

Geresnės mokinių motyvacijos link: DoIT3 tyrimo pagrindiniai rezultatai ir rekomendacijos

Saulė Raižienė

Vilniaus universitetas, Psichologijos institutas
saule.raiziene@fsf.vu.lt
<https://orcid.org/0000-0002-8440-5341>

Ingrida Gabrielavičiūtė

Mykolo Romerio universitetas, Taikomosios psichologijos tyrimų laboratorija
ingrida_gab@mr.uni.eu
<https://orcid.org/0000-0002-4022-4223>

Renata Garckija

Mykolo Romerio universitetas, Psichologijos institutas
r.garckija@mr.uni.eu
<https://orcid.org/0000-0001-5991-6089>

Santrauka. Straipsnyje pristatoma savideterminacijos teorija pagrįsta mokytojų (ne)motyvuojančio bendravimo su mokiniais Žiedinio modelio koncepcija. Remiantis projekto „Veiksmingo mokymo(si) paieška: mokinius (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio žiedinio profilio vertinimas ir pasekmės (DoIT3)“ (projektą remia Lietuvos mokslo taryba pagal nacionalinę programą „Gerovės visuomenė“, Nr. S-GEV-21-2) metu atlikto tyrimo duomenimis, pateikiamos rekomendacijos švietimo bendruomenės nariams, kaip veiksmingai puoselėti mokinių motyvacinius išteklius ir gerovę.

Pagrindiniai žodžiai: motyvuojantis mokinius ir jų nemotyvuojantis mokytojų bendravimas, Žiedinis modelis, savideterminacijos teorija.

Towards the Effective Motivation: The Main Results of DoIT3 Study and Recommendations

Summary. The Circumplex perspective on (de)motivating teaching styles based on Self-determination theory is presented in this paper. Based on the findings of the research project “Towards the effective teaching: the evaluation of (de) motivating teaching strategies and their effects on students’ using Circumplex model” (funded by the Research Council

DoIT3 tyrimas atliktas projekte „Veiksmingo mokymo(si) paieška: mokinius (ne)motyvuojančio mokytojo elgesio žiedinio profilio vertinimas ir pasekmės (DoIT3)“ No. S-GEV-21-2, kurį remia Lietuvos mokslo taryba pagal nacionalinę programą „Gerovės visuomenė“.

Received: 18/11/2022. **Accepted:** 02/12/2022.

Copyright © 2022 Saulė Raižienė, Ingrida Gabrielavičiūtė, Renata Garckija. Published by Vilnius University Press. This is an Open Access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution Licence \(CC BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

of Lithuania under the National Research Programme Welfare Society, Grant No. S-GEV-21-2) recommendations on how to nourish students' motivational resources and well-being are provided for professionals working in education.

Keywords: (De)motivating teaching style, Circumplex model, Self-determination theory.

Efektyvi švietimo sistema ugdo veržlius, savarankiškus, atsakingus, kuriančius ateitį žmones, todėl yra tvarus Lietuvos valstybės pagrindas (Lietuvos Respublikos Seimas, 2013). Vertinant, kaip šis strateginis švietimo tikslas įgyvendinamas, dažnai remiamasi tik mokinių pasiekimais (Jakaitienė ir kt., 2022). Mokytojams, kurie švietimo misiją įgyvendina kiekvieną pamoką sąveikoje su mokiniais, kyla didelis iššūkis būti tiek lanksčiam, mokinius įkvepiančiam, tiek kryptingai juos vedančiam gerų pasiekimų link. Šiuo straipsniu siekiame atskleisti, kaip mokytojas, bendraudamas su mokiniais ir sprenddamas pamokų metu iškilusias problemas, gali puoselėti mokinių vidinius motyvacinius išteklius, kas prisidės tiek prie mokinių gerovės ir klestėjimo, tiek prie jų akademinų pasiekimų. Pirmiausia, remdamosi savideterminacijos teorija, pristatysime, iš kur kyla mokinių aktyvumas mokytis ir veikti. Toliau aptarsime, koks mokytojo bendravimas naudingas, o koks žalingas mokiniams, remiantis integruotu Žiediniu modeliu (Aelterman et al., 2019; Vansteenkiste et al., 2019). Tai pagrįsime Lietuvoje atlikto tyrimo, kuriame dalyvavo septintų ir aštuntų klasių mokiniai ir matematikos mokytojai, rezultatais. Galiausiai pristatysime rekomendacijas, kurios padės mokytojams veiksmingiau motyvuoti mokinius įsitraukti besimokant ir siekti optimalių mokymosi rezultatų, gerovės ir klestėjimo.

Mokinio aktyvumo ištakos ir prielaidos

Remiantis savideterminacijos teorija (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Deci, 2020), visi mokiniai turi įgimtą tendenciją aktyvumui, pozityviai raidai, tobulėjimui ir patirties integracijai. Nors ši tendencija yra įgimta ir natūrali, ji reiškiasi, kai mokykloje sudaromos sąlygos mokiniams jausti trijų esminių psichologinių poreikių – autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo – patenkinimą. Kai autonomijos poreikis patenkinamas, mokiniai jaučia, kad jie mokosi laisva valia, savanoriškai, be prievartos (Vansteenkiste et al., 2010). Mokinių kompetencijos poreikis būna patenkinamas, kai jie tiki savo gebėjimais mokytis, mano turintys žinių ir įgūdžių atlikti mokymosi užduotis ir pasiekti ugdymosi tikslus (Ryan & Deci, 2000). Mokiniai, kurių sąryšingumo poreikis patenkinamas, jaučia, kad jie užmezga palaikančius santykius su bendraamžiais ir mokytojais, jaučiasi jiems artimi, rūpintys (Deci & Vansteenkiste, 2004). Kita vertus, kai mokykloje mokiniai patiria poreikių blokavimą, mokinių įgimtos aktyvumo ištakos negali reikštis: mokiniai praranda motyvaciją mokytis, tampa abejingi, kyla psichopatologijos rizika (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

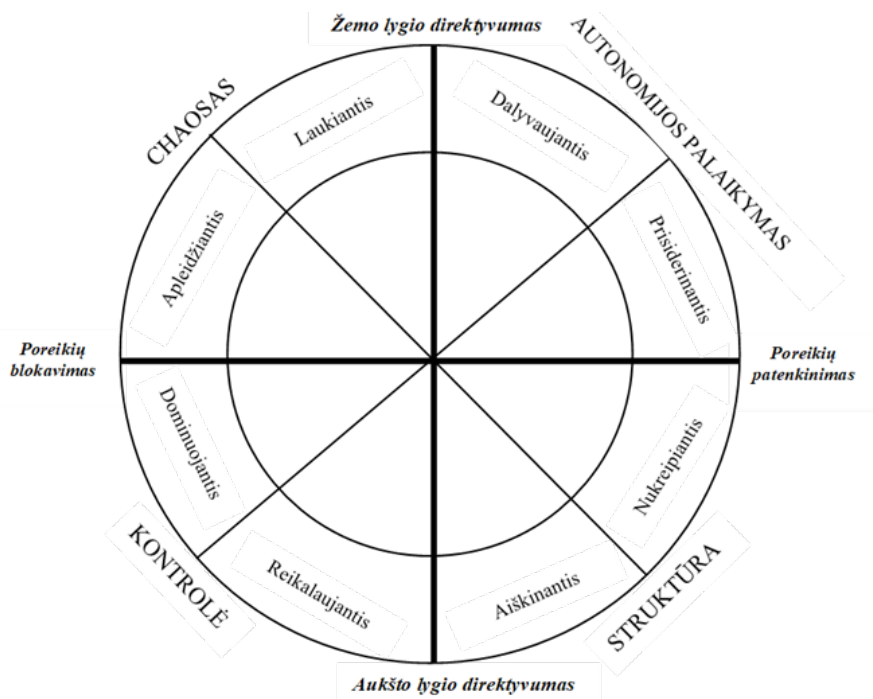
Prie mokinių poreikių tenkinimo ar blokavimo prisideda įvairūs veiksniai (Ryan & Deci, 2017), tačiau šiuo metu pripažįstama, kad svarbiausias jų – mokytojo bendravimo su mokiniais stilius (Reeve & Cheon, 2021; Ahmadi et al., 2022). Įvairiais tyrimais pasaulyje (pavyzdžiui, Jang et al., 2016; Assor et al., 2005) ir Lietuvoje (pavyzdžiui, Raižienė ir kt., 2018; Emeljanovas et al., 2020) yra įrodyta, kad mokinių autonomijos palaikymas ir jam

priskiriamos tokios praktikos kaip sąlygų pasirinkti sudarymas, mokinių susidomėjimo skatinimas, nepasitenkinimų išklauskymas ir mokymo proceso struktūravimas, kuriam priskiriamos tokios praktikos kaip aiškus lūkesčių dėl mokymosi išsakymas, mokytojo pagalba, puoselėja mokinių poreikius ir prisideda prie teigiamo mokinių funkcionavimo mokykloje ir jų gerovės. Ir priešingai, mokytojų kontrolė ir jai priskiriamos tokios praktikos kaip bausmių ir paskatinimų naudojimas, mokinių kritikos slopinimas, jų gėdinimas, chaotiškas mokymas ir jam priskiriamos tokios praktikos kaip mokytojo atsiribojimas, ugdymo proceso neplanavimas, blokuoja mokinių poreikius, paskatina juos dėti mažiau pastangų mokantis ir pablogina jų savijautą. Taip pat tiek tyrimuose, tiek praktikoje pastebima, jog adaptyvios praktikos ne visos vienodai prisideda prie mokinių poreikių patenkinimo, o neadaptyvios – ne visos vienodai blokuoja mokinių poreikius (Aelterman et al., 2019).

Žiedinis modelis, pasiūlytas Belgijos Gento universiteto mokslininkų (Aelterman et al., 2019, Vansteenkiste et al., 2019), siūlo tiek mokinius motyvuojantį, tiek nemotyvuojantį mokytojų bendravimą nagrinėti integruotai, atsižvelgiant į jų panašumus ir skirtumus dviejų dimensijų – esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir blokavimo bei aukšto ir žemo lygio direktyvumo – atžvilgiu (1 paveikslas). Šiame modelyje keturi mokytojo bendravimo stiliai (autonomiją palaikantis, struktūruojantis, kontroliuojantis, chaotiškas) skirstomi į du savitesnius bendravimo būdus: autonomiją palaikantis – į dalyvaujantį ir prisiderinantį, struktūruojantis – į nukreipiantį ir aiškinantį, kontroliuojantis – į reikalaujantį ir dominuojantį, chaotiškas – į laukiantį ir apleidžiantį.

1 paveikslas

Žiedinio modelio grafinis atvaizdavimas, adaptuota iš Aelterman et al. (2019)



jantį ir dominuojantį, chaotiškas – į apleidžiantį ir laukiantį. Toks mokytojo bendravimo būdų išskyrimas padeda geriau atskleisti (ne)motyvuojančių mokinius mokytojų bendravimo būdų įvairovę ir padeda mokytojui suprasti, kaip lengvai galima pereiti nuo vieno bendravimo būdo prie kito, t. y. tapti labiau mokinius motyvuojančiam.

Mokytojo bendravimo būdų reikšmė Lietuvos mokiniams

Žiediniame modelyje išskirtų mokytojo bendravimo būdų ryšys su mokinių funkcionavimu mokykloje yra empiriškai patikrintas Belgijoje ir Prancūzijoje (Aelterman et al., 2019; Escriva-Boulley et al., 2021). 2021 m. lapkričio–gruodžio mėnesiais Lietuvoje atlikome tyrimą, kuriame dalyvavo 715 septintų ir aštuntų klasių mokinių (amžiaus vidurkis 13,42 m.) iš dešimties Lietuvos mokyklų. Tyrime taip pat dalyvavo 54 matematikos mokytojai, iš jų 26 mokė tyrime dalyvavusius mokinius. Mokytojų amžius nuo 23 iki 70 metų (vidurkis 50,47), o darbo stažas mokykloje nuo 2 iki 49 metų (vidurkis 23,9).

Tyrime naudojome Lietuvoje adaptuotą Žiediniu modeliu parentą Situacijų mokykloje klausimyną (SISQ, Aelterman et al., 2019; Gabrielavičiūtė ir kt., 2022). Tiek mokinių, tiek mokytojų klausėme apie aštuonis mokytojų bendravimo būdus (dalyvaujantį, prisiderinantį, nukreipiantį, aiškinantį, reikalaujantį, dominuojantį, apleidžiantį ir laukiantį), kurie atspindi Žiedinio modelio kategorijas. Mokytojų bendravimo būdų pasekmes mokiniams vertinome įsitraukimo besimokant ir gerovės aspektais. Naudojome du įsitraukimo rodiklius – elgesio ir kognityvinį įsitraukimą besimokant matematikos. Gerovė matematikos pamokų metu buvo suprantama kaip mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos bei pasitenkinimas pamokomis. Visi šie aspektai vertinti remiantis kituose tyrimuose naudojamais įrankiais (Kadir et al., 2020; Pintrich et al., 1991; Wang et al., 2016; Watson et al., 1988). Papildomai dar vertinome mokinių akademinės motyvacijos tipus (Vansteenkiste et al., 2009), dėmesingą išsąmoninimą (Greco et al., 2011), matematikos pažangumą bei mokytojų polinkį save pateikti socialiai pageidaujamu būdu (Stöber et al., 2002).

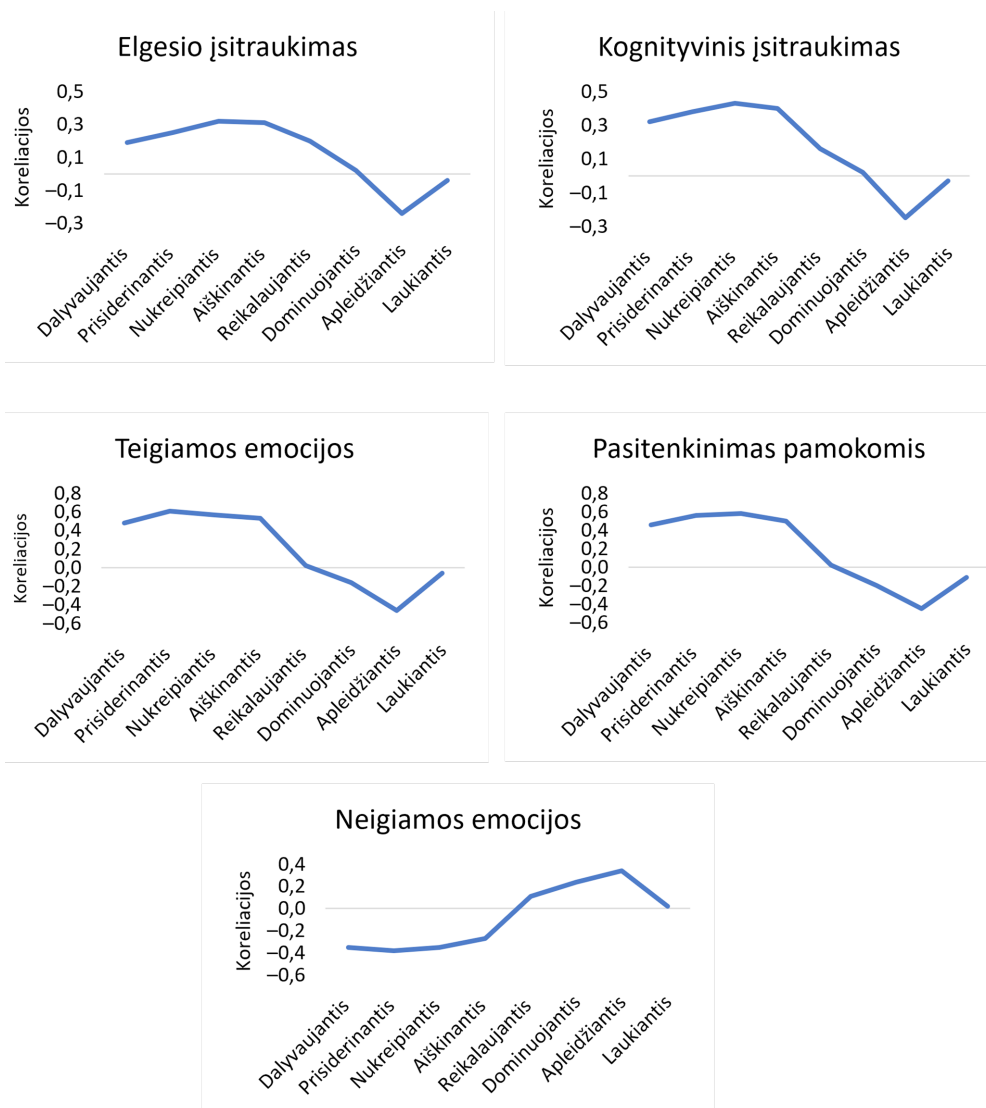
Tyrimo rezultatai nagrinėti keliais aspektais. Koreliacinė analizė parodė (2 paveikslas):

- Kuo labiau mokytojai taiko mokinių poreikius tenkinančius bendravimo būdus, tuo labiau mokiniai yra įsitraukę į mokymąsi ir tuo labiau jaučia pasitenkinimą matematikos pamokomis bei patiria daugiau teigiamų ir mažiau neigiamų emocijų.
- Kuo labiau mokytojai taiko poreikius blokuojančius bendravimo būdus, tuo mažiau mokiniai yra įsitraukę, mažiau jaučia pasitenkinimą matematikos pamokomis ir patiria mažiau teigiamų ir daugiau neigiamų emocijų.
- Mokytojų bendravimo būdai ir pasekmės mokiniams susiję sistemingu būdu. Pozityvūs funkcionavimo rodikliai stipriausiai teigiamai siejosi su prisiderinančiu ir nukreipiančiu būdais, stipriausiai neigiamai – su apleidžiančiu bendravimo būdu. Neigiamos emocijos priešingai – su prisiderinančiu ir nukreipiančiu bendravimo būdais siejosi stipriausiai neigiamai, o su apleidžiančiu būdu – stipriausiai teigiamai. Tai reiškia, kad adaptyvūs būdai yra nevienodai tenkinantys mokinių poreikius, o neadaptyvūs – nevienodai juos blokuojantys. Vieni būdai (prisiderinantis ir nukreipiantis) yra tiesiogiai tenkinantys poreikius, kiti (dalyvaujantis ir aiškinantis) – tik

sudarantys sąlygas patenkinti poreikius. Vieni būdai yra tiesiogiai blokuojantys poreikius (dominuojantis ir apleidžiantis), kiti – tik apsunkinantys poreikių patenkinimą (reikalaujantis ir laukiantis).

2 paveikslas

Mokytojų bendravimo būdų sąsajos su mokinių funkcionavimo rodikliais



Mokinių ir mokytojų vertinimų palyginimas parodė, kad:

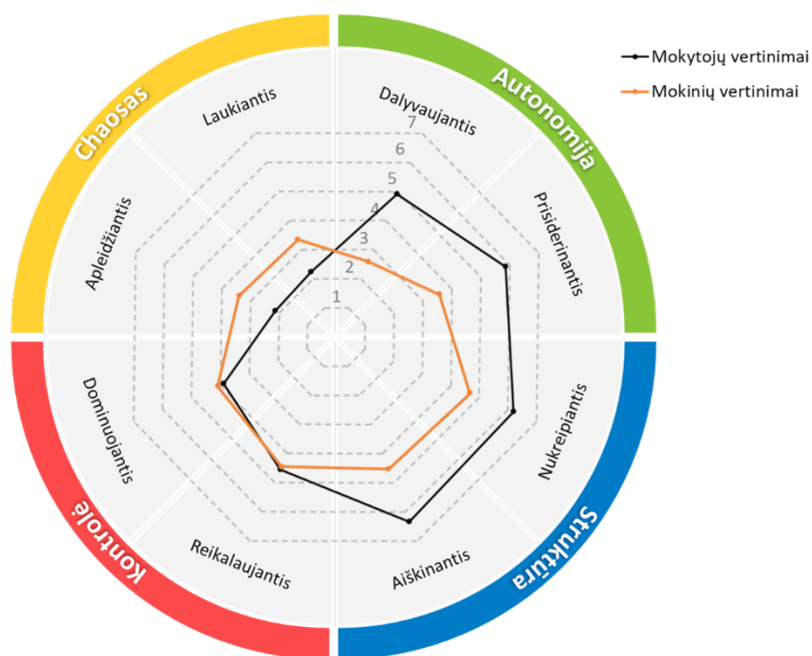
- Mokiniai ir mokytojai skirtingai vertina mokytojų elgesį pamokų metu (Wilkso $\lambda = 0,201$, $F(1,706) = 347,004$, $p < 0,001$). Mokiniai, palyginti su mokytojais, mato

mokytojus kaip taikančius mažiau jų poreikius tenkinančius ir daugiau jų poreikius blokuojančius bendravimo būdus (3 paveikslas). Mažiausiai skyrėsi mokinių ir mokytojų kontroliuojančio bendravimo būdų (reikalaujančio ir dominuojančio) vertinimai.

- Kadangi reikalaujantis ir dominuojantis bendravimo būdai, mokytojų vertinimu, nesisieja su socialiniu pageidaujamumu (o kiti būdai siejasi), galima manyti, kad mokytojai nemano, jog reikalaujantis ir dominuojantis bendravimo būdai yra žalingi mokiniams.

3 paveikslas

SISQ kategorijų mokytojų ir mokinių vertinimų palyginimas



Mokytojo bendravimo būdų poveikio mokiniams universalumo analizė parodė, kad:

- Kontroliuojantys (reikalaujantis ir dominuojantis) ir chaotiški (apleidžiantis ir laukiantis) mokytojo bendravimo būdai yra universalūs. Šie būdai turi žalingą poveikį mokiniams, kad ir kokios būtų jų ypatybės, išskyrus kelias išimtis.
 - Mokiniai, kurie pasižymi stipria introjektuota motyvacija (kai mokosi norėdami kitiems atrodyti protingi ar išvengti kaltės, gėdos dėl nesimokymo), jaučiasi blogiausiai, ir mokytojo taikoma kontrolė jų savijautai reikšmės neturi. Tačiau kontroliuojantys mokytojo bendravimo būdai žalingiausi mokiniams, kurie pasižymi žemu introjektuotos motyvacijos lygiu.
 - Kuo didesniu dėmesingu įsisąmoninimu mokiniai pasižymi, tuo stipriau apleidžiantis mokytojo bendravimas mažina jų elgesio įsitraukimą besimokant.

- Panašu, kad mokiniai akivaizdžiau (sąmoningiau) pajaučia mokytojo atsiribojimą ir neprieinamumą.
- Laukiančio bendravimo neigiamą poveikį mokinių pasitenkinimui matematikos pamokomis sustiprina vidinės ir identifikuotos motyvacijos (geros kokybės motyvacijos, kai mokomasi, nes tai yra smagu, įdomu arba asmeniškai svarbu, prasminga) didėjimas. Mokytojo laukiantis bendravimas labiausiai kenkia mokiniams, kurie pasižymi geros kokybės motyvacija.
 - Struktūruojančių bendravimo būdų (nukreipiančio ir aiškinančio) poveikis mokiniams labiausiai diferencijuotas mokiniams, besiskiriantiems motyvacijos tipais, pasiekimais ir dėmesingu įsisąmoninimu.
 - Tiems mokiniams, kurių geri pasiekimai, stipri vidinė ir identifikuota motyvacija, geras dėmesingas įsisąmoninimas, struktūruotas mokytojo bendravimas turi stipriausią poveikį įsitraukimui į mokymąsi, teigiamų emocijų didėjimui ir neigiamų emocijų mažėjimui.
 - Mokytojo struktūra veiksmingiausia mokiniams, pasižymintiems žemu introjektuotos motyvacijos ar amotyvacijos lygiu. Jei mokiniai nežino, kodėl mokosi, arba mokosi norėdami kažką įrodyti, nejausti kaltės, mokytojui sunku paskatinti jų įsitraukimą ir gerą savijautą taikant struktūruojančius bendravimo būdus. Šie mokiniai nesijaučia gerai (patiria mažiausiai teigiamų emocijų) ir nebėra imlūs mokytojo poreikius tenkinančiam bendravimui.
 - Autonomiją palaikančių (dalyvaujančio ir prisiderinančio) bendravimo būdų poveikis yra universalesnis nei struktūruojančių, bet labiau diferencijuotas nei kontroliuojančių ir chaotiškų.
 - Jei mokinių dėmesingas įsisąmoninimas geras ir identifikuota motyvacija stipri, mokytojo teikiamas autonomijos palaikymas daro stipriausią poveikį įsitraukimui ir patiriamoms emocijoms.
 - Introjektuota motyvacija slopina pozityvų autonomijos palaikymo efektą mokinių įsitraukimui mokantis.

Rekomendacijos atlikto tyrimo pagrindu

Tyrimo dalyvavo septintų–aštuntų klasių mokiniai ir atsakė apie savo patirtį per matematikos pamokas. Būtų naudinga tęsti panašius tyrimus – apklausti kitų amžiaus grupių mokinius ir nagrinėti jų patirtis ne tik per matematikos, bet ir per kitas pamokas. Savideterminacijos teorijoje teigiama, kad esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir blokavimo reikšmė mokinių pasekmėms yra universali, todėl šiame tyrime nustatyti dėsningumai gali būti apibendrinami kito amžiaus mokinių grupei ir kitiems kontekstams (pavyzdžiui, kitų dalykų pamokoms).

Pirmiausia pateikiamos bendrosios rekomendacijos visai švietimo bendruomenei dėl nuostatų, kuriomis siūlome vadovautis kuriant mokinių esminius psichologinius poreikius tenkinančią aplinką. Toliau pateikiamos rekomendacijos atskirai mokytojams, psichologams ir mokyklos administracijai.

I. Siūloma remtis savideterminacijos teorija suprantant mokinių motyvacinių išteklių ištakas ir mokytojo bendravimo su mokiniais vaidmenį šių išteklių plėtotei.

- Mokinių ištekliai augti, tobulėti, gerai jaustis yra įgimti, slypi mokinių viduje. Todėl visiems ugdymo proceso dalyviams rekomenduojama priimti nuostatą, kad tvarios mokymosi motyvacijos nereikia diegti ir sukurti iš išorės, reikia tik sudaryti sąlygas jai atsiskleisti.
- Ugdymo proceso metu svarbu sudaryti sąlygas mokiniams patenkinti esminius psichologinius poreikius – autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo. Esminiai psichologiniai poreikiai nėra konkretūs mokinių norai, o tam tikros patirties, būtinos grovei ir klestėjimui, reikmė. Jei mokiniai jaus, kad mokosi savo pasirinkimu, be prievartos, yra pajėgūs ir tobulėja, o jų santykiai tiek su mokytojais, tiek su kitais mokyklos bendruomenės nariais yra šilti ir palaikantys, jie pasižymės vidine motyvacija, dės nuoširdžias pastangas ir gerai jausis.
- Mokiniams naudingiausia, kai bendraudami mokytojai priima jų perspektyvą, interesus, vertybes ir atsižvelgia į jau turimą kompetenciją. Mokinių perspektyvos priėmimas nenuvertina mokytojo nuomonės ir tikslų mokiniams. Tai reiškia, kad mokytojas savo dalykinę kompetenciją, ugdymo tikslų, turinio ir išteklių išmanymą gali perduoti mokinių poreikius tenkinančiais būdais.
- Siekiant suprasti, kaip be direktyvios kontrolės, bet atliepiant mokinių poreikius galima puoselėti mokinių motyvacinius išteklius mokytis ir stiprinti jų įsitraukimą besimokant, siekiant optimalių mokymosi rezultatų, gerovės ir klestėjimo, siūloma vadovautis savideterminacijos teorija paremtu Žiediniu modeliu:
 - Modelis, kaip integruota ir detali mokytojų bendravimo su mokiniais būdų supratimo sistema, suteikia gaires savirefleksijai ir įžvalgų kaip tapti labiau mokinių poreikius tenkinančiam.
 - Pasirinkti mokinių poreikius tiesiogiai tenkinančius ir mokiniams naudingiausias bendravimo būdus, t. y. priderinti mokymą prie mokinių interesų, tempo, turimų žinių (būti prisiderinantiesiems) ir suteikti mokiniams paramą ir pagalbą, kai to reikia mokantis (būti nukreipiantiesiems). Taigi mokiniams akivaizdu, kad ugdymo procese pirmiausia atsižvelgiama į juos.
 - Dominuojantis ir apleidžiantis bendravimas yra žalingiausias mokiniams, nes tiesiogiai blokuoja jų poreikius. Rekomenduotina vengti spausti mokinius paklusti, akcentuojant ne tik jų elgesį, bet ir asmenybės ypatumus. Taip pat rekomenduojama mokytojams neatsiriboti nuo mokinių net ir sudėtingose situacijose, nepalikti ugdymo savieigai, nebereaguojant į mokinių pagalbos prašymus ar netinkamą elgesį. Kai mokytojas reikalauja mokinių paklusnumo pabrėždamas savo galią ar tampa neprieinamas mokiniams, mokiniai jaučiasi visiškai nereikšmingi, nuvertinti ir bejėgiai.

II. Praktiniai patarimai mokytojui.

- Apmąstyti, ar (ir) kodėl verta bendrauti su mokiniais jų poreikius tenkinančiais būdais. Verta pagalvoti, kuo tai naudinga mokiniams ir pačiam mokytojui.

- Poreikius tenkinančių bendravimo praktikų pavyzdžiai pateikti priede.
- Apsisprendus vengti mokinių poreikių blokavimo ir siekti jų poreikių tenkinimo, prisiminti konkrečius pavyzdžius, kai drausminant ar mėginant sudominti mokinius pavyko reaguoti mokinių motyvaciniais išteklius puoselėjančiu būdu. Tada pagalvoti, kaip panašias reagavimo strategijas būtų galima pritaikyti dažniau įvairiose situacijose.
- Prisiminus situacijas, kai buvo bendraujama poreikius blokuojančiu būdu, reflektuoti galimas priežastis, pavyzdžiui, patiriamą spaudimą darbe, perdegimą, bejėgiškumo jausmą, užkrautą atsakomybę už mokinių mokymosi rezultatus. Remiantis šiomis išvalgomis priminti sau, kad tai nėra priežastys elgtis mokinių poreikius blokuojančiais būdais. Nors poreikius blokuojančiais būdais galima pasiekti pageidaujamą mokinių elgesį, pavyzdžiui, paklusnumą, namų darbų atlikimą, nepamiršti, kad jie visada sukelia jiems įtampą, slopina norą nuoširdžiai įsitraukti, kenkia mokinių santykiui su mokytoju.
- Įsivertinti savo bendravimo su mokiniais būdus mokytojui gali padėti Situacijų mokykloje klausimynas (Raižienė, Gabrielavičiūtė, Garckija, spausdinama).
- Nors praktiniame darbe griežtas reiklumas gali atrodyti kaip struktūruojantis bendravimas su mokiniais, siūloma apgalvoti kontrolės ir struktūros skirtumus. Jais abiem mokytojas siekia kryptingai vadovauti mokymosi procesui, tačiau struktūruojantis mokytojas tai atlieka lanksčiai, prisiderindamas prie mokinių, neįkyriai siūlydamas jiems paramą, o kontroliuojantis mokytojas siekia mokinių pažangos savo nuožiūra, primeta jiems paramą, neatsižvelgdamas į jų jausmus ir mąstymą.
- Nors mokytojui ugdymo procesą būtina planuoti, ne mažiau svarbu būti „čia ir dabar“, operatyviai reaguoti ir pritaikyti ugdymo metodus. Siekdamas būti lankstus, mokytojas gali atsitraukti į stebėtojo poziciją ir perduoti iniciatyvą mokiniams (laukiantis bendravimas). Atkreipti dėmesį, kad laukiantis bendravimas nėra lankstus, toks mokytojas nėra pasirengęs atliepti realią situaciją ir prisiderinti prie mokinių, nes neperteikia ugdymo krypties, gairių, tikslų.
- Yra duomenų, kad poreikius tenkinantis bendravimas yra nevienodai naudingas visiems mokiniams, o poreikius blokuojantis – nevienodai žalingas visiems mokiniams. Ypač verta atkreipti dėmesį į prastos kokybės motyvacijos ir amotyvuotus mokinius – šie mokiniai jaučiasi prastai ir mokytojas nebeturi daug galimybių pozityviu bendravimu paskatinti šių mokinių įsitraukimą ir gerą savijautą per pamokas. Kad poreikius tenkinantis bendravimas būtų naudingas visiems, svarbu pastebėti pirmuosius amotyvacijos ženklus ir reaguoti tada, kai aplinkos reikšmė didžiausia.

III. Praktiniai patarimai mokyklos psichologui.

- Paskatinti mokytojus stebėti mokinių elgesį pamokų metu, nes tai suteikia informacijos apie mokinių poreikių patenkinimą. Mokinių elgesio problemos gali atspindėti blokuojamus poreikius.

- Aptarti su mokytojais, kaip jie reaguoja į nepaklusnius, netinkamai besielgiančius, neįsitraukusius mokinius. Atkreipti mokytojų dėmesį, kad tokiose situacijose, ypač jei jos kartojasi, yra rizika tapti reikalaujančiais, dominuojančiais ar apleidžiančiais, t. y. blokuojančiais mokinių poreikius.
- Konsultuoti mokytojus ir padėti jiems suprasti, kad tapti mokinius motyvuojančiais yra kur kas lengviau nei gali atrodyti. Pateikti mokytojams konkrečių pavyzdžių, kaip keisti laukiantį, apleidžiantį, dominuojantį ar reikalaujantį bendravimą su mokiniais į aiškinantį, nukreipiantį, prisiderinantį ir dalyvaujantį.
- Naudojantis mokinių ir mokytojų elgesio stebėjimu pamokų metu ar (ir) mokinių ir mokytojų užpildyto Situacijų mokykloje klausimyno suteikta informacija apie mokytojo bendravimą su mokiniais, padėti mokytojams suprasti, kokios yra jų stipriosios pusės motyvuojant mokinius mokytis ir padėti pamatyti gaires tobulėjimui, siekiant dar didesnio veiksmingumo.

IV. Praktiniai patarimai mokyklos administracijai.

- Apmąstyti, kaip mokinių vidinių motyvacinių išteklių puoselėjimas mokyklos bendruomenėje gali prisidėti prie mokyklos misijos, vizijos ir strategijos įgyvendinimo.
- Apsisprendus puoselėti mokinių vidinių motyvacinių išteklių plėtojimo kultūrą, siūloma akcentuoti ne tiek gerus mokinių pasiekimus ar mokinių, klasių pažangumo lyginimą, kiek mokinių ir mokytojų savijautą, iniciatyvumą, smalsumą, prisidėjimą ir klestėjimą. Išryškinant asmens augimo siekius, mokytojai jaus mažiau išorinio spaudimo, galvos apie kiekvieno mokinio asmeninio potencialo atskleidimą ir dažniau bendraus su mokiniais jų poreikius atliepiančiais būdais.
- Plėtoti dialogo kultūrą mokykloje, žinant, kad tiek mokiniai, tiek mokytojai gali skirtingai vertinti mokytojų bendravimo būdus. Sudaryti sąlygas visiems bendruomenės nariams atvirai kalbėtis pasitikėjimo atmosferoje.
- Skatinti komandinį darbą tarp mokytojų ir pagalbos specialistų, kurie padėtų mokytojams dalintis patirtimi ir analizuoti jų bendravimo būdų veiksmingumą.
- Prireikus pasitelkti išorinių ekspertų mokymus ir supervizijas, skirtus stiprinti mokytojų kompetenciją puoselėti mokinių motyvacinius išteklius.

Priedas

Poreikius tenkinančių mokytojo bendravimo praktikų pavyzdžiai, kurie yra naudingi mokiniams

Dalyvaujančio bendravimo praktikos:

- Kvietimas mokinius dalintis savo įžvalgomis, mintimis, pasiūlymais.
- Kalbėjimas su mokiniais apie tai, ką jiems būtų įdomu sužinoti, kokios užduotys jiems atrodo prasmingos.
- Kvietimas mokinius teikti siūlymus, ką pamokų metu pakeisti, kad mokymasis būtų veiksmingesnis.

- Kur įmanoma, kelių variantų siūlymas ir atvėrimas galimybės mokiniams pasirinkti, pavyzdžiui, keturių užduočių pateikimas namų darbams, iš kurių mokiniai gali pasirinkti ir atlikti dvi.

Prisiderinančio bendravimo praktikos:

- Mokymosi medžiagos parinkimas žinant, kas mokiniams aktualu, įdomu.
- Įtraukčių mokymo metodų taikymas remiantis mokinių pažinimu.
- Parodymas mokiniams, kaip nauja mokymosi medžiaga siejasi su tuo, ką mokiniai jau žino.
- Atskleidimas, kaip mokymosi medžiaga siejasi su realiu gyvenimu, kur gali būti pritaikoma.
- Jei mokiniams kas nors nepatinka, leidimas išsakyti neigiamus jausmus ir jų priėmimas.
- Atsižvelgimas į mokinių darbo tempą, prisiderinimas prie jo, mokinių neskubinimas ir leidimas kiekvienam dirbti savo tempu.
- Kalbėjimasis su mokiniais apie problemines situacijas, išsakymas savo ir išklausymas mokinių nuomonės.

Nukreipiančio bendravimo praktikos

- Parodymas, kaip suskaidyti mokymosi veiklas į žingsnius, kad mokiniai galėtų įveikti užduotis.
- Užduočių parinkimas pagal mokinių kompetenciją, kad jos būtų ne per lengvos (reikėtų įdėti pastangų), ir ne per sunkios (kad jaustų, jog gali atlikti), užduočių sunkinimas palaipsniui.
- Prisitaikymas prie mokinių pasiekto rezultato. Jei mokiniai pateikia ne visai teisingus atsakymus, patikslinančių klausimų uždavimas. Pasitikrinimas, ar mokiniai suprato temos dalį, jei reikia, aiškinimas kitu būdu.
- Pozityvaus informatyvaus grįžtamojo ryšio, kokia pasiekta pažanga atliekant užduotis, teikimas mokiniams. Aiškus nusakymas, ką mokiniai jau moka, geba, o ką ir kaip galėtų padaryti, kad patobulėtų.
- Padarytų klaidų peržiūrėjimas kartu su mokiniais, skatinimas mokinius pačius atrasti, kur ir kaip padaryti kitaip.
- Pagalbos mokiniams teikimas tada, kai jiems jos reikia, ir tiek, kiek reikia. Patikrinimas, kad padės tada, kai reikės. Mokinių padrąsinimas, kad jie gali išmokti, atlikti net ir sunkias užduotis.

Aiškinančio bendravimo praktikos:

- Pamokos tikslo ir plano pateikimas, paaiškinimas, ko mokiniai pasieks pamokos pabaigoje.
- Nuoseklus pamokos plano laikymasis.
- Užduočių atlikimo kriterijų nurodymas ir išaiškinimas.
- Nurodymas, koks elgesys pageidautinas (pavyzdžiui, bendradarbiauti, ateiti į pamokas pasiruošus) ir koks ne (pavyzdžiui, trukdyti kitiems dirbti).

Literatūra

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Ahmadī, A., Noetel, M., Parker, P. D., Ryan, R., Ntoumanis, N., Reeve, J., ..., Lonsdale, C. (2022). A Classification System for Teachers' Motivational Behaviours Recommended in Self-Determination Theory Interventions. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/4vrym>
- Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397–413. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.008>
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di psicologia, 27*(1), 23–40.
- Emeljanovas, A., Mieziene, B., Putriute, V., Sinkariova, L., Tilindiene, I., & Trinkuniene, L. (2020). The Relationship Between Objectively Measured Class Physical Activity and Teachers' Autonomy Supportive and Controlling Behaviors. *Revista de Psicología del Deporte, 29*.
- Escriva-Boulley, G., Guillet-Descas, E., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Doren, N., Lentillon-Kaestner, V., & Haerens, L. (2021). Adopting the Situation in School Questionnaire to examine physical education teachers' motivating and demotivating styles using a circumplex approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(14), Article 7342. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147342>
- Gabrielavičiūtė, I., Raižienė, S., & Garckija, R. (2022). Geresnės mokinių motyvacijos link: Situacijų mokykloje klausimyno (SISQ) lietuviškos versijos pritaikymas Lietuvoje. *Psichologija, 66*, 79–94. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2022.53>
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological Assessment, 23*(3), 606–614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>
- Jakaitienė, A., Želvys, R., Raižienė, S., Dukynaitė, R., Stumbrienė, D., Vaitekaitis, J., Ringienė, L., Žilinskas, J. ir Žilinskas, A. (2022). *(Ne)išmatuojamas švietimo efektyvumas ir našumas*. Vilniaus universiteto leidykla.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Kadir, M. S., Yeung, A. S., Ryan, R. M., Forbes, A., & Diallo, T. M. (2020). Effects of a dual approach instruction on students' science achievement and motivation. *Educational Psychology Review, 32*, 571–602. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9449-3>
- Lietuvos Respublikos Seimas. (2013). *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija*. https://www.nsa.smm.lt/wpcontent/uploads/2018/04/Valstybine-svietimo-strategija-2013-2020_svietstrat.pdf
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Gracia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan.
- Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I. ir Garckija, R. (2018). *(Ne)motyvuojantis mokytojo elgesys: kuo tai (ne)naudinga mokiniams*. Mykolo Romerio universitetas.
- Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I. ir Garckija, R. (spausdinama). *Motyvuoti mokinius įgalintas mokytojas: Situacijų mokykloje klausimynas (SISQ) ir jo naudojimo metodika: metodinė priemonė*. Mykolo Romerio universitetas.
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist, 56*(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: An Introduction and Overview. In *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (pp. 3–29). Guilford Press.

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

Stöber J., Dette D. E., & Musch, J. (2002). Comparing continuous and dichotomous scoring of the Balanced Inventory of Social Desirable Responding. *Journal of Personality Assessment, 78*(2), 370–389. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7802_10

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 E. N. Gonida & M. S. Lemos (Eds.), *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 53–80). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S0749-742320190000020004>

Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of Self-Determination Theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. Urdan & S. Karabenick (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, vol. 16: The Decade Ahead. Emerald Publishing.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671–688. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0015083>

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.54.6.1063>

Wang, M.-T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L., & Linn, J. S. (2016). The Math and Science Engagement Scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction, 43*, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>