



Vilniaus universitetas

Filosofijos fakultetas

Psichologijos institutas

Karolina Rynkun

Magistro baigiamasis darbas

**7–8 klasių mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą sąsajos su
patiriamomis emocijomis ir mokymosi motyvacija: savideterminacijos teorijos
perspektyva**

Darbo vadovas: Prof. Dr. Saulė Raižienė

Vilnius 2025

Turinys

SANTRAUKA.....	4
SUMMARY	5
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS.....	6
PRATARMĖ	7
1. ĮVADAS.....	9
1.1 Tėvų įsitraukimo vaidmuo vaikų ugdymosi procese.....	9
1.1.1. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymąsi samprata	9
1.1.2. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymąsi svarba vaikų mokymuisi.....	12
1.1.3. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą kaita vaikui augant	14
1.2 Mokymosi motyvacijos apibrėžimas ir ją lemiantys veiksniai.....	15
1.2.1 Mokinių mokymosi motyvacijos samprata savideterminacijos teorijos kontekste	15
1.2.2 Mokinių mokymosi motyvacijos tipų reikšmė jų ugdymuisi	17
1.3 Mokinių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą.....	18
1.4 Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą sąsajos su patiriamomis emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą ir mokymosi motyvacija	20
1.5 Tyrimo problema, tikslas ir uždaviniai	22
2. TYRIMO METODIKA	24
2.1 Tyrimo dalyviai	24
2.2 Tyrimo instrumentai	25
2.3 Tyrimo eiga	29
2.4 Duomenų analizė	30
3. REZULTATAI	31
3.1 Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika	31
3.2 Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų skirtumai pagal sociodemografinės charakteristikas.....	32
3.3 Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių skirtumai pagal sociodemografinės charakteristikas.....	33

3.4	Mokinių mokymosi motyvacijos tipų skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas	34
3.5	Mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas.....	35
3.6	Mokinių mokymosi motyvacijos tipų ir suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensių bei stilių ryšys	36
3.7	Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensių, stilių ir patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą ryšys	38
3.8	Mokinių mokymosi motyvacijos tipus prognozuojantys veiksniai	40
4.	REZULTATŲ APTARIMAS.....	51
	IŠVADOS	57
	LITERATŪRA	59
	PRIEDAI	66

SANTRAUKA

7–8 klasių mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą sąsajos su patiriamomis emocijomis ir mokymosi motyvacija: savideterminacijos teorijos perspektyva. Karolina Rynkun. Vilnius, Vilniaus universitetas, 2025 m. 75 psl.

Tyrimo tikslas - nustatyti septintų ir aštuntų klasių mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą sąsajas su jų mokymosi motyvacijos tipais ir patiriamomis emocijomis tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą. Šiame tyrime dalyvavo 325 mokiniai (185 berniukai ir 129 mergaitės), kurie mokėsi 7-8 klasėse, dvejose Vilniaus miesto progimnazijose. Atliktas koreliacinis tyrimas, kuriame naudoti šie tyrimo instrumentai: sociodemografiniai klausimai, Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą klausimynas (Goulet, Archambault, Morizot, Olivier & Tardif-Grenier, 2023), Tėvų paramos vaikų mokymesi skalė (Rogers, Hickey, Wiener, Heath & Noble, 2018), PANAS klausimynas (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Tyrimo išvados parodė, kad 7 klasių mokinių suvokimu jų tėvai, lyginant su 8 klasių mokinių tėvais labiau įsitraukia į jų vaikų ugdymą, bei dažniau taiko autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių. 7-8 klasių berniukai pasižymi didesne introjektuota bei vidine motyvacija, o mergaitės dažniau jaučia motyvacijos stoką. 7-8 klasių mokinių suvokiamas kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius, mokinių patiriamos neigiamos emocijos tėvams įsitraukiant į jų ugdymą teigiamai prognozuoja motyvacijos stoką (amotyvaciją).

Raktiniai žodžiai: 7-8 klasių mokiniai, suvokiamas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, mokymosi motyvacija, savideterminacijos teorija.

SUMMARY

How perceived parental involvement relates to emotions and learning motivation among 7th–8th grade students: a self-determination theory perspective. Karolina Rynkun. Vilnius, Vilnius University, 2025,

The aim of the study was to determine the relationship between seventh and eighth graders' perceived parental involvement in their education and the types of motivation for learning and the emotions they experience when their parents are (dis)involved in their education. The participants of this study were 325 students (185 boys and 129 girls) in grades 7-8 in two pro-gymnasiums in Vilnius city. A correlational study was carried out using the following research instruments: socio-demographic questions, Student-Rated Parental School Involvement Questionnaire (SR-PSIQ), Goulet et al., 2023); Parental Support for Learning Scale: Adolescent Short Form (PSLS-AS), Rogers et al., 2018); The Academic Self-Regulation Scale, Positive Affect and Negative Affect Schedule, the Parental Support for Children's Learning Scale (Rogers, Hickey, Wiener, Heath & Noble, 2018). The findings of the study showed that 7th grade pupils perceived their parents to be more involved in their children's education compared to parents of 8th grade pupils, and were more likely to adopt an autonomy-supportive style of parental involvement in children's education. Boys in grades 7-8 are more introjected and intrinsically motivated, while girls are more likely to experience a lack of motivation. The perceived controlling style of parental involvement in the education of children in grades 7-8 and the negative emotions experienced by pupils when parents are involved in their children's education are positively predictive of a lack of motivation (amotivation).

Keywords: student in grades 7-8, perceived parental involvement in children's education, motivation for learning, self-determination theory..

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius – tai toks tėvų elgesys, kuris skatina vaiko savarankiškumą, suteikia pasirinkimo galimybes bei paaiškina taisykles ir lūkesčius (Ryan & Deci, 2000).

Mokymosi motyvacija – tai psichologinis procesas, kuris skatina mokinį siekti mokymosi tikslų, įsitraukti į mokymosi veiklą ir pradėti veikti (Ryan & Deci, 2000).

Savideterminacijos teorija (SDT) – tai teorija, kuri teigia, kad žmonės natūraliai siekia augimo, mokymosi ir gerovės, tačiau šiuos procesus gali skatinti arba slopinti socialinė aplinka. Teorija remiasi trimis pagrindiniais psichologiniais poreikiais: autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Suvokiamas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą – (angl. *perceived parental involvement*) tai subjektyvus mokinio suvokimas, kiek jo tėvai dalyvauja jo mokymosi procese, nepriklausomai nuo to, koks tai dalyvavimas (Epstein, 1995).

PRATARMĖ

Šiais laikais vaikų ugdymosi procesas yra plačiai analizuojamas ir glaudžiai susijęs su jiems artimiausia aplinka – tėvais. Remiantis savideterminacijos teorija (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą gali būti siejamas su trijų pagrindinių psichologinių poreikių patenkinimu (autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo), kurie yra svarbūs bendram paauglių vystymuisi. Pastebima, kad būtent tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymo procesą jau seniai yra viena iš svarbiausių mokslininkų analizuojamų temų, kuria siekiama išsiaiškinti, kaip ir kodėl tėvai dalyvauja savo vaikų ugdymo procese, bei kokie tėvų įsitraukimo į vaiko stilius yra veiksmingiausi mokinių motyvacijai (Epstein, 2007; Rogers, Wiener, Marton & Tannock, 2009; Park, Stone & Holloway, 2017; Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018). Savideterminacijos teorija teigia, kad motyvacija yra būtina mokinių gerovei ir akademinėi veiklai (Johansen, Eliassen & Jeno, 2023). Tai tampa ypatingai aktualu paauglystės laikotarpiu, kuris laikomas kritiniu raidos laikotarpiu (Cripps & Zyromski, 2009), turinčiu didelę įtaką psichologinės gerovės formavimuisi (Viejo, Gómez-López & Ortega-Ruiz, 2018). Šiuo laikotarpiu paaugliai nori atsiskirti nuo tėvų, siekia savarankiškumo (Green, Ferrante, Boaz, Kutash & Wheeldon-Reece, 2021). Tuo tarpu tėvai ne visada supranta kaip jie gali padėti savo vaikams ir kaip tinkamai jie turėtų įsitraukti į jų ugdymą, kuris sietųsi su geresne paauglių mokymosi motyvacija ir savijauta (Viej et al., 2018). Naujausi tyrimai rodo, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymo procesą išlieka žemas, tiek besivystančiose, tiek išsivysčiusiose šalyse (Avnet, Makara, Larwin & Rrickson, 2022). Kiti tuo tarpu pabrėžia, kad pernelyg didelis tėvų įsitraukimas gali turėti neigiamą poveikį vaikų mokymosi procesui (Wong, Ho, Wong, Tung, Chow, Rao & Ip, 2018). Remiantis šiomis įžvalgomis galima daryti prielaidą, kad svarbu ieškoti tinkamų būdų ir priemonių, kurie padėtų efektyviai stiprinti tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymo procesą. Pastebima, kad mokymosi procese paaugliai patiria daug skirtingų emocijų, tokių kaip malonumas, pasididžiavimas, pyktis, nerimas, gėda ar nuobodulys. Šios emocijos dažnai yra labai intensyvios paauglystėje ir gali paveikti mokymąsi bei mokinių psichologinę sveikatą (Pekrun, 2017). Šiame tyrime emocijos bus skirstomos į teigiamas ir neigiamas priklausomai nuo tėvų (ne) įsitraukimo į jų ugdymą. Anot Zhang (2021) tokia emocijų klasifikacija dažniausiai naudojama tiriant mokinių emocijas.

Šiuo tyrimu siekiama parodyti kaip mokinių suvokiamas tėvų įsitraukimas į jų ugdymą susijęs su mokinių mokymosi motyvacija bei patiriamoms emocijoms tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą. Tikimasi, kad šie rezultatai suteiks tėvams žinių apie kaip vaikai suvokia jų įsitraukimą į vaikų ugdymą

bei kaip tai veikia vaikų mokymosi motyvaciją ir patiriamas emocijas. Kalbėjimas apie paauglių patiriamas emocijas padeda kurti palankią mokymosi aplinką ir skatina mokinių įsitraukimą į mokymosi procesą. Pasak Liu ir kt. (2022), būtent vaiko suvokimas apie tėvų įsitraukimą labiausiai susijęs su jo įsitraukimu į mokymosi veiklas, užduočių atlikimu ir emociniu ryšiu su mokykla, todėl jis yra svarbesnis nei objektyvus ar tėvų pačių vertinamas įsitraukimas.

Tyrimo tikslas: nustatyti septintų ir aštuntų klasių mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą sąsajas su jų mokymosi motyvacijos tipais ir patiriamomis emocijomis ugdymosi procese.

1. ĮVADAS

1.1 Tėvų įsitraukimo vaidmuo vaikų ugdymosi procese

1.1.1. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymąsi samprata

Šiuolaikiniame psichologiniame kontekste plačiai analizuojamas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą (angl. *parents' engagement*). Pastebima, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymo procesą laikomas vienu svarbiausiu veiksnio, kuris veikia mokinių mokymąsi, pasiekimus bei motyvaciją (Naite, 2021). Diskutuojama apie tai, kaip geriausiai šį konstruktą apibrėžti ir įvertinti, siekiant padėti tėvams kuo efektyviau įsitraukti į vaikų ugdymo procesą (Smetana, 2017).

Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą samprata literatūroje apibrėžiama įvairiai, tačiau dauguma tyrėjų sutinka, kad tai yra daugialypis konstruktas (Epstein, 2007; Rogers, Wiener, Marton & Tannock, 2009; Park, Stone & Holloway (2017)). Viena iš pirmųjų aprašiusi tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymąsi buvo Joyce Epstein, kuri pirmoji apibūdino šį konstruktą (1990) kaip aktyvų ir nuoseklų tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymo procesą. Epstein išskyrė šešias tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijas, pabrėždama, kad šis konstruktas yra daugiadimensinis reiškiny (Epstein, 2007). Šiai minčiai pritaria ir Rogers, Wiener, Marton ir Tannock (2009) sutikdami, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymo procesą yra daugialypis konstruktas, apimantis platų tėvų savybių ir elgesio spektrą, tačiau bendrai nusakantis veiklas, kuriomis tėvai įsitraukia į ugdymosi procesą. Tuo tarpu Park, Stone ir Holloway (2017) apibrėžia tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą sąvoką kaip bet kokią tėvų elgesį, požiūrį, stilių ar veiklą, kuris vyksta mokykloje ar už jos ribų, siekiant padėti vaikams jų akademinėje veikloje bei patiriant sėkmę mokykloje. Omary, Salum ir Mapunda (2021) šią sampratą dar labiau konkretina ir teigia jog, tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą – tai vaiko aprūpinimas reikalinga mokymosi medžiaga ir priemonėmis, savo lūkesčių išreiškimas vaikui, bendravimas su vaiko mokytojais ir dalyvavimas ugdymo įstaigos veiklose. Tuo tarpu Kuppens ir Ceulemans (2019) tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą apibrėžia ne tik kaip aktyvų tėvų dalyvavimą mokyklos veiklose, bet ir bendravimą su mokytojais, pagalba vaikui ruošiant namų darbus bei kitas užduotis. Nors kiekvienas iš šių autorių pabrėžia skirtingus tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą aspektus, jie visi sutinka, kad tėvų dalyvavimas yra vientisas ir daugialypis reiškiny, darantis didelę įtaką vaiko raidai, emocinei savijautai ir mokymosi motyvacijai.

Apibūdinus tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymo procesą kaip daugiadimensinį konstruktą, svarbu išsamiau išnagrinėti skirtingas jo dimensijas. Epstein (2007) apibrėžiant tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą išskyrė šešias pagrindines dimensijas, kurios apima skirtingus tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą tipus,

tėvų ir mokyklos specialistų bendravimą, savanorišką tėvų veiklą mokykloje, tėvų pagalba vaikams namuose, sprendimų priėmimą ir bendradarbiavimą su mokyklos specialistais. Šios autorės platus dimensijų apibūdinimas leido kitiems autoriams labiau gilintis į kiekvieną dimensiją.

Literatūroje tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo procesą dažniausiai skirtomas į įsitraukimą namuose ir mokykloje. Autoriai Goodall ir Montgomery (2023) teigia, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymąsi būtų veiksmingiausias, jis turi būti įsitvirtinęs namuose. Tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymą namuose pirmieji aiškiai aprašė Hoover-Dempsey ir Sandler (1995) teigdami, kad ši dimensija apima tokią tėvų veiklą, kuri yra susijusi su vaiko mokymusi namuose. Ji apima tėvų pagalbą atliekant įvairias užduotis, tėvų pastangas sukurti ramią erdvę vaikui mokytis namuose. Naujausi tyrimai patvirtina šios dimensijos svarbą bei pabrėžia, kad tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą namuose reikšmingai susijęs su aukštesniais mokinių pasiekimais bei didesne mokymosi motyvacija (Dettmers, Yotyodying & Jonkmann, 2019). Tam, kad teigiamas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą namuose poveiki išryškėtų tėvai turėtų skatinti mokymąsi, skaitymą, piešimą namuose, nes įrodyta, kad tai yra labiausiai susiję su vaikų pasiekimais (Goodall, ir Montgomery, 2023). Kita – tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą mokykloje dimensija buvo aiškiai konceptualizuota Joyce Epstein (1995), o vėliau šį požiūrį išplėtojo Hoover-Dempsey ir Sandler (1995) teigdami, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymąsi mokykloje apima tėvų dalyvavimą mokyklos organizuojamuose renginiuose bei varžybose, bendravimą su mokyklos specialistais bei dalyvavimą susirinkimuose. Apibendrinant šias dvi dimensijas galima pastebėti, jog tiek tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą namuose, tiek tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą mokykloje apima skirtingas, bet viena kitą papildančias tėvų veiklas. Abi šios dimensijos laikomos svarbiomis vaikų ugdymo procese, tačiau yra ir kitų, jas papildančių dimensijų, kurias plačiau pristatysiu.

Pinquart ir Ebeling (2020) teigia, jog apart tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą namuose ir mokykloje, yra dar ir tėvų lūkesčių dimensija. Pastaroji yra dar viena iš svarbių tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų. Ši dimensija apima tėvų lūkesčius dėl vaikų ateities, mokymosi rezultatų bei mokymosi tikslų (Castro, et al., 2015). Taip pat tėvų lūkesčiai gali būti reiškiami ne tik žodžiais, bet ir per kasdienį vaiko palaikymą bei tikėjimą jo gebėjimais (Li, Xue & You, 2024). Taip pat tėvų lūkesčių dimensija atskleidžia, kad ne tik tėvų tam tikras elgesys, bet ir jų požiūris veikia mokinių mokymosi procesą (Benner, Boyle & Sadler, 2016). Todėl tėvų lūkesčiai yra neatsiejama dalis nuo vaikų ir tėvų tarpusavio ryšio.

Literatūroje pabrėžiama, kad tėvų lūkesčiai realizuojasi per tėvų ir vaikų tarpusavio komunikaciją, kuri yra glaudžiai susijusi su kita – tėvų ir vaikų bendravimo dimensija, kuri yra viena iš

tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą formų. Pirmoji šią dimensiją konceptualizavo Epstein (1995) akcentuodama tėvų ir vaikų bendravimo svarbą, o vėliau (Hill & Tyson, 2009) savo atliktoje metaanalizėje apibrėžė šią dimensiją kaip tėvų ir vaikų pokalbius apie mokymąsi, ugdymosi tikslus ir pasiekimus. Taip pat šii dimensija apima tėvų ir vaikų pokalbius apie jų sėkmes ir sunkumus mokykloje (Goulet, Archambault, Morizot, Olivier & Tardif-Grenier, 2023). Ši tėvų įsitraukimo į tėvų ugdymą dimensija išsiskiria tuo, kad tarp tėvų ir vaikų vyksta gilūs pokalbiai apimantys įvairias mokyklinės situacijas ir vaikų išgyvenimas patirtys.

Analizuojant tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą sampratą, autoriai Goulet, Archambault, Morizot, Olivier ir Tardif-Grenier (2023) apibendrina visas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijas ir išskyrė 4 pagrindines - tėvų lūkesčius, tėvų ir vaiko bendravimą, pagalbą ruošiant namų darbus, įsitraukimą į mokyklos veiklą. Pasak autorių, būtent šios tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos geriausiai atspindi mokinių suvokiama tėvų įsitraukimą į jų ugdymą (Goulet et al., 2023). Taip pat svarbu pabrėžti, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą gali pasireikšti ne tik per skirtingas dimensijas, bet ir per įvairius stilius.

Remdamiesi Savideterminacijos teorija Ryan ir Deci, (2007) teigia, kad ne tiek pats tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą svarbus, o būtent tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai. Autoriai išskiria du pagrindinius tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius – kontroliuojantį ir autonomiją palaikantį. Pirmasis, autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius, apibrėžia tai kaip tėvai atsižvelgia į vaikų požiūrį, suteikia galimybę rinktis, dalyvauja priimant sprendimus ir kartu sprendžia mokymosi procese iškilusias problemas. Bendrai šis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius apibrėžiamas kaip aktyvus tėvų elgesys, kai tėvai palaiko ir pastebi vaiko gebėjimus ir leidžia vaikui būti savarankiškam (Joussemet, Landry & Koestner, 2008). Kita vertus, autonomiją palaikančio tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą nereikėtų painioti su atlaidumu (kai nėra vaikui sudeliotos aiškos struktūros) ar aplaidumu (kai tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą nepakankamas). Būtent autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilius susijęs su tuo, kiek tėvai atsižvelgia į vaiko poreikius ir požiūrį. Taigi galima pastebėti, kad autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius tai toks tėvų elgesys, kuris skatina vaiko savarankiškumą, suteikia laisvę pasirinkti bei skatina vaiko vidinę motyvaciją (Distefano & Meuwissen, 2022).

Priešingai, kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius, pasireiškia tėvų keliamais aukštais reikalavimais savo vaikui bei kaltės jausmo sukelimu (Flamant, Haerens, Mabbe, Vansteenckiste & Soenens, 2020). Kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius gali pasireikšti pavyzdžiui

vaikui atliekant namų darbus, kai tėvai nurodo ką tiksliai vaikas turėtų daryti, neatsižvelgiant į sunkumus su kuriais jis susiduria. Remiantis savideterminacijos teorija, autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius palaiko mokinių savarankiškumą, suteikia galimybę rinktis, o kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius priešingai – sukelia vaikui kaltės jausmą, neatsižvelgia į vaiko požiūrį (Mabbe, Soenens, Vansteenkiste & Van Leeuwen, 2016). Taigi kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius autorių apibrėžiamas tokiu tėvų elgesiu, kai bandoma sukelti kaltės jausmą vaikui, emocinį spaudimą verčiant vaiką elgtis pagal tėvų norus (Flamant, Haerens, Mabbe, Vansteenkiste & Soenens, 2020).

Apibendrinant galima teigti jog tėvų įsitraukimas į ugdymą laikomas daugialypiu konstruktu, kurį sudaro skirtingos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos. Skirtingas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą sąvokų apibrėžimų priežastis yra ta, kad tyrėjai orientuojasi į skirtingas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą formas. Šiame darbe tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą remsis Goulet ir kolegų (2023) pateiktu požiūriu ir analizuos šias pagrindines tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijas - tėvų lūkesčius, tėvų ir vaiko bendravimą, pagalbą ruošiant namų darbus, įsitraukimą į mokyklos veiklą. Taip pat šiame darbe bus analizuojami autonomiją palaikantis ir kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai, remiantis savideterminacijos teorija.

1.1.2. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymąsi svarba vaikų mokymuisi

Žvelgiant į tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių svarbą galima pastebėti, kad anksčiau aprašytos tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą dimensijos ir stiliai gali skirtingai veikti vaikų savijautą, ypač ankstyvoje paauglystėje.

Pavyzdžiui, Wilder (2023) savo atliktoje metaanalizėje paabrėžia, kad tėvų lūkesčiai stipriausiai iš visų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų veikia mokinių pasiekimus. Autorius mini, kad aukšti tėvų lūkesčiai formuoja vaikų požiūrį į mokslą bei skatina jų motyvaciją (Wilder, 2023). Šio autoriaus išvadas patvirtina ir Sujarwo ir Herwin (2023) atlikta metaanalizė, kurioje teigiama, kad kai tėvai kelia aukštus lūkesčius savo vaikams, tai jie sukuria ramią ir motyvuojančią aplinką namuose, kad vaikais pats tikėtų savo gebėjimais ir motyvuotų save mokytis. Tačiau autoriai pabrėžiai ir tai, kad ne tik tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos, bet ir stiliai yra labai svarbūs mokinių mokymosi procesui. Jie išskiria tėvų kontroliuojantį tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių minėdami, kad jei tėvai riboja vaiko laisvę, nuolat kontroliuoja savo vaikus ir neatsižvelgia į vaiko požiūrį tai sumažina mokinių mokymosi motyvaciją ir jie gali jausti kaltę (Sujarwo & Herwin, 2023).

Tyrimai atlikti su 14-15 metų paaugliai, pavyzdžiui 2017 metais atliktas tyrimas su 26 543 Ispanijos paaugliais taip pat patvirtina, jog kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilius turi neigiamą poveikį paauglių mokymosi rezultatams. Tai lemia, jog mažėja jų savarankiškumas ir atsakomybės jausmas, kurie yra labai svarbūs paauglių mokymosi sekmei (Fernández Alonso, Álvarez Díaz, Woitschach, Suárez Álvarez & Cuesta Izquierdo, 2017). Kita vertus, kai tėvai naudoja autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių, t.y. palaiko savo vaikus ir atvirai bendrauja su jais, mokiniai pasiekia aukštesnių mokymosi rezultatų. 2022 metais atlikus 63 tyrimų apžvalgą apie autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo stilių Distefano ir Meuwissen teigė, kad toks stilius skatina vaiko vidinę motyvaciją, ko pasekoje vaikas jaučiasi turintis pasirinkimo laisvę, žino, kad tėvai pasitiki juo gebėjimas, kas teigiamai veikia vaiko savijautą mokymosi procese.

Taip pat pastebima, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą mokykloje, įskaitant bendravimą su mokytojais ir aktyvų domėjimąsi vaiko mokymosi procesu susijęs su aukštesniais mokymosi motyvacija bei geresniais vaikų akademiniiais rezultatais (Koivuhovi, Kilpi-Jakonen, Erola & Vainikainen, 2025). Tuo tarpu mokiniai, kurių tėvai turi aukštus lūkesčius jų mokymosi procesui, gauna aukštesnius pažymius ir pasiekia geresnių rezultatų per atsiskaitymus nei mokiniai, kurių tėvai turi santykinai žemus lūkesčius (Vartanian, Karen, Buck & Cadge, 2007). Visgi pastebima, kad ne tik keliama aukšti lūkesčiai lemia vaikų ugdymosi patirtį, bet ir tai, kaip jie išsakomi vaikams. Akcentuojant tėvų lūkesčių svarbą Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli ir Baeriswyl (2015) pastebi, kad jei tėvai išsako savo lūkesčius palaikydami jų autonomiją bei pasitikėdami vaikui tai jie didina mokinių vidinės motyvacijos lygį. Tuo tarpu kai tėvai išsako savo lūkesčius per kontrolę, sakydami kritiką, tai gali kelti neigiamas vaikų emocijas ir mažinti jų vidinę motyvaciją.

Apibendrinant, galima teigti, jog visos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir stiliai skirtingai veikia vaikų ugdymą. Pastebima, kad jei tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą palaikydami jų autonomiją bei pasitikėdami vaiku, tai jie didina mokinių vidinės motyvacijos lygį, tuo tarpu kai tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą kontroliuojant, sakydami kritiką, tai gali kelti neigiamas vaikų emocijas ir mažinti jų vidinę motyvaciją (Morono et al., 2015). Taip pat ir skirtingos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą formos gali įvairiai veikti vaiką. Pavyzdžiui, kai tėvų įsitraukia į vaikų ugdymą mokykloje ir kelia jiems didelius lūkesčius tai mokiniai gauna aukštesnius pažymius ir formuoja savo požiūrį į mokymosi procesą (Koivuhovi et al., 2025). Todėl svarbu analizuoti kaip skirtingos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą formos ir stiliai siejasi su mokinių mokymosi procesu, siekiant jiems padėti kuo efektyviau jame dalyvauti. Šio magistro darbo tiriamoji grupė yra paaugliai, besimokantys 7 ir 8 klasėse, todėl svarbu išanalizuoti kaip jų tėvai įsitraukia į jų ugdymą jiems augant.

1.1.3. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą kaita vaikui augant

Didelis dėmesys psichologinėje literatūroje skiriamas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą kaitai vaikui augant, kadangi svarbu suprasti ar su vaikų amžiumi jis kinta ar išlieka toks pat (Koivuhovi et al., 2025). Kai vaikas pradeda lankyti ugdymo įstaigą, jo tėvai kaip pagrindiniai jo ugdytojai visapusiškai ir aktyviai įsitraukia į jo ugdymo procesą, stengdamiesi padėti jam atlikti namų darbų užduotis, lankytis mokyklos organizuojamuose renginiuose ir daug kalbėtis su vaiku apie mokymosi procesą (Herath, 2024). Visgi svarbu suprasti kaip toks tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą keičiasi vaikui augant.

Atliktame longitudiniame tyrime pastebėta, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą bei jo poveikis vaikams priklauso nuo vaiko raidos etapo, kadangi su laiku kinta vaiko poreikiai ir keičiasi tėvų lūkesčiai vaikams (Yang, 2025). Kita vertus, daugelis autorių sutinka, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą mažėja vaikams augant. Pastebima, kad paauglystėje mokinių tėvai mažiau įsitraukia į vaikų ugdymą, lyginant su pradinėse klasėse besimokančiais vaikais. Svarbu ir tai jog tėvų įsitraukimas paauglystėje priklauso ir nuo šitų veiksnių – mokyklos noro bendradarbiauti su šeima, informacijos prieinamumo bei tėvų asmeninio požiūrio į savo kaip tėvo vaidmenį vaiko ugdymo procese (Park & Holloway, 2018). Iš tiesų, mažesnis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą gali būti susijęs su tuo, kad mokiniai, būdami vyresniuose klasėse siekia savarankiškumo ir gali neretai prieštarauti tėvams dėl dalyvavimo mokyklos gyvenime (Oswald et al., 2017). Taip pat pastebima, kad 13-14 metų paaugliai rečiau kreipiasi pagalbos į tėvus atliekant namų darbus, ko pasekoje tėvai mažiau įsitraukia į namų darbų ruošą (Hill & Tyson, 2009). Taip gali vykti dėl to jau paminėtos priežasties, kad paaugliai siekia savarankiškumo ir nori patys atlikti namų darbus be tėvų pagalbos. Nors vaikų siekis būti savarankiškai nėra vienintelė priežastis. Tėvai gali mažiau įsitraukti į namų darbų pagalbą, dėl to, kad patys neturi specinių žinių ar įgūdžių, kurie reikalauja užduotys (Yang, 2024)

Visgi, 2020 metais atliktoje metaanalizėje, kurioje buvo analizuojama 5-16 metų vaikų tėvų įsitraukimo į jų ugdymą kaita, pastebėta, kad tėvų įsitraukimas išlieka svarbus visais vaiko amžiaus tarpsniais, pradedant nuo vaikystės. Pabrėžiama, kad skiriasi tik tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą formos ir pačio vaiko suvokimas apie tėvų įsitraukimą (Erdem & Kaya, 2020).

Labai svarbu atsižvelgti į tai, su kokiais sunkumais mokymosi procese susiduria pats vaikas. Jeigu paauglystėje vaikas patiria emocinių ir elgesio sunkumų, tai tikėtina, kad jo tėvai labiau įsitrauks į vaiko ugdymą namuose bei turės mažesnius lūkesčius dėl vaiko aukštesnių mokymosi pasiekimų (Duppong Hurley, January, Lambert, Huscroft D'Angelo & Hamilton, 2024).

Apibendrinant tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą kaitą vaikui augant, galima pastebėti, kad vaikui pradėjus lankyti mokyklą pastebimas didesnis tėvų įsitraukimas į jo ugdymą (Herath, 2024). Su laiku, šis tendencija mažėja. Remiantis šiomis išvadomis, šiame tyrime svarbu lyginti, kaip 7 ir 8 klasių mokiniai suvokia tėvų įsitraukimą jų ugdymą, atsižvelgiant į jų skirtingus amžiaus straipsnis.

1.2 Mokymosi motyvacijos apibrėžimas ir ją lemiantys veiksniai

1.2.1 Mokinių mokymosi motyvacijos samprata savideterminacijos teorijos kontekste

Kasdien kalbama apie mokinių mokymosi motyvaciją arba jos nebuvimą, taigi ši tema yra plačiai studijuojama ir analizuojama (Pranawengti, 2022). Savideterminacijos teorija teigia, kad motyvacija yra būtina mokinių gerovei ir akademinėi veiklai (Johansen, Eliassen & Jenő, 2023). Tačiau skirtingi motyvacijos tipai skirtingai veikia mokinius, todėl svarbu suprasti kas yra ta mokinių mokymosi motyvacijai ir kokie motyvacijos tipai veikia mokinių mokymąsi. Šiame darbe mokymosi motyvacija bus analizuojama per savideterminacijos teorijos prizmę.

Savideterminacijos teorija (angl. *Self-determination theory*) – tai motyvacijos ir elgesio pokyčių teorija, kuri siekia paaiškinti kas skatina žmogų veikti (Deci & Ryan, 1985). Šią teoriją sukūrė, analizavo ir plačiai aprašė - E. L. Deci ir R. M. Ryan (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Taikant savideterminacijos teoriją mokymosi kontekste pabrėžiama, kad mokymosi motyvacija vystosi priklausomai nuo to, kaip patenkinami trys pagrindiniai psichologiniai mokinio poreikiai: autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo (Ryan & Deci, 2000). Šių trijų poreikių patenkinimas sudaro pagrindą motyvacijos vystymuisi. *Autonomijos* poreikis apibrėžiamas kaip mokinio gebėjimas savarankiškai rinktis, atsakomybės už savo veiksmus jausmas bei veikimas pagal savo vidinius įsitikinimus turint pasirinkimo laisvę (Ryan & Deci, 2000). Tai pasireiškia kai vaikas pats pasirenka ir kontroliuoja ką daro. Šį poreikį silpnina išorinė kontrolė, kuri gali pasireišti tėvų taikomomis bausmėmis. Kitas – *kompetencijos* poreikis atspindi mokinio meistriškumo jausmą, kad galima pasiekti vidinių bei išorinių norimų rezultatų ir veiksmingai juos atlikti (Grolnick, Deci & Ryan, 1997). Trečias – *sąryšingumo* poreikis atspindi mokinio priklausymo jausmą ir norą kurti ryšį su kitais individais (Ryan & Deci, 2000). Šios teorijos autoriai pastebi, kad visi šie trys anksčiau išvardinti poreikiai yra vienodai svarbus ir juos patenkinus, mokiniai gali pilnavertiškai realizuoti save. Priešingai, šių poreikių frustracija gali neigiamai atslipėti mokinių psichologinei gerovei (Ryan & Deci, 2020). Kai visi šie mokinio poreikiai yra patenkinti, jis

labiau pasitiki savimi ir jaučia norą veikti. Šie trys poreikiai sudaro savideterminacijos teorijos pamatą (Ryan & Deci, 2020).

Taip pat svarbu pabrėžti, kad savideterminacijos teorijoje išskiriami du pagrindiniai motyvacijos tipai: vidinė motyvacija ir išorinė (Ryan & Deci, 2020). Vidinė motyvacija atspindi mokinių įgimtą polinkį atrasti naujus dalykus, ieškoti naujų iššukių. Vidinė motyvacija laikoma aukščiausio lygio motyvacija, kadangi vaikas mokosi ne dėl išorinių veiksnių, o dėl vidinių, kai pats supranta, kad pati veikla jam kelia pasitenkinimą, smalsumą ar malonumą. Šiai motyvacijai pasireikšti nereikalingi išoriniai pastiprinimai, o tik vidiniai (Ryan & Deci, 2000). Priešingai – išorinė motyvacija pasireiškia kai atliekama veikla priimama kaip priemonė tikslui pasiekti, o ne dėl asmeninių tikslų pasiekimo. Taip pat, kai mokinys mokosi dėl išorinių priežasčių, siekdamas išvengti bausmės ar norint atitikti tėvų ar mokytojų lūkesčius (Grolnick et al., 1997). Nors vidinė ir išorinė motyvacija yra plačiausiai analizuojami motyvacijos tipai, pasak teorijos autorių motyvacija tai kontinuumas, kuriame yra ir kiti motyvacijos tipai. Ryan ir Deci, (2000) papildomai išskiria dar kelis skirtingus motyvacijos tipus – identifikuotą, introjektuotą ir amotyvaciją. Kadangi šiame darbe bus remiamasi šiais penkiais motyvacijos tipais, toliau jie bus pristatyti.

Mokiniai pasižymintys *išorine motyvacija* mokosi vedami išorinių paskatų, o ne dėl vidinio noro. Tokiu atveju mokiniai mokosi dėl išorėje kylančio spaudimo. (Ryan & Deci, 2017). Mokiniai, pasižymintys *introjektuota motyvacija* mokosi siekiant išvengti kaltės jausmo, ar pasirodyti protingi prieš kitus (Ryan & Deci, 2020). Tuo tarpu mokiniai pasižymintys *identifikuota motyvacija* mokosi dėl to, nes tai yra priimtina ir laukiama iš jo artimos aplinkos (Ryan & Deci, 2017). Vidinė motyvacija pasižymintys mokinių siekia mokytis dėl paties mokymosi proceso, kuris atrodo įdomus, asmeniškai svarbus arba malonus (Deci & Ryan, 2012). *Amotyvacija* apibrėžia kaip mokinio patiriamą motyvacijos stoką, kai mokinys yra silpnai motyvuotas, nenusiteikęs atlikti veiklų mokymosi procese. Svarbu ir tai jog, vidinė ir identifikuota motyvacija laikomos geros kokybės motyvacija, kai mokomasi, nes pati veikla yra asmeniškai įdomi ar prasminga. Šiuos motyvacijos tipus dar gali skirstyti į autonominę bei kontroliuojamą motyvaciją. Autonominę motyvaciją apima vidinę ir identifikuotą tipą, o kontroliuojama – išorinę ir introjektuotą (Deci & Ryan, 2012).

Taigi apibendrinant šį skyrelį galima teigti, jog mokinių mokymosi motyvacija pagal Deci ir Ryan (2012) gali būti įvairių tipų. Svarbu ir tai jog, aukštesnės kokybės, autonominė motyvacija (vidinė ir identifikuota) siejama su prasmingu, savarankišku mokymusi, o žemesnės kokybės, kontroliuojama motyvacija (išorinė ir introjektuota) bei amotyvacija dažnai atsiranda dėl spaudimo ar prasmės stokos,

todėl mažina mokymosi efektyvumą ir mokinių įsitraukimą. Šiu atžvilgiu svarbu apžvelgti mokinių mokymosi motyvacijos tipų reikšmę jų ugdymuisi, kuri bus aptarta sekančiame skyrelyje.

1.2.2 Mokinių mokymosi motyvacijos tipų reikšmė jų ugdymuisi

Literatūroje pabrėžiama, kad mokinių motyvacijos tipai ir mokymosi procesas yra glaudžiai susiję (Gopalan, Bakar, Zulkifli, Alwi & Mat, 2017). Savideterminacijos teorijos autoriai Ryan ir Deci (2001) išskiria jau anksčiau aprašytus motyvacijos tipus – išorinę, introjektuotą, identifikuotą, vidinę ir amotyvaciją. Mokinių mokymosi motyvacija yra esminis veiksnys, lemiantis jų ugdymosi kokybę, mokymosi pasiekimus.

Vienas iš svarbiausių ir dažniausiai analizuojamų mokymosi motyvacijos tipų - vidinė motyvacija. Mokymosi procese mokiniai pasižymintys vidine motyvacija siekia mokytis dėl paties mokymosi proceso, kuris atrodo įdomus, asmeniškai svarbus arba malonus (Deci & Ryan, 2012). Panašiai ir identifikuota motyvacija pasižymintys vaikai susitapatina su atliekama veikla. Šie motyvacijos tipai padeda mokiniams efektyviau įsisavinti mokymosi medžiagą, skatina jų savarankiškumą. Anot Kavanagh (2019) mokiniai pasižymintys vidinė motyvacija daugiau skaito, siekia sužinoti kažko naujo ir geriau supranta bei priima save. Taip pat tiriant mergaičių ir berniukų skirtumus atrasta, kad mergaitės dažniau pasižymėjo vidinė ir identifikuota motyvacija nei berniukai, kuri buvo teigiamai susijusi su skaitymo aktyvumu (Kavanagh, 2019). Tačiau randamų ir prieštaringų tyrimų, kuriuose teigiama jog, vaikinai turi aukštesnę vidinės motyvacijos lygį tam tikrose srityse, pavyzdžiui per fizinio ugdymo pamokas (Navarro-Patón et al., 2024). Svarbu ir tai, jog vidinė motyvacija neatsiranda savaime. Tam, kad mokinių vidinė motyvacija vystytųsi, jų artimiausia socialinė aplinka turi ją puoselėti. Šiuo atveju tai mokinių tėvai daro įtaką mokinių vidinės motyvacijos patyrimui, siekiant, kad jie jaustųsi savarankiškesnis ir kompetentingi (Legault, 2016). Kai tėvai įsitraukia į jų ugdymą palaikydami jų autonomiją, tai mokinių elgesys kyla iš asmeninio pasirinkimo ir vidinių priežasčių, o ne iš išorinio spaudimo, ko pasekoje vidinė motyvacija stiprėja. Ir priešingai, kai tėvai nekreipia dėmesio į mokinių savarankiškumą arba jam trukdo tam siūlydami išorinius apdovanojimus arba keldami reikalavimus, tada vidinė motyvacija silpnėja, ko pasekoje stiprėja išorinė motyvacija. Priešingai nei vidinė, išorinė ir introjektuota motyvacija kyla iš mokinių noro išvengti kaltės ar gėdos jausmo, bei bausmių (Legault, 2016).

Dar vienas svarbus motyvacijos tipas, kuris susijęs su mokinių mokymosi procesu – amotyvacija. Vieno tyrimo metu pastebėta, kad berniukai lyginant su mergaitėmis dažniau patiria motyvacijos stoką (Ilter, 2021). Skirtumo tarp lyčių priežastis buvo ta, kad berniukai nepasitikėjo savo gebėjimais ir

neįvertino užduočių vertės (Ilter, 2021). Taip pat didesnis amotyvacijos pasireiškimas gali būti siejamas su patiriamu nerimu. Tyrimai rodo, kad daugelis vaikų jau nuo pradinių klasių patiria didelį stresą, susijusį su akademineis pasiekimais ir mokymusi, o pradėjus lankyti vidurinę mokyklą šis stresas dar labiau sustiprėja (Choi, Kang, Cho & Sheo, 2019).

Apibendrinant mokinių mokymosi motyvacijos tipų reikšmę jų ugdymuisi – aukštos kokybės motyvacija (vidinė ir identifikuota) skatina didesnę mokinių savaraniškumą ir susijusi su geresne mokinių savijauta mokymosi procese. Tuo tapu žemos kokybės motyvacija (išorinė, introjektuota) gali lemti mokinių mokymosi sunkus bei prastesnius pasiekimus (Deci & Ryan, 2012). Siekiant, kad vaikai patirtų aukštos kokybės motyvaciją, tėvai turi pateikinti trys pagrindinius psichologinius poreikius.

1.3 Mokinių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą

Apžvelgus tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijas ir stilius buvo pastebėta, kad jie glaudžiai siejasi su mokinių patiriamomis emocijomis. Šiais laikais vis daugiau tyrėjų pastebi, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą taip pat yra susijęs su mokinių patiriamomis emocijomis (Yap & Baharudin, 2016; Abidin, Yudiana & Fadilah, 2022).

Šiame darbe mokinių emocijos analizuojamos priklausomai nuo to ar tėvai (ne)įsitraukia į savo vaikų ugdymą. Svarbu išsamiai apžvelgti kokias emocijas patiria mokiniai tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą, nes kaip rodo moksliniai šaltiniai, emocijos turi reikšmingą poveikį žmonių kognityviniams procesams, ypatingai dėmesiui, mokymuisi bei atminčiai (Tyng, Amin, Saad & Malik, 2017). Tuo labiau paauglystės laikotarpyje paauglių išgyvenamos emocijos tampa intensyvesnės. Analizuojant tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą svarbą vaiko patiriamoms emocijoms Liu ir kolegų (2024) buvo atrasta, kad bendrai, kai tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą, tai teigiamai veikia vaikų teigiamų emocijų patirimą. Abidin, Yudiana ir Fadilah (2022) pabrėžia, kad būtent tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai yra vienas iš reikšmingiausių veiksnių, nuo kurio priklauso kokias emocijas patirs paaugliai. Šis poveikis neabejotinai vyksta per pagrindinių psichologinių poreikių (autonomijos, kompetencijos, sąryšingumo) patenkinimą arba jų frustraciją. Mokiniai, kurių pagrindiniai trys psichologiniai poreikiai patenkinti, geba veiksmingiau kontroliuoti savo emocijas, mintis ir elgesį (Green, Ferrante, Boaz, Kutash & Wheeldon-Reece, 2021).

Taigi, kaip pastebėta mokiniai ugdymosi procese patiria daug skirtingų emocijų – tiek neigiamų, tiek teigiamų (Xie et al., 2025). Analizuojant kaip tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą veikia mokinių patiriamas emocijas pastebėta kad, autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius, kai

tėvai kuria artimą bei pagarbų ryšį su vaiku bei skatina jo savarankiškumą, lemia tai, kad vaikas patirs daugiau teigiamų emocijų (Benito-Gomez, Williams, McCurdy & Fletcher, 2020). Pastebima, kad šis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius susijęs su didesniu teigiamų emocijų patirimu, nes ji prisideda prie trijų pagrindinių poreikių patenkinimo (autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo) (Abidin et al., 2022). Galima teigti, jog kai tėvai šiltai bendrauja su savo vaikais, stengiasi išklausti bei išgirsti jų nuomonę, tuo jų vaikai patiria daugiau teigiamų emocijų.

2022 metais atlikta metaanalizė patvirtina, kad kai tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą autonomiją palaikančiu stiliumi, kuria artimą ir glaudų ryšį savo vaikų, tai skatina vaiką išgyventi teigiamas emocijas (Irwin, 2024).

Priešingai – kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į ugdymą stilius, lemia vaikų dažnesnį neigiamų emocijų pasireiškimą (Benito-Gomez, Williams, McCurdy & Fletcher, 2020). Kai vaikai jaučia kaltę, dažnai mokosi vedami išorinių paskatų ir išgyvena neigiamas emocijas, tokia kaip pyktis, susierzinimas ar baimė. Pabrėžiama, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą turėti būti ne tik apie tai kiek laiko savo vaikams skiria tėvai, bet ir apie tai kaip jie įsitraukia į vaikų ugdymą (Lerner, Grolnick, Caruso & Levitt, 2022). Viena tyrimų, kuriame dalyvavo 159 olandų šeimos, buvo apklausiami paaugliai ir jų tėvai išaiškėjo, kad paaugliai, kurie pasižymi didesniu jautrumu aplinkai, stipriau reagoja ir priima tėvų elgesį – tiek teigiamai, tiek neigiamai (Bülöw, Neubauer, Soenens, Boele, Denissen & Keijsers, 2022). Galima kelti prielaidą, kad ne tik nuo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą priklauso kokias emocijas patirs paauglys, bet ir nuo to, koks pačio paauglio charakterio, požiūrio bei lyties.

Analizuojant mergaičių ir berniukų patiriamų emocijų skirtumus tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą, pastebėta, kad kai tėvai įsitraukia į berniukų ugdymą autonomiją palaikančiu stiliumi, tai berniukai dažniau jaučiasi kompetetingi ir jaučiasi galintys spręsti problemas savarankiškai (Joussemet, Landry & Koestner, 2008). Taip pat rečiau patiria pyktį ar nusivylimą, nes jaučiasi išgirsti. Visgi kai tėvai įsitraukia į mergaičių ugdymą autonomiją palaikančiu stiliumi, tai jos linkusios daugiau pasitikėti savimi ir patiria daugiau džiaugsmo. Taip pat jos rečiau jaučia baimę ar nerimą, nes jaučiasi saugios išreikšti savo mintis. Nepaisant skirtingų išgyvenamų emocijų, tiek berniukai, tiek mergaitės patiria daugiau teigiamų emocijų kai jų tėvai įsitraukia į ugdymą palaikydami vaikų autonomiją. Taip pat, randama tyrimų kuriose teigiama kad, tiek berniukai, tiek mergaitės pasiekia geresnių mokymosi rezultatų ir išgyvena daugiau teigiamų emocijų, kai jų tėvai buvo juos palaikė, kurė glaudų ir šiltą ryšį su jais. Tai gali reikšti, kad nepriklausomai nuo lyties, tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą palaikant jų autonomiją ir glaudus tėvų – vaikų bendravimas lemia teigiamų emocijų patirimą, bei patenkina vaikų

autonomijos poreikį. Kitą vertus, būtų svarbu analizuoti skirtumus tarp berniukų ir mergaičių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą, siekiant suprasti kuo skiriasi mergaičių ir berniukų patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą.

Apibendrinant galima teigti kad, tyrėjų pastebi, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą yra susijęs su mokinių patiriamomis emocijomis (Abidin, et al., 2022). Pastebėta, kad kai tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą palaikant vaikų autonomiją, tai vaikai jaučia daugiau teigiamų emocijų. Priešingai, kai tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą kontroliuojančiu stiliumi tai vaikai jaučia daugiau neigiamų emocijų. Taip pat svarbu analizuoti skirtumus tarp berniukų ir mergaičių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą, kadangi jos gali skirtis.

1.4 Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą sąsajos su patiriamomis emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą ir mokymosi motyvacija

Anksčiau aptarti trys pagrindiniai šio darbo konstruktai atskirai – tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, mokymosi motyvacija bei vaikų patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą, remiantis savideterminacijos teorija. Kadangi šiame darbe bus analizuojamos šių konstruktų sąsajos, svarbu juos išsamiau apžvelgti.

Remiantis savideterminacijos teorija (Deci & Ryan, 2000), mokinių teigiamų emocijų patirimas ir vidinė motyvacija pasireiškia tada, kai yra patenkinami trys pagrindiniai psichologiniai poreikiai: autonomijos, kompetencijos ir sąryšingumo. Kai tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą autonomiją palaikančiu stiliumi (pasitiki vaiko gebėjimais, suteikia pasirinkimo laisvę ir išklauso vaiko požiūrį) tai sudaro sąlygas vaikui patirti teigiamas emocijas (Dugan, Ryan, Rogers & Heath, 2015) ir lemia geros kokybės motyvacijos (vidinė ir identifikuota) atsiradimą.

Priešingai – kai tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą kontroliuojančiu stiliumi (kelia aukštus reikalavimus savo vaikui bei sukelia kaltės jausmą), tai slopina vaikų autonomijos bei kompetencijos poreikį. Tokiu būdu skatina mokinių neigiamų emocijų (Dugan, Ryan, Rogers & Heath, 2015) ir lemia išorinės motyvacijos atsiradimą (Flamant, Haerens, Mabbe, Vansteenkiste & Soenens, 2020), kai mokomasi dėl kitų aukštų reikalavimų ar siekiant išvengti bausmės. Svarbu ir tai jog, pastebėta, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą ruošiant namų darbus bei tarpusavo bendravimas, suteikia vaikams galimybę pasijausti išklausytais, bei skatina jų socialinių ir fizinių įgūdžių vystymąsi (Root & Rubin, 2010). Šios išvados patvirtina, kad aktyvus tėvų ir vaikų bendravimas bei dažnesnis tėvų įsitraukimas ruošiant namų darbus lemia geresnę vaiko savijautą.

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių suvokiamas tėvų įsitraukimas į jų ugdymą turi reikšmingą poveikį mokinių patiriamoms emocijoms ir mokymosi motyvacijai. Kai tėvai įsitraukia į skirtingas vaiko ugdymo dimensijas autonomiją palaikančiu stiliumi, tai dažniausiai siejama su maloniomis emocijomis, didesniu saugumo jausmu ir aukštesnės kokybės, autonomiška motyvacija (vidinė ir identifikuota) (Deci & Ryan, 2000). Tuo tarpu kai tėvai įsitraukia į skirtingas vaiko ugdymo dimensijas kontroliuojančiu stiliumi, tai dažniausiai siejama su mokinių neigiamamų emocijų patirimu ir gali ir lemti žemesnės kokybės, išorinę arba introjektuotą motyvaciją. Todėl svarbu, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą būtų orientuotas į vaiko psichologinę gerovę (Dugan et al., 2015)

1.5 Tyrimo problema, tikslas ir uždaviniai

Mokslinė problema. Remiantis savideterminacijos teorija, kiekvienas mokinys turi įgimtą norą būti aktyvus, tobulėti, siekti gerų rezultatų ir pritaikyti savo patirtį (Ryan & Deci, 2020). Šiais laikais tėvų įsitraukimas yra laikomas vienu iš svarbiausių veiksnių, kuris yra susijęs su mokinių patiriama sėkme mokykloje, mokymosi motyvacija bei psichologine gerove. Dažniausiai Lietuvoje atliktuose tyrimuose analizuojama tėvų ir pedagogų nuomonė, vertinant tėvų įsitraukimą į mokinių ugdymo procesą (Kovienė, 2017; Kovienė, 2019; Rugevičiūtė, 2020; Kutovoj, 2024). Taip pat pastebėta, kad trūksta tyrimų, kurie analizuotų būtent vaikų suvokiamą tėvų įsitraukimą į jų ugdymą. Svarbu paminėti ir tai, kad vaikai yra svarbiausi ugdymosi proceso dalyviai, taigi būtų tikslinga kalbėti ne tik apie tėvų dalyvavimą vaiko mokyme, bet ir apie tai kaip vaikai suvokia savo tėvų įsitraukimą į jų ugdymą. Taip pat pastebėta, kad Lietuvoje vis rečiau randama tyrimų, kurie analizuotų mokinių mokymosi motyvaciją taikant savideterminacijos teorijos perspektyvą. Ši teorija teigia, kad žmonės natūraliai siekia augimo, mokymosi ir gerovės, tačiau šiuos procesus gali skatinti arba slopinti socialinė aplinka (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Tuo tarpu būtų tikslinga kelti klausimą, kokias emocijas mokiniai patiria kai tėvai (nė)įsitraukia į jų ugdymą, kokie mokymosi motyvacijos tipai daro įtaką jų mokymosi procesui ir psichologinei gerovei (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017).

Kaip nurodo Tanaka ir kolegos (2023) svarbu ir tai, kad paaugliai tėvų įsitraukimą į jų ugdymą gali suvokti kitaip nei jų tėvai. Remiantis pastarosiomis išvadomis buvo pasirinkta tikslinga strategija - tirti būtent paauglių nuomonę. Pastebima, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą mažėja vaikams pereinant į vidurinę mokyklą ir užaugant jaunais suaugusiais, todėl svarbu suprasti kaip skiriasi 7-8 klasių suvokimas. Nors pagrindinis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą tikslas ilgą laiką buvo siekiant pagerinti vaikų akademinį pasiekimą, šiais laikais vis daugiau tyrėjų pastebi, kad tėvų įsitraukimas taip pat yra susijęs su mokinių patiriamomis emocijomis (Yap & Baharudin, 2016; Abidin, Yudiana & Fadilah, 2022). Remiantis šiomis išvadomis bus analizuojama kaip septintų ir aštuntų klasių mokinių suvokiamas tėvų įsitraukimas į jų ugdymą susijęs su jų mokymosi motyvacijos tipais ir patiriamomis emocijomis ugdymosi procese.

Tyrimo tikslas: nustatyti septintų ir aštuntų klasių mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą sąsajas su jų mokymosi motyvacijos tipais ir patiriamomis emocijomis tėvams (ne)įsitraukiant.

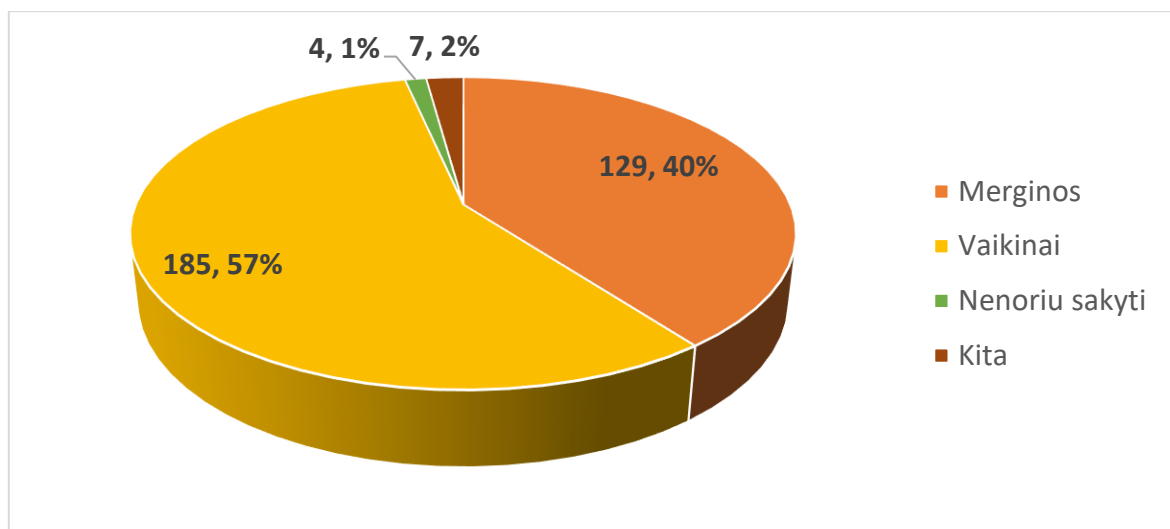
Tyrimo tikslui pasiekti numatyti šie **uždaviniai**:

1. Palyginti berniukų ir mergaičių; septintų ir aštuntų klasių suvokiamas tėvų įsitraukimo į mokinių ugdymą dimensijas bei stilius.
2. Palyginti berniukų ir mergaičių; septintų ir aštuntų klasių mokinių mokymosi motyvacijos tipus (išorinę, introjektuotą, identifikuotą, vidinę ir amotyvaciją).
3. Palyginti berniukų ir mergaičių; septintų ir aštuntų klasių mokinių patiriamas emocijas tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą.
4. Nustatyti mokinių mokymosi motyvacijos tipų (išorinės, introjektuotos, identifikuotos, vidinės ir amotyvacijos) sąsajas su mokinių suvokiamomis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijomis bei stiliais.
5. Nustatyti mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą sąsajas su mokinių suvokiamomis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijoms bei stiliais.
6. Nustatyti, kaip mokinių suvokiamos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos, stiliai bei mokinių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą prognozuoja 7-8 klasių mokinių mokymosi motyvacijos tipus (išorinę, introjektuotą, identifikuotą, vidinę ir amotyvaciją).

2. TYRIMO METODIKA

2.1 Tyrimo dalyviai

Tyrimo populiaciją sudarė dviejų Vilniaus miesto progimnazijų 7-8 klasių mokiniai. Tyrimo dalyviai buvo atrinkti patogios atrankos būdu. Tiriamųjų pasiskirstymas pagal lytį pavaizduotas 1 paveikslėlyje.



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal lytį (%)

Tyrimo dalyviai turėjo nurodyti klasę, kurioje jie mokosi. Iš viso 161 (49,5%) respondentai mokėsi 7 klasėje, o 164 (50,5 %) – 8 klasėje. Respondentų pasiskirstymas pagal klases buvo labai panašus, todėl galima lyginti šias grupes tarpusavyje. Tyrime dalyvavusių mokinių amžius pasiskirstė intervale nuo 13 iki 15 metų. Didesnė dalis respondentų buvo 14 metų amžiaus – (51,7 %), kiti (34,8 %) nurodė, kad jiems 13 metų, o likusiems (13,5 %) buvo 15 metų.

Taip pat respondentų buvo klausiama apie mamos bei tėčio aukščiausią įgytą išsilavinimą. Didžioji dalis mokinių (64,6%) nurodė, kad jų mamos turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą, o 17,8% nurodė, kad aukštąjį neuniversitetinį. 5,8 % nurodė, kad jų mamos įgijo profesinį, o 3,4 % - vidurinį, bei 1,2 % - pagrindinį išsilavinimą. Likusieji 7,1 % nurodė atsakymą – kita. Tėčių išsilavinimo pasiskirstymas buvo įvairesnis. Didžioji dalis mokinių (49,5 %) nurodė, kad jų tėčiai įgijo aukštąjį universitetinį išsilavinimą. 16,9 % respondentų nurodė – aukštąjį neuniversitetinį, 13,2 % - profesinį, bei 8 % - vidurinį išsilavinimą. Kiti (1,2 %) pažymėjo, kad jų tėčiai įgiję pagrindinį išsilavinimą, o 11,1 % nurodė atsakymą – kita.

Anketos pildymo pradžioje respondentų buvo prašoma nurodyti mamos bei tėčio aukščiausią įgytą išsilavinimą ir buvo paminėta, kad jei tikslių duomenų jie nežino, tuomet gali žymėti atsakymą „kita“. Vis dėl to, dalis tiriamųjų išsakė, kad tiksliai nežinojo koks jų tėvų aukščiausiais įgytas išsilavinimas, ko pasekoje žymėjo patį aukščiausią nurodyta. Dėl šios priežasties tėvų išsilavinimo duomenys laikomi nepatikimais ir tolimesnėje analizėje nebus analizuojami.

2.2 Tyrimo instrumentai

Tyrimo metu mokiniams buvo pateikta popierinė anketa, sudaryta iš 4 klausimynų. Jų buvo klausiama apie tai kaip jie suvokia tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijas, tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilius, mokinių mokymosi motyvaciją bei patiriamas emocijas tėvams (ne)dalyvaujant jų ugdymosi procese. Taip pat mokiniai turėjo atsakyti į 5 demografinius klausimus apie savo lytį, amžių, klasę, mamų bei tėčių įgytą aukščiausią išsilavinimą (žr. 1 priedą).

Pirmiausia mokiniai turėjo įvertinti teiginius apie tai kaip jie suvokia **tėvų įsitraukimą į jų ugdymą**. Šis konstruktas buvo vertinimas „Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą“ klausimynu (angl. *Student-Rated Parental School Involvement Questionnaire - SR-PSIQ*) (Goulet, et al., 2023). Šį klausimyną 2023 metais sukūrė ir aprašė mokslininkų komanda, kurią sudarė: J. Goulet, J. Archambault, I. Morizot, J. Olivier ir E. Tardif-Grenier. Autorių teigimu šis klausimynas yra patikimas, trumpas ir validus instrumentas siekiant vertinti tai kaip mokiniai suvokia tėvų įsitraukimą į jų ugdymą. Šis klausimynas buvo naudotas ir kitų tyrimuose tiriant mokinių probleminį elgesį ir siekiant išsiaiškinti kaip tėvų dalyvavimas mokyklos veikloje padeda apsaugoti vaiką (Goulet, Archambault, Olivier & Morizot, 2024). Šį klausimyną sudaro 16 teiginių, kurie paskirstyti į keturias pagrindines subskales, kurios vertina tėvų lūkesčius, tėvų – vaikų bendravimą, pagalbą ruošiant namų darbus ir įsitraukimą i mokyklos veiklą. Respondentai turėjo įvertinti kiekvieną teiginį Likerto skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku). Subskalę vertinančia tėvų lūkesčius sudaro 4 teiginiai, kurie vertina tėvų lūkesčius savo vaikams dėl jų ateities, mokymosi bei pasiekimų. Teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Mano tėvai tikisi, kad būsiu tarp geriausiai besimokančių mokinių klasėje“. Kita subskalė vertina tėvų ir vaikų bendravimą, ją sudaro 4 teiginiai. Subskalė vertina tėvų ir vaikų bendravimą mokymosi klausimais, sprendžiant su mokymusi iškilusius klausimus. Teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Mano tėvai kalba su manimi apie tai, kaip man sekasi bendrauti mokykloje su savo mokytojais ar draugais“. Sekanti subskalė vertina tėvų teikiamą pagalbą namuose, ją sudaro 4 teiginiai, kurie vertina tėvų pagalbą atliekant namų darbus. Teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Mano tėvai man padeda, kai nesuprantu kažko atlikdamas namų darbus“. Ketvirta subskalė vertina tėvų įsitraukimą į

mokyklos veiklą, ji susideda iš 4 teiginių ir vertina tėvų dalyvavimą įvairiuose mokyklos renginiuose, varžybose ir susirinkimuose. Teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Mano tėvai eina į mokyklos renginius, kuriuose aš dalyvauju (pavyzdžiui, sporto varžybas, spektaklius)“. Kiekvienos subskalės įvertis buvo apskaičiuotas sudedant teiginių balus ir išvedant bendrą teiginių vidurkį. Didesnis subskalių įvertis rodo didesnę tėvų įsitraukimo lygį toje dimensijoje.

Buvo įvertintas klausimyno subskalių vidinis suderinamumas ir rezultatai buvo palyginti su skalės autorių gautais rezultatais. Keturių suvokiamo tėvų įsitraukimo subskalių vidinio suderinamumo rodikliai buvo pakankami geri analizei: tėvų lūkesčių subskalės Cronbach alfa – 0,71, tėvų ir vaikų bendravimo subskalės – 0,68, pagalbos ruošiant namų darbus subskalės – 0,74, įsitraukimo į mokyklos veiklą subskalės – 0,67. Klausimynų autoriai Goulet, Archambault, Morizot, Olivier & Tardif-Grenier nurodė, kad vertinant subskalių patikimumus, visos reikšmės pasiskirstė intervale nuo 0,67 iki 0,80.

Taip pat buvo įvertintas klausimyno konstrukto validumas, naudojant faktorinę analizę su Varimax sukiniu. Pirmiausia buvo pasirinkti 4 priverstinai išvesti faktoriai. Gauti duomenys tinka faktorinei analizei (KMO = 0,77, Bartlett sferiškumo kriterijau reikšmė $\chi^2 = 2257,68$, $p < 0,001$), teiginiai paaiškina 56.52 proc duomenų sklaidos. Atlikus analizę, teiginių svoriai kiekviename faktoriuje svyruoja nuo 0,46 iki 0,71 (žr. 1 priedą). Pirmajam faktoriui buvo priskirti 8 teiginiai iš tėvų ir vaikų bendravimo subskalės bei pagalbos ruošiant namų darbus subskalės. Tokie neatitikimai galėjo atsirasti dėl nepakankamo imties dydžio (Pakalniškienė, 2012). Atsižvelgus į tai buvo pasirinkta naudoti originalaus tyrimo autorių sukurtas skales.

Šiame tyrime buvo vertinamas abiejų tėvų bendras įsitraukimas, o ne kiekvieno tėvo ir mamos atskirai. Tokia strategija tikslingai pasirinkta dėl to, kad literatūroje vis dažniau pastebima, jog bendras šeimos emocinis klimatas, įskaitant abiejų tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą, veikia vaikų kompetencijos jausmą, autonomiją bei mokymosi motyvaciją (Prado-Morales, Simón-Rueda, Aguirre-Camacho & Alonso-Tapia, 2020). Tokios išvados tik patvirtina, kad vaikų emocinė gerovė ir motyvacija formuojasi reaguojant į bendrą šeimos kontekstą, o ne į atskirus tėvų veiksmus (Martinez-Yarza, Solabarrieta-Eizaguirre & Santibáñez-Gruber, 2024).

Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai buvo vertinami Tėvų paramos mokymuisi skale, paaugliams skirta trumpa versija (angl. *Parental Support for Learning Scale: Adolescent Short Form, PSLS-AS*). Šią skalę sudarė autoriai Rogers, Hickey, Wiener, Heath ir Noble (2018). Šis instrumentas buvo pasirinktas siekiant įvertinti, kaip mokiniai suvokia tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilius. Skalė sudaryta iš 19 teiginių, kurie skirstomi į 2 subskales - kontroliuojantį ir autonomiją palaikantį tėvų

įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius. Kontroliuojančio stiliaus subskalę sudaro 11 teiginių, teiginio pavyzdys iš subskalės: „Jei gaunu prastus pažymius, mano tėvai apriboja mano laisvalaikį ir/ar atima tai, kas man svarbu“. Autonomiją palaikančio stiliaus subskalę sudaro 8 teiginiai, teiginio pavyzdys iš subskalės: „Mano tėvai stengiasi stiprinti mano pasitikėjimą mokantis“. Šis instrumentas buvo naudotas ir kituose tyrimuose, siekiant įvertinti tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stipriąsias ir silpnas puses bei nustatyti sąsajas su mokinių mokymosi rezultatais (Dabie & MacKenzie, 2025). Respondentai turėjo įvertinti kiekvieną teiginį Likerto skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku). Kiekvienos subskalės įvertis buvo apskaičiuotas sudedant teiginių balus ir išvedant bendrą teiginių vidurkį. Aukštesnis subskalių įvertis rodo stipresnį tėvų įsitraukimo į ugdymą stiliaus pasireiškimą.

Surinkus duomenys ir atlikus pagrindinį tyrimą ($n = 325$) buvo įvertintas ir šio klausimyno subskalių vidinis suderinamumas. Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilių subskalių vidinio suderinamumo rodikliai buvo pakankami geri analizei: kontroliuojančio stiliaus subskalės Cronbacho $\alpha = 0,91$, autonomiją palaikančio stiliaus subskalės Cronbacho $\alpha = 0,85$. Skalės autorių atlikta tiriamoji faktorinė analizė atskleidė dviejų faktorių struktūrą, atspindinčią tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilius; kontroliuojantis ir autonomiją palaikantis. Klausimyno autoriai taip pat gavo aukštą subskalių vidinį suderinamumą - Cronbacho α svyravo nuo 0,87 iki 0,90.

Taip pat buvo įvertintas klausimyno validumas naudojant faktorinę analizę su Varimax sukiniu. Pirmiausia buvo pasirinkti 2 priverstinai išvesti faktoriai. Gauti duomenys tinka faktorinei analizei ($KMO = 0,93$, Bartlett sferiškumo kriterijau reikšmė $\chi^2 = 3022.466$, $p < 0,001$), teiginiai paaiškina 53,29 proc. duomenų sklaidos. Atlikus analizę, pirmajam faktoriui buvo priskirta 11 teiginių iš tėvų kontroliuojančio stiliaus subskalės ir antrajam 8 teiginiai iš autonomiją palaikančio stiliaus subskalės. Teiginių svoriai kiekviename faktoriuje svyruoja nuo 0,40 iki 0,78 (žr. 2 priedą).

Siekiant įvertinti **mokinių mokymosi motyvaciją** remiantis savideterminacijos teorija buvo pasirinkta Akademinės savireguliacijos skalė (angl. *The Academic Self-Regulation Scale*). Šią skalę sudarė Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, Lens (2009). Taip pat buvo pridėta amotyvacijos subskalė, kurią sukūrė Vallerand, Blais, Brière, Pelletier (1989). Lietuviška šių skalių versija išversta ir adaptuota Gabrielavičiūtės, Raižienės ir Garekijos (2022). Bendrai mokymosį motyvacijos skalę sudarė 20 teiginių, kurie skirstomi į 5 subskales, skirtas matuoti skirtingus motyvacijos tipus. Išorinės reguliacijos subskalę sudaro 4 teiginiai, kurių vertina, kiek žmogaus elgesį lemia išorinės paskatos. Teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Nes kiti žmonės (tėvai, draugai ir kt.) verčia mane mokytis“. Introjektuotos reguliacijos subskalę sudaro 4 teiginiai, kurie vertina kiek žmogaus elgesys kyla iš vidinio

spaudimo ar kaltės jausmo. Teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Nes jausčiausi kaltas (-a), jeigu nesimokyčiau“. reguliacijos subskalę sudaro 4 teiginiai, kurie vertina kiek mokiniui mokymosi procesas yra asmeniškai svarbus. Teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Nes mokymasis man atrodo prasmingas pasirinkimas“. Vidinės reguliacijos subskalę sudaro 4 teiginiai, kurie vertina kiek atliekama veikla dėl jos pačios, nes mokiniui ji įdomi ar maloni, teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Nes mokymasis mane įkvepia“. Amotyvacijos subskalę sudaro 4 teiginiai, kurie vertina motyvacijos stoką, kai žmogus nemato prasmės savo veiksmuose, teiginio pavyzdys iš šios subskalės: „Nuoširdžiai, nežinau. Tikrai jaučiu, kad per pamokas švaistau savo laiką“. Respondentai turėjo įvertinti kiekvieną teiginį Likerto skalėje nuo 1 (visiškai nesutinku) iki 5 (visiškai sutinku). Kiekvienos subskalės įvertis buvo apskaičiuotas sudedant teiginių balus ir išvedant bendrą teiginių vidurkį. Aukštesnis subskalių įvertis rodo didesnis to motyvacijos tipo pasireiškimą.

Instrumento autorių apskaičiuotas mokymosi motyvacijos tipų vidinis suderinamumas Cronbacho α svyravo nuo 0,69 iki 0,89 (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx & Lens, 2009), amotyvacijos – 0,89 (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier, 1989). Šiame tyrime gauti mokinių mokymosi motyvacijos tipų subskalių vidinio suderinamumo rodikliai buvo pakankami geri, Cronbacho α suderinamumas: Išorinės reguliacijos – 0,77, Introjektuotos reguliacijos - 0,79, Identifikuotos reguliacijos - 0,85, Vidinės reguliacijos - 0,89, Amotyvacijos – 0,84.

Siekiant įvertinti mokinių **patiriamas emocijas tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą**, buvo pasirinktas PANAS klausimynas (*ang. Positive Affect and Negative Affect Schedule*). Šis klausimynas matuoja tiriamųjų emocijų išreikštumą (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Ši klausimyną išvertė ir adaptavo į lietuvių kalbą G. Jarašiunaitė Fedosejeva, o jo autorių sutikimoo gauti nereikėjo, kadangi jis yra laisvai prieinamas internete. Šiame tyrime buvo naudotos 2 subskalės: teigiamo emocingumo ir neigiamo emocingumo. Teigiamų emocijų subskalę sudaro 10 emocijų, emocijų pavyzdys iš skalės: „budrus“, „susidomėjęs“. Neigiamų emocijų subskalę sudaro 10 emocijų, emocijų pavyzdys iš skalės: „bijantis“, „nervingas“. Šis instrumentas dažnai naudojamas lietuviškuose straipsniuose (Martinonė, 2019; Guptor, 2024) siekiant palyginti teigiamų bei neigiamų emocijų išreikštumą. Mokinių patiriamų teigiamų ir neigiamų emocijų subskalių vidinio suderinamumo rodikliai buvo pakankami geri, Cronbacho α suderinamumas: Teigiamos emocijos – 0,76, Neigiamų emocijų – 0,81. Skalės autorių gautas vidinis suderinamumas: Teigiamos emocijos – 0,84, Neigiamos emocijos – 0,87 (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Respondentai turėjo įvertinti kaip dažnai jautė kiekvieną emociją Likerto skalėje nuo 1 (niekada) iki 5 (labai dažnai). Didesnis subskalių įvertis reiškia didesnę teigiamų arba neigiamų emocijų patirimą tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą.

Du šiame tyrime naudoti klausimynai - Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą bei Tėvų paramos vaikų mokymuisi skalė neturėjo vertimo į lietuvių kalbą, todėl buvo atliktas vertimas iš anglų kalbos į lietuvių. Du vertėjai savarankiškai išvertė klausimynus, o galutiniai variantai buvo peržiūrėti su baigiamojo darbo vadove. Taip pat buvo gauti Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą skalės bei Tėvų paramos vaikų mokymuisi skalės autorių sutikimai naudoti jų sukurtas skalės (žr. 4,5 priedus)

Anketos pabaigoje mokiniai turėjo atsakyti į 5 demografinius klausimus apie savo lytį, amžių, klasę bei mamos ir tėčio įgytą aukščiausią išsilavinimą (žr. 1 priedą).

2.3 Tyrimo eiga

Tyrimas buvo vykdomas 2025 metų kovo - balandžio mėnesiais, duomenis rinko dvi studentės. Kartu su kolege buvo kurti sutikimai direktoriams bei tėvams, pristatytas tyrimas vaikams ir renkamos anketos. Renkant duomenys studentės bendrai pateikė sociodemografinius duomenys (žr. 2 priedą), Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą skalę, Tėvų paramos mokymuisi skalę bei PANAS klausimyną. Tačiau studentė mokymosi motyvacijos klausimynai – skyrėsi. Tyrimo pradžioje buvo kreipiamasi į kelias Vilniaus miesto progimnazijas su prašymu leisti atlikti tyrimą. Gavus dviejų ugdymo įstaigų vadovų leidimą, 7-8 klasės mokiniams buvo pristatytas tyrimas, jo tikslas bei buvo išdalinti sutikimai tėvams, kurie buvo įdėti į vokus, siekiant užtikrinti duomenų konfidencialumą (žr. 1 priedą). Sutikimai buvo skirti tėvams, juose raštiškai pristatytas tyrimas, jo tikslas, pildymo laikas bei buvo prašoma pažymėti sutinku/nesutinku dėl jų vaiko dalyvavimo šiame tyrime. Vaikų buvo prašoma pasirašytus sutikimus grąžinti jų klasės auklėtojoms. Iš viso buvo išdalintos 532 tėvų sutikimo formos, iš kurių 370 mokinių (69%) atnešė sutikimus su pasirašytu tėvų leidimu jų vaikams dalyvauti tyrime, 10 mokinių (2%) tėvų nesutiko, kad jų vaikai dalyvautų tyrime, o likę – 152 mokiniai (29%) negrąžino sutikimo formų. Susitarus kito susitikimo laiką su ugdymo įstaiga, atvykus į mokyklą, buvo surinkti sutikimai. Vaikams, kurių tėvai sutiko dėl jų dalyvavimo tyrime, buvo trumpai pristatytos anketos pildymo instrukcijos bei paminėta, kad jos pildymas yra anonimiškai bei laisvanoriškas. Anketos pildymui buvo skirta iki 30 minučių. Tyrimo dalyviai pildė popierines anketas esant tyrėjoms klasėje. 33 (9%) tyrimo dalyviai, kurių tėvai pasirašė sutikimus su leidimų dalyvauti tyrime, tyrimo dieną į ugdymo įstaigą neatvyko. Visi tyrimo dalyviai galėjo kreiptis į tyrėjas, jei kildavo klausimų. Vidutinė anketos pildymo trukmė – 25 minutės. Surinkus 337 anketų, duomenys buvo suvesti į Excel programą, o vėliau analizuojami SPSS programoje. Atliekant analizę pastebėta, kad 12 tyrimo dalyvių anketos buvo

sugadintos, juose buvo pažymėtas vienas atsakymo variantas visuose klausimynuose. Šitos anketos nebuvo įtrauktos į duomenų analizę.

2.4 Duomenų analizė

Statistinė duomenų analizė atlikta su SPSS 25 programa. Vėliau buvo skaičiuotas skalių vidinis suderinamumas (Cronbach α). Anot Pakalniškienės (2012) jei Cronbacho alfa siekia 0,60, tai tokia skalė tinka tyrimams. Šiame tyrime visų naudotų klausimynų subskalių vidinis suderinamumas buvo pakankamas analizei $>0,60$. Buvo atliktas normalumo patikrinimas, remiantis histogramų analize, asimetriškumo ir eksceso koeficientais (angl. *skewness and kurtosis*). Taip pat, buvo skaičiuota visų naudotų subskalių aprašomoji statistika – vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, minimali ir maksimali reikšmė, asimetriškumo koeficientas. Buvo gauta, kad visų subskalių duomenys yra pasiskirstę normaliai, intervale nuo -1 iki 1, bei histogramos nebuvo nutolusios nuo normaliojo skirstinio. George ir Mallery (2010) teigia, jei duomenų asimetriškumo koeficientai pasiskirsto intervale nuo -1 iki 1, tai galima taikyti parametrinę statistiką. Siekiant palyginti 7-8 klasių mokinių, mergaičių ir berniukų grupių vidurkių palyginimui buvo taikytas Studento t-testas. Siekiant įvertinti ryšius tarp tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų, stilių, mokymosi motyvacijos tipų bei mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą, buvo taikytas Pearson koreliacijos koeficientas. Taip pat buvo atlikta hierarchinė tiesinė regresinė analizė, siekiant įvertinti ar tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir stiliai, bei mokinių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą prognozuoja skirtingus mokymosi motyvacijos tipus. Visuose regresijose buvo atlikti vienodi žingsniai: pirmame bloke į modelį buvo įtraukta lytis, antrame bloke buvo įtrauktos keturios mokinių suvokiamos tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijos, trečiame bloke buvo traukti du mokinių suvokiami tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stiliai, o ketvirtame bloke buvo įtrauktos mokinių patiriamos teigiamos bei neigiamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą. Priklausomu kintamuoju visada buvo vienas iš penkių skirtingų motyvacijos tipų.

3. REZULTATAI

3.1 Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika

Pirmiausia buvo apskaičiuota aprašomoji statistika. 8 lentelėje pateikiama mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų, stilių, mokinių mokymosi motyvacijos tipų bei patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą aprašomoji statistika.

8 lentelė

Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų, stilių, mokinių mokymosi motyvacijos tipų bei patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą aprašomoji statistika ir asimetriškumo koeficientai

Kintamieji	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)	Asimetriškumo koeficientas
Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos					
Tėvų lūkesčiai	2	5	4,18	0,66	-.591
Tėvų ir vaikų bendravimas	1,25	5	3,8	0,74	-.679
Pagalba ruošiant namų darbus	1	5	3,7	0,88	-.611
Įsitraukimas į mokyklos veiklą	1	5	3,13	0,79	-.097
Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai					
Kontroliuojantis	1	4,73	2,57	0,85	.484
Autonomiją palaikantis	1	5	3,58	0,73	-.802
Mokymosi motyvacijos tipai					
Išorinė	1	5	3,37	0,85	-.367
Introjektuota	1	5	3,29	0,94	-.438
Identifikuota	1,75	5	3,7	0,65	-.629
Vidinė	1	5	2,46	0,94	.283
Amotyvacija	1	4,75	2,31	0,94	.561
Emocingumas					
Teigiamas	1	5	2,89	0,69	-.261
Neigiamas	1	4,9	2,4	0,85	.547

3.2 Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas

Pirmiausia buvo nustatyti mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų skirtumai pagal lytį. Siekiant nustatyti ar skiriasi mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo dimensijos tarp berniukų ($n = 185$) ir mergaičių ($n = 129$) buvo atliktas nepriklausomų imčių t-testas. Šis statistinis testas taikytas siekiant palyginti dviejų grupių vidurkius tarpusavyje. Nors iš viso tyrime dalyvavo 325 respondentų, iš jų 4 (1,2%) pažymėjo, kad nenori sakyti savo lyties ir likę 7 (2,2 %) pažymėjo kita (žr. 1 lentelę). Taigi tiriant skirtumus pagal lytį į analizę buvo įtraukti tik tų respondentų atsakymai ($n = 312$), kurie pažymėjo vyrišką arba moterišką lytį. 9 lentelėje pateikti palyginimai rodo, kad nebuvo nustatyta reikšmingų ($p > 0,05$) skirtumų tarp berniukų ir mergaičių suvokiamų tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijų. Tai reiškia, kad tiek berniukai, tiek mergaitės panašiai suvokia tėvų įsitraukimą į jų ugdymą dimensijas.

9 lentelė

Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų skirtumai pagal lytį

	Berniukai (n = 185)	Mergaitės (n = 129)			
	<i>M (SD)</i>		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos					
Tėvų lūkesčiai	4,20 (0,54)	4,17 (0,59)	0,51	302	0,61
Tėvų ir vaikų bendravimas	3,83 (0,73)	3,77 (0,73)	0,70	312	0,49
Pagalba ruošiant namų darbus	3,72 (0,91)	3,74 (0,78)	0,20	312	0,84
Įsitraukimas į mokyklos veiklą	3,17 (0,78)	3,07 (0,77)	1,16	312	0,25

10 lentelėje pateikiami mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijų skirtumai pagal klases. Buvo atliktas nepriklausomų imčių t-testas. Visose keturiose tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijose – tėvų lūkesčiuose, tėvų ir vaikų bendravime, pagalboje ruošiant namų darbus bei įsitraukimu į mokyklos veiklą buvo nustatyti reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$) tarp septintų ir aštuntų klasių. Tai reiškia, kad septintų klasių mokiniai, lyginant su aštuntų klasių mokiniais suvokia reikšmingai didesnį tėvų įsitraukimą į jų ugdymą.

10 lentelė*Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų skirtumai pagal klases*

	7 klasė (n = 161)	8 klasė (n =164)			
	Vidurkis (SD)		t	df	p
Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos					
Tėvų lūkesčiai	4,26 (0.54)	4,11 (0.58)	2.41	313	0,017
Tėvų ir vaikų bendravimas	3,89 (0.76)	3,71 (0.71)	2.29	323	0,022
Pagalba ruošiant namų darbus	3,83 (0.83)	3,59 (0.90)	2.40	323	0,017
Įsitraukimas į mokyklos veiklą	3,23 (0,77)	3,03 (0,79)	2,32	323	0,021

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

3.3 Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas

Siekiant patikrinti 2 uždavinį, kuo skiriasi mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai tarp 7-8 klasės mokinių; berniukų ir mergaičių grupėse, buvo atliktas t-testas. Tarp kontroliuojančio ir autonomiją palaikančio stilių įverčių mergaičių ir berniukų grupėse nebuvo rasta statistiškai reikšmingų skirtumų (žr. 11 lentelę). Tai rodo, kad tiek vaikinai, tiek merginos kontroliuojantį ir autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilius suvokia panašiai.

11 lentelė*Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių skirtumai pagal lytį*

	Berniukai (n = 185)	Mergaitės (n = 129)			
	Vidurkis (SD)		t	df	p
Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai					
Kontroliuojantis	2,54 (0,85)	2,55 (0,80)	-0,14	312	0,89
Autonomiją palaikantis	3,64 (0,73)	3,63 (0,70)	-0,92	312	0,36

12 lentelėje buvo lyginami mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių skirtumai

pagal klases. Rezultatai atskleidė, kad septintų klasių mokiniai suvokia didesnę autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilių, nei aštuntos klasės mokiniai. Visgi, 7-8 klasių mokiniai panašiai suvokia kontroliuojantį tėvų įsitraukimo stilių į jų ugdymą.

12 lentelė

Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių skirtumai pagal klases.

	7 klasė (n = 161)	8 klasė (n =164)			
	Vidurkis (SD)		t	df	p
Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai					
Kontroliuojantis	2,61 (0.81)	2,52 (0.89)	0,89	323	0,375
Autonomiją palaikantis	3,68 (0.70)	3,47 (0.75)	2,53	323	0,012

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

3.4 Mokinių mokymosi motyvacijos tipų skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas

Remiantis 13 lentelės duomenimis, nustatyti reikšmingi skirtumai tarp berniukų ir mergaičių introjektuotos, vidinės ir amotyvacijos tipų. Duomenys rodo, kad berniukai turi didesnę introjektuotą motyvaciją, nei mergaitės. Tuo tarpu mergaitės, lyginant su berniukais dažniau jaučia motyvacijos stoką. Taip pat atrasta, kad berniukų vidinė motyvacija buvo didesnė, nei mergaičių. Tai reiškia, kad berniukai dažniau patiria introjektuotą bei vidinę motyvaciją, tuo tarpu mergaitės jaučia didesnę motyvacijos stoką.

13 lentelė

Mokinių mokymosi motyvacijos tipų skirtumai pagal lytį

	Berniukai (n = 185)	Mergaitės (n = 129)			
	Vidurkis (SD)		t	df	p
Mokymosi motyvacijos tipai					
Išorinė	3,36 (0,86)	3,38 (0,85)	-0,25	312	0,805
Introjektuota	3,43 (0,92)	3,14 (0,92)	2,82	312	0,005
Identifikuota	3,76 (0,61)	3,62 (0,68)	1,92	312	0,055
Vidinė	2,57 (0,95)	2,30 (0,89)	2,58	312	0,010

Amotyvacija	2,20 (0,93)	2,50 (0,92)	-2,76	312	0,006
-------------	-------------	-------------	-------	-----	--------------

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

14 lentelėje pateikiami mokinių mokymosi motyvacijos tipų skirtumai tarp 7-8 klasių. Nustatytas reikšmingas skirtumas tarp 7-8 klasių mokinių identifikuotos motyvacijos. Atrasta, kad septintos klasės mokiniai yra linkę turėti aukštesnę identifikuotos motyvacijos lygį nei aštuntos klasės mokiniai. Mokinių amotyvacija, išorinė, introjektuota, vidinė motyvacija reikšmingai nesiskyrė tarp septintų ir aštuntų klasių.

14 lentelė

Mokinių mokymosi motyvacijos tipų skirtumai pagal klases

	7 klasė (n = 161)	8 klasė (n = 164)			
	Vidurkis (SD)		t	df	p
Mokymosi motyvacijos tipai					
Išorinė	3,34 (0,86)	3,39 (0,84)	-0,47	323	0,641
Introjektuota	3,33 (0,95)	3,25 (0,94)	0,77	323	0,442
Identifikuota	3,82 (0,64)	3,58 (0,62)	3,57	323	0,000
Vidinė	2,46 (0,94)	2,44 (0,93)	0,26	323	0,797
Amotyvacija	2,27 (0,94)	2,36 (0,93)	-0,86	323	0,389

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

3.5 Mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas

Ištirti ar skiriasi mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą tarp 7-8 klasės mokinių; berniukų ir mergaičių buvo atliktas t-testas. 15 lentelėje galime įžvelgti, kad teigiamų emocijų patyrime statistiškai reikšmingų skirtumų tarp lyties nebuvo rasta. Tiek vaikinai, tiek merginos panašiai išgyveno teigiamas emocijas, kai tėvai (ne)įsitraukė į jų ugdymą. Tuo tarpu mokinių patiriamų neigiamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą vidurkiai reikšmingai skiriasi berniukų ir mergaičių grupėse. Berniukų neigiamų emocijų vidurkis buvo aukštesnis nei mergaičių. Taigi vaikinai, lyginant su merginomis patiria daugiau neigiamų emocijų kai tėvai (ne)įsitraukia į jų ugdymą.

Lyginant mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą vidurkius pagal klases, statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo rasta (žr. 16 lentelę).

15 lentelė

Mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą skirtumai pagal lytį

	Berniukai (n = 185)	Mergaitės (n = 129)			
	Vidurkis (SD)		t	df	p
Emocingumas					
Teigiamas	2,86 (0,68)	2,95 (0,66)	1,011	312	0,69
Neigiamas	2,50 (0,88)	2,26 (0,75)	2,56	312	0,01

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

16 lentelė

Mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą skirtumai pagal klases

	7 klasė (n = 161)	8 klasė (n = 164)			
	Vidurkis (SD)		t	df	p
Emocingumas					
Teigiamas	2,93 (0,69)	2,85 (0,68)	1,092	323	0,276
Neigiamas	2,46 (0,84)	2,36 (0,85)	1,090	323	0,277

3.6 Mokinių mokymosi motyvacijos tipų ir suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų bei stilių ryšys

Analizuojant mokinių mokymosi motyvacijos (išorinės, introjektuotos, identifikuotos, vidinės bei amotyvacijos) tipų ir suvokiamų tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijų (tėvų lūkesčių, tėvų ir vaikų bendravimo, pagalbos ruošiant namų darbus, įsitraukimu į mokyklos veiklą) sąsajas buvo apskaičiuotos Pearson koreliacijų koeficientas (žr. 17 lentelę). Iš lentelės galima matyti, kad išorinė motyvacija nekoreliuoja su visomis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijomis (tėvų lūkesčių, tėvų ir vaikų

bendravimo, pagalbos ruošiant namų darbus, įsitraukimu į mokyklos veiklą). Tarp mokinių introjektuotos motyvacijos išryškėjo statistiškai reikšmingos, tačiau silpnai teigiamos koreliacijos su tėvų lūkesčiais ($r = 0,17$, $p < 0,01$), tėvų ir vaikų bendravimu ($r = 0,20$, $p < 0,01$) ir pagalba ruošiant namų darbus ($r = 0,16$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad kuo aukštesni tėvų lūkesčiai, intensyvesnis tėvų ir vaikų bendravimas bei didesnė jų pagalba ruošiant namų darbus tuo didesne mokinio introjektuota motyvacija.

Atrastos reikšmingos sąsajos tarp mokinių identifikuotos reguliacijos ir tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų. Taigi išryškėjo stiprios, teigiamos koreliacijos su: tėvų lūkesčių dimensija ($r = 0,65$, $p < 0,01$), tėvų ir vaikų bendravimo dimensija ($r = 0,65$, $p < 0,01$), pagalba ruošiant namų darbus ($r = 0,40$, $p < 0,01$) bei įsitraukimu į mokyklos veiklą ($r = 0,57$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad kuo didesni tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas bei jų pagalba ruošiant namų darbus tuo didesne mokinio išreikšta identifikuota motyvacija.

Taip pat, iš 17 lentelės galima pateiktų duomenų galime išvelgti reikšmingas sąsajas tarp mokinių vidinės motyvacijos ir tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų. Išryškėjo silpnos teigiamos koreliacijos su: tėvų ir vaikų bendravimo dimensija ($r = 0,25$, $p < 0,01$), pagalba ruošiant namų darbus ($r = 0,26$, $p < 0,01$) bei įsitraukimu į mokyklos veiklą ($r = 0,22$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad kuo intensyvesnis tėvų ir vaikų bendravimas, jų pagalba ruošiant namų darbus ir didesnis įsitraukimas į mokyklos veiklą tuo didesnė mokinių vidinė motyvacija.

17 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad amotyvacija reikšmingai neigiamai koreliuoja su tėvų lūkesčiais ($r = -0,15$, $p < 0,01$), tėvų ir vaikų bendravimu ($r = -0,16$, $p < 0,01$), pagalba ruošiant namų darbus ($r = -0,27$, $p < 0,01$) bei įsitraukimu į mokyklos veiklą ($r = -0,13$, $p < 0,05$). Šie rezultatai rodo, kad kuo aktyviau tėvai dalyvauja vaikų ugdyme, t.y kelia didesnius lūkesčius, daugiau bendrauja, padeda ruošti namų darbus bei įsitraukia į mokyklos veiklą, tuo rečiau jaučia motyvacijos stoką (amotyvaciją).

17 lentelė

Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų ir mokymosi motyvacijos tipų Pearson koreliacijos koeficientai

Kintamieji	Išorinė	Introjektuota	Identifikuota	Vidinė	Amotyvacija
Tėvų lūkesčiai	0,08	0,18**	0,65**	0,10	-0,15**
Tėvų ir vaikų bendravimas	0,00	0,20**	0,65**	0,25**	-0,16**
Pagalba ruošiant namų darbus	-0,08	0,16**	0,40**	0,26**	-0,27**

Įsitraukimas į mokyklos veiklą	-0,04	0,08	0,57**	0,22**	-0,13*
--------------------------------	-------	------	---------------	---------------	---------------

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

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

Siekiant išanalizuoti mokinių mokymosi motyvacijos tipų (išorinės reguliacijos, introjektuotos reguliacijos, identifikuotos reguliacijos, vidinės bei amotyvacijos) ir suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių (kontroliuojančio ir autonomiją palaikančio) sąsajas buvo apskaičiuotas Pearson koreliacijų koeficientas (žr. 18 lentelę). Rezultatai rodo, kad mokinių suvokiamas kontroliuojantis tėvų įsitraukimo stilius statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja: stipriai su išorine motyvacija ($r = 0,44$; $p < 0,01$), silpnai neigiamai su mokinių vidine motyvacija ($r = -0,17$; $p < 0,01$). Tai reiškia, kad mokiniai, kurių tėvai dažniau taiko kontroliuojantį įsitraukimo stilių, tuo mažesne vidine mokinių mokymosi motyvacija. Taip pat pastebėta, kad kontroliuojantis tėvų įsitraukimo stilius statistiškai reikšmingai teigiamai koreliuoja su amotyvacijos lygiu ($r = 0,31$; $p < 0,01$). Tai reiškia, kad kuo daugiau tėvai taiko kontroliuojantį įsitraukimo stilių, tuo dažniau mokiniai patiria motyvacijos stoką (amotyvaciją). Autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo stilius vidutiniškai neigiamai koreliuoja su mokinių išorine reguliacija ($r = -0,27$; $p < 0,01$) ir su amotyvacija ($r = -0,30$; $p < 0,01$). Tai reiškia, kad tie vaikai, kurie suvokia tėvus kaip palaikančius jų autonomiją, patiria mažesnę išorinę motyvaciją bei jų amotyvacijos lygis mažesnis. Atrasta, kad tėvų autonomiją palaikantis įsitraukimo stilius vidutiniškai teigiamai koreliuoja su mokinių patiriama identifikuota ($r = 0,39$; $p < 0,01$), bei vidine reguliacija ($r = 0,33$; $p < 0,01$). Tai reiškia, kad tie vaikai, kurie suvokia tėvus kaip palaikančius jų autonomiją, turi aukštesnę vidinę motyvaciją.

18 lentelė

Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių ir mokymosi motyvacijos tipų Pearson koreliacijos koeficientai

Kintamieji	Išorinė reguliacija	Introjektuota reguliacija	Identifikuota reguliacija	Vidinė motyvacija	Amotyvacija
Kontroliuojantis	0,44**	0,50	-0,08	-0,17**	0,31**
Autonomiją palaikantis	-0,27**	0,11	0,39**	0,33**	-0,30**

Pastaba. ** $p < 0,01$

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

3.7 Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų, stilių ir patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą ryšys

19 lentelėje pateikiami mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo dimensijų ir patiriamų emocijų Pearson koreliacijos koeficientai. Pagal pateiktus duomenys matoma, kad visos tėvų įsitraukimo dimensijos reikšmingai teigiamai koreliuoja su mokinių patiriamomis teigiamomis emocijomis. Išryškėjo stipri teigiama koreliacijos tarp mokinių patiriamų teigiamų emocijų ir tėvų pagalbos ruošiant namų darbus ($r = 0,44$, $p < 0,01$), bei tėvų ir vaikų bendravimo ($r = 0,37$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad kuo daugiau tėvai padeda mokiniams atlikti namų darbus bei bendrauja su jais, tuo daugiau teigiamų emocijų patiria vaikai. Taip pat išryškėjo silpnos teigiamos koreliacijos su tėvų lūkesčių ($r = 0,19$, $p < 0,01$), bei įsitraukimo į mokyklos veiklą ($r = 0,28$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad kuo didesni tėvų lūkesčiai ir įsitraukimas į mokyklinę veiklą, tuo daugiau teigiamų emocijų patiria vaikai.

Buvo atrasta statistiškai reikšminga, tarp visų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų ir mokinių patiriamų teigiamų emocijų. Tai reiškia, kad kuo didesnis tėvų lūkesčiai, aktyvesnis tėvų ir vaikų bendravimas, didesnė pagalba ruošiant namų darbus bei aktyvesnis įsitraukimas į mokyklos veiklą, tuo daugiau teigiamų emocijų patiria vaikai. Išryškėjo silpna neigiama koreliacija tarp tėvų ir vaikų bendravimo, pagalbos ruošiant namų darbus, įsitraukimu į mokyklos veiklos dimensijų ir patiriamų neigiamų emocijų. Tai reiškia, kad kuo daugiau mokinių tėvai bendrauja su savo vaikais, padeda jiems ruošti namų darbus bei įsitraukia į mokyklos veiklą, tuo mažiau neigiamų emocijų patiria jų vaikai.

19 lentelė

Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų ir patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą Pearson koreliacijos koeficientai

Kintamieji	Teigiamos	Neigiamos
Tėvų lūkesčiai	0,19**	0,09
Tėvų ir vaikų bendravimas	0,37**	-0,14*
Pagalba ruošiant namų darbus	0,44**	-0,17**
Įsitraukimas į mokyklos veiklą	0,28**	-0,12*

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

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

20 lentelėje pateikiami mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių ir patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą, sąsajos. Pastebėta, kad statistiškai reikšminga, silpna neigiama koreliacija tarp mokinių patiriamų teigiamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą ir

kontroliuojančio tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stiliaus ($r = -0,22$, $p < 0,01$). Taip pat statistiškai reikšminga, stipri teigiama koreliacija tarp mokinių patiriamų neigiamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą ir kontroliuojančio tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stiliaus ($r = 0,38$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad kuo daugiau tėvai naudoja kontroliuojantį įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių, tuo mažiau teigiamų ir daugiau neigiamų emocijų patiria jų vaikai. Pagal pateiktus duomenys, išryškėjo stipri teigiama koreliacija autonomiją palaikančio tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliaus ir mokinių patiriamų teigiamų emocijų ($r = 0,40$, $p < 0,01$), bei stipri neigiama koreliacija su neigiamomis emocijomis ($r = -0,36$, $p < 0,01$). Tai reiškia, kad kuo daugiau tėvai naudoja autonomiją palaikantį įsitraukimo stilių, tuo daugiau teigiamų ir mažiau neigiamų emocijų patiria jų vaikai (žr. 20 lentelę).

20 lentelė

Mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių ir patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą Pearson koreliacijos koeficientai

Kintamieji	Teigiamos	Neigiamos
Kontroliuojantis	-0,22**	0,38**
Autonomiją palaikantis	0,40**	-0,36**

Pastaba. ** $p < 0,01$

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

Šiame etape buvo siekiama nustatyti sąsajas tarp mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų, stilių, mokinių mokymosi motyvacijos tipų bei patiriamų neigiamų ir teigiamų emocijų tėvams (ne) įsitraukiant į jų ugdymą. Toliau buvo nagrinėjama kaip mokinių suvokiamos tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijos, stiliai bei patiriamos emocijos tėvams (ne) įsitraukiant į jų ugdymą, prognozuoja skirtingus mokinių mokymosi motyvacijos tipus. Asižvelgiant į 7 uždavinį buvo atliktos penkios hierarchinės tiesinės regresijos.

3.8 Mokinių mokymosi motyvacijos tipus prognozuojantys veiksniai

Pirmajame žingsnyje buvo įtrauktas sociodemografinis kintamasis – lytis. Prognozuojamas kintamasis – išorinė motyvacija. Šis kintamasis nebuvo statistiškai reikšmingas ($\text{Beta } (\beta) = 0,013$, $p > 0,05$) reikšmingas. Taip pat šiame žingsnyje dispersija buvo nereikšminga ($R^2 = 0,000$), tai reiškia, kad modelis nepaaiškina išorinės reguliacijos kintamojo (žr. 21 lentelę).

Antrame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos - tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus, įsitraukimas į mokyklos veiklą. Visos dimensijos buvo nereikšmingos ($p > 0,000$), padidėjo modelio paaiškinama dispersija ($\Delta R^2 = 0.033$), tačiau vis dar išliko nereikšminga.

Trečiame žingsnyje į modelį buvo įtraukti du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai – kontroliuojantis ir autonomiją palaikantis. Juos įvertinus buvo atrasta, kad kontroliuojantis tėvų stilius buvo stiprus teigiamas išorinės motyvacijos prediktorius ($\beta = 0.322$, $p < 0.001$), o autonominis tėvų stilius turėjo neigiamą, bet statistiškai reikšmingą poveikį ($\beta = -0.172$, $p = 0.016$). Bendras modelis buvo statistiškai reikšmingas ($F(9, 305) = 11.922$, $p < 0.001$) ir paaiškino 23.8% išorinės motyvacijos dispersijos (koreguotas $R^2 = 0.238$).

Ketvirtame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos. Galiausiai buvo atrasta, kad paskutinis modelyje visi kintamieji paaiškino 26 proc., išorinės reguliacijos kintamojo sklaidos dalį ir buvo reikšmingas ($R^2 = 0,260$, $F = 11.922$, $p < 0,001$). Be to, buvo nustatytas neigiamų emocijų ($\beta = 0.153$, $p = 0.006$) poveikis išorinei motyvacijai. Šiame modelyje kontroliuojantis tėvų įsitraukimo stilius turėjo didžiausią prognostinę galią ($\beta = 0.322$), o autonomiją palaikantis mažiausia ($\beta = -0.172$). Taigi apibendrinant galima teigti kad, kontroliuojantis tėvų įsitraukimo stilius bei mokinių patiriamos neigiamos emocijos teigiamai pronozuoja mokinių išorinę motyvaciją.

21 lentelė

Herarchinė daugialypė regresija, prognozuojant išorinę motyvaciją, kai nepriklausomi kintamieji – lytis, tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir stiliai, bei emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą

Prognoziniai veiksniai		Išorinė reguliacija	
		Beta (β)	p
1 žingsnis	Lytis	0.013	0.821
	R²	0.000	
2 žingsnis	Lytis	0.006	0.915
	Tėvų lūkesčiai	0.110	0.058
	Tėvų ir vaikų bendravimas	-0.024	0.732
	Pagalba ruošiant namų darbus	-0.127	0.065
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	-0.044	0.485
	ΔR² =	0.033	
	3 žingsnis	Lytis	-0.023
	Tėvų lūkesčiai	0.077	0.134
	Tėvų ir vaikų bendravimas	0.040	0.540
	Pagalba ruošiant namų darbus	0.063	0.338
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	0.009	0.872
	Kontroliuojantis	0.368	0.000
	Autonomiją palaikantis	-0.221	0.002
	ΔR² =	0.203***	
4 žingsnis	Lytis	0.001	0.990
	Tėvų lūkesčiai	0.100	0.053
	Tėvų ir vaikų bendravimas	0.044	0.499
	Pagalba ruošiant namų darbus	0.076	0.253
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	0.016	0.780
	Kontroliuojantis	0.322	0.000
	Autonomiją palaikantis	-0.172	0.016
	Teigiamos	-0.085	0.132
	Neigiamos	0.153	0.006
ΔR² =	0,025***		
Galutinio modelio			
R² = 0,260			
F = 11.922***			

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

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

Sekančiame etape buvo atlikta antra hierarchinė daugialypė regresijos siekiant nustatyti kaip mokinių suvokiamos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos, stiliai bei patiriamo emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą prognozuoja mokinių introjektuotą motyvaciją (žr 22 lentelę).

Pirmajame žingsnyje buvo įtrauktas kontroliuojamas kintamasis – lytis. Prognozuojamas kintamasis – introjektuota motyvacija. Paaiškėjo, kad lytis buvo statistiškai reikšminga ($Beta (\beta) = -0.191$, $p < 0,05$) ir turėjo statistiškai reikšmingą poveikį introjektuotai motyvacijai. Šie rezultatai tik dar kartą patvirtino atliktą koreliacinę analizę. Taigi buvo patvirtinta, jog mergaitės linkusios turėti mažesnę introjektuotos motyvacijos lygį. Šiame žingsnyje dispersija buvo reikšminga ($p < 0,001$) ir šis modelis paaiškino 3,6 proc., dispersijos ($R^2 = 0,036$).

Antrame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos - tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus, įsitraukimas į mokyklos veiklą. Šiame žingsnyje tėvų lūkesčiai prognozavo introjektuotą motyvaciją ($\beta = 0.142$, $p < 0,05$). Tai reiškia, kad tėvų lūkesčiai reikšmingai prognozuoja didesnę vaikų introjektuotą motyvaciją.

Sekančiame trečiame žingsnyje į modelį buvo įtraukti du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai – kontroliuojantis ir autonomiją palaikantis. Pastebėta, kad tėvų įsitraukimo stiliai neturėjo reikšmingo poveikio introjektuotai motyvacijai ($p > 0,005$). Bendras modelis buvo statistiškai reikšmingas ($p < 0,001$) ir papildomai paaiškino dar 0.8% introjektuotos motyvacijos dispersijos.

Paskutiniame, ketvirtame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos. Atrasta, kad galutinis modelis statistiškai reikšmingai paaiškino 13,4 proc., introjektuotos reguliacijos kintamojo sklaidos dalį ($R^2 = 0,134$, $F = 6,402$, $p < 0,001$). Šiame modelyje mokinių neigiamos emocijos turėjo didžiausią prognostinę galią ($\beta = 0.257$). Taigi apibendrinant galima teigti kad, lytis buvo statistiškai reikšmingas prediktorius visuose žingsniuose ir ji reikšmingai prognozuoja mokinių introjektuotą reguliaciją. Lentelės duomenys rodo, kad mokiniai, patiriantys daugiau neigiamų emocijų, dažniau mokosi dėl vidinio kaltės jausmo. Taigi apibendrinant galima teigti kad, tėvų lūkesčiai ir mokinių patiriamos neigiamos emocijos teigiamai pronozuoja mokinių introjektuotą motyvaciją (kai mokosi norėdami išvengti kaltės ar pasirodyti prieš kitus protingi). Tai yra labiau išreikšta berniukų tarpe, nei mergaičių.

22 lentelė

Herarchinė daugialypė regresija, prognozuojant introjektuotą motyvaciją, kai nepriklausomi kintamieji – lytis, tėvų išitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir stiliai, bei emocijos tėvams (ne)išitraukiant į jų ugdymą

Prognoziniai veiksniai		Introjektuota reguliacija		
		Beta (β)	p	
1 žingsnis	Lytis	-0.191	0.001	
	R ²	0.036***		
2 žingsnis	Lytis	-0.170	0.002	
	Tėvų lūkesčiai	0.149	0.008	
	Tėvų ir vaikų bendravimas	0.114	0.092	
	Pagalba ruošiant namų darbus	0.093	0.164	
	Išitraukimas į mokyklos veiklą	-0.065	0.292	
	ΔR ² =	0.056***		
	3 žingsnis	Lytis	-0.181	0.001
		Tėvų lūkesčiai	0.142	0.012
Tėvų ir vaikų bendravimas		0.097	0.169	
Pagalba ruošiant namų darbus		0.105	0.139	
Išitraukimas į mokyklos veiklą		-0.065	0.295	
Kontroliuojantis		0.106	0.103	
Autonomiją palaikantis		0.060	0.437	
ΔR ² =		0.008***		
4 žingsnis	Lytis	-0.157	0.004	
	Tėvų lūkesčiai	0.152	0.006	
	Tėvų ir vaikų bendravimas	0.081	0.241	
	Pagalba ruošiant namų darbus	0.070	0.318	
	Išitraukimas į mokyklos veiklą	-0.065	0.278	
	Kontroliuojantis	0.045	0.486	
	Autonomiją palaikantis	0.114	0.135	
	Teigiamos	0.092	0.127	
	Neigiamos	0.257	0.000	
	ΔR ² =	0.059***		
Galutinio modelio				
R ² = 0.134				
F = 6.402***				

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

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

23 lentelėje pateikiama trečia hierarchinė daugialypė regresija siekiant nustatyti kaip mokinių suvokiamos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą ir vaikų ugdymą dimensijos, stiliai bei patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą prognozuoja mokinių identifikuotą motyvaciją.

Pirmajame žingsnyje buvo įtrauktas kontroliuojamas kintamasis – lytis. Prognozuojamas kintamasis – identifikuota motyvacija. Paaiškėjo, kad lytis buvo statistiškai nereikšminga ($p > 0,05$). Taip pat šis modelis nebuvo reikšmingas.

Antrame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos - tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus, įsitraukimas į mokyklos veiklą. Šiame žingsnyje tėvų lūkesčiai ($\beta = 0,510$; $p < 0,001$), tėvų ir vaikų bendravimas ($\beta = 0,392$; $p < 0,001$), įsitraukimas į mokyklos veiklą ($\beta = 0,351$; $p < 0,001$), statistiškai reikšmingai teigiamai prognozavo introjektuotą motyvaciją. Tai reiškia, kad tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas bei įsitraukimas į mokyklos veiklą reikšmingai prognozuoja didesnę vaikų identifikuotą motyvaciją. Modelio paaiškinama dispersija reikšmingai išaugo ($\Delta R^2 = 0,738$ ($p < 0,001$), tai reiškia, kad modelis paaiškina net 73,8 proc. dispersijos. Galima teigti, jog tėvų lūkesčiai, bendravimas su vaikais ir įsitraukimas į mokyklos veiklą, stipriai prisideda prie mokinių motyvacinio įsitraukimo.

Toliau trečiame žingsnyje į modelį buvo įtraukti du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai – kontroliuojantis ir autonomiją palaikantis, tačiau šie kintamieji nebuvo statistiškai reikšmingi. Bendras modelis buvo statistiškai reikšmingas ($p < 0,001$).

Paskutiniame, ketvirtame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos, tačiau jos nebuvo statistiškai reikšmingos ir neprognozavo mokinių identifikuotos reguliacijos. Vis dėl to, visi kintamieji galutiniame modelyje paaiškino net 75 proc., identifikuotos reguliacijos dispersijos ($R^2 = 0,750$, $F = 101,461$, $p < 0,001$). Šiame modelyje tėvų lūkesčiai turėjo didžiausią prognostinę galią ($\beta = 0,521$; $p < 0,001$),. Taip pat didelę prognostinę galią šiame modelyje turėjo tėvų ir vaikų bendravimas ($\beta = 0,394$; $p < 0,001$), bei tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą ($\beta = 0,355$; $p < 0,001$).

Taigi apibendrinant galima teigti, kad tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas bei įsitraukimas į mokyklos veiklą teigiamai prognozuoja mokinių identifikuotą motyvaciją (kai mokomasi, nes tai yra smagu, įdomu).

23 lentelė

Herarchinė daugialypė regresija, prognozuojant identikuotą motyvaciją, kai nepriklausomi kintamieji – lytis, tėvų išitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir stiliai, bei emocijos tėvams (ne)išitraukiant į jų ugdymą

Prognoziniai veiksniai		Identifikuota reguliacija	
		Beta (β)	p
1 žingsnis	Lytis	-.081	.152
	R ²	.007	
2 žingsnis	Lytis	-.006	.841
	Tėvų lūkesčiai	.510	.000
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.392	.000
	Pagalba ruošiant namų darbus	-.075	.034
	Išitraukimas į mokyklos veiklą	.351	.000
	$\Delta R^2 =$	.738***	
	3 žingsnis	Lytis	-.008
Tėvų lūkesčiai		.509	.000
Tėvų ir vaikų bendravimas		.390	.000
Pagalba ruošiant namų darbus		-.072	.058
Išitraukimas į mokyklos veiklą		.351	.000
Kontroliuojantis		.021	.545
Autonomiją palaikantis		.010	.815
$\Delta R^2 =$		.000***	
4 žingsnis	Lytis	.002	.937
	Tėvų lūkesčiai	.521	.000
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.394	.000
	Pagalba ruošiant namų darbus	-.060	.120
	Išitraukimas į mokyklos veiklą	.355	.000
	Kontroliuojantis	.003	.940
	Autonomiją palaikantis	.030	.463
	Teigiamos	-.060	.066
	Neigiamos	.053	.098
	$\Delta R^2 =$	.005***	
Galutinio modelio			
R ² = .750			
F = 101.461***			

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

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

24 lentelėje pateikiama ketvirta hierarchinė daugialypė regresijas siekiant nustatyti kaip mokinių suvokiamos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos, stiliai bei patiriamos emocijos tėvams (ne) įsitraukiant į jų ugdymą prognozuoja mokinių vidinę motyvaciją.

Pirmajame žingsnyje buvo įtrauktas kontroliuojamas kintamasis – lytis. Prognozuojamas kintamasis – vidinė motyvacija. Paaiškėjo, kad lytis statistiškai reikšmingai prognozuoja mokinių vidinę motyvaciją ($p < 0,05$). Tai reiškia, kad mergaitės linkusios turėti žemesnę vidinę motyvaciją nei berniukai, ir tai atitinka t-testo rezultatus, kuriuose berniukai turėjo reikšmingai aukštesnę vidinės motyvacijos vidurkį.

Antrame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos - tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus, įsitraukimas į mokyklos veiklą. Šiame žingsnyje tėvų pagalba ruošiant namų darbus ($\beta = 0,149$; $p < 0,001$) reikšmingai teigiamai prognozavo mokinių vidinę motyvaciją. Tai reiškia, kad tėvų teikiama pagalba ruošiant namų darbus reikšmingai prognozuoja didesnę vaikų identifikuotą motyvaciją. Modelio paaiškinama dispersija reikšmingai išaugo ($\Delta R^2 = 0,086$ ($p < 0,001$)).

Toliau trečiame žingsnyje į modelį buvo įtraukti du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai – kontroliuojantis ir autonomiją palaikantis. Autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo stilius tapo reikšmingu prediktoriumu ($\beta = 0,231$; $p < 0,001$). Bendras modelis buvo statistiškai reikšmingas ($p < 0,001$).

Paskutiniame, ketvirtame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos. Mokinių patiriamos teigiamos emocijos buvo statistiškai reikšmingos ir prognozavo mokinių vidinę motyvaciją ($\beta = 0,350$; $p < 0,001$). Galutinis modelis statistiškai reikšmingai paaiškino 24 proc., vidinės reguliacijos dispersijos ($R^2 = 0,237$, $F = 101,461$, $p < 0,001$). Šiame modelyje mokinių patiriamos teigiamos emocijos turėjo didžiausią prognostinę galią ($\beta = 0,350$; $p < 0,001$),. Taip pat prognostinę galią šiame modelyje turėjo tėvų taikomas autonomiją palaikantis įsitraukimo stilius ($\beta = 0,178$; $p < 0,001$).

Taigi apibendrinant galima teigti kad, autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo stilius ir mokinių patiriamos teigiamos emocijos tėvams įsitraukiant į jų ugdymą teigiamai prognozuoja mokinių vidinę motyvaciją. Tai yra labiau išreikšta berniukų tarpe, nei mergaičių.

24 lentelė

Herarchinė daugialypė regresija, prognozuojant vidinę motyvaciją, kai nepriklausomi kintamieji – lytis, tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir stiliai, bei emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą

Prognoziniai veiksniai		Vidinė motyvacija	
		Beta (β)	p
1 žingsnis	Lytis	-.142	.012
	R ²	.020***	
2 žingsnis	Lytis	-.116	.033
	Tėvų lūkesčiai	.034	.545
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.110	.102
	Pagalba ruošiant namų darbus	.149	.024
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	.098	.108
	ΔR ² =	.086***	
	3 žingsnis	Lytis	-.120
3 žingsnis	Tėvų lūkesčiai	.038	.490
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.044	.525
	Pagalba ruošiant namų darbus	.069	.317
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	.069	.256
	Kontroliuojantis	-.004	.953
	Autonomiją palaikantis	.231	.002
	ΔR ² =	.034***	
	4 žingsnis	Lytis	-.148
4 žingsnis	Tėvų lūkesčiai	-.008	.882
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.011	.864
	Pagalba ruošiant namų darbus	-.013	.847
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	.051	.373
	Kontroliuojantis	.032	.604
	Autonomiją palaikantis	.178	.014
	Teigiamos	.350	.000
	Neigiamos	-.040	.475
	ΔR ² =	.096***	
	Galutinio modelio		
R ² = .237			
F = 10.506***			

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

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

25 lentelėje pateikiama trečia hierarchinė daugialypė regresija siekiant nustatyti kaip mokinių suvokiamos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos, stiliai bei patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą prognozuoja mokinių amotyvaciją.

Pirmajame žingsnyje buvo įtrauktas kontroliuojamas kintamasis – lytis. Prognozuojamas kintamasis – amotyvacija. Paaiškėjo, kad lytis statistiškai reikšmingas neprognozavo amotyvacijos. Taip pat šis modelis nebuvo patikimas.

Antrame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos - tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus, įsitraukimas į mokyklos veiklą. Šiame žingsnyje tėvų lūkesčiai ($\beta = -0,112$; $p < 0,001$) bei pagalba ruošiant namų darbus ($\beta = -0,264$; $p < 0,001$), statistiškai reikšmingai neigiamai prognozavo amotyvaciją. Tai reiškia, kad mažesni tėvų lūkesčiai bei mažesnė tėvų pagalba atliekant namų darbus reikšmingai prognozuoja didesnę vaikų amotyvaciją. Modelio paaiškinama dispersija išaugo ($\Delta R^2 = 0,091$ ($p < 0,001$), tai reiškia, kad modelis paaiškina 9 proc. dispersijos.

Toliau trečiame žingsnyje į modelį buvo įtraukti du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai – kontroliuojantis ir autonomiją palaikantis. Kontroliuojantis tėvų stilius reikšmingai prognozavo didesnę mokinių motyvacijos stoką. Bendras modelis buvo statistiškai reikšmingas ($\Delta R^2 = 0,072$, $p < 0,001$).

Paskutiniame, ketvirtame žingsnyje į modelį buvo įtrauktos mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos. Mokinių patiriamos neigiamos emocijos buvo statistiškai reikšmingos ir prognozavo mokinių amotyvaciją ($\beta = 0,350$; $p < 0,001$). Vis dėl to, galutinis modelis statistiškai reikšmingai paaiškino 21 proc., amotyvacijos dispersijos ($R^2 = 0,208$, $F = 8,875$, $p < 0,001$). Šiame modelyje kontroliuojantis tėvų įsitraukimo stilius turėjo didžiausią prognostinę galią turėjo ($\beta = 0,157$; $p < 0,001$),. Taip pat didelę prognostinę galią šiame modelyje turėjo neigiamos emocijos ($\beta = 0,130$; $p < 0,001$).

Taigi apibendrinant galima teigti kad, kontroliuojantis tėvų įsitraukimo stilius ir mokinių patiriamos neigiamos emocijos tėvams įsitraukiant į jų ugdymą teigiamai prognozuoja motyvacijos stoką.

25 lentelė

Herarchinė daugialypė regresija, prognozuojant amotyvaciją, kai nepriklausomi kintamieji – lytis, tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir stiliai, bei emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą

Prognoziniai veiksniai		Amotyvacija	
		Beta (β)	p
1 žingsnis	Lytis	0.108	0.055
	R^2	0.012	
2 žingsnis	Lytis	0.084	0.122
	Tėvų lūkesčiai	-0.112	0.044
	Tėvų ir vaikų bendravimas	0.007	0.912
	Pagalba ruošiant namų darbus	-0.264	0.000
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	-0.014	0.812
	$\Delta R^2 =$	0.091***	
3 žingsnis	Lytis	0.069	0.190
	Tėvų lūkesčiai	-0.131	0.015
	Tėvų ir vaikų bendravimas	0.053	0.436
	Pagalba ruošiant namų darbus	-0.148	0.030
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	0.019	0.743
	Kontroliuojantis	0.202	0.001
	Autonomiją palaikantis	-0.158	0.032
	$\Delta R^2 =$	0.072***	
4 žingsnis	Lytis	0.094	0.071
	Tėvų lūkesčiai	-0.101	0.058
	Tėvų ir vaikų bendravimas	0.064	0.340
	Pagalba ruošiant namų darbus	-0.0117	0.087
	Įsitraukimas į mokyklos veiklą	0.029	0.620
	Kontroliuojantis	0.157	0.013
	Autonomiją palaikantis	-0.106	0.152
	Teigiamos	-0.155	0.008
	Neigiamos	0.130	0.023
	$\Delta R^2 =$	0.033***	
		Galutinio modelio	
		$R^2 = 0.208$	
		F = 8.875***	

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

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Šio darbo tikslas buvo nustatyti septintų ir aštuntų klasių mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą sąsajas su jų mokymosi motyvacijos tipais ir patiriamomis emocijomis tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą. Ankstesniame etape siekiant įgyvendinti tyrimo iškeltą tikslą, buvo atlikta kiekybinė duomenų analizė. Tyrimo pradžioje buvo iškelti 5 uždaviniai, dabar bus pateikiamas tyrimo rezultatų aptarimas. Kadangi tyrimų, kurie nagrinėtų tėvų įsitraukimą iš vaikų perspektyvos nėra daug, buvo papildomai apžvelgiamos tėvų ir pedagogų nuomonės šiuo aspektu.

1 uždavinio gauti rezultatai parodė, kad tiek berniukai, tiek mergaitės panašiai suvokia tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijas. Remiantis šiais rezultatais daroma prielaida, kad mokiniai nepriklausomai nuo lyties, panašiai suvokia tėvų įsitraukimą į ugdymą. Tačiau kituose tyrimuose randama reikšmingų skirtumų tarp vaikinų ir merginų tėvų įsitraukimo dimensijų suvokimo. 2022 metais atliktame tyrime, buvo teigiama, kad mergaitės aukščiau vertina tėvų teikiamą emocinę paramą bendravimo metu, nei berniukai (Parmar & Nathans, 2022). Tuo tarpu berniukai pažymi, kad bendras tėvų įsitraukimas į jų ugdymą yra didesnis.

Lyginant ar skiriasi tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos tarp 7-8 klasių mokinių, atrasta, kad visose keturiose tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijose – tėvų lūkesčiuose, tėvų ir vaikų bendravime, pagalboje ruošiant namų darbus bei įsitraukimu į mokyklos veiklą buvo nustatyti reikšmingi skirtumai tarp septintų ir aštuntų klasių. Remiantis rezultatais galima teigti, kad septintų klasių mokinių tėvai, lyginant su aštuntų klasių mokinių tėvais labiau įsitraukia į jų vaikų ugdymą. Tai patvirtina tyrimų (Park & Holloway, 2018; Koivuhovi, Kilpi-Jakonen, Erola & Vainikainen, 2025) išvados, jog laikui bėgant tėvai vis mažiau įsitraukia į savo vaikų mokymąsi. Autorių teigimu, tai gali kilti dėl to, kad patys tėvai galvoja, jog jų dalyvavimas vaikų ugdyme yra daug svarbesnis pradinėse klasėse (Park & Holloway, 2017; Koivuhovi, Kilpi-Jakonen, Erola & Vainikainen, 2025).

Sekančiame žingsnyje buvo patikrinta ar skiriasi mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai tarp 7-8 klasės mokinių; berniukų ir mergaičių grupėse. Rezultatai parodė, kad tiek berniukai, tiek mergaitės kontroliuojantį ir autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilių suvokia panašiai. Tai patvirtina ir kitų autorių gauti duomenys. Pavyzdžiui, Chuan ir Jaafar (2022) teigia, kad reikšmingų lyčių skirtumų, susijusių su suvokiamais tėvų auklėjimo stiliais, nėra. Galima teigti, kad vaikinai ir merginos panašiai vertina tėvų įsitraukimo stilius. Toliau buvo lyginami mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo stilių skirtumai pagal klases.

Rezultatai atskleidė, kad septintų klasių mokinių tėvai, lyginant su aštuntos klasės mokinių tėvais dažniau taiko autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių į vaikų ugdymą. Šis skirtumas galėjo išryškėti dėl to, kad septintoje klasėje mokosi jaunesni mokiniai, nei aštuntoje. Kai vaikas pradeda lankyti aštuntą klasę, didėja tėvų kontrolė ir dažnai tėvai atsitraukia, kadangi paaugliai siekia būti labiau savarankiški. Tai patvirtina ir savideterminacijos teorijos perspektyva, kuri teigia jog paaugliai natūraliai siekia savarankiškumo ir atsiskyrimo nuo tėvų (Ryan & Deci, 2017).

2 uždavinys atlikus analizę, gauta, kad berniukai pasižymėjo aukštesnę introjektuota motyvacija, nei mergaitės. Šie rezultatai susiję su Schweder ir Raufelder (2021) atliktu tyrimu su 754 Vokietijos paaugliais, kuris parodė, jog berniukai dažniau mokosi vedami vidinio spaudimo ar siekiant išvengti kaltės jausmo (Schweder & Raufelder, 2021). Analizuojant skirtumus tarp kitų motyvacijos tipų gauta, kad mergaitės dažniau jaučia motyvacijos stoką. Anot Navarro-Patón ir kolegų (2024) tokie skirtumai gali būti susiję mergaičių žemu savo kompetencijos suvokimu ir mažesniu susidomėjimu tam tikrose pamokose atliekamomis užduotimis (Navarro-Patón, Rodríguez-Negro, Muíño-Piñeiro & Mecías-Calvo, 2024). Taip pat išryškėjo, kad vaikinai turi didesnę vidinę motyvaciją. Šiame tyrime gauti rezultatai siejasi su 2022 metais atliktu tyrimu Vokietijoje, kuriame pastebėta, kad paauglių mergaičių trys psichologiniai poreikiai nebuvo patenkinti, priešingai nei berniukų (Schweder & Raufelder, 2021). Tuo galima paaiškinti, jog mergaičių žemesnę vidinę motyvaciją ir didesnę motyvacijos stoką lemia pagrindinių poreikių slopinimas. Kita vertus, literatūroje randama iš priešingų rezultatų. Užsienio autorių gauti rezultatai rodo, kad, kurie teigia jog vaikinų vidinė motyvacija žemesnė nei merginų (Maza San, Campo, Delgado & Urbieto, 2025). Kiti tai aiškina tuo, kad vaikinai turi aukštesnę vidinės motyvacijos lygį tam tikrose srityse, pavyzdžiui per fizinio ugdymo pamokas (Navarro-Patón et al., 2024).

Toliau buvo analizuojami mokinių mokymosi motyvacijos tipų skirtumai tarp 7-8 klasių. Atrasta, kad septintos klasės mokiniai linkę turėti aukštesnę identifikuotos motyvacijos lygį. Remiantis savideterminacijos teorijos perspektyva (Ryan & Deci, 2017) identifikuota motyvacija kyla tada kai asmuo suvokia atliekamos veiklos svarbą, ko pasėkoje septintos klasės mokiniai neseniai buvo ankstyvosios paauglystės etape, suvokia, kad jų mokymosi procesas yra svarbus jiems asmeniškai. Mokinių išorinė, introjektuota, vidinė reguliacija bei amotyvacija reikšmingai nesiskyrė tarp septintų ir aštuntų klasių.

3 uždavinio rezultatai atskleidė, kad berniukai ir mergaitės panašiai jautė teigiamas emocijas kai jų tėvai įsitraukė į jų ugdymą. Savideterminacijos teorijos požiūriu (Ryan & Deci, 2017) teigiamos emocijos išgyvenamos tada, kai žmogaus baziniai poreikiai yra patenkinti nepriklausomai nuo lyties, tai atspindi gautus rezultatus, jog berniukai ir mergaitės panašiai jaučia teigiamas emocijas tėvams įsitraukiant

į jų ugdymą. Analizuojant neigiamų emocijų patyrimą, paaiškėjo, kad berniukai išgyvena daugiau neigiamų emocijų kai tėvai įsitraukia į jų ugdymą, nei mergaitės. Afzal, Khurshid ir Shabbir (2024) manymu, tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą turi labai reikšmingą įtaką mokinių emocijų patirimui, o per didelis tėvų įsitraukimas į jų ugdymą gali sukelti neigiamas emocijas, ypač vaikinų tarpe (Afzal et al., 2024). Taigi galima kelti prielaidą, kad vaikinų neigiamas emocijas sąlygoja per didelis tėvų įsitraukimas, ko pasekoje didėja neigiamų emocijų pasireiškimas

Lyginant mokinių patiriamų emocijų vidurkius pagal klases, statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo rasta. Kitaip tariant 7-8 klasių mokiniai panašiai patiria skirtingas emocijas kai jų tėvai įsitraukia į jų ugdymą. Autoriai Ryan ir Deci (2017) remiantis savideterminacijos teorija teigia, jog patiriamas emocijas lemia ne amžius, o psichologinių poreikių patenkinimas, kas siejasi su gautais rezultatais.

4 uždavinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad rastos reikšmingos teigiamos sąsajos tarp tėvų keliamų lūkesčių ir introjektuotos bei identifikuotos motyvacijos tipų. Tai reiškia, kad kai tėvai kelia didesnius lūkesčius savo vaikams, tai jie mokosi dėl to, kad jaučia vidinį spaudimą ir dėl to, kad patys supranta jog mokytis yra svarbu. Pastebima, jog dideli tėvų lūkesčiai vienaip ar kitaip veikia ir pačių vaikų lūkesčius pasiekti daugiau mokymosi procese dėl įvairių priežasčių (Lazarides, Viljaranta, Aunola, Pesu & Nurmi, 2016). Dėl šios priežasties galima teigti, kad dideli tėvų lūkesčiai gali skirtingai veikti vaikų mokymosi motyvaciją.

Taip pat tyrimo rezultatai atskleidė, kad tėvų ir vaikų bendravimas bei pagalba ruošiant namų darbus reikšmingai teigiamai koreliuoja su vaikų introjektuota, identifikuota bei vidine motyvacija. Tai reiškia, kad kuo daugiau tėvai kalbasi su savo vaikais ir padeda jiems ruošti namų darbus tuo daugiau jie mokosi ne tik dėl išorinio spaudimo, bet ir dėl to, kad patys supranta jog mokymasis jiems yra svarbus ir prasmingas dalykas. Galima daryti prielaidą, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymo procesą gali n vievienodai veikti vaikus. Šie rezultatai patvirtina ir užsienio autorių Pinneo ir Nolen (2024) gautas išvadas, kuriuose teigiama, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą priklauso ne tik nuo jų elgesio, bet ir nuo pačių tėvų turimų įsitikinimų, pasitikėjimu savo gebėjimais padėti vaikui (Pinneo & Nolen, 2024). Svarbu suprasti tai, kad tėvų įsitraukimą poveikis visai atvejais veikia vaikų mokymosi motyvaciją, tačiau jis yra kompleksiškas ir gali skirtis tarp skirtingų šeimų (Özyıldırım, 2024).

Šiame darbe nustatyta, kad kuo aktyviau tėvai dalyvauja vaikų ugdyme palaikydami jų autonomiją, tuo rečiau vaikai jaučia motyvacijos stoką (amotyvaciją). Priešingai, kai tėvai labiau linkę į kontrolę įsitraukdami į vaikų ugdymą, tai vaikai yra mažiau motyvuoti ir pasižymi mažesniu vidinės motyvacijos patirimu. Remiantis savideterminacijos teorijos perspektyva (Ryan & Deci, 2017)

kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius slopina vaikų autonomijos poreikį, ko pasekoje vaikai jaučiasi mažiau motyvuoti ir gali pradėti vertinti mokymąsi kaip neprasmingą procesą. Taip pat kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius gali sietis ne tik su mažesne vidine motyvacija, bet ir su akademiniiais pasiekimais (Fernández Alonso, Álvarez Díaz, Woitschach, Suárez Álvarez & Cuesta, 2017). Tuo tarpu kai tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą palaikydami jų autonomiją, vaikai jaučia didesnę pasitikėjimą savimi, gali išsakyti savo nuomonę, o tai stiprina jų vidinę motyvaciją (Jeno & Diseth, 2014) ir jie jaučia daugiau teigiamų emocijų mokykloje (Guay, 2022)

5 uždavinyje atliktu tyrimu buvo siekiama nustatyti mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų ir stilių sąsajas su patiriamomis emocijomis tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą. Tyrimu nustatyta, kad visos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos turi reikšmingą teigiamą poveikį mokinių teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimui. Tai reiškia, kad kuo didesni tėvų lūkesčiai ir įsitraukimas į mokyklinę veiklą, bei kuo labiau jie padeda mokiniams atlikti namų darbus bei bendrauja su jais, tuo daugiau teigiamų ir mažiau neigiamų emocijų patiria jų vaikai. Remiantis savideterminacijos teorijos perspektyva autoriai Ryan ir Deci (2017) teigia, jog patiriamas emocijas lemia ne amžius, o psichologinių poreikių patenkinimas.

Taip pat šiuo tyrimu nustatyta, kad kuo daugiau mokinių tėvai bendrauja su savo vaikais, padeda jiems ruošti namų darbus bei aktyviau įsitraukia į mokyklos veiklą, tuo mažiau jų vaikai patiria neigiamų emocijų. Šie rezultatai leidžia daryti prielaidą, jog didesnis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, kuris pasireiškia per tėvų lūkesčius, bendravimą, pagalbą ruošiant namų darbus bei įsitraukimą į mokyklinę veiklą, gali reikšmingai prisidėti prie mokinių teigiamų emocijų patirimo. Tai reiškia, kad kuo dažniau tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą kontroliuojančiu stiliumi, tuo mažiau teigiamų ir daugiau neigiamų emocijų patiria jų vaikai ir priešingai – kuo dažniau tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą autonomiją palaikančiu stiliumi, tuo daugiau teigiamų ir mažiau neigiamų emocijų patiria jų vaikai. Pastebima ir tai, kad kuo didesnis tėvų autonomiją palaikantis įsitraukimas į vaikų ugdymą, tuo geresni mokinių akademiniai rezultatai, jie atkakliau siekia savo tikslų, bei patiria daugiau teigiamų emocijų mokykloje (Guay, 2022)

6 uždavinyje, atlikus hierarchinę daugialypę tiesinę regresiją, rezultatai atskleidė kad, kontroliuojantis tėvų įsitraukimo stilius bei mokinių patiriamos neigiamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą sąlygoja didesnę mokinių išorinę motyvaciją. Šie rezultatai atitinka savideterminacijos teorijos išvadą, kad didesnis tėvų kontroliuojantis stilius skatina didesnę mokinių išorinę motyvaciją. Anot Martinez-Yarza ir kolegų (2024) didesnė kontrolė iš tėvų pusės neigiamai

veikia ne tik vaikų motyvaciją, bet ir jo savarankiškumą bei didina rizikingo elgesio pasireiškimo galimybes.

Rezultatai atskleidė kad, didesni tėvų lūkesčiai ir mokinių patiriamos neigiamos emocijos sąlygoja didesnę mokinių introjektuotą reguliaciją (kai mokosi norėdami išvengti kaltės ar pasirodyti prieš kitus esą protingi), ypač berniukų tarpe. Taigi tėvų keliamas spaudimas, kuris gali pasireikšti per didelius tėvų lūkesčius prisideda prie paauglių noro mokytis dėl išorinių veiksnių, kad išvengtų gėdos jausmo (Bieg, Thomas & Spreitzer, 2024). Taip pat pastebima, kad didesnė tėvų kontrolė susijusi su paauglių noru išvengti kaltės ir prastesniais mokymosi rezultatais (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Anot Bieg ir kolegų (2024), introjektuota reguliacija dažnai išsivysto tuomet, kai paauglio autonomiją yra ribojama. Remiantis savideterminacijos teorija, kai vaiko autonomijos poreikis nėra patenkintas tai vaiko motyvacija dažnai tampa introjektuota, kadangi jis stengiasi nenuvilti kitų (Ryan & Deci, 2017).

Taip pat rezultatai parodė, kad didesni tėvų lūkesčiai, aktyvesnis bendravimas bei įsitraukimas į mokyklos veiklą sąlygoja didesnę mokinių identifikuotos motyvacijos patirimą (kai mokomasi, nes tai yra smagu, įdomu). Šie rezultatai susiję ir su kitų autorių gautomis išvadomis. Pavyzdžiui, Grolnick (2015) pabrėžia, jog tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymo procesą, šiuo atveju įsitraukimas į mokyklos veiklą, teigiamai veikia vaiko psichologinę gerovę, ko pasekoje pats mokymosi procesas gali tapti smagus. Kitų autorių (Won, & Shirley, 2018) tyrimų išvadomis gauta, kad tėvai ir jų įsitraukimas į mokyklos veiklą vaidina pagrindinį vaidmenį padėdant savo vaikams jaustis mokykloje pakankamai efektyviai, kad gebėtų valdyti savo laiką, vengti atidėti akademines užduotis bei, kad mokymasis taptų smagiu procesu (Won, & Shirley, 2018).

Šio tyrimo metu taip pat buvo atrasta kad, autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius ir mokinių patiriamos teigiamos emocijos siejasi su didesne mokinių vidine motyvacija, ypač berniukų tarpe. Gavus šiuo rezultatais galima teigti, kad vidinę mokinių motyvaciją prognozuoja autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilius, kurio dėka mokiniai jaučiasi labiau įsitraukę į mokymosi procesą bei pastebimi jų reikšmingi akademiniai pasiekimai (Vasquez, Patall, Fong, Corrigan & Pine, 2016). Šie rezultatai pabrėžia savideterminacijos teorijos išvadas, kad kai vaikų autonomijos poreikis yra patenkinamas, tai jie dažniau pasižymi aukštesne vidine motyvacija. Tai patvirtina ir Çelik (2024), kuri sutinka jog, mokinių autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius prisideda prie psichologinių poreikių patenkinimo, o tai lemia geresnę vaiko savikontrolę (Çelik, 2024). Šios išvados tik pabrėžia savideterminacijos teorijos prielaidas, kad autonomijos,

kompetencijos ir sąryšingumo poreikių patenkinimas yra viena svarbiausių veiksnių lemiantis didesnę vidinę motyvaciją (Ryan & Deci, 2017).

Galiausiai rezultatai atskleidė kad, kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius ir mokinių patiriamos neigiamos emocijos prognozuoja didesnę motyvacijos stoką. Užsienio autoriai patvirtina šias išvadas, teigdami, kad kontroliuojantis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, frustruoja paauglio psichologinius poreikius ir silpnina savikontrolę, ko pasekoje mažėja vidinė motyvacija ir padidėja motyvacijos stoka (Çelik, 2024). Svarbu ir tai jog norit padidinti vaikų motyvaciją, ypatingai didelę įtaka tam gali turėti mokytojai. Jų autonomiją palaikantis mokymosi stilius, sustruktūruotas mokymosi procesas bei emocinis palaikymas gali prisidėti prie paauglių amotyvacijos mažinimo (Banerjee & Halder, 2021).

Tyrimo ribotumai ir rekomendacijos ateities tyrimams

Šio tyrimo didžiausias privalumas – buvo tirta mokinių nuomonė apie tai kaip jie suvokia tėvų įsitraukimą į jų ugdymą. Lietuvoje trūksta tyrimų, kurie analizuotų kaip vaikai suvokia tėvų įsitraukimą į jų ugdymą, kaip tai siejasi su mokinių mokymosi motyvacija ir kokias emocijas jie patiria tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą.

Atlikus tyrimą, svarbu pabrėžti ir jo ribotumus. Vienas iš šio tyrimo ribotumų yra tai, jog tyrime dalyvavo mokiniai, atrinkti patogiosios atrankos imties, ir tyrimo gauti rezultatai neatspindi reprezentatyvios Lietuvos mokinių imties. Ateities tyrimuose būtų svarbu tirti didesnę mokinių imtį iš skirtingų Lietuvos miestų.

Ateities tyrimuose mokiniams būtų naudinga pateikti daugiau tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių, kuriuos vaikai galėtų įvertinti. Literatūroje pabrėžiama, kad egzistuoja daugiau tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių, tokių kaip: autoritarinis, autoritetingas ir apleidžiantis (Sanvictores & Mendez, 2021) kurie taip pat turi veikia mokinių emocijas bei mokymosi motyvaciją. Šiame tyrime buvo apžvelgti tik du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai – autonomiją palaikantis ir kontroliuojantis.

IŠVADOS

1. 7-8 klasių berniukai ir mergaitės panašiai suvokia tėvų įsitraukimą į jų ugdymą visose keturios dimensijose. 7-8 klasių mokinių suvokiami tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai nesiskiria tarp berniukų ir mergaičių. 7 klasių mokiniai suvokia savo tėvus kaip labiau įsitraukiančius į jų ugdymą bei dažniau taikančius autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilių., lyginant su 8 klasių mokinių tėvais.

2. 7-8 klasių berniukai pasižymi didesne introjektuota bei vidine motyvacija, o mergaitės dažniau jaučia motyvacijos stoką. 7 klasės mokiniai pasižymi aukštesne identifikuota motyvacija. Mokinių išorinė, amotyvacija, introjektuota bei vidinė motyvacija tarp 7-8 klasių nesiskiria.

3. 7-8 klasių berniukai ir mergaitės panašiai linkę patirti teigiamas emocijas tėvams įsitraukiant į jų ugdymą. Vis dėl to berniukai linkę išgyventi daugiau neigiamų emocijų kai jų tėvai neįsitraukia į jų ugdymą, nei mergaitės. 7-8 klasių mokiniai panašiai patiria teigiamas ir neigiamas emocijas tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą.

4. 7-8 klasių mokinių nuomone, aukštesni tėvų lūkesčiai savo vaikams, aktyvesnis tėvų ir vaikų bendravimas, didesnė pagalba ruošiant namų darbus susijusi su aukštesne introjektuota bei identifikuota motyvacija. Didesnis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą autonomiją palaikančiu stiliumi, aktyviau tėvai dalyvauja vaikų ugdyme palaikydami jų autonomiją, susijęs su mažesne motyvacijos stoka (amotyvacija). Didesnis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą kontroliuojančiu stiliumi susijęs žemesne mokinių vidine motyvacija.

5. 7-8 klasių mokinių nuomone, didesni tėvų lūkesčiai, įsitraukimas į mokyklinę veiklą, pagalba atliekant namų darbus bei bendravimas susijęs su aukštesnių teigiamų emocijų ir žemesnių neigiamų emocijų patirimu tėvams įsitraukiant į jų ugdymą. Didesnis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą kontroliuojančiu stiliumi susijęs su mažesniu teigiamų emocijų patirimu tėvams įsitraukiant į jų ugdymą, o autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius susijęs priešingai.

6. 7-8 klasių mokinių nuomone, kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius bei mokinių patiriamos neigiamos emocijos, teigiamai prognozuoja mokinių išorinę motyvaciją. 7-8 klasių mokinių nuomone, tėvų lūkesčiai ir mokinių patiriamos neigiamos emocijos teigiamai prognozuoja mokinių introjektuotą motyvaciją, ypač berniukų tarpe. 7-8 klasių mokinių nuomone, tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas bei įsitraukimas į mokyklos veiklą teigiamai prognozuoja mokinių identifikuotą motyvaciją. 7-8 klasių mokinių nuomone, autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius ir mokinių patiriamos teigiamos emocijos tėvams įsitraukiant į jų ugdymą teigiamai prognozuoja mokinių vidinę motyvaciją, ypač berniukų tarpe. 7-8 klasių

mokinių nuomone, kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius, mokinių patiriamos neigiamos emocijos tėvams įsitraukiant į jų ugdymą bteigiamai prognozuoja motyvacijos stoką (amotyvaciją).

LITERATŪRA

1. Abidin, F. A., Yudiana, W., & Fadilah, S. H. (2022). Parenting style and emotional well-being among adolescents: the role of basic psychological needs satisfaction and frustration. *Frontiers in psychology*, 13, 901646. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.901646>
2. Afzal, A., Khurshid, M., & Shabbir, A. (2024) ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN EMOTIONAL REGULATION AND SOCIAL COMPETENCE AMONG ADOLESCENTS. <https://ijciss.org/index.php/ijciss/article/view/1253>
3. Avnet, M., Makara, D., Larwin, K. H., & Erickson, M. (2019). The Impact of Parental Involvement and Education on Academic Achievement in Elementary School. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(3), 476-483. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1232316>
4. Banerjee, R., & Halder, S. (2021). Amotivation and influence of teacher support dimensions: A self-determination theory approach. *Heliyon*, 7(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07410>
5. Benito-Gomez, M., Williams, K. N., McCurdy, A., & Fletcher, A. C. (2020). Autonomy-supportive parenting in adolescence: Cultural variability in the contemporary United States. *Journal of Family Theory & Review*, 12(1), 7-26. <https://doi.org/10.1111/jftr.12362>
6. Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, s. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational research review*, 24, 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
7. Bülow, A., Neubauer, A. B., Soenens, B., Boele, S., Denissen, J. J., & Keijsers, L. (2022). Universal ingredients to parenting teens: Parental warmth and autonomy support promote adolescent well-being in most families. *Scientific Reports*, 12(1), 16836. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-21071-0>
8. Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
9. Çelik, O. (2024). Academic motivation in adolescents: the role of parental autonomy support, psychological needs satisfaction and self-control. *Frontiers in Psychology*, 15, 1384695. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1384695>

10. Choi, N., Kang, S., Cho, H. J., & Sheo, J. (2019). Promoting young children's interest in learning English in EFL context: The role of mothers. *Education Sciences*, 9(1), 46. <https://doi.org/10.3390/educsci9010046>
11. Chuan, H. M., & Jaafar, J. L. S. (2022). Examining gender differences in perceived parenting styles of adolescents in Klang Valley: A quantitative study. <https://doi.org/10.35631/IJEPC.747023>
12. Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes?. *Frontiers in psychology*, 10, 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
13. Distefano, R., & Meuwissen, A. S. (2022). Parenting in context: A systematic review of the correlates of autonomy support. *Journal of Family Theory & Review*, 14(4). <https://doi.org/10.1111/jftr.12465>
14. Duppong Hurley, K., January, S. A. A., Lambert, M. C., Huscroft D'Angelo, J., & Hamilton, A. (2024). Changes in Parental Involvement and Parental Expectations During High School for Students With Emotional and Behavioral Difficulties. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10634266241301374. <https://doi.org/10.1177/10634266241301374>
15. Epstein, J. L. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal leadership*, 8(2), 16-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ779572>
16. Flamant, N., Haerens, L., Mabbe, E., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2020). How do adolescents deal with intrusive parenting? The role of coping with psychologically controlling parenting in internalizing and externalizing problems. *Journal of Adolescence*, 84, 200-212. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.09.003>
17. George, D. and Mallery, P. (2010) SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition, Pearson, Boston. <https://doi.org/10.4236/ojn.2014.46047>
18. Goodall, J., & Montgomery, C. (2023). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Mapping the Field*, 158-169. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
19. Goulet, J., Archambault, I., Morizot, J., Olivier, E., & Tardif-Grenier, K. (2023). Validation Of The Student-Rated Parental School Involvement Questionnaire: Factorial Validity

And Invariance Across Time And Sociodemographic Characteristics. *Journal Of Psychoeducational Assessment*, 41(4), 416-433. <https://doi.org/10.1177/07342829231155694>

20. Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: effectiveness of a classroom-based sel program for middle school students. *Psychology in the schools*, 58(6), 1056-1069. <https://doi.org/10.1002/pits.22487>

21. Grolnick, W. S. (2016). Parental involvement and children's academic motivation and achievement. In *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 169-183). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_9

22. Guay, F. (2022). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 75-92. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

23. Guptor, M. (2024). *Suaugusiųjų psichologinio lankstumo ryšys su emocijų būsenomis ir valgytojų įpročiais* (Doctoral dissertation). <https://hdl.handle.net/20.500.12259/265154>

24. Herath, H. M. N. S. K. (2024, December). The role of parental involvement in early childhood education (Master's thesis, MSc in Applied Psychology and Behaviour Change, under the supervision of Dr. Upul Lekamge). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16204.73607>

25. Irwin, A. (2022). Parenting Correlates of Children's Emotion Regulation: A Systematic Review and Meta-analysis (Doctoral dissertation, Toronto Metropolitan University). <https://doi.org/10.32920/26052868.v1>

26. Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 194. <https://doi.org/10.1037/a0012754>

27. Kavanagh, L. (2019). Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading*, 42(3-4), 562-582. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12284>

28. Koivuhovi, S., Kilpi-Jakonen, E., Erola, J., & Vainikainen, M. P. (2025). Parental involvement in elementary schools and children's academic achievement: A longitudinal analysis across educational groups in Finland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 95, 101007. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.101007>

29. Kovienė, S. (2017). Tėvų įsitraukimas į ikimokyklinės ugdymo įstaigos veiklą:

tėvų nuomonė. *Švietimas, politika, vadyba*, (9), 2. <https://hdl.handle.net/20.500.12259/34537>

30. Kovienė, S. (2019). Kaip ir kodėl tėvai įsitraukia į ikimokyklinės ugdymo įstaigos veiklą: tėvų nuomonė. *Pagalba vaikui ir šeimai: galimybės, iššūkiai perspektyvos [Elektroninis išteklius, CD]: tarptautinės mokslinės-praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*, 45-53.

<https://epublications.vu.lt/object/elaba:54488444/>

31. Lazarides, R., Viljaranta, J., Aunola, K., Pesu, L., & Nurmi, J. E. (2016). The role of parental expectations and students' motivational profiles for educational aspirations. *Learning and individual differences*, 51, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.024>

32. Legault, L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation. *Encyclopedia of personality and individual differences*, 10, 978-3. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_1139-1

33. Lerner, R. E., Grolnick, W. S., Caruso, A. J., & Levitt, M. R. (2022). Parental involvement and children's academics: The roles of autonomy support and parents' motivation for involvement. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102039. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102039>

34. Mabbe, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Van Leeuwen, K. (2016). Do personality traits moderate relations between psychologically controlling parenting and problem behavior in adolescents?. *Journal of Personality*, 84(3), 381-392. <https://doi.org/10.1111/jopy.12166>

35. Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The impact of family involvement on students' social-emotional development: The mediational role of school engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 4297-4327. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00862-1>

36. Martinonė, E. (2019). *Mokytojų fizinio aktyvumo sąsajos su teigiamu ir neigiamu emocingumu bei distreso tolerancija* (Doctoral dissertation). <https://hdl.handle.net/20.500.12259/61016>

37. Naite, I. (2021, March). Impact of parental involvement on children's academic performance at crescent international school, Bangkok, Thailand. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 690, No. 1, p. 012064). IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/690/1/012064>

38. Navarro-Patón, R., Rodríguez-Negro, J., Muíño-Piñeiro, M., & Mecías-Calvo, M. (2024). Gender and Educational Stage Differences in Motivation, Basic Psychological Needs and

Enjoyment: Evidence from Physical Education Classes. *Children* (Basel, Switzerland), 11(12), 1503. <https://doi.org/10.3390/children11121503>

39. Omary, Z., Salum, J., Mapunda, W. (2021). Parental Involvement in Their Children's Education in Selected Secondary Schools in Tanzania. *Nama International Journal of Education and Development*, 1(1), 1-14.

40. Özyıldırım, G. (2024). Does parental involvement affect student academic motivation? A meta-analysis. *Current Psychology*, 43(36), 29235-29246. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-06568-3>

41. Park, S., & Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28(1), 9-36. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184925>

42. Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>

43. Parmar, P., & Nathans, L. (2022). Parental warmth and parent involvement: Their relationships to academic achievement and behavior problems in school and related gender effects. *Societies*, 12(6), 161. <https://doi.org/10.3390/soc12060161>

44. Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670. <https://doi.org/10.1111/cdev.12704>

45. Pinneo, L., & Nolen, A. (2024). Parent involvement and student academic motivation towards science in 9th grade. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02707-0>

46. Pranawengtias, W. (2022). Undergraduate students' motivation on English language learning at Universitas Teknokrat Indonesia. *J. English Lang. Teach. Learn*, 3(2), 27-32. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v3i2.1956>

47. Raižienė, S., Gabrielavičiūtė, I., & Garckija, R. (2022). Geresnės mokinių motyvacijos link: DoIT3 tyrimo pagrindiniai rezultatai ir rekomendacijos. *Psichologija*, 67, 112-124. <https://doi.org/10.15388/Psichol.2022.58>

48. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
49. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
50. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
51. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2
52. Rogers, M. A., Hickey, A. J., Wiener, J., Heath, N., & Noble, R. (2018). Parental Support For Learning Scale--Adolescent Short Form. *Learning Environments Research*. <https://doi.org/10.1037/t74622-000>
53. Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009a). Parental involvement in children's learning: Comparing parents of children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47(3), 167–185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>
54. Root, A. K., & Rubin, K. H. (2010). Gender and parents' reactions to children's emotion during the preschool years. *New directions for child and adolescent development*, 2010(128), 51-64. <https://doi.org/10.1002/cd.268>
55. Rugevičiūtė, N. (2020). *Tėvų įsitraukimas į pradinių klasių mokinių nuotolinį mokymąsi karantino metu* (Doctoral dissertation, Vilniaus universitetas.).
56. Schweder, S., & Raufelder, D. (2021). Needs satisfaction and motivation among adolescent boys and girls during self-directed learning intervention. *Journal of Adolescence*, 88, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.01.007>
57. Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental review*, 30(1), 74-99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>

58. Taseer, N. A., Han, S. A., Yasir, W., Kishwer, R., & Iqbal, K. (2023). Impact of family involvement on academic achievement at higher secondary level. *Journal of social sciences review*, 3(2), 1–10. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.231>
59. Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, 235933. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
60. Vartanian, T. P., Karen, D., Buck, P. W., & Cadge, W. (2007). Early factors leading to college graduation for Asians and Non-Asians in the united states. *Sociological Quarterly*, 48(2), 165-197. <https://doi.org/10.1111/J.1533-8525.2007.00075.X>
61. Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International journal of environmental research and public health*, 15(10), 2325. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102325>
62. Wilder, S. (2023). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. In *Mapping the field* (pp. 137-157). Routledge. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
63. Won, S., & Shirley, L. Y. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205-215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
64. Wong, r. S. M., ho, f. K. W., wong, w. H. S., tung, k. T. S., chow, c. B., rao, n., ... & ip, p. (2018). Parental involvement in primary school education: its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of child and family studies*, 27, 1544-1555. <https://doi.org/10.1007/S10826-017-1011-2>
65. Xie, J., Cho, K. W., Wei, T., Xu, J., & Fan, M. (2025). The effects of academic emotions on learning outcomes: A three-level meta-analysis of research conducted between 2000 and 2024. *Learning and Motivation*, 90, 102109. Arguedas, M., Daradounis, A., & Xhafa Xhafa, F. (2016). Analyzing how emotion awareness influences students' motivation, engagement, self-regulation and learning outcome. *Educational technology and society*, 19(2), 87-103. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102109>

PRIEDAI

1 priedas. Mokinių tėvams skirtas sutikimas, dėl jų vaiko dalyvavimo tyrime.

Kreipimasis dėl vaiko dalyvavimo moksliniame tyrime

Mieli tėveliai/globėjai,

Esame Vilniaus universiteto Edukacinės ir vaiko psichologijos magistrantūros II kurso studentės - Karolina Rynkun ir Gustė Suchotskytė.

Kreipiamės į Jus su prašymu leisti Jūsų vaikui dalyvauti moksliniame tyrime. Siuo metu rengiame magistro baigiamąjį darbą ir atliekame tyrimą, kuriuo siekiame išanalizuoti, kaip 7–8 klasių mokiniai vertina Jūsų kaip tėvų pagalbą mokantis, kokias emocijas jie patiria mokymosi metu ir koks tėvų elgesys motyvuoja juos mokytis.

Tėvai atlieka svarbų vaidmenį vaiko gyvenime ir mokymosi procese, tačiau vis dar nėra pakankamai žinoma, kokios tėvų pagalbos formos yra veiksmingiausios ir kaip jos susijusios su vaiko mokymosi motyvacija bei emocine būsena.

Mokiniam bus pateikta anketa, kurioje nereikės rašyti savo vardo ir pavardės. Anketoje klausime vaikų, kaip jie vertina Jūsų pagalbą mokantis, kokias emocijas jie patiria mokymosi metu ir kas juos motyvuoja mokytis. Anketos pildymas truks apie 30 minučių. Tyrimo rezultatai bus analizuojami apibendrintai, ne kiekvieno vaiko atskirai. Vaiko dalyvavimas tyrime yra laisvanoriškas, taigi jis galės atsisakyti dalyvauti tyrime ar sustabdyti anketos pildymą bet kuriuo metu.

Jūsų sutikimas yra būtinas, kad Jūsų vaikas galėtų dalyvauti šiame tyrime. Jei sutinkate, kad Jūsų vaikas dalyvautų tyrime, prašome pasirašyti žemiau, o užpildytą formą įdėti į voką ir paprašykite vaiko atnešti į mokyklą ir perduoti klasės auklėtojai. Jei dėl vaiko dalyvavimo tyrime persigalvosite, galite su mumis susisiekti žemiau nurodytais kontaktais ir informuoti apie pasikeitimus. Jeigu nesutinkate, kad Jūsų vaikas dalyvautų tyrime tai šio sutikimo grąžinti nereikia.

Sutikime pateikti duomenys bus naudojami tik tam, kad galėtume žinoti, kuriuos vaikus galime pakviesti dalyvauti tyrime. Pasibaigus tyrimui šie sutikimai bus sunaikinti.

Jei turite klausimų arba reikia papildomos informacijos, maloniai prašome susisiekti su mumis: karolina.rynkun@fsf.stud.vu.lt; guste.suchotskyte@fsf.stud.vu.lt

Dėkojame už Jūsų laiką ir pagalbą!

Karolina Rynkun ir Gustė Suchotskytė

Sutikimas dėl vaiko dalyvavimo moksliniame tyrime

Susipažinau su tyrimo tikslu ir sutinku, kad mano sūnus/duka (įrašykite vaiko vardą ir pavardę)....., kuris mokosi (įrašykite klasę)..... - dalyvautų tyrime, kuris bus vykdomas Vilniaus universiteto Edukacinės ir vaiko psichologijos II kurso magistrančių Karolinos Rynkun ir Gustės Suchostkytės.

Tėvų/globėjų vardas, pavardė, parašas: _____

2 priedas. Sociodemografiniai klausimai mokinių anketos pabaigoje.

Atsakyk į šiuos klausimus apie save:

1. Kokia Tavo lytis? ☐ moteris ☐ vyras ☐ kita ☐ nenoriu sakyti
2. Koks Tavo amžius? (įrašyk) _____
3. Kurioje klasėje mokaisi? ☐ 7 kl. ☐ 8 kl.
4. Kokį aukščiausią išsilavinimą yra įgiję tavo mama ir tėtis?

Mamos išsilavinimas:

- ☐ **Pagrindinis** (baigė pagrindinę mokyklą, t.y., 10 klasių)
- ☐ **Vidurinis** (baigė vidurinę mokyklą, t.y., 12 klasių)
- ☐ **Profesinis** (baigė profesinę mokyklą)
- ☐ **Aukštasis neuniversitetinis** (baigė kolegiją)
- ☐ **Aukštasis universitetinis** (baigė universitetą)
- ☐ **Kita** (įrašykite) _____

Tėčio išsilavinimas:

- ☐ **Pagrindinis** (baigė pagrindinę mokyklą, t.y., 10 klasių)
- ☐ **Vidurinis** (baigė vidurinę mokyklą, t.y., 12 klasių)
- ☐ **Profesinis** (baigė profesinę mokyklą)
- ☐ **Aukštasis neuniversitetinis** (baigė kolegiją)
- ☐ **Aukštasis universitetinis** (baigė universitetą)
- ☐ **Kita** (įrašykite) _____

Ačiū Tau už šios anketos užpildymą. Tavo atsakymai mums labai svarbūs.

Jei pildant šią anketą Tau kilo sunkių jausmų ir norėtum apie juos pasikalbėti, drąsiai kreipkis į Vaikų liniją (<https://www.vaikulinija.lt/>) arba mokyklos psichologę.

3 priedas. Mokiniam pateiktoje anketoje naudotas pradžios tekstas pristatyti tyrimui.

Labas,

Kreipiamės į Tave su prašymu užpildyti šią anketą. Tau reikės įvertinti teiginius apie Tavo tėvų pagalbą mokantis, emocijas patiriamas mokymosi metu ir koks tėvų elgesys skatina Tave mokytis. Labai svarbu, kad atidžiai perskaitytum kiekvieną teiginį, nepraleisdamas (-a) nei vieno. Neskubėk – skirk pakankamai laiko, kad gerai suprastum kiekvieną teiginį. Perskaitęs kiekvieną teiginį įvertink, kiek jis Tau tinka. Atsimink, kad nėra teisingų ar neteisingų atsakymų – kiekvienas Tavo atsakymas yra labai svarbus ir vertingas. Dalyvavimas tyrime laisvanoriškas, taigi Tu gali atsisakyti dalyvauti tyrime ar sustabdyti anketos pildymą bet kuriuo metu.

Dėkojame, Gustė Suchotskytė ir Karolina Rynkun.

4 priedas. Autorių sutikimas naudoti jų klausimyną.

Dear Karolina Rynkun & Gustė Suchotskytė,

Thank you for your email and your interest in the SR-PSIQ.

Yes, you have my permission to use the SR-PSIQ and to adapt and translate it into Lithuanian for your research.

I wish you the best of luck with your research!

Best,

Dr. Goulet

Julie Goulet, Ph.D.
Postdoctorante, Université Laval
Département des fondements et pratiques en éducation
Faculté des sciences de l'éducation

De : Karolina Rynkun <karolina.rynkun@fsf.stud.vu.lt>

Envoyé : mardi 25 février 2025 10:18

À : Julie Goulet <julie.goulet.3@umontreal.ca>

Cc : Gustė Suchotskytė <guste.suchotskyte@fsf.stud.vu.lt>

Objet : Permission to use SR-PSIQ

AVIS: Ce courriel provient de l'extérieur de l'Université de Montréal. Veuillez ne pas cliquer sur les liens ni ouvrir les fichiers joints si vous n'êtes pas certain(e) de la légitimité du courriel.

5 priedas. Autorių sutikimas naudoti jų klausimyną.

Yes, you can use the scale. Let me know if you have any questions.

Maria

—

Maria A. Rogers, Ph.D., C. Psych.
Canada Research Chair in Child and Youth Mental Health and Well-being
Associate Professor of Psychology
Child and Adolescent Clinical Psychologist
[Google Scholar Profile](#)
[Zoom Link](#)



From: Gustė Suchotskytė <guste.suchotskyte@fsf.stud.vu.lt>

Date: Saturday, March 1, 2025 at 5:29 AM

To: Maria Rogers <MariaRogers@cunet.carleton.ca>

Cc: Karolina Rynkun <karolina.rynkun@fsf.stud.vu.lt>

Subject: Permission to use PSL-AS

6 priedas. Sutikimas naudoti klausimyno vertimą.

Sveiki,

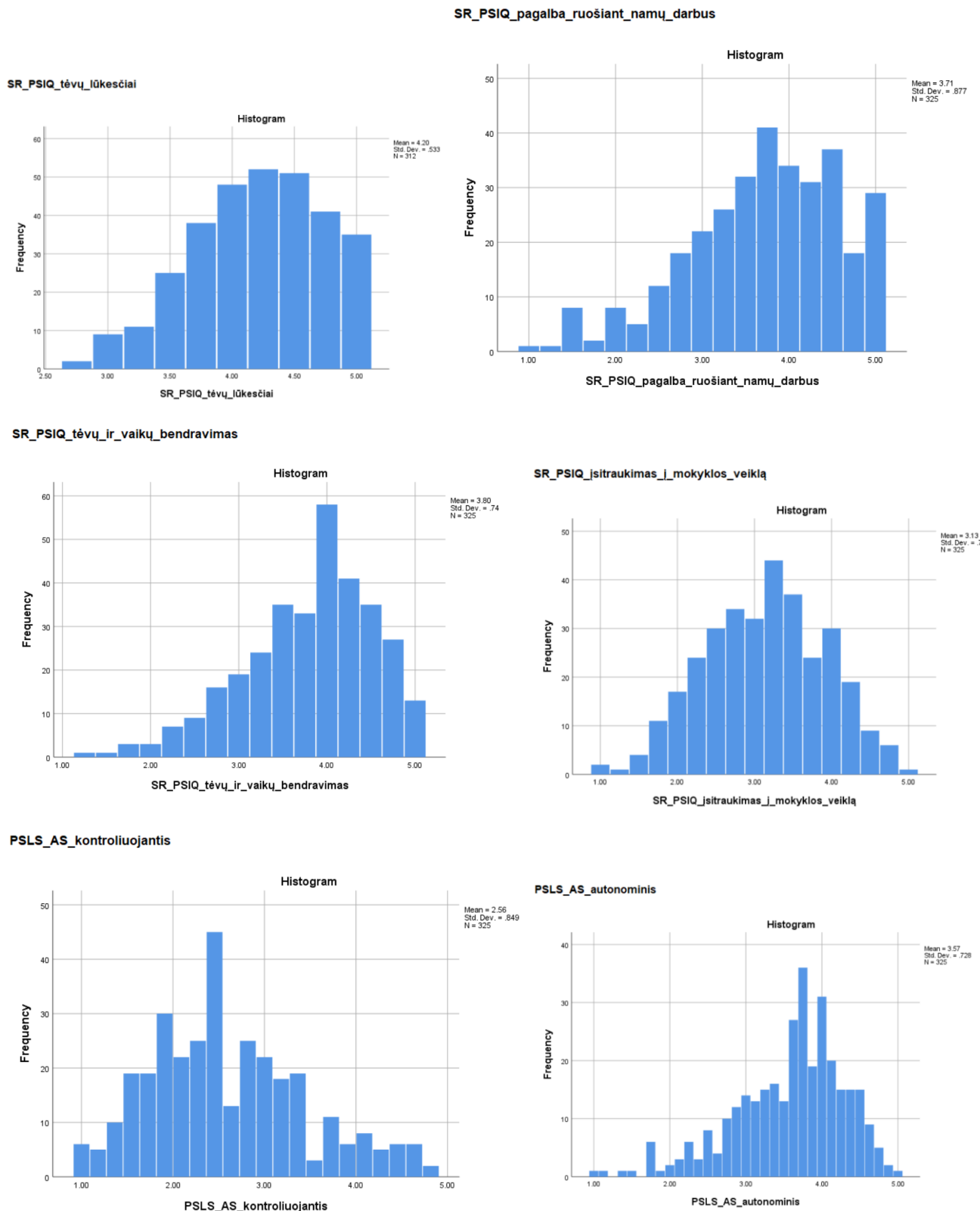
Taip, galite naudoti šį vertimą, tik praeitame laiške pakomentavau kad ne visą Jūsų prašomą informaciją galiu pateikti.

Pagarbiai,

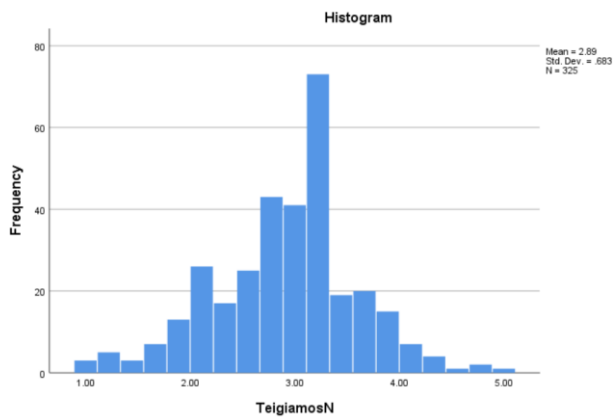
dr. Gabija Jarašiūnaitė-Fedosejeva
Psichologijos katedros vedėja
Docentė, vyr. mokslo darbuotoja
Vytauto Didžiojo universitetas
Jonavos g. 66-332, Kaunas, 44191, Lietuva
tel. +370 37 327824 (vidaus 3510)

Gabija Jarasiunaite-Fedosejeva PhD., Assoc. Prof.,
Head of the Department of Psychology
Senior researcher
Vytautas Magnus University
Jonavos str. 66-332, Kaunas, 44191, Lithuania
tel. +370 37 327824

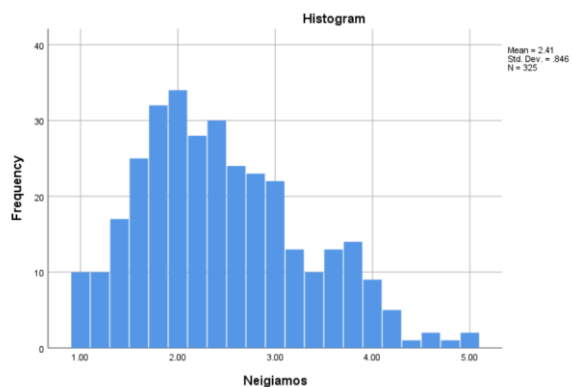
7 priedas. Klausimynų subskalių histogramos.



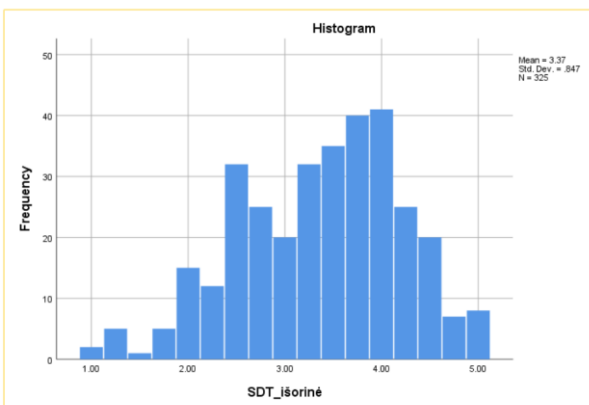
TeigiamosN



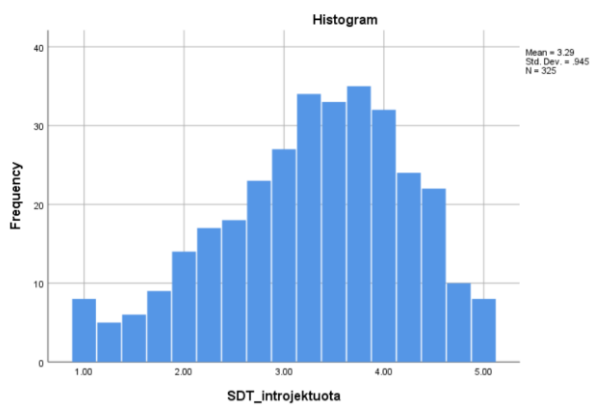
Neigiamos



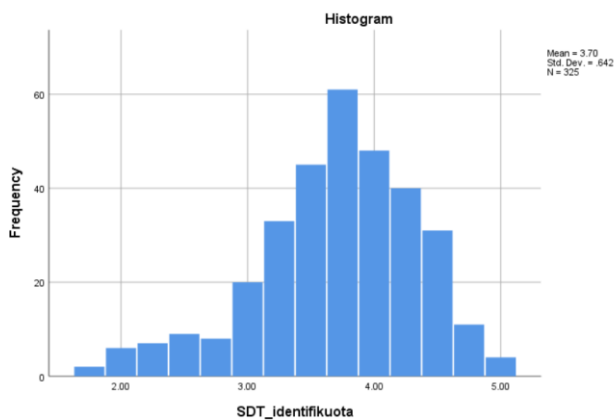
SDT_įsiorinė



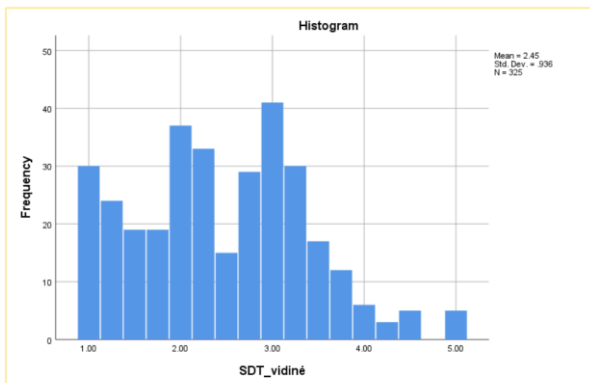
SDT_introjektuota



SDT_identifikuota

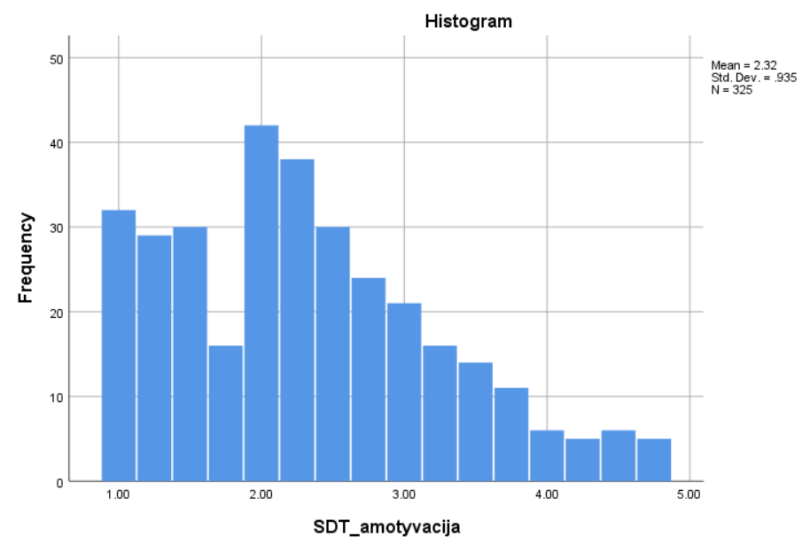


SDT_vidinė



210 47

SDT_amotyvacija



8 priedas. Tėvų paramos mokymuisi skales, paaugliams skirtos trumpos versijos (angl. *Parental Support for Learning Scale: Adolescent Short Form, PSLS-AS*) faktorių analizės svoriai.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.771
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2257.678
	df	120
	Sig.	.000

Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos

	1	2	3	4
Tėvų lūkesčiai				
1 teiginys	.458	.579	-.034	.278
2 teiginys	.410	.714	-.089	.041
3 teiginys	.433	.478	.018	-.038
4 teiginys	.425	.545	.024	-.104
Tėvų ir vaikų bendravimas				
5 teiginys	.683	-.054	-.036	-.034
6 teiginys	.488	.225	.154	.146
7 teiginys	.606	-.228	.125	.205
8 teiginys	.585	-.177	-.111	.417
Pagalba ruošiant namų darbus				
9 teiginys	.610	-.240	-.056	.336
10 teiginys	.701	-.199	-.478	-.453
11 teiginys	.701	-.189	-.499	-.436
12 teiginys	.479	-.404	.052	.440
Įsitraukimas į mokyklos veiklą				
13 teiginys	.439	-.064	.586	-.321
14 teiginys	.559	-.213	.089	.060
15 teiginys	.399	-.005	.504	-.254
16 teiginys	.343	-.191	.464	-.246

9 priedas. Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą klausimyno (angl. *Student-Rated Parental School Involvement Questionnaire*) faktorių analizės svoriai.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.924
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3022.466
	df	171
	Sig.	.000

Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai

	1	2
Kontroliuojantis tėvų įsitraukimo į ugdymą stilius		
1 teiginys	.712	.302
2 teiginys	.717	.348
3 teiginys	.648	.272
4 teiginys	.619	.293
5 teiginys	.747	.093
6 teiginys	.695	.261
7 teiginys	.599	.150
8 teiginys	.704	.233
9 teiginys	.780	.251
10 teiginys	.748	.218
11 teiginys	.609	.212
Autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo į ugdymą stilius		
12 teiginys	-.281	.603
13 teiginys	-.457	.603
14 teiginys	-.624	.441
15 teiginys	-.584	.544
16 teiginys	-.531	.502
17 teiginys	-.518	.518
18 teiginys	-.620	.375
19 teiginys	-.596	.444