

Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas
Psichologijos institutas

Urtė Ruzgaitė

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa
Magistro darbas

**Mokyklos aplinkos, mokytojų esminių psichologinių poreikių ir (ne)motyvuojančio
mokymo stiliaus sąsajos**

Darbo vadovė: prof. dr. Saulė Raižienė

Vilnius

2020

TURINYS

SANTRAUKA	4
SUMMARY	5
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS	6
PRATARMĖ	7
1. ĮVADAS	9
1.1. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių samprata	9
1.1.1. Mokymo stiliaus ir įvairaus mokytojų elgesio apibūdinimas	9
1.1.2. Žiedinis (ne)motyvuojančių mokymo stilių modelis	10
1.1.3. Mokytojų (ne)motyvuojantiems mokymo stiliams svarbūs veiksniai	14
1.2. Esminių psichologinių poreikių samprata	17
1.2.1. Savideterminacijos teorija ir esminiai psichologiniai poreikiai	17
1.2.2. Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija mokykloje ..	19
1.2.3. Mokytojų esminių psichologinių poreikių ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos	20
1.3. Mokyklos aplinkos samprata	21
1.3.1. Mokyklos tikslų struktūra	21
1.3.2. Mokyklos ir mokytojų vertybių dermė	23
1.3.3. Mokyklos aplinkos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos	24
1.3.4. Mokyklos aplinkos ir mokytojų esminių psichologinių poreikių sąsajos	25
1.1. Tyrimo problema, tikslas, uždaviniai	26
2. METODIKA	32
2.1. Tyrimo dalyviai	32
2.2. Tyrimo instrumentai	32
2.3. Tyrimo eiga	36
2.4. Duomenų analizė	37
3. REZULTATAI	39
3.1. Aprašomoji statistika	39
3.2. Mokytojų sociodemografinės charakteristikos ir (ne)motyvuojantys mokymo stiliai	39
3.2.1. Mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių palyginimas pagal lytį	39
3.2.2. Mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių palyginimas pagal mokomąjį dalyką	39
3.2.3. Mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių palyginimas pagal mokomą klasę	40

3.2.4. Mokytojų mokomų klasių dydžio, mokymo patirties ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos.....	40
3.3. Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos	41
3.4. Mokyklos aplinkos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos.....	42
3.5. Mokyklos aplinkos ir mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos sąsajos.....	43
3.6. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių prognozė remiantis mokytojų sociodemografinėmis charakteristikomis, esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija bei mokyklos aplinkos veiksniais.....	44
3.6.1. Autonomiją remiantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė.....	44
3.6.2. Struktūruojantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė.....	46
3.6.3. Kontroliuojantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė	48
3.6.4. Chaotiško mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė.....	49
4. REZULTATŲ APTARIMAS	52
4.1. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių, esminių psichologinių poreikių ir mokyklos aplinkos ryšiai.....	53
4.2. Autonomiją remiančio mokymo stiliaus prognostiniai veiksniai.....	56
4.3. Struktūruojančio mokymo stiliaus prognostiniai veiksniai	57
4.4. Kontroliuojančio mokymo stiliaus prognostiniai veiksniai.....	58
4.5. Chaotiško mokymo stiliaus prognostiniai veiksniai.....	60
4.6. Tyrimo ribotumai ir gairės tolesniems tyrimams	61
IŠVADOS	64
LITERATŪROS SĄRAŠAS	66
PRIEDAI.....	70

SANTRAUKA

Mokyklos aplinkos, mokytojų esminių psichologinių poreikių ir (ne)motyvuojančio mokymo stiliaus sąsajos

Urtė Ruzgaitė, Vilnius, Vilniaus universitetas, 2020m., 88psl.

Šio tyrimo tikslas buvo nustatyti mokytojų (ne)motyvuojančio mokymo stiliaus (autonomiją remiančio, struktūruojančio, kontroliuojančio, chaotiško) sąsajas su psichologiniais veiksniais – mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu bei frustracija ir kontekstiniais (aplinkos) veiksniais – mokyklos tikslų struktūra, vertybių dermė, atsižvelgiant į sociodemografines charakteristikas (mokytojų lytis, mokomasis dalykas, klasė, klasės dydis, mokymo patirtis). Tyrimo metu buvo apklausti 114 5 – 12 klasių mokytojų (105 moterys ir 9 vyrai) iš 37 skirtingų Lietuvos vietovių. (Ne)motyvuojantys mokymo stiliai buvo vertinti Situacijų mokykloje klausimynu (Aelterman et al., 2018), kuriame pateikiama 15 dažnai klasėje pasitaikančių situacijų ir po 4 reagavimo būdus, atspindinčius skirtingus mokymo stilius. Tyrimo rezultatai atskleidė, autonomiją remiantį stilių gali prognozuoti mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir suvokiama mokyklos meistriškumo tikslų struktūra. Struktūruojantį mokymo stilių prognozuoja meistriškumo tikslų struktūra, mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija bei mokymo patirtis. Kontroliuojantį mokymo stilių prognozuoja pasirodymo tikslų struktūra, esminių psichologinių poreikių frustracija, klasės dydis, mokomasis dalykas ir mokytojo lytis. Chaotišką stilių gali prognozuoti meistriškumo tikslų struktūra ir mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija.

Raktiniai žodžiai: (ne)motyvuojantys mokymo stiliai, savideterminacijos teorija, esminių psichologinių poreikių patenkinimas, esminių psichologinių poreikių frustracija, mokyklos tikslų struktūra, vertybių dermė.

SUMMARY

Links Between School Environment, Teachers' Basic Psychological Needs and (De)motivating Teaching Style

Urtė Ruzgaitė, Vilnius, Vilnius University, 2020, 88 pages.

The purpose of this study was to determine the links between (de)motivating teaching style (autonomy support, structure, control, chaos), psychological factors – teachers' basic psychological need satisfaction and frustration and contextual (environmental) factors – school goal structure, value consonance, while taking into account various socio-demographic characteristics (teachers' gender, school subject, grade, class size, teaching experience). 114 (105 women and 9 men) 5 – 12 grade teachers from 37 different areas in Lithuania were tested in this study. (De)motivating teaching styles were evaluated using Situations in School questionnaire (Aelterman et al., 2018) in which 15 different teaching situations that commonly occur in the classroom were listed. For each situation, 4 different ways (representing different teaching styles) a teacher can react are presented. The results showed that teachers' autonomy support could be predicted by teachers' basic psychological need satisfaction and perceived mastery goal structure. Teachers' structure was predicted by mastery goal structure, teachers' basic psychological need satisfaction and frustration and teaching experience. Teachers' control could be predicted by performance goal structure, teachers' basic psychological need frustration, class size, school subject and teachers' gender. Teachers' chaos was predicted by mastery goal structure and teachers' basic psychological need frustration.

Keywords: (de)motivating teaching styles, self-determination theory, basic psychological need satisfaction, basic psychological need frustration, school goal structure, value consonance.

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

(Ne)motyvuojantys mokymo stiliai (angl. *(De)motivating Teaching Styles*) – mokytojų požiūris, elgesys ir įvairių kasdienėse klasės situacijose taikomų praktikų rinkinys, skirtas įtraukti mokinius į mokymosi veiklas bei skatinti jų asmeninę motyvaciją (Reeve cit. iš Reeve, Ryen-Jeng & Jang, 2018). Žiediniame modelyje išskiriami keturi (ne)motyvuojantys mokymo stiliai – autonomiją remiantis, struktūruojantis, kontroliuojantis ir chaotiškas (Aelterman et al., 2019).

Esminiai psichologiniai poreikiai (angl. *Basic Psychological Needs*) – savideterminacijos teorijoje išskiriami trys įgimti psichologiniai poreikiai – autonomijos, kompetencijos ir susietumo – kurių patenkinimas yra būtinas efektyviam žmogaus vystymuisi bei funkcionavimui, o frustracija lemia neadaptyvų funkcionavimą ir elgesį, prastą žmogaus gyvenimo kokybę (Deci & Ryan, 2000; Deci & Vansteenkiste, 2004).

Mokyklos tikslų struktūra (angl. *School Goal Structure*) – tai tam tikra mokyklos kultūra ar psichologinė aplinka, kurioje keliami įvairūs tikslai, apie kuriuos mokyklos bendruomenės nariai sužino iš taikomos politikos bei įvairių praktikų, komunikavimo strategijų, veikiančios visų narių emocijas, motyvaciją ir elgesį (Roeser, Midgley & Urđan, 1996; Park, Yu, Baelen, Tsukayama & Duckworth, 2018; Elliott, cit. iš George & Richardson, 2019).

Vertybių dermė (angl. *Value Consonance*) – tai mokytojų asmeninių vertybių, normų, įsitikinimų apie ugdymo procesą sutapimas su mokykloje vyraujančiais (Skaalvik & Skaalvik, 2011a).

PRATARMĖ

Mokytojai savo kasdieniame darbe susiduria su daugeliu sunkumų ir iššūkių – jiems keliami dideli reikalavimai, mokymo situacija ir lūkesčiai nuolat kinta, sudėtingėja, o tai pareikalauja didelio mokytojų lankstumo. Vansteenkiste, Aelterman, Haerens ir Soenens (2019) įvardina daug technologinių, pedagoginių ir administracinių iššūkių, kuriuos mokytojai gauna „iš viršaus“ – mokytojai privalo integruoti informaciją ir technologijas pamokose, dėl įtraukiančio ugdymo jiems tenka dirbti su labai skirtingomis mokinių grupėmis, jie turi spėti atlikti įvairias administracines užduotis, pritaikyti besikeičiantį mokymo planą, o taip pat – daugelis tėvų ir mokyklos administracijos darbuotojų mokytojus laiko atsakingus už mokinių progresą, akademinį pasiekimą. Be to, mokytojai patiria iššūkius ir „iš apačios“ – klasės sandara nuolat keičiasi, t.y. klasėje atsiranda kultūrinių skirtumų, skiriasi mokinių gebėjimų lygiai, o taip pat daugelis mokytojų mano, kad mokiniai šiais laikais tampa vis labiau nemandagūs, nepaklusnūs (Pelletier, Séguin-Lévesque, & Legault, 2002). Vansteenkiste ir kiti (2019) pastebi, kad kai kurie mokytojai prie pokyčių prisitaiko adaptuodamiesi, konstruktyviais būdais bei demonstruoja savo atsparumą, o kiti – tampa bejėgiais, nemotyvuotais ar net ciniškais.

Roeser ir kolegos (1996) įvardina, kad mokyklos turi potencialą suteikti paaugliams galimybes vystyti savo intelektualinius gebėjimus, pajauti kompetenciją, sukurti svarbius, parama grįstus ryšius su kitais reikšmingais suaugusiais (ne tėvais). Visgi, autoriai, apžvelgę daugelio tyrimų įžvalgas, apibendrina, kad dažnai mokykloms nepavyksta suteikti šių galimybių – kai paaugliai yra itin susirūpinę, kaip jie atrodo kitiems žmonėms, mokyklos skiria išskirtinį dėmesį gebėjimams, skatina socialinį lyginimąsi, o kai paaugliams reikalingi paremiantys santykiai už namų ribų – mokytojų ir mokinių santykiai dažnai tampa konfliktiški, neoptimalūs. Randelović ir Stojiljković (2015) mokytojus apibūdina, kaip edukacijos ramsčius, bet tuo pačiu ir pabrėžia, kad mokytojai nėra atsakingi tik už žinių perdavimą mokiniams, jie taip pat turi įtakos mokinių asmenybės formavimuisi.

Tuomet svarbiausias ugdymo procese tampa mokytojų motyvuojantis mokymo stilius - jei mokytojai sugeba sukurti mokiniams aplinką, kurioje jie jaučia psichologinių poreikių patenkinimą, tai užtikrina aukštą mokinių vidinę motyvaciją, jų visapusišką tobulėjimą, augimą (Ryan & Deci, 2000; Aelterman at al., 2018; Delrue et al., 2019). Be to, George ir Richardson (2019) nurodo, kad mokykla yra saviaktualizacijos, tobulėjimo ir pasiekimų kontekstas ne tik mokiniams, bet ir patiems mokytojams. Dėl šių priežasčių labai svarbu gilintis į veiksnius, kurie svarbūs efektyviam mokytojų elgesiui, motyvuojančiam mokymo stiliui, o taip pat ir į veiksnius, kurie lemia mažėjančią mokytojų motyvaciją, darbo galimybes, nes tai kelia grėsmę visam ugdymo procesui (Randelović & Stojiljković, 2015).

Tiek mokymosi, tiek mokymo elgesį, jo įvairovę ir optimalumą galima paaiškinti pasitelkus individų motyvaciją. Analizuodami šį konstrukta edukaciniai psichologai pasitelkia skirtingas motyvacijos teorijas. Vienos populiariausių ir plačiausiai pritaikomų teorijų yra savideterminacijos ir pasiekimų tikslų teorijos. Kartu siejamos šios teorijos skatina įtraukti įvairiapusių mokytojų motyvacijai ir mokymo stiliams svarbius veiksnius – psichologinius (savideterminacijos teorijoje išskiriami mokytojų esminiai psichologiniai poreikiai) ir kontekstinius (mokyklos aplinka – pasiekimų tikslų teorijoje analizuojama mokyklos tikslų struktūra bei mokytojų ir mokyklos vertybių dermė). Visgi, analizuojant mokymo elgesį trūksta vieningos, įvairius mokymo stilius integruojančios perspektyvos (Vansteenkiste et al., 2019), o atsižvelgus į išvardintus mokymo stiliams svarbius veiksnius vis dar pastebimi įvairūs nesutarimai tarp autorių, kurie trukdo suprasti, kas iš tiesų reikšminga mokytojų elgesiui. Tad pagrindinis šio darbo tikslas yra nustatyti žiediniame modelyje (Aelterman et al., 2018) įtrauktų keturių (ne)motyvuojančių mokymo stilių (autonomiją remiančio, struktūruojančio, kontroliuojančio ir chaotiško) sąsajas su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu bei frustracija ir mokytojų suvokiama mokyklos tikslų struktūra (meistriškumo ir pasirodymo) bei mokytojų ir mokyklos vertybių derme.

1. ĮVADAS

1.1. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių samprata

Edukacinės psichologijos srityje labai dažnai analizuojamas mokytojų elgesys dėl šio konstrukto nenuginčijamos svarbos mokymo procesui, rezultatams ir mokiniams. Tačiau įvairiuose tyrimuose mokytojų elgesys skirtingai apibrėžiamas ir nagrinėjamas įtraukiant įvairius elgesio aspektus, tad iki šiol trūko fundamentalios teorinės perspektyvos, kuri integruotų mokytojų elgesio įvairovę (Vansteenkiste et al., 2019) ir padėtų suprasti, koks mokytojų elgesys yra laikomas efektyviu, tinkamiausiu. Šią perspektyvą gali pasiūlyti savideterminacijos teorija paremtas žiedinis modelis (angl. *Circumplex Model*), kitaip vadinamas mokymo ratu (angl. *Teaching Wheel*) (Aelterman et al., 2018). Šioje perspektyvoje įvairus mokytojų elgesys klasėje apibūdinamas kaip tam tikras mokymo stilius, o efektyvus mokytojų elgesys suprantamas kaip tas, kuris geba patenkinti mokinių esminius psichologinius poreikius ir juos motyvuoti.

1.1.1. Mokymo stiliaus ir įvairaus mokytojų elgesio apibūdinimas

Motyvavimo ar mokymo stilius apibrėžiamas kaip mokytojų naudojamas tarpasmeninis tonas ir mokytojų bei mokinių akis į akį bendravimas, kurį mokytojai naudoja kasdienėse situacijose, siekdami įtraukti mokinius į įvairias mokymosi veiklas (Reeve cit. iš Reeve et al., 2018). Pagal apibrėžimą galima suprasti, kad motyvavimo stilius apima įvairų mokytojų elgesį klasėje, pamokų metu, pasireškiantį tiek bendraujant su mokiniais, tiek juos mokant. Mokslinėje literatūroje keliamas labai svarbus klausimas – koks yra tinkamas ir optimaliai motyvuojantis mokytojų elgesys? Kiekvienas suaugęs žmogus, paklaustas apie savo mokyklos patirtį tikrai galėtų įvardinti mokytojus, kuriuos atsimena po daugelio metų ir kuriuos iki šiol gali įvardinti kaip motyvavusius. Vansteenkiste ir kiti (2019) įvardina, kad kaip motyvuojantys mokytojai įvardinami tie, kurie yra supratingi ir kantrūs, rodo daug entuziazmo savo mokomajam dalykui ir apskritai mokymui, vertina kiekvieno iš mokinių pastangas. Priešingoje pusėje atsiduria mažiau motyvuojantys ar nemotyvuojantys mokytojai – tie, kurie norėdami įdiegti taisykles ir palaikyti tvarką šaukia ant mokinių, nekreipia dėmesio į mokinių nuomonę, nusiskundimus ar net neleidžia jų išsakyti ir kurie yra pernelyg susirūpinę vien tik mokinių pasiekimais (Krijgsman et al. cit. iš Vansteenkiste et al., 2019). Aelterman ir kolegos (2018) teigia, kad motyvuojantis mokytojų elgesys yra būtinas mokinių įsitraukimo, mokymosi ir vystymosi puoselėjimui (Aelterman et al., 2018) ir tik jis yra susijęs su pozityviomis pasekmėmis mokiniams.

Nors kai kurie autoriai savo tyrimuose pasirenka tik tam tikrą mokytojų elgesio aspektą, pavyzdžiui, jų inovatyvų elgesį (Klaeijssen, Vermeulen & Martens, 2017) ar mokytojų lūkesčius, susietumą su mokiniais (George & Richardson, 2019), apžvelgus literatūrą, galima pastebėti, kad didelė reikšmė įvairiuose tyrimuose skiriama mokytojų autonomiją skatinančiam ir

kontroliuojančiam elgesiui (Pelletier et al., 2002; Reeve et al., 2018 ir kt.), kiek rečiau – dar įtraukiamas ir struktūravimas (George & Richardson, 2019). Deci, Shwartz, Sheinman ir Ryan (cit. iš Pelletier et al., 2002) nurodo, kad bendrai, visi suaugusieji pasižymi tam tikra bendravimo su kitais žmonėmis orientacija, kuri gali varijuoti nuo kitų autonomijos skatinimo iki kontroliavimo bipoliniame kontinuume, tad natūralu, kad mokytojų elgesio tyrimuose šie bendravimo būdai taip pat yra dažniausiai naudojami. Svarbu paminėti, kad požiūris į autonomijos skatinimo ir kontrolės ryšį pasikeitė. Reeve ir kiti (2018), apibendrinę pastarojo dešimtmečio tyrėjų empirinius duomenis, pastebi, kad autonomiją remiantis ir kontroliuojantis stiliai egzistuoja ne viename kontinuume, o kaip dvi atskiros dimensijos. Šie autoriai apibendrina, kad tokios išvados buvo suformuluotos atradus, jog : 1) autonomijos skatinimas yra tik silpnai neigiamai susijęs su kontrole; 2) žemas vieno motyvavimo stiliaus lygis nereiškė kito motyvavimo stiliaus aukšto lygio; 3) autonomijos skatinimas stipriai reikšmingai prognozavo mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir adaptyvų funkcionavimą, bet tik silpnai prognozavo poreikių frustraciją ir neadaptyvų funkcionavimą, tas pats buvo atrasta ir analizuojant mokytojų kontroliuojantį stilių.

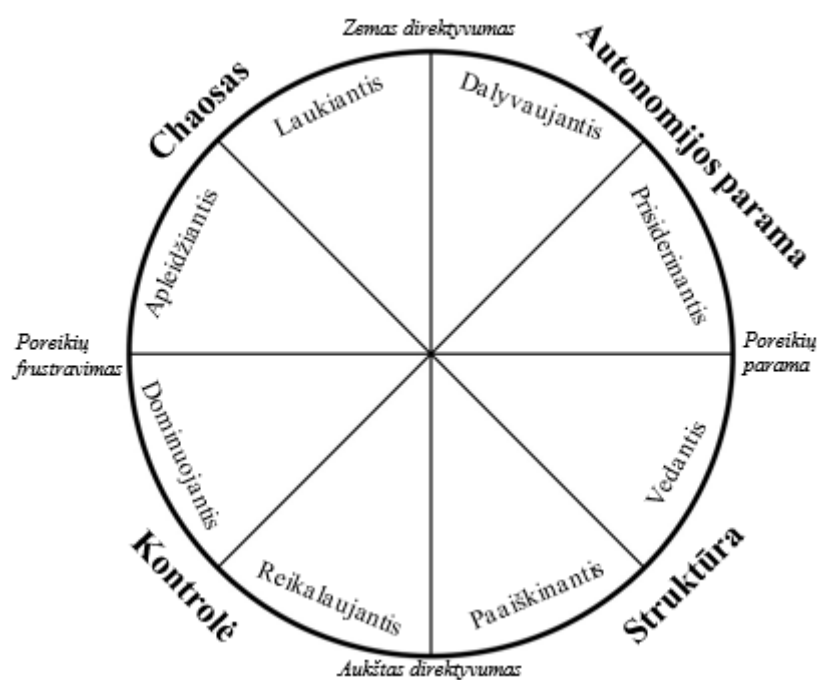
Taigi, galima pastebėti, kad įvairių mokytojų elgesį geriausiai apibendrinti gali mokymo stiliaus samprata. Tyrėjai į savo darbus įtraukia įvairių mokymo elgesį, mokymo stilius ir skirtingai bando paaiškinti, kas yra mokinius tinkamai motyvuojantis mokytojas. Dėl šios priežasties naudinga atsižvelgti į teorinę perspektyvą, kuri integruoja pagrindinius mokymo stilius ir taip pat aiškina jų tarpusavio sąsajas.

1.1.2. Žiedinis (ne)motyvuojančių mokymo stilių modelis

Aelerman ir kiti (2018) sukurtame žiediniame modelyje, mokytojų elgesys apžvelgiamas iš sluoksnių perspektyvos. Autoriai nurodo, kad tam tikras mokytojų bazinis požiūris lemia jų mokymo stilių (pvz., autonomiją remiantis), šis stilius gali būti padalintas į konkretesnius motyvavimo požiūrius (pvz., dalyvaujantis požiūris), o pastarieji atspindi tam tikrą motyvavimo praktikų rinkinį (pvz., pasirinkimo siūlymas), kurį sudaro įvairios, bet susijusios tarpusavyje praktikos. Iš viso, žiedinis mokymo rato modelis apima keturis pagrindinius mokymo stilius – autonomiją remiantį (angl. *autonomy support*), kontroliuojantį (angl. *control*), struktūruojantį (angl. *structure*) ir chaotišką (angl. *chaos*), o jie dalinami į dar aštuonis motyvavimo požiūrius su skirtingomis motyvavimo praktikomis (Aelerman et al., 2018). Žiediniame modelyje mokymo stiliai integruojami tarpusavyje, o ne analizuojami izoliuotai bei aiškinamos mokymo stilių tarpusavio sąsajos - vadinamoji „straigtasparnio perspektyva“ – mokymo ratas stebimas lyg iš viršaus, geriau matoma, kaip viskas susiję. (Delrue et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2019).

Šiame modelyje mokymo stiliai išdėstyti pagal dvi ašis. Horizontali dimensija (arba X ašis) – tai esminių psichologinių poreikių parama - atspindi laipsnį, kuriuo mokytojas paremia ar frustruoja

mokinių psichologinius poreikius (Vansteenkiste et al., 2019). Pagal šią dimensiją pozityvias koordinates sudaro autonomiją remiantis ir struktūruojantis stiliai (aukšta poreikių parama), o negatyvias – mokytojų kontroliuojantis ir chaotiškas (poreikių frustravimas) (Vansteenkiste et al., 2019). Vertikali dimensija (arba Y ašis) – tai mokytojo direktyvumas, apibūdinantis lygį, kiek mokytojas imasi vadovauti bendraudamas su mokiniais ir kiek perduoda vadovavimą patiems mokiniams, palikdamas iniciatyvą jiems patiems (Vansteenkiste et al., 2019). Pagal šią dimensiją negatyviose koordinatėse atsiranda chaotiškas ir autonomiją remiantis stiliai (žemas direktyvumas), o pozityviose – mokytojų kontroliuojantis ir struktūruojantis (aukštas direktyvumas) (Vansteenkiste et al., 2019). Mokymo rato grafinis vaizdas pateiktas 1 paveiksle.



1 pav. Žiedinis mokymo stilių modelis (arba mokymo ratas) (Vansteenkiste et al., 2019).

Jei mokytojai taiko autonomiją remiantį stilių, jiems būdingas smalsus, jautrus, atviras bei suprantantis, priimančias požiūris, kuris leidžia jiems empatiškai įsijausti į mokinių padėtį bei puoselėti mokinių pomėgius, vertybes, pasirinkimus (Aelterman et al., 2018). Šių stilių taikantys mokytojai skiria dėmesį mokinių psichologinių poreikių patenkinimui, psichologinės laisvės ir autonomiškos valios skatinimui, atsižvelgia į mokinių mokymosi tempą (Delrue et al., 2019). Autonomiją remiantis stilius skirstomas į dalyvaujantį (angl. *participative*) ir prisiderinantį (angl. *attuning*) požiūrius. Dalyvaujančiam požiūriui būdingas žemas mokytojų direktyvumas bei iniciatyvos, pasirinkimo ir sprendimo galios perdavimas mokiniams, mokinių įtraukimas į sprendimų priėmimo procesą (Vansteenkiste et al., 2019). Prisiderinantis požiūris laikomas šiek tiek direktyvesniu, nes mokytojai prisiima daugiau vadovavimo, bet vis tiek atsižvelgia į mokinių perspektyvą (Vansteenkiste et al., 2019). Vansteenkiste ir kiti (2019), kad jei mokytojai taiko prisiderinantį požiūrį, jie nuolat pabrėžia

mokymo medžiagos, nurodymų svarbą patiems mokiniams, mokymo turinį pateikia pagal mokinių pomėgius ir taip, kad mokytis būtų malonu, naudoja kviečiančią kalbą, priima negatyvių emocijų išraišką.

Struktūruojantis mokymo stilius atspindi mokytojų į procesą orientuotą požiūrį, todėl mokytojais stengiasi veiklas ir lūkesčius derinti su mokinių besivystančiais gebėjimais, taip pat siūlo įvairias strategijas bei pagalbą tam, kad mokiniai galėtų jaustis kompetentingi įveikti klasės užduotis, jaustų savo efektyvumą (Vansteenkiste & Soenens, cit. iš Aelterman et al., 2018). Šis stilius apima vedantį (angl. *guiding*) ir paaiškinantį (angl. *clarifying*) požiūrius. Vedantys mokytojai išreiškia pasitikėjimą mokinių gebėjimu sėkmingai atlikti užduotis, pozityviai paskatina mokinius, siūlo pritaikytą pagalbą, informaciją tam, kad paremtų mokinių progresą ir parenka užduotis, keliančias optimalius iššūkius (Vansteenkiste et al., 2019). Paaiškinantis požiūris reiškia tai, jog mokytojas aiškiai įvardina mokymosi tikslus, formuluoja lūkesčius tinkamam elgesiui, savo elgesiu yra nuoseklus, prižiūri mokinių progresą (Vansteenkiste et al., 2019).

Jei mokytojai taiko kontroliuojantį mokymo stilių, jiems būdingas požiūris, kad jų tikslai, lūkesčiai yra prioritetas, jie dažnai naudoja spaudimą siekdami, kad mokiniai veiktų, galvotų ar jaustųsi tam tikru jų pačių nustatytu būdu (Aelterman et al., 2018). Reeve ir kiti (2018) apibendrina, kad tokiam mokymo stiliui būdinga mokinių indėlio ir balso slopinimas, į paklusimą orientuotą kalbą („tu privalai“, „tu turi“), reikalavimai be jokių paaiškinimų, galios ir dominavimo demonstravimas (pvz., šaukimas, gąsdinimas) bei mokinių negatyvių emocijų nepriėmimas. Šis stilius dar skirstomas į reikalaujantį (angl. *demanding*) ir dominuojantį (angl. *domineering*) požiūrius. Reikalaujančiam požiūriui būdingas mokinių pareigų ir atsakomybių pabrėžimas, naudojama grubi, įsakanti kalba, grasinama sankcijomis siekiant priversti mokinius dalyvauti neįdomiose veiklose ar laikytis sukurtų taisyklių (Vansteenkiste et al., 2019). Šiame požiūryje pagrindinis dėmesys skiriamas mokinių elgesiui, o dominuojančiame požiūryje jau atsižvelgiama į mokinių charakteristikas (Vansteenkiste et al., 2019). Dominuojantis požiūris mokytojo elgesyje gali pasirodyti kaip itin įkyrus, kritiškas, o kartais net žeminantis, nes tokie mokytojai yra teisiantys ir smerkiantys, o mokiniai jaučiasi asmeniškai puolami, įskaudinti (Vansteenkiste et al., 2019). Mokytojai, prisidėję šį požiūrį naudoja tokias praktikas kaip kaltės sukėlimas, gėdinimas, gąsdinimas, sąlyginis apdovanojimas, o tuo pačiu toks mokytojas aktyviai slopina mokinių perspektyvą (Vansteenkiste et al., 2019).

Chaotiškas mokymo stilius savideterminacijos teoriją pritaikančiuose tyrimuose analizuojamas rečiausiai (Aelterman et al., 2018). Šiam stiliui būdingas natūralios įvykių eigos priėmimas, kuomet mokytojas palieka mokinius vienus, atiduoda jiems visą iniciatyvą (Aelterman et al., 2018). Delrue ir kiti (2019) apibendrina daugelio autorių pastebėjimus apie chaotišką stilių ir teigia, jog tokiu atveju mokytojo elgesys tampa nenuspėjamas, nenuoseklus, abejingas. Chaotiškas stilius skirstomas į apleidžiantį (angl. *abandoning*) ir laukiantį (angl. *awaiting*) požiūrius. Apleidžiantis mokytojas

pasiduoda, palieka mokinius vienus, o mokiniai tuomet jaučiasi verčiami būti nepriklausomais, pasikliauti tik savimi (Soenens et al., cit. iš Vansteenkiste et al., 2019). Anot Vansteenkiste ir kitų (2019), daugelis autorių aiškina, kad toks požiūris dažnai susiformuoja po nesėkmingo mokytojų bandymo kontroliuoti mokinius. Taikydami laukiantį požiūrį mokytojai linkę priimti tai, kas bus natūraliai – jie per daug neplanuoja ir laukia, kaip viskas išsivystys, stebi, ar mokiniai prisiims iniciatyvą (Vansteenkiste et al., 2019). Papildomas keturių mokymo stilių ir aštuonių požiūrių aprašymas pateikiamas 1 priede.

Aelterman ir kolegos (2018) nurodo, jog keliaujant mokymo ratu, šalia esantys stiliai yra stipriau susiję bei gali net persidengti. Autonomiją remiantis ir struktūruojantis stiliai yra laikomi motyvuojančiais, nes skatina mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą, o per tai užtikrina mokinių bendrą psichologinę gerovę, efektyvų mokymąsi, vidinę motyvaciją, todėl yra susiję ir pavaizduoti šalia vienas kito (Aelterman et al., 2018). Tuo tarpu kontroliuojantis ir chaotiškas mokymo stiliai yra laikomi nemotyvuojančiais, nes frustruoja mokinių psichologinius poreikius, todėl yra taip pat susiję ir pavaizduoti šalia (Aelterman et al., 2018). Struktūruojantis ir kontroliuojantis mokymo stiliai yra šalia vienas kito atsižvelgiant į šiems stiliams būdingą didesnę mokytojų direktyvumą, o chaotiškas ir autonomiją remiantis mokymo stiliai yra šalia, nes pasižymi mažesniu mokytojų direktyvumu (Aelterman et al., 2018). Be to, struktūruojantis mokymo stilius atsiduria tarp autonomiją remiančio ir kontroliuojančio, nes taisyklės ir struktūravimas gali būti labiau autonomiją remiantis (jei pagrindžiama ir paaiškinama taisyklių nauda, svarba) arba kontroliuojantis (jei grasinama dėl taisyklių nesilaikymo pasekmių) (Aelterman et al., 2018). Keliaujant ratu nuo vieno stiliaus vis toliau, mokymo stilių tarpusavio sąsajos tampa vis silpnesnės ar net neigiamos, o tai parodo, kad šie stiliai mažiau dera tarpusavyje (pvz., autonomiją remiantis ir kontroliuojantis stiliai, esantys priešingose rato pusėse) (Delrue et al., 2019).

Mokymo stilių tarpusavio sąsajos žiediniame modelyje gali paaiškinti tam tikras mokytojų išsakomas baimes dėl taikomų mokymo stilių. Pavyzdžiui, Aelterman ir kiti (2018) nurodo, kad mokytojai baiminasi, kad per didelis autonomijos skatinimas gali pakenkti bendrai struktūrai ir tuomet vesti prie nemotyvuojančio chaoso, o per didelis struktūravimas kartais gali peraugti į griežtą ir nemotyvuojantį kontroliavimą. Mokymo ratas šioms baimėms suteikia tam tikrą teorinį pagrindą, kadangi šie išsakyti mokytojų stiliai rate atsiduria šalia vienas kito, yra glaudžiai susiję, todėl vienas mokymo stilius gali lengvai peraugti į kitą. Kita vertus, žiedinis modelis taip pat leidžia žinoti apie šias sąsajas ir stebint savo elgesį lengviau suprasti, koks mokymo stilius yra taikomas bei ką reikia ar galima keisti.

Taigi, žiedinis modelis, arba mokymo ratas, buvo sukurtas atsižvelgiant į mokytojų elgesio ir motyvavimo stiliaus tyrimų trūkumus praeityje. Pagrindiniais šio modelio privalumais galima laikyti tai, jog jis yra paremtas tvirta teorine paradigma, integruoja keturis mokymo stilius, kurie iki tol buvo

analizuojami atskirai ar net priešinami tarpusavyje, leidžia suprasti kiekvieno mokymo stiliaus sąsajas su kitais stiliais bei jų unikalią naudą ar žalą, aiškiai ir konkrečiai apibūdina kiekvieną motyvavimo požiūrį, įtraukdami įvairias praktikas, kurias mokytojai gali taikyti mokymo procese, bei tvirtai pabrėžia, kurie iš motyvavimo stilių ir požiūrių yra motyvuojantys, o kurie, priešingai - nemotyvuojantys.

1.1.3. Mokytojų (ne)motyvuojantiems mokymo stiliams svarbūs veiksniai

Galima pastebėti, kad literatūroje analizuojant mokytojų elgesį ar mokymo stilių atsižvelgiama į dvejų tipų veiksnius. Pirmiausia, įtraukiami įvairūs psichologiniai faktoriai (asmeniniai veiksniai), individualūs mokytojų skirtumai, pavyzdžiui, saviefektyvumas, asmenybės savybės, kvalifikacija, vertybės, požiūris į mokinius (Butler, 2007; Wang, Hall, Goetz & Frenzel, 2017) ar mokytojų asmeninės, individualios tikslų orientacijos (Butler, 2007; George & Richardson, 2019). Kitas nagrinėjamas veiksnio tipas yra socialiniai – kontekstiniai veiksniai, kitaip – mokytojų aplinka. Šie veiksniai dar skirstomi pagal dvi kryptis: „iš viršaus“ - pavyzdžiui, įvairūs švietimo sistemos lūkesčiai, administracijos spaudimas arba parama ir panašiai, ir „iš apačios“ – tai mokinių pasiekimai, savideterminacija ir motyvacija, elgesys (Pelletier et al., 2002; Klassen, Perry & Frenzel, 2012; Wang et al., 2017; Vansteenkiste et al., 2019). Nors ir galima išskirti šias dvi veiksnio grupes, Pelletier ir kolegos (2002) pastebi, kad tyrimuose daug dažniau įtraukiami mokytojų asmeniniai, psichologiniai veiksniai ir analizuojama, kaip jie veikia mokymo elgesį. Ši tendencija susijusi su tam tikra rizika, kuomet mokytojams priskiriama per didelė (o gal net visa) atsakomybė už mokinių gerovę, sveiką vystymąsi ir pasiekimus. Išties, mokytojai yra itin svarbūs mokiniams, bet mokytojų optimaliam, motyvuojančiam ir konstruktyviam elgesiui įtaką daro ne tik jų asmeniniai veiksniai, bet ir aplinka, kurioje jie dirba, bei jų savijauta toje aplinkoje.

Korthagen ir Evelein (2016) pabrėžia, kad analizuojant mokytojų elgesiui svarbius psichologinius veiksnius įvairiuose tyrimuose daug dažniau įtraukiami kognityviniai aspektai (mokytojų įsitikinimai, požiūriai), o ne mokytojų emocijos, motyvacija. Atsižvelgus į savideterminacijos teoriją, kuria paremtas ir žiedinis mokymo stilių modelis, galima teigti, kad mokytojų motyvacijai itin svarbus jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas bei frustracija. Pavyzdžiui, Klacijnsen ir kolegos (2017) savo tyrimu įrodė, kad mokytojų psichologinių poreikių patenkinimas buvo susijęs su vidine motyvacija mokytis, o vidinė motyvacija – su inovatyviu mokytojų elgesiu. Deci ir Ryan (2000) nurodo, kad psichologiniai poreikiai suteikia psichologinės potencijos ir nulemia, kokie procesai nukreipia žmonių tikslų siekimą. Taigi, esminiai psichologiniai poreikiai tampa būtini suprantant žmonių tikslų turinį ir tikslų siekimo procesą, t.y. kiekvieno žmogaus (mokytojo) motyvaciją ir elgesį.

Negana to, Deci ir Ryan (2000) pastebi, kad žmogaus aplinka yra vieta, kuri dažnai nurodo, kokie tikslai turi būti pasiekiami, o šie tikslai ir kaip jie dera su asmeninėmis žmogaus vertybėmis yra susiję su tuo, ar žmogaus esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinami, ar frustruojami. Žmogaus asmeninius ir aplinkos keliamus tikslus nagrinėja pasiekimų tikslų teorija, kurioje teigiama, kad tikslų orientacijos ar struktūros veikia žmonių emocijas ir elgesį. Bendrai, galima teigti, jog norint geriau suprasti mokytojų taikomus mokymo stilius svarbu analizuoti tiek psichologinius veiksnius - mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją, tiek socialinius – kontekstinius veiksnius – t.y. mokyklos aplinką ir joje keliamus tikslus bei kaip tie tikslai sutampa su mokytojų asmeniniais. Visa tai apibūdina mokytojų motyvaciją ir padeda suprasti jų elgesį mokymo procese – ar mokytojai elgsis efektyviai, padėdami patenkinti kitų esminius psichologinius poreikius (motyvuojantys mokymo stiliai – autonomiją remiantis, struktūruojantis), ar neefektyviai – trukdydami kitiems patenkinti savo esminius poreikius (nemotyvuojantys mokymo stiliai – kontroliuojantis, chaotiškas).

Galiausiai, analizuojant socialinių – kontekstinių veiksnių ir mokytojų mokymo stiliaus sąsajas svarbu atsižvelgti ir į sociodemografinės charakteristikas, kurios taip pat gali turėti įtakos skirtingam mokytojų elgesiui. Reeve ir kolegos (2018) savo tyrime apie mokytojų asmenines savybes ir jų autonomiją remiančio ir kontroliuojančio elgesio sąsajas įtraukė mokytojų lytį, mokomą klasę ir mokymo patirtį. Autoriai pastebėjo, kad reikšminga mokytojo elgesiui buvo tik mokymo patirtis – trumpesnį laiką dirbusiems mokytojams buvo būdingas mokinių autonomiją remiantis elgesys. Iš to galima manyti, kad trumpiau dirbantys mokytojais taikys mažiau direktyvius mokymo stilius (autonomiją remiantis, chaotiškas), o ilgiau dirbantys mokytojai – labiau direktyvius (struktūruojantis, kontroliuojantis). Kita vertus, Maior, Szamosközi ir János (2015) tirdami mokytojų perdegimą pastebėjo, kad 1-3 metus dirbę mokytojai pasižymi mažesniu emocinius pervargimu nei mokytojai, kurie dirba 3-6m. ar 6-10m., o gal net daugiau. Pasiremiant šiais rezultatais galima manyti, kad didesnė mokymo patirtis gali būti susijusi su perdegimu, nuovargiu ir todėl mokytojų nemotyvuojančiu elgesiu. Kita vertus, jei mokytojai nesijaučia pervargę, ilgalaikė mokymo patirtis gali būti susijusi su didesne kompetencija, pasitikėjimu savo jėgomis, todėl gali lemti ir motyvuojantį mokymo stilių.

Nors Reeve ir kitų (2018) tyrime mokytojo lytis buvo nereikšminga jų elgesiui, Delrue su kolegomis (2019) savo tyrime atrado, jog sporto trenerių lytis buvo susijusi su jų taikomu motyvavimo stiliumi ir požiūriu. Tyrėjai pastebėjo, kad treneriai vyrai labiau taiko kontroliuojantį stilių ir reikalaujantį bei dominuojantį požiūrius, taip pat – paaiškinantį požiūrį (struktūruojantis stilius) bei abu chaotiško stiliaus požiūrius. Be to, Maior ir kiti (2015) pastebėjo, kad moterys mokytojos praneša apie aukštesnę savo kompetenciją ir aukštesnį esminių psichologinių poreikių patenkinimą nei vyrai mokytojai. Tad mokytojo lytis išties gali būti reikšminga mokytojų elgesiui,

kadangi moterims ir vyrams būdingas skirtingas patyrimas darbo vietoje. Bendrai, atsižvelgus į Delrue ir kitų (2019) tyrimą galima tikėtis, kad mokytojai vyrai labiau taikys direktyvesnius mokymo stilius (struktūruojantį ir kontroliuojantį), o mokytojos moterys – mažiau direktyvius (autonomiją remiantį ir chaotišką).

Kitas svarbus veiksnys mokytojo elgesiui gali būti jo mokoma klasė. Reeve ir kiti (2018) savo tyrime neįvardina mokomos klasės reikšmės mokytojų elgesiui, Emery, Sanders, Anderman ir Yu (2018), apklausę daugybę mokytojų apie į meistriškumą orientuotą mokymą(si), pastebėjo, kad patys mokytojai įvardina, kad mokinių amžiaus tarpniai ir raidos ypatumai reikalauja skirtingo elgesio. Dažniausiai mokytojai išskiria 6 – 8 klases teigdami, kad šiuo amžiaus tarpsniu mokiniams dar reikalingas didesnis direktyvumas, aiškios instrukcijos, nes jie dar negeba dalyvauti aukštesniojo lygio mąstyme ir negali prisiimti atsakomybės už savo mąstymą (Emery et al., 2018). Mokytojai įvardina, kad tokio amžiaus mokiniams reikalinga struktūra (Emery et al., 2018). Taip pat mokytojai pastebi, kad per didelis autonomijos skatinimas gali pakenkti akademinėi sėkmei – 6 – 8 klasių mokiniai tuomet pradeda atidėlioti mokymąsi ir užduočių atlikimą, nesupranta, kokie mokymosi poreikiai svarbūs, sutrinka jų savireguliacija, tad mokiniams reikia nubrėžti atsiskaitymo ir darbų užbaigimo datas (Emery et al., 2018). Taigi, galima manyti, kad 5 – 8 klasėse mokytojai linkę pasitelkti didesnio direktyvumo mokymo stilius – struktūruojantį arba kontroliuojantį, o 9 – 12 klasių mokiniams mokytojai naudoja autonomiją remiantį, o gal net chaotišką mokymo stilius.

Paskutiniai du svarbūs veiksniai – tai mokomasis dalykas ir mokinių skaičius klasėje. Delrue ir kiti (2019) analizuodami sporto trenerius pastebėjo, kad individualiame sporte, kai treneris dirba tik su vienu atletu, dažniau taikomas autonomiją remiantis stilius, o grupinėse treniruotėse treneriai būna suvokiami kaip daugiau kontroliuojantys. Nors nėra žinoma, kaip klasės dydis veikia mokytojų elgesį, galima manyti, kad mažesnis mokinių skaičius klasėje susijęs su žemesniu mokytojų poreikiu būti direktyviems (kontroliuoti ir struktūruoti). Galiausiai, nėra žinoma, ar mokomasis dalykas yra susijęs su mokytoju elgesiu. Atsižvelgiant į ugdymo planą, galima išskirti dvi mokomųjų dalykų grupes. Pirmai grupei galima priskirti gimtosios kalbos ir literatūros, matematikos, gamtos mokslų, istorijos, kalbų mokomuosius dalykus, kadangi jie tradiciškai laikomi svarbesniais. Antrai grupei tuomet priklausytų menai (dailė, muzika, šokis, technologijos), fizinis ugdymas, tikyba ir etika bei kiti (pvz., žmogaus sauga). Žinoma, toks skirstymas yra tik sąlyginis ir kyla iš praktikos, ne teorijos. Visgi pirmosios grupės mokomieji dalykai gali būti susiję su didesniais lūkesčiais ar net reikalavimais mokiniams gauti aukštus įvertinimus, todėl gali kelti mokytojams daugiau spaudimo bei lemti daugiau mokytojų direktyvumo (struktūruojantis ir kontroliuojantis mokymo stiliai), o antroji grupė, galimai susijusi su mažesniais keliamais lūkesčiais, gali lemti mokytojų žemesnį direktyvumą (autonomiją remiantis ir chaotiškas mokymo stiliai).

Taigi, siekiant susidaryti gilesnį ir visapusiškesnį supratimą apie mokytojų elgesį, (ne)motyvuojančius mokymo stilius, verta kartu analizuoti dviejų tipų veiksnius – psichologinius (mokytojų esminiai psichologiniai poreikiai) ir socialinius – kontekstinius (mokyklos aplinka). Taip pat, svarbu atsižvelgti ir į veiksnius, kurių mokytojai negali kontroliuoti – t.y. mokytojų sociodemografines charakteristikas, kaip lytis, mokomasis dalykas, klasė, klasės dydis, mokymo patirtis. Šie duomenys gali padėti suprasti aukšto ir žemo direktyvumo stilių ar (ne)motyvuojančių mokymo stilių skirtumus.

1.2. Esminių psichologinių poreikių samprata

Psichologijoje analizuojant žmonių elgesio motyvaciją dažnai pasitelkiamas psichologinių poreikių ir jų patenkinimo požiūris. Laikui bėgant daug autorių pateikė savo teorijas apie psichologinius poreikius ir jų skirstymą, o viena iš tokių teorijų yra savideterminacijos, kitaip – apsisprendimo motyvacijos – teorija. Ši teorija pabrėžia, kad egzistuoja trys pagrindiniai (arba esminiai) žmogaus poreikiai, kurie yra įgimti, o jų patenkinimas būtinas tam, kad žmonės galėtų efektyviai vystysis, funkcionuoti kasdienybėje ir būtų užtikrinta gera jų gyvenimo kokybė (Deci & Vansteenkiste, 2004).

1.2.1. Savideterminacijos teorija ir esminiai psichologiniai poreikiai

Savideterminacijos teorija yra makro – teorija apie žmogaus asmenybę, jo motyvaciją ir optimalų vystymąsi bei funkcionavimą (Deci & Vansteenkiste, 2004). Norint suprasti šią teoriją, svarbu apžvelgti tris pamatines prielaidas. Pirmiausia, teorijoje teigiama, kad žmonės iš prigimties yra aktyvūs, savyje jie turi potencialą įvaldyti ir savo vidines jėgas (draivus, emocijas), ir išorines jėgas (t.y. aplinką), su kuriomis jie susiduria kasdieniame gyvenime, žmonės nėra pasyviai kontroliuojami šių jėgų (Deci & Vansteenkiste, 2004). Antra prielaida žmones įvardina kaip save organizuojančias sistemas, kurioms būdinga įgimta tendencija augti, vystytis ir integruoti savo funkcionavimą (Deci & Vansteenkiste, 2004). Deci ir Vansteenkiste (2004) aiškina, jog žmonės nėra tik socialinio mokymosi produktai, jie patys turi poreikį vystytis, būti sveikais ir apjungti savo vidinę ir išorinę aplinką taip, kad jos atneštų pozityvių rezultatų. Trečioje prielaidoje pabrėžiama, kad nors žmonės ir turi įgimtą siekį augti, optimaliai vystytis, tai nevyksta automatiškai - žmonėms reikalinga socialinė aplinka, kuri užtikrintų tinkamas sąlygas sveikam žmogaus funkcionavimui (Deci & Vansteenkiste, 2004). Apibendrinus visas šias tris prielaidas galima pastebėti, jog svarbus yra santykis tarp proaktyvaus, į augimą orientuoto žmogaus ir socialinės aplinkos, kuri gali paremti arba trukdyti vystymąsi ir psichologinę gerovę (Deci & Vansteenkiste, 2004).

Santykį tarp žmogaus ir aplinkos geriausiai padeda suprasti lygis, kuriuo aplinka patenkina esminius psichologinius poreikius arba trukdo jų patenkinimui (Deci & Ryan, 2000). Šioje teorijoje

įvardinami trys įgimti žmogaus psichologiniai poreikiai: autonomijos, kompetencijos bei susietumo (Deci & Vansteenkiste, 2004). Autonomijos poreikis – tai žmonių universalus siekis įgyvendinti savo valią, elgtis pagal savo tikrąjį Aš (asmenines vertybes bei interesus) (deCharms cit. iš Deci & Vansteenkiste, 2004). Kompetencijos poreikis yra žmogaus įgimtas noras būti efektyviu savo aplinkoje – t.y. įvaldyti atliekamą veiklą ir jaustis efektyviu kasdien ja užsiimant (White, 1959). Galiausiai, susietumo poreikis apibūdina universalų žmonių polinkį bendrauti su kitais žmonėmis, jausti tarpusavio ryšį, meilę ir rūpestį bei siekį sukurti reikšmingus, ilgalaikius, pasitenkinimą teikiančius santykius su artimoje aplinkoje esančiais žmonėmis (Baumeister & Leary, 1995; Deci & Ryan cit. iš Vansteenkiste & Ryan, 2013). Savideterminacijos teorijoje įvardinama, kad psichologinei žmonių gerovei būtinas visų trijų esminių poreikių patenkinimas (Deci & Ryan, 2000). Vansteenkiste ir Ryan (2013) bei Deci ir Vansteenkiste (2004) apibendrinami ankstesnius tyrėjų darbus pabrėžia psichologinių poreikių svarbą fiziniam funkcionavimui ir sveikatai (pvz., mažesnis nerimas), psichologiniam funkcionavimui, aukštesnei bendrai gerovei ir yra susiję su išvermingumu, atkaklumu, geresniu pasirodymu ir įsitraukimu darbo ar mokslo srityse. Taip pat savideterminacijos teorijoje teigiama, kad tik psichologinių poreikių patenkinimas gali užtikrinti vidinės motyvacijos vystymąsi (Deci & Vansteenkiste, 2004; Deci & Ryan, 2000).

Šioje teorijoje šalia psichologinių poreikių patenkinimo lygmens kaip atskiras konstruktas įvardinama ir poreikių frustracija, kuri atsiranda kai socialinė aplinka aktyviai trukdo žmogui patenkinti savo psichologinius poreikius (Vansteenkiste & Ryan, 2013), tai nėra tas pats kas žemas psichologinių poreikių patenkinimo lygmuo. Poreikių frustracija, kaip atskiras konstruktas, kitaip paveikia žmogaus sveikatą, motyvaciją (Longo, Gunz, Curtis & Farsides, 2015). Vansteenkiste ir Ryan (2013) įvardina skirtumą, jog nepakankamo poreikių patenkinimo atveju yra stabdomas augimas, o poreikių frustracijos metu žala atsiranda daug greičiau ir gali būti net patogeniška. Longo ir kiti (2015) apibendrina, kad suaugusiųjų psichologinių poreikių frustracija susijusi emociniu pervargimu, negatyviu afektu, depresija. Jei poreikių patenkinimas trukdomas ilgą laiką, tai lemia neadaptyvų žmonių elgesį - jie susikuria poreikių pakaitalus, įsitraukia į kompensacinius elgesius, žmonės tampa nemotyvuotais, jų elgesys - rigidiškais (Deci & Ryan, 2000; Randelović & Stojiljković, 2015). Nepaisant to, kad yra surinkta daug įrodymų apie poreikių frustraciją kaip atskirą konstruktą, pastebima, kad daugiausiai tyrimų atliekama su poreikių patenkinimu, o poreikių frustracijos tyrimų trūksta, ypač edukacinėje ir darbo srityse (Longo et al., 2015).

Taigi, tvirtai galima teigti, kad trijų psichologinių poreikių – autonomijos, kompetencijos ir susietumo patenkinimas yra būtina sąlyga visų žmonių vystymuisi, optimaliam funkcionavimui, fizinei ir psichologinei sveikatai bei motyvacijai, elgesiui. Nors tyrimų, įtraukiančių poreikių frustracijos konstruktą, kiek mažiau taip pat negalima nuneigti jo sąlygojamo neadaptyvaus elgesio. Galiausiai, nors savideterminacijos teorijoje daug kalbama apie įgimtą žmogaus aktyvumą, siekį

augti, nenuginčijama visuose procesuose yra ir socialinės aplinkos svarba – tik tinkamoje žmogaus sąveikoje su aplinka užtikrinamas psichologinių poreikių patenkinimas, išvengiama frustracijos ir pasiekiamas efektyvus funkcionavimas.

1.2.2. Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija mokykloje

Savideterminacijos teorija pritaikoma daugelyje skirtingų sričių – sporto, romantinių ir vaiko – tėvų santykių, darbo, o taip pat ir edukacijos srityje. Dėl to, kad teorijoje aiškiai pabrėžiamas motyvacijos aspektas, natūralu, jog daugelis tyrimų atliekama mokyklos aplinkoje. Psichologinių poreikių svarba mokiniams ir jų mokymosi procesui yra aiški - esminius poreikių patenkinimas susijęs su mokinių motyvacija (ypač – vidine), aukštesniais akademiniais rezultatais (Reeve, Bolt & Cai cit. iš Klassen et al., 2012; Ryan & Deci, 2000), produktyviomis ir pasitenkinimą teikiančiomis mokymosi patirtimis (Jang, Reeve, Ryan & Kim cit. iš Klassen et al., 2012), didesniu susidomėjimu, mažesniu nerimu, efektyvesnių mokymosi strategijų naudojimu (Black & Deci, 2000; Ciani, Sheldon, Hilpert & Easter, 2011; Soenens, Vansteenkiste, Sierens, Dochy & Goossens, 2012). Atlikti tyrimai Lietuvos moksleivių imtyje taip pat patvirtina esminių psichologinių poreikių patenkinimo svarbą mokinių prisitaikymui mokykloje (Raižienė, Gabrielavičiūtė, Ruzgaitė ir Garckija, 2015) bei psichologinių poreikių ir frustracijos sąsajas su mokinių ketinimais palikti mokyklą (Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija ir Kalesinskas, 2017).

Galima pastebėti, kad daugiausiai tyrimų edukacinėje srityje atliekama analizuojant mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą, daug rečiau atsižvelgiama į mokytojus (Klassen et al., 2012; Korthagen & Evelein, 2016 ir kt.). Hobson ir Maxwell (2017) atsižvelgia į mokytojų situaciją ir paaiškina, kaip atrodo visų trijų esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje. Autoriai nurodo, kad autonomijos poreikis yra patenkinamas, jei mokytojai turi laisvę vesti pamokas savo būdu ir jaučia, jog turi įtaką ir galimybę dalyvauti sprendimų priėmimo procese mokyklos lygmeniu. Mokytojų kompetencijos poreikis mokykloje patenkinamas kuomet mokytojai jaučiasi sėkmingi, efektyvūs kasdienėje darbo veikloje (klasės elgesio valdymas, pamokos planavimas, darbo laiko ir krūvio reguliavimas, popamokinių veiklų organizavimas) ir pasiekia savo trokštamus rezultatus (Randelović & Stojiljković, 2015; Hobson & Maxwell, 2017). Susietumo poreikiui patenkinimui mokykloje svarbios daug skirtingų žmonių grupių, su kuriomis mokytojai turi galimybę užmegzti ilgalaikius, reikšmingus santykius – su mokyklos valdžia, su kolegomis mokytojais (per bendradarbiavimą ir darbą kartu, paramą, rūpestį), su mokiniais, o taip pat ir su mokinių tėvais (Hobson & Maxwell, 2017).

Esminių psichologinių poreikių patenkinimas mokytojams yra toks pats svarbus, kaip ir visoms kitoms žmonių grupėms. Patenkinti psichologiniai poreikiai užtikrina bendrą mokytojų gerovę – jie suvokia savo potencialą, sveikai funkcionuoja (Randelović & Smederevac cit. iš Randelović &

Stojiljković, 2015). Taip pat poreikiai svarbūs ir jų mokymui – patenkinus autonomijos poreikį, mokytojai jaučia, kad gali būti autentiški, įgyvendinti savo idėjas, tobulėti (Evelein, cit. iš Korthagen & Evelein, 2016). Poreikių patenkinimas taip pat susijęs su mokytojų suvokiamu saviefektyvumu, įsipareigojimu, pozityviomis emocijomis mokant (Maior et al., 2015), vidine motyvacija (Klaeijssen et al., 2017). Poreikių frustracija, priešingai, yra susijusi su neadaptaviu funkcionavimu - įvairiais perdegimo komponentais (kaip – emociniu pervargimu) (Maior et al., 2015), disfunkciniu elgesiu (Randelović & Stojiljković, 2015), gynybišku požiūriu, pasipiktinimu, iššaukiama „kovok, bėk arba sustink“ reakcija (Skinner & Edge, cit. iš Korthagen & Evelein, 2016).

Taigi, nors mokytojų esminiai psichologiniai poreikiai edukacijos tyrimuose analizuojami daug rečiau, tai gali būti svarbus veiksnys bandant suprasti mokytojų sėkmingą funkcionavimą, efektyvų mokymą ir (ne)motyvuojančius mokymo stilius. Dėl kylančių nesutarimų tarp tyrėjų ar tyrimo stokos svarbu atsižvelgti ne tik į poreikių patenkinimo, bet ir frustracijos efektus mokytojų elgesiui.

1.2.3. Mokytojų esminių psichologinių poreikių ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Remdamiesi vien savideterminacijos teorijos prielaidomis galime manyti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra būtinas mokytojų optimaliam, motyvuojančiam mokymo stiliui. Be to, šiuos ryšius patvirtina ir įvairūs tyrimai. Taylor, Ntoumanis ir Standage (cit. iš Bardach, Khajavy, Hamedi, Schober & Lüftenegger, 2018) savo tyrime atrado, jog mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas susijęs su mokytojų bandymu suprasti savo mokinius. Bardach ir kiti (2018) paantrina, jog patenkinti mokytojų poreikiai susiję su tuo, jog mokytojai bando suprasti mokinių perspektyvą ir kaip jie priima mokymo praktikas ir yra pasiruošę savo požiūrį pritaikyti prie mokinių. Būtent toks atsižvelgimas į mokinių perspektyvą, balso suteikimas yra būdingas autonomiją remiančiam mokymo stiliui. Atsižvelgiant į kontroliuojantį mokymo stilių - Pelletier ir kolegos (2002) savo tyrime įrodė, kad didelis spaudimas mokytojams „iš viršaus“ buvo susijęs su mažesniu mokytojų autonomijos poreikio patenkinimu ir tuomet – su didesne kontrole mokiniams. Apie mokytojų psichologinių poreikių patenkinimo svarbą struktūruojančiam ir chaotiškam stiliui nėra žinoma. Atsižvelgus į teorinę psichologinių poreikių patenkinimo svarbą optimaliam bet kokio žmogaus elgesiui, galima manyti, kad poreikių patenkinimas bus susijęs su likusiu motyvuojančiu mokymo stiliumi (struktūruojančiu), o poreikių frustracija - su nemotyvuojančiu (chaotišku).

Nors tyrimų, analizuojančių psichologinių poreikių frustracijos sąsajas su šiais mokymo stiliais nėra, apie šių konstrukto sąsajas galima spręsti atsižvelgus į mokytojų poreikių frustracijos bendras pasekmes mokytojų funkcionavimui. Pavyzdžiui, Pelletier ir kolegos (2002) savo tyrime atrado, kad poreikių patenkinimo trukdymas buvo susijęs su padidėjusia mokytojų kontrole, sumažėjusiu pasitenkinimu, motyvacija ir mažesniu mokinių autonomijos skatinimu. Tačiau trukdymas patenkinti psichologinius poreikius nėra tas pats kaip poreikių frustracija. Galima manyti, kad mokytojai, kurie

patiria esminių psichologinių poreikių frustraciją, gali būti labiau linkę elgtis neefektyviai, todėl jie labiau taikys nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį ir chaotišką).

1.3. Mokyklos aplinkos samprata

Kaip jau minėta, savideterminacijos teorijoje pabrėžiama ir individo aplinkos bei joje keliamų tikslų svarba žmogaus motyvacijai, elgesiui. Edukacinėje srityje analizuojant individų tikslų orientaciją arba platesnių kontekstų tikslų struktūras dažnai pasitelkiama pasiekimų tikslų teorija (angl. *Achievement Goal Theory*) (Skaalvik & Skaalvik, 2013; George & Richardson, 2019). Negana to, savideterminacijos teorijoje teigiama ir apie žmonių įgimtą poreikį integruoti savo išorinę aplinką su vidiniu pasauliu, tad mokyklos aplinkoje svarbu tampa ne tik individuali mokytojų tikslų orientacija ar mokyklos tikslų struktūra, bet ir kaip dera mokykloje vyraujantys įsitikinimai su asmeninėmis mokytojo vertybėmis, tad atsižvelgiama į naują konstrukta – vertybių dermę (Skaalvik & Skaalvik, 2011a). Kartu mokyklos tikslų struktūra ir vertybių dermė leidžia geriau suprasti, kaip mokytojai suvokia savo aplinką, o vėliau – kaip ta aplinka jį veikia.

1.3.1. Mokyklos tikslų struktūra

Pagrindinė pasiekimų tikslų teorijos prielaida - skirtingos žmonių tikslų orientacijos sukuria skirtingas motyvacines sistemas, kurios tuomet lemia skirtingas kognityvines, emocines ir elgesio pasekmes (Elliott, cit. iš George & Richardson, 2019). Pasiekimų tikslų teorija nagrinėja, kodėl individai bando pasiekti tam tikrą konkretų rezultatą, tad tikslai yra labai glaudžiai susiję su žmogaus motyvais, asmeniniais siekiais ir todėl gali nukreipti jo elgesį (George & Richardson, 2019). Butler (2007), apžvelgusi ankstyvuosius teoretikų darbus apie pasiekimų tikslus, pastebi, kad skiriami dviejų tipų tikslai ar tikslų struktūros – meistriškumo (arba kitaip – mokymosi, užduoties) tikslai (angl. *mastery goals*) ir pasirodymo (arba gebėjimų, ego) tikslai (angl. *performance goals*).

Nors mokyklos aplinkoje dažniausiai analizuojamos individualios mokinių ar mokytojų tikslų orientacijos, tačiau svarbu tampa ir platesnių kontekstų tikslų struktūros – klasės ar mokyklos – kurios veikia visų mokyklos bendruomenės narių savijautą, elgesį. Park ir kolegos (2018) klasės tikslų struktūras apibendrina kaip su tikslais susijusias žinutes, kurias siunčia mokytojų taikoma politika, praktika ir komunikavimo strategijos. Formuojant bendras klasės struktūras, o per jas ir asmenines mokinių tikslų orientacijas, pagrindinis vaidmuo teikiamas mokytojams (Skaalvik & Skaalvik, 2011b; Wang et al., 2017 ir kt.). Tačiau svarbu paminėti, kad mokytojai mokiniams gali perduoti tiek savo asmenines vertybes, tikslus (Skaalvik & Skaalvik, 2011b), tiek ir mokykloje vyraujančias vertybes, įsitikinimus per joje išreikštą mokyklos tikslų struktūrą, kitaip - mokyklos kultūrą arba mokyklos psichologinę aplinką, klimatą (Roeser et al., 1996; Maehr cit. iš Roeser et al., 1996).

Apibendrinama, jog į pasirodymą orientuotose klasėse svarbu pasirodyti geriau už kitus, mokinių pažymiai skelbiami viešai ir tuomet mokiniai yra grupuojami pagal jų pasiekimus (Park et al., 2018). Jei klasėje išreikšta pasirodymo tikslų struktūra, mokiniai savo klaidas priskiria gebėjimų trūkumui, o savo gebėjimus supranta kaip pastovius ir nekintančius, todėl yra labiau linkę atidėlioti, greičiau pasiduoti (Park et al., 2018). Priešingai, į meistriškumą orientuotose klasėse mokytojai didžiausią dėmesį skiria įgūdžių vystymuisi, leidžia mokiniams iš naujo parašyti kontrolinius – tol, kol jie išties įsisavina mokomąją medžiagą ir mokinius grupuoja ne pagal pasiekimus, o pagal bendrus pomėgius (Meece, Anderman & Anderman cit. iš Park et al., 2018). Taip pat, jei klasėje išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, mokiniai savo nesėkmės priežastis priskiria įdėtų pastangų trūkumui, jie vertina praktikavimąsi, dėl to daugiau stengiasi ir yra atkaklesni atliekant akademinės užduotis (Park et al., 2018).

Meistriškumo tikslų struktūra mokyklos lygmeniu apibūdinama kaip aplinka, kurioje mokymo elgesys ir normos mokiniams leidžia suprasti, kad mokymasis ir supratimas yra svarbiausi, mokymo procese vertinamos mokinių pastangos, tobulėjimas, intelektualinis vystymasis ir visi mokiniai yra vienodai vertingi (Roeser et al., 1996; Wolters, cit. iš Skaalvik & Skaalvik, 2013). Pasirodymo tikslų struktūra aiškinama kaip aplinka, kurioje mokiniams formuojamas suvokimas, jog pasiekimai yra svarbesni nei jų pastangos ir labiau vertinamas ne individualus tobulėjimas, o tai, jog mokiny pasirodo geriau už savo bendraklasius, demonstruoja aukštus gebėjimus (Wolters, cit. iš Skaalvik & Skaalvik, 2013). Šioje tikslų struktūroje svarbus tampa mokinių lyginimasis tarpusavyje ir reliatyvūs gebėjimai, skatinama mokinių konkurencija (Roeser et al., 1996).

Įvairioje literatūroje galima pastebėti, kad analizuojant tikslų struktūras ir jų pasekmes dažniausiai dėmesys yra skiriamas mokinių individualiai tikslų orientacijai arba klasės tikslų struktūrai ir kaip ji susijusi su skirtingais mokinių atsakais (Wolters, cit. iš Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Visgi, Roeser ir kiti (1996) teigia, kad visoje mokymosi aplinkoje egzistuojantys tikslai veikia asmeninius mokinių pasiekimo tikslus bei požiūrį į mokymąsi, tad svarbu tampa analizuoti ir platesniame kontekste egzistuojančias tikslų struktūras (t.y. visos mokyklos). Nėgana to, 2007m. R. Butler adaptavo pasiekimų tikslų teoriją mokytojų motyvacijai tirti, pabrėždama, kad mokykla bei klasė yra pasiekimo kontekstai ne tik mokiniams, bet ir mokytojams (George & Richardson, 2019). Tačiau net ir pradėjus tirti mokytojų motyvaciją, daugiausiai tyrimų susikoncentruoja į asmenines mokytojų tikslų orientacijas, o jei analizuojamos mokyklos tikslų struktūros, dažniausiai atsižvelgiama tik į mokinių suvokimą, nuomonę (Butler, 2007, Park et al., 2018; George & Richardson, 2019 ir kt.). Taigi, atlikus išsamią literatūros apžvalgą galima pastebėti, kad labiausiai trūksta tyrimų, analizuojančių, kaip mokytojai suvokia mokykloje vyraujančią tikslų struktūrą. Tokie tyrimai gali būti labai svarbūs, kadangi būtent mokytojai pirmieji gauna žinutes apie mokykloje svarbias vertybes, o tuomet gali jas perduoti savo klasei ir jos mokiniams.

Bendrai, galima pastebėti, kad meistriškumo tikslai siejami su pozityviais ir adaptyviais mokinių kognityviniais, motyvaciniais ir elgesio rezultatais. Skaalvik ir Skaalvik (2013) apibendrina, kad meistriškumo orientacija yra susijusi su pastangomis, atkaklumu, adaptyviomis mokymosi strategijomis, mažesniu atidėliojimu, iššūkius keliančių užduočių priėmimu, priklausymo jausmu, emocinės ir akademinės paramos iš mokytojų suvokimu. Park ir kiti (2018) po išsamios literatūros apžvalgos taip pat įvardina, kad meistriškumo tikslai susiję su didesniu mokinių pasitikėjimu savimi, geresniu susikaupimu, aukštesniu akademinio saviveiksmingumu. Na o pasirodymo orientacija, priešingai, yra susijusi su mažesniu atkaklumu, didesniu atidėliojimu (Skaalvik & Skaalvik, 2013) ir todėl – su mažiau adaptyviomis pasekmėmis. Svarbu paminėti, kad analizuojant pasirodymo tikslų struktūrą egzistuoja nesutarimai tarp autorių. Park ir kiti (2018) apžvelgia, jog vieni autoriai savo tyrimuose randa, jog pasirodymo struktūra yra susijusi su negatyviu afektu (nuoboduliu, pykčiu, frustracija), netinkamu elgesiu, o kituose tyrimuose pastebima, kad ši struktūra visai nėra susijusi su akademiniais rodikliais, pavyzdžiui, mokinių įsitraukimu ir saviveiksmingumu.

Taigi, bet kurioje mokyklinio ugdymo įstaigoje galima išskirti tiek individualias tikslų orientacijas, tiek klasės bei mokyklos tikslų struktūras, kurios veikia visą bendruomenę. Visgi labai trūksta tyrimų, analizuojančių, kaip mokytojų savijautą ir elgesį veikia skirtingos jų suvokiamos į mokinius orientuotos mokyklos tikslų struktūros - meistriškumo ir pasirodymo.

1.3.2. Mokyklos ir mokytojų vertybių dermė

Vertybių dermės teorinis pagrindas kyla iš Rosenberg (cit. iš Skaalvik & Skaalvik, 2011b) darbų apie konteksto dermę arba disonansą. Rosenberg (cit. iš Skaalvik & Skaalvik, 2011a) kontekstą apibrėžia kaip komunikacijos aplinką, kurioje yra daugybė įvairių žinučių – kai kurios iš jų yra perduodamos tiesiogiai, kitos – neformaliai ir nesąmoningai. Autorius nurodo, kad mokytojai patiria konteksto dermę, kai jų asmeninės vertybės ir normos sutampa su mokyklos, o kai vertybės nesutampa ar net nėra suderinamos – mokytojai patiria vertybių disonansą. Skaalvik ir Skaalvik (2011a) vertybių dermę įvardina kaip tam tikrą konteksto dermės tipą ir bendrai nurodo, kad kontekstinis disonansas yra reikšmingas formuojant individo ir aplinkos, kuriame jis yra, santykį.

Skaalvik ir Skaalvik (2011a), analizuodami vertybių dermę, kelia prielaidą, kad geriausiai mokytojai jaučiasi tuomet, kai moko aplinkoje, kurioje jų asmeninės vertybės ir įsitikinimai apie ugdymą sutampa su mokykloje vyraujančiais. Priešingai, autoriai nurodo, kad mokytojai jaučiasi prastai ir nepatogiai, jei jiems tenka atstovauti vertybes, kurios nesutampa su jų asmeniniais įsitikinimais. Teigiama, jog mokytojai, kurių normos bei vertybės sutampa su mokykloje vyraujančiomis girdi daugiau pagiriančių komentarų, o mokytojai, kurių normos ir vertybės skiriasi nuo mokyklos, dažniau girdi juos ir jų naudojamas praktikas nuvertinančius komentarus (Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Apžvelgus šių autorių literatūrą galima teigti, kad vertybių dermė gali būti svarbus

mokytojų savijautai darbo vietoje, taip pat jų darbo motyvacijai ir elgesiui, todėl ši konstrukta vertinga tyrinėti šalia jau anksčiau minėtų mokyklos tikslų struktūrų. Visgi tyrimų, įtraukiančių mokytojų ir mokyklos vertybių dermę, bei metodų tam vertinti – labai trūksta (Skaalvik & Skaalvik, 2011a).

1.3.3. Mokyklos aplinkos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Analizuojant mokytojų asmeninių tikslų orientacijų ir jų elgesio sąsajas pastebėta, kad meistriškumo orientacija yra susijusi su mokytojų pagalbos ieškojimu (Butler, 2007) ir bendra klasės struktūra, kuomet mokytojai skatina mokinių meistriškumą (Retelsdorf, Buter, Streblow & Schiefele, 2010). George ir Richardson taip pat (2019) pastebėjo, kad mokytojų asmeninės tikslų orientacijos mokymui buvo susijusios su įvairiu elgesiu klasėje – keliamais lūkesčiais, struktūravimu, susietumu su mokiniais, autonomijos skatinimu. Tačiau, kaip jau žinoma, mokytojų elgesiui, jų motyvacijai yra svarbūs ne tik jų asmeniniai veiksniai (tikslai), bet ir įvairūs kontekstiniai kintamieji, kitaip tariant – jų aplinka (Wang et al., 2017), šios aplinkos keliami tikslai ir kaip aplinkoje vyraujančios vertybės ir įsitikinimai dera su jų asmeniniais.

Skaalvik ir Skaalvik (2011b) savo tyrime atrado, jog mokyklos meistriškumo tikslų struktūra buvo teigiamai susijusi su mokytojų darbo motyvacija, konkrečiai – jų įsitraukimu bei pasitenkinimu darbu. Tame pačiame tyrime išryškėjo ir tai, kad mokyklos pasirodymo tikslų struktūra beveik nebuvo susijusi su mokytojų motyvacija. Autoriai tokius rezultatus aiškina tuo, jog pasirodymo tikslai dažnai dar skirstomi į dvi grupes – pasirodymo siekimo ir pasirodymo vengimo orientacijas, ir tik į vengimą orientuoti tikslai turi žalingas pasekmes motyvacijai, pasirodymo siekimas kai kuriuos mokytojus gali motyvuoti. Tačiau be abejo, galima manyti, kad tokia pasirodymo siekimas labiau susijęs su išorine, o ne vidine motyvacija, tad bendrai pasirodymo tikslų struktūra neturėtų būti susijusi su efektyviomis, pozityviomis pasekmėmis.

Pelletier ir kolegos (2002) savo tyrime atsižvelgė į tai, kokie socialiniai – kontekstiniai veiksniai lemia mokytojų autonomiją remiantį ir kontroliuojantį elgesį. Apžvelgę senesnius tyrimus autoriai pastebėjo, kad jei mokytojai jaučia daug apribojimų bei jiems priskiriama atsakomybė už mokinių rezultatų atitikimą standartui, mokytojai tampa labiau kontroliuojantys. Deci, Spiegel, Ryan, Koestner ir Kauffman (cit. iš Pelletier et al., 2002) taip pat teigia, jog aukšti mokytojams keliami standartai lemia tai, kad mokytojai mokinius vertina kritiškai, naudoja daug direktyvesnę kalbą, daugiau kontroliuoja. Flink, Boggiano ir Barrett (1990 cit. iš Pelletier, 2002) prideda, kad jei mokytojams keliamas spaudimas dėl aukštų jų mokinių rezultatų, jie tampa mažiau efektyvūs savo mokyje nei tie mokytojai, kurių prašoma mokiniams tiesiog padėti ugdymo procese. Atsižvelgus į šių tyrimų rezultatus ir meistriškumo bei pasirodymo tikslų struktūrų apibrėžimus, galima manyti, kad būtent pasirodymo tikslų struktūra, kuri yra orientuota į mokinių įvertinimus bei socialinį

lyginimasi, mokytojams sukelia daugiau spaudimo ir lūkesčių dėl mokinių rezultatų, ir todėl gali būti susiję su kontroliuojančiu mokytojų motyvavimo stiliumi. Priešingai, meistriškumo tikslų struktūra, orientuota į kiekvieno mokinio individualų tobulėjimą, vertingumą, gali kelti mažiau spaudimo mokytojas, todėl bus susijusi su autonomiją remiančiu mokytojų mokymo stiliumi. Kadangi mokytojų suvokiama mokyklos tikslų struktūra niekuomet nebuvo tirta pasitelkiant naują žiedinį mokymo stiliaus modelį, galimos sąsajos su likusiais dviem mokymo stiliais (struktūruojantis ir chaotiškas) nėra žinomos. Bendrai, galima spręsti, kad adaptyvesne laikoma meistriškumo tikslų struktūra gali būti susijusi su efektyviais, motyvuojančiais mokymo stiliais – autonomiją remiančiu ir struktūruojančiu, o pasirodymo tikslų struktūra gali būti arba nesusijusi su jokių motyvuojančiu stiliumi, arba susijusi su nemotyvuojančiais stiliais – kontroliuojančiu ir chaotišku.

Apie tyrimus, analizuojančių mokyklos ir mokytojų vertybių dermės sąsajas su jų elgesiu klaseje nėra žinoma. Atsižvelgiant į anksčiau aprašytas vertybių dermės sąsajas su pozityvesnėmis pasekmėmis mokytojams (priklausymo jausmas, įsitraukimas, pagiriantys komentarai, psichologinių poreikių galimas patenkinimas), galima manyti, kad vertybių dermė bus teigiamai susijusi su motyvuojančiais mokymo stiliais ir neigiamai – su nemotyvuojančiais mokymo stiliais.

Taigi, apžvelgus teoriją ir tyrimus, galima manyti, kad adaptyvesne laikoma bendra mokyklos aplinka (mokytojų suvokiama meistriškumo tikslų struktūra, vertybių dermė) bus susijusi su efektyviais, motyvuojančiais mokymo stiliais – autonomiją remiančiu, struktūruojančiu. O mažiau adaptyvi, su didesniu spaudimu susijusi mokyklos aplinka (pasirodymo tikslų struktūra) bus susijusi su nemotyvuojančiais mokymo stiliais – kontroliuojančiu, chaotišku.

1.3.4. Mokyklos aplinkos ir mokytojų esminių psichologinių poreikių sąsajos

Wang ir kolegos (2017) savo tyrime pastebėjo, kad mokytojų asmeninė tikslų orientacija yra susijusi su jų pačių emocijomis mokant - meistriškumo tikslų orientacija lėmė daugiau pasitenkinimo mokymu, o pasirodymo tikslų – daugiau nerimo, pykčio. Apie mokyklos tikslų struktūros ir mokytojų psichologinių poreikių patekinimo bei frustracijos sąsajas žinoma nedaug, nes mokyklos meistriškumo ir pasirodymo tikslai dažniausiai siejami su mokinių, o ne mokytojų psichologiniais rodikliais. Visgi po literatūros apžvalgos galima manyti, kad jei meistriškumo tikslų struktūra, kaip adaptyvesnė ir siejama su efektyviu mokytojų elgesiu, taip pat turėtų būti susijusi su adaptyviu mokytojų psichologiniu faktoriumi – esminių psichologinių poreikių patenkinimu. Mokytojų suvokiama pasirodymo tikslų struktūra, kaip mažiau adaptyvi, priešingai, turėtų būti susijusi su neadaptyviu psichologiniu faktoriumi – esminių psichologinių poreikių frustracija.

Įdomu tai, jog Skaalvik ir Skaalvik (2011a) savo tyrime pastebėjo, kad mokytojų suvokiama mokyklos tikslų struktūra nuspėjo vertybių dermę – jei mokykloje išreikšti meistriškumo tikslai, mokytojai patiria didesnę vertybių dermę. Negana to, tie patys autoriai pastebėjo, kad meistriškumo

tikslų struktūra nuspėjo mokytojų pasitenkinimą darbu ir priklausymo jausmą mokykloje per vertybių dermę. Todėl galima manyti, kad šiame tyrime taip pat bus atrastos vertybių dermės sąsajos su mokyklos tikslų struktūra.

Kaip jau minėta, priklausomai nuo savo asmeninių vertybių ir kaip jos dera su mokykloje vyraujančiomis, mokytojai gali girdėti skirtingus komentarus apie save ir savo elgesį, o tai gali veikti jų psichologinių poreikių patenkinimą. Jei mokytojų vertybės nesutampa su mokyklos ir jie girdi nuvertinančius komentarus, galima manyti, jog tokie mokytojai patiria žemą kompetencijos ir susietumo poreikių patenkinimą ar net šių poreikių frustraciją. Tikėtina, kad jei mokyklos administracija ir kolegos nuvertina mokytojų elgesį bei pastangas, tokie mokytojai gali jaustis nekompetentingi, abejoti savo gebėjimais, o tuo pačiu ši situacija sukuria atskirtį tarp kolegų taip nulemdami mokytojų vienišumo, izoliacijos jausmus. Skaalvik ir Skaalvik (2011b) taip pat įvardina, kad jei mokytojų vertybės ir nuostatos nesutampa su mokyklos, mokytojas mokykloje vyraujančias vertybes supranta kaip barjerą, kuris neleidžia jiems elgtis pagal savo vertybes, siekti savo asmeninių tikslų. Kadangi laisvė veikti atsižvelgiant į savo pomėgius, vertybes yra būtinas autonomijos poreikio patenkinimui, galima manyti, kad vertybių nesutapimo atvejų frustruojamas ir mokytojų autonomijos poreikis.

Taigi, bendrai galima manyti, kad adaptyvesnė mokytojų suvokiama mokyklos aplinka (meistriškumo tikslų struktūra, vertybių dermė) bus susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu, o mažiau adaptyvi aplinka (pasirodymo tikslų struktūra) su mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija.

1.1. Tyrimo problema, tikslas, uždaviniai

Edukacinės psichologijos srityje analizuojant mokytojų elgesį dažnai tiriamas mokymo stilius, kuris apibrėžiamas kaip mokytojų požiūris ir įvairios praktikos, kurias jie naudoja siekdami įtraukti, motyvuoti mokinius, ir yra įvardinamas kaip kritinis mokinių įsitraukimui, mokymuisi ir vystymuisi (Wentzel cit. iš Aelterman et al., 2018). Galima pastebėti, kad ankstesniuose tyrimuose nagrinėjami tik vienas ar du mokymo stiliai, jie mažai derinami tarpusavyje, o kartais analizuojami visiškai atskirai (Korthagen & Evelein, 2016). Aelterman ir kolegos (2018) atsižvelgdami į šį trūkumą sukūrė žiedinį mokymo elgesio modelį (kitais – mokymo ratą), kuriame integruoja keturis pagrindinius (ne)motyvuojančius mokymo stilius – autonomiją remiantį, struktūruojantį, kontroliuojantį ir chaotišką. Be to, tie patys autoriai nuodugniai apibūdina mokymo stilių tarpusavio sąsajas pagal dvi ašis – mokytojų aukštą ar žemą direktyvumą ir mokinių psichologinių poreikių paramą ar frustraciją. Aukštas mokytojų direktyvumas būdingas struktūruojančiam ir kontroliuojančiam mokymo stiliams, o žemas direktyvumas - autonomiją remiančiam ir chaotiškam stiliams (Aelterman et al., 2018). Aelterman ir kolegos (2018) įvardina, kad į mokinių poreikių patenkinimą orientuoti mokymo stiliai

(autonomiją remiantis, struktūruojantis) yra efektyvūs ir motyvuojantys, o poreikius frustruojantys stiliai (kontroliuojantis, chaotiškas) – neefektyvūs ir nemotyvuojantys. Kadangi šis modelis sukurtas labai neseniai, dar nėra mokytojo elgesio tyrimų, įtraukiančių šį modelį ir siejančių motyvavimo stilius su įvairiais kontekstiniais veiksniais. Vienintelis žinomas tyrimas su šiuo modeliu atliktas sporto srityje, analizuojant trenerių motyvavimo stilių (Delrue et al., 2019).

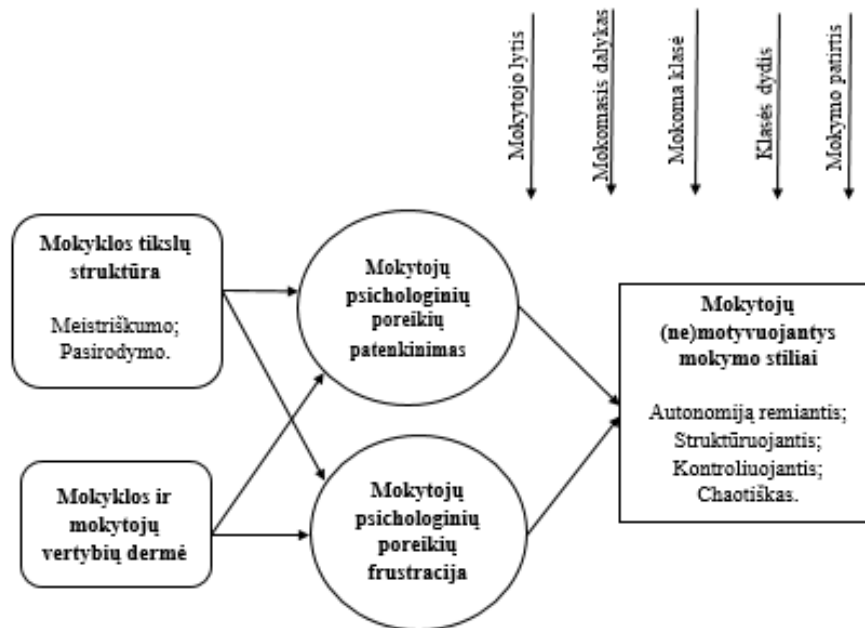
Pirmiausia, apžvelgus literatūrą ir pastebėjus, jog egzistuoja tam tikri mokytojų elgesio skirtumai pagal demografines charakteristikas, šiame tyrime buvo įtraukti mokytojų sociodemografiniai duomenys – mokytojų lytis, mokomasis dalykas, klasė, klasės dydis ir mokymo patirtis. Pastebėta, kad šios charakteristikos įtraukiamos atskleidžiant skirtingo direktyvumo mokymo stilių (dažnai - autonomiją remiančio ar kontroliuojančio) skirtumus, tad ir šiame darbe jie pirmiausiai analizuojami pagal šią žiedinio modelio ašį, o po to atsižvelgiama ir į motyvavimo aspektą. Apibendrinus skirtingų autorių rezultatus buvo nuspręsta, jog aukšto direktyvumo mokymo stilius (struktūruojantį ir kontroliuojantį) labiau taiko mokytojai vyrai nei moterys (Delrue et al., 2019), vyresnės, t.y. 9-12, klases mokantys mokytojai, nei 5-8 klasių mokytojai (Emery et al., 2018) bei tie mokytojai, kurie moko su didesniais reikalavimais mokiniams siejamus mokomuosius dalykus (kalbos, matematika, gamtos mokslai) nei mokytojai, mokantys su mažesniais reikalavimais siejamus dalykus (menai, fizinis bei dorinis ugdymas ir kt.). Taip pat su direktyvesniais mokymo stiliais siejama didesnė mokymo patirtis (Reeve et al., 2018) ir didesnė klasė (t.y. didesnis mokinių skaičius klasėje) (Delrue et al., 2019).

Siekiant geriau suprasti, kokie veiksniai susiję su mokytojų efektyviu elgesiu ir (ne)motyvuojančiais mokymo stiliais, pasitelkiama individų motyvacija ir šį konstrukta analizuojančios teorijos. Pirmojoje, savideterminacijos teorijoje teigiama, kad trijų esminių psichologinių poreikių (autonomijos, kompetencijos ir susietumo) patenkinimas yra būtinas optimaliam kiekvieno žmogaus vystymuisi ir funkcionavimui (Deci & Ryan, 2000), o šių poreikių frustracija lemia neadaptyvų žmonių elgesį, prastą fizinę ir emocinę sveikatą (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013; Randelović & Stojiljković, 2015; Lam, Law, Chan, Wong & Zhang, 2015; Longo et al., 2015). Nors savideterminacijos teorija labai dažnai naudojama edukacinėje srityje ir mokyklos aplinkoje aiškinant individų savijautą, motyvaciją bei elgesį, didžioji dalis tyrimų atliekama su mokinių esminiais psichologiniais poreikiais, o mokytojų psichologiniai poreikiai analizuojama per mažai (Klassen et al., 2012; Korthagen & Evelein, 2016; Klaijnsen et al., 2017; Poom-Valickis, Rumma, Francesconi, Joosu, 2017). Nėgana to, labai trūksta tyrimų, kurie atsižvelgia į esminių psichologinių poreikių frustraciją, kuri yra atskiras konstruktas su skirtingomis pasekmėmis (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Longo et al., 2015). Apžvelgus literatūrą galima manyti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas bus susijęs su motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją

remiančiu ir struktūruojančiu), o psichologinių poreikių frustracija – su nemotyvuojančiais (kontroliuojančiu ir chaotišku).

Savideterminacijos teorijoje teigiama, jog esminių psichologinių poreikių patenkinimui labai svarbi ir tinkama, adaptyvi socialinė aplinka, kurioje žmonėms keliami tam tikri tikslai (Deci & Vansteenkiste, 2004). Pagal pasiekimų tikslų teoriją, šie tikslai sukuria skirtingas motyvacines sistemas ir lemia žmonių motyvaciją, elgesį (George & Richardson, 2019). Todėl šiame darbe analizuojama ir mokyklos aplinka, įtraukiant mokytojų suvokiamą mokyklos tikslų struktūrą - meistriškumo ir pasirodymo (Butler, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Meistriškumo tikslai laikomi adaptyvesniais ir yra siejami su daugeliu pozityvių pasekmių mokytojams (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Park et al., 2018). Taip pat meistriškumo tikslų struktūra mokykloje susijusi su mažesniu mokytojų patiriamu spaudimu, todėl jie gali elgtis efektyviau (Pelletier et al., 2002). Pasirodymo tikslų struktūros efektas mokytojams kelia tam tikrus nesutarimus tarp skirtingų tyrėjų. Viena dalis autorių teigia, kad pasirodymo tikslų struktūra yra susijusi su neadaptyviu elgesiu ir negatyviomis pasekmėmis (Skaalvik & Skaalvik, 2013), taip pat susijusi su didesniu mokytojų patiriamu spaudimu dėl mokinių įvertinimu, dėl kurio mokytojai tampa direktyvesni ar net kontroliuojantys (Pelletier et al., 2002). Kita vertus, Park ir kolegos (2018) pastebi, kad daug tyrėjų tiesiog neranda reikšmingų pasirodymo tikslų struktūros sąsajų su mokytojų motyvacija, elgesiu, tad labai svarbu toliau analizuoti ir šios tikslų struktūros reikšmę. Galima manyti, kad adaptyvesne laikoma meistriškumo tikslų struktūra bus susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją remiančiu, struktūruojančius), o mažiau adaptyvi pasirodymo tikslų struktūra – su esminių psichologinių poreikių frustracija ir nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu, chaotišku).

Teigiama, jog žmogaus aplinkoje svarbu ir tai, kaip keliami tikslai sutampa su žmogaus asmeniniais įsitikinimais. Dėl to įtraukiama vertybių dermė, kuri analizuoja, kaip dera mokyklos ir mokytojų vertybės ugdymo procese. Pastebėta, jog jei mokytojų asmeniniai įsitikinimai sutampa su mokykloje vyraujančiais, jie mokykloje jaučiasi daug geriau, girdi daugiau pozityvių komentarų apie save ir savo mokymą, jaučia, kad gali ugdymo planą organizuoti pagal savo įsitikinimus (Skaalvik & Skaalvik, 2011a; 2011b). Taigi, vertybių dermė tampa svarbiu rodikliu tiek mokytojų psichologiniams rodikliams, tiek jų efektyviam elgesiui, tačiau iki šiol literatūroje šis konstruktas analizuotas mažai. Atsižvelgus į Skaalvik ir Skaalvik tyrimų rezultatus (2011a; 2011b) galima tikėtis, kad vertybių dermė bus susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu bei motyvuojančiais (autonomiją remiančiu, struktūruojančiu) mokymo stiliais.



2 pav. Tyrimo modelio grafinis vaizdas.

Tyrimo tikslas

Nustatyti mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajas su jų esminių psichologinių poreikių patenkinimu bei frustracija ir suvokiama mokyklos aplinka (mokyklos tikslų struktūra, vertybių dermė).

Tyrimo uždaviniai

1. Nustatyti (ne)motyvuojančių mokymo stilių (autonomiją remiančio, struktūruojančio, kontroliuojančio ir chaotiško) skirtumus pagal mokytojų lytį, mokomąjį dalyką ir mokomąją klasę.
2. Nustatyti klasės dydžio bei mokymo patirties sąsajas su (ne)motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją remiančiu, struktūruojančiu, kontroliuojančiu ir chaotišku).
3. Nustatyti mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių (autonomiją remiančio, struktūruojančio, kontroliuojančio ir chaotiško) sąsajas su esminių psichologinių poreikių patenkinimu bei frustracija.
4. Nustatyti mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių (autonomiją remiančio, struktūruojančio, kontroliuojančio ir chaotiško) sąsajas su suvokiama mokyklos tikslų struktūra (meistriškumo ir pasirodymo) ir vertybių derme.
5. Nustatyti mokyklos aplinkos veiksnių (mokytojų suvokiamos mokyklos tikslų struktūros, vertybių dermės) ir mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos tarpusavio sąsajas.

6. Išsiaiškinti kaip mokytojų suvokiama mokyklos tikslų struktūra ir vertybių dermė prognozuoja (ne)motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją remiantį, struktūruojantį, kontroliuojantį ir chaotišką), kai kontroliuojamos mokytojų sociodemografinės charakteristikos ir jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas bei frustracija.

Tyrimo hipotezės

1. Mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių taikymas skiriasi pagal mokytojų lytį, mokomąjį dalyką, klasę:
 - 1.1. Mokytojai vyrai labiau nei moterys taiko aukšto direktyvumo stilius (struktūruojantį ir kontroliuojantį), o mokytojos moterys – žemo direktyvumo stilius (autonomiją remiantį ir chaotišką);
 - 1.2. Mokytojai, mokantys su mažais reikalavimais mokiniams siejamus mokomuosius dalykus (menai, fizinis, dorinis ugdymas ir kt.) labiau taiko žemo direktyvumo stilius (autonomiją remiantį ir chaotišką), o mokytojai, mokantys su dideliais reikalavimais siejamus mokomuosius dalykus (kalbas, matematiką, gamtos mokslus, istoriją) labiau taiko aukšto direktyvumo stilius (struktūruojantį ir kontroliuojantį);
 - 1.3. 5-8 klasių mokytojai labiau nei 9-12kl. mokytojai taiko aukšto direktyvumo stilius (struktūruojantį ir kontroliuojantį), o 9-12 klasių mokytojai labiau nei 5-8kl. mokytojai taiko žemo direktyvumo stilius (autonomiją remiantį ir chaotišką).
2. Klasės dydis ir mokytojų mokymo patirtis yra teigiamai susiję su aukšto direktyvumo stiliais (struktūruojančiu ir kontroliuojančiu) ir neigiamai susiję su žemo direktyvumo stiliais (autonomiją remiančiu ir chaotišku);
3. Mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra teigiamai susijęs su motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją remiančiu ir struktūruojančiu) ir neigiamai su nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu ir chaotišku), o esminių psichologinių poreikių frustracija yra teigiamai susijusi su nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu ir chaotišku), o neigiamai – su motyvuojančiais (autonomiją remiančiu ir struktūruojančiu).
4. Meistriškumo tikslų struktūra ir vertybių dermė yra teigiamai susiję su motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją remiančiu ir struktūruojančiu) ir neigiamai – su nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu ir chaotišku), o pasirodymo tikslų struktūra yra teigiamai susijusi su nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu ir chaotišku), neigiamai – su motyvuojančiais.

2. METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimė dalyvavo 114 5-12 klasių mokytojų iš 37 skirtingų miestų ir rajonų – 37 mokytojai iš Vilniaus (32,5%), 13 iš Klaipėdos (11,4%), 7 iš Gargždų (6,1%), 6 iš Mažeikių (5,3%), 5 iš Telšių (4,4%), 4 iš Kupiškio (3,5%), po 2 iš Utenos, Pakruojo, Trakų r. (po 1,8%) ir po 1 iš kitų įvairių miestų ar miestelių (pvz., Elektrėnai, Skuodas, Radviliškis ir t.t.) (po 0,9%). 8 tiriamieji (7%) savo gyvenamosios vietos nenurodė. Mokyklos pasirinktos ir mokytojų imtis sudaryta naudojantis patogiosios atrankos būdu. Klausimyną užpildė 105 moterys (92,1%) ir 9 vyrai (7,9%). 81 mokytojas nurodė, kad moko didelius reikalavimus mokiniams keliančius mokomuosius dalykus (71,1%), o 33 mokytojai nurodė, kad moko mažus reikalavimus mokiniams keliančius mokomuosius dalykus (28,9%). 53 mokytojai nurodė, kad moko 5 - 8 klases (46,5%), 24 mokytojai – 9 – 12 klases (21,1%) ir 37 mokytojai nurodė, kad moko 5 - 12 klases (32,5%). Mokytojų mokymo patirtis nuo 1 iki 46 metų (vidurkis 23,32 (SD = 11,05)). Vidutinis mokinių skaičius mokytojų mokomose klasėse svyravo nuo 6 iki 31 (vidurkis 19,07 (SD = 6,18)).

2.2. Tyrimo instrumentai

Mokytojų (ne)motyvuojantis mokymo stilius buvo vertinamas naudojant Situacijų mokykloje klausimyną (angl. *Situations in School (SIS)*, Aelterman et al., 2018). Šiame klausimyne pateikiamos 15 skirtingų klasėje pasitaikančių situacijų ir prie kiekvienos situacijos nurodomi 4 skirtingi mokytojo reagavimo būdai. Šie būdai atspindi keturis (ne)motyvuojančius mokymo stilius – autonomiją remiantį, struktūruojantį, kontroliuojantį ir chaotišką. Mokytojų prašoma įvertinti, kiek kiekvienas iš reagavimo būdų yra būdingas jų elgesiui praeityje. Pavyzdys: pateikiama situacija: „Pamoka prasideda, Jūs:“ ir keturi skirtingi reagavimo būdai: 1) „Pateikiate aiškų, nuoseklų pamokos planą ir jį pakomentuojate“ (struktūruojantis mokymo stilius); 2) „Neturite išankstinio plano, pradodate pamoką taip, kaip gaunasi“ (chaotiškas mokymo stilius); 3) „Pabrėžiate mokinių atsakomybę mokytis - Jūsų pareiga yra mokytis, jų pareiga yra mokytis“ (kontroliuojantis mokymo stilius); 4) „Pasakote temą ir klausiate mokinių, ką jiems būtų įdomu sužinoti“ (autonomiją remiantis mokymo stilius).

Atsakymai vertinami 7 balų Likert skale nuo 1 – „Visiškai manęs neapibūdina“ iki 7 – „Labai gerai mane apibūdina“. Suminiai 4 mokymo stilių balai buvo gauti apskaičiuavus teiginių (po 15) įverčių vidurkius. Kuo aukštesnis įvertis, tuo labiau mokytojai taiko tam tikrą mokymo stilių.

Leidimą naudoti ir versti klausimyną į lietuvių kalbą iš autorių gavo S. Raižienė. Klausimyno vertimas atliktas naudojantis kelių nepriklausomų vertėjų metodu, vertimą atliko darbo autorė kartu su S. Raižiene, I. Gabrielavičiūte ir R. Garckija. Pilotinio tyrimo metu ($N = 14$) atlikta teiginių vidinio suderinamumo analizė atskleidė, jog autonomiją remiančio stiliaus subskalės Cronbacho alfa – 0,66,

struktūruojančio stiliaus subskalės Cronbacho alfa – 0,79, kontroliuojančio stiliaus subskalės Cronbacho alfa – 0,79, chaotiško stiliaus subskalės Cronbacho alfa – 0,78. Siekiant pagerinti subskalių patikimumus buvo pakoreguoti pirmos situacijos autonomiją remiančio stiliaus reagavimo būdas, ketvirtos situacijos chaoso stiliaus reagavimo būdas ir 12 situacijos struktūruojančio stiliaus reagavimo būdas.

Atlikus pagrindinį tyrimą ($N = 114$) keturių mokymo stilių subskalių patikimumo rodikliai buvo pakankamai aukšti – autonomiją remiančio stiliaus subskalės Cronbacho alfa – 0,85, struktūruojančio stiliaus subskalės Cronbacho alfa – 0,86, kontroliuojančio stiliaus subskalės Cronbacho alfa – 0,86, chaotiško stiliaus subskalės Cronbacho alfa – 0,87. Aelterman ir kolegės (2018) atliko patvirtinančiąją faktoriinę analizę ir nurodė, kad tinkamesnis yra 8, o ne 4 faktorių modelis ($\chi^2(1653) = 2559.91$, $p < 0.001$, CFI = 0.91, TLI = 0.90, RMSEA = 0.03, SRMR = 0.06), tačiau šiame tyrime naudojami 4 faktoriai dėl nedidelio imties dydžio. Vertinant lietuviškų subskalių konstrukto validumą buvo atliekamos keturios tiriamosios faktorių analizė su Varimax sukiniu kiekvienam iš mokymo stilių. Rezultatai atskleidė, kad visi duomenys tinka faktorių analizei. Autonomiją remiančio stiliaus KMO = 0,81, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, subskalės teiginiai paaiškina 34,74% duomenų išsibarstymo. Faktorių svoriai svyruoja nuo 0,38 iki 0,70 (žr. 2 priedą). Struktūruojančio stiliaus KMO = 0,85, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, subskalės teiginiai paaiškina 36,51% duomenų išsibarstymo. Faktorių svoriai svyruoja nuo 0,29 iki 0,78 (žr. 2 priedą). Kontroliuojančio stiliaus KMO = 0,83, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, subskalės teiginiai paaiškina 35,68% duomenų išsibarstymo. Faktorių svoriai svyruoja nuo 0,22 iki 0,80 (žr. 2 priedą). Chaotiško stiliaus KMO = 0,85, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, subskalės teiginiai paaiškina 36,22% duomenų išsibarstymo. Faktorių svoriai svyruoja nuo 0,48 iki 0,73 (žr. 2 priedą).

Esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija buvo vertinami Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos mokykloje skale, kuri skirta suaugusiems (angl. *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSNF)*, Chen et al., 2015). Skalę sudaro 24 teiginiai, kurie matuoja trijų esminių poreikių (autonomijos, kompetencijos ir susietumo) patenkinimą ir frustraciją (po 12 teiginių kiekvienai subskalei). Šiame darbe skalė buvo pritaikyta mokytojams pateikus į mokyklos aplinką (mokytojų darbo vietą) nukreipiančią instrukciją „Skaitydami šiuos teiginius galvokite apie savo paskutinių 3 mėnesių patirtį mokykloje, kurioje šiuo metu dirbate, ir prie kiekvieno teiginio pažymėkite, kiek su juo sutinkate“. Atsakymai vertinti 5 balų Likert skale nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“. Suminiai esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos įverčiai gauti apskaičiuavus subskalių teiginių įverčių vidurkius. Poreikių patenkinimo teiginių pavyzdžiai: „jaučiu, jog rūpiu žmonėms, kurie rūpi man“, „manau, kad

mano pasirinkimai atspindi, koks(-ia) iš tikrųjų esu“ ir pan. Kuo aukštesnis šios subskalės įvertis, tuo labiau mokytojai jaučia, jog jų autonomijos, kompetencijos ir susietumo poreikiai mokykloje yra patenkinami. Poreikių frustracijos teiginių pavyzdžiai: „rimtai abejoju, ar ką nors galiu padaryti gerai“, „jaučiu spaudimą daryti pernelyg daug dalykų“ ir pan. Kuo aukštesnis šios subskalės įvertis, tuo labiau mokytojai jaučia, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje, kurioje dirba, yra frustruojami.

Šiame tyrime, gavus leidimą, naudotas S. Raižienės ir L. Kalesinsko (2017) lietuviškas skalės vertimas. Pilotinio tyrimo metu ($N = 14$) patikrintas subskalių patikimumas buvo pakankamai aukštas – esminių psichologinių poreikių patenkinimo subskalės Cronbacho alfa – 0,87, esminių psichologinių poreikių frustracijos subskalės Cronbacho alfa – 0,79. Siekiant dar labiau pagerinti subskalių vidinį suderinamumą, buvo šiek tiek patikslinti 15 ir 22 teiginiai.

Atlikus pagrindinį tyrimą ($N = 114$), teiginių vidinio suderinamumo analizė atskleidė pakankamai aukštą subskalių patikimumą. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo subskalės Cronbacho alfa – 0,79, o esminių psichologinių poreikių frustracijos subskalės Cronbacho alfa – 0,84. Chen ir kiti tyrėjai (2015) savo darbe atlikę patvirtinančiąją faktorių analizes patvirtina šios skalės konstrukto validumą kai ją sudaro šeši faktoriai ($SBS-\chi^2(231) = 441,99$, $CFI = 0.95$, $RMSEA = 0.04$, $SRMR = 0.04$), todėl bendrai galima manyti, kad skalė yra patikima ir validi. Dėl nedidelės tyrimo imties šiame darbe nuspręsta naudoti dviejų faktorių modelį. Kadangi šie faktoriai nėra pirminės reikšmės, vertinant lietuviško vertimo subskalių konstrukto validumą buvo atliekamos dvi tiriamosios faktorių analizės su Varimax sukiniu esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos subskalėms. Rezultatai atskleidė, kad duomenys tinka faktorių analizei. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo $KMO = 0,75$, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, subskalės teiginiai paaiškina 31,26% duomenų išsibarstymo. Faktorių svoriai svyruoja nuo 0,38 iki 0,70 (žr. 2 priedą). Esminių psichologinių poreikių frustracijos $KMO = 0,85$, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$, subskalės teiginiai paaiškina 36,41% duomenų išsibarstymo. Faktorių svoriai svyruoja nuo 0,30 iki 0,74 (žr. 2 priedą).

Mokytojų suvokiama mokyklos tikslų struktūra buvo vertinama naudojant „Suvokiamos mokyklos tikslų struktūros mokiniams mokytojų skalę“ (angl. *Perceptions of the School Goal Structure for Students Teacher Scale*) iš Adaptyvaus mokymosi modelių skalių vadovo (angl. *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Midgley et al., 2000). Šią skalę sudaro dvi subskalės.

Meistriškumo tikslų struktūros mokiniams (angl. *Mastery Goal Structure for Students*) subskalę sudaro 7 teiginiai, skirti įvertinti mokytojų suvokimą apie mokyklos perteikiamą žinią mokiniams, jog pagrindinis mokymosi tikslas yra ugdyti savo asmeninę kompetenciją. Teiginių pavyzdžiai:

„mokiniam sakoma, kad klysti yra normalu, jei iš klaidų mokomasi, tobulėjama“; „mokiniam pabrėžiama, kad mokantis svarbiausia yra ne įsiminti informaciją, bet ją suprasti“ ir kt. Pasirodymo tikslų struktūros mokiniams (angl. *Performance Goal Structure for Students*) subskalę sudaro 6 teiginiai, skirti įvertinti mokytojų suvokimą apie mokyklos perteikiamą žinią mokiniams, jog pagrindinis mokymosi tikslas yra pademonstruoti savo kompetenciją. Teiginių pavyzdžiai: „mokiniai dažnai girdi, kad labai svarbu gauti aukštus įvertinimus“; „mokiniai skatinami konkuruoti tarpusavyje dėl mokymosi rezultatų“ ir kt.

Atsakymai vertinti 5 balų Likert skale nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“. Suminiai meistriškumo tikslų struktūros ir pasirodymo tikslų struktūros įverčiai gauti apskaičiuojant atitinkamas tikslų struktūras vertinančių teiginių įverčių vidurkius. Kuo aukštesnis įvertis, tuo labiau, mokytojų suvokimu, tam tikra tikslų struktūra išreikšta jų mokykloje.

Leidimas naudoti ir versti subskales į lietuvių kalbą buvo gautas iš vienos iš PALS skalių autorių – L. Anderman. Subkalių vertimas atliktas naudojantis kelių nepriklausomų vertėjų metodu. Pilotinio tyrimo metu, kuriame dalyvavo 14 pradinių klasių mokytojų iš vienos Vilniaus mokyklos, patikrintas šių skalių patikimumas buvo pakankamai geras – meistriškumo tikslų struktūros subskalės Cronbacho alfa – 0,66, pasirodymo tikslų struktūros subskalės Cronbacho alfa – 0,71. Po pilotinio tyrimo teiginiai šiose subskalėse nebuvo koreguojami.

Atlikus pagrindinį tyrimą ($N = 114$), vidinio teiginių suderinamumo analizė parodė, jog meistriškumo tikslų struktūros subskalės patikimumo rodiklis Cronbacho alfa – 0,70 yra pakankamai geras, o pasirodymo tikslų struktūros subskalės Cronbacho alfa – 0,58, kas rodo gana žemą patikimumą, bet vis dar tinkamą naudoti tyrimuose grupių palyginimui (Vaitkevičius ir Saudargienė, 2006). Midgley ir kiti (2000), atlikę patvirtinančiąją faktoriinę analizę nurodo, jog skalių konstrukto validumas yra geras, tad galima manyti, kad meistriškumo ir pasirodymo tikslų struktūrų skalės yra patikimos ir validžios. Vertinant lietuviškos skalės konstrukto validumą buvo atliekama tiriamoji faktorių analizė su Varimax sukiniu. Rezultatai atskleidė, kad duomenys tinka faktorių analizei: $KMO = 0,70$, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$. Faktorių analizės rezultatai leidžia teigti, kad skalės teiginiai gali sudaryti du faktorius, ir tai paaiškina 41,58% duomenų išsibarstymo. Faktorių svoriai svyruoja nuo 0,18 iki 0,78 (Žr. 2 priedą).

Vertybių dermė buvo vertinama 3 teiginių skale, kurią savo tyrimui sukūrė Skaalvik ir Skaalvik (2011a; 2011b). Ši skalė matuoja, kaip mokytojų asmeninės vertybės ir požiūris į ugdymo procesą bei mokymą sutampa su mokykloje vyraujančiu ir kolegų požiūriu. Skalę sudarantys teiginiai: „mano asmeninės vertybės mokymo procese sutampa su tomis vertybėmis, kurios yra pabrėžiamos šioje mokykloje“, „mano ir kolegų nuomonė apie tai, kas yra svarbu mokymo procese,

sutampa“ ir „mano nuomonė apie tai, kas yra geras mokymas, sutampa su mokykloje vyraujančia nuomone“.

Skalės autoriai atsakymus vertino 6 balų Likert skale, tačiau šiame tyrime naudota 5 balų Likert skalė (nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“) siekiant suvienodinti vertinimą tarp skirtingų klausimyno skalių. Suminiai vertybių dermės įverčiai buvo gauti apskaičiavus 3 teiginių įverčių vidurkį. Kuo aukštesnis įvertis, tuo labiau mokyklos ir mokytojų požiūris į ugdymo procesą ir mokymą sutampa.

Leidimas naudoti ir versti skalę į lietuvių kalbą buvo gautas iš vieno skalę sukūrusių autorių. Vertimas atliktas naudojantis kelių nepriklausomų vertėjų metodu. Pilotinio tyrimo metu ($N = 14$) patikrintas skalės vidinis suderinamumas Cronbacho alfa – 0,36 buvo žemas, todėl 1 ir 2 teiginiai buvo pakoreguoti. Atlikus pagrindinį tyrimą ($N = 114$), šios skalės patikimumo rodiklis Cronbacho alfa – 0,81 buvo pakankamai aukštas. Vertinant lietuviškos skalės validumą buvo atliekama tiriamoji faktorių analizė su Varimax sukiniu. Rezultatai atskleidė, kad duomenys tinka faktorių analizei: $KMO = 0,69$, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$. Faktorių analizės rezultatai leidžia teigti, kad skalių teiginiai sudaro vieną faktorių ir paaiškina 72,51 % duomenų išsibarstymo. Faktorių svoriai svyruoja nuo 0,81 iki 0,89 (Žr. 2 priedą). Taigi, galima teigti, kad vertybių dermės skalė yra patikima ir validi.

Sociodemografiniai duomenys buvo surinkti klausimyno pabaigoje pateikus klausimus apie mokytojų lytį, mokomąjį dalyką, klases (nuo 5 iki 12kl.), klasių dydį (buvo klausama apie mažiausią ir didžiausią mokinių skaičių jų mokomose klasėse ir po to skaičiuojamas vidurkis), mokymo patirtį (metais) ir miestą, miestelį ar rajoną, kuriame jie dirba. Ši klausimyno dalis pateikiama 3 priede.

2.3. Tyrimo eiga

Siekiant įgyvendinti šio tyrimo tikslą buvo atliktas pilotinis ir pagrindinis tyrimas.

Pilotinis tyrimas buvo atliktas 2020m. kovo mėn. vienoje Vilnius mokykloje gavus administracijos leidimą. Tyrime dalyvauti buvo kviečiami visi tos mokyklos pradinių klasių mokytojai, pateikiant jiems popierines anketas, supažindinant su tyrimo tikslu ir dalyvavimo tyrime laisvanoriškumu. Pilotinio tyrimo metu buvo apklausti 14 1-4kl. mokytojų – visi tiriamieji buvo moterys. Šių mokytojų mokymo patirtis svyravo nuo 2 iki 35 metų (vidurkis 21 (SD = 13,13)). Vidutinis mokinių skaičius mokomose klasėse nuo 21 iki 26 (vidurkis 23,63 (SD = 1,64)). Pilotinio tyrimo metu mokytojai neuždavė jokių klausimų, nenurodė jokių pastabų teiginiams, todėl dėl šios priežasties teiginiai nebuvo koreguojami (teiginiai koreguoti tik patikrinus subskalių vidinį suderinamumą).

Pagrindinis tyrimas buvo atliktas 2020m. balandžio mėn. naudojant elektroninę klausimyno formą dėl visoje šalyje įvesto karantino ir užsidariusių mokyklų. Klausimyno nuoroda buvo pasidalinta socialinio tinklo „Facebook“ trijose mokytojams skirtose grupėse bei el. paštu buvo susisiekiama su skirtingų miestų mokyklų (progimnazijų ir gimnazijų) pavaduotojomis prašant pasidalinti klausimynu su tos mokyklos 5-12 klasių mokytojais. Kreipimasis į mokyklos administraciją ir mokytojus pateikiamas 4 ir 5 prieduose.

2.4. Duomenų analizė

Tyrimo metu surinkti duomenys buvo analizuojami naudojantis SPSS statistics 22 programiniu paketu.

Pirmiausia, buvo patikrinta ir susitvarkyta su viena rasta išskirtimi. Išskirtis buvo pakeista naudojantis Winsorizing metodu, kuomet išskirties įvertis pakeičiamas į šalia esantį žemiausią įvertį. Prieš atliekant duomenų analizę, buvo patikrinta, ar duomenys atitinka normalųjį skirstinį. Normalumo nustatymui buvo naudotas Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$) testas, tikrinamas asimetriškumas (Skewness) bei ekscesas (Kurtosis) (žr. 6 priedą). ir atsižvelgiama į duomenų pasiskirstymo histogramas (žr. 7 priedą). ir kvantilinius (QQ) grafikus. Kolmogorov – Smirnov testo rezultatai rodo, kad šešių iš devynių kintamųjų duomenys yra pasiskirstę pagal normalųjį skirstinį. Kadangi likę trys kintamieji atitinka asimetrijos ir eksceso keliamus reikalavimus, o atsižvelgus į šių kintamųjų histogramas bei kvantilinius grafikus galima matyti, kad duomenys nėra visiškai nutolę nuo normaliojo skirstinio, bendrai duomenų analizei nuspręsta naudoti parametrinę statistiką.

Analizuojant mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių skirtumus pagal lytį ir mokomąjį dalyką buvo naudojamas Stjudento t testas nepriklausomoms imtims. Mokomieji dalykai šiam tikslui buvo suskirstyti į dvi grupes – mažų reikalavimų ir didelių reikalavimų. Lyginant mokymo stilių skirtumus pagal mokytojų mokomas klases, pirmiausia mokytojai buvo suskirstyti į tris grupes. Pirmąją grupę sudarė 5-8 klases mokantys mokytojai, antrąją grupę – 9-12 klases mokantys mokytojai, o trečiąją – 5-12 klases mokantys mokytojai. Toks skirstymas buvo atliktas atsižvelgiant į Emery ir kolegų (2018) tyrimą, kuriame mokytojai išsakė savo pastebėjimus apie mokinių, besimokančių 5-8kl. ir 9-12kl. raidos tarpsnių, gebėjimų ir poreikių skirtumus. Analizuojant mokytojų mokymo stiliaus skirtumus pagal jų mokomų klasių grupes buvo naudota vienfaktorinė dispersinė analizė (ANOVA). Siekiant nustatyti mokytojų mokomų klasių dydžio ir jų mokymo patirties sąsajas su (ne)motyvuojančiais mokymo stiliais buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Galiausiai, analizuojant sąsajas tarp kintamųjų – esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos, meistriškumo ir pasirodymo tikslų struktūros, vertybių dermės, mokytojų mokymo stiliaus – taip pat buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Koreliacijų koeficientai interpretuojami

pagal Cohen (1988) pateiktas ir socialiniuose moksluose pripažįstamas gaires: $r = \pm 0,1$ – silpna koreliacija; $r = \pm 0,3$ – vidutinė koreliacija; $r = \pm 0,5$ – stipri koreliacija.

Siekiant nustatyti, ar pagal mokytojų suvokiamos mokyklos tikslų struktūros ir vertybių dermės įverčius, kai kontroliuojamos mokytojų sociodemografinės charakteristikos (lytis, mokomasis dalykas, klasė, klasės dydis ir mokymo patirtis) bei mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija, galima prognozuoti keturis (ne)motyvuojančius mokymo stilius, buvo atlikta hierarchinė daugialypė regresinė analizė. Pirmiausia, buvo patikrinta, ar duomenys yra tinkami regresinei analizei atlikti. Reikalaujama, jog: 1) priklausomas kintamasis ir visi regresoriai (išskyrus dvireikšmius) būtų intervaliniai; 2) skirtingų stebinių liekamosios paklaidos e nekoreliuotų; 3) regresoriai nebūtų stipriai koreliuoti (nekiltų multikolinearumo problema); 4) duomenyse nebūtų išskirčių; 5) duomenys būtų homoskedatiški; 6) liekamosios paklaidos yra normaliai pasiskirsčiusios (Čekanavičius ir Murauskas, 2014). Field (2013) taip pat nurodo, kad regresinei analizei svarbus ne normalus duomenų pasiskirstymas, o normalus liekamųjų paklaidų pasiskirstymas, todėl būtent į tai buvo atsižvelgta prieš atliekant šią analizę. Taip pat į modelį įtraukti kategoriniai kintamieji buvo perkoduoti į dichotominius kintamuosius, vadovaujantis pseudokintamųjų panaudojimu daugialypės regresijos modelyje (Čekanavičius ir Murauskas, 2014) (lytis (moterys = 1, vyrai = 0), mokomasis dalykas (didelių reikalavimų = 1, mažų reikalavimų = 0), klasė (5-8kl. = 00, 9-12kl. = 01, 5-12kl. = 10). Po duomenų analizės nustatyta, kad visi keturi hierarchinės daugialypės regresinės analizės modeliai atitinka visus reikalavimus: skirtingų stebinių liekamosios paklaidos e nekoreliuoja (visi Durbin-Watson rodikliai arti 2), regresoriai per stipriai nekoreliuoja (nėra multikolinearumo problemos) (visi VIF < 4), duomenyse nėra išskirčių (visos Kuko mato reikšmės < 1), sprendžiant pagal liekamųjų paklaidų grafikus nustatyta, jog liekamosios paklaidos yra normaliai pasiskirsčiusios ir duomenys yra homoskedatiški (heteroskedatiškumo problema nerasta).

Iš viso buvo atliktos keturios regresinės analizės kiekvienam iš (ne)motyvuojančių mokymo stiliams prognozuoti. Visos regresinės analizės buvo atliktos trimis vienodais žingsniais. 1 žingsnyje kaip nepriklausomi kintamieji įvesti sociodemografiniai mokytojų duomenys – lytis, mokomasis dalykas, klasė, klasės dydis, mokymo patirtis. 2 žingsnyje įvesti mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija. 3 žingsnyje įvesti mokyklos aplinkos kintamieji – mokytojų suvokiama meistriskumo ir pasirodymo tikslų struktūros bei vertybių dermė. Priklausomas kintamasis visuomet buvo vienas iš keturių mokymo stilių (autonomiją remiantis, struktūruojantis, kontroliuojantis ir chaotiškas stiliai).

3. REZULTATAI

3.1. Aprašomoji statistika

Atsižvelgus į mokytojų suvokiamos mokyklos tikslų struktūros, vertybių dermės, esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių aprašomąją statistiką (žr. 8 priedą), galima matyti, jog esminių psichologinių poreikių patenkinimo, meistriškumo tikslų struktūros, vertybių dermės, autonomiją remiančio stiliaus ir struktūruojančio stiliaus subskalių įverčių vidurkiai ir medianos yra šiek tiek aukščiau matavimo subskalių vidurio (kuris yra 3 esminių psichologinių poreikių, mokyklos tikslų struktūros ir vertybių dermės subskalių atveju ir kuris yra 4 mokymo stilių subskalių atveju). Tuo tarpu esminių psichologinių poreikių frustracijos, pasirodymo tikslų struktūros, kontroliuojančio stiliaus ir chaotiškas stiliaus subskalių įverčių vidurkiai ir medianos yra šiek tiek žemiau matavimo subskalių vidurio.

3.2. Mokytojų sociodemografinės charakteristikos ir (ne)motyvuojantys mokymo stiliai

3.2.1. Mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių palyginimas pagal lytį

Lyginant mokytojų (ne)motyvuojančio mokymo stiliaus (autonomiją remiančio, struktūruojančio, kontroliuojančio ir chaotiško) įverčius pagal lytį buvo taikomas nepriklausomų imčių Stjudento T testas. Kaip matyti iš rezultatų (žr. 9 priedą), mokytojų moterų ir vyrų mokymo stiliai statistiškai reikšmingai nesiskiria ($p > 0,05$), todėl 1.1 hipotezė - mokytojai vyrai labiau nei moterys taiko aukšto direktyvumo stilius (struktūruojantį ir kontroliuojantį), o mokytojos moterys – žemo direktyvumo stilius (autonomiją remiantį ir chaotišką) – nebuvo patvirtinta. Tai reiškia, kad mokytojai vyrai ir moterys (ne)motyvuojančius mokymo stilius taiko panašiai.

3.2.2. Mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių palyginimas pagal mokomąjį dalyką

Siekiant palyginti mokytojų mokymo stilių pagal mokomąjį dalyką taip pat buvo taikomas nepriklausomų imčių Stjudento T testas. Iš rezultatų matyti, jog mokymo stilius statistiškai reikšmingai nesiskiria priklausomai nuo mokomojo dalyko (didelius ar mažus reikalavimus mokiniams keliančio) ($p > 0,05$) (žr. 10 priedą). Tai reiškia, kad skirtingus mokomuosius dalykus mokantys mokytojai (ne)motyvuojančius mokymo stilius taiko panašiai. Taigi, 1.2 hipotezė - mokytojai, mokantys su mažais reikalavimais mokiniams siejamus mokomuosius dalykus (menai, fizinis, dorinis ugdytas ir kt.) labiau taiko žemo direktyvumo stilius (autonomiją remiantį ir chaotišką), o mokytojai, mokantys su dideliais reikalavimais siejamus mokomuosius dalykus (kalbas, matematiką, gamtos mokslus, istoriją) labiau taiko aukšto direktyvumo stilius (struktūruojantį ir kontroliuojantį) – nebuvo patvirtinta.

3.2.3. Mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių palyginimas pagal mokomą klasę

Siekiant palyginti mokytojų mokymo stilių pagal skirtingas mokomų klasių grupes buvo atlikta vienfaktorinė dispersinė analizė (ANOVA). Kaip matyti iš rezultatų (žr. 11 priedą), mokymo stilius statistiškai reikšmingai nesiskiria pagal mokytojų mokomų klasių grupę ($p > 0,05$), o tai reiškia, kad mokytojai, mokantys skirtingas klases, (ne)motyvuojančius mokymo stilius taiko panašiai. Todėl 1.3 hipotezė - 5-8 klasių mokytojai labiau nei 9-12kl. mokytojai taiko aukšto direktyvumo stilius (struktūruojantį ir kontroliuojantį), o 9-12 klasių mokytojai labiau nei 5-8kl. mokytojai taiko žemo direktyvumo stilius (autonomiją remiantį ir chaotišką) – nebuvo patvirtinta.

3.2.4. Mokytojų mokomų klasių dydžio, mokymo patirties ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Klasės dydžio, mokymo patirties ir mokymo stiliaus sąsajų nustatymui buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Rezultatai pateikti pirmoje lentelėje.

Kaip galima pastebėti, statistiškai reikšmingos sąsajos nustatytos tik tarp klasės dydžio bei mokymo patirties ir dviejų aukšto direktyvumo stilių (struktūruojančio ir kontroliuojančio). Mokytojų mokomų klasių dydis yra teigiamai susijęs su mokytojų kontroliuojančiu stiliumi ($p < 0,01$), tačiau šie du kintamieji koreliuoja silpnai ($r < 0,3$). Visgi, galima manyti, jog kuo didesnė klasė (kuo daugiau joje mokosi mokinių), tuo labiau mokytojai taiko kontroliuojantį mokymo stilių. Mokytojų mokymo patirtis yra teigiamai susijusi su mokytojų struktūruojančiu stiliumi ($p < 0,05$), tačiau koreliacija tarp šių kintamųjų yra taip pat silpna ($r < 0,3$). Tokie rezultatai leidžia manyti, kad kuo didesnė mokytojų mokymo patirtis, tuo labiau mokytojai taiko struktūruojantį mokymo stilių. Taigi, 2 hipotezė - klasės dydis ir mokytojų mokymo patirtis yra teigiamai susiję su aukšto direktyvumo stiliais (struktūruojančiu ir kontroliuojančiu) ir neigiamai susiję su žemo direktyvumo stiliais (autonomiją remiančiu ir chaotiškas) – galima patvirtinti tik iš dalies.

1 lentelė. *Klasės dydžio, mokytojų mokymo patirties ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos.*

Kintamieji	Autonomiją remiantis stilius	Struktūruojantis stilius	Kontroliuojantis stilius	Chaotiškas stilius
Klasės dydis	-0,07	-0,02	0,26**	0,14
Mokymo patirtis	0,15	0,20*	0,07	-0,06

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

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

Siekiant suprasti sąsajas tarp mokytojų esminių psichologinių poreikių ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių, taip pat buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Rezultatai pateikti antroje lentelėje.

Atrastos statistiškai reikšmingos sąsajos tarp mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir motyvuojančių mokymo stilių ($p < 0,01$). Esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra teigiamai susijęs su mokytojų autonomiją remiančiu ($r = 0,38$) ir struktūruojančiu ($r = 0,33$) mokymo stiliais, šios koreliacijos yra vidutinės. Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojai jaučia, jog jų esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinti, tuo labiau jie taiko autonomiją remiantį ir struktūruojantį (t.y. motyvuojančius) mokymo stilius.

Taip pat atrastos statistiškai reikšmingos sąsajos tarp mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracijos ir nemotyvuojančių mokymo stilių ($p < 0,05$). Mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija yra teigiamai susijusi su mokytojų kontroliuojančiu ($r = 0,21$) ir chaotišku ($r = 0,30$) mokymo stiliais. Pirmoji koreliacija yra silpna, o antroji – vidutinė. Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojai jaučia, jog jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje yra frustruojami, tuo labiau jie taiko kontroliuojantį ir chaotišką (t.y. nemotyvuojančius) mokymo stilius.

Taigi, 3 hipotezė - mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra teigiamai susijęs su motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją remiančiu ir struktūruojančiu) ir neigiamai su nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu ir chaotišku), o esminių psichologinių poreikių frustracija yra teigiamai susijusi su nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu ir chaotišku), o neigiamai – su motyvuojančiais (autonomiją remiančiu ir struktūruojančiu) – yra patvirtinama iš dalies, kadangi pasitvirtino tik teigiamos prognozuotos sąsajos.

2 lentelė. *Esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos.*

Kintamieji	Autonomiją remiantis stilius	Struktūruojantis stilius	Kontroliuojantis stilius	Chaotiškas stilius
Poreikių patenkinimas	0,38**	0,33**	-0,12	-0,15
Poreikių frustracija	-0,18	-0,09	0,21*	0,30**

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

3.4. Mokyklos aplinkos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos

Siekiant suprasti sąsajas tarp mokyklos tikslų struktūros, vertybių dermės ir mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių, buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Rezultatai pateikti trečioje lentelėje.

Atrastos statistiškai reikšmingos sąsajos tarp meistriškumo tikslų struktūros ir trijų mokymo stilių ($p < 0,01$). Meistriškumo tikslų struktūra yra teigiamai susijusi su abiem motyvuojančiais mokymo stiliais – autonomiją remiančiu ($r = 0,39$) ir struktūruojančiu ($r = 0,45$) ir neigiamai susijusi su vienu iš nemotyvuojančių stilių – chaotišku ($r = -0,31$). Visos šios koreliacijos yra vidutinio stiprumo. Taigi, galima manyti, kad kuo labiau mokytojai suvokia, jog mokykloje išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, tuo labiau jie taiko autonomiją remiantį ir struktūruojantį (abu motyvuojančius) mokymo stilius ir tuo mažiau – chaotišką (vieną iš nemotyvuojančių) stilių.

Analizuojant pasirodymo tikslų struktūrą, atrastos reikšmingos sąsajos su dviem mokymo stiliais ($p < 0,05$). Pasirodymo tikslų struktūra yra teigiamai susijusi su abiem nemotyvuojančiais mokymo stiliais – kontroliuojančiu ($r = 0,32$) ir chaotišku ($r = 0,20$), o šios koreliacijos yra vidutinė ir silpna. Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojai suvokia, kad jų mokykloje yra išreikšta pasirodymo tikslų struktūra, tuo labiau jie taiko kontroliuojantį ir chaotišką (t.y. nemotyvuojančius) mokymo stilius.

Taip pat atrastos silpnos, bet statistiškai reikšmingos sąsajos tarp vertybių dermės ir abiejų motyvuojančių mokymo stilių ($p < 0,01$). Mokytojų ir mokyklos vertybių dermė yra teigiamai susijusi su mokytojų autonomiją remiančiu ($r = 0,26$) ir struktūruojančiu ($r = 0,25$) stiliais. O tai reiškia, jog kuo labiau mokytojai suvokia, kad jų vertybės švietime dera su mokyklos vertybėmis, tuo labiau jie taiko abu motyvuojančius (autonomiją remiantį ir struktūruojantį) mokymo stilius.

3 lentelė. *Mokyklos tikslų struktūros, vertybių dermės ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajos.*

Kintamieji	Autonomiją remiantis stilius	Struktūruojantis stilius	Kontroliuojantis stilius	Chaotiškas stilius
Meistriškumo tikslų struktūra	0,39**	0,45**	0,02	-0,31**
Pasirodymo tikslų struktūra	-0,04	-0,12	0,32**	0,20*
Vertybių dermė	0,26**	0,25**	0,08	-0,08

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

Taigi, 4 hipotezė - meistriškumo tikslų struktūra ir vertybių dermė yra teigiamai susiję su motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją remiančiu ir struktūruojančiu) ir neigiamai – su nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu ir chaotišku), o pasirodymo tikslų struktūra yra teigiamai susijusi su nemotyvuojančiais mokymo stiliais (kontroliuojančiu ir chaotišku), neigiamai – su motyvuojančiais – patvirtinta iš dalies, kadangi pasitvirtino visos prognozuotos teigiamos koreliacijos ir tik viena neigiama.

3.5. Mokyklos aplinkos ir mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos sąsajos

Siekiant suprasti sąsajas tarp mokytojų suvokiamos mokyklos tikslų struktūros, vertybių dermės ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos buvo atlikta visų kintamųjų Pearson koreliacinė analizė. Rezultatai pateikti ketvirtoje lentelėje.

4 lentelė. Mokytojų suvokiamos mokyklos tikslų struktūros, vertybių dermės ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos sąsajos.

Kintamieji	Meistriškumo tikslų struktūra	Pasirodymo tikslų struktūra	Vertybių dermė	Poreikių patenkinimas	Poreikių frustracija
Meistriškumo tikslų struktūra	-				
Pasirodymo tikslų struktūra	-0,15	-			
Vertybių dermė	0,46**	-0,12	-		
Poreikių patenkinimas	0,48**	-0,13	0,38**	-	
Poreikių frustracija	-0,36**	0,16	-0,39**	-0,54**	-

Pastaba. ** $p < 0,01$

Galima pastebėti statistiškai reikšmingas sąsajas tarp meistriškumo tikslų struktūros mokykloje ir vertybių dermės bei esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos ($p < 0,01$). Meistriškumo tikslų struktūra yra teigiamai susijusi su vertybių derme ($r = 0,46$) ir poreikių patenkinimu ($r = 0,48$) ir neigiamai susijusi su esminių psichologinių poreikių frustracija ($r = -0,36$). Tai reiškia, jog kuo labiau mokykloje mokytojų suvokimu išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, tuo

labiau mokytojai jaučia vertybių dermę tarp savęs ir mokyklos ir tuo labiau jie jaučia, jog jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje yra patenkinami. Taip pat, kuo labiau mokykloje išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, tuo mažiau mokytojai patiria esminių psichologinių poreikių frustraciją. Visos šios koreliacijos yra vidutinio stiprumo. Kalbant apie pasirodymo tikslų struktūrą, jokios reikšmingos koreliacijos nebuvo rastos. Taigi, 5.1. hipotezė - mokytojų suvokiama mokyklos meistriškumo tikslų struktūra yra teigiamai susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu bei vertybių derme ir neigiamai – su esminių psichologinių poreikių frustracija, o pasirodymo tikslų struktūra yra teigiamai susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija ir neigiamai – su esminių psichologinių poreikių patenkinimu bei vertybių derme – galima patvirtinti tik dalinai.

Analizuojant mokyklos ir mokytojų vertybės dermės sąsajas su esminiais psichologiniais poreikiais, buvo rastos statistiškai reikšmingos koreliacijos su esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija ($p < 0,01$). Iš rezultatų matyti, kad vertybių dermė teigiamai susijusi su esminių psichologinių poreikių patenkinimu ($r = 0,38$) ir neigiamai – su esminių psichologinių poreikių frustracija ($r = -0,39$), o tai reiškia, jog kuo labiau mokytojai patiria savo ir mokyklos vertybių dermę, tuo labiau jie jaučia, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinami ir mažiau – jog šie poreikiai yra frustruojami. Visos šios koreliacijos taip pat yra vidutinio stiprumo. Remiantis šiais rezultatais, 5.2. hipotezė - mokytojų ir mokyklos vertybių dermė yra teigiamai susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir neigiamai susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija – buvo patvirtinta.

3.6. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių prognozė remiantis mokytojų sociodemografinėmis charakteristikomis, esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija bei mokyklos aplinkos veiksniais

Siekiant nustatyti, ar pagal mokytojų suvokiamos mokyklos tikslų struktūros ir vertybių dermės įverčius, kai kontroliuojamos mokytojų sociodemografinės charakteristikos (lytis, mokomasis dalykas, klasė, klasės dydis ir mokymo patirtis) bei mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija, galima prognozuoti keturis (ne)motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją remiantį, struktūruojantį, kontroliuojantį ir chaotišką), buvo atliktos keturios hierarchinės daugialypės regresinės analizės.

3.6.1. Autonomiją remiantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė

Autonomiją remiančio stiliaus prognozės pagal sociodemografines charakteristikas, esminius psichologinius poreikius ir mokyklos aplinkos veiksnius rezultatai pateikiami penktoje lentelėje.

5 lentelė. Hierarchinė daugialypė regresija, kai prognozuojamas autonomiją remiantis mokymo stilius pagal sociodemografines charakteristikas, mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją ir mokyklos aplinkos veiksnius.

Prognoziniai veiksniai		Autonomiją remiantis stilius	
		β	p
1 modelis	Lytis	0,03	0,763
	Mokomasis dalykas	-0,14	0,161
	Klasė	0,01	0,962
	Klasės dydis	-0,07	0,467
	Mokymo patirtis	0,17	0,091
	$R^2 =$	0,05	
2 modelis	Lytis	0,09	0,342
	Mokomasis dalykas	-0,17	0,058
	Klasė	0,05	0,617
	Klasės dydis	-0,07	0,431
	Mokymo patirtis	0,19	0,040
	Poreikių patenkinimas	0,42	<0,001
	Poreikių frustracija	0,01	0,900
$\Delta R^2 =$	0,17***		
3 modelis	Lytis	0,06	0,505
	Mokomasis dalykas	-0,16	0,072
	Klasė	0,03	0,727
	Klasės dydis	-0,07	0,432
	Mokymo patirtis	0,16	0,078
	Poreikių patenkinimas	0,31	0,006
	Poreikių frustracija	0,07	0,543
	Meistriškumo tikslų struktūra	0,22	0,041
	Pasirodymo tikslų struktūra	0,01	0,938
	Vertybių dermė	0,07	0,502
$\Delta R^2 =$	0,05		
		Bendras $R^2 = 0,26$, koreg. $R^2 = 0,19$, Bendras $F(10, 102) = 3,58***$	

Pastaba. *** $p < 0,001$. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

Pirmojo hierarchinės regresijos žingsnio rezultatai patvirtino koreliacinės analizės rezultatus - nei viena mokytojų sociodemografinė charakteristika reikšmingai neprognozavo autonomiją remiančio mokymo stiliaus.

Antrajame žingsnyje, regresijos modelį papildžius mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos kintamaisiais, gauti rezultatai parodė, kad visi šie kintamieji kartu paaikškino 21 proc. autonomiją remiančio stiliaus variacijos ($R^2 = 0,21$, $F(7, 105) = 4,05$, $p < 0,01$).

R^2 pokytis – 17 proc. yra statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,17, p < 0,001$) o tai reiškia, kad autonomiją remiančio stiliaus prognozė antrajame žingsnyje statistiškai reikšmingai pagerėjo. Šiame regresijos modelyje autonomiją remiantį mokymo stilių prognozavo mokymo patirtis ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas, pastarasis turėjo didesnę prognostinę galią. Kuo didesnė mokytojų mokymo patirtis ir kuo labiau jie suvokia, jog jų esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinami, tuo labiau taiko autonomiją remiantį stilių.

Trečiajame žingsnyje, regresijos modelyje pridėjus mokyklos aplinkos kintamuosius (meistriškumo ir pasirodymo tikslų struktūras, vertybių dermę), visi šie kintamieji paaiškino 26 proc. autonomiją remiančio stiliaus variacijos ($R^2 = 0,26, F(10, 102) = 3,58, p < 0,01$). Šiame regresijos modelyje autonomiją remiantį mokymo stilių prognozavo esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir meistriškumo tikslų struktūra. Didžiausią prognostinę galią išlaikė poreikių patenkinimo kintamasis. Tai reiškia, jog kuo labiau mokytojai suvokia, jog jų esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinami, o mokykloje yra išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, tuo labiau jie taiko autonomiją remiantį stilių. Įdomu tai, jog į modelį įtraukus mokyklos aplinkos kintamuosius, mokymo patirtis prarado savo prognostinę galią. Svarbu paminėti, jog R^2 reikšmingumo testas rodo, jog autonomiją remiančio stiliaus variacijos paaiškinimo padidėjimas (5 proc.) šiame žingsnyje nėra statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,05, p > 0,05$).

3.6.2. Struktūruojantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė

Struktūruojančio stiliaus prognozės pagal sociodemografines charakteristikas, esminius psichologinius poreikius ir mokyklos aplinkos veiksniai rezultatai pateikiami šeštoje lentelėje.

Pirmojo hierarchinės regresijos žingsnio rezultatai atskleidė, jog nei viena mokytojų sociodemografinė charakteristika reikšmingai neprognozavo struktūruojančio mokymo stiliaus.

Antrajame žingsnyje, įtraukus esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos kintamuosius, septyni kintamieji paaiškino 19 proc. struktūruojančio stiliaus variacijos ($R^2 = 0,19, F(7, 105) = 3,57, p < 0,01$). R^2 pokytis – 14 proc. yra statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,14, p < 0,001$) o tai reiškia, kad struktūruojančio stiliaus prognozė antrajame žingsnyje statistiškai reikšmingai pagerėjo. Šiame modelyje statistiškai reikšmingi prognostiniai veiksniai buvo mokymo patirtis ir esminių psichologinių poreikių patenkinimas, pastarasis kintamasis turėjo didžiausią prognostinę galią. Kuo didesnė mokytojų patirtis ir kuo labiau jie suvokia savo esminius psichologinius poreikius kaip patenkintus, tuo labiau taiko struktūruojantį mokymo stilių.

Trečiajame žingsnyje, modelį papildžius mokyklos aplinkos veiksniais, visi kintamieji kartu paaiškino dar didesnę, 30 proc. struktūruojančio mokymo stiliaus kintamojo sklaidos dalį ($R^2 = 0,30, F(10, 102) = 4,35, p < 0,001$). R^2 pokytis – 11 proc. yra statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,11, p < 0,01$) o tai reiškia, kad struktūruojančio stiliaus prognozė trečiajame žingsnyje taip pat statistiškai

reikšmingai pagerėjo. Struktūruojantį mokymo stilių statistiškai reikšmingai prognozavo tie patys mokymo patirties ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo kintamieji, o taip pat ir esminių psichologinių poreikių frustracija bei meistriškumo tikslų struktūra. Didžiausią prognostinę galią čia turėjo meistriškumo tikslų struktūra, o mažiausią – mokymo patirtis. Taigi, kuo didesnė mokytojų patirtis, kuo labiau jie suvokia savo esminius psichologinius poreikius kaip patenkintus ir kuo jų nuomone mokykloje labiau išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, tuo labiau jie taiko struktūruojantį stilių. Kita vertus, šios regresinės analizės rezultatai atskleidė netikėtą prognostinį ryšį – mokytojai labiau linkę taikyti struktūruojantį mokymo stilių ir tuomet, kai patiria esminių psichologinių poreikių frustraciją.

6 lentelė. Hierarchinė daugialypė regresija, kai prognozuojamas struktūruojantis mokymo stilius pagal sociodemografines charakteristikas, mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją ir mokyklos aplinkos veiksnius.

Prognoziniai veiksniai		Struktūruojantis stilius	
		β	p
1 modelis	Lytis	0,04	0,716
	Mokomasis dalykas	0,08	0,385
	Klasė	0,06	0,562
	Klasės dydis	0,02	0,867
	Mokymo patirtis	0,18	0,062
	$\Delta R^2 =$	0,05	
2 modelis	Lytis	0,07	0,433
	Mokomasis dalykas	0,07	0,476
	Klasė	0,10	0,289
	Klasės dydis	0,02	0,870
	Mokymo patirtis	0,21	0,025
	Poreikių patenkinimas	0,44	<0,001
	Poreikių frustracija	0,14	0,177
	$\Delta R^2 =$	0,14***	
3 modelis	Lytis	0,05	0,563
	Mokomasis dalykas	0,08	0,387
	Klasė	0,07	0,428
	Klasės dydis	0,03	0,758
	Mokymo patirtis	0,17	0,047
	Poreikių patenkinimas	0,28	0,011
	Poreikių frustracija	0,21	0,049
	Meistriškumo tikslų struktūra	0,37	0,001
	Pasirodymo tikslų struktūra	-0,06	0,516
	Vertybių dermė	0,01	0,921
	$\Delta R^2 =$	0,11**	
		Bendras $R^2 = 0,30,$	

	koreg. $R^2 = 0,23$, Bendras $F(10, 102) = 4,35^{***}$
--	--

Pastaba. ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

3.6.3. Kontroliuojantį mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė

Kontroliuojančio stiliaus prognozės pagal sociodemografines charakteristikas, esminius psichologinius poreikius ir mokyklos aplinkos veiksnius rezultatai pateikiami septintoje lentelėje.

Pirmojo hierarchinės regresijos žingsnio rezultatai patvirtino koreliacinės analizės rezultatus ir atskleidė, jog klasės dydis statistiškai reikšmingai prognozuoja kontroliuojantį mokymo stilių. T.y. daugiau mokinių klasėje prognozuoja tai, jog mokytojai labiau taiko kontroliuojantį stilių. Sociodemografinės charakteristikos kartu paaiškino 12 proc. kontroliuojančio stiliaus variacijos ($R^2 = 0,12$, $F(5, 107) = 2,84$, $p < 0,05$).

Antrajame žingsnyje pridėjus esminių psichologinių poreikių kintamuosius, visi kintamieji kartu paaiškino 18 proc. kontroliuojančio stiliaus kintamojo sklaidos ($R^2 = 0,18$, $F(7, 105) = 3,24$, $p < 0,01$). R^2 pokytis – 6 proc. yra statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,06$, $p < 0,05$) o tai reiškia, kad kontroliuojančio stiliaus prognozė antrajame žingsnyje statistiškai reikšmingai pagerėjo. Šiame modelyje struktūruojantį mokymo stilių, kaip ir pirmajame, statistiškai reikšmingai prognozavo klasės dydis. Šalia to, iškilo nauji prognostiniai kintamieji – mokytojo lytis ir esminių psichologinių poreikių frustracija. Didžiausią prognostinę galią čia turėjo klasės dydis, o mažiausią – lytis. Rezultatai atskleidžia, jog vyrai labiau nei moterys taiko kontroliuojantį mokymo stilių. Be to, kuo labiau mokytojai suvokia, jog jų esminiai psichologiniai poreikiai yra frustruojami, tuo labiau jie taiko pastarąjį mokymo stilių.

Galiausiai, trečiajame žingsnyje pridėjus mokyklos aplinkos veiksnius, visi kintamieji paaiškino didžiausią, 30 proc. kontroliuojančio stiliaus kintamojo sklaidos dalį ($R^2 = 0,30$, $F(10, 102) = 4,39$, $p < 0,001$). R^2 pokytis – 12 proc. yra statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,12$, $p < 0,01$) o tai reiškia, kad kontroliuojančio stiliaus prognozė trečiajame žingsnyje taip pat statistiškai reikšmingai pagerėjo. Šiame modelyje, kaip ir antrajame, statistiškai reikšmingi prognostiniai kintamieji išliko mokytojo lytis, klasės dydis ir esminių psichologinių poreikių frustracija. Papildomai trečiame modelyje šį mokymo stilių prognozavo mokomasis dalykas ir pasirodymo tikslų struktūra. Didžiausią prognostinę galią šiame modelyje turėjo pasirodymo tikslų struktūra, o visi kiti kintamieji – siek tiek mažesnę, bet panašią. Rezultatai atskleidė, kad mokytojai, mokantys su dideliais reikalavimais siejamus mokomuosius dalykus, yra labiau linkę taikyti kontroliuojantį stilių. Taip pat, kuo labiau mokytojai suvokia, jog jų mokykloje yra išreikšta pasirodymo tikslų struktūra, tuo labiau jie taiko kontroliuojantį mokymo stilių.

7 lentelė. Hierarchinė daugialypė regresija, kai prognozuojamas kontroliuojantis mokymo stilius pagal sociodemografines charakteristikas, mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją ir mokyklos aplinkos veiksnius.

Prognoziniai veiksniai		Kontroliuojantis stilius	
		β	p
1 modelis	Lytis	-0,15	0,113
	Mokomasis dalykas	0,14	0,139
	Klasė	0,02	0,858
	Klasės dydis	0,30	0,003
	Mokymo patirtis	0,09	0,340
	$\Delta R^2 =$	0,12*	
2 modelis	Lytis	-0,19	0,039
	Mokomasis dalykas	-0,17	0,063
	Klasė	0,01	0,899
	Klasės dydis	0,29	0,002
	Mokymo patirtis	0,09	0,321
	Poreikių patenkinimas	-0,03	0,769
	Poreikių frustracija	0,23	0,031
	$\Delta R^2 =$	0,06*	
3 modelis	Lytis	-0,22	0,014
	Mokomasis dalykas	0,21	0,021
	Klasė	-0,01	0,875
	Klasės dydis	0,24	0,009
	Mokymo patirtis	0,04	0,645
	Poreikių patenkinimas	-0,11	0,292
	Poreikių frustracija	0,27	0,010
	Meistriškumo tikslų struktūra	0,13	0,229
	Pasirodymo tikslų struktūra	0,30	0,001
	Vertybių dermė	0,19	0,066
	$\Delta R^2 =$	0,12**	
		Bendras $R^2 = 0,30$, koreg. $R^2 = 0,23$, Bendras $F(10, 102) = 4,38^{***}$	

Pastaba. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

3.6.4. Chaotiško mokymo stilių prognozuojančių veiksnių analizė

Chaotiško stiliaus prognozės pagal sociodemografines charakteristikas, esminius psichologinius poreikius ir mokyklos aplinkos veiksnius rezultatai pateikiami aštuntoje lentelėje.

8 lentelė. Hierarchinė daugialypė regresija, kai prognozuojamas chaotiškas mokymo stilius pagal sociodemografines charakteristikas, mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją ir mokyklos aplinkos veiksnius.

Prognoziniai veiksniai		Chaosio stilius	
		β	p
1 modelis	Lytis	< -0,01	0,969
	Mokomasis dalykas	-0,06	0,547
	Klasė	0,06	0,540
	Klasės dydis	0,15	0,147
	Mokymo patirtis	-0,04	0,675
	$\Delta R^2 =$	0,03	
2 modelis	Lytis	-0,05	0,573
	Mokomasis dalykas	-0,02	0,831
	Klasė	0,06	0,534
	Klasės dydis	0,14	0,146
	Mokymo patirtis	-0,04	0,701
	Poreikių patenkinimas	0,02	0,859
	Poreikių frustracija	0,31	0,006
	$\Delta R^2 =$	0,09**	
3 modelis	Lytis	-0,08	0,410
	Mokomasis dalykas	-0,04	0,636
	Klasė	0,10	0,288
	Klasės dydis	0,12	0,203
	Mokymo patirtis	-0,03	0,762
	Poreikių patenkinimas	0,12	0,313
	Poreikių frustracija	0,31	0,007
	Meistriškumo tikslų struktūra	-0,33	0,003
	Pasirodymo tikslų struktūra	0,12	0,253
	Vertybių dermė	0,19	0,083
	$\Delta R^2 =$	0,09*	
		Bendras $R^2 = 0,21$, koreg. $R^2 = 0,13$, Bendras $F(10, 102) = 2,68^{**}$	

Pastaba. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

Pirmojo hierarchinės regresijos žingsnio rezultatai atskleidė, jog nei viena mokytojų sociodemografinė charakteristika reikšmingai neprognozavo chaotiško mokymo stiliaus.

Antrame žingsnyje, įtraukus mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir frustraciją, visi septyni kintamieji paaiškino 12 proc. chaotiško stiliaus variacijos ($R^2 = 0,12$), R^2 pokytis – 9 proc. yra statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,09$, $p < 0,01$) o tai reiškia, kad chaotiško

stiliaus prognozė antrajame žingsnyje statistiškai reikšmingai pagerėjo. Tačiau, svarbu paminėti, kad šis modelis nebuvo patikimas ($F(5, 107) = 1,97, p > 0,05$).

Trečiajame žingsnyje, įtraukus mokyklos aplinkos kintamuosius, kartu visos sociodemografinės charakteristikos bei esminių psichologinių poreikių ir mokyklos aplinkos veiksniai paaiškino daugiausiai, 21proc., chaotiško stiliaus kintamojo sklaidos ($R^2 = 0,21, F(10, 102) = 2,68, p < 0,01$). R^2 pokytis – 9 proc. yra statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,09, p < 0,05$), o tai reiškia, kad chaotiško stiliaus prognozė trečiajame žingsnyje statistiškai reikšmingai pagerėjo. Rezultatai atskleidė, kad statistiškai reikšmingi prognostiniai kintamieji chaotiškam stiliui yra esminių poreikių frustracija ir meistriškumo tikslų struktūra. Abu kintamieji turėjo panašią prognostinę galią (meistriškumo tikslų struktūra – kiek didesnę). Modelis atskleidė, kad kuo labiau mokytojai patiria savo esminių psichologinių poreikių frustraciją, tuo labiau jie taiko chaotišką mokymo stilių. Priešingai, kuo labiau mokytojai suvokia, jog jų mokykloje yra išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, tuo mažiau jie linkę taikyti chaotišką stilių.

Taigi, 6 hipotezė - mokytojų suvokiama mokyklos tikslų struktūra ir vertybių dermė prognozuoja (ne)motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją remiantį, struktūruojantį, kontroliuojantį ir chaotišką), kontroliuojant sociodemografines charakteristikas ir mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją – patvirtinta iš dalies, kadangi ne visi veiksniai gali reikšmingai prognozuoti keturis (ne)motyvuojančius mokymo stilius.

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Šiuo tyrimu buvo siekiama nustatyti, kaip tai, ką daro mokytojas mokiniams kurdamas mokymosi aplinką bei stengdamasis juos motyvuoti, susiję su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir frustracija bei jų mokyklos aplinkos suvokimu. Daug tyrėjų pabrėžia, jog mokytojas – vienas svarbiausių žmonių mokykloje, turintis galią išmokyti, perduoti žinias, ugdyti mokinių įgūdžius ir kompetencijas, o šalia to taip pat turintis didelę įtaką ir mokinių asmenybės formavimuisi ir tobulėjimui, vidinės motyvacijos ugdymui (Roeser et al., 1996; Ryan & Deci, 2000; Randelović & Stojiljković, 2015; Aelterman et al., 2018 ir kt.). Dėl šios priežasties itin svarbu, jog mokytojas elgtųsi efektyviai ir motyvacinę aplinką kurtų tinkamais būdais – taikytų motyvuojančius mokymo stilius. Pagal savideterminacijos teoriją ir Aelterman bei kolegų (2018) sukurtą žiedinį modelį, motyvuojantys mokymo stiliai yra tie, kurie padeda mokiniams patenkinti savo esminius psichologinius poreikius, kurie užtikrina efektyvų jų funkcionavimą, psichologinę gerovę – t.y. autonomiją remiantis ir struktūruojantis mokymo stiliai. Priešingai, nemotyvuojantys mokymo stiliai yra tokie, kurie trukdo mokiniams patenkinti savo esminius psichologinius poreikius ar juos frustruoja – t.y. kontroliuojantis ir chaotiškas mokymo stiliai.

Šis tyrimas ir jo rezultatai svarbūs dėl kelių priežasčių. Pirmiausia, šiame darbe pateiktas ir naudojamas naujas požiūris į tai, kas yra efektyvus mokytojas – tas, kuris tinkamai motyvuoja mokinius. Nėgana to, šiame tyrime buvo gilinamasi ir į tai, kas padeda mokytojams būti motyvuojantiems – paaiškėjo, jog mokytojai gali taikyti autonomiją remiantį ir struktūruojantį mokymo stilius, jei jie suvokia, kad jų pačių esminių psichologiniai poreikiai mokyklos aplinkoje yra patenkiami. Ir atvirkščiai, mokytojų nemotyvuojantis (kontroliuojantis arba chaotiškas) elgesys atsiranda tuomet, kai jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje yra frustruojami. Pastarieji rezultatai padėjo įrodyti, kad esminių psichologinių poreikių frustracija yra atskiras konstruktas, kuris gali būti veikiamas skirtingų veiksnių ir kuris susijęs su atskiromis pasekmėmis mokytojų nemotyvuojantiems mokymo stiliams, o tai padeda išsklaidyti savideterminacijos teorijoje kylančius nesutarimus tarp skirtingų tyrėjų.

Taip pat šiame darbe buvo atsižvelgta į savideterminacijos teorijos išvalgas, jog žmogui reikalinga palaikanti socialinė aplinka bei reikšminga jo sąveika su šia aplinka, o jo esminiai psichologiniai poreikiai svarbūs suprantant žmogaus tikslus ir tų tikslų siekimą. Todėl buvo įtrauktas mokyklos aplinkos konstruktas, atsižvelgta į mokytojų ir mokyklos vertybių dermę bei pasitelkta pasiekimų tikslų teorija, kuri analizuoja meistriškumo ir pasirodymo tikslų struktūras ir kaip jos veikia individų motyvaciją, elgesį. Rezultatai įrodė, kad jei mokytojai suvokia mokyklos aplinką kaip adaptyvią – mokykloje išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, jie gali taikyti motyvuojančius mokymo stilius ir mažiau taiko nemotyvuojančius, o vertybių dermė taip pat yra susijusi su tinkamu mokytojų motyvavimu. Priešingai, jei mokytojai suvokia, kad jų mokykloje išreikšta mažiau adaptyvi

pasirodymo tikslų struktūra, jie labiau taiko nemotyvuojantį mokymo stilių (labiau kontroliuoja). Tokie rezultatai yra svarbūs dar ir tuo, jog įrodo, kad į mokinius orientuota mokyklos tikslų struktūra taip pat yra reikšminga ir mokytojams. Bendrai, visi rezultatai patvirtina savideterminacijos ir pasiekimų teorijoje keliamas prielaidas ir įrodo, kad mokytojų motyvacijai bei efektyviam elgesiui svarbūs įvairūs veiksniai – psichologiniai ir kontekstiniai (aplinkos).

4.1. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių, esminių psichologinių poreikių ir mokyklos aplinkos ryšiai

Analizuojant mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių sąsajas su jų esminių psichologinių poreikių patenkinimu bei frustracija ir suvokiamos mokyklos aplinkos veiksniais (mokyklos tikslų struktūra ir vertybių derme) bendrai buvo pastebėta, kad adaptyviais laikomi psichologiniai ir socialiniai - kontekstiniai veiksniai buvo susiję su efektyviais, t.y. mokinius motyvuojančiais, mokymo stiliais. Tai, jog esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra susijęs su motyvuojančiais mokymo stiliais (autonomiją remiančiu, struktūruojančiu) patvirtina kitų šiame darbe aprašytų autorių pastebėjimus bei tyrimų rezultatus (Pelletier et al., 2002; Klaijnsen et al., 2017; Bardach et al., 2018). Taigi, mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimo svarba jų elgesiui yra nenuginčijama - Delrue su kolegomis (2019) pabrėžia, jog tik tie treneriai, kurių esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinti, gali atsižvelgti ir patenkinti atletų psichologinius poreikius, o būtent ši ašis žiediniame mokymo stilių modelyje ir apibūdina du motyvuojančius mokymo stilius.

Taip pat, atlikus teorinę analizę buvo tikėtasi, kad mokytojų suvokiama meistriškumo tikslų struktūra mokykloje ir jų asmeninių bei mokyklos vertybių dermė bus susijusi su motyvuojančiais mokymo stiliais (Pelletier et al., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Natūralu, jog autonomiją remiantis ir struktūruojantis mokymo stiliai yra susiję su mokytojų suvokiama meistriškumo tikslų struktūra mokykloje ir mokytojų bei mokyklos vertybių derme. Jei mokytojai mano, kad mokykloje yra vertinamas kiekvienas mokinys ir jo individualios pastangos, svarbiausiu laikomas pats mokymosi procesas, o ne rezultatai (Roeser et al., 1996; Wolters, cit. iš Skaalvik & Skaalvik, 2013) bei šios vertybės sutampa su mokytojų asmeninėmis (Skaalvik & Skaalvik, 2011a) – mokytojai patiria mažiau spaudimo, pozityvesnes emocijas (Pelletier et al., 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2011b) ir gali elgtis efektyviai, o šios išsakytos mokyklos vertybės sutampa su motyvuojančių mokymo stilių apibūdinimais. Svarbu paminėti, kad analizuojant šių kintamųjų sąsajas pastebėta tik viena reikšminga neigiama koreliacija – tarp meistriškumo tikslų struktūros ir chaotiško mokymo stiliaus. Tai rodo, kad į kiekvieną mokinį ir jo tobulėjimą orientuota mokyklos tikslų struktūra itin nesiderina su mokytojo pozicija, kur skatinama natūrali įvykių eiga, viskas paliekama mokinių iniciatyvai, o mokytojas lieka tik stebėtoju (Aelterman et al., 2018).

Šiame tyrime pasitvirtino ir kitos prognozuotos sąsajos – neadaptivūs psichologiniai veiksniai (mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija) ir mažiau adaptyviu laikomas socialinis – kontekstinis veiksnys (pasirodymo tikslų struktūra) yra susiję su nemotyvuojančiais mokymo stiliais – kontroliuojančiu ir chaotišku. Nors tyrimų, analizuojančių esminių psichologinių poreikių frustraciją labai trūksta, šio tyrimo rezultatai patvirtina Pelletier ir kolegų (2002) pastebėjimus, jog mokytojų psichologinių poreikių patenkinimo trukdymas buvo susijęs su padidėjusia kontrole ir sumažėjusia jų motyvacija, kas būdinga kontroliuojančiam ir chaotiškam mokymo stiliams. Be to, reikšmingos esminių psichologinių poreikių frustracijos sąsajos su mokymo stiliumi patvirtina savideterminacijos teorijoje plėtojamą nuomonę, jog poreikių frustracija yra atskiras konstruktas su skirtingomis pasekmėmis žmogaus sveikatai, motyvacijai bei elgesiui (Vansteenkiste & Ryan, 2013; Longo et al., 2015; Delrue et al., 2019 ir kt.). Taigi, tokie rezultatai atskleidžia, jog jei mokytojai mokykloje jaučiasi atstumti, nemėgstami ir sukūrę tik šaltus, paviršutiniškus santykius su kolegomis (susietumo poreikis), jaučia nuolatinį spaudimą ugdyti tai, ką privalo ir ko nesirinktų patys (autonomijos poreikis) bei mano, jog kasdienėje veikloje nieko negali atlikti sėkmingai, savimi nusivilia bei nepasitiki savo jėgomis (kompetencijos poreikis), t.y. bendrai suvokia, jog jų esminiai psichologiniai poreikiai yra frustruojami (Deci & Vansteenkiste, 2004; Hobson & Maxwell, 2017), tuomet jie labiau taiko nemotyvuojančius mokymo stilius – kontroliuojantį, kai visai neatsižvelgiama į mokinių nuomonę bei interesus, kuriamas spaudimas atitikti mokytojo standartus ar chaotišką – kai mokiniai yra paliekami, apleidžiami (Aelterman et al., 2018). Šie mokymo stiliai įvardinami, kaip trukdantys mokinių esminių psichologinių poreikių (autonomijos, kompetencijos ir susietumo) patenkinimui.

Atrastos mokytojų suvokiamos pasirodymo tikslų struktūros sąsajos su nemotyvuojančiais mokymo stiliais patvirtina dalį tyrimų, nurodančių, kad ši tikslų struktūra susijusi su didesniu spaudimu mokytojams, atsakomybe už mokinių įvertinimus ir dėl to didesne kontrole ar mažiau efektyviu mokymu (Pelletier et al., 2002) ir paneigia kitų autorių, kurie neranda reikšmingų pasirodymo tikslų struktūros sąsajų su įvairiomis pasekmėmis mokiniams bei mokytojams (Park et al., 2018). Įdomu paanalizuoti tai, jog pasirodymo tikslų struktūra, orientuota į mokinių pasiekimus, rezultatus ir tarpusavio konkurenciją (Wolters, cit. iš Skaalvik & Skaalvik, 2013) susijusi su abiem nemotyvuojančiais, bet skirtingo direktyvumo mokymo stiliais. Tai rodo, kad pasirodymo tikslų struktūros kuriamas spaudimas mokytojams dėl mokinių pasiekimų gali būti susijęs su didesne mokytojų kontrole, siekiu suvaldyti mokinius ir priversti juos atitikti nurodytus mokyklos standartus, neatsižvelgiant į individualius skirtumus arba su visai skirtingu – chaotišku stiliumi, kai mokytojas pasiduoda ir apleidžia mokinius bei leidžia viskam vykti taip, kaip vyksta natūraliai. Gali būti, kad pastarasis mokymo stilius labiau taikomas tuomet, kai nepavyksta atitikti nerealistinių ir neadaptivių

pasirodymo tikslų struktūros keliamų lūkesčių kiekvienam mokiniui pasiekti aukštus rezultatus, pagal vieną numatytą standartą.

Svarbu aptarti ir veiksnių, svarbių mokytojų (ne)motyvuojantiems mokymo stiliams, tarpusavio sąsajas – kaip susiję mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas bei frustracija su mokyklos tikslų struktūra ir vertybių derme. Įdomu tai, jog su mokytojų ir mokyklos vertybių derme buvo susijusi tik mokytojų suvokiama meistriškumo tikslų struktūra, o pasirodymo tikslų struktūra – ne. Tai gali rodyti, jog mokytojai kaip derančias su savo asmeninėmis vertybėmis supranta tas mokyklos vertybes, kurios yra orientuotos į individualių mokinių tobulėjimą, patį mokymosi procesą. Natūralu, jei mokytojų vertybės sutampa su meistriškumo tikslų struktūros, kadangi ši struktūra yra adaptyvesnė ne tik mokiniams, bet ir mokytojams – jie patiria mažiau spaudimo dėl mokinių aukštų pasiekimų, jaučia daugiau laisvės organizuodami ugdymą. Taip pat rezultatai atskleidė, jog meistriškumo tikslų struktūra buvo teigiamai susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir neigiamai – poreikių frustracija, o tai tik dar labiau įrodo, kad, nors mokyklos tikslų struktūra apibūdina tikslus, keliamus mokiniams, šie tikslai ir vertybės svarbūs ir patiems mokytojams bei siekiant suprasti jų motyvaciją ir vėliau – elgesį. Pasirodymo tikslų struktūra neturėjo reikšmingų sąsajų nei su vertybių derme, nei su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ar frustracija, o tai patvirtina Skaalvik ir Skaalvik (2013) tyrimo rezultatus, jog pasirodymo tikslų struktūra nebuvo susijusi su mokytojų motyvacija. Autoriai tokius rezultatus aiškina pasitelkdami naujesnį pasirodymo tikslų skirstymą į pasirodymo siekimo ir pasirodymo vengimo tikslus, kur tik vengimas susijęs su žalingomis pasekmėmis mokytojų motyvacijai. Šiame tyrime naudotas vienos dimensijos pasirodymo tikslų struktūros konstruktas, gali būti, jog dėl to nebuvo atrastos reikšmingos šios tikslų struktūros sąsajos su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ar frustracija. Galiausiai, pastebėta, jog mokytojų ir mokyklos vertybių dermė yra teigiamai susijusi su mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir neigiamai – su poreikių frustracija. Taigi, rezultatai patvirtina, kad analizuojant socialinius – kontekstinius veiksnius svarbu atsižvelgti ne tik į pačią aplinką (pvz., tikslų struktūra), bet ir koks yra individo ir jo reikšmingos aplinkos santykis (vertybių dermė).

Atlikus (ne)motyvuojančių mokymo stilių prognostinę analizę ir lyginant gautus rezultatus su ankstesniais rezultatais, pastebėti skirtinga šios analizės svarba. Viena vertus, ši analizė papildė ankstesnės analizės rezultatus, kadangi atskleidė, jog daugiau sociodemografinių mokytojų charakteristikų (mokytojų lytis, mokomasis dalykas, klasės dydis, mokymo patirtis, bet ne klasė) gali nuspėti kai kuriuos mokymo stilius, nors ankstesnės analizės metu pastebėta tik klasės dydžio ir mokymo patirties sąsajos su struktūruojančiu ar kontroliuojančiu mokymo stiliais. Įdomu tai, jog vienintelė sociodemografinė charakteristika iš penkių – mokoma klasė – niekaip neprognozavo ir nebuvo susijusi su mokytojų mokymo stiliais. Vansteenkiste su kolegomis (2019) apibūdindami

skirtingus (ne)motyvuojančius mokymo stilius pabrėžia, kad mokytojo profesijoje itin svarbus yra lankstumas – gebėjimas priderinti savo elgesį, mokymo stilių prie skirtingų mokinių savybių (asmenybės, gebėjimų) ir mokymo situacijos. Galima manyti, kad tokie lūkesčiai kuria poreikį, jog mokytojai gebėtų taikyti skirtingus mokymo stilius net toje pačioje klasėje, nesivadovaujant iš anksto nustatytais standartais, jog su skirtingo amžiaus vaikais reikia dirbti skirtingai, o atsižvelgiant į kiekvieną mokinį kaip atskirą individą.

Kitas svarbus pastebėjimas buvo tas, jog prognostinė analizė patvirtino koreliacine analize gautus rezultatus – mokytojų (ne)motyvuojančiam elgesiui svarbu jų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija bei meistriškumo ir pasirodymo tikslų struktūros. Kita vertus, nors koreliacinėje analizėje buvo pastebėtos mokytojų ir mokyklos vertybių dermės reikšmingos sąsajos su motyvuojančiais mokymo stiliais, šioje analizėje vertybių dermė reikšmingai neprognozavo nei vieno iš mokymo stilių. Galbūt vertybių dermė yra kiek svarbesnė mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimui ir frustracijai, todėl tiesioginio poveikio mokytojų (ne)motyvuojantiems mokymo stiliams prognostinėje analizėje neturėjo. Bendrai, visus keturis (ne)motyvuojančius mokymo stilius prognozavo skirtingi kintamieji, todėl svarbu aptarti kiekvieną mokymo stilių atskirai.

4.2. Autonomiją remiančio mokymo stiliaus prognostiniai veiksniai

Mokytojų autonomiją remiantį stilių gali prognozuoti mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas bei meistriškumo tikslų struktūra mokykloje, o tokie rezultatai patvirtina koreliacinės analizės rezultatus bei šiame tyrime keltas hipotezes.

Įdomu tai, jog antrame modelyje autonomiją remiantį stilių prognozavo ir mokymo patirtis, o tai reiškia, kad kuo didesnė mokytojų mokymo patirtis, tuo labiau jie linkę taikyti autonomiją remiantį stilių. Tokie rezultatai prieštarauja Reeve ir kolegų (2018) gautiems rezultatams, jog, priešingai, autonomiją remiantį stilių labiau taiko trumpesnį laiką dirbantys mokytojai. Vis dėl to, trečiame žingsnyje įtraukus mokyklos kintamuosius, mokymo patirtis autonomiją remiančio stiliaus nebeprognozavo, tačiau šį stilių prognozavo mokytojų suvokiama meistriškumo tikslų struktūra mokykloje. Galima manyti, kad mokytojų patirtis ir meistriškumo tikslų struktūra yra susiję aiškinant autonomiją remiantį stilių. Gali būti, jog didėjant mokymo patirčiai stiprėja mokytojų požiūris, jog svarbus yra kiekvieno individualaus mokinio progresas, o ne tik rezultatas, bei didėja mokytojų kompetencija sekti bei skatinti asmeninį mokinio progresą, o tuo tarpu neseniai pradėję dirbti mokytojai gali per didelę reikšmę teikti rezultatams, siekti įgyvendinti aplinkinių lūkesčius ir atitikti tam tikrą mokymosi standartą, kurį aiškiausiai kiti pastebi per mokinio įvertinimus. Kadangi pirmasis požiūris atspindi meistriškumo tikslų struktūrą, galutiniame modelyje mokymo patirties reikšmė išnyko. Svarbu aptarti ir tai, jog paskutinis modelis statistiškai reikšmingai geriau nepaaiškino

autonomiją remiančio stiliaus (nors modelis ir buvo patikimas), bet trečiasis modelis yra svarbus šioje analizėje, kadangi atskleidė, jog autonomiją remiantį stilių gali prognozuoti ir meistriškumo tikslų struktūros veiksnys, kuris turi net didesnę prognostinę reikšmę nei mokymo patirtis antrame modelyje.

Galiausiai, bendrai galima pastebėti, kad autonomiją remiantį stilių geriau prognozuoja esminių psichologinių poreikių patenkinimas nei meistriškumo tikslų struktūra. Tokie rezultatai patvirtina, jog jei mokykloje mokytojai jaučiasi priimti, turi ryšį su kolegomis (susietumo poreikis), jiems suteikiama laisvė ir pasirinkimas organizuojant savo darbą (autonomijos poreikis) bei jie jaučiasi kompetentingi atlikdami kasdienes užduotis (kompetencijos poreikis), t.y. jie patiria esminių psichologinių poreikių patenkinimą (Deci & Vansteenkiste, 2004; Hobson & Maxwell, 2017), mokytojai labiau stengiasi įsiklausyti ir suprasti mokinius bei atsižvelgti į jų nuomonę, skatina mokinių pasirinkimus, iniciatyvą veikti, suteikia laisvę ir bendrai kuria pozityvų ryšį su jais (Aelterman et al., 2018).

4.3. Struktūruojančio mokymo stiliaus prognostiniai veiksniai

Struktūruojantį stilių, kaip vieną iš motyvuojančių mokymo stilių, kaip ir tikėtasi, taip pat gali prognozuoti esminių psichologinių poreikių patenkinimas bei meistriškumo tikslų struktūra. Tai patvirtina ir koreliacinės analizės rezultatus bei keltas hipotezes.

Negana to, struktūruojantį stilių prognozavo ir didesnė mokymo patirtis, o šie rezultatai sutampa tiek su ankstesnėmis išvadomis, tiek su kitų autorių pastebėjimais (Reeve et al., 2018). Svarbu paminėti tai, jog mokymo patirtis daugiau nebuvo reikšminga nei vienam iš nemotyvuojančių mokymo stilių (kontroliuojantis, chaotiškas), tad galima manyti, kad didesnė mokymo patirtis nebuvo didesnio pervargimo rodiklis, kaip tai prognozavo Maior ir kolegos (2015) ir todėl niekaip nebuvo susijęs su neefektyviu mokytojų elgesiu. Priešingai, didesnė mokymo patirtis galėjo reikšti augančią mokytojų kompetenciją ir pasitikėjimą savimi bei įgūdžius struktūruoti klasės veiklą, vesti mokinius ugdymo procese – prižiūrint ir skatinant jų progresą, teikiant tikslingą pagalbą.

Neįprasta buvo tai, jog mokinių esminių psichologinių poreikių frustracija, kuri teorijoje siejama su neadaptiviomis pasekmėmis (Deci & Ryan, 2000; Randelović & Stojiljković, 2015; Longo et al., 2015 ir kt.) taip pat prognozavo motyvuojančiu ir efektyviu laikomą struktūruojantį mokymo stilių. Tokius neįprastus rezultatus galima paaiškinti atsižvelgus į žiedinį mokymo stilių modelį ir jame aiškinamas stilių tarpusavio sąsajas. Aelterman su kolegomis (2018) įvardina, kad šalia mokymo rate esantys mokymo stiliai yra vienas su kitu susiję, o tam tikri tų stilių ir jų požymių aspektai gali net persidengti. Galima pastebėti, kad struktūruojantis ir kontroliuojantis mokymo stiliai žiediniame modelyje pavaizduoti šalia vienas kito, taip pat jie abu apibrėžiami kaip aukšto mokytojų direktyvumo stiliai, tad galima manyti, jog šie mokymo stiliai tikrai gali būti panašūs.

Negana to, Aelterman ir kiti (2018) papildo, jog struktūruojantis mokymo stilius yra tarp autonomiją remiančio ir kontroliuojančio, nes mokytojo įvestos taisyklės ir struktūravimas gali būti panašus į autonomiją remiantį (jei paaiškinama taisyklių svarba ir nauda) ir į kontroliuojantį (jei perspėjama dėl taisyklių nesilaikymo pasekmių). Taigi, struktūruojantis mokymo stilius, įtraukiantis du skirtingus mokymo požiūrius (vedantį ir paaiškinantį), gali būti mokytojų skirtingai suvokiamas kaip labiau ar mažiau kontroliuojantis. Be to, esminių psichologinių poreikių frustracija gali sukurti tam tikrą įtampą mokytojams, kuri skatina juos elgtis direktyviau, tačiau nebūtinai kontroliuojančiai. Dėl šios priežasties esminių psichologinių poreikių frustracija gali nuspėti ir struktūruojantį stilių, nors labiau yra siejama su nemotyvuojančiais (kontroliuojantis ir chaotiškas) mokymo stiliais.

Galiausiai, galima pastebėti, kad struktūruojantį mokymo stilių labiausiai prognozavo mokytojų suvokiama meistriškumo tikslų struktūra mokykloje, o tai suprantama dėl panašių šio stiliaus ir tikslų struktūros teorinių aspektų - vertinamas ir sekamas individualus kiekvieno mokinio progresas.

Apžvelgus abiejų motyvuojančių mokymo stilių prognozes, galima patvirtinti, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir meistriškumo tikslų struktūra mokykloje yra išties reikšmingiausi prognozuojant abu motyvuojančius mokymo stilius - autonomiją remiantį ir struktūruojantį. Abu šie stiliai atspindi gebėjimą skatinti mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą, kas savideterminacijos teorijoje laikoma būtinu veiksniumi bet kurio žmogaus psichologinei gerovei (Vansteenkiste & Ryan., 2004). Dar įdomu tai, kad autonomiją remiantį stilių geriau prognozavo esminių psichologinių poreikių patenkinimas nei meistriškumo tikslų struktūra, o struktūruojantį stilių, atvirkščiai, geriau prognozavo meistriškumo tikslų struktūra nei psichologinių poreikių patenkinimas. Taip gali būti dėl to, kad psichologinių poreikių patenkinimas (ypač autonomijos ir susietumo) labai glaudžiai teoriškai susijęs su autonomiją remiančiu mokymo stiliumi, kurio pagrindas – mokinių supratimas, įsiklausymas į jų nuomonę, iniciatyvos skatinimas ir panašiai. Meistriškumo tikslų struktūra ir struktūruojantis mokymo stilius taip pat teoriškai susiję per dėmesį kiekvieno mokinio gebėjimams, individualiam progresui ir pačiam mokymosi procesui.

4.4. Kontroliuojančio mokymo stiliaus prognostiniai veiksniai

Kontroliuojantį mokymo stilių prognozavo daugiausiai skirtingų mokytojo veiksnių (penki). Pirmiausiai, įdomu tai, jog pirmame modelyje, įtraukus tik sociodemografines charakteristikas, kontroliuojantį stilių prognozavo tik klasės dydis, o antrame modelyje, įtraukus mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją, buvo pastebėta mokytojo lyties reikšmė, kuri taip pat išliko ir galutiniame modelyje. Rezultatai atskleidė, kad mokytojai vyrai labiau taiko kontroliuojantį stilių, o tai patvirtina kitų tyrėjų rezultatus (Delrue et al., 2019), tačiau šiame darbe tai yra naujas atradimas, kadangi analizuojant mokytojų moterų ir vyrų (ne)motyvuojančių mokymo stilių taikymo skirtumus jokie reikšmingi skirtumai neišryškėjo. Viena svarbi priežastis, kodėl sunku

analizuoti ar pastebėti vyrų ir moterų elgesio skirtumus edukacinėje srityje gali būti ir tai, jog įvairiose švietimo įstaigose dirbančių vyrų skaičius yra ženkliai mažesnis nei moterų. Švietimo valdymo informacinės sistemos duomenimis 2016 metais užfiksuota, jog 5 – 10 klasių mokytojų vyrų buvo vos 15,1 proc., o 11 – 12 klasių – 16,5 proc. (Petrauskienė ir kt., 2017). Šiame tyrime mokytojų moterų ir vyrų skaičius taip pat buvo nelygus – tik 7,9 proc. tyrime dalyvavusių mokytojų buvo vyrai, tad reikšmingi mokytojų (ne)motyvuojančių mokymo stilių taikymo skirtumai galėjo būti neatrasti ir dėl šios priežasties. Svarbu ir tai, jog mokytojo lytis prognozavo tik šį vienintelį mokymo stilių iš keturių. Tai, kad mokytojai vyrai labiau taiko kontroliuojantį mokymo stilių galima paaiškinti atsižvelgus į visuomenėje egzistuojančius vyrų ir moterų elgesio stereotipus – vyrų elgesys dažniau siejamas su direktyvumu, aktyvumu, griežtesnėmis taisyklėmis, kontrole, o moterų, priešingai, su empatišku požiūriu, švelniu elgesiu (Paulauskas, 2017). Vis dėl to, nevienareikšmiai šio tyrimo rezultatai lyties atžvilgiu tik dar labiau patvirtina, kad stereotipai negali tinkamai paaiškinti kiekvieno žmogaus elgesio, nes egzistuoja daug svarbesni individualūs žmonių skirtumai (Paulauskas, 2017).

Pastebėta, kad kontroliuojantį mokymo stilių prognozuoja didesnis mokinių skaičius klasėje (klasės dydis), o tai patvirtina ankstesnius gautus rezultatus.. Tai reiškia, kad mokytojai, mokantys dideles klases, naudoja daugiau spaudimo, labiau reikalauja, kad mokiniai galvotų, elgtųsi ir jaustųsi tam tikru būdu, kuris mokytojų pripažįstamas kaip tinkamas ir daug mažiau atsižvelgia į mokinių nuomonę (Aelterman et al., 2018). Svarbu ir tai, jog klasės dydis reikšmingas sąsajas turi tik su šiuo mokymo stiliumi, o tokie rezultatai dar labiau patvirtina, kad didelis mokinių skaičius klasėje sukuria sudėtingesnes mokymo sąlygas (sunkiau atsižvelgti į individualius mokinių skirtumus, nuomonę, darbo tempą) ir gali sukelti mokytojams norą greitai ir efektyviai suvaldyti mokinius. Mokytojai dažnai įvardina bijantys, kad suteikus mokiniams per daug laisvės, mokytojas praras autoritetą ir kontrolę, nebeliks tvarkos ir struktūros, mokiniams kils sumišimo jausmas (Vansteenkiste et al., 2019). Visa tai reikalauja didesnio mokytojų direktyvumo, o mokytojų baimės jausmas gali lemti tai, jog didesnėse klasėse jie renkasi mažiau motyvuojantį, bet labiau veiksmingą šiam tikslui kontroliuojantį, o ne struktūruojantį mokymo stilių.

Kontroliuojantį mokymo stilių taip pat prognozavo mokomasis dalykas, bet tik paskutiniame žingsnyje, įtraukus mokyklos tikslų struktūrą. Paaiškėjo, kad šį stilių labiau taiko mokytojai, mokantys su dideliais reikalavimais mokiniams susijusius mokomuosius dalykus, o tai iš dalies patvirtina, anksčiau keltą hipotezę, kad būtent šie mokomieji dalykai bus susiję su didesniu spaudimu mokytojams ir dėl to - direktyvesniais mokymo stiliais. Tai, kad mokomojo dalyko reikšmė prognozuojant kontroliuojantį stilių atsirado tik tuomet, kai išryškėjo mokyklos pasirodymo tikslų struktūros reikšmė šiam stiliui, gali reikšti, kad egzistuoja tam tikra sąveika tarp šių veiksnių. Jei mokykloje yra pabrėžiama mokinių rezultatų svarba, mokiniai nuolat lyginami tarpusavyje, tai labiau paveikia mokytojus, mokančius su dideliais reikalavimais susijusius mokomuosius dalykus, todėl jie

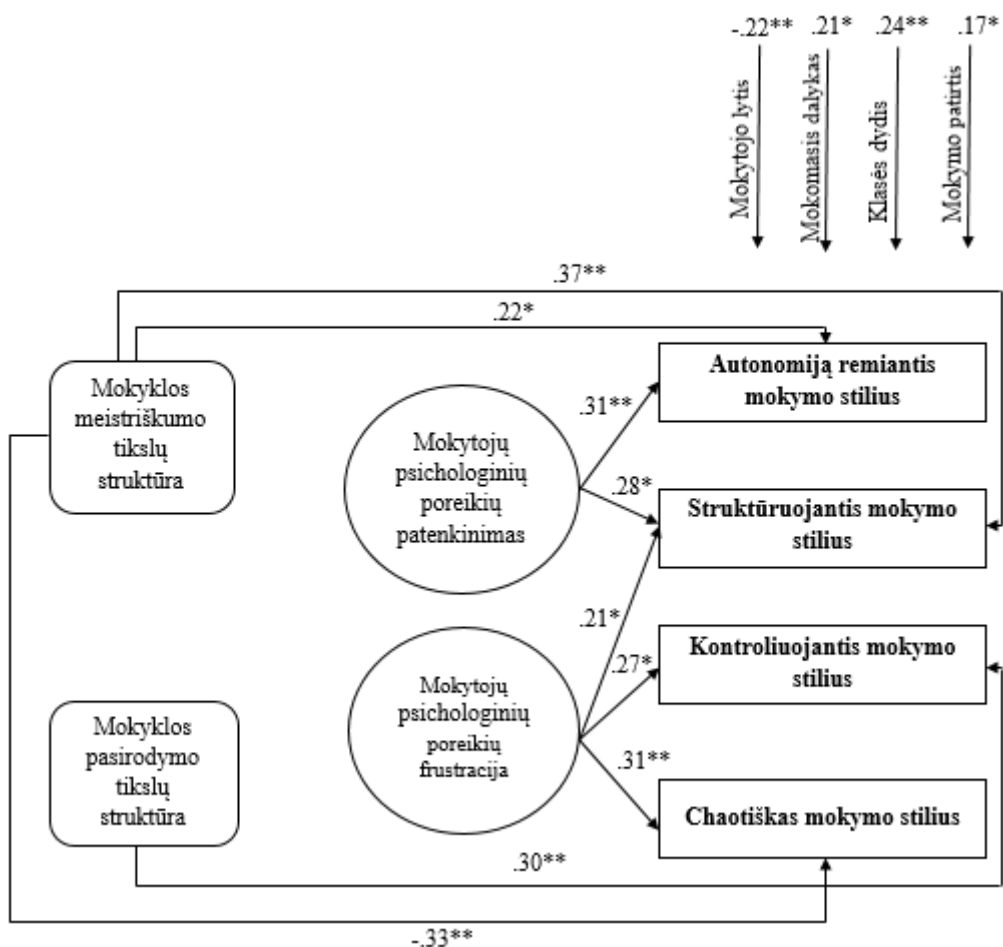
labiau taiko kontroliuojantį mokymo stilių. Taip gali būti todėl, kad tokios mokyklos vertybės tik dar labiau padidina spaudimą bei reikalavimus tiek mokytojams, tiek mokiniams.

Galiausiai, buvo pastebėta, kad kontroliuojantį mokymo stilių, kaip ir tikėtasi, geriausiai prognozavo mokyklos pasirodymo tikslų struktūra ir mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija, šie rezultatai patvirtina ir koreliacine analize gautus rezultatus. Taigi, jei mokytojai suvokia, jog mokykloje svarbiausi yra mokinių rezultatai, jie būna labiau direktyvesni, kontroliuojantys. Taip pat, jei jie suvokia, kad mokykloje yra frustruojami jų esminiai psichologiniai poreikiai, jie taip pat negali skatinti mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimo ar net tam trukdo elgdami nemytuojančiu būdu.

4.5. Chaotiško mokymo stiliaus prognostiniai veiksniai

Chaotišką stilių prognozavo mažiausiai veiksnių (du) – su šiuo stiliumi teigiamai buvo susijusi mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija, o neigiamai – mokyklos meistriškumo tikslų struktūra, visa tai patvirtina koreliacinės analizės rezultatus. Tai reiškia, kad mokytojų esminių psichologinių poreikių frustracija taip pat yra susijusi ir su kitu nemytuojančiu mokymo stiliumi. Mokytojai, kurių psichologiniai poreikiai yra frustruojami, labiau linkę pasiduoti, apleisti mokinius ir dėti mažiau pastangų į ugdymo procesą. Deci ir Ryan (2000) įvardina, jog žmonės, kurių esminiai poreikiai yra frustruojami, tampa nemytuotais, o jų elgesys – neadaptivus, rigidiškas. Prognostinės analizės rezultatai tai pat patvirtina, kad meistriškumo tikslų struktūra yra neigiamai susijusi su chaotišku mokymo stiliumi. Natūralu, jog kuo labiau mokykloje vyrauja į mokymo procesą ir individualius mokinius orientuotos vertybės, tuo mažiau mokytojai taiko stilių, kuris apibūdinamas tuo, jog mokytojai deda mažai pastangų, palieka mokinius mokytis pačius, kadangi taip niekuomet nepavyktų įgyvendinti šios tikslų struktūros keliamų tikslų. Galiausiai, įdomu tai, jog mokyklos pasirodymo tikslų struktūra neprognozavo chaotiško stiliaus, nors buvo su juo susijusi koreliacinėje analizėje. Taip gali būti ir dėl to, jog pasirodymo tikslų struktūra, taip stipriai orientuota į mokinių rezultatus, sukuria spaudimą, kurį jausdami mokytojai negali nieko daryti, o priešingai, jis veda prie neefektyvaus kontroliavimo. Visgi teoriškai šios tikslų struktūros ir mokymo stiliaus ryšiai gali egzistuoti, nes didelis spaudimas, nerealistiniai lūkesčiai gali vesti prie mokytojų pervargimo, kuris ir skatina pasidavimą ir dažnai – chaotišką mokymo stilių (Vansteenkiste et al., 2019). Analizuojant abu nemytuojančius mokymo stilius galima pastebėti, kad jie turi vieną bendrą prognostinį veiksnį – mokytojų esminių psichologinių poreikių frustraciją, o tai tik dar kartą įrodo, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimas yra būtinas efektyviam elgesiui, nes priešingai, jei mokytojai patiria psichologinių poreikių frustraciją, jie pradeda elgtis nekonstruktyviai, nemytuojančiai ir trukdo mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimui. Galima pastebėti, kad meistriškumo ir pasirodymo tikslų struktūros skirtingai prognozuoja nemytuojančius mokymo stilius. Pasirodymo tikslų struktūra prognozuoja kontroliuojantį mokymo stilių, o tai patvirtina, kad ši struktūra

mokytojams sukuria daug spaudimo, dėl kurio jie pradeda veikti kontroliuojančiai. Nors toks mokytojų mokymo stilius gali padėti pasiekti aukštų mokinių rezultatų, ilgalaikėje perspektyvoje šis mokymo stilius negali būti konstruktyvus ir motyvuojantis, nes trukdo mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimui. Meistriškumo tikslų struktūra tuo tarpu užtikrina mokytojų aktyvų išitraukimą į ugdymo procesą, atviro ryšio su mokiniais kūrimą, dėl to mokytojai mažiau taiko chaotišką stilių – atsitraukia, palieka mokinius vienus, o tai dar labiau patvirtina šios tikslų struktūros adaptyvias pasekmes tiek mokiniams, tiek visai švietimo bendruomenei.



4 pav. Bendras (ne)motyvuojančių mokymo stilių prognostinis modelis.

4.6. Tyrimo ribotumai ir gairės tolesniems tyrimams

Svarbu aptarti ir šio tyrimo ribotumus. Pirmiausia, šiame tyrime buvo analizuojami tik keturi (ne)motyvuojantys mokymo stiliai ir nebuvo atliekama analizė su šių stilių skirtingais aštuoniais mokymo požiūriais (po du kiekvienam stiliui). Žiedinio modelio autoriai, Aelterman su kolegomis (2018) įvardina, kad sluoksninis požiūris, kur analizuojami ne tik mokymo stiliai, bet ir mokymo požiūriai bei galiausiai – mokymo praktikos, gali pateikti išsamesnę ir konkretesnę nei įprastai supratimą apie skirtingą mokytojų elgesį, tačiau šiame tyrime šis aspektas nebuvo analizuotas. Tad

tolimesniuose tyrimuose būtų labai naudinga paanalizuoti psichologinių ir socialinių – kontekstinių veiksnių svarbą ne tik mokymo stiliams, bet ir skirtingiems požiūriams, kas galėtų suteikti dar daugiau tikslesnės informacijos tyrėjams (ir mokytojams) apie konkrečius (ne)motyvuojančius mokymo požiūrius, elgesį. Taip pat dėl nedidelės tyrimo imties šiame tyrime buvo analizuojamas tik bendras mokytojų esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija, neatsižvelgiant į skirtingus psichologinius poreikius – autonomijos, kompetencijos ir susietumo. Nors savideterminacijos teorijoje teigiama, kad žmonių gerovei, efektyviam funkcionavimui būtinas visų trijų esminių psichologinių poreikių patenkinimas (Deci & Ryan, 2000), galima pastebėti, kad dalis tyrėjų savo tyrimuose randa reikšmingas sąsajas ne su visais psichologiniais poreikiais (Poom-Valickis et al., 2017; Hobson & Maxwell, 2017 ir kt.). Daugiausia nesutarimų dažniausiai kelia susietumo poreikio svarba, tačiau atlikus literatūros analizę buvo pastebėtas kitas svarbus šio poreikio aspektas – Klassen su kolegomis (2012) savo tyrime įtraukė tik mokytojų susietumo poreikį, tačiau su skirtingomis reikšmingų žmonių grupėmis – kolegomis ir mokiniais. Autoriai pastebėjo, kad mokytojų susietumas su mokiniais yra net svarbesnis nei su kitais mokyklos darbuotojais. Šiame tyrime, apklausiant mokytojus apie susietumo poreikį buvo klausiama bendrai, naudojant tiksliai neapibrėžtas reikšmingų žmonių grupes mokykloje, tad nėra visai aišku, apie ką mokytojai galvojo vertindami savo susietumo poreikio patenkinimą ir frustraciją. Taigi, tolimesniuose tyrimuose būtų labai naudinga paanalizuoti skirtingų psichologinių poreikių galimai skirtingą reikšmę mokytojų (ne)motyvuojantiems mokymo stiliams ir požiūriams, o taip pat daugiau dėmesio skirti susietumo poreikiui, įtraukiant skirtingas žmonių grupes (mokiniai, mokyklos administracija, kolegos, mokinių tėvai). Be to, įtraukus daugiau (ne)motyvuojančių mokymo stilių ir esminių psichologinių poreikių kintamųjų, pagerėtų metodikų, matuojančių šiuos veiksnius, validumas, kadangi patys metodikų autoriai įvardina, kad šie instrumentai validesni tuomet, kai įtraukia daugiau faktorių (8 mokymo požiūrius ir 6 psichologiniams poreikiams, kiekvieno iš trijų poreikių patenkinimui bei frustracijai). Didesnis metodikų validumas, užtikrintų tai, jog metodikos yra tinkamos teoriniams konstruktsams analizuoti, o tai leistų dar labiau pasitikėti gautais tyrimo rezultatais. Svarbu atsižvelgti ir į vertybių dermės veiksnių bei metodiką. Šiame tyrime, nors ir atrastos vertybių dermės reikšmingos sąsajos su mokytojų esminiais psichologiniais poreikiais, meistriškumo tikslų struktūra ir dviem iš keturių (ne)motyvuojančiais mokymo stiliais, prognostinės galios mokymo stiliams šis veiksnys neturėjo. Gali būti naudinga peržvelgti šią metodiką ir sukurti naują, išsamesnę, įtraukiančią daugiau šio konstrukto atskirų aspektų (pvz., mokytojų ir kolegų vertybių dermės bei mokytojų ir administracijos vertybių dermės atskyrimas). Galiausiai, gana mažas mokyklos pasirodymo tikslų struktūros metodikos patikimumas reikalauja ir šios metodikos išsamaus peržiūrėjimo. Galbūt vertinga į naują tyrimą įtraukti naująjį šių tikslų skirstymą – pasirodymo siekimo ir pasirodymo vengimo, tai galėtų dar labiau pagerinti rezultatų pritaikymo galimybes. Dar vienas galimas šio tyrimo trūkumas yra

susijęs su tuo, kad buvo tiriami ir atsižvelgiama tik į mokytojų perspektyvą bei nuomonę, o tai gali iššaukti socialinį pageidaujamumą pateikiant atsakymus. Dėl šios priežasties tiriant mokytojų (ne)motyvuojančius mokymo stilius būtų naudinga taip pat apklausti ir tų mokytojų mokinius bei atsižvelgti į jų pateikiamą informaciją. Derinant gautus duomenis tiek iš mokinių, tiek iš mokytojų būtų matomas dar tikslesnis mokytojų elgesio (motyvavimo stilių) vaizdas, o rezultatai būtų dar patikimesni. Galiausiai, kadangi prognostinė analizė parodė, jog visos šiame tyrime įtrauktos mokytojų sociodemografinės charakteristikos bei psichologiniai ir socialiniai – kontekstiniai veiksniai gali paaiškinti ne visai didelę dalį (ne)motyvuojančių mokymo stilių išsibarstymo (nuo 21 iki 30 proc.), svarbu analizuoti, kokie dar veiksniai gali būti reikšmingi. Pavyzdžiui, Pelletier su kolegomis (cit iš. Vansteenkiste et al., 2019) įvardina, jog mokytojai patiria spaudimą ne tik „iš viršaus“ (administracija, švietimo sistema ir pan.), bet patiria iššūkių ir „iš apačios“ – besikeičianti klasės sandara, mokinių įvairovė, mokinių elgesys su mokytojais ir panašiai. Tai rodo, kad gali būti daugiau svarbių mokyklos aplinkos veiksnių, kurie gali papildyti supratimą, kas gali reikšmingai prognozuoti skirtingus (ne)motyvuojančius mokymo stilius. Be to, gali būti ir kitų, asmeninių veiksnių, kuriuos įtraukus į modelį atsiskleis dar pilnesnis (ne)motyvuojantiems mokymo stiliams svarbių veiksnių vaizdas (pvz., požiūris į mokinius, saviefektyvumas, atsparumas, pasitenkinimas darbu ar įvairios kartinės ir paviršinės asmenybės savybės (Butler, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Wang et al., 2017; Reeve et al., 2018).

IŠVADOS

1. Moterų ir vyrų mokytojų, bei mokytojų, mokančių su skirtingais reikalavimais mokiniams siejamus mokomuosius dalykus ir skirtingas klases taikomi mokymo stiliai nesiskiria.
2. Kuo daugiau mokinių yra klasėje, tuo labiau mokytojai taiko kontroliuojantį mokymo stilių, o kuo didesnė mokytojų mokymo patirtis, tuo labiau mokytojai taiko struktūruojantį mokymo stilių.
3. Kuo labiau mokytojai jaučia, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai mokykloje yra patenkinami, tuo labiau jie taiko motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją remiantį ir struktūruojantį), o kuo labiau mokytojai patiria poreikių frustraciją, tuo labiau jie taiko nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį ir chaotišką).
4. Kuo labiau mokytojai suvokia, jog jų mokykloje yra išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, o jų vertybės dera su mokykloje vyraujančiomis, tuo labiau jie taiko motyvuojančius mokymo stilius (autonomiją remiantį ir struktūruojantį) ir tuo mažiau taiko nemotyvuojantį chaotišką stilių.
5. Kuo labiau mokytojai suvokia, jog jų mokykloje yra išreikšta pasirodymo tikslų struktūra, tuo labiau jie taiko nemotyvuojančius mokymo stilius (kontroliuojantį ir chaotišką).
6. Kuo labiau mokytojai suvokia, jog mokykloje yra išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, tuo labiau jie jaučia savo ir mokyklos vertybių dermę, patiria esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir mažiau patiria psichologinių poreikių frustraciją.
7. Kuo labiau mokytojai mano, kad jų ir mokyklos vertybės sutampa, tuo labiau jie jaučia, kad jų esminiai psichologiniai poreikiai yra patenkinami ir tuo mažiau patiria poreikių frustraciją.
8. Mokytojų (ne)motyvuojančius mokymo stilius galima prognozuoti pagal jų sociodemografines charakteristikas, esminius psichologinius poreikius ir mokyklos aplinkos veiksnius:
 - 8.1. Autonomiją remiantį stilių mokytojai taiko labiau jei patiria esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir suvokia, kad jų mokykloje išreikšta meistriškumo tikslų struktūra;
 - 8.2. Struktūruojantį mokymo stilių mokytojai taiko labiau jei suvokia, kad jų mokykloje išreikšta meistriškumo tikslų struktūra, jaučia esminių psichologinių poreikių patenkinimą ir frustraciją bei turi didesnę mokymo patirtį;
 - 8.3. Kontroliuojantį mokymo stilių mokytojai taiko labiau jei suvokia, kad jų mokykloje išreikšta pasirodymo tikslų struktūra, jie patiria esminių psichologinių poreikių frustraciją, moko didesnes klases ir su didesniais reikalavimais mokiniams siejamus mokomuosius dalykus. Taip pat šį mokymo stilių labiau taiko mokytojai vyrai;

8.4. Chaotišką mokymo stilių mokytojai taiko labiau jei patiria esminių psichologinių poreikių frustraciją, mažiau jei suvokia, kad jų mokykloje išreikšta meistriškumo tikslų struktūra.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Aelterman N., Vansteenkiste M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2018). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, *111*(3), 497-521. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000293>
- Bardach, L., Khajavy, G. H., Hamed S. M., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2018). *Teaching and Teacher Education*, *74*, 249-260. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.010>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497-529. doi: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and student's autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, *84*(6), 740-756. Paimta iš: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_BlackDeci.pdf
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, *99*(2), 241-252. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.241
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci L. E., Van der Kaap-Deeder, J.,... Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, *39*, 216-236. doi: 10.1007/s11031-014-9450-1
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011), Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(2) 223–243. doi: 10.1348/000709910X517399
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences (2nd edition)*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-10517-X>
- Čekanavičius, V. ir Murauskas G. (2014). *Taikomoji regresinė analizė socialiniuose tyrimuose*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla. Prieiga per internetą: <http://www.statistika.mif.vu.lt/wp-content/uploads/2014/04/regresine-analize.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what“ and “why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia*, *27*(1), 23-40. Paimta iš:

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2004_DeciVansteenkiste_SDTandBasicNeedSatisfaction.pdf

- Delrue, J., Reynders, B., Broek G. V., Aelterman N., De Backer, M., Decroos, S.,... Vansteenkiste, M. (2019). Adopting a helicopter-perspective towards motivating and demotivating coaching: A circumplex approach. *Psychology of Sport & Exercise*, 40, 110-126.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.008>
- Emery, A., Sanders, M., Anderman, L. H., & Yu, S. L. (2018). When mastery goals meet mastery learning: Administrator, teacher, and student perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 86(3), 419-441. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1341863>
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock n roll*. Los Angeles: Sage.
- George, S. V., & Richardson, P. W. (2019). Teachers' goal orientations as predictors of their self-reported classroom behaviours: An achievement goal theoretical perspective. *International Journal of Educational Research*, 98, 345-355. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.011>
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191. doi: 10.1002/berj.3261
- Klaeijnsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2018). Teachers innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769-782. doi: 10.1080/00313831.2017.1306803
- Klassen, R. M., Perry N. E., Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165. doi: 10.1037/a0026253
- Korthagen, F. A. J., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Lam, S., Law, W., Chan, C., Wong, B. P. H., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 75-90. doi: 10.1037/spq0000067
- Longo, Y., Gunz, A., Curtis, G., & Farsides, T. (2015). Measuring need satisfaction and frustration in educational and work contexts: The need satisfaction and frustration scale (NSFS). *Journal of Happiness Studies*, 17, 295-317. doi: 10.1007/s10902-014-9595-3
- Maior, E., Szamosközi, I., & János, R. (2015). Burnout in hungarian high school teachers: The role of self-efficacy and basic needs satisfaction. *2nd International Multidisciplinary Scientific*

- Conference on Social Sciences and Arts SGEM2015*. SGEM2015 Conference Proceedings, Book 1(1), 33-40. doi: 10.5593/SGEMSOCIAL2015/B11/S1.005
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hrada, L. Z., Anderman E., Anderman, L., Freeman, K. E.,... Urdan, T. (2000). Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales. University of Michigan. Paimta iš: http://www.umich.edu/~pals/PALS%202000_V13Word97.pdf
- Park, D., Yu, A., Baelen, R. N., Tsukayama, E., & Duckworth, A. L. (2018). Fostering grit: Perceived school goal – structure predicts growth in grit and grades. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 120-128. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.007>
- Paulauskas, D. (2017). *F* - žodis, kurio negalima minėti*. Kaunas: Obuolys.
- Pelletier, L. G., Se'guin-Le'vesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.186
- Petrauskienė J., Aldauskas A., Ališauskas, R., Bilotienė M., Jovaišas K., Rimkus, K.,... Vosyltė-Abromaitienė, J. (Red.) (2017). Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2017. Mokytojas. Paimta iš: <https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Svietimas%20regionuose%202017.pdf>
- Poom-Valickis, K., Rumma, K., Francesconi, D., & Joosu, K. (2017). Relations between student teachers' basic needs fulfilment, study motivation, and ability beliefs. From *8th ICEEPSY 2017 The International Conference on Education and Educational Psychology*. doi: 10.15405/epsbs.2017.10.74
- Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Ruzgaitė, U. ir Garckija, R. (2015). Suvoktas psichologinių poreikių patenkinimas mokykloje: kaip tai prognozuoja 13-18 metų mokinių prisitaikymą mokykloje? *Ugdymo psichologija*, 26, 44-56.
- Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., Garckija, R. ir Kalesinsikas, L. (2017). Mokytojų teikiamo grįžtamojo ryšio ir mokinių ketinimų palikti mokyklą sąsajos: esminių psichologinių poreikių vaidmuo. *Pedagogika*, 128(4), 97-113.
- Randelović, K., & Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *Teme - Časopis za Društvene Nauke*, 3, 823-844. Paimta iš: https://www.researchgate.net/publication/286264642_WORK_CLIMATE_BASIC_PSYCHOLOGICAL_NEEDS_AND_BURNOUT_SYNDROME_OF_PRIMARY_SCHOOL_TEACHERS_AND_UNIVERSITY_PROFESSORS_a
- Reeve, J., Jeng, H. R., & Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, 62, 12-22. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.001>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioural functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi: 0022-0663/96/S3.00
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011a). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. doi:10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011b). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(2), 369-385. doi: 10.1080/10615806.2010.544300
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199-209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sierens, E., Dochy, F., & Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. doi: 10.1037/a0025742
- Vaitkevičius, R. ir Saudargienė, A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On Psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L. & Soenens, B. (2019). Seeking stability in stormy educational times: A need-based perspective on (de)motivating teaching grounded in self-determination theory. In *Motivation in Education at a Time of Global Change*. Emerald Publishing Limited, pp. 53-80. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020004>
- Wang, H., Hall, N. C., Goetz, N., & Frenzel, A. C. (2017). Teachers' goal orientations: Effects on classroom goal structures and emotions. *British Journal of Educational Psychology*, 87, 90-107. doi: 10.1111/bjep.12137
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

PRIEDAI

1 priedas. *Teorinis keturių (ne)motyvuojančių mokymo stilių ir mokymo požiūrių apibūdinimas (Aelterman et al., 2018).*

Mokymo stilius	Apibūdinimas	Mokymo požiūris	Apibūdinimas
Autonomiją remiantis stilius	Mokymo stilius, kurio pagrindas – supratimas . Pagrindinis mokytojo tikslas – kuo geriau suprasti ir puoselėti mokinių susidomėjimą, pomėgius ir jausmus tam, kad mokiniai galėtų savo noru (ir valia) įsitraukti į įvairias mokymosi veiklas.	Dalyvaujantis	Toks mokytojas įtraukia mokinius į dialogą ir kviečia juos dalintis savo išvalgomis, pasiūlymais. Taip pat, kur įmanoma, mokytojas leidžia mokiniams prasmingai pasirinkti, kaip jie atlieka mokymosi veiklas bei optimaliai atsižvelgia į mokinių mokymosi tempą.
		Prisiderinantis	Toks mokytojas puoselėja mokinių susidomėjimą ieškodamas būdų kaip užduotis padaryti įdomesnes ir malonesnes, priimdamas mokinių negatyvių emocijų išraiškas, bandydamas suprasti, ką mokiniai galvoja. Taip pat toks mokytojas leidžia mokiniams dirbti savu tempu ir paaiškina, kodėl reikia ką nors daryti taip, kad mokiniai išvelgtų to reikšmingumą.
Struktūruojantis stilius	Mokymo stilius, kurio pagrindas – vedimas (vadovavimas). Mokytojas atsižvelgia į mokinių galimybes ir gebėjimus ir tuomet moko įvairių strategijų bei suteikia pagalbą tam, kad mokiniai jaustųsi kompetentingi visas įveikti mokymosi veiklas.	Vadovaujantis	Toks mokytojas puoselėja mokinių progresą suteikdamas atitinkamą pagalbą, kai jos reikia. Mokytojas pristato žingsnius, kuriuos reikia pereiti norint atlikti užduotį tam, kad mokiniai galėtų tęsti veiklą savarankiškai ir klausti klausimų, jei prireikia. Taip pat mokytojas, kartu su mokiniais, apžvelgia klaidas tam, kad mokiniai patys pamatytų, ką galima gerinti ir kaip jie gali tobulėti.
		Paaškinantis	Toks mokytojas aiškiai ir atvirai įvardina mokiniams savo lūkesčius. Taip pat jis apibendrina, ko mokiniai gali tikėtis iš kiekvienos pamokos, ir nuolat prižiūri mokinių progresą stengiantis atitikti išsakytus lūkesčius.

Mokymo stilius	Apibūdinimas	Mokymo požiūris	Apibūdinimas
Kontroliuojantis stilius	Mokymo stilius, kurio pagrindas – spaudimas . Mokytojas reikalauja, kad mokiniai galvotų, jaustųsi ir elgtųsi tam tikru nurodytu būdu. Taip pat mokytojas perkelia mokiniams savo tikslus, darbotvarkę ir reikalavimus neatsižvelgdamas į mokinių nuomonę.	Reikalaujantis	Toks mokytojas reikalauja iš mokinių disciplinos naudodamas įsakmią kalbą iš galios pozicijos tam, kad mokiniams būtų visiškai aišku, ką jie turi daryti. Taip pat jis nurodo mokiniams jų pareigas ir netoleruoja jokio nedalyvavimo, prieštaravimo bei grasina sankcijomis ir bausmėmis, jei mokiniai nepaklūsta.
		Dominuojantis	Toks mokytojas, naudodamas savo galią, priverčia mokinius paklusti jo reikalavimams. Taip pat mokytojas slopina mokinius sukeldamas jiems kaltės ir gėdos jausmus. Priešingai nei reikalaujantis požiūris, kuomet mokytojas bando paversti mokinių mintis, jausmus ir elgesį tinkamais mokytojui, dominuojantis požiūris dažnai apibūdinamas kaip „asmeninė ataka“ prieš mokinius.
Chaotiškas stilius	Mokymo stilius, kurio pagrindas – natūrali įvykių eiga . Mokytojas palieka mokinius vienus, tuomet mokiniai jaučiasi sutrikę ir nesupranta, ką jie turėtų daryti, kaip elgtis ir kaip jie gali vystysi savo įgūdžius.	Apleidžiantis	Toks mokytojas pasiduoda. Jis leidžia mokiniams daryti tai, ką jie patys nori, nes mokiniai turi patys išmolti priimti atsakomybę už savo elgesį.
		Laukiantis	Toks mokytojas siūlo mokymosi klimata, kur vyrauja natūrali įvykių eiga, tad visa iniciatyva priklauso mokiniams. Mokytojas laukia ir stebi, kaip viskas vystosi, per daug nieko neplanuoja ir leidžia viskam vykti taip, kaip jie vyksta natūraliai.

2 priedas. Visų tyrime naudotų subskalių lietuviškos versijos faktorių analizės svoriai.

1 lentelė. *Mokytojų (ne)motyvuojančio mokymo stiliaus klausimyno subskalių faktorių analizės svoriai.*

	1
Autonomiją remiantis mokymo stilius	
1 teiginys	0,62
2 teiginys	0,57
3 teiginys	0,70
4 teiginys	0,59
5 teiginys	0,55
6 teiginys	0,61
7 teiginys	0,60
8 teiginys	0,66
9 teiginys	0,55
10 teiginys	0,72
11 teiginys	0,58
12 teiginys	0,57
13 teiginys	0,63
14 teiginys	0,49
15 teiginys	0,33
	1
Struktūruojantis mokymo stilius	
1 teiginys	0,57
2 teiginys	0,57
3 teiginys	0,56
4 teiginys	0,50
5 teiginys	0,45
6 teiginys	0,61
7 teiginys	0,29
8 teiginys	0,77
9 teiginys	0,76
10 teiginys	0,62
11 teiginys	0,78
12 teiginys	0,36
13 teiginys	0,71
14 teiginys	0,60
15 teiginys	0,67
	1
Kontroliuojantis mokymo stilius	
1 teiginys	0,22
2 teiginys	0,59
3 teiginys	0,49
4 teiginys	0,43
5 teiginys	0,38

6 teiginys	0,64
7 teiginys	0,49
8 teiginys	0,80
9 teiginys	0,66
10 teiginys	0,73
11 teiginys	0,69
12 teiginys	0,69
13 teiginys	0,63
14 teiginys	0,60
15 teiginys	0,66
1	
Chaotiškas mokymo stilius	
1 teiginys	0,59
2 teiginys	0,58
3 teiginys	0,66
4 teiginys	0,50
5 teiginys	0,49
6 teiginys	0,66
7 teiginys	0,55
8 teiginys	0,73
9 teiginys	0,48
10 teiginys	0,64
11 teiginys	0,70
12 teiginys	0,54
13 teiginys	0,59
14 teiginys	0,66
15 teiginys	0,60

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

1	
Psichologinių poreikių patenkinimas	
1 teiginys	0,46
3 teiginys	0,47
5 teiginys	0,38
7 teiginys	0,57
9 teiginys	0,54
11 teiginys	0,56
13 teiginys	0,57
15 teiginys	0,58
17 teiginys	0,60
19 teiginys	0,64
21 teiginys	0,70
23 teiginys	0,55

	1
Psichologinių poreikių frustracija	
2 teiginys	0,30
4 teiginys	0,59
6 teiginys	0,57
8 teiginys	0,63
10 teiginys	0,63
12 teiginys	0,65
14 teiginys	0,61
16 teiginys	0,62
18 teiginys	0,59
20 teiginys	0,74
22 teiginys	0,71
24 teiginys	0,50

3 lentelė. Mokyklos tikslų struktūros mokiniams mokytojų skalės faktorių analizės svoriai.

	1	2
Meistriškumo tikslų struktūra		
1 teiginys	0,49	0,48
3 teiginys	0,78	0,01
5 teiginys	0,64	0,18
7 teiginys	0,57	0,14
9 teiginys	0,74	-0,19
11 teiginys	0,72	-0,16
13 teiginys	0,66	-0,23
Pasirodymo tikslų struktūra		
2 teiginys	-0,06	0,37
4 teiginys	0,02	0,56
6 teiginys	0,08	0,71
8 teiginys	0,08	0,08
10 teiginys	-0,04	0,66
12 teiginys	-0,07	0,71

Pastaba. Paryškintu šriftu pažymėti didžiausi kintamojo faktorių svoriai.

4 lentelė. Vertybių dermės faktorių analizės svoriai.

	1
Vertybių dermė	
1 teiginys	0,81
2 teiginys	0,85
3 teiginys	0,89

3 priedas. Sociodemografinių duomenų klausimyno dalis.

Klausimai apie Jus

Description (optional)

Jūsų lytis: *

Moteris

Vyras

Other...

Kokio dalyko ar dalykų mokytojas(-a) esate? Įrašykite. *

Short answer text

Kelintų klasių mokinius mokote? (Galite pasirinkti kelis atsakymo variantus) *

5

6

7

8

9

10

11

12

Koks yra mažiausias mokinių skaičius Jūsų mokomoje klasėje? *

Short answer text

Koks yra didžiausias mokinių skaičius Jūsų mokomoje klasėje? *

Short answer text

Kiek metų dirbate mokytoju(-a)? Įrašykite. *

Short answer text

Kokiame mieste ar miestelyje mokote? Įrašykite. *

Short answer text

4 priedas. Kreipimasis į mokyklos administraciją.

Labą dieną. Aš esu Urtė Ruzgaitė, studijuojau antrame Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro studijų kurse Vilniaus universitete. Šiuo metu rašau magistro baigiamąjį darbą ir atlieku tyrimą, kurio tikslas yra išsiaiškinti, kaip mokytojų elgesys mokymo metu yra susijęs su tuo, kaip jie jaučiasi mokykloje. Mano baigiamojo darbo vadovė yra prof. dr. Saulė Raižienė. Numatoma elektroniniu būdu apklausti 100 – 300 mokytojų iš skirtingų mokyklų. Būčiau labai dėkinga, jei Jūsų mokyklos mokytojai sudalyvautų tyrime ir atsakytų į klausimus apie mokyklos aplinkos ypatumus, savijautą darbe, savo elgesį įvairiose mokymo situacijose. Apklausos pildymas turėtų trukti apie 20 minučių. Kadangi šiuo metu negaliu bendrauti nei su Jumis, nei su mokytojais tiesiogiai – kreipiuosi į Jus elektroniniu laišku prašydama pasidalinti mano tyrimo nuoroda su 5 – 12 kl. mokytojais per Jūsų naudojamą susisiektimo platformą (pvz., tamo.lt). Word dokumente prisegu tekstą mokytojams, kuriuo galite dalintis, taip pat anketos nuorodą palieku šio laiško pabaigoje.

Suprantu, kad šiuo metu situacija yra išties nelengva ir Jūsų bei mokytojų užimtumas yra ir taip didelis, todėl labai vertinčiau Jūsų ir mokytojų laiką, jei sutiktumėte dalyvauti mano tyrime. Kiekvienas atsakymas yra labai svarbus ir reikšmingas, nes norime suprasti mokytojų savijautą ir kaip tai susiję su jų elgesiu klasėje, pamokų metu.

Visi mokytojų pateikti atsakymai yra anonimiški (klausymą vienu metu turi kelios mokyklos) ir konfidencialūs, o tyrimo rezultatai pateikiami tik apibendrintai.

Jei norėsite, tyrimo pabaigoje galėsiu su Jūsų mokykla pasidalinti apibendrintais rezultatais. Kol kas planuojama tyrimo atlikimo ir analizės data – birželio mėnesis (apie pasikeitimus informuočiau).

Apklausos nuoroda:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdFthBtEHOyHKEOrzQ89zQzHBT9Lta9scE4O-8j24msga933w/viewform?usp=sf_link

Labai ačiū už Jūsų laiką.

Pagarbiai

Urtė Ruzgaitė

Mokyklos aplinkos ypatumų, mokytojų savijautos darbe bei mokytojų elgesio įvairiose mokymo situacijose sąsajos

Labą dieną. Aš esu Urtė Ruzgaitė, studijuju antrame Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro studijų kurse Vilniaus universitete. Šiuo metu rašau magistro baigiamąjį darbą, kurio tikslas yra išsiaiškinti, kaip mokytojų elgesys mokymo metu yra susijęs su tuo, kaip jie jaučiasi mokykloje.

Kviečiu Jus, 5 – 12 klasių mokytojai, dalyvauti tyrime ir atsakyti į klausimus apie mokyklos aplinkos ypatumus, savo savijautą darbe bei elgesį įvairiose mokymo situacijose. Suprantu, kad šiuo metu situacija yra ištis nelengva ir Jūsų užimtumas yra ir taip didelis, todėl labai vertinčiau Jūsų laiką, jei sutiktumėte dalyvauti mano tyrime. Jei pasirodys per daug ar per sunku atsakyti, apklausos pildymą galėsite bet kuriuo metu nutraukti. Jūsų dalyvavimas tyrime yra labai svarbus, nes padės mums sužinoti, kaip Jūsų savijauta darbe susijusi su tuo, kaip bendraujate su mokiniais ir kaip juos mokote. Jei dirbate daugiau nei vienoje mokykloje, pildydami klausimyną galvokite apie vieną mokyklą, kurią laikote pagrindine savo darbo vieta.

Visi Jūsų pateikti atsakymai yra anonimiški (klausimyną vienu metu turi kelios mokyklos) ir konfidencialūs, o tyrimo rezultatai pateikiami tik apibendrintai, todėl svarbu, jog į klausimus atsakytumėte atvirai ir nuoširdžiai. Apklausos pildymas turėtų trukti apie 20min. Klausimyną pildyti patogiau naudojantis kompiuteriu.

Kilus papildomiems klausimams, su manimi galite susisiekti el. paštu:

Urte.Ruzgaite@gmail.com

Labai vertinu Jūsų dalyvavimą!

Pagarbiai
Urtė Ruzgaitė

Sutinku dalyvauti tyrime *

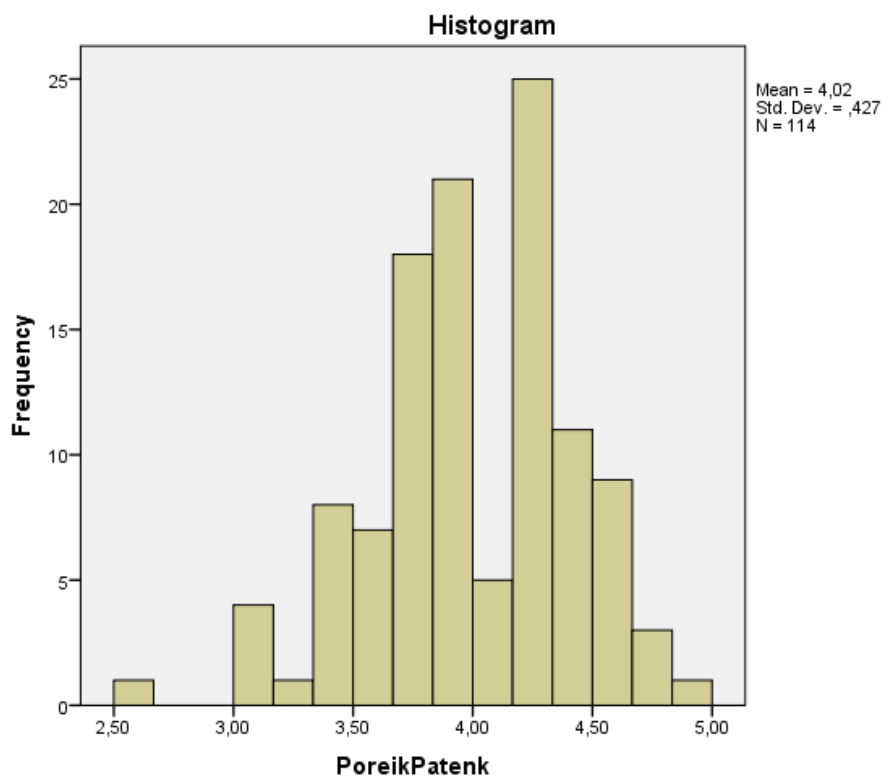
Taip

Ne

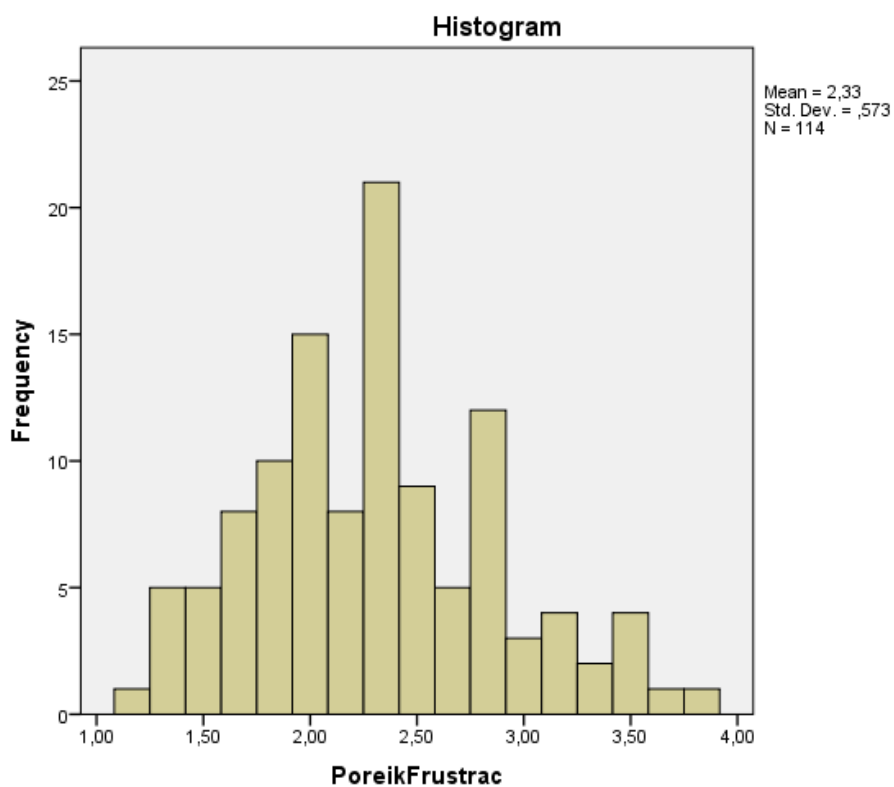
6 priedas. Kolmogorov – Smirnov normalumo testas ir asimetriškumo (Skewness) bei eksceso (Kurtosis) duomenys.

Kintamieji	Kolmogorov - Smirnov			Skewness	Kurtosis
	Statistika	Laisvės laipsniai	<i>p</i>		
Psichologinių poreikių patenkinimas	0,078	114	0,084	-0,380	0,263
Psichologinių poreikių frustracija	0,080	114	0,072	0,435	-0,099
Meistriškumo tikslų struktūra	0,081	114	0,061	-0,428	0,326
Pasirodymo tikslų struktūra	0,097	114	0,011	0,032	0,307
Vertybių dermė	0,190	114	0,000	0,096	-0,069
Autonomiją paremiantis stilius	0,060	114	0,200	-0,455	0,490
Struktūruojantis stilius	0,061	114	0,200	-0,352	0,122
Kontroliuojantis stilius	0,048	114	0,200	-0,035	-0,443
Chaotiškas stilius	0,089	114	0,027	0,407	-0,595

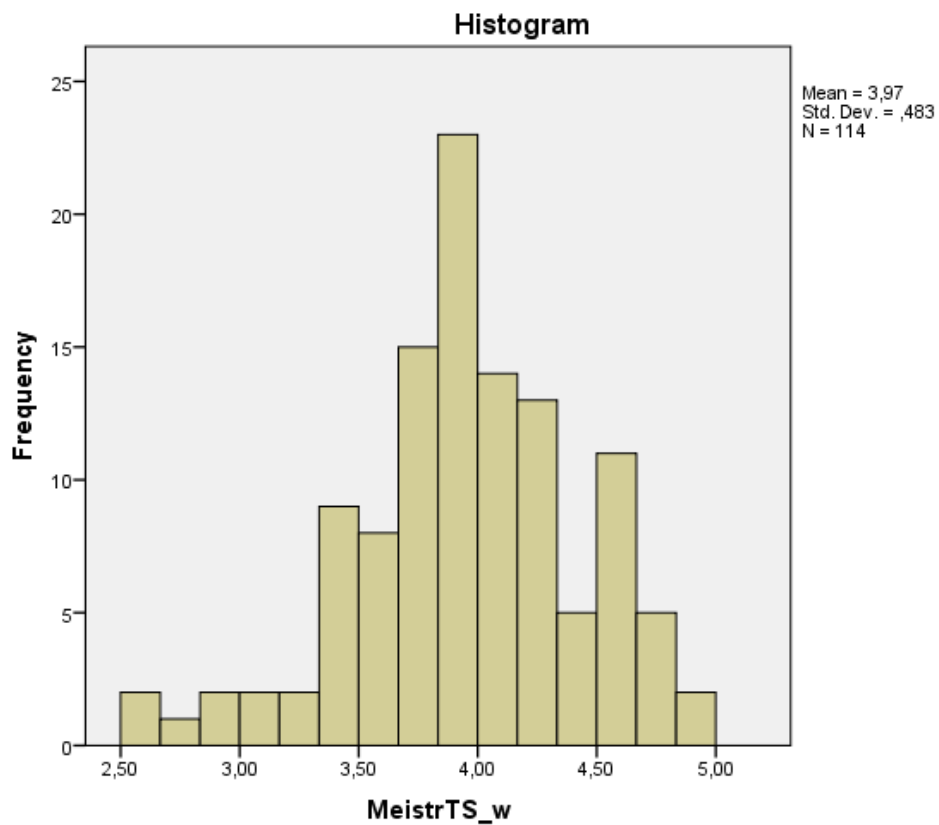
7 priedas. Subskalių santykinų dažnumų grafikai (histogramos).



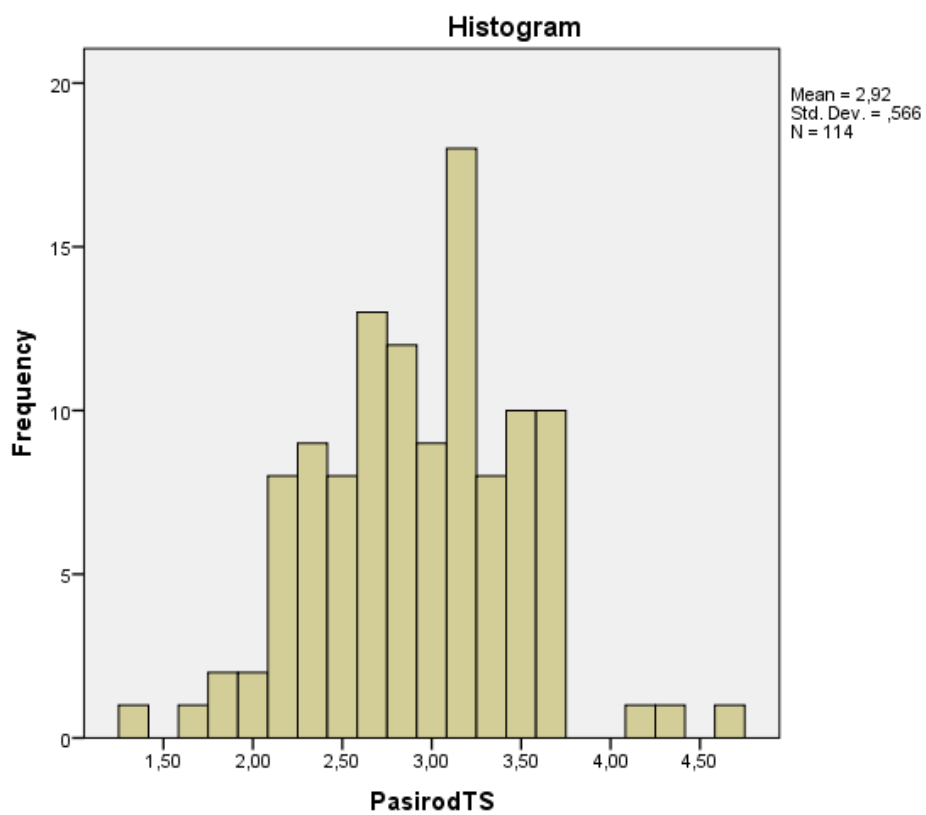
1 pav. Esminių psichologinių poreikių patenkinimo subskalės santykinų dažnumų grafikas.



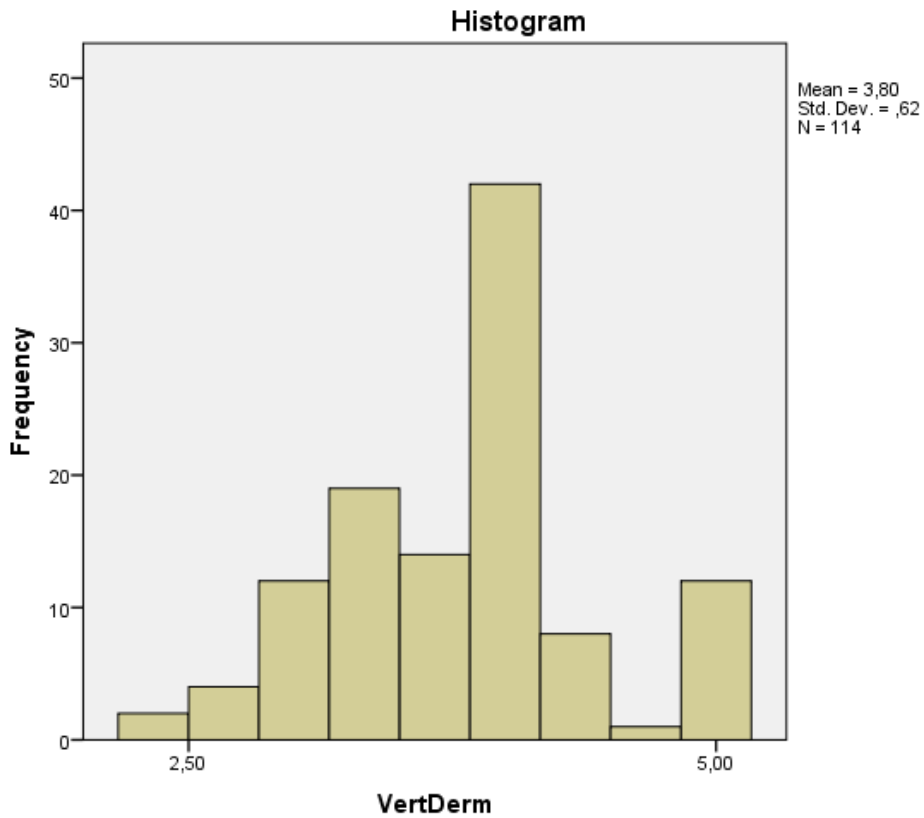
2 pav. Esminių psichologinių poreikių frustracijos subskalės santykinų dažnumų grafikas.



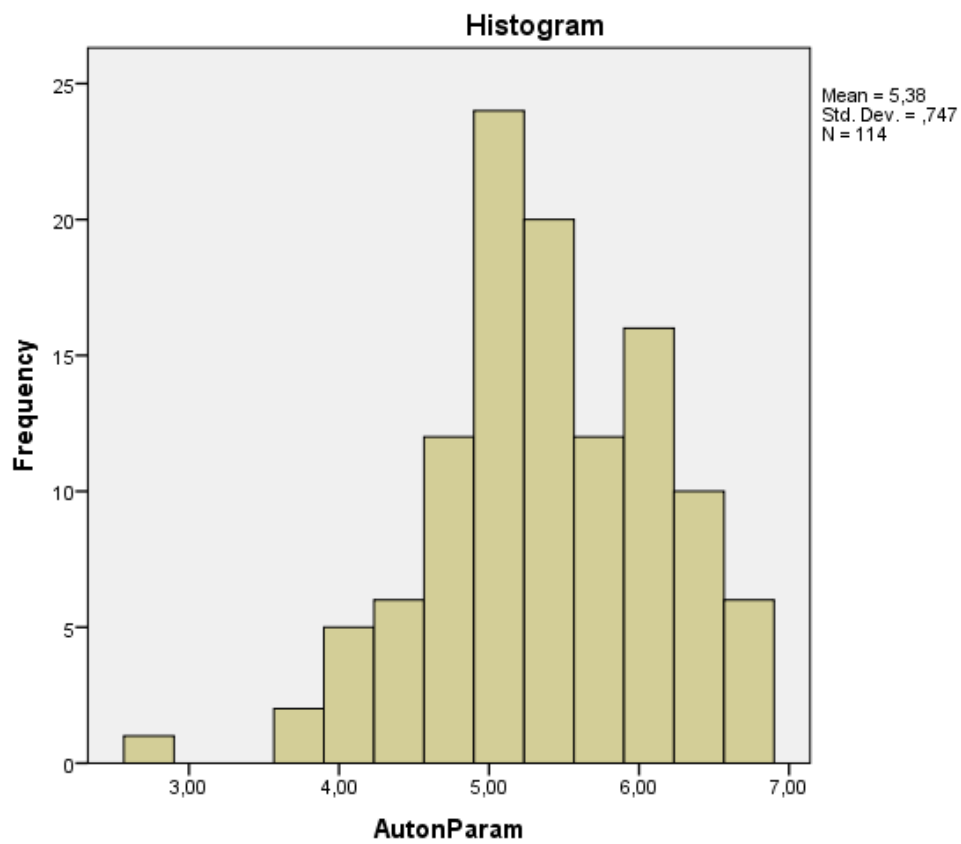
3 pav. Mokyklos meistrišumo tikslų struktūros subskalės santykinų dažnumų grafikas.



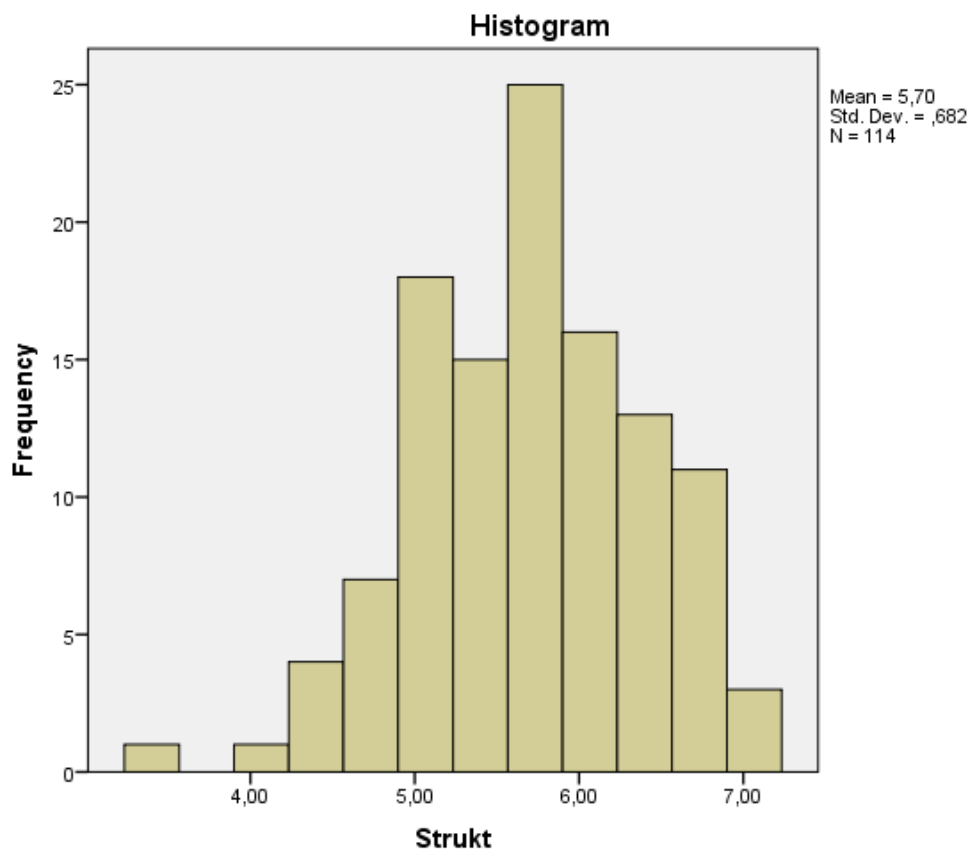
4 pav. Mokyklos pasirodymo tikslų struktūros subskalės santykinų dažnumų grafikas.



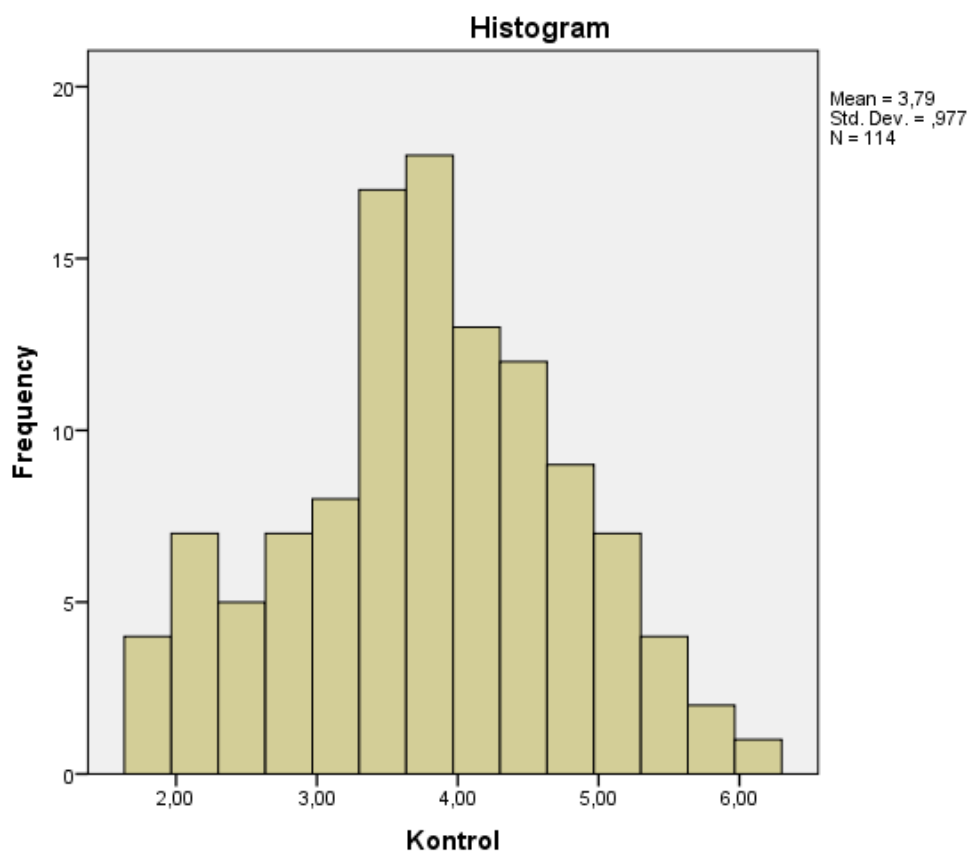
5 pav. Vertybių dermės skalės santykinų dažnumų grafikas.



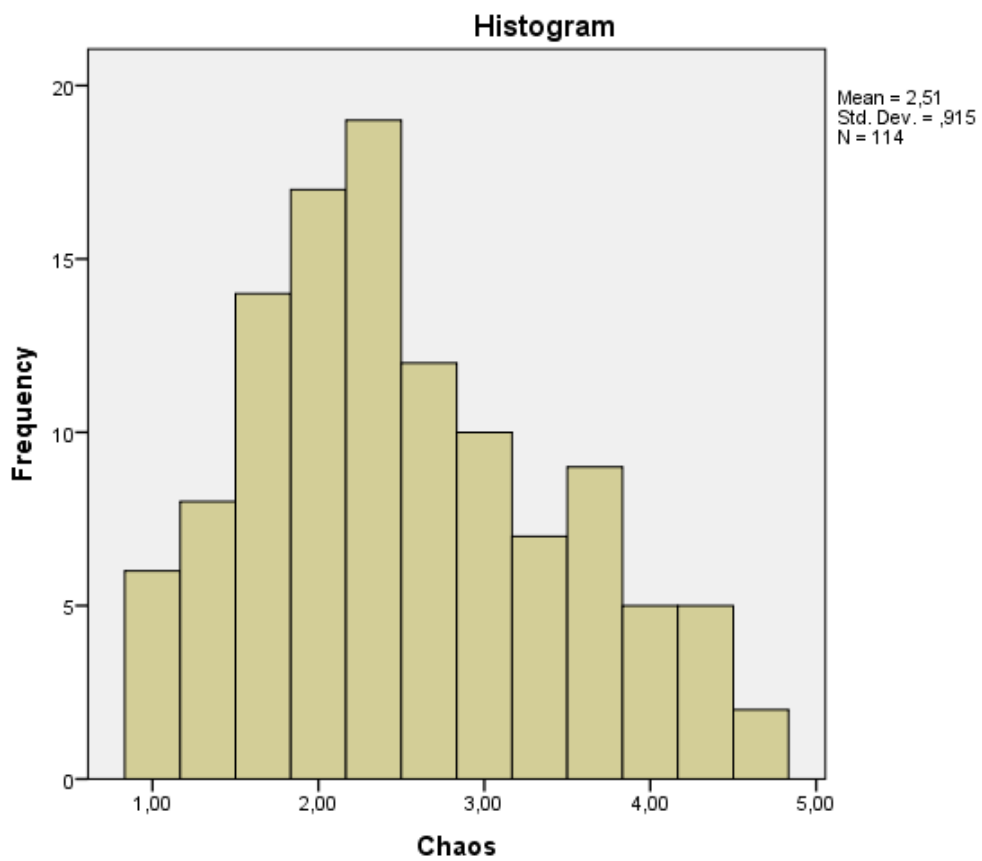
6 pav. Autonomiją remiančio mokymo stiliaus subskalės santykinų dažnumų grafikas.



7 pav. Struktūruojančio mokymo stiliaus subskalės santykinų dažnumų grafikas.



8 pav. Kontroliuojančio mokymo stiliaus subskalės santykinų dažnumų grafikas.



9 pav. Chaotiško mokymo stiliaus subskalės santykinų dažnumų grafikas.

8 priedas. Mokyklos tikslų struktūros, vertybių dermės, esminių psichologinių poreikių patenkinimo bei frustracijos ir (ne)motyvuojančių mokymo stilių įverčių aprašomoji statistika.

Subskalės	Minimumas	Maksimumas	Vidurkis	Standartinis nuokrypis	Mediana	Moda
Psichologinių poreikių patenkinimas	2,58	4,92	4,02	0,43	4,00	4,00
Psichologinių poreikių frustracija	1,17	3,83	2,33	0,57	2,25	2,42
Meistriškumo tikslų struktūra	2,57	5,00	3,97	0,48	4,00	3,71
Pasirodymo tikslų struktūra	1,33	4,67	2,92	0,57	3,00	3,17
Vertybių dermė	2,33	5,00	3,80	0,62	4,00	4,00
Autonomiją remiantis stilius	2,73	6,80	5,38	0,75	5,33	5,13
Struktūruojantis stilius	3,40	6,93	5,70	0,68	5,73	5,20
Kontroliuojantis stilius	1,80	6,13	3,79	0,98	3,80	3,40
Chaotiškas stilius	1,00	4,67	2,51	0,91	2,40	2,13

9 priedas. Mokytojų moterų ir vyrų (ne)motyvuojančių mokymo stilių įverčių palyginimas.

Kintamieji	Moterys (n = 105)	Vyrai (n = 9)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
Autonomiją remiantis stilius	5,39 (0,74)	5,27 (0,90)	0,46	112	0,645
Struktūruojantis stilius	5,71 (0,65)	5,55 (0,99)	0,68	112	0,496
Kontroliuojantis stilius	3,76 (0,98)	4,18 (0,89)	-1,24	112	0,217
Chaotiškas stilius	2,51 (0,91)	2,52 (1,01)	-0,02	112	0,988

Pastaba. *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis, *t* – t testo koeficientas, *df* – laisvės laipsniai, *p* – reikšmingumo lygmuo.

10 priedas. (Ne)motyvuojančių mokymo stilių įverčių palyginimas pagal mokomąjį dalyką.

Kintamieji	Didelių reikalavimų (n = 81)	Mažų reikalavimų (n = 33)	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
Autonomiją remiantis stilius	5,33 (0,82)	5,51 (0,51)	-1,39	112	0,167
Struktūruojantis stilius	5,75 (0,73)	5,58 (0,52)	1,22	112	0,225
Kontroliuojantis stilius	3,87 (1,02)	3,61 (0,84)	1,29	112	0,199
Chaotiškas stilius	2,47 (0,95)	2,61 (0,83)	-0,74	112	0,458

Pastaba. *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis, *t* – t testo koeficientas, *df* – laisvės laipsniai, *p* – reikšmingumo lygmuo.

11 priedas. Mokymo stilių įverčių palyginimas pagal mokomų klasių grupes.

Kintamieji	5-8kl.	9-12kl.	5-12kl.	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	(n = 53)	(n = 24)	(n = 37)			
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
Autonomiją remiantis stilius	5,31 (0,80)	5,53 (0,69)	5,39 (0,70)	0,67	113	0,512
Struktūruojantis stilius	5,62 (0,71)	5,79 (0,56)	5,75 (0,72)	0,69	113	0,503
Kontroliuojantis stilius	3,85 (0,98)	3,83 (1,00)	3,69 (0,97)	0,29	113	0,749
Chaotiškas stilius	2,62 (0,91)	2,21 (0,70)	2,55 (1,02)	1,76	113	0,178

Pastaba. *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis, *F* – Fisher testo koeficientas, *df* – laisvės laipsniai, *p* – reikšmingumo lygmuo.