



Mokytojų teikiamo grįžtamojo ryšio ir mokinių ketinimų palikti mokyklą sąsajos: esminių psichologinių poreikių vaidmuo

Saulė Raižienė¹, Ingrida Gabrielavičiūtė², Renata Garckija³, Laurynas Kalesinskas⁴

¹ Mykolo Romerio universitetas, Psichologijos institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, s.raiziene@mruni.eu

² Mykolo Romerio universitetas, Psichologijos institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, ingridagab@yahoo.com

³ Mykolo Romerio universitetas, Psichologijos institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, r.garckija@mruni.eu

⁴ Mykolo Romerio universitetas, Psichologijos institutas, Ateities g. 20, 08303 Vilnius, l.kalesinskas@gmail.com

Anotacija. Remiantis savideterminacijos teorija, straipsnyje analizuojamos mokytojų teikiamo teigiamo ir neigiamojo grįžtamojo ryšio bei mokinių ketinimų palikti mokyklą, atsižvelgiant į mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą, sąsajos. Tyrime dalyvavo 682 I–III gimnazijos klasių mokiniai. Rezultatai parodė, kad tik suvoktas mokytojų teikiamas neigiamas grįžtamasis ryšys prognozuoja mokinių ketinimus palikti mokyklą tiek tiesiogiai, tiek per mokinių sąryšingumo poreikio frustraciją.

Esminiai žodžiai: *grįžtamasis ryšys, ketinimai palikti mokyklą, esminiai psichologiniai poreikiai.*

Įvadas

Mokytojo elgesys pamokos metu laikomas vienu svarbiausių mokinių sėkmingo mokymosi veiksmu (Caro, Lenkeit ir Kyriakides, 2016). Atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad tai, ką mokytojas daro pamokų metu, turi reikšmės mokinių akademiniam pasiekimams (Caro, Lenkeit ir Kyriakides, 2016), mokinių akademiniai motyvacijai (Koka ir Hagger, 2010; Katz, Kaplan ir Gueta, 2010; Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens ir Van Petegem, 2015), savijautai ir elgesiui mokykloje (Mouratidis, Vansteenkiste, Sideridis ir Lens, 2011; Kanat-Maymon, Benjamin, Stavsky, Shoshani ir Roth, 2015; Maulana, Opdenakker, Stroet ir Bosker, 2013). Edukologijos srities literatūroje mokytojų teikia-

mas grįžtamasis ryšys minimas kaip vienas svarbiausių mokymosi veiksnių, ne mažiau svarbus mokiniams įgyjant žinių ir įgūdžių kaip ir mokymo turinys bei būdai (Hattie ir Timperley, 2007; Shutte, 2008; Voerman, Meijer, Korthagen ir Simons, 2012). Grįžtamasis ryšys paprastai apibrėžiamas kaip mokiniams teikiama informacija apie jų žinias ir užduočių atlikimo būdus, siekiant pagerinti mokymąsi (Shute, 2008). Ši informacija gali būti tiek verbalinė, tiek neverbalinė, tiek konkreti (apie specifinės užduoties atlikimą), tiek apibendrinta (apie mokinį, jo pastangas) (Koka ir Hein, 2005). Pagal tai, ar grįžtamuju ryšiu teikiama informacija apie mokinių pastangas, gebėjimus, jų savybes ir užduočių atlikimą yra pozityvi, ar negatyvi, mokytojų grįžtamasis ryšys atitinkamai skirstomas į teigiamą ir neigiamą (Hattie ir Timperley, 2007; Hollebeak ir Amorose, 2005; Koka ir Hein, 2003, 2005). Taigi, grįžtamasis ryšys gali būti skirtingų tipų ir teikiamas skirtingais būdais, todėl veikia mokymosi procesą tiek teigiamai, tiek neigiamai (Voerman, Meijer, Korthagen ir Simons, 2012).

Skirtingą grįžtamojo ryšio poveikį mokymuisi galima paaiškinti remiantis savideterminacijos teorija (Deci ir Ryan, 2000; Ryan, 1995; Ryan ir Deci, 2000a, 2000b, 2000c). Pagal šią teoriją mokytojų elgesys veikia mokinių mokymąsi ne tiesiogiai, o per esminių psichologinių poreikių patenkinimą. Kitaip tariant, mokytojų elgesys veikia mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą, o šių poreikių patenkinimas daro įtaką mokinių motyvacijai, elgesiui, psichologinei gerovei ir mokymosi pasiekimams (Vallerand, Fortier ir Guay, 1997). Visi žmonės turi tris įgimtus esminius psichologinius poreikius, kurių patenkinimas laikomas būtina optimalios raidos ir funkcionavimo sąlyga (Deci ir Ryan, 2000): autonomijos poreikį, kompetencijos poreikį ir sąryšingumo poreikį. *Autonomijos poreikis* suprantamas kaip poreikis jausti laisvą valią veikti, o ne išorinę elgesio kontrolę ar spaudimą; *kompetencijos poreikis* – kaip poreikis jaustis sugebančiam, efektyviam ar net meistriškai atliekančiam tam tikrus veiksmus, o ne atvirksčiai; *sąryšingumo poreikis* – kaip poreikis jausti artimą ryšį su kitais, o ne susvetimėjimą ar atstūmimą (Deci ir Vansteenkiste, 2004; Sheldon ir Filak, 2008). Kai individo aplinkoje sudaromos sąlygos veikti laisva valia, kurti artimus ryšius su kitais ir jaustis efektyviam – kalbama apie esminių psichologinių poreikių patenkinimą, o kai asmeniui aktyviais veiksmais trukdoma laisva valia veikti, kurti artimus ryšius ir jaustis efektyviam – kalbama apie šių poreikių frustraciją (Chen et al., 2015). Nepakankamo poreikių patenkinimo ir poreikių frustracijos santykis yra asimetriškas. Žemas poreikių patenkinimo lygis nebūtinai reiškia, kad individo poreikiai yra frustruojami, tačiau poreikių frustracija iš esmės reiškia, kad poreikių patenkinimo lygis yra žemas (Vansteenkiste ir Ryan, 2013). Esminių psichologinių poreikių patenkinimas skatina žmogaus gyvybingumą, aktyvumą ir gerovę, o šių poreikių frustracija – apatiją, pasyvumą ir negerovę. Vadinasi, kai mokytojas teikia pozityvų grįžtamąjį ryšį, padedantį mokiniams pasijausti efektyviems, jis skatina mokinių poreikių patenkinimą, todėl jie mokykloje jaučiasi gerai ir įsitraukia į mokymąsi. Kai mokytojas teikia negatyvų grįžtamąjį ryšį, trukdantį jaustis efektyviems, mokinių poreikiai yra frustruojami ir tai turi neigiamos įtakos jų savijautai ir mokymosi motyvacijai.

Empirinių tyrimų rezultatai patvirtina teigiamo grįžtamojo ryšio sąsajas su vidine motyvacija (Koka ir Hagger, 2010; Amorose ir Horn, 2000; Koka ir Hein 2005; Koka ir Hein 2003; Hollembeak ir Amorose, 2005), išitraukimu į užduočių atlikimą (Fredenburg, Lee ir Solomon, 2001; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens ir Sideridis, 2008; Grouzet, Vallerand, Thill ir Provencher 2004; Mueller ir Dweck, 1998), savęs vertinimu (Koka ir Hein, 2006; Fredenburg, Lee ir Solmon, 2001), gerove (Mouratidis et al., 2008; Levesque, Zuehlke, Stanek ir Ryan, 2004) ir mokytojo bei mokinio santykiais (Skipper ir Douglas, 2015; Burnett, 2002). Kai kuriose iš šių studijų (Koka ir Hagger, 2010; Mouratidis et al., 2008; Hollembeak ir Amorose, 2005; Levesque, Zuehlke, Stanek ir Ryan, 2004) buvo nagrinėjama psichologinių poreikių patenkinimo reikšmė šioms sąsajoms. A. Mouratidis ir kt. (2008) tyrė tik kompetencijos poreikio patenkinimą kaip galimą ryšio mediatorių ir nustatė, kad kūno kultūros mokytojų teigiamas grįžtamasis ryšys veikia mokinių kompetencijos poreikio patenkinimą, o šis savo ruožtu veikia jų gerovę ir ketinimus aktyviai įsitraukti į kūno kultūros pamokas. C. Levesque ir kt. (2004) taip pat tyrė tik kompetencijos patenkinimą ir nustatė, kad aukštosios mokyklos studentams dėstytojų teigiamas grįžtamasis ryšys prognozuoja studentų gerovę per kompetencijos poreikio patenkinimą. O A. Koka ir M. S. Hagger (2010), nagrinėdami visų trijų poreikių patenkinimo reikšmę, nustatė, kad dviejų poreikių – kompetencijos ir sąryšingumo – patenkinimas medijuoja teigiamo grįžtamojo ryšio ir vidinės motyvacijos kūno kultūros pamokų metu sąsajas. Dviejų poreikių mediacinį vaidmenį patvirtino ir J. Hollembeak ir A. J. Amorose (2005), bet šių autorių tyrime teigiamo grįžtamojo ryšio ir kompetencijos poreikio patenkinimo ryšiai buvo neigiami. Galima teigti, kad teigiamo grįžtamojo ryšio svarba mokymosi procese neabejojama, tačiau jo poveikio akademiniam rezultatams mechanizmas nėra iki galo atskleistas. Tikslinga taikant savideterminacijos teoriją analizuoti visų trijų poreikių mediacinį vaidmenį mokytojų teigiamo grįžtamojo ryšio ir mokymosi rezultatų sąsajoms.

Analizuojant minėtus tyrimus buvo pastebėta, kad tik kai kuriuose jų (Koka ir Hein 2003, 2005; Koka ir Hagger, 2010; Burnett, 2002) buvo nagrinėjamos neigiamo grįžtamojo ryšio ir akademinio rezultatų sąsajos, todėl apie neigiamo grįžtamojo ryšio poveikio mechanizmą rezultatams yra žinoma mažiau nei apie teigiamo grįžtamojo ryšio poveikį. P. C. Burnett (2002) nustatė, kad kuo mokiniai suvokia gaunantys daugiau neigiamo grįžtamojo ryšio iš mokytojų, tuo jų santykiai su mokytojais blogesni. A. Koka ir V. Hein (2003, 2005) nustatė, kad neigiamas grįžtamasis ryšys turi reikšmės mokinių vidinės motyvacijos mažėjimui. A. Koka ir M. S. Hagger (2010) tyrimas taip pat atskleidė, kad neigiamas grįžtamasis ryšys turi tiesioginį prognostinį efektą vidinei motyvacijai, bet šiame tyrime nebuvo nustatytos neigiamo grįžtamojo ryšio ir esminių psichologinių poreikių patenkinimo sąsajos. Remiantis savideterminacijos teorija, neigiamo grįžtamojo ryšio poveikį rezultatams reikėtų aiškinti ne pasitelkiant poreikių patenkinimą, o frustraciją (Vansteenkiste ir Ryan, 2013). Teoriniame lygmenyje esminių psichologinių poreikių frustracija aptariama taip pat plačiai kaip ir šių poreikių patenkinimas (Deci

ir Ryan, 2000), tačiau ilgą laiką nebuvo aiškaus sutarimo, kaip šis konstruktas turėtų būti empiriškai įvertinamas (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan ir Thøgersen-Ntoumani, 2011). Todėl neigiamų socialinės aplinkos veiksnių poveikis neigiamoms akademinėms išdavoms per poreikių frustraciją nesulaukė pakankamai tyrėjų dėmesio. Norint suprasti skirtingų tipų grįžtamojo ryšio poveikį mokymosi rezultatams, tyrimuose būtina įtraukti ir neigiamą grįžtamąjį ryšį bei patikrinti jo poveikį neigiamoms pasekmėms, pasitelkiant psichologinių poreikių frustraciją.

Viena neigiamų mokymosi pasekmių yra mokyklos nebaigimas (angl. *school dropout*). Tai ne tik akademinė, bet ir socialinė bei ekonominė problema. Nebaigę mokyklos jaunuoliai pasižymi žemesniu savęs vertinimu, prastesniais akademiniais pasiekimais ir didesnėmis elgesio problemomis, nei mokykloje pasilikę mokiniai (Hickman, Bartholomew, Mathwig ir Heinrich, 2008). Jie sunkiau nei mokyklą baigę bendraamžiai susiranda darbą (Zybartas, 2013), dažniau turi sveikatos problemų, įsitraukia į kriminalines veikas (Christle, Jolivette ir Nelson, 2007). Mokinio ketinimų palikti mokyklą susiformavimas didina tikimybę, kad mokinys ateityje taip ir pasielgs (Vallerand, Fortier ir Guay, 1997). Dėl to įvairių mokytojų elgesio aspektų, kurie gali stiprinti ar, priešingai, silpninti mokinių ketinimus palikti mokyklą, identifikavimas gali būti naudingas sprendžiant mokyklos nebaigimo prevencijos klausimus, kurie yra aktualūs daugeliui šiuolaikinių švietimo sistemų (European Court of Auditors, 2016; Lamote, Speybroeck, Van den Noortgate ir Van Damme, 2013; O'Connell ir Freeney, 2011; Petrick Jr., 2014).

Mokytojo teikiamas grįžtamasis ryšys, kaip vienas svarbiausių edukacinės aplinkos socialinių veiksnių, gali prisidėti prie ketinimų palikti mokyklą formavimosi arba juos silpninti. Tačiau grįžtamojo ryšio sąsajos su mokinių ketinimais palikti mokyklą iki šiol tyrinėtos nebuvo. Dėl to šiame tyrime, remiantis savideterminacijos teorija, keliamas *tikslas* – atskleisti suvokto teigiamo ir neigiamo mokytojų teikiamo grįžtamojo ryšio sąsajas su mokinių ketinimais palikti mokyklą, atsižvelgiant į mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją. Keliamos *prielaidos*, kad: a) suvoktas mokytojų teigiamas grįžtamasis ryšys yra neigiamai susijęs su mokinių ketinimais palikti mokyklą, o suvoktas mokytojų neigiamas grįžtamasis ryšys yra teigiamai susijęs su mokinių ketinimais palikti mokyklą; b) esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija medijuoja mokytojų teikiamo grįžtamojo ryšio ir mokinių ketinimų palikti mokyklą sąsajas.

Metodika

Tyrimo dalyviai. Šiam tyrimui buvo panaudoti duomenys iš ilgalaikio tyrimo projekto „Veiksmingo mokymo(si) paieška: Skirtingų mokymo būdų ir mokinių esminių psichologinių poreikių tenkinimo sąveikos dinamika“ (DoIT, finansavimo sutarties Nr. MIP-002/2015). Tyrime dalyvavo 682 (49,1 proc. merginų) I–III klasių mokiniai

iš 7 Lietuvos gimnazijų. Tiriamųjų amžius nuo 14 iki 18 metų (amžiaus vidurkis 16,16 ($SD = 0,91$)). 93,3 proc. tiriamųjų buvo lietuviai, 5,4 proc. nurodė kitą tautybę (lenkų, rusų ar kt.), o 1,3 proc. – tautybės nenurodė. Tiriamieji buvo atrinkti taikant netikimybinę kvotinę atranką. Imties struktūra yra artima 15–18 metų amžiaus Lietuvos populiacijos struktūrai, atsižvelgiant į gyvenamąją vietą (miestas / kaimas) ir apskritį.

Kintamieji ir jų įvertinimas. Mokinių *esminių psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija mokykloje* buvo vertinamas 24 teiginių Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skale (angl. *Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS); Chen et al., 2015), kuri buvo modifikuota vaikams (Van der Kaap-Deeder et al., 2015). Ši skalė matuoja bendrą psichologinių poreikių patenkinimą ir frustraciją, todėl šiame tyrime prie šios skalės teiginių buvo pridėta tokia instrukcija: „Įvertink, kaip gerai šie teiginiai apibūdina Tavo patirtį mokykloje.“ Taip buvo užtikrintas poreikių patenkinimo ir frustracijos mokyklos aplinkoje matavimas.

Skalę sudaro 6 subskalės: autonomijos poreikio patenkinimo (pvz., „Jaučiu, kad per pamokas galiu laisvai rinktis, ką daryti“), autonomijos poreikio frustracijos (pvz., „Jaučiuosi verčiamas (-a) daryti daug ką, ko iš tikrųjų nenoriu“), kompetencijos poreikio patenkinimo (pvz., „Aš galiu daug ką daryti gerai“), kompetencijos poreikio frustracijos (pvz., „Jaučiuosi neužtikrintas savo gebėjimais“), sąryšingumo poreikio patenkinimo (pvz., „Jaučiuosi artimas (-a) žmonėms, kurie man rūpi“) bei sąryšingumo poreikio frustracijos (pvz., „Jaučiu, kad man svarbūs žmonės yra nedraugiški“).

Visų skalių teiginiai yra vertinami pagal 5 balų Likerto skalę (nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“). Subskalių įverčiai gauti apskaičiuojant kiekvieną poreikį matuojančių 4 teiginių vidurkį. Tyrime naudoto klausimyno patikimumo rodikliai: autonomijos poreikio patenkinimo subskalės Kronbacho alfa (angl. *Cronbach alpha*) – 0,66, autonomijos poreikio frustracijos subskalės – 0,69, kompetencijos poreikio patenkinimo subskalės – 0,65, kompetencijos poreikio frustracijos subskalės – 0,71, sąryšingumo poreikio patenkinimo subskalės – 0,76, sąryšingumo poreikio frustracijos subskalės – 0,72.

Patvirtinamoji faktorinė analizė naudojant *Mplus 7.11* programinį paketą atskleidė, kad šiame tyrime naudotos 24 teiginių Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalės šešių faktorių struktūra gerai atitiko tyrimo duomenis ($\chi^2 = 507,499$, $df = 237$, $p < 0,001$, $CFI = 0,92$, $RMSEA = 0,041$ [0,036; 0,046]).

Mokytojų grįžtamasis ryšys buvo vertinamas specialiai *DoIT* moksliniam projektui sukurta skale. Ją sudaro 12 teiginių, suskirstytų į dvi subskales: teigiamo mokytojų grįžtamojo ryšio (6 teiginiai, pvz., „Mokytojai dažnai giria mane, kad aš stengiuosi“) bei neigiamo mokytojų grįžtamojo ryšio (6 teiginiai, pvz., „Mokytojai sako, kad mokslams skiriu per mažai pastangų“).

Teiginiai yra vertinami pagal 5 balų Likerto skalę (nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“). Subskalių įverčiai gauti apskaičiuojant kiekvieną poreikį matuojančių 6 teiginių vidurkį.

Pagrindiniame tyrime naudoto klausimyno patikimumo rodikliai: teigiamo grįžtamo ryšio subskalės Kronbacho alfa – 0,77, neigiamo grįžtamo ryšio subskalės – 0,77.

Kadangi mokytojų grįžtamojo ryšio skalė sukurta šiam tyrimui, buvo patikrintas jos validumas. Pirmiausia buvo atlikta tiriamoji faktorinė analizė, nurodant 2 išskiriamus faktorius. Taikytas pagrindinių komponentų metodas su Promakso (angl. *Promax*) sukimu, Barleto (angl. *Bartlett*) sferiškumo testas yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,001$), Kaizerio, Mejerio ir Olkino (angl. Kaiser-Meyer-Olkin) mato reikšmė yra tinkama (KMO = 0,805). Teiginyms priskiriamas faktoriui, jeigu jo faktoriaus svoris yra didesnis nei 0,4. Į pirmą faktorių, kuris paaiškina 31,2 proc. duomenų sklaidos, pateko 6 neigiamo grįžtamojo ryšio teiginiai (faktorių svoriai yra nuo 0,63 iki 0,79). Į antrą faktorių, kuris paaiškina 16,77 proc. duomenų sklaidos, pateko 6 teigiamo grįžtamojo ryšio teiginiai (faktorių svoriai yra nuo 0,59 iki 0,78). Bendrai du faktoriai paaiškina 47,97 proc. duomenų sklaidos. Tiriamoji faktorinė analizė parodė, kad į faktorius suskirstyti teiginiai atspindi teigiamo ir neigiamo grįžtamojo ryšio dimensijas.

Skalės validumas taip pat buvo patikrintas apskaičiuojant jos įverčių koreliacijos koeficientus su Mokytojo kaip socialinio konteksto klausimyno trumposios versijos (angl. *Teacher As Social Context Short Form (TASCQ – short form)*), Belmont et al., 1988) mokytojų teikiamos struktūros subskalės įverčiais. Nustatyta teigiama statistiškai reikšminga mokytojų teigiamo grįžtamo ryšio subskalės ir mokytojų teikiamos struktūros subskalės koreliacija ($r = 0,43$, $p < 0,001$) bei neigiama statistiškai reikšminga mokytojų neigiamo grįžtamo ryšio subskalės ir mokytojų teikiamos struktūros subskalės koreliacija ($r = -0,47$, $p < 0,001$) pagrindžia metodikos validumą.

Ketinimai palikti mokyklą (angl. *drop-out intentions*) buvo matuojami 3 klausimais (Khalkhali, Sharifi ir Nikyar, 2013). Atsakymai buvo vertinami pagal 5 balų Likerto skalę (nuo 1 – „visiškai nesutinku“ iki 5 – „visiškai sutinku“). Suminis balas gaunamas apskaičiavus visų trijų teiginių vidurkius. Pagrindiniame tyrime naudotos skalės patikimumo rodiklis Kronbacho alfa yra 0,74.

Esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos skalė bei klausimai, skirti ketinimams palikti mokyklą matuoti, parengti tyrimui taikant dvigubo vertimo procedūrą bei atliktus bandomąjį tyrimą.

Tyrimo procedūra. Tyrimas vyko 2016 m. kovo–balandžio mėn. Mokinių tėvai buvo informuoti apie tyrimą per elektroninį dienyną. Tyrime buvo naudota pasyvioji sutikimo forma – tėvai buvo prašomi informuoti projekto vadovę, jeigu nesutiko, kad jų vaikas dalyvautų tyrime. Administracijai sutikus, mokiniai buvo apklausiami pamokų metu. Prieš išdalijant anketas, mokiniams buvo pristatytas *DoIT* projektas, jo tikslas, eiga, trukmė. Taip pat buvo pabrėžiamas dalyvavimo savanoriškumas bei paaiškinta, kaip bus užtikrintas asmeninių duomenų konfidencialumas. Anketoms pildyti buvo skirta visa pamoka.

Duomenų tvarkymas. Atliekant pirminę duomenų analizę buvo apskaičiuoti visų kintamųjų vidurkiai ir standartiniai nuokrypiai, taip pat įvertinti jų tarpusavio ryšiai naudojant Pirsono (angl. *Pearson*) koreliacijos koeficientus. Pagrindinėje analizėje buvo tikrinamas ketinimų palikti mokyklą prognostinis modelis, naudojant struktūrinių lygčių modeliavimą. Prognostinis modelis buvo vertinamas *Mplus 7.11* (Muthen ir Muthen, 1998–2012), taikant didžiausio tikėtimumo metodą. Latentinių kintamųjų indikatoriai buvo atitinkamų metodikų teiginiai. Modelis buvo laikomas tinkamu, kai sąlyginis suderinamumo indeksas (CFI, angl. *Comparative Fit Index*) didesnis nei 0,90 ir kvadratinė šaknis iš vidutinės kvadratinės paklaidos (RMSEA, angl. *Root Mean Square Error of Approximation*) yra mažesnė nei 0,08 (Byrne, 2012).

Rezultatai

Tyrimo kintamųjų – esminių psichologinių poreikių (autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo) patenkinimo ir frustracijos, mokytojų teikiamo teigiamo ir neigiamo grįžtamojo ryšio bei mokinių ketinimų palikti mokyklą – koreliacinė analizė pateikta 1 lentelėje. Šios analizės rezultatai rodo, kad mokytojų teikiamas teigiamas grįžtamasis ryšys teigiamai susijęs su mokinių psichologinių poreikių patenkinimu (koreliacijos koeficientai nuo 0,15 iki 0,31) ir neigiamai su frustracija (koreliacijos koeficientai nuo –0,13 iki –0,27). Mokytojų neigiamas grįžtamasis ryšys neigiamai susijęs su mokinių psichologinių poreikių patenkinimu (koreliacijos koeficientai nuo –0,15 iki –0,22) ir teigiamai su frustracija (koreliacijos koeficientai nuo 0,17 iki 0,31). Mokinių ketinimai palikti mokyklą teigiamai susiję su mokinių esminių psichologinių poreikių frustracija ir neigiamu grįžtamuoju ryšiu (koreliacijos koeficientai nuo 0,19 iki 0,39) bei neigiamai susiję su mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimu ir teigiamu grįžtamuoju ryšiu (koreliacijos koeficientai nuo –0,16 iki –0,20).

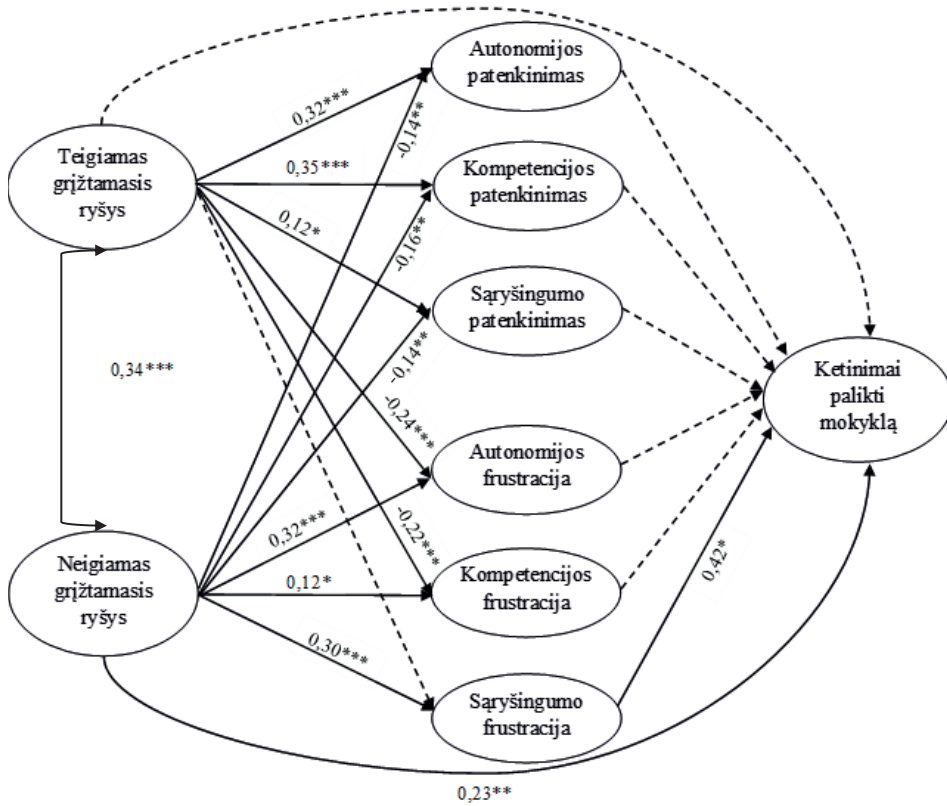
1 lentelė

Kintamųjų vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, koreliacijos

Kintamasis	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Auto-nomijos poreikio patenkini-mas	1	-0,47**	0,36**	-0,28**	0,22**	-0,18**	0,27**	-0,19**	-0,19**
2 Auto-nomijos poreikio frustracija			-0,19**	0,39**	-0,05	0,22**	-0,27**	0,31**	0,28**
3 Kompe-tencijos poreikio patenkini-mas				-0,43**	0,31**	-0,24**	0,31**	-0,22**	-0,20**
4 Kompe-tencijos poreikio frustracija					-0,2**	0,40**	-0,20**	0,17**	0,19**
5 Sąryšin-gumo poreikio patenkini-mas						-0,57**	0,15**	-0,15**	-0,16**
6 Sąryšin-gumo poreikio frustracija							-0,13**	0,25**	0,29**
7 Teigiamas GR								-0,29**	-0,19**
8 Neigiamas GR									0,39**
9 Ketinimai palikti mokyklą									
M	3,28	3,44	3,68	2,86	4,00	2,01	3,11	2,65	2,00
SD	0,68	0,75	0,54	0,79	0,60	0,66	0,67	0,72	0,92

M – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis, ***p* < 0,001

Tolesnėje analizėje tikrinome mokinių ketinimų palikti mokyklą prognostinį modelį, kuriame nepriklausomieji kintamieji buvo mokytojų teigiamas ir neigiamas grįžtamasis ryšys, o tarpiniai (medijuojantieji) kintamieji mokinių autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimas ir frustracija. Taip pat šiame modelyje nepriklausomieji kintamieji tiesiogiai prognozavo ketinimus palikti mokyklą bei jie koreliavo tarpusavyje. Visų psichologinių poreikių patenkinimas ir frustracija taip pat tarpusavyje koreliavo. Rezultatai parodė, kad modelis (2 pav.) duomenims tinka gerai ($\chi^2(459) = 1037,37, p < 0,05, CFI = 0,91, RMSEA = 0,043 [0,040-0,046]$). Kaip matyti, teigiamas grįžtamasis ryšys statistiškai reikšmingai teigiamai prognozuoja visų mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą (β nuo 0,12 iki 0,32, $p < 0,05$) ir neigiamai autonomijos ir kompetencijos poreikių frustraciją (β atitinkamai lygūs $-0,24$ ir $-0,22$, $p < 0,05$), neprognozuoja mokinių ketinimų palikti mokyklą ir sąryšingumo poreikio frustracijos ($p > 0,05$). Kaip ir tikėtasi, neigiamas grįžtamasis ryšys statistiškai reikšmingai neigiamai prognozuoja visų mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą (β nuo $-0,14$ iki $-0,16$, $p < 0,05$) ir teigiamai visų poreikių frustraciją (β nuo 0,12 iki 0,32, $p < 0,05$) bei mokinių ketinimus palikti mokyklą ($\beta = 0,23, p < 0,05$). Analizuojant psichologinių poreikių patenkinimą ir frustraciją kaip tarpinius kintamuosius, tyrimo rezultatai rodo, kad tik sąryšingumo poreikio frustracija gali būti tarpiniu kintamuoju neigiamo grįžtamojo ryšio ir ketinimų palikti mokyklą ryšiui, nes tik šis tarpinis kintamasis iš visų esančių modelyje yra reikšmingas prognozuojant ketinimus palikti mokyklą ($\beta = 0,42, p < 0,05$). Vadinasi, kuo mokiniai labiau suvokia mokytojus kaip teikiančius neigiamą grįžtamąjį ryšį apie jų mokymąsi, tuo jie labiau ketina palikti mokyklą. Suvoikiamas neigiamas mokytojų grįžtamasis ryšys didina mokinių sąryšingumo poreikio frustraciją, o tai stiprina jaunuolių ketinimus palikti mokyklą.



1 pav. Ketinimų palikti mokyklą prognostinis modelis¹

Rezultatų aptarimas

Šiuo tyrimu siekėme atskleisti suvokto teigiamo ir neigiamo mokytojų teikiamo grįžtamąjo ryšio sąsajas su mokinių ketinimais palikti mokyklą, atsižvelgiant į mokinių esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją. Šis tyrimas papildė kitus aplinkos veiksnių ir mokymosi rezultatų tyrimus tuo, kad jame remiamasi savideterminacijos teorija ir atsižvelgiama į esminių psichologinių poreikių patenkinimą bei frustraciją kaip tarpinius kintamuosius. Vadovaujamasi prielaida, kad mokytojų teikiamas mokiniams teigiamas grįžtamasis ryšys apie jų mokymąsi sudaro sąlygas jiems jaustis veikiantiems laisva valia, efektyviems ir turintiems artimus ryšius su kitais, o tai mažina mokinių

¹ Koreliacijos tarp poreikių patenkinimo ir frustracijos reikšmingos, išskyrus tarp autonomijos poreikio frustracijos ir sąryšingumo bei kompetencijos poreikių patenkinimo, tačiau 1 pav. koreliacijos nėra pavaizduotos.

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

ketinimus palikti mokyklą. Atitinkamai mokytojų teikiamas neigiamas grįžtamasis ryšys skatina mokinius jaustis kontroliuojamiems, nesugebantiems mokytis ir palaikyti artimų ryšių su kitais, o tai paskatina juos svarstyti apie mokyklos nebaigimą. Tyrimų apie neigiamo grįžtamojo ryšio poveikį mokinių mokymosi rezultatams nėra daug, o tyrimų tiek apie teigiamo, tiek apie neigiamo grįžtamojo ryšio poveikį ketinimams palikti mokyklą visai nėra, nors ketinimų palikti mokyklą susiformavimo pažinimas yra aktualus daugeliui švietimo sistemų.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad tik neigiamas grįžtamasis ryšys turi poveikį mokinių ketinimams palikti mokyklą atsižvelgiant į esminius psichologinius poreikius. Pradiname duomenų apdorojimo etape atlikta koreliacinė analizė parodė, kad teigiamas grįžtamasis ryšys siejasi su mokinių ketinimais palikti mokyklą. Struktūrinių lygčių modeliavimas atskleidė, kad įvertinus teigiamo ir neigiamo grįžtamojo ryšio poveikį ketinimams palikti mokyklą kartu reikšmingas prognostinis veiksnys yra tik neigiamas grįžtamasis ryšys. Tai reiškia, kad, kai mokytojai teikia įvairaus pobūdžio atsiliepiamus apie mokinių mokymąsi, neigiama informacija turi stipresnį poveikį nei teigiama informacija apsauginį vaidmenį mokinių ketinimų palikti mokyklą susiformavimui. Nors tyrimo rezultatai rodo, kad teigiamas grįžtamasis ryšys skatina poreikių patenkinimą, šių poreikių patenkinimas neapsaugo nuo ketinimų palikti mokyklą formavimosi, jei yra pateikiamas ir neigiamas grįžtamasis ryšys. Šie tyrimo rezultatai atitinka savideterminacijos teorijos prielaidas, kad neigiamų socialinės aplinkos veiksnių poveikį asmens neefektyviam funkcionavimui reikia aiškinti per poreikių frustraciją, o ne per patenkinimą, nes tarp poreikių patenkinimo ir frustracijos yra asimetriškas ryšys (Vansteenkiste ir Ryan, 2013). A. Broek su kolegomis (2016) atliktos metaanalitinės rezultatai taip pat tai patvirtina. Šie autoriai nustatė, kad atsižvelgiant vien tik į poreikių patenkinimą ne visada galima prognozuoti negatyvias išdavas. Jie teigia, kad pozityvių, poreikius tenkinančių aplinkos veiksnių buvimas yra labiau susijęs su teigiamais rezultatais, o negatyvius rezultatus labiau prognozuoja negatyvių aplinkos veiksnių buvimas per poreikių frustraciją. Taigi, mūsų atlikto tyrimo edukacinėje aplinkoje rezultatas paremia šią savideterminacijos teorijos idėją.

Tikrinant antrąją tyrimo prielaidą apie esminių psichologinių poreikių patenkinimo ir frustracijos mediacinį vaidmenį mokytojų grįžtamojo ryšio ir ketinimų palikti mokyklą sąsajoms, nustatyta, kad tik sąryšingumo poreikio frustracija yra neigiamo grįžtamojo ryšio ir ketinimų palikti mokyklą sąsajų mediatorius. Tai yra įdomus rezultatas, nes remiantis savideterminacijos teorija autonomijos ir kompetencijos poreikiai yra būtini atsirasti vidinei motyvacijai ir kitiems akademiniais rezultatams, o sąryšingumo poreikis yra papildomas, palaikantis kitų poreikių efektą (Deci ir Ryan, 2000). Sąryšingumo poreikio svarbą pozityvaus grįžtamojo ryšio ir vidinės motyvacijos sąsajoms yra patvirtinę J. Hollenbeak ir A. J. Amorose (2005) bei A. Koka ir M. S. Hagger (2010), tačiau jie nustatė ir kompetencijos poreikio patenkinimą kaip mediatorių. Minėtuose tyrimuose poreikių frustracija nebuvo analizuojama. Taigi, minėtų autorių ir mūsų atlikto tyrimo

rezultatai atkreipia dėmesį į tai, kad sąryšingumo poreikis yra ne mažiau svarbus nei autonomijos ir kompetencijos, todėl yra būtina jį tyrinėti.

Nustatytas sąryšingumo poreikio frustracijos mediacinis vaidmuo reiškia, kad mokytojams kritikuojant, smerkiant mokinius, jie jaučiasi atstumti, neturintys emociškai palaikančio ryšio su mokytojais, todėl stiprėja jų ketinimai palikti mokyklą. Aiškinant sąryšingumo poreikio frustracijos reikšmę neigiamo grįžtamojo ryšio ir ketinimų palikti mokyklą sąsajoms, galima remtis paauglystės amžiaus tarpsnio ypatumais. Būtent šiuo laikotarpiu paauglių tapatumas intensyviai formuojasi, jis yra nestabilus, veikiamas fiziologinių (Papalia, Feldman ir Martorel, 2014) ir socialinių (Adams ir Marshall, 1996) veiksnių. Paaugliai yra jautrūs atstūmimui, kuris kelia grėsmę savojo „Aš“ pajautimui. Neigiamas mokytojų grįžtamasis ryšys gali būti jų suvokiamas ne kaip informacija apie mokymosi proceso korekciją, bet kaip asmeninis atstūmimas, kuris kelia diskomfortą ir skatina norą pasitraukti iš nepriimančios aplinkos.

Šiame tyrime neišvengta tam tikrų ribotumų. Visų pirma, ši analizė atlikta remiantis vieno matavimo duomenimis. Norint įvertinti priežastinius ryšius tarp mokytojų teikiamo grįžtamojo ryšio ir mokinių ketinimų palikti mokyklą tarpininkaujant poreikių patenkinimui ir frustracijai, reikėtų naudoti kelių tęstinio tyrimo matavimų duomenis. Antrasis tyrimo ribotumas – savižina grįstų matavimo priemonių naudojimas. Šiame tyrime vertintas mokinių suvokiamas mokytojo teikiamas grįžtamasis ryšys. Būtų naudinga tyrimo metu nustatytas sąsajas patvirtinti apklausiant mokytojus arba duomenis apie jų teikiamą grįžtamąjį ryšį renkant stebėjimo būdu. Trečia, būtų tikslinga labiau atsižvelgti į grįžtamojo ryšio kompleksiskumą ir įvertinti daugiau jo aspektų.

Išvados

Apibendrinant tyrimo rezultatus, galima teigti, kad tik suvoktas neigiamas mokytojų teikiamas mokiniams grįžtamasis ryšys numato mokinių ketinimus palikti mokyklą per mokinių sąryšingumo poreikio frustraciją. Suvokiamas neigiamas mokytojų grįžtamasis ryšys skatina mokinius jaustis atstumtiems, o tai stiprina jų ketinimus palikti mokyklą. Suvoktas teigiamas grįžtamasis ryšys, nors ir skatina poreikių patenkinimą bei mažina poreikių frustraciją, neprognozuoja mokinių ketinimų palikti mokyklą.

Mokytojui teikiant grįžtamąjį ryšį kaip koreguojančią informaciją mokiniui apie jo mokymosi eigą, reikėtų atsižvelgti, kad informacija apie klaidas, nesėkmes, gali pakenkti mokinio ir mokytojo santykiams. Pablogėję santykiai gali paskatinti įvairias neigiamas akademines išdavas, tokias kaip mokinių ketinimai palikti mokyklą. Vadinasi, teikiant grįžtamąjį ryšį reikėtų akcentuoti ne klaidas bei nesėkmes, o galimybes ir skirtingus veiklos atlikimo būdus – tai padėtų kurti ir išlaikyti pozityvius santykius su mokiniu.

Literatūra

- Adams, G. R. ir Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context. *Journal of Adolescence*, 19, 429–442. doi: 10.1006/jado.1996.0041
- Amorose, A. J. ir Horn, T. S. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63–84. doi: 10.1123/jsep.22.1.63
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., ir Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 75–102. doi: 10.1123/jsep.33.1.75
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with M-plus: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Broek A., Ferris D. L., Chang Ch. ir Rosen, C. C. (July 2016). A review of Self-Determination Theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229. doi: 10.1177/0149206316632058
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology*, 22(1), 1–16. doi: 10.1080/01443410120101215
- Caro, D. H., Lenkeit, J. ir Kyriakides, L. (2016). Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 30–41. doi: 10.1016/j.stueduc.2016.03.005
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Deeder, J., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K., Soenens, B., Petegem, S. V. ir Verstuyf, J. (2015). Psychological need satisfaction and desire for need satisfaction across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. doi: 10.1007/s11031-014-9450-1
- Christle, C. A., Jolivette, K. ir Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325–329. doi: 10.1177/07419325070280060201
- Deci, E. L. ir Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. ir Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia*, 1(27), 23–40.
- European Court of Auditors. (2016). *Special Report No. 16/2016 EU education objectives: programmes aligned but shortcomings in performance measurement (pursuant to Article 287(4), second subparagraph, TFEU)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2865/573605
- Fredenburg, K. B., Lee, A. M. ir Solmon, M. (2001). The Effects of Augmented Feedback on Students' Perceptions and Performance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 232–242. doi: 10.1080/02701367.2001.10608956

- Grouzet, F. M. E., Vallerand, R. J., Thill, E. E. ir Provencher, P. J. (2004). From environmental factors to outcomes: A test of an integrated motivational sequence. *Motivation and Emotion*, 28, 331–346. doi: 10.1007/s11031-004-2387-z
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. ir Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. doi: 10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Hattie, J. ir Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J. ir Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Research*, 102(1), 3–14. doi: 10.3200/JOER.102.1.3-14
- Hollebeak, J. ir Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20–36. doi: 10.1080/10413200590907540
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky, A., Shoshani, A. ir Roth, G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 1–9. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.08.002
- Katz, I., Kaplan, A. ir Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78, 246–267. doi: 10.1080/00220970903292868
- Khalkhali, V., Sharifi, R. ir Nikyar, A. (2013). Students' intentions to persist in, versus dropout of high school: what self-determined motivation tells us about it? *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 282–290.
- Koka, A. ir Hagger, M. S. (2010). Perceived teaching behaviors and self-determined motivation in physical education: A test of self-determination theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 74–86. doi: 10.1080/02701367.2010.10599630
- Koka, A. ir Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333–346. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00012-2
- Koka, A. ir Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91–106.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van den Noortgate, W. ir Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6), 739–760. doi: 10.1080/03054985.2013.854202
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R. ir Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68–84. doi: 10.1037/0022-0663.96.1.68

- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., Stroet, K. ir Bosker, R. (2013). Changes in Teachers' Involvement Versus Rejection and Links with Academic Motivation During the First Year of Secondary Education: A Multilevel Growth Curve Analysis. *Journal of Youth & Adolescence*, 42, 1348–1371. doi: 10.1007/s10964-013-9921-9
- Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W. ir Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240–268. doi: 10.1123/jsep.30.2.240
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G. ir Lens, W. (2011). Vitality and interest – enjoyment as a function of class-to-class variation in need-supportive teaching and pupils' autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 353. doi: 10.1037/a0022773
- Mueller, C. M. ir Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. doi: 10.1037/0022-3514.75.1.33
- Muthen, L. K. ir Muthen, B. O. (1998–2012). *Mplus User's Guide* (7th Ed.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- O'Connell, M. ir Freaney, Y. (2011). The intention to leave education early among Irish Junior Certificate Students: Variation by school. *Irish Educational Studies*, 30(3), 305–321. doi: 10.1080/03323315.2011.569098
- Papalia, D., Feldman, R. ir Martorell, G. (2014). Physical and Cognitive Development in Adolescence knygoje *Experience Human Development* (D. Papalia, R. Feldman, G. Martorell (Red.)). McGraw-Hill Higher Education.
- Petrick Jr., D. L. (2014). School drop outs: poverty and consequences for society. *Insights to a Changing World*, 4, 127–136.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. doi: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x
- Ryan, R. M. ir Deci, E. L. (2000a). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M. ir Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M. ir Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Sheldon, K. M. ir Filak, V. (2008). Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game learning context: New evidence that all three needs matter. *British Journal of Social Psychology*, 47, 267–283. doi: 10.1348/014466607X238797
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. doi: 10.3102/0034654307313795

- Skipper, Y. ir Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 327–339. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02028.x
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. ir Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. doi: 10.1037/0022-3514.72.5.1161
- Van der Kaap-Deeder, J., Vansteenkiste, M., Soenens, B., Loeys, T., Mabbe, E. ir Gargurevich, R. (2015). From autonomy-supportive parenting to autonomy-supportive sibling interactions: The role of psychological need satisfaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41, 1590–1604. doi: 10.1177/0146167215602225
- Vansteenkiste, M. ir 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, 263–280. doi: 10.1037/a0032359
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J. ir Simons, R. J. (2012). Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1107–1115. doi: 10.1016/j.tate.2012.06.006
- Zybartas, S. (2013 m. lapkričio 18 d.). *Mokyklos nebaigiantys asmenys Lietuvoje: esama padėtis ir politika. Pranešimas konferencijoje „Anksti paliekantys mokyklą“*. Vilnius.

Teacher's Provided Feedback and Students' Dropout Intentions: the Role of Basic Psychological Needs

Saulė Raižienė¹, Ingrida Gabrielavičiūtė², Renata Garckija³, Laurynas Kalesinskas⁴

¹ Mykolas Romeris University, Institute of Psychology, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, s.raiziene@mruni.eu

² Mykolas Romeris University, Institute of Psychology, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, ingridagab@yahoo.com

³ Mykolas Romeris University, Institute of Psychology, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, r.garckija@mruni.eu

⁴ Mykolas Romeris University, Institute of Psychology, 20 Ateities St., LT-08303 Vilnius, l.kalesinskas@gmail.com

Summary

Teacher's feedback is one of the most important factors in educational domain and is crucial in students' academic motivation, performance and well-being at school. Students' dropout from school is a common problem in many educational settings. Students who form dropout intentions can in the future act on these intentions. Self-determination theory is useful in explaining the ways how teacher's feedback can influence the dropout intentions through satisfaction and thwarting of basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness.

The goal of this study is to analyze the mediating role of basic psychological needs satisfaction and frustration in the relationships between positive and negative teacher's feedback and students

dropout intentions. The participants were 682 (aged 14–18; 49.1% females) students of I–III gymnasium grades from 7 schools.

The results showed that only negative teacher's feedback and the frustration of need for relatedness predicted dropout intentions. When teachers provide negative feedback, the students' need for relatedness is frustrated and they are more likely to form dropout intentions. Even though the positive teacher's feedback increases the satisfaction of students' needs for autonomy, competence and relatedness, it does not predict dropout intentions. Finally, the results provided support for the assumed mediational role of one of the basic psychological need thwarting in teachers' behavior as social factor to negative educational outcomes.

Keywords: *feedback, dropout intentions, basic psychological needs.*

Gauta 2017 12 11 / Received 11 12 2017
Priimta 2017 12 20 / Accepted 20 12 2017