

Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas
Psichologijos institutas

Viktorija Urmanavičiūtė

Edukacinė ir vaiko psichologija
Magistro darbas

Dėmesio sunkumų turinčių 5–8 klasių mokinių mokymosi pasiekimų, motyvacijos
bei tėvų įsitraukimo į ugdymą sąsajos

Darbo vadovė: dr. Rima Breidokienė

Vilnius 2024

TURINYS

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY.....	5
SĄVOKOS	6
PRATARMĖ	7
1. ĮVADAS.....	9
1.1. MOKINIŲ, TURINČIŲ, DĖMESIO SUNKUMŲ, MOKYMOŠI YPATUMAI.....	9
1.1.1. Mokymosi pasiekimų samprata	9
1.1.2. Mokymosi motyvacijos samprata	10
1.1.3. Motyvacijos samprata apsisprendimo teorijos kontekste	11
1.1.4. Mokymosi motyvacijos mažėjimas paauglystėje	13
1.1.5. Mokymosi pasiekimų ir mokymosi motyvacijos sąsajos	13
1.2. DĖMESIO SUNKUMŲ IR SUTRIKIMŲ SAMPRATA.....	15
1.2.1. Dėmesio sunkumų turinčių mokinių mokymosi pasiekimai	16
1.2.2. Mokinių turinčių dėmesio sunkumų mokymosi motyvacija	17
1.3. TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į MOKINIŲ, TURINČIŲ DĖMESIO SUNKUMŲ UGDYMĄ YPATUMAI.....	18
1.3.1. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą samprata	18
1.3.2. Tėvų įsitraukimo į mokymąsi ir mokymosi pasiekimų sąsajos.....	19
1.3.3. Tėvų įsitraukimo ir mokinių mokymosi motyvacijos ryšiai.....	20
1.3.4. Tėvų, auginančių mokinius, turinčius dėmesio sunkumų, įsitraukimas į ugdymą	21
TYRIMO PROBLEMA, TIKSLAS IR UŽDAVINIAI	23
2. TYRIMO METODIKA	25
2.1. TYRIMO DALYVIAI	25
2.3. TYRIMO INSTRUMENTAI.....	26
2.4. TYRIMO EIGA	29
2.5. DUOMENŲ ANALIZĖ	30
3. REZULTATAI	31
3.1. MOKSLEIVIŲ MOKYMOŠI MOTYVACIJOS, MOKYMOŠI PASIEKIMŲ IR TĖVŲ ĮSITRAUKIMO SKIRTUMAI PAGAL LYTĮ	31

3.2.	MOKYMOŠI MOTYVACIJOS IR MOKYMOŠI PASIEKIMŲ SU ŠEIMOS SOCIALINIO – EKONOMINIO STATUSO VEIKSNIAIS	32
3.3.	TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į UGDYMĄ SĄSAJOS SU MOKINIŲ MOKYMOŠI MOTYVACIJA IR MOKYMOŠI PASIEKIMIAIS	32
3.4.	MOKYMOŠI MOTYVACIJOS SĄSAJOS SU AKADEMINIAIS PASIEKIMIAIS	33
3.5.	MOKYMOŠI MOTYVACIJĄ PROGNOZUOJANTYS VEIKSNIAI	33
3.6.	MOKINIŲ MOKYMOŠI PASIEKIMUS PROGNOZUOJANTYS VEIKSNIAI	35
3.7.	TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į UGDYMĄ MOKYKLOJE ĮTAKA MOKINIŲ MOKYMOŠI PASIEKIMAMS, TARPININKAUJANT VIDINEI MOTYVACIJAI	35
4.	REZULTATŲ APTARIMAS	37
4.1.	MOKYMOŠI MOTYVACIJOS IR MOKYMOŠI PASIEKIMŲ SKIRTUMAI PAGAL LYTĮ	37
4.2.	MOKYMOŠI MOTYVACIJOS IR MOKYMOŠI PASIEKIMŲ SĄSAJOS SU SOCIALINIO – EKONOMINIO STATUSO VEIKSNIAIS	38
4.3.	TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į UGDYMĄ SĄSAJOS SU MOKYMOŠI MOTYVACIJA IR MOKYMOŠI PASIEKIMIAIS	38
4.4.	MOKYMOŠI MOTYVACIJOS SĄSAJOS SU MOKYMOŠI PASIEKIMIAIS	40
4.5.	MOKYMOŠI MOTYVACIJĄ PROGNOZUOJANTYS VEIKSNIAI	40
4.6.	MOKYMOŠI PASIEKIMUS PROGNOZUOJANTYS VEIKSNIAI	41
4.7.	VIDINĖS MOTYVACIJOS TARPININKAVIMAS TARP TĖVŲ ĮSITRAUKIMO Į UGDYMĄ MOKYKLOJE IR MOKYMOŠI PASIEKIMŲ	41
	TYRIMO RIBOTUMAI IR REKOMENDACIJOS ATEITIES TYRIMAMS	43
	IŠVADOS	44
	LITERATŪROS SĄRAŠAS	45
	PRIEDAI	54
	1 PRIEDAS	54
	2 PRIEDAS	55
	3 PRIEDAS	58
	4 PRIEDAS	59

SANTRAUKA

Dėmesio sunkumų turinčių 5–8 klasių mokinių mokymosi pasiekimų, motyvacijos bei tėvų įsitraukimo į ugdymą sąsajos, Viktorija Urmanavičiūtė, Vilnius, Vilniaus universitetas, 2024, 59 psl.

Mokslinėje literatūroje dažnai tiriami mokinių mokymosi motyvacijos, mokymosi pasiekimų ir tėvų įsitraukimo į ugdymą ryšiai, tačiau tyrimų, kuriuose šios sąsajos būtų nagrinėjamos dėmesio sunkumų turinčių mokinių tarpe, labai trūksta. Todėl šiame tyrime išsikeltas tikslas – ištirti 5-8 klasių dėmesio sunkumų turinčių mokinių motyvacijos, mokymosi pasiekimų ir tėvų įsitraukimo į ugdymą sąsajas. Tyrime dalyvavo 70 tėvų, iš kurių 68 moterys ir 2 vyrai ir 70 vaikų, iš kurių 20 mergaičių ir 50 berniukų. Tėvų įsitraukimas į ugdymą vertintas Tėvų įsitraukimo mokykloje klausimynu (Miller-Johnson, Sullivan & Simon, 2004), mokymosi motyvacijai vertinti naudotas Akademinės savireguliacijos klausimynas (Ryan & Connel, 1989), mokinių pasiekimai buvo vertinti paskutinio semestro arba trimestro pažymių vidurkiu. Tyrimo rezultatai parodė, kad dėmesio sunkumų turintys berniukai turi aukštesnį išorinį reguliavimą nei mergaitės. Mokinių mokymosi pasiekimai reikšmingai teigiamai siejasi su tėvų išsilavinimu. Tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose reikšmingai teigiamai siejasi su mokinių išoriniu reguliavimu, o tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje – su vidine motyvacija. Mokymosi pasiekimai reikšmingai teigiamai susiję su identifikuotu reguliavimu, vidine ir autonominė motyvacija. Tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje prognozuoja aukštesnę vidinę motyvaciją ir introjekcinį reguliavimą. Mokinių vidinė motyvacija ir tėvų išsilavinimas prognozuoja aukštesnius vaikų mokymosi pasiekimus. Mokinių vidinė motyvacija yra tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokinių mokymosi pasiekimų mediatorius.

Raktiniai žodžiai: tėvų įsitraukimas į ugdymą, mokymosi motyvacija, mokymosi pasiekimai.

SUMMARY

Relationships between academic achievements, motivation and parents' involvement in education of 5th-8th grade students with attention difficulties, Viktorija Urmanavičiūtė, Vilnius, Vilnius University, 2024, p. 59

The scientific literature often examines the relationships between students' learning motivation, academic achievement, and parental involvement in education, but research examining these relationships among students with attention difficulties is very lacking. Therefore, the goal of this study is to investigate the correlations between motivation, learning achievements and parents' involvement in education of students with attention difficulties in grades 5-8. 70 parents, 68 women and 2 men, and 70 children, 20 girls and 50 boys, participated in the study. Parental involvement in education was assessed with the Parental Involvement in School Questionnaire (Miller-Johnson, Sullivan & Simon, 2004), the Academic Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connel, 1989) was used to assess academic motivation, student achievement was assessed by the grade point average of the last semester or trimester. The results of the study showed that boys with attention difficulties have higher external regulation than girls. Student academic achievement is significantly positively associated with parental education. Parental involvement in education at home is significantly positively associated with students' external regulation, while parental involvement in school education is positively associated with intrinsic motivation. Academic achievement is significantly positively related to identified regulation, intrinsic and autonomous motivation. Parental involvement in school education predicts higher intrinsic motivation and introjected regulation. Students' intrinsic motivation and parents' education predict higher children's academic achievement. Students' intrinsic motivation is a mediator of parental involvement in school education and student academic achievement.

Keywords: parental involvement in school, learning motivation, learning achievements.

SAVOKOS

Mokymosi pasiekimai - mokinių mokymosi dalykų mokykloje sėkmės lygis, kuris išreiškiamas balais, gautais iš tam tikro dalyko testų rezultatų (Hasmirati et al. 2023).

Motyvacija - skatinanti energija, veikiama vidinių ir išorinių veiksnių, kurie sužadina, nukreipia ir palaiko elgesį siekiant tikslo (Greenberg & Baron, 2003).

Nedėmesingas elgesys - elgesys, kuris signalizuoja apie išsiblaškimą, sunkumus organizuoti, užmaršumą ir sunkumus laikytis nurodymų bei paisyti atitinkamo stimulo (American Psychiatric Association 2013).

Aktyvumo ir dėmesio sutrikimas - ADS yra plačiai paplitęs ir nuolatinis raidos sutrikimas, kuriam būdingas amžiui netinkamas neatidumas, hiperaktyvumas ir impulsyvumas (American Psychiatric Association, 2013).

Tėvų įsitraukimas į ugdymą – tai tėvų įsitraukimas mokymosi ir mokyklos veiklose bei dalyvavimas vaiko ugdymo procese namuose (Smit et al., 2007).

PRATARMĖ

Ankstyvoji paauglystė – daugybės pokyčių ir iššūkių metas. Paaugliai ne tik patiria fizinius pokyčius, susijusius su brendimu, jie trokšta didesnės autonomijos, įsitraukia į didesnius konfliktus su tėvais, tačiau vis tiek palaiko stiprius emocinius ryšius su jais (Gutman & Eccles 2007, cit. iš Józsa, Kis & Barrett, 2019). Tuo pačiu metu jų mokyklos patirtis paprastai smarkiai keičiasi, nes iš mažos mokyklos, kurioje yra viena pažįstama klasė, jie pereina į didelę mokyklą, kurioje yra daug klasių, bendraamžių ir mokytojų bei daugiau dėmesio skiriama pažymiams (Józsa, Kis & Barrett, 2019). Geri akademiniai pasiekimai siejami su teigiamu mokyklos aplinkos suvokimu, mažesniu patiriamu stresu, geresne psichine sveikata ir mažesne tikimybe vėlesniais metais praleisti pamokas arba apskritai mesti mokyklą (Legkauskienė, Kepalaitė ir Legkauskas, 2014).

Tačiau ne visiems paaugliams mokymosi procesas gali būti lengvas. Mokymąsi gali apsunkinti patiriami dėmesio sunkumai. Dėmesys vaidina svarbų vaidmenį įvairių tipų mokymuisi įvairiuose kontekstuose (Petersen & Posner, 2012). Dėmesingumo įgūdžiai yra reikšmingas, teigiamas ir nuoseklus akademinis rezultatas, tokių kaip pažymiai, pasiekimų patikrinimo rezultatai, vidurinės mokyklos baigimas, mokslo metai ir socialinė emocinė kompetencija, lemiantis veiksnys (Rabiner ir kt., 2016; Rhoades ir kt. al. 2011, cit. iš Oram & Rogers, 2021). Nagrinėjant literatūrą pastebima, kad daugiausia sutinkama straipsnių, kuriuose nagrinėjami dėmesio sunkumai, tiriant mokinius, turinčius aktyvumo ir dėmesio sutrikimą (ADS). Nors tai yra sutrikimas, susidedantis iš nedėmesingumo ir hiperaktyvumo, visgi būtent nedėmesingumas labiausiai susijęs su mokymosi iššūkiais (Breslau et al., 2009; Weiss, Worling & Wasdell, 2003; Condo, Chan & Kofler, 2022).

Pasak Čepėnaitės ir Diomšinos, (2015), vaikai, turintys dėmesio sutrikimą, negeba išklaudyti jiems sakomų instrukcijų, jiems gali būti nelengva susikaupti atliekant užduotį, susiduria su greitu nuovargiu ir to pasekoje vengimu atlikti užduotį. Nedėmesingumas detalėms - priežastis, kodėl vaikai nesupranta detalių instrukcijų ir dėl to negeba atlikti užduočių, o taip pat sunkiai organizuoja savo veiklą (Čepėnaitė ir Diomšina, 2015).

Nepakankami vaikų, turinčių ADS, akademiniai pasiekimai yra nuolatinė problema, kuri prasideda ikimokykliniame amžiuje ir tęsiasi visą vaikystę ir paauglystę. Aktyvumo ir dėmesio sutrikimas yra labiausiai paplitęs raidos sutrikimas, kurį turi 3–5 % mokyklinio amžiaus vaikų (Barkley, 1998). Tyrimų įrodymai rodo, kad vaikų aktyvumo ir dėmesio sutrikimo diagnozė daro didelį poveikį vaikų funkcionavimui mokyklos aplinkoje (Rogers et al., 2015). Plačiai žinoma, jog daugumos mokinių, turinčių ADS, rezultatai mokykloje yra prastesni, o testų rezultatai, pasiekimų balai ir pažymiai yra prasti (Langberg et al., 2011). Svarbu tai, kad mokiniai, turintys ADS taip pat vertinami žemiau nei bendraamžiai pagal elgesį, kuris užtikrina akademinę sėkmę, pavyzdžiui, motyvaciją, įsitraukimą, tarpasmeninius įgūdžius ir mokymosi įgūdžius (Schultz, Evans & Serpell,

2009; DuPaul et al., 2004). Mokslininkai ir pedagogai nuolatos tyrinėja veiksnius turinčius įtakos mokinių akademiniam pasiekimams. Vienas iš labiausiai tiriamų veiksnių yra mokymosi motyvacija. Motyvacija – tai noras pasiekti tikslą ir pagrindinė jėga, kuri skatina mūsų elgesį (Gopalan et al., 2017). Motyvacija mokykloje yra labai svarbi akademiniai sėkmei ir tokiems jos veiksniams kaip mokyklos baigimas, karjeros sėkmė, psichinė ir fizinė sveikata, geresnis savęs suvokimas veiksnys (Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009; Guay, Ratelle & Chanal, 2008; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Wang & Peck, 2013). Įrodyta, kad ADS turintys mokiniai turi daugiau motyvacijos problemų, susijusių su mokykla nei jų bendraamžiai (Smith & Langberg 2018). Paaugliai, patiriantys dėmesio problemų, dažnai praneša apie sunkumus susikaupti ir savarankiškai reguliuoti savo motyvaciją atliekant ilgas, lėto tempo ir fiziškai neaktyvias užduotis, pavyzdžiui, studijuojant ir atliekant mokyklinius darbus (APA, 2013).

Tėvai yra pagrindiniai ir pirmieji vaikų mokytojai bei atlieka itin svarbų vaidmenį skatinant vaikų akademinį pasiekimus. Todėl vaikų ugdymas neturėtų būti paliktas vien tik mokyklos administratorių ir mokytojų, bet ir visų, ypač tėvų ir artimiausių vaiko šeimos narių, rankose (Fajoju, Aluede & Ojugo, 2016). Tyrimų, susijusių su tėvų įsitraukimo į ugdymą įtaka vaikų akademiniam rezultatams, išvados rodo, kad tarp tėvų įsitraukimo į ugdymą ir vaikų pasiekimų yra reikšmingas ryšys (Khatibi & Azam, 2021, Carr, 2013). Tėvų įsitraukimo į savo vaikų ugdymą lygis yra susijęs su vaikų mokymosi sėkme, tačiau tik labai nedaug tyrimų iki šiol nagrinėjo, kaip tėvai įgyvendina akademinio įtraukimo veiklą (Lerner, Grolnick, Caruso & Levitt, 2022).

Vaikams susiduriantiems su žemesniais mokymosi pasiekimais, pavyzdžiui, turintiems ADS, tėvų įsitraukimas į ugdymą gali būti svarbus apsauginis veiksnys mokymosi procese (Mautone ir kt., 2015). Tėvų įsitraukimas gali labai optimistiškai veikti mokinių akademinį pasiekimus. Pasak Yotodying ir Wild (2019), ankstesnių metaanalizių rezultatai parodė, kad mokiniai nuo pradinės mokyklos iki vidurinės mokyklos metų (nepriklausomai nuo rasės ir socialinės kilmės) yra linkę geriau mokytis, kai jų tėvai labai įsitraukia į jų ugdymą. Tačiau yra nedaug literatūros, kurioje pagrindinis dėmesys skiriamas tėvų įsitraukimo reikšmei vaikų, turinčių ADS, akademiniam pasiekimams (Dupont, 2021). Tyrimų, kurie nagrinėtų tėvų įsitraukimo į ugdymą, mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų mokinių, turinčių dėmesio sunkumus, tarpe, labai trūksta. Kadangi mokiniai, turintys dėmesio sunkumų dažnai susiduria su didesniais iššūkiais mokymosi procese, jų motyvacija yra mažesnė arba skirtingai išreikšta nei tipiškai besivystančių bendraamžių. Norint suprasti kaip jiems padėti geriau mokytis, svarbu ištirti, kaip siejasi mokinių, turinčių dėmesio sunkumų tėvų įsitraukimas į ugdymą, mokymosi motyvacija ir pasiekimai.

1. ĮVADAS

1.1. Mokinių, turinčių, dėmesio sunkumų, mokymosi ypatumai

1.1.1. Mokymosi pasiekimų samprata

Mokymasis apima žinias, įgūdžius ir gebėjimus, kuriuos vaikai įgyja dalyvaudami ugdyme. Mokymosi, arba dar kitaip vadinami, akademiniai pasiekimai yra pagrindinė ugdymosi sudedamoji dalis (Zendarski et al., 2020). Neretai jie apibrėžiami kaip mokinių mokymosi sėkmės rodikliai ir dažnai matuojami standartizuotų akademinų testų (pvz., matematikos ir skaitymo) balais, pažymiais arba akademinų gebėjimų įvertinimais. Mokinių pasiekimai yra svarbūs mokinių pažangos rodikliai ir gali būti naudojami atpažinti mokinius, kuriems gresia mokymosi nesėkmės (Zendarski et al., 2017). Mokymosi pasiekimai dažnai paaiškinami kalba (pvz., testų rezultatais, rodančiais žodinius gebėjimus, skaitymą, raidžių pažinimą, pasakojimo supratimą ir foneminį suvokimą) arba kompetencija, vertinama pasiekimų testais arba mokytojų vertinimais (Smogorzewska et al., 2022). Pasak Bariroh (2018), mokymosi pasiekimai – tai mokinių mokymosi proceso metu pasiektos sėkmės matas.

Pasak Straškytės (2008), mokymosi sėkmę apibūdina kaip svarbų veiksnių, lemiančių mokinio savigarbą, vietą klasės bendruomenėje, asmeninių savybių rinkinį. Mokinys, kurį lydi mokymosi nesėkmės, dažnai jaučiasi silpnesnis mokytojų, bendraamžių, tėvų akivaizdoje, jo pasitikėjimas savimi sumažėja, toks mokinys yra labiau pažeidžiamas, pastebimas saugumo poreikių sumažėjimas (Straškytė, 2008). Ilgainiui vaikas gali pradėti neigiamai vertinti save, turėti negatyvų požiūrį į savo elgesį ir aplinką. Tokiam vaikui mokymasis kelia frustraciją ir nemalonius pojūčius (Straškytė, 2008). Svarbu aptarti geresnius mokymosi pasiekimus lemiančius veiksnius. Mokymosi sėkmę lemia įvairūs tarpusavyje susiję veiksniai. Pasak Slamet (1995), veiksniai, turintys įtakos mokinių pasiekimams, yra vidiniai ir išoriniai (cit. iš Bariroh, 2018). Pasak autoriaus, vidiniai veiksniai atsiranda asmeniui mokymosi procese, pavyzdžiui, fiziniai veiksniai (sveikata ir negalia), psichologiniai veiksniai (intelektas, dėmesys, susidomėjimas, talentas, motyvas, branda, pasirengimas ir nuovargis) (Slamet, 1995, cit. iš Bariroh, 2018). Tuo tarpu išoriniai veiksniai (pavyzdžiui, šeima, tėvų ugdymas, šeimos tarpusavio santykiai, atmosfera namuose, ekonominė padėtis, šeimos supratimas ir kultūrinė aplinka), mokykla (pvz., mokytojo rengimo metodas, mokymo programa, mokytojo ir mokinio santykiai, mokyklos drausmė, mokymo priemonės, pamokų laikas, mokymosi standartas, mokyklos pastato būklė, mokymosi metodas ir namų darbai bei visuomenės veiksniai, tokie kaip mokinių veikla visuomenėje, žiniasklaida, draugai ir visuomenės gyvenimo modelis) (Slamet, 1995, cit. iš Bariroh, 2018). Taip pat neretai tyrimų rezultatai rodo, kad šeimos socialinė ir ekonominė padėtis yra svarbus su mokinių mokymosi pasiekimais susijęs veiksnys. White (1986), atliktos metaanalizės duomenys rodo, kad tarp socialinio ekonominio statuso ir akademinų pasiekimų yra aiškus ryšys (cit. iš Asikhia

2010). 2016 metais Lietuvoje atliktame tyrime, su aštuntos klasės mokiniais pastebėta, jog socialinė ir ekonominė namų aplinka turi didelę statistiškai reikšmingą įtaką mokinių rezultatams (Dudaitė, 2016). Nors Chen ir kolegų (2018) atliktame tyrime SES poveikis akademiniam pasiekimams taip pat pasitvirtino, autoriaus teigimu, realiame pasaulyje galime rasti pavyzdžių, kai mažo SES šeimų vaikai pasiekia akademinę sėkmę, o vaikai iš aukšto SES šeimų nepasiekia akademinio rezultato.

Taigi matoma, jog mokymosi pasiekimai yra viena sudedamųjų mokymosi sėkmės dalių, labiausiai matoma ir lengviausiai įvertinama. Tačiau svarbu aptarti ir kitą, ne mažiau svarbų mokymosi aspektą - motyvaciją.

1.1.2. Mokymosi motyvacijos samprata

Norint padėti vaikams sėkmingiau mokytis, visų pirma itin svarbu nagrinėti mokinių motyvaciją. Motyvacija, susijusi su mokyklos kontekstu, yra labai svarbi, norint suprasti paauglių mokymosi sėkmę, nes motyvacija sustiprina mokymosi procesą ir skatina teigiamą požiūrį į mokyklą (Ryan & Deci, 2020). Cituojant Grolnick (2009), „Kaip patvirtins bet kuris mokytojas, vaikai į savo klases ateina turėdami įvairių požiūrių, motyvų ir požiūrių į mokymąsi. Kai kurie vaikai yra smalsūs ir nori priimti iššūkius ir patys pradėti mokymosi veiklą. Kiti laikosi nurodymų ir nenumatytų atvejų, bet tai daro tik mokytojo įsakymu ir daro tik tai, kas būtinai reikalinga. Dar kiti, atrodo, jaučiasi bejėgiai vykdydami savo užduotis ir reikalauja papildomo pastūmėjimo jas atlikti“. Motyvacijos vaidmens žmogaus elgesyje supratimas yra ypač svarbus, nes „Ugdome savo vaikus ir ruošiame juos būti savarankiškais ir visą gyvenimą besimokančiais dvidešimt pirmojo amžiaus žmonėmis“ (Liu, Wang & Ryan, 2016). Neveltui Varneckienės (2023) žodžiais, „Mokymosi motyvacijos problema yra aktuali teorijos ir praktikos aspektais, nes sudaro prielaidas labiau optimizuoti ugdymo procesą, t. y. atsižvelgti į mokinių poreikius, interesus, skirtybes, kurie leidžia skirtingais būdais pasiekti geriausius ugdymosi rezultatus“. Pasak Urnėžienės (2012), mokinių mokymosi motyvacija yra itin svarbi sėkmingo ir kokybiško ugdymo sąlyga. Cituojant minėtą autorę „fiziologiniu aspektu motyvacija apibūdinama kaip sistemingas žmogaus arba gyvūno centrinės nervų sistemos jaudinimas, skatinantis atlikti veiksmus, kuriais patenkinami jo poreikiai“ (Urnėžienė, 2012).

Terminas motyvacija yra kilęs iš lotyniško žodžio *move*, reiškiančio „judėti“. Motyvacija gali būti plačiai apibrėžta kaip jėga, veikianti žmogų arba esanti jo viduje, sukianti į tikslą nukreiptų, savanoriškų pastangų sujaudinimą, kryptį ir atkaklumą (Ghazi, 2010). Saylik (2011) motyvaciją apibūdina kaip vidinių mokymosi paskatų sistemą. Anot autorės, mokymosi motyvai gali turėti ryšį ne tik su mokymusi, tačiau ir su mokinio nuostatomis į mokymosi dalykus, veiklas, susidomėjimu mokykla ir jos aplinka, požiūriu į gyvenimo profesiją.

Labai svarbu nagrinėti, kokie yra pagrindiniai motyvaciją skatinantys bei mažinantys veiksniai. Pavyzdžiui, remiantis Varneckienės ir kolegų (2023) tyrimo rezultatais, mokinių motyvacija yra stipresnė, kai mokiniai mokymosi procese turi galimybę patenkinti sėkmės ir vadovavimo poreikius, kuriuos tyrimo autoriai išskiria kaip svarbiausius. Be to, stresą keliantys įvykiai, dažniau pasitaikantys žemo SES šeimose, linkę neigiamai paveikti šeimos aplinką ir pakenkti mokinių motyvacijai, pavyzdžiui, dėl mažesnio tėvų reagavimo, socialinės paramos ir emocinių išteklių vaikams (Grolnick et al., 2009). Labai svarbu motyvaciją nagrinėti remiantis viena iš daugelio motyvacijos teorijų. Šiam darbui pasirinkta motyvaciją nagrinėti apsisprendimo teorijos rėmuose.

1.1.3. Motyvacijos samprata apsisprendimo teorijos kontekste

Literatūroje ir tyrimuose dažnai sutinkamas motyvacijos skirstymas į vidinę ir išorinę. Apsisprendimo teorija (angl. *self-determination theory*) yra motyvacijos ir elgesio pokyčių teorija, kuri gali būti naudojama norint paaiškinti motyvaciją įvairiems poelgiams (Deci & Ryan, 1985). Apsisprendimo teorija teigia, kad žmonės iš prigimties trokšta jausti ryšį su kitais savo socialinėje aplinkoje, efektyviai veikti toje aplinkoje ir jausti valios bei asmeninės iniciatyvos jausmą (Deci & Ryan, 1985). Svarbiausia teorijoje yra autonomijos samprata, kuri reiškia išitraukimą į veiklą, turint valios, noro ir suderinamumo jausmą (Deci & Ryan, 2012). Apsisprendimo teorija nurodo du autonominio elgesio tipus: pirmasis, iš vidaus motyvuotą elgesį ir internalizuotas išoriškai motyvuotas elgesys (Deci & Ryan, 2012, cit. iš Li & Hein, 2019), antrasis – vidinė motyvacija, kurią autoriai apibūdina kaip autonominės motyvacijos prototipą (Ryan & Deci, 2017, cit. iš Li & Hein, 2019).

Ši teorija daro prielaidą, kad žmonės iš prigimties yra linkę į psichologinį augimą ir integraciją, taigi ir į mokymąsi, meistriskumą ir ryšį su kitais (Ryan & Deci, 2020). Iš vidaus motyvuoti asmenys patiria malonumą ir teigiamus jausmus dėl įgimto pasitenkinimo pačiu darymu, o ne dėl atskirų rezultatų (Ryan & Deci, 2004). Mokiniai, kurie yra iš vidaus motyvuoti yra linkę ieškoti iššūkių, atkakliai atlikti sudėtingas užduotis ir stengiasi pagerinti savo rezultatus, o ne tik pasikliauti išoriniais atlygiais (Green et al., 2012; Walker, Greene & Mansell, 2006). Priešprieša vidinei motyvacijai yra nevienalytis išorinės motyvacijos konstruktas, kuris yra susijęs su elgesiu, padarytu dėl kitų priežasčių, o ne dėl vidinio pasitenkinimo (Ryan & Deci, 2020). Remiantis Ryan ir Deci (2007) bei Deci, Ryan ir Williams (1996), duomenimis ir apsisprendimo teorija, išorinė motyvacija yra suskirstyta į keturis sluoksnius:

1. Išorinis reguliavimas atsiranda tuomet, kai mokinys mokosi tik siekdamas išorinio atlygio arba siekdamas išvengti bausmės. Išorinė motyvacija apibrėžiama kaip elgesys, kuris atliekamas instrumentiškai, siekiant tam tikros pasekmės. Paprastai išoriškai motyvuotas elgesys yra toks, kuris neatsiranda spontaniškai, todėl iš pradžių turi būti paskatintas.

2. Introjekcinis reguliavimas reiškia elgesį, kurį skatina vidiniai potraukiai ir spaudimas, pvz., su savigarba susiję jausmai. Šio tipo reguliavimas atsiranda tada, kai žmogus elgiasi tam tikru būdu todėl, kad mano, kad taip reikia, arba todėl, kad jaustųsi kaltas, jei to nedarytų. Taigi introjekcinis reguliavimas apibūdina vidinės motyvacijos formą, kai veiksmai laikomi kontroliuojamais arba priverstiniais vidinių atsitiktinumų, kurie yra išoriniai.

3. Identifikacinis reguliavimas - sąmoningas kitų jį supančių žmonių vertybių arba taisyklių perėmimas sau, tapatinimasis su ta grupe arba taisyklėmis. Žmogus vienaip ar kitaip elgiasi ne vien todėl, kad mano, kad taip reikia, o todėl, kad elgesys vertinamas asmeniškai. Ši asmeninė svarba atsiranda dėl to, kad žmogus susitapatina su pagrindine veiklos verte ir integruoja į savo paties jausmą. Reiškiny, kuomet žmogus perima naują elgesį ir ima laikyti jį savu, vadinamas internalizacija.

4. Integruotas reguliavimas pasak autorių labiausiai apsisprendžianti (savireguliacinė) išorinės motyvacijos forma. Ji atsiranda dėl nustatytų vertybių ir taisyklių integravimo į nuoseklų savęs jautimą.

Apsisprendimo teorijoje (Deci & Ryan 1985, 1991, cit. iš Deci, Ryan & Williams, 1996) savireguliacija yra konceptualizuota kaip kontinuumas. Taigi asmenys gali būti daugiau ar mažiau reguliuojami tam tikro elgesio atžvilgiu. Aukščiausias savireguliacijos lygis apima veiksmus, kurių imamasi laisvai, nes asmeniui jie atrodo įdomūs ar svarbūs, o žemiausias lygis apima veiklą tik todėl, kad asmuo jaučiasi verčiamas kokio nors išorinio veiksnio. Taip pat Deci, Ryan & Williams, 1996) pateikia patogų ir sistemiską skirtingo reguliavimo tipų palyginimą:

Reguliavimo tipas	Savireguliacijos laipsnis	Apibrėžimas
Išorinis	Labai žemas	Elgesys, kurį valdo išoriniai asmens reikalavimai ar atsitiktinumai.
Introjekcinis	Vidutiniškai žemas	Elgesys, valdomas poreikių ar nenumatytų aplinkybių žmogaus viduje, pavyzdžiui, savigarbos nenumatytų atvejų.
Identifikuotas	Vidutiniškai aukštas	Elgesys pasirinktas, nes asmuo susitapatina su veiklos svarba.
Integruotas	Labai aukštas	Elgesys suvokiamas kaip „visiškai laisvas“, nes reguliavimas buvo integruotas su asmens savijautos jausmu.

Išorinio motyvuoto elgesio formos (Deci, Ryan & Williams, 1996).

Taigi, matoma jog žmogaus elgesys ir motyvacija yra be galo susiję aspektai, mokiniai gali būti daugiau ar mažiau reguliuojami tam tikro elgesio atžvilgiu. Pagrindinio mokyklinio amžiaus mokiniai

neretai susiduria su paauglystės bei besikeičiančios mokymosi aplinkos ir struktūros iššūkiais, todėl verta aptarti, kaip motyvacija kinta su mokinių amžiumi.

1.1.4 Mokymosi motyvacijos mažėjimas paauglystėje

Kadangi šio magistro darbo tiriamoji grupė yra paaugliai, labai svarbu atkreipti dėmesį į tai, kaip motyvacija kinta su mokinių amžiumi. Neretai, nagrinėjant literatūrą pastebima tendencija, jog mokymosi motyvacija mažėja vaikui augant, kitaip tariant jaunesnių mokinių motyvacija yra didesnė ir su metais mažėja. Pavyzdžiui, Zentall (2012) tyrimo rezultatai rodo, jog visiems aukštesnių klasių mokiniams nustatytas mažesnis savęs efektyvumas ir mažesnė motyvacija (t. y. 5 klasėje žemesnė nei 3 ir 4 klasėje). Kalbant apie paauglius, vadovaujantis apsisprendimo teorija, keliamą hipotezę, kad tradicinė mokyklinė aplinka nepakankamai tenkina tris pagrindinius psichologinius mokinių poreikius brendimo metu – savarankiškumo, kompetencijos ir bendrumo poreikius. Dėl to nepakankamas poreikių tenkinimas gali lemti vidinės motyvacijos mažėjimą paauglystėje (Ryan & Deci, 2004). Tyrime, kuriame buvo nagrinėta trečių - aštuntų klasių mokinių vidinė ir išorinė motyvacija, teigiama jog, nepaisant to, kad abi motyvacijos rūšys iš esmės yra nepriklausomos, vidinė motyvacija mažėjo didėjant klasei, ir teigiamai koreliavo su vaikų pažymiais ir standartizuotų testų rezultatais visose klasėse, o išorinė motyvacija, pasikeitė labai nežymiai - parodė keletą skirtumų tarp klasių ir pasirodė netgi neigiamai susijusi su akademiniiais rezultatais (Lepper, Henderlong Corpus & Iyengar, 2005).

Taigi, motyvacija yra itin sudėtingas, įvairiapusis, nuolat kintantis ir paauglystėje silpnėjantis mokymosi veiksnys. Motyvacija yra būtina žmogaus elgesiui bei mokymuisi, bet ir svarbus sėkmingo mokymosi veiksnys. Būtent todėl labai svarbu apžvelgti mokymosi pasiekimų ir mokymosi motyvacijos ryšius, remiantis literatūra.

1.1.5 Mokymosi pasiekimų ir mokymosi motyvacijos sąsajos

Mokymasis nuo motyvacijos neatsiejamas, todėl svarbu panagrinėti šių konstrukčių tarpusavio ryšius. Neveltui pabrėžiama, kad motyvacija kaip samprata yra vienas iš svarbiausių mokymosi ir mokinių pasitenkinimo užtikrinimo veiksnių, nes tais atvejais, kai mokymosi motyvacija išnyksta, mokinys nedalyvauja mokymesi ir nėra įsitraukęs į mokymosi procesą (Ventouri, 2020). Motyvacijos ir mokymosi pasiekimų sąsajų buvo ieškoma labai seniai. Savo apžvalgoje Wigfield ir Cambria

(2010) aptaria, kad ryšiai tarp skirtingų motyvacijos ir pasiekimų aspektų yra abipusiai ir nuolat veikia vienas kitą. Klausimas, ar motyvacija numato mokinio akademinį pasiekimą, yra svarbus. Tyrėjų ir mokyklų specialistų susidomėjimas šiuo klausimu išaugo, nes mokinių motyvacija gali keistis priklausomai nuo aplinkos ir tarpasmeninių veiksnių (Guay et al., 2010). Nustatyta, kad mokymosi motyvacija reikšmingai susijusi su įvairiais akademiniiais rezultatais, tokiais kaip pažymių vidurkis, mokyklos lankymas ir elgesys klasėje (Vecchione, Alessandri & Marsicano, 2014). Pavyzdžiui, Guthrie su kolegomis (1999) nustatė, kad skaitymo motyvacija reikšmingai numatė mokinių skaitymo kiekį ir, savo ruožtu, šis skaitymo kiekis reikšmingai numatė teksto suvokimą, kai buvo kontroliuojami kiti susiję kintamieji. Yra atlikta labai daug longitudinalinių tyrimų šia tema, kuomet aukštesnė motyvacija pradinėse klasėse, prognozuoja aukštesnius pasiekimus vėlesnėse klasėse. Pavyzdžiui, Lee ir Zentall (2015) longitudinalinio tyrimo rezultatai parodė, kad skaitymo pasiekimai, skaitymo kiekis ir vidinė motyvacija pradinių klasių mokiniams teigiamai prognozuoja skaitymo pasiekimus vidurinėje mokykloje, o mokymosi vengimas pradinėje mokykloje, atvirkščiai, neigiamai prognozuoja pasiekimus vidurinėje mokykloje

Reikia nepamiršti, jog motyvacija yra daugialypis konstruktas, todėl svarbu suprasti, kurie motyvacijos aspektai labiausiai siejami su mokymosi pasiekimais. Atlikta daugybė tyrimų, kaip įvairios motyvacijos dimensijos skatina mokinių rezultatus ir pasiekimus. Nagrinėjant vidinės ir išorinės motyvacijos reikšmę pasiekimams, svarbu matyti kaip jos sąveikauja tarpusavyje. Pavyzdžiui Park (2009) tyrimo rezultatais, pastebėta, kad, tuo metu, kai mokinys vienu metu turi aukštą vidinę motyvaciją, tačiau vidutinio stiprumo išorinę, mokinio mokymosi pasiekimai nenukenčia, tačiau tuomet, kai vyrauja aukšta išorinė motyvacija ir žema vidinė, pasiekimai gali būti prasti. Tyrimai nustato silpną ryšį tarp išorinės motyvacijos ir pasiekimų, tačiau teigiamą ryšį tarp vidinės motyvacijos ir mokinių mokymosi pasiekimų (Schiefele et al., 2012; Schunk et al., 2008, cit. iš Caro, 2018). Dar vienas tyrimas, atliktas su 9 klasės mokiniais parodė, kad mokiniai, kurių motyvacija buvo žema, buvo labiau linkę turėti žemą matematikos ir skaitymo rezultatų lygį (Parhiala, 2018). Verta prisiminti išorinės motyvacijos skirstymą į skirtingus sluoksnius ir patikrinti, kaip ankstesniuose tyrimuose jie siejosi su akademiniiais pasiekimais. Remiantis apsisprendimo teorija, Deci, Ryan ir Williams (1996) kėlė hipotezę, kad autonominis reguliavimas (t. y. vidinė motyvacija ir identifikuotas arba integruotas reguliavimas) turėtų sietis su daugiau teigiamų rezultatų nei kontroliuojamas reguliavimas (t. y. išorinis ir introjekcinis). Keletas tyrimų išplėtė išvadą, kad autonominė motyvacija yra susijusi su teigiamais mokymosi rezultatais. Pavyzdžiui, Vallerand ir Bissonnette (1992) naudojo akademinės savireguliacijos klausimyną tyrime, kuriame dalyvavo gimnazijų mokiniai. Mokslininkai vertino mokinių motyvaciją mokslo metų pradžioje, o pirmojo semestro pabaigoje sudarė dvi mokinių grupes – likusieji mokytis ir iškritę mokiniai. Vėliau mokslininkai palygino dviejų grupių motyvacijos balus metų pradžioje ir nustatė, kad mokiniai, kurie

liko mokytis, gavo aukštesnius balus pagal vidinę motyvaciją ir identifikuotą bei integruotą reguliavimą nei tie, kurie iškrito (Vallerand & Bissonnette, 1992).

Apibendrinus galima pasakyti, jog mokinių mokymosi motyvacija, mokymosi pasiekimai itin glaudžiai susiję konstruktais, persipynę ir einantys koja kojon vienas su kitu. Kadangi šio magistro darbo tikslinė grupė yra mokiniai, turintys dėmesio sunkumų svarbu apžvelgti, kaip šie veiksniai yra susiję šių mokinių grupėje.

1.2. Dėmesio sunkumų ir sutrikimų samprata

Pasak Commodari (2012), dėmesys yra nevienalytė funkcija, susidedanti iš skirtingų komponentų, dalyvaujančių įgyjant ir lavinant pažinimo ir elgesio įgūdžius. Dėmesio sunkumai, pasak autorės, yra nepakankama arba netinkama atsirandančių dirgiklių srauto kontrolė, siejami su vykdomųjų funkcijų sutrikimu, impulsyviu elgesio stiliumi, akademinėmis nesėkmėmis ir pagrindinių mokyklinių įgūdžių, tokių kaip skaitymas ir rašymas, sunkumais. Be to, specifiniai mokymosi sutrikimai dažnai atsiranda kartu su dėmesio problemomis (Commodari, 2012). Remiantis DSM-5, nedėmesingumo simptomai yra dėmesio trūkumas detalėms: tai apima neatsargių klaidų darymą mokykloje, darbe ir kitoje veikloje, jiems sunku sutelkti dėmesį.

Adimora, Nwokenna, Omeje ir Umeano (2015), pabrėžia, kad ne visi, kurie yra pernelyg hiperaktyvūs, nedėmesingi ar impulsyvūs, turi aktyvumo ir dėmesio sutrikimą (ADS). Juk dauguma žmonių kartais pasako dalykus, kurių nenorėjo pasakyti, šokinėja nuo vienos užduoties prie kitos arba tampa netvarkingi ir užmaršūs. Pasak autorės ir kolegų, toks elgesys turi sukurti tikrą kliūtį bent dviejose žmogaus gyvenimo srityse, pavyzdžiui, namuose ir klasėje arba klasėje ir žaidimų aikštelėje. Taigi asmuo, kuriam pasireiškia tam tikri simptomai, bet kurio akademiniai rezultatai ar socialinis gyvenimas nėra sutrikęs, nepakenktų. diagnozuotas ADS (Adimora et al., 2015).

Tačiau pastebima, jog literatūroje bei moksliniuose straipsniuose ir tyrimuose nedėmesingumo simptomai ir sunkumai ir jų sąsajos su kitais aspektais, sutinkami retai. Autoriai žymiai dažniau renkasi tyrinėti asmenis turinčius nustatytą ADS. Aktyvumo ir dėmesio sutrikimas (ADS) yra neurologinio vystymosi sutrikimas, kurį turi maždaug 9% mokyklinio amžiaus vaikų (Danielson et al., 2018). DSM-IV-TR apibrėžia tris ADS tipus: daugiausia nedėmesingą, daugiausia impulsyvų ir kombinuotą tipą, apimančią tiek nedėmesingus, tiek impulsyvius simptomus. Visų pirma nedėmesingam tipui būdingas užmaršumas, neatsargumo klaidos, sunkumai organizuoti, išsiblaškytas ir sunkumai atliekant užduotis, reikalaujančias nuolatinių protinių pastangų. Priešingai, pirmiausia hiperaktyviam/impulsyviam tipui būdingas fizinis judėjimas ir elgesys, pavyzdžiui, per daug intensyvus kalbėjimas ar nuolatinis judėjimas (McCoach, Siegle & Rubenstein, 2020). Tokie mokiniai dažnai ateina į pamokas nepasiruošę, nesugeba užsirašyti užduočių ir skuba atlikti mokyklinius darbus, darydami neatsargias klaidas. Kartu su sunkumais atliekant namų darbus, ADS

turintiems mokiniams dažnai sunku pritaikyti ir veiksmingai peržiūrėti išmoktą medžiagą (Meyer & Kelley, 2008).

Apibendrinant pastebima, jog ADS turintiems mokiniams mokymosi procesas gali būti ap sunkintas, ne toks lengvas kaip įprastai besivystantiems bendraamžiams. Būtent todėl itin svarbu apžvelgti kaip mokiniams, turintiems dėmesio sutrikimą sekasi mokytis.

1.2.1. Dėmesio sunkumų turinčių mokinių mokymosi pasiekimai

Plačiai įrodyta, kad vaikai, kuriems pasireiškia nedėmesingumo, hiperaktyvumo ar impulsyvumo simptomai, įskaitant vaikus, kuriems diagnozuotas ADS, patiria iššūkių mokykloje ir namuose. Teigiama, kad net 30 % vaikų, turinčių ADS, nepasiekia tokio mokymosi lygio, kurį numato jų amžius arba IQ (Frick & Lahey, 1991; Kamphaus & Frick, 1996 cit. iš Barry, Lyman ir Klinger, 2002). Autoriai nustatė, kad impulsyvumas, netvarkingumas, prastas laiko valdymas, prastas prioritetų nustatymas, nedėmesingumas, atidėliojimas ir savireguliacijos stoka, paprastai vadinami vykdomųjų funkcijų trūkumais, lemia gebėjimo atlikti mokyklos užduotis, bei namų darbus, stoką (Levine et al., 2000; Barkley, 2006; Dawson & Guare, 2004; cit. iš Gintner, 2017). Birchwood ir Daley (2012) atliktoje regresijos analizėje ADS simptomai buvo svarbiausias nepriklausomas akademinų rezultatų prognostinis veiksnys ir buvo beveik toks pat reikšmingas kaip motyvacija ir pažinimo gebėjimai. Rezultatai rodo, kad paaugliai, turintys daugiau ADS simptomų, gali susidurti su didesniais akademiniais sunkumais. Vaikų nedėmesingumo ar hiperaktyvumo simptomai susiję su nepakankamais pasiekimais visose akademinėse srityse, įskaitant standartizuotus pasiekimų testus (Sarver et al., 2012). Mokiniai, turintys ADS, ir jų tėvai dažnai būna nusivylę dėl to, kad jiems trūksta veiksmingų mokymosi įgūdžių (Meyer & Kelley, 2008). Toks neigiamas savęs vertinimas ir pagalbos ieškantys veiksniai mažina šių mokinių galimybes dalyvauti mokymosi procese (Ventouri, 2020).

Nors dėmesio sunkumai dažnai siejami su ADS yra daug įrodymų, kad net mokiniai, kuriems pasireiškia simptomai, mažesni už klinikinio ADS slenkstį, vis tiek gali patirti didelių dėmesio ir akademinų sunkumų (Balázs & Keresztény 2014). Autoriai plačiai teigia, kad būtent dėmesio sunkumai gali turėti įtakos vaiko akademiniam rezultatams, trukdydami jam įgyti pagrindinius akademinus įgūdžius (Oram & Rogers, 2021). Langberg ir kolegės (2011) atliko longitudinalinį tyrimą, kuris taip pat parodė, kad nedėmesingumo simptomai vaikystėje buvo labiau susiję su akademiniais rezultatais paauglystėje nei hiperaktyvumo, impulsyvumo ar opozicinio neklusnumo simptomai. Flores ir kolegų (2022) atliktame tyrime, kuriame dalyvavo 9-18 metų moksleiviai, taip pat nustatyta, kad būtent dėmesio problemos paveikė visas akademinų pasiekimų sritis, o tuo tarpu hiperaktyvumas - tik kai kurias iš jų. Matoma, jog nedėmesingumo simptomai tikrai labai stipriai veikia mokymąsi ir jo sėkmę. Tačiau ne paslaptis, kad mokiniai, turintys dėmesio sutrikimą, neretai turi ir kitus

gretutinius sutrikimus. Labai svarbu aptarti komorbidinius sutrikimus ir jų įtaką vaikų mokymosi sėkmei.

1.2.2. Mokinių turinčių dėmesio sunkumų mokymosi motyvacija

Nagrinėjant mokinių, turinčių dėmesio sunkumų motyvacijos ypatumus, svarbu ne tik suprasti ją lemiančius veiksnius ir padarinius, tačiau būtina pažvelgti giliau ir panagrinėti kodėl būtent dėmesio sunkumų turinčių mokinių motyvacija gali būti skirtingai besireiškianti ar žemesnė nei įprastai besivystančių bendraamžių. Pavyzdžiui, remiantis apsisprendimo teorija yra labai svarbu sukurti socialinius kontekstus, kurie patenkintų mokinių pagrindinius psichologinius poreikius ir tokiu būdu skatintų savarankišką motyvaciją (Deci & Ryan 2012). Pavyzdžiui, bendrumo poreikio nepatenkinimo pavyzdys galėtų būti dėmesio sunkumų turintis vaikas, jaučiantis bendraamžių atstumimą (Morsnik et al., 2022). Būtent dėl šių pagrindinių poreikių nepatenkinimo, mokiniai, turintys dėmesio sunkumų ar sutrikimų, gali jausti mažiau motyvacijos mokytis. Apsisprendimo teorija pagrįstų ADS mokinių turinčių motyvacijos tyrimų yra vis dar labai mažai (Morsnik et al. 2022).

Svarbu paminėti, kaip skirtingos motyvacijos rūšys pasireiškia mokiniams, turintiems dėmesio sutrikimą. Smith ir kolegos (2020) tyrinėjo ADS ir kontrolinės grupės – mokinių neturinčių sutrikimo, motyvaciją ir sąsajas su pasiekimais. Tyrime dalyvavę aštuntos klasės mokiniai, turintys ADS pasižymėjo žemesne vidine motyvacija, bei visomis išorinės motyvacijos rūšimis – išorinis, identifikuotas ir introjekcinis šių mokinių reguliavimas buvo žemesnis nei ADS neturinčių mokinių. Didesnė amotyvacija (motyvacijos nebuvimas) buvo neigiamai susijusi su namų darbų atlikimu ir matematikos mokymosi sklandumu, didesnis išorinis reguliavimas buvo susijęs su didesniu mokymosi vidurkiu, o didesnė vidinė motyvacija siejosi su didesniu skaitymo tikslumu. Pavyzdžiui, Smith ir kolegų (2020) atliktame tyrime su aštuntos klasės mokiniais, visose mokymosi motyvacijos srityse, įskaitant vidinę, išorinę bei amotivaciją (motyvacijos nebuvimą), paaugliai, turintys aktyvumo ir dėmesio sutrikimą turėjo mažiau motyvacijos lyginant su bendraamžiais neturinčiais sutrikimo. Tyrime tarp grupių labiausiai išsiskyrė vidinė motyvacija siekti pasiekimų ir žinių. Tai, pasak autorių, rodo, jog paaugliai, turintys aktyvumo ir dėmesio sutrikimą žymiai rečiau nei jų bendraamžiai įsitraukia į akademinę veiklą. Vidinė mokinių motyvacija gali dar labiau sustiprinti jų gebėjimą imtis savarankiškų veiksmų, kad patenkintų pagrindinius psichologinius poreikius (Shogren et al., 2019).

Smith ir kolegų (2020) teigimu, paaugliams, turintiems ADS, reikia skirtingų motyvavimo strategijų, nukreiptų į išorinį atlygį, kad būtų pasiekti mokymosi tikslai, mažinamas motyvacijos nebuvimas, kad būtų galima atlikti namų darbus, stiprinti atkaklumą mokantis matematikos ar ugdyti vidinį susidomėjimą skaitymu, tuo pačiu gerinant pasiekimus. Teigiama, jog nors vidinė motyvacija

ir atlieka svarbų vaidmenį mokiniams, turintiems ADS, gali būti, kad vidinės motyvacijos visgi nesustiprina išoriniai pastiprinimai, tokie kaip pažymiai, standartizuoti testai bei mokymosi programos (Morsnik et al., 2021). Todėl kadangi tėvai yra vieni pagrindinių suaugusiųjų paauglių gyvenime, būtent jiems krenta atsakomybė ieškoti motyvavimo būdų, įsitraukti į vaikų ugdymą. Tai svarbu paauglių mokymuisi, o ypač tiems mokiniams, kurie turi sunkumų, šiuo atveju dėmesio sunkumų ar sutrikimų. Todėl sekančiame skyrelyje aptariama tėvų įsitraukimo į ugdymą svarba, sąsajos su mokymosi sėkme ir tėvų įsitraukimo į dėmesio sunkumų turinčių vaikų ugdymą.

1.3. Tėvų įsitraukimo į mokinių, turinčių dėmesio sunkumų ugdymą ypatumai

1.3.1. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą samprata

Tėvų įsitraukimas apibrėžiamas kaip strategijų, veiksmų ir išteklių visuma, kurią tėvai naudoja mokydami savo vaikus, kad pagerintų jų galimybes būti sėkmingais švietimo ir socialiniu požiūriu (Hatos, 2004). Pasak Grolnick (2016), atsižvelgiant į tai, kad tėvai yra pagrindiniai socializacijos veiksniai vaikų gyvenime, tai, ar vaikų poreikiai tenkinami kasdienėje aplinkoje, labai priklauso nuo to, kaip tėvai sukuria poreikius tenkinančius kontekstus. Nors tėvai veikia savo vaikus daugelyje sričių, įskaitant socialinį vystymąsi, pareigas namuose ir elgesio koregavimą, jie taip pat atlieka pagrindinį vaidmenį ugdyme (Grolnick, 2016).

Tėvų įsitraukimas į vaikų mokymąsi yra sudėtingas konstruktas, apimantis daugybę tėvų savybių ir elgesio būdų, tačiau iš esmės reiškia veiklą, į kurią tėvai įsitraukia siekdami palaikyti savo vaikų akademinis pasiekimus (Rogers et al., 2009). Pavyzdžiui, Epstein (1991) tėvų įtraukimo į ugdymą teorija nagrinėja šešis tėvų įsitraukimo tipus ugdymo įstaigose: skirtingus auklėjimo stilius, bendravimą, savanorystę, mokymąsi namuose, sprendimų priėmimą ir bendradarbiavimą su mokyklos bendruomene.

Tėvų įsitraukimas dažnai skirstomas į įsitraukimą namuose ir įsitraukimą mokykloje. Pasak Shelleby ir Ogg (2019), įsitraukimas namuose apima veiklą, kuria tėvai užsiima namuose, siekdami padėti savo vaiko ugdymuisi, pavyzdžiui, padeda atlikti namų darbus arba veža vaiką į edukacinius renginius ar vietas (pvz., biblioteką ir muziejų). Įsitraukimas vyksta mokykloje, kai tėvai dalyvauja renginiuose vaiko mokykloje, pvz., tėvų ir mokytojų asociacijos susirinkimuose ar mokyklos pasirodymuose. Bendravimas tarp namų ir mokyklos apima namų ir mokyklos diskusijas, kurios gali vykti asmeniškai, telefonu arba nuotoliniu būdu.

Be aptarto tėvų įsitraukimo į ugdymą namuose ir mokykloje, yra dažnai nagrinėjamas ir aprašomas tėvų įtraukimas į ugdymą. Savaimė suprantama, jog tėvai negalėtų pilnai sėkmingai įsitraukti vaiko ugdymą, jei mokytojai bei mokyklos bendruomenė nesuteiktų tam galimybių. Nuoseklus dialogas tarp tėvų ir mokyklos stiprina pasitikėjimą tarp dviejų šalių, o tai būtina palaikant teigiamus santykius ir kuriant partnerystę (Emerson, Fear, Fox ir Sanders, 2012). Epsteino (1986)

darbas nagrinėjo tėvų reakcijos į mokytojų praktiką, susijusią su tėvų dalyvavimu, ryši. Rezultatai atskleidė, kad vaikų tėvai, kurių mokytojai aktyviai taikė tėvų įtraukimo praktiką, pranešė, kad mokytojai teikė jiems įvairių patarimų, kaip jie galėtų padėti savo vaikams namuose. Be to, šie tėvai jautė, kad turėtų daugiau padėti savo vaikui mokymosi situacijose namuose, ir jie daugiau suprato, ką jų vaikas išmoko mokykloje. Sėkmingai įsitraukiantys tėvai turi žinoti, kas vyksta mokykloje, ne tik iš vaiko, bet ir iš mokykloje dirbančių suaugusiųjų. Tėvų ir mokytojų pasitikėjimas yra gyvybiškai svarbus, jei tėvai nori tinkamai ir pakankamai įsitraukti į savo vaikų mokymąsi. Ne veltui sakoma jog, teigiami ir iniciatyva paremti santykiai tarp tėvų ir mokytojų yra būtina sąlyga nuolatiniam įsitraukimui (Bull, Brooking & Campbell 2008). Taigi, kai mokyklos darbuotojai užmezga rūpestingus ir pasitikėjimu grįstus santykius su tėvais ir pripažįsta tėvus kaip partnerius ugdant vaikus, tokie santykiai sustiprina tėvų motyvaciją įsitraukti ir daro įtaką tam, kaip aktyviai jie dalyvauja vaikų ugdymo(si) procese.

Kadangi matoma, jog tėvų įsitraukimas yra būtinas veiksnys mokymosi procese, svarbu išsiaiškinti ar tėvų įsitraukimas išlieka toks pats ar kinta, priklausomai nuo mokinių amžiaus. Kad tėvų įsitraukimas yra susijęs su vaikų amžiumi teigia Valantinas bei Čiuladienė (2013), pabrėždami, jog Nacionalinės mokyklų vertinimo (NVMA) apklausa parodė, jog tėvų įsitraukimas retėja vaikui augant. Vaiko tėvų įsitraukimas į ugdymą prasideda darželyje, o vėliau tęsiasi pradinėje, vidurinėje ir vidurinėje mokykloje, tačiau pastebima tendencija, kad tėvai mažiau įsitraukia į savo vaikų ugdymą, kai jų vaikai tampa paaugliais (Khatibi & Azam, 2021). Epstein (2001) parodė, kad tėvų dalyvavimas labai mažėja vaikams pereinant į pagrindinę mokyklą. Tačiau aukštesnių klasių mokinių tėvai paprastai turi mažiau galimybių įsitraukti į pamokas ir yra mažiau linkę padėti savo vaikams atlikti akademinės užduotis. Iš tiesų, vyresni mokiniai, norėdami daugiau savarankiškumo, gali raginti savo tėvus susilaikyti nuo dalyvavimo mokyklos gyvenime (Oswald et al. 2017).

1.3.2. Tėvų įsitraukimo į mokymąsi ir mokymosi pasiekimų sąsajos

Tėvų įsitraukimas vienareikšmiškai daro įtaką ne tik mokymuisi bet ir mokymosi sėkmei įvairiomis kryptimis. Mokymasis ir jo sėkmė neatsiejami nuo tėvų įsitraukimo. Nemažai tyrimų patvirtino tvirtą teigiamą ryšį tarp vaikų akademinų rezultatų ir tėvų dalyvavimo jų mokykloje. Tai, kad tėvai turėtų įsitraukti į savo vaikų mokymąsi, grindžiama tuo, jog tėvai, dalyvaujantys vaikų ugdyme turi galimybę geriau pažinti savo vaikų elgesio ir intelekto poreikius, o tokie vaikai savo ruožtu nedvejodami aptarinėja savo iššūkius su tėvais (Fajoju, Aluede & Ojugo, 2016). Vaikai, kurių tėvai yra labiau įsitraukę į jų ugdymą, rodo geresnius rezultatus (Dupont, 2021). Žinomų šioje srityje atliktų metaanalizių rezultatai rodo, kad apskritai tarp tėvų dalyvavimo vaiko mokymesi ir akademinų pasiekimų egzistuoja statistiškai reikšmingi ryšiai (pvz., Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005,

2007; Hill & Tyson, 2009, cit iš Boonk et al., 2018). Epstein (2008) tyrimai parodė, kad kai tėvai labiau įsitraukia į ugdymą, mokinių anglų kalbos ir matematikos pažymiai didėja, be to, gerėja skaitymo ir rašymo įgūdžiai. Lara ir Saracosti (2019) atlikti tyrimai parodė ryšį tarp tėvų dalyvavimo ir mokyklinių vaikų akademinį pasiekimų. pasak autorių, nepaisant tiesioginės priežastinės įtakos, tyrimo rezultatai atskleidė, kad vaikai, turintys žemesnius pažymius, turėjo žymiai mažesnę tėvų įsitraukimą. Tačiau ne visi autoriai sutaria vienodai. Pavyzdžiui, Wong ir kolegų (2018) tyrimas rodo, jog tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose buvo susijęs bendrai su kalbos kompetencija, o dalyvavimas mokykloje - tik su probleminio elgesio sritimis, o ne su mokymosi pasiekimais. Tačiau tėvų įsitraukimas gali būti vaikų sunkumų mokykloje priežastis arba pasekmė (Alvarez-Valdivia et al., 2012). Nemažai autorių atranda, jog ne tik tėvų įsitraukimas prognozuoja geresnius pasiekimus, bet ir atvirkščiai. tyrime, kuriame dalyvavo 8 – 9 klasių mokiniai, motinų pagalba namų atliekant namų darbus buvo neigiamai susijusi su jų mokinių vidurinės mokyklos egzaminų rezultatais tačiau teigiamai – su jų vaikų pasiekimais mokykloje (Steinmayr et al., 2016). Pavyzdžiui, Hill ir Tyson (2009), nustatė, kad pagalba atliekant namų darbus buvo neigiamai susijusi su vidurinės mokyklos mokinių pasiekimais, o kita pagalba namuose numatė mokinių pasiekimus. Įsitraukimas į ugdymą mokykloje mokykloje yra svarbus vidurinių mokinių akademinį pasiekimų prognozuotojas (Wang & Sheikh-Khalil, 2014).

Tėvų įsitraukimas gali daryti įtaką ne tik mokymosi pasiekimams, bet ir savijautai, pasitikėjimui savimi, o tai be galo svarbūs veiksniai, reikalingi sėkmingam mokymuisi. Tėvai įsitraukdami gali ir palaikyti savo vaikus, skatindami juos išsikelti tikslus, valdyti savo laiką, pastangas ir emocijas. Pavyzdžiui, Carr (2013) mano, kad tėvai, įsitraukiantys į ugdymą namuose, gali būti teigiamas veiksnys, suteikiantis mokiniams pasitikėjimo, kurio reikia norint gauti teigiamų su mokykla susijusių rezultatų. Castro (2015) teigimu, tiek tėvų įsitraukimas mokykloje, tiek namuose yra būtini veiksniai stiprinant vaiko motyvaciją ir mokymosi įgūdžius, abiejų įsitraukimo formų svarba yra vienoda ir turinti didžiulį indėlį aukštesnių mokymosi rezultatų siekimui.

Aptariant tyrimus, kurie yra apie sunkumų turinčius vaikus, sutinkama įvairių nuomonių ir rezultatų. Tėvų įsitraukimas gali tiek teigiamai tiek neigiamai veikti akademinis pasiekimus. Reikalingi išsamūs tyrimai, paaiškinantys šiuos neatitikimus, tačiau labai svarbu aptarti kitom svarbaus mokymosi aspekto – motyvacijos sąsajas su tėvų įsitraukimu į ugdymą.

1.3.3. Tėvų įsitraukimo ir mokinių mokymosi motyvacijos ryšiai

Tėvai yra pagrindiniai asmenys mokinių gyvenime, todėl jie gali turėti įtakos mokinių motyvacijai. Tėvai, kaip socialiniai veikėjai, atlieka gyvybiškai svarbų vaidmenį vaikų mokymosi pasiekimams, juos motyvuojant (Khatibi & Azam, 2021). Taip teigia ir Grolnick (2016) pabrėždama,

kad į ugdymą įsitraukiantys tėvai gali padėti vaikams išsiugdyti įsitikinimus ir motyvus, tokius kaip didesnis mokinių įsitraukimas į mokymąsi, kuris savo ruožtu gali turėti įtaką geresniems mokymosi pasiekimams.

Remiantis apsisprendimo teorija (SDT) (Deci & Ryan, 1985), tėvai veikia vaikų motyvaciją mokykloje patenkindami jų psichologinius savarankiškumo, kompetencijos ir giminystės poreikius. Pasak Grolnick (2019), tėvai gali palaikyti savo vaikų autonomijos poreikį, atsižvelgdami į vaikų požiūrį, leisdami vaikams rinktis ir remdami jų iniciatyvas bei problemų sprendimo bandymus. Priešingai, tėvai gali elgtis kontroliuojamai, sprenddami vaikų problemas, nukreipdami jų elgesį ir remdamiesi savo (o ne vaiko) požiūriu. Tokia praktika kenkia vaikų autonomijai (Grolnick, 2009).

2005 metais tyrėjų atlikta metaanalizė parodo, jog tiek pradinės tiek vidurinės mokyklos mokinių tyrimai rodo teigiamą ryšį tarp tėvų įsitraukimo ir šių motyvacinių konstrukcijų: įsitraukimo į mokyklą, vidinės/išorinės motyvacijos, suvoktos kompetencijos, suvoktos kontrolės, savireguliacijos, orientacijos į meistriškumą ir motyvacijos mokytis (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005). Dumont ir kolegės (2012) nustatė, kad ryšys tarp tėvų įsitraukimo į namų darbus ir mokinių motyvacijos (t. y. akademinės savęs sampratos ir namų darbų elgesio) buvo stipresnis nei ryšys tarp tėvų įsitraukimo į namų darbus ir mokinių mokymosi pasiekimų. Taigi, tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose ir mokykloje siejamas ne tik su mokinių pasiekimas, bet ir su motyvacija. Tačiau labai svarbu apžvelgti tėvų įsitraukimo į mokinių, turinčių dėmesio sunkumų ugdymą, ypatumus.

1.3.4. Tėvų, auginančių mokinius, turinčius dėmesio sunkumų, įsitraukimas į ugdymą

Apžvelgus ankstesnius tyrimus, matoma, jog tėvų įsitraukimas vienaip ar kitaip daro įtaką vaikų mokymuisi. Mokinių, susiduriančių su dėmesio sunkumais mokymąsi yra apsunkintas, todėl tėvai gali būti pagalbininkai šiame iššūkių pilname procese. Montes ir Montes (2020) tyrimas rodo, jog tėvai auginantys vaiką, turintį aktyvumo ir dėmesio sutrikimą yra linkę labiau investuoti savo laiką bendrauti su vaiko mokykla elgesio klausimais, padedant ruošti namų darbus ar mokant laiko planavimo įgūdžių. Rogers ir kolegų (2009) tyrime, kuriame buvo tiriamas 8 - 12 metų vaikų tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, matoma jog palyginti su vaikų, neturinčių ADS, tėvais, vaikų, turinčių ADS, tėvai teigė, kad jų gebėjimas padėti savo vaikams yra mažesnis, tėvai jautėsi mažiau laukiami mokykloje ir palaikomi savo vaikų mokyklų darbuotojų bei mokytojų, jie taipogi teigė turintys mažiau laiko ir energijos dalyvauti savo vaikų akademinėje veikloje.

Bariroh (2018) tyrė specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių tėvų įsitraukimo, mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų sąsajas. Tyrime dalyvavo ir grupė vaikų, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimą. Bariroh (2018) teigimu, galima daryti išvadą, kad vaikų, turinčių specialiųjų poreikių, pasiekimų motyvacijai bei mokymosi pasiekimams reikšmingą įtaką daro būtent tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą. Dar vieni autoriai tyrinėjo įvairias intervencijos strategijas, kurias

turėjo įtakos mokinių, turinčių dėmesio sutrikimą, rezultatams, ir nustatė, kad tėvų mokymas, pvz., atliekant namų darbus ir mokymąsi, buvo viena iš veiksmingiausių intervencijų, turėjusių teigiamą poveikį mokinių mokymuisi (Levine et al., 2000; Barkley, 2006; Dawson & Guare, 2004; cit. iš Gintner, 2017). Priešingai, Shelleby ir Ogg (2020) atlikę longitudinalinį tyrimą nerado įrodymų, kad tėvų ankstesnis įsitraukimas turėjo įtakos skaitymo pasiekimams vėlesnėse klasėse, nepaisant to, kad ankstyvieji ADS simptomai numatė mažesnę vėlesnę tėvų įsitraukimą. Taigi iš esamos literatūros apie tėvų dalyvavimą išvados, nors ir nevienodos, daugiausia matoma, kad tėvų dalyvavimas gali turėti teigiamos įtakos vaikų, turinčių ADS, akademiniam pasiekimams. Nėra pakankamai daug tyrimų, nagrinėjančių būtent 5 - 8 klasių mokinių, turinčių dėmesio sunkumų tėvų įsitraukimą. Tačiau pabrėžiama, kad dažnai paaugliai pradeda reikalauti iš savo tėvų didesnės autonomijos, tačiau paauglių, turinčių ADS, tėvai supranta, kad jų vaikams reikia papildomos paramos, kad būtų pasiekta akademinė sėkmė (Smith et al., 2023).

Apibendrinus galima matyti, kad tėvų įsitraukimo į mokinių ugdymą rūšys yra labai stipriai susijusios viena su kita ir įvairiai siejasi su mokinių motyvacija ir pasiekimais. Tas pasakytina ir apie mokinius, turinčius dėmesio sunkumų. Todėl verta iširti, kaip tėvų įsitraukimas namuose, mokykloje, bei tėvų įsitraukimas yra susijęs su mokinių turinčių dėmesio sunkumų mokymosi motyvacija ir mokymosi pasiekimais.

TYRIMO PROBLEMA, TIKSLAS IR UŽDAVINIAI

Didelė dalis tyrimų nagrinėjančių tėvų įsitraukimą į ugdymą ir jo sąsajas su mokinių mokymosi pasiekimais, atlikta su tipiškai besivystančiais vaikais. Tačiau tyrimų, kurie nagrinėtų visų šių konstrukto sąsajas mokinių, turinčių dėmesio sunkumų imtyje, labai trūksta. Įvairios apžvalgos rodo, kad dėmesio sunkumų turintiems mokiniams būdingi žemesni mokymosi pasiekimai ir mažesnė mokymosi motyvacija. Jie taip pat mažiau tiki savo gebėjimais atlikti darbą, susiduria su daugiau problemų atliekant namų darbus bei tuo pačiu mažiau juos atlieka (Langberg et al. 2018). Teigiama, kad įprastinės akademinės užduotys nepastiprina mokinių turinčių ADS (Sonuga-Barke, 2011), todėl tėvų įsitraukimas, skatinimas ir pagyrimas už akademinės pastangas gali būti itin naudingas (Tarver, Daley & Sayal, 2014). Taigi tėvai gali prisidėti prie savo vaikų motyvacijos stiprinimo, tuo pačiu prisidedami prie aukštesnių mokymosi pasiekimų. Tačiau yra teigiama, jog tėvai auginantys vaiką, turintį dėmesio sutrikimą, yra linkę jaustis mažiau energingi įsitraukti į mokyklos veiklą (Musabelliu et al., 2018). Todėl labai svarbu tyrinėti šių mokinių motyvacijos ir pasiekimų ryšius su tėvų įsitraukimu į ugdymą. Taip pat teigiama, jog nors tėvų vertybės ir nuostatos negali tiesiogiai paveikti mokymosi pasiekimų, jie gali netiesiogiai padidinti akademinis pasiekimus, skatindami vaikų motyvaciją ir atkaklumą atliekant sudėtingas ugdymo užduotis (Nokali, Bachman & Votruba-Drzal, 2010), todėl taip pat yra svarbu ar vidinė mokinių motyvacija tarpininkauja ryšiu tarp tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokinių mokymosi pasiekimų.

Tikimasi, kad tyrimo rezultatai leis suformuluoti praktines rekomendacijas dėmesio sunkumų turintiems mokiniams, padedant jiems ugdymo procese – stiprinant mokymosi motyvaciją ir pasiekimus, bei išgryninant tėvų įsitraukimo reikšmę.

Tyrimo tikslas

Nustatyti, kaip siejasi 5 – 8 klasių mokinių tėvų įsitraukimas į ugdymą, mokinių mokymosi motyvacija ir mokymosi pasiekimai.

Tyrimo uždaviniai

1. Nustatyti mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų skirtumus pagal lytį.
2. Ištirti mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų sąsajas su šeimos socialinio – ekonominio statuso veiksniais.
3. Nustatyti tėvų įsitraukimo į ugdymą sąsajas su mokinių mokymosi motyvacija ir mokymosi pasiekimais.

4. Ištirti mokinių mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų sąsajas.
5. Nustatyti mokymosi motyvaciją prognozuojančius veiksnius.
6. Nustatyti mokymosi pasiekimus prognozuojančius veiksnius.
7. Ištirti tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje įtaką mokymosi pasiekimams, tarpininkaujant vidinei motyvacijai.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo 70 tėvų, auginančių dėmesio sunkumų turinčius vaikus, kuriems nustatyti dėmesio arba aktyvumo ir dėmesio sutrikimas Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje arba gydymo įstaigoje. Taip pat tyrime dalyvavo 70 vaikų. Tyrimo dalyviai atrinkti netikimybinės patogiosios atrankos būdu bendradarbiaujant su Lietuvos mokyklomis ir jose dirbančiais specialistais, Pedagoginėmis psichologinėmis tarnybomis, vaikų dienos centrais, tėvais Facebook grupėse „ADHD Lietuva, „ADHD vaikų tėvų grupė, bei „Mano vaikas – paauglys“. Tėvų demografinės charakteristikos pateiktos 1 lentelėje:

1 lentelė. Tėvų demografinės charakteristikos

		N	%
Lytis	Moterys	68	97,1
	Vyrai	2	2,9
Gyvenamoji vieta	Didmiestis	37	52,8
	Miestas	19	27,1
	Miestelis	8	11,4
	Kaimas	6	8,5
Išsilavinimas	Vidurinis arba profesinis	16	22,9
	Aukštasis neuniversitetinis	12	17,1
	Aukštasis universitetinis (bakalauras)	22	31,4
	Aukštasis universitetinis (magistras)	20	28,6
Finansinė padėtis	Gali sau leisti viską ko reikia ar nori	13	18,6
	Gera finansine situacija	33	47,1
	Vidutiniška finansinė situacija	20	28,6
	Gali patenkinti kai būtiniausias reikmes	4	5,7

Tyrimė taip pat dalyvavo 70 vaikų, turinčių dėmesio sutrikimą nustatytą Pedagoginėje psichologinėje tarnyboje arba aktyvumo ir dėmesio sutrikimą nustatytą gydymo įstaigoje. Vaikų amžius nuo 10 iki 15 metų ($M = 12,46$, $SD = 1,31$) demografinės charakteristikos pateikiamos 2 lentelėje:

2 lentelė. *Mokinių demografinės charakteristikos*

	Tyrimo dalyviai	N	%
Lytis	Mergaitės	20	28,6
	Berniukai	50	71,4
Klasė	Penkta	28	40,0
	Šešta	13	18,6
	Septinta	14	20,0
	Aštunta	15	21,4

2.3. Tyrimo instrumentai

Tyrimui atlikti buvo naudojamos internetinės apklausos. Viena apklausa skirta mokiniams, kita tėvams. Tyrimo kintamieji buvo įvertinti šiais instrumentais:

Tėvų anketose:

Tėvai atsakė į klausimus apie įsitraukimą į ugdymą, tam buvo naudotas **Tėvų įsitraukimas ir įtraukimas į vaiko ugdymą**. Šiam konstruktui tirti pasirinktas modifikuotas tėvų įsitraukimo į mokyklos gyvenimą klausimynas (angl. *Parental Involvement in School*, Miller-Johnson et al., 2004) priemonė buvo sukurta daugialypiam smurto prevencijos projektui (Miller-Johnson et al., 2004), remiantis ankstesnėmis Smith ir kolegų (1997) Eccles ir Harold (1993) skalėmis. Skalę sudaro 18 teiginių, paskirstytų į 3 subskales: įsitraukimas į vaiko ugdymą namuose (1-7 teiginiai), tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą vertinamas tėvų lankymusi mokyklos renginiuose, tėvų susirinkimuose, bendravimu su mokytojais tėvų iniciatyva (8 - 13 teiginiai), bei tėvų įtraukimas į ugdymą mokykloje, vertinamas mokytojų tėvų santykiais, paremtais mokytojų iniciatyva (14-18teiginiai). Pirmosios subskalės teiginiai vertinami įverčiais *Niekada*, *Kartą per mėnesį*, *Kartą per savaitę*, *Kelis kartus per savaitę*, *Kiekvieną dieną*. Antrosios ir trečiosios subskalių – *Niekada*, *Retai*, *Kartais*, *Dažnai*, *Labai dažnai*.

Buvo įvertintas klausimyno skalių vidinis suderinamumas ir palygintas su skalės autorių Miller-Johnson ir kolegų (2004) nustatyto suderinamumu (remiantis patikimumo kriterijumi - Cronbacho α). Visos klausimyno subskalės pasižymi gerais suderinamumo rodikliais. Šiame tyrime nustatyto suderinamumo palyginimas su autorių originalaus klausimyno suderinamumu pateiktas 1 lentelėje

3 lentelė. Tėvų įsitraukimo į ugdymą skalės vidinis suderinamumas

Skalės	Teiginių skaičius	Skalės autorių	Šiame tyrime
		tyrime	Cronbach α
Įsitraukimas į ugdymą namuose	7	0,76	0,80
Įsitraukimas į ugdymą mokykloje	6	0,74	0,78
Tėvų įtraukimas	5	0,69	0,81

Šio klausimyno konstrukto validumas tikrintas naudojant tiriančiąją faktorinę analizę su Varimax sukiniu, pasirinkus priverstinį trijų faktorių išskyrimą (KMO = 0,708). Į pirmąjį faktorių pateko visi tėvų įtraukimo į ugdymą mokykloje teiginiai, bei keturi teiginiai iš tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje. Antrąjį faktorių sudarė visi tėvų įsitraukimo į ugdymą namuose teiginiai, o trečiąjį faktorių – trys tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje teiginiai. Tiriančioji faktorinė analizė atskleidė, kad KMO bei Bartleto sferiškumo kriterijus ($p < 0,001$) yra tinkami, tačiau yra nesutampančių faktorių, lyginant su faktoriais, išskirtais originalaus klausimyno autorių. Didelė tikimybė, kad skirtumai atsirado dėl nepakankamai didelės imties, todėl šiame tyrime pasirinktas originalių autorių sudarytų skalių naudojimas. Šis klausimynas išverstas į lietuvių kalbą ir ne kartą naudotas ankstesniuose studentų magistro darbuose (Dumčienė, 2014, Mineikienė, 2020). Gautas autorių sutikimas naudoti klausimyną šiame tyrime.

Mokinių **mokymosi pasiekimai** vertinti vienu klausimu, „Koks Jūsų vaiko pasiekimų vidurkis paskutinį pusmetį/trimestrą?“ Į šį klausimą tėvai turėjo atsakyti patys įrašydami vaiko pažymių vidurkį. Šiame tyrime pasiekimų vertinimui naudotas tik tėvų nurodytas pažymių vidurkis.

Specialiesiems poreikiams ir papildomiems sunkumams, gaunami pagalbai nustatyti, tėvų anketoje buvo naudoti tam skirti klausimai.

Demografiniai kintamieji – buvo klausiama apie gyvenamąją vietovę (pvz., didmiestis, kaimas), bei brolių/seserų skaičių šeimoje.

Socialinis – ekonominis statusas (SES) – tėvų anketoje buvo klausiamai apie turimą išsilavinimą ir finansinę situaciją šeimoje (tėvų išsilavinimas, finansinė situacija, vaikų skaičius šeimoje, šeimyninė padėtis). Šiame tyrime naudojami finansinės situacijos ir tėvų išsilavinimo aspektai.

Vaikų anketos:

Vaikai pildė anketas, kuriose buvo klausimai **apie mokinių mokymosi motyvaciją**. Šiam konstruktui tirti pasirinktas mokymosi motyvacijos klausimynas „Kodėl aš mokausi?“ (angl. *Academic Self-Regulation Questionnaire „Why I Do Things“*) (A-SRQ) (Ryan & Connel, 1989). Klausimynas išverstas ir adaptuotas į lietuvių kalbą Titenytės - Mackonienės (2004). Šis klausimynas remiasi apsisprendimo teorija, teigiančia, kad vidinė motyvacija susideda iš žmogaus poreikių, tokių kaip kompetencija, santykiai bei autonomiškumas, tenkinimo, tuo tarpu išorinė motyvacija susijusi su atlygio iš aplinkos siekimu. Tai yra moksliniuose tyrimuose vyraujantis instrumentas, naudojamas vertinant paauglių motyvacinius stilius ir suvokiamą autonomiją (Li & Hein, 2019). Šis klausimynas skirtas ištirti, koks reguliavimas labiausiai lemia moksleivių mokymąsi - ar vidinė ar išorinė motyvacija. Klausimą sudaro teiginiai apie mokymosi priežastis. Respondentai turi atsakyti ar sutinka su teiginiais, ar ne. Teiginius prašoma įvertinti remiantis keturių balų Likert skale nuo visiškai sutinku iki visiškai nesutinku. Apskaičiuojamas kiekvieno reguliavimo stiliaus įverčių sumą bei aritmetinius vidurkius, apskaičiuojamas skirtingų reguliacijos stilių pasireiškimo stiprumas. Ryan ir Connel (1989) teigimu, galima naudoti atskirus subskalių balus, tačiau galima apskaičiuoti ir santykinės autonomijos indeksą (RAI). Santykinės autonomijos indeksas apskaičiuojamas naudojant formulę:

$$2x \text{ Vidinės motyvacijos stiprumas} + \text{Identifikuoto reguliavimo stiprumas} - \text{Introjekcinio reguliavimo stiprumas} + 2x \text{ Išorinio reguliavimo stiprumas}$$

Ryan ir Connel (1989) pirminiame tyrime nurodoma, kad visų motyvacijos rūšių suderinamumas buvo aukštas, siekė nuo 0,62 iki 0,82. Šiame tyrime, motyvacijos klausimyno vidinis suderinamumo rodikliai yra geri ir pateikti 2 lentelėje.

4 lentelė. *Akademinės savireguliacijos klausimyno vidinis suderinamumas*

Skalės	Teiginių skaičius	Šiame tyrime
		Cronbach α

Išorinis reguliavimas	9	0,69
Introjekcinis reguliavimas	9	0,85
Identifikuotas reguliavimas	7	0,86
Vidinė motyvacija	7	0,87

Motyvacijos klausimyno konstrukto validumas tikrintas naudojant tiriančiąją Faktoriinę analizę su Varimax sukiniu, pasirinkus 4 priverstinai išvestus faktorius ($KMO = 0,738$). Atlikus analizę, pirmajam faktoriui buvo priskirti 5 introjekcinio reguliavimo, 5 identifikuoto reguliavimo, bei 5 vidinės motyvacijos teiginiai. Antrajam faktoriui buvo priskirti 4 vidinės motyvacijos ir 2 identifikuoto reguliavimo teiginiai. Trečiąjį faktorių sudarė 5 introjekcinio reguliavimo ir 3 išorinio reguliavimo teiginiai. Ketvirtajam faktoriui priskirti 8 išorinio reguliavimo teiginiai. Nors KMO bei Bartleto sferiškumo kriterijus ($p < 0,001$) yra tinkami, neatitinkimai, lyginant su originalaus klausimyno autorių išskirtomis skalėmis galėjo atsirasti dėl nepakankamo imties dydžio, bei reikšmingų sąsajų tarp kai kurių teiginių nebuvimo (Pakalniškienė, 2012). Atsižvelgus į tai, buvo pasirinkta naudoti originalaus tyrimo autorių sukurtas skales. Klausimynai adaptuoti A. Titenytės – Mackonienės (2005).

Taip pat mokiniams buvo užduoti du klausimai apie suvokiamą tėvų įsitraukimo į ugdymą namuose (atliekant namų darbus ir mokantis namuose) dažnumą per savaitę ir skiriamą tam laiką kasdien, bei klausama apie mokinių pasitenkinimą tėvų įsitraukimu padedant ruošti namų darbus ir mokytis namuose. Tačiau šie punktai nebuvo įtraukti į analizę.

2.4. Tyrimo eiga

Iš pradžių buvo sugalvota tyrimo tema, ieškoma labiausiai tikslą atitinkančių klausimynų. Susisiekiama su tyrimų autoriais ar jų kolegomis ir gauti leidimai naudoti klausimynus. Tuomet pradėta tiriamųjų paieška. Pasidalinta skelbimu Facebook grupėse „ADHD Lietuva“, „ADHD vaikų tėvų grupė“ bei „Mano vaikas - paauglys“, kuriame teigiama, jog ieškomi tėvai, auginantys 5 - 8 klasėse besimokančius vaikus, turinčius dėmesio arba aktyvumo ir dėmesio sutrikimą. Skelbime pristatyta tyrimo tema. Su susidomėjusiais tėvais buvo susisiekiama asmeniškai, detaliau aptariamas tyrimas, išsiųsti tėvų sutikimai dėl vaiko dalyvavimo tyrime, o vėliau, išsiųstos anketos, iš kurių viena skirta mokiniams, o kita tėvams. Vėliau susisiekiama su įvairiomis Lietuvos mokyklomis su pasiūlymu bendradarbiauti ir prisidėti prie tyrimo. Siūlyme buvo nurodoma tyrimo tema ir buvo prašoma pasidalinti laiškais su mokinių tėvais, ir su jų sutikimu, pasidalinti jų elektroniniais paštais. Taip pat laiškai buvo siunčiami į Lietuvos Pedagogines psichologines tarnybas, vaikų dienos centrus. Buvo kreipiamasi į kolegas specialistus, dirbančius mokyklose. Su visais tėvais, sutikusiais dalyvauti, buvo

susisiekti asmeniškai, išsiųsti tėvų sutikimai dėl vaiko dalyvavimo tyrime. Gavus pasirašytus tėvų sutikimus tėvams išsiųsti klausimynai, iš kurių vieną jie turėjo pildyti patys, o kitą duoti užpildyti vaikui. Tėvų ir vaikų anketose buvo prašoma įrašyti vaiko vardą ir pirmą pavardės raidę, kad būtų patogiau susieti tėvų ir vaikų anketas. Kitų asmeninių duomenų nebuvo prašoma nurodyti, buvo laikomasi konfidencialumo principo. Tėvų anketoje buvo nurodyti kontaktai, kuriais jie gali kreiptis norėdami sužinoti tyrimo rezultatus bei gauti platesnę informaciją apie tyrimą ir pagalbos galimybes jiems ir vaikams.

2.5. Duomenų analizė

Tyrimo duomenų analizei naudotas IBM SPSS Statistics 25 versijos paketas. Ši programa naudota apskaičiuoti skalių patikimumus (Cronbach α), tiriamoji faktorinė analizė su Varimax sukiniu. Taip pat buvo apskaičiuoti vidurkiai bei standartiniai nuokrypiai, moda ir mediana. Norint atlikti statistinę analizę, buvo tikrinamas naudotų klausimynų skalių duomenų pasiskirstymo normalumas. Normalumas buvo vertinamas naudojant Kolmogorovo – Smirnov (angl. Kolmogorov-Smirnov) testą, patikrinus asimetriškumo koeficientą (angl. *Skewness*), bei eksceso koeficientą (angl. *Kurtosis*), taip pat remiantis duomenų pasiskirstymo histogramomis bei kvantilniais (QQ) grafikais. Patikrinus skalių normalumą paaiškėjo, kad ne visi duomenys buvo pasiskirstę pagal normalųjį skirstinį, todėl buvo naudojama ir parametrinė ir neparametrinė statistika. Vidurkių lyginimui buvo naudojamas Mann–Whitney U kriterijus. Koreliaciniams ryšiams patikrinti naudotas Spearman koreliacijos koeficientas. Prognostiniams veiksniams nustatyti – daugialypė tiesinė regresija. Mediacinė analizė atlikta naudojant Process Macro (Hayes, 2022).

3. REZULTATAI

3.1. Mokinių mokymosi motyvacijos, mokymosi pasiekimų ir tėvų įsitraukimo skirtumai pagal lytį

Iš pradžių buvo patikrinti skirtingų motyvacijos rūšių skirtumai pagal lytį. Šiam uždaviniui naudotas Mann – U Whitney kriterijus. Iš 5 lentelės galima matyti, kad išorinis reguliavimas reikšmingai skiriasi tarp grupių. Berniukų išorinis reguliavimas yra reikšmingai didesnis nei mergaičių. Identifikuotas reguliavimas, introjekcinis reguliavimas, vidinė motyvacija ir autonomijos indeksas reikšmingo skirtumo tarp grupių neturi. Taigi berniukai ir mergaitės pasižymi panašiu identifikuoto ir introjekciniu reguliavimu, vidine motyvacija ir autonomija mokantis. Nors atrodytų, kad mergaičių mokymosi pasiekimų vidutiniai rangai didesni nei berniukų, visgi statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas.

5 lentelė. *Mokymosi motyvacijos rūšių ir mokymosi pasiekimų skirtumai pagal lytį*

Vidutiniai rangai				
Kintamieji	Berniukai	Mergaitės	Z	p
Išorinis reguliavimas	38,73 (50)	27,43 (20)	-2,11	0,04
Identifikuotas reguliavimas	35,15 (50)	36,38 (20)	-0,23	0,82
Introjekcinis reguliavimas	34,85 (50)	37,13 (20)	-0,42	0,67
Vidinė motyvacija	34,78 (50)	37,30 (20)	-0,47	0,64
Autonomijos indeksas	33,90 (50)	39,50 (20)	-1,04	0,98
Mokymosi pasiekimai	32,74(50)	42,40 (20)	-1,80	0,07

Taip pat buvo tikrinami tėvų įsitraukimo į ugdymą skirtumai pagal lytį. 6 lentelės duomenys rodo, kad tėvų įsitraukimas namuose ir mokykloje bei tėvų įtraukimas tarp grupių nesiskiria. Taigi, tiek berniukų tiek mergaičių tėvai yra linkę vienodai įsitraukti į ugdymą namuose ir į ugdymą mokykloje, taip pat mokytojai tiek berniukų tiek mergaičių tėvus panašiai įtraukia į ugdymo procesą.

6 lentelė. Tėvų įsitraukimo į ugdymą pasiskirstymas pagal lytį

Kintamieji	Vidutiniai rangai			p
	Berniukai	Mergaitės	Z	
Tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose	37,96 (50)	29,35 (20)	-1,605	0,11
Tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje	35,27 (50)	36,08 (20)	-0,150	0,88
Tėvų įtraukimas į ugdymą mokykloje	38,35 (50)	28,38 (20)	-1,861	0,06

3.2. Mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų su šeimos socialinio – ekonominio statuso veiksniais

Šiam klausimui buvo naudotas Spearman koreliacijos koeficientas. 7 lentelėje pateikti uždavinio rezultatai atskleidžia, jog tėvų išsilavinimas yra teigiamai reikšmingai susijęs su mokymosi pasiekimais. Tai galima traktuoti teigiant, kad kuo didesnis tėvų išsilavinimas, tuo aukštesni mokinių mokymosi pasiekimai. Daugiau reikšmingų ryšių nerasta.

7 lentelė. Mokymosi motyvacijos, mokymosi pasiekimų ir tėvų įsitraukimo ryšiai su SES veiksniais

	Finansinė situacija	Tėvų išsilavinimas
Išorinis reguliavimas	0,09	-0,12
Identifikuotas reguliavimas	0,10	-0,02
Introjekcinis reguliavimas	0,16	-0,01
Vidinė motyvacija	0,07	0,10
Autonomijos indeksas	-0,004	0,08
Mokymosi pasiekimai	0,12	0,34**

Pastaba. *p < 0,005; **p < 0,001

3.3. Tėvų įsitraukimo į ugdymą sąsajos su mokinių mokymosi motyvacija ir mokymosi pasiekimais

Kadangi ne visi kintamieji buvo normaliai pasiskirstę, šiam uždaviniui atlikti buvo naudotas Spearman koreliacijos koeficientas. 8 lentelėje matoma, jog išoriniu reguliavimu susijęs tik tėvų įsitraukimas namuose. Taigi, kuo tėvai yra labiau įsitraukę į vaiko ugdymą namuose, tuo mokinys labiau siekia mokytis norėdamas gauti išorinį atlygį arba išvengti bausmės. Tuo tarpu tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje yra susijęs su introjekciniu reguliavimu bei vidine motyvacija

Remiantis rezultatais galima teigti, jog kuo didesnis tėvų įsitraukimas mokykloje, tuo mokinys mokosi labiau dėl vidinių motyvų, tuo pačiu perimdamas kitų vertybes bei tapatindamasis su kitais grupės nariais.

8 lentelė. Tėvų įsitraukimo sąsajos su mokymosi motyvacija ir mokymosi pasiekimais

	Įsitraukimas namuose	Įsitraukimas mokykloje	Įtraukimas
Išorinis reguliavimas	0,33*	0,13	0,13
Identifikacinis reguliavimas	-0,06	0,19	-0,08
Introjekcinis reguliavimas	0,05	0,29*	0,07
Vidinė motyvacija	0,01	0,31**	0,99
Autonomijos indeksas	-0,12	0,16	-0,06
Mokymosi pasiekimai	-0,04	0,07	-0,10

Pastaba. *p < 0,005; **p < 0,001

3.4. Mokymosi motyvacijos sąsajos su akademiniais pasiekimais

Kadangi ne visos skalės pasiskirsčiusios pagal normalųjį skirstinį, pasirinkta apskaičiuoti Spearman koreliacijos koeficientą. 9 lentelėje pateikti rezultatai atskleidė, kad su pažymių vidurkiu teigiamai reikšmingai susijęs identifikacinis reguliavimas, vidinė motyvacija ir autonomijos indeksas. Kuo mokiniai labiau mokosi dėl vidinių priežasčių, susitapatindami su grupe ar taisyklėmis, bei kuo jų autonomija mokantis yra didesnė, tuo didesnis mokinių pažymių vidurkis.

9 lentelė. Mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų sąsajos

	Išorinis reguliavimas	Identifikuotas reguliavimas	Introjekcinis reguliavimas	Vidinė motyvacija	RAI
Mokymosi pasiekimai	-0,18	0,35**	0,16	0,28*	0,37**

Pastaba. *p < 0,005; **p < 0,001

3.5. Mokymosi motyvaciją prognozuojantys veiksniai

Ankstesniuose uždaviniuose buvo nagrinėjamos motyvacijos rūšių sąsajos su tėvų įsitraukimu į ugdymą bei socialinio ekonominio statuso veiksniais. Buvo atrasti reikšmingi ryšiai tarp tėvų įsitraukimo namuose ir išorinio reguliavimo, bei atrasta, kad tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose reikšmingai siejasi su introjekciniu reguliavimu ir vidine motyvacija. Autonominė motyvacija nebuvo susijusi su tėvų įsitraukimu, todėl ji į vieną iš regresijos modelių nėra įtraukta. Veiksniai tarp kurių buvo

nustatytos reikšmingos sąsajos, įtraukti į daugialypės tiesinės regresijos modelius. Kadangi išorinis reguliavimas skyrėsi tarp berniukų ir mergaičių, į šį regresijos modelį nuspręsta papildomai įtraukti lytį.

Šiam uždaviniui nagrinėti atliktos trys daugialypės tiesinės regresinės analizės. Iš pradžių patikrinti vidinę motyvaciją prognozuojantys veiksniai. Duomenys, pateikti 10 lentelėje rodo jog tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje paaiškina 11 proc. duomenų sklaidos ($R^2 = 0,11$, $F(2,67) = 7,883$, $p < 0,05$). Rezultatai atskleidžia, kad mokinių vidinę motyvaciją prognozuoja tėvų įsitraukimas mokykloje.

10 lentelė. *Vidinę mokymosi motyvaciją prognozuojantys veiksniai*

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis				
	Vidinė motyvacija				
	Beta β	p	F	p	R^2
Tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje	0,324	0,007	7,883	0,007	0,32

Taip pat buvo patikrinti išorinę mokymosi motyvaciją prognozuojantys veiksniai. Kadangi išorinis reguliavimas buvo reikšmingai susijęs su tėvų įsitraukimu į ugdymą namuose bei skyrėsi pagal lytį, į regresijos modelį buvo įtraukta ir lytis. 11 lentelės duomenys rodo, kad lyties ir tėvų įsitraukimo į ugdymą namuose duomenys paaiškina 9 proc. duomenų sklaidos ($R^2 = 0,089$, $F(2,67) = 3,254$, $p < 0,05$). Tačiau modelis rodo, kad tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose kartu su lytimi, neprognozuoja išorinio reguliavimo.

11 lentelė. *Išorinį reguliavimą prognozuojantys veiksniai*

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis				
	Išorinis reguliavimas				
	Beta β	p	F	p	R^2
Lytis	0,159	0,186	3,254	0,045	0,09
Tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose	0,223	0,065			

Trečiuoju žingsniu buvo atleikama daugialypinė regresija, norint patikrinti introjekcinį reguliavimą prognozuojančius veiksnius. 12 lentelės duomenys rodo, kad lytis ir tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje paaiškina 10 proc. duomenų sklaidos ($R^2 = 0,10$, $F(2,67) = 7,260$, $p < 0,05$).

Modelis atskleidžia jog tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje prognozuoja didesnę introjekcinę reguliavimą.

12 lentelė. *Introjekcinį reguliavimą prognozuojantys veiksniai*

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis				
	Introjekcinis reguliavimas				
	Beta β	p	F	p	R ²
Tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje	0,313	0,009	7,260	0,009	0,098

3.6. Mokinių mokymosi pasiekimus prognozuojantys veiksniai

Ankstesniuose uždaviniuose ištirta, kad mokymosi pasiekimai yra reikšmingai teigiamai susiję su vidine motyvacija ir tėvų išsilavinimu. Todėl šie kintamieji buvo įtraukti į daugialypės tiesinės regresijos modelį. Modelis pateiktas 14 lentelėje parodė, kad vidinė motyvacija ir tėvų išsilavinimas paaiškina 19 proc. duomenų sklaidos ($R^2 = 0,19$, $F(2,67) = 8,050$, $p < 0,05$). Rezultatai rodo, kad vidinė mokymosi motyvacija ir tėvų išsilavinimas prognozuoja didesnius mokymosi pasiekimus. Būtų galima teigti, kad kuo didesnė vidinė mokinių motyvacija ir kuo aukštesnis mokinių tėvų išsilavinimas, tuo mokinių mokymosi pasiekimai yra aukštesni.

13 lentelė. *Mokymosi pasiekimus prognozuojantys veiksniai*

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis				
	Mokymosi pasiekimai				
	Beta β	p	F	p	R ²
Vidinė motyvacija	0,294	0,009	8,050	0,001	0,19
Tėvų išsilavinimas	0,305	0,007			

3.7. Tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje įtaka mokinių mokymosi pasiekimams, tarpininkaujant vidinei motyvacijai

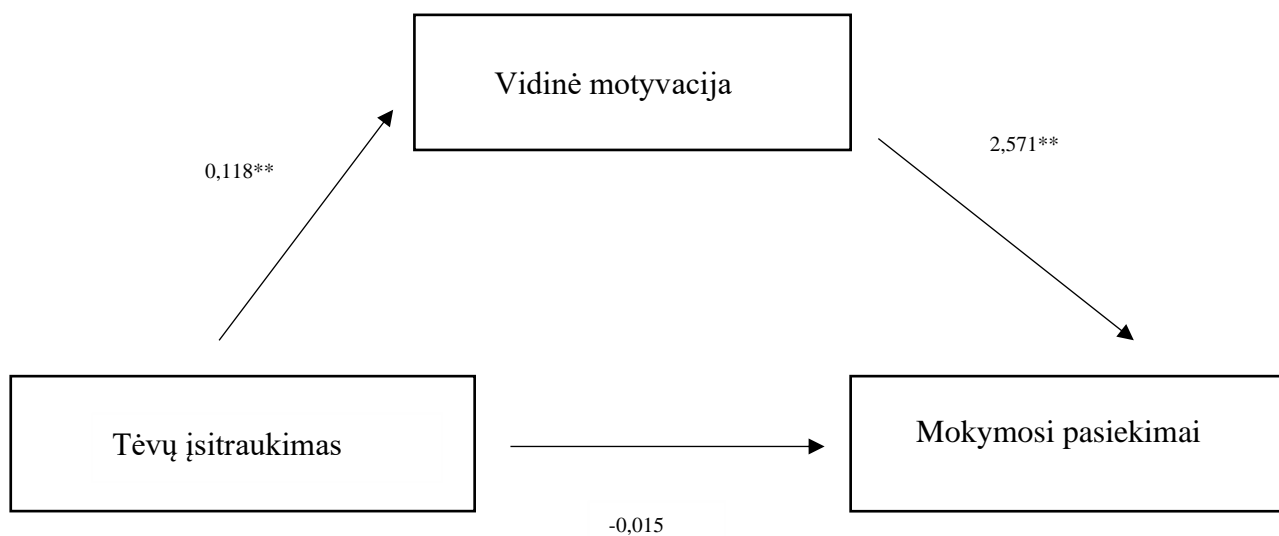
Iš paprastos mediacinės analizės, atliktos naudojant įprastą mažiausiųjų kvadratų kelio analizę, buvo rasta, kad vidinė motyvacija tarpininkavo ryšiui tarp tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokymosi pasiekimų. Kaip matoma 15 lentelėje ir pavaizduotame modelyje, tėvų įsitraukimas

mokykloje susijęs su vidine motyvacija ($a = -0,015$) ir vidinė motyvacija buvo susijusi su aukštesniais pasiekimais ($b = 2,571$). Bootstrap pasikliautinumo intervalas netiesioginiam poveikiui ($ab = 0,030$) pagrįstas 5,000 Bootstrap pavyzdžiais, buvo pilnai didesnis už nulį (0,004 iki 0,068). Taigi, didesnis tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje prognozuoja vidinę mokinių mokymosi motyvaciją, kuri savo ruožtu, prognozuoja aukštesnius mokymosi pasiekimus. Tuo tarpu tiesioginis tėvų įsitraukimo į ugdymą namuose efektas mokinių mokymosi pasiekimams yra nereikšmingas. Tačiau didesnis tėvų įsitraukimas į ugdymą prognozuoja aukštesnius mokymosi pasiekimus tik per vidinę mokymosi motyvaciją.

15 lentelė. *Mediacinės analizės rezultatai*

Antecedent	M (Vidinė motyvacija)				Y (Mokymosi pasiekimai)					
		β	SE	P	β	β	SE	p	β	
(Tėvų įsitraukimas)	a	0,118	0,004	0,005	0,329	c'	0,015	0,033	0,648	0,056
M (Vidinė motyvacija)					b		2,571	0,930	0,007	0,338
		$R^2 = 0,108$				$R^2 = 0,105$				
		$F(1,68) = 9,2600, p < 0,001$				$F(2,67) = 3,964, p < 0,001$				

1 pav. *Mediacijos modelis*



4. REZULTATŲ APITARIMAS

Šio tyrimo tikslas buvo nustatyti sąsajas tarp dėmesio sunkumų turinčių mokinių mokymosi motyvacijos, mokymosi pasiekimų ir tėvų įsitraukimo į ugdymą. Papildomai buvo atliekamas motyvacijos, mokymosi pasiekimų ir tėvų įsitraukimo į ugdymą palyginimas pagal lytį. Taip pat buvo ieškoma sąsajų tarp šeimos socialinio ekonominio statuso veiksnių ir motyvacijos bei mokymosi pasiekimų. Tyrimų, kurie nagrinėtų šias sąsajas mokinių, turinčių dėmesio sunkumų tarpe nėra daug, todėl apžvelgiant rezultatus buvo remtasi ir tyrimais, kurie atlikti su tipinės raidos mokiniais.

4.1. Mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų skirtumai pagal lytį

Šio uždavinio rezultatai atskleidė, kad tik išorinis reguliavimas skyrėsi pagal lytį. Taigi, dėmesio sunkumų turinčių mokinių tarpe, berniukai pasižymi aukštesniu išoriniu reguliavimu nei mergaitės. Galima teigti, kad berniukai daug labiau nei mergaitės mokosi dėl to, kad gautų paskatinimą iš išorės, arba išvengtų bausmės. Tuo tarpu kitos motyvacijos rūšys, mokinių mokymosi pasiekimai mergaičių ir berniukų grupėse reikšmingai nesiskyrė.

Pavyzdžiui Bugler, McGeown ir St Clair-Thompson (2015) tyrime, kuriame buvo nagrinėjami lyčių skirtumai tarp 11 – 16 metų tipinės raidos mokinių mokymosi motyvacijos ir elgesio klasėje, parodė, kad mergaitės, palyginti su berniukais yra labiau linkusios manyti, kad mokymasis yra svarbus, yra labiau orientuotos į mokymąsi, organizuoja savo mokymosi laiką taip, kad būtų veiksmingiausias, ir yra labiau linkusios mokytis atlikti sunkias užduotis. Remiantis šiais rezultatais galima daryti prielaidą, kad autorių tyrime mergaitės pasižymėjo aukštesniu identifikuotu reguliavimu nei berniukai. Tai skiriasi nuo šiame tyrime gautų rezultatų, rodančių, kad berniukų ir mergaičių identifikuotas reguliavimas yra vienodas. Vadovaudamiesi apsisprendimo teorija, naudodami tą patį motyvacijos vertinimo instrumentą kaip ir naudotas šiame tyrime, Vantieghem ir Van Houtte (2015) nagrinėjo 7 klasėje besimokančių tipinės raidos berniukų ir mergaičių mokymosi motyvacijos skirtumus nustatė, kad mergaičių autonominė motyvacija buvo didesnė nei berniukų, tuo tarpu kontroliuojama motyvacija nesiskyrė berniukų ir mergaičių grupėse. Autorių tyrimo rezultatai skyrėsi nuo šiame tyrime gauto rezultato, nes šiame tyrime autonominė motyvacija ir jai priklausančios motyvacijos dalys tarp grupių nesiskyrė, tuo tarpu išorinis reguliavimas, kuris yra kontroliuojamos motyvacijos dalis, skyrėsi tarp mergaičių ir berniukų. Gali būti, kad tiek dėmesio sunkumų turintys berniukai tiek mergaitės yra turinčios mažesnę vidinę mokymosi motyvaciją, kuri galbūt yra mažesnė dėl patiriamų sunkumų mokantis. Galima daryti prielaidą, kad dėmesio sunkumų turintys berniukams mokytis sekasi prasčiau, todėl jie labiau stengiasi mokytis dėl išorinių pastiprinimų.

Rezultatas, jog mokinių mokymosi pasiekimai nesiskiria tarp berniukų ir mergaičių, matomas ir ankstesniuose tyrimuose. Atliktoje didelėje metaanalizėje skelbiama, kad remiantis daugybe

tyrimų, berniukų ir mergaičių, turinčių ADS mokymosi pasiekimai reikšmingai nesiskiria (Gaub & Carlson, 1997).

4.2. Mokymosi motyvacijos ir mokymosi pasiekimų sąsajos su socialinio – ekonominio statuso veiksniais

Šis uždavinys atskleidė, kad tėvų išsilavinimas yra susijęs su mokymosi pasiekimais. Labiausiai nustebino rezultatas, jog nebuvo reikšmingo ryšio tarp tėvų įsitraukimo į ugdymą ir finansinės situacijos. Šis rezultatas galėjo atsirasti dėl per mažos sklaidos, pagal finansinę situaciją, tyrime dalyvavo tik nedidelė dalis tėvų, teigusių, kad jų finansinė situacija yra bloga. Tai iš tiesų siejasi su ankstesnių tyrimų rezultatais. Tuo tarpu, kitaip nei šiame tyrime, Acharya ir Joshi (2009) tyrimo rezultatas parodė, kad tėvų išsilavinimo lygis turėjo įtakos pasiekimų motyvacijai akademinėje srityje. Panašūs rezultatai sutinkami ir Langberg (2011) tyrime, kuriame dalyvavo ADS turintys mokiniai, tėvų išsilavinimo lygis buvo siejamas su aukštesniais mokymosi pasiekimais. Chen ir kolegų (2018) atliktame tyrime SES buvo teigiamai susijęs su mokymosi pasiekimais, autoriaus teigimu, realiame pasaulyje galime rasti pavyzdžių, kai mažo SES šeimų vaikai pasiekia akademinę sėkmę, o vaikai iš aukšto SES šeimų nepasiekia akademinų rezultatų. Kalbant apie vaikus, turinčius aukštą SES, nors jie gali turėti daugiau studijų išteklių arba geresnę akademinę paramą, jie gali susidurti su akademinėmis nesėkmėmis, jei jų mokymosi motyvacija yra žema (Chen et al. 2018).

4.3. Tėvų įsitraukimo į ugdymą sąsajos su mokymosi motyvacija ir mokymosi pasiekimais

Šio uždavinio tikslas buvo nustatyti tėvų įsitraukimo į ugdymą sąsajas su mokinių motyvacija ir pasiekimais. Rezultatai parodė, kad tėvų įsitraukimas namuose reikšmingai siejasi su išoriniu reguliavimu. Tuo tarpu tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje yra teigiamai susijęs su mokinių introjekciniu reguliavimu ir vidine motyvacija. Mokinių mokymosi pasiekimai ir autonominė motyvacija nėra susiję su jų tėvų įsitraukimu į ugdymą.

Taigi, galima sakyti, kad kuo didesnis tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose, tuo dėmesio sunkumų turinčių mokinių išorinis reguliavimas yra didesnis. Tuo pačiu, kuo daugiau tėvai įsitraukę į ugdymą mokykloje, tuo vaikai mokosi dėl vidinių motyvų arba stipriau jaučia, kad mokytis privalo todėl, kad taip reikia, arba todėl, kad jiems bus gėda jei nesimokys, bei mokosi ne vien todėl, kad mano, kad turėtų, o todėl, kad susitapatino su elgesio verte ir mato jo svarbą jų pačių išsirinktiems tikslams (Deci, Ryan & Williams, 1996).

Tan (2018) pabrėžia, jog aplinkos veiksniai, tokie kaip tėvų ir mokytojų įtaka, yra laikomi itin svarbiais vidinės motyvacijos ugdymui ir palaikymui (Tan, 2018). Pavyzdžiui tyrime, kuriame dalyvavo tipinės raidos 12 – 15 metų mokiniai, paaiškėjo, kad tie, kurie savo tėvus vertino kaip suteikiančius daugiau savarankiškumo / paramos ir mažiau atstumiančius, turėjo didesnę vidinę motyvaciją ir akademinius pasiekimus (Diaconu-Gherasim, Brumariu & Hurley, 2020).

Reikšmingos tėvų įsitraukimo į ugdymą namuose sąsajos su išoriniu reguliavimu arba, išorine motyvacija, sutinkamos ir ankstesniuose tyrimuose. Tyrėjai teigia, kad tėvų išorinių atlygių naudojimas padidina mokinių norą įsitraukti į mokymosi užduotis, kad šie gautų pagyrimų arba išvengtų bausmės, tačiau tai neskatina vidinės motyvacijos (Deci, Koestner ir Ryan, 2001). Tačiau sutinkama ir skirtingų rezultatų, pavyzdžiui, Mata ir Peixolo (2018) atlikdami tyrimą su tipinės raidos 5 ir 9 klasių mokiniais, išorinio ir introjekcinio reguliavimo komponentus apjungė į kontroliuojamo reguliavimo konstrukta, o vidinę motyvaciją ir identifikuotą reguliavimą – į autonominio reguliavimo. Tyrėjai atrado, kad tėvų įsitraukimas namuose reikšmingai koreliuoja su autonomine motyvacija, o su kontroliuojama, labiau išorine, motyvacija tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose susijęs nebuvo. Taigi, Mata ir Peixolo (2018) tyrimo rezultatai skiriasi nuo šiame tyrime gautų rezultatų. Taip galėjo nutikti, nes galbūt vaikai, kurie mato aktyvų tėvų įsitraukimą į ugdymą namuose, gali labiau jaustis motyvuoti iš vidaus, ko pasekoje vaikai gali labiau norėti mokytis ir patirti mažiau iššūkių mokykloje.

Tuo tarpu, rezultatas, rodantis kad tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose, mokykloje ir tėvų įsitraukimas į ugdymą nebuvo reikšmingai susijęs su mokinių, turinčių dėmesio sunkumų mokymosi pasiekimais, buvo netikėtas. Taip galėjo nutikti dėl to, kad tiriamojo amžiaus mokiniai gali mažiau norėti tėvų įsitraukimo į ugdymą, o galbūt ir patys tėvai mažiau įsitraukia kai vaikas jau nėra pradinukas. Tačiau panašių rezultatų sutinkama ir ankstesniuose tyrimuose. Kalbant apie tipiška besivystančius vaikus, Zhang ir kolegų (2011) didelio masto tyrimo, atlikto Jungtinėse Amerikos Valstijose su pradinukų tėvais, rezultatai atskleidė, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą mokykloje neprognozavo vaikų pasiekimų, o tuo tarpu įsitraukimas į vaikų ugdymą namuose buvo reikšmingai susijęs su vaikų pasiekimais, Taip pat Zhang ir kolegų tyrime, mokinių pasiekimai taip pat buvo susiję su tėvų dalyvavimu susirinkimuose. Galima daryti prielaidą, jog šis neigiamas ryšys yra dėl to, kad tėvai taiko kontroliuojantį įsitraukimo į ugdymą būdą, tačiau tokioms išvadoms reikalingi tolimesni, į auklėjimo ir įsitraukimo į ugdymą strategijas orientuoti tyrimai. Tuo tarpu Condo (2022) tyrimas taip pat rado neigiamas, tačiau reikšmingas sąsajas tarp tėvų įsitraukimo į ugdymą ir mokymosi pasiekimų. Minėtame tyrime buvo nagrinėtas aktyvumo ir dėmesio sutrikimą turinčių vaikų tėvų įsitraukimas į ugdymą, parodė, jog tėvų įsitraukimas turėjo reikšmingą, bet neigiamą tiesioginį poveikį bendriesiems, matematiniams ir galimai skaitymo pasiekimams (Condo, 2022). Panašų rezultatą gavo ir Lambert (2022) tyrime, kuriame tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje taip pat reikšmingų sąsajų su mokinių pasiekimais neturėjo. Pasak autoriaus, taip galėjo nutikti todėl, kad vidurinėje mokykloje yra ribotos galimybės tai įvykti, ypač kai kiekvieną semestrą dirba keli mokytojai.

4.4. Mokymosi motyvacijos sąsajos su mokymosi pasiekimais

Šiame darbe atlikto tyrimo rezultatai rodo, jog su mokymosi pasiekimais teigiamai reikšmingai susijusi yra vidinė motyvacija, identifikuotas reguliavimas bei autonominė motyvacija. Taigi, mokiniai mokosi dėl vidinių motyvų, bei norėdami susitapatinti, įtikti tėvams ar bendraamžiams. Svarbu peržvelgti, kaip šios sąsajos buvo nagrinėjamos ankstesniuose tyrimuose. Lepper, Corpus ir Iyenger (2005) tyrime, kuriame dalyvavo tipinės raidos 3 – 8 klasių mokiniai, vidinė motyvacija taip pat teigiamai koreliavo su vaikų pažymiais ir standartizuotais testų balais visose klasėse. Tačiau išorinė motyvacija neigiamai koreliavo su akademiniiais rezultatais (Lepper et al., 2005). Lepper ir kolegų tyrimo rezultatai panašūs į šiame tyrime gautą rezultatą. Kito tyrimo rezultatai buvo priešingi (Soric, 2009). Tyrėjai kėlė hipotezę, kad tiek motyvacija paskatins daugiau pažinimo ir mokymosi pasiekimus nei išorinis ar introjekcinis reguliavimas, tačiau rezultatas parodė, visgi išorinė motyvacija buvo labiau dominuojanti mokinių tarpe. Tačiau autorių teigimu, toks atradimas nestebina dėl mokinių amžiaus (13–14 metų), jie vis dar per jauni, o mokyklų sistema šiame ugdymo lygyje (pradinėje mokykloje) yra per daug bendra, kad išsiugdytų išskirtinę vidinę mokymosi motyvaciją. Taigi išorinis reguliavimas tikriausiai yra svarbus siekiant sėkmingų akademinių rezultatų, taip pat ir vidinio reguliavimo (Soric, 2009).

4.5. Mokymosi motyvaciją prognozuojantys veiksniai

Šio uždavinio rezultatai atskleidė, kad dėmesio sunkumų turinčių mokinių vidinę motyvaciją ir introjekcinį reguliavimą, kontroliuojant lytį, prognozuoja tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje. Tuo tarpu, tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose, kontroliuojant lytį neprognozuoja išorinio reguliavimo. Rezultatas, rodantis, kad tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose prognozuoja išorinę motyvaciją skiriasi nuo ankstesnio tyrimo. Silinskas ir Kikas (2019) tyrimo rezultatai rodė, kad tėvų pagalba atliekant namų darbus pirmiausia teigiamai veikia vidinę mokinių motyvaciją, tenkinant vaikų psichologinius kompetencijos, savarankiškumo ir giminystės poreikius. Tai skiriasi nuo šiame tyrime gautų rezultatų, kurie rodo, kad tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose buvo susijęs ir prognozavo ne vidinę motyvaciją, bet išorinį reguliavimą. Remiantis Lerner ir kolegų (2022) tyrimu, tėvai kurie buvo įsitraukę, taikant kontrolę bendraujant apie mokyklą ir atliekant namų darbus, prognozavo didesnę motyvaciją mokytis tam, kad atitiktų tėvų lūkesčius ir jų nenuviltų. Taigi, nors šiame tyrime nėra nagrinėjamas tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose taikant kontrolės ar autonomijos skatinimo strategijas, galima daryti prielaidą, kad tėvai buvo labiau kontroliuojantys, todėl skatino didesnę išorinį reguliavimą. Tačiau Monsour ir Martin (2009), tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose yra raktas į mokinių motyvaciją ir įsitraukimą į mokymąsi.

4.6. Mokymosi pasiekimus prognozuojantys veiksniai

Pasak Frazier, Youngstrom, Glutting ir Watkins (2007), prasti mokymosi pasiekimai yra vienas ryškiausių požymių, susijusių su ADS. Todėl buvo poreikis išsiaiškinti, kokie veiksniai gali daryti įtaką šių mokinių pasiekimams. Šio uždavinio rezultatai rodo, kad vidinė motyvacija ir tėvų išsilavinimas teigiamai prognozuoja mokymosi pasiekimus.

Tai, kad vidinė motyvacija prognozuoja aukštesnius mokymosi pasiekimus, atitinka ankstesnių tyrimų rezultatus. Pavyzdžiui, Smith ir kolegų (2023) atliktame tyrime nustatyta, jog ADS turinčių 12 – 14 metų mokinių grupėje didesnė vidinė, kartu su žema amotyvacija prognozavo aukštesnių pažymių vidurkį. Dar vieni autoriai, atlikę tyrimą su tipinės raidos mokiniais, pabrėžia, kad vidinė motyvacija buvo stipriausias aukštesnių pažymių vidurkį prognozuojantis veiksnys. Dar viename tyrime, atliktame su 9 – 10 metų tipinės raidos mokiniais parodė, kad vidinė mokymosi motyvacija 9 metų amžiaus numatė motyvaciją ir pasiekimus sulaukus 10 metų (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1994).

Tėvų išsilavinimo įtaka aukštesniems mokymosi pasiekimams sutinkama ir ankstesniuose tyrimuose. Pavyzdžiui vieno tyrimo rezultatai parodė, kad hierarchinės regresijos modelyje, kuriame buvo įtraukta lytis, mokyklos klasė ir motinos išsilavinimas, mamos išsilavinimas taip pat prognozavo akademinis pasiekimus, (Mata & Peixolo, 2018). Kalbant apie tipinės raidos mokinius, buvo nustatyta, jog šeimos turtas, tėvų išsilavinimas taip pat reikšmingai numatė matematikos pasiekimus (Long & Pang, 2016).

4.7. Vidinės motyvacijos tarpininkavimas tarp tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokymosi pasiekimų

Šio uždavinio rezultatai atskleidė, kad tarpininkaujant mokinių mokymosi motyvacijai, atsiranda reikšmingas ryšys tarp tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokinių mokymosi pasiekimų. Taigi, vidinė motyvacija yra mediatorius taro tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokymosi pasiekimų. Tai ganėtinai panašus rezultatas, lyginant su ankstesniais tyrimais. Pavyzdžiui, Hussain, Sultan, Kanwal Ir Rahmani (2020) tyrimo, atlikto su tipinės raidos 11 – 14 metų mokiniais rezultatai parodė reikšmingą teigiamą tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokinių pasiekimų ryšį. Autorių tyrime taip pat buvo nustatyta, kad vidinė motyvacija ir akademinis saviveiksmingumas yra mediatoriai tarp tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokinių mokymosi pasiekimų. Pavyzdžiui, Sin-Sze (2012) nagrinėjo vieną iš motyvacijos rūšių - į tėvus orientuotą motyvaciją. Tyrimas parodė, kad kuo labiau tėvai įsitraukė į vaikų mokymąsi, tuo labiau vaikai buvo motyvuoti ir tuo pačiu jiems gerai mokėsi mokykloje dėl į tėvus orientuotų priežasčių, o tai prisidėjo prie geresnės vaikų savireguliacijos, o kartu ir pažymių. Nors į tėvus orientuota vaikų motyvacija buvo

tiesiogiai kontroliuojama tiek autonominė motyvacija mokykloje, ji vienareikšmiškai paaiškino teigiamą tėvų įsitraukimo poveikį vaikų mokymosi pasiekimams Sin-Sze (2012). Tai taip pat iš dalies siejasi su šio tyrimo rezultatais. Dar vieno, visai neseniai atlikto tyrimo, kuris orientavosi į tėvų auklėjimo stiliaus įtaką mokymosi pasiekimams, parodė, kad pozityvūs auklėjimo stiliai gali turėti įtakos vaikų mokymosi pasiekimams tarpininkaujant mokinių vidinei motyvacijai ir mokinių įsitraukimui į mokymąsi (Zhao et al., 2023).

TYRIMO RIBOTUMAI IR REKOMENDACIJOS ATEITIES TYRIMAMS

Šio tyrimo privalumas – tyrime dalyvavo tėvai ir jų vaikai, surinkta vertinga klinikinė imtis. Buvo galima patikrinti tėvų vertinamo įsitraukimo į ugdymą bei vaikųvaikų vertinamos mokymosi motyvacijos sąsajas, bei jų sąsajas su mokymosi pasiekimais.

Šio tyrimo ribotumas – galimai į tyrimą įsitraukė dalyviai, linkę domėtis vaiko ugdymu ir į jį įsitraukti. Jie patys pasirinko dalyvauti tyrime, pildė tėvų sutikimus, klausimynus, aktyviai komunikavo su tyrėja, todėl galima daryti prielaidą, kad tyrime dalyvavo būtent įsitraukti linkę tėvai, iš kurių beveik visos buvo motinos.

Dar vienas šio tyrimo ribotumas - bendras mokinio pažymių vidurkis, nesigilinant į skirtingas mokymosi disciplinas.

Tyrime trūksta gilesnio nagrinėjimo apie tėvų įsitraukimą remiantis apsisprendimo teorija. Būtų itin reikšminga ištirti, ne tik ar tėvų įsitraukimas namuose, mokykloje, bei tėvų įtraukimas susijęs su mokymosi motyvacija ir pasiekimais, bet ir tokios tėvų įsitraukimo formos kaip autonominė parama, struktūra ir emocinis įsitraukimas, kontrolė sąveikauja su mokymosi pasiekimais ir mokymosi motyvacija dėmesio sunkumų turinčių vaikų tarpe, kartu tiriant ir tėvų įsitraukimą kaip ir šiame tyrime. Labai svarbu ir aktualu būtų ištirti tėvų, auginančių mokyklinio amžiaus vaikus, turinčius dėmesio sunkumų, motyvaciją įsitraukti į ugdymą.

Kadangi teigiama, kad mokiniams turintiems dėmesio sunkumų, skirtingai sekasi mokytis skirtingus dalykus, išties naudinga būtų ištirti skirtingų mokymosi dalykų, pavyzdžiui, matematikos ir lietuvių kalbos, ar užsienio kalbų rezultatus. Taip pat ištirti skirtingą kiekvieno mokymosi dalyko motyvaciją ir stebėti skirtumų ir panašumų tendencijas.

Taip pat būtų vertinga apjungti kiekybinį tyrimą su kokybiniu tyrimu, kuriame tėvai ir vaikai galėtų pasidalinti savo patiriamais iššūkiais ir patirtimi. Ši rekomendacija kilo bendraujant su tyrimo dalyviais, kurie savo noru dalijosi patirtimi.

IŠVADOS

1. Dėmesio sunkumų turinčių berniukų išorinis reguliavimas yra reikšmingai didesnis nei mergaičių. Identifikuotas ir introjekcinis reguliavimas, vidinė ir autonominė motyvacija bei mokymosi pasiekimai tarp grupių nesiskiria.
2. Tėvų išsilavinimas yra teigiamai reikšmingai susijęs su dėmesio sunkumų turinčių mokinių mokymosi pasiekimais
3. Tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose yra reikšmingai teigiamai susijęs su dėmesio sunkumų turinčių mokinių išoriniu reguliavimu. Tuo tarpu tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje yra reikšmingai teigiamai susijęs su dėmesio sunkumų turinčių mokinių introjekciniu reguliavimu bei vidine motyvacija. Dėmesio sunkumų turinčių mokinių mokymosi pasiekimai ir autonominė motyvacija nėra reikšmingai susiję su jų tėvų įsitraukimu į ugdymą.
4. Dėmesio sunkumų turinčių mokinių mokymosi pasiekimai reikšmingai yra teigiamai susiję su identifikuotu reguliavimu, vidine motyvacija ir autonominė motyvacija.
5. Dėmesio sunkumų turinčių mokinių vidinę motyvaciją ir introjekcinį reguliavimą prognozuoja tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje. Tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose, kontroliuojant lytį neprognozuoja išorinio reguliavimo.
6. Dėmesio sunkumų turinčių mokinių aukštesnius mokymosi pasiekimus prognozuoja didesnė vidinė motyvacija ir aukštesnis tėvų išsilavinimas.
7. Mediacinė analizė parodė, kad mokinių vidinė motyvacija yra tėvų įsitraukimo į ugdymą mokykloje ir mokinių mokymosi pasiekimų mediatorius.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Adimora, D. E., Nwokenna, E. N., Omeje, J. C., & Umeano, E. C. (2015). Parenting styles and attention deficit hyperactivity disorder as correlates of academic adjustment of in-school adolescents in Enugu State, Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 702–708. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.110>
2. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
3. Acharya, N., & Joshi, S. J. (2009). Influence of Parents' Education on Achievement Motivation of Adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, 6(1), 72–79.
4. Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
5. Baumgaertel, A., Wolraich, M. L., & Dietrich, M. (1995). Comparison of diagnostic criteria for attention deficit disorders in a German elementary school sample. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 34, 629–638.
6. Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD) and learning disabilities (LD): Adolescents perspective. *Patient Education and Counseling*, 58(2), 187–191. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2004.08.011>
7. Bugler, M., McGeown, S. P., & St Clair-Thompson, H. (2013). Gender differences in adolescents' academic motivation and classroom behaviour. *Educational Psychology*, 35(5), 541–556. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.849325>
8. Carr, N. (2013). Increasing the effectiveness of homework for all learners in the inclusive classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182
9. Cheung, C. S.-S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? the role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820–832. <https://doi.org/10.1037/a0027183>
10. Commodari, E. (2012). Attention skills and risk of developing learning difficulties. *Current Psychology*, 31(1), 17–34. <https://doi.org/10.1007/s12144-012-9128-3>
11. (2023b). *Academic Motivation Decreases across Adolescence for Youth with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Effects of Motivation on Academic Success*. <https://doi.org/10.13056/acamh.24604>
12. Čepėnaitė, A., & Diomšina, B. (2015). Vaikų ir paauglių, turinčių aktyvumo ir dėmesio sutrikimų, gydymo ypatumai. *Socialinė Sveikata*, 1(3), 114–128.
13. Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: Why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the

- classroom? *Child: Care, Health and Development*, 36(4), 455–464.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>
14. Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of parent- reported ADHD diagnosis and associated treatment among US children and adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(2), 199-212. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1417860>
 15. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
 16. Diaconu-Gherasim, L. R., Brumariu, L. E., & Hurley, J. G. (2020). Adolescents’ perceptions of contextual factors: Links with intrinsic motivation and academic achievement. *Current Psychology*, 41(8), 5578–5593. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01076-6>
 17. Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 94(3), 568–587. <https://doi.org/10.1177/016146819309400311>
 18. Emerson, L., Fear, J., Fox, S., and Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.
 19. Fan, W., & Williams, C. M. (2009). The effects of parental involvement on students’ academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
 20. Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.515625>
 21. Flores, J., Caqueo-Urizar, A., López, V., & Acevedo, D. (2022). Symptomatology of attention deficit, hyperactivity and defiant behavior as predictors of academic achievement. *BMC Psychiatry*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03714-8>
 22. Ghazi, S. R., Ali, R., Shahzad, S., & Hukamdad, H. (2010a). Parental involvement in children academic motivation. *Asian Social Science*, 6(4). <https://doi.org/10.5539/ass.v6n4p93>
 23. Gnamb, T., & Hanfstingl, B. (2015a). The decline of academic motivation during adolescence: An Accelerated Longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology*, 36(9), 1691–1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
 24. Gopalan, V., Abu Bakar, J. A., Zulkifli, A. N., Alwi, A., & Che Mat, R. (2017). The 2nd International Conference on Applied Science and Technology 2017.

25. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 104–113. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.86.1.104>
26. Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376–396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>
27. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 104–113. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.86.1.104>
28. Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in Young Elementary School Children. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 711–735. <https://doi.org/10.1348/000709910x499084>
29. Hayenga, A. O., & Corpus, J. H. (2010). Profiles of intrinsic and extrinsic motivations: A person-centered approach to motivation and achievement in Middle School. *Motivation and Emotion, 34*(4), 371–383. <https://doi.org/10.1007/s11031-010-9181-x>
30. Hussain, I., Sultan, S., & Rahmani, S. H. (2020). Intrinsic Motivation and Academic Self-Efficacy as Mediation between Parental Involvement and Academic Achievement of Elementary Students. *Journal of Elementary Education, 30*(1), 39–60.
31. Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for Education. *Theory and Research in Education, 7*(2), 164–173. <https://doi.org/10.1177/1477878509104321>
32. Grolnick, W. S. (2016). Parental Involvement and Children's Academic Motivation and Achievement . In *Building Autonomous Learners Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*.
33. Józsa, K., Kis, N., & Barrett, K. C. (2018). Mastery motivation, parenting, and school achievement among Hungarian adolescents. *European Journal of Psychology of Education, 34*(2), 317–339. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0395-8>
34. Lambert, M. C., Duppong Hurley, K., January, S.-A., & Huscroft D'Angelo, J. (2021). The role of parental involvement in narrowing the academic achievement gap for high school students with elevated emotional and behavioral risks. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 30*(1), 54–66. <https://doi.org/10.1177/10634266211020256>
35. Langberg, J. M., Molina, B. S., Arnold, L. E., Epstein, J. N., Altaye, M., Hinshaw, S. P., Swanson, J. M., Wigal, T., & Hechtman, L. (2011). Patterns and predictors of adolescent academic achievement and performance in a sample of children with attention-

- deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(4), 519–531. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581620>
36. Legkauskienė, Š. M., Kepalaitė, A., & Legkauskas, V. (2014). Importance of learning motivation, school anxiety, and Social Competence, for academic achievement of the first grade pupils. *Education in a Changing Society*, 1(0). <https://doi.org/10.15181/atee.v1i0.677>
37. Lee, J., & Zentall, S. S. (2012a). Reading motivational differences among groups: Reading disability (RD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), RD+ADHD, and typical comparison. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 778–785. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.05.010>
38. Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>
39. Lerner, R. E., Grolnick, W. S., Caruso, A. J., & Levitt, M. R. (2022). Parental involvement and children's academics: The roles of Autonomy Support and parents' motivation for involvement. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102039. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102039>
40. Liu, G., Zhang, S., Zhang, J., Lee, C., Wang, Y., & Brownell, M. (2013). Autonomous motivation and Chinese adolescents' creative thinking: The moderating role of parental involvement. *Creativity Research Journal*, 25(4), 446–456.
41. Long, H., & Pang, W. (2016). Family socioeconomic status, parental expectations, and adolescents' academic achievements: A case of China. *Educational Research and Evaluation*, 22(5–6), 283–304. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1237369>
42. Mansour, M., & Martin, A. J. (2009). Home, parents, and achievement motivation: A study of key home and parental factors that predict student motivation and engagement. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 26(2), 111–126. <https://doi.org/10.1375/aedp.26.2.111>
43. Masetti, G. M., Lahey, B. B., Pelham, W. E., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S. S., & Kipp, H. (2007). Academic achievement over 8 years among children who met modified criteria for attention-deficit/hyperactivity disorder at 4–6 years of age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(3), 399–410. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9186-4>
44. Mata, L., Pedro, I., & Peixoto, F. (2018). Parental Support, Student Motivational Orientation and Achievement: The Impact of Emotions. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 77–92.

45. Mautone, J. A., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2011). Promoting family and school success for children with ADHD: Strengthening relationships while building skills. *Theory Into Practice*, 50(1), 43–51. <https://doi.org/10.1080/00405841.2010.534937>
46. McCoach, D. B., Siegle, D., & Rubenstein, L. D. (2020). Pay attention to inattention: Exploring ADHD symptoms in a sample of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 100–116. <https://doi.org/10.1177/0016986219901320>
47. McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M., Gordon, M., & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 40(2), 200–225. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087713>
48. Meyer, K., & Kelley, M. L. (2007). Improving homework in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Self vs. parent monitoring of homework behavior and study skills. *Child & Family Behavior Therapy*, 29(4), 25–42. https://doi.org/10.1300/j019v29n04_02
49. Michael, D., & Kyriakides, L. (2023). Mediating effects of motivation and socioeconomic status on reading achievement: A secondary analysis of Pisa 2018. *Large-Scale Assessments in Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00181-9>
50. Miller-Johnson, S., Sullivan, T. N., & Simon, T. R. (2004). Evaluating the impact of interventions in the multisite violence prevention study. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1), 48–61. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2003.09.015>
51. Montes, G., & Montes, S. A. (2020). Parental involvement of parents of children with ADHD: A first population study. *Journal of Attention Disorders*, 25(10), 1497–1505. <https://doi.org/10.1177/1087054720911099>
52. Musabelliu, G., Wiener, J., & Rogers, M. (2018). Parental involvement in the learning of adolescents with and without ADHD. *School Psychology International*, 39(3), 234–250. <https://doi.org/10.1177/0143034318766374>
53. Ogg, J. A., Rogers, M. A., & Volpe, R. J. (2020). Child ADHD symptoms and parent involvement in education. *Journal of Child and Family Studies*, 29(12), 3586–3595. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01834-x>
54. Oswald, D. P., Zaidi, H. B., Cheatham, D. S., & Brody, K. G. (2017). Correlates of parent involvement in students' learning: Examination of a national data set. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 316–323. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0876-4>
55. Pavalache-Ilie, M., & Țîrdia, F.-A. (2015a). Parental involvement and intrinsic motivation with primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 187, 607–612. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.113>

56. Petersen, S. E., & Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience*, 35(1), 73–89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>
57. Plamondon, A., & Martinussen, R. (2015). Inattention symptoms are associated with academic achievement mostly through variance shared with intrinsic motivation and behavioral engagement. *Journal of Attention Disorders*, 23(14), 1816–1828. <https://doi.org/10.1177/1087054715587098>
58. Polderman, T., Boomsma, D., Bartels, M., Verhulst, F., & Huizink, A. (2010). A systematic review of prospective studies on attention problems and academic achievement. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 122, 271–284.
59. Salmela-Aro, K., and Upadyaya, K. (2012). The schoolwork Engagement Inventory: energy, dedication, and absorption (EDA). *Eur. J. Psychol. Assess.* 28, 60–67. doi: 10.1027/1015-5759/a000091
60. Qu, Y., & Pomerantz, E. M. (2015). Divergent school trajectories in early adolescence in the United States and China: An examination of underlying mechanisms. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(11), 2095–2109.
61. Robledo-Ramón, P., & Garcia-Sánchez, J. N. (2012). Perceptions of the situation of families with children with learning disabilities and ADHD. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1(1),55-78.
62. Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009a). Parental involvement in children’s learning: Comparing parents of children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47(3), 167–185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>
63. Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009b). Supportive and controlling parental involvement as predictors of children’s academic achievement: Relations to children’s ADHD symptoms and parenting stress. *School Mental Health*, 1(2), 89–102. <https://doi.org/10.1007/s12310-009-9010-0>
64. Russell, A. E., Ford, T., & Russell, G. (2015). Socioeconomic associations with ADHD: Findings from a mediation analysis. *PLOS ONE*, 10(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0128248>
65. Seyed, S., Salmani, M., Motahari Nezhad, F., & Noruzi, R. (2017a). Self-efficacy, achievement motivation, and academic progress of students with learning disabilities: A comparison with typical students. *Middle East Journal of Rehabilitation and Health*, 4(2). <https://doi.org/10.5812/mejrh.44558>

66. Shakir, R., & Kiazai, A. N. (2023). Teacher-students' relationship and its impact on students' academic achievement at Secondary School Level in district lasbela. *Pakistan Journal of Educational Research*, 6(2). <https://doi.org/10.52337/pjer.v6i2.791>
67. Sharma, A., & Khan, W. (2021). Role of early childhood adversity, behaviour problems and academic performance among adolescents with ADHD: A systematic review. *JOURNAL OF CLINICAL AND DIAGNOSTIC RESEARCH*. <https://doi.org/10.7860/jcdr/2021/47045.14504>
68. Silinskis, G., & Kikas, E. (2017). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
69. Smith, E. P., Connell, C. M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J. M., Hurley, A., & Walker, S. N. (1997). An ecological model of home, school, and community partnerships: Implications for research and practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(4), 339–360. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0804_2
70. Smith, Z. R., Flax, M., Becker, S. P., & Langberg, J. (2023). Academic motivation decreases across adolescence for youth with and without attention-deficit/hyperactivity disorder: Effects of motivation on academic success. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 64(9), 1303–1313. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13815>
71. Smith, Z. R., Langberg, J. M., Cusick, C. N., Green, C. D., & Becker, S. P. (2020). Academic motivation deficits in adolescents with ADHD and associations with academic functioning. *Journal of abnormal child psychology*, 48, 237–249. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00601-x>
72. Sorić, I. (2009). Regulatory styles, causal attributions and academic achievement. *School Psychology International*, 30(4), 403–420. <https://doi.org/10.1177/0143034309106946>
73. Stiller, J. D., & Ryan, R. M. (1992). In *Teachers, parents, and student motivation the effects of involvement and Autonomy Support*. Distributed by ERIC Clearinghouse.
74. Straškytė, A. (2008). Mokymosi sėkmę sąlygojantys aplinkos veiksniai ir jų įtaka paauglių motyvacijai. *Jaunųjų Mokslininkų Darbai*, 1(17), 112–118.
75. Tan, E. H. (2018). Relationships between academic achievements and student motivation, relative autonomy index and self-perception of competence before streaming. *International Journal of Learning and Teaching*, 292–298. <https://doi.org/10.18178/ijlt.4.4.292-298>
76. Thomas, V., De Backer, F., Peeters, J., & Lombaerts, K. (2019). Parental involvement and adolescent school achievement: The mediational role of self-regulated learning. *Learning Environments Research*, 22(3), 345–363. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09278-x>

77. Valantinas, A., & Čiuladienė, G. (2013). Tėvų įsitraukimo į Mokyklos gyvenimą, Mokymosi Pasiekimų IR Mokytojo Darbo vertinimo sąsajos. *Social Work*, 12(2), 308–318. <https://doi.org/10.13165/sd-13-12-2-09>
78. Vantieghem, W., & Van Houtte, M. (2015). Differences in study motivation within and between genders: An examination by gender typicality among early adolescents. *Youth & Society*, 50(3), 377–404. <https://doi.org/10.1177/0044118x15602268>
79. Varneckienė, A., Klumbienė, D., Klizaitė, J., & Valaitienė, A. (2023). Jaunesniojo Mokyklinio Amžiaus Mokinių Aukštesniųjų Gebėjimų Mokymosi Motyvacijos Situacijos Analizė. *STUDIJS – VERSLAS – VISUOMENĖ: DABARTIS IR ATEITIES IŽVALGOS*, (VIII), 69–78. <https://doi.org/10.52320/svv.v1iviii.286>
80. Vecchione, M., Alessandri, G., & Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124–131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.01.003>
81. Volpe, R. J., DuPaul, G. J., DiPerna, J. C., Jitendra, A. K., Lutz, J. G., Tresco, K., & Junod, R. V. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of mediation via academic enablers. *School Psychology Review*, 35(1), 47–61. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12088001>
82. Wang, M.-T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266–1276. <https://doi.org/10.1037/a0030028>
83. Wang, Q., & Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child Development*, 80(4), 1272–1287
84. Yahaya, A., Maakip, I., Voo, P., & Yusuf, M. Y. M. N. K. B. A. R. (2020). Effects of Self-regulated Learning, Parental Involvement and Homework on Academic Achievement of School Students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(2), 380–397
85. Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100317. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>
86. Zendarski, N., Haebich, K., Bhide, S., Quek, J., Nicholson, J. M., Jacobs, K. E., Efron, D., & Sciberras, E. (2020). Student–teacher relationship quality in children with and without ADHD: A cross-sectional community based study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 275–284. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.006>

87. Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F., & Hiscock, H. (2017). Academic achievement and risk factors for adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder in Middle School and early high school. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 38*(6), 358–368.
88. Zhao, Yiwei, Yawei, Y., Yu, X., Liling, Z., Ningxin, Z., & Xiujie, Y. (2023). *The Differential Influences of Parenting Styles on Children's Academic Achievement in Chinese, Mathematics and English: The Chain-Mediating Effects of Academic Motivation and Academic Engagement*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/j5zxx>
89. Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009b). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 24*(1), 33–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>

PRIEDAI

1 priedas

LEIDIMAS DALYVAUTI TYRIME

Esu Viktorija Urmanavičiūtė, Vilniaus universiteto (VU) Edukacinės ir vaiko psichologijos antro kurso studentė. Rašau magistro baigiamąjį darbą, nagrinėjantį Dėmesio sunkumų turinčių 5-8 klasių mokinių mokymosi pasiekimų ir motyvacijos bei tėvų įsitraukimo į ugdymą sąsajas. Šiuo dokumentu norėčiau gauti leidimą apklausti Jūsų sūnų/duką. Tyrimo duomenys bus naudojami apibendrintai, tik moksliniais tikslais, neatskleidžiant asmeninės informacijos – konfidencialumas garantuojamas.

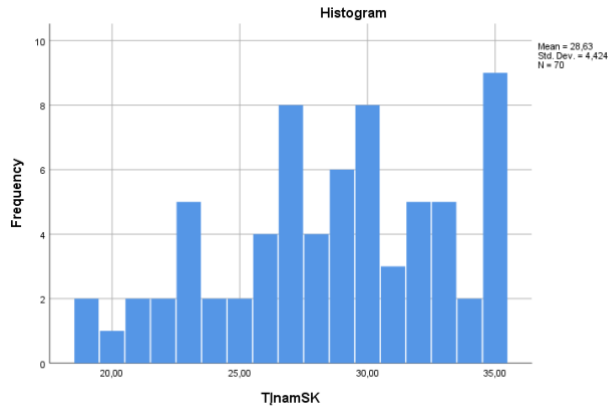
Dėkoju už bendradarbiavimą.

SUTINKU

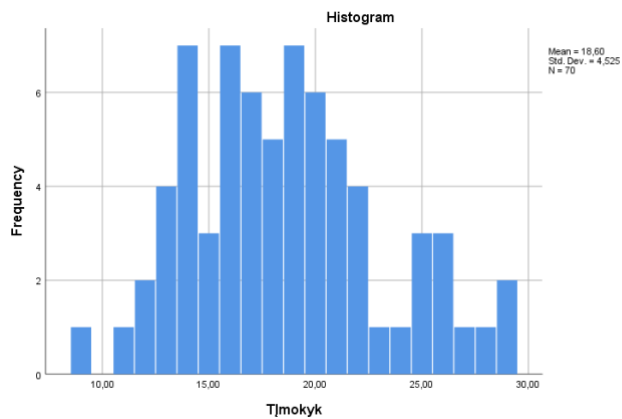
2 PRIEDAS

Skalių normalumo tikrinimo rezultatai

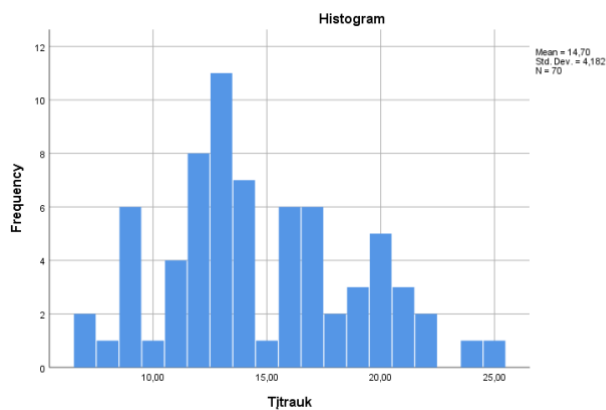
Tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose (nenormaliai pasiskirstę duomenys)



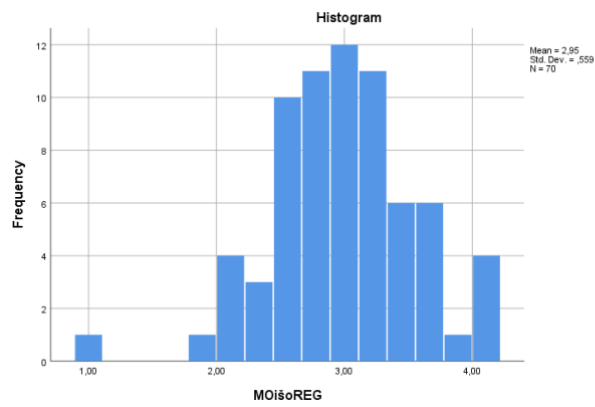
Tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje (normaliai pasiskirstę duomenys)



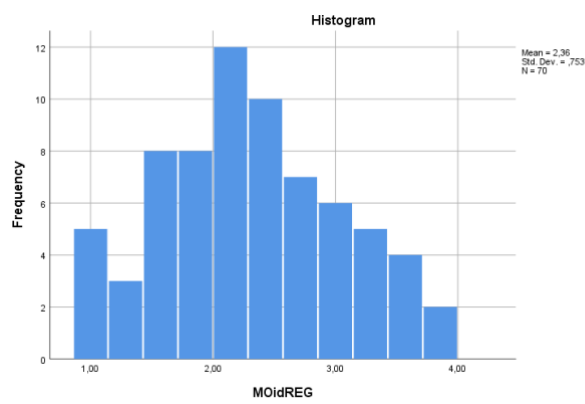
Tėvų įtraukimas į ugdymą namuose (nenormaliai pasiskirstę duomenys)



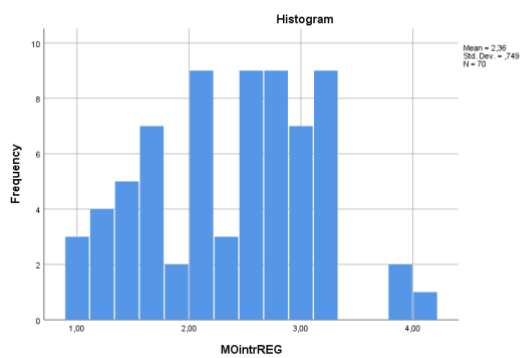
Išorinis reguliavimas (normaliai pasiskirstę duomenys)



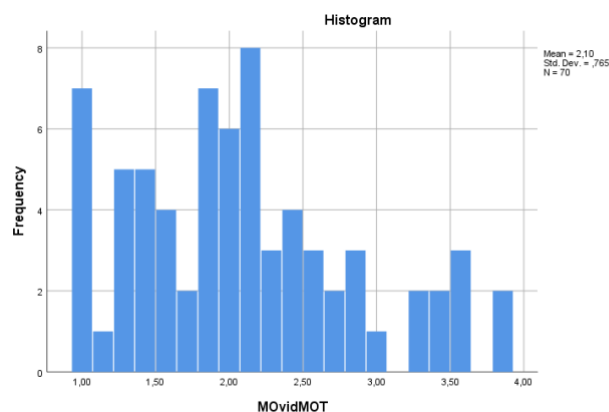
Identifikuotas reguliavimas (normaliai pasiskirstę duomenys)



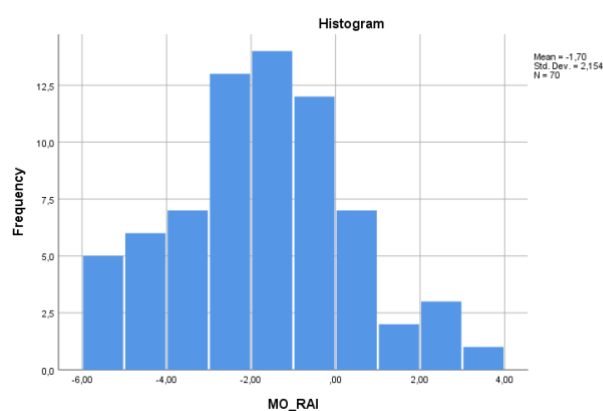
Introjekcinis reguliavimas (normaliai pasiskirstę duomenys)



Vidinė motyvacija (nenormaliai pasiskirstę duomenys)



Autonominė motyvacija (normaliai pasiskirstę duomenys)



	Kolmogorovo - Smirnov			Asimetriškumo koeficientas	Eksceso koeficientas
	Statistika	Laisvės laispnis	p		
Tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose	0,079	70	0,200	-0,325	-0,700
Tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje	0,081	70	0,200	0,417	-0,280
Tėvų įtraukimas į ugdymą mokykloje	0,138	70	0,002	0,351	-0,464
Išorinis reguliavimas	0,083	70	0,200	-0,395	1,133
Identifikuotas reguliavimas	0,078	70	0,200	0,099	-0,537
Introjekcinis reguliavimas	0,104	70	0,056	-0,066	-0,688
Vidinė motyvacija	0,118	70	0,016	0,556	-0,344
Autonominė motyvacija	0,043	70	0,200	-0,053	-0,200

3 PRIEDAS

Mokinių specialiųjų poreikių charakteristikos

Charakteristikos		N	%
Specialieji ugdymosi poreikiai	Dideli	11	15,7
	Vidutiniai	24	15,7
	Nedideli	19	27,1
	Nenustatyti	16	22,9
Programa	Individualizuota	5	7,1
	Pritaikyta	38	54,3
	Nepakeista	27	48,7
Mokymosi sutrikimai	Rašymo sutrikimas	22	31,4
	Skaitymo sutrikimas	17	24,3
	Kalbėjimo ir kalbos sutrikimas	8	11,4
	Matematikos mokymosi sutrikimas	22	31,4
	Neverbalinis mokymosi sutrikimas	3	4,3
Kiti sutrikimai	Elgesio ir emocijų sutrikimas	39	55,7
	Kompleksiniai sutrikimai	11	15
Gaunama specialistų pagalba	Psichologo	36	51,4
	Logopedo	19	27,1
	Specialiojo pedagogo	41	58,6

4 PRIEDAS

Skalių aprašomoji statistika

Kintamieji	Min	Max	Vidurkis	St. Nuokrypis	Mediana	Moda
Tėvų įsitraukimas į ugdymą namuose	2,71	5,00	4,08	0,63	4,09	5,00
Tėvų įsitraukimas į ugdymą mokykloje	1,50	4,83	3,1	0,75	3,00	2,33
Tėvų įtraukimas į ugdymą mokyklą	1,40	5,00	2,94	0,84	2,80	2,60
Išorinis reguliavimas	1	4	2,95	0,56	2,89	2,56
Identifikuotas reguliavimas	1	4	2,36	0,75	2,29	2,14
Introjekcinis reguliavimas	1	4	2,36	0,75	2,50	2,56
Vidinė motyvacija	1	3,86	2,10	0,76	2,00	2,14
Autonominė motyvacija	0,02	2	1,16	0,40	1,00	1,00