Mokinių neįsitraukimo mokantis prognostiniai veiksniai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis				
	Mokinių neįsitraukimas mokantis				
	<i>Beta</i> ( $\beta$ )	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>
Tiesioginė mokytojų kontrolė	0,193	<b>0,014</b>	34,762	<b>&lt;0,001</b>	0,402
Psichologinė mokytojų kontrolė	0,273	<b>&lt;0,001</b>			
Esminių psichologinių poreikių frustracija	0,360	<b>&lt;0,001</b>			

Pastaba. Statistiškai reikšmingi skirtumai ( $p < 0,05$ ), pažymėti paryškintu šriftu.

#### 4. REZULTATŲ APTARIMAS

Šio tyrimo tikslas buvo – nustatyti mokytojų kontroliuojamo elgesio, mokinių esminių psichologinių poreikių frustracijos ir jų neįsitraukimo į mokymąsi ryšį.

Apibendrinant tyrimo eigą, darbo teorinės dalies įžvalgas ir tyrimo rezultatus, galima teigti, kad pavyko pasiekti visus tyrime suplanuotus uždavinius, t. y.: palyginti vaikinų ir merginų patiriamą mokytojų kontroliuojamą elgesį, esminių psichologinių poreikių frustraciją bei neįsitraukimą mokantis; palyginti 9, 11 ir 10, 12 klasės mokinių patiriamą mokytojų kontroliuojamą elgesį, poreikių frustraciją bei neįsitraukimą mokantis; nustatyti mokytojų kontroliuojamo elgesio, poreikių frustracijos bei mokinių neįsitraukimo mokantis ryšius; nustatyti, ar gauti rezultatai prognozuoja mokinių neįsitraukimą į mokymąsi.

Pirmoji kelta hipotezė dėl tyrimo rezultatų: merginos, palyginus su vaikinais, linkusios labiau patirti mokytojų kontrolę, esminių psichologinių poreikių frustraciją ir neįsitraukti mokydamosi. Gauti duomenys rodo, kad lyčių skirtumai nenustatyti, t. y. tiek vaikinai, tiek merginos yra linkę panašiai (ne)įsitraukti mokantis. Šie rezultatai paneigė Soenens et al., 2012; Meyer et al., 2015; Reeve, 2012; Assor et al., 2005; tyrimų išvadas, kad merginos yra labiau linkusios reaguoti į kritiką ir kontrolę nei vaikinai, taip pat, kad jos labiau patiria kontroliuojamą mokytojų elgesį. Tai galima paaiškinti tuo, kad mokytojai mokyklose dažniausiai neišskiria abiejų lyčių atstovų aiškindami pamokų medžiagą ir vertindami mokinių darbus. Taip pat pastaruoju metu ypač tarp jaunesnių žmonių, kalbant ir apie jaunesnius mokytojus, kurie vis dažniau ateina dirbti į mokyklas, vyrauja vienodas požiūris į abi lytis, pabrėžiamas lygiavertiškumo aspektas. Tiek vaikinai, tiek merginos linkę panašiai reaguoti į kontrolę, kai ji yra naudojama dažnai. Tai patvirtina ir Reeve (2013) tyrimo rezultatus, kad tiek merginoms, tiek vaikinams autonomijos poreikio svarba yra tokia pat svarbi ir kontroliuojamas mokytojų elgesys turi panašų neigiamą poveikį abiem lytims. Taip pat poveikį rezultatams galėjo daryti ir netolygus vaikinų bei merginų pasiskirstymas, kadangi vaikinai visos imties populiacijos sudarė 38 proc., merginos – 62 proc.

Antroji kelta hipotezė dėl tyrimo rezultatų: 10 ir 12 klasių mokiniai mokytojų kontrolę, esminių psichologinių poreikių frustraciją ir neįsitraukimą mokantis patiria labiau, palyginus su 9 ir 11 klasės mokiniais. Nustatyta, kad tyrimo dalyvių neįsitraukimo mokantis skirtumų priklausomai nuo klasės, kurioje mokosi, nenustatyta. Tai reiškia, kad visų tyrime dalyvavusių klasių mokiniai yra panašiai (ne)įsitraukę mokantis. Tai buvo palyginti svarbi šiame tyrime nepasitvirtinusi hipotezė, nes manyta (tai pagrindžia ir literatūra), jog mokiniai, kurie šiais mokslo metais egzaminų nelaiko, patiria mažesnę mokytojų kontroliuojamą elgesį, palyginus su tais, kurie šiais metais egzaminus turi laikyti. Šie rezultatai paneigė Jang et al. (2016) atlikto longitudinalinio tyrimo rezultatus su 10, 11, 12 klasės mokiniais, kad mokinių neįsitraukimas kyla, kai mokytojai



kontroliuoja ir frustruoja jų poreikius prieš atsiskaitymus. Šiems rezultatams poveikį galėjo daryti šių metų kovo 13 d. išleistas Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministro įsakymas Nr. V-365, kad šiais metais pagrindinio ugdymo pasiekimų patikrinimas 10 klasės mokiniams ir nacionaliniai mokinių pasiekimo patikrinimai (NMPP) nevyks, o dešimtokams bus pasiūlyta savarankiškai atlikti lietuvių kalbos ir literatūros, matematikos užduotis nuotoliniu būdu. Tai reiškia, kad mokiniai karantino sąlygomis galimai patyrė mažiau tiesioginės ir psichologinės mokytojų kontrolės, todėl jų poreikiai nebuvo frustruojami. Šiuo tyrimu nėra duomenų, ar mokiniai nepatyrė psichologinės aplinkos kontrolės mokydami namuose. Kalbant apie esminių psichologinių poreikių frustraciją, tyrimu nustatyta, kad jame dalyvavę 11 klasės mokiniai pasižymi didesne autonomijos poreikio frustracija, palyginti su 9 klasės mokiniais. Tai sutinka su tyrimo išvadomis, jog patiriama esminių psichologinių poreikių frustracija yra didesnė tarp vyresnių klasių mokinių ir didėja esant mokytojų kontroliuojamam elgesiui (Appleton, 2008). Poveikį rezultatams taip pat galėjo turėti netolygus I–IV klasės mokinių pasiskirstymas, kadangi III kl. (arba 11 kl.) mokinių tyrime dalyvavo mažiausiai – jie iš viso sudarė 18 proc.

Trečioji kelta hipotezė dėl rezultatų: patiriama mokytojų kontrolė, esminių psichologinių poreikių frustracija ir neįsitraukimas teigiamai koreliuoja tarpusavyje. Tyrimo eigoje gauti duomenys rodo, kad visi konstruktai – mokinių neįsitraukimas mokantis, tiesioginė ir psichologinė mokytojų kontrolė bei esminių psichologinių poreikių frustracija – yra susiję tarpusavyje. Tai reiškia, kad kuo didesnė mokytojų tiesioginė ir psichologinė kontrolė, tuo didesnis mokinių neįsitraukimas mokantis (ir / ar atvirkščiai); kuo didesnė mokytojų tiesioginė ir psichologinė kontrolė, tuo didesnė esminė psichologinių poreikių frustracija (ir / ar atvirkščiai); kuo didesnė esminė psichologinių poreikių frustracija, tuo didesnis neįsitraukimas mokantis (ir / ar atvirkščiai). Šie rezultatai paneigė Senol Sen (2016) atlikto tyrimo duomenis, kuriame nebuvo nustatyta teigiamų koreliacijų su autonomijos poreikio patenkinimu. Rezultatai patvirtino tyrimo analizės metu nustatytuosius rezultatus (Madjar, 2012; Earl, 2017; Appleton, 2008; Wang et al., 2019; Soenens et al. 2011; Soenens, Vansteenskite 2010; Engels et al. 2016; Bakadorova, Raufelder, 2017), kad šie konstruktai yra susiję tarpusavyje. Tai atliepia ir šiame tyrime analizuotos savideterminacijos teorijos prielaidas, kad mokytojų naudojama psichologinė ir tiesioginė kontrolė frustruoja esminius psichologinius poreikius, nesuteikia mokiniams galimybės prisidėti prie mokymosi proceso ar pasirinkti atlikti tam tikras užduotis, nesuteikia pakankamai teigiamų žinių apie save kaip mokinį (Ryan, Deci, 2017; Soenens et al. 2011; Soenens, Vansteenskite 2010; Engels et al. 2016; Bakadorova, Raufelder, 2017, Earl et al., 2017).

Ketvirtoji hipotezė, kad mokinių neįsitraukimą į mokymąsi prognozuos mokytojų kontrolė bei frustruojami esminiai psichologiniai poreikiai. Tyrimu gauta, kad tiesioginė ir psichologinė mokytojų kontrolė, esminių psichologinių poreikių frustracija nuspėja mokinių neįsitraukimą

mokantis, t. y., didėjant mokytojų kontrolei ir esminių psichologinių poreikių frustracijai, mokiniai labiau neįsitraukia mokymuisi. Tai patvirtina ir kitų autorių tyrimų rezultatus. Pasak Raižienės, Gabrielavičiūtės, Garckijos (2017), mokiniai, kurių esminiai psichologiniai poreikiai patenkinami, rodo didesnę prisitaikymą mokykloje akademinio, emocinio ir asmeninio-socialinio lygmenimis. Taip pat, pasak Badri et al. (2014), tolerantiškesnė aplinka mokykloje skatina vienas kito palaikymą, draugiškus santykius ir taip patenkina sąryšingumo poreikį; o laisvės suteikimas mokantis tuos dalykus, kurie labiau sekasi, padidina kompetencijos poreikį. Šis rezultatas taip pat sutapo su Lietuvoje atliktu tyrimu, kurį vykdė Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija, 2018 m., kad psichologinė mokytojų kontrolė ir mokinių autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo poreikių frustracija koreliavo teigiamai. Kuo labiau mokiniai jautėsi psichologiškai kontroliuojami, tuo jų poreikiai buvo labiau frustruojami ir tuo labiau mokiniai suvokė mokytojus kaip psichologiškai kontroliuojančius.

Taip pat reikia pabrėžti, kad nereiktų šio tyrimo rezultatų taikyti visai populiacijai, nes jie priskiriami tik tyrime dalyvavusių mokyklų, šiuo atveju – vienos Vilniaus apskrities gimnazijos ir vienos Panevėžio apskrities gimnazijos mokiniams. Dėl platesnio rezultatų pritaikymo reikėtų atlikti daugiau tyrimų, kurie papildytų, patvirtintų arba paneigtų šiame tyrime gautus rezultatus.

**Tyrimo ribotumai.** Atliekant tyrimą nepavyko išvengti tam tikrų trūkumų, kurie yra svarbūs analizuojant rezultatus. Pirmiausia, naudinga būtų buvę atlikti tęstinį, kelių matavimų tyrimą, kadangi dažnai mokytojų elgesys bei mokinių savijauta mokykloje mokslo metų eigoje gali kisti. Tam poveikį gali daryti mokslo metų pradžioje po atostogų jaučiamas didesnis atsipalaidavimas, mažesni mokytojų keliami reikalavimai, o vėliau – artėjantys egzaminų terminai, kurie tiek mokytojams, tiek mokiniams kelia įtampą ir gali tiesiogiai ar netiesiogiai priversti elgtis netinkamai ir jaustis menkai mokantiems tamtikrą dalyką. Taip pat, dėl šalyje paskelbto karantino šio tyrimo apklausą teko perkelti į virtualią erdvę, todėl nepavyko apklausti visų klasių mokinių, kuriuos apklausti buvo planuota.

Rezultatams galėjo pakenkti ir tai, kad mokiniai apklausą pildė namų aplinkoje, kur, tikėtina, buvo jaučiama mažesnė tėvų / globėjų kontrolė, o tyrimo teiginiai buvo apie mokyklos aplinką. Pasirinkus nuotolinės apklausos būdą kaip vienintelį ir tokiomis sąlygomis neišvengiamą, galėjo sumažėti ir klausimyno pildymo patikimumo aspektas. Buvo neaišku, kokioje aplinkoje mokiniai apklausą pildė – tikėtina, kad namuose jie buvo ne vieni, todėl neaišku, ar tėvai / globėjai, sesės ar broliai, kiti šeimos nariai matė ar ne mokinio atsakymus, nepaisant to, kad siunčiant anketas tėvų buvo paprašyta savo vaiką kambaryje palikti vieną.

Kitas ribotumas – tyrėjas neturėjo galimybės kontroliuoti tyrimo pildymo eigos, aiškiau paaiškinti tam tikrus klausimyno teiginius, pildymo instrukcijas, riboti pildymo laiką. Taip pat galima kelti prielaidą, kad klausimynus pildė tik pažangesni mokiniai. Tuo tarpu tyrimą atliekant klasėse –

kaip ir buvo planuota – būtų dalyvavę daugiau skirtingo pažangumo lygio mokinių. Lietuvos konteksto išskirti nesinori, kadangi šio darbo tema nėra kultūriniai ar itin specifiški aspektai, tačiau, atlikus literatūros analizę, matyti, kad Lietuvoje trūksta mokinių neįsitraukimo į mokymąsi lyties atžvilgiu ir poreikių patenkinimo, kontroliuojamo mokytojų elgesio bei neįsitraukimo mokantis kiekybinių tyrimų. Gauti rezultatai rodo ateities tyrimų galimas kryptis, plėtojant mokinių neįsitraukimo į mokymąsi dėl patiriamo mokytojų kontroliuojamo elgesio supratimą.

## IŠVADOS

1. Tyrimu nenustatyta, kad merginos linkusios labiau suvokti mokytojų kontrolę, esminių psichologinių poreikių frustraciją ir neįsitraukimą mokantis neį vaikinai.
2. Tyrimu nenustatyta, kad 9, 11 ir 10, 12 klasės mokinių suvokiama mokytojų kontrolė, esminių psichologinių poreikių frustracija ir neįsitraukimas mokantis skiriasi.
3. Suvokiama mokytojų kontrolė, esminių psichologinių poreikių frustracija ir neįsitraukimas mokantis yra susiję tarpusavyje. Tai reiškia, kad kuo didesnė mokytojų tiesioginė ir psichologinė kontrolė, tuo didesnis mokinių neįsitraukimas mokantis (ir / ar atvirkščiai); kuo didesnė mokytojų tiesioginė ir psichologinė kontrolė, tuo didesnė esminė psichologinių poreikių frustracija (ir / ar atvirkščiai); kuo didesnė esminė psichologinių poreikių frustracija, tuo didesnis neįsitraukimas mokantis (ir / ar atvirkščiai).
4. Mokinių neįsitraukimą į mokymąsi prognozuoja mokytojų kontrolė ir frustruojami esminiai psichologiniai poreikiai: didėjant mokytojų kontrolei ir esminių psichologinių poreikių frustracijai, mokiniai labiau neįsitraukia mokydami.

## LITERATŪRA

1. Akca F. (2013). *An Investigation Into The Academic Success Of Prospective Teachers In Terms Of Learning Strategies, Learning Styles And The Locus Of Control*, Journal Of Education And Learning; Vol. 2, No. 1; 2013, (pp. 134–146);
2. Amoura C., Berjot S., & Finez L. (2015). *Autonomy-Supportive and Controlling Styles of Teaching Opposite or Distinct Teaching Styles?*, Swiss Journal of Psychology, 74(3) (pp. 141–158);
3. Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). *Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct*, Psychology in the Schools, 45(5), (pp. 369–386);
4. Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). *Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety*, Learning and Instruction, 15, (pp. 397–413);
5. Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). *Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork*, British Journal of Educational Psychology, 27, (pp. 261–278);
6. Badri R., Amani-Saribaglou J., & Mahmoudi H. (2014). *School Culture, Basic Psychological Needs, Intrinsic Motivation and Academic Achievement: Testing a Casual Model*, Mathematics Education Trends and Research 2014(2014) (pp. 1–13);
7. Baez C. P., Manzuoli C. H., Sanchez A. D. V. (2019). *School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education*, International Education Studies; Vol. 12, No. 5; 2019;
8. Bakadorova O., and Raufelder D. (2017). *The Interplay of Students' School Engagement, School Self-Concept and Motivational Relations during Adolescence*, Front. Psychol. 8:2171. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.02171;
9. Bartholomew K. J., Ntoumanis N., Thøgersen-Ntoumani C. (2011). *Self-determination theory and the darker side of athletic experience: The role of interpersonal control and need thwarting*, Sport & Exercise Psychology Review, Vol. 7 No. 2 (pp. 23–27);
10. Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). *Influence Of Self-Efficacy On Self-Regulation And Performance Among Junior And Senior High-School Age Students*, International Journal Of Behavioral Development, 14, (pp. 153–164);
11. Brown, A. (1987). *Metacognition, Executive Control, Self-Regulation And Other More Mysterious Mechanisms*, In F. Weinert, & R. Kluwer (Eds.), Metacognition, Motivation And Understanding (pp. 65–116). Hillsdale: Erlbaum;

12. Cheetham-Blake T. J., Family H. E., Turner-Cobb J. M. (2019). *Every day I worry about something': A qualitative exploration of children's experiences of stress and coping*, British Journal of Health Psychology, DOI:10.1111/bjhp.12387 (pp. 1–22);
13. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "What" And "Why" Of Goal Pursuits: Human Needs And The Selfdetermination Of Behavior*, Psychological Inquiry, 11, (pp. 227–268);
14. Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). *Self-Determination Theory: A Macrotheory Of Human Motivation, Development, And Health*, Canadian Psychology, 49, (pp. 182–185). Doi:10.1037/A0012801;
15. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*, Psychological Inquiry, 11, (pp. 227–268). Doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01;
16. De Meyer J., Speleers L. & Haerens L. (2014). *Does Observed Controlling Teaching Behavior Relate to Students' Motivation in Physical Education?*, Journal of Educational Psychology, Vol. 106, No. 2, (pp. 541–554);
17. Earl S. R., Taylor I. M., Meijen C., Passfield L. (2017). *Autonomy and competence frustration in young adolescent classrooms: Different associations with active and passive disengagement*, Learning and Instruction 49(2017) (pp. 32–40);
18. Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., et al. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher–student relationships in adolescence: a longitudinal study on reciprocal influences. *J. Youth Adolesc.* 45, 1192–1207. Doi: 10.1007/s10964-016-0414-5;
19. Fin G., Moreno-Murcia J.A., Leon J., Baretta E., Junior R.J.N. (2018). *Interpersonal autonomy support style and its consequences in physical education classes*. PLoS ONE 14(5): e0216609;
20. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, (pp. 59–109). Doi:10.3102/00346543074001059;
21. Gregory A., Allen J. P., & Pianta R. C. (2014). *Effects of a Professional Development Program on Behavioral Engagement of Students In Middle and High School*, Psychology in the Schools, Vol. 51(2) (pp. 143–163);
22. Haerens L., Aelterman N. & Van Petegem S. (2015). *Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation*, Psychology of Sport and Exercise 16 (pp. 26–36);

23. Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). *Studying In Higher Education: Students' Approaches To Learning, Selfregulation, And Cognitive Strategies*, *Studies In Higher Education*, 31, (pp. 99–117);
24. Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J. & Niemivirta, M. (2012). *Relations Between Teacher Students' Approaches To Learning, Cognitive And Attributional Strategies, Well-Being, And Study Success*, *Higher Education*, 64, (pp. 455–471);
25. Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). *School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood*, *Journal of Youth and Adolescence* 41(2): (pp. 156–66);
26. Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). *The Four-Phase Model Of Interest Development*, *Educational Psychologist*, 41, (pp. 111–127);
27. Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, (pp. 1175–1188). <https://doi.org/10.1037/a0028089>;
28. Jang H, Reeve J, Halusic M. (2016). A new Autonomy-Supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in student's preferred ways. *J Exp Educ.* 84(4), (pp. 1–16) <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>;
29. Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K. & Dweck, C. S. (2015). *Implicit Theories About Willpower Predict Selfregulation And Grades In Everyday Life*, *Journal Of Personality And Social Psychology*, 108, (pp. 637–647);
30. Joussemet M., Vitaro F., & Tremblay R. E. (2008). *Controlling Parenting and Physical Aggression During Elementary School*, *Child Development*, March/April 2008, Volume 79, Number 2, (pp. 411–425);
31. Juškeliene V., Ustilaitė S. (2010). *Brandos egzamino Baimė: Xi–Xii klasių mokyklinio nerimo ir mokyklos Baimės raiškos ypatumai*, *Visuomenės Sveikata*, 2010 / 3(50), (pp. 69–78);
32. Klizas, Š., Malinauskas, R., Dumčienė, A., Ramanauskienė, I. (2009). *Viduriniojo mokyklinio amžiaus moksleivių psichosocialinės adaptacijos ir nerimo sąsajos su lytimi*. *Visuomenės sveikata*, 4, (pp. 115–20);
33. Lindblom-Ylänne, S. & Lonka, K. (2000). *Interaction Between Learning Environment And Expert Learning*, *Lifelong Learning In Europe*, 5, (pp. 90–97);
34. Madjar, N., Nave, A., & Hen, S. (2012). *Are teachers' psychological control, autonomy support and autonomy suppression associated with students' goals?* *Educational Studies*, 39, (pp. 43–55) <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2012.667871>;
35. Makari J., Zaborskis A. (2000). *Psichosocialinės vaiko sveikatos prielaidos. Tyčiojimas*, *Visuomenės sveikata* 2000 m. Nr.1(11) (pp. 37–44);

36. Martens, R.L., De Brabander, C.J., Rozendaal, J.S., Boekaerts, M., & van der Leeden, R. (2010). *Inducing mindsets in self-regulated learning with motivational information*, Educational studies, 36, (pp. 1–17);
37. Ming C., Suet-Ling P., Izumi M., Bonnie C. (2012). *Immigrant Students' Emotional and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries*, Journal of Youth & Adolescence. Nov2012, Vol. 41 Issue 11, (pp. 1409–1425);
38. Meyer J. D., Soenens B. & Haerens L. (2015). *Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching?*, Psychology of Sport and Exercise 22 (pp. 72–82);
39. Murcia J. A., Hernandez E. H., Ruiz L. (2018). *Perceptions of Controlling Teaching Behaviors and the Effects on the Motivation and Behavior of High School Physical Education Students*, Int. J. Environ. Res. Public Health 2018, 15, 2288;
40. Murcia J. A., Leon J., & Nodari R. J. (2018). *Teachers' Interpersonal Style in Physical Education: Exploring Patterns of Students' Self-Determined Motivation and Enjoyment of Physical Activity in a Longitudinal Study*, Frontiers in Psychology, Doi: 10.3389/fpsyg.2018.02721;
41. Moreno-García E., García-Santillán A., Molchanova V. S., Campero E. P. (2018). *Among the Mathematics Tasks, Math Courses and Math Exams: How's the Level of Student Anxiety Toward Maths in a Private High School in Mexico?*, European Journal of Contemporary Education, 7(4);
42. Nasvytienė D., Balnionytė R. (2006). *13–17 Metų Paauglių Emocinių Problemų ir Nerimo Lygio Įvertinimo Ypatumai*, Ugdymo Psichologija 2006 m.Nr. 16, (pp. 14–20);
43. Raižienė S., Gabrielavičiūtė I., Garckija R. (2017). *Links between basic psychological need satisfaction and school adjustment: a person-oriented approach*. Journal of Psychological and Educational Research JPERR, JPERR – 2017, 25 (1), May, (pp.82–92);
44. Raižienė S., Gabrielavičiūtė I., Garckija R. (2018). *(Ne)Motyvuojantis Mokytojo Elgesys: Kuo Tai (ne) Naudinga Mokiniams*. Mokslo studija. – Vilnius: Mykolo Romerio universitetas 2018. 162p Bibliogr. 141–156. ISBN 978-9955-19-903-8;
45. Reeve J. (2009). *Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive*, EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 44(3), (pp. 159–175);
46. Reeve J. (2013). *How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement*, Journal of Educational Psychology, 2013, Vol. 105, No. 3, (pp. 579–595);



47. Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, (pp. 257–267). Doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002;
48. Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>;
49. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2006). *Self-Regulation And The Problem Of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, And Will?* *Journal Of Personality*, 74, (pp. 1557–1586);
50. Ryan R.M., Deci E. W. (2017) *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford press. (pp. 756);
51. Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., & LaGuardia, J. G. (2006). *The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology*. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (Vol. 1, 2nd ed., pp.795–849). New York, NY: Wiley;
52. Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). *Self-Determination Theory And Physical Activity: The Dynamics Of Motivation In Development And Wellness*, *Hellenic Journal Of Psychology*, 6, (pp. 107–124);
53. Skinner E. A., Kindermann T. A., & Wellborn J. G. (2008). *Engagement and Disaffection as Organizational Constructs in the Dynamics of Motivational Development*, <https://www.researchgate.net/publication/228484553>;
54. Seligman M.E.P., Ernst R.M., Gillham K.R., Reivich K. & Linkins M,(2009). *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, *Oxford Review of Education*, Vol 35(3), (pp. 293–311);
55. Soenens B., Sierens E., & Goossens L. (2012). *Psychologically Controlling Teaching: Examining Outcomes, Antecedents, and Mediators*, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104, No. 1, (pp. 108–120);
56. Soenens, B., Vansteenkiste, M., Vandereycken, W. Luyten, P., Sierens, E., & Goossens, L. (2008). Perceived parental psychological control and eating-disordered symptoms: Maladaptive perfectionism as a possible intervening variable. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 196, 144–152. Doi: 10.1097/NMD.0b013e318162aabf;
57. Tulickas E., Zambacevičienė E. (2004). *Mokinių mokyklinio nerimo apraiškos skirtingose ugdymo pakopose*, *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 3, (pp. 113–116);

58. Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta M. (2008). *Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis*, Learning and Instruction, 18, (pp. 251–266);
59. Van den Berghe L., Cardon G., & Haerens L. (2013). *Emotional Exhaustion and Motivation in Physical Education Teachers: A Variable-Centered and Person-Centered Approach*, Journal of Teaching in Physical Education, 2013, 32, (pp. 305–320);
60. Vansteenskite M. (2017). *Mustivation or Wantivation to learn? The role of teachers and school principals as motivating coaches*;
61. Vansteenskite, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). *The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions*, Advances in Motivation and Achievement Series, 16, Part A, (pp. 105–166). Doi: 10.1108/S0749-7423(2010)000016A007;
62. Vansteenskite 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, Vol. 23, No. 3, (pp. 263–280);
63. Vansteenskite, M., Sierens, E., & Beyers, W. (2012). *Identifying Configurations Of Perceived Teacher Autonomy Support And Structure: Associations With Self-Regulated Learning, Motivation And Problem Behavior*, Learning And Instruction, 22, (pp. 431–439);
64. Walker C. O., Greene B. A. (2009). *The Relations Between Student Motivational Beliefs and Cognitive Engagement in High School*, The Journal of Educational Research, Vol. 102(No. 6) (pp. 463–471);
65. 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(2019) (pp. 130–139);
66. Wang T. Ming, Fredricks J., Ye F., Hofkens T., Linn S. J. (2017). *Conceptualization and Assessment of Adolescence' Engagement and Disengagement in School*, European Journal of Psychological Assessment (2019), 35(4), (pp. 592–606).

## PRIEDAI

### 1 priedas. Tyrimo dalyvių informuoto sutikimo pavyzdys

Labas! Esu Ugnė Aleškevičiūtė, Vilniaus universiteto, Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro studijų studentė. Šiuo metu rengiu magistro baigiamojo darbo tyrimą, kurio tikslas – nustatyti ryšius tarp to, kaip mokiniai jaučiasi mokykloje, kaip jie elgiasi, susidūrę su sunkumais mokyklos veiklose, bei kaip elgiasi mokytojai, kai šie sunkumai kyla.

Kviečiu Tave dalyvauti tyrime, kurio rezultatai bus pateikiami ir analizuojami galutiniame magistro baigiamajame darbe. Tavęs prašau įvertinti, kiek sutinki su klausimyne pateiktais teiginiais apie tai, kaip jautiesi mokykloje, kaip Tu mokaisi, kaip elgiesi, kai susiduri su sunkumais atliekant mokyklos užduotis bei kaip elgiasi mokytojai kilus šiems sunkumams. Labai tikiuosi, kad atidžiai įsiskaitysi į klausimyno teiginius ir pateiksi kuo nuoširdesnius atsakymus. Tavo atsakymų nematys nei mokytojai, nei tėvai, nei kiti asmenys. Savo vardo rašyti anketoje taip pat nereikės.

Taigi, jei sutinki dalyvauti tyrime, prašau žemiau pažymėti varnelę prie teiginio „Sutinku“, versti kitą puslapį bei pradėti pildyti anketą, pasirenkant vieną iš Tau labiausiai tinkančių atsakymo variantų. Jei tyrime dalyvauti nesutinki, varnele pažymėk prie teiginio “Nesutinku“, bei lik sėdėti suole, netrukdam anketos pildyti kitiems bendraklasiams.

Labai ačiū už Tavo pagalbą, Tavo atsakymai man labai svarbūs!

SUTINKU

NESUTINKU

## 2 priedas. Laiško direktorei informuoto sutikimo pavyzdys

### LAIŠKAS MOKYKLOS DIREKTOREI

Laba diena. Esu Ugnė Aleškevičiūtė, Vilniaus universiteto, Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro studijų studentė. Šiuo metu rengiu magistro baigiamojo darbo tyrimą, kurio tikslas – nustatyti ryšius tarp to, kaip mokiniai jaučiasi mokykloje, kaip jie elgiasi, susidūrę su sunkumais mokyklos veiklose, bei kaip elgiasi mokytojai, kai šie sunkumai kyla.

Norėčiau paprašyti Jūsų leidimo apklausti Jūsų mokyklos mokinius nuotoliniu būdu. Tyrimo klausimai būtų apie tai, kaip 9–12 klasių mokiniai jaučiasi mokykloje, kaip Jie mokosi, kaip elgiasi, kai susiduria su sunkumais atliekant mokyklos užduotis bei kaip elgiasi mokytojai kilus šiems sunkumams.

Jus patikinu, kad ši apklausa yra anoniminė - mokinių atsakymų nematys nei klasių vadovai, nei tėvai, nei kiti asmenys, atsakymai bus pateikiami per el. klausimyną ir automatiškai nusiunčiami į mano asmeninį el. paštą. Taip pat, prieš mokiniams pildant klausimyną, tėvai ir vėliau - patys vaikai gales išreikšti sutikimą arba nesutikimą dėl dalyvavimo tyrime, taip užtikrinant dalyvavimo laisvanoriškumą. Pasibaigus apklausai, tyrimo rezultatai būtų pateikiami ir analizuojami apibendrintai galutiniame magistro baigiamajame darbe.

Maloniai Jūsų prašau apie savo sprendimą dėl mokyklos įsitraukimo į dalyvavimą tyrime pateikti el. paštu [ugne.aleskeviciute@fsf.vu.lt](mailto:ugne.aleskeviciute@fsf.vu.lt), atsakant į šį laišką. Jei sutiktumėte, galėčiau parengti laišką - kreipimąsi į tėvus, kuriuo klasių vadovai galėtų pasidalinti su mokinių tėvais el.dienyno pagalba. Tėvai paspaudę laiške esančią nuorodą galėtų išreikšti sutikimą jų vaikams dalyvauti tyrime. Atsidėkodama už Jūsų, bei mokinių laiką ir pastangas pažadu atsiųsti paskaičiuotus mokyklų rezultatus. Šie rezultatai parodytų, ar mokinių savijauta mokykloje, bei mokytojų elgesys prognozuoja neįsitraukimą į mokyklos veiklas bei ar šie konstruktai tarpusavyje yra susiję.

Didelis ačiū Jums už pagalbą, visi mokinių atsakymai man yra be galo svarbūs!

Ugnė Aleškevičiūtė

**3 priedas.** Nuoroda į nuotolinę anketą

**Nuotolinės anketos nuoroda:**

<https://docs.google.com/forms/d/1G7R78sZCCA3eUnE0v5NusoSEp12w104LPK00LRDgP5M/edit>

#### 4 priedas. Bandomojo tyrimo dalyvių tėvų sutikimo pavyzdys

Gerb. Tėveliai, esu Ugnė Aleškevičiūtė, Vilniaus universiteto, Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro studijų studentė. Šiuo metu rengiu magistro baigiamojo darbo tyrimą, kurio tikslas – nustatyti ryšius tarp to, kaip mokiniai jaučiasi mokykloje, kaip jie elgiasi, susidūrę su sunkumais mokyklos veiklose bei kaip elgiasi mokytojai, kai šie sunkumai kyla.

Norėčiau pakviesti Jūsų sūnų/dukrą dalyvauti bandomajame tyrime, kurio rezultatai bus naudojami patikrinti, ar klausimynas, kurį užpildys Jūsų sūnus/duktė, yra tikslus ir tinkamas naudoti kitame tyrimo etape, atliekant jį su kitais mokiniais.

Jus patikinu, kad ši apklausa yra anoniminė - Jūsų sūnaus/duktės atsakymų nematys nei auklėtoja, nei kiti tėvai, nei jūs, nei kiti asmenys. Klausama bus apie tai, kaip Jūsų sūnus/dukra jaučiasi mokykloje, kaip Jis(-i) mokosi, kaip elgiasi, kai susiduria su sunkumais atliekant mokyklos užduotis bei kaip elgiasi Jo(-s) mokytojai kilus šiems sunkumams.

Jei sutinkate, kad Jūsų sūnus/duktė dalyvautų tyrime, labai prašau tėvų sutikimo laukelyje pabraukti žodį „sutinku“ ir paprašyti sūnaus/duktės nusinešti šį sutikimą į mokyklą. Jei nesutinkate, laukelyje pabraukite žodį „nesutinku“, tokiu atveju Jūsų sūnus/dukra neturės galimybės dalyvauti bandomajame tyrime.

Jūsų sutikimas yra labai svarbus, kadangi kiekvienas Jūsų sūnaus/dukros pateiktas atsakymas prisidės prie mokslinio darbo rezultatų analizės mokinių savijautos mokykloje, mokytojų elgesio bei neįsitraukimo į mokyklos veiklas tema.

Labai ačiū už Jūsų laiką ir  
atsakymą!

Ugnė Aleškevičiūtė

Su pateikta informacija susipažinau, (sutinku, nesutinku), kad mano sūnus/duktė dalyvautų tyrime

---

(pabraukite žodį „sutinku“ arba „nesutinku“ ir parašykite savo vardą bei pavardę)