

Vilniaus universitetas
Filosofijos fakultetas
Psichologijos institutas

Gustė Suchotskytė

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa
Magistro darbas

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

Darbo vadovė: Prof. Dr. Saulė Raižienė

Vilnius
2025

TURINYS

SANTRAUKA	4
SUMMARY	4
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS	6
PRATARMĖ	7
1. ĮVADAS	8
1.1. Tėvų vaidmuo vaikų ugdymo procese	8
1.1.1. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymo procesą samprata	8
1.1.2. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą svarba	10
1.2. Tėvų įsitraukimo į ugdymą svarba vaikų patiriamoms emocijoms	13
1.2.1. Mokinių teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimas ugdymo procese	13
2.2.2. Tėvų įsitraukimo į ugdymą svarba vaikų emocijų patyrimui ugdymo procese	Error!
Bookmark not defined.	
1.3. Mokymosi motyvacijos samprata	15
1.3.1. Mokymosi motyvacijos samprata pagal kompetencijų tikslų teoriją.....	15
1.4. Tėvų įsitraukimas ir mokymosi motyvacija	18
1.5. Tyrimo tikslas, uždaviniai	19
2. TYRIMO METODIKA	21
2.1. Tyrimo dalyviai	21
2.2. Tyrimo instrumentai.....	22
2.2.1. Vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą klausimynas	22
2.2.2. Vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo stilių į jų ugdymą klausimynas	23
2.2.3. Akademinės motyvacijos klausimynas	24
2.2.4. Patiriamo emocingumo klausimynas.....	25
2.2.5. Sociodemografiniai klausimai	26
2.3. Tyrimo eiga.....	26
2.4. Duomenų analizė	27
3. REZULTATAI	28
3.1. Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika.....	28
3.2. Vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo dimensių ir įsitraukimo stilių skirtumai pagal sociodemografinės charakteristikas	29

3.3.	7-8 klasių mokinių akademinės motyvacijos skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas	31
3.4.	Mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas	32
3.5.	7-8 klasių mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo dimensijų ir įsitraukimo į ugdymą stilių ryšys su akademinė motyvacija	33
3.6.	7-8 klasių mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo dimensijų ir ir įsitraukimo į ugdymą stilių ryšys su patiriamomis emocijomis ugdymosi procese.	35
3.7.	Akademinę motyvaciją prognozuojančių veiksnių analizė	36
4.	REZULTATŲ APTARIMAS	46
	IŠVADOS	52
	LITERATŪRA	54
	PRIEDAI	64

SANTRAUKA

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

Tyrimo tikslas – nustatyti, kaip 7-8 klasių mokinių suvokiamas tėvų įsitraukimas į jų ugdymą susijęs su patiriamomis emocijomis tėvams įsitraukiant į ugdymą ir mokymosi motyvacija. Tyrime dalyvavo 325 mokiniai: 185 (56,9 %) vyrai, 129 (39,7 %) moterys, 161 (49,5 %) 7 klasės mokiniai, 164 (50,5 %) 8 klasės mokiniai, iš dviejų Vilniaus miesto progimnazijų. Buvo atliktas koreliacinis tyrimas. Tyrimo instrumentai: Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą klausimynas (Goulet et al., 2023); Tėvų paramos mokymuisi skalė: trumpoji paauglių versija (Rogers et al., 2018); Kompetencijos tikslų klausimynas (Elliot et al., 2008); Teigiamo ir neigiamo efekto skalė (Watson et al., 1988); Sociodemografiniai duomenys; Tyrimo rezultatai parodė, kad 7 klasės mokiniai savo tėvus suvokia kaip labiau autonomiją palaikančius visose tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijose. Berniukai labiau vengia pasirodyti nekompetentingi ugdymosi procese ir patiria daugiau neigiamų emocijų tėvams įsitraukiant į ugdymą nei mergaitės. Didesni mokinių kompetencijų tikslai paskatina tėvus kalbėtis ir labiau išaktyti lūkesčius dėl vaiko mokymosi. Kontroliuojantis tėvų įsitraukimas į pagalbą vaikui ruošiant namų darbus susijęs su neigiamų emocijų patyrimu. Autonomija palaikantys pokalbiai tarp tėvų ir vaikų skatina vaikų teigiamų emocijų patyrimą. Aptariami tyrimo rezultatai, ribotumai.

Raktiniai žodžiai: tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, mokymosi motyvacija, emocijos, kompetencijos tikslų teorija (AGT), 7-8 klasės mokiniai.

SUMMARY

How perceived parental involvement relates to emotions and learning motivation among 7th–8th grade students: achievement goal theory perspective

Objective of the study is to determine how perceived parental involvement in the education of pupils in grades 7-8 relates to the experience of emotions related to parental involvement and motivation to learn. The study involved 325 students: 185 (56.9%) males, 129 (39.7%) females, 161 (49.5%) students from the 7th grade and 164 (50.5%) students from the 8th grade, from two progymnasium schools in Vilnius. A correlation study was carried out. Instruments for the study: 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); Achievement Goal Questionnaire (AGQ), Elliot et al., 2008); Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS), Watson et al., 1988). Sociodemographic data; The results showed that 7th grade pupils perceive their parents as more autonomy supportive in all dimensions of parental involvement in their children's education. Boys are more likely to avoid appearing incompetent in the educational process and to experience more negative emotions when parents are involved, as opposed to girls. Higher targets for pupils' competences encourage parents to talk more and to be more vocal about their expectations for their child's learning. Controlling parental involvement in helping a child with homework is associated with the experience of negative emotions. Autonomy-supportive conversations between parents and children promote children's experience of positive emotions. The results and limitations of the study are discussed.

Keywords: parental involvement in education, motivation to learn, Achievement Goal Questionnaire (AGQ), 7th–8th grade students.

SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

Tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą - tėvų pastangos ir jaučiama atsakomybė įsitraukiant ir dalyvaujant vaikų ugdyme arba mokyklos veiklose (Grolnick & Slowiaczek, 1994)

Mokymosi motyvacija - mokinių įsitikinimai, tikslai, vertybės, kurie lemia, kokių akademinių ar su mokymusi susijusių užduočių mokiniai sieks (Miele, 2009).

Kompetencijos tikslų teorija – motyvacijos teorija aiškinanti įvairias priežastis, elgesį ir motyvus, veikiančius žmonių (ne)įsitraukimą į su kompetenciją susijusį elgesį ar veiklas (Pintrich & Schunk, 2002).

Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai – siekis parodyti savo turimus gebėjimus arba pasilyginti su bendraamžiais siekiant pasirodyti jog yra geresnis nei kiti (Elliot et al., 2001).

Vengimo būti nekompetentingam tikslai – mokinio siekis išvengti tokių situacijų, kuriuose aplinkiniai galėtų pastebėti jo nekompetenciją ar žemesnius gebėjimus lyginant su bendraamžiais (Elliot & Church, 1997).

Siekimo būti kompetentingam tikslai – mokinio siekis ugdymosi procese vis gilinti žinias, nuolat tobulėti, neatsižvelgiant į išorinį vertinimą ir nesilyginant su bendraamžiais (Elliot et al., 1997)

Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai - mokinio asmeninis siekis išvengti nesėkmės ugdymosi procese, tiksliau tokie mokiniai dažnai jaučia baimę, kad gali neįsisavinti mokomosios medžiagos ar nepasirodyti taip gerai kaip galėtų (Eliot et al., 1997).

PRATARMĖ

Šiandieniniame švietimo kontekste tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą tampa vis svarbesniu veiksniu, siekiant užtikrinti sėkmingą mokymosi patirtį ir motyvaciją. Visgi, tėvai yra pirmieji vaiko ugdytojai, kurie padeda formuoti pagrindinius socialinius įgūdžius, požiūrį į vertybes bei elgesio modelius (Gudžinskienė et al., 2017). Be to, pastebima, kad vaikui augant, tėvai vis labiau atsiriboja nuo vaikų, o tai gali lemti mažesnę įsitraukimą į ugdymo procesą (Wang et al., 2020).

Lietuvos Respublikos konstitucijoje (1992) yra nurodoma, kad kiekvienam vaikui iki 16 metų mokslas – privalomas. Iš esmės, konstitucijoje nurodomi straipsniai taip pat pabrėžia tėvų pareigą įsitraukti į vaikų ugdymą užtikrinant, kad jų vaikas mokytųsi ir lankytų ugdymo įstaigą (Lietuvos Respublikos Konstitucija, 1992). Kita vertus teisiniuose įstatymuose taip pat yra numatomi punktai, už ką yra atsakingi tėvai. Taigi, tėvai turėtų užtikrinti tinkamą ir saugią aplinką vaiko vystymuisi, taip pat numatoma tėvams rūpintis ugdytinio socialinių, pažintinių, dvasinių, emocinių, fizinių, protinių gebėjimų ugdymu (Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas, 1996).

Nors tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą ir jo nauda aiškiai aprašyta mokslinėje literatūroje bei teisiniuose aktuose, praktikoje dažniausiai kyla sunkumo siekiant išsiaiškinti kiek ir kaip tėvai įsitraukia į vaikų ugdymosi procesą. Svarbu atkreipti dėmesį, kad mokinių ir tėvų suvokimas apie tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą dažniausiai nesutampa (Goulet et al., 2023). Tyrimuose randama, kad tėvai linkę save vertinti, kaip labiau įsitraukusius, nei kad mano jų vaikai (Thomas et al., 2020).

Šiuolaikiniame švietimo kontekste nemažai dėmesio skiriama emocinei ir motyvacinei mokinių savijautai. Vienas iš svarbiausių veiksnių galintis lemti mokinių teigiamų emocijų patyrimą arba aukštesnę mokymosi motyvaciją yra tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą. Emocijos yra svarbios vaikų akademiniam vystymuisi, ypač paauglystės laikotarpiu, kai didėja mokymosi iššūkiai. Nemažai tyrimų parodė, kad paauglių emocijos yra susijusios su jų akademiniais pasiekimais, teigiamų emocijų patyrimas siejamas su aukštesne mokymosi motyvacija bei geresniais akademiniais įvertinimais, o tuo tarpu neigiamų emocijų patyrimas – su prastesniais rezultatais, mažesniu susidomėjimu bei nesėkmės baime (Quílez-Robres, Moyano & Cortés-Pascual, 2021; Aygün & Taşkın, 2022).

Tyrimo tikslas – nustatyti, kaip 7-8 klasių mokinių suvokiamas tėvų įsitraukimas į jų ugdymą susijęs su patiriamomis emocijomis tėvams įsitraukiant į ugdymą ir mokymosi motyvacija

1. ĮVADAS

1.1. Tėvų vaidmuo vaikų ugdymo procese

1.1.1. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymo procesą samprata

Mokslinėje literatūroje galima pastebėti įvairių tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą apibrėžimų, vieni jų konkretesni, o kiti pateikti labiau apibendrintai. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą svarbą mokslininkai tyrinėja jau daugelį metų, pasak Lara ir Saracosti (2019) šis reiškinys laikomas vienu svarbiausiu veiksniu, turinčiu įtakos vaikų akademiniams pasiekimams, socialiniam bei emociniam vystymuisi. Nors atrodo, kad tėvų dalyvavimas ugdymo procese yra nagrinėjamas daugelio Lietuvos ir užsienio autorių, tačiau vis dar nėra sutariama, dėl vieno bendro šio konstrukto apibrėžimo. Mokslinėje literatūroje galima rasti, kad tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą sąvoka siejama su įvairiomis tėvų atliekamomis funkcijomis, kurios yra susijusios su vaiko ugdymo procesu tiek namuose, tiek ugdymo įstaigoje (Epstein, 2001). Nepaisant optimistinių lūkesčių, tėvų įsitraukimo poveikio vaikų akademiniams pasiekimams tyrimų rezultatai vis dar nėra vienareikšmiai (Ahmed, Rönkä, Littunen & Eerola, 2024). Išsamioje analizėje Kim (2022) pažymi, kad nors yra daug įrodymų, patvirtinančių teigiamą tėvų dalyvavimo ir vaikų pasiekimų ryšį, vis dėl to priežastinius ryšius svarbu nuolat stebėti.

Siekiant užtikrinti vaiko akademinę sėkmę svarbu, kad vaiką supanti aplinka noriai prisidėtų prie mokinio ugdymo. Artimiausia socialinė aplinka įprastai yra laikoma šeima, tėvai vaikui gimus tampa pirmaisiais jo ugdytojais, kurie yra atsakingi už vaiko auklėjimą, auginimą bei lavinimą (Kovienė, 2017). Mokslinėje literatūroje autoriai pateikia įvairius tėvų įsitraukimo į ugdymo procesą apibrėžimus, tačiau neretai galima pastebėti ir panašumų. Pavyzdžiui, tyrėjai Grolnick ir Slowiaczek (1994), Clinton ir Hattie (2013), aprašydami tėvų įsitraukimą (*angl. parental involvement*), kaip vieną svarbiausių įsitraukimo dimensijų išskiria tėvų dalyvavimą įvairiose mokyklos veiklose (pvz., bendravimas su pedagogais, savanoriavomės renginiuose). Kita vertus, mokslininkai Jeynes (2007), Hornby ir Lafaele (2011) labiau pabrėžia kitą įsitraukimo dimensiją - tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą namų aplinkoje. Jie akcentuoja bendravimo apie ugdymąsi svarbą, tėvų pagalbą atliekant namų darbų užduotis bei tėvų lūkesčių išsakymą vaikams apie akademinius pasiekimus ar mokymosi procesą. Vėlgi, Vandergrift ir Greene (1992) tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymą sampratą apibrėžia ne tik tėvų dalyvavimu namų ir ugdymo įstaigos aplinkose, bet akcentuoja ir tėvų teikiamą emocinę paramą savo vaikams, įskaitant – paskatinimus, nuraminimus ir palaikymą. Išryškėję skirtumai rodo, kad tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą samprata neturėtų būti suvokiama tik kaip pagalba namų aplinkoje, bet ir kaip aktyvus dalyvavimas ir įsitraukimas į įvairias organizuojamas veiklas ugdymo įstaigoje. Tokie sampratų skirtumai leidžia geriau suprasti, kad efektyvus tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą gali

pasireikšti skirtingomis dimensijomis. Apibendrinant galima teigti, kad minėti autoriai išskiria 4 pagrindines tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijas: įsitraukimas į mokyklos veiklas, įsitraukimas namuose į pagalbą vaikams ruošiant namų darbus, tėvų bendravimas su vaikais apie mokymąsi bei išsakomi tėvų lūkesčiai.

Mokslininkai tyrinėdami tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą, neretai žvelgia į šį konstruktą iš tėvų ar mokytojų perspektyvos (Grolnick et al., 1994; Clinton et al., 2013; Kim, 2022). Tėvai ir pedagogai neabejotinai yra geri informatoriai, galintys papasakoti apie savo praktiką įsitraukiant į vaikų ugdymą namuose ar ugdymo įstaigoje. Tačiau svarbu atkreipti dėmesį, kad mokinių ir tėvų suvokimas apie tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą ne visada sutampa (Goulet, Archambault, Morizot, Olivier & Tardif-Grenier, 2023). Tyrimuose randama, kad tėvai linkę save vertinti, kaip labiau įsitraukusius, nei kad mano jų vaikai (Thomas, Muls, Backer & Lombaerts, 2020). Kad tėvų įsitraukimas į mokinių ugdymą turėtų įtakos mokinių akademiniam rezultatams, mokiniai turi suvokti gaunamą paramą iš tėvų (Goulet et al., 2023). Atliktų tyrimų rezultatai apie vaikų suvokiamą tėvų įsitraukimą į jų ugdymą tik sustiprina mintį, kad svarbiausia ne tai, ką daro tėvai, bet tai, ką suvokia jų vaikai (Goulet et al., 2023; Thomas et al., 2020). Goulet ir kolegos (2023) atliko tyrimą, kurio metu siekė išsiaiškinti mokinių suvokiamą tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą. Šio tyrimo metu minėti autoriai išskyrė keturias pagrindines tėvų įsitraukimo dimensijas: tėvų lūkesčius, tėvų ir vaiko bendravimą, pagalbą ruošiant namų darbus, įsitraukimą į mokyklos veiklas. Šios keturios dimensijos geriausiai atspindi vaikų suvokiamą tėvų įsitraukimą į jų ugdymą (Goulet et al., 2023). Taigi, tiriant tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą nepakanka vertinti tik tėvų veiklas, svarbu atsižvelgti ir į tai, kaip pats vaikas suvokia tėvų įsitraukimą į jo ugdymą.

Mokslininkai tyrinėdami tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą neretai mini, kad ne tik tėvų įsitraukimo dimensijos turi reikšmingą poveikį vaikų ugdymuisi, bet ir tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai (Porumbu & Necşoi, 2013). Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai apibūdinami, kaip nuostatų, tikslų ir auklėjimo praktikos modelių rinkinys (McLeod, 2013). Mokslininkai Grolnick ir Pomerantz (2022), tyrinėdami tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą savo darbe aprašė du pagrindinius įsitraukimo kokybe lemiančius aspektus, t.y du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius: autonomiją palaikantį ir kontroliuojantį. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai literatūroje dažniausiai aprašomi remiantis savideterminacijos teorija (Ryan & Deci, 2017). Taigi, autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo stilių naudojantys tėvai linkę atsižvelgti į vaikus, jų požiūrį (Ryan et al., 2017). Taip pat tokie tėvai suteikia savo vaikams pasirinkimo galimybę ugdymo procese, leidžia prisidėti prie sprendimų priėmimų bei kartu su vaikais sprendžia kylančias problemas. Pavyzdžiui, autonomiją palaikanti tėvų pagalba savo vaikams atliekant namų darbų užduotis dažniausiai apima, geranorišką

tėvų pagalbą, kai tėvai klausia vaikų, kaip jie patys išspręstų užduotis, o vėliau esant poreikiui teikia savo pagalbą (Grolnick et al., 2022). Antrasis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius – kontroliuojantis. Toks tėvų įsitraukimas apima tėvų spaudimą vaikams, kuris pasireiškia reikalavimais, nurodymais, grasinimais, kai siekiama, kad vaikas jaustųsi kaltas (Ryan et al., 2017). Tokie tėvai sprendžia vaikams kylančias problemas ir priima įvairius sprendimus, ypač susijusius su savo vaikų ugdymu neatsižvelgdami į vaikus bei uždrausdami prisidėti prie sprendimo priėmimo ar nesutikti su tėvų nuomone (Grolnick et al., 2022). Pavyzdžiui, kontroliuojantį tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių taikantys tėvai, savo vaikams padėdami ruošti namų darbus dažniausiai nurodinėja, kaip spręsti uždavinius ir savo pagalbą dažniausiai teikia tik tada, kai vaikui kyla sunkumai (Grolnick et al., 2022). Be to, svarbu suprasti, kad šie du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai skiriasi tiek pagal tėvų elgesį, tiek pagal pasekmes vaikams. Taigi, autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo stilius į vaikų ugdymą yra svarbus vaikams, nes suteikia galimybę rinktis, leidžia pasijausti saugiams prašant pagalbos. Bendrai, autonomija palaikantis tėvų įsitraukimo į ugdymą stilius prisideda prie vaikų geresnės savijautos, aukštesnės mokymosi motyvacijos ir priešingai, kontroliuojantis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą greičiausiai mažina mokymosi džiaugsmą, motyvaciją stengtis.

Tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą tyrinėjamas jau daugelį metų, tačiau vieningo, visuotinai pripažinto bendro apibrėžimo nėra. Tokie skirtumai atspindi konstrukto daugialypiškumą. Be to, autoriai tyrinėdami šį konstruktą apžvelgia skirtingas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijas, kas ir gali lemti sampratų skirtumus. Be tiesioginio tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą yra svarbu atsižvelgti ir į tai, kaip tėvai įsitraukia – ar linkę palaikyti savarankiškumą, ar labiau taiko kontrolę. Remiantis analizuota literatūra šiame darbe bus tiriamos keturios vaikų suvokiamos tėvų įsitraukimo dimensijos į jų ugdymą: tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus bei įsitraukimas į mokyklos veiklą. Pasak Goulet ir kolegų (2023), šios keturios tėvų įsitraukimo dimensijos geriausiai atspindi vaikų suvokiamą tėvų įsitraukimą į jų ugdymą. Be to, svarbu suprasti ne tik kokiais būdais tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą, bet ir kaip. Dėl to darbe bus tyrinėjami ir du tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai: autonomiją palaikantis ir kontroliuojantis.

1.1.2. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą svarba

Analizuojant mokslinę literatūrą ir atliktus tyrimus galima pastebėti, kad aktyvus tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą siejamas su reikšmingu poveikiu mokinių akademinei sėkmei. Be to, vaikai, kurių tėvai labiau įsitraukę į ugdymą yra linkę geriau mokytis, praleidžia mažiau pamokų, mažiau patiria elgesio problemų bei turi aukštesnę mokymosi motyvaciją (Popovska, Popovski & Dimova, 2021). Dėl to tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą susilaukia didelio mokslininkų tyrinėjančių šią sritį susidomėjimo, nes jis laikomas vienas iš esminių veiksnių lemiančių mokinių akademinį

tobulėjimą ir pažangą (Eden, Chisom & Adeniyi, 2024). Anot Alinsunuri (2020) tėvų įsitraukimas yra svarbus, nes suvienija ugdymo įstaigos personalą ir tėvus bendram tikslui – užtikrinti vaiko gerovę ir kurti palankią mokinių mokymosi aplinką.

Laikas, praleistas kartu yra būtinas ne tik vaiko, bet ir visos šeimos gerovei, ypač atsižvelgiant į nuolat kintančius ir šeimos narius veikiančius veiksnius (Kantova, 2024). Tyrimai rodo, kad tėvų išsilavinimas, auklėjimo stilius socioekonominis statusas, amžius gali turėti įtakos tėvų įsitraukimui (Kantova, 2024; Dorsch, Wright, Eckardt, Elliott, Thrower & Knight 2021; Sengonul, 2022). Musabelliu ir kolegų (2018), analizėje pabrėžia, kad svarbus aspektas, į kurį reikia atsižvelgti vertinant tėvų įsitraukimą į vaikų mokymąsi, yra vaiko ir tėvų lytis. Be to, socioekonominiai veiksniai gali turėti įtakos ne tik tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą pobūdžiui, bet ir intensyvumui. Kantova (2024) pateiktoje analizėje randama, kad motinos, turinčios aukštąjį ar aukštesnį išsilavinimą, per savaitę skiria keturiomis valandomis daugiau savo vaiko ugdymui nei motinos, turinčios žemesnį išsilavinimą. Panašiai ir Dorsch bei kolegų (2021) atliktame tyrime išryškėjo, kad aukštesnio socialinio ir ekonominio statuso šeimų vaikai dažniau jaučia tėvų įsitraukimą. Nepaisant to, žemesnio socialinio ir ekonominio statuso tėvų įsitraukimas į švietimą yra svarbus, nes jis sumažina mokymosi sunkumus, su kuriomis gali susidurti vaikai iš neturtingų ir žemesnio išsilavinimo šeimų. (Dorsch, et al., 2021) Mokslininkai nustatė, kad berniukų tėvai linkę aktyviau įsitraukti į ugdymą namuose ir mokykloje bei taiko labiau kontroliuojantį įsitraukimo stilių, o mergaičių tėvai įsitraukdami į ugdymą taiko labiau autonomiją palaikantį įsitraukimo stilių (Musabelliu et al., 2018). Tokie duomenys rodo, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą yra lemiamas ne tik tėvų norų bet ir ekonominiais ar socialiniais kontekstais. Dėl to, analizuojant tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą svarbą reikėtų įvertinti įsitraukimo būdus, bet ir galimybes ar įsitraukimą ribojančius veiksnius.

Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą poveikis mokslininkų analizuojamas metaanalizėse (Jeynes, 2005; Hill & Tyson, 2009). Metaanalizėje apie tėvų įsitraukimą į pradinių klasių mokinių ugdymą išryškėjo teigiamas ryšys tarp visų tėvų įsitraukimo į ugdymą dimensijų, tačiau stipriausia sąsaja stebima tarp aukštų tėvų lūkesčių ir mokinių akademinio pasiekimų (Jeynes, 2005; Hill, et.al., 2009). Hill ir kolega (2009) tyrinėjo tėvų įsitraukimą į vidurinės mokyklos vaikų ugdymą. Taip pat buvo nustatyta, kad visos tėvų įsitraukimo dimensijos (įsitraukimas į veiklas ugdymo įstaigoje, bendravimas su vaiku apie mokymąsi, bei vaiko ugdymas už ugdymo įstaigos ribų), išskyrus tėvų pagalba vaikams ruošiant namų darbus, teigiamai susiję su akademiniais pasiekimais. Šioje metaanalizėje taip pat buvo nustatytas stipriausias ryšys tarp tėvų lūkesčių ir vaikų akademinio pasiekimų. Išsakomi tėvų lūkesčiai pagerina ugdytinių mokymosi strategijas, bei paskatina naujus

siekius akademinėje veikloje (Hill, et.al., 2009). Vėlgi, Naujausioje Barger, Kim, Kuncel & Pomerantz (2019) metaanalizėje, kuorioje analizuojami 448 tyrimai, buvo nustatyta, kad tėvų įsitraukimas tiek namuose, tiek ugdymo įstaigoje teigiamai susijęs su ugdytinių akademiniiais pasiekimais, mokymosi motyvacija nepriklausomai nuo vaiko lyties. Tai rodo jog tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą išlieka svarbus įvairiuose ugdymo kontekstuose ir visais amžiaus tarpsniais.

Kita vertus, Kalaycı ir Ergül (2020), pastebi, kad vaiko amžius turi įtakos tėvų įsitraukimui, neretai stebimas tėvų įsitraukimo mažėjimas vaikui augant. Koivuhovi, Jakonen, Erola, ir Vainikainen, (2025), atlikto tyrimo rezultatai rodo, kad vaikui augant tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą keičiasi, pavyzdžiui, kuo vaikas vyresnis, tuo mažiau dėmesio tėvai skiria jo elgesio stebėjimui, tačiau daug daugiau dėmesio skiria išsakomiems lūkesčiams dėl vaiko ateities. Vis dėlto, svarbu suprasti, kad nuo ankstyvo amžiaus iki vaiko mokyklos baigimo tėvų įsitraukimo į ugdymo įstaigą poreikis neišnyksta ir išlieka labai svarbus (Čiuladienė ir Valantinas, 2016). Mokslininkų Bowen ir Kisida (2023) bei Popovska ir kolegų (2021) tyrimai parodė, kad mokiniai, kurių tėvai aktyviai įsitraukia į jų ugdymą, neretai pasiekia aukštesnius akademinius pasiekimus, turi didesnę motyvaciją siekti akademinės sėkmės, bei patiria mažiau emocinių elgesio ar mokymosi problemų. Be to, tėvų dalyvavimas gali ne tik lemti, bet ir padėti formuoti vaikų tikslus, susijusius su akademiniiais pasiekimais (Muttaqin & Soetjipto, 2020). Taigi, apibendrinant galima sakyti, kad vaikų amžius yra vienas iš pagrindinių veiksnių, turinčių įtakos tėvų įsitraukimo intensyvumui ir formai. Nors minėtuose tyrimuose (Koivuhovi et al., 2025; Kalaycı et al., 2020) matomas tėvų įsitraukimo mažėjimas vaikui augant, tai nebūtinai reiškia, kad tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą tampa mažiau svarbus. Greičiausiai toks pokytis rodo jog keičiasi tėvų įsitraukimo formos – nuo tiesioginio savo vaiko elgesio stebėjimo ugdymo procese pereinama prie lūkesčių išsakymo, kurie gali padėti formuoti vaiko tikslus.

Apibendrinant galima teigti, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą reikšmingai veikia mokinių akademinius pasiekimus, mokymosi motyvaciją. Aptarti tyrimai rodo, kad aktyvus tėvų dalyvavimas namų aplinkoje bei ugdymo įstaigoje siejasi ne tik su geresniais akademiniiais pasiekimais, bet ir mažėjančiomis elgesio problemomis, bei didesniu pačių ugdytinių noru siekti geresnių akademinių rezultatų. Pastebima ir tai, kad tėvų įsitraukimui į vaikų ugdymą įtakos gali turėti tėvų išsilavinimas, vaikų amžius bei lytis. Kadangi tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą ir vaikų akademinė sėkmė glaudžiai siejasi, naudinga tyrinėti ir kitus svarbius veiksnius, kuriuos lemia tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą. Kitas toks veiksnys – mokinių patiriamos emocijos, kurios gali turėti įtakos mokinių mokymosi motyvacijai, rezultatams ar elgesiui.

1.2. Tėvų įsitraukimo į ugdymą svarba vaikų patiriamoms emocijoms

1.2.1. Mokinių emocijų patyrimas tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą

Ugdymo procese mokinių patiriamos emocijos yra glaudžiai susijusios su jiems teikiamu palaikymu, kurio mokiniai sulaukia iš savo tėvų. Mokslininkų Hill ir Tyson (2009) atliktame tyrime išryškėja, kad vaikai, kurių tėvai aktyviai įsitraukia į savo vaikų ugdymą, dažniau patiria teigiamas emocijas. Ir priešingai, tėvų neįsitraukimas gali lemti neigiamų emocijų patyrimą, tokių kaip: nerimas, baimė (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007). Ugdymosi metu patiriamos emocijos priklauso ne tik nuo pedagoginio konteksto, bet ir nuo tėvų, nes jie formuoja savo vaiko požiūrį į ugdymąsi (Epstein, 2018). Be to, analizuojant mokinių teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimą ugdymo procese svarbų atsižvelgti į tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą poveikį, kuris pasak, Reitsema, Jeronimus, Dijk ir Jonge (2022), gali būti ir apsauginis ir riziką keliantis veiksnys.

Paauglystė tai laikotarpis, kurio metu vyksta fiziniai, intelektiniai socialiniai ir emociniai pokyčiai (Choudhary, 2014). Emocijos yra labai svarbios vaikų akademiniam vystymuisi, ypač paauglystės laikotarpiu, kai didėja mokymosi iššūkiai. Nemažai tyrimų parodė, kad paauglių emocijos yra susijusios su jų akademineis pasiekimais, teigiamų emocijų patyrimas siejamas su aukštesne mokymosi motyvacija bei geresniais akademineis įvertinimais, o tuo tarpu neigiamų emocijų patyrimas – su prastesniais rezultatais, mažesniu susidomėjimu bei nesėkmės baime (Quílez-Robres, Moyano & Cortés-Pascual, 2021; Aygün & Taşkın, 2022). Scherer (2009) teigia, kad emocijos tai vieni iš pagrindinių veiksnių, padedančių suprasti žmogaus būklę, jos yra dinamiškos ir svarbios žmonių savijautai. Svarbu suprasti, kad emocijų patyrimas ugdymo procese yra neatsiejama kasdienybės dalis (Salgado et al., 2021). Randama, kad mokiniai, kurie jaučiasi kompetentingi įsisavinti mokymosi medžiagą ugdymosi procese patiria mažiau neigiamų emocijų (Shao, Pekrun, Marsh & Loderer, 2020). Ir priešingai, tie, kurie nėra suinteresuoti mokymosi procesu, dažnai patiria nesėkmės gali jausti daugiau neigiamų emocijų, tokių kaip nervingumas, irzlumas (Shao, et.al, 2020). Taigi, emocijos yra neatsiejama ugdymosi proceso dalis, turinti reikšmingą poveikį akademiniams rezultatams ir mokymosi motyvacijai. Minėti tyrimai rodo, kad teigiamų emocijų patyrimas skatina mokymosi efektyvumą, tuo tarpu neigiamas patyrimas – gali mažinti susidomėjimą ugdymosi procesu bei stabdyti pažangą.

Nors buvo nustatyti lyčių skirtumai mokinių teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimo ir jų ryšio su socialiniu funkcionavimu, šie skirtumai paprastai buvo stebimi vyresniame amžiuje (Reitsema, Jeronimus, Dijk & Jonge, 2022; Salgado, González & Yáñez, 2021). Tyrimai rodo, kad mergaitės, kurios geriau moka reguliuoti emocijas buvo geriau priimančios bendraamžių, ypač kitų mergaičių. O tuo tarpu berniukai, kurie geriau mokėjo slėpti savo neigiamas emocijas (t. y. neutralizuoti), buvo

geriau priimami apskritai (Salgado et al., 2021). Be to, pykčio ir liūdesio išraiškos siejasi su berniukų, bet ne mergaičių, socialine kompetencija (Salgado et al., 2021). Taigi, šie duomenys rodo, kad lytis taip pat gali būti reikšminga tyrinėjant mokinių patiriamas emocijas. Be to, pastebima, kad emocijų patyrimas turi įtakos bendravimui, mokymosi procesui ir stiprėja su amžiumi. Ko pasekoje analizuojant teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimą mokymosi procese būtų naudinga atsižvelgti į mokinių lytį.

Vaikų emocijų patyrimui ugdymosi metu esminį poveikį gali daryti tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą. Remiantis atliktų tyrimų duomenimis galima sakyti, kad autonomiją palaikantis įsitraukimas, kuris yra grindžiamas pagarbiu bendravimu, išklausymu yra susijęs su teigiamų emocijų patyrimu, aukštesniais akademiniiais pasiekimais (Lv, Lv, Yan, & Luo, 2019). Pavyzdžiui, randama, kad mamos bendravimas su savo vaiku apie ugdymąsi reikšmingai siejasi su mažesniu neigiamų emocijų patyrimu (Lv et al., 2019). Ir priešingai, neigiamų emocijų patyrimą neretai paskatina kontroliuojantis tėvų elgesys, kuris pasireiškia intensyvia pagalba vaikui bei dažnu komunikavimu su mokyklos personalu (Lv et al., 2019; Respondek, Seufert, Stupnisky & Nett, 2017). Gao ir kolegos (2025) atlikto tyrimo metu, kuriame dalyvavo 78 šeimos, atsklėdė, kad kartais net ir teigiamų laikomas tėvų elgesys gali turėti neigiamų emocinių patyrimų vaikui. Pavyzdžiui, tyrime randama, kad tėvų pagalba vaikui ruošiant namų darbus, kai tėvai išsako kritiką, kaltinimus ar spaudimą, sukėlė vaikams neigiamas emocijas (Gao et al., 2025). Taigi, apibendrinant galima teigti, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą yra dinamiškas procesas, kuriame svarbu ne tik padėti vaikui, bet ir atrasti tinkamiausią būdą, kaip tai padaryti. Iš analizuotų tyrimų galima matyti, kad per didelę kontrolę, spaudimas, griežta komunikacija gali turėti vaikui daugiau neigiamų pasekmių nei teigiamų.

Mokinių teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimas ugdymo procese yra neatsiejama bei svarbi kasdienybės dalis, turinti tiesioginį poveikį akademiniams pasiekimams. Pavyzdžiui teigiamų emocijų patyrimas siejamas su aukštesne akademinė motyvacija ir geresniais pasiekimais, o neigiamos – su nesėkmės baime, sumažėjusiu domėjimusi ugdymo procesu. Svarbu atsižvelgti į tai, kad lytis bei amžius turi įtakos teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimui. Paauglystės laikotarpiu, kai vyksta socialiniai ir raidos pokyčiai, emocinė būseną tampa svarbi, nes gali lemti mokymosi motyvaciją ar akademinę sėkmę. Lytis tai pat reikšmingai skiriasi, tyrimai rodo, kad mergaitės daug dažniau linkusios reikšti savo emocijas, o tuo tarpu berniukai, siekdami pripažinimo dažniau jas slepia. Analizuojant literatūrą, susijusią su mokinių patiriamomis emocijomis tėvams įsitraukiant į ugdymą randama, kad tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir įsitraukimo į ugdymą stiliai reikšmingai veikia mokinių emocijų patyrimą. Todėl šiame darbe bus analizuojamos vaikų patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymo procesą. Kadangi ankščiau minėtos tėvų įsitraukimo į

vaikų ugdymą dimensijos, įsitraukimo stiliai bei patiriamos emocijos tėvams įsitraukiant į ugdymą veikia mokinių mokymosi motyvaciją, todėl toliau darbe bus aptariamas šis konstruktas.

1.3. Mokymosi motyvacijos samprata

1.3.1. Mokymosi motyvacijos samprata pagal kompetencijų tikslų teoriją

Šiuolaikinėje, greitai besikeičiančioje, dinamiškoje visuomenėje, motyvacija įgauna vis didesnę reikšmę ir tampa vienu iš pagrindinių žmogaus tobulėjimo faktorių. Motyvacija yra laikoma sudėtinga žmogaus elgesio dalis, kuri daro įtaką asmens pasirinkimui skirti laiką ir energiją į tam tikrą, pasirinktą veiklą (Stenberg & Wagner, 1994). Pasak Ryan & Connell (1989), motyvacija yra viena iš reikšmingiausių mokinių sėkmę ar nesėkmę mokykloje lemiančių veiksnių.

Mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių motyvacijos sąvokos apibrėžimų. Tačiau dauguma autorių sutaria, kad motyvacija laikoma varomąja akademinių pasiekimų jėga, skatinanti mokinių siekti mokymosi tikslų ir aktyviai dalyvauti ugdymosi procese (Taheri-Kharamah, Sharififard, Asayesh, Sepahvandi & Hoseini, 2018, Pintrich & Schunk, 2002). Pasak Taheri-Kharamah ir kolegų (2018), aukšta mokymosi motyvacija ne tik prisideda prie geresnių akademinių pasiekimų bet ir didina mokymosi efektyvumą. Apibendrinant galima teigti, kad mokymosi motyvacija yra reiškinys, susijęs su ugdytinio noru tobulėti ugdymo procese bei siekti aukštesnių pasiekimų.

Siekiant geriau suprasti mokinių mokymosi motyvaciją, šiame darbe remsiuosi Kompetencijos tikslų teorija (*angl. achievement goals theory, AGT*), kuri leidžia geriau suprasti, kokių tikslų mokymdamiesi siekia mokiniai. Ši mokymosi motyvacijos teorija pasirinkta kaip tyrimo teorinis pagrindas dėl savo tinkamumo analizuojant mokinių mokymosi tikslus mokantis. Teorijoje išskiriamos tikslų dimensijos leis geriau išanalizuoti ir suprasti, kaip mokiniai siekia kompetencijos ugdymosi procese ir kaip tai paveikia jų mokymosi procesą.

Kompetencijos tikslų teorija (*angl. achievement goals theory, AGT*), yra viena iš pagrindinių mokinių motyvacijos teorijų, kuri aiškina kaip ir dėl kokios priežasties mokiniai mokosi ir kaip tai lemia rezultatus, pastangas bei elgesį (Nicholls, 1984; Dweck, 1986). Autorių teigimu, viena iš pagrindinių kompetencijų teorijos tikslų sąvokų yra – kompetencijų tikslo orientacija (*angl., achievement goal orientation, AGO*) (Midgley & Urdan, 2001). Midgley ir kolega (2001), teigia, kad tikslai susiję su kompetencija gali įprasminginti mokinio mokymosi patirtį, padėti susieti mokinių patiriamas emocijas, mintis bei elgesį į vieną nuoseklų kompetencijų siekimo ir mokymosi modelį. Taigi, šios mokymosi motyvacijos turėjai pasiūlė 2 x 2 tikslų orientacijų modelį (Elliot & McGregor, 2001).

Visų pirma, 2 x 2 tikslų orientacijos modelyje yra identifikuojamos dvi pagrindines tikslų dimensijas: kompetencijų stiprumo (*angl. mastery*) orientacija ir kompetencijos demonstravimo (*angl. performance*) orientacija (Eliot et al., 2001). Kompetencijų stiprinimo tikslai parodo mokinio orientaciją į asmeninį augimą, tobulėjimą, norą mokytis iš klaidų, bei aktyvų įsitraukti į mokymosi procesą (Nicholls, 1992). Tuo tarpu į kompetencijų demonstravimo tikslus orientuoti mokiniai rūpinasi, kaip kiti suvokia jų gebėjimus (Eliot et al., 2001). Jiems svarbus pripažinimas iš aplinkos, kuri dažniausiai vertina atsižvelgdami į gaunamus pažymius ar lygindamiesi su kitais (Ames, 1992; Nicholls, 1984). Todėl į kompetencijų demonstravimą orientuotiems mokiniams mokymasis nėra vertingas, jis tampa priemone padedančia demonstruoti gebėjimus ir sustiprinti arba apsaugoti savivertę (Krou, Fong, & Hoff, 2021). Apibendrinant galima sakyti, kad šis orientacijos modelis padeda geriau suprasti mokinių mokymosi kryptis. Į kompetencijos stiprinimo orientaciją linkę mokiniai siekia tobulėti, o į kompetencijos demonstravimo orientaciją – demonstruoti savo gebėjimus. Akivaizdu, kad abi orientacijos skirtingai veikia ugdytinių elgesį ir pastangas ugdymosi procese.

2 x 2 modelyje taip pat buvo išskirtos dvi tikslų siekimo strategijos: siekimo (*angl. approach*) ir vengimo (*angl. avoidance*). Siekimo strategija apibrėžiama kaip elgesys, nukreiptas į pageidaujamą rezultatą, tuo tarpu, vengimo strategija apibrėžiama kaip elgesys, nukreiptas į neigiamo rezultato išvengimą (Elliot et al., 2001). Ko pasekoje, kompetencijų tikslų modelyje išskiriamos šios dimensijos, turinčios reikšmę mokinių pasiekimams ir savijautai: siekimo būti kompetentingam tikslai, vengimo būti nekompetentingam tikslai, siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai ir vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai (Elliot & McGregor, 2001; Erenaitė et al., 2022).

Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai (*angl. performance approach*) apibrėžiami kaip siekis parodyti savo turimus gebėjimus arba pasilyginti su bendraamžiais siekiant pasirodyti jog yra geresnis nei kiti (Elliot et al., 2001). Vieni tyrimai rodo, kad į siekimo pasirodyti kompetentingam tikslus orientuoti mokiniai pasiekia aukštesnių akademinų rezultatų. Nes jų tikslas – gauti išorinio dėmesio ir pasirodyti geresniems nei kiti, skatina rinktis tokias mokymosi strategijas, kurios padeda pasiekti geriausių rezultatų (Hulleman, Schrager, Bodmann & Harackiewicz, 2010). Tačiau randa ir priešingų nuomonių, pavyzdžiui toje pačioje Hulleman ir kolegu (2010) atliktoje metaanalizėje teigiama, kad siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai gali lemti ir žemus rezultatus, ypač tada kai mokinytis siekia pademonstruoti savo turimus gebėjimus aplinkiniams, t.y., pedagogams, tėvams, draugams.

Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai (*angl. performance avoidance*) apibūdinami kaip mokinio siekis išvengti tokių situacijų, kuriuose aplinkiniai galėtų pastebėti jo nekompetenciją ar žemesnius gebėjimus lyginant su bendraamžiais (Elliot & Church, 1997). Šie tikslai dažniausiai siejami su mokinių neigiamais mokymosi rezultatais, nes mokiniai pasižymi neorganizuotumu mokymosi procese ir bandymu išvengti užduoties atlikimo (Hulleman et al., 2010). Tokie mokiniai dažniausiai nėra linkę ieškoti priežasčių, dėl kurių jiems nepavyksta atlikti užduočių, priešingai jie sugalvoja priežastis ir strategijas kaip apsaugoti savo savivertę ir išvengti veiklos atlikimo ir nepasirodyti, kad užduotys jiems per sunkios (Elliot et al., 1997).

Siekimo būti kompetentingam tikslai (*angl. mastery approach*) apibūdinami kaip mokinio siekis ugdymosi procese vis gilinti žinias, nuolat tobulėti, neatsižvelgiant į išorinį vertinimą ir nesilyginant su bendraamžiais (Elliot et al., 1997). Hulleman ir kolegu (2010) atliktoje metaanalizėje teigiama, kad mokiniai orientuoti į siekimo būti kompetentingam tikslus linkę į nuolatinį asmeninį tobulėjimą bei aukštus akademinis pasiekimus. Metaanalizėje nurodoma, kad šie tikslai paskatina mokinius įsitraukti į įvairias veiklas ugdymo įstaigoje, atkakliai spręsti kylančias problemas. Hulleman ir kolegės (2010) atranda ir tai, kad šie tikslai siejasi su mokinių teigiamu emocijų patyrimu ugdymosi procese. Tačiau pasak Elliot ir kolegų (1997) svarbu atkreipti dėmesį ir į tai, kad šie tikslai nevisada turi reikšmingą poveikį akademiniam pasiekimams. Nes mokiniai linkę į siekimo būti kompetentingiems tikslus gali domėtis ir gerai išmanyti temas, kurios nesusijusios su ugdymo įstaigoje mokoma medžiaga.

Vengimo būti nekompetentingam tikslai (*angl. mastery avoidance*) apibūdinami kaip mokinio asmeninis siekis išvengti nesėkmės ugdymosi procese, tiksliau tokie mokiniai dažnai jaučia baimę, kad gali neįsisavinti mokomosios medžiagos ar nepasirodyti taip gerai kaip galėtų (Elliot et al., 1997). Dažniausiai mokiniai linkę į šią kompetenciją nepasitiki savimi ir savo akademinėmis žiniomis, ko pasekoje, tai gali neigiamai veikti vaiko mokymosi motyvaciją ir akademinis pasiekimus kelti stresą ar neigiamų emocijų patyrimą (Elliot et al., 1997; Hulleman et al., 2010). Visgi, Senko ir Feund (2015) tyrimas parodė, kad šie tikslai gali turėti skirtingą poveikį jaunesnio ir vyresnio amžiaus vaikams. Jaunesnio amžiaus vaikai vengdami būti nekompetentingi jaučia kad patiria daugiau spaudimą iš savo aplinkos, ko pasekoje jų akademiniai rezultatai žemėja. Ir priešingai vyresnio amžiaus vaikams siekimas vengti nekompetencijos gali būti naudingas, ypač paauglystėje, kai jų siekis tampa išlaikyti turimas žinias, o ne naujų žinių įgijimas.

Apibendrinant galima teigti, kad Kompetencijos tikslų teorija padeda suprasti, kaip mokinių pasirinkti skirtingo mokymosi motyvacijos tikslai veikia jų akademinis pasiekimus,

patiriamas emocijas, bei mokymosi strategijas. Kiekviena kompetencijos tikslų modelyje išskirta dimensija skirtingai veikia mokymosi motyvaciją: atskleidžia tobulėjimo siekį, baimę suklysti bei parydyti savo nekompetentingumą. Analizuotuose tyrimuose teigiama, kad siekimo tikslai labiau siejasi su aukštesniu vaikų noru įsitraukti į ugdymą bei geresniais akademiniiais rezultatais. O vengimo tikslai – labiau siejasi su neigiamų emocijų patyrimu, užduočių vengimu ir žemesniais akademiniiais rezultatais. Tačiau nepaisant jau atliktų tyrimų, svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad matomi rezultatų nesutapimai, kuriuos gali lemti įvairūs veiksniai, pvz., vaiko amžius (Senko et al., 2015). Todėl siekiant tinkamai suprasti, mokinių mokymosi motyvacijos tikslus, svarbu atsižvelgti net tik į siekiamą tikslą bet ir į veiksnius galinčius turėti įtakos. Todėl šiame darbe bus siekiama išsiakinti, kaip tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą veikia jų mokymosi motyvaciją, teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimą.

1.4. Tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą, vaikų patiriamų emocijų tėvams įsitraukiant ir mokymosi motyvacijos sąsajos

Šiame darbe, ankstesniuose skyriuose minima, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą bei tėvų įsitraukimo į ugdymą stiliai yra svarbūs rodikliai vaikų emocijų patyrimui ir mokymosi motyvacijai. Tam, kad išsiaiškinti tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą poveikį vaikui, svarbu tirti vaikų suvokiamą tėvų įsitraukimą (Goulet et al., 2023). Vaikų suvokiamas tėvų įsitraukimas į jų ugdymą vertinamas ne tik kaip tėvų įsitraukimo dažnumas į įvairias su vaikų ugdymu susijusias veiklas, bet ir kaip tėvų dalyvavimo interpretavimas – kaip autonomiją palaikantį ar kontroliuojantį (Grolnick et al., 2022), kaip teigiamų ar neigiamų emocijų patyrimą keliantį (Lv et al., 2019). Siekiant suprasti šių konstrukto tarpusavio ryšius, svarbu išsiaiškinti ne tik kokias tėvų įsitraukimo dimensijas ar įsitraukimo stilių dažniausiai pastebi vaikai, bet ir kaip tai veikia jų emocijų patyrimą bei mokymosi motyvacijos tikslus (Eliot et al., 1997; Grolnick et al., 2022).

Kompetencijos tikslų teorija aiškina, kaip kognityvinė veiklą, emocijos ir elgesys mokymosi metu priklauso nuo mokinių siekiamų kompetencijos tikslų atliekant akademines užduotis (Eliot et al., 2001). Mokslinėje literatūroje išskiriama, kad vieni iš pagrindinių veiksnių, turinčių įtakos mokinių tikslų orientacijai yra tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai ir vaikų patiriamos emocijos (Eliot et al., 1997; Midgley et al., 2001). Tai pagrindiniai elementai, padedantys suprasti mokinių kompetencijos tikslų orientacijas (Duchesne & Ratelle, 2010). Pavyzdžiui, tyrime, kuriame dalyvavo 498 paaugliai buvo rasta, kad autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą buvo siejamas su kompetencijų stiprinimo orientacija, o tėvų kontroliuojantis įsitraukimas su paauglių kompetencijų demonstravimo orientacija (Duchesne et al.,

2010). Chen ir Mok (2023) atliktame tyrime, kuriame dalyvavo 1164 gimnazijos mokiniai, mokinių suvokiamas tėvų įsitraukimas į jų ugdymą buvo reikšmingai susijęs su mokinių siekimo būti ir su siekimo pasirodyti kompetentingam tikslais. Tokie tyrimų duomenys pabrėžia tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą svarbą mokinių mokymosi motyvacijai.

Bros, Nett ir Daumiller (2024), teigia, kad mokinių siekiami tikslai daro reikšmingą įtaką mokinių patiriamoms emocijoms ugdymo metu. Autorių pateiktoje metaanalizėje nustatyta, kad siekimo būti kompetentingam tikslus turintys mokiniai dažniau patiria teigiamas emocijas mokymosi metu, tokias kaip pasididžiavimą, džiaugsmą. Mokiniai, kurie labiau vengia būti nekompetentingais dažniau patiria neigiamas emocijas, tokias kaip nerimas, gėda (Bros et al., 2024). Svarbu ir tai, kad šiuos emocinius ir motyvacinius vaikų procesus reikšmingai gali veikti ir tėvų įsitraukimas į jų ugdymą. Tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus bei tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą, skatina mokinių mokymosi motyvaciją, aukštesnius pasiekimus, vaikų teigiamų emocijų patyrimą, ypač kai įsitraukimas autonomiją palaikantis, o ne kontroliuojantis (Goulet et al., 2023). Tačiau svarbu suprasti, kad tėvų įsitraukimas ne visada lemia tik teigiamų emocijų patyrimą. Mokslininkai randa, kad kontroliuojanti tėvų įsitraukimas, pavyzdžiui vaiko nuvertinimas, kai jam nepavyksta atlikti namų darbų užduoties ar dažnas bendravimas su vaiką ugdančiais pedagogais gali lemti didesnę neigiamų emocijų patyrimą (Gao et al., 2025).

Apibendrinant galima teigti, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, įsitraukimo į ugdymą stiliai, mokinių patiriamos emocijos bei mokymosi motyvacija glaudžiai siejasi tarpusavyje. Tyrimai rodo, kad kontroliuojantis tėvų įsitraukimas neretai siejamas su neigiamų emocijų patyrimu, mažesne mokinių motyvacija. Tačiau autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą paskatina vaikų teigiamų emocijų patyrimą bei aukštesnę motyvaciją. Mokinių patiriamos emocijos ugdymo metu, lemia ne tik savijautą, bet ir turi poveikio jų mokymosi tikslams. Galiausiai, šių visų konstruktyvų sąveika, padeda geriau suprasti, kaip tėvų įsitraukimas į mokinių ugdymą, įsitraukimo į mokinių ugdymą stiliai, mokinių patiriamos emocijos ir su kompetencija susiję tikslai veikia mokinių ugdymosi procesą.

1.5. Tyrimo problema, uždaviniai

Tyrimo problema. Tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą yra svarbus reiškinys, padedantis ugdytiniui siekti geriausių akademinių rezultatų. Mokslininkai pastebi, kad vaikams bręstant tėvų įsitraukimas į akademinį gyvenimą vis mažėja (Wang et al., 2020; Poyraz, 2017). Atlikta nemažai tyrimų nagrinėjančių tėvų įsitraukimą į vaikų, įsitraukimo į vaikų ugdymą stilius, mokinių mokymosi motyvaciją bei patiriamas emocijas tėvams (ne)įsitraukiant į vaikų ugdymą. Tačiau tyrimų, kurie

nagrinėtų visų šių konstrukčių sąsajas iš mokinio perspektyvos vis dar trūksta. Apžvalgos rodo, kad tėvų įsitraukimas į mokinio akademinį gyvenimą gali skatinti teigiamas emocijas, tokias kaip džiaugsmą ir stiprinti vaiko autonomiją mokymosi procese. Kita vertus, tėvų įsitraukimas į ugdytinio gyvenimą gali sukelti vaikui pyktį ar nerimą, ko pasekoje, tėvų įsitraukimas ir patiriamos emocijos gali trukdyti ugdytiniui pasiekti akademinių tikslų ir sumažinti jo pasitikėjimą savimi (Mata, Pedro & Peixotoa, 2018). Visgi, paauglystė yra pereinamas laikotarpis, kai akademinė motyvacija natūraliai svyruoja dėl socialinių ir emocinių pokyčių. Tokiais atvejais tėvų įtaka gali būti esminė ne tik mokymosi pasiekimams, bet ir emociniam stabilumui užtikrinti (Mata et al., 2018). Todėl labai svarbu tyrinėti paauglių akademinės motyvacijos bei kylančių emocijų ryšius su tėvų įsitraukimu į ugdymą.

Uždaviniai:

1. Palyginti berniukų ir mergaičių, septintų ir aštuntų klasių mokinių suvokiamas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijas bei stilius.
2. Palyginti berniukų ir mergaičių septintų ir aštuntų klasių mokinių mokymosi motyvacijos tikslus (siekimo pasirodyti kompetentingam, vengimo būti nekompetentingam, siekimo būti kompetentingam, vengimo pasirodyti nekompetentingam) siejasi su mokinių suvokiamomis tėvų įsitraukimo dimensijoms bei įsitraukimo į ugdymą stiliais.
3. Palyginti berniukų ir mergaičių septintų ir aštuntų klasių mokinių patiriamas emocijas tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą.
4. Nustatyti kaip mokinių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą siejasi su vaikų suvokiamomis tėvų įsitraukimo dimensijoms bei įsitraukimo į ugdymą stiliais.
5. Nustatyti kaip vaikų suvokiamos tėvų įsitraukimo į ugdymą dimensijos, tėvų įsitraukimo stiliai bei vaikų patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą prognozuoja 7-8 klasės mokinių mokymosi motyvacijos tikslus (siekimo pasirodyti kompetentingam, vengimo būti nekompetentingam, siekimo būti kompetentingam, vengimo pasirodyti nekompetentingam).

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimo imtis – 7-8 klasių mokiniai iš dviejų Vilniaus miesto progimnazijų. Imtis sudaryta taikant patogiosios atrankos metodą. Tyrime dalyvavo tie mokiniai, kurių ugdymo įstaigų vadovai sutiko leisti atlikti tyrimą progimnazijoje, o tėvai (globėjai) pasirašė informuotą sutikimą dėl vaiko dalyvavimo tyrime. Iš viso buvo išdalinti 532 tėvų sutikimai dėl vaiko dalyvavimo tyrime, iš kurių 370 (69,5 %) sutiko, 10 (1,9 %) nesutiko, likę 152 (28,6 %) tėvų sutikimo formos tyrimo vykdytojais negrąžino. 33 tyrimo dalyviai (kurie sudaro 8,9 % dalyvių sutikusių dalyvauti tyrime) anketos pildymo dieną į ugdymo įstaigą dėl ligos ar kitų pateisinamų priežasčių neatvyko. Iš viso tyrime dalyvavo 337 tiriamieji (kurie sudaro 91,1% dalyvių sutikusių dalyvauti tyrime), iš jų 12 (3,6%) tyrimo dalyvių anketos ir duomenų analizę nebuvo įtrauktos, dėl sugadintų anketų, jose mokiniai žymėjo vieną pasirinktą atsakymų stulpelį arba užbraukė visus klausimynus ir į teiginius ar į klausimus neatsakinėjo.

Analizuojant gautus demografinius duomenis išryškėjo, kad didesnė apklaustųjų dalį sudaro berniukai – 185 (56,9 %), tyrime taip pat dalyvavo 129 (39,7 %) mergaitės. 4 respondentai (1,2 %) anketoje nurodė jog lyties nenori sakyti, bei 7 (2,2 %) pažymėjo – kita. Respondentų buvo prašoma nurodyti savo amžių, paaiškėjo jog didžiausios dalies, t.y., 168 (51,7 %) dalyvių amžius siekia 14 metų, tuo tarpu šiek tiek mažesnė dalis – 113 (34,8 %) dalyvių nurodė, jog šiuo metu jiems yra 13 metų bei 44 (13,5 %) visų tyrime dalyvavusių apklaustųjų - 15 metų. Tyrimo dalyvių taip pat buvo prašoma nurodyti klasę, kurioje mokosi. Paaiškėjo, kad tyrime dalyvavo 161 (49,5 %) respondentai besimokantys 7 klasėje bei 164 (50,5 %) – 8 klasėje.

Tyrimo dalyvių taip pat buvo prašoma nurodyti savo mamos ir tėčio aukščiausią išsilavinimą. Paaiškėjo jog didžioji dalis apklaustųjų mamų 210 (64,6 %) turi įgijusios aukštąjį universitetinį išsilavinimą, 58 respondentų mamos, kas sudarė 17,8 %, yra įgijusios aukštąjį neuniversitetinį išsilavinimą. 19 (5,8%) mamų įgijusios profesinį išsilavinimą, kiek mažiau, t.y., 11 (3,4 %) – vidurinį, 4 mamos pagrindinį (1,2 %), bei 23 respondentai (7,1 %) prie skilties „kita“ nurodė, kad nežino mamos išsilavinimo. Į klausimą apie tėčio aukščiausią įgytą išsilavinimą respondentai atsakė, kad didžioji dalis 161 (49,5 %) tyrimo dalyvių tėčių yra įgiję aukštąjį universitetinį išsilavinimą. Aukštąjį neuniversitetinį išsilavinimą pasak tyrimo dalyvių įgiję 55 tėčiai (16,9 %), profesinį – 43 (13,2 %), vidurinį – 26 (8 %), bei pagrindinį – 4 (1,2 %). Vėlgi, 36 tyrimo dalyviai (11,1 %) prie „kita“ nurodė, kad nežino savo tėčio išsilavinimo. Nors prieš pradedant pildyti klausimyną mokiniams instrukcijoje buvo nurodoma, kad tuo atveju, jei mokiniai nežino aukščiausio tėvų išilavinimo, skiltyje „kita“ jie gali parašyti žodį – „nežinau“, tačiau po klausimyno pildymo

kalbant su respondentais išryškėjo, kad dalis mokinių neatsižvelgė į instrukciją ir savo tėvų aukščiausią išsilavinimą pažymėjo spėjimo būdu, paminėdami, kad dažniausiai rinkosi aukščiausią iš nurodytų, t.y., - aukštąjį universitetinį. Atsižvelgiant į tai, kad respondentai anketos pildymo metu išsakė jog nežino tėvų išsilavinimo arba žymėjo aukščiausią tėvų išsilavinimą spėjimo būdu, šie duomenys į tolimesnę analizę dėl savo nepatikimumo nebuvo įtraukti

2.2. Tyrimo instrumentai

Siekiant nustatyti sąsajas tarp 7-8 klasių mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą, patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą bei mokymosi motyvacijos buvo sudaryta anketa. Pastarąją sudarė penkios dalys, padedančios suprasti, (1) kaip mokiniai suvokia tėvų įsitraukimą į jų ugdymą, (2) kokių stilių – kontroliuojantį ar autonominį, įsitraukdami į vaikų ugdymą naudoja tėvai, (3) kokias emocijas patiria vaikai tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą bei (4) kaip tėvų įsitraukimas siejasi su mokinių mokymosi motyvacija. Taip pat tyrimo dalyviams buvo pateikiami (5) sociodemografiniai klausimai apie jų amžių, lytį, klasę, bei mamos ir tėčio aukščiausią įgytą išsilavinimą.

2.2.1. Vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą klausimynas

Vaikų suvokiamas tėvų įsitraukimas į jų ugdymą buvo vertintas **Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą** klausimynu (*angl. Student-Rated Parental School Involvement Questionnaire (SR-PSIQ)*, Goulet, Archambault, Morizot, Olivier, & Grenier, 2023). Minėtas instrumentas vertina keturias tėvų įsitraukimo dimensijas. Trys dimensijos sutelktos į įsitraukimą namuose (t. y. tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaiko bendravimas bei pagalba ruošiant namų darbus) ir viena – į įsitraukimą mokykloje. Klausimyną sudaro 16 teiginių, kurie skirstomi į keturias subskales: (1) tėvų lūkesčiai, (2) tėvų ir vaikų bendravimas, (3) pagalba ruošiant namų darbus ir (4) įsitraukimas į mokyklos veiklą. Pirmoji - Tėvų lūkesčių subskalė sudaryta iš 4 teiginių, vertinančių tėvų siekius, susijusius su jų vaiko akademinė sėkme pvz.: „Mano tėvai tikisi, kad būsiu tarp geriausiai besimokančių mokinių klasėje“. Antrąją, Tėvų ir vaikų bendravimo subskalę sudaro 4 teiginiai, vertinantys diskusijas, susijusias su vaiko patirtimi mokykloje, pvz.: „Mano tėvai kalba su manimi apie sunkumus, su kuriais susiduriu mokykloje“. Trečioji - Pagalbos ruošiant namų darbus subskalė sudaryta iš 4 teiginių, vertinančių emocinę ir fizinę pagalbą, teikiamą namų darbų atlikimo metu, pvz.: „Namuose mano tėvai sudaro sąlygas ramiai ruošti namų darbus“. Ketvirtoji - Įsitraukimo į mokyklos veiklą subskalė taip pat sudaryta iš 4 teiginių, kurie vertina tiesioginių ar netiesioginių tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo dažnumą, pvz.: „Mano tėvai eina į mokyklos renginius, kuriuose aš dalyvauju (pavyzdžiui, sporto varžybas, spektaklius)“. Kiekvieną instrumento teiginį mokinių buvo prašoma įvertinti pagal jų suvokiamą tėvų dalyvavimą jų mokymosi procese 5 balų Likert skalėje (1

- visiškai nesutinku; 2 - nesutinku; 3 – nei sutinku, nei nesutinku; 4 - sutinku; 5 – visiškai sutinku). Aukštesni balai rodo didesnę mokinių suvokiamą tėvų įsitraukimą.

Tyrimo instrumento gautas skalių vidinis suderinamumas palygintas su skalės autorių J. Goulet ir kolegų (2023) nurodytu suderinamumu, buvo remtasi patikimumo kriterijumi (Cronbacho α). Instrumento autoriai nurodė, kad skalių vidinis suderinamumas svyruoja nuo $\alpha = .667$ iki $\alpha = .800$. Atlikus šį tyrimą gauta, kad *Tėvų lukesčių subskalės* $\alpha = .713$, *Tėvų ir vaikų* $\alpha = .680$, *Pagalbos ruošiant namų darbus* $\alpha = .742$ bei *Įsitraukimo į mokyklos veiklą* $\alpha = .669$. Buvo įvertintas klausimyno konstrukto validumas, naudojant faktorinę analizę su Varimax sukiniu. Visų pirma buvo pasirinkti 4 priverstinai išvesti faktoriai. Gauti duomenys tinka faktorinei analizei (KMO = 0,771, Bartlett sferiškumo kriterijau reikšmė $\chi^2 = 2257,68$, $p < .001$), teiginiai paaiškina 56.52proc. duomenų sklaidos. Atlikus analizę, teiginių svoriai kiekviename faktoriuje svyruoja nuo 0,46 iki 0,71 (žr. 1 priedą). Į pirmąjį faktorių buvo priskirti 8 teiginiai iš tėvų ir vaikų bendravimo subskalės bei pagalbos ruošiant namų darbus subskalės. Atsižvelgus į tai buvo nuspręsta naudoti originalaus tyrimo autorių sukurtas skales.

Šis klausimynas buvo pasirinktas dėl tinkamų psichometrinių charakteristikų, instrumento autorių teigimu jis yra patikimas ir validus bei apima skirtingas įsitraukimo dimensijas, skirtas įvertinti vaikų suvokiamą tėvų įsitraukimą į jų ugdymą (Goulet et al., 2023). Vėlgi, šis tyrimo instrumentas naudojamas ir kitų užsienio autorių atliekant tyrimus susijusius su vaikų suvokiamu tėvų įsitraukimu į jų ugdymą (Goulet, Archambault, Olivier & Morizot, 2024). Vis dėlto, Lietuvoje atliktų tyrimų, kuriuose būtų naudojamas *Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą* klausimynas, nepavyko rasti. Susisiekus su klausimyno autore J. Goulet buvo gautas leidimas versti ir naudoti klausimyną tyrimo tikslais (žr. 3 priedą). Vėlgi, tyrėjos išversto klausimyno versija, buvo tikrinama pagal kito nepriklausomo tyrėjo vertimą. Galutinė klausimyno lietuviška versija buvo aptarta su baigiamojo darbo vadove.

2.2.2. Vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo stilių į jų ugdymą klausimynas

Vaikų suvokiami tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stiliai buvo vertinami **Tėvų paramos mokymuisi skale: trumpąja versija paaugliams** (angl. *Parental Support for Learning Scale: Adolescent Short Form (PSLS-AS)*, Rogers, Hickey, Wiener, Heath & Noble, 2018). Instrumentas sudarytas iš 19 klausimų, kurie skirstomi į dvi skales, apibūdinančias vaikų suvokiamą tėvų įsitraukimo į ugdymą stilių: (1) autonomiją palaikantis įsitraukimas ir (2) kontroliuojantis įsitraukimas. Autonomiją palaikančio įsitraukimo subskalė sudaryta iš 8 teiginių, vertinančių vaikų suvokiamą tėvų palaikymą ugdymo procese, pvz.: „leidžia man pačiam (-iai) priimti sprendimus susijusius su mano mokymusi“. Kontroliuojančio įsitraukimo subskalė sudaryta iš 11 teiginių,

vertinančių, kaip vaikai suvokia tėvų kontroliuojantį elgesį ugdymo procese, pvz.: „verčia mane jaustis kaltu, jei man prastai sekasi“. Kiekvieną klausimyną pateiktą teiginį dalyvių buvo prašoma įvertinti pagal jų tėvų įsitraukimą jam mokantis 5 balų Likert skalėje (1 - visiškai nesutinku; 2 - nesutinku; 3 – nei sutinku, nei nesutinku; 4 - sutinku; 5 – visiškai sutinku). Aukštesnis subskalės įvertis rodo dažniau naudojamą mokinių suvokiamą tėvų įsitraukimo stilių į jų ugdymą.

Išversto klausimyno gautas skalių vidinis suderinamumas palygintas su klausimyno autorių Rogers ir kolegų (2018) nurodytu suderinamumu. Instrumento autorių gautas vidinis suderinamumas (Crombacho α) svyruoja nuo $\alpha = .87$ iki $\alpha = .90$. Atlikus tyrimą gauta, kad *Autonomiją palaikančios* subskalės $\alpha = .849$ bei *Kontrolę palaikančios* subskalės $\alpha = .913$. Buvo įvertintas klausimyno validumas naudojant faktorinę analizę su Varimax sukiniu. Visų pirma pasirinkti 2 priverstinai išvesti faktoriai. Gauti duomenys tinka faktorinei analizei (KMO = 0,93, Bartlett sferiškumo kriterijau reikšmė $\chi^2 = 3022.466$, $p < .001$), 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).

Šis klausimynas pasirinktas dėl tinkamų charakteristikų, kadangi tyrimo metu svarbu suprasti, kaip patys vaikai suvokia tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilių. Šis Rogers ir kitų autorių (2018) sudarytas klausimynas naudojamas ir kitų užsienio autorių, siekiant įvertinti paauglių suvokimą apie tėvų įsitraukimo stilių: kontroliuojantį ir autonominį (Musabelliu, Wiener, & Rogers, 2018). Susisiekus su klausimyno autore M. A Rogers buvo gautas leidimas versti ir naudoti klausimyną tyrimo tikslais (žr 4 priedą). Vėlgi, originalus klausimynas buvo išverstas dvigubu vertimu iš anglų į lietuvių kalbą ir iš lietuvių į anglų, gautas vertimas palygintas su originalia klausimyno versija (*angl. back-translation procedure*). Vėl gi, tyrėjos išversto klausimyno versija, buvo tikrinama pagal kito nepriklausomo tyrėjo vertimą. O galutinė klausimyno lietuviška versija buvo aptarta su baigiamojo darbo vadove.

2.2.3. Akademinės motyvacijos klausimynas

Paauglių akademinė motyvacija buvo vertinama **Kompetencijos tiklų klausimynu** (*angl. Achievement Goal Questionnaire (AGQ)*, Elliot & Murayama, 2008). Instrumentą sudaro 12 klausimų, kurie skirstomi į keturias subskales, vertinančias paauglių tikslus susijusius su užduočių atlikimu: (1) siekimo būti kompetentingam tikslai (*angl. mastery approach*), (2) vengimo būti nekompetentingam tikslai (*angl. mastery avoidance*), (3) siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai (*angl. performance approach*), (4) vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai (*angl. performance avoidance*). Siekimo būti kompetentingam tikslų skalė sudaryta iš 3 teiginių, pvz.: „Mano tikslas yra

pilnai įsisavinti pamokų medžiagą.“. Vengimo būti nekompetentingam tikslų skalė sudaryta iš 3 teiginių, pvz.: „Mano tikslas išvengti to, kad išmoksiu mažiau nei galėčiau.“. Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslų skalė sudaryta iš 3 teiginių, pvz.: „Siekiu, kad mano rezultatai būtų geri lyginant su kitais mokiniais.“. Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslų skalė sudaryta iš 3 teiginių, pvz.: „Mano tikslas yra išvengti prastesnių rezultatų lyginant su kitais.“. Kiekvieno tyrime dalyvavusio respondento buvo prašoma teiginius įvertinti pagal tai, kiek jiems teiginiai tinka, 5 balų Likerto skalėje (1 - visiškai nesutinku; 2 - nesutinku; 3 – nei sutinku, nei nesutinku; 4 - sutinku; 5 – visiškai sutinku). Didesnis subskalės įvertis rodo labiau išreikštą akademinės motyvacijos tiklą.

Išversto klausimyno gautas skalių vidinis suderinamumas palygintas su į lietuvių kalbą išverto klausimyno autorių nurodytu suderinamumu (Erentaitė, Vosylis, Raižienė, Augustinienė, Simonaitienė, 2022). Lietuviško instrumento autorių gautas vidinis suderinamumas (Crombacho α): siekimo būti kompetentingam tikslai $\alpha = .832$, vengimo būti nekompetentingam tikslai $\alpha = .763$, siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai $\alpha = .834$, vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai $\alpha = .779$. Atlikus šį tyrimą gauta, kad *siekimo būti kompetentingam tikslai $\alpha = .786$, vengimo būti nekompetentingam tikslai $\alpha = .745$, siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai $\alpha = .867$, vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai $\alpha = .827$.*

Šis instrumentas pasirinktas dėl tyrimui aktualių charakteristikų, padedančių išsiaiškinti paauglių tikslus, susijusius su ademeninių užduočių alikimu bei našumu. Šis instrumentas plačiau naudojamas ir kitų užsienio bei Lietuvos autorių (Jang, Dai, Strunk & Salisbury-Glennon, 2023; Utami, 2024; Erentaitė et al., 2022). Tyrime buvo naudota lietuviška klausimyno versija, kuri buvo išversta ir adaptuota Erenaitės ir kolegų (2022).

2.2.4. Patiriamų emocijų klausimynas

Mokinių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą, buvo vertinamos **Teigiamo ir neigiamo efekto skale** (angl. *Positive Affect and Negative Affect Schedule (PANAS)*, Watson, Clark & Tellegen, (1988). Instrumentas apima 60 emocinės būsenos apibūdinimų bei sudaro 5 emocinių būsenų skales. Tyrime naudotos dvi emocinių būsenų vertinimo subskalės: (1) teigiamų emocijų ir (2) neigiamų emocijų. Teigiamų emocijų subskalę sudaro 10 emocijų, pvz.: „Dėmesingas (-a)“. Neigiamo emocijų subskalę sudaro 10 neigiamų emocijų, pvz.: „Irzlus (-i)“. Tyrime dalyvavusių respondentų buvo prašoma pažymėti, kaip stipriai pateiktas emocijas jautė per paskutines dvi savaites, kai tėvai padėjo mokantis, 5 balų Likerto skalėje (1 – Šiek tiek ar visiškai ne, 2 – Truputį, 3 Vidutiniškai, 4 – Gana daug, 5 – Labai daug). Aukštesnis teigiamų ar neigiamų emocijų subskalės įvertis atitinkamai rodo, kad mokinyss yra linkęs patirti tuos jausmus tėvams įsitraukiant į jo ugdymą.

Išversto klausimyno gautas skalių vidinis suderinamumas palygintas su originalaus klausimyno autorių nurodytu vidiniu suderinamumu (Watson et al., 1988). Autorių gautas vidinis suderinamumas (*Cronbach α*): Teigiamų emocijų $\alpha = .84$, Neigiamų emocijų $\alpha = .87$. Tyrime gautas vidinis suderinamumas: *Teigiamų emocijų $\alpha = .76$, Neigiamų emocijų $\alpha = .81$.*

Instrumentas skirtas matuoti patiriamų emocijų išreikštumą. Klausimynas plačiai naudojamas užsienio ir Lietuvos autorių (Özbey, M. F., & Turhan, C. (2024); Hoehne, S., & Zimprich, D. (2024); Petruškevičiūtė, 2021). Lietuviška klausimyno versija išversta ir adaptuota Gabijos Fedosejevos (2021), iš autorės gautas leidimas naudoti lietuvišką instrumento versiją (žr 5 priedą).

2.2.5. Sociodemografiniai klausimai

Sudarytos anketos pabaigoje tyrimo dalyviams buvo pateikti keturi sociodemografiniai klausimai. Pirmajame buvo klausiama apie respondento lytį, pateikiant keturis galimus atsakymus: moteris, vyras, kita, nenoriu sakyti. Antrajame prašoma užrašyti amžių. Trečiajame iš dviejų galimų variantų prašoma pažymėti, kurioje klasėje respondentas mokosi (7 klasėje ar 8 klasėje) Ketvirtajame tyrimo dalyviai turėjo pažymėti, kokį aukščiausią išsilavinimą yra įgiję jo tėvai/ globėjai. Mokiniam buvo pateikiami šie galimi variantai: 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 (žr 1 priedą).

2.3. Tyrimo eiga

Kiekybinio tyrimo duomenų rinkimas vyko 2025 metais kovo - balandžio mėnesiais. Buvo vykdomas skėtinis tyrimas, duomenis rinko dvi magistratūros studentės. Sociodemografiniai klausimai ir trys tyrimo instrumentai: Mokinių vertinamo tėvų įsitraukimo į jų mokyklinę veiklą (SR-PSIQ), Tėvų paramos mokymuisi skalė: trumpoji versija paaugliams (PSLS-AS), Teigiamo ir neigiamo efekto skalė (PANAS), buvo naudojami bendrai abiejų studentėjų. Tačiau abiejų studentėjų tiriama mokinių akademinė motyvacija buvo matuojama naudojant skirtingus instrumentus, šiame tyrime buvo naudotas - Kompetencijos tiklų klausimynas (AGQ). Visų pirma buvo kreiptasi į 12 mokyklų vadovus siekiant gauti jų sutikimą atlikti tyrimą progimnazijoje. Buvo gautas leidimas atlikti tyrimą dviejose progimnazijose. Gavus vadovų sutikimus tyrėja kreipėsi į mokinius. Pirmojo susitikimo su 7-8 klasės mokiniiais metu, mokiniai buvo supažindinti su tyrimu, jo eiga bei tikslu, kiekvienam klasėje esančiam mokiniui buvo išdalinti tėvų sutikimai, dėl vaiko dalyvavimo tyrime, siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių duomenų konfidencialumą tėvų sutikimai buvo įdėti į vokus. Tėvų sutikime buvo pristatomas tyrimas, nurodomas jo tikslas, eiga, pabrėžiama jog duomenys bus konfidencialūs bei anonimiški, bei duomenys bus apibendrinti ir naudojami tik tyrimo tikslais, o po baigiamojo darbo gynimo bus sunaikinti (žr 2 priedą). Tėvų buvo prašoma parašyti savo vaiko vardą,

pavarde, klasę bei nurodyti sutinka ar nesutinka jog vaikas dalyvautų tyrime. Kito susitikimo metu, iš mokinių buvo surinkti raštiški tėvų sutikimai dalyvauti tyrime. Iš anksto sutartu su progimnazijos administracija ir pedagogais laiku, 7-8 klasės mokiniams, kurių tėvai sutiko jog jie dalyvautų tyrime buvo išdalintos anketos. Anketa buvo pildoma popieriaus – pieštuko principu. Prieš pradėdant mokiniams pildyti sudarytą instrumentą jiems buvo primenama, kad dalyvavimas yra laisvanoriškas ir anoniminis, o kilus klausimams dėl anketos pildymo jie gali kreiptis į tyrėjas. Pasak Bartram (2019), siekiant gauti patikimus ir kuo tikslesnius duomenis, respondentams reikia užtikrinti konfidencialumą. Respondentai anketą pildė pamokų metu, klasėje, kartu dalyvaujant dviems tyrėjoms. Mokiniai pildantys anketą buvo informuoti, kad vidutinė anketos pildymo trukmė 25 minutės.

2.4. Duomenų analizė

Statistinė duomenų analizė buvo atliekama su IBM SPSS statistic 29.0. program. Minėta SPSS programa buvo skaičiuojamas skalių vidinis suderinamumas (skaičiuojant Cronbach α koeficientą), klausimynų konstrukto validumas. Pasak Vaitkevičių ir Saudargienę (2010) klausimynas statistinei analizei yra tinkamas naudoti, kai jo vidinis suderinamumas yra ne mažesnis .5. Atliktame tyrime naudotų klausimynų Cronbach α koeficientai svyruoja nuo .669 iki .913, kas rodo jog duomenys patikimi ir tinkami statistinei analizei. Taip pat, apskaičiuota instrumento skalių aprašomoji statistika: maksimalios bei minimalios reikšmės, standartiniai nuokrypiai, vidurkiai. Vėlgi, skaičiuojamas ir duomenų pasiskirstymo atitikimas normaliajam skirstiniui (žr 6 priedą), remiantis skalių asimetriškumo koeficientu (*angl. skeewness*) atsižvelgiant ar gauti duomenys yra nuo -1 iki 1 ribose, atsižvelgiama ir į vizualinius rodmenis - histogramą bei normaliojo Q-Q plots grafinį išdėstymą. Gauti duomenų rodikliai parodė jog duomenys pasiskirstę normaliai, todėl toliau buvo naudojami parametriniai statistikos metodai. Siekiant palyginti mergaičių ir berniukų, septintų ir aštuntų klasių mokinių grupių vidurkius naudotas nepriklausomų imčių *t testas*. *Pearson* koreliacijos koeficientas buvo naudojamas ryšiams siekiant įvertinti ryšius tarp tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų, tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stilių, mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą bei mokymosi motyvacijos tikslų. Nustatant koreliacijos stiprumą atsižvelgiama į gautas r reikšmes: $r > .3$ – labai silpna, $.3 \leq r \leq .5$ – silpna, $.5 \leq r \leq .7$ – vidutinė, $.7 \leq r \leq .9$ – stipri ir $.9 \leq r \leq 1$ – labai stipri koreliacija (Čekanavičius & Murauskas, 2014). Hierarchinė tiesinė regresija buvo nustatomi prognostiniai veiksniai tarp duomenų. Visuose žingsniuose priklausomas kintamasis buvo vienas iš akademinės motyvacijos tikslų. Nepriklausomi kintamieji buvo: vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijos, tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai, mokinių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą.

3. REZULTATAI

3.1. Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika

1 lentelėje pateikta 7-8 klasių mokinių suvokiamo tėvų išitraukimo į jų ugdymą dimensijų, išitraukimo stilių, akademinės motyvacijos bei patiriamų emocijų dėl tėvų išitraukimo į ugdymą skalių aprašomoji statistika: maksimalios bei minimalios reikšmės, standartiniai nuokrypiai, vidurkiai. Vėlgi, pateikiamas ir duomenų pasiskirstymo atitikimas normaliajam skirstiniui, remiantis skalių asimetriškumo koeficientu.

1 lentelė.

7-8 klasių mokinių suvokiamo tėvų išitraukimą į jų ugdymą, išitarukimo stilių, patiriamų emocijų bei akademinės motyvacijos skalių aprašomoji statistika ir asimetriškumo koeficientai.

Kintamieji	Minimali reikšmė	Maksimali reikšmė	Vidurkis (M)	Standartinis nuokrypis (SD)	Asimetriškumo koeficientas
Tėvų išitraukimo dimensijos					
Tėvų lūkesčiai	1.50	5.00	4.12	.66	-.59
Tėvų ir vaikų bendravimas	1.25	5.00	3.80	.74	-.68
Tėvų pagalba ruošiant namų darbus	1.00	5.00	3.71	.88	-.61
Pagalba ruošiant namų darbus	1.00	5.00	3.13	.78	-.10
Vaikų suvokiamas tėvų išitraukimo stilius					
Autonomiją palaikantis	1.00	5.00	3.57	.73	.48
Kontroliuojantis	1.00	4.73	2.56	.85	-.80
Akademinė motyvacija					
Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai	1.00	5.00	3.12	1.00	-.23
Vengimo būti nekompetentingam tikslai	1.00	5.00	3.30	.78	-.45
Siekimo būti kompetentingam tikslai	1.00	5.00	3.49	.85	-.25
Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai	1.00	5.00	3.62	.91	-.39
Emocingumas					

Teigiamas	1.00	5.00	2.89	.68	-.26
Neigiamas	1.00	4.90	2.41	.85	.55

3.2. Vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo į ugdymą dimensijų ir įsitraukimo į ugdymą stilių skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas

Buvo nustatyti 7-8 klasių mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą skirtumai pagal lytį. Į analizę buvo įtraukti tik tie respondentai, kurie į klausimą „Kokia Tavo lytis?“ atsakė jog yra mergaitės (39.7 proc.) arba berniukai (56.9 proc). Tyrimo dalyviai kurie prie klausimo apie jų lytį pažymėjo jog nenori atskleisti savo lyties (1.2 proc) arba nurodė jog jų lytis kita (2.2 proc) į analizę nebuvo įtraukti. 2 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad berniukų ir mergaičių suvokiamos įsitraukimo dimensijos: tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus bei tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą, tarp grupių nesiskiria ($p > .05$). Tai reiškia, kad tiek berniukai tiek mergaitės panašiai vertina tėvų įsitraukimą į jų ugdymą.

2 lentelė.

Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo dimensijų skirtumai pagal lytį.

	Berniukai (n = 185)	Mergaitės (n=129)			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p
Tėvų įsitraukimo dimensijos					
Tėvų lūkesčiai	4.20 (.62)	4.17 (.71)	.51	302	.61
Tėvų ir vaikų bendravimas	3.83 (.73)	3.78 (.73)	.70	312	.49
Pagalba ruošiant namų darbus	3.72(.91)	3.74 (.78)	-.20	312	.84
Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	3.17 (.78)	3.07 (.77)	1.15	312	.25

3 lentelėje pateikiami mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo dimensijų skirtumai pagal klases. Norint palyginti ar skiriasi mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos tarp 7 klasės ir 8 klasės mokinių, buvo atliekamas nepriklausomų imčių t testas. Visose tėvų įsitraukimo dimensijose: tėvų lūkesčiuose, tėvų ir vaikų bendravime, pagalba ruošiant namų darbus, tėvų įsitraukime į mokyklos veiklą, buvo nustatyti reikšmingi skirtumai tarp septintų ir aštuntų klasių ($p < .05$). Tai rodo, kad septintų klasių mokiniai, lyginant su aštuntos klasės mokiniais suvokia reikšmingai didesnę tėvų įsitraukimą į jų ugdymą.

3 lentelė.

Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo dimensijų skirtumai pagal klasę.

	7 klasė (n = 161)	8 klasė (n=164)			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p
Tėvų įsitraukimo dimensijos					
Tėvų lūkesčiai	4.26 (.54)	4.11 (.58)	2.41	313	.02
Tėvų ir vaikų bendravimas	3.89 (.76)	3.71 (.71)	2.29	323	.02
Pagalba ruošiant namų darbus	3.83(.83)	3.59 (.90)	2.40	323	.02
Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	3.23 (.77)	3.03 (.79)	2.32	323	.02

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

4 lentelėje pateikiami mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilių skirtumai pagal lytį. Palyginimui buvo atliekamas t testas. Abiejuose tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliuose – autonomiją palaikančio ir kontroliuojančio nebuvo rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p < .05$). Tai rodo, kad tiek berniukai, tiek mergaitės autonomiją palaikantį ir kontroliuojantį stilių suvokia panašiai.

4 lentelė.

Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo stilių skirtumas pagal lytį.

	Berniukai (n = 185)	Mergaitės (n=129)			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p
Tėvų įsitraukimo stiliai					
Autonomiją palaikantis stilius	3.56 (.73)	3.64 (.70)	-.14	312	.89
Kontroliuojantis stilius	2.54 (.85)	2.55 (.81)	-.32	312	.36

5 lentelėje pateikiami mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilių skirtumai pagal klases. Palyginimui buvo atliekamas t testas. Rezultatai rodo, kad septintų klasių mokiniai, lyginant su aštuntos klasės mokiniais suvokia didesnę autonomiją palaikantį tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stilių

($p < .05$). Kontroliuojančiame tėvų įsitraukimo stiliuje nebuvo rastas statistiškai reikšmingas skirtumas ($p > .05$).

5 lentelė.

Mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo stiliaus skirtumas pagal klasę

	7 klasė (n = 161)	8 klasė (n=164)			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p
Tėvų įsitraukimo stiliai					
Autonomiją palaikantis	3.68 (.70)	3.47 (.75)	2.53	323	.01
Kontroliuojantis	2.61 (.81)	2.52 (.89)	.89	323	.38

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

3.3. 7-8 klasių mokinių akademinės motyvacijos skirtumai pagal sociodemografines charakteristikas

Atsakant į antrąjį tyrimo uždavinį ar skiriasi mokinių mokymosi motyvacijos tikslai (siekimo pasirodyti kompetentingam, vengimo būti nekompetentingam, siekimo būti kompetentingam, vengimo pasirodyti nekompetentingam) tarp berniukų ir mergaičių. Buvo atliekamas t testas. 6 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad berniukai lyginant su mergaitėmis labiau vengia pasirodyti nekompetentingi ($p < .05$). Tai rodo, kad vyrai dažniau nei moterys vengia pasirodyti nekompetentingi ugdymo procese. Tarp lyties ir kitų mokymosi motyvacijos tikslų reikšmingų skirtumų nebuvo nustatyta ($p > .05$)

6 lentelė.

Mokinių akademinės motyvacijos skirtumas pagal lytį

	Berniukai (n = 185)	Mergaitės (n=129)			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p
Akademinė motyvacija					
Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai	3.19 (1.01)	3.01 (1.00)	1.60	321	.11
Vengimo būti nekompetentingam tikslai	3.35 (.80)	3.25 (.75)	1.08	312	.28
Siekimo būti kompetentingam tikslai	3.55 (.85)	3.45 (.82)	1.02	312	.31
Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai	3.74 (.92)	3.46 (.88)	2.71	312	.01

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

Nustatant ar skiriasi mokinių mokymosi motyvacijos tikslai (siekimo pasirodyti kompetentingam, vengimo būti nekompetentingam, siekimo būti kompetentingam, vengimo pasirodyti nekompetentingam) tarp septintų ir aštuntų klasių mokinių. Buvo atliekamas t testas. 7 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad septintos klasės mokiniai lyginant su aštuntos klasės mokiniais labiau siekia būti kompetentingi ($p < .05$). Tai rodo, kad septintokai dažniau nei aštuntokai vengia siekia būti kompetentingi ugdymo procese. Tarp klasių ir kitų mokymosi motyvacijos tikslų reikšmingų skirtumų nebuvo nustatyta ($p > .05$).

7 lentelė.

Mokinių akademinės motyvacijos skirtumas pagal klasę

	7 klasė (n = 161)	8 klasė (n=164)			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p
<i>Akademine motyvacija</i>					
Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai	3.47 (1.05)	3.09 (1.00)	.50	323	.62
Vengimo būti nekompetentingam tikslai	3.36 (.81)	3.24 (.74)	1.37	323	.17
Siekimo būti kompetentingam tikslai	3.59 (.84)	3.39 (.85)	2.13	323	.03
Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai	3.60 (.94)	3.60 (.89)	.34	323	.74

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

3.4. Mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą skirtumai pagal sociodemografinės charakteristikas

Trečiajame uždavinyje norint nustatyti ar skiriasi mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos ugdymosi procese tarp berniukų ir mergaičių. Buvo naudojamas t testas. 8 lentelėje galime matyti, kad teigiamų emocijų patyrime statistiškai reikšmingų skirtumų tarp lyties nebuvo rasta ($p > .5$). Ir berniukai ir mergaitės panašiai išgyveno teigiamas emocijas. Tuo tarpu mokinių patiriamų neigiamų emocijų vidurkiai reikšmingai skiriasi berniukų ir mergaičių grupėse. Berniukai lyginant su mergaitėmis patiria daugiau neigiamų emocijų.

8 lentelė.

Mokinių patiriamų emocijų skirtumas pagal lytį

	Berniukai (n = 185)	Mergaitės (n=129)			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p
Emocijos					
Teigiamas	2.86 (.68)	2.95 (.66)	-1.11	312	.27
Neigiamas	2.51 (.88)	2.26 (.75)	2.56	321	.01

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

Norint nustatyti ar skiriasi mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos ugdymosi procese tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių. Buvo naudojamas t testas. 9 lentelėje galime matyti, kad teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimo statistiškai reikšmingų skirtumų tarp klasių nebuvo rasta ($p > .5$). Tai reiškia, kad tiek septintos, tiek aštuntos klasės mokiniai teigiamas ir neigiamas emocijas tėvams įsitraukiant į ugdymą patiria panašiai.

9 lentelė.

Mokinių patiriamų emocijų skirtumas pagal klasę

	7 klasė (n = 161)	8 klasė (n=164)			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p
Emocijos					
Teigiamos	2.93 (.89)	2.85 (.68)	1.09	323	.28
Neigiamos	2.46 (.84)	2.36 (.85)	1.09	323	.28

Pastaba. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

3.5. 7-8 klasių mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo dimensijų ir įsitraukimo į ugdymą stilių ryšys su akademine motyvacija

Aiškinantis ketvirtąjį tyrimo uždavinį ar siejasi 7-8 klasės mokinių suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijos (tėvų lūkesčiai, tėvų ir vaikų bendravimas, pagalba ruošiant namų darbus, tėvų įsitraukimo dimensijos) ir akademinė motyvacija (siekiimo pasirodyti kompetentingam tikslai, vengimo būti nekompetentingam tikslai, siekiimo būti kompetentingam tikslai, vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai) buvo taikomas Pearsono koreliacijos koeficientas.

Analizuojant 10 lentelėje pateiktus skalių įverčius galima matyti, kad statistiškai reikšmingas, silpnas teigiamas ryšys tarp siekimo pasirodyti kompetentingam tikslų ir tėvų lūkesčių ($r = .36$, $p < .01$), bei tėvų ir vaikų bendravimo ($r = .19$, $p < .01$). Tai rodo, kad kuo labiau 7-8 klasių mokiniai siekia pasirodyti kompetentingi tuo aukštesni tėvų lūkesčiai ir tuo dažniau bendrauja su tėvais. Statistiškai reikšmingas silpnas teigiamas ryšys išryškėjo tarp vengimo būti nekompetentingam tikslais ir visų tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijų: tėvų lūkesčių ($r = .22$, $p < .01$), tėvų ir vaikų bendravimo ($r = .26$, $p < .01$), pagalbos ruošiant namų darbus ($r = .33$, $p < .01$), tėvų įsitraukimo į mokyklos veiklą ($r = .24$, $p < .01$). Tai rodo, kad kuo labiau mokiniai vengia būti nekompetentingi tuo aukštesni tėvų lūkesčiai, tėvai dažniau linkę kalbėtis su vaikais, dažniau įsitraukia į namų darbų ruošimą bei dažniau lankosi mokykloje. Vėlgi, ieškant sąsajų tarp siekimo būti kompetentingiems tikslų ir tėvų įsitraukimo dimensijų, gautas statistiškai reikšmingas, silpnas teigiamas ryšys gautas tarp siekimo būti kompetentingam ir tėvų ir vaikų bendravimo ($r = .33$, $p < .01$), bei tėvų įsitraukimo į mokyklos veiklą ($r = .24$, $p < .01$) ir reikšmingas vidutinis teigiamas ryšys pagalbos ruošiant namų darbus ($r = .44$, $p < .01$). Ko pasekoje, galima daryti prielaidą, kad kuo labiau mokiniai siekia būti kompetentingi tuo dažniau bendrauja su tėvais, sulaukia pagalbos ruošiant namų darbus, bei tėvai dažniau lankosi įvairiose mokyklos veiklose. Vėlgi, statistiškai reikšmingas, silpnas teigiamas ryšys gautas tarp vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslų ir tėvų lūkesčių ($r = .30$, $p < .01$) bei tėvų ir vaikų bendravimo ($r = .31$, $p < .01$). Taigi, galima daryti prielaidą, kad kuo labiau vaikai vengia pasirodyti nekompetentingi, tuo didesni tėvų lūkesčiai bei didesnis tėvų bendravimas su vaikais apie ugdymo procesą.

10 lentelė

7-8 klasės mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo dimensijų ir akademinės motyvacijos koreliacijos koeficientai

Skalės	Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai	Vengimo būti nekompetentingam tikslai	Siekimo būti kompetentingam tikslai	Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai
Tėvų lūkesčiai	.36**	.22**	.15**	.30**
Tėvų ir vaikų bendravimas	.19**	.26**	.33**	.31**
Pagalba ruošiant namų darbus	.11	.33**	.44**	.18**
Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	.12*	.24**	.23**	.15**

Pastaba: * $p < .005$; ** $p < .01$.

Iš 11 lentelėje pateiktų įverčių, galima matyti, kad statistiškai reikšmingas, silpnas teigiamas ryšys gautas tarp mokinių vengimo būti nekompetentingiems tikslų ir autonomiją palaikančio tėvų įsitraukimo stiliaus ($r = .25, p < .01$). Ko pasekoje, galima teigti, kad kuo labiau mokiniai vengia būti nekompetentingi tuo daugiau savarankiškumo jiems suteikia tėvai. Statistiškai reikšmingas, silpnas teigiamas ryšys gautas tarp mokinių siekimo būti kompetentingiems tikslų ir autonominio stiliaus ($r = .35, p < .01$). Vėlgi, galima teigti, kad kuo labiau mokiniai siekia būti kompetentingi tuo daugiau laisvės ir savarankiškumo jiems suteikia tėvai ugdymosi procese. Nebuvo nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys tarp siekimo pasirodyti kompetentingiems tikslų, vengimo pasirodyti nekompetentingiems tikslų ir tėvų įsitraukimo stilių ($p > .05$). Vėlgi, statistiškai reikšmingo ryšio nerasta ir tarp vengimo būti kompetentingiems tikslų, siekimo būti kompetentingiems tikslų bei kontroliuojančio tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliaus ($p > .05$).

11 lentelė.

7-8 klasės mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo stilių ir akademinės motyvacijos koreliacijos koeficientai

Kintamieji	Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai	Vengimo būti nekompetentingam tikslai	Siekimo būti kompetentingam tikslai	Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai
Autonomiją palaikantis	.14*	.25**	.35**	.13*
Kontroliuojantis	.08	.01	-.12*	.13*

Pastaba: * $p < .005$; ** $p < .01$.

3.6. 7-8 klasių mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo dimensijų ir įsitraukimo į ugdymą stilių ryšys su patiriamomis emocijomis tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą

12 lentelėje pateikti įverčiai rodo, kad statistiškai reikšmingas, silpnas teigiamas ryšys gautas tarp mokinių patiriamų teigiamų emocijų ir tėvų įsitraukimo dimensijų: tėvų lūkesčiai ($r = .19, p < .01$), tėvų ir vaikų bendravimo ($r = .37, p < .01$), tėvų įsitraukimo į mokyklos veiklą ($r = .28, p < .01$) ir statistiškai reikšmingas, vidutinis teigiamas ryšys pagalbos ruošiant namų darbus ($r = .44, p < .01$). Gauti rezultatai rodo, kad kuo dažniau tėvai išsako lūkesčių, bendrauja, įsitraukia į mokyklos veiklą ir namų darbų ruošimą tuo didesnis mokinių teigiamų emocijų patyrimas. Statistiškai reikšmingas neigiamas ryšys gautas tarp mokinių patiriamų neigiamų emocijų bei tėvų pagalbos ruošiant namų darbus ($r = -.17, p < .01$). Tai reiškia, kad kuo dažniau tėvai padeda ruošti namų darbus, tuo mažiau mokiniai patiria neigiamų emocijų. Statistiškai reikšmingas ryšys nebuvo nustatytas tarp mokinių patiriamų neigiamų emocijų bei tėvų lūkesčių, tėvų ir vaikų bendravimo ir tėvų įsitraukimo į mokyklos veiklą ($p > .05$).

12 lentelė

7-8 klasės mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo dimensių ir emocingumo koreliacijos koeficientai

Kintamieji	Teigiamas	Neigiamas
Tėvų lūkesčiai	.19**	-.09
Tėvų ir vaikų bendravimas	.37**	-.14*
Pagalba ruošiant namų darbus	.44**	-.17**
Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	.28**	-.12*

Pastaba: * $p < .005$; ** $p < .01$. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

Iš 13 lentelėje pateiktų skalių įverčių, galima matyti, kad statistiškai reikšmingas, vidutinis teigiamas ryšys išryškėjo tarp teigiamų emocijų ir autonomiją palaikančio tėvų įsitraukimo į ugdymą ($r = .40$, $p < .01$). Iš gautų rezultatų, galime daryti prielaidą, kad didesnė suteikta laisvė ugdymosi procese mokiniams kelia daugiau teigiamų emocijų. Vėlgi, statistiškai reikšmingas, silpnas neigiamas ryšys gautas tarp teigiamų mokinių emocijų bei kontroliuojančio tėvų stiliaus ($r = -.22$, $p < .01$). Tai rodo, kad kuo daugiau tėvai kontroliuoja, tuo mažiau teigiamų emocijų ugdymosi procese patiria mokiniai. Taip pat statistiškai reikšmingas, silpnas neigiamas ryšys gautas tarp mokinių patiriamų neigiamų emocijų ir autonominio įsitraukimo į ugdymą stiliuje ($r = -.36$, $p < .01$). tai rodo, kad kuo daugiau savarankiškumo ugdymo procese suteikia tėvai, tuo mažiau neigiamų emocijų patiria mokiniai. Vėlgi, statistiškai reikšmingas, silpnas teigiamas ryšys nustatytas tarp neigiamų emocijų bei kontroliuojančio tėvų įsitraukimo stiliaus ($r = .38$, $p < .01$). Ko pasekoje, galima teigti, kad kuo didesnė tėvų kontrolė ugdymo procese, tuo daugiau neigiamų emocijų patiria mokiniai.

13 lentelė

7-8 klasės mokinių suvokiamų tėvų įsitraukimo stilių ir emocingumo koreliacijos koeficientai

Kintamieji	Teigiamas	Neigiamas
Autonominis stilius	.40**	-.36**
Kontroliuojantis stilius	-.22**	.38**

Pastaba: * $p < .005$; ** $p < .01$. Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu

3.7. Akademinę motyvaciją prognozuojančių veiksnių analizė

7-8 klasės siekimo pasirodyti kompetentingiems tikslų prognozuojančių veiksnių: lyties, tėvų įsitraukimo dimensių, tėvų įsitraukimo į mokinių ugdymą stilių bei mokinių patiriamų emocijų

rezultatai pateikiami 14 lentelėje. Hierarchinė tiesinė regresija buvo nustatomi prognostiniai veiksniai tarp duomenų. Visuose žingsniuose priklausomas kintamasis buvo vienas iš akademinės motyvacijos tikslų. Nepriklausomi kintamieji buvo: vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijos, tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai, mokinių patiriamos emocijos tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą.

Siekiant išanalizuoti lyties, tėvų įsitraukimo dimensijų, tėvų įsitraukimo į mokinių ugdymą stilių bei mokinių patiriamų emocijų prognostinę reikšmę siekimui pasirodyti kompetentingam, buvo atlikta hierarchinė tiesinė regresinė analizė. Pirmajame žingsnyje buvo įtrauktas sociodemografinis rodiklis – lytis, antrajame – papildomai įtrauktos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos, trečiajame – pridėti tėvų įsitraukimo stiliai, bei ketvirtajame – papildomai įtrauktos mokinių patiriamos emocijos.

Daugialypės regresinės analizės pirmojo žingsnio rezultatai patvirtino gautus koreliacinės analizės rezultatus. Rezultatai atskleidė, kad lytis paaiškina tik 0.4% siekimo pasirodyti kompetentingais tikslų dispersijos ($R^2 = .004$). Rezultatai rodo jog lytis statistiškai reikšmingai neprognozuoja siekimo pasirodyti kompetentingiems tikslų. Ko pasekoje, galima manyti, kad vyrų ir moterų siekimo pasirodyti kompetentingais tikslai yra panašūs. Gautas pirmasis modelis nėra patikimas ($p > .05$). Antrajame žingsnyje papildomai įtraukus tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijas, modelis paaiškino 13,8 % priklausomo kintamojo – siekimo pasirodyti kompetentingam tikslų ($R^2 = .138$), bei tapo statistiškai reikšmingas ($p < .001$). Vėlgi, iš visų įtrauktų įsitraukimo dimensijų tik tėvų lūkesčiai statistiškai reikšmingai prognozuoja siekimo pasirodyti kompetentingam tikslus ($\beta = .346$, $p < .001$), o kiti veiksniai: lytis, tėvų ir vaikų bendravimas, tėvų pagalba ruošiant namų darbus bei tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą, nebuvo reikšmingi ($p > .05$). Trečiojo žingsnio metu, prie ankstesnio modelio buvo įtraukti du tėvų įsitraukimo stiliai: autonomiją palaikantis ir kontroliuojantis. Gautas modelis bendrai paaiškina 15.4 % dispersijos ($R^2 = .154$) bei yra statistiškai reikšmingas ($p < .001$). Ketvirtajame hierarchinės regresijos žingsnyje papildomai pridėtos mokinių patiriamos emocijos: teigiamos ir neigiamos. Vėlgi, modelis paaiškina 18,9 % siekimo pasirodyti kompetentingam dispersijos ($R^2 = .189$, $p < .001$). Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslus ketvirtajame žingsnyje prognozavo: tėvų lūkesčiai ($\beta = .358$, $p < .001$), autonomija palaikantis stilius ($\beta = .203$, $p < .05$), bei neigiamos emocijos ($\beta = .206$, $p < .001$).

Gauti rezultatai rodo, kad mokiniai siekia pasirodyti kompetentingais, kai jiems yra aiškūs išsakomi tėvų lūkesčiai, bei tėvai suteikia laisvę ir savarankiškumą ugdymosi procese, reikšmingą reikšmę turi ir patiriamos neigiamos emocijos, kurios skatina norą bei motyvaciją rodyti savo kompetencijas.

20 lentelė.

Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslus prognozuojantys veiksniai

Nepriklausomi kintamieji		Siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai	
		Beta (β)	p
1 žingsnis	Lytis	-.059	.295
	$\Delta R^2 =$		.004
2 žingsnis	Lytis	-.034	.517
	Tėvų lūkesčiai	.346	.000
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.076	.248
	Pagalba ruošiant namų darbus	-.014	.831
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	.003	.957
	$\Delta R^2 =$		.134***
3 žingsnis	Lytis	-.049	.356
	Tėvų lūkesčiai	.338	.000
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.035	.614
	Pagalba ruošiant namų darbus	-.022	.745
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	-.006	.921
	Autonominis stilius	.135	.033
	Kontroliuojantis stilius	.147	.048
4 žingsnis	$\Delta R^2 =$		.016***
	Lytis	-.023	.658
	Tėvų lūkesčiai	.358	.000
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.031	.644
	Pagalba ruošiant namų darbus	-.026	.710
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	-.001	.981
	Autonominis stilius	.203	.007
	Kontroliuojantis stilius	.079	.215
	Teigiamos	-.028	.629
	Neigiamos	.206	.000
	$\Delta R^2 =$		.035***
Galutinio modelio			
$R^2 = .189$			
$F = 7.904***$			

*Pastaba: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .00$; Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu*

7-8 klasės vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslų prognozuojančių veiksnių: lyties, tėvų įsitraukimo dimensijų, tėvų įsitraukimo į mokinių ugdymą stilių bei mokinių patiriamų emocijų rezultatai pateikiami 22 lentelėje.

Atliekant antrąją hierarchinę regresiją pirmajame žingsnyje buvo įtrauktas vienas sociodemografinis kintamasis – lytis. Gautas modelis paaiškina 0.6 % vengimo būti nekompetentingam dispersijos ($R^2 = .006$), pirmojo žingsnio modelis nėra statistiškai reikšmingas ($p > .05$). Todėl galima sakyti, kad lytis nėra reikšmingas prediktorius vengimui pasirodyti nekompetentingam. Antrasis žingsnis buvo papildytas keturiomis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijomis: tėvų lūkesčiais, tėvų ir vaikų bendravimu, tėvų pagalba ruošiant namų darbus bei įsitraukimu į mokyklos veiklą. Gautas modelis paaiškina 13 % priklausomo kintamojo dispersijos ($R^2 = .130$) ir yra statistiškai reikšmingas ($p < .001$). Tėvų lūkesčiai ($\beta = .165$, $p < .001$) ir pagalba ruošiant namų darbus ($\beta = .235$, $p < .05$) statistiškai reikšmingai prognozuoja vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslus. Trečiajame žingsnyje buvo įtraukti tėvų įsitraukimo stiliai: autonomiją palaikantis ir kontroliuojantis. Trečiojo žingsnio modelis paaiškina 14.9 % dispersijos ($R^2 = .149$) bei yra statistiškai reikšmingas ($p < .05$). Tėvų lūkesčiai ($\beta = .156$, $p < .05$), pagalba ruošiant namų darbus ($\beta = .235$, $p < .05$), autonomiją palaikantis stilius ($\beta = .148$, $p < .05$) bei kontroliuojantis stilius ($\beta = .148$, $p < .05$) reikšmingai prognozuoja priklausomą kintamąjį – vengimą pasirodyti kompetentingam. Ketvirtajame žingsnyje modelis buvo papildytas dviem ketamaisiais: teigiamomis ir neigiamomis emocijomis. Vėlgi, gauto modelio reikšmingumas pagerėjo, paaiškina 18,2 % dispersijos ($R^2 = .182$), bei išliko statistiškai reikšmingas ($p < .001$). Ketvirtajame modelyje tėvų lūkesčiai ($\beta = .148$, $p < .05$), pagalba ruošiant namų darbus ($\beta = .191$, $p < .05$), autonomiją palaikantis stilius ($\beta = .164$, $p < .05$), bei teigiamos ($\beta = .156$, $p < .05$) ir neigiamos emocijos ($\beta = .139$, $p < .05$) tapo reikšmingais prediktoriais.

Atlikus hierarchinę regresiją gauta, kad mokinių vengimą pasirodyti nekompetentingais tikslus geriausiai prognozuoja keliama tėvų lūkesčiai, įsitraukimas į namų darbų veiklą, leidimas būti savarankiškiems ugdymo procese. Vėlgi, gauta, kad mokinių emocinė būseną, t.y., tiek teigiamos, tiek neigiamos emocijos taip pat prognozuoja mokinių vengimą pasirodyti nekompetentingais.

22 lentelė.

Vengimo būti nekompetentingam tikslus prognozuojantys veiksniai

Nepriklausomi kintamieji		Vengimo būti nekompetentingam tikslai	
		Beta (β)	p
1 žingsnis	Lytis	-.076	.180
	$\Delta R^2 =$	.006	
2 žingsnis	Lytis	-.045	.397
	Tėvų lūkesčiai	.165	.003
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.014	.837
	Pagalba ruošiant namų darbus	.240	.000
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	.077	.200
	$\Delta R^2 =$	.125***	
3 žingsnis	Lytis	-.061	.252
	Tėvų lūkesčiai	.156	.005
	Tėvų ir vaikų bendravimas	-.028	.685
	Pagalba ruošiant namų darbus	.235	.001
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	.069	.254
	Autonominis stilius	.148	.048
	Kontroliuojantis stilius	.148	.019
	$\Delta R^2 =$	.018***	
4 žingsnis	Lytis	-.055	.296
	Tėvų lūkesčiai	.148	.007
	Tėvų ir vaikų bendravimas	-.047	.488
	Pagalba ruošiant namų darbus	.191	.006
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	.063	.285
	Autonominis stilius	.164	.029
	Kontroliuojantis stilius	.123	.055
	Teigiamos	.156	.009
	Neigiamos	.139	.016
	$\Delta R^2 =$	.033***	
		Galutinio modelio	
		$R^2 = .182$	
		$F = 7.547***$	

*Pastaba: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .00$; Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu*

7-8 klasės siekimo būti kompetentingam tikslų prognozuojančių veiksnių: lyties, tėvų įsitraukimo dimensijų, tėvų įsitraukimo į mokinių ugdymą stilių bei mokinių patiriamų emocijų rezultatai pateikiami 22 lentelėje.

Hierarchinės regresijos pirmajame žingsnyje į modelį buvo įtrauktas vienas nepriklausomas kintamasis – lytis. Gautas modelis paaiškina 0.7 % priklausomo kintamojo – siekimo būti kompetentingam tikslų dispersijos ($R^2 = .007$), bei nėra statistiškai reikšmingas ($p > .05$). Ko pasekoje, galima sakyti, kad lytis reikšmingai neprognozuoja mokinio siekimo būti kompetentingam. Antrajame žingsnyje prie modelis buvo papildytas keturiomis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijomis: tėvų lūkesčiais, tėvų ir vaikų bendravimu, tėvų pagalba ruošiant namų darbus, įsitraukimu į mokyklos veiklą. Gautas modelis paaiškina 19.2 % priklausomo kintamojo dispersijos ($R^2 = .192$) ir yra statistiškai reikšmingas ($p < .001$). Modelyje išryškėjo, kad tėvų pagalba ruošiant namų darbus ($\beta = .373$, $p < .001$) reikšmingai prognozuoją mokinių siekimą būti kompetentingais tikslus. Trečiojo žingsnio metu įtraukti tėvų įsitraukimo stiliai: kontroliuojantis ir autonomiją palaikantis. Modelio dispersija padidėjo iki 20,9 % ($R^2 = .209$, $p < .05$). Vėlgi, šiame žingsnyje išryškėjo, kad tėvų pagalba ruošiant namų darbus ($\beta = .265$, $p < .001$) bei autonomiją palaikantis stilius ($\beta = .181$, $p < .05$) reikšmingai prognozuoją mokinių siekimą būti kompetentingais tikslus. Paskutiniame, ketvirtajame žingsnyje papildomai buvo įtrauktos teigiamos ir neigiamos mokinių emocijos. Gautas modelis paaiškina 26.5 % priklausomo kintamojo dispersijos ($R^2 = .265$) ir yra statistiškai reikšmingas ($p < .001$). Galiausiai gauta, kad tėvų pagalba ruošiant namų darbus ($\beta = .265$, $p < .05$), autonomiją palaikantis stilius ($\beta = .181$, $p < .05$), teigiamos emocijos ($\beta = .247$, $p < .001$) reikšmingai prognozuoją mokinių siekimą būti kompetentingais tikslus.

Hierarchinės regresijos analizė parodė, kad mokinių siekimas būti kompetentingiems tikslai labiausiai prognozuojami emocinių veiksnių ir šeimos sąveikoje. Apibendrinant galima teigti, kad nuosekli tėvų pagalba ruošiant namų darbus, išsakomi tėvų lūkesčiai, autonomiją palaikantis stilius, kai tėvai suteikia laisvės ir savarankiškumo, bei emociniai veiksniai reikšmingai prognozuoja mokinių siekį būti kompetentingais.

23 lentelė.

Siekimo būti kompetentingam tikslus prognozuojantys veiksniai

Nepriklausomi kintamieji		Siekimo būti kompetentingam tikslai	
		Beta (β)	p
1 žingsnis	Lytis	-.082	.148
	$\Delta R^2 =$		.007
2 žingsnis	Lytis	-.047	.365
	Tėvų lūkesčiai	.083	.116
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.055	.385
	Pagalba ruošiant namų darbus	.373	.000
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	.014	.812
	$\Delta R^2 =$		.186***
3 žingsnis	Lytis	-.055	.283
	Tėvų lūkesčiai	.082	.121
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.004	.952
	Pagalba ruošiant namų darbus	.330	.000
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	-.005	.932
	Autonominis stilius	.181	.012
	Kontroliuojantis stilius	.060	.326
	$\Delta R^2 =$		.017***
4 žingsnis	Lytis	-.058	.246
	Tėvų lūkesčiai	.061	.236
	Tėvų ir vaikų bendravimas	-.023	.716
	Pagalba ruošiant namų darbus	.265	.000
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	-.015	.787
	Autonominis stilius	.181	.011
	Kontroliuojantis stilius	.047	.436
	Teigiamos	.247	.000
	Neigiamos	-.058	.246
	$\Delta R^2 =$		.056***
		Galutinio modelio $R^2 = .244$ $F = 12.240***$	

*Pastaba: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .00$; Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu*

7-8 klasės vengimo pasirodyti nekompetentingiems tikslų prognozuojančių veiksnių: lyties, tėvų įsitraukimo dimensijų, tėvų įsitraukimo į mokinių ugdymą stilių bei mokinių patiriamų emocijų rezultatai pateikiami 24 lentelėje.

Siekiant išanalizuoti lyties, tėvų įsitraukimo dimensijų, tėvų įsitraukimo į mokinių ugdymą stilių bei mokinių patiriamų emocijų prognostinę reikšmę siekimui pasirodyti kompetentingam, buvo atlikta daugialypė regresinė analizė. Pirmajame žingsnyje buvo įtrauktas sociodemografinis rodiklis – lytis, antrajame papildomai įtrauktos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos, trečiajame pridėti tėvų įsitraukimo stiliai, bei ketvirtajame papildomai įtrauktos mokinių patiriamos emocijos.

Daugialypės regresinės analizės pirmojo žingsnio rezultatai patvirtino gautus koreliacinės analizės rezultatus. Rezultatai atskleidė, kad lytis paaiškina tik 1.7% siekimo pasirodyti kompetentingais tikslų dispersijos ($R^2 = .017$). Gautas rezultatas rodo, kad lytis turi mažą, bet reikšmingą ryšį vengimui pasirodyti nekompetentingiems. Todėl galima sakyti, kad mergaitės yra dažniau linkę vengti pasirodyti nekompetentingomis nei berniukai ($\beta = -.129$, $p = .022$). Antrajame žingsnyje prie modelis buvo papildyti keturiomis tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijomis: tėvų lūkesčiais, tėvų ir vaikų bendravimu, tėvų pagalba ruošiant namų darbus, įsitraukimu į mokyklos veiklą. Gautas modelis paaiškina 14.2 % priklausomo kintamojo dispersijos ($R^2 = .142$) ir yra statistiškai reikšmingas ($p < .001$). Šiame žingsnyje išryškėjo, kad tėvų lūkesčiai ($\beta = .249$, $p < .001$) bei tėvų ir vaikų bendravimas ($\beta = .209$, $p < .05$) reikšmingai prognozuoja mokinių vengimą būti nekompetentingiems tikslus. Trečiojo žingsnio metu, prie ankstesnio modelio buvo įtraukti du tėvų įsitraukimo stiliai: autonomiją palaikantis ir kontroliuojantis. Gautas modelis bendrai paaiškina 16.8 % dispersijos ($R^2 = .168$, $p < .001$). Trečiajame žingsnyje buvo gauta, kad lytis ($\beta = -.115$, $p < .05$), tėvų lūkesčiai ($\beta = .235$, $p < .001$) bei tėvų ir vaikų bendravimas ($\beta = .192$, $p < .05$), bei kontroliuojantis įsitraukimo stilius ($\beta = .157$, $p < .05$) reikšmingai prognozuoja mokinių vengimą būti nekompetentingiems tikslus. Galiausiai paskutiniame, ketvirtajame žingsnyje, kai buvo įtrauktos mokinių patiriamos teigiamos ir neigiamos emocijos, buvo gauta, kad modelis paaiškina 18 % dispersijos ($R^2 = .180$, $p < .001$). Tėvų lūkesčiai ($\beta = .247$, $p < .001$) bei tėvų ir vaikų bendravimas ($\beta = .194$, $p < .05$), bei kontroliuojantis įsitraukimo stilius ($\beta = .189$, $p < .05$) išliko ketvirtajame žingsnyje reikšmingi. Papildomai šiame žingsnyje reikšmingos tapo neigiamos emocijos ($\beta = .121$, $p < .05$). Minėti konstruktai reikšmingai prognozuoja mokinių vengimą būti nekompetentingiems tikslus.

Atlikta hierarchinė regresijos analizė parodė, kad mokinių vengimo pasirodyti nekompetentingiems motyvacija kyla dėl aukštų tėvų lūkesčių, neigiamų vaiko emocijų,

kontroliuojančio tėvų įsitraukimo stiliaus į vaikų ugdymą bei tėvų bendravimo su vaikais. Kita vertus, nors pirmajame žingsnyje išryškėjo, kad mergaitės labiau linkusios nei berniukai vengti pasirodyti nekompetentingos, šis prognostinis ryšys išnyko įtraukus tėvų įsitraukimo dimensijas. Tėvų lūkesčiai bei tėvų ir vaikų bendravimas išliko reikšmingi visuose hierarchinės regresijos žingsniuose. Trečiajame žingsnyje kaip reikšmingas kintamasis išryškėjo kontroliuojantis tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą, o ketvirtajame žingsnyje – neigiamos vaikų emocijos. Minėti konstruktai reikšmingai prognozuoja mokinių motyvaciją vengti pasirodyti nekompetentingais.

24 lentelė.

Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslus prognozuojantys veiksniai

Nepriklausomi kintamieji		Vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslai	
		Beta (β)	p
1 žingsnis	Lytis	-.129	.022
	R ² =	.017*	
2 žingsnis	Lytis	-.098	.066
	Tėvų lūkesčiai	.249	.000
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.209	.002
	Pagalba ruošiant namų darbus	.010	.876
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	-.017	.778
	R ² =	.126***	
3 žingsnis	Lytis	-.115	.029
	Tėvų lūkesčiai	.235	.000
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.194	.005
	Pagalba ruošiant namų darbus	.050	.467
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	-.011	.857
	Autonominis stilius	.189	.003
	Kontroliuojantis stilius	.056	.449
	R ² =	.026***	
4 žingsnis	Lytis	-.101	.059
	Tėvų lūkesčiai	.247	.000
	Tėvų ir vaikų bendravimas	.192	.005
	Pagalba ruošiant namų darbus	.047	.499
	Tėvų įsitraukimas į mokyklos veiklą	-.008	.890
	Autonominis stilius	.157	.015
	Kontroliuojantis stilius	.088	.241
	Teigiamos	-.014	.819
	Neigiamos	.121	.037
R ² =		.012***	
		Galutinio modelio	
		R ² = .180	

*Pastaba: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .00$; Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu*

4. REZULTATŲ APTARIMAS

Šiuo darbu siekiama išseikinti kaip 7-8 klasių mokiniai suvokiamas tėvų įsitraukimą į jų ugdymą yra susijęs su mokinių patiriamomis emocijomis tėvams (ne)įsitraukiant į jų ugdymą ir mokymosi motyvacija. Buvo apklausiami 7 bei 8 klasių mokiniai iš dviejų Vilniaus progimnazijų. Siekiant atsakyti į išsikeltus uždavinius, darbe buvo lyginami akademinės motyvacijos, tėvų įsitraukimo į ugdymą dimensijų, stilių, bei mokinių patiriamų emocijų rodiklių įverčiai grupėse pagal sociodemografinės charakteristikas; ieškotos sąsajos tarp akademinės motyvacijos, vaikų suvokiamo tėvų įsitraukimo į 7-8 klasių mokinių ugdymą, tėvų įsitraukimo į ugdymą stilių, bei mokinių patiriamų emocijų tėvams (ne)itraukiant į ugdymą; ir galiausiai įvertinta, kaip įsitraukimo dimensijos, stiliai bei emocijos, kontroliuojant demografinį kintamąjį – lyti, prognozuoją akademinę motyvaciją.

Pirmasis tyrimo uždavinys buvo nustatyti ar skiriasi mokinių suvokiamos tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą dimensijos ir tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą stiliai tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių; berniukų ir mergaičių. Atlikus palyginimą gauta, kad berniukai suvokia didesnius tėvų lūkesčius, dažnesnį bendravimą su tėvais bei aktyvesnį tėvų įsitraukimą į mokyklos veiklą nei mergaitės. Analizuojant literatūra buvo pastebėta, kad gautus rezultatus patvirtina mokslininkų Zhu, Cheong, Wang ir Tong (2023) atliktas tyrimas, kuriame reikšmingas lyčių skirtumas nerastas. Kita vertus, mokslininkai išsiaiškino, kad mokiniams tėvų įsitraukimo kokybė (t.y., turimos tėvų kompetencijos teikti pagalbą ugdymo procese), yra svarbesnė nei kiekybė (pvz., laikas skiriamas padėti paaugliams ruošti namų darbus). Ieškant skirtumo tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių buvo rasta, kad žemesnės klasės mokiniai visose tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijose suvokia didesnį įsitraukimą nei vyresnių klasių mokiniai. Tokį gautą rezultatą patvirtina ir kitų mokslininkų atlikti tyrimai, kuriuose matomas akivaizdus tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą mažėjimas vaikams augant (Wildmon, Anthony & Kamau, 2024). Jeynes (2024) atliktoje metaanalizėje gauti rezultatai rodo, kad tėvai linkę labiau įsitraukti į jaunesnio amžiaus vaikų ugdymą ir kelti jiems mažiau lūkesčių nei vyresniųjų klasių mokiniams.

Pirmajame uždavinyje taip pat buvo siekiama nustatyti ar skiriasi mokinių suvokiami tėvų įsitraukimo į jų ugdymą stiliai tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių ir jų lyties. Gauta, kad septintos klasės mokiniai jaučia daugiau palaikymo ir laisvės iš tėvų ugdymo procese lyginant su aštuntos klasės mokiniams. Iš gautų rezultatų matoma, kad mokiniams pereinant į aukštesnę klasę tėvai tampa labiau kontroliuojančiais. Toks skirtumas galėtų būti aiškinamas didėjančiomis vaikų

atsakomybėmis ugdymo procese. Be to, neretai paaugliai siekia autonomijos, ko pasekoje tėvų elgesys, kuris anksčiau jiems buvo įprastas, dabar gali atrodyti kontroliuojantis. Rezultatai atitinka ir Ortega, Mateo, Jimeno ir Ricarte (2023) tyrimo rezultatus. Minėtų autorių tyrimo rezultatai patvirtina, kad jaunesni paaugliai neretai jaučia didesnę tėvų laisvę ugdymo procese, o tuo tarpu vyresni paaugliai dažniau jaučiasi labiau kontroliuojami, jiems taikomos griežtesnės taisyklės. Kita vertus autorių Ortega ir kolegų (2023) atliktame tyrime išryškėjo rezultatų skirtumai susiję su lytimi, buvo gauta, kad berniukai suvokia didesnę kontrolę iš abiejų tėvų nei mergaitės. Šiame tyrime lyčių skirtumas nenustatytas.

Kitas tyrimo uždavinys buvo nustatyti ar skiriasi mokinių mokymosi motyvacijos tikslai (siekimo pasirodyti kompetentingam, vengimo būti nekompetentingam, siekimo būti kompetentingam, vengimo pasirodyti nekompetentingam) tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių; berniukų ir mergaičių. Gauta, kad berniukai labiau linkę vengti pasirodyti nekompetentingi nei mergaitės, bei 7 klasės mokiniai dažniau siekia būti kompetentingi ugdymo procese nei 8 klasės mokiniai. Tyrime, kuriame buvo siekiama ištirti amžiaus ir lyties skirtumus susijusius su kompetencijos tikslais, vertinant visus keturis pasiekimų tikslus, reikšmingų amžiaus ir lyties sąveikos skirtumų nerasta (Guan, Xiang, Land, & Hamilton, 2023). Kita vertus, mokslininkų Ndyareeba, Clay, Biirah ir Kibedi, (2024) Ugandoje atliktame tyrime buvo rastas skirtumas tarp mergaičių ir berniukų požiūrio į kompetencijų tikslus, mergaitės dažniau siekė būti ir pasirodyti kompetentingos nei berniukai. Šio tyrimo išvados atitinka Ugandos kultūriniame kontekste vyraujančius stereotipus, kurie teigia, kad mergaitės turi nuolat tobulinti savo įgūdžius, ruošdamosi būsimiems vaidmenims, kuriems būdingas rūpinimasis savo vaikais, vyrais ir kitais šeimos nariais. Šio tyrimo rezultatai taip pat rodo, kad berniukai dažniau vengia pasirodyti nekompetentingi nei mergaitės, tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas. Analizuojant kitų autorių tyrimus išryškėjo, kad lyčių ir klasių skirtumai ne visada yra vienareikšmiai ir gali skirtis priklausomai nuo kultūrinio ar socialinio konteksto, kuriame atliekamas tyrimas. Atsižvelgiant į gautus rezultatus ir kitų autorių atliktus tyrimus, būtų naudinga ateities tyrimuose labiau gilintis į švietimo sistemos vertybes, mokyklos kultūrą, lyties stereotipus, nes šie veiksniai gali veikti mokinių kompetencijų tikslus.

Trečias uždavinys buvo, nustatyti ar skiriasi mokinių patiriamos emocijos ugdymosi procese tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą tarp septintos ir aštuntos klasės mokinių; vyrų, moterų. Lyginant mokinių patiriamų emocijų lyties ir klasės grupių vidurkių, buvo nustatyta, kad teigiamų emocijų patyrimas vyrų ir moterų tarpe yra panašus. Tačiau rastas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp vyrų ir moterų patiriamų neigiamų emocijų. Nustatyta, kad vyrai dažniau patiria neigiamas emocijas dėl tėvų įsitraukimo į ugdymą nei moterys. Vėlgi, statistiškai reikšmingas skirtumas tarp septintos ir

aštuntos klasės mokinių patiriamų teigiamų ir neigiamų emocijų nebuvo rastas, todėl galima sakyti, kad emocijų išreikštumas minėtose klasėse yra panašus. Remiantis kompetencijos tikslų teorija aiškiai galima matyti, kad akademiniai pasiekimų tikslai glaudžiai siejasi su mokinių patiriamomis emocijomis ugdymo procese (Elliott & Dweck, 1988). Huang (2011) atliktame tyrime buvo gauta, kad dalyvių amžius neturėjo reikšmingos įtakos mokinių patiriamoms emocijoms. Kita vertus, remiantis Afzal, Khurshid ir Shabbir (2024), gautais rezultatais, tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą koreliuoja su vaikų emocine reguliacija, rasta, kad mergaitės turi geresnius emocinės reguliacijos gerėjimus nei berniukai, ko pasekoje, tai gali reikšti jog berniukai galimai patiria sunkumų valdant emocijas, o tai ir gali lemti dažnesnį neigiamų emocijų patyrimą. Todėl tolimesniuose tyrimuose būtų naudinga atsižvelgti ne tik į patiriamas mokinių emocijas tačiau ir gebėjimą valdyti bei kontroliuoti savo emocijas.

Ketvirtas uždavinys buvo, nustatyti kaip mokinių kompetencijų tikslai (siekimo pasirodyti kompetentingam, vengimo būti nekompetentingam, siekimo būti kompetentingam, vengimo pasirodyti nekompetentingam) siejasi su mokinių suvokiamomis tėvų įsitraukimo dimensijoms bei stiliais. Analizuojant mokinių akademinės motyvacijos tikslus, buvo rasta, kad kuo labiau mokiniai siekia pasirodyti kompetentingi tuo aukštesnių tėvų lūkesčių sulaukia ir dažniau bendrauja su tėvais, o kuo labiau vengia būti nekompetentingi tuo dažniau tėvai: išsako lūkesčius, kalbasi, įsitraukia į namų darbų ruošą bei lankosi mokykloje. Vėlgi, kuo labiau mokiniai siekia būti kompetentingi tuo dažniau bendrauja su tėvais, sulaukia pagalbos ruošiant namų darbus, bei tėvai dažniau lankosi įvairiose mokyklos veiklose ir kuo labiau vaikai vengia pasirodyti nekompetentingi, tuo dažniau tėvai kelia didesnius lūkesčius ir siekia kalbėtis su vaikais apie ugdymo procesą. Analizuojant kaip akademinė motyvacija siejasi su tėvų įsitraukimo stiliais, rasta, kad autonomiją palaikančio tėvų įsitraukimo stiliaus teigiamai siejasi su mokinių vengimo būti nekompetentingiems bei siekimo būti kompetentingiems tikslais. Tyrimai ir teorijos rodo, kad tėvų įsitraukimas gali numatyti vaikų pasiekimų tikslus (Muttaqin & Soetjipto, 2020). Tokių tyrimų rezultatai rodo, kad tėvų įsitraukimas yra mokinių pasiekimų tikslų prognozavimo veiksnys, kuris turi netiesioginę įtaką siekimui būti ir pasirodyti kompetentingiems tikslams, taip pat gautą, kad tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą poveikis kompetencijos stiprinimui ir siekimui yra didesnis nei poveikis kompetencijos demonstravimui ir vengimui (Muttaqin & Soetjipto, 2020). Kitų tyrimų rezultatai rodo, kad tėvų įsitraukimo stiliai taip pat reikšmingai siejasi su mokinių akademinė motyvacija (Caparello, Castellani, Loperfido, Filippello & Sorrenti, 2025). Autoriai nustatė, kad tėvų autonominis palaikymas ir kontrolė siejasi su vaikų pasiekimų tikslais, kurie savo ruožtu yra susiję su išmoktu bejėgiškumu ir akademine pasiekimais. Tiksliau, suvokiama motinos autonomijos parama buvo labiau susijusi su mokinių

siekimo būti ir pasirodyti kompetentingais tikslais, todėl sumažėjo išmoktas bejėgiškumas ir pagerėjo akademiniai rezultatai. Priešingai, suvokiama tėvo autonomijos parama parodė, kad tėčių įsitraukimas neturėjo statistiškai reikšmingo poveikio mokinių kompetencijų tikslams (Caparello et al., 2025). Atsižvelgiant į gautus rezultatus ir analizuotus tyrimus būtų naudinga ateities tyrimuose analizuoti atskirtai tėčių ir mamų įsitraukimo į ugdymą poveikio skirtumus mokinių akademinės motyvacijos formavimui.

Penktasis uždavinys, nustatyti kaip mokinių patiriamos emocijos ugdymo procese tėvams (ne)įsitraukiant į ugdymą siejasi su mokinių suvokiamomis tėvų įsitraukimo dimensijoms bei stiliais. Analizuojant mokinių patiriamas emocijas, buvo rasta, kad emocijos teigiamai siejasi su tėvų lūkesčiais ir tėvų ir vaikų bendravimu ir neigiamai siejasi su tėvų pagalba ruošiant namų darbus. Kuo dažniau tėvai išsako savo lūkesčius, bendrauja su vaikais tuo daugiau jie patiria teigiamų emocijų ir kuo daugiau įsitraukia padėdami ruošti namų darbus tuo mažiau neigiamų emocijų jaučia vaikai. Analizuojant patiriamas mokinių emocijas ir auklėjimo stilius buvo rasta, kad emocijos teigiamai siejasi su autonomiją palaikančiu tėvų įsitraukimu į ugdymą ir neigiamai siejasi su kontroliuojančiu tėvų įsitraukimo stiliumi. Kuo didesnė suteikta laisvė ugdymosi procese mokiniams tuo daugiau teigiamų emocijų jie patiria ir kuo didesnė tėvų kontrolė ugdymo procese, tuo daugiau neigiamų emocijų patiria mokiniai. Kinijoje buvo atliktas tyrimas, kuriuo buvo siekiama išsiaiškinti tėvų įsitraukimo į namų darbų ruošos poveikį mokinių patiriamoms neigiamoms emocijoms, gauti rezultatai rodo, kad poveikis – reikšmingas. Minėtame tyrime taip pat rasta, kad nevykstanti komunikacija tarp tėvų ir vaikų taip pat gali kelti vaikams daugiau neigiamų emocijų (Li, Liu, Zhu & Jiang, 2024). Tyrimai apie tėvų įsitraukimo stilius patvirtina gautus rezultatus, be to, rodo, kad autonomiškas įsitraukimas ugdo vaikų gebėjimą efektyviai valdyti savo emocijas, o kontroliuojantis – didina psichologinį pažeidžiamumą (Li et al., 2024).

Šeštasis uždavinys, nustatyti kokie veiksniai prognozuoja 7-8 klasių mokinių akademinės motyvacijos tikslus (siekimo pasirodyti kompetentingam, vengimo būti nekompetentingam, siekimo būti kompetentingam, vengimo pasirodyti nekompetentingam). Siekiant išsiaiškinti siekimo pasirodyti kompetentingam tikslus prognostinius veiksnius, nustatyta, kad labiausiai prognozuoja tėvų lūkesčiai, autonomiją palaikantis tėvų įsitraukimo stilius bei neigiamos emocijos. Tai reiškia, kad išsakomi tėvų lūkesčiai, suteikiama laisvė ugdymo procese, bei patiriamos neigiamos emocijos skatina mokinių motyvaciją siekiant pasirodyti kompetentingais. Atliktuose tyrimuose neretai galima rasti kad siekimo pasirodyti kompetentingam tikslai yra siejami su teigiamomis emocijomis, kurios neretai būna susijusios su laukiamu pasiekimu, kas reiškia jog mokinys nori patirti sėkmę ir būti įvertintas, tačiau neretai siekdami pasirodyti kompetentingi mokiniai susiduria su vertinimu iš

aplinkos ar konkurencija, kas lemia neigiamų emocijų pasireiškimą (Bross, Nett & Daumiller, 2024). Pagal kompetencijų tisklų teoriją, akademinė motyvacija bei su pasiekimais susijęs elgesys švitimo kontekste gali turėti įtakom mokinių tikslams, t.y., viskas priklauso nuo to, kaip mokinys suvokia sėkmę ir vertina savo kompetenciją. Tradiciškai tokiose tyrimuose randami priešingi duomenys, pvz kompetencijos stiprinimo tikslai, kai mokiniai siekia būti kompetentingi arba vengia būti nekompetentingi, dažniau pastebimi tėvams suteikiant laisve ugdymo procese, o kompetencijos demonstravimo tikslai, kai mokiniai siekia pasirodyti kompetentingi ar vengia pasirodyti nekompetentingi, labiau siejami su tėvų kontroliuojančiu įsitraukimu į ugdymą (Jiang, & Zhang, 2021).

Siekiant išsiaiškinti vengimo būti nekompetentingam tikslus prognostinius veiksnus, nustatyta, kad labiausiai prognozuoja tėvų lūkesčiai, autonominis palaikymas, pagalba atliekant namų darbus, bei tariamos teigiamo ir neigiamos emocijos. Tai reiškia, kad minėti veiksniai labiausiai veikia mokinių motyvaciją vengti būti nekompetentingiems. Caparello ir kiti (2025) patvirtina, kad autonomijos palaikymas ir aukšti lūkesčiai vaikams ugdymo procese ypač iš mamos perspektyvos, tampa reikšmingu veiksnium mokinių norui vengti nesėkmių. Kita vertus, minėtame tyrime randama, kad mokinių nesėkmių vengimas taip pat susijęs su nenoru nuvilti į ugdymo procesą įsitraukusios mamos, todėl vaikai ima siekti išvengti pasirodyti nekompetentingais, bet ne siekti žinių. Be to, kai mokiniai patiria baimę įtampa ar ugdymo procese nepasitiki savimi dažniau yra linkę vengti demonstruoti savo kompetencijas (Witte, Spinath, & Ziegler, 2024). Svarbu suprasti, kad kompetencijų tikslus ir su jais susijusią akademinę motyvaciją formuoja idividualūs veiksniai, kurie teorijoje dažnai siejami su pasiekimų emocijomis (Elliott & Dweck, 1988)

Aiškinantis siekimo būti kompetentinga tikslus prognozuojančius veiksnus, gauta, kad labiausiai prognozuoja tėvų įsitraukimas į ugdymą, t.y. pagalba ruošiant namų darbus, autonominis įsitraukimo stilius bei teigiamos emocijos. Tai reiškia, kad tėvams įsitraukiant į namų ruošos veiklą bei suteikiant vaikams laisvę priimti sprendimus ugdymo procese, o tai savo veikia mokinių patiriama teigiamą emocingumą ir skatina motyvaciją būti kompetentingiems. Mokiniai orientuoti į būvimą kompetentingais dažniausiai siekia asmeninio augimo, savo kompetencijų ugdymo tikslais, bei yra siejami su aukštesniais akademineis pasiekimais, mažesniu nerimu ir didesniu pasitenkinimu mokymusi, be to, tokiems mokiniams yra svarbiau būti geresniems nei, kad buvo anksčiau, o ne būti geresniems už kitus (Elliot & McGregor, 2001). Vėlgi, tėvų palaikymas, šiluma, skatinamas savarnikiškumas, vaikų patiriamų emocijų atliepimas – kuria psichologiškai saugią aplinką vaikui, kuri, kaip rodo atlikti tyrimai veikia vaikų motyvaciją būti kompetentingais ir orientotis į vidinį pasitenkinimą ugdymosi procesu, o ne išorės vertinimą (Cuervo, Quiñonez & Pérez, 2022).

Tiriant vengimo pasirodyti nekompetentingam tikslus prognozuojančius veiksnius, kauta, kad dažniausiai juos prognozuoja tėvų lūkesčiai, bendravimas, kontrolė ugdymo procese bei neigiamos emocijos. Nors pirmajame žingsnyje išryškėjo, kad mergaitės labiau linkusios nei berniukai vengti pasirodyti nekompetentingos, šis prognostinis ryšys išnyko įtraukus tėvų įsitraukimo dimensijas. Elliot ir McGregor (2001) aprašo, kad į vengimo pasirodyti nekompetentingais tikslus orientuoti mokiniai neretai yra siejami su patiriamu nerimu, žemesne saviverte bei prastesniais akademiniiais rezultatai. Vėlgi, minėti autoriai nurodo, kad tokie mokiniai neretai vengia pasirodyti prastesni nei jų bendraamžiai bei siekia nusišluoti savo spragas ar nesėkmes ugdymo procese. Kita vertus, Wang, Bai ir Nie (2023), patvirtina gautus rezultatus, apie tai, kad kontroliuojantys tėvai, kurie nuolat pabrėžia kompetencijų svarbą bei demonstravimą tik dar labiau padidina vaikų motyvaciją vengti savo nekompetentingumo demonstravimo. Todėl svarbu ugdymo procese tėvams įsitraukiant koncentruotis ne į vaikų rezultatų demonstravimą bet į vaikų mokymosi procesą ir pažangą.

IŠVADOS

1. 7-8 klasių berniukai ir mergaitės panašiai suvokia tėvų įsitraukimą visose tėvų įsitraukimo į jų ugdymą dimensijose bei įsitraukimo į jų ugdymą stiliuose. 7 klasės mokiniai yra linkę savo tėvus suvokti kaip labiau autonomiją palaikančius, įsitraukiančius į jų ugdymą visose tėvų įsitraukimo dimensijose, nei 8 klasės mokiniai.
2. Berniukai yra labiau linkę vengti pasirodyti nekompetentingi nei mergaitės, tuo tarpu jaunesni, t.y., 7 klasės mokiniai dažniau siekia būti kompetentingi ugdymo procese nei 8 klasės mokiniai. Siekimo pasirodyti kompetentingiems tikslai ir vengimo pasirodyti nekompetentingiems tikslai tarp 7 ir 8 klasių mokinių bei berniukų ir mergaičių nesiskiria, tuo tarpu vengimo pasirodyti nekompetentingiems tikslai nesiskiria tarp 7 ir 8 klasių mokinių, o siekimo būti kompetentingiems tikslai nesiskiria tarp lyčių.
3. 7-8 klasių mokiniai panašiai suvokia teigiamų ir neigiamų emocijų patyrimą tėvams įsitraukiant į jų ugdymo procesą. Berniukai yra linkę ugdymosi procese dėl tėvų įsitraukimo į jų ugdymą patirti daugiau neigiamų emocijų nei mergaitės.
4. Didesnis mokinių siekis pasirodyti kompetentingais tikslai skatina aukštesnius tėvų lūkesčius ir dažnesnį vaikų – tėvų bendravimą. Didesnio vengimo pasirodyti nekompetentingas tikslai skatina aukštesnius tėvų lūkesčiais, dažnesnį abipusį bendravimą, pagalbą ruošiant namų darbus, lankymusi mokykloje bei autonominiu įsitraukimo stiliumi. Didesnio siekio būti kompetentingais tikslai [askatina su abipusį bendravimą, pagalbą ruošiant namų darbus, bei lankymusi mokyklos veiklose. Didesnio vengimo pasirodyti nekompetentingiems tikslai paskatina didesnius tėvų lūkesčius bei dažnesnį vaikų – tėvų bendravimą.
5. Mokinių patiriamos teigiamos emocijos tėvams įsitraukiant į ugdymą siejasi su tėvų keliamais lūkesčiais ir komunikacija tarp tėvų ir vaikų bei su autonomija palaikančiu bendravimu, kai ugdymosi procese tėvai suteikia daugiau laisvės ir savarankiškumo. Kontroliuojantis tėvų įsitraukimas į pagalbą vaikui ruošiant namų darbus susijęs su neigiamų emocijų patyrimu.
6. Mokinių akademinės motyvacijos tikslus (siekimo pasirodyti kompetentingam, vengimo būti nekompetentingam, siekimo būti kompetentingam, vengimo pasirodyti nekompetentingam), pagal lytį, suvokiamą tėvų įsitraukimą ir įsitraukimo stilių į ugdymą bei patiriamas emocijas, prognozuoti galima tik iš dalies. Ne visi minėti veiksniai turi prognostinę reikšmę mokinių akademinės motyvacijos tikslams.
 - 6.1. Mokinių siekimui pasirodyti kompetentingiems tikslams yra svarbūs tėvų lūkesčiai, autonomiją palaikantis įsitraukimo stilius bei patiriamos neigiamos emocijos tėvams įsitraukiant į ugdymą.

- 6.2. Mokinių vengimui būti nekompetentingiems tikslams yra svarbūs tėvų lūkesčiai, autonomijos palaikymas, tėvų pagalba atliekant namų darbus bei patiriamos emocijos dėl tėvų įsitraukimo.
- 6.3. Mokinių siekimo būti kompetentingiems tikslams yra svarbi tėvų pagalba ruošiant namų darbus, autonominis įsitraukimo stilius, bei teigiamų emocijų patyrimas.
- 6.4. Mokinių vengimo pasirodyti nekompetentingiems tikslams yra svarbūs tėvų lūkesčiai, bendravimas, kontroliuojantis tėvų įsitraukimo stilius bei neigiamų emocijų patyrimas.

LITERATŪRA

1. Ahmed, Q. W., Rönkä, A., Perälä-Littunen, S., & Eerola, P. (2024). Parents' involvement in their children's education: narratives from rural Pakistan. *Educational Research*, 66(1), 34-50.
2. Duchesne, S., & Ratelle, C. (2010). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of educational psychology*, 102(2), 497. DOI: 10.1037/a0019320
3. Chen, M., & Mok, I. A. C. (2023). Perceived parental involvement influences students' academic buoyancy and adaptability: the mediating roles of goal orientations. *Frontiers in Psychology*, 14, 1248602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1248602>
4. Čekanavičius, V., & Murauskas, G. (2014). Taikomoji regresinė analizė socialiniuose tyrimuose. Vilniaus universiteto leidykla, 33-38.
5. Muttaqin, F. F., & Soetjipto, H. P. (2020). Achievement goal viewed from parental involvement. *Journal of Psychology and Instruction*, 4(3), 77-82.
6. Alharthi, M. (2023). Parental involvement in children's online education during COVID-19; A phenomenological study in Saudi Arabia. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 345-359.
7. Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701.
8. Miele, D. (2009). *Handbook of motivation at school* (Vol. 704). K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.). New York, NY: Routledge.
9. Alinsunurin, J. (2020). School learning climate in the lens of parental involvement and school leadership: lessons for inclusiveness among public schools. *Smart Learning Environments*, 7(1), 25.
10. Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269. DOI: 10.1177/0042085905274540
11. Kantova, K. (2024). Parental involvement and education outcomes of their children. *Applied Economics*, 56(48), 5683-5698.
12. Dorsch, T. E., Wright, E., Eckardt, V. C., Elliott, S., Thrower, S. N., & Knight, C. J. (2021). A history of parent involvement in organized youth sport: A scoping review. *Sport, Exercise, and performance psychology*, 10(4), 536.

13. Sengonul, T. (2022). A Review of the Relationship between Parental Involvement and Children's Academic Achievement and the Role of Family Socioeconomic Status in This Relationship. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(2), 32-57.
14. Reitsema, A. M., Jeronimus, B. F., van Dijk, M., & de Jonge, P. (2022). Emotion dynamics in children and adolescents: A meta-analytic and descriptive review. *Emotion*, 22(2), 374.
15. Lv, B., Lv, L., Yan, Z., & Luo, L. (2019). The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach. *Children and Youth Services Review*, 100, 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.003>
16. Gao, N., Liu, Y., Tang, X., Liu, Y., Yu, C., Huang, Y., ... & Shi, Y. (2025). The Homework Wars: Exploring Emotions, Behaviours, and Conflicts in Parent-Child Homework Interactions. *arXiv preprint* <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.01325>
17. Respondek, L., Seufert, T., Stupnisky, R., & Nett, U. E. (2017). Perceived academic control and academic emotions predict undergraduate university student success: Examining effects on dropout intention and achievement. *Frontiers in psychology*, 8, 243. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00243
18. Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological bulletin*, 136(3), 422. DOI: 10.1037/a0018947
19. Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218. DOI: 10.1037/0022-3514.72.1.218
20. Salgado, M., González, L., & Yáñez, A. (2021). Parental involvement and life satisfaction in early adolescence. *Frontiers in Psychology*, 12, 628720. 1.2.1.
21. Ames C (1984) Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology* 76(3): 478–487.
22. Ateş, A. (2021). The Relationship Between Parental Involvement in Education and Academic Achievement: A Meta-analysis Study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 50-66. doi: 10.14527/pegegog.2021.00
23. Wendy S. Grolnick & Eva M. Pomerantz (2022) Should parents be involved in their children's schooling?, *Theory Into Practice*, 61:3, 325-335, DOI: 10.1080/00405841.2022.2096382

24. Castelli, L., & Marcionetti, J. (2024). Life satisfaction and school experience in adolescence: the impact of school supportiveness, peer belonging and the role of academic self-efficacy and victimization. *Cogent Education*, 11(1), 2338016.
25. Beard, K.S., & Thomson, S.I. (2021). Breaking barriers: District and school administrators engaging family, and community as a key determinant of student success. *Urban Education*, 56(7), 1067-1105.
26. Holmgren, A. Q. (2024). Caregiver Engagement in Their Child's Mental Health Rehabilitation Services: Utilizing the Hoover-Dempsey and Sandler Model of Parental Involvement (2005) in Mental Health Counseling.
27. Bowen, D.H., & Kisida, B. (2023). Investigating arts education effects on school engagement and climate. *Educational Policy*, 08959048231174880.
28. Busbee, H. R. (2023). *Parent Engagement in Title I High Schools: Investigating Strategies to Increase Engagement From the Educator and Parent Perspective* (Doctoral dissertation, Saint Leo University).
29. Caparello, C., Castellani, L., Loperfido, F. F., Filippello, P., & Sorrenti, L. (2025). Achievement Goals as Mediators in Parental Practices and School Success Relationships. *European Journal of Education*, 60(2), e70100.
30. Chamberlin, K., Yasué, M., & Chiang, I. C. A. (2023). The impact of grades on student motivation. *Active Learning in Higher Education*, 24(2), 109-124.
31. Chazan, D. J., Pelletier, G. N., & Daniels, L. M. (2022). Achievement goal theory review: An application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 40-56.
32. Clinton, J., & Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3): 324- 337
33. Cohen, R., Katz, I., Aelterman, N., & Vansteenkiste, M. (2023). Understanding shifts in students' academic motivation across a school year: The role of teachers' motivating styles and need-based experiences. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3), 963-988.
34. Colman, A. (2003). *Oxford Dictionary of Psychology*. Oxford University Press.
35. Cordova Jr, N., Kilag, O.K., Andrin, G., Tañiza, F.N., Groenewald, E., & Abella, J. (2024). Leadership Strategies for Numeracy Development in Educational Settings. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education* (2994-9521), 2(1), 58-68.

36. Čiuladienė, G. ir Valantinas, A. (2016). Tėvų ir mokyklos bendradarbiavimo gairės: ką atskleidžia kritiški tėvų atsiliepimai apie ugdymo procesą. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 37, 45-57. doi: 10.15388/ActPaed.2016.36.10069
37. Thomas, V., Muls, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2020). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: Unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, 46(4), 404-421. DOI:[10.1080/03055698.2019.1590182](https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1590182)
38. Daumiller, M., & Janke, S. (2019a). Effects of performance goals and social norms on academic dishonesty in a test. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 537–559. <https://doi.org/10.1111/bjep.12310>.
39. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
40. Dweck CS (1986) Motivational processes affecting learning. *American Psychologist* 41(10): 1040–1048.
41. Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Parent and community involvement in education: strengthening partnerships for social improvement. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(3), 372-382.
42. Elliot AJ, McGregor HA (2001) A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology* 80(3): 501–519.
43. Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of educational psychology*, 100(3), 613.
44. Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 5.
45. Epstein, J. (2001). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview
46. Epstein, J. (2009). Epstein's framework of six types of involvement (Including: Sample practices, challenges, redefinitions, and expected results). *Baltimore, MD: Center for the Social Organization of Schools*.
47. Erentaitė, R., Vosylis, R., Raižienė, S., Simonaitienė, B., Augustinienė, A. (2022) Pasiruošę kilti. Paauglių tikslai ir jų raiška socialinės nelygybės kontekste. Mokslo monografija. Kaunas: Technologija.
48. 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.
49. Goulet, J., Archambault, I., Olivier, E., & Morizot, J. (2024). Externalizing behaviors and student engagement: Exploring the protective role of parental involvement in school using latent moderated structural equation modeling. *Journal of School Psychology*, 107, 101365.
 50. Shao, K., Pekrun, R., Marsh, H. W., & Loderer, K. (2020). Control-value appraisals, achievement emotions, and foreign language performance: A latent interaction analysis. *Learning and Instruction*, 69, 101356.)
 51. McLeod, G. F., Horwood, L. J., & Fergusson, D. M. (2016). Adolescent depression, adult mental health and psychosocial outcomes at 30 and 35 years. *Psychological medicine*, 46(7), 1401-1412.
 52. Choudhary, G. B. (2014). *Adolescence education*. PHI Learning Pvt. Ltd..
 53. 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.
 54. Jerrim, J. (2022). The power of positive emotions? The link between young people's positive and negative affect and performance in high-stakes examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(3), 310-331.
 55. Shen, J., Chen, J. K., Findlater, L., & Smith, G. D. (2025). eaSEL: Promoting Social-Emotional Learning and Parent-Child Interaction through AI-Mediated Content Consumption. *arXiv preprint arXiv:2501.17819*.
 56. Gao, N., Liu, Y., Tang, X., Liu, Y., Yu, C., Huang, Y., ... & Shi, Y. (2025). The Homework Wars: Exploring Emotions, Behaviours, and Conflicts in Parent-Child Homework Interactions. *arXiv preprint arXiv:2502.01325*.
 57. Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
 58. Lv, B., Lv, L., Yan, Z., & Luo, L. (2019). The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach. *Children and Youth Services Review*, 100, 175-182.
 59. Guan, J., Xiang, P., Land, W., & Hamilton, X. D. (2023). Age and gender differences in achievement goal orientations in relation to physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 130(1), 80-93.

60. Gubbins, V., Otero, G., & Pinto, G. (2020). Parental involvement and academic outcomes: Do parental expectations and interactions matter? *Educational Studies*, 46(5), 509-523.
61. Gustaitienė, I. ir Širiakovienė, A. (2020). Priešmokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų bendravimas ir bendradarbiavimas (Kauno miesto atvejis). *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 50(1), 6-13. doi: 10.21277/jmd.v50i1.283
62. Harackiewicz JM, Durik AM, Baron KE, et al. (2008) The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology* 100(1): 105–122
63. Hoehne, S., & Zimprich, D. (2024). Age-related differences in trait affect: Establishing measurement invariance of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Psychology and Aging*.
64. Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
65. Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
66. Hsu, P. C., & Chen, R. S. (2023). Analyzing the mechanisms by which digital platforms influence family-school partnerships among parents of young children. *Sustainability*, 15(24), 16708.
67. Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 23, 359-388.
68. Hulleman CS, Durik AM, Schweigert S, et al. (2008) Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology* 100(2): 398–416.
69. Jang, H. S., Dai, Y., Strunk, K. K., & Salisbury-Glennon, J. (2023). Investigating mastery-avoidance goals using the achievement goal questionnaire for sports (AGQ-S): a meta-analytic confirmatory factor analysis (MA-CFA). *Current Psychology*, 42(30), 26527-26534
70. Jeynes, W. H. (2024). A meta-analysis: The relationship between the parental expectations component of parental involvement with students' academic achievement. *Urban education*, 59(1), 63-95.
71. Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). University teachers' teaching style and their students' agentic engagement in EFL learning in China: a self-determination theory and achievement goal theory integrated perspective. *Frontiers in psychology*, 12, 704269.

72. Juškienė, V. ir Stasiulienė, V. (2019). Mokyklos ir šeimos komunikacijos modelis. *Pedagogika*, 133(1), 227-247. doi: 10.15823/p.2019.133.13
73. Kalaycı, G., & Ergül, H. (2020). Teachers' perceptions of the role of parental involvement in teaching English to young learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1167-1176.
74. Kaufman, J. C., Agars, M. D., & Lopez-Wagner, M. C. (2008). The Role of Personality and Motivation in Predicting Early College Academic Success in Non-traditional Students at a Hispanic-Serving Institution. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 492–496. doi:10.1016/j.lindif.2007.11.004
75. Kovienė, S. (2017). Tėvų įsitraukimas į ikimokyklinės ugdymo įstaigos veiklą: tėvų nuomonė. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 9(2), 76-88. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/71493>
76. Kovienė, S. (2021). *Tėvų pedagoginio švietimo raiška ir organizavimas ikimokyklinio ugdymo įstaigos veikloje* (Doctoral dissertation, Vilniaus universitetas).
77. Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G., & Sarteschi, C. M. (2020). Effects of after-school programs with at-risk youth on attendance and externalizing behaviors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 887-902.
78. Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement motivation and academic dishonesty: A meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 33(2), 427-458.
79. Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in psychology*, 10, 1464.
80. Li, C., & Zhang, C. (2023). Transformative Perspectives in Physical Education Evaluation: Empowering Diverse Stakeholders for Holistic Learning Experiences in the Era of Big Data. *Journal of the Knowledge Economy*, 1-27
81. Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
82. Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29, 100307.
83. Musabelliu, G., Wiener, J., & Rogers, M. (2018). Parental involvement in the learning of adolescents with and without ADHD. *School Psychology International*, 39(3), 234–250.

84. Muttaqin, F. F., & Soetjipto, H. P. (2020). Achievement goal viewed from parental involvement. *Journal of Psychology and Instruction*, 4(3), 77-82.
85. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
86. Ndyareeba, E., Clay, Z., Biirah, J., & Kibedi, H. K. (2024). Student gender and support by compassion international influences achievement goal orientation among adolescents in south-western Uganda. *International Journal of Advanced Research*, 7(1), 213-230.
87. Nicholls JG (1984) Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review* 91(3): 328–346.
88. Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104
89. Pintrich, P. R., and Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research and applications. (2nd ed.) Upper Saddle River, N.J: Merill Prentice Hall
90. Pintrich, P. R., and Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield and J. S. Eccles (Eds.), *The educational psychology series. Development of achievement motivation* (p. 249–284). Academic Press.
91. Ryan RM, Deci EL (2017) *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
92. Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761
93. Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas. *Valstybės žinios*, 1996-04-12, Nr. 33-807.
94. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. *Lietuvos aidas*, 1991, Nr. 153-0.
95. Lietuvos Respublikos Konstitucija. *Lietuvos aidas*, 1992-11-10, Nr. 220-0.
96. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. *Lietuvos aidas*, 1991, Nr. 153-0
97. Roure, C., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). Relationships between students' individual interest, achievement goals, perceived competence and situational interest: A cluster analysis in swimming. *European Physical Education Review*, 28(2), 322-340.
98. Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126(5), 1763-1768.
99. Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning:

A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32, 511-544.

100. Vaitkevičius, R., & Saudargienė, A. (2010). Psichologinių tyrimų duomenų analizė.
101. Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1994). *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
102. Sternberg, R. J., and Williams, W. M. (2009). *Educational Psychology* (2nd ed.). New Jersey: Pearson
103. Taheri-Kharameh, Z., Sharififard, F., Asayesh, H., Sepahvandi, M., & Hoseini, M. H. (2018): Relationship between Academic Self-efficacy and Motivation among Medical Science Students. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, Vol.(12), No.(7), Pp.41- 46.
104. Valdés-Cuervo, A. A., Grijalva-Quinonez, C. S., & Parra-Pérez, L. G. (2022). Parental autonomy support and homework completion: Mediating effects of chil-dren's academic self-efficacy, purpose for doing homework, and homework-related emotions. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 38(2), 259-268.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519
105. Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal C., and Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
106. Venslovaitė, V. ir Danylienė, L. (2018). Socialinis ir emocinis ugdymas: mokytojo perspektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40(40), 111–126.
<https://doi.org/10.15388/ActPaed.2018.0.11891>
107. Wang, J., Bai, B., & Nie, Y. (2023). Examining the role of perceived classroom goal structures and parents' goals in ESL/EFL learners' achievement goals, engagement and achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 820-836.
108. Wang, M. T., & Neihart, M. (2020). Parental involvement, motivation, and achievement in gifted students: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 297-315.
109. Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Wildmon, M., Anthony, K., & Kamau, Z. (2024). Identifying and navigating the barriers of parental involvement in early childhood education. *Current Issues in Education*, 25(1).

110. Witte, K., Spinath, B., & Ziegler, M. (2024). Dissecting achievement motivation: Exploring the link between states, situation perception, and trait-state dynamics. *Learning and Individual Differences, 112*, 102439.
111. Wu, H., Shen, J., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., & Anderson, D. (2024). The relationship between reciprocal school-to-school collaboration and student academic achievement. *Educational Management Administration & Leadership, 52*(1), 75-98.
112. Zhu, Q., Cheong, Y., Wang, C., & Tong, J. (2023). The impact of maternal and paternal parenting styles and parental involvement on Chinese adolescents' academic engagement and burnout. *Current Psychology, 42*(4), 2827-2840.
113. Žygaitienė, B. ir Sinkevičienė, J. (2014). Vaikų ir jaunimo socializacijai palanki aplinka: neformaliojo ugdymo kontekstas Vilniaus mieste. *Socialinis ugdymas, 103–115*.
<https://doi.org/10.15823/su.2014.09>
114. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research, 77*(3), 373-410.
115. Quílez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés-Pascual, A. (2021). Motivational, emotional, and social factors explain academic achievement in children aged 6–12 years: A meta-analysis. *Education Sciences, 11*(9), 513.
116. McLeod, J. (2013). *An introduction to counselling*. McGraw-hill education (UK).
117. Porumbu, D., & Necşoi, D. V. (2013). Relationship between parental involvement/attitude and children's school achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 76*, 706-710.

PRIEDAI

1 priedas. Sociodemografiniai klausimai

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 įgijusi tavo mama/globėja ir tėtis/ globėjas?

Mamos/globėjos išsilavinimas:

Tėčio/ globėjo 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) _____

- ☐ **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) _____

2 priedas. Tėvų sutikimo formos.

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. Šiuo 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.

Mokiniams 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 įdėkite į voką ir paprašykite vaiko atnešti į mokyklą ir perduoti klasės auklėtojui. 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/dukra (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: _____

3 priedas. Leidimas naudoti SR - PSIQ klausimyną.

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

4 priedas. Leidimas naudoti PSLS -AS 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](#)

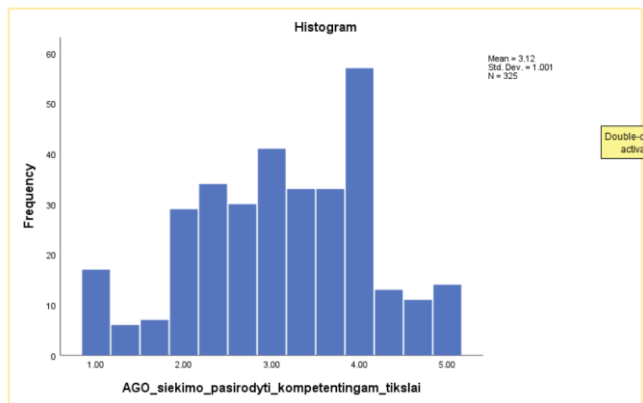
[Zoom Link](#)



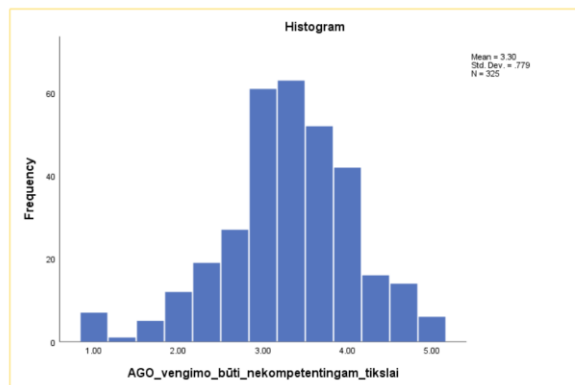
5 priedas. Leidimas naudoti Panas klausimyną.

6 priedas. Duomenų normalumo tikrinimas

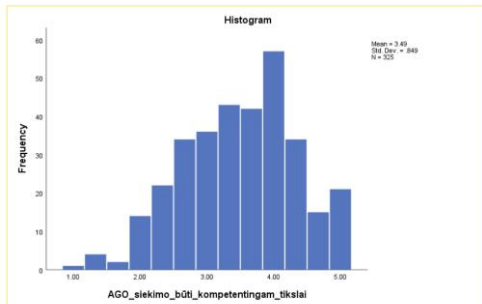
AGO_siekimo_pasirodyti_kompetentingam_tikslai



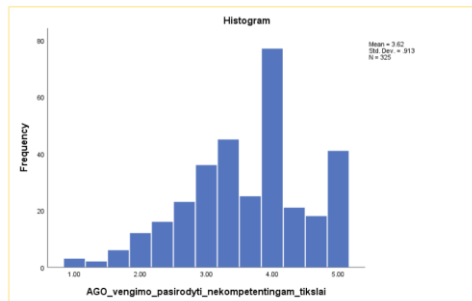
AGO_vengimo_būti_nekompetentingam_tikslai



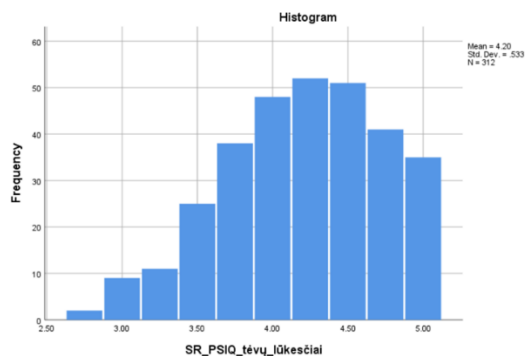
AGO_siekimo_būti_kompetentingam_tikslai



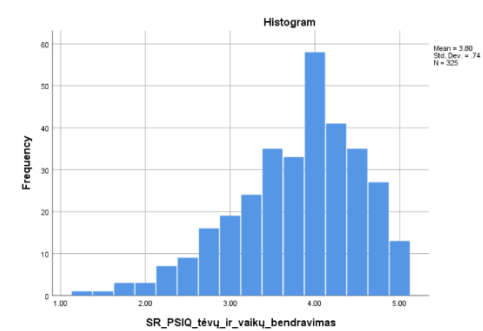
AGO_vengimo_pasirodyti_nekompetentingam_tikslai



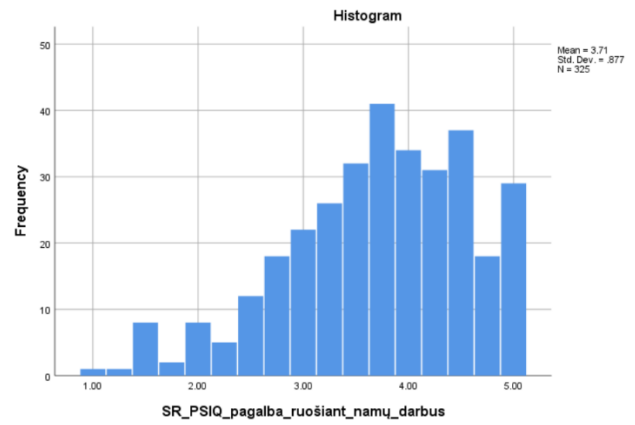
SR_PSIQ_tėvų_lūkesčiai



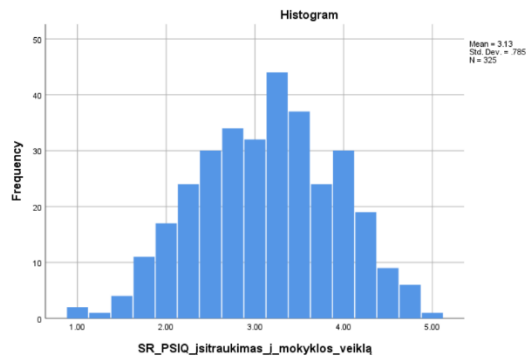
SR_PSIQ_tėvų_ir_vaių_bendravimas



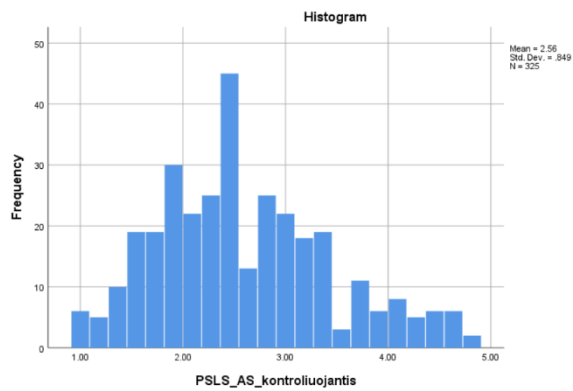
SR_PSIQ_pagalba_ruosiant_namu_darbus



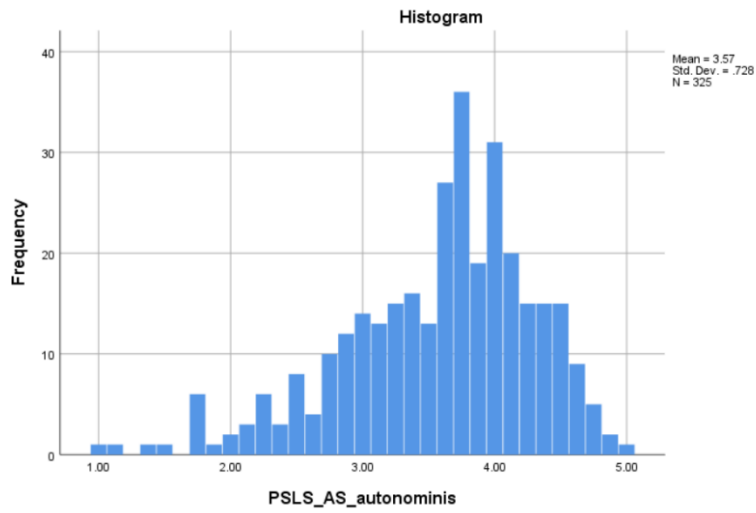
SR_PSIQ_isitraukimas_i_mokyklos_veikla



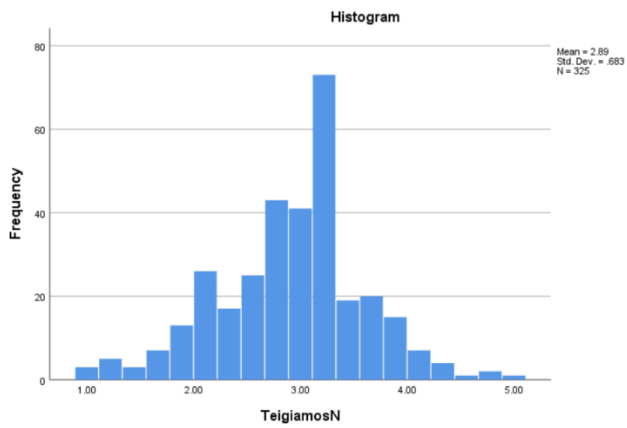
PSLS_AS_kontroliuojantis



PSLS_AS_autonominis



TeigiamosN



Neigiamos

