

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Psichologijos institutas

Simona Joshi

Edukacinė ir vaiko psichologijos programa
Magistro darbas

Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais
sąsajos

The relationship between teachers' mindfulness, negative emotional state and communication
with students

Darbo vadovė: prof. Saulė Raižienė

Vilnius 2025

TURINYS

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY	5
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS	6
1. ĮVADAS.....	10
1.1. Dėmesingo įsisąmoninimo samprata.....	10
1.2. Stebėjimo ir kitų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų tarpusavio sąsajos.....	13
1.3. Dėmesingo įsisąmoninimo ir negatyvios emocinės būsenos sąsajos.....	14
1.4. Mokytojų bendravimo su mokiniais samprata.....	17
1.4.1. Žiedinis mokytojų bendravimo su mokiniais stilių modelis.....	19
1.5. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo su mokiniais sąsajos	21
1.6. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais sąsajos.....	24
1.7. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais sąsajos	27
1.8. Mokslinė problema	30
1.9. Tyrimo tikslas ir klausimai	32
2. TYRIMO METODIKA.....	33
2.1. Tyrimo dalyviai.....	33
2.2. Tyrimo instrumentai.....	33
2.3. Tyrimo eiga.....	35
2.4. Duomenų analizės metodai.....	35
3. TYRIMO REZULTATAI	38
3.1. Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika.....	38
3.2. Tyrimo kintamųjų koreliacinių ryšių analizė.....	39
3.2.1. Mokytojų bendravimo stilių koreliacinių ryšių analizė.....	39
3.2.2. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų koreliacinių ryšių analizė.....	39
3.2.3. Mokytojų negatyvių emocijų būsenų koreliacinių ryšių analizė	39
3.2.4. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir bendravimo stilių koreliacinių ryšių analizė	40
3.2.5. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir negatyvios emocinės būsenos koreliacinių ryšių analizė.....	42

3.2.6. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo stiliaus koreliacinių ryšių analizė	42
3.3. Mokytojų bendravimo stilių prognozė remiantis mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektais ir negatyvia emocine būsena	43
3.3.1. Mokytojų bendravimo su mokiniais stilių prognozė remiantis mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektais ir mokytojų negatyvia emocine būsena	43
3.3.2. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos prognozė remiantis mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektais	46
3.4. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos vaidmuo dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo stiliaus sąsajoje	48
3.5. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos vaidmuo dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo stiliaus sąsajai	50
4. REZULTATŲ APITARIMAS	54
IŠVADOS	61
LITERATŪRA	64
PRIEDAI	69
1 priedas. Normalumo testo, asimetriškumo koeficiento (Skeweness) bei eksceso koeficiento (Kurtosis) duomenys	69
2 priedas. Tyrimo kintamųjų santykinų dažnumų grafikai	69
3 priedas. Kontroliuojantį bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai ir nerimo sunkumai	75
4 priedas. Kontroliuojantį bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai ir stresas	76
5 priedas. Statistiškai nereikšmingo moderacinio efekto rezultatai	76
6 priedas. Sutikimas naudotis Penkių aspektų dėmesingo įsisąmoninimo klausimynu (angl. FFMQ)	80
7 priedas. Kreipimasis į mokyklos administraciją	81
8 priedas. Kreipimasis į mokytojus	82
9 priedas. Sutikimas dalyvauti tyrime	82

SANTRAUKA

Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais sąsajos. Simona Joshi, Vilnius: Vilniaus universitetas, Psichologijos institutas, 2025, 83 psl.

Šiame darbe siekta daugiau sužinoti apie mokytojų dėmesingą įsisąmoninimą. Kelta prielaida, kad dėmesingas įsisąmoninimas siejasi su mokytojų negatyvia emocine būsena ir mokytojų bendravimu su mokiniais. Be to, siekta išsiaiškinti, ar mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja jų negatyvią emocinę būseną ir bendravimo su mokiniais stilius.

Tyrime dalyvavo 147 5-12 klasių mokytojai, iš įvairių Lietuvos mokyklų ir gimnazijų. Mokytojų darbo patirtis varijavo nuo kelių mėnesių iki 49 metų, 93,8 % iš jų buvo moterys, 5,6 % vyrai. Tyrime naudoti instrumentai: Situacijų mokykloje klausimynas (angl. Situations in School Questionnaire, SISQ; Aelterman et al., 2019), Penkių aspektų dėmesingo įsisąmoninimo klausimynas (angl. Five Factor Mindfulness Questionnaire, FFMQ; Baer et al., 2006), Depresijos, nerimo ir streso skalė – 21 (angl. Depression Anxiety Stress scale, DASS-21; Lovibond et al., 1995).

Tyrime nustatyta, kad tam tikri mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai prognozuoja mokytojų negatyvią emocinę būseną ir bendravimo su mokiniais stilius. Taip pat, stresas medijuoja sąmoningo veikimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąsają. Be to, depresijos ir nerimo sunkumai moderuoja nevertinimo ir kontroliuojančio bendravimo stiliaus sąsają. Tikimasi, kad šio darbo išvados paskatins mokyklų administraciją suteikti daugiau galimybių mokytojams praktikuoti ir stiprinti savo dėmesingą įsisąmoninimą, kurio dėka ne tik gerėja emocinė būsena, bet ir bendravimas su mokiniais.

Raktiniai žodžiai: dėmesingas įsisąmoninimas, negatyvi emocinė būsena, mokytojų bendravimo su mokiniais stiliai.

SUMMARY

The relationship between teachers' mindfulness, negative emotional state and communication with students. Simona Joshi, Vilnius: Vilniaus University, Institute of Psychology, 2025, 83 pgs.

The present study aimed to gain a deeper understanding of teachers' mindfulness. It was predicted that teachers' mindfulness is associated with teachers' negative emotional states and their communication styles with students. Furthermore, the study sought to determine whether teachers' mindfulness could predict their negative emotional states and communication styles with students. A total of 147 teachers, who teach students from grades 5 to 12 participated in this study. The participants were invited from various schools and gymnasiums across Lithuania. Their teaching experience ranged from a few months to 49 years. Among the participants, 93.8% were women and 5.6% were men.

The following instruments were used: the *Situations in School Questionnaire* (SISQ; Aelterman et al., 2019), the *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ; Baer et al., 2006), and the *Depression Anxiety Stress Scale – 21* (DASS-21; Lovibond et al., 1995).

Results indicated that certain teachers' mindfulness facets significantly predicted both their negative emotional states and their communication styles with students. Stress also mediates the relationship between acting with awareness facet of mindfulness and chaotic communication style. Additionally, difficulties related to depression and anxiety moderated the relationship between the nonjudging facet of mindfulness and a controlling communication style.

These findings suggest that school administrations should consider creating better opportunities for teachers to cultivate and enhance their mindfulness practices as a means to support their emotional well-being and improve teacher-student interactions.

Keywords: mindfulness, negative emotional state, teacher-student communication styles

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Dėmesingas įsisąmoninimas (angl. mindfulness) - tai sąmoningumas, kuris atsiranda specialiai kreipiant dėmesį į dabartinį momentą, be vertinimo, stebint patirties tėkmę akimirka po akimirkos (Kabat - Zinn, 2003). Dėmesingas įsisąmoninimas atspindi polinkį pastebėti ir atvirai priimti dabarties momentą, net jei asmuo neturi meditavimo patirties (Baer, 2019).

Negatyvi emocinė būseną šiame darbe apima depresijos, nerimo bei streso sunkumus.

Depresijos sunkumai apima disforiją, beviltiškumo jausmą, gyvenimo nuvertinimą, savęs nuvertinimą, susidomėjimo/įsitraukimo stoką, anhedoniją, vangumą (Truskauskaitė-Kunevičienė et al. 2019).

Nerimo sunkumai apima autonominių susijaudinimą, kūno reakcijas, situacinį nerimą bei subjektyviai patiriamą nerimą (Truskauskaitė-Kunevičienė et al. 2019).

Streso sunkumai apima sunkumus atsipalaiduoti, nervinį susijaudinimą, staigų nuliūdimą, irzlumą ir per didelį reaktyvumą ar nekantrumą (Truskauskaitė-Kunevičienė et al. 2019).

Mokytojų bendravimas su mokiniais šiame darbe apibrėžiamas remiantis Aelterman ir kitų (2019) išskirtais mokytojų bendravimo stiliais: autonomiją palaikančiu, struktūruojančiu, kontroliuojančiu, chaotišku.

Autonomiją palaikantis stilius – tai supratingumu grįstas bendravimo stilius, kuriam būdingas mokytojo siekis geriau pažinti mokinių interesus, prioritetus ir jausmus, kad mokiniai galėtų laisvai ir motyvuotai įsitraukti į mokymosi procesą (Aelterman et al. 2019).

Struktūruojantis stilius – tai nukreipimu grįstas bendravimo stilius, kuriam būdinga tai, kad mokytojas atsižvelgia į mokinio gebėjimus ir galimybes bei teikia tinkamą pagalbą ir paramą, kad mokiniai jaustųsi kompetentingi ir galėtų sėkmingai atlikti mokymosi užduotis (Aelterman et al. 2019).

Kontroliuojantis stilius – tai spaudimu grįstas bendravimo stilius, kuriam būdingas mokytojo atkaklus siekis, kad mokiniai mąstyti, jausti ir elgtųsi tam tikru būdu, taip pat savo planų bei reikalavimų primetimas mokiniams, nepaisant jų nuomonės (Aelterman et al. 2019).

Chaotiškas stilius – tai nesikišimu grįstas bendravimo stilius, kai mokytojas palieka mokinius mokytis savarankiškai, o tai gali sukelti nesusipratimų - mokiniai nežino ką turi daryti, kaip elgtis, ir kaip lavinti savo įgūdžius (Aelterman et al. 2019).

PRATARMĖ

Rašydama šį baigiamąjį darbą turėjau galimybę sujungti dvi man itin svarbias sritis – jogą ir psichologiją. Tai ilgą laiką buvo mano asmeninio bei profesinio domėjimosi objektai, o dėmesingo įsisąmoninimo tyrinėjimas tapo savotišku šių sričių sąlyčio tašku. Džiaugiuosi, kad šiame tyrime galėjau pažvelgti į dėmesingą įsisąmoninimą ne tik kaip į asmens vidinį resursą, bet ir kaip į veiksnį, galintį turėti reikšmės aplinkiniams.

Šio darbo tema kilo iš noro suprasti, kaip mokytojo dėmesingas įsisąmoninimas susijęs ne tik su mokytojo emocine būseną, bet ir su mokytojo bendravimu su mokiniais. Nors daugelyje mokslinių tyrimų pabrėžiama dėmesingo įsisąmoninimo nauda individui, palyginti mažai nagrinėjama, kaip šis savybė veikia bendravimą su aplinkiniais – šiuo atveju – mokiniais. Be to, tyrimų rezultatai šioje srityje nėra vienareikšmiai. Pavyzdžiui, tyrimai rodo prieštarigus rezultatus dėl bendro dėmesingo įsisąmoninimo sąsajų su emociniais sunkumais: vieni autoriai (Carpenter et al., 2019) nustatė neigiamą ryšį, kiti (Curtiss et al., 2014) teigia, kad toks ryšys neegzistuoja. Skiriasi rezultatai ir vertinant, kurie dėmesingo įsisąmoninimo aspektai labiausiai siejami su neigytvia emocine būseną: vieni tyrėjai (Corthorn et al., 2024) pabrėžia nevertinimo svarbą, kiti (Curtiss et al., 2014) - sąmoningo veikimo reikšmę, dar kiti (Cash et al., 2010) – kad svarbu ir nevertinimas ir sąmoningas veikimas, o Medvedev ir kiti (2018) nurodo, kad nevertinimas ir nereagavimas yra reikšmingi. Taip pat, nėra sutarimo dėl stebėjimo aspekto – jo validumas priklauso nuo tiriamųjų meditacinės patirties (Baer et al., 2022; Mattes et al., 2019) ar nuo emocinių sunkumų lygmens (Diehl et al., 2022). Be to, gauti nevienodi rezultatai dėl streso vaidmens: kai kurie autoriai (Braun et al., 2019) nurodo teigiamą streso vaidmenį mokytojų ir mokinių santykiuose, o kiti (S Yoon, 2002; Jennings, 2015; Becker et al., 2017) – neigiamą.

Tyrimo dalyvius – 5–12 klasių mokytojus – taip pat pasirinkau neatsitiktinai. Tyrimai šioje srityje dažniau atliekami su pradinio ugdymo pedagogais, todėl pagrindinių ir vidurinių mokyklų kontekstas lieka mažiau ištirtas (Braun et al., 2018).

Dar vienas svarbus aspektas yra tai, kad literatūroje nepavyko rasti tyrimų, nagrinėjančių mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir mokytojo–mokinių bendravimo sąsajas. Be to, Ripski ir kolegos (2011) atkreipia dėmesį į sisteminių tyrimų, analizuojančių mokytojų emocinę būseną ir mokytojų sąveiką su mokiniais, stoką.

Atsižvelgiant į minėtų tyrimų stoką bei pastebimą gautų rezultatų nevienareikšmiškumą, buvo iškeltas ir šio darbo tikslas - nustatyti sąsajas tarp mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, mokytojų negatyvios emocinės būsenos ir mokytojų bendravimo su mokiniais. Šio tyrimo rezultatai padeda geriau suprasti mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo svarbą tiek jų emocinei būsenai, tiek ir bendravimui su mokiniais. O tai, savo ruožtu, gali būti naudinga tiek mokytojams, kurie gaudami daugiau žinių apie dėmesingo įsisąmoninimo svarbą galėtų jį ugdyti bei stiprinti, tiek ir mokyklos administracijai, kuri galėtų suteikti daugiau galimybių mokytojams lavinti dėmesingą įsisąmoninimą, kad mokykloje dirbantys pedagogai jaustųsi emociškai geriau ir bendrautų su mokiniais, efektyviau, atliepdami jų esminius psichologinius poreikius.

Nuoširdžiai dėkoju tyrimo dalyviams už skirtą laiką ir reikšmingą indėlį į šio darbo įgyvendinimą. Ypatingą padėką reiškiu darbo vadovei prof. Saulei Raižienei už suteiktą pagalbą, vertingas įžvalgas ir profesionalias rekomendacijas planuojant tyrimą bei rašant šį darbą.

1. ĮVADAS

1.1. Dėmesingo įsisąmoninimo samprata

Angliškas terminas *mindfulness* į lietuvių kalbą verčiamas įvairiai: atida (Bagdonas et al., 2019); dėmesingas įsisąmoninimas (Tamašauskienė et al., 2024); įsisąmonintas dėmesingumas (Smailyte, 2017). Šiame darbe pasirinkta naudoti terminą dėmesingas įsisąmoninimas, kadangi remiantis Kabat - Zinn (2003) šio fenomeno esmę sudaro dvi pagrindinės sudedamosios dalys - dėmesys ir sąmoningumas. Nors terminas *įsisąmonintas dėmesingumas* taip pat apima abu šiuos komponentus, jame semantinis akcentas labiau dedamas į dėmesingumą. Tuo tarpu, *dėmesingo įsisąmoninimo* sąvoka labiau pabrėžia tam tikrą sąmoningumo būseną, kurioje integruojamas ne tik dėmesio sutelkimas, bet ir kiti svarbūs šio reiškinių aspektai.

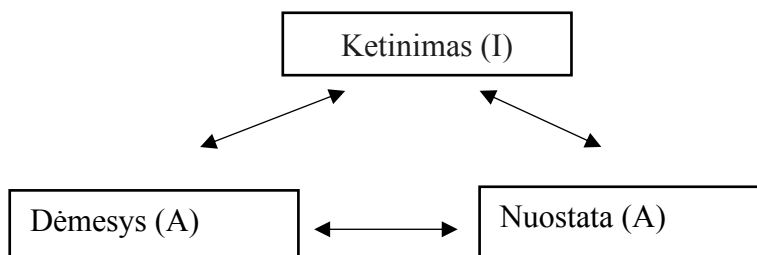
Chiesa ir kiti (2011) atliktoje meta-analizėje teigė, kad kol kas dar nėra prieita bendro susitarimo, kaip tyrimuose turėtų būti apibrėžiamas dėmesingas įsisąmoninimas. Tad literatūroje randama įvairių dėmesingo įsisąmoninimo apibrėžimų, vienas jų pasiūlytas Roeser ir bendraautorių (2020), kurie teigia, kad dėmesingas įsisąmoninimas, trumpai tariant, yra (1) tam tikra sąmonės būseną, taip pat (2) išlavinamas įgūdis, kuris su nuolatinio praktikavimu gali tapti (3) savybe, ilgalaikiu charakterio bruožu. Tam tikra sąmonės būseną, atspindinti dėmesio kreipimą ypatingu būdu. Kabat-Zinn (2001) teigimu, dėmesys tikslingai atkreipiamas į esamą momentą ir be vertinimo. Tokio tipo dėmesio atkreipimas suteikia galimybę suprasti geriau ir aiškiau bei priimti esamo momento realybę. Kaip Kabat-Zinn (2001) teigia „tai nubudina mus ir parodo, kad gyvenimas vyksta tik akimirkomis. Jei nedalyvaujame pilnai daugelyje tų akimirkų, galime ne tik praleisti tai, kas mūsų gyvenime yra vertingiausia, bet ir nesuvokti savo galimybių augti ir keistis“ (cit. pgl Kabat-Zinn, 2001, p. 23).

Be to, Roeser ir kiti (2020) teigia, kad dėmesingas įsisąmoninimas nėra tik tam tikra sąmonės būseną, tačiau ir lavinamas įgūdis, kurį galima sustiprinti nuosekliai atliekant tam tikslui skirtas praktikas. Suaugę asmenys, kurie reguliariai dalyvauja dėmesingo įsisąmoninimo praktikose, palaipsniui lavina įgūdžius, kurie susiję su dėmesingu įsisąmoninimu, o tai ilgainiui virsta ilgalaikiu charakterio bruožu/savybe. Mesmer-Magnus ir bendraautoriai (2017) atliko meta-

analizę ir pastebėjo, kad tai kiek dažnai žmogus patiria dėmesingo įsisąmoninimo būsenas priklauso nuo turimos dėmesingo įsisąmoninimo savybės. Vadinasi, dėmesingas įsisąmoninimas gali būti tiek sąmonės būseną, tiek ir individo savybę. Detaliau šią savybę ar sąmonės būseną bandė apibrėžti eilė tyrėjų (Bishop et al., 2004; Shapiro et al., 2006; Baer et al., 2006), atkreipdami dėmesį į skirtingas šio reiškinio sudedamąsias dalis ar aspektus.

Vieną dėmesingo įsisąmoninimo apibrėžimą pasiūlė Bishop ir bendraautoriai (2004), kurie praplėsdami koncepciją, nurodė, kad dėmesingą įsisąmoninimą sudaro dvi persipinančios dimensijos: pirmoji - paties žmogaus gebėjimas reguliuoti savo dėmesį, antroji - pozityvi nuostata. Dėmesys apima sąmoningą patirties stebėjimą, nesiblaškant; pozityvi nuostata - smalsumą, atvirumą ir gebėjimą stebėti savo patyrimą, nevertinant, o tiesiog priimant jį tokį, koks vyksta kasdieniniame gyvenime.

Kitą dėmesingo įsisąmoninimo apibrėžimą pasiūlė Shapiro ir kiti (2006), kurie papildė, ir greta dėmesio ir nuostatos, pridėjo trečią komponentą - ketinimą/siekį (trijų komponentų modelis): su tam tikru ketinimu/siekiu (angl. Intention - I) atkreipiamas dėmesys (angl. Attention - A) atvirai ir nevertinant (angl. Attitude - A), ko pasėkoje keičiasi perspektyva, tarsi suvokiama iš naujo (angl. re-perceiving) (žr. 1 pav.). Ketinimą/siekį galima iliustruoti pavyzdžiu, tarkime, didelį stresą patiriantis mokytojas pradeda dėmesingo įsisąmoninimo praktikas tam, kad sumažintų padidėjusį kraujospūdį. Ilgainiui tęsiant minėtas praktikas, mokytojui gali kilti naujų ketinimų/siekių, pavyzdžiui tapti geresniu bendravimu su mokiniais ir kolegomis. Ketinimo aspektas atspindi asmeninę motyvaciją, kodėl žmogus atlieka tam tikras dėmesingo įsisąmoninimo praktikas (Shapiro et al., 2006). Dėmesio atkreipimas psichologijoje yra laikomas esminiu aspektu, skatinančiu individo augimą, o dėmesingo įsisąmoninimo praktikose ypatinga svarba skiriama būtent dėmesio koncentracijos ir nukreipimo technikoms (Shapiro et al., 2006). Paskutinis dėmesingo įsisąmoninimo komponentas pabrėžia, kad svarbu yra ir tai, kaip mes dalyvaujame patyrimo, su kokia nuostata. Shapiro ir kitų (2006) teigimu žmonės gali išmokti atkreipti dėmesį į savo vidines ir išorines patirtis be vertinimo ar interpretacijos ir praktikuoti priėmimą, gerumą bei atvirumą, net tada, kai patyrimas neatitinka lūkesčių ir norų. Praktikuojančiajam svarbu sąmoningai siekti, pvz: „norėčiau būti geras, smalsus ir atviras bet kokiam patyrimui“. Minėtieji komponentai tarpusavyje sąveikauja ir veikia vienas kitą įvairiomis kryptimis (žr. 1 pav.).



1 pav. Trys įsisąmoninto dėmesingumo komponentai: ketinimas/siekis, dėmesys ir nuostata (Shapiro et al., 2006).

Anksčiau minėti tyrėjai pasiūlė teorinius dėmesingo įsisąmoninimo apibrėžimus, tuo tarpu Baer ir kiti (2006) empiriškai nustatė dėmesingo įsisąmoninimo aspektus, įtraukę teiginius iš penkių dėmesingo įsisąmoninimo klausimynų ir apklausę didelę studentų imtį ($N = 613$), atliko faktorinę analizę, siekdami tiksliau apibrėžti dėmesingą įsisąmoninimą ir integruoti ankstesnius paskirus bandymus tai padaryti. Baer ir bendraautoriai (2006) išskyrė penkis pagrindinius dėmesingo įsisąmoninimo aspektus: stebėjimą (angl. observing), apibūdinimą (angl. describing), sąmoningą veikimą (angl. acting with awareness), nevertinimą (angl. nonjudging), nereagavimą (angl. nonreactivity). Stebėjimas apima pastebėjimą ir dėmesio atkreipimą į vidinius ir išorinius patyrimus, tokius kaip pojūčiai, mintys, emocijos, vaizdai, garsai, kvapai (pvz. teiginys iš klausimyno: “Pastebiu, kaip maistas ir gėrimai veikia mano mintis, kūno pojūčius ir emocijas”). Apibūdinimas atspindi vidinių patyrimų (minčių, jausmų) įvardijimą, verbalizavimą (pvz. teiginys iš klausimyno: “Mano įgimtas polinkis - perteikti patirtį žodžiais”). Sąmoningas veikimas yra, kai įsitraukiama į veiklą sąmoningai, o ne mechanškai (“autopilotu”), kai dėmesys yra kažkur kitur, o ne čia ir dabar (pvz. apverstas teiginys iš klausimyno: “Pastebiu, kad atlieku dalykus, nekreipdamas(-a) į juos dėmesio”). Nevertinimas vidinio patyrimo nurodo, kad individas turi nevertinantį požiūrį į savo jausmus ir mintis, t.y. jis neskirsto jų į blogas ar geras (pvz. apverstas teiginys iš klausimyno: “Aš įvertinu tai, ar mano mintys yra geros ar blogos”). Nereagavimas atspindi polinkį leisti mintims ir jausmas iškilti ir pranykti, neįsitraukiant į juos ir nebūti jų užvaldomam, priešingas tam būti polinkis staigiai reaguoti į situacijas, mintis, jausmus (pvz.

teiginys iš klausimyno: “Kai patiriu nerimą keliančių minčių ar vaizdinių, tiesiog pastebiu juos ir paleidžiu”) (Baer et al., 2008). Taigi, Baer ir kitų (2019) empirinėje analizėje išskirti penki dėmesingo įsisąmoninimo aspektai, dėmesingą įsisąmoninimą suprantant kaip asmeninę savybę, predispoziją (angl. the general dispositional tendency, trait-like tendency) (Baer, 2019).

Apibendrinant, literatūroje gausu įvairių bandymų apibrėžti dėmesingą įsisąmoninimą: teoriniu apibrėžimu (Kabbat-Zinn, 2001; Roeser et al., 2020; Bishop et al., 2004; Shapiro et al., 2006) bei empiriniu (Baer et al., 2006). Šiame darbe pasirinkta pastaroji, empiriniu būdu sukurta dėmesingo įsisąmoninimo koncepcija, nes Carpenter ir kitų (2019) atliktoje meta-analizėje nustatyta, kad ši koncepcija naudinga dėl to, kad: a) tyrinėja atskirus dėmesingo įsisąmoninimo aspektus bei bendrai dėmesingo įsisąmoninimo savybę; b) yra išsamiausia ir leidžia detaliau ištirti ir tiksliau nustatyti, kurie dėmesingo įsisąmoninimo aspektai sąveikauja su kitais tyrinėjamais reiškiniais; c) atspindi empiriškai pagrįstą, įvairių tarpusavyje persidengiančių dėmesingo įsisąmoninimo sampratų, sujungimą. Be to, Baer ir kiti (2006) teigė, kad tyrinėjant daugiadimensinius konstruktus, tokius kaip dėmesingas įsisąmoninimas, svarbu juos išskaidyti į smulkesnius aspektus/dimensijas, kad geriau suprastume jų sąveiką su kitais kintamaisiais, ypač kai vienas ar daugiau konstrukto aspektų stipriai siejasi su tam tikru kintamuoju, tuo tarpu kiti silpnai arba visai nesisieja. Tai leidžia tiksliau pastebėti mechanizmą, kuris paaiškina kaip dėmesingas įsisąmoninimas nulemia tam tikrus rezultatus (Baer et al., 2008). Tuo tarpu, jei tyrinėtume tik bendrą dėmesingą įsisąmoninimą, kuris apima aspektus koreliuojančius ir nekoreliuojančius su kitais konstruktais, matysime iškreiptą vaizdą (Baer et al., 2022).

1.2. Stebėjimo ir kitų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų tarpusavio sąsajos

Baer ir kiti (2022) tyrinėdami ryšius tarp skirtingų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų pastebėjo, kad stebėjimo sąsajos su kitais dėmesingo įsisąmoninimo aspektais (apibūdinimu, sąmoningais veiksmis, nevertinimu, nereaktyvumu) skiriasi, priklausomai nuo to, ar tiriama imtis turėjo ar neturėjo meditavimo patirties. Praktikuojant dėmesingo įsisąmoninimo meditacijas, įgyjamas įgūdis stebėti dabartinį momentą tam tikru būdu – nereaktyviai ir nevertinant. Be tokios praktikos, stebėjimas dažnai būna reaktyvus ir vertinantis. Šie rezultatai pabrėžia daugiadimensinės dėmesingo įsisąmoninimo sampratos svarbą ir rodo, kad stebėti mintis ir jausmus gali būti

nenaudinga, jei stebima nėra tam tikru būdu (Baer et al., 2022). Tai patvirtino ir Desrosiers ir kitų (2014) atliktas tyrimas, kuriame nustatyta neigiama sąsaja tarp stebėjimo ir depresiškumo bei nerimastingumo. Minėtą sąsają keitė (moderavo) gebėjimas stebėti nereaguojant, t.y. labiau išreikštas stebėjimas yra susijęs su silpnesniu depresiškumu ir nerimastingumu tik tada, jei ir nereagavimas yra stipriai išreikštas (Desrosiers et al., 2014).

Baer ir kiti (2022) atkreipia dėmesį į skirtingas sąsajas tarp stebėjimo ir kitų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir rekomenduoja neįtraukti stebėjimo skalės rezultatų siekiant apskaičiuoti bendrą dėmesingo įsisąmoninimo įvertį, kai tarpusavyje lyginami medituojantys ir nemedituojantys asmenys arba kai yra vertinami pokyčiai prieš ir po dėmesingo įsisąmoninimo intervencijų. Tai svarbu, nes stebėjimo kokybė, priklauso nuo asmens meditavimo patirties (Baer et al., 2022). Vis dėlto tam prieštarauja Mattes (2019), atlikęs meta-analizę ir nustatęs silpną koreliaciją tarp stebėjimo ir pozityvių reiškinių (pvz., gerovės, klestėjimo) net nemedituojančiųjų imtyje. Jis rekomenduoja neatsisakyti dažnai kritikuojamo stebėjimo aspekto, ypač kai tyrinėjamos sąsajos su pozityviais reiškiniais, tokiais kaip pozityvios emocijos ar gerovė.

Taigi, stebėjimo aspektas nėra vienareikšmiškai patikimas dėmesingo įsisąmoninimo komponentas, todėl jo rekomenduojama neįtraukti į bendrą dėmesingo įsisąmoninimo įvertį, ypač tiriant nemedituojančias imtis. Vis dėlto jo visiškai atsisakyti nereikėtų, ypač kai tyrinėjami pozityvūs psichologiniai reiškiniai.

1.3. Dėmesingo įsisąmoninimo ir neigiamos emocinės būsenos sąsajos

Daug įvairių tyrimų (Carpenter et al., 2019; Curtiss et al., 2014; Cash et al., 2010; Medvedev et al., 2018; Diehl et al., 2022; Corthorn et al., 2024) buvo atlikta siekiant išsiaiškinti, kaip įsisąmonintas dėmesingumas siejasi su emocine būsena, emocijų sutrikimais ir jiems būdingais simptomais. Ir nors šiame darbe tiriamos sąsajos su emocinės būsenos, kuri yra apibūdinama remiantis stresu, depresijos ir nerimo sunkumais, svarbu priminti, kad Lovibon (1995) teigė, jog minėti sunkumai nuo nerimo ir depresijos skiriasi tik simptomų išreikštumo laipsniu, t.y. jei įsivaizduotume depresiją, esančią viename kontinuumo gale, o normalią emocinę būseną - kitame, tai depresijos sunkumai būtų tarp šių dviejų galų. Tai reiškia, kad depresijos ir nerimo sunkumai

atspindi silpniau išreikštus depresijos ir nerimo simptomus, kurie dar nepasiekia depresijos ar nerimo sutrikimo lygio, tačiau gali turėti įtakos žmogaus gyvenimo kokybei.

Atliktuose tyrimuose nustatytos reikšmingos sąsajos tiek tarp bendro dėmesingo įsisąmoninimo ir emocinių sunkumų, emocijų sutrikimų ir jiems būdingų simptomų (Carpenter et al., 2019; Curtiss et al., 2014), tiek ir tarp skirtingų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų (stebėjimo, apibūdinimo, nevertinimo, nereagavimo, sąmoningo veikimo) ir emocinių sunkumų, emocijų sutrikimų ir jiems būdingų simptomų (Cash et al., 2010; Carpenter et al., 2019; Curtiss et al., 2014; Medvedev et al., 2018; Diehl et al., 2022).

Carpenter ir kitų (2019) atliktos meta-analizės rezultatai parodė stiprią neigiamą sąsają tarp emocinių sutrikimų (depresijos, nerimo) bei simptomų, siejamų su tam tikrais emociniais sutrikimais (socialinis nerimo, potrauminiu, panikos atakomis, generalizuotas nerimo, obsesiniu kompulsiniu) ir dėmesingo įsisąmoninimo. Šioje meta-analizėje buvo susitelkta į emocinių sutrikimų simptomus, kurie yra būdingi keliems minėtiems sutrikimams, ir patvirtinta, kad žmonės su stipriau išreikštu dėmesingu įsisąmoninimu, paprastai nurodo silpniau išreikštus minėtų sutrikimų simptomus. Tuo tarpu, polinkis į priešingą dėmesingo įsisąmoninimo būseną (pvz., vertinimas, veikimas "autopilotu"), buvo susijęs su stipriau išreikštais emocinių sutrikimų simptomais (Carpenter et al., 2019). Panašiai Curtiss ir kiti (2014) nustatė, kad žmonės, kurių dėmesingas įsisąmoninimas buvo stipriau išreikštas, nurodė mažiau emocinių sutrikimų simptomų. Be to, Curtiss ir kiti (2014) nustatė, kad bendras dėmesingas įsisąmoninimas reikšmingai neprognozuoja nei depresijos, nei generalizuoto nerimo.

Dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (sąmoningas veikimas, nevertinimas, nereagavimas, stebėjimas, apibūdinimas) įvairiai siejasi su emociniais sunkumais, emocijų sutrikimais ir jiems būdingais simptomais.

Sąmoningas veikimas neigiamai siejasi su stresu, depresiškumu, nerimastingumu (Cash et al., 2010), neigiamai koreliuoja su depresija ir generalizuotu nerimo sutrikimu (Curtiss et al., 2014) ir stipriausiai iš visų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų koreliuoja su nuotaikų simptomais (Carpenter et al., 2019). Curtiss ir kiti (2014) taip pat pastebėjo statistiškai reikšmingus skirtumus tarp minėtų sąsajų: neigiamos koreliacijos koeficientas tarp sąmoningo veikimo ir depresijos buvo stipresnis, nei tarp sąmoningo veikimo ir generalizuoto nerimo sutrikimo, vadinasi sąmoningas veikimas stipriau siejasi su depresija nei su generalizuotu nerimo sutrikimu. Be to, Medvedev ir kiti (2018) nustatė, kad sąmoningas veikimas reikšmingai neigiamai prognozuoja nerimo ir streso

sunkumus tik studentų populiacijoje, o bendroje populiacijoje tokia sąsaja nenustatyta. Tuo tarpu, Curtiss ir kiti (2014) nustatė, kad tik sąmoningas veikimas neigiamai prognozuoja depresijos, generalizuoto nerimo simptomus bei kitus dėmesingo įsisąmoninimo aspektus.

Nevertinimas yra kitas dėmesingo įsisąmoninimo aspektas, kuris taip pat stipriai kaip ir sąmoningas veikimas neigiamai koreliuoja su emocijų sutrikimams būdingais simptomais (Carpenter et al., 2019), neigiamai koreliuoja su depresija ir generalizuotu nerimo sutrikimu (Curtiss et al., 2014) bei neigiamai siejasi su stresu, depresiškumu, nerimastingumu (Cash et al., 2010). Curtiss ir kiti (2014) taip pat nustatė, kad neigiama koreliacija tarp nevertinimo ir depresijos statistiškai reikšmingai nesiskyrė nuo koreliacijos tarp nevertinimo ir generalizuoto nerimo sutrikimo, vadinasi nevertinimas vienodai reikšmingai siejasi tiek su depresija, tiek su generalizuotu nerimo sutrikimu. Tuo tarpu, Medvedev ir kiti (2018) pastebėjo, kad nevertinimas stipriausiai neigiamai prognozuoja depresijos, nerimo ir streso sunkumus tiek studentų, tiek ir bendroje populiacijoje, o Corthon ir kiti (2024) - kad nevertiniams yra svarbiausias dėmesingo įsisąmoninimo aspektas, prognozuojantis psichinę sveikatą.

Nereagavimas neigiamai koreliuoja su depresija ir generalizuotu nerimo sutrikimu (Curtiss et al., 2014) ir vidutiniškai koreliuoja su nuotaikų simptomais (Carpenter et al., 2019). Be to, Curtiss ir kiti (2014) nustatė, kad nėra reikšmingo skirtumo lyginant gautus neigiamos koreliacijos koeficientus tarp nereagavimo ir depresijos bei nereagavimo ir generalizuoto nerimo sutrikimo, vadinasi nereagavimas vienodai reikšmingai siejosi tiek su depresija, tiek su generalizuotu nerimo sutrikimu. O taip pat, nustatyta, kad nereagavimas, taip pat gerai kaip ir nevertinimas neigiamai prognozuoja depresiją ir stresą (Medvedev et al., 2018). Curtiss ir kiti (2014) nustatė, nereagavimas neigiamai prognozuoja generalizuoto nerimo simptomų išreikštumą.

Apibūdinimas neigiamai koreliuoja su depresijos, nerimo, streso sunkumais (Medvedev et al., 2018), neigiamai koreliuoja su depresija ir generalizuotu nerimo sutrikimu (Curtiss et al., 2014) ir neigiamai vidutiniškai koreliuoja su nuotaikų simptomais (Carpenter et al., 2019). Tuo tarpu, Medvedev ir kiti (2018) nustatė, kad apibūdinimas statistiškai reikšmingai neprognozavo depresijos, nerimo, streso sunkumų

Stebėjimas statistiškai reikšmingai nesisieja su emocine būseną (Medvedev et al., 2018) nekoreliuoja su depresija ir generalizuotu nerimo sutrikimu (Curtiss et al., 2014), taip pat nekoreliuoja su nuotaikų sutrikimų simptomais, ypač nementuojančių asmenų imtyje (Carpenter et al., 2019).

Ir nors dauguma tyrėjų (Medvedev et al., 2018; Curtiss et al., 2014; Carpenter et al., 2019) nustatė, kad Stebėjimas nesisieja su emocine būseną, emocijų sutrikimais ir jiems būdingais simptomais, Diehl ir kiti (2022) nurodo, kad svarbu įtraukti visus dėmesingo įsisąmoninimo aspektus, ypač jei tiriami žmonės su stipria depresija ar nerimu, vietoj susitelkimo tik į nevertinimą ir sąmoningą veikimą.

Taigi, tyrėjai (Carpenter et al., 2019; Curtiss et al., 2014; Cash et al., 2010; Medvedev et al., 2018; Corthorn et al., 2024) nustatė, reikšmingas sąsajas tarp bendro dėmesingo įsisąmoninimo, dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir emocinės būsenos, emocijų sutrikimų bei jų simptomų. Nevienodi rezultatai gauti analizuojant bendro dėmesingo įsisąmoninimo sąsajas su emociniais sunkumais: vieni tyrėjai (Carpenter et al., 2019) nustatė, kad bendras dėmesingas įsisąmoninimas neigiamai siejasi emocinių sutrikimų simptomais; kiti (Curtiss et al., 2014) - kad bendras dėmesingas įsisąmoninimas neprognozuoja streso, depresijos, nerimo, sunkumų. Taip pat, rezultatai išsiskyrė ir tiriant dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir emocinės būsenos sąsajas: vieni teigia, kad emociniai sunkumai ir nuotaikų simptomai stipriausiai siejasi su nevertinimu (Corthorn et al., 2024), kiti - su sąmoningu veikimu (Curtiss et al., 2014), tretį – su nevertinimu ir sąmoningu veikimu (Cash et al., 2010), ketvirtą - su nevertinimu ir nereagavimu (Medvedev et al., 2018). Skirtingi rezultatai gauti ir bandant nustatyti sąsajas tarp stebėjimo ir emocinių sunkumų: vieni tyrėjai (Carpenter et al., 2019; Curtiss et al., 2014) nustatė, kad stebėjimas nesisieja su emociniais sunkumais, kiti (Diehl et al., 2022) – kad stebėjimas visgi siejasi su emociniais sunkumais.

1.4. Mokytojų bendravimo su mokiniais samprata

Nors šiame darbe analizuojamas mokytojų bendravimas su mokiniais, jis neabejotinai siejasi su tarpasmeniniais santykiais. Sillars ir kiti (2006) nurodė, kad nors terminai „bendravimas“ ir „santykiai“ nėra sinonimai, jie tarpusavyje yra taip susiję, kad sunku kalbant apie vieną, negalvoti apie kitą. Todėl yra sunku aiškiai atskirti bendravimą nuo santykių, kadangi kiekviename bendravime yra santykių elementai, o pats bendravimas yra pagrindinis santykių formavimo aspektas.

Mokytojų ir mokinių santykiai gali būti analizuojami įvairiais aspektais. Pavyzdžiui Pianta ir kiti (2012) pasiūlė analizuoti šiuos santykius, vertinant mokytojų emocinę paramą mokiniams, klasės

organizavimą ir mokytojų pagalbą mokiniams mokymosi procese. Tuo tarpu, Aelterman ir kiti (2019) analizavo sąryšingumo, kompetencijos ir autonomijos poreikių patenkinimą arba blokavimą, atsižvelgdami į mokytojų bendravimo su mokiniais stilius. Autonomija reiškia galėti veikti laisva valia, turėti pasirinkimo galimybę, tuo tarpu kontrolė - jausti išorinį spaudimą elgtis tam tikru būdu dėl galimo atlygio, bausmės baimės ar kitų išorinių veiksnių (Ryan et al., 2024). Kompetencija atspindi žmonių siekį būti efektyviais tvarkantis su savo aplinka ir jaustis veiksmingais savo atliekamoje veikloje (Deci et al., 2003). Sąryšingumas atspindi žmonių motyvaciją ir siekį būti artimais, atvirais ir besirūpinančiais kitu (Ryan et al., 2021).

Kadangi žmogus yra sociali būtybė, jo gerovei ypač svarbus yra prasmingas ir veiksmingas bendravimas su kitais. Dauguma gyvenimo veiklų įtraukia kitus žmones ir todėl priklausymo poreikio patenkinimas yra esminis kiekvieno individo siekis (Deci et al., 2003). Savideterminacijos teorijos taip pat pabrėžia to svarbą ir teigia, kad žmogus patirtų nuolatinį augimą, integraciją ir gerovę, svarbu patenkinti jo esminius psichologinius poreikius: kompetencijos, autonomijos ir sąryšingumo (Ryan et al., 2024).

Nors žmonės turi įvairių troškimų, tikslų bei prioritetų, autonomija, kompetencija ir sąryšingumas išryškėja kaip svarbiausios “psichologinės maisto medžiagos” siekiant minėtų rezultatų (augimo, integracijos, gerovės). Aplinka, kurioje šie poreikiai yra patenkinami, suteikia galimybes savireguliacijai, socialiniams santykiams bei gerovei, tuo tarpu jei šie poreikiai yra blokuojami, tai gali sukelti įvairių pasekmių – tiek asmeninių, tiek ir tarpasmeninių (Ryan et al., 2024).

SDT pritaikymo galime rasti įvairiose srityse, tokiuose kaip, švietimas, darbas, organizacijos, religija, sportas, fizinis aktyvumas, sveikatos priežiūra, tėvystė, video žaidimai, ir technologijos, psichopatologija ir psichoterapija. Šiose srityse pastebima, kad aplinka, kurioje skatinama autonomija, stiprėja atkaklumas, gerėja atliktis, socialinis funkcionavimas bei gerovė. Be to, sąryšingumo, kompetencijos ir autonomijos poreikių patenkinimas, padeda skatinti įsitraukimą bei matyti prasmę atliekamoje veikloje (Ryan et al., 2024).

Taigi, šiame darbe mokytojų ir mokinių tarpusavio santykiai bus analizuojami tyrinėjant mokytojų bendravimo su mokiniais stilius, kuriais mokytojai gali patenkinti arba blokuoti mokinio esminius psichologinius poreikius. Savideterminacijos teorija (SDT), nagrinėjanti motyvacijos ir socialinio elgesio mechanizmus, pabrėžia autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo svarbą – šie psichologiniai poreikiai yra esminiai, o jų patenkinimas yra susijęs su asmens gerove ir psichologiniu klestėjimu. Ši teorija akcentuoja, kad žmogaus gerovė priklauso nuo to, kiek jo

gyvenime yra tenkinami šie poreikiai. Jų patenkinimas padeda gerinti savireguliaciją, stiprinti socialinius santykius ir bendrą gerovę.

1.4.1. Žiedinis mokytojų bendravimo su mokiniais stilių modelis

Aelterman ir bendraautoriai (2019) pasiūlė mokytojų bendravimą analizuoti remiantis keturiais bendravimo stiliais: autonomiją palaikantis, struktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas (žr. 1-oje lentelėje).

1 lentelė. *Koncepcinis keturių bendravimo stilių apibūdinimas, adaptuotas iš Aelterman et al. (2019) ir Gabrielavičiūtė et al. (2022).*

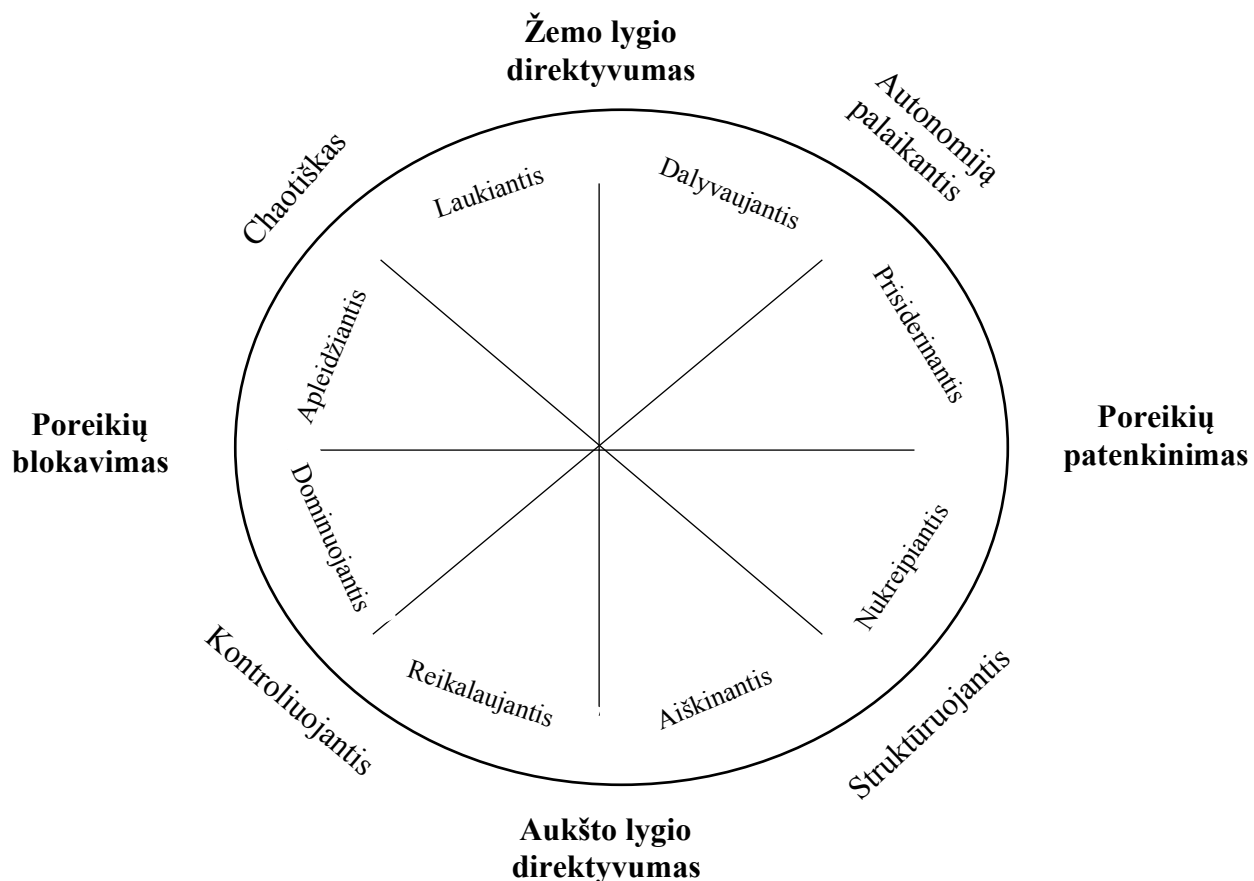
Bendravimo stilius	Apibūdinimas
Autonomiją palaikantis	Mokytojo mokymo tikslus bei pobūdį apibrėžia supratingumas . Mokytojas siekia geriau žinoti mokinių interesus, prioritetus ir jausmus, kad jie galėtų laisvai ir motyvuotai įsitraukti į mokymosi procesą.
Struktūruojantis	Mokytojo mokymo tikslus ir pobūdį atspindi nukreipimas . Mokytojas atsižvelgia į mokinio gebėjimus ir galimybes, teikdamas tinkamas strategijas, pagalbą ir paramą, kad mokiniai jaustųsi kompetentingi ir galėtų meistriškai atlikti mokymosi užduotis.
Kontroliuojantis	Mokytojo mokymo tikslus ir pobūdį apibrėžia spaudimas . Mokytojas atkakliai siekia, kad mokiniai mąstytų, jaustų ir elgtųsi tam tikru būdu, bei primeta savo planus bei reikalavimus mokiniams, nepaisydamas mokinių nuomonės.
Chaotiškas	Mokytojo mokymo tikslus ir pobūdį apibrėžia nesikišimo nuostata . Mokytojas palieka mokinius mokytis savarankiškai, kas gali sukelti nesusipratimų- mokiniai nežino ką turi daryti, kaip elgtis, ir kaip lavinti savo įgūdžius

Siekiant atlikti išsamią mokytojų bendravimo stilių analizę ir integraciją, autoriai pasiūlė pritaikyti žiedinį modelį. Tokiu būdu vaizdžiai parodoma, kaip skirtingi mokytojo bendravimo su mokiniais

stiliai (pvz., autonomiją palaikantis, struktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas) tarpusavyje susiję (Aelterman et al., 2019) (žr. 2 pav.) Šiame modelyje horizontali (x) ašis, žyminti poreikių patenkinimą, atspindi kiek mokytojas patenkina arba blokuoja mokinių psichologinius poreikius. Autonomiją palaikantis ir struktūruojantis stiliai patenkina mokinių esminius psichologinius poreikius, tuo tarpu kontroliuojantis ir chaotiškas – minėtus poreikius blokuoja.

Vertikali (y) ašis, nurodanti mokytojų direktyvumą, atspindi, kiek mokytojas linkęs vadovauti sąveikose su mokiniais, arba perduoti vadovavimą patiems mokiniams. Struktūruojantis ir kontroliuojantis rodo aukštą direktyvumą, tuo tarpu chaotiškas ir autonomiją palaikantis stiliai - žemą direktyvumą. Šių dviejų tarpusavyje susijusių dimensijų nustatymas suteikia galimybę integraliau vertinti mokytojų bendravimo su mokiniais stilius, atsižvelgiant į juos visapusiškai ir nuosekliai (Vansteenkiste et al., 2019). Be to, išskirti bendravimo stiliai sąveikauja tarpusavyje. Pavyzdžiui, kai kurie autonomijos palaikymo aspektai bus labiau susiję struktūra (pvz., prisiderinimas prie mokinių prioritetų), tuo tarpu kiti autonomiją palaikantys aspektai bus labiau susiję su chaosu (pvz., mokiniai skatinami įsitraukti per intensyviai, tad mokiniai patys ima vadovauti savo mokymosi procese). Tuo tarpu tam tikri struktūros aspektai gali būti labiau susiję su autonomijos palaikymu (pvz., mokinių progreso nukreipimas), o kiti struktūros aspektai labiau - su kontrole (pvz., griežtas lūkesčių aiškinimas) (Aelterman et al. 2019).

Svarbu paminėti, kad šiame modelyje kiekvienas mokytojo bendravimo stilius smulkiau skirstomas į bendravimo būdus: autonomiją palaikantis skirstomas į dalyvaujantį ir prisiderinantį bendravimo būdus; struktūruojantis į – nukreipiantį ir aiškinantį; kontroliuojantis į – dominuojantį ir reikalaujantį; chaotiškas – į apleidžiantį ir laukiantį (Aelterman et al., 2019; Gabrielavičiūtė et al., 2022).



2 pav. Žiedinis (ne)motyvuojančių bendravimo stilių modelis (Aelterman et al., 2019).

Taigi, mokytojų bendravimo su mokiniais stilių analizė rodo, kad svarbu, koku direktyvumu mokytojas pasižymi ir kiek yra linkęs patenkinti arba blokuoti mokinių esminius psichologinius poreikius (sąryšingumo, kompetencijos, autonomijos). Autonomiją palaikantis ir struktūruojantis stilius stipriausiai siejasi su esminių poreikių patenkinimu ir veda prie geriausių rezultatų, stiprinant mokinių motyvaciją ir gerovę, o kontroliuojantis ir chaotiškas stilius dažniausiai siejasi su esminių poreikių blokavimu ir neigiamomis pasekmėmis.

1.5. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo su mokiniais sąsajos

Atlikta nemažai tyrimų, nagrinėjančių dėmesingo įsisąmoninimo sąsajas su bendravimu įvairiuose kontekstuose. Kadangi mokyklų kontekste (tarp mokytojų ir mokinių) tyrimų kiekis yra ribotas,

šiuose skyriuose apžvelgti ir kituose kontekstuose – įmonėse (tarp vadovų ir pavaldinių) bei gydymo įstaigose (tarp gydytojų ir pacientų) – atlikti tyrimai, kuriuose analizuojama, kaip dėmesingas įsisąmoninimas formuoja ar keičia bendravimo būdą

Dėmesingas įsisąmoninimas yra vertinga savybė ne tik ją turinčiam asmeniui, bet ir tiems, kurie su juo bendrauja ar palaiko artimus santykius. Arendt ir kiti (2019) nustatė, kad yra teigiama sąsaja tarp vadovo dėmesingo įsisąmoninimo ir jo pavaldinių gerovės, tai rodo, kad dėmesingas įsisąmoninimas yra naudingas ne tik pačiam žmogui bet ir žmonėms jo aplinkoje.

Be to, vadovai, kuriems būdingas dėmesingas įsisąmoninimas yra apskritai labiau mėgiami pavaldinių, nei vadovai, nepasižymintys dėmesingu įsisąmoninimu. Pavaldiniams taip pat patinka dėmesingai įsisąmoninusių vadovų bendravimo būdas. Arendt ir kiti (2019) tyrinėdami vadovų bendravimo stilių, stebėjo, kaip vadovų dėmesingas įsisąmoninimas veikė jų pavaldinius. Tiksliau sakant, šie tyrėjai tyrinėjo dėmesingą įsisąmoninimą bendravime, kuris paaiškina vadovų dėmesingo įsisąmoninimo poveikį tarpasmeniniam lygmenyje. Rezultatai parodė, kad dėmesingas įsisąmoninimas formuoja specifinį bendravimo būdą. Vadovai, kurie turi stipriau išreikštą dėmesingą įsisąmoninimą, yra labiau priimantys ir ramesni bendraudami su kitais, o tai pavaldinių suvokiama kaip nuolanki nuostata (angl. humility) (pvz., tokie vadovai yra atviri skirtingoms nuomonėms bei požiūriams). Dėmesingu įsisąmoninimu pasižymintys vadovai taip pat geba laikytis nuošalyje (pvz., nesivaiko pripažinimo ar laimėjimų), ir yra autentiški (pvz., yra atviri apie savo galias ir sunkumus). Pavaldiniams patinka vadovai, kurie yra nuolankūs, autentiški ir nesivaikantys pripažinimo.

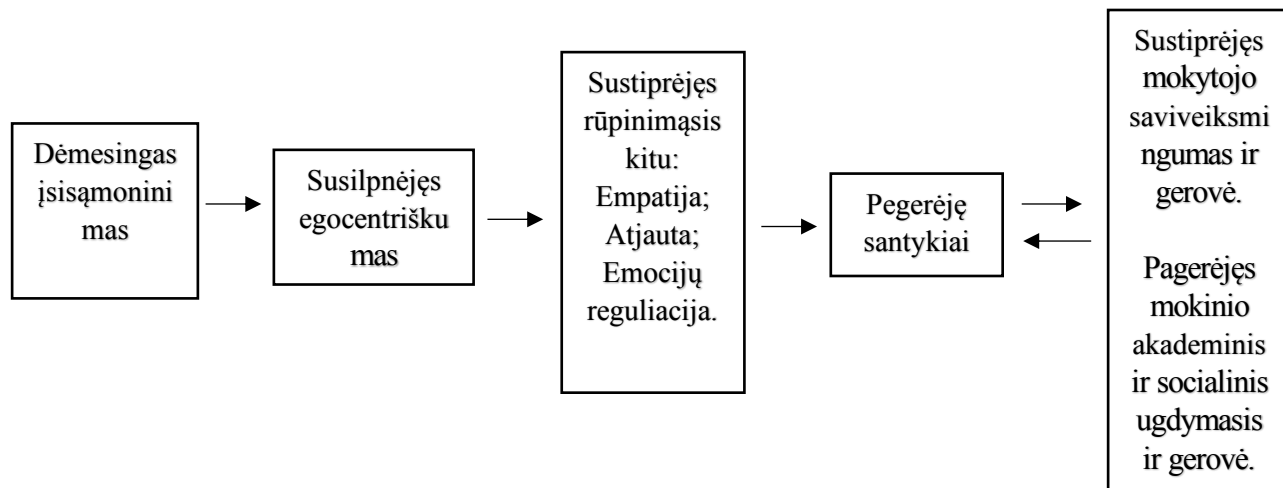
Dėmesingas įsisąmoninimas formuoja savitą bendravimo būdą. Arendt ir kiti (2019) taip pat pastebėjo, kad žmogaus savybės ir polinkiai (angl. dispositions) glaudžiai siejasi su bendravimo stiliumi. Vadovas, kuriam būdingas dėmesingas įsisąmoninimas, pasižymi autentišku susiderinimu su kitais (angl. interpersonal attunement), t.y. gebėjimu jautriai ir tiksliai reaguoti į kitų emocijas, poreikius, nuotaikas. Dėmesingas įsisąmoninimas, būdamas savita dispozicija/savybe, galimai pasireiškia savitu bendravimo pobūdžiu.

Dėmesingas įsisąmoninimas yra svarbus ne tik bendravime tarp vadovų ir pavaldinių, bet ir tarp gydytojų ir pacientų. Amutio-Kareaga ir kitų (2017) atliktoje naratyvinėje apžvalgoje, į kurią buvo atrinkta 20 straipsnių apie dėmesingo įsisąmoninimo ir atjautos strategijas sąveikoje tarp gydytojų ir pacientų, pastebėta: 1) dėmesingo įsisąmoninimo intervencija gydytojams siejasi su sustiprėjusia empatija; 2) labiau išreikštas sveikatos specialistų dėmesingas įsisąmoninimas siejasi

su labiau į pacientą orientuota komunikacija (t.y. skiriamas didesnis dėmesys paciento poreikiams, vertybėms, pageidavimams). Tokie gydytojai gebėjo geriau užmegzti ryšį ir daugiau bendrauti psichosocialinėmis temomis su pacientu; 3) dėmesingas įsisąmoninimas padeda gydytojams būti labiau sąmoningesniems (angl. self-aware) ir dėmesingesniems pacientams. Tokie gydytojai buvo smalsūs, atviri ir ramūs; 4) dėmesingas įsisąmoninimas sustiprina terapinį santykį, nes yra puoselėjama besąlygiškai pozityvus ir empatiškas paciento supratimas; 5) dėmesingu įsisąmoninimu grįstos bendravimo programos pabaigoje pastebėta, kad sustiprėjo į pacientą orientuotas rūpinimasis; 6) dėmesingo įsisąmoninimo praktikų atlikimas pagerino gydytojų supratimą ir bendravimą su pacientais bei pagerino gydytojų tarpasmeninę komunikaciją, o tai padėjo geriau valdyti stresines situacijas. Šioje apžvalgoje nurodoma, kad dėmesingo įsisąmoninimo ir atjautos strategijos yra efektyvios gerinant gydytojų bendravimą su pacientais, kur stiprinama gydytojų empatija ir gerinama teikiamos priežiūros kokybė. Empatija yra svarbiausias veiksnys, prisidedantis prie geresnių santykių tarp gydytojo ir paciento (Amutio-Kareaga et al., 2017).

Kitas kontekstas, kuriame taip pat labai svarbus dėmesingo įsisąmoninimo vaidmuo bendravime, yra mokykla. Wang (2023) nustatė, kad mokytojai, turintys stipriau išreikštą dėmesingą įsisąmoninimą, yra linkę turėti aukštesnį emocinį intelektą, todėl jie gerai atpažįsta ir valdo savo bei mokinių emocijas, o tai padeda kuriant ir palaikant pozityvų bendravimą. Wang (2023) taip pat pabrėžia dėmesingo įsisąmoninimo ir emocinio intelekto svarbą formuojant mokytojo-mokinio santykius. Dėmesingas įsisąmoninimas padeda ugdytojams objektyviau ir su didesniu priėmimu spręsti konfliktus bei iššūkius, o tai prisideda prie kokybiškesnių santykių kūrimo. Be to, dėmesingas įsisąmoninimas leidžia mokytojams geriau pastebėti mokinių emocinius poreikius, ir įgalinti juos reaguoti adaptyviai susidūrus su iššūkiais, bei kurti paremiančius santykius.

Lavy ir kiti (2020) pastebėjo, kad dėmesingas įsisąmoninimas prisideda prie tam tikrų savybių puoselėjimo, silpnindamas egocentiškumą, o tai sustiprina mokytojų-mokinių tarpusavio santykius. Dėmesingo įsisąmoninimo dėka stiprinama emocijų reguliacija, empatija bei atjauta, ko pasekoje mokytojas geba geriau identifikuoti ir atliepti mokinių poreikius (žr. 3 pav.).



3 pav. Lavy ir kitų (2020) modelis, atspindintis dėmesingu įsisąmoninimu pasižyminčios savasties raišką mokyklos santykiuose (angl., mindful self in school relationships, MSSR).

Apibendrinant galime teigti, kad dėmesingas įsisąmoninimas siejamas su tam tikru bendravimo būdu, kuris pasireiškia didesniu priėmimu, atjauta, dėmesingumu, sąmoningumu, empatija, stipresniu emociniu intelektu, smalsumu, ramumu, atvirumu, nuolankumu, autentiškumu, silpnesniu egocentriškumu bei pripažinimo nesivaikymu.

1.6. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais sąsajos

Šiame skyriuje bus apžvelgti atlikti tyrimai, kuriuose nustatytos sąsajos tarp negatyvios emocinės būsenos (streso, depresiškumo, nerimastingumo) ir bendravimo arba santykių kokybės tiek mokyklos, tiek ir kituose kontekstuose. Abipusiškai ryšiai nustatyti tarp streso, depresiškumo ir nerimastingumo ir tarpasmeninių santykių (Gagnon et al., 2019; S Yoon, 2002; Chen et al., 2023; Keavney et al., 1978). Vis tik vieni tyrėjai (S Yoon, 2002) teigia, kad stresas prognozuoja negatyvius santykius, o kiti (Braun et al., 2019), kad tam tikras streso lygis teigiamai siejasi su mokytojų rodoma emocine parama mokiniams.

Stresas gali turėti įtakos bendravimo kokybei, o bendravimo kokybė gali daryti įtaką patiriamo streso intensyvumui. S Yoon (2002) tyrime nustatyta reikšminga koreliacija tarp negatyvių emocijų, mokytojų streso ir nekokybiškų santykių. Taip pat pastebėta, kad mokytojų streso lygis

prognozavo mokinių, su kuriais mokytojas turėjo neigatyvius santykius, skaičių, tačiau neprognozavo mokinių skaičiaus, su kuriais turėjo pozityvius santykius (S Yoon, 2002). Kitaip tariant, stresas labiau siejamas su neigiamomis tarpasmeninėmis sąveikomis, nei su teigiamomis.

Panašūs rezultatai gauti dar viename tyrime, kuriame Braun ir kiti (2019) nustatė, kad mokytojai, kuriuos slegia per dideli darbo reikalavimai, kur kas prasčiau sugeba pozityviai valdyti mokinių elgesį klasėje, formuoti stiprius ryšius su mokiniais bei pritaikyti bendravimą pagal jų poreikius. S Yoon (2002) taip pat pastebėjo, kad stresas ne tik pakeičia mokytojų požiūrį į mokymą, bet ir veikia santykius su mokiniais. Buvo nustatyta vidutinė koreliacija tarp neigatyvių emocijų, mokytojų streso ir neigatyvių santykių. Autorės teigimu, mokytojų stresas gali skatinti juos demonstruoti neigatyvius jausmus, kurie savo ruožtu formuoja sąveiką su mokiniais toną, o mokiniai mokytojų neigatyvius jausmus suvokia kaip priešišumą. Pavyzdžiui, mokytojai, patiriantys daug streso, gali daugiau rodyti pykčio ir priešiškumo bendraudami su mokiniais, ir tai veda prie prastesnių santykių ir dar daugiau streso. Šiame tyrime gauti rezultatai paaiškino tik nedidelę dalį (10 %) neigatyvių santykių variacijos, todėl autorė kelia hipotezę, kad egzistuoja ir kitos reikšmingos mokytojų savybės, prognozuojančios mokytojų-mokinių santykių kokybę. Priešingai nei tikėtasi, mokytojų stresas neprognozavo mokinių skaičiaus, su kuriais mokytojams pavyksta sukurti pozityvius santykius. Autorė kelia prielaidą, kad kitos mokytojų savybės (empatija, sąveikos pobūdis ir bendravimo stilius) yra svarbesnės kuriant ir palaikant pozityvius santykius, kurių neprognozuoja mokytojų patiriamas stresas (S Yoon, 2002).

Tuo tarpu Braun ir kiti (2019) pastebėjo, kad tam tikras streso lygis teigiamai siejasi su mokytojų rodoma emocine parama bendravimo su mokiniais metu, o tai užtikrina nuolatinį ir aktyvų mokytojų įsitraukimą bei įsipareigojimą mokyti mokinius. Vadinasi, mokytojų stresas nebūtinai yra žalingas klasės sąveikoms, nebent jis yra labai intensyvus.

Kita vertus, santykiai su mokiniais yra vienas didžiausių minimų streso šaltinių mokytojų darbe. Gagnon ir kitų (2019) tyrimo rezultatai rodo, kad mokytojų-mokinių santykių kokybė nuspėja svarią dalį streso patiriamo mokymo metu. Tai patvirtina faktą, kad mokytojui iš tiesų svarbūs yra santykiai su kiekvienu mokiniu. Konfliktiški santykiai yra ypač svarbūs prognozuojant mokytojų stresą. Realiam gyvenime tai reiškia, kad kai mokytojo santykiai su mokiniu yra konfliktiški, mokytojas greičiausiai patiria stresą reaguodamas į probleminį mokinio elgesį. Svarbu pažymėti, kad šio tyrimo metu stresas buvo siejamas su konkrečiu mokiniu, todėl kitas mokytojas, neturintis

konflikto su tuo pačiu mokiniu, greičiausiai nevertins mokinio elgesio kaip stresą keliančio (Gagnon et al., 2019).

Abipusiški ryšiai nustatyti ne tik tarp streso ir mokytojų-mokinių bendravimo kokybės, bet ir tarp depresiškumo bei bendravimo ar santykių kokybės. Chen ir kiti (2023) atlikę longitudinalinį tyrimą, kuriame tyrinėjo abipusį ryšį tarp bendravimo ir depresiškumo, nustatė, kad jaunuolių depresiškumas neigiamai siejosi su tarpasmeniniu bendravimu (aukštesnis balas atspindi geresnes tarpasmeninio bendravimo kompetencijas: atvirumą ir norą bendrauti, empatiją, paramą, pozityvumą, lygiavertiškumą, neverbalią komunikaciją). Be to nustatyta, kad depresiškumas buvo pirmtakas (angl. precursor) negatyvaus tarpasmeninio bendravimo. Šie rezultatai patvirtino Coyne (1976) tarpasmeninį depresijos modelį, kuris atspindi, kaip žmonės su depresija, to sąmoningai nesiekdami, įsitraukia į nemalonus sąveikas (pvz., pernelyg dažnai siekia nuraminimo/patvirtinimo (ang. reassurance), kas kelia nepalankias kitų reakcijas. Toks siekiamos paramos netekimas potencialiai stiprina depresijos simptomų išraišką. Be to, Chen ir kiti (2023) nustatė, kad depresiškumas buvo trumpalaikis ir ilgalaikis prasto tarpasmeninio bendravimo rizikos veiksnys tarp jaunuolių, gyvenančių Kinijos Gansu provincijoje. Tuo tarpu Hamre ir kiti (2004) nustatė, kad depresiją patiriantys globėjai dažnai sąveikauja su vaiku griežtai ir emociškai atsiriboję.

Chen ir kiti (2023) taip pat nustatė, kad tarpasmeninis bendravimas neigiamai prognozavo depresiškumą. Tyrėjai interpretuoja, kad kai žmonės dalijasi savo emocijomis, jie turi galimybę papasakoti, kas nutiko, ir išreikšti savo jausmus, o tai padeda sumažinti neigiamas emocijas ir užkirsti kelią depresinių simptomų atsiradimui. Priešingai, žmonės, kurių tarpasmeniniai bendravimo įgūdžiai yra silpni, rečiau turi galimybę pasidalyti savo neigiamais jausmais ar kreiptis pagalbos, o tai gali sustiprinti depresinių simptomų vystymąsi (Chen et al., 2023).

Abipusiški ryšiai nustatyti tarp streso, depresiškumo ir bendravimo kokybės, tuo tarpu, Keavney ir kiti (1978) panašiai kėlė klausimą ateities tyrėjams, dėl mokytojų nerimastingumo, kuris siejamas su prastu klasės klimatu (triukšmingais ir nedrausmingais mokiniais), ar tai yra mokytojų nerimastingumo pasekmė ar priežastis. Belcher ir kiti (2022) nustatė, kad mokytojai, kurie pasižymi didesniu nerimo lygiu yra labiau linkę naudotis bauginimo/grėsmės sukėlimo strategijomis klasėje. Todėl metodai, kuriais silpninamas mokytojų nerimastingumas, gali padėti susilpninti ir mokinių nerimastingumą.

Taigi, tyrimai (S Yoon, 2002; Braun et al., 2019; Gagnon et al., 2019; Chen et al., 2023; Keavney et al., 1978) atskleidė abipusės sąsajas tarp emocinės būsenos ir bendravimo: stresas, nerimastingumas, depresiškumas veikia bendravimo kokybę, o prasta bendravimas ar santykių kokybė savo ruožtu gali prisidėti prie neigiamų emocijų. Žmonės patiriantys šias būsenas, bendrauja savitai (Hamre et al., 2004; Belcher et al., 2022; S Yoon, 2002; Coyne 1976): stresą išgyvenantys yra linkę būti pikti ar priešiški, depresiški linkę nuolat siekti patvirtinimo, kas gali atstumti kitus, arba bendrauti griežtai ir emociškai atsiriboję, o nerimastingi asmenys dažniau naudoja bauginimo strategijas bendravime. Konfliktinės situacijos gali didinti stresą, silpni tarpasmeninio bendravimo įgūdžiai gali prisidėti prie depresijos progresavimo, triukšmingi, nedrausmingi mokiniai gali skatinti mokytojų nerimastingumo stiprėjimą.

1.7. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais sąsajos

Buvo atlikta keletas tyrimų (Braun et al., 2019; Jennings 2015; Becker et al., 2017), kuriuose nustatytos skirtingos sąsajos tarp mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo ar santykių su mokiniais. Jennings (2015) nustatė reikšmingas sąsajas tarp ikimokyklinio ugdymo mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų, negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais. Braun ir kitų (2019) atliktuose tyrimuose vidurinėse mokyklose nustatytos reikšmingos sąsajos tarp mokytojų bendro dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais. Tuo tarpu, Becker ir kitiems (2017) pavyko nustatyti, koks yra emocinių sunkumų vaidmuo ryšiui tarp mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo ir santykių su mokiniais.

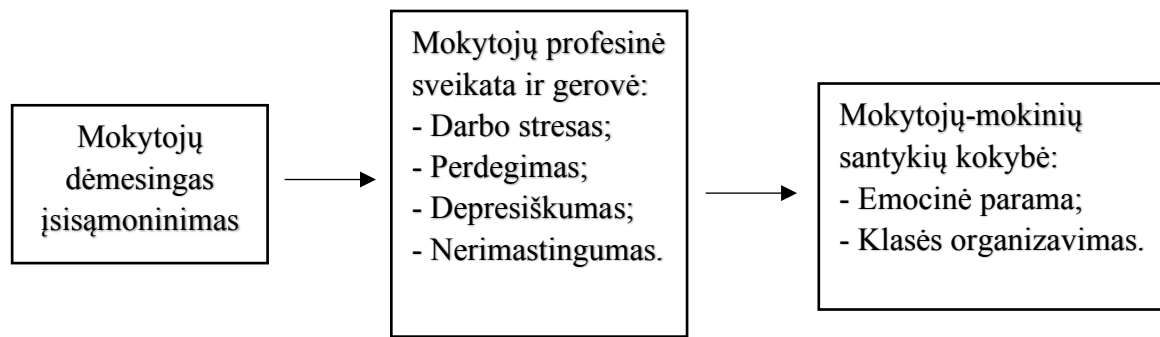
Jennings (2015) tyrė ikimokyklinio ugdymo mokytojus ir nustatė, kad trys iš penkių dėmesingo įsisąmoninimo aspektų (apibūdinimas, sąmoningas veikimas ir nevertinimas) reikšmingai teigiamai koreliavo su emocine parama, kuri vertinama stebint klasės klimata, mokytojo jautrumą bei mokytojo atsižvelgimą į mokinio nuomonę. Apibūdinimas, sąmoningas veikimas ir nevertinimas taip pat teigiamai koreliavo su klasės organizavimu ir mokytojo pagalba mokiniui

mokymosi procese. Tuo tarpu stebėjimas reikšmingai teigiamai koreliavo su gebėjimu suprasti kito žmogaus perspektyvą, o sąmoningas veikimas su disciplinos subtilumu (mokytojas naudoja jautrias ir iš anksto numatytas elgesio valdymo strategijas).

Be to Jennings (2015) taip pat nustatė neigiamą reikšmingą sąsają tarp depresijos ir emocinės paramos, mokytojo pagalbos mokymosi proceso metu ir klasės organizavimo. Jennings (2015) teigimu, tyrimo rezultatai kelia susirūpinimą, nes net ir vidutinio lygmens depresija daro žalingą poveikį mokytojų gebėjimui teikti emocinę ir mokomąją paramą bei veiksmingai organizuoti ir valdyti sąveikas klasėje - tam, kad pasireikštų neigiami padariniai, nebūtina patirti sunkios depresijos.

Panašūs rezultatai gauti ir vidurinės mokyklos kontekste. Braun ir kiti (2019) nustatė, kad vidurinės mokyklos mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas neigiamai koreliuoja su stresu darbe, profesiniu perdegimu, bei depresijos ir nerimo simptomais. Bendras dėmesingas įsisąmoninimas neigiamai prognozavo stresą darbe, perdegimą, depresijos ir nerimo simptomus. Rezultatai taip pat rodo, kad kuo ryškiau išreikšti vidurinės mokyklos mokytojų profesinio perdegimo simptomai tuo jie mažiau bus linkę formuoti aukštos kokybės, ir derančias su vaikų raida, mokytojų-mokinių sąveikas (emocine parama ir klasės organizavimu), didžiausią iššūkį keliančiose klasėse. Be to, nustatyta, kad stresas darbe ir emocinė parama siejosi teigiamai.

Braun ir kiti (2019) adaptavo, Roser ir kitų (2013) pasiūlytą, teorinį modelį, kuris paaiškina sąsajas tarp dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir mokytojų-mokinių santykių (žr. 4 pav.).



4 pav. Braun ir bendraautorių (2019) adaptuotas Roeser ir kitų (2013) pasiūlytas teorinis mokytojų įsisąmoninto dėmesingumo ir praktikų klasėje modelis (Braun et al., 2019).

Kaip matome iš teorinio modelio (žr. 4 pav.), dėmesingas įsisąmoninimas yra svarbus ne tik mokytojų sveikatai ir gerovei, bet taip pat gali turėti įtakos mokytojų ir mokinių santykių kokybei (Roeser et al. 2012). Šiuo modeliu paaiškinama, kaip dėmesingo įsisąmoninimo praktikos, kurios stiprina mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo įgūdžius ir tam tikras savybes (tokias kaip tolerancija nežinomumui, sąmoningas dėmesio kreipimas, emocijų reguliacija) pagerina mokytojų profesinę bei psichologinę gerovę. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo įgūdžiai, kartu su geresne profesine sveikata, gerove ir įsitraukimu, prisideda prie pozityvių diadinių santykių formavimo tarp mokinių ir mokytojų, bei aprūpina mokytojus dėmesiui ir emocijoms reikalingais ištekliais, kurių reikia kuriant ir palaikant emociškai paremiančią atmosferą klasėje, kur visi mokiniai gali mokytis ir pasiekti savo potencialą (Roeser et al., 2012).

Tuo tarpu Becker ir kiti (2017) nagrinėjo, kaip ikimokyklinio ugdymo mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas siejasi su mokytojų-mokinių santykiais - tiek konfliktiškumo, tiek artimumo aspektu. Taip pat tyrė, kokį vaidmenį atlieka stresas ir depresijos simptomai minėtoje sąsajoje. Nustatyta, kad mokytojai, turintys stipriau išreikštą dėmesingą įsisąmoninimą, dažniau užmezga kokybiškesnius santyki su mokiniais: mažesnis konfliktų skaičius ir didesnis artumas. Sąsają tarp stipriau išreikšto dėmesingo įsisąmoninimo ir mažesnio konfliktiškumo dalinai paaiškino (mediavo) žemesni depresiškumo įverčiai, o tiesioginis dėmesingo įsisąmoninimo poveikis konfliktiškumui buvo stipresnis, kai suvoktas darbo stresas buvo silpnesnis. Tai yra, dėmesingas įsisąmoninimas mažina depresiškumą, o mažesnis depresiškumas savo ruožtu susijęs su

mažesniu konfliktiškumu (žmogus mažiau linkęs į konfliktus). Tad despresiškumas veikia kaip tarpininkas tarp dėmesingo įsisąmoninimo ir konfliktiškumo – dėmesingumas gerina emocinę savijautą, o geresnė emocinė būseną lemia konstruktyvesnius santykius su aplinkiniais. Pavyzdžiui, žmogus, kuris turi stipriau išreikštą dėmesingą įsisąmoninimą yra mažiau linkęs į neigiamas mintis, mažiau išgyvena liūdesio ar beviltiškumo. Todėl jis mažiau įsitraukia į konfliktines situacijas bei rečiau suvokia situacijas kaip grėsmingas ar priešiškas. Tuo tarpu minėta moderacija reiškia, kad ryšys keičiasi priklausomai nuo suvokto darbo streso. Kitaip tariant, dėmesingas įsisąmoninimas neigiamai prognozuoja konfliktiškumą tada, kai žmogus jaučia mažiau streso darbe. Tuo tarpu, kai darbo stresas aukštas, dėmesingo įsisąmoninimo poveikis konfliktiškumui sumažėja – galbūt todėl, kad stresas tiesiog "nustelbia" tą poveikį (pvz., kai stresas per intensyvus, net ir dėmesingai įsisąmoninęs žmogus gali pratrūkti).

Taigi atliktų tyrimų (Braun et al., 2019; Jennings 2015; Becker et al., 2017) rezultatai rodo, kad mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas reikšmingai siejasi su neigiama emocine būseną ir bendravimu su mokiniais: apibūdinimas, sąmoningas veikimas ir nevertinimas koreliuoja su mokytojo emocine parama mokiniui; sąmoningas veikimas su subtilia disciplina; stebėjimas koreliuoja su gebėjimu suprasti kito žmogaus perspektyvą; depresija neigiamai koreliuoja su emocine parama; perdegimas neigiamai koreliuoja su geros kokybės mokytojų-mokinių sąveikomis; mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas neigiamai koreliuoja su stresu darbe, profesiniu perdegimu, bei depresijos ir nerimo simptomais; stresas darbe teigiamai koreliuoja su mokytojų emocine parama mokiniams; despresiškumas dalinai paaiškina dėmesingo įsisąmoninimo ir konfliktiškų santykių sąsają; stresas keičia dėmesingo įsisąmoninimo ir konfliktiškų santykių sąsają.

1.8. Mokslinė problema

Remiantis literatūros analize, pastebima, kad tyrinėjant panašių reiškinių tarpusavio sąsajas dažnai gaunami nevienareikšmiai ir prieštaringi rezultatai.

Pirma, nevienodi rezultatai gauti, analizuojant bendro dėmesingo įsisąmoninimo sąsajas su emociniais sunkumais: vieni autoriai (Carpenter et al., 2019) nustatė, kad bendras dėmesingas

įsisąmoninimas neigiamai siejasi emocinių sutrikimų simptomais; kiti (Curtiss et al., 2014) - kad bendras dėmesingas įsisąmoninimas neprognozuoja streso, depresijos, nerimo, sunkumų.

Antra, nesutampa duomenys apie tai, kurie dėmesingo įsisąmoninimo aspektai labiausiai susiję su negatyvia emocine būseną: vieni tyrėjai (Corthorn et al., 2024) pabrėžia nevertinimo svarbą, kiti (Curtiss et al., 2014) - sąmoningo veikimo reikšmę, dar kiti (Cash et al., 2010) – kad svarbu ir nevertinimas ir sąmoningas veikimas, o Medvedev ir kiti (2018) nurodo, kad reikšmingi yra tiek nevertinimas, tiek nereagavimas.

Trečia, nėra vieningos nuomonės dėl dėmesingo įsisąmoninimo aspekto – stebėjimo – reikšmės: vieni (Baer et al., 2022) nurodo, kad stebėjimas yra validus tik tiriant medituojančius asmenis, kiti (Mattes et al., 2019) teigia, kad stebėjimą svarbu įtraukti ir tiriant nemedituojančius respondentus, tretį (Diehl et al., 2022) tvirtina, kad stebėjimas yra reikšmingas dėmesingo įsisąmoninimo aspektas, jei tiriami žmonės su stipriais emociniais sunkumais.

Ketvirta, literatūros analizės metu, nepavyko rasti tyrimų, kuriuose būtų nagrinėjama mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir mokytojo - mokinių bendravimo sąsajos.

Penkta, Ripski ir kiti (2011) pabrėžė, kad švietimo srityje trūksta sistemingų tyrimų, nagrinėjančių mokytojų emocinės būsenos ir mokytojų sąveikos su mokiniais sąsajas.

Šešta, skiriasi tyrimų rezultatai dėl streso vaidmens. Kai kurie autoriai (Braun et al., 2019) teigia, kad stresas gali padėti mokytojams optimaliai išnaudoti vidinius resursus, o tai prisideda prie kokybiškesnių mokytojų ir mokinių tarpusavio santykių, tačiau kiti tyrimai (S Yoon, 2002; Jennings, 2015; Becker et al., 2017) rodo priešingas tendencijas – stresas siejasi su neigiamais mokytojų ir mokinių santykiais.

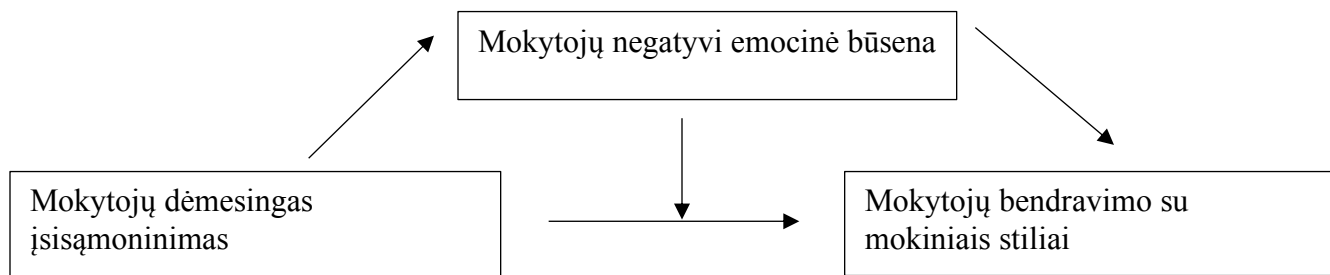
Atsižvelgiant į šiuos prieštaračius ir tai, kad nepavyko rasti tyrimų, kurie apjungtų visus tris reiškinius – mokytojų dėmesingą įsisąmoninimą, mokytojų negatyvią emocinę būseną ir mokytojų bendravimo su mokiniais stilius – bei nagrinėtų jų tarpusavio sąsajas, šiame tyrime siekta nustatyti minėtų reiškinių tarpusavio sąsajas.

1.9. Tyrimo tikslas ir klausimai

Šio tyrimo tikslas yra nustatyti ryšius tarp mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo su mokiniais. Keliama klausimai:

1. Kaip siejasi mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (stebėjimas, nevertinimas, nereagavimas, apibūdinimas, sąmoningas veikimas), mokytojų bendravimo su mokiniais stiliai (autonomiją palaikantis, sturktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas) ir mokytojų negatyvi emocinė būseną (streso, depresijos, bei nerimo sunkumai)?
2. Kaip mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja mokytojų bendravimo su mokiniais stilius?
3. Kaip mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja mokytojų negatyvią emocinę būseną?
4. Kaip mokytojų negatyvi emocinė būseną prognozuoja mokytojų bendravimo su mokiniais stilius?
5. Ar ir kaip mokytojų negatyvi emocinė būseną paaiškina (medijuoja) mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir mokytojų bendravimo stilių sąsają?
6. Ar ir kaip mokytojų negatyvi emocinė būseną mokytojų negatyvi emocinė būseną pakeičia (moderuoja) mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir mokytojų bendravimo stilių sąsają?

Remiantis literatūros analize, formuojamas teorinis modelis, kuriame pavaizduotos sąsajos tarp mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, mokytojų negatyvios emocinės būsenos ir mokytojų bendravimo su mokiniais stilių (žr. 5 pav.).



5 pav. Teorinis visų kintamųjų sąsajų modelis.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimė dalyvavo 147 mokytojai (trijų mokytojų atsakymai buvo pašalinti, dėl nustatytų kritinių išskirčių), mokinantys 5-12 klasių mokinius įvairiose Lietuvos mokyklose. Iš jų 135 (93,8 %) buvo moterys ir 8 (5,6 %) - vyrai, o 1 respondentas (0,7 %) nenorėjo nurodyti lyties. Klausimyną pildę mokytojai dėsto matematiką, lietuvių kalbą ir literatūrą, užsienio kalbas, informatiką, pilietiškumą, psichologiją, žmogaus saugą, karjeros ugdymą, geografiją, fiziką, chemiją, biologiją, fizinį lavinimą, technologijas, muziką, dailę, šokį, teatrą, gyvenimo įgūdžius bei dorinį ugdymą. Jų pedagoginio darbo patirtis svyruoja nuo kelių mėnesių iki 49 metų.

2.2. Tyrimo instrumentai

Mokytojų bendravimo stiliams vertinti buvo naudojamas Situacijų mokykloje klausimynas (angl. Situations in School Questionnaire, SISQ; Aelterman et al., 2019). Lietuvišką klausimyno versiją išvertė ir adaptavo prof. Saulė Raižienė ir kiti (2022). Klausimyną sudaro penkiolika situacijų, o kiekvienai jų pateikti keturi galimi mokytojo atsakymo variantai, atspindintys skirtingus bendravimo stilius: autonomiją palaikantį, struktūruojantį, kontroliuojantį ir chaotišką. Pavyzdžiui: „Iškyla nerimas. Atliekant užduotį pastebite, kad kai kurie mokiniai nerimauja. Tai jausdami, Jūs“: 1) „Įvardinate, kad jie atrodo neramūs ir įsitempę. Pasiūlote išsakyti tai, kas juos neramina“. 2) „Išskaidote užduotį į žingsnius, kad mokiniai pasijustų labiau gebantys ją įveikti“. 3) „Reikalaujate, kad jie elgtųsi brandžiau“. 4) „Dėl to nesijaudinate - išsispręs savaime“. Mokytojo, kuris pildė klausimyną, prašoma įvertinti, kiek kiekvienas variantas atitinka jo elgesį pamokų metu, septyniabalėje skalėje nuo 1 (visiškai neatitinka) iki 7 (labai gerai atitinka). Klausimynas leidžia nustatyti mokytojo bendravimo stilius (autonomiją palaikantį, struktūruojantį, kontroliuojantį ir chaotišką) bei bendravimo būdus (dalyvaujantį, prisiderinantį, nukreipiantį, aiškinantį, reikalaujantį, dominuojantį, apleidžiantį, laukiantį). Nustatytas SISQ patikimumas nustatant bendravimo stilius matuojančių skalių patikimumus: „Cronbacho alfa koeficientai svyravo nuo 0,79 (kontroliuojančio) iki 0,91 (struktūruojančio)“ (cit. pgl. Gabrielavičiūtė et al., 2022).

Mokytojų dėmesingam įsisąmoninimui vertinti buvo naudojamas Penkių aspektų dėmesingo įsisąmoninimo klausimynas (angl. Five Factor Mindfulness Questionnaire, FFMQ; Baer et al., 2006). Lietuvišką klausimyno versiją išvertė Dr. Tadas Stumbrys ir kiti (2022). Buvo susisiekti su Dr. T. Stumbriu ir gautas leidimas naudotis lietuviška FFMQ klausimyno versija (žr. 5-ame priede). Klausimyną sudaro 39 teiginiai. Pavyzdžiui: „Man gerai sekasi rasti žodžių, kurie apibūdina mano jausmus“. Pildančio klausimyną mokytojo prašoma įvertinti, kiek kiekvienas teiginys paprastai tinka jam/jai, penkiabalėje skalėje nuo 1 (niekada arba labai retai) iki 5 (labai dažnai, visada). Klausimynas leidžia įvertinti bendrą dėmesingo įsisąmoninimo įvertį bei penkių dėmesingo įsisąmoninimo aspektų (stebėjimo, apibūdinimo, nevertinimo, sąmoningo veikimo, nereagavimo) įverčius. Stebėjimo įverčiui nustatyti skirti aštuoni (pvz., „Kai vaikštau, sąmoningai atkreipiu dėmesį į savo judančio kūno pojūčius“), apibūdinimo - aštuoni (pvz., „Lengvai galiu išreikšti žodžiais savo įsitikinimus, nuomonę ir lūkesčius“), nevertinimo - aštuoni (pvz., „Kritikuoju save dėl neprotingų ar netinkamų emocijų“ - apverstas teiginys), sąmoningo veikimo - aštuoni (pvz., „Kai užsiimu kažkokia veikla, mano protas nuklysta ir esu nesunkiai išblaškomas (-a)“), nereagavimo - septyni teiginiai (pvz., „Suvokiu savo emocijas ir jausmus, bet galiu nereaguoti į juos“).

Penkių aspektų dėmesingo įsisąmoninimo klausimynas buvo naudotas Radvilaitės (2022) magistro darbe, ir gautos psichometrinės savybės: Kronbacho alfa koeficientas - 0,72. Dėmesingo įsisąmoninimo aspektų Kronbacho alfa koeficientai $\alpha = 0,82$ (stebėjimo); $\alpha = 0,85$ (apibūdinimo), $\alpha = 0,83$ (sąmoningo veikimo), $\alpha = 0,81$ (nevertinimo), $\alpha = 0,81$ (nereagavimo).

Mokytojų negatyviai emocinei būsenai vertinti buvo naudojama Depresijos, nerimo ir streso skalė – 21 (angl. Depression Anxiety Stress scale, DASS-21; Lovibond et al., 1995). Lietuvišką skalės versiją išvertė ir adaptavo docentė Inga Truskauskaitė-Kunevičienė ir kiti (2019). Skalę sudaro 21 teiginys, kurie nustato depresijos, nerimo ir streso sunkumų įverčius. Pavyzdžiui: „Buvo sunku atrasti jėgų ką nors veikti“. Pildančio klausimyną mokytojo prašoma įvertinti, kiek kiekvienas teiginys atspindi jų savijautą per pastarąją savaitę, keturbalėje skalėje nuo 1 (Visiškai man netinka arba Niekada) iki 4 (Labai man tinka arba Beveik visada). Siekiant supaprastinti klausimyną mokytojams, balai iš 0-3, buvo pakeisti į 1-4, nes prieš tai pateikti klausimynų vertinimai prasidėjo nuo 1, o ne nuo 0. Ši skalė leidžia įvertinti depresijos, nerimo, streso sunkumus. Septyni teiginiai skirti depresijos sunkumams įvertinti (pvz., „Atrodė, kad visiškai negaliu patirti jokių teigiamų

jausmų“), septyni - nerimo (pvz., „Jaučiau, kad džiūsta burna“), septyni - streso (pvz., „Būdavo sunku nurimti“).

Lietuvos populiacijoje tiriant per du matavimus gautos psichometrinės savybės: Kronbacho alfa streso subskalės: $\alpha = 0,87/0,89$; nerimo: $\alpha = 0,82/0,83$; depresijos: $\alpha = 0,90/0,89$ (Truskauskaitė-Kuneviciene et al., 2021).

2.3. Tyrimo eiga

Tyrimas buvo vykdomas 2025 m. vasario–kovo mėnesiais. Siekiant įtraukti mokytojus iš skirtingų Lietuvos regionų, buvo pasirinkta internetinė apklausos forma. Kvietimas dalyvauti tyrime, kartu su prašymu pasidalinti klausimyno nuoroda su mokykloje dirbančiais mokytojais, buvo išsiųstas 388 gimnazijų administracijai. Dėl mažo dalyvių aktyvumo, papildomas kvietimas buvo išsiųstas ir 217 pagrindinių mokyklų administracijai. Be to, apklausos nuoroda buvo pavišinta mokytojams skirtose „Facebook“ grupėse.

Kreipimesi buvo aiškiai nurodytas tyrimo tikslas, pateikta informacija apie atsakymų konfidencialumą bei galimybę bet kada nutraukti dalyvavimą tyrime. Taip pat dalyviai buvo informuoti, kad kilus klausimams gali susisiekti su tyrimo autore el. paštu. Apklausos pildymas vidutiniškai truko apie 20 minučių. Mokytojams skirtas kvietimo tekstas pateiktas 1-ajame priede.

2.4. Duomenų analizės metodai

Statistinė duomenų analizė atlikta su SPSS Statistics 25 programiniu paketu. Šia programa skaičiuota aprašomoji statistika (vidurkiai, standartiniai nuokrypiai), tyrime naudotų skalių ir poskalių vidinis suderinamumas. Kronbacho alfa (Cronbach α) koeficientas, kurio reikšmė didesnė negu 0,7, parodo gerą vidinį suderinamumą (Watkins, 2021). Kronbacho alfa (Cronbach α) koeficientai yra pateikti 2-oje lentelėje.

2 lentelė. *Skalių patikimumo koeficientai.*

Kintamieji	Cronbach'o alfa
Autonomiją palaikantis stilius	0,873
Struktūruojantis stilius	0,870
Kontroliuojantis stilius	0,798
Chaotiškas stilius	0,807
Stebėjimas	0,754
Apibūdinimas	0,829
Sąmoningas veikimas	0,811
Nevertinimas	0,815
Nereagavimas	0,714
Depresijos sunkumai	0,891
Nerimo sunkumai	0,869
Stresas	0,900

Patikrinome, ar tyrime naudojami kintamieji normaliai pasiskirstę. Tikrinant taikyti šie kriterijai: kritinių išskirčių tikrinimas, asimetriškumo koeficientas (angl. skewness) ir eksceso koeficientas (angl. kurtosis) (turi būti intervale nuo -1,96 iki 1,96) (Kim, 2013), bei kintamųjų histogramos (turi priminti Gauso skirstinį) (žr. 1-ame ir 2-ame prieduose).

Stačiakampėje diagramoje buvo nustatyta keletas išskirčių, iš jų trys kritinės buvo nuspręsta pašalinti: vienoje - respondentas pasirinko tik "1" arba "2" įverčių atsakymus, atsakydamas į visus SISQ skalės teiginius/klausimus (kurių buvo 60), kitoje - respondentas pasirinko tik "1" įverčio atsakymus atsakydamas į visus DASS-21 skalės teiginius/klausimus (kurių buvo 21), trečioje - respondentas pasirinko tik "4" įverčio atsakymus atsakydamas į visus DASS-21 skalės teiginius/klausimus. Pašalinus minėtas išskirtis, atsižvelgus į duomenų sklaidos asimetrijos, eksceso koeficientus ir histogramas (žr. y priedą), galime teigti, kad duomenys yra pasiskirstę arti normaliojo skirstinio, todėl tyrimo klausimams atsakyti pasirinkti parametrinės statistikos analizės metodai.

Ryšiams tarp kintamųjų nustatyti taikytas Pearson koreliacijos koeficientas. Koreliacijų stiprumas vertintas atsižvelgiant į Cohen (1998) nuorodas: sąsajos $0,10 < r < 0,29$ vertintos kaip silpnos, $0,30 < r < 0,49$ – kaip vidutinės, o $0,50$ ir daugiau – kaip stiprios.

Siekiant įvertinti, kaip mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai prognozuoja mokytojų bendravimo stilius bei negatyvią emocinę būseną, buvo taikyta daugialypė tiesinė regresinė analizė. Šis analizės metodas taip pat naudotas siekiant nustatyti, kaip mokytojų negatyvi emocinė

būsena prognozuoja jų bendravimo su mokiniais stilius. Regresijos modelis laikytas tinkamu, kai determinacijos koeficientas $R^2 > 0,20$ (Hair et al., 2019).

Kad atsakyti į septintą ir aštuntą tyrimo klausimus, buvo pasitelkta mediacinė ir moderacinė regresinė analizė (su PROCESS įskiepiu). Taikytas 4 modelis ir apskaičiuotas mokytojų negatyvios emocinės būsenos kaip tarpinio kintamojo (mediatoriaus) poveikis mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo stilių sąsajai. Į mediacinės lygtis dėmesingo įsisąmoninimo aspektai buvo įtraukti kaip nepriklausomi kintamieji, bendravimo stiliai – kaip priklausomas kintamieji, negatyvi emocinė būsena – kaip mediatorius. Bei taikytas 1 modelis ir apskaičiuotas mokytojų negatyvios emocinės būsenos kaip kito kintamojo (moderatoriaus) poveikis mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo stilių sąsajai. Į moderacinės lygtis dėmesingo įsisąmoninimo aspektai buvo įtraukti kaip nepriklausomi kintamieji, bendravimo stiliai – kaip priklausomas kintamieji, negatyvi emocinė būsena – kaip moderatorius. Moderacijos efektas laikomas patvirtintu tada, kai regresinėje lygtyje sąveikos tarp nepriklausomo kintamojo ir moderatoriaus koeficientas yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,05$) (Hayes, 2017). Grafiškai pavaizduojant moderacinės regresinės analizės sąveikas, maža ir didelė kintamųjų reikšmės atitinka 16 ir 84 procentilius.

3. TYRIMO REZULTATAI

3.1. Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika

3 lentelėje pateikta tyrime naudotų kintamųjų aprašomoji statistika. Kaip matyti lentelėje, didžiausias atsakymų išsisklaidymas (standartinis nuokrypis) nustatytas: autonomiją palaikančio ir kontroliuojančio stilių, o mažiausias – nereagavimo, depresijos ir nerimo sunkumų.

3 lentelė. *Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika*

Kintamųjų pavadinimai	Klausimų / teiginių skaičius	M	SD	Min. reikšmė	Maks. reikšmė
Autonomiją palaikantis stilius	15	5,50	0,84	2	7
Struktūruojantis stilius	15	5,89	0,72	2	7
Kontroliuojantis stilius	15	3,72	0,89	1	6
Chaotiškas stilius	15	2,79	0,78	1	6
Stebėjimas	8	3,47	0,68	1	5
Apibūdinimas	8	3,97	0,63	2	5
Sąmoningas veikimas	8	3,73	0,67	2	5
Nevertinimas	8	3,33	0,75	1	5
Nereagavimas	7	3,15	0,61	1	5
Depresijos sunkumai	7	1,66	0,59	1	4
Nerimo sunkumai	7	1,66	0,61	1	4
Streso sunkumai	7	2,02	0,65	1	4

3.2. Tyrimo kintamųjų koreliacinių ryšių analizė

3.2.1. Mokytojų bendravimo stilių koreliacinių ryšių analizė

Iš 4 lentelėje pateiktų koreliacijos koeficientų matyti, kad nustatytos reikšmingos sąsajos tarp skirtingų bendravimo stilių: teigiama – tarp autonomiją palaikančio ir struktūruojančio, chaotiško ir kontroliuojančio; neigiama – tarp chaotiško ir struktūruojančio. Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojui būdingas autonomiją palaikantis bendravimo stilius, tuo labiau jam būdingas ir struktūruojantis stilius. Kuo labiau būdingas chaotiškas bendravimo stilius, tuo labiau būdingas ir kontroliuojantis stilius. Kuo labiau būdingas chaotiškas bendravimo stilius, tuo mažiau būdingas struktūruojantis stilius.

3.2.2. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų koreliacinių ryšių analizė

Nustatytos reikšmingos teigiamos sąsajos tarp mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų: stebėjimo ir apibūdinimo, stebėjimo ir nereagavimo, apibūdinimo ir sąmoningo veikimo, apibūdinimo ir nevertinimo, apibūdinimo ir nereagavimo, bei sąmoningo veikimo ir nevertinimo (žr. 4-ą lentelę). Tai reiškia, kuo stipriau išreikštas stebėjimas, tuo stipriau išreikštas ir apibūdinimas; kuo stipriau išreikštas stebėjimas, tuo stipriau išreikštas nereagavimas; kuo stipriau išreikštas apibūdinimas, tuo stipriau išreikštas ir sąmoningas veikimas; kuo stipriau išreikštas apibūdinimas, tuo stipriau išreikštas nevertinimas; kuo stipriau išreikštas apibūdinimas, tuo stipriau išreikštas nereagavimas; kuo stipriau išreikštas sąmoningas veikimas, tuo stipriau išreikštas nevertinimas.

3.2.3. Mokytojų negatyvių emocinių būsenų koreliacinių ryšių analizė

Nustatytos reikšmingos teigiamos koreliacijos ir tarp mokytojų negatyvių emocinių būsenų: depresijos sunkumų ir nerimo sunkumų, depresijos sunkumų ir streso, nerimo sunkumų ir streso (žr. 4-ą lentelę). Tai reiškia kuo stipresni mokytojo depresijos sunkumai, tuo stipresni mokytojo ir nerimo sunkumai; kuo stipresni depresijos sunkumai, tuo stipresnis ir stresas; kuo stipresni nerimo sunkumai, tuo stipresnis ir stresas.

3.2.4. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir bendravimo stilių koreliacinių ryšių analizė

Iš 4-oje lentelėje pateiktų koreliacijos koeficientų matyti, kad nustatytos reikšmingos sąsajos tarp dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir mokytojų bendravimo su mokiniais stilių. Stebėjimas, apibūdinimas, sąmoningas veikimas, nereagavimas teigiamai koreliuoja su autonomiją palaikančiu ir struktūruojančiu bendravimo stiliais. Tai reiškia, kuo labiau mokytojas atkreipia dėmesį į vidinius ir išorinius patyrimus, kuo labiau įvardija savo vidinį patyrimą, kuo labiau įsitraukia į veiklą sąmoningai, o ne mechanškai, kuo labiau geba būti neužvaldomas savo minčių ir jausmų, tuo labiau jis bendrauja su mokiniais jų autonomiją palaikydamas ir struktūruodamas. Tuo tarpu, apibūdinimas, sąmoningas veikimas ir nevertinimas neigiamai koreliuoja su kontroliuojančiu ir chaotišku bendravimo stiliais. Tai reiškia, kuo labiau mokytojas verbalizuoja savo vidinius patyrimus, kuo labiau veikloje dalyvauja sąmoningai, kuo labiau nevertina savo patyrimo kaip neigiamo ar teigiamo, tuo mažiau jis bendraus su mokiniais kontroliuodamas ir chaotiškai.

4. lentelė Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika, patikimumo koeficientai, bendravimo stilių, dėmesingo išsiquoninimo aspektų ir negatyvios emociinės būsenos koreliacijos

Kintamieji	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Bendravimo stiliai												
1. Autonomiją palaikantis	-											
2. Struktūruojantis	0,75**	-										
3. Kontroluojantis	-0,09	0,13	-									
4. Chaotiškas	-0,14	-0,26**	0,42**	-								
Dėmesingo išsiquoninimo aspektai												
5. Stebėjimas	0,30**	0,21*	-0,00	-0,01	-							
6. Apibūdininimas	0,35**	0,42**	-0,19*	-0,33**	0,36**	-						
7. Samoningas veikimas	0,17*	0,22**	-0,24**	-0,44**	-0,00	0,43**	-					
8. Nevertinimas	0,04	-0,06	-0,45**	-0,22**	-0,04	0,29**	0,49**	-				
9. Nereagavimas	0,35**	0,26**	0,07	0,14	0,41**	0,34**	0,03	-0,04	-			
Negatyvi emociinė būsena												
10. Depresijos sunkumai	-0,07	0,08	0,17*	0,15	0,03	-0,24**	-0,43**	-0,45**	-0,14	-		
11. Nerimo sunkumai	-0,06	-0,04	0,19*	0,08	0,12	-0,27**	-0,41**	-0,46**	-0,16	0,79**	-	
12. Stresas	-0,09	-0,01	0,19*	0,08	0,13	-0,15	-0,48**	-0,47**	-0,08	0,80**	0,78**	-

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

3.2.5. Mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir negatyvios emocinės būsenos koreliacinių ryšių analizė

Nustatytos reikšmingos neigiamos sąsajos tarp trijų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų (apibūdinimo, sąmoningo veikimo ir nevertinimo) ir depresijos, nerimo ir streso sunkumų: sąmoningas veikimas ir nevertinimas siejasi su depresijos, nerimo ir streso sunkumais; apibūdinimas siejasi su depresijos ir nerimo sunkumais (žr. 4-ą lentelę). Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojas geba priimti savo patyrimus, jų nevertindamas kaip teigiamus ar neigiamus, tuo mažiau jam būdingi depresijos, nerimo ir streso sunkumai. Panašiai, kuo labiau mokytojas yra linkęs įsitraukti į veiklą sąmoningai, o ne mechanškai ("autopilotu"), tuo mažesnė tikimybė, kad jis patirs depresijos, nerimo ir streso sunkumų. Be to, kuo labiau mokytojas yra linkęs įvardinti ar verbalizuoti savo vidinį patyrimą (mintis, jausmus), tuo mažiau jam būdingi depresijos ir nerimo sunkumai.

Taigi beveik visi dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (išskyrus stebėjimą ir nereagavimą) neigiamai siejasi su depresijos, nerimo ar streso sunkumais, kuo stipriau išreikšti dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (nevertinimas, apibūdinimas, sąmoningas veikimas), tuo mažiau išreikšti depresijos, nerimo, ir streso sunkumai.

3.2.6. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos ir bendravimo stiliaus koreliacinių ryšių analizė

Rezultatai taip pat parodė (žr. 4 lentelėje), kad mokytojų negatyvi emocinė būsena reikšmingai teigiamai siejasi su kontroliuojančiu bendravimu su mokiniais stiliumi. Tai reiškia, kad kuo labiau išreikšti depresijos, nerimo, streso sunkumai, tuo labiau mokytojas yra linkęs bendrauti su mokiniais kontroliuodamas.

3.3. Mokytojų bendravimo stilių prognozė remiantis mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektais ir negatyvia emocine būseną

Siekiant nustatyti, ar pagal mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektus ir galima prognozuoti mokytojų bendravimo stilius ir negatyvią emocinę būseną buvo atliktos septynios daugialypės tiesinės regresijos analizės. Nepriklausomi kintamieji: dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (nereagavimas, apibūdinimas, stebėjimas, sąmoningas veikimas, nevertinimas), priklausomi kintamieji: negatyvios emocinės būsenos (stresas, depresijos ir nerimo sunkumai) ir bendravimo stiliai (autonomiją palaikantis, struktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas).

Siekiant nustatyti, ar pagal mokytojų negatyvias emocines būsenas, galima prognozuoti mokytojų bendravimo stilius, buvo atliktos dar trys daugialypės tiesinės regresijos analizės. Nepriklausomų kintamųjų sąrašas (apibūdinimas, sąmoningas veikimas, nevertinimas) buvo kaskart papildomas vis kita negatyvia emocine būseną (stresu, nerimo ir depresijos sunkumais), priklausomas kintamasis - bendravimo stilius (kontroliuojantis, nes tik šis bendravimo stilius reikšmingai siejosi su negatyvia emocine būseną, žr 4-oje lentelėje).

3.3.1. Mokytojų bendravimo su mokiniais stilių prognozė remiantis mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektais ir mokytojų negatyvia emocine būseną

Prognozuojant autonomiją palaikantį stilių, įtraukėme tuos dėmesingo įsisąmoninimo aspektus, kurie reikšmingai siejosi su šiuo bendravimo stiliumi: stebėjimą, apibūdinimą, sąmoningą veikimą ir nereagavimą. Rezultatai parodė, kad šis regresijos modelis paaiškina 20 % duomenų sklaidos (žr. 5 lentelę). Taigi mokytojų autonomijos palaikantį bendravimo stilių prognozuoja nereagavimo įverčiai, kai yra kartu atsižvelgiama į tokius veiksnius kaip apibūdinimo, stebėjimo, ir sąmoningo veikimo įverčius. Tai reiškia, jei mokytojai yra linkę nereaguoti staigiai į kylančias situacijas, tai jie yra labiau linkę bendrauti autonomiją palaikydami.

5 lentelė. *Autonomiją palaikantį bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai*

Kintamieji (NK)	Autonomiją palaikantis stilius (PK)		
	B	β	p
Nereagavimas	0,31	0,23	0,01
Apibūdinimas	0,24	0,18	0,05
Stebėjimas	0,16	0,14	0,12
Sąmoningas veikimas	0,11	0,09	0,31
$R^2 = 0,20$, $F(144) = 8,560$, $p = 0,000$			

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmin gumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

Prognozuojant struktūruojantį stilių, įtraukėme tuos dėmesingo įsisąmoninimo aspektus, kurie reikšmingai siejosi su šiuo bendravimo stiliumi: stebėjimą, apibūdinimą, sąmoningą veikimą ir nereagavimą. Rezultatai parodė, kad šis regresijos modelis paaiškina 19,3 % duomenų sklaidos (žr. 6 lentelę). Taigi mokytojų struktūruojantį bendravimo stilių prognozuoja apibūdinimas, kai atsižvelgiama į stebėjimo, sąmoningo veikimo ir nereagavimo įverčius. Tai reiškia, jei mokytojai yra linkę savo vidinį patyrimą verbalizuoti, tai jie yra labiau linkę bendrauti struktūruodami.

6 lentelė. *Struktūruojantį bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai*

Kintamieji(NK)	Struktūruojantis stilius (PK)		
	B	β	p
Apibūdinimas	0,35	0,33	0,00
Nereagavimas	0,15	0,14	0,11
Stebėjimas	0,03	0,03	0,72
Sąmoningas veikimas	0,07	0,07	0,42
$R^2 = 0,19$, $F(144) = 8,336$, $p = 0,000$			

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmingumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

Prognozuojant kontroliuojantį stilių, įtraukėme tuos dėmesingo įsisąmoninimo aspektus, kurie reikšmingai siejosi su šiuo bendravimo stiliumi: nevertinimą, apibūdinimą, sąmoningą veikimą. Rezultatai parodė, kad šis regresijos modelis paaiškina 21 % duomenų sklaidos (žr. 7 lentelę).

Taigi mokytojų kontroliuojantį bendravimo stilių prognozuoja nevertinimas, kai yra kartu atsižvelgiama į tokius veiksnius kaip apibūdinimas ir sąmoningas veikimas. Tai reiškia, jei mokytojai yra linkę savo patyrimą vertinti kaip teigiamą ar neigiamą, tai jie yra labiau linkę bendrauti kontroliuodami.

7 lentelė. *Kontroliuojantį bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai*

Kintamieji(NK)	Kontroliuojantis stilius (PK)		
	B	β	p
Nevertinimas	-0,53	-0,44	0,00
Sąmoningas veikimas	-0,01	0,00	0,97
Apibūdinimas	-0,09	-0,06	0,46
$R^2 = 0,21$, $F(144) = 12,372$, $p = 0,000$			

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmingumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

Prognozuojant kontroliuojantį stilių, nepriklausomus kintamuosius papildėme depresijos sunkumais. Rezultatai parodė (žr. 8 lentelę), kad depresijos sunkumai statistiškai reikšmingai neprognozavo kontroliuojančio bendravimo stiliaus. Panašiai regresinė analizė buvo atlikta įtraukiant ir nerimo sunkumus, bei stresą, tačiau taip pat nustatyta, kad stresas ir nerimo sunkumai statistiškai reikšmingai kontroliuojančio bendravimo stiliaus neprognozavo (žr. 3-ame ir 4-ame prieduose).

8 lentelė. *Kontroliuojantį bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai ir depresijos sunkumai*

Kintamieji(NK)	Kontroliuojantis stilius (PK)		
	B	β	p
Nevertinimas	-0,55	-0,46	0,00
Sąmoningas veikimas	-0,02	-0,01	0,90
Apibūdinimas	-0,09	-0,06	0,45
Depresijos sunkumai	-0,09	-0,06	0,52
$R^2 = 0,21$, $F(144) = 9,35$, $p = 0,00$			

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmingumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

Nors koreliacine analize nustatyta, kad streso, nerimo ir depresijos sunkumai siejasi su kontroliuojančiu bendravimo stiliumi, tačiau minėtos negatyvios emocinės būsenos reikšmingai neprognozavo minėto bendravimo stiliaus

Prognozuojant chaotišką stilių, įtraukėme tuos kintamuosius, kurie reikšmingai siejosi su šiuo bendravimo stiliaus įverčiu: nevertinimo, apibūdinimo, sąmoningo veikimo įverčius. Rezultatai parodė, kad šis regresijos modelis paaiškina 21,4% duomenų sklaidos (žr. 9 lentelę). Taigi mokytojų chaotišką bendravimo stilių neigiamai prognozuoja sąmoningo veikimo ir apibūdinimo įverčiai, kai yra kartu atsižvelgiama į tokius veiksnius kaip nevertinimo įverčius. Tai reiškia, jei mokytojai rečiau atlieka veiklą įsisąmonindami (dažniau "autopilotu") ir yra linkę rečiau verbalizuoti savo vidinį patyrimą (mintis, jausmus), tai jie yra labiau linkę bendrauti chaotiškai.

9 lentelė. *Chaotišką bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai*

Kintamieji(NK)	Chaotiškas stilius (PK)		
	B	β	p
Apibūdinimas	-0,22	-0,18	0,04
Sąmoningas veikimas	-0,43	-0,36	0,00
Nevertinimas	0,01	0,01	0,93
$R^2 = 0,21$, $F(144) = 12,707$, $p = 0,000$			

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmin-gumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

3.3.2. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos prognozė remiantis mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektais

Prognozuojant mokytojų depresijos sunkumus, įtraukėme tuos kintamuosius, kurie reikšmingai siejosi su šia negatyvia emocija: apibūdinimo, sąmoningo veikimo ir nevertinimo įverčius. Rezultatai parodė, kad šis regresijos modelis paaiškina 26,3% duomenų sklaidos (žr. 10 lentelę). Taigi depresijos sunkumus neigiamai prognozuoja sąmoningo veikimo ir nevertinimo įverčiai, kai yra kartu atsižvelgiama į apibūdinimą. Tai reiškia, kad mokytojai, kurie rečiau atlieka veiklą ją

pilnai įsisąmonindami (dažniau "autopilotu") ir yra linkę vertinti savo ir kitų patirtis kaip teigiamas ar neigiamas, yra labiau linkę patirti depresijos sunkumų.

10 lentelė. *Mokytojų depresijos sunkumus prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai*

Kintamieji(NK)	Depresijos sunkumai (PK)		
	B	β	p
Nevertinimas	-0,24	-0,32	0,00
Sąmoningas veikimas	-0,22	-0,26	0,00
Apibūdinimas	-0,03	-0,04	0,64
$R^2 = 0,265$, F (144) = 12,528, p = 0,000			

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmingumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

Prognozuojant mokytojų nerimo sunkumus, įtraukėme tuos kintamuosius, kurie reikšmingai siejosi su šia neigiamą emocinę būseną: apibūdinimo, sąmoningo veikimo ir nevertinimo įverčius. Rezultatai parodė, kad šis regresijos modelis paaiškina 26 % duomenų sklaidos (žr. 11 lentelę). Taigi nerimo sunkumus neigiamai prognozuoja sąmoningas veikimas ir nevertinimas, kai yra kartu atsižvelgiama į apibūdinimą. Tai reiškia, kad mokytojai, kurie rečiau atlieka veiklą ją pilnai įsisąmonindami (dažniau "autopilotu") ir yra linkę vertinti savo ir kitų patirtis kaip teigiamas ar neigiamas, yra labiau linkę patirti nerimo sunkumų.

11 lentelė. *Mokytojų nerimo sunkumus prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai*

Kintamieji(NK)	Nerimo sunkumai (PK)		
	B	β	p
Nevertinimas	-0,26	-0,33	0,00
Sąmoningas veikimas	-0,18	-0,21	0,02
Apibūdinimas	-0,07	-0,08	0,32
$R^2 = 0,26$, F (144) = 16,313, p = 0,000			

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmin-gumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

Prognozuojant mokytojų streso sunkumus, įtraukėme tuos kintamuosius, kurie reikšmingai siejosi su šia negatyvia emocine būseną: sąmoningą veikimą ir nevertinimą. Rezultatai parodė, kad šis regresijos modelis paaiškina 30,2 % duomenų sklaidos (žr. 12 lentelę). Taigi galima teigti, kad 30,2% mokytojų streso sunkumus galima paaiškinti sąmoningo veikimo ir nevertinimo stoka t.y. mokytojai, kurie rečiau atlieka veiklą ją pilnai įsisąmonindami (dažniau "autopilotu") ir yra linkę vertinti savo ir kitų patirtis kaip teigiamas ar neigiamas, yra labiau linkę patirti streso sunkumų.

12 lentelė. *Mokytojų streso sunkumus prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai*

Kintamieji(NK)	Streso sunkumai (PK)		
	B	β	p
Sąmoningas veikimas	-0,31	-0,32	0,00
Nevertinimas	-0,27	-0,31	0,00
$R^2 = 0,30, F(144) = 30,531, p = 0,000$			

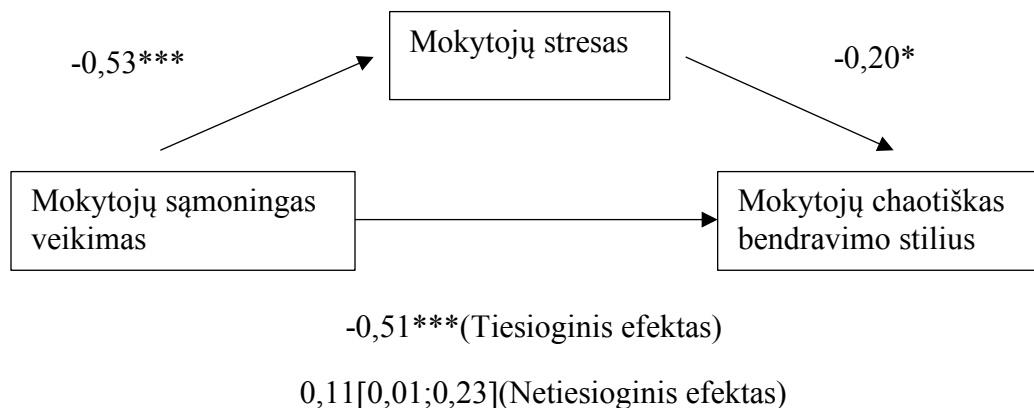
Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmingumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

3.4. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos vaidmuo dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo stiliaus sąsajoje

Siekiant atsakyti į septintą klausimą apie mokytojų negatyvių emocinių būsenų vaidmenį ryšyje tarp mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir mokytojų bendravimo su mokiniais stilių, buvo taikyta mediacinė analizė: nepriklausomi kintamieji (NK) – mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (nereagavimas, apibūdinimas, nevertinimas, sąmoningas veikimas); priklausomi kintamieji (PK) – mokytojų bendravimo stiliai (autonomiją palaikantis, struktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas); mediatoriai (M) – negatyvi emocinė būseną (streso, depresijos ir nerimo sunkumai) (iš viso 36 analizės).

Reikšmingas mokytojų negatyvios emocinės būsenos vaidmuo dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo stiliaus sąsajoje nustatytas vienu atveju: sąmoningas veikimas (NK) chaotiškas bendravimo stilius (PK), stresas (M). Sąveikos tarp mokytojų negatyvios emocinės būsenos (streso) ir mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo (sąmoningo veikimo) bei mokytojų bendravimo

stilių (chaotiško) grafiškai pavaizduota 6-ame pav. Nustatytas reikšmingas netiesioginis mokytojų sąmoningo veikimo efektas mokytojų chaotiškam bendravimo stiliui, kai į modelį įtraukiamas mediatorius - mokytojų stresas. Reikšmingas išliko ir tiesioginis sąmoningo veikimo efektas chaotiškam bendravimo stiliui ($b=-0,51$, $t=-5,77$, $p<0,001$), vadinasi mediacija yra dalinė, arba kitaip, stresas iš dalies paaiškina sąsają tarp sąmoningo veikimo ir chaotiško bendravimo stiliaus. Tai reiškia, kad mokytojų sąmoningas veikimas neigiamai prognozuoja chaotišką bendravimo stilių ir tiesiogiai, ir per tarpinį kintamąjį/mediatorių – stresą. Didesnis mokytojų sąmoningas veikimas prognozuoja mažesnę stresą, tačiau mažesnis stresas, savo ruožtu, prognozuoja labiau išreikštą chaotišką bendravimo stilių.



6 pav. Mokytojų streso kaip mediatoriaus vaidmuo mokytojų sąmoningo veikimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąsajai

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

3.5. Mokytojų negatyvios emocinės būsenos vaidmuo dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo stiliaus sąsajai

Siekiant atsakyti į aštuntą klausimą apie mokytojų negatyvių emocinių būsenų vaidmenį ryšiui tarp mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektų ir mokytojų bendravimo su mokiniais stilių, buvo taikyta moderacinė analizė: nepriklausomi kintamieji (NK) - mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (nereagavimas, apibūdinimas, nevertinimas, sąmoningas veikimas); priklausomi kintamieji (PK) – mokytojų bendravimo stiliai (autonomiją palaikantis, struktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas); moderatoriai (W) – streso, depresijos ir nerimo sunkumai.

Reikšmingas mokytojų negatyvios emocinės būsenos vaidmuo dėmesingo įsisąmoninimo ir bendravimo stiliaus sąsajai nustatytas dviem atvejais: nevertinimas (NK) kontroliuojantis bendravimo stilius (PK), depresijos ir nerimo sunkumai (W). Statistiškai reikšmingo moderacinio vaidmens rezultatai pateikiami 13 ir 14-oje lentelėse, o sąveikos tarp mokytojų negatyvios emocinės būsenos (depresijos sunkumų, nerimo sunkumų) ir mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo (nevertinimo) bei mokytojų bendravimo stilių (kontroliuojantis) grafiškai pavaizduota atitinkamai 7-ame pav. ir 8-ame pav.

Statistiškai nereikšmingo moderacinio vaidmens rezultatai pateikti 5-ame priede.

13 lentelė. Depresijos sunkumų moderuojantis vaidmuo nevertinimo ir kontroliuojančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – kontroliuojantis bendravimo stilius					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Nevertinimas	-0,52	0,10	-5,14	0,00	-0,72	-0,32
Depresijos sunkumai	0,12	0,14	0,84	0,40	-0,16	0,41
Nevertinimas x Depresijos sunkumai	0,56	0,18	3,04	0,00	0,20	0,92
$R^2 = 0,26$	$F(3, 140) = 16,13$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

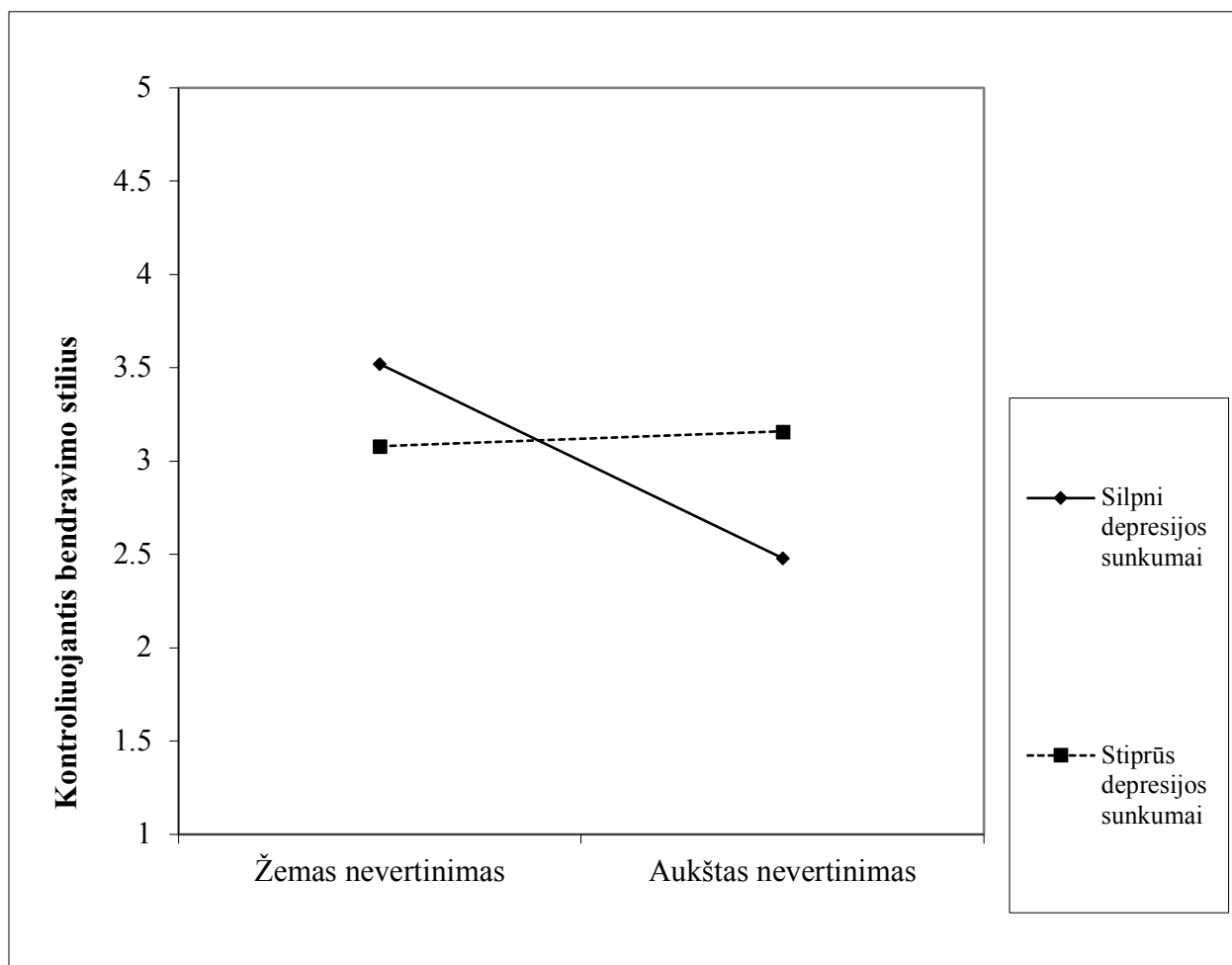
Iš 13 ir 14-oje lentelėje pateiktų nestandartizuotų regresinės analizės koeficientų matome, kad negatyvi emocinė būseną (depresijos sunkumai, nerimo sunkumai) reikšmingai moderavo (keitė) nepriklausomo kintamojo (nevertinimo) sąsają su mokytojų bendravimo stiliumi (kontroliuojančiu).

14 lentelė. Nerimo sunkumų moderuojantis vaidmuo nevertinimo ir kontroliuojančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – kontroliuojantis bendravimo stilius					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Nevertinimas	-0,53	0,10	-5,27	0,00	-0,73	-0,33
Nerimo sunkumai	0,132	0,14	0,94	0,35	-0,15	0,41
Nevertinimas x Nerimo sunkumai	0,51	0,18	2,76	0,00	0,15	0,87
$R^2 = 0,25$	$F(3, 140) = 15,35$			$p < 0,001$		

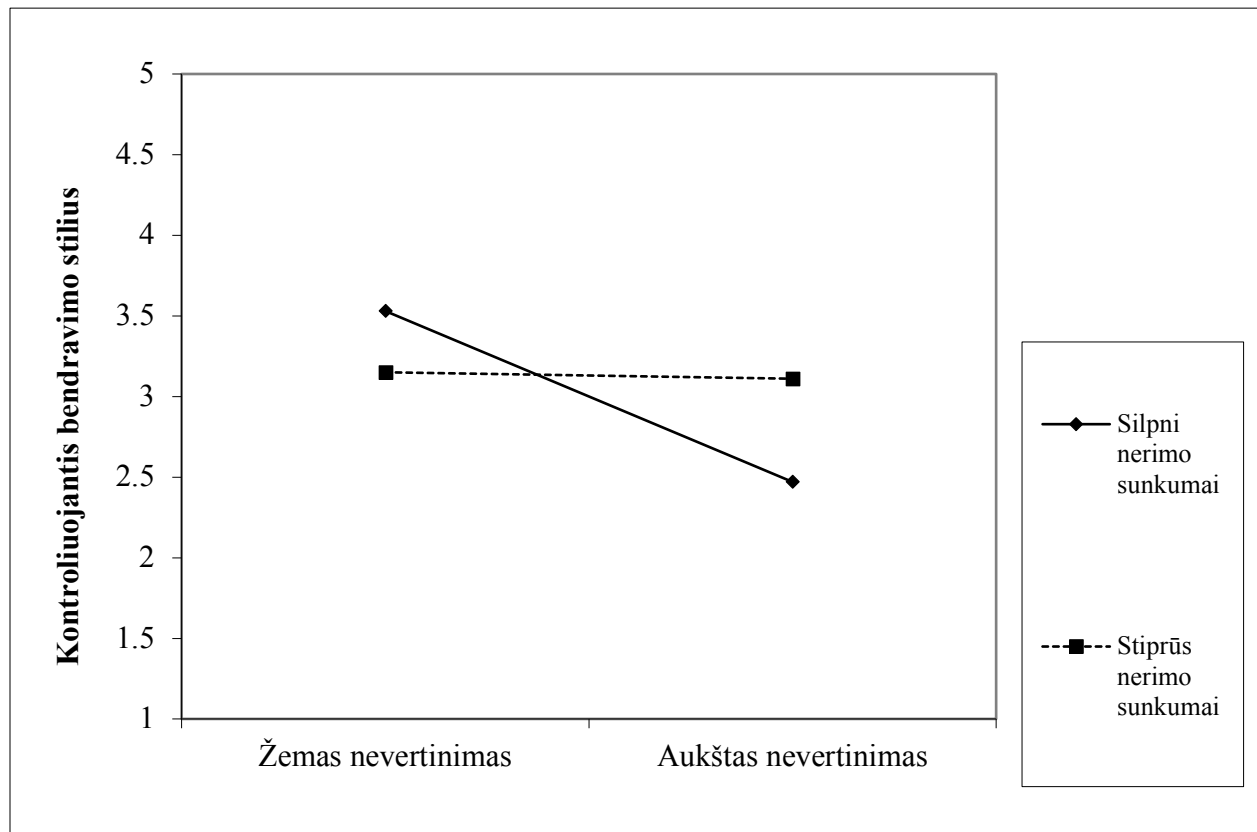
Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

Iš 7 paveikslo matome, kad esant žemesniam depresijos sunkumų lygiui, ryšys tarp nevertinimo ir kontrolės yra stipresnis ir neigiamas (t. y. kuo daugiau nevertinimo, tuo mažiau kontrolės bendravime). Esant aukštam depresijos lygiui, ši sąsaja susilpnėja. Tai reiškia, kad jei mokytojo depresijos sunkumai yra dideli, mokytojo nevertinimas neprognozuoja jo kontroliuojančio bendravimo stiliaus.



7 pav. Mokytojų nevertinimo ir depresijos sunkumų sąveika prognozuojant mokytojų kontroliuojantį bendravimo stilių.

Iš 8 paveikslo matome, kad silpni nerimo sunkumai sustiprina neigiamą nevertinimo ir kontroliuojančio bendravimo stiliaus ryšį (t. y. kuo daugiau nevertinimo, tuo mažiau kontrolės bendravime), o stiprūs nerimo sunkumai – jį susilpnina. Tai reiškia, kad jei mokytojo nerimo sunkumai yra dideli, mokytojo nevertinimas neprognozuoja jo kontroliuojančio bendravimo stiliaus.



8 pav. Mokytojų nevertinimo ir nerimo sunkumų sąveika prognozuojant mokytojų kontroliuojantį bendravimo stilių.

Taigi, depresijos ir nerimo sunkumų lygis keičia tai, kaip stipriai nevertinimas yra susijęs su kontroliuojančiu bendravimu. Kitaip sakant, negatyvi emocinė būseną paveikia, kiek nevertinimas prognozuoja kontroliuojantį bendravimo stilių.

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Šiuo tyrimu siekta nustatyti, kaip siejasi mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas su jų negatyvia emocine būseną bei bendravimo su mokiniais stiliais. Atliktas tyrimas leidžia pateikti kelias svarbias išvagas.

Pirma, remiantis teorine analize buvo keliamas klausimas, kaip mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas siejasi su skirtingais bendravimo stiliais. Gauti tyrimo rezultatai atskleidė, kad skirtingi dėmesingo įsisąmoninimo aspektai įvairiai koreliuoja su bendravimo stiliais. Apibūdinimas, nereagavimas teigiamai siejasi su autonomiją palaikančiu stiliumi; apibūdinimas - su struktūruojančiu stiliumi. Vadinas, kuo labiau mokytojai yra linkę apibūdinti/verbalizuoti savo vidinius išgyvenimus (mintis, jausmus), ir nereaguoti į savo emocijas, o leisti joms ateiti ir praeiti, tuo labiau jie bendraus autonomiją palaikydami; kuo dažniau mokytojai įvardija savo vidinius (mintis, jausmus) išgyvenimus, tuo labiau jie bendraus struktūruodami. Tiek autonomiją palaikydami, tiek struktūruodami, mokytojai patenkina mokinių esminius psichologinius poreikius – autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo. Tai papildė kitų tyrėjų gautus rezultatus, kuriais buvo nustatyta, kad mokytojai, turintys aukštesnę dėmesingą įsisąmoninimą, geriau atpažįsta ir valdo savo bei mokinių emocijas, o tai padeda kuriant ir palaikant pozityvų tarpasmeninį bendravimą (Wang, 2023).

Be to, rezultatai rodo, kad apibūdinimas, ir sąmoningas veikimas neigiamai siejasi su chaotišku stiliumi; nevertinimas neigiamai su - kontroliuojančiu bendravimo stiliumi. Vadinas kuo mažiau mokytojai yra linkę verbalizuoti savo vidinius išgyvenimus (mintis, jausmus) ir kuo rečiau būti sąmoningi atliekamoje veikloje, tuo labiau mokytojas bus linkęs bendrauti chaotiškai; kuo mažiau mokytojai priima savo patyrimą nevertindami jo kaip teigiamo ar neigiamo, tuo daugiau jie bus linkę bendrauti kontroliuodami. Taigi mokytojas, kuris linkęs labiau vertinti patyrimus kaip gerus ar blogus, neverbalizuoti savo vidinių išgyvenimų bei atlikti veiklas mechaniškai, bus kur kas labiau linkęs bendrauti chaotiškai ar kontroliuojančiai, ko pasekoje blokuojami mokinių psichologiniai poreikiai. Gauti rezultatai papildė ankstesnius tyrimus (Jennings, 2015), kuriuose nustatyta, kad trys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai - nevertinimas, apibūdinimas ir sąmoningas veikimas – yra teigiamai susiję su emocine parama (klasės klimatas, mokytojo jautrumas, mokytojo atsižvelgimas į mokinio nuomonę). Kadangi emocinė parama yra svarbi sąryšingumo

poreikio patenkinimui, šiame tyrime pastebėta, kad minėti dėmesingo įsisąmoninimo aspektai neigiamai siejasi su mokytojų bendravimo stiliais (chaotišku ar kontroliuojančiu), kurie blokuoja mokinių esminius psichologinius poreikius.

Visi dėmesingo įsisąmoninimo aspektai, išskyrus stebėjimą, reikšmingai siejasi su bendravimo stiliais. Patys Penkių aspektų dėmesingo įsisąmoninimo klausimyno autoriai Baer ir kiti (2022) teigia, kad stebėjimo aspektas ne visada patikimai atspindi dėmesingą įsisąmoninimą, ypač jei tiriamųjų imtis yra nemedituojanti.

Antra, remiantis literatūros apžvalga, buvo keliamas klausimas, kaip siejasi mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai su mokytojų negatyvia emocine būsena (streso, depresijos, bei nerimo sunkumais). Tyrimo rezultatai parodė, kad tam tikri mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai koreliuoja su mokytojų negatyvia emocine būsena: sąmoningas veikimas ir nevertinimas siejasi su depresijos, nerimo ir streso sunkumais; apibūdinimas siejasi su depresijos ir nerimo sunkumais. Tai reiškia, kad kuo labiau mokytojas geba priimti savo patyrimus, jų nevertinant kaip teigiamus ar neigiamus, tuo mažiau jam būdingi depresijos, nerimo ir streso sunkumai. Tai patvirtina ankstesnių tyrimų rezultatus, kuriuose taip pat nevertinimas išskiriamas kaip aspektas, kuris stipriausiai neigiamai siejasi su negatyviomis emocijomis (Cash et al., 2010; Carpenter et al., 2019; Curtiss et al., 2014).

Panašiai ir su sąmoningu veikimu, kuo labiau mokytojas yra linkęs įsitraukti į veiklą sąmoningai, o ne mechanškai ("autopilotu"), tuo mažesnė tikimybė, kad jis patirs depresijos, nerimo ir streso sunkumų. Tai patvirtina kitų tyrėjų gautus rezultatus, kur nustatyta neigiama sąsaja tarp sąmoningo veikimo ir negatyvios emocinės būsenos (Cash et al., 2010).

Be to, kuo labiau mokytojas yra linkęs įvardinti ar verbalizuoti savo vidinį patyrimą (mintis, jausmus), tuo jam mažiau būdingi depresijos, nerimo ir streso sunkumai. Šie rezultatai patvirtina kitų tyrėjų gautus rezultatus, kuriuose taip pat nustatyta neigiama sąsaja tarp apibūdinimo ir negatyvios emocinės būsenos, emocijų sutrikimų ar emocijų simptomų išreikštumo (Medvedev et al., 2018; Curtiss et al., 2014; Carpenter et al., 2019).

Šiame tyrime, kaip ir kituose (Medvedev et al., 2018; Curtiss et al., 2014; Carpenter et al., 2019), nenustatyta reikšminga sąsaja tarp stebėjimo ir negatyvios emocinės būsenos. Galimai todėl, kad stebėjimas validus dėmesingo įsisąmoninimo aspektas tik tada, jei tiriama medituojanti imtis, o šio tyrimo metu, meditavimo patirtis nebuvo tyrinėjama.

Trečia, tyrime taip pat buvo keliamas klausimas, kaip mokytojų negatyvi emocinė būsena siejasi su mokytojų bendravimo su mokiniais stiliais. Gauti rezultatai parodė, kad mokytojų negatyvi emocinė būsena reikšmingai teigiamai siejasi su kontroliuojančiu bendravimo stiliumi. Tai reiškia, kad kuo labiau išreikšti depresijos, nerimo, streso sunkumai, tuo labiau mokytojas yra linkęs bendrauti su mokiniais kontroliuodamas t.y. mažiau atliepdamas jų psichologinius poreikius ir demonstruodamas aukštą direktyvumą. Šie rezultatai papildė kitus tyrimus (S Yoon, 2002; Braun et al., 2019), kur buvo nustatyta reikšminga koreliacija tarp negatyvių emocijų, mokytojų streso ir nekokybiškų santykių, kuriuose nėra atliepiami mokinių poreikiai. Šie rezultatai taip pat papildė ankstesnį tyrimą (Hamre et al., 2004), kur buvo nustatyta, kad depresiją sergantys globėjai dažnai sąveikauja su vaiku griežtai ir emociškai atsiriboję. Tuo tarpu šiame tyrime nustatyta, kad mokytojai, kuriems būdingi depresijos, nerimo ar streso sunkumai, yra labiau linkę bendrauti kontroliuodami - siekia mokymo tikslų naudodami spaudimą bei primeta savo planus ir reikalavimus mokiniams, nepaisydamas jų nuomonės.

Be to, nenustatyta neigiamų sąsajų tarp negatyvios emocinės būsenos ir mokinių poreikius atliepančių bendravimo stilių (autonomiją palaikančio ir struktūruojančio bendravimo stilių). Šie rezultatai taip pat papildė ankstesnį tyrimą (S Yoon, 2002), kuriame taip pat nepavyko nustatyti reikšmingos sąsajos tarp streso ir pozityvių santykių ir kelta prielaida, kad kiti veiksniai, o ne stresas, siejasi su pozityviais santykiais.

Ketvirta, remiantis literatūros apžvalga, buvo keliamas klausimas, ar mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja mokytojų bendravimo su mokiniais stilius. Gauti rezultatai parodė, kad skirtingi dėmesingo įsisąmoninimo aspektai prognozuoja skirtingus bendravimo stilius: nereagavimas teigiamai prognozuoja autonomiją palaikantį stilių; apibūdinimas teigiamai prognozuoja struktūruojantį; nevertinimas neigiamai prognozuoja kontroliuojantį; apibūdinimas ir sąmoningas veikimas neigiamai prognozuoja chaotišką bendravimo stilių. Vadinas, jei mokytojas yra linkęs leisti mintims ir jausmams iškilti ir pranykti, neįsitraukiant į juos, jis kur kas labiau palaikys mokinių autonomiją. Tuo tarpu, jei mokytojas yra linkęs verbalizuoti/įvardinti savo mintis, emocijas, tai jis bendraus su mokiniais labiau struktūruodamas. Kita vertus, jei mokytojas, yra linkęs vertinti savo patyrimą kaip blogą ar gerą, jis kur kas labiau bendraus su mokiniais kontroliuodamas. O jei mokytojas yra linkęs neįvardinti savo vidinių išgyvenimų arba yra labiau linkęs veikloje dalyvauti "autopilotu", tai jis dažniau bendraus su mokiniais chaotiškai. Tai papildė ankstesnius tyrimus (Becker et al., 2017), kuriuose buvo nustatyta, kad mokytojai turintys stipriau

išreikštą dėmesingą įsisąmoninimą, dažniau užmezga kokybiškesnius santykius su mokiniais, kur patiriama daugiau artumo ir mažiau konfliktiškumo. Šiuo tyrimu nustatyta, kad beveik visi dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (išskyrus stebėjimą) prognozuoja mokytojų su mokiniais bendravimo stilius, kurie labiau atliepia mokinių poreikius. Mokytojas, kuriam būdinga nereagavimas, apibūdinimas, nevertinimas ir sąmoningas veikimas bus labiau autonomiją palaikantis ir struktūruojantis bei mažiau chaotiškas ir kontroliuojantis bendraudamas su mokiniais.

Penkta, tyrime taip pat keltas klausimas, ar mokytojų dėmesingas įsisąmoninimas prognozuoja mokytojų negatyvią emocinę būseną. Rezultatai parodė, kad tam tikri dėmesingo įsisąmoninimo aspektai prognozuoja negatyvią emocinę būseną: nevertinimas ir sąmoningas veikimas neigiamai prognozuoja depresijos, nerimo ir streso sunkumus. Vadinasi, kuo mokytojas yra labiau linkęs vertinti savo patyrimą kaip neigiamą ar teigiamą, tuo labiau jis bus linkęs patirti negatyvią emocinę būseną (depresijos, nerimo ir streso sunkumus). Tai dera su kitų autorių (Medvedev et al., 2018; Corthorn et al., 2024) rezultatais, rodančiais, kad nevertinimas stipriausiai neigiamai prognozuoja depresijos, nerimo ir streso sunkumus. Kita vertus, depresijos, nerimo ir streso sunkumus taip pat reikšmingai prognozuoja sąmoningo veikimo stoka. Tai papildė kitų autorių (Medvedev et al., 2018) gautus rezultatus, kuriais minėta prognozė nustatyta tik studentų, bet ne bendroje populiacijoje. Be to šis rezultatas taip pat patvirtino kitų autorių (Baer et al., 2006) rezultatus, kur taip pat nustatyta, kad sąmoningas veikimas yra antras svarbiausias prediktorius, neigiamai prognozuojantis psichologinius simptomus (depresiją, nerimą, priešišumą, fobinį nerimą, paranoją, psichoticizmą).

Šiame tyrime, priešingai nei kituose (Baer et al., 2006; Medvedev et al., 2018) nereagavimas reikšmingai neprognozavo negatyvios emocinės būsenos. Gal todėl, kad mokytojai dalyvavę apklausoje interpretavo nereagavimą ne kaip siektiną susilaikymą nuo staigios reakcijos, o kaip pasyvumą ir emocinį atbukimą. Tai patvirtintų ir duomenys (žr. į 1 lentelę), iš kurių matome, kad šis dėmesingo įsisąmoninimo aspektas yra silpniausiai išreikštas mokytojų imtyje.

Apibūdinimas reikšmingai neigiamai koreliavo su depresijos ir nerimo sunkumais, tačiau kaip ir stebėjimas reikšmingai neprognozavo negatyvios emocinės būsenos, o tai patvirtina ankstesnių tyrimų (Baer et al., 2006) rezultatus.

Taigi, nevertinimo ir sąmoningo veikimo stiprinimas galėtų būti vieni svarbiausių veiksmų, siekiant sumažinti mokytojų streso, nerimo ir depresijos sunkumus.

Šešta, tyrimu taip pat siekta atsakyti į klausimą, ar mokytojų negatyvi emocinė būseną prognozuoja mokytojų bendravimo su mokiniais stilius. Gauti rezultatai parodė, kad negatyvi emocinė būseną statistiškai reikšmingai neprognozuoja bendravimo su mokiniais stilių. Nors buvo nustatyta reikšminga teigiama sąsaja tarp depresijos, nerimo, streso sunkumų ir kontroliuojančio bendravimo stiliaus, šie emociniai sunkumai neturėjo prognostinės reikšmės. Tai leidžia daryti prielaidą, kad dėmesingo įsisąmoninimo aspektai yra svarbesni bendravimo stiliaus prediktoriai nei negatyvi emocinė būseną.

Gauti rezultatai prieštarauja kitų tyrėjų (Becker et al., 2017) išvadoms, kurios rodo, kad depressiveškumas prognozuoja konfliktiškumą. Keliamą prielaidą, kad skirtumus lėmė keli veiksniai: naudoti skirtingi vertinimo instrumentai dėmesingam įsisąmoninimui, negatyviai emocinei būsenai ir mokytojų bendravimui su mokiniais vertinti su mokiniais; skyrėsi tiriamųjų imtis. (Becker ir kitų (2017) tyrime dalyvavo priešmokyklinio ugdymo pedagogai, o šiame tyrime – mokytojai, dirbantys su 5–12 klasių mokiniais).

Septinta, tyrimu taip pat siekta nustatyti, ar mokytojų negatyvi emocinė būseną medijuoja mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir mokytojų bendravimo su mokiniais stilių sąsaja. Rezultatai parodė, kad stresas medijuoja sąmoningo veikimo ir chaotiško stiliaus sąsają. Didesnis mokytojų sąmoningas veikimas yra susijęs su mažesniu stresu, tačiau mažesnis stresas, savo ruožtu, yra susijęs su labiau išreikštu chaotišku bendravimo stiliumi. Gauti rezultatai dera su kitų autorių (Braun et al., 2019) rezultatais, rodančiais, kad tam tikras streso lygis teigiamai siejasi su mokytojų rodoma emocine parama bendravimo su mokiniais metu, o tai užtikrina nuolatinį ir aktyvų mokytojų įsitraukimą bei įsipareigojimą mokyti mokinius. Dar keliamą prielaidą, kad galbūt mažesnis stresas leidžia mokytojams atsipalaiduoti per daug, kas lemia mažesnę bendravimo struktūruotumą arba kitaip, labiau išreikštą chaotiškumą.

Be to, gauti rezultatai prieštarauja ankstesnio tyrimo (Becker et al., 2017) rezultatams, kuriame buvo nagrinėjama sąsaja tarp bendro įsisąmoninto dėmesingumo ir konfliktiškumo, bei nustatyta, kad depresijos sunkumų mediacinis efektas šiai sąsajai, o streso - moderacinis. Rezultatų skirtumus galėjo lemti keletas veiksnių: skirtingi naudoti klausimynai, tirtų imčių ypatumai (minėtame tyrime dalyvavo mokytojai, ugdančys „Head Start“ programos vaikus iš mažas pajamas gaunančių šeimų; šioms mokytojams dažnai būdingi depresijos simptomai) taip pat, patys tyrimo autoriai nurodo, kad jų rezultatai galėjo būti paveikti tam tikrų kintamųjų asimetriškumo (skewness). Be

to, Becker ir kt. (2017) tyrime buvo vertinamas bendras dėmesingo įsisąmoninimo lygis, o šio tyrimo kontekste nagrinėti dėmesingo įsisąmoninimo aspektai.

Aštunta, tyrimu taip pat siekta atsakyti į klausimą, ar mokytojų negatyvi emocinė būseną moderuoja mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo ir mokytojų bendravimo su mokiniais stilių sąsąją. Rezultatai parodė, kad depresijos ir nerimo sunkumai moderuoja nevertinimo ir kontroliuojančio stiliaus sąsąją. Šie rezultatai papildė ankstesnių tyrimų (Becker et al., 2017) išvadas, kurios parodė, kad stresas moderuoja ryšį tarp negatyvios emocinės būsenos ir konfliktiškumo tarpasmeniniuose santykiuose. Rezultatai parodė, kad esant silpnesniems depresijos ar nerimo sunkumams, aukštesnis nevertinimo lygis reikšmingai neigiamai prognozavo kontroliuojančią bendravimo stilių. t.y., jei mokytojo depresijos ir nerimo sunkumai silpni, tai jo aukštesnis nevertinimas (gebėjimas priimti patyrimą neskirstant jo į teigiamą ar neigiamą), nuspėja silpniau išreikštą kontrolę bendravime su mokiniais. Tuo tarpu stiprėjant depresijos ar nerimo sunkumams, nevertinimo neigiamas poveikis kontroliuojančiam bendravimo stiliui silpnėja ar net išnyksta. Šį reiškinį galima aiškinti tuo, kad esant intensyviems emociniams sunkumams, nevertinimas praranda savo įtaką, o bendravimo stilių labiau lemia kiti veiksniai. Kitaip sakant, stipri negatyvi emocinė būseną gali „užgožti“ nevertinimo įtaką mokytojo bendravimo stiliui su mokiniais. Nors šio tyrimo duomenimis sąsąją tarp streso, nerimo ir depresijos sunkumų buvo reikšminga, pozityvi ir stipri, tačiau stresas nebuvo reikšmingai moderuojantis sąsąjos tarp nevertinimo ir kontroliuojančio stiliaus.

Visgi šiame darbe nebuvo išvengta ribotumų. Pirma, tyrime buvo renkama informacija tik iš mokytojų. Norint išvengti ar sumažinti socialiai pageidautinų atsakymų tikimybę ir gauti objektyvesnius duomenis būtų vertinga į tyrimą įtraukti ir mokinių atsakymus apie mokytojo bendravimą bei elgesį, kuris siejasi tiek su mokytojo negatyvia emocine būseną, tiek ir su mokytojo dėmesingu įsisąmoninimu. Antra, skerspjūvio tyrimas neleidžia patvirtinti nustatytų ryšių krypties, todėl analizuojama mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo, negatyvios emocinės būsenos ir mokytojų bendravimo su mokiniais stilių ryšių kryptis yra pagrįsta teorinėmis prielaidomis ir praeityje atliktų tyrimų rezultatais. Trečia, pateiktame klausimyne nebuvo įtrauktas klausimas, ar mokytojai praktikuoja meditaciją - atsakymas į šį klausimą būtų padėjęs interpretuoti stebėjimo (dėmesingo įsisąmoninimo aspekto) rezultatus.

Ateities tyrimuose verta atkreipti dėmesį į jau įvardintas idėjas bei ieškoti kitų mokytojo bendravimo stilius numatančių veiksnių, kadangi šiame tyrime gauti rezultatai paaiškino tik dalį

duomenų sklaidos. Taip pat būtų naudinga atlikti eksperimentinį ar longitudinalinį tyrimą, kuriame būtų stebima, ar ir kaip dėmesingas įsisąmoninimas veikia mokytojų bendravimo stilių bei negatyvios emocinės būsenos pokyčius.

Remiantis šio tyrimo rezultatais galima pasiūlyti praktines rekomendacijas, kurios galėtų būti naudingos tiek mokytojams, tiek ir mokyklos administracijai:

1. Žinant, kad kontroliuojantis ir chaotiški bendravimo stiliai blokuoja mokinių esminius psichologinius poreikius, o tai gali lemti neigiamas pasekmes jų mokymosi motyvacijai bei emocinei savijautai, remiantis tyrimo rezultatais, juos gali sumažinti tam tikrų, dėmesingo įsisąmoninimo aspektų - nevertinimo, sąmoningo veikimo ir apibūdinimo - stiprinimas. Tuo tarpu, žinant, kad autonomiją palaikantis ir struktūruojantis stiliai patenkina mokinių esminius psichologinius poreikius, remiantis tyrimo rezultatais, šiuos bendravimo stilius galima pastiprinti, ugdant mokytojų nereagavimą ir apibūdinimą.
2. Kadangi negatyvios emocinės būsenos (stresas, nerimas ir depresijos sunkumai) yra siejamos su kontroliuojančiu bendravimo stiliumi, kuris, kaip jau minėta, blokuoja mokinių esminius psichologinius poreikius, svarbu, kad tiek mokyklos administracija, tiek patys mokytojai rūpintųsi pedagogų emocine gerove.
3. Kadangi dėmesingo įsisąmoninimo aspektai (nevertinimas ir sąmoningas veikimas) neigiamai prognozuoja negatyvią emocinę būseną, būtų naudinga lavinti mokytojų dėmesingą įsisąmoninimą – ypač pabrėžiant vidinio patyrimo nevertinimo kaip „gero“ ar „blogo“ bei įsitraukimo į veiklą sąmoningai, o ne mechaniškai svarbą.
4. Remiantis tyrimo rezultatais, rekomenduojama palaikyti optimalų mokytojų streso lygį ir nesistengti jo visiškai eliminuoti, kadangi pernelyg žemas mokytojų streso lygis siejamas su mokytojų chaotišku bendravimu su mokiniais stiliumi.
5. Negatyvių emocinių būsenų nebuvimo svarbą rodo ir tai, kad net dėmesingo įsisąmoninimo aspekto (nevertinimo) efektas kontroliuojančiam stiliui kinta esant dideliems depresijos ir nerimo sunkumams. Todėl svarbu ne tik stiprinti mokytojų dėmesingą įsisąmoninimą, bet ir kurti psichologinę gerovę palaikančią aplinką.
6. Rekomenduojama stiprinti mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo gebėjimus, ypatingą dėmesį skiriant nereagavimui, nevertinimui, sąmoningam veikimui ir apibūdinimui. Tai padėtų ne tik gerinti mokytojų emocinę savijautą, bet ir stiprinti bendravimo stilius, kuriais

tenkinami mokinių esminiai psichologiniai poreikiai. Todėl būtų verta organizuoti mokymus bei nuoseklias praktikas, kurių metu būtų akcentuojama emocijų, jausmų ir minčių atpažinimas bei įvardijimas, sąmoningas įsitraukimas į veiklą, užuot veikimas „autopilotu“, vidinio patyrimo nevertinimas kaip „geras“ ar „blogas“ bei reakcijų atidėjimo įgūdžių ugdymas.

IŠVADOS

1. Visi mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai, išskyrus stebėjimą, reikšmingai siejasi su tam tikrais mokytojų bendravimo su mokiniais stiliais:
 - a) apibūdinimas, nereagavimas teigiamai siejasi su autonomiją palaikančiu bendravimo stiliumi. Kuo labiau mokytojas yra linkęs verbalizuoti savo vidinius patyrimus, tuo labiau jis bendrauja su mokiniais jų autonomiją palaikydamas – siekdamas geriau žinoti mokinių interesus, prioritetus ir jausmus. Taip pat, kuo labiau mokytojas geba nereaguoti staigiai į situacijas, savo jausmus ar mintis, tuo labiau jis bendrauja su mokiniais jų autonomiją palaikydamas.
 - b) apibūdinimas teigiamai siejasi su struktūruojančiu bendravimo stiliumi. Kuo labiau mokytojas įvardiją savo vidinius patyrimus, tuo labiau su mokiniais jis bendrauja struktūruodamas - atsižvelgdamas į mokinio gebėjimus ir galimybes, teikdamas tinkamas strategijas, pagalbą ir paramą.
 - c) apibūdinimas, ir sąmoningas veikimas neigiamai siejasi su chaotišku stiliumi. Kuo labiau mokytojas įvardiją savo vidinius patyrimus, tuo mažiau jis bendrauja su mokiniais chaotiškai – neįsitraukdamas, palikdamas mokinius mokytis savarankiškai, o tai gali sukelti nesusipratimų, nes mokiniai ne visada žino ką turi daryti, kaip elgtis, ir kaip lavinti savo įgūdžius. Taip pat, kuo labiau mokytojas įsitraukia į veiklą sąmoningai, o ne mechaniškai, tuo mažiau jis bendrauja su mokiniais chaotiškai.
 - d) nevertinimas neigiamai - su kontroliuojančiu bendravimo stiliumi. Kuo labiau mokytojas neskirsto savo vidinio patyrimo (jausmų, minčių) į gerą ar blogą, tuo mažiau jis bendrauja su mokiniais kontroliuodamas – primesdamas mokiniams savo planus ir reikalavimus, nepaisydamas jų nuomonės.

2. Tam tikri mokytojų dėmesingo įsisąmoninimo aspektai reikšmingai siejasi su mokytojų negatyvia emocine būseną:
 - a) sąmoningas veikimas ir nevertinimas neigiamai siejasi su depresijos, nerimo ir streso sunkumais. Kuo dažniau mokytojas įsitraukia į veiklą sąmoningai, tuo mažiau streso, nerimo, depresijos sunkumų jis patiria. Taip pat, kuo labiau mokytojas neskirsto savo vidinio patyrimo į gerą ar blogą, tuo mažiau streso, nerimo, depresijos sunkumų jis patiria.
 - b) apibūdinimas neigiamai siejasi su depresijos ir nerimo sunkumais. Kuo labiau mokytojas yra linkęs įvardinti savo vidinius patyrimus, tuo mažiau nerimo ir depresijos sunkumų jis patiria.
3. Mokytojų negatyvi emocinė būseną reikšmingai teigiamai siejasi su kontroliuojančiu bendravimo stiliumi. Kuo mokytojas turi didesnius streso, nerimo, depresijos sunkumus, tuo labiau jis bendrauja su mokiniais kontroliuodamas - atkakliai siekdamas, kad mokiniai mąstytų, jaustųsi ir elgtųsi tam tikru būdu.
4. Mokytojo skirtingi dėmesingo įsisąmoninimo aspektai prognozuoja tam tikrus bendravimo stilius:
 - a) nereagavimas teigiamai prognozuoja autonomiją palaikantį stilių. Jei mokytojas nėra linkęs staigiai reaguoti į situacijas, savo mintis ar jausmus, tai jis labiau bendrauja su mokiniais jų autonomiją palaikydamas - siekdamas geriau žinoti mokinių interesus, prioritetus ir jausmus.
 - b) apibūdinimas teigiamai prognozuoja struktūruojantį bendravimo stilių. Jei mokytojas yra linkęs įvardinti savo jausmus ir mintis, tai jis labiau bendrauja su mokiniais struktūruodamas - atsižvelgdamas į mokinio gebėjimus ir galimybes, teikdamas tinkamą pagalbą ir paramą.
 - c) nevertinimas neigiamai prognozuoja kontroliuojantį bendravimo stilių. Jei mokytojas yra linkęs vertinti savo vidinius išgyvenimus kaip teigiamus ar neigiamus, tai jis labiau bendrauja su mokiniais kontroliuodamas - primesdamas savo planus bei reikalavimus mokiniams, nepaisydamas jų nuomonės.
 - d) apibūdinimas ir sąmoningas veikimas neigiamai prognozuoja chaotišką bendravimo stilių. Jei mokytojas nėra linkęs įvardinti savo jausmus ir mintis, tai jis labiau bendrauja su mokiniais chaotiškai – nesikišdamas, neįsitraukdamas, palikdamas mokinius

mokytis savarankiškai, o tai gali sukelti nesusipratimų, nes mokiniai gali nežinoti, kaip lavinti savo įgūdžius.

5. Tam tikri mokytojo dėmesingo įsisąmoninimo aspektai prognozuoja negatyvią emocinę būseną: nevertinimas ir sąmoningas veikimas neigiamai prognozuoja streso, depresijos ir nerimo sunkumus. Jei mokytojas yra linkęs nevertinti savo minčių ir jausmų kaip gerų ar blogų, tai jis mažiau patiria streso, depresijos ir nerimo sunkumų. Taip pat, jei mokytojas yra linkęs atlikti veiklą sąmoningai, o ne „autopilotu“, tai jis mažiau patiria streso, nerimo ir depresijos sunkumų.
6. Negatyvi emocinė būsena nėra reikšmingas veiksnys numatant mokytojų bendravimo su mokiniais stilius, tai reiškia, kad remiantis mokytojų negatyvia emocine būsena, negalime prognozuoti jų bendravimo stilių.
7. Stresas medijuoja sąmoningo veikimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąsają. Kitaip tariant, jei mokytojas dažniau įsitraukia į veiklą sąmoningai, o ne veikia „autopilotu“, jis patiria mažiau streso. Tačiau mažesnis streso lygis siejamas su labiau išreikštu chaotišku bendravimu su mokiniais – mokytojas rečiau įsikiša, mažiau įsitraukia ir dažniau palieka mokinius mokytis savarankiškai.
8. Depresijos ir nerimo sunkumai moderuoja nevertinimo ir kontroliuojančio stiliaus sąsają. Tai yra, esant silpniems depresijos ir nerimo sunkumams, jei mokytojas yra linkęs nevertinti savo vidinio patyrimo kaip gero ar blogo, tai jis bendrauja su mokiniais jų nekontroliuodamas – neprimeddamas savo planų bei reikalavimų. Tačiau, jei depresijos ar nerimo sunkumai yra stiprūs, tai nevertinimas nenumato mokytojo kontroliuojamo bendravimo su mokiniais stiliaus.

LITERATŪRA

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Amutio-Kareaga, A., García-Campayo, J., Delgado, L. C., Hermosilla, D., & Martínez-Taboada, C. (2017). Improving communication between physicians and their patients through mindfulness and compassion-based strategies: a narrative review. *Journal of clinical medicine*, 6(3), 33.
- Arendt, J. F., Pircher Verdorfer, A., & Kugler, K. G. (2019). Mindfulness and leadership: Communication as a behavioral correlate of leader mindfulness and its effect on follower satisfaction. *Frontiers in psychology*, 10, 414486.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45: <https://ogg.osu.edu/media/documents/MB%20Stream/FFMQ.pdf>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., ... & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329-342.
- Baer, R. (2019). Assessment of mindfulness by self-report. *Current opinion in psychology*, 28, 42-48.
- Baer, R., Gu, J., & Strauss, C. (2022). Five facet mindfulness questionnaire (FFMQ). In *Handbook of assessment in mindfulness research* (pp. 1-23). Cham: Springer International Publishing. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-77644-2_15-1.pdf
- Bagdonas, A., & Bliumas, R. (2019). *Aiškinamasis psichologijos terminų žodynas*. Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of school psychology*, 65, 40-53.

- Belcher, J., Wuthrich, V. M., & Lowe, C. (2022). Teachers use of fear appeals: Association with student and teacher mental health. *British journal of educational psychology*, 92(2), 610-626.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle school teachers' mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245-255.
- Burgoon, J. K., Berger, C. R., & Waldron, V. R. (2000). Mindfulness and interpersonal communication. *Journal of Social Issues*, 56(1), 105-127.
- Carpenter, J. K., Conroy, K., Gomez, A. F., Curren, L. C., & Hofmann, S. G. (2019). The relationship between trait mindfulness and affective symptoms: A meta-analysis of the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *Clinical psychology review*, 74, 101785.
- Chen, C., Chen, Y., & Song, Y. (2023). Reciprocal relationship between interpersonal communication and depressive symptoms and the mediating role of resilience across two years: Three-wave cross-lagged panel model. *Journal of Affective Disorders*, 334, 358-369.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Routledge.
- Coyne, J. C. (1976). Toward an interactional description of depression. *Psychiatry*, 39(1), 28-40.
- Corthorn, C., Pedrero, V., Torres, N., Reynaldós-Grandón, K., & Paredes, P. (2024). Mindfulness, teacher mental health, and well-being in early education: A correlational study. *BMC psychology*, 12(1), 428.
- Curtiss, J., & Klemanski, D. H. (2014). Teasing apart low mindfulness: Differentiating deficits in mindfulness and in psychological flexibility in predicting symptoms of generalized anxiety disorder and depression. *Journal of Affective Disorders*, 166, 41-47.
- 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.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2003). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology.

- Diehl, J. M., Rodriguez-Seijas, C., Thompson, J. S., Dalrymple, K., Chelminski, I., & Zimmerman, M. (2022). Exploring the optimal factor structure of the Five Facet Mindfulness Questionnaire: Associations between mindfulness facets and dimensions of psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 104(6), 813-823.
- Gabrialavičiūtė, I., Raižienė, S., & Garckija, R. (2022). Geresnės mokinių motyvacijos link: Situacijų mokykloje klausimyno (SISQ) lietuviškos versijos pritaikymas Lietuvoje. *Psichologija*, 66, 79-94.
- Gagnon, S. G., Huelsman, T. J., Kidder-Ashley, P., & Lewis, A. (2019). Preschool student–teacher relationships and teaching stress. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 217-225.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, 31(1), 2-24.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early childhood research quarterly*, 19(2), 297-318.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732–743.
<https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4>.
- Kabat-Zinn, J. (2001). *Mindfulness meditation for everyday life*. London, UK: Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics*, 38(1), 52.
- Keavney, G., & Sinclair, K. E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48(2), 273-290.
- Lavy, S., & Berkovich-Ohana, A. (2020). From teachers' mindfulness to students' thriving: The mindful self in school relationships (MSSR) model. *Mindfulness*, 11, 2258-2273.
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). Depression anxiety and stress scales. *Behaviour Research and Therapy*.

- Mattes, J. (2019). Systematic review and meta-analysis of correlates of FFMQ mindfulness facets. *Frontiers in Psychology*, 10, 2684.
- Medvedev, O. N., Norden, P. A., Krägeloh, C. U., & Siegert, R. J. (2018). Investigating unique contributions of dispositional mindfulness facets to depression, anxiety, and stress in general and student populations. *Mindfulness*, 9(6), 1757-1767.
- Mesmer-Magnus, J., Manapragada, A., Viswesvaran, C., & Allen, J. W. (2017). Trait mindfulness at work: A meta-analysis of the personal and professional correlates of trait mindfulness. *Human Performance*, 30(2-3), 79-98.
- National Research Council, Division of Behavioral, Board on Children, Youth, Committee on Increasing High School Students' Engagement, & Motivation to Learn. (2003). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. National Academies Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Boston, MA: Springer US.
- Sillars, A. L., & Vangelisti, A. L. (2006). Communication: Basic properties and their relevance to relationship research. *The Cambridge handbook of personal relationships*, 331-351.
- Radvilaitė L. (2022). *Dėmesingo įsisąmoninimo ir sveikatai palankaus elgesio sąsajos*. Vilniaus universitetas. Prieiga per eLABa – nacionalinę Lietuvos akademinių elektroninių biblioteką.
- Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J., & Decker, L. (2011). Pre-service teachers: Dispositional traits, emotional states, and quality of teacher-student interactions. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 77-96.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory's empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation science*, 7(2), 97.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Roeser, R. W., Galla, B. M., & Baelen, R. N. (2020) Mindfulness in Schools.
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J.A. and Freedman, B. (2006), Mechanisms of mindfulness. *J. Clin. Psychol.*, 62: 373-386.

<https://doi.org/10.1002/jclp.20237>

S Yoon, J. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 485-493.

<https://www.ingentaconnect.com/content/sbp/sbp/2002/00000030/00000005/art00006>

Smailytė, M. (2017). *Paauglių įsisąmoninto dėmesingumo, santykių su tėvais kokybės ir atidaus auklėjimo sąsajos* (Magistro baigiamasis darbas, Lietuvos edukologijos universitetas). Lietuvos edukologijos universitetas.

Tamašauskienė, G., & Kairys, A. (2024). Atopiniu dermatitu sergančių asmenų nerimo, depresiško, dėmesingo įsisąmoninimo kaip bruožo ir psichologinės gerovės ryšys: teorinis modelis ir pirminis empirinis bandymas. *Psichologija*, 70, 65–73.

<https://doi.org/10.15388/Psichol.2024.70.4>

Truskauskaitė-Kunevičienė I. ir kt. (2019), VU Psichotraumatologijos centras. Depresijos, nerimo ir streso skalės (DASS-21) lietuviškos versijos vadovas:

https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/DASS21_LT.pdf

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: Theory, research, and implications for practice* (pp. 53-80). Emerald Publishing Limited.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/s0749742320190000020004/full/html>

Wang, X. (2023). Exploring positive teacher-student relationships: the synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 14, 1301786.

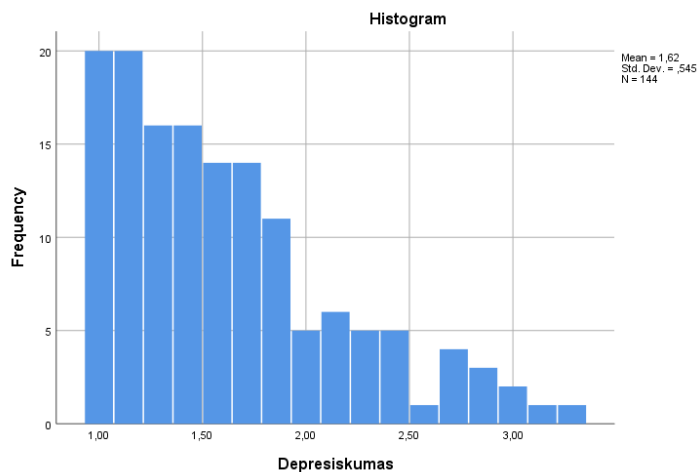
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1301786/full>

PRIEDAI

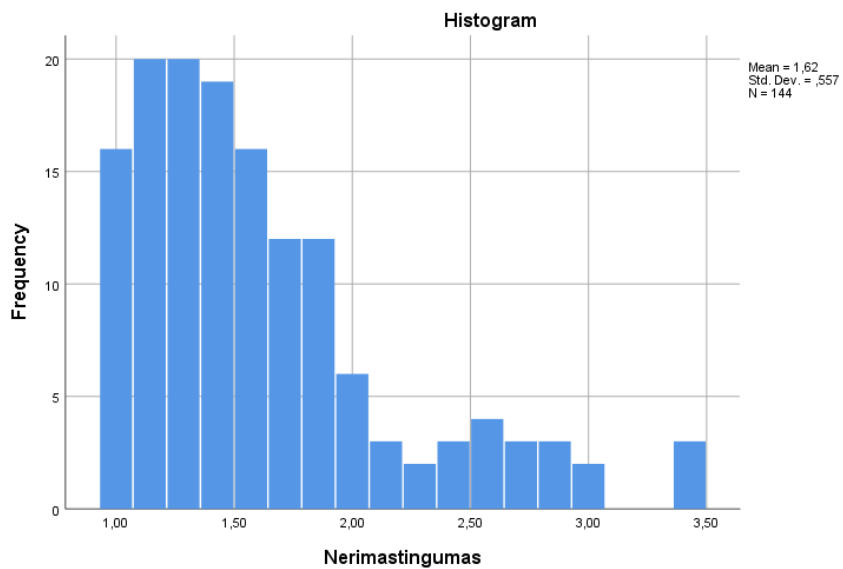
1 priedas. Normalumo testo, asimetriškumo koeficiento (Skewness) bei eksceso koeficiento (Kurtosis) duomenys

Kintamieji	Skewness	Kurtosis
Autonomiją palaikantis stilius	- 0,338	- 0,401
Struktūruojantis stilius	- 0,715	0,851
Kontroliuojantis stilius	0,010	- 0,424
Chaotiškas stilius	0,628	0,930
Stebėjimas	- 0,0337	0,250
Apibūdinimas	- 0,152	- 0,852
Sąmoningas veikimas	- 0,376	0,178
Nevertinimas	- 0,015	- 0,708
Nereagavimas	0,240	0,050
Depresijos sunkumai	0,996	0,386
Nerimo sunkumai	1,323	1,449
Streso sunkumai	0,320	- 0,281

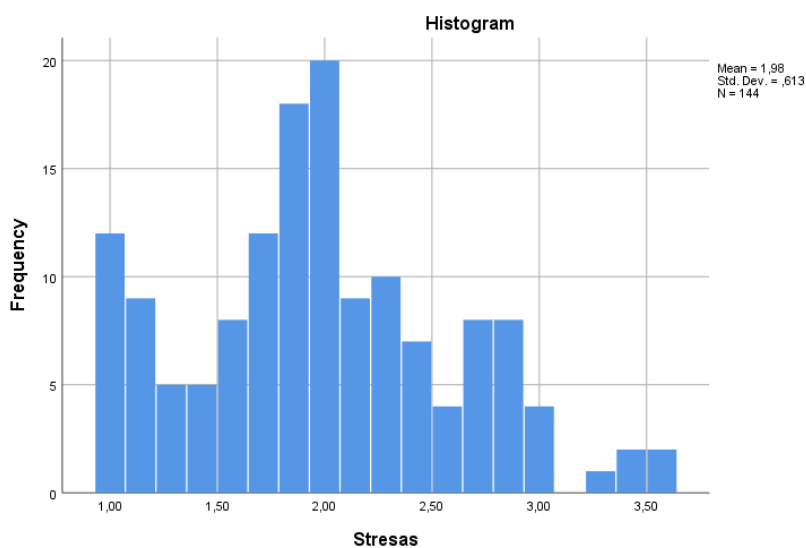
2 priedas. Tyrimo kintamųjų santykinų dažnumų grafikai



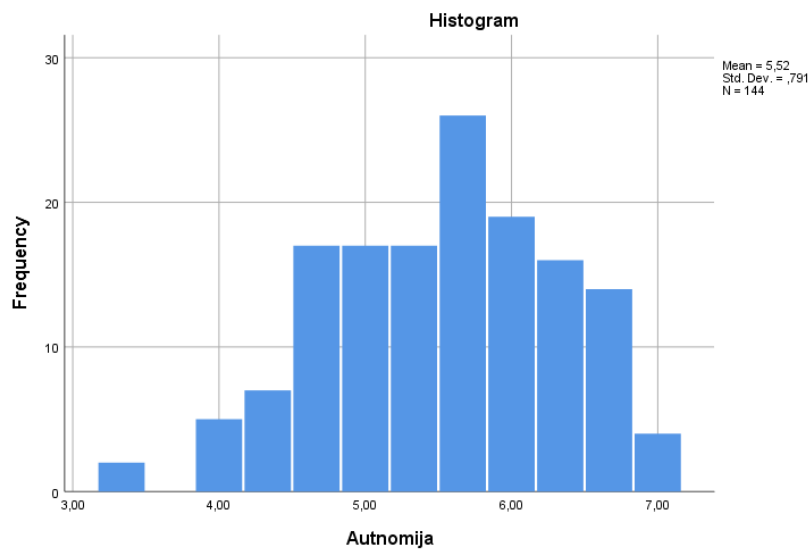
1 pav. Depresijos sunkumų santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



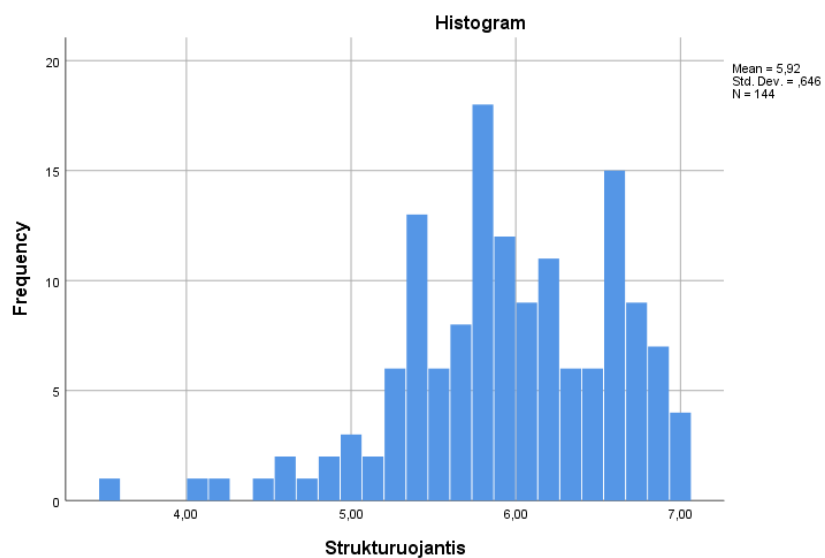
2 pav. Nerimo sunkumų santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



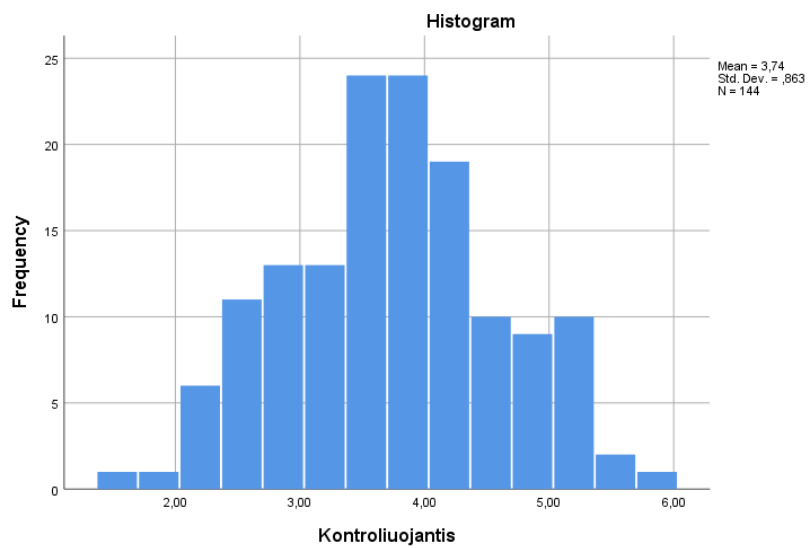
3 pav. Streso santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



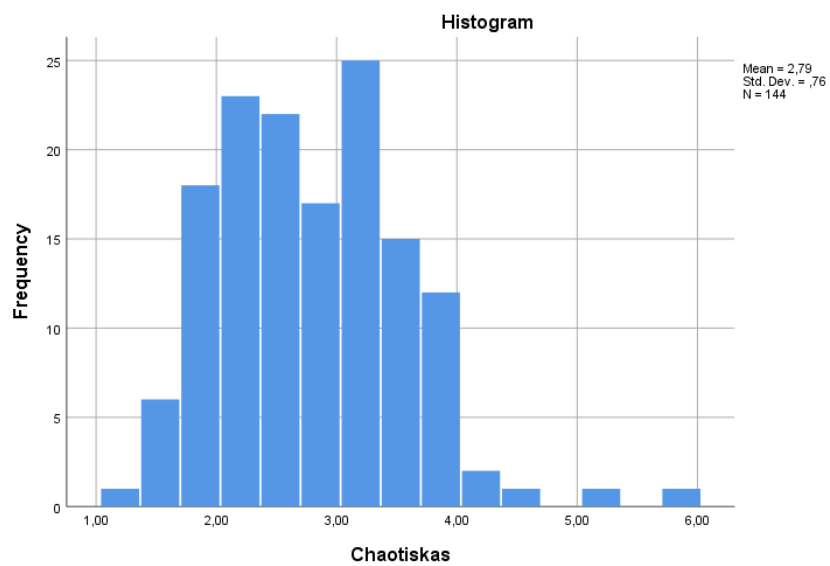
4 pav. Autonomiją palaikančio stiliaus santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



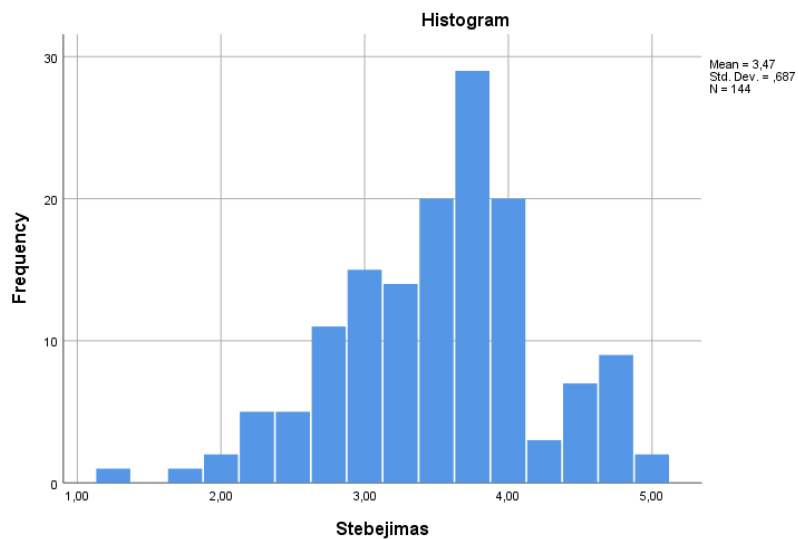
5 pav. Struktūruojančio stiliaus santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



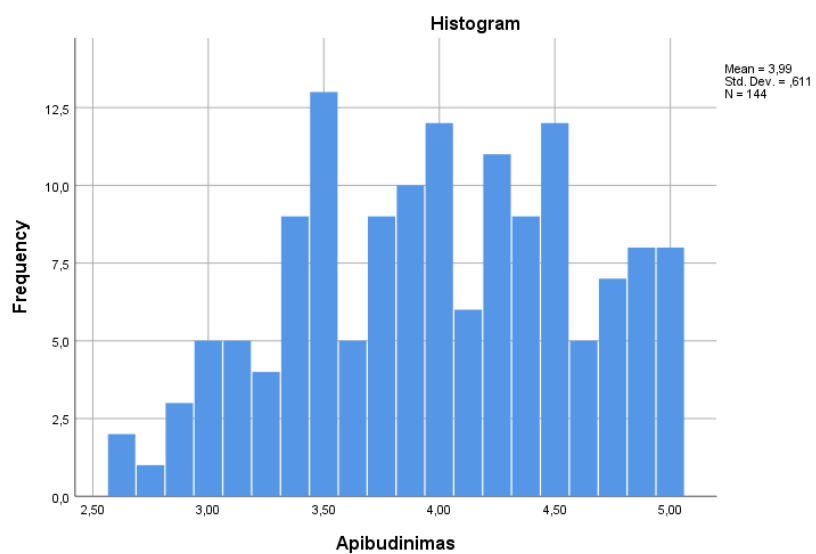
6 pav. Kontroliuojančio stiliaus santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



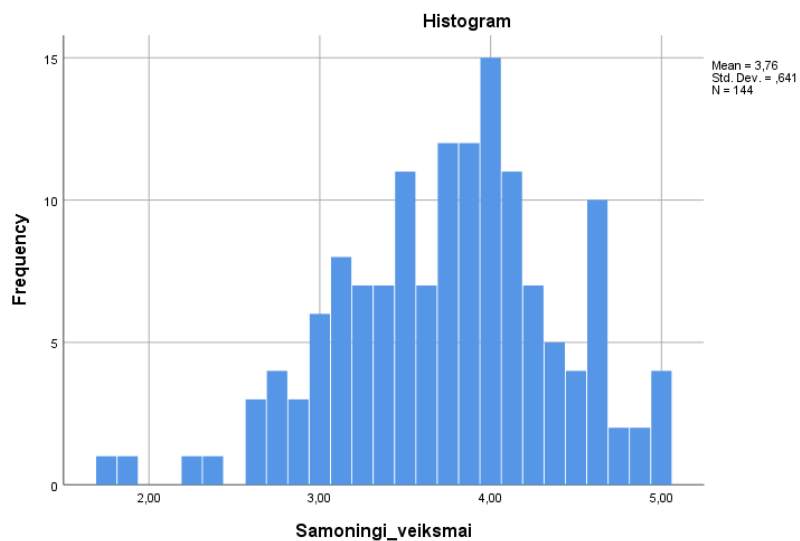
7 pav. Chaotiško stiliaus santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



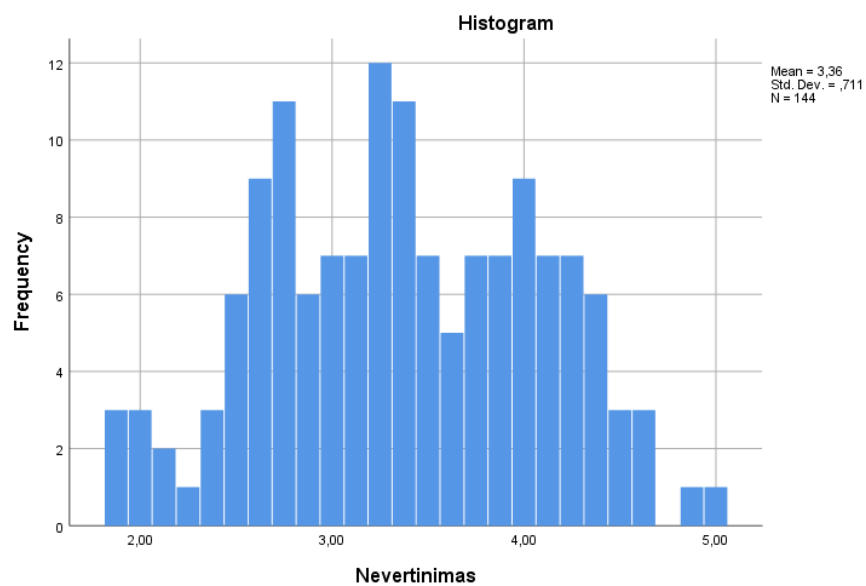
8 pav. Stebėjimo santykinių dažnumų grafikas (Histograma)



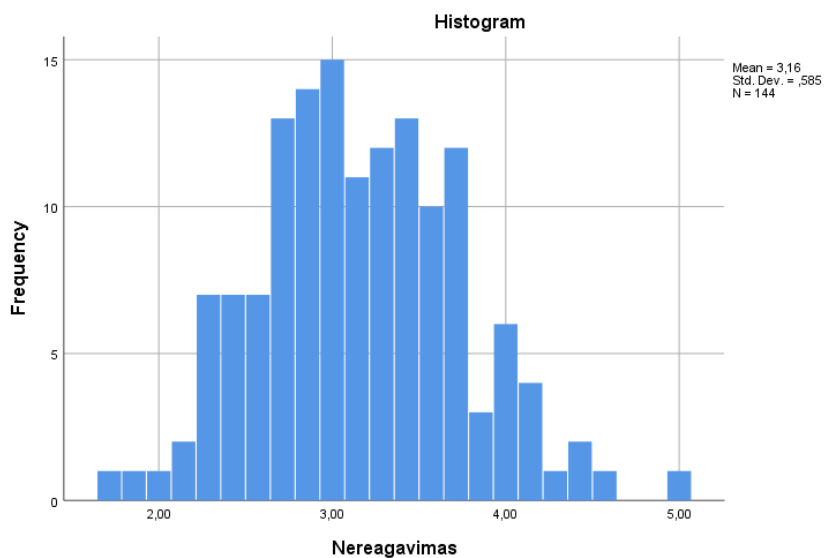
9 pav. Apibūdinimo santykinių dažnumų grafikas (Histograma)



10 pav. Sąmoningų veiksmų santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



11 pav. Nevertinimo santykinų dažnumų grafikas (Histograma)



12 pav. Nereagavimo santykinų dažnumų grafikas (Histograma)

3 priedas. Kontroliuojantį bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai ir nerimo sunkumai

Kintamieji(NK)	Kontroliuojantis stilius (PK)		
	B	β	p
Nevertinimas	-0,55	-0,45	0,00
Sąmoningas veikimas	-0,00	-0,00	0,98
Apibūdinimas	-0,09	-0,06	0,45
Nerimo sunkumai	-0,05	-0,03	0,72
$R^2 = 0,21$, $F(144)=9,25$, $p=0,00$			

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmingumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

4 priedas. Kontroliuojantį bendravimo stilių prognozuojantys dėmesingo įsisąmoninimo aspektai ir stresas

Kintamieji(NK)	Kontroliuojantis stilius (PK)		
	B	β	p
Nevertinimas	-0,55	-0,45	0,00
Sąmoningas veikimas	-0,01	-0,01	0,93
Apibūdinimas	-0,08	-0,06	0,50
Stresas	-0,05	-0,04	0,70

$$R^2 = 0,21, F(144) = 9,26, p=0,00$$

Pastaba. B – nestandartizuotas beta koeficientas, β – standartizuotas beta koeficientas, p – reikšmingumo lygmuo, R^2 – determinacijos koeficientas.

5 priedas. Statistiškai nereikšmingo moderacinio efekto rezultatai

1 lentelė. Streso moderuojantis vaidmuo nevertinimo ir kontroliuojančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – kontroliuojantis bendravimo stilius					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Nevertinimas	-0,57	0,10	-5,54	0,00	-0,78	-0,37
Stresas	-0,03	0,12	-0,27	0,79	-0,27	0,21
Nevertinimas x Stresas	0,18	0,15	1,22	0,23	-0,12	0,48
$R^2 = 0,22$	$F(3, 140) = 12,80$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

2 lentelė. Depresijos sunkumų moderuojantis vaidmuo nereagavimo ir autonomiją palaikančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – autonomiją palaikantis bendravimo stilius					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Nereagavimas	0,78	0,33	2,41	0,02	0,14	1,42
Depresijos sunkumai	0,58	0,60	0,96	0,33	-0,61	1,77
Nereagavimas x Depresijos sunkumai	-0,20	0,20	-1,04	0,30	-0,59	0,18
$R^2 = 0,13$	$F(3, 140) = 6,78$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

3 lentelė. Nerimo sunkumų moderuojantis vaidmuo nereagavimo ir autonomiją palaikančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – autonomiją palaikantis bendravimo stilius					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Nereagavimas	0,56	0,33	1,69	0,09	-0,09	1,22
Nerimo sunkumai	0,18	0,60	0,30	0,77	-1,01	1,37
Nereagavimas x Nerimo sunkumai	-0,06	0,20	3,04	0,76	-0,46	0,33
$R^2 = 0,12$	$F(3, 140) = 6,38$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

4 lentelė. Streso moderuojantis vaidmuo nereagavimo ir autonomiją palaikančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – autonomiją palaikantis bendravimo stilius					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Nereagavimas	0,59	0,31	1,91	0,06	-0,02	1,20
Stresas	0,13	0,48	0,28	0,78	-0,81	1,08
Nereagavimas x Stresas	-0,07	0,15	-0,45	0,65	-0,37	0,23
$R^2 = 0,12$	$F(3, 140) = 6,63$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

5 lentelė. Depresijos sunkumų moderuojantis vaidmuo apibūdinimo ir struktūruojančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – struktūruojantis bendravimo stilius					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Apibūdinimas	0,21	0,24	0,88	0,38	-0,27	0,69
Depresijos sunkumai	-0,50	0,53	-0,94	0,35	-1,56	0,55
Apibūdinimas x Depresijos sunkumai	0,14	0,14	1,02	0,31	-0,13	0,41
$R^2 = 0,18$	$F(3, 140) = 10,18$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

6 lentelė. Nerimo sunkumų moderuojantis vaidmuo apibūdinimo ir struktūruojančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – struktūruojantis bendravimo stiliaus					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Apibūdinimas	0,17	0,24	0,74	0,46	-0,29	0,65
Nerimo sunkumai	-0,56	0,52	-1,08	0,28	-1,59	0,46
Apibūdinimas x Nerimo sunkumai	0,18	0,14	1,28	0,20	-0,10	0,45
$R^2 = 0,19$	$F(3, 140) = 10,78$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

7 lentelė. Streso moderuojantis apibūdinimo ir struktūruojančio bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – struktūruojantis bendravimo stiliaus					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Apibūdinimas	0,25	0,25	0,99	0,32	-0,24	0,74
Stresas	-0,33	0,46	-0,72	0,47	-1,25	0,59
Apibūdinimas x Stresas	0,10	0,12	0,86	0,39	-0,13	0,33
$R^2 = 0,18$	$F(3, 140) = 10,24$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

8 lentelė. Depresijos sunkumų moderuojantis vaidmuo apibūdinimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – chaotiško bendravimo stiliaus					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Apibūdinimas	-0,56	0,30	-1,91	0,06	-1,15	0,02
Depresijos sunkumai	-0,31	0,65	-0,47	0,64	-1,60	0,98
Apibūdinimas x Depresijos sunkumai	0,11	0,17	0,64	0,31	-0,23	0,44
$R^2 = 0,12$	$F(3, 140) = 6,13$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

9 lentelė. Nerimo sunkumų moderuojantis apibūdinimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – chaotiško bendravimo stiliaus					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Apibūdinimas	-0,56	0,29	-1,91	0,06	-1,14	0,02
Nerimo sunkumai	-0,35	0,64	-0,55	0,58	-1,62	0,91
Apibūdinimas x Nerimo sunkumai	0,09	0,17	0,54	0,59	-0,24	0,43

$R^2 = 0,11$	$F(3, 140) = 5,79$	$p < 0,001$
--------------	--------------------	-------------

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

10 lentelė. Streso moderuojantis apibūdinimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – chaotiško bendravimo stiliaus					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Apibūdinimas	-0,51	0,30	-1,70	0,09	-1,11	0,08
Stresas	0,17	0,57	-0,31	0,76	-1,30	0,95
Apibūdinimas x Stresas	0,06	0,14	0,39	0,70	-0,23	0,34
$R^2 = 0,11$	$F(3, 140) = 5,81$	$p < 0,001$				

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

11 lentelė. Depresijos sunkumų moderuojantis vaidmuo sąmoningo veikimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – chaotiško bendravimo stiliaus					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Sąmoningas veikimas	-0,46	0,26	-1,74	0,08	-0,98	0,06
Depresijos sunkumai	0,11	0,55	0,20	0,84	-0,97	1,19
Sąmoningas veikimas x Depresijos sunkumai	-0,05	0,15	-0,33	0,75	-0,35	0,25
$R^2 = 0,19$	$F(3, 140) = 11,08$	$p < 0,001$				

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

12 lentelė. Nerimo sunkumų moderuojantis sąmoningo veikimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – chaotiško bendravimo stiliaus					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Sąmoningas veikimas	-0,56	0,27	-2,07	0,04	-1,09	-0,02
Nerimo sunkumai	-0,12	0,56	-0,22	0,82	-1,23	0,98
Sąmoningas veikimas x Nerimo sunkumai	-0,01	0,16	-0,06	0,95	-0,32	0,31
$R^2 = 0,20$	$F(3, 140) = 11,70$	$p < 0,001$				

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

13 lentelė. Streso moderuojantis sąmoningo veikimo ir chaotiško bendravimo stiliaus sąryšiui

	Priklausomas kintamasis – chaotiško bendravimo stiliaus					
	B	se	t	p	LLCI	ULCI
Sąmoningas veikimas	-0,46	0,26	-1,79	0,08	-0,97	0,04
Stresas	0,07	0,46	0,16	0,87	-0,83	0,98
Sąmoningas veikimas x Stresas	-0,08	0,12	-0,61	0,54	-0,32	0,17
$R^2 = 0,21$	$F(3, 140) = 12,52$			$p < 0,001$		

Pastaba. B– nestandartizuotas regresijos koeficientas; se – standartinė paklaida; R^2 – determinacijos koeficientas; F – regresinės analizės Fisherio skirstinio įvertis; LLCI- pasikliautinio intervalo apatinė riba (žemiausia reikšmė); ULCI- pasikliautinio intervalo viršutinė riba (aukščiausia reikšmė).

6 priedas. Sutikimas naudoti Penkių aspektų dėmesingo įsisąmoninimo klausimyną (angl. FFMQ)

Sveiki, Simona,

FFMQ lietuvišką vertimą prikabinu. Psichometrinėms charakteristikoms galite pasiremti Radvilaitės darbu (žr. paveiksluką). Mes turime duomenis ir su kur kas didesne imtimi (N=329), bet, deja, dar nesame išpublikavę...

Radvilaitė, L. (2022). Dėmesingo įsisąmoninimo ir sveikatai palankaus elgesio sąsajos (Magistro darbas). Vilniaus Universitetas, Psichologijos institutas.

Linkėjimai,

Tadas Stumbrys

7 priedas. Kreipimasis į mokyklos administraciją

Laba diena, gerb. Direktore/-iau,

Esu Simona Joshi, studijuoju Vilniaus Universitete antrame Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro studijų kurse. Šiuo metu rašau magistro baigiamąjį darbą, kurio tikslas – įvertinti sąsajas tarp mokytojų įsisąmoninto dėmesingumo (angl. mindfulness), psichologinės savijautos ir bendravimo su mokiniais stiliaus. Baigiamojo darbo vadovė prof. Saulė Raižienė.

Būčiau labai dėkinga, jei sutiktumėte, jog Jūsų mokyklos mokytojai dalyvautų tyrime ir atsakytų į pateiktus klausimus. Klausimai bus apie mokytojų savijautą ir reakcijas į įprastas situacijas pamokų metu. Tyrime dalyvaujantys mokytojai, atsakymus pateiks užpildydami anketą elektroniniu būdu, patogiau būtų naudojantis kompiuteriu nei telefonu. Anketos pildymas užtruks apie 20 minučių.

Suprantu, kad Jūsų bei mokytojų užimtumas yra labai didelis, todėl labai vertinčiau Jūsų pagalbą ir paramą šiame tyrime. Kiekvienas atsakymas yra labai svarbus, nes siekiame geriau suprasti mokytojų savijautą ir kaip tai susiję su bendravimu su mokiniais. Tyrimo rezultatai taip pat gali būti naudingi kuriant rekomendacijas, padedančias gerinti mokytojų emocinę gerovę ir jų santykius su mokiniais.

Mokytojų atsakymai bus griežtai konfidencialūs. Apklausos rezultatai bus naudojami tik mokslinio tyrimo tikslais ir pristatomi apibendrintai, neatskleidžiant individualių atsakymų.

Jei Jūs sutiktumėte su tyrimo vykdymu Jūsų mokykloje, prašau pasidalinti šiuo nuorodos adresu su 5–12 klasių mokytojais per Jūsų naudojamą vietinę susisiekimą platformą (pvz., Tamo.lt):

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd6Z1tzh7qbZV-fmB3el1fS_mXziguxPaUFtwkL7B1qamh3fA/viewform?usp=dialog

Jei norėsite, pasibaigus tyrimui (planuojama birželio pradžioje), galėsiu pasidalinti apibendrintais rezultatais.

Dėkoju už Jūsų laiką ir dėmesį, ir tikiuosi, kad Jūsų mokykla galės prisidėti prie šio tyrimo.

Dėkingai ir pagarbiai,

Simona Joshi

Tel. nr.: 8-693 26485

El. paštas: simona.joshi@fsf.stud.vu.lt

Klausimynas apie mokytojų savijautą ir bendravimą su mokiniais

Labą dieną, gerb. Mokytojau,

Esu Simona Joshi, studijuojau Vilniaus Universitete antrame Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro studijų kurse. Šiuo metu rašau magistro baigiamąjį darbą, kuriuo siekiame nustatyti ryšį tarp mokytojų savijautos ir bendravimo su mokiniais ypatumų. Kviečiu Jus, 5–12 klasių mokytojus, dalyvauti tyrime, atsakant į žemiau pateiktus klausimus apie Jūsų reakcijas į įprastas situacijas pamokų metu, Jūsų savijautą bei asmeninę savybę – įsisąmonintą dėmesingumą (ang. mindfulness).

Suprantu, kad esate labai užsiėmę, todėl labai vertinčiau Jūsų pagalbą ir paramą. Kiekvienas atsakymas yra labai svarbus, nes siekiame geriau suprasti mokytojų savijautą ir kaip tai susiję su bendravimu su mokiniais. Kiekvieną klausimyno teiginį atidžiai perskaitykite ir pasirinkite Jus geriausiai apibūdinantį atsakymą. Svarbu pabrėžti, kad nėra nei klaidingų, nei teisingų atsakymų.

Apklaustos pildymas užtruks apie 20 minučių. Jūs bet kada galite nutraukti dalyvavimą tyrime.

Jūsų atsakymai bus griežtai konfidencialūs. Apklausos rezultatai bus naudojami tik mokslinio tyrimo tikslais ir pristatomi apibendrintai, neatskleidžiant individualių atsakymų.

Jei turite klausimų apie šį tyrimą, susisiekite su manimi el. paštu:

simona.joshi@fsf.stud.vu.lt

Pagarbiai ir dėkingai,

Simona Joshi

* Nurodo būtiną klausimą

Ar sutinkate dalyvauti tyrime? *

☐ Taip

☐ Ne

[Kitas](#)

[Valyti formą](#)