

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Klinikinės ir organizacinės psichologijos katedra

Agnė Armonaitė

Klinikinės psichologijos studijų programa

Magistro darbas

**GLOBOS ĮSTAIGOSE AUGANČIŲ PAAUGLIŲ
TIKSLO ORIENTACIJŲ VEIKSNIAI**

Darbo vadovė: doc. soc. m. dr. S. Girdzijauskienė

Vilnius 2009

TURINYS

Santrauka	3
Summary	4
Pratarmė	5
1. ĮVADAS	7
1.1. Tikslų orientacijų samprata	7
1.1.1. Tikslų orientacijų samprata implicitinėse teorijose	9
1.1.2. Tikslų orientacijų samprata akademinėse tikslų teorijose	11
1.2. Meistriškumo tikslų orientacija	12
1.3. Užduoties atlikimo tikslų orientacija	13
1.4. Tikslų orientacijų ryšys su akademiniais pasiekimais	15
1.5. Tikslų orientacijų ryšys su elgesio problemomis	16
1.6. Tikslų orientacijų ryšys su intelektiniais gebėjimais	17
1.7. Tikslų orientacijų ryšys su savęs vertinimu	19
1.8. Tikslų orientacijų ryšys su mokyklos aplinka ir mokytojų vertinamais bei akcentuojamais mokymosi tikslais	21
1.9. Globos namuose augančių paauglių pasiekimų motyvacija, elgesio ir emocijų problemos bei savęs vertinimas	22
1.10. Tyrimo problema, tikslas ir uždaviniai	26
2. TYRIMO METODIKA	27
2.1. Tyrimo dalyviai	27
2.2. Tyrimo metodai	27
2.2.1. Tikslų orientacijos	27
2.2.2. Intelektiniai gebėjimai	27
2.2.3. Akademiniai pasiekimai	28
2.2.4. Elgesio ir emocijų problemos	28
2.2.5. Mokyklos aplinka	29
2.2.6. Savęs vertinimas	29
2.3. Tyrimo eiga	30
2.4. Duomenų tvarkymas	30
3. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS	31
3.1. Tikslų orientacijos	31
3.2. Intelektinių gebėjimų nustatymas	32
3.3. Elgesio ir emocijų problemos	34
3.4. Akademiniai pasiekimai ir mokyklinė aplinka	38
3.5. Savęs vertinimas	41
3.6. Tikslų orientacijų ir intelekto, elgesio ir emocijų problemų, akademinėse pasiekimų, savęs vertinimo bei mokyklos aplinkos ryšys	42
3.6.1. Tikslų orientacijų ir intelekto ryšys	42
3.6.2. Tikslų orientacijų ir elgesio bei emocijų problemų ryšys	44
3.6.3. Tikslų orientacijų ir akademinėse pasiekimų ryšys	46
3.6.4. Tikslų orientacijų ir mokyklos aplinkos bei savęs vertinimo ryšys	48
3.7. Akademiniai pasiekimai ir intelektas, elgesio bei emocijų problemos, savęs vertinimas ir mokyklos aplinka	50
3.7.1. Akademinėse pasiekimų ir intelekto, elgesio bei emocijų problemų, savęs vertinimo ir mokyklos aplinkos ryšys	52
4. REZULTATŲ APIBENDRINIMAS	53
5. IŠVADOS	57
LITERATŪROS SĄRAŠAS	58
PRIEDAI	63

Globos įstaigose augančių paauglių tikslo orientacijų veiksniai

Atlikta labai daug tyrimų, kurie patvirtina tikslo orientacijų ryšį su akademiniais pasiekimais, mokymosi motyvacija, elgesio ir emocijų problemomis bei mokyklos aplinka, tačiau nedaug yra žinoma apie tikslo orientacijų ryšį su paauglių intelektualiais gebėjimais bei savęs vertinimu. Taip pat trūksta informacijos apie globos namuose augantiems paaugliams būdingas tikslo orientacijas bei jų veiksnius. Šio tyrimo tikslas buvo įvertinti globos namų auklėtinių intelektualius gebėjimus, akademinius pasiekimus, elgesio ir emocijų problemas, savęs bei mokyklos aplinkos vertinimą. Taip pat išsiaiškinti globos namų auklėtiniams būdingų tikslo orientacijų veiksnius.

Tirti globos namuose augantys paaugliai ($n = 34$). Tikslo orientacijos buvo vertinamos sukurtu klausimynu; meistriškumo tikslo orientacijos skalės $\alpha = 0,62$, o užduoties atlikimo tikslo orientacijos skalės $\alpha = 0,67$. Vaikų elgesio problemų aprašu buvo vertinamos globos namų auklėtiniams būdingos elgesio ir emocijų problemos. Juos pildė paauglių klasės auklėtojai, globos namuose dirbantys socialiniai darbuotojai (arba psichologai ar auklėtojai). Intelektiniai gebėjimai buvo vertinami, atliekant WISC-III intelekto testą. Taip pat buvo pateikiamas savęs vertinimo klausimynas, kurio $\alpha = 0,89$, ir mokyklos aplinką vertinantis klausimynas, kurio $\alpha = 0,74$.

Gauti rezultatai parodė, kad tyrime dalyvavę paaugliai turi gana žemus intelektualius gebėjimus (IQ rezultatų rodikliai yra žemiau 100, t.y., žemiau vidurkio) bei žemus akademinius pasiekimus. Taip pat, šie paaugliai susiduria su įvairiomis elgesio ir emocijų problemomis, jiems būdingas nepasitikėjimas savimi ir vidutiniškas savęs vertinimas. Mokyklos aplinką didesnė dalis paauglių suvokia kaip nemotyvuojančią siekti aukštų rezultatų.

Tyrimo metu nebuvo patvirtintos keltos hipotezės apie tikslo orientacijų ryšį su intelektualiais gebėjimais, akademiniais pasiekimais, elgesio ir emocijų problemomis, savęs bei mokyklos aplinkos vertinimu. Tokius tyrimo rezultatus galėjo sąlygoti gana homogeniški šių veiksmių rezultatai bei nepakankama duomenų įvairovė. Siekiant tiksliau įvertinti globos namų paaugliams būdingų tikslo orientacijų veiksnius, turėtų būti užtikrintas pakankamas duomenų pasiskirstymas. Globos namų auklėtinius būtų galima lyginti su šeimose augančiais vaikais bei aukštesnius intelektualius gebėjimus ir akademinius pasiekimus turinčiais vaikais. Visgi, tyrimo metu atskleisti globos namų auklėtinių intelektualiai gebėjimai, akademiniai pasiekimai, elgesio ir emocijų problemos bei savęs vertinimas suteikia daug naudingos informacijos apie šios paauglių grupės psichologinius ypatumus, galinčius daryti įtaką jų mokymosi motyvacijai, pasiekimams bei sėkmingam prisitaikymui visuomenėje.

The Factors of Goal Orientations of Adolescents Living in Foster Home

There are a lot of researches, which confirm a link between goal orientations and academic achievements, learning motivation, behavioral and emotional problems and school environment. Still, there is not a lot of information on the link between goal orientations and intellectual abilities of adolescents as well as with their self-esteem. Also, there is not enough information about the factors that may influence goal orientations. One of the aims of this research was to estimate the intellectual abilities, academic achievements, behavioral and emotional problems, self-esteem and school environment of the adolescents, living in foster home. Also, to clear up, what are the main factors, that may influence the goal orientations of adolescents, living in foster home.

Adolescents, living in foster home ($n = 34$) took part in this research. The goal orientations were assessed by means of questionnaire, in which there were mastery goal orientation scale ($\alpha = 0,62$) and task performance goal orientation scale ($\alpha = 0,67$). Adolescents were also evaluated by their educators, foster home's social workers (either psychologists or housefathers), using the Inventory of children behavioral problem's. Intellectual abilities were assessed by performing WISC-III intellect test. Also, the adolescents completed the questionnaire of self-esteem ($\alpha = 0,89$) and the questionnaire of school environment ($\alpha = 0,74$).

The results showed, that the intellectual abilities of adolescents, who took part in this research, are quite low (indexes of IQ results are below 100, that is, below the mean) and their academic achievements are as well poor. These adolescents also experience many different behavioral and emotional problems, they are not confident about themselves and have average self-esteem. Mostly of them rate their school environment as not motivating to seek high academic evaluations.

The hypotheses about the link between goal orientations and intellectual abilities, academic achievement, behavioral and emotional problems, self-esteem and school environment were not confirmed. Such results could be influenced by quite homogeneous results of the factors, mentioned above, and by the insufficient variety of the research data. On purpose to evaluate those links more accurately, the sufficient distribution of the research data should be secured. The adolescents, living in foster home, could be compared with children, living in their biological families, and also with children with higher intellectual abilities and better academic achievements. However, research revealed a lot of important facts, concerning the intellectual abilities, academic achievement, behavioral and emotional problems, self-esteem and school environment of the adolescents, living in foster home. These psychological peculiarities of adolescents, living in foster home, may have an important influence on their motivation, academic achievement and successful adaptation to the society.

PRATARMĖ

Tikslų teorija pastaruoju metu tapo labai populiari, siekiant geriau suprasti mokinių elgesį, emocijas bei motyvaciją įvairiose akademinėse veiklose. Anksčiau daugiau dėmesio buvo skiriama patiems tikslams, nebandant suprasti, kokie motyvai yra susiję su tikslais. Akivaizdu, kad svarbu ne tik tai, kokių rezultatų mokiniai siekia, bet ir tai, kokie motyvai skatina pasirinkti konkrečius tikslus bei ko yra siekiama išsikeltais tikslais. Juk vieni gali siekti gero įvertinimo, norėdami pasirodyti prieš kitus, o kitiems geras jų veiklos įvertinimas yra stimulas tobulėti bei jų pastangų pripažinimas. Vieni mokymąsi supranta kaip mechanišką tam tikrų privalomų dalykų įsisavinimą, kuris nesukelia jų susidomėjimo bei neskatina kūrybiško mąstymo. Tuo tarpu yra ir tokių mokinių, kurie yra labai smalsūs, aktyviai siekia praplėsti savo turimas žinias, stengiasi mąstyti kūrybiškai ir pamokų metu įgytas žinias pritaikyti savo kasdieniame gyvenime. Tai verčia susimąstyti, kokios priežastys nulemia skirtingą mokinių motyvaciją bei įdedamų pastangų kiekį ir tokį įvairių mokinių požiūrį į mokymąsi bei jo naudą gyvenime. Vienas veiksnių, darančių didelę įtaką mokinių elgesiui bei mokymuisi, ir yra jų keliami tikslai. Taigi, geriau supratęs tikslo orientacijų svarbą bei įtaką mokymosi procesui ir rezultatams, būtų galima rasti būdų, kaip motyvuoti mokinius aktyviau įsitraukti į akademinę veiklą, kaip sužadinti jų smalsumą ir norą ne tik įgyti būtiniausių žinių, bet ir papildomai domėtis pamokų metu dėstomomis temomis. Vadinasi, tikslo orientacijų samprata galėtų būti tarsi tam tikros gairės, padėsiančios geriau suprasti, kokią aplinką mokytojai turėtų sukurti, norėdami aktyviai besimokančių ir motyvuotų mokinių.

Literatūroje yra nurodomi įvairūs tikslo orientacijų skirstymai, todėl lieka neaišku, kiek ir kokių tikslo orientacijų yra realioje akademinėje veikloje. Dažniausiai yra išskiriamos dvi – meistriškumo ir užduoties atlikimo tikslo orientacijos. Užduoties atlikimo tikslo orientacija dar yra skirstoma į siekimo ir vengimo tipus. Kadangi rašant bakalauro darbą buvo atliktas bandomasis tyrimas, kuris neparodė reikšmingo skirtumo tarp šių užduoties atlikimo tikslo orientacijos tipų (Armonaitė, 2007), šiame darbe taip pat buvo pasirinktos dvi pagrindinės tikslo orientacijos – *meistriškumo* ir *užduoties atlikimo*. Darbe yra nagrinėjamos globos namų auklėtiniams būdingos tikslo orientacijos bei su jomis susiję veiksniai, nes globos namuose augantys paaugliai, kitaip nei šeimose augantys vaikai, dažniau susiduria su traumine patirtimi savo biologinėje šeimoje, išgyvena atskyrimą nuo šeimos, o taip pat susiduria su įvairiomis problemomis globos namuose, į kuriuos jie patenka. Dėl įvairių rizikos veiksnių šie paaugliai susiduria su daugiau mokymosi sunkumų, dažniau patiria elgesio bei emocijų problemų, sunkiau prisitaiko prie visuomenės ir jos keliamų reikalavimų. Taigi, šiame darbe yra siekiama išsiaiškinti globos namuose augančių paauglių tikslo

orientacijas bei jų ryšį su akademiais pasiekimais, intelektiniais gebėjimais, elgesio ir emocijų problemomis, savęs ir mokyklos aplinkos vertinimu. Šių atskirų tikslo orientacijų pasireiškimo mokymosi procese gilesnė analizė padėtų geriau suprasti akademinę mokinių veiklą bei tos veiklos motyvus. Reikia pastebėti ir tai, kad tikslo orientacijų ryšys su akademiais pasiekimais yra plačiai tyrinėjamas, tačiau beveik nėra atlikta tyrimų, kuriuose būtų bandoma rasti tikslo orientacijų ryšį su elgesio problemomis, pavyzdžiui, nesugebėjimu kontroliuoti savo emocijų ar nepasitikėjimu savimi ir savo gebėjimais. Taip pat nepakankamai informacijos yra pateikiama ir apie galimą savęs vertinimo, mokyklos aplinkos ar intelektinių gebėjimų ryšį su tikslo orientacijomis. Taigi, šiuo darbu yra siekiama atskleisti ryšį tarp tikslo orientacijų ir anksčiau minėtų aspektų.

Pagrindinis šio darbo tikslas yra išsiaiškinti, ar egzistuoja ryšys tarp globos namuose augantiems paaugliams būdingų tikslo orientacijų ir akademinų pasiekimų, intelektinių gebėjimų, elgesio problemų, savęs bei mokyklos aplinkos vertinimo.

Tikslo orientacijų ryšio su mokymosi procesu supratimas gali pateikti daug reikšmingų įžvalgų, kurios padėtų geriau suprasti globos namuose augančių paauglių elgesį ir motyvaciją bei leistų ieškoti būdų, kaip būtų galima skatinti adaptyvaus elgesio modelius, susijusius su aukštesniais akademiais pasiekimais bei vidine paauglių motyvacija.

1. ĮVADAS

1.1. Tikslų orientacijų samprata

Tyrimai rodo, jog asmeniui reikšmingi tikslai vaidina itin svarbų vaidmenį kreipiant savo paties raidą tam tikra linkme, renkantis tas situacijas ir veiklos sritis, kurios, kaip tikimasi, gali paskatinti dabartinę bei būsimą žmogaus vystymąsi (Lerner ir Busch-Rossnagel, cit. pg. Giotto, 2002). Tikslai ir jų analizavimas yra svarbūs, siekiant geriau suprasti mokymosi motyvus, mokymosi procese kylančius sunkumus bei jų įtaką pasiekimų motyvacijai, o taip pat ir kitus su motyvacija susijusius aspektus. Trumpai užsiminus apie tikslų analizavimo svarbą, vertėtų pateikti skirtingų autorių pateikiamus tikslų apibrėžimus. Vieni pabrėžia pirminio lygio tikslus (pvz., tikslų nustatymo teorija), tokius kaip konkrečių rezultatų troškimas. Dweck (1992) ir Urdan bei Maehr (1995) tikslus apibūdina kaip mokinių motyvacinės orientacijas, nukreiptas į pasiekimus, kurie skatina siekti specifinių su pasiekimais susijusių rezultatų (cit. pg. Dowson et al., 2005; Minnaert ir Janssen; Pintrich ir Schunk, cit. pg. Chan et al., 2005). Kiti autoriai, tokie kaip Ames (1990), Dweck (1986, 1991), taip pat Emmons (1989) bei Read ir Miller (1989), nagrinėja aukštesnius tikslų lygius, susijusius su konkrečiais trokštamais rezultatais (cit. pg. Dweck, 1992; Pervin, 1992). Šie autoriai teigia, kad individai gali siekti aukšto įvertinimo dėl labai skirtingų priežasčių, t.y., turėdami skirtingus motyvus. Vieniems gali būti svarbu viešai pademonstruoti savo gebėjimus, o kitiems – praplėsti savo žinias ir tobulėti. Taigi, toks tikslų supratimas atspindi du tikslų tipus – užduoties atlikimo ir mokymosi (Dweck, 1992). Abu šie požiūriai pabrėžia skirtingus tikslų aspektus, nes pirmuoju požiūriu tikslai individui yra tarsi iššūkis, o antrasis tikslų supratimas pateikia idėjų apie tai, kaip tikslai skatina individų tu iššūkių siekti.

Tikslų analizė yra svarbi dėl daugelio priežasčių. Visų pirma, psichologinių procesų tyrinėjimas, atsižvelgiant į individo sau keliamus tikslus, padeda geriau suprasti, kaip skirtingi tikslai daro įtaką žmogaus elgesiui, pažinimui bei emocijoms. Taip pat, tikslų analizavimas padeda suprasti, kokie elgesio, pažinimo ir emocijų modeliai yra susiję su adaptyviu ir neadaptyviu individo funkcionavimu bei priskirti tuos modelius skirtingoms tikslų orientacijoms; tai leidžia daryti įtaką geresnius rezultatus nulemiančių tikslų pasirinkimui (Dweck, 1992). Elliott ir Dweck (1988) aprašomi *pasiekimų tikslai* yra platesnė sąvoka nei konkretūs mokinių siekiami tikslai, nes jie yra suprantami kaip visapusiškas psichologinė „programa“, susijusi su įvairiomis kognityvinėmis, elgesio bei emocijų pasekmėmis. Taigi, kartu ir su tuo, kaip individas suvokia save, užduotį bei su tos užduoties atlikimu susijusius rezultatus (cit. pg. Midgley, 2002). Tikslų teorija aprašo įvairias

tikslo orientacijas, kurias sudaro specifiniai tikslai; taip pat aiškina, kaip mokiniai siekia konkrečių tikslų, kodėl jie išsikelia tuos tikslus bei kaip jie įvertina savo pasiektus rezultatus (Wolters et al., cit. pg. H. Gehlbach, 2006). Siekdami tikslų mokiniai įvertina esamą situaciją (ko jie nežino ar nemoka), idealią situaciją (ką jie turi atlikti, kad sužinotų ir išmokytų) ir neatitikimą tarp esamos ir idealios situacijų, kuris ir motyvuoja juos veikti. Tik tuomet kyla klausimas – kas žmogų motyvuoja labiau: noras pasiekti užsibrėžtų tikslų ar noras sumažinti neatitikimą tarp esamos ir idealios situacijos (Pervin, 1992).

Tikslų teorija, besiremianti prielaida, kad žmogaus elgesys yra tikslingas ir tą elgesį reguliuoja žmogaus keliami tikslai (Locke ir Latham, cit. pg. Cron et al., 2005), išskiria ir aprašo dvi pagrindines tikslo orientacijas, kurias kaip esmines įvardina ir kitų teorijų atstovai (Nichols, 2003; Santrock, 2004), nagrinėjantys keliamų tikslų įtaką mokymosi rezultatams bei mokymosi motyvacijai. Viena šių tikslo orientacijų yra *meistriškumo tikslo orientacija*, kuri, remiantis Urdan (1997), yra susijusi su teigiamais mokymosi rezultatais, teigiamu požiūriu į mokyklą bei mokymosi procesą ir adaptyviu elgesiu (cit. pg. Gehlbach, 2006; Midgley et al., 2000). Mokiniai, kuriems būdinga meistriškumo tikslo orientacija, siekia įgyti naujų žinių, įgūdžių bei įvaldyti naujas sąvokas ar naujus mąstymo būdus (Urdan et al., cit. pg. Gehlbach, 2006). Elliot (1999) meistriškumo tikslus apibūdina „kaip pabrėžiančius kompetencijos vystymą ar užduoties meistriškumą“ (cit. pg. Brophy, 2005). Midgley (2002) akcentuoja ir tai, kad meistriškumo tikslo orientacija yra susijusi su mokinių noru mokytis bei pasiekti reikalingą užduočiai gebėjimų lygį (Dweck, cit. pg. Cron et al., 2005). Kitas autorių išskiriamas tikslo orientacijų tipas yra *užduoties atlikimo tikslo orientacija*; ji yra susijusi su siekimu pasirodyti geriau už kitus, būti pačiu geriausiu arba išvengti neigiamo gebėjimų įvertinimo (Kaplan et al., cit. pg. Gehlbach, 2006; Midgley, 2002).

Tikslų teorijos atstovai siekia išsiaiškinti, kuris iš šių tikslo orientacijų tipų skatina optimalią pasiekimų motyvaciją. Daugelis mokslininkų sutaria, kad meistriškumo tikslo orientacija yra susijusi su teigiamais rezultatais; tačiau, užduoties atlikimo tikslų įtaka mokymosi rezultatams nėra tokia aiški (Midgley et al., cit. pg. Gehlbach, 2006). Mokiniai, kuriems būdinga meistriškumo tikslo orientacija, siekia suprasti ir įsisavinti naują informaciją, mokydamiesi įdeda daugiau pastangų, papildomai domisi pamokų metu aptariamomis temomis bei geba pasimokyti iš savo klaidų. Taigi, nekeista, kad toks aktyvus mokymasis leidžia mokiniui pasiekti gana gerų rezultatų. Tačiau nėra tiksliai aišku, kodėl ir kaip užduoties atlikimo tikslai galėtų būti susiję su aukštais akademiniiais pasiekimais (Gehlbach, 2006). Gehlbach (2006) teigimu, siekis pralenkti savo bendraklasius ir pademonstruoti savo gebėjimus galbūt galėtų būti tas motyvuojantis veiksnys, kuris paskatintų į pasiekimus orientuotą mokinio elgesį. Įmanoma ir priešinga šios tikslo orientacijos įtaka motyvacijai; t.y., užduoties atlikimo tikslai gali skatinti išitraukti į užduotį tik tiek, kiek to reikia,

norint pralenkti kitus. Taigi, užduoties atlikimo tikslų įtaka mokinių motyvacijai ir mokymosi rezultatams, atsižvelgiant į literatūroje pateikiamų rezultatų įvairovę, nėra visiškai aiški.

Naujesni tyrimai ne tik atskiria meistriškumo ir užduoties atlikimo tikslo orientacijas, bet įtraukia ir siekimo-vengimo dimensijas, taip išskirdami keturias pagrindines tikslo orientacijas (Elliot ir McGregor; Pintrich, cit. pg. Brophy, 2005). Mokiniai su meistriškumo-siekimo tikslo orientacija susitelkia ties savo kompetencijos didinimu, įgydami žinių ar įgūdžių. Mokiniai su meistriškumo-vengimo orientacija taip pat pabrėžia meistriškumą, tačiau išitraukia į užduotis, stengdamiesi išvengti klaidų, nesėkmių ar jau turimų įgūdžių menkėjimo. Mokiniai su atlikimo-siekimo orientacija nori parodyti savo gebėjimus kitiems, dirbdami už juos geriau ir viešai demonstruodami savo žinias bei įgūdžius. Galiausiai, mokiniai su atlikimo-vengimo orientacija siekia pademonstruoti savo gebėjimus kitiems ir išvengti neigiamo vertinimo (Brophy, 2005; Rawsthorne, Elliot, 1999). Kadangi šis skirstymas ne itin aiškiai diferencijuoja keturis tikslo orientacijų tipus, šiame darbe yra remiamasi labiausiai paplitusiu tikslo orientacijų skirstymu į meistriškumo ir užduoties atlikimo tikslo orientacijas.

Toliau yra pateikiama platesnė tikslo orientacijų samprata implicitinėse ir akademinėse tikslų teorijose, kadangi šios teorijos yra labai svarbios, aiškinant tikslus bei jų įtaką mokymosi rezultatams.

1.1.1. Tikslo orientacijų samprata implicitinėse teorijose

Vienas iš požiūrių, aiškinančių, kaip ir kodėl mokiniai siekia tikslų, yra *implicitinės intelekto teorijos*, kurias galima apibūdinti kaip stabilius ir psichologiškai reikšmingus konstruktus (Robins, Pals, 2002). Dweck ir Leggett (1986, 1988) teigia, kad mokinių išsipareigojimus, atkaklumą bei akademinį pasiekimą galima paaiškinti, remiantis tikslo orientacijų samprata (cit. pg. Leondari, Gialamas, 2002), o šios tikslo orientacijos yra susijusios su implicitinėmis intelekto teorijomis. Remiantis šiuo požiūriu, fundamentali intelekto prigimtis gali būti suvokiama kaip fiksuota esybė, kuri yra santykinai pastovi (*esybės teorija*), arba kaip lanksti savybė, kuri gali būti tobulinama individo pastangų dėka (*augimo teorija*) (Leondari, Gialamas, 2002). Dweck ir kt. (1988, 1996) atlikti tyrimai rodo, kad, priklausomai nuo to, kaip mokinys suvokia savo gebėjimus, skirsis ir jo elgesys, susidūrus su įvairiomis mokymosi užduotimis; tai darys įtaką ir mokinio pažinimui (cit. pg. Leondari, Gialamas, 2002) bei elgesiui, susidūrus su sėkme ar nesėkme, dalyvaujant akademinėje veikloje (Robins, Pals, 2002). Mokiniai, suvokiantys savo gebėjimus kaip kintančias ir lavinamas savybes, yra linkę įdėti daugiau pastangų susidūre su sunkia užduotimi; tokie mokiniai yra

motyvuoti suprasti užduotį ir įgyti papildomų žinių. Tuo tarpu mokiniai, suvokiantys savo gebėjimų lygį kaip pastovią esybę, dažniau vengia sudėtingų užduočių, kurias atliekant didėja rizika patirti nesėkmę bei susilaukti neigiamo jų kompetencijos įvertinimo, nes tokie mokiniai yra susirūpinę savo atlikimo sėkme (Dweck ir Leggett, cit. pg. Leondari, Gialamas, 2002). Taigi, implicitinės intelekto teorijos yra netiesiogiai susijusios su akademiniais pasiekimais; t.y., tai, kaip mokiniai suvokia savo gebėjimus, turi įtakos tam, kokia tikslo orientacija yra jiems būdinga, o konkreti tikslo orientacija turi įtakos mokinio akademiniam pasiekimams (Leondari, Gialamas, 2002).

Pagrindinius implicitinių teorijų aspektus, remdamiesi Dweck modeliu, tyrė Robins ir Pals (2002). Tyrimą jie atliko realiose akademinės veiklos situacijose, o ne laboratorinėmis sąlygomis, kuriomis buvo atlikti dauguma tyrimų, patvirtinančių Dweck modelį. Šio tyrimo rezultatai parodė, kad implicitinės teorijos yra susijusios su tikslais, kurių individas siekia, ir su emocijomis bei elgesiu, susidūrus su sudėtingomis ir iššūkio reikalaujančiomis situacijomis. Taip pat implicitinės teorijos yra susijusios ir su atribucijų stiliumi (atribucijos procese elgesio priežastys aiškinamos išorinėmis aplinkybėmis arba vidiniais veiksniais) (Robins ir Pals, 2002). Robins ir Pals (2002) teigimu, mokiniai, kurie suvokia savo gebėjimų lygį kaip fiksuotą ir santykinai nekintamą savybę (esybės teorija), yra linkę pasirinkti užduoties atlikimo tikslo orientaciją, galbūt šitaip siekdami parodyti fiksuotą savo gebėjimų lygį. Priešingai, mokiniai, vertinantys savo gebėjimų lygį kaip tobulinamą savybę (augimo teorija), pasižymi meistriškumo tikslo orientacija ir stengiasi tobulinti ar didinti savo gebėjimų lygį (Robins, Pals, 2002). Vadinasi, individas, kuris tiki, kad įdėdamas daugiau pastangų jis gali patobulinti savo turimus gebėjimus ir įgyti naujų, turėtų būti aktyvesnis mokymosi procese ir ne taip sunkiai išgyventi patiriamas nesėkmes. Tuo tarpu individams, kurie suvokia savo gebėjimus kaip nekintamus (esybės teorija), patirta nesėkmė asocijuojasi su nepakankamu jų gebėjimų lygiu. Tai gali paskatinti sudėtingų užduočių vengimą, taip užkertant kelią turimų žinių įtvirtinimui bei naujų įgijimui. Tai patvirtina ir Robins bei Pals (2002) atlikto tyrimo rezultatai, iš kurių matyti, kad gebėjimų, kaip nekintančių, suvokimas dažnai yra susijęs su neadaptyviais elgesio modeliais bei prastesniais mokymosi rezultatais. Visų pirma, toks gebėjimų suvokimas yra susijęs su bejėgiškumu: mokinys savo nesėkmę priskiria gebėjimų trūkumui, o pasisekimą aiškina kaip atsitiktinę sėkmę, nepriklausančią nuo jo gebėjimų. Tokia pozicija nulemia stipresnį nerimą, patiriamą mokymosi proceso metu, mažesnę ryžtą bei žemesnę savigarbą (Robins, Pals, 2002). Tuo tarpu individai, kurie suvokia savo gebėjimus kaip tobulinamus, interpretuoja sėkmę kaip nulemtą jų pastangų, tad tai reiškia, kad jie prisiima atsakomybę už mokymąsi bei turi aukštą aš-efektyvumo jausmą (Woolfolk, 1995).

1.1.2. Tikslų orientacijų samprata akademinėse tikslų teorijoje

Paskutinius du dešimtmečius itin populiaru tapo akademinė (pasiekimų) tikslų teorija, kuria siekiama paaiškinti mokinių ir studentų motyvaciją (Pintrich; Elliot, cit. pg. Levy et al., 2004). Šios teorijos atstovai teigia, kad akademiniai tikslai daro įtaką kognityviniams procesams, emocijoms bei elgesiui (Elliot et al., cit. pg. Levy et al., 2004). Tikslai taip pat paaiškina, kodėl mokiniai įsitraukia į vienokią ar kitokią akademinę veiklą (Midgley, 2002). Nicholls (1984), Dweck ir Leggett (1988) bei Ames (1992b) teigia, kad vienas pagrindinių elgesio veiksnių mokymosi situacijose yra prasmė arba tikslas, kurio mokiniai siekia mokymosi procese (cit. pg. Levy et al., 2004). Akademinė tikslų teorija išskiria dvi šiame darbe jau minėtas tikslų orientacijas: *meistriškumo* ir *užduoties atlikimo*. Pagrindinis šių tikslų orientacijų skirtumas yra toks, kad pirmoji yra susijusi su turimų žinių papildymu naujomis žiniomis bei turimų įgūdžių tobulinimu, o mokiniai, turintys užduoties atlikimo tikslų orientaciją, visą savo dėmesį sutelkia į jau turimų žinių teigiamo įvertinimo siekimą. Vadinas, meistriškumo tikslų orientacija skatina tobulėti, nevengiant iššūkių ir rizikos patirti nesėkmę; tuo tarpu mokiniai, kuriems būdinga užduoties atlikimo tikslų orientacija, vengia sudėtingų užduočių, nes pagrindinis jų siekis yra pasirodyti geresniais už savo bendraklasius ir išvengti nesėkmės (Levy et al., 2004). Be to, meistriškumo tikslų orientacija skatina gilesnę informacijos apdorojimą, naudojant konstruktyvias mokymosi strategijas, o užduoties atlikimo tikslų orientacija yra susijusi su paviršutinišku informacijos analizavimu, todėl dažniausiai nulemia ir blogesnius mokymosi rezultatus (Covington, 2000).

Remiantis akademinėse tikslų teorija, mokiniui gali būti būdingos kelios tikslų orientacijos (Meece ir Holt, cit. pg. Levy et al., 2004). Bouffard ir kt. (1998) atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad mokiniui gali būti būdinga dominuojanti meistriškumo tikslų orientacija arba abiejų minėtų tikslų orientacijų kombinacija. Abu šie modeliai yra susiję su adaptyvesniais rezultatais nei meistriškumo tikslų neapimančios tikslų orientacijos (cit. pg. Levy et al., 2004). Be to, kai kurie mokiniai su būdinga užduoties atlikimo tikslų orientacija pasiekia geresnių rezultatų nei tie, kuriems nebūdinga jokia tikslų orientacija (Harackiewicz et al., Kaplan ir Maehr, cit. pg. Levy et al., 2004).

Remiantis Xiang (2004), mokinių tikslų orientacijoms įtaką gali daryti mokytojų kuriama atmosfera klasėje. Jei mokytojas skatina (tiesiogiai ar netiesiogiai) meistriškumo tikslų orientaciją, tai pateikiamos užduotys yra įdomios ir prasmingos. Toks mokytojas įtraukia mokinius į sprendimo ieškojimo procesą, pastebi individualius mokinių pasiekimus bei vertina mokinių meistriškumo ir įgūdžių lavinimą. Priešingai, mokytojai, kurie neakcentuoja mokymosi prasmingumo, vertina patį užduoties atlikimą, o ne mokinio pastangas ir įgūdžių tobulinimą. Taip pat tokie mokytojai teikia pirmenybę mokinių tarpusavio konkuravimui, o ne bendradarbiavimui ir skatina į užduoties

atlikimą orientuotus tikslus. Klasės atmosferos, kaip skatinančios meistriškumo arba užduoties atlikimo tikslo orientacijas, suvokimas daro įtaką mokinių motyvacijai ir į pasiekimus orientuotam elgesiui (Xiang, 2004).

Apie mokymosi aplinkos skatinamus tikslus rašė ir Ames bei Archer (1988), teigdami, kad mokymosi aplinkoje vyraujančios tikslo struktūros gali daryti įtaką mokinių motyvacijai, pažinimui bei mokymosi rezultatams (Wolters, 2004). Tikslo struktūra čia suprantama kaip tikslo orientacijos tipas, kuris yra sąlygotas klasėje ir mokykloje priimtų taisyklių bei nusistovėjusių normų (Wolters, 2004). Yra išskiriami du tikslo struktūrų tipai:

1. Pabrėžiama mokymosi svarba, pastangų reikšmė. Taip pat akcentuojama, kad visi mokiniai yra vertinami ir visi gali pasiekti trokštamų rezultatų, jei įdės pakankamai pastangų.
2. Pabrėžiama išorinių apdovanojimų svarba, konkurencija bei siekis būti geresniu už kitus (Midgley et al., cit. pg. Wolters, 2004).

Šios dvi skirtingos tikslo struktūros gali daryti įtaką mokinių motyvacijai bei skirtingiems mokymosi rezultatams. Tikslo orientacijų ir mokyklos aplinkos ryšys yra aptariamas plačiau kitoje šio darbo dalyje.

Taigi, apžvelgus bendrą tikslo orientacijų sampratą bei jos ryšį su įvairiais mokymosi proceso aspektais, toliau yra išsamiai aprašomos dvi atskiros tikslo orientacijos: meistriškumo ir užduoties atlikimo.

1.2. Meistriškumo tikslo orientacija

Meistriškumo tikslo orientacija – tai asmens pozicija, kuri apima užduoties įvykdymą, teigiamas emocijas ir į sprendimą nukreiptas strategijas (Santrock, 2004). Meistriškumo tikslo orientacija daro teigiamą įtaką mokinių elgesiui, emocijoms, motyvacijai, taigi ir patiems mokymosi rezultatams. Anderman ir kt. (1996) teigia, kad mokiniai, kuriems būdinga meistriškumo tikslo orientacija, patiria teigiamas emocijas, susidurdami su iššūkiais (cit. pg. Santrock, 2004), todėl galima daryti išvadą, kad sėkmingai atlikę sudėtingą užduotį jie ima daugiau pasitikėti savo jėgomis, o tai skatina juos ir kitą kartą nevengti iššūkio reikalaujančių užduočių. Tokie mokiniai pasižymi stipria vidine motyvacija, gebėjimu susikoncentruoti ties atliekama užduotimi, produktyviai mąstyti bei panaudoti strategijas, kurios ankstesniais mokymosi etapais buvo efektyvios ir padėjo pasiekti gerų rezultatų (Anderman et. al., cit. pg. Santrock, 2004; Pintrich; Urdan et al., cit. pg. Nichols et al., 2003; Weiner, 2003). Viena pagrindinių priežasčių, dėl kurių šie

mokiniai nevensia iššūkių, yra tai, kad pagrindinis jų tikslas yra įgyti naujų žinių ir įgūdžių bei tobulinti jau turimus, taip didinant savo kompetenciją. Šiuo aspektu jie ir skiriasi nuo mokinių, kuriems būdinga užduoties atlikimo tikslo orientacija, skatinanti vengti sudėtingų užduočių, galinčių atskleisti jų gebėjimų stygių.

Remiantis Diefendorff (2004), mokinių, kuriems būdinga meistriškumo tikslo orientacija, gebėjimais daugiau tiki ir patys mokytojai, o tai, be abejo, didina mokinių suvokiamą as-efektyvumą atliekant įvairias akademines užduotis. Vadinasi, tokie mokiniai, nevengdami sudėtingos veiklos, ne tik įgyja daugiau pasitikėjimo savo gebėjimais, bet ir įgyja naujų žinių bei įgūdžių, kurie nulemia ir geresnius jų mokymosi rezultatus. Kadangi tokie mokiniai linkę mokytis ne dėl išorinio įvertinimo, bet dėl paties mokymosi proceso, jie patiria daugiau teigiamų emocijų, tokių kaip malonumas ir didžiavimasis savimi, atlikus sudėtingą užduotį. Teigiamos emocijos tuo pačiu skatina ir mokinio kūrybiškumą (Nichols et al., 2003). Be to, anot Miller ir kt. (1996), mokiniai, turintys meistriškumo tikslo orientaciją, yra linkę įdėti daugiau pastangų bei atkakliau siekti trokštamų rezultatų (Wolters, 2004). Mokinių motyvaciją gali papildomai skatinti pateikiamos sudėtingos ir įdomios užduotys, galimybė kūrybiškai spręsti išylančias problemas bei savarankiškumo ir iniciatyvos skatinimas (Eccles et al.; Covington, Dray; Graham, Taylor, cit. pg. Santrock, 2004).

Įdomus yra ir meistriškumo tikslo orientacijos palyginimas su Csikszentmihalyi (2007) pasiūlyta „flow“ (t.y., antplūdžio) sąvoka, kuri reiškia būti įsitraukusiam į atliekamą veiklą ir jausti malonumą, susiduriant su įvairiais iššūkiais ir juos įveikiant. Mokiniai su meistriškumo tikslo orientacija įsitraukia į užduotį ir sutelkia dėmesį į įgūdžių tobulinimą, nesirūpindami, ar jie pasirodys geriau nei kiti bendraamžiai (cit. pg., Santrock, 2004).

1.3. Užduoties atlikimo tikslo orientacija

Užduoties atlikimo tikslo orientacija yra susijusi su rezultatu, o ne pačiu mokymosi procesu, tad tokiems mokiniams labai svarbus yra laimėjimas bei pranašumas prieš bendraklasius (Santrock, 2004). Nebūdami tikri dėl savo sėkmės, šie mokiniai susiduria su ypatinga problema: patyrę nesėkmę, jie priskiria ją savo menkiems gebėjimams, tad daugelis tokių mokinių tiesiog ima vengti užduočių, kurios jiems atrodo per sudėtingos (Stipek, Santrock, 2004). Ši tikslo orientacija taip pat yra susijusi su išorine motyvacija, todėl mokymosi rezultatai (teigiamas kompetencijos įvertinimas bei geri pažymiai) ir socialinis palyginimas jiems yra daug svarbiau nei pats mokymosi procesas ir jo metu įgyjamos žinios (Nichols, 2003). Be to, užduoties atlikimo tikslo orientacija skatina

mokinius visą savo dėmesį skirti kompetencijos parodymui, siekiant teigiamo gebėjimų įvertinimo ir neigiamų pastabų apie kompetenciją vengimo (Dweck, cit. pg. Cron et al., 2005).

Mokiniai, kuriems būdinga užduoties atlikimo tikslo orientacija, gali būti motyvuoti pasiekti sėkmę taip pat stipriai, kaip ir išvengti nesėkmės. Nuolatinis savęs lyginimas su kitais gali sukelti nerimą, kuris, susidūrus su nesėkme, paskatins į emocijas nukreiptą streso įveikimo būdą bei žemesnius akademinis pasiekimus. Empiriniai tyrimai rodo, kad mokiniai, kuriems būdinga meistriškumo tikslo orientacija, nesėkmę interpretuoja kaip galimybę keisti savo mokymosi strategijas, kurios padėtų efektyviau mokytis; tuo tarpu mokiniai su užduoties atlikimo tikslo orientacija nesėkmę supranta kaip nepakankamų gebėjimų atspindėjimą ir yra linkę į bejėgiškumą (Dweck; Elliott, Dweck, cit. pg. Brdar et al., 2006; Dweck, cit. pg. Elliot, 2007). Neseniai atlikti tyrimai (Elliott, 1999; Kaplan et al., 2002, Urdan et al., 2002) taip pat rodo, kad mokinių siekimas išvengti nesėkmės yra susijęs su daugybe nepageidaujamų rezultatų, tokių kaip nerimas dėl testo, kliūčių sau sudarymas, pagalbos atsisakymas ir žemas įsitraukimas į atliekamą užduotį (cit. pg. Levy, 2004).

Užduoties atlikimo tikslo orientacija, kaip jau minėta anksčiau, daug dažniau yra siejama su tokiomis emocijomis, kaip beviltiškumas, nerimas bei numanomas džiaugsmas, susijęs su galimais mokymosi rezultatais (Nichols et al., 2003). Mokiniai, kuriems būdinga užduoties atlikimo tikslo orientacija, daug labiau nerimauja dėl akademinų pasiekimų bei savo užimamos pozicijos tarp bendraklasių nei dėl paties mokymosi proceso (Nichols et al., 2003). Taip yra dėl to, kad ši tikslo orientacija yra susijusi su išorinio vertinimo svarba ir būtinybe pralenkti kitus arba nepasirodyti už kitus prasčiau. Vadinasi, nuolatinis noras būti geriausiu bei konkuravimas su bendraklasiais skatina šiuos mokinius daug dažniau jausti nerimo ir baimės jausmus, susijusius su išoriniu vertinimu.

Leondari ir Gialamas (2002) šią užduoties atlikimo tikslo orientaciją skirsto į du atskirus tipus: užduoties atlikimo *siekimo* ir *vengimo*. Pirmuoju atveju mokiniai siekia gauti geresnį įvertinimą nei bendraklasiai, visas užduotis stengiasi atlikti geriau, aktyviai atsakinėja į mokytojų pateikiamus klausimus, siekdami pademonstruoti savo žinias. Priešingai, mokiniai, kuriems yra būdinga užduoties atlikimo vengimo tikslo orientacija, stengiasi išvengti neigiamo jų kompetencijos vertinimo, pergyvena net dėl menkiausių klaidų, nerimauja, atlikdami užduotis lėtoje, bei labai rūpinasi kitų nuomone apie save (Leondari ir Gialamas, 2002). Šiems mokiniams taip pat yra būdingas bejėgiškumas, dėl kurio jie yra mažiau aktyvūs atlikdami įvairias užduotis bei patiria daugiau neigiamų emocijų, siekdami savo tikslų (Nichols, 2003).

Visgi, kai kurie tyrimai rodo teigiamą ryšį tarp užduoties atlikimo tikslų bei adaptyvių mokymosi strategijų, atkaklumo ir akademinų pasiekimų (Bouffard, Boisvert, Vezeau ir Larouche; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto ir Elliott; Meece et al.; Miller, Greene, Montalvo,

Bhuvanewari ir Nichols, cit. pg. Albaili, 2003). Taigi, kaip jau minėta, užduoties atlikimo tikslo orientacijos įtaka akademiniam pasiekimams nėra tokia aiški.

1.4. Tikslo orientacijų ryšys su akademine pasiekimais

Akademiniai pasiekimai yra vienas svarbiausių mokymosi rezultatų. Mokinių tikslai yra susiję ne tik su motyvacija, emocijomis ir pažinimu, bet ir su konkrečiais mokymosi pasiekimais (Midgley, 2002). Dauguma autorių sutaria, kad meistriskumo tikslo orientacija daro teigiamą įtaką akademiniam pasiekimams, o užduoties atlikimo tikslo orientacijos ryšys su mokymosi rezultatais nėra toks akivaizdus ir aiškus (Midgley et al., cit. pg. Gehlbach, 2006). Taip pat yra bandoma išskirti pagrindines priežastis, nulemiančias tai, kad meistriskumo tikslo orientacija yra susijusi su geresniais mokymosi rezultatų įvertinimais nei užduoties atlikimo tikslo orientacija.

Leondari ir Gialamas (2002) rėmėsi Ames ir Archer (1988), Elliot ir Dweck (1988) bei Nolen (1988) atliktais tyrimais, kuriuose yra aprašoma užduoties tipo orientacija, atitinkanti šiame darbe minimą meistriskumo tikslo orientaciją (cit. pg. Leondari ir Gialamas, 2002). Remiantis šiais tyrimais, į užduotį orientuoti mokiniai skiria daugiau laiko ir pastangų, bandydami suvokti ir įsisavinti mokomąją medžiagą, nes jie yra motyvuoti praplėsti savo žinias. Tokiems mokiniams būdingas gilus kognityvinis informacijos apdorojimas; mokydamiesi jie naudoja daugiau įvairių strategijų arba naudoja jas daug efektyviau (Ames ir Archer; Elliot ir Dweck; Nolen, cit. pg. Leondari ir Gialamas, 2002). Taigi akivaizdu, kad užduoties tipo orientacija (kuri atitinka meistriskumo tikslo orientaciją) sudaro pagrindą maksimaliai vidinei motyvacijai ir adaptyviam elgesiui (Nolen; Pintrich ir Garcia, cit. pg. Leondari ir Gialamas, 2002). Vadinasi, galima teigti, kad ši tikslo orientacija turėtų būti susijusi ir su geresniais akademine pasiekimais.

Dweck ir kt. (1980) pastebėjo, kad mokiniai reaguoja į iššūkius ar sudėtingas situacijas dviem būdais, t.y., jiems būdinga meistriskumo arba bejėgiškumo orientacija (cit. pg. Santrock, 2004). Atsižvelgiant į bejėgiškumo orientacijai būdingus bruožus, šią orientaciją galima prilyginti užduoties atlikimo tikslo orientacijai. Mokiniai su išreikšta meistriskumo tikslo orientacija sutelkia dėmesį į užduotį, patiria teigiamas emocijas, susidurdami su iššūkiu, ir kuria į sprendimą orientuotas strategijas, kurios padeda geriau atlikti užduotį. Tokie mokiniai stengiasi išlaikyti dėmesį, analizuoti su užduotimi susijusią informaciją ir panaudoti strategijas, kurios buvo efektyvios ankstesnėse mokymosi veiklos situacijose (Anderman et al., cit. pg. Santrock, 2004; Weiner, 2003). Priešingai, mokiniai su bejėgiškumo orientacija, sutelkia dėmesį į savo asmenines silpnybes, patirtas nesėkmes priskiria savo menkiems gebėjimams ir patiria neigiamas emocijas,

tokias kaip nuobodulys ir nerimas. Tokia orientacija trukdo sėkmingam jų mokymuisi, nes ji yra susijusi su išmoktu bejėgiškumu, kuomet mokinys nekreipia dėmesio į mokytojo instrukcijas, nereaguoja į mokytojo padaršimus pabandyti dar kartą, stengiasi išvengti sudėtingų užduočių, atlikdamas užduotį neįdeda daug pastangų, vengia paprašyti pagalbos ir yra lengvai pažeidžiamas (Santrock, 2004). Be to, bejėgiškumo orientacijai būdingas socialinis palyginimas jautriems mokiniams sukelia daug neigiamų emocijų, kurios trukdo susikoncentruoti į užduotį, o tai taip pat daro neigiamą įtaką mokymosi rezultatams (Croizet et al., Schmader ir Johns, cit. pg. Brophy, 2005). Socialinis palyginimas yra susijęs ne tik su dėmesio atitraukimu nuo užduoties, bet ir su nerimu, susirūpinimu bei kitomis neigiamomis emocijomis, kurios sumažina mokinio resursus sėkmingai atlikti užduotį (Brophy, 2005).

Mokiniai su meistriškumo ir bejėgiškumo orientacijomis gali nesiskirti tarpusavyje savo intelektualiais gebėjimais, tačiau jie skirtingai supranta savo gebėjimus. Į meistriškumą orientuoti mokiniai tiki, kad jie gali tobulinti turimus gebėjimus ir įgyti naujų. Tuo tarpu į bejėgiškumą orientuoti mokiniai mano, kad jų gebėjimai yra santykinai pastovūs, tad net ir labai stengiantis jie nepasikeis. Tokie mokiniai mano, kad galima išmokti naujų dalykų, bet tai iš esmės nepadarys jų protingesnių (Santrock, 2004). Mokiniai su meistriškumo tikslo orientacija, susidūrę su nesėkme, renkasi į problemą orientuotą streso įveikimo būdą, o tai daro teigiamą įtaką jų akademiniam pasiekimams. Iš kitos pusės, mokiniai su išreikšta užduoties atlikimo orientacija dažniau renkasi į emocijas nukreiptą streso įveikimo būdą, kuris yra ne toks efektyvus, siekiant aukštų mokymosi rezultatų (Brdar et al., 2006).

1.5. Tikslo orientacijų ryšys su elgesio problemomis

Elgesio problemos apima daug įvairių sunkumų, patiriamų mokymosi situacijose. Tai gali būti įvairios elgesio ir emocijų problemos, tam tikrų gebėjimų trūkumo sukeltos problemos, nesugebėjimas susidoroti su mokykloje patiriamu stresu ir įtampa bei daugybė kitų sunkumų, kurie sutrikdo sėkmingą mokymosi procesą.

Nemažai tyrėjų dėmesio susilaukia tikslo orientacijų ryšys su įvairiais streso įveikimo būdais. Nors pagrindinis kintamasis, tiriant streso įveikimo būdus, yra motyvacija, remiantis Lazarus (1999), tikslas yra taip pat labai svarbus asmeninis faktorius, nulemiantis individo gebėjimą įveikti stresą; t.y., tikslai lemia tai, kaip individas stengsis įveikti stresą bei tai, kaip jis vertins savo galimybes kontroliuoti ar pakeisti esamą situaciją (Folkman et al., cit. pg. Brdar et al., 2006).

Lemos (2002) sieja streso įveikimo būdus ne su pačia tikslo orientacija, bet su tam tikrais tikslų aspektais, t.y., su tikslo sudėtingumu, tikslumu bei asmenine tikslo verte (cit. pg. Brdar et al., 2006). Tikslai, turintys didelę asmeninę vertę, yra susiję su organizuotu, aktyviu bei adaptyviu elgesiu, susidūrus su sudėtinga situacija. Adekvatus problemos įveikimas yra susijęs su iššūkio reikalaujančiais, tačiau pasiekiamais tikslais. Prastas problemų sprendimas, vengimo reakcijos bei stiprios emocijos yra susijusios su pernelyg lengvais ir nerealistiškais tikslais, o pats neefektyviausias problemų sprendimas, pyktis bei stipri patiriama frustracija yra susiję su nepasiekiamais tikslais, kuriuos mokinyš sau išsikelia (Brdar et al., 2006).

Tanaka ir kt. (2002) tyrė ryšį tarp tikslo orientacijų ir socialinės paramos siekimo, kaip būdo įveikti sudėtingą situaciją (cit. pg. Brdar et al., 2006). Šie autoriai pastebėjo, kad meistriškumo ir užduoties atlikimo-siekimo tikslo orientacijos yra susijusios su pagalbos siekimu, o užduoties atlikimo-vengimo tikslo orientacija yra susijusi su pagalbos siekimo baime ir vengimu (Brdar et al., 2006). Jei darytume prielaidą, kad vengdami pagalbos tokie mokiniai patiria daugiau sunkumų nei tie, kurie naudoja efektyvius streso įveikimo būdus, užduoties atlikimo-vengimo tikslo orientacija turėtų būti susijusi su elgesio problemomis labiau nei meistriškumo tikslo orientacija. Iš dalies tai patvirtina ir kiti tyrimai, rodantys, kad mokiniai, kuriems būdingos teigiamos streso įveikimo strategijos, pasižymi motyvacija, nukreipta į meistriškumą bei aukštus pasiekimus; tai mokiniai, kuriems yra būdinga meistriškumo tikslo orientacija (Brdar et al., 2006).

1.6. Tikslo orientacijų ryšys su intelektualiais gebėjimais

Intelektinių gebėjimų ir akademinų pasiekimų bei mokymosi sunkumų ryšys yra gana akivaizdus, kadangi intelekto testas leidžia įvertinti gabius bei prastai besimokančius vaikus. Atsižvelgiant į gana glaudų ryšį tarp intelektinių gebėjimų bei akademinų pasiekimų, kyla klausimas, ar intelektas, taip pat kaip ir akademiniai pasiekimai, galėtų būti susijęs su tikslo orientacijomis. Literatūroje apie mokymosi motyvaciją tiesioginių sąsajų tarp intelekto bei mokymosi tikslų dažniausiai nėra pateikiama, tačiau gana akivaizdu, kad tikslo orientacijos, itin glaudžiai susijusios su mokymosi motyvacija bei akademiniais pasiekimais, apima ir tokias temas, kaip vaiko gebėjimai, kompetencijos, užduoties atlikimo meistriškumas.

Pagrindinis meistriškumo tikslo orientacijos bruožas yra stipri vidinė motyvacija, nesiekiant išorinio įvertinimo bei pripažinimo. Kadangi aukštus intelektualius gebėjimus turintys vaikai taip pat pasižymi stipresne vidine motyvacija nei ne tokie gabūs vaikai, galima teigti, kad jiems turėtų būti būdinga meistriškumo tikslo orientacija. Be to, tokiems vaikams būdingas vidinis kontrolės lokusas,

jie yra linkę prisiimti atsakomybę už mokymosi procese patiriamas sėkmes bei nesėkmes (Olszewski-Kubilius, Kulieke ir Krasney, cit. pg. Albaili, 2003). Šie vaikai suvokia save kaip gebančius ir kompetetingus bei motyvuotus įsitraukti į mokykloje atliekamas užduotis (Vallerand, Gagne, Senecal ir Pelletier, cit. pg. Albaili, 2003). Kitų autorių išskiriamas aspektas apie aukštus intelektinius gebėjimus turinčius vaikus taip pat rodo galimas sąsajas su meistriškumo tikslo orientacija. Atlikę longitudinį tyrimą autoriai pastebėjo, kad aukštą intelektą turintys vaikai, atlikdami mąstymo bei individualaus darbo reikalaujančias užduotis, pasižymi stipresne vidine motyvacija nei vidutinius gebėjimus turintys vaikai (Csikszentmihalyi, Rathunde ir Whalen, cit. pg. Albaili, 2003). Kiti autoriai taip pat patvirtina šią mintį, nes tirdami matematikai gabių ir negabių mokinių motyvacijos charakteristikas jie atrado, kad gabūs vaikai nuo negabių skiriasi tuo, kad pirmieji pasižymi stipresne vidine motyvacija, žemesniu nerimo lygiu, o sėkmę ir nesėkmę vertina kaip priklausančias nuo jų pačių pastangų (Vlahovic-Stetic, Vidovic ir Arambasic, cit. pg. Albaili, 2003). Taigi atsižvelgus į tai, kad gabūs vaikai pasižymi stipresne vidine motyvacija bei noru tobulėti, o jų turimi aukšti intelektiniai gebėjimai leidžia pasiekti aukštų rezultatų, kurie yra motyvuojantys (Elder, 1968), galima teigti, kad meistriškumo tikslo orientacija turėtų būti būdinga būtent aukštus intelektinius gebėjimus turintiems vaikams. Tokių vaikų aukšti gebėjimai jau patys savaime yra kaip įvertinimas, motyvuojantis juos siekti naujų žinių bei gilesnio mokymosi dalykų supratimo ir įsisavinimo.

Tuo tarpu vaikai, turintys žemesnį nei vidutinis intelektą, dažnai ir literatūroje, ir praktikoje yra apibūdinami kaip neprisitaikantys prie mokymosi programos keliamų reikalavimų, taip pat pasižymintys silpnesne vidine motyvacija (Griffen; Hargis; Lehr, cit. pg. Vanauker-Ergle, 2003). Be to, tokie vaikai yra linkę nepasitikėti savo gebėjimais ir mokytojų bei klasės draugų neretai yra laikomi nevykėliais, kadangi dažnai susiduria su nesėkmėmis (Griffen; Hargis; Lehr, cit. pg. Vanauker-Ergle, 2003). Atsižvelgus į tokius autorių pateikiamus argumentus, galima teigti, kad šiems vaikams turėtų būti būdingas noras pasirodyti geriau už kitus arba bent jau išvengti nesėkmės, kuri skatina nusivylimą savimi ir gėdos jausmą. Kadangi užduoties atlikimo tikslo orientacija taip pat yra susijusi su poreikiu nuslėpti savo kompetencijos stoką arba pasirodyti geriau už kitus, galima teigti, kad žemesnius nei vidutiniai intelektinius gebėjimus turintys vaikai turėtų pasižymėti užduoties atlikimo tikslo orientacija. Be to, šie vaikai, susidurdami su dažnomis nesėkmėmis bei neigiamu įvertinimu iš aplinkinių, siekia būti ne prastesni nei jų bendraklasiai arba net geresni. Tai taip pat rodo, kad jiems turėtų būti būdinga užduoties atlikimo tikslo orientacija.

1.7. Tikslų orientacijų ryšys su savęs vertinimu

Literatūroje pateikiama informacija apie savęs suvokimą yra gana skirtinga ir stokojanti vieningo požiūrio. Įvairūs autoriai vartoja skirtingas sąvokas tam pačiam dalykui apibūdinti. Kai kurie, kalbėdami apie savęs vertinimą bei suvokimą, vartoja sąvoką savigarba ir apibrėžia tai kaip individo teigiamą savęs vertinimą (Gecas; Rosenberg; Rosenberg et al., cit. pg. Cast et al., 2002). Šie autoriai taip pat išskiria dvi savigarbos dimensijas – kompetencijos bei vertės. Kompetencija – tai efektyvumu pagrįsta savigarba, kuri parodo, kiek žmogus suvokia save kaip galintį bei efektyvų. Vertė aiškinama kaip verte pagrįsta savigarba, kuri nurodo, kiek žmogus jaučiasi esąs vertingas kaip žmogus (Cast et al., 2002). Kiti autoriai taip pat vartoja sąvoką savigarba, tačiau išskiria du atskirus jos tipus – globalią ir specifinę savigarbą, teigdami, kad pirmoji yra susijusi su bendra asmens psichologine gerove, o antroji stipriau siejasi su konkrečiu žmogaus elgesiu, veiksmais ir akademiniais pasiekimais (Rosenberg et al., 1995). Daugelis autorių sutaria, kad žmogus formuoja išvadas apie save stebėdamas savo paties veiksmus, elgesį ir pasiekimus bei akcentuoja, kad savęs suvokimui daug įtakos turi būtent konkretūs žmogaus pasiekimai (Andrisani ir Nestel; Cohn; Elder; Goodwin; Gurin ir Gurin; Jacques ir Chason; Luck ir Heiss; Owens, cit. pg. Owens et al., 1996). Be abejo, žmogaus savęs suvokimas bei savo gebėjimų vertinimas taip pat turi įtakos žmogaus elgesiui mokymosi situacijose, kadangi geriau save vertinantys vaikai yra linkę išsikelti didesnius tikslus ir atkakliau jų siekti (Caraway et al., 2003).

Yra ir tokių autorių, kurie teigia, kad savigarba pati savaime nėra tiesiogiai susijusi su gerais akademiniais pasiekimais (Battle, cit. pg. Ross et al., 2000), nes vien tik teigiamas savęs vertinimas nenulemia gerų mokymosi rezultatų (Ross et al., 2000). Šalia savigarbos, kaip svarbų akademiniam pasiekimams įtakos darantį veiksnį, autoriai įvardina asmeninės kontrolės jausmą, kuris siejasi su savęs, kaip efektyvaus asmens suvokimu (Mirowsky and Ross; Rosenberg, cit. pg. Ross et al., 2000). Asmeninės kontrolės jausmas daro didesnę teigiamą įtaką akademiniam pasiekimams nei žmogaus savigarba (Ross et al., 2000).

Literatūroje nėra pateikiama tiesioginių sąsajų tarp savęs vertinimo ir tikslų orientacijų, tačiau savo gebėjimų vertinimo, motyvacijos ir akademinio pasiekimų ryšys leidžia daryti prielaidas ir apie tai, kad savęs vertinimas taip pat gali nulemti konkrečios tikslų orientacijos pasirinkimą. Remiantis literatūroje pateikiama savęs vertinimo samprata, kiekvienas žmogus stengiasi išsaugoti savęs įvaizdį ir turimą savęs suvokimą, siekdami tą patvirtinančio grįžtamojo ryšio iš aplinkinių ir taip dar labiau sustiprindami turimą savęs vertinimą. Kitaip tariant, kiekvienas žmogus yra motyvuotas išsaugoti ir sustiprinti savo savigarbos jausmus (Rosenberg, cit. pg. Owens, 1994). Vadinas, galima teigti, kad kiekvienas stengiasi elgtis taip, kad tai atitiktų ir patvirtintų jų savęs

suvokimą ir gebėjimų vertinimą, gaunamą iš aplinkos (cit. pg. Owens, 1994). Owens (1994) taip pat teigia, kad dėl šios priežasties prastai besimokantys vaikai neretai yra linkę elgtis taip, kad patvirtintų turimą savęs vertinimą. Vadinasi, mokiniai, kurie vertina save neigiamai ir nesijaučia turintys pakankamai gebėjimų, dažnai nesąmoningai yra linkę stengtis siekti žemų rezultatų ir įvertinimų, prastai atlikdami mokymosi užduotis arba neįdėdami pakankamai pastangų. Toks elgesys gali būti aiškinamas tuo, kad vaikas savo prastus rezultatus sieja su nepakankamomis pastangomis, o ne su gebėjimų stoka, nes tai apsaugo vaiką nuo neigiamo savęs vertinimo (Rosenberg et al.; Covington, cit. pg. Owens, 1994). Literatūroje toks elgesys yra vadinamas saukankiančiu elgesiu, mokymosi procese sudarant įvairias kliūtis, kurios veikia kaip gynybos mechanizmas. Akivaizdu, kad užduoties tikslo orientacijai būdingas siekis pademonstruoti savo gebėjimus arba išvengti neigiamo aplinkinių vertinimo gana artimai siejasi su žemu savęs vertinimu akademinėje sferoje.

Mokiniai su išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija neretai yra linkę sukčiauti, naudotis kitų pagalba bei prisiimti teigiamus įvertinimus, net jeigu darbą atliko ne patys arba su kitų pagalba. Kaip pagrindinis šiai orientacijai būdingas bruožas yra išorinio pripažinimo siekimas, neigiamo vertinimo vengimas ir mokymosi, kaip galimybės įgyti žinių ir įgūdžių, nuvertinimas. Vadinasi, prastai save vertinantys mokiniai turėtų pasižymėti išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija. Kiti autoriai taip pat akcentuoja, kad kliūčių sau sudarymas yra motyvuojamas noro išsaugoti savo turimą savęs vertinimą, kuris dažnai nėra stabilus ar garantuotas ir žmogus yra linkęs juo abejoti (Jones ir Berglas, cit. pg. Rhodewalt et al., 2007). Be to, žemas savęs vertinimas dažnai yra siejamas su intelekto kaip fiksuotos esybės suvokimu (esybės teorija). Kaip žinome, užduoties atlikimo tikslo orientacija taip pat siejama su esybės teorija. Be to, žemas savęs vertinimas skatina žmogų elgtis taip, kad jis apsaugotų savo kompetenciją ir tarsi apgintų ją prieš kitus (savęs-pristatymo motyvas) arba išvengtų savęs, kaip turinčio nepakankamai gebėjimų, suvokimo (savęs-apgavystės motyvas) (Rhodewalt et al., 2007). Panašiai elgiasi ir mokiniai su išreikšta tikslo orientacija, kadangi jie taip pat siekia nepasirodyti kvaili prieš aplinkinius bei susilaukti pakankamai teigiamų įvertinimų.

Tuo tarpu aukštai save vertinantys vaikai pasižymi asmeninės kontrolės jausmu, o tai yra susiję ir su aukštesniais akademiniais pasiekimais. Tokie mokiniai, kaip ir turintys meistriškumo tikslo orientaciją, jaučiasi galintys kontroliuoti svarbius su mokymusi susijusius rezultatus ir tiki, kad jų pastangos gali daryti įtaką pasiekimams. Be to, tokie mokiniai mano, kad patiriami sunkumai ar sėkmė mokymosi procese priklauso ne nuo išorinių veiksnių, o nuo jų pačių elgesio ir pastangų (Ross et al., 2000). Kadangi gerai save vertinantys mokiniai yra linkę manyti, kad nuo jų įdedamų pastangų kiekio bei mokymuisi skirtu laiku priklauso jų pasiekimai, vadinasi šiems mokiniams

turėtų būti būdinga būtent meistriškumo tikslo orientacija. Aukšto savęs vertinimo ir meistriškumo tikslo orientacijos ryšį patvirtina ir tai, kad į meistriškumą orientuoti mokiniai, pasiekdami aukštų rezultatų, gauną teigiamą jų pastangų ir žinių įvertinimą, kuris yra pats savaime motyvuojantis, todėl šiems vaikams nėra būdingas poreikis pralenkti kitus arba išvengti neigiamo jų kompetencijos įvertinimo.

1.8. Tikslo orientacijų ryšys su mokyklos aplinka ir mokytojų vertinamais bei akcentuojamais mokymosi tikslais

Psichologinis klimatas klasėje ir mokykloje bei tai, kaip mokiniai tai priima, gali daryti įtaką jų motyvacijai bei konkrečios tikslo orientacijos pasirinkimui (Covington; Maehr ir Anderman; Maehr ir Midgley, cit. pg. Dowson et al., 2005). Tyrimų rezultatai rodo, kad skirtingas psichologinis klimatas mokyklose gali nulemti mokiniams būdingų tikslo orientacijų skirtumus bei būdus, kuriais mokiniai siekia užsibrėžtų tikslų (Maehr ir Anderman; Maehr ir Midgley; Roeser, et al., cit. pg. Dowson et al., 2005). Buvo pastebėta, kad organizaciniai bei akademiniai mokyklų aspektai gali sąlygoti mokinių tikslo orientacijas (Anderman ir Maehr; Maehr ir Midgley, cit. pg. Dowson et al., 2005). Mokinių motyvacijai įtakos gali daryti ir kiti su mokyklos aplinka susiję dalykai: mokymosi galimybių, kurios yra prasmingos ir įdomios, suteikimas (Renninger; Corno ir Rohrkemper, cit. pg. Dowson et al., 2005), galimybė rinktis ir pačiam priimti kai kuriuos svarbius sprendimus (Ryan, Connell ir Deci, cit. pg. Dowson et al., 2005), pastangų mokymosi proceso metu vertinimas (Stipek ir Kowalski, cit. pg. Dowson et al., 2005), galimybių patirti sėkmę didinimas (Meece, cit. pg. Dowson et al., 2005), asmeninių mokinių pasiekimų pastebėjimas ir apdovanojimas (Ames ir Ames, cit. pg. Dowson et al., 2005) bei ne toks stiprus socialinio palyginimo bei varžymosi akcentavimas (Covington; Mac Iver, cit. pg. Dowson et al., 2005). Mokinių motyvaciją gali paveikti ir specifiniai klasės aplinkos aspektai: skiriamų užduočių tipai, vertinimo metodai, pastebimo ir vertinamo mokymosi proceso aspektai bei santykiai tarp mokytojų ir mokinių (Ames; Dweck ir Leggett; Maehr ir Anderman; Meece, cit. pg. Dowson et al., 2005).

Be abejo, nereikėtų pamiršti, kad itin svarbu yra ir tai, kaip mokyklos ir klasės aplinką interpretuoja bei supranta patys mokiniai, todėl labai svarbu ne tik žinoti esminius mokykloje akcentuojamus dalykus, tačiau ir paties mokinio vertinimą. Tyrimai rodo, kad, jei vaikai savo mokyklą vertina kaip suteikiančią jiems daug autonomijos mokymosi situacijose, jų motyvacija yra daug stipresnė, o rezultatai aukštesni (Dickenson, cit. pg. Dowson et al., 2005; Rosen, 1961). Kiti tyrimai (pvz..., Dowson ir Cuneen, 1997; Dowson ir McInerney, 1998) atskleidė, kad motyvacijai

įtakos gali turėti ir tai, kiek mokiniai jaučiasi gaunantys pagalbos ir paramos bei kiek jie jaučiasi priklausantys mokyklai, kurioje mokosi (cit. pg. Dowson et al., 2005). Motyvacijai taip pat įtakos gali daryti ir tai, kaip vaikai mano, kokie tikslai yra skatinami ir vertinami jų mokykloje (Maehr ir Anderman; Maehr ir Midgley; Midgley ir Urdan, cit. pg. Dowson et al., 2005).

Ames ir Archer (1988) teigia, kad, jeigu mokytojai yra linkę akcentuoti į ego orientuotus tikslus, kurie atitinka šiame darbe nagrinėjamus užduoties atlikimo tikslus, tuo pačiu jie skatina ir savęs lyginimą su kitais gebėjimų atžvilgiu; vadinasi, mokytojai perteikia mokiniams supratimą, kad gabūs vaikai gali būti sėkmingi mokymosi procese, o turintys mažiau gabumų – ne (cit. pg. Ee et al., 2003). Visgi, net jeigu mokytojai tam tikrais aspektais linkę skatinti į ego orientuotus tikslus, bet tuo pačiu akcentuoja ir užduoties tikslus, kurie šiame darbe atitinka meistriškumo tikslus, mokiniai bus linkę naudoti adaptyvias mokymosi strategijas ir būti orientuoti į meistrišką užduoties atlikimą (cit. pg. Ee et al., 2003). Wentzel (1991) mano, kad, jeigu mokykloje yra itin akcentuojami į ego orientuoti tikslai vaikui susidūrus su nesėkmėmis, užduoties tikslai liks nuošalyje ir tai skatins mažesnę atkaklumo lygį bei pastangų kiekį (cit. pg. Ee et al., 2003). Be abejo, galima teigti, kad į ego orientuoti tikslai skatina mokinių tarpusavio konkuravimą, siekiant kuo aukštesnių rezultatų bei pralenkiant kitus bendraklasius. Taigi, tai gali paskatinti ir didesnes pastangas atliekant mokymosi užduotis bei geresnius akademinis pasiekimus. Tačiau nereikėtų pamiršti, kad į ego orientuoti tikslai į antrą vietą nustumia adaptyvių mokymosi modelių naudojimą, žinių svarbos supratimą, siekį ne aplenkinti kitus, bet įtvirtinti turimas žinias bei įgyti naujų.

1.9. Globos namuose augančių paauglių pasiekimų motyvacija, elgesio ir emocijų problemos bei savęs vertinimas

Globos namų auklėtiniai susiduria su vienu skausmingiausiu trauminiu išgyvenimu – atskyrimu nuo tėvų. Bowlby (1998) teigia, kad „mylimo žmogaus praradimas yra vienas skaudžiausių išgyvenimų, kokį tik gali patirti žmogus“; nors ši mintis yra susijusi su realia mylimo žmogaus netektimi, tačiau atsižvelgiant į tai, ką patiria nuo tėvų atskiriami ir į globos namus patenkantys vaikai, šiuos du išgyvenimus galima prilyginti vienas kitam (cit. pg. Bruska, 2008).

Globos namuose augantys paaugliai neretai susiduria su nestabiliomis gyvenimo sąlygomis: daugelis jų kartas nuo karto yra priversti keisti globos namus, o dažnai ir mokymosi įstaigą. Dėl dažno mokyklos keitimo tokie vaikai privalo iš naujo prisitaikyti prie pasikeitusios globos namų ir mokyklos aplinkos, todėl gali susidurti su įvairiais adaptacijos sunkumais, problemomis mokykloje. Dėl šios priežasties vaikai praleidžia daug pamokų, turi prisitaikyti prie naujoje mokykloje keliamų

reikalavimų. Šie pasikeitimai gali daryti įtaką vaiko mokymosi rezultatams, su mokymusi susijusių problemų atsiradimui (Harden; Kools ir Kennedy; Leslie et al.; Racusin et al.; Zetlin, Weinberg ir Kimm, cit. pg. Bruska, 2008).

Kavolius (2008) teigia, kad nepaisant įvairių rizikos faktorių, su kuriais susiduria globos namų auklėtiniai, šie vaikai, skirtingai nei šeimose augantys paaugliai, privalo gana anksti suprasti ir įsisąmoninti savo tikslus, atrasti būdus jiems įgyvendinti bei kryptingai jų siekti. Anot autoriaus, mokymasis – viena svarbiausių veiklų, galinčių užtikrinti sėkmingą užsibrėžtų tikslų siekimą (Kavolius, 2008). Kavolius (2008) akcentuoja, kad globos namų auklėtiniai susiduria su įvairiais mokymosi sunkumais: jiems būdingas pamokų praleidinėjimas, mokyklos nelankymas ilgą laikotarpį, prasti mokymosi rezultatai bei mokymosi, kaip svarbios veiklos, nuvertinimas (Raslavičienė, 1996; Kavolius, 2008). Kadangi vaikui augant didėja ir mokykloje keliami reikalavimai, jis ima susidurti su vis sunkesnėmis mokymosi užduotimis, didesniais reikalavimais, kurie laikui bėgant paaugliui ima atrodyti pernelyg sudėtingi; tai gali sąlygoti motyvacijos silpnėjimą bei neigiamų nuostatų į mokymąsi stiprėjimą (Kavolius, 2008).

Tamašauskienė (2008) aprašo pagrindines globos namų paaugliams būdingas mokymosi sunkumų priežastis. Pirmoji jų – *neadekvatus savęs vertinimas*. Globos namų auklėtiniai nepakankamai vertina savo gebėjimus, nepasitiki savimi, linkę iš anksto numatyti nesėkmę ir dėl šios priežasties dažnai bijo ir vengia įsitraukti į tokias užduotis, kurių metu yra reikalaujama meistriškumo bei aukštų rezultatų (Tamašauskienė, 2008). Kadangi mokymosi situacijose vaikai gana dažnai susiduria su aukštais reikalavimais, vaikų vertinimas mokykloje remiasi jų pažangumu ir pasiekimais, o atliekant kai kurias užduotis iškyla grėsmė savęs vertinimui, todėl globos namų auklėtiniai pradeda vengti tokios veiklos arba visai jos atsisako, o tai gali sąlygoti mokyklos nelankymą, akademinį atsilikimą bei kitus su mokymusi susijusius sunkumus (Tamašauskienė, 2008). Antroji mokymosi problemų atsiradimo priežastis yra globos namų auklėtiniam būdingas *išmoktas beįėjškumas* (Tamašauskienė, 2008), kurį dažniausiai sąlygoja žemas savęs vertinimas bei nepalankus atribucijų stilius. Dėl šios priežasties globos namų auklėtiniai atlikdami mokymosi užduotis yra nekantrūs, o susidūrę su sunkumais nėra linkę būti atkaklūs, greitai pasiduoda. Be to, šiems vaikams būdingos ir žemos aspiracijos (Tamašauskienė, 2008). Trečioji autorės įvardinama mokymosi sunkumų priežastis yra *nepalankus atribucijų stilius* (Tamašauskienė, 2008). Globos namuose augantys paaugliai nesėkmę yra linkę aiškinti nepakankamais savo gebėjimais, o sėkmę priskirti atsitiktinėms priežastims, nepriklausančioms nuo jų pačių; taip pat jiems būdingas ir polinkis numatyti galimą nesėkmę. Dėl nepakankamo savo gebėjimų vertinimo tokie vaikai galiausiai ima vengti veiklos, orientuotos į aukštus pasiekimus, nes tai kelia grėsmę jų savivertei (Tamašauskienė, 2008). Autorė taip pat užsimena ir apie globos namų auklėtiniam būdingą

mokyklos fobija, t.y., mokyklinių situacijų baimę, kurią vaikai bando nulsėpti įvairiais somatiniais simptomais. Vaikui augant mokyklos fobija keičiasi į nenorą mokytis, o tuomet paaugliams tampa būdingas ir asocialus elgesys, agresyvumas, motyvacijos stoka bei kiti elgesio ir emocijų sunkumai (Tamašauskienė, 2008). Mokymosi sunkumus gali nulemti ir šių vaikų patyrimas biologinėje šeimoje. Netinkamas elgesys su vaiku ar dažnai pasitaikantys konfliktai šeimoje gali būti susiję su nepakankamu vaiko išitraukimu į mokymosi veiklą, prastesniais akademiniais pasiekimais (Crozier ir Barth; Hagan ir McCarthy; Leiter ir Johnsen; Tyler et al., cit. pg. Tyler et al., 2008; Clarke-Stewart, cit. pg. Bempechat, 1992).

Pileckaitė-Markovienė ir kt. (2007b) aprašo globos namuose augantiems vaikams būdingus raidos ypatumus, kurie taip pat gali daryti įtaką vaiko mokymuisi, motyvacijai bei pasiekimams. Remiantis šių autorių pateikiama informacija, globojamiems vaikams yra būdingas kalbos primityvumas, skurdus žodynas, dėmesio stoka ir negalėjimas susikaupti ilgesniam laikui; taip pat būdingos intelektualinės raidos ir atminties problemos bei mąstymo sunkumai (Pileckaitė-Markovienė ir kt., 2007b).

Vaikai, augantys globos namuose, dėl įvairių vystymosi problemų, trauminės patirties šeimoje bei prievartinio vaiko atskyrimo nuo biologinės šeimos ir apgyvendinimo globos namuose dažniau nei šeimose augantys vaikai susiduria ir su įvairiomis *elgesio bei emocijų problemomis* (Pileckaitė-Markovienė ir kt., 2007b; pvz., Heflinger, Simpkins ir Combs-Orme; Pilowsky, cit. pg. Orme et al., 2001; Wolfe, cit. pg. Marquis et al., 2008). Globos namuose augančių vaikų trauminė patirtis biologinėje šeimoje ir tokių vaikų jautrumas neigiamai patirčiai globos namuose didina jų pažeidžiamumą (Harden, cit. pg. Bruskas, 2008) bei riziką psichinės sveikatos problemų atsiradimui (Casey Family Programs; Children's Administration Research, cit. pg. Bruskas, 2008). Taip pat šiems vaikams yra būdingas ir polinkis išitraukti į nusikalstamą veiklą (Luster ir Small, cit. pg. Tyler et al., 2008). Be to, rizikos šeimose augantys paaugliai pasižymi drausmingumo ir tinkamo elgesio pamokų metu problemomis (Dodge; Patterson, cit. pg. Tyler et al., 2008).

Pileckaitė-Markovienė ir kt. (2007b) taip pat aprašo rizikos grupei priskiriamų šeimų vaikams būdingus psichologinius ypatumus, galinčius daryti įtaką vaiko elgesiui ir emocijoms. Autoriai teigia, kad šiems vaikams yra būdingas nedrausmingas ir įžūlus elgesys su suaugusiais; taip pat būdingas ir nepasitikėjimas savimi, polinkis greitai išsižeisti ir reaguoti smurtiniu bei agresyviu elgesiu (Pileckaitė-Markovienė ir kt., 2007b). Globos namuose augantys vaikai dažnai pasižymi tokiomis emocinėmis problemomis kaip nerimas, emocinė įtampa, stresas, padidėjęs jautrumas, nepasitikėjimas savo gebėjimais, impulsyvus ir agresyvus elgesys (Pileckaitė-Markovienė ir kt., 2007b). Tokie vaikai yra linkę naudoti neadaptivias kognityvines bei elgesio strategijas, pvz.,

socialinį vengimą, su užduotimi nesusijusį elgesį, pesimizmą (Pileckaitė-Markovienė, 2007a), o tai gali neigiamai veikti vaikų mokymosi motyvaciją, daryti įtaką žemiems vaiko pasiekimams.

Globos namuose augantys paaugliai taip pat pasižymi ir *žemesne saviverte*. Dėl tokiems vaikams būdingo jautrumo ir pažeidžiamumo iš aplinkinių gaunami neigiami įvertinimai gana stipriai veikia jų identiteto raidą. Be to, globos namų auklėtiniai dažnai susiduria su stigmatizacija bei stereotipišku kitų požiūriu į globos namuose augančius vaikus (Elkind, cit. pg. Kools, 1997), pažeminimu bei neigiamais vertinimais. Visa tai daro neigiamą įtaką paauglių identiteto formavimuisi bei savęs vertinimui. Kools (1997) aprašo sąlygas, kurios skatina tokią aplinkinių požiūrį į vaikus, augančius globos įstaigose. Tai grupinės globos, teikiamos paaugliams, modelis, žeminantis „globos namų vaiko“ statusas bei stereotipinis aplinkinių požiūris į vaikus iš globos institucijų (Kools, 1997). Siekiant geriau suprasti šiems paaugliams būdingą savęs vertinimą visos Kools (1997) išskirtos priežastys yra aptariamoms plačiau.

Institucinė globos namų struktūra dažniausiai yra susijusi su itin griežtais apribojimais, individualaus dėmesio ir pagarbos vaikui stoka, nukrypimo nuo normalios raidos akcentavimu bei teikiamos globos nepastovumu. Taigi, vaikas gauna nepakankamai individualaus dėmesio, o jo asmeniniai pasiekimai nėra pakankamai įvertinami (Kools, 1997). Antrasis aspektas, galintis daryti neigiamą įtaką vaiko savęs vertinimui ir identiteto formavimuisi, yra *žeminantis „globos namų vaiko“ statusas*, kuris vaikui yra tarsi priskiriamas, patenkant į globos namus. Kools (1997) atliktas tyrimas parodė, kad daugelis globos namų auklėtinių mano, jog buvimas globotiniu yra kažkas nenormalaus, blogo ar net žalojančio. Trečiasis aspektas – *stereotipinis aplinkinių požiūris* į vaikus, augančius globos namuose. Aplinkiniai globos namų paauglius dažnai suvokia kaip „nukrypusius nuo normos“ ar „psichologiškai sugadintus“ (cit. pg. Kools, 1997). Toks neigiamas aplinkinių požiūris į globos namų auklėtinius skatina juos jaustis blogais ir nereikalingais bei elgtis būtent taip, kad tai atitiktų aplinkinių nuomonę apie juos (Kools, 1997).

Apibendrinant globos namuose augančių vaikų psichologinius ypatumus, svarbu pabrėžti, kad šie vaikai, susiduriantys su daugybe rizikos faktorių ir įvairia traumine patirtimi, taip pat gali būti sėkmingi mokymosi veikloje bei tolimesniame savo gyvenime, siekdami užsibrėžtų tikslų. Kai kurie apsauginiai faktoriai gali padėti tokiems vaikams įveikti iškylančius sunkumus, pasiekti trokštamų tikslų ir tikėti savo gebėjimais bei galimybėmis būti sėkmingais. Keletas tokių apsauginių faktorių yra vaiko aukšti intelektualiniai gebėjimai, artimi santykiai su globėjais, aplinkinių parama bei vaiko asmeninės savybės, padedančios įveikti įvairius gyvenimo sunkumus (Harden, 2004). Taigi, svarbu ne tik analizuoti globos namų auklėtinių patiriamus sunkumus bei problemas, bet ir geriau suprasti, kokie apsauginiai faktoriai gali padėti išvengti įvairių problemų ateityje.

1.10. Tyrimo problema, tikslas ir uždaviniai

Išsamiai aprašomas tikslo orientacijų ryšys su akademiniais pasiekimais rodo tikslo orientacijų reikšmę, analizuojant mokinių motyvaciją, mokymosi strategijas, požiūrį į mokymosi procesą ir jo tikslus. Taigi, yra labai svarbu žinoti, kas daro įtaką mokymuisi bei pasiekimų motyvacijai, o tikslo orientacijos, nagrinėjamos šiame darbe, ir yra vienas tokių veiksnių. Bakalauro darbe nagrinėta tikslo orientacijų tema, tiriant šeimose augančius vaikus, atskleidė ryšius tarp tikslo orientacijų ir mokinių akademinų pasiekimų, mokyklinių problemų bei socialinio statuso (Armonaitė, 2007). Tai suteikė geresnį tikslo orientacijų, kurios motyvuoja vaikus rinktis skirtingus mokymosi būdus ir strategijas, supratimą. Visgi, kokią tikslo orientaciją vaikas pasirinks, gali priklausyti ir nuo daugelio kitų veiksnių, tokių kaip paauglio mokyklos aplinka, savęs vertinimas bei intelektiniai gebėjimai. Priklausomai nuo to, kokios mokymosi sąlygos paaugliui yra sudaromos bei kokie pagrindiniai mokymosi proceso ar rezultatų aspektai yra skatinami bei akcentuojami mokykloje, gali kisti ir paaugliui būdinga tikslo orientacija.

Šiame darbe *siekiama* išsiaiškinti, kokios tikslo orientacijos yra būdingos globos namų auklėtiniams bei atskleisti tikslo orientacijų veiksnius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Įvertinti globos namuose augančių paauglių intelektinius gebėjimus.
2. Įvertinti elgesio ir emocijų problemas.
3. Nustatyti savęs bei mokyklos aplinkos vertinimą.
4. Įvertinti akademinus pasiekimus.
5. Atskleisti tikslo orientacijų, intelektinių gebėjimų, akademinų pasiekimų, elgesio ir emocijų problemų, savęs bei mokyklos aplinkos vertinimo sąsajas.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimo dalyvavo 34 globos įstaigų auklėtiniai iš 2 Vilniaus vaikų globos namų ir 3 Klaipėdos vaikų globos namų. Tiriamųjų amžius – 12–16 metų. Berniukų imtyje buvo 11 (32,4 proc.), o mergaičių – 23 (67,6 proc.). Informaciją apie vaikus buvo surinkta iš klasės auklėtojų, globos namuose dirbančių socialinių darbuotojų (arba psichologų ar auklėtojų), kurie pildė Vaikų elgesio problemų aprašą apie kiekvieną tyrimo dalyvavusį globos namų auklėtinį.

2.2. Tyrimo metodai

2.2.1. Tikslo orientacijos

Tikslo orientacijoms įvertinti buvo naudojamas 22 teiginių klausimynas, kuris buvo sudarytas, remiantis skaityta literatūra apie tikslo orientacijų sampratą bei literatūroje minėtais pagrindiniais šioms tikslo orientacijoms būdingais aspektais. 10 teiginių yra skirti įvertinti meistriškumo tikslo orientaciją (pvz., *„Aš mėgstu sunkumus ir užduotis, iš kurių galiu kažko išmokti, net jeigu jas atlikdamas (-a) padarau klaidų“*), o kiti 12 priskiriami užduoties atlikimo tikslo orientacijai (pvz., *„Aš mėgstu dalyvauti olimpiadose, nes tuomet jaučiuosi pranašesnis (-ė) už daugelį savo bendraklasių“*). Kiekvieną iš šių teiginių tiriamieji turėjo įvertinti 4 balų skalėje, kur 1 reiškė „Tikrai taip“, o 4 – „Tikrai ne“. „Meistriškumo tikslo orientacijos teiginių grupės Cronbacho alfa koeficientas yra 0,62, o užduoties atlikimo tikslo orientacijos teiginių grupės Cronbacho alfa koeficientas yra lygus 0,67“ (cit. pg., Armonaitė, 2007). Tai rodo, kad vidinis testo suderinamumas yra vidutinis. Šis tikslo orientacijas vertinantis klausimynas pateiktas 1 priede.

2.2.2. Intelektiniai gebėjimai

Intelektas buvo vertinamas naudojant Wechslerio intelekto skalės vaikams trečią leidimą (WISC-III) (Wechsler, 2002). WISC-III yra individualus klinikinis testas, skirtas įvertinti 6-16 metų amžiaus lietuvių vaikų intelektinius gebėjimus. WISC-III sudaro 13 skirtingus intelekto

funkcionavimo aspektus matuojančių subtestų, kurie yra skirstomi į dvi grupes: verbalinius ir neverbalinius subtestus. Verbaliniai ir neverbaliniai subtestai yra pateikiami paeiliui, siekiant palaikyti vaiko susidomėjimą testavimu. Atitinkamos subtestų grupės yra pateikiamos 1 lentelėje, šalia kiekvieno subtesto nurodant jo pateikimo eilės numerį (Wechsler, 2002).

1 lentelė. WISC-III skales sudarantys subtestai

Verbalinė skalė	Neverbalinė skalė
2 Informacija	1 Paveikslėlių užbaigimas
4 Panašumai	3 Kodavimas
6 Aritmetika	5 Paveikslėlių išdėstymas
8 Žodynas	7 Kubelių kompozicija
10 Supratingumas	9 Objektų surinkimas
12 Skaičių eilė	11 Simbolių paieška
	13 Labirintai

Atlikus šį intelekto testą, verbalinių subtestų standartinių balų suma perskaičiuojama į Verbalinį IQ (VIQ), neverbalinių subtestų standartinių balų suma perskaičiuojama į Neverbalinį IQ (NIQ), o iš verbalinių ir neverbalinių subtestų balų sumos yra skaičiuojamas Bendras vaiko IQ (Wechsler, 2002).

Taip pat skaičiuojami ir Verbalinio supratingumo (VS), Percepcinės organizacijos (PO), Atsparumo trukdžiams (AT) bei Apdoravimo greičio (AG) rodikliai (Wechsler, 2002).

2.2.3. Akademiniai pasiekimai

Akademiniai pasiekimai buvo vertinami pagal paskutinio trimestro lietuvių kalbos, matematikos, užsienio kalbos ir istorijos pažymių vidurkius. Taip pat buvo atsižvelgta į šių keturių disciplinų pažymių vidurkį, bendrą visų pažymių vidurkį bei į praleistų ir nepateisintų pamokų skaičių, vertinant mokinio bendrą drausmingumą.

2.2.4. Elgesio ir emocijų problemos

Elgesio problemos buvo vertinamos naudojant Vaiko elgesio problemų aprašą (VEPA) (Girdzijauskienė ir kt., 2008), skirtą „įvertinti vaikų ir paauglių nuo 6 iki 18 metų elgesio ir emocijų sunkumus, pasireiškiančius impulsyvumu, dėmesio stoka, neklusniu elgesiu, nepasitikėjimu savimi, prislėgtumu, uždarmu“ (cit. pg. Girdzijauskienė, 2008). Vaikų elgesio problemų aprašą sudaro 44

teiginiai, apibūdinantys vaiko elgesį, kuris kelia rūpesčių ir gali būti susijęs su elgesio bei emocijų problemomis. Yra dvi šio aprašo versijos: tėvų ir mokytojų. Šiame darbe buvo naudojama mokytojų versija, kurią pildė globos įstaigose augančių paauglių klasės auklėtojai, globos namų auklėtojai (arba socialiniai darbuotojai ar psichologai), gerai pažįstantys vaiką. Aprašo teiginiai yra sugrupuoti į 5 skales: Elgesio problemų (13 teiginių), Dėmesio stokos ir impulsyvumo (8 teiginiai), Emocijų problemų (10 teiginių), Socialinio uždarumo (6 teiginiai) ir Nepasitikėjimo savimi (7 teiginiai). Vaiko elgesio problemų aprašą pildė žmonės buvo prašomi atsakyti į kiekvieną teiginį, pateikiant vaiko elgesio įvertinimą balais pagal 5 kriterijus: (1) „Neteko stebėti“, (2) „Retai tenka stebėti“, (3) „Gana pastebima“, (4) „Dažnai tenka stebėti“, (5) „Tai labai akivaizdu“. Atsižvelgiant į vaiko, apie kurį yra pildomas Vaikų elgesio problemų aprašas, lyti, pasirenkamos atitinkamos normos, kadangi berniukų ir mergaičių vertinimo normos skiriasi (Girdzijauskienė ir kt., 2008).

2.2.5. Mokyklos aplinka

Mokyklos aplinkai įvertinti buvo naudojamas 15 teiginių klausimynas, kuris buvo sudarytas, remiantis skaityta literatūra apie tikslo orientacijų sampratą bei pagrindinius su mokyklos aplinka susijusius veiksnius, galinčius daryti įtaką konkrečios tikslo orientacijos pasirinkimui. Šie teiginiai atspindi mokytojų bendravimą su mokiniais (pvz., „*Mokytojai su mokiniais bendrauja pagarbiai*“), mokytojų elgesį, kuris skatina užduoties atlikimo tikslo orientaciją (pvz., „*Mokytojai skatina mokinių varžymąsi dėl gerų rezultatų*“) bei mokytojų elgesį, kuris skatina meistriškumo tikslo orientaciją (pvz., „*Mokytojai visuomet įvertina mokinių pastangas, net jei rezultatai nėra itin aukšti*“). Taip pat buvo pateikti papildomi 3 klausimai, susiję su mokyklos aplinka, galintys turėti įtakos vienos ar kitos tikslo orientacijos pasirinkimui. Kiekvieną iš šių teiginių (išskyrus klausimą apie mokyklos, kurioje vaikas mokosi, tipą) tiriamieji turėjo įvertinti 4 balų skalėje, kur 1 reiškė „Tikrai taip“, o 4 – „Tikrai ne“. Anketos apie mokyklos aplinką Cronbacho alfa koeficientas yra 0,74. Tai rodo, kad vidinis testo suderinamumas yra aukštas. Ši anketa yra pateikiama 2 priede.

2.2.6. Savęs vertinimas

Savęs vertinimas buvo matuojamas pateikiant paaugliui klausimyną, sudarytą iš 16 teiginių, kuriais buvo siekiama išsiaiškinti, kaip paauglys vertina save, lygindamas save su bendraklasiais. Šis klausimynas buvo sukurtas, remiantis literatūroje pateikiama samprata apie tai, kad tikslo orientacijos ir jų pasirinkimas yra gana glaudžiai susijęs su tuo, kaip žmogus vertina savo

gebėjimus, asmeninės kontrolės jausmą, susijusį su siekiamais rezultatais, bei tai, kaip jis yra vertinamas aplinkinių žmonių. Kiekvieną iš šių teiginių tiriamieji turėjo įvertinti 4 balų skalėje, kur 1 reiškė „Tikrai taip“, o 4 – „Tikrai ne“. Anketos apie savęs vertinimą Cronbacho alfa koeficientas yra 0,89. Tai rodo, kad vidinis testo suderinamumas yra aukštas. Ši anketa yra pateikiama 3 priede.

2.3. Tyrimo eiga

Pirmame etape, remiantis literatūroje pateikiama įvairių tikslo orientacijų bei jų veiksmų samprata, buvo sudarytos mokyklos aplinkos bei savęs vertinimo anketos.

Prieš atliekant tyrimą buvo susitarta su globos namų vadovybe ir gautas jų leidimas atlikti šį tyrimą 2 Vilniaus miesto globos namuose bei 3 Klaipėdos miesto globos namuose.

Su kiekvienu vaiku buvo atliktas intelekto testas, po kurio visi tyrime dalyvavę vaikai pildė tikslo orientacijų klausimyną bei anketas apie mokyklos aplinką ir savęs vertinimą.

Klasės auklėtojai arba globos namų darbuotojai užpildė Vaiko elgesio problemų aprašus apie kiekvieną tyrime dalyvavusį paauglį. Mokyklų auklėtojai pateikė kiekvieno tyrime dalyvavusio paauglio paskutinio trimestro lietuvių kalbos, matematikos, užsienio kalbos, istorijos bei visų pažymių vidurkius kartu su praleistų ir nepateisintų pamokų skaičiumi. Tai leido įvertinti mokinių akademinį pasiekimą bei drausmingumą.

2.4. Duomenų tvarkymas

SPSS 16.0 programinis paketas buvo naudojamas skaičiuojant anketos patikimumą vidinio suderinamumo būdu (Cronbacho alfa koeficientas) ir skaičiuojant aprašomąją statistiką (vidurkius ir standartinius nuokrypius). Skirtumams tarp dviejų pagal tikslo orientacijas išskirtų grupių įvertinimui buvo skaičiuojamas Stjudento t kriterijus dviems nepriklausomoms imtims. Siekiant įvertinti tikslo orientacijų ir įvairių veiksmų ryšį buvo skaičiuojama momentinė Pearsono koreliacija. Vertinant akademinį pasiekimą ryšį su intelektualiais gebėjimais, elgesio ir emocijų problemomis bei savęs ir mokyklos aplinkos vertinimu buvo skaičiuojama momentinė Pearsono koreliacija, o taip pat buvo taikyta tiesinė regresinė analizė.

3. REZULTATAI IR JŲ APTARIMAS

3.1. Tikslų orientacijos

Globos namų paaugliai kiekvienoje iš dviejų tikslų orientacijų (meistriškumo ir užduoties atlikimo) buvo suskirstyti į dvi grupes. Šios grupės buvo sudarytos pagal tai, kurios tikslų orientacijos paauglio surinkti balai yra aukštesni. 1 grupei buvo priskirti paaugliai, kuriems yra būdinga aiškiau išreikšta meistriškumo tikslų orientacija, o 2 grupei – paaugliai, kuriems yra būdinga aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslų orientacija. 2 lentelėje yra pateikiami šioms tikslų orientacijų grupėms priskirti tiriamieji.

2 lentelė. Globos namų auklėtiniams būdingų tikslų orientacijų pasiskirstymas (procentais)

	Paaugliai su aiškiau išreikšta meistriškumo tikslų orientacija (n = 12)	Paaugliai su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslų orientacija (n = 22)
Vaikų skaičius (proc.)	35,3	64,7

2 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad beveik du trečdaliai globos namų auklėtinių pasižymi aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslų orientacija, vadinasi, šiems paaugliams labai svarbus išorinis įvertinimas, kompetencijos demonstravimas bei neigiamo gebėjimų vertinimo vengimas (Dweck, cit. pg. Cron et al., 2005; Nichols et al., 2003). Be to, ši tikslų orientacija yra susijusi su išorine mokymosi motyvacija bei nesėkmės atveju patiriamomis neigiamomis emocijomis (Nichols et al., 2003). Tuo tarpu tik trečdaliui globos namuose augančių paauglių yra būdinga aiškiau išreikšta meistriškumo tikslų orientacija, siejama su vidine motyvacija, noru įgyti žinių bei pačio mokymosi proceso, o ne išorinio įvertinimo, svarba (Urđan et al., cit. pg. Gehlbach, 2006; Elliot; cit. pg. Brophy, 2005). Be to, ši tikslų orientacija yra susijusi su aukštesniu savęs vertinimu, iššūkių reikalaujančių užduočių pasirinkimu bei patiriamomis teigiamomis emocijomis, susidūrus su sėkme; taip pat nesėkmės, kaip galimybės išmokyti kažko naujo, vertinimu (Diefendorff, 2004). Taigi, kadangi daugelis tiriamųjų pasižymi aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslų orientacija, šiems paaugliams turėtų būti būdinga ir daugiau elgesio bei emocijų problemų, žemesni akademiniai pasiekimai, žemesnė mokymosi motyvacija bei savęs mokymosi situacijose nuvertinimas.

3.2. Intelektinių gebėjimų nustatymas

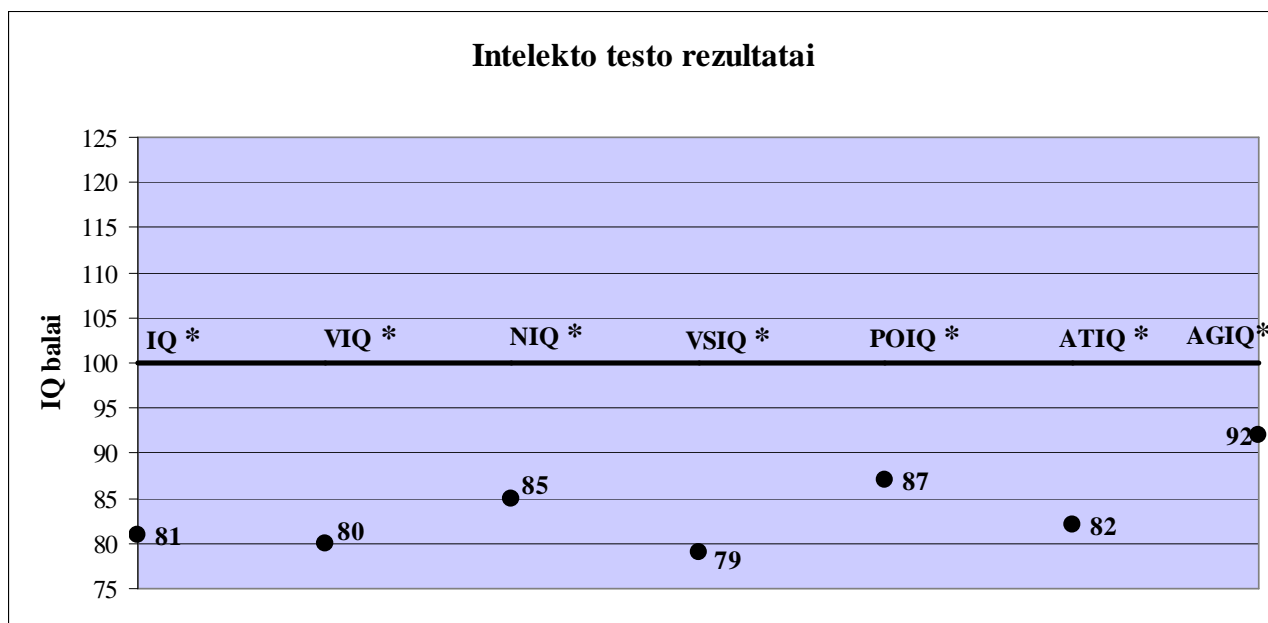
Globos namuose augantys paaugliai buvo suskirstyti į atskiras grupes pagal jų intelektinių gebėjimų rodiklius, remiantis kokybiniu IQ reikšmių apibūdinimu (Wechsler, cit. pg. Gintilienė, 2004). Ši informacija yra pateikiama 3 lentelėje.

3 lentelė. Globos namų auklėtinių kokybinio IQ reikšmių apibūdinimo pasiskirstymas (procentais)

Kokybinis IQ reikšmių apibūdinimas	Proc.
Labai žemas (69 ir mažiau)	26,5
Žemas (70-79)	29,4
Truputį žemesnis nei vidutinis (80-89)	14,7
Vidutinis (90-109)	26,5
Truputį aukštesnis nei vidutinis (110-119)	2,9

Kaip matome iš 3 lentelėje pateiktų duomenų, nė vieno iš tiriamųjų IQ nepateko į aukšto ar labai aukšto IQ intervalą. Daugelis tyrime dalyvavusių paauglių turi žemus arba vidutinius intelektinius gebėjimus ir tik keletas iš jų turi truputį aukštesnį nei vidutinis intelektą.

Taip pat buvo paskaičiuoti ir visų tiriamųjų IQ rodiklių vidurkiai, kurie pateikiami 1 pav. Šie tiriamųjų IQ rezultatai taip pat buvo lyginami su vidurkiu (t.y., 100) bei vienas su kitu, siekiant išsiaiškinti IQ rezultatų vidurkių skirtumus. Ši informacija pateikiama 4 ir 5 prieduose.



* – statistiškai reikšmingas skirtumas, lyginant IQ su vidurkiu ($p \leq 0,01$).

1 pav. Globos namų auklėtinių IQ rodiklių vidurkiai

Kaip matyti iš *1 pav.* pateiktos informacijos, visi tiriamųjų IQ rodiklių vidurkiai yra žemiau 100 balų (t.y., žemiau vidurkio); taip pat, nė vieno tiriamojo IQ nepateko į aukšto ar labai aukšto IQ grupę. Ši informacija leidžia teigti, kad tyrime dalyvavusių globos namų auklėtinių intelektiniai gebėjimai yra gana žemi, tačiau turėtume atsižvelgti ir į tai, kad jų aplinka gana stipriai skiriasi nuo standartizacinės tiriamųjų grupės, su kuria buvo palyginti globos namų auklėtinių IQ rezultatai. Taip pat, analizuojant gana žemus tiriamųjų IQ rezultatus, vertėtų atsižvelgti ir į tai, kad kai kurie tiriamieji nenoriai dalyvavo tyrime, buvo nemotyvuoti. Tai taip pat galėjo turėti įtakos intelekto testo rezultatams.

1 pav. pateikti duomenys rodo skirtingą globos namų auklėtiniams būdingų verbalinių ir neverbalinių gebėjimų lygį. Tyrime dalyvavusių paauglių verbaliniai gebėjimai yra žemesni nei neverbaliniai, o tai, remiantis Sattler (1990) ir Kaufman (1994), galima sieti su prastais mokymosi rezultatais, skaitymo ir kalbos problemomis bei girdimosios informacijos apdorojimo problemomis (cit. pg. Gintilienė, 2004). Be to, verbaliniai vaiko gebėjimai yra susiję su mokslumu (t.y., sugebėjimu mokytis), kuris labai svarbus sėkmingam vaiko mokymuisi, aukštiems akademiniam pasiekimams bei motyvacijai ir atkaklumui, susiduriant su įvairiais mokymosi sunkumais. Pileckaitė-Markovienė ir kt. (2007b) taip pat patvirtina šio tyrimo metu gautus rezultatus, išskirdama šiems vaikams būdingą kalbos primityvumą, skurdų žodyną, intelektinės raidos bei mąstymo problemas.

1 pav. pateikti 4 faktorių indeksų IQ vidurkiai taip pat suteikia reikšmingos informacijos apie globos namų auklėtinių intelektinius gebėjimus, kadangi Verbalinio supratingumo IQ vidurkis skiriasi nuo Percepcinės organizacijos IQ bei Apdorojimo greičio IQ vidurkių. Žemesni Verbalinio supratingumo IQ rezultatai leidžia teigti, kad globos namų paaugliams yra būdingas gana menkas verbalinis supratingumas, žemas mokslumas, nepakankamas sąvokų formavimasis, neigiama nuostata mokyklinėms užduotims bei menka pasiekimų motyvacija (Gintilienė, 2004). Neigiamą požiūrį į mokymąsi, neretai būdingą globos namų paaugliams, aprašo ir Kavolius (2008). Jis teigia, kad, kuomet vaikas mokykloje susiduria su vis sunkesnėmis užduotimis, jo motyvacija silpnėja, o neigiamos nuostatos mokymosi atžvilgiu stiprėja (Kavolius, 2008). Kadangi žemi Verbalinio supratingumo rezultatai dažniausiai yra siejami su įgimtais gabumais bei ankstyvosios patirties turtingumu, tokius rezultatus galima pagrįsti globos namų auklėtiniams būdingu akademinio aplėistumu, traumine patirtimi biologinėje šeimoje, dėmesio vaikui ir jo pasiekimų įvertinimo trūkumu globos namuose. Tai patvirtina ir Kools (1997) pateikiama informacija apie šiems vaikams būdingus rizikos veiksnius, darančius neigiamą įtaką jų akademinėi veiklai.

Aukštesni Percepcinės organizacijos IQ rezultatai, lyginant juos su Verbalinio supratingumo ir kitų IQ rodiklių rezultatais, leidžia teigti, kad globos namų auklėtinių stiprioji pusė yra jų

neverbalinio mąstymo gebėjimai, pastabumas detalėms, ištvėrmė, atmintis bei sugebėjimas veikti greitai ir tiksliai. Taip pat šiems vaikams yra būdingi aukštesni Apdorojimo greičio IQ rezultatai, lyginant juos su kitais šių vaikų IQ rodikliais. Tai rodo, kad šiems vaikams yra būdingas sugebėjimas susikaupti, atkaklumas atliekant užduotis, sugebėjimas dirbti greitai bei energingai (Gintilienė, 2004); šie tyrimo metu gauti rezultatai kiek prieštarauja Tamašauskienės (2008) pateikiamai informacijai apie globos namų auklėtiniams būdingus psichologinius ypatumus. Tamašauskienė (2008) teigia, kad globos namuose augantiems paaugliams trūksta atkaklumo ir užsispyrimo atliekant mokymosi užduotis, o taip pat jie yra linkę gana greitai pasiduoti, susidūrę su sunkumais. Visgi, kadangi tiriamųjų intelektinių gebėjimų rodikliai (pvz., VSIQ su POIQ) yra lyginami tarpusavyje, o ne su tiriamųjų amžiaus grupei būdingais IQ rodikliais, analizuojant tyrimo rezultatus svarbu atsižvelgti į tai, kad aukštesni tiriamųjų IQ rodiklių rezultatai leidžia kalbėti ne apie aukštus gebėjimus, būdingus globos namų paaugliams, bet apie jų stipriąsias puses.

Taigi, tyrime dalyvavusių paauglių intelektiniai gebėjimai yra žemesni nei daugelio to paties amžiaus vaikų. Tą patvirtina ir kitų autorių pateikiama informacija apie globos namų auklėtinių intelektinius gebėjimus (Pileckaitė-Markovienė ir kt., 2007b). Šių paauglių neverbaliniai gebėjimai yra šiek tiek aukštesni nei verbaliniai, tačiau, kadangi pastarieji yra siejami su mokslumu, tokie IQ rezultatai gali sąlygoti įvairias mokymosi problemas bei žemus akademinis pasiekimus. Šių vaikų stipriosios pusės yra jų erdviniai gebėjimai bei psichomotorinis greitis.

3.3. Elgesio ir emocijų problemos

Naudojantis Vaikų elgesio problemų aprašo (VEPA) mokytojų versijos normomis ir pateikiamais skalių ribų įverčiais, tiriamųjų surinkti VEPA įverčiai buvo paskirstyti į „normos“, „ribos“ ir „nuokrypio“ grupes. Procentinis VEPA skalių įverčių pasiskirstymas yra pateikiamas 4 lentelėje.

4 lentelė. Elgesio ir emocijų problemų pasiskirstymas (procentais) tarp globos namų auklėtinių

VEPA skalės	Norma	Riba	Nuokrypis
Elgesio problemos	35,3	35,3	29,4
Dėmesio stoka ir impulsyvumas	52,9	29,4	17,6
Emocijų problemos	50	29,4	20,6
Socialinis uždaramas	50	41,2	8,8
Nepasitikėjimas savimi	85,3	8,8	5,9

4 lentelėje pateikti duomenys suteikia informacijos apie globos namų auklėtiniams būdingas elgesio ir emocijų problemas. Ryškiausios šiems vaikams būdingos problemos yra susijusios su elgesiu, kadangi maždaug trečdalis vaikų patenka į „nuokrypio“ grupę ir truputį daugiau nei trečdalis vaikų patenka į „ribos“ grupę. Tik 35,3 proc. visų tiriamųjų, vertinant jų *elgesio problemas*, patenka į „normos“ grupę. Tai rodo, kad globos namų auklėtiniai dažnai susiduria su įvairiomis elgesio problemomis. Šie tyrimo rezultatai sutampa su Pileckaitės-Markovienės (2007b) bei Luster ir Small (1994) atliktų tyrimų rezultatais (cit. pg. Tyler, et al., 2008). Remiantis Dovydaitiene (2008), elgesio problemos gali pasireikšti tiek atvira, tiek ir užslėpta agresija, pasireiškiančia melavimu, vagiliavimu, erzino ar grasinimo formomis (Girdzijauskienė ir kt., 2008). Paauglių elgesio problemos dažniausiai siejamos su daiktų gadinimu, pamokų praleidimu, atsisakymu lankyti mokyklą, o tai gali paskatinti ir kitas problemas, pvz., asocialių elgesį (Girdzijauskienė ir kt., 2008). Orme ir kt. (2001) taip pat pabrėžia, kad globos namų auklėtiniams dėl jų trauminės patirties šeimoje bei kitų rizikos veiksnių yra būdingos įvairios elgesio ir emocijų problemos. Pileckaitė-Markovienė ir kt. (2007b) teigia, kad globojamiems vaikams dažnai yra būdingas nedrausmingas ir įžūlus elgesys su suaugusiaisiais, taip pat polinkis greitai išsižeisti ir reaguoti smurtiniu bei agresyviu elgesiu. Vadinasi, gauti tyrimo rezultatai sutampa su literatūroje pateikiamais duomenimis apie globos namų auklėtiniams būdingas įvairias elgesio problemas.

Kaip matome iš 4 lentelėje pateiktos informacijos, beveik pusei globos namų auklėtinių taip pat būdingos *dėmesio stokos ir impulsyvumo problemos*, nes trečdalis vaikų pateko į „ribos“, o penktadalis vaikų – į „nuokrypio“ grupę. Vadinasi, šie paaugliai susiduria ne tik su elgesio, bet ir su dėmesio stokos bei impulsyvumo problemomis. Dovydaitienė (2008) teigia, kad tokiems vaikams yra sunku susikaupti klausant kito žmogaus, jie nenustygsta vietoje, nuolat trypčioja (Girdzijauskienė, 2008). Dažniausiai pasitaikantis yra dėmesio trūkumo hiperaktyvumo sutrikimas, kuris gali pasireikšti įvairiais dėmesio stokos ir hiperaktyvumo deriniais. Vienu atveju gali dominuoti vaiko nedėmesingumas, dėl kurio vaikui sunku susikaupti, būti dėmesingu, planuoti ir organizuoti veiklą. Kitu atveju gali pasireikšti išryškėjęs hiperaktyvumas, dėl kurio vaikas yra aktyvus, daug šneka ir nemoka būti ramus, dažnai veikia negalvodamas, o dėl to gali patekti į pavojingas situacijas pats nesuprasdamas, kaip tai įvyko. Trečiu atveju gali pasireikšti išryškėjęs nedėmesingumas kartu su hiperaktyvumu, kuomet vaikui yra būdingas ir nedėmesingumas, ir impulsyvumas. Kadangi vaikai, turintys dėmesio trūkumo ir hiperaktyvumo sutrikimą, neretai pasižymi ir mokymosi negaliomis, vadinasi, šios problemos gali daryti neigiamą įtaką vaiko mokymuisi, motyvacijai ir akademiniais pasiekimams (Girdzijauskienė ir kt., 2008). Pileckaitė-Markovienė ir kt. (2007b) taip pat teigia, kad globos namų auklėtiniams yra būdinga dėmesio stoka ir nesugebėjimas susikaupti ilgesniam laikui.

Kitos, taip pat gana dažnai tarp globos namų auklėtinių pasitaikančios problemos (4 lentelė), yra *emocijų problemos*, kadangi beveik pusė vaikų patenka į „ribos“ arba „nuokrypio“ grupę. Dovydaitienė (2008) emocijų problemas apibūdina visų pirma kaip susijusias su nuotaikų svyravimais, kurie gali pasireikšti nerimu, fobijomis, panikos priepuoliais ar liūdesiu (Girdzijauskienė ir kt., 2008). Nerimas gali būti susijęs su įvairiomis situacijomis, taip pat ir mokyklinėmis, o tai gali paskatinti vaiko nenorą eiti į mokyklą ar mokyklos fobiją (Girdzijauskienė ir kt., 2008). Šio tyrimo rezultatus patvirtina ir Tamašauskienės (2008) pateikiama informacija apie globos namų auklėtiniams būdingą mokyklos fobiją, kuri vaikui augant gali keistis į nenorą mokytis, o tuomet paaugliui gali būti būdingas ir asocialus bei agresyvus elgesys, motyvacijos stoka bei kiti elgesio ir emocijų sunkumai. Bolger ir Patterson (2001) taip pat teigia, kad globos namų auklėtiniams yra būdinga daugiau bendravimo sunkumų bei įvairių emocijų problemų, pvz., nerimas, depresija (cit. pg. Harden, 2004). Crittenden ir Ainsworth (1989), Crosson-Tower ir kt. (1989) taip pat teigia, kad globojami vaikai pasižymi prasta emocinių reakcijų kontrole (cit. pg. Marquis et al., 2008).

Iš 4 lentelėje pateiktos informacijos matome, kad kiek rečiau globos namuose augantys paaugliai pasižymi *socialinio uždarumo problemomis*, kadangi į „nuokrypio“ grupę pateko tik 8,8 proc. visų vaikų. Visgi, atsižvelgiant į tai, kad net 41,2 proc. vaikų pateko į „ribos“ grupę, šią socialinio uždarumo problemą reikia vertinti kaip būdingą globos namų auklėtiniams, nors ji ir nėra taip stipriai išreikšta kaip elgesio ar emocijų problemos. Remiantis Dovydaitiene (2008), socialinis uždarumas yra suprantamas kaip drovumas, kuris dažniausiai yra susijęs su nerimu (Girdzijauskienė ir kt., 2008). Socialinis uždarumas gali pasireikšti drovumu, kuomet vaikas vengia tam tikrų socialinių situacijų, susiduria su sunkumais įveikiant aplinkos keliamus reikalavimus. Taip pat socialinis uždarumas gali pasireikšti vengimu tų situacijų, kurios vaikui kelia nerimą, bei atsitraukimu nuo aplinkinių žmonių. Dažniausiai socialiniai sunkumai yra būdingi tiems vaikams, kurie nepasitiki savimi, nepakankamai gerai save vertina ir dėl šios priežasties jaučia nerimą įvairiose socialinėse situacijose (Girdzijauskienė ir kt., 2008). Kadangi globos namų auklėtiniai dažniau nei kiti vaikai susiduria su neigiamų jų vertinimu, žeminančiu požiūriu į globos namų vaikus bei stigmatizacija, galima teigti, kad šie vaikai išties turi didesnę riziką susidurti su socialiniais sunkumais. Kools (1997) patvirtina šią mintį teigdamas, kad vaikų baimė bendrauti su aplinkiniais bei kitų žmonių nenoras bendrauti su globos namų vaikais, skatina tokių vaikų socialinę izoliaciją, o tai apsunkina vaiko prisitaikymą mokykloje. Kools (1997) taip pat teigia, kad socialinė izoliacija skatina vienišumo bei atstūmimo jausmus. Vadinasi, socialinio uždarumo problemos paplitimą tarp globos namų auklėtinių patvirtina ir kitų autorių darbai.

Taip pat globos namų auklėtiniams yra būdingas *nepasitikėjimas savimi*, kuris yra apibūdinamas kaip savęs vertinimas, savo gebėjimų ir kompetencijų suvokimas. Dovydaitienė (2008) teigia, kad nepasitikėjimas savimi gali apsunkinti prisitaikymą prie mokykloje keliamų reikalavimų, o taip pat sukelti problemų, užmezgant ir palaikant tarpasmeninius santykius (Girdzijauskienė ir kt., 2008). Kadangi net 85,3 proc. vaikų pateko į „normos“ grupę, galima teigti, kad iš visų darbe nagrinėjamų elgesio problemų, tarp šių vaikų nepasitikėjimo savimi problema pasitaiko rečiausiai.

Siekiant geriau suprasti globos namų auklėtiniams būdingas problemas ir jų dažnumą, tirtų paauglių rezultatai buvo palyginti su Girdzijauskienės ir kt. (2008) pateikiamais 290 Lietuvos vaikų, kurie buvo tiriami siekiant išanalizuoti VEPA psichometrinės charakteristikas, rezultatais. Ši informacija pateikiama 5 lentelėje.

5 lentelė. Elgesio ir emocijų problemų pasiskirstymas tarp globos namų auklėtinių ir kitos vaikų grupės

VEPA skalės	VEPA mokytojų versijos skalių rezultatai		Globos namų auklėtinių rezultatai		t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
Elgesio problemos	20,0	8,8	27,44	11,02	3,94	0,00
Dėmesio stoka ir impulsyvumas	14,0	6,6	15,79	5,87	1,78	0,08
Emocijų problemos	17,7	5,8	21,35	5,64	3,78	0,00
Socialinis uždarumas	9,5	4,0	11,38	2,81	3,91	0,00
Nepasitikėjimas savimi	12,8	5,4	14,26	3,94	2,17	0,04

Kaip matome iš 5 lentelėje pateiktų duomenų, globos namų auklėtinių ir kitos vaikų grupės elgesio ir emocijų problemų rezultatai skiriasi, išskyrus dėmesio stokos ir impulsyvumo problemas, kurios tarp šių dviejų grupių yra gana vienodai dažnai pasireiškiančios. Tuo tarpu elgesio, emocijų, socialinio uždarumo ir nepasitikėjimo savimi problemos yra ryškesnės tarp globos namų auklėtinių, lyginant juos su bendraamžiais (Girdzijauskienė ir kt., 2008).

Didžiausias skirtumas yra tarp šių grupių patiriamų elgesio problemų; globos namų auklėtiniai, lyginant juos su bendraamžiais, patiria daugiau elgesio problemų. Taip pat globos namų auklėtiniai dažniau susiduria ir su emocijų problemomis, socialiniu uždarumu bei nepasitikėjimu savimi. Atsižvelgiant į šiuos skirtumus, galima teigti, kad globojami vaikai dėl stipriau išreikštų elgesio ir emocijų problemų taip pat gali dažniau susidurti ir su įvairiais sunkumais mokykloje, o tai gali daryti įtaką ir jų prisitaikymui prie mokykloje keliamų reikalavimų bei sąlygoti žemesnę šių vaikų motyvaciją, prastesnius akademinis pasiekimus bei kitus su mokymusi susijusius sunkumus. Harden (2004) teigia, kad trauminė tokių vaikų patirtis biologinėje šeimoje didina jų

pažeidžiamumą (cit. pg. Bruskas, 2008), o tai, be abejo, didina ir šiems paaugliams būdingų elgesio ir emocijų problemų atsiradimo riziką.

3.4. Akademiniai pasiekimai ir mokyklinė aplinka

Buvo suskaičiuoti visų tiriamųjų lietuvių kalbos, matematikos, užsienio kalbos bei istorijos paskutinio trimestro pažymių vidurkiai, šių 4 disciplinų vidurkiai bei bendri visų dėstomų disciplinų pažymių vidurkiai. Šios keturios mokymosi disciplinos buvo pasirinktos remiantis tuo, kad tai yra vienos svarbiausių disciplinų mokykloje. Taip pat buvo suskaičiuoti ir visų tiriamųjų drausmingumo rodiklių vidurkiai, t.y., visų per paskutinį trimestrą praleistų pamokų skaičiaus vidurkiai ir praleistų bei nepateisintų pamokų skaičiaus vidurkiai. Visi šie rezultatai yra pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė. Globos namų auklėtinių pažymių ir praleistų bei nepateisintų pamokų skaičiaus vidurkiai; tiriamųjų žemiausi ir aukščiausi mokymosi disciplinų įvertinimai

Mokymosi disciplina ir drausmingumas	Vidurkis	Žemiausias įvertinimas	Aukščiausias įvertinimas
Lietuvių k.	5,9	3	9
Matematika	5,4	3	8
Užsienio k.	6,7	3	9
Istorija	6,7	3	10
4 mokymosi disciplinų vidurkis	6,2	3,5	8,2
Visų mokymosi disciplinų vidurkis	6,9	4,0	8,6
Praleistos pamokos	32	2	205
Nepateisintos pamokos	11	0	116
Praleistos pamokos *	26	2	78
Nepateisintos pamokos *	7	0	65

* *Praleistų ir nepateisintų pamokų skaičiaus vidurkis be vieno tiriamojo (per paskutinį trimestrą praleidusio 205 pamokas) rezultatu*

Kaip matome iš 6 lentelėje pateiktos informacijos apie globos namų auklėtinių akademinis pasiekimus, 4 pagrindinių mokymosi disciplinų vidurkiai yra neaukštesni nei 6,7 balo. Tai rodo, kad globos namų auklėtiniai pasižymi gana žemais akademineis pasiekimais, iš kurių žemiausi yra matematikos įvertinimai. Šiek tiek aukštesni įvertinimai yra lietuvių kalbos, o aukščiausi vaikų pasiekimų įvertinimai yra užsienio kalbos ir istorijos. Visgi, išanalizavus visų 4 mokymosi disciplinų įvertinimus, galima teigti, jog globos namų auklėtinių pažymiai yra prasti. Tai patvirtina ir visų mokymosi disciplinų pažymių vidurkis, kuris nesiekia 7 balų. Šiems gana prastiems globos

namuose augančių paauglių akademiniams pasiekimams įtakos gali daryti dažnas mokyklos keitimas (Harden; Kools ir Kennedy; Leslie et al.; Racusin et al.; Zetlin, Weinberg ir Kimm, cit. pg. Bruska, 2008), įvairūs raidos ypatumai (Pileckaitė-Markovienė ir kt., 2007b), neadekvatus savęs vertinimas, išmoktas bejėgiškumas, nepalankus atribucijų stilius ir mokyklos fobija (Tamašauskienė, 2008). Taigi, tyrimo rezultatai sutampa su įvairių autorių pateikiamais duomenimis apie globos namuose augančių paauglių prastus akademinius pasiekimus.

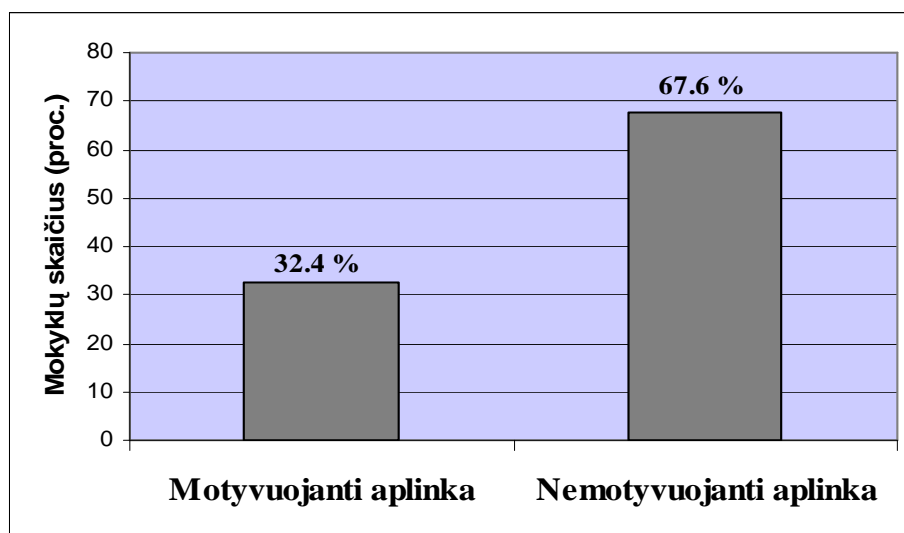
6 lentelėje taip pat yra pateikti globos namų auklėtinių mokymosi disciplinų žemiausi ir aukščiausi įvertinimai. Analizuojant aukščiausius įvertinimus, matome, kad didžiausias pažymys yra 10 (iš istorijos), tačiau tokį įvertinimą turi tik vienas tyrime dalyvavęs globos namų auklėtinis. Tuo tarpu daugumos paauglių mokymosi disciplinų pažymiai svyruoja nuo 4 iki 7 balų. Žemiausias įvertinimas yra 3 balai (visų keturių mokymosi disciplinų). Toks pažymys mokykloje yra laikomas neigiamu įvertinimu, o esant tam tikram neįskaitytų disciplinų skaičiui vaikas gali būti paliktas toje pačioje klasėje antrus metus. Vadinasi, globos namų auklėtiniai turi didesnę riziką kartoti kai kurių disciplinų kursą ar likti toje pačioje klasėje antrus metus iš eilės.

Analizuojant globos namų auklėtinių drausmingumą mokykloje, paauglių drausmingumo rodikliai buvo skaičiuojami du kartus, kadangi vieno tiriamojo išskirtinai dideli rodikliai neleido susidaryti bendro vaizdo apie globos namų auklėtinių mokyklos lankymą. Taigi, 6 lentelėje yra pateikiami globos namų auklėtinių drausmingumo rodikliai su ir be vieno tiriamojo drausmingumo rodiklių. Atmetus vieno tiriamojo duomenis, tyrimo rezultatai rodo, kad globos namų auklėtiniai viso trimestro metu vidutiniškai savaitę laiko nelanko mokyklos ir maždaug viena diena šių praleistų pamokų nėra pateisinta objektyvių priežasčių. Didžiausias praleistų pamokų skaičius tarp šių vaikų (be vieno tiriamojo rezultatu) yra 78 pamokos, o per trimestrą tai sudaro maždaug 3 savaites mokyklos nelankymo. Tuo tarpu didžiausias praleistų nepateisintų pamokų skaičius (be vieno tiriamojo rezultatu) yra 65 pamokos, o per trimestrą tai sudaro maždaug 2 savaites mokyklos nelankymo be pateisinamos priežasties. Šio tyrimo rezultatai sutampa su Raslavičienės (1996), Kavoliaus (2008) bei Tamašauskienės (2008) pateikiamais rezultatais apie globos namų auklėtiniams būdingą mokyklos nelankymo problemą.

Vienas iš svarbių su mokymosi motyvacija susijusių veiksnių yra *mokyklos aplinka*, kuri gali daryti įtaką paauglių akademiniams pasiekimams bei konkrečių su mokymusi susijusių tikslų turėjimui. Klimatas klasėje ir mokykloje bei tai, kaip mokiniai tai priima, gali nulemti jų motyvaciją bei konkrečios tikslo orientacijos pasirinkimą (Covington; Maehr ir Anderman; Maehr ir Midgley, cit. pg. Dowson et al., 2005). Taigi, analizuojant paauglių tikslo orientacijas labai svarbu yra žinoti mokyklos, kurioje jie mokosi, aplinką. Šio tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip globos

namų paaugliai vertina savo mokyklos aplinką – kaip motyvuojančią ir skatinančią vaikus siekti gerų rezultatų, ar, priešingai, pasyvią ir nemotyvuojančią siekti naujų žinių įgijimo ir tobulėjimo.

Taigi, buvo suskaičiuoti mokyklos aplinkos vertinimų balai, pagal kuriuos vaikų lankomų mokyklų aplinka buvo suskirstyta į dvi grupes – motyvuojančią ir nemotyvuojančią. Šie duomenys pateikiami 2 pav.



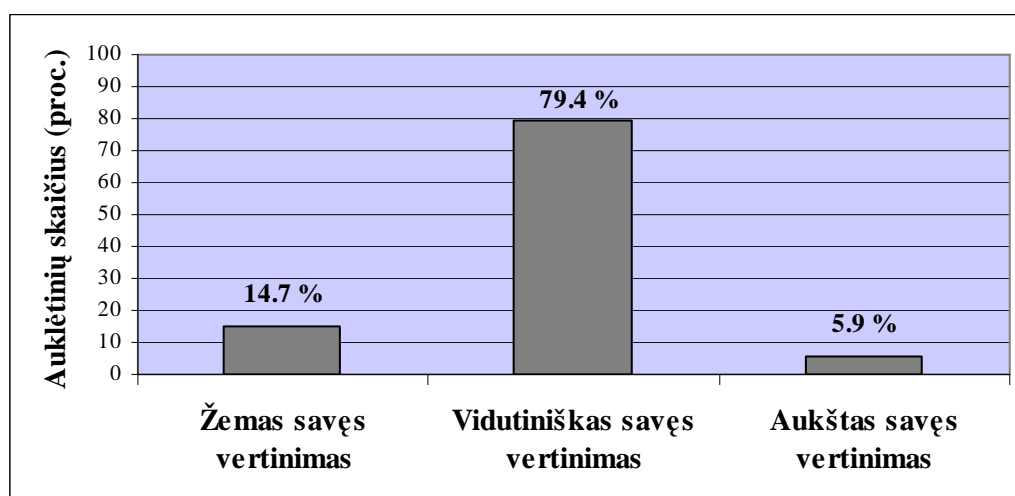
2 pav. Globos namų auklėtinių lankomų mokyklų aplinka

Kaip matyti iš 2 pav. pateiktos informacijos, du trečdaliai globos namų auklėtinių mokyklą, kurioje mokosi, vertina kaip nemotyvuojančią siekti aukštų rezultatų. Tuo tarpu kiti savo mokyklos aplinką ir mokytojų elgesį suvokią kaip skatinančius jų mokymosi motyvaciją, įgyjamų žinių bei įgūdžių vertinimą ir norą siekti aukštų akademinį rezultatų. Taigi, šio tyrimo rezultatai rodo, kad daugelis globos namų auklėtinių savo mokyklos aplinką vertina kaip nemotyvuojančią bei neskatinančią siekti meistriškumo, atliekant įvairias mokymosi užduotis. Kadangi mokyklos aplinka yra labai svarbi, siekiant skatinti optimalią paauglių motyvaciją, šio tyrimo rezultatai rodo, kad dažniau pasitaikanti nemotyvuojanti mokyklos aplinka gali būti susijusi ir su globos namų auklėtiniams būdingais žemais akademiniais pasiekimais, prastu drausmingumu bei kitais mokymosi sunkumais. Be abejo, svarbu atsižvelgti ir į tai, kad mokyklos aplinka nėra vienintelis veiksnys, galintis daryti įtaką paauglių motyvacijai ir akademiniais pasiekimams. Visgi, tam tikri mokyklos aplinkos aspektai yra stipriai susiję su mokymosi rezultatais. Keletas tokių veiksnių: prasmingų ir įdomių mokymosi galimybių suteikimas (Renninger; Corno ir Rohrkemper, cit. pg. Dowson et al., 2005), pastangų mokymosi proceso metu vertinimas (Stipek ir Kowalski, cit. pg. Dowson et al., 2005) ir asmeninių pasiekimų pastebėjimas bei apdovanojimas (Ames ir Ames, cit. pg. Dowson et al., 2005). Taip pat svarbu atsižvelgti ir į tai, kad paaugliai, kurie mokykloje turi

drausmingumo problemų, mokymosi sunkumų ar elgesio problemų, o taip pat stokoja mokymosi motyvacijos, gali būti linkę savo mokyklos aplinką ir mokytojų elgesį vertinti kaip nemotyvuojantį siekti aukštų rezultatų bei turėti neigiamą požiūrį į mokyklą bei patį mokymąsi. Vadinasi, tiek mokyklos aplinka gali daryti įtaką paauglio motyvacijai, tiek ir paauglio psichologiniai ypatumai gali nulemti tai, kaip jis vertina savo mokyklos aplinką.

3.5. Savęs vertinimas

Globos namuose augantys paaugliai buvo suskirstyti į atskiras grupes pagal jų savęs vertinimą. Tie paaugliai, kurių savęs vertinimo balai buvo mažesni nei vidurkis per vieną standartinį nuokrypį, pateko į žemo savęs vertinimo grupę. Tie, kurių savęs vertinimo balai buvo didesni nei vidurkis per vieną standartinį nuokrypį, pateko į aukšto savęs vertinimo grupę. Tuo tarpu visi kiti buvo priskirti vidutiniškai save vertinančių grupei. Paaugliams būdingo savęs vertinimo rezultatų pasiskirstymas (proc.) yra pateikiamas 3 pav.



3 pav. Globos namų auklėtinių savęs vertinimas

Kaip matyti iš 3 pav. pateikiamos informacijos, didžioji dauguma globos namų auklėtinių (79,4 proc.) yra linkę vertinti save vidutiniškai. Dalis globos namuose augančių paauglių (14,7 proc.) save vertina neigiamai ir tik 5,9 proc. paauglių save vertina itin gerai. Tokie rezultatai gali rodyti ne tik globos namų auklėtiniams būdingą žemą savęs vertinimą, bet taip pat ir nepakankamai stiprų tikėjimą savo gebėjimais bei galimybėmis būti sėkmingu mokymosi situacijose. Šie tyrimo duomenys sutampa su Tamašauskienės (2008) ir kitų autorių pateikiamais rezultatais apie žemą globos namų auklėtiniams būdingą savigarbą, kuriai didelę įtaką daro iš aplinkinių gaunami neigiami įvertinimai, pažeminimas ir stigmatizacija (Elkind, 1967, cit. pg. Kools, 1997).

3.6. Tikslų orientacijų ir intelekto, elgesio ir emocijų problemų, akademinio pasiekimų, savęs vertinimo bei mokyklos aplinkos ryšys

Siekiant nustatyti, ar prieš tai minėtos globos namų auklėtinių grupės skiriasi pagal intelektinius gebėjimus, elgesio problemas, akademinio pasiekimus, savęs vertinimą ir mokyklos aplinką, tikslų orientacijų įverčių vidurkiai buvo lyginami su prieš tai minėtų veiksmų įverčių vidurkiais.

3.6.1. Tikslų orientacijų ir intelekto ryšys

Visų pirma buvo palyginti dviejų tikslų orientacijų grupių intelektiniai gebėjimai. Šie duomenys pateikiami 7 lentelėje.

7 lentelė. Globos namų auklėtinių su aiškiau išreikšta meistriškumo arba aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslų orientacija IQ įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai (SD), t ir p reikšmės

IQ rodikliai	Paaugliai su aiškiau išreikšta meistriškumo tikslų orientacija (n = 12)		Paaugliai su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslų orientacija (n = 22)		t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
IQ	80,33	12,62	81,09	16,82	-0,14	0,89
VIQ	78,92	14,36	80,05	18,79	-0,18	0,86
NIQ	84,17	12,44	86,18	16,78	-0,36	0,72
VSIQ	77,42	15,16	79,59	16,87	-0,37	0,71
POIQ	86,58	13,13	86,86	15,82	-0,05	0,96
ATIQ	81,25	13,18	81,86	15,06	-0,12	0,91
AGIQ	86,42	11,38	95,00	19,58	-1,39	0,17

Šiame tyrime buvo keliamą hipotezę, kad *paaugliai su aiškiau išreikšta meistriškumo tikslų orientacija turėtų pasižymėti aukštesniais intelektiniais gebėjimais nei paaugliai su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslų orientacija*. Atlikto tyrimo rezultatai nepatvirtina šios hipotezės, kadangi šių grupių intelektiniai gebėjimai nesiskiria. Tokius rezultatus galima aiškinti tuo, kad tyrime dalyvavusių paauglių IQ rezultatai nesiekia aukšto ar labai aukšto IQ. Olszewski-Kubilius ir kt. (1988) teigia, kad būtent itin aukšti intelektiniai vaikų gebėjimai yra susiję su meistriškumo tikslų orientacija (cit. pg. Albaili, 2003). Taigi, atsižvelgus į globos namų auklėtiniams būdingus intelektinių gebėjimų įverčius, gautus rezultatus galima aiškinti gana homogeniškais IQ rodikliais, tarp kurių nėra aukštą ar labai aukštą IQ atitinkančių įverčių. Be to, daugelis tyrime dalyvavusių globos namų auklėtinių yra ne vyresni nei 16 metų amžiaus, o tokia amžiuje paaugliai gali dar

neturėti pakankamai stipriai išreikštos tikslo orientacijos; taip pat jiems gali būti būdingos ir abi tikslo orientacijos. Nors Nicholls (1990) teigia, kad tikslo orientacijos išryškėja vaikui sulaukus 8 metų, autorius taip pat pabrėžia ir tai, kad tik vėlesniame amžiuje šios tikslo orientacijos keičiasi į daug sudėtingesnius motyvacinius konstruktus, galinčius daryti įtaką vaiko mokymuisi (cit. pg., Yoon et al., 1997). Taigi atsižvelgiant į globos namų vaikams būdingą sulėtėjusią raidą ir neretai pasitaikančią skurdžią edukacinę aplinką, šiems vaikams gali būti būdingas nepakankamas tikslo orientacijų išreikštumas. Taigi, tai taip pat galėjo turėti įtakos tyrimo rezultatams.

Apibendrinant pateiktus rezultatus, galima teigti, kad pagal tikslo orientacijas suskirstytos grupės savo intelektualiais gebėjimais nesiskiria.

Siekiant išsiaiškinti galimą tikslo orientacijų ryšį su intelektualiais gebėjimais, taip pat buvo skaičiuojamos atskirų tikslo orientacijų balų ir IQ koreliacijos, pateikiamos 8 lentelėje.

8 lentelė. Tikslo orientacijų ir intelektinių gebėjimų tarpusavio koreliacijų koeficientai (*r*) ir *p* reikšmės

IQ rodikliai	Meistriškumo tikslo orientacija		Užduoties atlikimo tikslo orientacija	
	r	p	r	p
IQ	-0,10	0,59	-0,13	0,45
VIQ	0,07	0,69	-0,08	0,65
NIQ	-0,26	0,15	-0,15	0,41
VSIQ	0,03	0,85	-0,04	0,84
POIQ	-0,24	0,18	-0,12	0,49
ATIQ	0,09	0,61	0,05	0,80
AGIQ	-0,21	0,24	0,02	0,93

Buvo keliama hipotezė, kad *aukšti intelektualiai gebėjimai turėtų būti susiję su aiškiau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija, o žemi IQ rodikliai – su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija*. Kaip matyti iš 8 lentelėje pateiktos informacijos, tikslo orientacijos nekoreliuoja su intelektualiais paauglių gebėjimais. Tokie tyrimo rezultatai rodo, kad globos namų auklėtinių tikslo orientacijos ir intelektualiai gebėjimai tarpusavyje susiję nėra. Nors šie rezultatai neatitinka literatūroje pateikiamų duomenų apie galimus IQ ryšius su tikslo orientacijomis, juos taip pat galima aiškinti gana homogeniškais tiriamųjų IQ rodikliais, kadangi tarp jų nėra aukštą ar labai aukštą IQ atitinkančių įverčių. Be to, kaip jau buvo minėta prieš tai, tokius rezultatus galima aiškinti ir tuo, kad globos namų auklėtiniai dėl savo amžiaus pasižymi nepakankamai susiformavusiomis tikslo orientacijomis. Siekiant išsiaiškinti, ar intelektualiai gebėjimai iš tiesų nėra susiję su tikslo

orientacijomis, globos namų auklėtinius būtų galima palyginti su aukštesnius intelektinius gebėjimus turinčiais vaikais arba su kontroline grupe (t.y., vaikais, augančiais šeimose), nes tuomet būtų užtikrinta pakankama duomenų įvairovė, kuri leistų tiksliau įvertinti tikslo orientacijų ir intelektinių gebėjimų tarpusavio sąsajas.

3.6.2. Tikslo orientacijų ir elgesio bei emocijų problemų ryšys

Šiuo tyrimu taip pat buvo siekiama išsiaiškinti, ar tiriamųjų grupės skiriasi pagal patiriamas elgesio ir emocijų problemas, todėl buvo palyginti tikslo orientacijų įverčių vidurkiai ir Vaikų elgesio problemų aprašo skalių įverčių vidurkiai, kurie yra pateikiami 9 lentelėje.

9 lentelė. Globos namų auklėtinių su aiškiau išreikšta meistriškumo arba aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija elgesio ir emocijų problemų įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai (SD), t ir p reikšmės

VEPA skalės	Paaugliai su aiškiau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija (n = 12)		Paaugliai su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija (n = 22)		t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
Elgesio problemos	28,55	9,15	26,86	12,08	0,41	0,69
Dėmesio stoka ir impulsyvumas	16,83	5,42	15,23	6,14	0,76	0,45
Emocijų problemos	21,75	5,9	21,14	5,62	0,3	0,77
Socialinis uždaramas	11,58	2,28	11,27	3,1	0,3	0,76
Nepasitikėjimas savimi	14,25	3,8	14,27	4,11	-0,02	0,99

Vienas iš tyrimo uždavinių buvo išsiaiškinti, ar dvi pagal tikslo orientacijas išskirtos grupės skiriasi pagal patiriamas elgesio bei emocijų problemas. Buvo keliami hipotezė, kad *paaugliams su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija turėtų būti būdinga daugiau elgesio ir emocijų problemų nei paaugliams su aiškiau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija*. Atlikto tyrimo rezultatai nepatvirtina šios hipotezės, kadangi dvi tikslo orientacijų grupės pagal patiriamas elgesio ir emocijų problemas nesiskiria.

Šiuos tyrimo rezultatus galima aiškinti tuo, kad tiriamieji, priskirti grupei su *aiškiau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija*, taip pat turi ir neišreikštą, tačiau būdingą, užduoties atlikimo tikslo orientaciją. Vadinasi, šie paaugliai, šalia meistriškumo tikslams būdingų bruožų, taip pat gali pasižymėti ir poreikiu būti geriausiais bei konkuruoti, jiems gali būti svarbus išorinis vertinimas, o tai gali nulemti ir tam tikras elgesio problemas, kurios nėra būdingos tik meistriškumo tikslais

pasižymintiems paaugliams. Tuo tarpu turintys *aiškiau išreikštą užduoties atlikimo tikslo orientaciją* taip pat pasižymi ir meistriškumo tikslo orientacijai būdingais bruožais. Taigi, į 2 grupę patekę tiriamieji gali pasižymėti ir adaptyviomis mokymosi strategijomis, aktyviu mokymusi, o šie bruožai gali sąlygoti mažiau paaugliui būdingų elgesio problemų. Tai patvirtina ir literatūroje pateikiama informacija apie tikslo orientacijų ryšį su elgesio problemomis, kadangi meistriškumo tikslo orientacija yra siejama su adaptyviu elgesiu, tuo tarpu užduoties atlikimo tikslo orientacija gali paskatinti tam tikras elgesio ir emocijų problemas (Brdar et al., 2006). Visgi, nėra pateikiama pakankamai duomenų apie tai, kaip įvairūs tikslo orientacijų deriniai galėtų būti susiję su paauglių elgesio ir emocijų problemomis.

Taigi, aiškiau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija kartu su mažiau būdinga užduoties atlikimo tikslo orientacija gali paskatinti daugiau elgesio problemų. Tuo tarpu aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija kartu su mažiau būdinga meistriškumo tikslo orientacija gali užkirsti kelią elgesio ir emocijų problemoms, kadangi meistriškumo tikslai šiuo atveju yra tarsi kompensuojantis veiksnys, apsaugantis vaiką nuo neadaptyvių elgesio strategijų bei nuolatinio siekio būti geriausiu.

Apibendrinant 9 lentelėje pateiktus rezultatus, galima teigti, kad tikslo orientacijų grupės nesiskiria pagal joms būdingas elgesio ir emocijų problemas.

Siekiant išsiaiškinti galimą tikslo orientacijų ryšį su elgesio ir emocijų problemomis, taip pat buvo skaičiuojamos atskirų tikslo orientacijų balų ir Vaiko elgesio problemų aprašo skalių koreliacijos, kurios yra pateikiamos 10 lentelėje.

10 lentelė. Tikslo orientacijų ir elgesio bei emocijų problemų tarpusavyje koreliacijų koeficientai (*r*) ir *p* reikšmės

VEPA skalės	Meistriškumo tikslo orientacija		Užduoties atlikimo tikslo orientacija	
	r	p	r	p
Elgesio problemos	0,22	0,21	0,09	0,63
Dėmesio stoka ir impulsyvumas	0,03	0,87	0,00	1,00
Emocijų problemos	-0,13	0,45	-0,11	0,53
Socialinis uždaramas	-0,06	0,75	0,08	0,67
Nepasitikėjimas savimi	-0,25	0,16	-0,07	0,69

Šie rezultatai rodo, kad globos namų auklėtinių tikslo orientacijos ir elgesio bei emocijų problemos tarpusavyje susijusios nėra. Ryšio tarp elgesio ir emocijų problemų bei konkrečių tikslo orientacijų nebuvimą taip pat galima aiškinti nepakankamai susiformavusiomis globos namų

auklėtinių tikslo orientacijomis. Šie tyrimo rezultatai nesutampa su literatūroje pateikiama tikslo orientacijų ir įvairių elgesio ar emocijų problemų samprata, kadangi Brdar ir kt. (2006) teigia, kad užduoties atlikimo tikslo orientacija yra susijusi su elgesio ir emocijų problemomis. Tokie mokiniai siekia išorinio įvertinimo, todėl neretai patiria nerimą dėl testo, mokymosi proceso metu yra linkę sudaryti sau kliūtis, vengia prašyti aplinkinių pagalbos, taigi, patiria ir daugiau neigiamų emocijų (Elliot; Kaplan et al.; Urdan et al., cit. pg. Levy, 2004). Tuo tarpu meistriškumo tikslo orientacija yra siejama su adaptyviu elgesiu bei į meistriškumą orientuotomis mokymosi strategijomis. Kiti autoriai taip pat akcentuoja, jog meistriškumo tikslo orientacija sudaro pagrindą vidinei motyvacijai bei adaptyviam elgesiui, todėl ji neturėtų būti susijusi su elgesio problemomis (Nolen; Pintrich ir Garcia, cit. pg. Leondari ir Gialamas, 2002).

3.6.3. Tikslo orientacijų ir akademinų pasiekimų ryšys

Šio tyrimo metu taip pat buvo lyginami dviejų tikslo orientacijų grupių akademiniai pasiekimai ir drausmingumas. Šie duomenys pateikiami 11 lentelėje.

11 lentelė. Globos namų auklėtinių su aiškiau išreikšta meistriškumo arba aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija mokymosi rezultatų ir drausmingumo įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai (SD), t ir p reikšmės

Mokymosi disciplina ir drausmingumas	Paaugliai su aiškiau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija (n = 12)		Paaugliai su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija (n = 22)		t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
Lietuvių k.	5,82	1,4	5,95	1,75	-0,22	0,83
Matematika	5,45	1,13	5,43	1,43	0,05	0,96
Užsienio k.	7,36	1,29	6,29	1,18	1,76	0,09
Istorija	7,09	1,51	6,52	1,91	0,85	0,4
4 disciplinų vidurkis	6,4	1,1	6,03	1,47	0,74	0,47
Visų disciplinų pažymių vidurkis	7,05	1,15	6,86	1,23	0,41	0,68
Praleistų pamokų sk.	25,09	19,63	35,89	46,79	-0,73	0,47
Nepateisintų praleistų pamokų sk.	12,09	20,33	9,74	26,66	0,25	0,8

Pastaba: 1 grupei priklauso paaugliai, kuriems yra būdinga stipriau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija, o 2 grupei – tie, kuriems būdinga stipriau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija

Taigi, kitas svarbus šio tyrimo uždavinys buvo išsiaiškinti, ar dvi anksčiau minėtos tiriamųjų grupės skiriasi savo akademiniais pasiekimais bei drausmingumu. Buvo keliami hipotezė, kad *paaugliai su aiškiau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija turėtų pasižymėti aukštesniais akademiniais pasiekimais bei drausmingumu*. Atlikto tyrimo rezultatai nepatvirtina šios hipotezės, kadangi abi tiriamųjų grupės pasižymi gana panašiais akademinį pasiekimų įvertinimais, taigi abi šios grupės nesiskiria. Šiuos tyrimo rezultatus galima aiškinti tuo, kad dauguma tyrime dalyvavusių paauglių turi gana vienodus (t.y., vidutinius) mokymosi rezultatų įvertinimus ir tik kelių paauglių pažymiai yra aukštesni nei vidutiniai. Šiuos gana prastus akademinis pasiekimus galima sieti su pakankamai dažnu mokyklos nelankymu bei globos namų auklėtiniams būdingu neigiamu požiūriu į mokyklines užduotis. Taigi, tyrimo rezultatus, kurie nepatvirtina tikslo orientacijų ir akademinį pasiekimų ryšio, galima aiškinti nepakankama duomenų įvairove, kuri yra būtina, siekiant tiksliai įvertinti mokymosi tikslų ir akademinį pasiekimų ryšį. Tai padėtų atsakyti į klausimą, ar meistriškumo tikslo orientacija yra susijusi su aukštesniais akademiniais pasiekimais nei užduoties atlikimo tikslo orientacija.

Siekiant išsiaiškinti galimą tikslo orientacijų ryšį su akademiniais pasiekimais bei drausmingumu, buvo skaičiuojamos atskirų tikslo orientacijų balų ir akademinį pasiekimų bei drausmingumo įvertinimų koreliacijos, pateikiamos 12 lentelėje.

12 lentelė. Tikslo orientacijų ir akademinį pasiekimų bei drausmingumo tarpusavio koreliacijų koeficientai (*r*) ir *p* reikšmės

Mokymosi disciplina ir drausmingumas	Meistriškumo tikslo orientacija		Užduoties atlikimo tikslo orientacija	
	r	p	r	p
Lietuvių k.	0,25	0,18	0,18	0,33
Matematika	0,10	0,59	-0,00	1,00
Užsienio k.	0,13	0,48	-0,03	0,86
Istorija	-0,05	0,79	-0,11	0,56
4 mokymosi disciplinų vidurkis	0,12	0,51	0,01	0,97
Visų mokymosi disciplinų vidurkis	-0,02	0,92	0,00	0,99
Praleistos pamokos	0,12	0,55	0,29	0,13
Nepateisintos pamokos	0,09	0,63	-0,10	0,60

Kaip matyti iš 12 lentelėje pateiktos informacijos, tikslo orientacijos nekoreliuoja su paauglių akademiniais pasiekimais bei drausmingumu. Tokie tyrimo rezultatai rodo, kad globos namų auklėtinių tikslo orientacijos bei akademiniai pasiekimai ir drausmingumas tarpusavyje susiję nėra.

Šiuos rezultatus būtų galima aiškinti tuo, kad paauglių akademiniai pasiekimai yra gana homogeniški, aukštus įvertinimus turinčių vaikų yra itin mažai, o Midgley ir kt. (2001) pabrėžia, kad meistriško tikslo orientacija yra siejama būtent su labai aukštais akademiniiais pasiekimais (cit. pg. Gehlbach, 2006). Be to, tyrimo metu gauti rezultatai, nepatvirtinantys užduoties atlikimo tikslo orientacijos ryšio su žemais akademiniiais pasiekimais, gali būti aiškinami tuo, kad šios tikslo orientacijos ryšys su akademiniiais pasiekimais nėra pakankamai aiškus (Midgley et al., cit. pg. Gehlbach, 2006).

3.6.4. Tikslo orientacijų ir mokyklos aplinkos bei savęs vertinimo ryšys

Kitas svarbus šio tyrimo uždavinys buvo palyginti dviejų tikslo orientacijų grupių mokyklos aplinkos ir savęs vertinimą. Šie duomenys pateikiami 13 lentelėje.

13 lentelė. *Globos namų auklėtinių su aiškiau išreikšta meistriško arba aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija mokyklos aplinkos ir savęs vertinimo įverčių vidurkiai, standartiniai nuokrypiai (SD), t ir p reikšmės*

	Paaugliai su aiškiau išreikšta meistriško tikslo orientacija (n = 12)		Paaugliai su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija (n = 22)		t	p
	Vidurkis	SD	Vidurkis	SD		
Mokyklos aplinka	46,08	6,02	48,36	5,9	-1,07	0,29
Savęs vertinimas	39,08	5,92	39,64	7,71	-0,22	0,83

Buvo keliami hipotezė, kad *paauglių su aiškiau išreikšta meistriško tikslo orientacija lankomų mokyklų aplinka turėtų būti labiau motyvuojanti nei paauglių su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija*. Taip pat buvo keliami hipotezė, kad *paauglių su aiškiau išreikšta meistriško tikslo orientacija savęs vertinimas turėtų būti aukštesnis nei paauglių su aiškiau išreikšta užduoties atlikimo tikslo orientacija*. Tyrimo rezultatai, kaip matyti iš 14 lentelėje pateiktos informacijos, nepatvirtina šių hipotezių, kadangi abiejų grupių mokyklos aplinkos ir savęs vertinimas yra panašūs ir tarpusavyje nesiskiria. Tokius rezultatus galima aiškinti tuo, kad daugelis tyrime dalyvavusių paauglių save vertina vidutiniškai, o aukštai arba itin prastai save vertinančių yra tik keletas; tai neužtikrina pakankamo duomenų pasiskirstymo. Tuo tarpu skirtumo tarp grupių pagal mokyklos aplinkos vertinimą nebuvimas gali būti aiškinamas tuo, kad mokyklos aplinkos ir tikslo orientacijų ryšys nėra pakankamai aiškus.

Siekiant išsiaiškinti galimą tikslo orientacijų ryšį su mokyklos aplinka ir savęs vertinimu, taip pat buvo skaičiuojamos atskirų tikslo orientacijų balų ir mokyklos aplinkos bei savęs vertinimo koreliacijos, pateikiamos 14 lentelėje.

14 lentelė. Tikslo orientacijų ir mokyklos aplinkos bei savęs vertinimo tarpusavio koreliacijų koeficientai (*r*) ir *p* reikšmės

	Meistriškumo tikslo orientacija		Užduoties atlikimo tikslo orientacija	
	r	p	r	p
Mokyklos aplinka	-0,29	0,10	0,12	0,52
Savęs vertinimas	-0,21	0,24	-0,02	-0,02

Kaip matyti iš 14 lentelėje pateiktos informacijos, tikslo orientacijos nekoreliuoja nei su mokyklos aplinka, nei su savęs vertinimu. Tokie tyrimo rezultatai rodo, kad globos namų auklėtiniams būdingos tikslo orientacijos ir mokyklos aplinka bei savęs vertinimas tarpusavyje susiję nėra. Mokyklos aplinkos ir konkrečių veiksnių, svarbių mokymosi motyvacijai, ryšys su tikslo orientacijomis nėra visiškai aiškus, kadangi skirtingi autoriai išskiria labai įvairius mokyklos aplinkos veiksnius, kurie gali daryti įtaką mokymosi elgesiui (Dowson et al., 2005). Be to, labai svarbu ir tai, kaip mokyklos aplinką vertina patys mokiniai. Taigi, tyrimo rezultatus galima aiškinti tuo, kad buvo įvertinti tik kai kurie mokyklos aplinkos veiksniai, nepakankamai reikšmingi vaikų mokymosi motyvacijos skatinimui. Siekiant tiksliau įvertinti tikslo orientacijų ryšį su mokyklos aplinka, vertėtų išnagrinėti veiksnius, kurie būtų patys svarbiausi ir darantys didžiausią įtaką vaikų mokymosi motyvacijai.

Savęs vertinimo ir tikslo orientacijų ryšio nebuvimą galima aiškinti tuo, kad globos namų auklėtinių savęs vertinimo rezultatai yra gana homogeniški, kadangi daugelis jų, lygindami save su bendraklasiais, vertina save vidutiniškai, tik vienas kitas pasižymi dalinai neigiamu savęs vertinimu arba išskirtinai teigiamu savęs vertinimu. Kadangi meistriškumo tikslo orientacija yra siejama su aukštu savęs vertinimu, asmeninės kontrolės už savo rezultatus jausmu (Ross et al., 2000), o užduoties atlikimo tikslo orientacija siejama su gana neigiamu savęs ir savo gebėjimų vertinimu (Jones ir Berglas, cit. pg. Rhodewalt et al., 2007), tyrimo rezultatus galima aiškinti nepakankama savęs vertinimo rezultatų įvairove, kuri yra būtina, siekiant tikslo orientacijų ir savęs vertinimo ryšio nustatymui.

3.7. Akademiniai pasiekimai ir intelektas, elgesio bei emocijų problemos, savęs vertinimas ir mokyklos aplinka

Siekiant išsiaiškinti galimą akademinų pasiekimų ryšį su intelektu, elgesio bei emocijų problemomis, savęs vertinimu ir mokyklos aplinka, buvo skaičiuojamos mokymosi disciplinų įvertinimų ir jau minėtų veiksnių koreliacijos, kurios yra pateikiamos 15 lentelėje.

15 lentelė. Akademinų pasiekimų ir intelektinių gebėjimų, elgesio ir emocijų problemų, savęs vertinimo bei mokyklos aplinkos tarpusavio koreliacijos

	Lietuvių k.	Matematika	Užsienio k.	Istorija	Visų disciplinų pažymių vidurkis
IQ	0,53**	0,62**	0,58**	0,64**	0,73**
VIQ	0,63**	0,67**	0,67**	0,66**	0,73**
NIQ	0,35*	0,48**	0,34	0,50**	0,59**
VSIQ	0,62**	0,65**	0,65**	0,67**	0,74**
POIQ	0,34	0,50**	0,41**	0,48**	0,59**
ATIQ	0,63**	0,69**	0,62**	0,55**	0,77**
AGIQ	0,37*	0,37*	0,18	0,49**	0,53**
Elgesio problemos	-0,32	-0,23	-0,10	-0,20	-0,39*
Dėmesio stoka ir impulsyvumas	-0,43*	-0,24	-0,18	-0,17	-0,41*
Emocijų problemos	-0,27	0,02	-0,10	0,03	-0,05
Socialinis uždarumas	-0,34	-0,26	-0,14	-0,23	-0,28
Nepasitikėjimas savimi	-0,48**	-0,38*	-0,28	-0,40**	-0,42*
Savęs vertinimas	0,15	0,29	0,19	0,26	0,31
Mokyklos aplinka	0,26	-0,05	-0,05	0,09	0,04

* Statistinio reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$

** Statistinio reikšmingumo lygmuo $p < 0,01$

Kaip matome iš 15 lentelėje pateiktos informacijos, lietuvių k., matematikos, užsienio k., istorijos, šių 4 disciplinų bei visų disciplinų pažymių vidurkiai koreliuoja su intelektiniais gebėjimais, kai kuriomis elgesio ir emocijų problemomis, tačiau nekoreliuoja su savęs vertinimu ir mokyklos aplinka. Vadinasi, globos namų auklėtinių akademiniai pasiekimai ir savęs bei mokyklos aplinkos vertinimas tarpusavyje susiję nėra.

Lietuvių kalbos paskutinio trimestro pažymiai gana stipriai teigiamai koreliuoja su Verbalinio IQ, Verbalinio supratingumo bei Atsparumo trukdžiams IQ rezultatais. Visi šie IQ rezultatai – tai verbaliniai gebėjimai, kurie yra siejami su mokslumu. Kiek silpnesnės yra lietuvių kalbos pažymių

koreliacijos su bendro IQ, Neverbalinio IQ ir Apdorojimo greičio IQ rezultatais. Neigiama lietuvių kalbos pažymių koreliacija yra su dėmesio stoka ir impulsyvumu bei nepasitikėjimu savimi.

Matematikos pažymiai gana stipriai teigiamai koreliuoja su bendro IQ, Verbalinio IQ, Verbalinio supratingumo ir Atsparumo trukdžiams IQ rezultatais. Kaip matome, matematikos pažymiai, taip pat kaip ir lietuvių kalbos pažymiai, pakankamai stipriai koreliuoja su verbalinių gebėjimų rezultatais. Gana silpna teigiama koreliacija yra tarp matematikos pažymių ir Neverbalinio IQ, Percepcinės organizacijos bei Apdorojimo greičio IQ rezultatų. Percepcinės organizacijos ir Apdorojimo greičio IQ yra susiję su neverbaliniais vaiko gebėjimais, pvz., erdviniais gebėjimais bei psichomotoriniu greičiu, kurie, kaip rodo tyrimas, nėra taip stipriai susiję su matematikos pažymiais. Matematikos pažymiai taip pat neigiamai koreliuoja su paauglių nepasitikėjimu savimi, tačiau ši koreliacija yra gana silpna.

Užsienio kalbos pažymiai pakankamai stipriai teigiamai koreliuoja su Verbalinio IQ, Verbalinio supratingumo ir Atsparumo trukdžiams IQ rezultatais. Taigi, globos namų auklėtinių verbaliniai gebėjimai ir užsienio kalbos pažymiai yra tarpusavyje susiję. Kiek silpnesnė užsienio kalbos pažymių koreliacija yra su bendro IQ ir Percepcinės organizacijos, kuri yra susijusi su erdviniais vaiko gebėjimais, IQ rezultatais. Su elgesio problemomis užsienio kalbos pažymiai nekoreliuoja.

Istorijos pažymiai gana stipriai teigiamai koreliuoja su bendro IQ, Verbalinio IQ ir Verbalinio supratingumo IQ rezultatais, t.y., su vaiko verbaliniais gebėjimais. Istorijos pažymių teigiamos koreliacijos su Neverbalinio IQ, Percepcinės organizacijos, Atsparumo trukdžiams ir Apdorojimo greičio IQ rezultatais yra gana silpnos. Taip pat istorijos pažymiai neigiamai koreliuoja su nepasitikėjimu savimi, tačiau ši koreliacija yra silpna.

Visų mokymosi disciplinų pažymių vidurkis labai stipriai teigiamai koreliuoja su bendro IQ, Verbalinio IQ, Verbalinio supratingumo ir Atsparumo trukdžiams IQ rezultatais. Tai dar kartą patvirtina globos namuose augančių paauglių verbalinių gebėjimų ryšį su mokymosi rezultatais. Visų mokymosi disciplinų pažymių vidurkiai taip pat teigiamai koreliuoja su Neverbalinio IQ, Percepcinės organizacijos ir Apdorojimo greičio IQ rezultatais bei neigiamai koreliuoja su elgesio problemomis, dėmesio stoka ir impulsyvumu bei nepasitikėjimu savimi, tačiau šios koreliacijos yra silpnos.

Taigi, remiantis 15 lentelėje pateiktais duomenimis, tyrimo rezultatai parodė, kad stipriausias teigiamas ryšys yra tarp akademinų pasiekimų ir verbalinių paauglio gebėjimų, kurie yra siejami su mokslumu (Gintilienė, 2004). Taip pat tyrimo rezultatai parodė, kad beveik visų mokymosi disciplinų pažymiai neigiamai koreliuoja su įvairiomis elgesio ir emocijų problemomis. Akademiniai pasiekimai ir mokyklos aplinka bei savęs vertinimas tarpusavyje susiję nėra.

3.7.1. Akademiinių pasiekimų ir intelekto, elgesio bei emocijų problemų, savęs vertinimo ir mokyklos aplinkos ryšys

Siekiant išsiaiškinti akademiinių pasiekimų ryšį su globos namų auklėtinių intelektu, elgesio ir emocijų problemomis, savęs vertinimu bei mokyklos aplinka, buvo naudojamas tiesinės regresijos modelis; priklausomu kintamuoju buvo pasirinktas visų mokymosi disciplinų pažymių vidurkis. Šie tyrimo rezultatai pateikiami 16 ir 17 lentelėse.

16 lentelė. Tiesinės regresinės analizės modelio santrauka

	R	R kvadratas	Pataisytasis R kvadratas	Standartinė skaičiavimo paklaida	Durbin-Watson kriterijus
Visų disciplinų pažymių vidurkis	0,82	0,67	0,51	0,83	2,07

17 lentelė. Tiesinės regresinės analizės koeficientai, t ir p reikšmės

Nepriklausomi kintamieji	Nestandardizuotieji koeficientai		Standartizuotieji koeficientai	t	p
	B	Standartinė paklaida	Beta		
IQ	0,05	0,01	0,61	3,95	0,00
Elgesio problemos	-0,05	0,04	-0,48	-1,22	0,24
Dėmesio stoka ir impulsyvumas	0,01	0,06	0,07	0,24	0,81
Emocijų problemos	-0,01	0,04	-0,04	-0,19	0,85
Socialinis uždarumas	0,02	0,10	0,06	0,24	0,82
Nepasitikėjimas savimi	-0,05	0,06	-0,16	-0,82	0,42
Savęs vertinimas	0,02	0,02	0,11	0,78	0,44
Mokyklos aplinka	-0,03	0,04	-0,17	-0,93	0,37

16 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad tiesinės regresijos modelis duomenims tinka, kadangi determinacijos koeficientas yra pakankamai aukštas. Durbin-Watson kriterijus rodo, kad multikolinearumo nėra, vadinasi nepriklausomi kintamieji tarpusavyje nekoreliuoja.

17 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad globos namuose augančių paauglių IQ rezultatai yra svarbūs prognozuojant jų akademiinius pasiekimus, t.y., visų mokymosi disciplinų pažymių vidurkį. Visgi, tyrimo rezultatai parodė, kad tikslo orientacijos, elgesio ir emocijų problemos, paauglio savęs ir mokyklos aplinkos vertinimas nėra svarbūs, prognozuojant akademiinius pasiekimus. Remiantis Wechslerio intelekto skalės vaikams vadovu (2002), intelekto testas leidžia įvertinti gabius bei silpnai besimokančius vaikus, taigi šio tyrimo rezultatai sutampa su WISC-III Vadove pateikta samprata apie intelektinių gebėjimų ir akademiinių pasiekimų ryšį.

4. REZULTATŲ APIBENDRINIMAS

Tikslo orientacijų bei veiksnių, kurie gali daryti įtaką vienos ar kitos tikslo orientacijos pasirinkimui, analizė yra itin svarbi, siekiant geriau suprasti paauglių mokymosi motyvaciją. Dweck (1992) ir Urdan bei Maehr (1995) akcentuoja paauglių tikslo orientacijas kaip motyvuojančias siekti specifinių su akademiniais pasiekimais susijusių rezultatų (cit. pg., Dowson et al., 2005). Vadinasi, tikslų, susijusių su mokymosi procesu, analizė gali padėti atrasti būdus, kaip skatinti paauglių vidinę motyvaciją, norą tobulėti ir siekti užsibrėžtų tikslų įgyvendinimo. Tikslo orientacijos formuojasi vaikui augant ir paauglystės laikotarpiu keičiasi į daug sudėtingesnius motyvacinius konstruktus, galinčius daryti įtaką vaiko mokymuisi (Nicholls, 1990, cit. pg. Yoon et al., 1997). Taigi, daugelis autorių pabrėžia santykių šeimoje bei vaiko ugdymo šeimoje svarbą tikslo orientacijų formavimuisi (Rosen, 1961; Hess ir Shipman, cit. pg. Bempechat, 1992). Literatūroje yra pateikiama gana daug informacijos apie šeimose augančių paauglių tikslo orientacijų ypatumus, tačiau trūksta duomenų apie globos namų paaugliams būdingus mokymosi tikslus, o tai ir paskatino domėjimąsi globojamiems vaikams būdingomis tikslo orientacijomis. Kadangi globos namuose augantys paaugliai susiduria su neigiama patirtimi biologinėje šeimoje, išgyvena atskyrimą nuo šeimos bei susiduria su kitais rizikos faktoriais, šių paauglių tikslo orientacijų analizė yra svarbi, siekiant išsiaiškinti globos namuose augantiems paaugliams būdingus psichologinius ypatumus, susijusius su mokymosi motyvacija. Tyrimas parodė, kad globos namuose augantys paaugliai turi gana žemus intelektinius gebėjimus, kadangi nė vieno iš jų IQ nepatenka į aukšto ar labai aukšto IQ intervalą. Jų verbaliniai gebėjimai, kurie yra siejami su mokslumu, yra žemesni nei neverbaliniai. Tai gali sąlygoti globos namų auklėtinių neigiamą požiūrį į mokymąsi, prastesnius mokymosi rezultatus bei įvairius sunkumus, patiriamus mokykloje. Tuo tarpu neigiamos nuostatos mokymosi atžvilgiu gali daryti neigiamą įtaką šių paauglių sėkmingam mokymuisi, vidinei motyvacijai bei atkaklumui, susidūrus su nesėkmėmis. Tyrimas taip pat parodė, kad globos namų auklėtiniai turi gana daug elgesio ir emocijų problemų, pasižymi dėmesio stoka ir impulsyvumu, socialiniu uždarumu. Taip pat šie paaugliai nepasitiki savimi, o save ir savo gebėjimus yra linkę vertinti vidutiniškai. Globos namuose augantiems paaugliams būdingos elgesio ir emocijų problemos gali sąlygoti ir problemas mokykloje, sunkumus prisitaikant prie mokykloje keliamų reikalavimų, o tai gali daryti neigiamą įtaką jų motyvacijai ir akademiniam pasiekimams. Tyrimo rezultatai taip pat rodo, kad globos namų auklėtiniai turi drausmingumo mokykloje problemų, t.y., dažnai praleidžia pamokas be pateisinamos priežasties. Ši mokyklos nelankymo problema bei nepasitikėjimas savimi gali daryti neigiamą įtaką paauglių akademiniam pasiekimams; tai patvirtina ir kitų autorių atlikti

tyrimai (Harden; Kools ir Kenedey; Leslie et al.; Racusin et al.; Zetlin, Weinberg ir Kimm, cit. pg. Bruskas, 2008; Pileckaitė-Markovienė ir kt., 2007b). Taip pat tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad globos namų auklėtiniai trūksta vientiso požiūrio į mokymąsi, kadangi daugelis jų pasižymi tiek meistriškumo, tiek užduoties atlikimo tikslo orientacijoms būdingais bruožais. Visgi, dauguma tyrimo dalyvavusių paauglių turi aiškiau išreikštą užduoties atlikimo tikslo orientaciją, kuri yra susijusi su išorinio vertinimo svarba, kompetencijos demonstravimu ir neigiamo gebėjimų vertinimo vengimu (Dweck, cit. pg. Cron et al., 2005; Nichols et al., 2003). Nichols ir kt. (2003) užduoties atlikimo tikslo orientaciją taip pat sieja ir su išorine mokymosi motyvacija bei neigiamomis emocijomis, susidūrus su nesėkme. Tuo tarpu tik nedidelė dalis paauglių pasižymi aiškiau išreikšta meistriškumo tikslo orientacija, kuri yra siejama su vidine motyvacija. Vadinasi, tyrimo rezultatai leidžia teigti, jog globos namų auklėtiniai stinga vidinės motyvacijos mokytis, o tai gali sąlygoti ir nepakankamą jų įsitraukimą į mokymosi veiklą bei prastus akademinis pasiekimus.

Tyrimo rezultatai neatskleidė ryšio tarp tikslo orientacijų ir intelektinių gebėjimų, akademinio pasiekimų, elgesio ir emocijų problemų, savęs vertinimo bei mokyklos aplinkos. Šiuos rezultatus galima aiškinti tuo, kad tyrimo duomenys yra gana homogeniški (pvz., nė vieno iš paauglių IQ nepateko į aukšto ar labai aukšto IQ intervalą; jų pažymiai yra labai panašūs, mažai aukštų įvertinimų). Tuo tarpu Olszewski-Kubilius ir kt. (1988) teigia, kad būtent itin aukšti intelektiniai vaikų gebėjimai yra susiję su meistriškumo tikslo orientacija (cit. pg. Albaili, 2003). Taigi ateityje, siekiant tikslesnės globos namų auklėtiniai būdingų tikslo orientacijų veiksnių analizės, šiuos paauglius būtų galima palyginti su kontroline grupe, t.y., su šeimose augančiais paaugliais, kurių intelektiniai gebėjimai bei akademiniai pasiekimai yra aukštesni. Tai užtikrintų pakankamą duomenų pasiskirstymą, kuris leistų tiksliau įvertinti tikslo orientacijų veiksmus. Taip pat, kadangi dėl tiriamųjų amžiaus jiems būdinga konkreti tikslo orientacija yra nepakankamai stipriai išreikšta, būtų naudinga juos palyginti su vyresniais globos namuose augančiais jaunuoliais arba atlikti longitudinalinį tyrimą, siekiant išsiaiškinti, kaip keičiasi paaugliams būdingos tikslo orientacijos vėlesniame amžiuje bei kokią įtaką jos daro paauglių mokymosi motyvacijai, elgesiui ir emocijoms. Šiame darbe taip pat buvo nagrinėjamas tikslo orientacijų ir mokyklos aplinkos ryšys, plačiai aprašomas literatūroje. Kadangi gauti rezultatai nepatvirtino hipotezės apie tikslo orientacijų ir mokyklos aplinkos ryšį, ateityje mokyklos aplinką būtų naudinga tirti remiantis ne tik vaikų vertinimais, bet mokyklos aplinkos klausimynus pateikiant ir mokytojams.

Taigi, kaip jau buvo minėta anksčiau, tyrimo rezultatams įtakos galėjo padaryti nepakankamai susiformavusios globos namuose augančių paauglių tikslo orientacijos. Tai galima aiškinti tiriamųjų amžiumi, kuriame paaugliai gali dar neturėti pakankamai aiškiai išreikštos tikslo orientacijos. Be to,

atsižvelgiant į globos namuose augančių paauglių raidos ypatumus ir globos institucijų trūkumus, šiems paaugliams tikslo orientacijos gali susiformuoti vėliau nei šeimose augantiems vaikams. Vadinasi, dėl nepakankamai susiformavusių tikslo orientacijų, šis motyvacinis konstruktas gali neturėti tiek daug įtakos paauglių mokymuisi bei akademiniam pasiekimams. Tai patvirtina ir vyresnių vaikų, augančių šeimose, tikslo orientacijų tyrimas, kuris parodė, kad ryšys tarp tikslo orientacijų ir akademinio pasiekimo yra gana aiškus (Armonaitė, 2007). Vyresni vaikai, turintys išreikštą meistriškumo tikslo orientaciją, pasižymi aukštesniais mokymosi rezultatais nei tie, kuriems ši tikslo orientacija nėra būdinga. Tai galima sieti su meistriškumo tikslo orientacijai būdingu aktyviu mokymusi, vienos pamokos metu įgytas žinias pritaikant ir kitose pamokose; taip pat ir su savarankišku papildomu domėjimusi pamokų metu nagrinėtomis temomis bei iššūkių reikalaujančių užduočių pasirinkimu, nebijant suklysti bei gauti prastesnį įvertinimą. Vyresni vaikai, turintys išreikštą meistriškumo tikslo orientaciją, taip pat pasižymi aukštesniais akademiniais įvertinimais nei tie, kuriems yra būdinga užduoties atlikimo tikslo orientacija (Armonaitė, 2007). Taigi, tiriant vyresnius paauglius buvo atskleisti tikslo orientacijų ir akademinio pasiekimo ryšiai, kurie nebuvo patvirtinti šio tyrimo metu. Tai suteikia daug svarbios informacijos apie vaikų mokymosi motyvaciją bei jos įtaką akademiniam pasiekimams. Visų pirma, vyresni paaugliai turi aiškiau susiformavusias tikslo orientacijas. Taip pat, kadangi jie pasižymi ir aukštesniais akademiniais pasiekimais, tai parodo, kad meistriškumo tikslai yra susiję būtent su aukštais mokymosi įvertinimais. Tuo tarpu globos namų auklėtinių, kurie neturi pakankamai aiškiai susiformavusių tikslo orientacijų bei pasižymi žemais mokymosi įvertinimais, tyrimas neatskleidė ryšio tarp tikslo orientacijų ir akademinio pasiekimo. Vadinasi, siekiant įvertinti tikslo orientacijų veiksmus, svarbu tirti vyresnius vaikus su pilnai susiformavusiomis tikslo orientacijomis bei pakankamai įvairiais intelektualiais gebėjimais, akademiniais pasiekimais ir savęs vertinimu. Tai užtikrintų duomenų įvairovę, būtiną išsamiai tikslo orientacijų veiksmų analizei.

Taigi, šis tyrimas padėjo suprasti, kad tikslo orientacijos formuojasi vaikui augant, o paauglystės laikotarpis yra svarbus tuo, kad tiek globos namuose dirbantys specialistai, tiek mokytojai turi galimybę ugdyti paauglių motyvaciją, skatinančią siekti aukštų mokymosi rezultatų. Kadangi daugelis tirtų globos namų auklėtinių pasižymi išorine motyvacija, t.y., užduoties atlikimo tikslo orientacija, pagrindinis tikslas turėtų būti jų vidinės motyvacijos skatinimas, neakcentuojant išorinio vertinimo, konkuravimo bei savęs lyginimo su kitais. Taip pat, kadangi ankstesnis tyrimas parodė tikslo orientacijų ryšį su akademiniais pasiekimais, siekiant gerinti šių paauglių mokymosi rezultatus, visų pirma reikėtų skatinti jų mokymosi motyvaciją (Armonaitė, 2007). Labai svarbu, kad paaugliai aktyviai domėtųsi mokomaisiais dalykais, siektų įgyti naujų žinių bei norėtų mokytis ne dėl įvertinimo, bet dėl noro tobulėti. Vadinasi, labai svarbu, kad globos namų auklėtiniai suvoktų

svarbiausias mokymosi priežastis, kurios būtų pakankamai stipriai motyvuojančios įsitraukti į akademinę veiklą ne dėl būtinybės, bet dėl vidinio noro. Be abejo, kadangi šie vaikai neturi galimybės mokytis iš savo tėvų, labai svarbu, kad globos namuose dirbtų kvalifikuoti specialistai, kurie skirtų pakankamai dėmesio auklėtiniams, skatintų jų domėjimąsi mokomaisiais dalykais bei įvertintų jų pasiekimus ir ryžtą siekti užsibrėžtų tikslų. Taip pat svarbi yra ir mokyklos aplinka, galinti daryti įtaką paauglių tikslo orientacijų formavimuisi.

5. IŠVADOS

1. Daugumos tyrime dalyvavusių globos namų auklėtinių bendri intelektiniai gebėjimai, kaip ir verbaliniai gebėjimai, yra nuo labai žemų iki vidutinių. Erdviniai gebėjimai bei psichomotorinis greitis, lyginant su verbaliniais gebėjimais, yra aukštesni.
2. Globos namuose augančių paauglių akademiniai pasiekimai yra vidutiniai, daugumos jų pažymiai patenka į intervalą nuo 4 iki 7 balų. Taip pat globos namų auklėtiniai pasižymi ir dažnu mokyklos nelankymu.
3. Globos namų auklėtiniams būdingos elgesio ir emocijų problemos, iš kurių dažniausiai pasitaikančios yra elgesio, dėmesio stokos ir hiperaktyvumo bei emocijų problemos. Taip pat šiems paaugliams yra būdingas ir socialinis uždarumas.
4. Globos namų auklėtiniams būdingas nepasitikėjimas savimi.
5. Tik trečdalis globos namuose augančių paauglių savo mokyklą vertina kaip motyvuojančią siekti meistriškumo ir aukštų pasiekimų.
6. Intelektiniai gebėjimai, elgesio ir emocijų problemos, savęs ir mokyklos aplinkos vertinimas neprognozuoja tikslo orientacijos.
7. Paauglių intelektiniai gebėjimai yra svarbūs, prognozuojant jų akademinį pasiekimą.
8. Kuo paauglys turi daugiau elgesio ir emocijų problemų, tuo prasteni jo akademiniai pasiekimai.
9. Akademiniai pasiekimai nėra susiję su savęs bei mokyklos aplinkos vertinimu.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Albaili M. A. Motivational Goal Orientations of Intellectually Gifted Achieving and Underachieving Students in the United Arab Emirates // *Social Behavior and Personality*, 2003, vol. 31, no. 2, p. 107-111.
2. Armonaitė A. Vyresnio amžiaus moksleivių tikslo orientacijų ypatumai ir mokyklinės problemos // *Bakalauro darbas*. Vilnius, 2007, p. 1-40.
3. Bempechat J. The Role of Parent Involvement in Children's Academic Achievement // *The School Community Journal*, 1992, vol. 2, no. 2, p. 31-41.
4. Brdar I., Rijavek M., Loncaric D. Goal Orientations, Coping with School Failure and School Achievement // *European Journal of Psychology of Education*, 2006, vol. 21, no. 1, p. 53–70.
5. Brophy J. Goal Theorists Should Move on from Performance Goals // *Educational Psychologist*, 2005, vol. 40, no. 3, p. 167–176.
6. Bruska D. Children in Foster Care: A Vulnerable Population at Risk // *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 2008, vol. 21, no. 2, p. 70-77.
7. Caraway K. et al. Self-Efficacy, Goal Orientation and Fear of Failure as Predictors of School Engagement in High School Students // *Psychology in the Schools*, 2003, vol. 40, no. 4, p. 417-427.
8. Cast D. E., Burke P. J. A Theory of Self-Esteem // *Social Forces*, 2002, vol. 80, no. 3, p. 1041-1068.
9. Chan K., Chan S. Perceived Parenting Styles and Goal Orientations: A Study of Teacher Education Students in Hong Kong // *Research in Education*, 2005, vol. 74, p. 9-21.
10. Covington M. V. Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review // *Annual Review Psychology*, 2000, vol. 51, p. 171–200.
11. Cron W. L. The Role of Goal Orientation on Negative Emotions and Goal Setting When Initial Performance Falls Short of One's Performance Goal // *Human Performance*, 2005, vol. 18, no. 1, p. 55-80.
12. Diefendorff J. M. Examination of the Roles of Action-state Orientation and Goal Orientation in the Goal-setting and Performance Process // *Human Performance*, 2004, vol. 17, no. 4, p. 375–395.

13. Dowson M., McInerney D. M., Nelson G. F. Motivational Goal Orientations: The Effects of School Climate and Sex Differences // Australian Association of Research in Education, 2005, Conference 27, p. 1-25.
14. Dweck C. S. The Study of Goals in Psychology // Psychological Science, 1992, vol. 3, no. 3, p. 165–167.
15. Ee J., Moore P.J., Atputhasamy L. High-Achieving Students: Their Motivational Goals, Self-Regulation and Achievement and Relationships to Their Teachers' Goals and Strategy-Based Instruction // High Ability Studies, 2003, vol. 14, no. 1, p. 23-39.
16. Elder G. H. Achievement Motivation and Intelligence in Occupational Mobility: A Longitudinal Analysis // Sociometry, 1968, vol. 31, no. 4, p. 328.
17. Elliot A. J. A Conceptual History of the Achievement Goal Construct // Elliot A. J., Dweck C. S. (sud.). Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guildford Press, 2007, p. 53-67.
18. Gehlbach H. How Changes in Students' Goal Orientations Relate to Outcomes in Social Studies // Journal of Educational Research, 2006, vol. 99, no. 6, p. 358–370.
19. Gintilienė G. Vaikų testavimas WISC-III^{LT} : metodinė priemonė. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2004, p. 7-11.
20. Giota J. Adolescents' Goal Orientations and Academic Achievement: Long-Term Relations and Gender Differences // Scandinavian Journal of Educational Research, 2002, vol. 46, no. 4, p. 349-371.
21. Girdzijauskienė S., Dovydaitienė M., Bulotaitė L. Vaikų elgesio problemų aprašas: vadovas ir klausimynas mokytojams ir tėvams. Vilnius: Universiteto leidykla, 2008, p. 7-34.
22. Harden B. J., Safety and Stability for Foster Children: A Developmental Perspective // The Future of Children, 2004, vol. 14, no. 1, p. 31-48.
23. Kavolius R. Vaikų globos namų ugdytinių mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės // Empiriniai socioedukaciniai tyrimai: mokymosi motyvacijos ir vaikų globos namų ugdytinių problemos. Vilnius: UAB CIKLONAS, 2008, p. 28-33.
24. Kools S. M. Adolescent Identity Development in Foster Care // Family Relations, 1997, vol. 46, no. 3, p. 263-271.
25. Leondari A., Gialamas V. Implicit Theories, Goal Orientations, and Perceived Competence: Impact on Students' Achievement Behavior // Psychology in the Schools, 2002, vol. 39, no. 3, p. 279–291.

26. Levy I., Kaplan A., Patrick H. Early Adolescents' Achievement Goals, Social Status, and Attitudes Towards Cooperation with Peers // *Social Psychology of Education*, 2004, vol. 7, no. 2, p. 127–159.
27. Marquis R. A. et al. The Relationships of Child Neglect and Physical Maltreatment to Placement Outcomes and Behavioral Adjustment in Children in Foster Care: A Canadian Perspective 1 // *Child Welfare*, 2008, vol. 87, no. 5, p. 5-25.
28. Midgley C. et al. *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. University of Michigan, 2000, p. 7-12.
29. Midgley C. *Goals, Goals Structures and Patterns of Adaptive Learning*. LEA, 2002, p. 21-25.
30. Nichols W. D., Jones J. P., Hancock D. R. Teachers' Influence on Goal Orientation: Exploring the Relationship between Eighth Graders' Goal Orientation, Their Emotional Development, Their Perceptions of Learning, and Their Teachers' Instructional Strategies // *Reading Psychology*, 2003, vol. 24, no. 1, p. 57–87.
31. Orme J. G., Buehler C. Foster Family Characteristics and Behavioral and Emotional Problems of Foster Children: A Narrative Review // *Family Relations*, 2001, vol. 50, no. 1, p. 3-15.
32. Owens T. J. Two Dimensions of Self-Esteem: Reciprocal Effects of Positive Self-Worth and Self-Deprecation on Adolescent Problems // *American Sociological Review*, 1994, vol. 59, no. 3, p. 391-407.
33. Owens T. J., Mortimer J. T., Finch M. D. Self-Determination as a Source of Self-Esteem in Adolescence // *Social Forces*, 1996, vol. 74, no. 4, p. 1377-1404.
34. Pervin L. A. A renaissance for motivation? Threereviewers of a recent work on goal setting see evidence that the concepts of motives and goals are emerging from a period of neglect and finding a place in new approaches to human cognition and performance // *Psychological Science*, 1992, vol. 3, no. 3, p. 162 – 1`64.
35. Pileckaitė-Markovienė M., Lazdauskas T. Jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų, gyvenančių globos įstaigose, savivertės ir mokyklinio nerimo ypatumai // *Pedagogika*, 2007a, nr. 88, p. 124-130.
36. Pileckaitė-Markovienė M., Lazdauskas T. Šeima ir tėvų globos netekusio vaiko raida. Vilnius: Vaga, 2007b, p. 5-25, 33-69.
37. Raslavičienė G. Gyvenimo vaikų namuose įtaka auklėtinių psichinei ir socialinei gerovei // *Lietuva socialinių pokyčių erdvėje: mokslinė konferencijos medžiaga*, 1996, p. 217-235.

38. Rawsthorne L. J., Elliot A. J. Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review // *Personality and Social Psychology Review*, 1999, vol. 3, no. 4, p. 326–344.
39. Rhodewalt F., Vohs K. D. Defensive Strategies, Motivation and the Self. A Self-Regulatory Process View // Elliot A. J., Dweck C. S. (sud.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guildford Press, 2007, p. 549-563.
40. Robins R. W., Pals J. L. Implicit Self-theories in the Academic Domain: Implications for Goal Orientation, Attributions, Affect, and Self-esteem Change // *Self and Identity*, 2002, vol. 1, p. 313–336.
41. Rosen B. C. Family Structure and Achievement Motivation // *American Sociological Review*, 1961, vol. 26, no. 4, p. 574-585.
42. Rosenberg M. et al. Global Self-Esteem and Specific Self-Esteem: Different Concepts, Different Outcomes // *American Sociological Review*, 1995, vol. 60, no. 1, p. 141-156.
43. Ross C. E., Broh B. A. The Roles of Self-Esteem and the Sense of Personal Control in the Academic Achievement Process // *Sociology of Education*, 2000, vol. 73, no. 4, p. 270-284.
44. Rupkuvienė S., Pociutė A. Vaikų globos namų ugdytinių vertybinės orientacijos // *Empiriniai socioeducaciniai tyrimai: mokymosi motyvacijos ir vaikų globos namų ugdytinių problemos*. Vilnius: UAB CIKLONAS, 2008, p. 5-19.
45. Santrock J. W. *Educational Psychology*. Boston: McGraw-Hill, 2004, p. 412–446.
46. Shih S. Taiwanese Sixth Graders' Achievement Goals and Their Motivation, Strategy Use, and Grades: An Examination of the Multiple Goal Perspective // *The Elementary School Journal*, 2005, vol. 106, no. 1, p. 39–58.
47. Tamašauskienė R. Vaikų (8-12 m.), gyvenančių globos namuose, asmenybinių nenoro mokytis priežasčių analizė // *Empiriniai socioeducaciniai tyrimai: mokymosi motyvacijos ir vaikų globos namų ugdytinių problemos*. Vilnius: UAB CIKLONAS, 2008, p. 45-50.
48. Tyler K. A., Johnson K. A., Brownridge D. A. A Longitudinal Study of the Effects of Child Maltreatment on Later Outcomes among High-risk Adolescents // *Journal of Youth and Adolescents*, 2008, vol. 37, no. 5, p. 506-521.
49. Xiang P. Using Achievement Goal Theory to Assess an Elementary Physical Education Running Program // *Journal of School Health*, 2004, vol. 74, p. 220–225.
50. Vanauker-Ergle K. A. Barriers to Low Achievers' Success in the Elementary Classroom as Perceived by Teachers: a Qualitative Study // *A Dissertation, University of Florida*, 2003, p. 1-2, 29-31.

51. Vrugt A., Oort F. J., Zeeberg C. Goal Orientations, Perceived Self-Efficacy and Study Results Amongst Beginners and Advanced Students // *British Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 72, p. 385-397.
52. Wechsler D. Wechslerio intelekto skalė vaikams – trečias leidimas. VU specialiosios psichologijos laboratorija, 2002, p. 1-50.
53. Weiner I. B. *Handbook of Psychology*. United States : Hoboken, 2003, vol. 7, 104-118, 236–241.
54. Wolters C. A. Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Students' Motivation, Cognition, and Achievement // *Journal of Educational psychology*, 2004, vol. 96, no. 2, p. 236–250.
55. Woolfolk A. E. *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon, 1995, p. 339–359.
56. Yoon K. S., Eccles J. S. Developmental Changes in Children's Goal Orientations Toward Schoolwork: Gender Differences // Roundtable Presentation at the Annual Meeting of the American Education Research Association at Chicago, 1997, p. 1-5.

Mielas jaunuoli (e),

Šia anketa siekiama sužinoti, kaip jauni žmonės siekia savo tikslų. Apklausos metu gauti duomenys bus panaudoti rašant magistrinį darbą. Su Jūsų pateiktais atsakymais nebus supažindinti nei mokytojai, nei kiti asmenys. Todėl prašau nuoširdžiai užpildyti šią anketa. Atminkite, kad šioje anketoje nėra teisingų ar klaidingų atsakymų. Atidžiai perskaitykite visus teiginius ir pasirinkite Jums tinkamiausią atsakymą:

1 – tikrai taip

2 – taip

3 – ne

4 – tikrai ne

		Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
1.	Žinias, gautas vienoje pamokoje, stengiuosi susieti su tuo, ko išmokau kitų pamokų metu	1	2	3	4
2.	Aš noriu viską ir visada atlikti daug geriau nei mano bendraklasiai	1	2	3	4
3.	Aš mėgstu dalyvauti olimpiadose, nes tuomet jaučiuosi pranašesnis (-ė) už daugelį savo bendraklasių	1	2	3	4
4.	Pamokos metu sužinojęs (-usi) kažką įdomaus ir naujo, stengiuosi papildomai tuo domėtis	1	2	3	4
5.	Mėgstu dalyvauti olimpiadose, konkursuose bei kituose renginiuose, kuriuose galiu išmokti kažką naujo	1	2	3	4
6.	Jaučiuosi puikiai, jeigu mano darbas įvertinamas geriausiai, net jeigu tą darbą atlikau ne pats (-i) arba su kieno nors pagalba	1	2	3	4
7.	Lankau papildomas pamokas, būrelius, nes noriu būti geriausias (-ia) popamokinėje veikloje	1	2	3	4
8.	Į pamokas ateinu pasiruošęs (-usi) ir persiskaitęs (-čiusi) pamokos temą, kad galėčiau laisvai diskutuoti bei įtvirtinti savo žinias	1	2	3	4
9.	Stengiuosi atlikti visas užduotis bei aktyviai dalyvauti diskusijose, kad mokytojas mane pagirtų	1	2	3	4

		Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
10.	Aš uoliai atlieku namų darbus, nes manau, kad kartojimasis ir savarankiškas darbas yra labai svarbūs geram žinių bei įgūdžių įsisavinimui	1	2	3	4
11.	Aš stengiuosi būti įvertintas (-a) geriausiai, net jei dalykas man nepatinka	1	2	3	4
12.	Aš mėgstu sunkumus ir užduotis, iš kurių galiu kažko išmokti, net jeigu jas atlikdamas (-a) padarau klaidų	1	2	3	4
13.	Aktyviai dalyvauju pamokoje, kad būčiau pastebėtas (-a) ir parodyčiau, kiek daug nusimanau toje srityje	1	2	3	4
14.	Aktyviai reiškiuosi tomis temomis, kuriose nusimanau daugiausiai	1	2	3	4
15.	Gavęs (-usi) papildomos informacijos ar sužinojęs (-usi) apie žinių patikrinimą, nesidalinu ta informacija su savo bendraklasiais, nes tai gera proga pasirodyti geriau už juos	1	2	3	4
16.	Jautriai reaguju, jeigu mokytojas kritikuoja mano darbą	1	2	3	4
17.	Man nepakanka žinių, gaunamų pamokų metu, tad skaitau papildomą literatūrą, naršau internete	1	2	3	4
18.	Jeigu galiu rinktis, verčiau pasirenku sunkesnę, bet man įdomesnę rašinio/ referato temą	1	2	3	4
19.	Didžiąją dalį savo laisvalaikio skiriu man įdomiai temai, nagrinėjai pamokoje	1	2	3	4
20.	Man svarbesnis mano darbo įvertinimas nei pats mokymasis ir įgyjamos žinios	1	2	3	4
21.	Aš mėgstu pasirodyti, kad esu protingesnis (-ė) ir gablesnis (-ė) nei kiti klasės draugai	1	2	3	4
22.	Lankau papildomas pamokas, būrelius, nes man nepakanka to, ko mokoma mokykloje	1	2	3	4

Mielas jaunuoli (-e),

Ši anketa yra anoniminė ir apklausos metu gauti duomenys bus panaudoti rašant magistrinį darbą. Su Jūsų pateiktais atsakymais nebus supažindinti nei mokytojai, nei kiti asmenys. Todėl prašau nuoširdžiai užpildyti šią anketa. Atminkite, kad šioje anketoje nėra teisingų ar klaidingų atsakymų. Jei nerasite atsakymo, kuris tiksliai Jums tiktų, pažymėkite tą, kuris artimiausias. Tikimės, kad klausimai Jums bus įdomūs.

1. Mokykla, kurioje mokausi, yra:

- a) Pagrindinė mokykla
- b) Vidurinė mokykla
- c) Gimnazija

2. Mokykloje mokiniai yra įvertinami už pasiekimus užklasinėje veikloje

Tikrai pakankamai *Pakankamai* *Nepakankamai* *Tikrai nepakankamai*

3. Mokiniai yra skatinami dalyvauti įvairiuose konkursuose ir olimpiadose

Tikrai pakankamai *Pakankamai* *Nepakankamai* *Tikrai nepakankamai*

4. Mokykloje yra meno ir sporto būrelių, kuriuos galima lankyti nemokamai

Tikrai pakankamai *Pakankamai* *Nepakankamai* *Tikrai nepakankamai*

Dabar atidžiai perskaitykite visus teiginius ir pasirinkite Jums tinkamiausią atsakymą:

- 1 – nė vienas
- 2 – vienas kitas
- 3 – dauguma
- 4 – visi

		Nė vienas	Vienas kitas	Dauguma	Visi
1.	Mokytoja reguliariai daro klasės valandėles	1	2	3	4
2.	Mokytojai su mokiniais bendrauja pagarbiai	1	2	3	4

		Nė vienas	Vienas kitas	Daugu- ma	Visi
3.	Mokytojai pateikia ne tik tradicines vadovėliuose pateiktas, bet ir įdomias užduotis	1	2	3	4
4.	Mokytojai skatina mokinių varžymąsi dėl gerų rezultatų	1	2	3	4
5.	Mokytojai skatina mokinių bendradarbiavimą, dažnai pateikia užduotis, kurias reikia atlikti grupelėse	1	2	3	4
6.	Mokytojai visuomet įvertina mokinių pastangas, net jei rezultatai nėra itin aukšti	1	2	3	4
7.	Mokytojai pagiria tuos, kurie gauna gerus įvertinimus	1	2	3	4
8.	Mokytojai padeda, jei pamokų metu atliekant užduotis iškyla neaiškumų	1	2	3	4
9.	Mokytojai visiems mokiniams skiria tiek pat dėmesio	1	2	3	4
10.	Mokytojai yra kategoriški ir griežti	1	2	3	4
11.	Mokytojai daugiau dėmesio skiria vaikams, kurie yra itin gabūs	1	2	3	4
12.	Mokytojai daugiau dėmesio skiria vaikams, kurie auga šeimoje	1	2	3	4
13.	Mokytojai yra lankstūs – akiai nesivadovauja griežta darbo struktūra, o atsižvelgia į konkrečios klasės poreikius ir parenka tas užduotis, kurios labiausiai atitinka klasės mokinių gebėjimų lygį	1	2	3	4
14.	Mokytojai stengiasi, kad visi vaikai suprastų mokomąją medžiagą, nepriklausomai nuo jų gabumų	1	2	3	4
15.	Mokytojai nevengia bendrauti su mokiniais net ir pasibaigus pamokos laikui	1	2	3	4

Mielas jaunuoli (-e),

Ši anketa yra anoniminė ir apklausos metu gauti duomenys bus panaudoti rašant magistrinį darbą. Su Jūsų pateiktais atsakymais nebus supažindinti nei mokytojai, nei kiti asmenys. Atminkite, kad šioje anketoje nėra teisingų ar klaidingų atsakymų. Atidžiai perskaitykite visus teiginius ir pasirinkite Jums tinkamiausią atsakymą, kuris geriausiai atspindi tai, kaip Jūs jaučiatės, lygindamas save su savo klasės draugais:

1 – tikrai taip

2 – taip

3 – ne

4 – tikrai ne

		Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
1.	Galiu pasiekti tokių pat aukštų rezultatų užklausinėje veikloje	1	2	3	4
2.	Gaunu tiek pat pagalbos iš mokytojų, kaip ir kiti klasės draugai	1	2	3	4
3.	Turiu tokias pat geras sąlygas mokytis	1	2	3	4
4.	Susilaukiu tiek pat teigiamų įvertinimų iš mokytojų, kai būnu to nusipelnęs	1	2	3	4
5.	Galiu būti toks pat sėkmingas, atlikdamas užduotis pamokų metu	1	2	3	4
6.	Turiu tokias pat galimybes realizuoti save užklausinėje veikloje	1	2	3	4
7.	Jei man nesiseka, susilaukiu tiek pat pastabų ir kritikos, kaip ir kiti mokiniai	1	2	3	4
8.	Esu mėgstamas savo klasės draugų	1	2	3	4
9.	Turiu tokias pat galimybes realizuoti save mokykloje	1	2	3	4
10.	Galiu būti toks pat kūrybiškas	1	2	3	4
11.	Jei užduotis mokykloje reikia atlikti grupėje, draugai mane mielai priima į savo grupelę	1	2	3	4
12.	Turiu tokias pat galimybes baigęs mokyklą sėkmingai studijuoti	1	2	3	4

		Tikrai taip	Taip	Ne	Tikrai ne
13.	Mano pastangos mokytis yra vertinamos mokytojų tiek pat, kiek ir klasės draugų	1	2	3	4
14.	Tūriu tokias pat geras sąlygas lankyti užklausinės veiklos būrelius	1	2	3	4
15.	Susilaukiu teigiamų įvertinimų iš savo klasės draugų	1	2	3	4
16.	Turiu tokias pat galimybes baigęs mokyklą sėkmingai dirbti	1	2	3	4

Globos namų auklėtinių IQ rezultatų palyginimas su vidurkiu (100)

IQ rodikliai	Vidurkis	SD	t	p
IQ	80,82	15,27	-7,32	0,00
VIQ	79,65	17,14	-6,92	0,00
NIQ	85,47	15,22	-5,57	0,00
VSIQ	78,82	16,09	-7,68	0,00
POIQ	86,76	14,72	-5,24	0,00
ATIQ	81,65	14,22	-7,52	0,00
AGIQ	91,97	17,45	-2,68	0,01

Globos namų auklėtinių IQ rezultatų vidurkių palyginimas tarpusavyje

VIQ		NIQ			
Vidurkis	SD	Vidurkis	SD	t	p
79,65	17,14	85,47	15,22	-2,56	0,02
VSIQ		POIQ			
Vidurkis	SD	Vidurkis	SD	t	p
78,82	16,09	86,76	14,72	-3,50	0,00
VSIQ		ATIQ			
Vidurkis	SD	Vidurkis	SD	t	p
78,82	16,09	81,65	14,22	-1,48	0,15
VSIQ		AGIQ			
Vidurkis	SD	Vidurkis	SD	t	p
78,82	16,09	91,97	17,45	-4,76	0,00
POIQ		ATIQ			
Vidurkis	SD	Vidurkis	SD	t	p
86,76	14,72	81,65	14,22	2,24	0,03
POIQ		AGIQ			
Vidurkis	SD	Vidurkis	SD	t	p
86,76	14,72	91,97	17,45	-2,16	0,04
ATIQ		AGIQ			
Vidurkis	SD	Vidurkis	SD	t	p
81,65	14,22	91,97	17,45	-4,21	0,00