



VILNIAUS UNIVERSITETAS  
FILOSOFIJOS FAKULTETAS  
PSICHOLOGIJOS INSTITUTAS

Violeta Pilipuitienė

**TĖVŲ ĮSITRAUKIMO VEIKSNYS PARENGIANT VAIKĄ MOKYKLAI**

Magistrinis darbas

Edukacinės ir vaiko psichologijos studijų programa

Darbo vadovė: doc. dr. Gražina Gintilienė

Vilnius, 2018

## Turinys

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY .....	4
PRATARMĖ .....	6
1. ĮVADAS .....	8
1.1. Tėvų įsitraukimo apibrėžimas ir samprata .....	8
1.1.1. Teoriniai modeliai aiškinantys tėvų įsitraukimą.....	9
1.1.2. Tėvų įsitraukimo kokybiniai aspektai.....	12
1.1.3. Tėvų įsitraukimas ir šeimos charakteristika .....	14
1.2. Vaiko pasirengimo mokyklai samprata.....	16
1.2.1. Pagrindinės vaiko mokyklinį pasirengimą atspindinčios gebėjimų sritys .....	17
1.2.2. Vaiko socialinė – emocinė branda ir adaptacija mokykloje.....	20
1.2.3. Elgesio kontrolė ir emocinis stabilumas .....	21
1.3. Vaiko mokykliniai pasiekimai ir tėvų elgesys .....	22
1.4. Tyrimo naujumas ir aktualumas .....	22
1.5. Tyrimo tikslas ir klausimai.....	23
2. TYRIMO METODIKA .....	24
2.1. Tyrimo eiga ir dalyviai.....	24
2.2. Tyrimo instrumentai.....	26
2.3. Duomenų analizės metodai .....	29
3. REZULTATAI.....	30
4. REZULTATŲ APTARIMAS.....	44
IŠVADOS.....	51
LITERATŪRA .....	53
PRIEDAI .....	64

## SANTRAUKA

Tėvų įsitraukimo veiksnys parengiant vaiką mokyklai, Violeta Pilipuitienė, Vilnius, VU, 2018, 72 psl.

Šiame darbe siekiama ištirti tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymo proceso komponentus, atskleisti jų sąsajas bei prognostinius ryšius su vaiko pasirengimu mokytis: subjektyviai ir objektyviai įvertintais mokymosi rezultatais. Šiam tyrimui atlikti buvo pasirinkta ilgalaikio tyrimo strategija. Buvo atlikti du matavimai, tarp kurių buvo 12-14 mėn. intervalas. Tyrime dalyvavo 94 vaikai ir jų tėvai bei mokytojai. Tyrime naudojamas originalus Tėvų įsitraukimo klausimynas, sudarytas darbo autorės. Tyrimo dalyviai klausimyną pildė „popieriaus ir pieštuko“ forma. Rezultatai parodė, kad Tėvų įsitraukimą sudaro keturi faktoriai: Tėvų ir mokytojų bendravimas (Tėvai - mokytojai), Tėvų pagalba vaikui mokantis namuose (Tėvai - vaikai), Tėvai ir veikla klasėje (Tėvai - klasė), Tėvų kontrolė (TK). Tėvai neišsiskiria įsitraukimu į vaiko ugdymą pagal motinos ir tėvo amžių bei išsilavinimą, šeimos statusą, vaikų skaičių šeimoje. Tačiau labiau į vaikų ugdymą įsitraukia tie tėvai, kurių vaikai turi daugiau hiperaktyvumo požymių, daugiau bendrų emocijų ir elgesio sunkumų mokykloje, jų įgūdžiai prasčiau vertinami mokytojų ir jie blogiau skaito pirmoje klasėje, negu vaikai, kurių tėvai mažiau įsitraukę į vaikų ugdymą. Jei pirmokų skaitomo teksto supratimą prognozuoja tik vaikų pažintiniai gebėjimai ir tėvų įsitraukimas prognozinės vertės neturi, tai pirmokų skaitymo greitį ir tikslumą, kartu su pažintiniais gebėjimais, numato ir tėvų tiesioginė pagalba vaikui mokytis namuose. Mokytojų įvertintus pirmokų skaitymo ir rašymo pasiekimus, numato vaikų pažintiniai gebėjimai, tėvų tiesiogine pagalba vaikui mokytis namuose ir tėvų įsitraukimas į klasės veiklas. O mokinių matematikos žinių mokytojų vertinimą gali numatyti ne tik vaikų pažintiniai gebėjimai bet ir tėvų tiesioginė pagalba vaikui mokantis namuose.

**Raktiniai žodžiai:** tėvų įsitraukimas, parengimas mokyklai, kognityviniai gebėjimai

## SUMMARY

Parental Involvement as a factor of Child's School Readiness, Violeta Pilipuitienė, Vilnius, VU, 2018, 72 p.

The aim of this research is to explore the components of parental involvement in the child's educational process, to reveal their correlations and prognostic relations with the child's readiness to learn: subjectively and objectively assessed learning outcomes. A longitudinal research strategy was chosen for this study. Participants were assessed at the baseline and reassessed after the period of 12-14 months. Participants filled in questionnaire by "paper and pencil" method. The study involved 94 children, their parents and teachers. Original Parental Involvement questionnaire was used, which was created by the author of this paper. The results showed that parent involvement consists of four factors: parents and teacher communication (parents-teachers), parental help for a child while studying at home (parents-children), parents and class activities (parents-class) and parental control (PK). Parents do not differ in terms of family characteristics according to the mothers and father's age, education, family status and number of children in the family. However, children with more involved parents have higher level of hyperactivity, general emotional and behavioral difficulties at school, their skills are valued poorly by teachers and their reading skills were worse in the 1<sup>st</sup> class than children whose parents are less involved in children's education. Cognitive abilities of children predict reading comprehension while parental involvement doesn't have predictive value. Parent's direct assistance and help for child with studies predicts reading speed and precision along with cognitive abilities of the 1<sup>st</sup> grade students. Parent's direct assistance for the child with studies at home and parent's involvement in class activities predicts reading and writing skills of 1<sup>st</sup> grade students according to the teachers. Also children's cognitive abilities and parent's direct assistance for child with studies at home predicts 1<sup>st</sup> grade mathematical knowledge assessed by teacher.

**Keywords:** parental involvement, school readiness, cognitives abilities

## **Svarbios sąvokos**

**Tėvų įsitraukimas** (*angl.* parental involvement) - tėvų bendravimas su savo vaikais aptariant švietimo ir mokyklos reikalus (Christenson ir kt., 1992; Walberg, 1986) dalyvavimas mokyklos veikloje (Stevenson ir Baker, 1987), tėvų bendravimas su mokytojais apie savo vaikus (Epstein, 1991) ir vaikų priežiūra namuose (Keith ir kt., 1993; Marjoribanks, 1983).

**Pasirengimas mokyklai** (*angl.* school readiness) – tai intelektinė ir socialinė - emocinė branda (Gintilienė, Girdzijauskienė, Butkienė ir Eismontaitė, 2015), apimanti pagrindinius pažintinius vaiko gebėjimus ir gebėjimą, leidžiantį vaikui sėkmingai veikti mokyklos aplinkoje, prisitaikyti tiek akademiniam, tiek socialiniam lygmenyje (Hair ir kt., 2006).

## PRATARMĖ

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011) švietimas apibūdinamas kaip „ugdymas ir išsilavinimo teikimas, savišvieta; taip pat mokinių, jų tėvų (globėjų, rūpintojų), švietimo įstaigų, mokytojų ir kitų švietimo teikėjų, švietimo pagalbos specialistų veiklą visuma“. Tai vienas svarbiausių, švietimą reglamentuojančių teisinių dokumentų, kuris byloja apie tai, kad tėvai yra neatsiejama vaikų švietimo proceso dalis. Yra atlikta nemažai tyrimų, kurių rezultatai rodo, kad mokinių pasiekimai labai priklauso nuo tėvų išsilavinimo, pajamų, raštingumo, akademinio reikalavimų vaikams, domėjimosi, kontrolės, atsakomybės, įsitraukimo į mokyklos gyvenimą, vaiko mokyklos lankymo, psichologinio klimato, šeimos statuso ir nuo kitų su tėvų elgesiu susijusių veiksnių. Galima numanyti, kad įstatymiškai apibrėžtas tėvų vaidmuo remiasi panašių tyrimų duomenimis.

Vaiko sėkmė mokykloje nėra susijusi tik su vaiku, jo raidos ypatumais ar turima patirtimi. Plačiaja prasme tai susiję ir su šeima, mokykla, bendruomene (Nolan, Hamm, McCartin, Hunt, 2009). Akademinė sėkmei svarbūs vaiko gebėjimai (mokėti kalbas, skaičiuoti, sukaupti dėmesį, dirbti kartu su kitais vaikais, įsitraukti į mokymosi veiklas), susiję su skirtingomis sritimis – fizine ir motorine, socialine ir emocine, intelektine, dvasine ir moraline branda. Taip pat svarbus tėvų įsitraukimas į vaikų ankstyvąjį ugdymą. Vaiką palaikantys tėvai yra vienas iš veiksnių, lemiančių vaiko mokymosi sėkmę tiek pradinėje mokykloje, tiek aukštesnėse klasėse ir turinčių įtakos vaiko socialinei ir emocinei brandai.

Tėvų elgesiu mokykloje susidomėjau, kai stebėdama tėvų susirinkimus vienoje iš geriausių Vilniaus mokyklų, pamačiau neįprastą reiškinį. Nuostabą kėlė tai, kad eiliniuose susirinkimuose dalyvavo neįtikėtinas skaičius tėvų. Tuomet pagalvojau, kad stebėtame reiškinyje galimai atsispindi sėkmingas mokyklos ir tėvų bendradarbiavimo pavyzdys, kuris veda prie didesnio tėvų įsitraukimo į mokyklos bendruomenės veiklą bei aktyvaus tėvų domėjimosi vaiko mokymosi procesu. Ši patirtis paskatino giliau domėtis tėvų įsitraukimo tema. Nors tėvų įsitraukimas yra tik vienas iš daugelio veiksnių, nuo kurių priklauso vaikų mokymosi rezultatai, tačiau šis veiksnys yra labai dinamiškas ir lengviau pasiduodantis poveikiui nei, pavyzdžiui, vaiko intelektualiniai gebėjimai, nuo kurių vaiko mokykliniai rezultatai irgi priklauso.

Pagrindinis ir labai svarbus tikslas, kuriuo siekiama įtraukiant tėvus į vaikų ugdymą, yra teigiamas poveikis vaikų mokymosi rezultatams – geresni skaitymo, rašymo, matematikos rezultatai, mažiau elgesio problemų, susijusių su prastu mokymusi (Bakker, Denessen ir Brus-Laeven, 2007). Tyrimai taip pat rodo, kad tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą turi įtakos ir vaikų

psichinei sveikatai, ateities perspektyvai, besiformuojantiems socialiniams santykiams su aplinkiniais (Pomerantz ir Moorman, 2011).

Epstein (1987) nustatė, kad mokytojai turėtų imtis pirmojo žingsnio įtraukdami tėvus į edukacinį procesą namuose, rekomenduodami knygas į namus, skatindami tėvus skaityti, lankytis su vaikais bibliotekose, mokindami tėvus tam tikrų edukacinių programų. Nors tyrimais yra gauta daug patvirtinimo, kad tėvų įsitraukimas teigiamai veikia vaikų mokyklinius pasiekimus, lieka neatsakytas klausimas, ar tie patys įsitraukimo metodai veikia ir vaikų, turinčių, pavyzdžiui, mokymosi sunkumų, mokyklinius rezultatus. Nors tėvų įsitraukimas yra tiriamas jau kelis dešimtmečius, tačiau iki šiol skiriamas menkas dėmesys vaikų, turinčių mokymosi sunkumus, tėvų įsitraukimo į ugdymo procesą tyrimams, kurie pasižymi specifiškumu. Pavyzdžiui, psichologinę kontrolę galima prilyginti vienam iš socialinės kontrolės būdų, kurios metu vaikas neturi pasirinkimo laisvės ir jaučiasi vadovaujamas socialinės aplinkos. Per didelę tėvų kontrolę, labai griežtas mokymo struktūravimas gali sukelti vaiko, kuris neturi mokymosi sunkumų, pagrindinių poreikių frustraciją. Tačiau vaikams, kurie turi mokymosi sunkumų, tokios priemonės kaip kontrolė ir aplinkos struktūravimas, pavyzdžiui, pagalba vaikams ruošiant namų darbus, paprastai veikia kaip teigiamas veiksnys, būtinas sėkmingam mokymuisi.

Vaiko mokymosi problemos turėtų paskatinti tėvus glaudžiau bendradarbiauti su mokytojais. Tėvai, siekiantys padėti savo vaikui kuo greičiau įveikti patiriamus sunkumus, yra suinteresuoti gauti kvalifikuotą pagalbą iš mokytojo. Kita vertus, mokytojai, ieškantys vaiko ugdymo nesėkmių priežasčių, galėtų gauti iš tėvų vertingos informacijos, vaiko ugdymo priemonių ir poveikio metodų pasirinkimui. Taip pat mokytojai gali tikėtis tėvų pagalbos įgyvendinant bei pastiprinant parengtą vaiko ugdymo programą.

Reikėtų sutikti, kad Lietuvoje tėvų įsitraukimas neturi stiprių tradicijų, jos dar tik formuojasi, turint ilgalaikio totalitarinio režimo veikimo pasekmes, kuris pasižymėjo aiškia hierarchija tėvams bendraujant su mokykla, pasyviu ir paklusniu tėvų elgesiu bei uždara mokyklos aplinka. Lietuvoje iki šiol nėra oficialaus tėvų įsitraukimo apibrėžimo ir stokojama tyrimų, nagrinėjančių tėvų įsitraukimą į vaiko ugdymo procesą, jo teikiamą naudą ir ribojančius veiksnius, tėvų įsitraukimo į mokyklos gyvenimą stabilumą ir sąsajas vaikų pasiekimų su tėvų įsitraukimo kiekybiniais bei kokybiniais aspektais. Todėl būtų tikslinga tyrinėti tėvų ir mokyklos bendradarbiavimą, ir ne tik tam, kad suprastume, kaip labiau įtraukti tėvus į ugdymo procesą, bet ir tam, kad būtų galima kurti bendradarbiavimo monitoringo programas, kurios kiekvienoje mokykloje leistų matyti, kaip mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas veikia mokinius.

# 1. ĮVADAS

## 1.1. Tėvų įsitraukimo apibrėžimas ir samprata

Nepaisant to, kad intuityviai lyg suprantama tėvų įsitraukimo prasmė, operacinė apibrėžtis, susijusi su tėvų dalyvavimu ugdyme, nėra aiški ir nuosekli. Mokslinėje literatūroje nėra bendro sutarimo dėl tėvų dalyvavimo vaikų ugdyme elgesio komponentų apibrėžties, todėl šiame darbe sujungėme įvairių autorių įvardintus komponentus į vieną sampratą. Tėvų įsitraukimas apibrėžiamas kaip vaiko akademinį pasiekimų siekimas (Bloom, 1980), tėvų bendravimas su savo vaikais apie švietimo ir mokyklos reikalus (Christenson ir kt., 1992; Walberg, 1986) dalyvavimas mokyklos veikloje (Stevenson ir Baker, 1987), tėvų bendravimas su mokytojais apie savo vaikus (Epstein, 1991) ir vaikų priežiūra namuose (Keith ir kt., 1993; Marjoribanks, 1983). Šis nenuoseklumas apsunkina tyrinėjimų sintezę ir prisideda prie prieštaringų ir fragmentiškų išvadų formavimo.

Jungtinių Valstijų Edukologijos departamentas tėvų įsitraukimą (angl. parental involvement) apibūdina, kaip tėvų dalyvavimą vaikų ugdyme. Tai apima tėvų prasmingą bendravimą su mokyklos darbuotojais ir jų elgesį, kuris yra susijęs su vaiko ugdymu mokyklos, namų ar bendruomenės aplinkoje (United State Department of Education, 2004).

Elish-Piper (2008) aprašyti Tėvų dalyvavimo standartai ir pagrindai skatina pedagogus susisiekti su tėvais ir leisti jiems būti mokyklos bendruomenės lygiais partneriais sprendimų priėmimo procese. Kaip tai pasiseka įgyvendinti priklauso ir nuo kultūrinio konteksto. Daugelyje kultūrų, mokytojai yra labai gerbiami ir laikomi ekspertais savo srityje. Mokytojai gali būti vertinami kaip aukštesnį statusą turintys asmenys ir kaip esantys visada teisūs. Šiose visuomenėse dažnai neleistina kvestionuoti mokytojo sprendimus ar bet koku būdu kištis į jų darbą, tėvai retai lankosi savo vaikų mokyklose ar kalbasi su mokytojais. Tai yra viena iš pagrindinių priežasčių, kodėl tėvai sunkiai suvokia partnerio vaidmenį bendravime su vaiko mokytoju.

Kelių teoretikų ir tyrėjų darbais prieita išvados, kad tėvų dalyvavimo nauda priklauso nuo konkretaus kultūrinio konteksto (Sungas, 2010). Kai kuriose kultūrose (pvz., azijiečių-amerikiečių) mokyklinių pasiekimų vertė yra transliuojama taip stipriai ir apibendrintai, kad individualūs skirtumai negali prognozuoti rezultato McNeal (1999) Iš tiesų, remdamasis meta-analizės išvadomis apie tėvų įtraukimą, Jeynes (2002) teigė, kad tėvų įtraukimo poveikis gali būti didžiausias tose kultūrose, kuriuose mažiau akcentuojami mokymosi pasiekimai. McNeal (1999) teigė, kad Europos



amerikiečių tėvų kultūra stiprina tiesioginį ir konkretų tėvų dalyvavimo poveikį. Priešingai, tėvai iš mažiau privilegijuotų tautybių mažumų gali neturėti išteklių ar laiko įsitraukti į savo vaikų mokyklinės veiklas (Lee ir Bowen, 2006). Atliktos Naujosios Zelandijos 21 vidurinės mokyklos apklausos rezultatai rodo, kad norint skatinti tautos mažumų tėvų dalyvavimą jų vaikų mokykliniame gyvenime, gali prireikti specialių strategijų (Hornby ir Witte, 2010).

Jungtinių Amerikos Valstijų mokslininkai teigia, kad bene didžiausia valstybinio švietimo problema dažniausiai yra ne lėšų stygius, ne pedagogų žema kompetencija, ne prasta vadyba, o menkas tėvų dalyvavimas vaikų ugdymo procese (Driessen ir kt., 2005). Nors, tėvų įsitraukimo tyrimai parodė, kad vaikai sėkmingiau mokosi mokykloje kai jų tėvai ir mokytojai puikiai bendrauja ir efektyviai dirba kartu (Epstein, 2007), teigiamų mokslinių rezultatų pritaikomumas yra retas.

Huntsinger ir Jose (2009) tyrinėjo tėvų įsitraukimo elgesį dviejuose JAV kultūrose: Europos amerikiečių ir imigrantų kinų amerikiečių tėvų. Jie rado reikšmingus skirtumus abiejų kultūrų elgesio modeliuose. Europos amerikiečių tėvai buvo labiau įsitraukę į savo vaikų veiklą mokykloje, imigrantų kinų amerikiečių tėvai priešingai - labiau dalyvavo ugdyme mokindami vaikus namuose. Kitas reikšmingas skirtumas buvo tas, kad Europos amerikiečių tėvams labiau priimtina buvo tradicinė įvertinimo sistema (pliusai/minusai, raidžių gradacija), imigrantų kinų amerikiečių tėvams priimtinesnis betarpiškas bendravimas su vaikų mokytojais, kurio metu įvardinami specifiniai vaiko įgūdžiai, apie tai, kokias žinias jų vaikai jau įsisavino, ir kokius įgūdžius dar turi tobulinti.

Visame pasaulyje tyrimai apie tėvų įsitraukimą į ugdymo procesą buvo aktyviai vykdomi jau ne vieną dešimtmetį, tačiau mokslininkai turi sunkumų tiksliai apibrėždami, ką gi tėvų įsitraukimo sąvoka apima. Skirtingos mokyklos vykdė skirtingas tėvų įtraukimo programas. Programų pasirinkimą dažniausiai lemia prieinamumas, kaina, tai ar programa mokykloje jau buvo anksčiau taikoma. Kiekviena šeima irgi turi savo požiūrį, koks bendravimas su mokykla yra svarbus ir priimtinas. Šis požiūris dažniausiai remiasi asmenine patirtimis, žiniomis bei kultūrine aplinka.

### **1.1.1. Teoriniai modeliai aiškinantys tėvų įsitraukimą**

Vygotskio teorija apie vaiko vystymąsi pabrėžia tarpininkavimo procesų svarbą, kurie įsiterpia tarp individo ir jo plataus socialinio konteksto. Šie mediatoriai labai jautriai reaguoja ir atsižvelgia į kultūrinį mokymosi kontekstą. Remiantis šia paradigma mokymosi kontekste, tėvai imasi svarbaus tarpininkų vaidmens tarp savo vaikų ir supančios kultūros, filtruodami pagrindines kultūros vertybes prieš jas perduodant savo vaikams (Vygotsky, 1978).

Vienas iš esminių būdų, kuriuo tėvai perduoda švietimo kultūrinės vertybes yra įsitraukimas į jų vaikų mokymąsi. Empiriniai tyrimai rodo palyginti nuoseklias sąsajas tėvų

dalyvavimo elgesio elementų ir teigiamų mokinių rezultatų, tarp jų: akademiniai laimėjimai (Fan ir Chen, 2001; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, ir Sekino, 2004), iškritimo iš švietimo sistemos lygis (Barnard, 2004), mokyklos lankomumo lygis (Miedel ir Reynolds, 1999), socialiniai įgūdžiai (McWayne ir kt., 2004), vidinė motyvacija ir teigiami studentų ir dėstytojų santykiai (Sanders, 1998). Taip pat nustatyta, kad mokytojai teigiamai vertina tėvų dalyvavimą (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, ir Zenakou, 2009).

Tėvų įsitraukimą grindžiant Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1986, Tudge ir kt., 2009) ekologinių sistemų teorija yra pakankamai lengva paaiškinti tėvų ir mokyklos daromą įtaką vaikams bei, kodėl jų bendradarbiavimas yra toks svarbus. Abi šios institucijos įeina į vaiko mikrosistemą ir daro tiesioginę įtaką jo raidai. Mokykla vaikams yra pagrindinė veikla, taip kaip suaugusiems darbas. Vaiko šeimos pagrindinė funkcija įvardinama kaip pagrindinių poreikių patenkinimas bei augimo ir vystymosi palaikymas. Šios dvi institucijos atlieka pagrindinius vaidmenis vaiko gyvenime ir jų bendradarbiavimo svarbumas nekelia abejonių. Kai problemos, traumos ar sunkumai atsitinka vienoje aplinkoje, tai daro įtaką vaiko elgesiui ir kitoje aplinkoje.

Christenson (2004) palaiko šeimos įtraukimo praktiką mokyklose, nes ji gali sukurti sinergetinius santykius tarp šių pagrindinių institucijų darančių įtaką vaiko raidai. Ji aptarė keletą kliūčių, kodėl ši partnerystė ne visada pasiekama, kokie struktūriniai, praktiniai bei psichologiniai kliūčiai trukdo partnerystei užsimegzti. Šioje apžvalgoje Christenson teigia, kad mokyklos psichologai neturi tinkamo pasiruošimo, kad galėtų užimti lyderiaujančią poziciją mezgant abipusius namai - mokykla ryšius.

J. Epstein tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą šešių lygių teorijoje, tėvų įsitraukimą pristatė kaip sudėtingą, daugialypį konstrukta, kuris apima šiuos aspektus:

- 1) Auklėjimas – mokykla padeda tėvams suformuoti teisingus tėvystės įgūdžius;
- 2) Mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas – mokykla informuos tėvus apie renginius, programas ir jų vaikų asmeninį progresą;
- 3) Tėvų savanoriška veikla mokykloje – mokykla siekė įdarbinti tėvus, kad palaikytų mokinius;
- 4) Vaikų mokymas namuose – mokykla stengiasi prailginti tėvų užsiėmimų su vaikais namuose trukmę;
- 5) Tėvų įsitraukimas į sprendimų priėmimą mokykloje – mokykla stengiasi įtraukti tėvus į sprendimų priėmimą per tėvų dalyvavimą įvairiuose projektuose, komitetuose ir kitose mokyklos organizacijose;
- 6) Bendradarbiavimą su bendruomene - mokyklos padeda šeimoms užmegzti ryšius su bendruomenės ištekliais ar paslaugomis, taip pat su organizacijomis bei verslo įmonėmis.

Daugialypio tėvų įsitraukimo pobūdžio įtvirtinimas leidžia mokslininkams lygiagrečiai išnagrinėti skirtingus tėvų dalyvavimo aspektus ir įvairias ankstyvosios vaikystės kompetencijas, kurios yra svarbios vaiko mokymosi sėkmei. Tačiau, dauguma atliekamų tyrimų, kurie remiasi šia teorija nagrinėja tik kelis, o kartais net tik vieną aspektą. Pagrindinė Šešių lygių Epstein teorijos kritika yra dėl jos individualistinio pobūdžio bei orientacijos į mokytojų veiklą. Atsižvalgiant į tai, kad mokytojų nuostatos apie tėvų įsitraukimą ne visada yra teigiamos, teorijos remiama vienakryptė komunikacija iš viršaus žemyn (mokytojai – tėvams), galimai susiduria su neįveikiamais barjeriais. Taip pat oponentai pažymi, kad modelis supaprastina tėvų įsitraukimo sąvoką ir neapima kokybinio aspekto, kuris paskutiniu metu vis labiau nagrinėjamas.

Jones (1993) tėvų įsitraukimą pateikia kaip keturių lygmenų modelį:

- 1) tradicinis, kai tėvų elgesys apsiriboja dalyvavimu tėvų susirinkimuose ir esant poreikiui finansinės paramos suteikimu;
- 2) tėvai - informacijos gavėjai, kai tėvai aktyviai renka informaciją apie vaiko veiklą mokykloje iš įvairių šaltinių;
- 3) tėvų įsitraukimas į konkrečias veiklas mokykloje, tokias kaip savanoriavimas, įvairi pagalba, asistavimas, pranešimų darymas, patarimų teikimas ir pan.;
- 4) tėvai - sprendimų priėmėjai, kai tėvai dalyvauja mokyklos valdymo darinių veikloje, kur priima realius sprendimus, susijusius su programa, personalu, biudžetu.

Autorius nurodo, kad dažniausiai tėvai įsitraukia (2) ir (3) lygmenyje, (1) lygmens tėvų veikla labai ribota, o (4) pasireiškia labai retai. Manychiau, kad toks pasiskirstymas neatitiktų Lietuvos konteksto, jeigu tokie tyrimai būtų atliekami. Nors modelis sėkmingai graduoja tėvų įsitraukimą, tačiau jo pagrindinė kritika yra dėl idėjos vienakryptiškumo, t.y. visiškai nenagrinėjamas ir eliminuojamas mokytojų bei vaiko vaidmuo. Taip pat autoriai nurodo, kad tėvų veikla mokykloje vyksta spontaniškai, neorganizuotai, mokyklos savo turimais rezervais nepajėgios sudaryti nuoseklią ir sistemingą bendradarbiavimo su tėvais programą, tam reikalingos organizacijos veikiančios už mokyklos ribų. Taigi, šis modelis irgi neapima „tėvų – mokyklos – organizacijos“ tarpusavio sąveikos, skatinančios kryptingą ir efektyvų tėvų įsitraukimą.

Mokslininkai Hoover – Dempsey ir Sandler (1997) savo sukurtame modelyje išskyrė tris centrines konstrukto dalis, kurios daro įtaką tėvų sprendimui dėl įsitraukimo į vaiko ugdymo procesą:

- 1) tėvų įsitikinimai, apie jų vaidmenį vaiko edukacijos procese t.y. tėvai tiki, kad jų vykdomas ugdomasis elgesys yra būtinas, svarbus ir priimtinas vaikui;
- 2) tėvų veiksmingumo jausmas; padėdami vaikams sėkmingai mokytis mokykloje, tėvai mano, kad jų dalyvavimas turi teigiamą įtaką jų vaikų ugdymo rezultatams;

3) tėvų suvokimas, kad jų įsitraukimas yra pageidautinas ir laukiamas vaiko bei mokytojo, tai pastiprinama bendrais kvietimais, reikalavimais ir suteiktomis galimybėmis įsitraukti.

Modelis atskleidžia dinaminę tėvų įsitraukimo sąvokos pusę, kadangi tėvų įsitraukimas visada tam tikru lygiu bus susijęs su įsitikinimais ir santykiais.

### **1.1.2. Tėvų įsitraukimo kokybiniai aspektai**

Pastaruoju metu buvo atlikta nemažai tyrimų, kurie tėvų įsitraukimą į edukacinį vaikų procesą vertino kiekybiškai, t.y. buvo vertinta, ar dažnai tėvai dalyvauja įvairiuose, su vaiko edukacija, susijusiose veiklose (Eamon, 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey ir Sandler, 2007). Apskritai nustatyta, kad tėvų įsitraukimo kiekis, tiek mokykloje, tiek ir namuose yra susijęs su vaiko akademiniais pasiekimais ir sėkme mokykloje (Eamon, 2005). Green ir kt. (2007) empiriškai nagrinėjo tėvų įsitraukimo dažnumą prognozuojančius veiksnius. Pasak tyrėjų, tėvų suvokiama atsakomybė buvo labiausiai motyvuojantis veiksnys įsitraukti į vaikų mokymąsi. Atsakomybės samprata paremta tėvų įsitikinimais apie tai, kas yra atsakingas už vaikų ugdymą - tik tėvai, tėvai ir mokytojai, ar vien mokytojai.

Atlikta keletą tyrimų, kurių rezultatai rodo, kad vaikų mokymosi pasiekimai geresni ne dėl to, kad tėvai daugiau laiko užsiima su vaikais, o labiau dėl to, koku būdu tėvai bendrauja su vaikais mokydami juos namuose (Pomerantz, Moorman, ir Litwack, 2007). Todėl, per pastaruosius keletą metų daugiau dėmesio skiriama tėvų įsitraukimo savybių tyrimams. Kalbant apie tėvų įsitraukimo savybes, svarbiu klausimu tampa ne tai ar dažnai, o labiau koku būdu tėvai padeda vaikams mokymosi situacijose namuose. Atsižvelgiant į tai, pastaruoju metu vis daugiau tyrėjų dėmesio sulaukia tėvų įsitraukimo kokybė.

Remiantis savideterminacijos teorija, tyrėjai savo tyrimuose gvildena ir tėvų kontrolės formų daugialypiškumo problematiką. Yra tvirtinama, kad tėvų kontrolė gali turėti dvi skirtingas reikšmes: neigiamą ir teigiamą. Tėvų kontrolės neigiamas aspektas pasireiškia spaudimu ir dominuojančia tėvyste. Tėvai kelia vaikams reikalavimus daryti, galvoti, jausti ar elgtis tam tikrais būdais (Grolnick, 2009). Šio tipo auklėjimas gali žlugdyti vaiko savarankiškumo ir kompetencijos poreikius. Iš kitos pusės, nagrinėjant specifines imtis, pavyzdžiui, tėvų ir vaikų, turinčių mokymosi sunkumus, santykius, kurie yra daug sudėtingesni negu tėvų ir vaikų be mokymosi sunkumų, tyrimai rodo, kad jų mokymosi aplinka reikalauja didesnės kontrolės, negu vaikų be mokymosi sutrikimų (Grolnick ir Ryan, 1990). Taip pat yra tyrimų rodančių, kad tėvų pernelyg didelė kontrolė ir tiesioginė pagalba kenkia mokymuisi ir vaiko pasiekimams. Taigi, svarbu žinoti ne tik tai, kodėl tėvai įsitraukia į vaikų namų darbus, bet ir kodėl jie pasirenka daugiau ar mažiau adaptyvias įsitraukimo į namų darbų atlikimą formas.

Galima sakyti, kad apibūdinant tėvų kontrolės savybes, kartu apibūdinami ir tėvų įsitraukimo namuose bruožai, ypatingą dėmesį skiriant skirtumui tarp tėvų kontrolės ir mokymų namuose struktūrizavimui. Tėvų įsitraukimo namuose tyrimai įrodo, kad aukštesnis tėvų akademinės struktūros aprūpinimas teigiamai susijęs su vaikų kompetencija ir motyvacija, tuo tarpu tėvų kontrolė yra neigiamai susijusi su vaikų mokykliniais rezultatais. 2014 metais Grolnick atliko tyrimą, kuriame nustatė, kad tėvų suteikiama akademinė struktūra, pavyzdžiui atliekant namų darbus, teigiamai prognozuoja vaikų suvoktą kompetenciją bei vidinę motyvaciją mokytis.

Kitame tyrime, Farkas ir Grolnick (2010) operacionalizavo šešis tėvų suteikiamos akademinės struktūros komponentus: nurodymų aiškumas ir nuoseklumas, nuspėjamumas, grįžtamasis ryšis, racionalumas ir autoritetas. Tyrime buvo nagrinėjama, ar struktūros komponentų kompozicija yra susijusi su vaikų rezultatais grįžtais jų kompetencija. Išvados parodė, kad struktūros komponentų kompozicija buvo teigiamai susijusi su vaikų suvokiama kontrole bei kognityviai suvokiama kompetencija.

Taip pat svarbu paminėti, kad tėvų sprendimams dėl įsitraukimo daro įtaką ir toks veiksnys kaip pačių tėvų vaikystėje išgyventa subjektyvi mokyklinė patirtis. Tėvai mokyklinėje aplinkoje dažnai jaučiasi nepatogiai ar nepasitiki ja, jei patys patyrė neigiamos patirties būdami vaikais bendraujant su mokytojais, ar su bendraklasiais, ar su savo pačių tėvais. Neigiami jausmai mokyklos atžvilgiu tėvams pastiprinami kai iš mokyklos personalo apie jų vaiką gaunamos tik negeros naujienos (Greenberg, 1989). Taigi, naikinant kliūtis, kurios apsunkina mokyklos ir tėvų bendradarbiavimą, svarbu nustatyti dėl kokių priežasčių neužsimezga ryšys, nevyksta komunikacija ar atsiranda nesutarimai.

Mokslininkai dažnai į savo tyrimus įtraukia dar vieną svarbų veiksnį – tėvų skaitymo įgūdžius. Torppa, Eklund, Bergen ir Lyytinen (2011), atlikę regresinę analizę, kuomet buvo tirti 3-oje klasėje esantys vaikai, nustatė, kad vaikų skaitymo įgūdžius galima prognozuoti remiantis jų tėvų akademiniais įgūdžiais. Konkrečiau, buvo tirtas skaitymo veiksnys. Taigi, svarbu atsižvelgti ir į tėvų įgūdžius ar vaikystėje patirtus sunkumus skaitymo srityje.

Svarbu pažymėti ir tai, kad tėvų elgesį gali paveikti ir tai kaip jie vertina savo įgūdžius ir žinias apie mokėjimą taikyti įvairias, pavyzdžiui, skaitymo, vaikų mokymo strategijas. Buvo atliktas ilgalaikis tyrimas, kuriame dalyvavo 6-8 metų amžiaus 240 vaikų. Tyrime buvo lygintas tėvų ir specialistų pagalbos efektyvumas vaikų skaitymo įgūdžiams gerinti. Pusė tiriamųjų turėjo sustiprintą tėvų įsitraukimą į vaikų skaitymo įgūdžių gerinimą, kita pusė gavo specialistų pagalbą mažose grupėse. Po trijų metų paaiškėjo, kad akivaizdus tėvų dalyvavimas turi veiksmingesnį poveikį vaikų skaitymo įgūdžiams stiprinti nei specialistų mokymai (Tizard at al., 1982). Tačiau, kai kurie tėvai vengia įsitraukti į savo vaikų skaitymo mokymą, nes jie bijo, kad negalės laikytis

nustatytos skaitymo metodikos ir labiau trukdys vaikų progresui, nei padės. Nors daugelis tėvų nori mokyti savo vaikus skaityti, bet vargu ar jie tai galėtų daryti pagal konkrečią programą.

### **1.1.3. Tėvų įsitraukimas ir šeimos charakteristika**

Literatūros analizė rodo, kad tėvų dalyvavimui vaiko mokyme yra svarbūs šeimos charakteristikos veiksniai. Mokslininkų teigimu, tėvų aukštesnis išsilavinimas yra susijęs su aukštesniais vaiko akademiniais pasiekimais (Jimerson, Egeland ir Teo, 1999; Luster, Rhoades, ir Haas, 1989). Tėvų išsilavinimo lygis yra vienas svarbiausių prognozuojančių vaiko akademinis pasiekimus rodiklių (Mangione ir Speth, 1998; Mayer, 1997). Tai gali būti todėl, kad aukštesnį išsilavinimą turintys tėvai geba geriau paaiškinti ir padėti vaikui mokslo srityje.

Englund, Luckner, Whaley ir Efeland (2004) atlikę tyrimą priėjo išvados, kad motinų aukštesnis išsilavinimas yra susijęs su aukštesniais vaiko akademiniais pasiekimais kai tuo tarpu tarp tėvo išsilavinimo lygio ir vaiko akademinis pasiekimų ryšio rasta nebuvo (Houtenville ir Conway, 2007; Desforges ir Abouchaar, 2003). Marks (2007) teigia, kad motinos išsilavinimo lygis yra labiau susijęs su vaiko akademiniais pasiekimais nei tėvo išsilavinimo lygis. Tai gali būti todėl, kad vyrai šeimoje yra daugiau atsakingi už ekonominius išteklius, o moterys daugiau laiko praleidžia su vaikais taip daugiau įsitraukdamos į vaiko edukacinį procesą.

Wamala, Kizito ir Jjemba (2013) atliko tyrimą apie tėvų išsilavinimo lygį ir vaiko akademinis pasiekimų sąsajas. Tyrimo rezultatai parodė, kad motinų ir tėvų turinčių aukštesnį išsilavinimą vaikai turi aukštesnius akademinis pasiekimus nei motinų ir tėvų neturinčių jokio išsilavinimo. Taip pat buvo rasta, kad motinos išsilavinimo lygis daro teigiamą įtaką vaiko skaitymo ir skaičiavimo pasiekimams, o tėvo išsilavinimo lygis turėjo teigiamą įtaką vaiko skaičiavimo, skaitymo bei sveikatos mokslo pasiekimams.

Mokslininkai teigia, kad vaikai gyvenantys su vienu iš tėvų turi žemesnius akademinis pasiekimus, yra labiau linkę mesti mokslus bei mažesnę tikimybę studijuoti universitete (Cataldi ir KewalRamani, 2009; Sigle-Rushton ir McLanahan, 2004). Taip pat Astone ir McLanahan (1991) priėjo išvados, kad vieno iš tėvų šeimoje vaikas gauna mažiau paskatinimo ir tėvai linkę mažiau įsitraukti į vaiko veiklas susijusias su mokslu. Tai gali būti susiję su tuo, kad vaikai gyvenantys su vienu tėvu arba apskritai be tėvų yra labiau pažeidžiami įvairių stresinių išgyvenimų, vieniši tėvai linkę mažiau dalyvauti ar bendrai įsitraukti į vaiko gyvenimą ir tokie vaikai turi menkesnius ekonominius ir žmogiškuosius išteklius palyginus su dviejų tėvų šeimoje augančiais vaikais (Astone ir McLanahan, 1991; Kalil, Ryan ir Chor, 2014). Tuo tarpu dviejų tėvų šeimoje augantys vaikai pasižymi geresniais akademiniais pasiekimais įvairiuose dalykuose (pvz.: skaitymas, matematika, socialiniai mokslai) bei turi geresnius ilgalaikius elgesio bei sveikatos rezultatus nei jų

bendraamžiai gyvenantys kitokios struktūros šeimoje (Jeynes, 2005). Nors vaikai gyvenantys su abiem tėvais bendrai turi aukštesnius akademinis rezultatus, geresnius konflikto sprendimo įgūdžius, vis dėlto reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kad vaikai augę konfliktinėse ar smurtaujančiose šeimose ir dabar gyvenantys išsiskyrusių tėvų šeimoje turi aukštesnius pasiekimus nei vaikai vis dar gyvenantys tose disfunkcinėse šeimose (Walsh, 2012). Taip pat vaikai gyvenantys vieno tėvo šeimoje gauna daugiau naudos iš teigiamo mokyklos klimato palyginus su dviejų tėvų šeimoje augančiais vaikais (O'Malley ir kt., 2015).

Wei ir kiti (2016) atliko tyrimą apie tėvų įsitraukimą bei vaikų akademinis pasiekimus atsižvelgiant į tai, ar vaikas yra vienturtis. Tyrimu buvo apžvelgti penki įsitraukimo aspektai – palaikymas, spaudimas, pagalba, stebėjimas bei komunikacija. Tyrimo rezultatai parodė, kad vienturčiai vaikai skiriasi aukštesniais akademiniais pasiekimais nuo vaikų, turinčių brolių ar seserų. Taip pat vienturčių tėvai buvo labiau linkę įsitraukti į vaiko edukacinį procesą. Tyrimas atskleidė, kad tėvai turintys aukštesnį išsilavinimą investuoja daugiau laiko ir energijos į savo vaikus. Tyrimo autoriai priėjo išvados, kad bendrai paėmus, kuo didesnis tėvų įsitraukimas tuo aukštesni vaikų akademiniai pasiekimai.

Falbo ir Polit (1986) atliko meta-analizę kurioje apžvelgė 115 tyrimų ir apibendrino, kad vienturčių vaikų yra aukštesni akademiniai pasiekimai nei vaikų, turinčių brolių ar seserų. Naujesni tyrimai atlikti vakarų šalyse bei Kinijoje taip pat patvirtina, kad vienturčiai vaikai turi pranašumą kalbant apie akademinis pasiekimus (Booth ir Kee, 2005; Downey, 2001; Travis ir Kohli, 1995). Pasak Blake (1981) vienturčiai vaikai tikėtina turi aukštesnio išsilavinimo tėvus bei jų šeimos pajamos yra aukštesnės nei vaikų turinčių brolių ar seserų. Vienturčių vaikų motinos yra dažniau linkusios padėti vaikams su namų darbais arba kalbėtis apie mokyklą su savo vaiku nei daugiavaikių vaikų tėvai (Chen, 2007). Taigi tėvai, turintys vieną vaiką yra labiau linkę skirti dėmesio ir būti įsitraukę į vaiko mokymąsi nei daugiavaikiai tėvai, o tai galimai susiję su vienturčių vaikų aukštesniais pasiekimais (Falbo, 1990). Bogenschneider (1997) papildoma teigdamas, kad nors vaikas augdamas vienišos mamos šeimoje yra linkęs turėti menkesnius akademinis pasiekimus, tėvų įsitraukimas vieno iš tėvų šeimoje yra kur kas svarbesnis vaiko akademiniam pasiekimams nei dviejų tėvų šeimoje.

Apibendrinami aukščiau pateiktą informaciją, galime pastebėti, kad nors mokslininkai ir tiria tėvų įsitraukimą skirtingais aspektais, bei atsižvelgia į vienus ar kitus veiksnius darančius įtaką vaiko ugdymui, tačiau visi be išimties tyrimai rodo, kad didesnis tėvų įsitraukimas prognozuoja geresnius vaiko pasiekimus mokymosi procese.

## 1.2. Vaiko pasirengimo mokyklai samprata

Pasirengimas mokyklai yra plačiai naudojamas terminas, norint apibrėžti mokyklinės kompetencijas, tačiau nėra bendro sutarimo apibrėžiant vaiko pasirengimo mokyklai kompetencijų sampratą arba aprašant kaip geriausiai įgauti šias kompetencijas. Pasirengimą mokyklai galima nagrinėti dviem aspektais – vaiko brandumu, t.y. jo intelektualiais gebėjimais ir vaiko akademiniais įgūdžiais, t.y. kaip vaikas skaito, rašo, skaičiuoja. Dauguma tyrimų apima tokias kompetencijas kaip vaiko gebėjimą mokytis ir efektyviai adaptuotis prie reikalavimų mokykloje.

Mokyklai vaikas yra rengiamas nuo pat ankstyvos vaikystės. Nuo vaiko pasirengimo priklauso, kaip jis jausis mokykloje, ar sėkmingai galės įsisavinti mokyklinę programą, nuo to priklauso ir jo gerovė ateityje. Gilus ankstyvosios vaikystės raidos procesų įtakos mokykliniams pasiekimams supratimas vis labiau atkreipia dėmesį į sąsajas tarp pasirengimo mokyklai ir mokymosi rezultatų (Duncan et al., 2007; Saluja, Scott-Little, ir Clifford, 2000). Dėl anksčiau išvardintų priežasčių mokslinėje literatūroje pasirengimo mokyklai (angl. school readiness) terminas sparčiai įsitvirtino ir nenustoja būti aktualus.

Gerai žinoma, kad vaikas, kuris sėkmingai pradėjo mokyklą, turi geresnes galimybes įsisavinti mokyklinę programą. Tėvų nuomone, jei vaikas dar vaikų darželio priešmokyklinėje grupėje pažinojo raides, galėjo perskaityti nesudėtingus žodžius, skaičiavo iki 10, skaitė ir rašė teisingai savo vardą, rodo, kad ateityje vaikui geriau seksis mokyklinėje veikloje. Pasiruošimo mokyklai lygis atsispindi jau pirmame adaptacijos mokykloje etape - adekvatus mokinio atsakymas į instrukcijos tipo reikalavimus, rodo jo gebėjimą priimti perduotą informaciją ir ją efektyviai bei kūrybingai pritaikyti, dažniausiai per medžiagos įsisavinimo patikrinimus (Negovan, 2006). Taigi, mokyklos lankymo pradžia yra svarbus periodas leidžiantis numatyti, kaip vaikui seksis mokykloje.

Lietuvoje vaiko pasirengimo mokyklai įvertinimui šiuo metu naudojama Vaikų brandumo įvertinimo metodika (VBMĮ-2), kuri konceptualiam lygmenyje remiasi teoriniu daugiakomponentinio reiškinių požiūriu (Gintilienė, Girdzijauskienė, Butkienė ir Eismontaitė, 2015). Metodikoje į vaiko brandumo mokytis sampratą įtraukiama intelektinė (pažintiniai ir kalbiniai gebėjimai, vizualinė-motorinė koordinacija, dėmesio, suvokimo, atminties, kalbos ir motorikos procesų integracija) ir socialinė emocinė branda (gebėjimas užmegzti ryšį su bendraamžiais ir suaugusiais; emocinis stabilumas, elgesio savikontrolė).

Nors apskritai sutariama, kad pasirengimas mokyklai yra apibūdinamas kaip kelių funkcionavimo sričių rezultatais, tačiau pasirengimo mokytis santykio su vėlesniais vaikų pasiekimais tyrimai daugiausia buvo orientuoti į atskiras veiklos sritis arba į kelių sričių derinius. Taigi, prognozuojant arba vertinant atskirus individus, susiduriama su sunkumais, kai norima sudaryti daugelio sričių funkcionavimo modelį.



Metodai nagrinėjantys vaiko brandą gvildena pasirengimą mokyklai, kaip vystymosi, t.y. kognityvinės, emocinės, psichomotorinės ir socialinės, sričių sąveikas. Pasirengimas mokyklai apima pagrindinius gebėjimus ir gebėjimą, leidžiantį vaikui sėkmingai veikti mokyklos aplinkoje, prisitaikyti tiek akademiniam, tiek socialiniam lygmenyje (Hair ir kt., 2006). Tyrimai rodo, kad be vaiko psichosocialinės brandos, tėvų įsitraukimas pirmaisiais mokslo metais padidina tikimybę lengvai adaptuotis ir gerai vystyti mokymosi įgūdžius. Hunderson ir Berla (1994) studijos rodo, kad tėvų dalyvavimas jų vaikų mokykloje lemia vaikų aukštesnį akademinį lygį ir geresnį mokyklos lankomumą, teigiamą vaikų požiūrį į mokyklą ir tinkamą elgesį, aukštesnį išsilavinimo laipsnį.

Taigi, apibendrinami galime išskirti net tris pasirengimo mokyklai aspektus, du iš kurių bus nagrinėjami plačiau:

- 1) fizinė vaiko branda, t. y. gera vaiko fizinė sveikata, išlavėję judesiai, gera pirštų – riešo motorika, gera akies – rankos koordinacija;
- 2) intelektinė vaiko branda, t. y. aktyvus domėjimasis pasauliu, valingos atminties ir dėmesio pradmenys, loginio, kritinio, probleminio, kūrybinio mąstymo pradmenys, išlavėjusi kalba, elementarūs matematiniai vaizdiniai;
- 3) socialinė - emocinė vaiko branda, t. y. elementari savikontrolė ir susivaldymas, teigiamas savęs suvokimas ir savigarba, sugebėjimas siekti tikslų, bendrauti, bendradarbiauti, prisitaikyti, noras būti mokiniu.

### **1.2.1. Pagrindinės vaiko mokyklinį pasirengimą atspindinčios gebėjimų sritys**

Įvairiuose tyrimuose analizuojančiuose mokyklinius pasiekimus lemiančius veiksnus dažniausiai yra nurodomi individo lygmens ir tarpasmeninių santykių veiksniai. Galima išskirti, kad individo lygmens veiksniams dažniausiai yra priskiriami kognityviniai - kalbiniai gebėjimai, intelektas (Lassiter ir Bardos, 1995), atmintis (Gathercole ir Pickering, 2004), savireguliacija (Ursache, Blair ir Raven, 2012), vykdomosios funkcijos (StClair-Thompson ir Gathercole, 2006) ir pan.; elgesio veiksniai - agresija (Wentzel, 1991) ir pan.; emociniai - nerimas (Gunderson, Levine, ir Beilock, 2013) ir pan; motyvaciniai - mokymosi motyvacija (Šimelionienė ir Gintilienė, 2013) ir pan. Tarp tarpasmeninių santykių veiksnių dažniausiai nurodomas tėvų įsitraukimas (Jeynes, 2005; Valantinas ir Čiuladienė, 2013), mokytojo – mokinio santykis (Liew, Chen, ir Hughes, 2010), mokinio - mokinio santykis (Simmons ir Hay, 2010) kurių ypatinga įtaka stebima pradedant mokymosi procesą pirmose klasėse. Tai leidžia manyti, kad mokinio sėkmė mokymosi procese priklauso nuo įvairialypių veiksnių ir jų sąveikų.

Apibendrinant galima teigti, kad vaikui pradėjus lankyti mokyklą sėkmingam mokymuisi vien aukštų individualių gebėjimų nepakanka, nors tai yra būtina sąlyga. Tam, kad vaikas realizuotų

aukštus gebėjimus mokymuisi socialinė vaikų aplinka turi būti skatinanti ir motyvuojanti. Mokyklai pasirengęs yra tas vaikas, kurio savęs vertinimas, savivoka, pažinimo, savikontrolės, emocijų ir kiti procesai yra pasiekę būdingą septynmečio susiformavimo lygį, o pasiekimai yra pasiekę mokymosi pradžiai reikalingų žinių, mokėjimų, gebėjimų apimtį bei kokybę.

#### **1.2.1.1. Pažintiniai (kognityviniai) vaiko gebėjimai**

Aukštesni pažintiniai gebėjimai nulemia ne tik vaiko raidos dinamiką, bet yra vieni iš svarbiausių aukštų mokymosi pasiekimų veiksnių (Gagne, 2005). Svarbu ugdyti vaiko gebėjimą išskirti esminę informaciją, atsiminti, suprasti objektų skirtumus bei panašumus, daryti išvadas, kelti klausimus ir pan. Galima teigti, kad pažintinius gebėjimus galima būtų apibrėžti kaip gebėjimą naudotis pažintinės sistemos komponentais, t.y. atmintimi, erdvinio mąstymu, samprotavimu, dėmesiu, loginiu mąstymu, ir gebėjimu sėkmingai spręsti problemas. Tačiau, jau seniai mokslininkai sutaria, kad antrasis pažintinių gebėjimų vektorius yra psichinių procesų tempas. Savo tyrimais (Eysenck, 1987; Bowling ir Mackenzie, 1996; Fink ir Neubauer, 2005) jie parodė bendrojo intelekto ir mentalinių operacijų greičio tvirtas sąsajas. Kitaip tariant, pažintiniai gebėjimai tai ne tik sėkmingas, bet ir greitas intelektinių užduočių įveikimas.

Cianciolo ir Sternberg (2004) savo straipsnyje nurodo, kad sąvoka pažintiniai gebėjimai daugeliui asocijuojasi su gebėjimu ką nors išmokti, galimai tai paaiškina priežastį, kad pažintinių ir mokymosi gebėjimų ryšys yra ypač plačiai tyrinėjamas. Nustatyta, kad intelekto ir edukacinių pasiekimų koreliacijos koeficientas svyruoja apie 0,50 (Gustafson ir Undheim, 1996), o kartais siekia net iki 0,80 (Dear ir kt., 2007). Iliustruojant reikšmingas sąsajas būtų galima paminėti Engle ir Kane (2004) tyrimą, kuris patvirtina darbinės atminties, tai yra gebėjimo apdoroti ir atsiminti informaciją, ir kognityvinių sistemų, tokių kaip samprotavimas arba verbalinis supratimas, našumo tiesines priklausomybes. Tai, kad nustatoma mokyklinių pasiekimų bei intelektinių gebėjimų didelė koreliacija yra vienas iš reikšmingiausių tyrimo instrumento validumo patvirtinimų.

#### **1.2.1.2. Vizualinė-motorinė koordinacija**

Erdviniai gebėjimai gali būti apibrėžiami kaip intuityvus jausmas apie formas ir formų santykius, tai yra gebėjimas generuoti, išlaikyti, išgauti ir transformuoti tiksliai struktūruotus vizualinius (mentalinius) objektus. Vaikai, turintys gerai išvystytus erdvinius gebėjimus, jaučia geometrines formas supančios aplinkos objektuose. Erdvinių gebėjimų ugdytas yra vienas iš svarbiausių tikslų siekiant matematinių užduočių sėkmingo sprendimo. Nemažai tyrimų rodo tiesioginį ryšį tarp erdvinės vizualizacijos ir matematikos. Pavyzdžiui, yra išsamių tyrimų apie

vaikų sugebėjimą susieti žemėlapius ir modelius su fizinėmis erdvėmis (Liben, 2001; Marzolf ir DeLoache, 1994; Shusterman, Lee, ir Spelke, 2008). Fernandes su kolegomis (2016) atliko tyrimą, kuris patvirtino daugelio anksčiau atliktų tyrimų rezultatus, kad vizualinė - motorinė koordinacija ir vizualinis selektyvus dėmesys daro įtaką mokykliniams pasiekimams bei kognityvinėms funkcijoms.

Kitą vertus, vizualiniai-erdviniai suvokimo mechanizmai palaiko ortografijos kodavimo gebėjimą (Vidyasagar ir Pammer, 2010). Galbūt vizualinis-erdvinis dėmesys yra labai svarbus ankstyvosiose skaitymo mokymosi stadijose, siekiant suvokti ortografinius ženklus. Mokymasis skaityti reikalauja gebėjimo fonologinius stimulus paversti ortografiniais ir atvirkščiai. Tačiau, ankstesni tyrimai ir intervencijos daugiausia dėmesio skyrė atskiriems fonologiniams skaitymo sunkumams. Kituose tyrimuose yra pabrėžiama, kad sunkumai besimokant skaityti galimai susiję sutarpmodalinio, garsinių ir vizualinių stimulų transformavimo sutrikimais (McNorgan ir kt., 2011).

### 1.2.1.3. Kalbiniai gebėjimai

Pirminis kalbos tikslas yra komunikacija. Tai mechanizmas, kuriuo mes galime sąmoningai perduoti ne tik savo objektyvią patirtį bet ir išreikšti gilius jausmus. Gučas (1990) įvardino kalbą kaip tobuliausią bendravimo priemonę. Be jos žmogus negalėtų palaikyti savo gyvybės, bręsti, užmegzti bei palaikyti ryšio. Kalba yra pagrindinė komunikavimo priemonė, kuri padeda suvokti mus supantį pasaulį. Dabartiniame lietuvių kalbos žodyne (2000) rašoma, kad kalba - yra praktinis sugebėjimas reikšti žodžiais savo mintis.

Žinomas psichologas lingvistas Pinker (2007), savo darbuose ypač mėgsta nagrinėti veiksmažodžius, kuriuos aprašo kaip "sakinio važiuoklę", o likusios sakinio dalys yra pritvirtintos prie veiksmažodžio. Atrodo, kad kalba yra įkvėptas šokis tarp kalbos modelių (gramatikos) ir žmogaus prigimties. Jei veiksmai reprezentuojami veiksmažodžiais yra tas pats ką mes vadiname "patirtimi" kai mes kalbame apie smegenų plastiškumą ir "veiklai priklausančius" kūno atsakymus, tuomet galime pastebėti, kad kalba yra galbūt daugiau nei tik kognityvinė ar tinkama kalbinė koncepcija.

Mayer (1981) pateikė koncepcinį pagrindą kognityvinės krypties tyrimams, teigdamas, kad vienas iš trijų pagrindinių veiksnių nuo kurių priklauso mokymasis, yra žodinių žinių (žinių apie kažką) pakankama apimtis. Aptardami bendrą pasirengimo mokyklai klausimą, rasime tyrimų, kurie kalbinius gebėjimus rodo kaip daug svorio turintį veiksnių. Kastner, May ir Hildman (2001) tyrime teigiama, kad kalbiniai įgūdžiai ir gebėjimai yra geresnis mokyklinius pasiekimus prognozuojantis veiksnys negu vizualinė– motorinė koordinacija. Vaikams, kuriems išreikštas girdimosios kalbos trūkumas, gali pasitaikyti skaitymo ir kalbos problemų, o vaikai, turintys vizualinės – motorinės

koordinacijos ir suvokimo sunkumų, dažniau turi rašymo ir matematikos sunkumų. Dauguma mokymosi sutrikimų turinčių vaikų turi girdimojo verbalinio apdorojimo procesų problemas.

Fonologinis supratimas tai procesas parodantis asmens gebėjimą manipuluoti tariamų žodžių garso struktūra, kitaip tariant tai yra raidės ir garso ryšio įsisavinimas. Jis geriau nei kiti veiksniai, pavyzdžiui, ritmo supratimas, prognozuoja vaikų mokymosi skaityti progresą (Hulme, 2002). Tyrimai, atlikti su vaikais, kuriems jau nustatyti su skaitymu susiję sunkumai, pabrėžia, kad tokie vaikai negali staigiai sujungti grafemų su fonemomis, todėl jie sunkiai įvaldo skaitymą iki automatinio lygmens (Lyytinen ir kt., 2009).

Keliamos prielaidos, kad edukaciniai pasiekimai yra veikiami vaiko operuojamo žodyno apimtimi, nes kiekvieno žmogaus žinios apie tam tikrą temą yra pagrįstos tos informacijos turimu žodynu (Marzano ir Pickering, 2005). Vaikai, turintys turtingesnę žodyną, lengviau išmoksta skaityti, jiems skaityti patinka, jie skaito įvairesnę literatūrą. Ir atvirkščiai, vaikams kurie pradeda mokyklą su skurdžiu žodynu, skaityti sunkiau, jie vengia skaitymo, mokymosi procese išmoksta mažiau naujų žodžių, dėl to jiems vis blogiau sekasi mokslai (Chall ir kt., 1990).

### **1.2.2. Vaiko socialinė – emocinė branda ir adaptacija mokykloje**

Ar vaiko adaptacija mokykloje bus sėkminga, priklauso nuo daugelio veiksnių, tarp jų be aukščiau išvardintų vaiko kognityviųjų kompetencijų, vadinami akademiniai, socialiniai ir emociniai veiksniai (McIntyre, Blacher, ir Baker, 2006). Kai kurie tyrėjai mokyklinę sėkmę nagrinėja tik per mokyklinius pasiekimus (Neuenschwander ir kt., 2012), kiti įtraukia dar ir socialinę sėkmę, tretį analizuoja dar ir elgesio sunkumų (impulsyvumo, hiperaktyvumo) nebuvimą (Masten ir kt., 2012).

Vienas iš svarbių socialinio elgesio veiksnių mokinio adaptacijai yra jo gebėjimas užmegzti ryšį tiek su savo bendraamžiais, tiek ir su mokytojais. Mokytojai atlieka svarbų vaidmenį vaiko socialiniame bendravime per visą mokinio formalaus mokymosi ilgametę patirtį. Vaikai gebantys užmegzti ir išlaikyti ryšį su suaugusiais, turi unikalią galimybę gauti mokytojų akademinį ir socialinį palaikymą visuose švietimo lygmenyse.

Kai mokytojai ir mokiniai sudaro teigiamus ryšius, klasė mokiniui tampa erdve, kurioje jis gali produktyviai dalyvauti mokymosi procese. Mokiniai, turintys šiltus, artimus bei pozityvius santykius su savo mokytojais, naudoja juos kaip saugų fundamentą, remiantis kuriuo jie gali tyrinėti, siekti akademinį išsūkių ir stiprinti savo socialinius-emocinius įgūdžius, tai apima santykius su bendraamžiais, savivertės bei savižinos ugdymą. Per šiuos saugius santykius, mokiniai modeliuoja socialiai tinkamą elgesį, taip pat formuoja tinkamus akademinis lūkesčius ir kuria strategijas kaip šiuos lūkesčius pasiekti (Hamre ir Pianta, 2001).

Vaikai, kurie sugeba sėkmingai orientuotis mokyklos socialinėje aplinkoje, lengviau adaptuojasi. Šalia to, socialinio prisitaikymo požymiai, įskaitant emocinį reguliavimą, mokyklos mėgimą, kompetenciją tarp bendraamžių, įsitraukimą į mokyklos aplinką ir savikontrolę, yra susiję su vaikų sėkme mokykloje (Birch ir Ladd, 1997; Wentzel, 1996). Taigi, ankstyvieji santykiai su suaugusiais atlieka svarbų vaidmenį formuojant socialines kompetencijas kurios veda į teigiamą prisitaikymą mokykloje.

Vaiko gebėjimas užmegzti tinkamą ryšį su bendraamžiais taip pat yra labai svarbus aspektas vertinant vaiko pasirengimą mokyklai. Tarp įvairių aspektų bendraamžių sąveikų poveikio akademiniam pasiekimui yra skirtingų švietimo reformos diskusijų pagrindas. Daugelis tyrimų iliustruoja teigiamas bendraklasių ryšio ir mokyklinių pasiekimų sąsajas. Pavyzdžiui, Mihali (2009) tyrimas patvirtino mokinių populiarumo ir jų rezultatų mokykloje sąsajas.

Taip pat yra akcentuojama svarba, su kokiais socialiniais-emociniais gebėjimais vaikas pradėjo savo patirtį mokykloje. Mokslininkai teigia, kad socialinių įgūdžių ugdymas vaikui esant priešmokykliniame laikotarpyje yra susijęs su geresniu vaiko socialiniu-emociniu ugdymu bei pasirengimu mokyklai (Powless ir Eliot, 2002; Unutkan, 2006). Panašių išvadų priėjo Ugur (1998), kuris teigė, kad vaikai turintys priešmokyklinį ugdymą adaptavosi lengviau nei tie, kurie tokio ugdymo neturėjo. Emocinis brandumas, kalbos lavinimas ir kognityviniai užsiėmimai yra susiję su sėkmingesniu adaptacijos periodu (Unutkan, 2006).

### **1.2.3. Elgesio kontrolė ir emocinis stabilumas**

Su mokykliniais pasiekimais galima susieti ir vaikų gebėjimą reguliuoti savo elgesį, konkrečiai, gebėjimą reguliuoti dėmesį ir aktyvumą. Tarpasmeninių santykių kokybė ir mokymosi sėkmė yra mokyklinės sėkmės kriterijai, kurių nebuvimas sukelia sunkumus. Pavyzdžiui, jei pamokų ar pertraukų metu vaikas patiria sunkumų reguliuodamas savo elgesį – nenustygsa vietoje, keliasi iš vietos, neišklauso iki galo užduoties instrukcijų ir kalba nesulaukęs savo eilės – galima manyti, kad tai neigiamai paveiks tiek jo mokymosi rezultatus, tiek santykius su mokytoju.

Pasak G. Duncan ir kt. (2007) vaikų pasirengimas mokyklai priklauso nuo jų akademinio įgūdžių, dėmesingumo ir socialinių-emocinių įgūdžių, kurie yra svarbiausi pasirengimo mokyklai rodikliai. Blair ir Diamond (2008) papildė teigdami, kad kai kurie vienos srities įgūdžiai yra svarbūs tolimesniems kitos srities pasiekimams, pvz. vaikai turintys stipresnius socialinius ir dėmesingumo įgūdžius, pasižymi emociniu stabilumu, greičiau įgyja akademinis įgūdžius, nes jie gali sėdėti ir klausyti klasėje dėstomų dalykų.

Emocinis stabilumas suprantamas, kaip asmens savybės, kurios neleidžia žmogui perdėti reaguoti arba pasiduoti nuotaikų svyravimui esant bet kokiems emocinės situacijos pokyčiams (Lowenstein, Meza ir Thorne, 1983). Emociniu požiūriu stabilus vaikas geba daryti tai, ko iš jo

reikalauja konkreči situacija. Priešingai, emocinis nestabilumas pasižymi greitų besikeičiančių ir nepatikimų atsakymų pateikimu. Tai yra veiksnys, reprezentuojamas dirglumu, užsispyrimu, pykčio priepuoliais, nesugebėjimu rasti sprendimų sudėtingose situacijose ir polinkiu ieškoti pagalbos kasdieninėms problemoms spręsti.

Jeigu vaikas mokykloje dažnai nelaimingas, prislėgtas, baiminasi naujų situacijų, nepasitiki savimi, daug ko bijo, greitai išsigąsta tikėtina, kad tokia jo savijauta atsilies jo mokykliniams rezultatams, mokyklos lankymui ir santykiams su bendraklasiais.

### **1.3. Vaiko mokykliniai pasiekimai ir tėvų elgesys**

Tyrimai, kurie nustatė tėvų įsitraukimo sąsajas su vaiko pasiekimais mokykloje parodė, kad tėvų įsitraukimo aspektu vaiko lingvistiniai ir matematiniai gebėjimai pasižymi tam tikru specifiškumu. Kloosterman ir kt. (2010) atliko 8 metus trukusį tyrimą apie tėvų įsitraukimą vaikų skaitymo įgūdžiams gerinti, tėvų dalyvavimą mokyklos bendruomenėje ir vaiko mokyklinius pasiekimus. Šio tyrimo rezultatai parodė, kad tėvų įsitraukimas vaikų skaitymo įgūdžiams gerinti bei dalyvavimas mokyklos bendruomenėje yra susiję su geresniais vaiko kalbiniais gebėjimais, o tėvų aktyvus dalyvavimas mokyklos bendruomenėje su vaiko matematiniais pasiekimais mokykloje. Tyrimo autoriai teigia, kad tai gali būti dėl to, kad aritmetikos vaikais beveik išimtinai išmoksta būdamas mokykloje, kai lingvistiniai gebėjimai yra labiau lavinami namų aplinkoje. Taip pat pastebėta, kad aukštesnis tėvų išsilavinimas yra susijęs su geresniais vaiko lingvistiniais įgūdžiais, kai vaiko matematinis įgūdžiams tėvų išsilavinimo skirtumas įtakos neturėjo.

Pasak G. Duncan ir kt. (2007) vaikų pasirengimas mokyklai priklauso nuo jų specifinių akademinų įgūdžių (pvz., matematinių) ir tai yra reikšmingas prognostinis rodiklis kalbant apie vaiko sėkmę toje srityje ateityje. Griffith (2001) atliko tyrimą apie tėvų įsitraukimo ir vaikų mokyklinių pasiekimų sąsajas. Tyrimo rezultatai parodė, kad tėvų įsitraukimas teigiamai koreliavo su vaikų akademiniais pasiekimais. Tai reiškia, kad kuo didesnis tėvų įsitraukimas, tuo geresni vaikų akademiniai pasiekimai. Regresinė analizė parodė, kad tėvų įsitraukimas turi didelę prognostinę vertę vaikų akademiniam pasiekimams.

### **1.4. Tyrimo naujumas ir aktualumas**

Šis darbas – vienas pirmųjų Lietuvoje, kuriame kaip daugialypis elgesio konstruktas analizuojamas tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą. Tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymą menkai aprašomas teorijoje, o Lietuvoje kol kas nebuvo tyrinėtus. Šis tyrimas yra pirmas bandymas sukurti instrumentą tėvų įsitraukimo įvertinimui kas padėtų pradėti sistemingus tėvų įsitraukimo tyrinėjimus. Tyrimas skirtas suteikti svarbios informacijos apie tėvų dalyvavimą ugdymo procese,

jų bendradarbiavimą su mokytojais, tėvų elgesio su vaikais ypatumus. Lietuvoje atliekami pavieniai tyrimai apie tėvų nuostatas į vaiko mokyklą, tačiau tokių tyrimų rezultatus sunku palyginti ir integruoti.

Remiantis kiekybine ir kokybine NMVA duomenų bazės analize, kurią atliko Valantinas ir Čiuladienė (2012) padarytos išvados, kad Lietuvos mokyklose dominuoja tokios tėvų ir mokytojų bendravimo formos, kurias mokslininkai įvardina tik kaip kvietimą tėvams įsitraukti į savo vaikų ugdymą. Tačiau, realus tėvų įsitraukimas priklauso ir nuo įvairių kliūčių įveikimo bendradarbiavimo procese. Galimai dėl to kyla labai daug konfliktų ir nesusipratimų mokyklos aplinkoje, kadangi nėra specialių programų, mokymų aiškinančių švietimo specialistams bendradarbiavimo su tėvais būtinybę ir ypatumus.

Planuodami šį tyrimą siekėme apimti ir tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą galimus tiesioginius ir netiesioginius veiksnius: tėvų nuomonę apie jų pačių gebėjimą taikyti įvairias mokymo skaitymo/rašymo strategijas, apie savo skaitymo/rašymo įgūdžius, apie vaikystės patirtį mokykloje, apie taikomos pagalbos vaikui mokantis efektyvumą. Šiuo darbu numatome nagrinėti šeimos charakteristikas, užtikrinančias veiksmingą specialistų bendravimą su tėvais, kai ir visaapimančią tėvų įsitraukimą, o ne vien vienakryptį informacijos perdavimą

### 1.5. Tyrimo tikslas ir klausimai

**Šio tyrimo tikslas** – ištirti tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymo procesą formas, atskleisti jų sąsajas bei prognostinius ryšius su vaiko pasirengimu mokytis: subjektyviai ir objektyviai įvertintais mokymosi rezultatais.

#### **Šio tyrimo klausimai:**

1. Kokias tėvų įsitraukimo formas vertina tėvų įsitraukimo klausimynas?
2. Kaip apibūdinama įsitraukusių į ugdymą tėvų grupė?
3. Kaip skiriasi tėvų įsitraukimas atsižvelgiant į tai, kam tėvai priskiria atsakomybę už mokymosi rezultatus?
4. Kaip tėvų dalyvavimas vaiko mokyme susijęs su tėvų nuomone apie jų pačių gebėjimą taikyti įvairias mokymo strategijas (skaitymo/rašymo), apie savo skaitymo/rašymo įgūdžius, apie vaikystės patirtį mokykloje, apie taikomos pagalbos vaikui mokantis efektyvumą?
5. Kaip tėvų įsitraukimas susijęs su jų vaikų pažintiniais gebėjimais ir skaitymo įgūdžiais pirmoje klasėje?
6. Kuris veiksnys geriau prognozuoja pirmokų mokymosi rezultatus: tėvų įsitraukimas ar vaikų gebėjimai?

## 2. TYRIMO METODIKA

### 2.1. Tyrimo eiga ir dalyviai

Tyrimui pasirinkta ilgalaikė strategija, jis vyko dviem etapais. Pirmasis tyrimo etapas vyko 2017 metų pavasarį, kai tyrimo dalyviai buvo 6 - 7 metų amžiaus. Šiuo etapu Vilniaus miesto Psichologinę-Pedagoginę tarnybą tarpininkaujant buvo susisiekiama su Vilniaus m. lopšelių – darželių vaikų tėvais, kurių vaikai lankė priešmokyklinę grupę. Jie buvo kviešti dalyvauti tyrime užpildant klausimynus „popieriaus ir pieštuko“ forma ir klausta, ar sutiktų, kad jų vaikas susitiktų su tyrėju individualiam užsiėmimui. Šiame etape tyrime dalyvavo 100 priešmokyklinio amžiaus vaikų ir jų tėvų. Individualūs užduočių atlikimo susitikimai su vaikais vyko ugdymo įstaigose.

Antras tyrimo etapas vyko po metų, 2018 m. pavasarį, kai tiriamiesiems sukako 7 – 8 metai ir jie lankė pirmą klasę. Vaikai mokėsi 29 Vilniaus miesto mokyklose. Pirmiausiai buvo gautas mokyklų direktorių sutikimas dalyvauti tyrime ir tik po to buvo kreiptasi į mokyklos mokytojus. Iš 100 pirmame etape dalyvavusių vaikų ir jų tėvų, šį kartą tyrime dalyvavo 94, nes 6 vaikų tėvai atsisakė tęsti tyrimą. Šiuo etapu tėvų ir klasės auklėtojų buvo prašoma užpildyti „popieriaus ir pieštuko“ forma klausimynus bei su vaikais buvo atliekamos individualios užduotys. Tyrime dalyvavo tik tie vaikai, kurių tėvai (globėjai) sutiko dėl dalyvavimo tyrime (dar pirmame etape pasirašė informuotą sutikimą ilgalaikiam tyrimui). Individualus vaiko testavimas buvo atliekamas susitarus su mokytojais per vieną dieną, be perkėlimų į kitą, siekiant vaiką kuo mažiau atitraukti nuo ugdymo proceso. Visą tyrimo atlikimo laiką buvo laikomasi pagarbos ir konfidencialumo principų. 1 lentelėje nurodytos Vaikų ir tėvų amžiaus ir lyties charakteristikos

1 lentelė. Vaikų ir tėvų amžiaus ir lyties charakteristikos

<b>Dalyviai / Respondentai</b>	<b>N (%)</b>	<b>Min. amžius</b>	<b>Max. amžius</b>	<b>Amžiaus vidurkis</b>
Berniukai	57 (60,6)			
Mergaitės	37 (39,4)			
Motinos	75 (79,8)	24	47	37,77
Tėčiai	10 (10,6)	29	58	39,64

Aktyviau tyrimo klausimynų pildė pirmųjų mamų, net 79,8 proc. (75 respondentės), tik 10,6 proc. (10 respondentų) pildė tėčiai, o kartu, t.y. mama su tėčiu pildė tik dviem atvejais. Dauguma tiriamųjų buvo berniukai – 60,6 proc. (57 dalyviai), mergaičių buvo 39,4 proc. (37 dalyvės).



2 lentelė. Tyrimo dalyvių sociodemografinės charakteristikos

<b>Tiriamųjų charakteristikos</b>	N	%
<b>Šeimos statusas</b>		
Pilna šeima	68	71,0
Tėvai gyvena nesusituokę	4	4,2
Tėvai išsituokę (vaikas gyvena su motina)	8	8,5
Kartotinė šeima su tėvu / motina	1	1,1
Vienišas tėvas / motina	1	1,1
<b>Vaikų šeimoje skaičius</b>		
Vienas vaikas šeimoje	16	17,0
Du vaikai šeimoje	53	56,4
Trys vaikai šeimoje	18	19,1
Šeši vaikai šeimoje	1	1,1
<b>Mamos išsilavinimas</b>		
Pradinis	1	1,1
Pagrindinis	1	1,1
Vidurinis, profesinis	10	10,6
Aukštasis neuniversitetinis, aukštesnysis	17	18,1
Aukštasis universitetinis	58	61,7
<b>Tėvo išsilavinimas</b>		
Pradinis	1	1,1
Pagrindinis	1	1,1
Vidurinis, profesinis	20	21,3
Aukštasis neuniversitetinis, aukštesnysis	10	10,6
Aukštasis universitetinis	54	57,4

Kaip nurodoma 2 lentelėje dauguma 71 proc.(68 respondentai) tiriamųjų yra iš pilnų šeimų, tik 8,5 proc. (8 respondentai) nurodė, kad tėvai išsiskyre ir vaikai gyvena su motinomis. Daugiau nei pusė tėvų, kaip mamų taip ir tėčių turi universitetinį išsilavinimą, kai profesinio išsilavinimo yra daugiau tėčių - 21 proc. (20 respondentų), nei mamų – 10,6 proc. (10 respondentų). Iš nurodžiusių anketoje net 56,4 proc. dalyvavusių tyrime šeimų turi po du vaikus, 19,1 proc. – po tris vaikus šeimoje, 16 – turi po vieną vaiką ir viena šeima turi šešis vaikus. Vaikų 94,7 proc. atvejais kaip pagrindinė kalba buvo nurodyta lietuvių kalba ir tik 5,4 proc. nurodyta kita kalba. Visi tyrime dalyvaujantys vaikai lanko bendrojo lavinimo įstaigas, kuriose ugdymo procesas vykdomas valstybine lietuvių kalba. 54,3 proc. pirmokų, t.y. daugiau nei pusė, po pamokų lanko prailgintą grupę (1 priedas).

## 2.2. Tyrimo instrumentai

**Tėvų įsitraukimo klausimynas** (2 priedas). Tėvų įsitraukimo klausimynas, tai originalus klausimynas, sudarytas darbo autorės remiantis J. Epstein (1991) tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą šešių lygių teoriją ir Christenson (1992), Walberg (1986), Jones (1993) bei Grolnick (2009) šaltiniais. Pirminį klausimyno variantą sudarė 28 teiginiai. Po pilotinio tyrimo atlikimo buvo atsisakyta 2 teiginių ir 3 teiginiai buvo pakoreguoti. Tyrime naudojamo klausimyno versiją sudaro 26 teiginiai. Tėvų dalyvavimą vaikų ugdyme apibūdinančius teiginius tėvai vertino 4 balų Likert tipo skale, kai 1 reiškė – „niekada“, o 4 – „visada“. Klausimyno struktūros pagrindimo psichometriniai duomenys pateikiami Rezultatų skyriuje. Kaip išsidėstę tėvų įsitraukimo klausimyno teiginiai yra pateikta 3 priede.

**Galių ir sunkumų klausimynas (Strengths Difficulties Questionnaire, SDQ)**. Tyrimo tikslams, socialinės – emocinės brandos matavimui buvo naudojamas Galių ir sunkumų klausimyno (Strengths Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 1977, cit. pagal Gintilienė ir kt., 2004) mokytojų variantas. Jį sudaro 25 teiginiai apie vaiko sunkumus ir galias. Mokytojai atsakydami į klausimyno klausimus turi vertinti kiekvieną teiginį: Netiesa, Iš dalies tiesa, Tiesa. 10 teiginių skirta vaiko galioms, o 15 – vaiko sunkumams apibūdinti. Šie teiginiai sudaro penkias skales: Elgesio problemų, Hiperaktyvumo, Emocinių simptomų, Problemų su bendraamžiais, Socialaus elgesio (Gintilienė ir kt., 2004). Taip pat klausimyno Poveikio priede pateikiama informacija apie galimų sunkumų trukmę ir apie tai, kaip mokytojai vertina jų poveikį. Gintilienės ir bendraautorių (2004) atliktame lietuviškojo SDQ psichometrinių charakteristikų įvertinimo tyrime tėvų ir mokytojų versijų konstrukto validumas buvo patvirtintas koreliacine ir faktorių analize, o validumas – „klinikinės“ ir „kontrolinės“ grupių lyginamąja analize. Mokytojų versijos Hiperaktyvumo, Elgesio ir Emocijų skalių ir bendros sunkumų skalės patikimumas vertinamas kaip geras (Cronbacho  $\alpha$  daugiau nei 0,70).

Vaikų pažintinių gebėjimų vertinimui tyrime buvo naudojamos **Vaiko brandumo mokyklai įvertinimo metodikos (VBMI-2, antras leidinys)** autorių sudaryto (autorių leidimas gautas), adaptuoto ir standartizuoto užduočių rinkinio atskiros dalys: Spalvotos progresuojančios matricos (CPM), greitojo vardijimo skalė (GV), fonologinio supratimo skalė (FS), žmogaus piešinio kopijavimas (ŽPK) ir žodynas (ŽOD) (Gintilienė ir kt., 2015).

**Spalvotos progresuojančios matricos (Coloured Progressive Matrices, CPM)**. Tyrime neverbalinio samprotavimo matavimui buvo naudojamos CPM, kurios yra „neverbalinių testų,

tyrinėjančių induktyvaus mąstymo gebėjimus, rinkinys“ (Raven ir kt., 1998, cit. pagal Gintilienė ir Butkienė, 2005). Kiekvienoje iš 36 užduočių, kurios sudaro 3 užduočių grupės, vaikui reikia surasti tik vieną tinkamą, trūkstantį piešinio dalį tarp pateiktų šešių alternatyvių atsakymo variantų. Visoje imtyje patikimumas vertinamas kaip geras (Cronbacho  $\alpha$  daugiau nei 0,70). Normalios vaiko kognityvinės raidos imtyje CPM užduočių validumas buvo patvirtintas per didėjančią užduočių sunkumą (p reikšmės) amžiaus grupėms.

**Greitojo vardijimo užduotys (Objektų ir spalvų greitis vardijimas, OV ir SV).** Greitojo vardijimo užduotimi vertinamas vaiko gebėjimas susieti vizualią ir kalbinę informaciją greitai balsu įvardinant gerai pažįstamus vizualius stimulus. Vaikas turėjo kuo greičiau ir teisingiau išvardinti 40 objektų/spalvų seką, atsitiktine tvarka sudarytą iš 5 skirtingų rūšių objektų/spalvų. Užduoties įvertinimui buvo fiksuojamas atlikimo laikas ir padarytų klaidų/praleidimų skaičius.

**Fonologinio supratimo užduotis.** Ši užduotis skirta įvertinti vaikų gebėjimą suvokti ir analizuoti kalbos garsus, manipuliuoti kalbos garsų sandara, suprasti žodį kaip garsų darinį ir gebėti atlikti fonemų analizę ir sintezę, kai reikia atpažinti, palyginti ir skirti garsus ir jų grupes, sujungti juos į prasmingą visumą. Tiriamiesiems buvo pateiktos keturios užduotys: besirimuojantis žodžiai, skiemonavimas, skiemenu jungimas, garsų jungimas. Užduoties įvertinimui buvo fiksuojami taškai: „1“ – už teisingai atsakymą, „0“ – už klaidingai atsakymą. Remiantis VBMĮ-2 standartinės imties rezultatais (n=288) Fonologinio supratimo skalės patikimumas įvertintas vidinio suderinamumo metodu (Cronbacho  $\alpha$  yra 0,78).

**Žmogaus piešinio kopijavimas.** Ši užduotis skirta įvertinti vaikų vizualinę – motorinę veiklą: regimojo dėmesio sutelktumą, sensomotorinę koordinaciją ir smulkiųjų judesių tikslumą. Vaiko prašoma tiksliai nukopijuoti iš skirtingų geometrinių elementų sudarytą figūrą, pagal duotą pavyzdį ant popieriaus lapo. Žmogaus piešinio kopijavimo rezultatas skaičiuojamas sumuojant padarytas klaidas. Remiantis VBMĮ-2 standartinės imties rezultatais (n=288) Žmogaus piešinio kopijavimo skalės patikimumas įvertintas vidinio suderinamumo metodu (Cronbacho  $\alpha$  yra 0,59).

**Žodynas.** Ši užduotis skirta įvertinti vaikų kalbinius gebėjimus, kurie susiję su verbalinės informacijos išmokimu ir atgaminimu. Vaiko prašoma apibūdinti 20 žodžių reikšmes. Už kiekvieną teisingą įvardinto žodžio paaiškinimą vaikas gauna „1“ tašką. Remiantis VBMĮ-2 standartinės imties rezultatais (n=288) Žmogaus piešinio kopijavimo skalės patikimumas įvertintas vidinio suderinamumo metodu (Cronbacho  $\alpha$  yra 0,73).

**Skaitymo užduotys** (3 priedas). Skaitymo įgūdžių įvertinimui buvo naudotos 2018 m. dokt. Katažynos Labanienės sukurtos skaitymo užduotys. Užduotys kurtos remiantis R. Gedutienės ir kt.(2008) Skaitymo ir rašymo sunkumų psichologinio vertinimo metodika, pirmos klasės ugdymo programa ir konsultuojantis su pradinių klasių mokytojais bei Vilniaus m. pedagoginės – psichologinės tarnybos specialiaisiais pedagogais.

1. *Prasmingų žodžių skaitymas.* Šia užduotimi vertinamas vaiko įgūdis perskaityti pavienius žodžius per 1 minutę. Tyrimo dalyviui buvo pateikiamas popieriaus lapas su 128 žodžiais, prašoma juos kuo greičiau perskaityti. Prasmingų žodžių skaitymo greitis skaičiuojamas iš teisingai perskaitytų žodžių skaičiaus atimant klaidingai perskaitytų žodžių skaičių.
2. *Neprasmingų žodžių skaitymas.* Šia užduotimi vertinamas vaiko įgūdis perskaityti pavienius neprasmingus žodžius per 1 minutę. Tyrimo dalyviui buvo pateikiamas popieriaus lapas su 92 neprasmingais žodžiais, prašoma juos kuo greičiau perskaityti. Neprasmingų žodžių skaitymo greitis skaičiuojamas iš teisingai perskaitytų neprasmingų žodžių skaičiaus atimant klaidingai perskaitytų neprasmingų žodžių skaičių.
3. *Skaitomo teksto supratimas.* Šia užduotimi buvo vertinamas vaiko įgūdis garsiai skaityti ir suprasti skaitomą tekstą. Tyrimo dalyvis turėjo perskaityti 11 sakinių tekstą ir atsakyti į 8 klausimus. Jei per 10 sekundžių žodžio neperskaito, suteikiama pagalba (žodį perskaito tyrėjas). Tyrime buvo skaičiuojami du šios užduoties rodikliai: klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą ir perskaityto teksto supratimas. Skaitymo klaidomis buvo fiksuojamas pavienių žodžių neteisingas skaitymas (raidžių praleidimas, įterpimas, sukeitimas vietomis, neteisingas garsų ištarimas) ir žodžių praleidimas, pakeitimas. Jei vaikas nemoka skaityti, buvo fiksuojamas maksimalus klaidų skaičius – 70. Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą skaičiuojamas sumuojant visas skaitymo klaidas. Perskaityto teksto supratimas buvo vertinamas taškais už kiekvieną teisingą atsakymą (5 klausimai po 1 tašką, 1 klausimas – 3 taškai, 1 klausimas – 4 taškai ir 1 klausimas – 6 taškai). Perskaityto teksto supratimas skaičiuojamas sumuojant visus gautus taškus. Maksimalus taškų skaičius už perskaityto teksto supratimą – 18 taškų.

**Tėvų gebėjimo suteikti vaikui pagalbą, taikant įvairius mokymo būdus, klausimynas** (2 priedas). Teiginių rinkinį, apie tėvų gebėjimus padėti savo vaikams taikant įvairius mokymo būdus, sudaro 13 teiginių. Teiginius tėvai turėjo įvertinti 4 balų Likerto tipo skalėje nuo 1 (negebu) iki 4 (visada gebu). Aptariami teiginiai atspindi įvairias skaitymo/rašymo mokymosi strategijas: „Padėti vaikui rašyti istorijas“, „Padėti vaikui suprasti naujus žodžius pasakojimuose“, „Aptarti pagrindinę istorijos/knygos mintį“, „Garsiai skaityti vaikui“, „Padėti vaikui atpažinti žodį skirtinguose kontekstuose“, „Aiškinti vaikui žodžių prasmes“ ir pan. Visi teiginiai naudoti klausimyne pateikiami 2 priede. Tėvų nuomonė apie savo gebėjimus taikyti mokymo strategijas

(skaitymo/rašymo) analizėje bus naudojama sumuojant visų 13 teiginių atsakymus į bendrą įvertį (Cronbacho  $\alpha$  yra 0,90).

Tėvų buvo prašoma išsakyti savo nuomonę apie: „savo gebėjimus suteikti vaikui pagalbą, lavinant jo skaitymo/rašymo įgūdžius“, „savo skaitymo/rašymo įgūdžius“, „savo vaikystės patirtį mokykloje“ ir „kaip jiems sekasi mokinti savo vaiką rašyti/skaityti“. Įvertinimui buvo naudojama 10 balų Likerto tipo skalė, kai 1 – „labai prastai/neigiamai/sunku“, 10 – „puikiai, labai teigiamai/lengva“. Taip pat kategoriniais teiginiais tėvų buvo prašoma išsakyti nuomone apie tai, kas yra atsakingas už vaiko mokymosi rezultatus. Taip pat tėvai ir mokytojai buvo prašomi pateikti vertinimus ir apie vaikų mokymosi rezultatus pirmoje klasėje. Įvertinimui naudojama 5 balų Likerto tipo skalė, kai 1 yra „visiškai nesiseka“, 4 – „sekasi geriau negu vidutiniškai“, 5 – „nežinau. Skaičiuojant šį rodiklį, atsakymas „5 – nežinau“ buvo eliminuotas.

**Sociodemografinė anketa (2 priedas).** Sociodemografinė anketa apėmė informaciją apie tyrime dalyvaujančių vaikų tėvų amžių, išsilavinimą (pradinis; pagrindinis; vidurinis, profesinis; aukštasis neuniversitetinis, aukštesnysis; aukštasis universitetinis), šeimyninę padėtį (pilna šeima; tėvai gyvena nesusituokę; tėvai išsituokę, vaikas gyvena su tėvu / motina; kartotinė šeima su tėvu / motina; vienišas tėvas / motina; vaikas gyvena pas senelius; vaikas įvaikintas), taip pat buvo prašoma nurodyti vaikų skaičių šeimoje. Be to mus domino tyrime dalyvaujančių vaikų tėvų gimtoji kalba ir informacija apie vaikų prailgintos grupės lankymą.

### 2.3. Duomenų analizės metodai

Tyrimo duomenų analizei naudotas IBM SPSS Statistics21 programinis paketas, kuriuo skaičiuota aprašomoji statistika – vidurkiai, standartai nuokrypiai, asimetriškumo koeficientai, skalių patikimumas vidinio suderinamumo būdu.

Šiame tyrime buvo naudojami parametriniai statistiniai metodai. Dviejų atliktų matavimų palyginimui grupės viduje buvo naudojamas porinis dviem priklausomoms imtims Stjudento t-testas ir vienfaktorinė dispersinė analizė. Ryšių tarp duomenų įvertinimui buvo naudojama Pearson koreliacija.

### 3. REZULTATAI

Siekiant nustatyti, tėvų įsitraukimo vertinimui taikyto klausimyno konstrukta, naudota tiriamoji principinių komponentų faktorių analizė su maksimalios sklaidos Varimax sukiniu. Duomenų tinkamumas tiriamajai faktorių analizei nustatomas remiantis Kaiser, Meyer ir Olkin mato (KMO) bei Bartlett'sferiškumo testo rodikliais. KMO rodo pakankamą tiriamosios faktorių analizės tinkamumą, kai jo koeficientas yra ne mažesnis kaip 0,60 (Pakalniškienė, 2012). Faktorių kiekis nustatomas remiantis tikrinių reikšmių grafiku (angl. scree plot), kuris pateiktas 1 priede. Išskirtos faktorių struktūros tinkamumas taip pat buvo vertinamas pagal tai, kiek duomenų dispersijos paaiškina nustatyti faktoriai. Socialiniuose moksluose bendras 50-60 procentų dispersijos paaiškinamumas yra laikomas pakankamu.

Pašalinus iš tiriamosios faktorių analizės 6 mažo faktoriaus svorio teiginius ( $< 0,30$ ), galima teigti, kad duomenys tinkami faktorių analizei (KMO = 0,721, Bartlett testo  $p < 0,001$ ), visų teiginių faktorių svoriai buvo didesni nei 0,70. Analizėje buvo išskirti 5 faktoriai, paaiškinantys 60 procentų kintamųjų dispersijos. Visų 5 faktorių tikrinės reikšmės yra didesnės už 1 (1 priedas).

Pirmas faktorius geriausiai apibūdina bendradarbiavimu su mokytojais grįstą tėvų elgesį, kai tėvai siekia aptarti su mokytojais vaiko mokyklinius pasiekimus, mokymosi sunkumus, kokią pagalbą tėvai galėtų suteikti vaikui namuose arba bendradarbiavimo ugdyme galimybes (pavyzdžiui, „Kalbate su mokytoja apie tai, kiek (jos nuomone) su vaiku reikia dirbti namuose“, „Kalbate su mokytoja, apie vaikui kylančius mokymosi sunkumus“) – šis faktorius darbe bus įvardijamas kaip -Tėvų ir mokytojų bendravimas (Tėvai - mokytojai).

Antras faktorius aprašo tėvams būdingą elgesį, kuris pasireiškia tiesiogiai padedant vaikui mokytis namuose, tai apima pagalbos suteikimą vaikui atliekant namų darbus, aptariant užduotis ar aiškinant tam tikras mokykloje nagrinėtas temas (pavyzdžiui, „Su vaiku kalbate apie pamokų medžiagą, aiškindamiesi, kiek jis ją suprato“) – Tėvų pagalba vaikui mokantis namuose (Tėvai - vaikai). Kito faktoriaus teiginiai apibūdina tėvų įsitraukimą į klasės veiklą, kada tėvai dalyvauja klasės susirinkimuose arba organizuotose išvykose (pavyzdžiui, „įsitraukiate į klases veiklas (pvz., dalyvaujate ekskursijose su klase ir pan.“) – Tėvai ir veikla klasėje (Tėvai-klasė).

Likę su tiesiogine pagalba vaikų mokymuisi nesusiję teiginiai sudarė 2 atskirus faktorius. Vieno iš šių, įvardinto kaip Tėvų kontrolė (TK), faktoriaus teiginiai apibūdina tėvų kontrolės apraiškas susijusias su dienotvarkės struktūravimu ar miego kontrole (pavyzdžiui, „kontroliuojate, kiek vaikas naudoja televizorių, telefoną, kompiuterį ir pan.“). Kito faktoriaus teiginiai apibūdina Tėvų pagalbą vaikui ruošiantis mokyklai ryte arba lydint vaiką į mokyklą (pavyzdžiui, „Ryte suruošiate vaiką į mokyklą“, tačiau faktorius nepasižymėjo pakankamu patikimumu, todėl analizėje bus naudojami tik teiginiai (du teiginiai). Bendras tėvų įsitraukimo (TI) rodiklis yra skaičiuojamas

sumuojant aukščiau įvardintų keturių rodiklių „Tėvai – mokytojai“, „Tėvai – vaikai“, „Tėvai ir veikla klasėje“ ir „Tėvų kontrolė“ rezultatus.

Faktorius sudarančių teiginių vidiniam suderinamumui nustatyti buvo apskaičiuojamas Cronbach alfa ( $\alpha$ ) koeficientas (3 lentelė).

3 lentelė. Tėvų įsitraukimo skalių patikimumo rodikliai

Skalės	Cronbacho alfa	Teiginių skaičius
Tėvai – mokytojai (T-M)	0,831	7
Tėvai – vaikai (T-V)	0,837	6
Tėvai – veikla klasėje (T-KI)	0,513	2
Tėvų kontrolė (TK)	0,540	3

Analizavome, kaip atsakymai pasiskirstę tėvų įsitraukimo faktoriuose. 4 lentelėje pateikti duomenys rodo, kad visi tėvų įsitraukimo kintamieji pasiskirstė normaliai. Normalaus pasiskirstymo neatitinkantys kintamieji buvo transformuoti. Transformacijos būdas buvo parenkamas pagal asimetrijos laipsnį ir kryptį, t. y. teigiamą ar neigiamą asimetriją. Po atliktos transformacijos įvertinus kintamųjų pasiskirstymą nustatyta, kad visų kintamųjų asimetrijos koeficientai sumažėjo ir patenka į  $\pm 0,8$  intervalą, Q-Q grafiko nuokrypiai neviršija  $\pm 1,0$ . Išskyrus objektų greitojo vardinimo rodiklį, kurio asimetrijos koeficientas ir po transformacijos liko didesnis už 1 (1 priedas). Tačiau, remiantis liberalesniais kriterijais pasiskirstymas yra priimtino ribose (Pakalniškienė, 2012). Taigi, transformuoti kintamieji gali būti prilyginami normaliai pasiskirsčiusiems ir naudojami tolimesnėje analizėje.

4 lentelė. Kintamųjų normaliojo pasiskirstymo rodikliai

Skalės	Asimetriškumo koeficientas	Kolmagorov-Smirnov p
Bendras tėvų įsitraukimas (TĮ)	0,435	0,175
Tėvai – mokytojai (T-M)	0,167	0,068
Tėvai – vaikai (T-V)	-0,465	0,004
Tėvai - veikla klasėje (T-KI)	-0,345	<0,001
Tėvų kontrolė (TK)	-0,285	<0,001

Siekdami patikrinti kokiais ryšiais siejasi tarpusavyje atskiri tėvų įsitraukimo įverčiai naudojome Pearson koreliaciją. 5 lentelėje pateikiami sąsajų rezultatai. Iš rezultatų matyti, jog nustatyti reikšmingos koreliacijos „Bendras tėvų įsitraukimas“ įverčio ir visais komponentų. Nustatytos teigiamai reikšmingos koreliacijos „Tėvai – vaikai“ ir „Tėvai – mokytojai“ įverčių, tai reiškia, kad kuo didesnė tėvų pagalba vaikams namuose, tuo didesnis ir tėvų komunikavimas su mokytojais. Toks pat teigiamai reikšmingas ryšys nustatytas „Tėvai – vaikai“ ir „Tėvų kontrolė“ faktorių, tai reiškia, kad tie tėvai, kurie labiau padeda vaikams su namų darbų užduotimis, labiau

kontroliuoja ir jų dienotvarkę. „Tėvai - veikla klasėje“ statistiškai reikšmingas teigiamas sąsajas su „Tėvai – mokytojai“ įverčiu, tai reiškia, kad tie tėvai kurie daugiau bendrauja su mokytojais, taip pat daugiau yra įsitraukę į įvairias veiklas klasėje. Apibendrinant, galima pastebėti, kad visos išvardintos koreliacijos yra teigiamos, ką patvirtina teorinio pagrindimo logika.

5 lentelė. Tėvų įsitraukimo sąsajos

Tėvų įsitraukimo įverčiai	TĮ	T-V	T-M	T-Kl	TK
1. Bendras tėvų įsitraukimas (TĮ)	-				
2. Tėvai – vaikai (T-V)	<b>0,632**</b>	-			
3. Tėvai – mokytojai (T-M)	<b>0,597**</b>	<b>0,380**</b>	-		
4. Tėvai – veikla klasėje (T-Kl)	<b>0,460**</b>	0,206	<b>0,278*</b>	-	
5. Tėvų kontrolė (TK)	<b>0,356**</b>	<b>0,290**</b>	0,096	0,126	-

Pastaba. \* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$ , statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, TĮ - Bendras tėvų įsitraukimas, TV - Tėvai – vaikai, TM - Tėvai – mokytojai, TKL - Tėvai – veikla klasėje, TK - Tėvų kontrolė.

Tolesnei analizei, tėvų Bendro įsitraukimo intervalinį kintamąjį pavertėme kategoriniu, paskirstant duomenys į dvi grupes – įsitraukusių ir neįsitraukusių į vaikų ugdymą tėvų. Tai buvo atlikta remiantis „Bendras tėvų įsitraukimo“ rezultato minimalia (min.37) ir maksimalia (max.72) reikšme bei paskirstymų pagal kumuliacinį procentilį. Mažam tėvų įsitraukimo lygmeniui priskiriami duomenis iki 33 kumuliacinio procento, aukštam – nuo 66. Siekiant palyginti tėvų padedančių savo vaikams mokytis ir tėvų neįsitraukiančių į vaikų ugdymą grupes, buvo atlikti tarpgrupiniai demografinių charakteristikų palyginimai pritaikius Stjudento-t testą ir vienfaktorinę dispersinę analizę.

6 lentelė. Įsitraukusių ir neįsitraukusių tėvų grupių palyginimas pagal tėvų išsilavinimą

	Tėvų įsitraukimas	N	M	SD	t	df	p
Motinos išsilavinimas	Ž	26	4,69	0,55	1,89	32,51	0,068
	A	24	4,21	1,14			
Tėvo išsilavinimas	Ž	26	4,65	0,69	1,20	37,76	0,053
	A	24	4,13	1,12			

Pastaba. Ž – žemas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą lygmuo, A – aukštas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą lygmuo.

7 lentelė. Įsitraukusių ir neįsitraukusių tėvų grupių palyginimas pagal tėvų amžių

	Tėvų įsitraukimas	N	M	SD	t	df	p
Motinos amžius	Ž	26	38,15	3,80	0,12	49	0,904
	A	25	38,00	5,22			
Tėvo amžius	Ž	24	39,92	3,81	0,79	46	0,433
	A	24	38,92	4,89			

lygmuo. Pastaba. Ž – žemas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą lygmuo, A – aukštas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą



8 lentelė. Įsitraukusių ir neįsitraukusių tėvų grupių palyginimas pagal vaikų skaičių šeimoje

	Tėvų įsitraukimas	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	Vaikų skaičius šeimoje	$\checkmark$ A	26 25	2,12 2,16	0,65 0,99	-0,19	49

*Pastaba.*  $\checkmark$  – žemas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą lygmuo, A – aukštas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą lygmuo

Įsitraukusių ir neįsitraukusių į vaikų ugdymą tėvų grupių palyginimas pagal demografinius rodiklius atskleidė, kad tarp šių grupių statistiškai reikšmingų vidurkių skirtumų aptikta nebuvo. Tačiau, reikėtų aptarti kai kurių rezultatų tendencijas, nes lyginant įsitraukusių ir neįsitraukusių tėvų grupes pagal motinos ( $p = 0,068$ ) ir tėvo ( $p = 0,053$ ) išsilavinimą, statistinio reikšmingumo lygmuo siekė beveik būtinų ribų. Apskaičiuoti rezultatai įsitraukusių ir neįsitraukusių tėvų į vaikų ugdymą grupių palyginimo pagal tėvų išsilavinimą, amžių ir vaikų skaičių šeimoje pateikti 6, 7 ir 8 lentelėse.

9 lentelė. Įsitraukusių ir neįsitraukusių tėvų grupių palyginimas pagal vaikų galių ir sunkumų įverčius

	Tėvų įsitraukimas	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>																																																																				
	Emociniai simptomai	$\checkmark$	26	0,87	0,81	-1,68	49	0,100																																																																			
A		25	1,26	0,87	Elgesio problemos				$\checkmark$	26	0,73	0,81	-0,57	49	0,574	A	25	0,86	0,83	Hiperaktyvumas	$\checkmark$	26	2,88	2,55	-2,70	49	<b>0,010</b>	A	25	4,88	2,73	Problemos su bendraamžiais	$\checkmark$	26	0,77	0,77	-1,68	49	0,100	A	25	1,11	0,71	Socialaus elgesio	$\checkmark$	26	7,15	2,43	0,90	49	0,374	A	25	6,56	2,29	Bendra sunkumų	$\checkmark$	26	2,29	1,185	-2,62	49	<b>0,012</b>	A	25	3,07	,950	Poveikio	$\checkmark$	25	3,07	0,95	-1,90	49	0,064
Elgesio problemos	$\checkmark$	26	0,73	0,81		-0,57	49	0,574																																																																			
	A	25	0,86	0,83	Hiperaktyvumas				$\checkmark$	26	2,88	2,55	-2,70	49	<b>0,010</b>	A	25	4,88	2,73	Problemos su bendraamžiais	$\checkmark$	26	0,77	0,77	-1,68	49	0,100	A	25	1,11	0,71	Socialaus elgesio	$\checkmark$	26	7,15	2,43	0,90	49	0,374	A	25	6,56	2,29	Bendra sunkumų	$\checkmark$	26	2,29	1,185	-2,62	49	<b>0,012</b>	A	25	3,07	,950	Poveikio	$\checkmark$	25	3,07	0,95	-1,90	49	0,064	A	26	0,44	0,63								
Hiperaktyvumas	$\checkmark$	26	2,88	2,55		-2,70	49	<b>0,010</b>																																																																			
	A	25	4,88	2,73	Problemos su bendraamžiais				$\checkmark$	26	0,77	0,77	-1,68	49	0,100	A	25	1,11	0,71	Socialaus elgesio	$\checkmark$	26	7,15	2,43	0,90	49	0,374	A	25	6,56	2,29	Bendra sunkumų	$\checkmark$	26	2,29	1,185	-2,62	49	<b>0,012</b>	A	25	3,07	,950	Poveikio	$\checkmark$	25	3,07	0,95	-1,90	49	0,064	A	26	0,44	0,63																				
Problemos su bendraamžiais	$\checkmark$	26	0,77	0,77		-1,68	49	0,100																																																																			
	A	25	1,11	0,71	Socialaus elgesio				$\checkmark$	26	7,15	2,43	0,90	49	0,374	A	25	6,56	2,29	Bendra sunkumų	$\checkmark$	26	2,29	1,185	-2,62	49	<b>0,012</b>	A	25	3,07	,950	Poveikio	$\checkmark$	25	3,07	0,95	-1,90	49	0,064	A	26	0,44	0,63																																
Socialaus elgesio	$\checkmark$	26	7,15	2,43		0,90	49	0,374																																																																			
	A	25	6,56	2,29	Bendra sunkumų				$\checkmark$	26	2,29	1,185	-2,62	49	<b>0,012</b>	A	25	3,07	,950	Poveikio	$\checkmark$	25	3,07	0,95	-1,90	49	0,064	A	26	0,44	0,63																																												
Bendra sunkumų	$\checkmark$	26	2,29	1,185		-2,62	49	<b>0,012</b>																																																																			
	A	25	3,07	,950	Poveikio				$\checkmark$	25	3,07	0,95	-1,90	49	0,064	A	26	0,44	0,63																																																								
Poveikio	$\checkmark$	25	3,07	0,95		-1,90	49	0,064																																																																			
	A	26	0,44	0,63																																																																							

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu,  $\checkmark$  – žemas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą lygmuo, A – aukštas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą lygmuo.

Siekiant išsiaiškinti ar tėvų dalyvavimas vaikų ugdyme skiriasi dėl vaikų patiriamų socialinių bei emocinių sunkumų, praeinant pirmos klasės adaptacinį periodą, aptikti keli skirtumai. Lygindami įsitraukusių ir neįsitraukusių į vaikų ugdymą tėvų elgesį, statistiškai reikšmingi skirtumai aptikti tarp tėvų turinčių vaikus su skirtingu hiperaktyvumo lygiu ( $p = 0,010$ ). Taip pat skirtumai rasti bendrų sunkumų įverčio ( $p = 0,012$ ), kuris apskaičiuojamas susumavus visas skales, išskyrus socialumo. Taigi, galima teigti, kad vaikai, kurie turi mažesnę hiperaktyvumo įvertį ir patiria mažiau bendrų sunkumų, gauna mažiau tėvų pagalbos. Tačiau vaikų, turinčių daugiau sunkumų ir hiperaktyvumo požymių pirmoje klasėje, tėvai labiau padeda savo vaikams mokytis.

Svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad vaikams skirtingo socialumo lygmens, tėvų pagalba statistiškai reikšmingai nesiskiria. Kitų tarp grupinių skirtumų nebuvo rasta. Analizuojami rezultatai pateikti 9 lentelėje.

10 lentelė. Įsitraukusių ir neįsitraukusių tėvų grupių palyginimas pagal pirmos klasės vaikų skaitymo įgūdžius, įvertintus mokytojų

	Tėvų įsitraukimas	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Skaitymo įgūdžiai (mokytojų vertinimas)	Ž	26	3,81	1,07	2,93	49	<b>0,005</b>
	A	25	2,88	1,17			
Rašymo įgūdžiai (mokytojų vertinimas)	Ž	26	3,62	1,30	2,51	49	<b>0,015</b>
	A	25	2,72	1,24			
Matematikos žinios (mokytojų vertinimas)	Ž	26	3,96	0,92	2,72	49	<b>0,009</b>
	A	25	3,16	1,18			

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, Ž – žemas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą lygmuo, A – aukštas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą lygmuo.

Apžvelgiant rezultatus, gautus lyginant mokinių skaitymo, rašymo ir matematikos įgūdžių mokytojų vertinimus, statistiškai reikšmingi skirtumai aptikti visose tėvų grupėse. Vaikai, turintys geresnius mokytojų skaitymo, rašymo matematikos įvertinimus, gauna mažiau tėvų pagalbos. Tačiau tėvai, vaikų su žemesniais įvertinimais, labiau įsitraukia ir dalyvauja ugdyme. Apskaičiuoti rezultatai pateikti 10 lentelėje.

Tėvų įsitraukiančio elgesio skirtumai nustatyti lyginant vaikus su skirtingais skaitymo užduoties atlikimo rezultatais. Tėvai mažiau padeda mokytis vaikams, kurie geriau ir greičiau skaito žodžius, daro mažiau klaidų garsiai skaitant tekstą ir geriau supranta ką perskaito. Apskaičiuoti rezultatai pateikti 11 lentelėje.

11 lentelė. Įsitraukusių ir neįsitraukusių tėvų grupių palyginimas pagal vaikų skaitymo užduoties atlikimo rezultatus

	Tėvų įsitraukimas	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Prasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)	Ž	26	38,31	21,59	2,08	49	<b>0,043</b>
	A	25	25,84	21,22			
Neprasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)	Ž	24	4,25	1,76	1,58	44	0,121
	A	22	3,38	1,94			
Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą	Ž	23	0,66	0,56	-2,73	46	<b>0,009</b>
	A	25	1,07	0,47			
Perskaityto teksto supratimas (taškai)	Ž	26	7,81	3,29	2,05	49	<b>0,045</b>
	A	25	5,84	3,56			

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, Ž – žemas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą lygmuo, A – aukštas tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą lygmuo.

Lyginant tėvų įsitraukimą, atsižvelgiant į tai, kas tėvų nuomone yra atsakingas už vaiko mokyklinius pasiekimus buvo naudojama vienfaktorinė dispersinė analizė. Jos rezultatai pateikiami 12 lentelėje.

12 lentelė. Tėvų įsitraukimo palyginimas pagal tai, kam tėvai priskiria atsakomybę už mokymosi rezultatus

Atsakomybė už mokymąsi priskirta	Bendras tėvų įsitraukimas			Tėvai - vaikai			Tėvai - mokytojai		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mokytojui	10	51,90	7,78	10	20,80	5,43	10	15,60	3,72
Tėvams	18	52,11	6,14	21	20,86	4,05	20	16,00	4,00
Vaikams	6	50,17	9,43	6	17,67	4,32	6	17,50	4,23
Nepriskirta vienam	45	52,53	8,24	49	19,90	4,11	47	16,17	4,12
	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	3	0,17	0,918	3	0,99	0,400	3	0,29	0,831

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

Iš 12 lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad šitose grupėse statistiškai reikšmingų skirtumų aptikta nebuvo.

Siekiant atsakyti į klausimą, kaip tėvų dalyvavimas vaiko mokyme yra susijęs su tėvų nuomone apie jų pačių gebėjimą taikyti įvairias mokymo strategijas (skaitymo/rašymo), apie savo skaitymo/rašymo įgūdžius, apie vaikystės patirtį mokykloje, apie taikomos pagalbos vaikui mokantis efektyvumą buvo nustatytos kelios reikšmingos sąsajos.

13 lentelė. Tėvų įsitraukimo ir tėvų nuomonės, apie jų pačių gebėjimą taikyti įvairias mokymo strategijas (skaitymo/rašymo), apie turimus skaitymo/rašymo įgūdžius, apie vaikystės patirtį mokykloje, apie taikomos pagalbos vaikui mokantis efektyvumą, sąsajos

	TĮ	T-V	T-M	T-KL	TK
Tėvų įgūdžiai mokymo strategijų taikyme	<b>0,304**</b>	0,195	<b>0,254*</b>	<b>0,277*</b>	0,192
Tėvų turimi skaitymo/rašymo įgūdžiai	-0,194	<b>-0,282**</b>	-0,106	-0,140	0,035
Tėvų vaikystės patirtys	<b>0,306**</b>	<b>0,337**</b>	0,131	0,093	-0,097
Tėvų pagalbos vaikui mokytis efektyvumas	0,015	-0,069	0,044	0,172	0,057

*Pastaba.* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ , statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, TĮ - Bendras tėvų įsitraukimas, TV - Tėvai – vaikai, TM - Tėvai – mokytojai, TKL - Tėvai – veikla klasėje, TK - Tėvų kontrolė.

Nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai antrame tyrimo etape matuojamo tėvų įsitraukimo ir tėvų nuomonės apie savo mokyklinę patirtį, kurie pateikti 13 lentelėje. Pirmiausia reikėtų paminėti, kad tėvų nuomonė apie jų įgūdžius mokymo strategijų taikyme teigiamai koreliuoja su „Bendras tėvų įsitraukimas“, „Tėvai – mokytojai“, „Tėvai – veikla klasėje“ įverčiais. Tai reiškia, kad geriau savo gebėjimą taikyti įvairias mokymo strategijas vertinantys tėvai daugiau bendrauja su mokytoja ir daugiau yra įsitraukę į klasės veiklas. Taip pat matyti, kad tėvai geriau vertinantys savo skaitymo,

rašymo įgūdžius, mažiau padeda savo vaikams namuose. Tėvų vaikystėje išgyventa mokyklinė patirtis turi teigiamas sąsajas su „Bendras tėvų įsitraukimas“ ir „Tėvai – vaikai“ įverčiais. Galima manyti, kad kuo geresnė patirtis atsinešta iš vaikystės, tuo daugiau tėvai įsitraukia į vaikų ugdymą ir tuo labiau padeda vaikams namuose. Kitų statistiškai reikšmingų ryšių aptikta nebuvo.

Norint nustatyti veiksnius, kurie geriausiai numato pirmoko mokymosi sėkmę, analizei naudosome brandumo mokyklai rodiklius, aprašančius vaiko pažintinius gebėjimus. Pirmiausiai aptarsime vaikų gebėjimų, pamatuotų priešmokykliniame amžiuje, ir jų skaitymo įgūdžių, demonstruojamu jau pirmoje klasėje, sąsajas.

14 lentelė. Priešmokyklinio amžiaus vaikų pažintinių gebėjimų ir pirmoje klasėje skaitymo užduočių atlikimo rezultatų sąsajos

	CPM	FS	ŽPK	ŽOD	OV	SV
Prasmingų žodžių skaitymo greitis (žod./min.)	<b>0,405**</b>	<b>0,443**</b>	<b>-0,266*</b>	<b>0,346**</b>	<b>-0,534**</b>	<b>-0,572**</b>
Neprasmingų žodžių skaitymo greitis (žod./min.)	<b>0,374**</b>	<b>0,309**</b>	<b>-0,379**</b>	<b>0,353**</b>	<b>-0,460**</b>	<b>-0,495**</b>
Perskaityto teksto supratimas	<b>0,404**</b>	<b>0,519**</b>	<b>-0,378**</b>	<b>0,522**</b>	<b>-0,448**</b>	<b>-0,501**</b>
Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą	<b>-0,479**</b>	<b>-0,509**</b>	<b>0,403**</b>	<b>-0,464**</b>	<b>0,390**</b>	<b>0,517**</b>

*Pastaba.* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ , statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, CPM - Spalvotosios progresuojančios matricos (taškai), FS - fonologinis supratimas (taškai), ŽPK - žmogaus piešinio kopijavimas (klaidos), ŽOD – žodynas (taškai), Objektų greitis vardinimas (sekundės), SV – spalvų greitis vardinimas (sekundės).

Kaip matyti iš 14 lentelės, visi matuoti gebėjimai statistiškai reikšmingai koreliuoja su vaikų skaitymu. CPM, FS ir ŽOD teigiamai reikšmingai koreliuoja su perskaitytu žodžiu (prasmingų ir neprasmingų) per minutę skaičiumi, perskaityto teksto supratimu ir neigiamai koreliuoja su klaidų skaičiumi garsiai skaitant tekstą. Tai reiškia, kad kuo aukštesni vaiko neverbalinio samprotavimo gebėjimai, geresnis fonologinis supratimas ir žodynas, tuo daugiau vaikas spėja teisingai perskaityti žodžių (prasmingų ir neprasmingų) per minutę, tuo mažiau daro klaidų skaitant tekstą ir tuo geriau perskaitytą tekstą supranta. ŽPK (klaidos), OV (sek.) ir SV (sek.) rodo teigiamai reikšmingas sąsajas su perskaitytu žodžiu (prasmingų ir neprasmingų) per minutę skaičiumi, perskaityto teksto supratimu ir neigiamas su klaidų skaičiumi garsiai skaitant tekstą. Tai reiškia, kad kuo geresni vaiko gebėjimai susieti vizualinę ir garsinę informaciją ir vizualinė – motorinė veikla, tuo daugiau vaikas spėja teisingai perskaityti žodžių (prasmingų ir neprasmingų) per minutę, tuo mažiau daro klaidų skaitant tekstą ir tuo geriau perskaitytą tekstą supranta.

Duomenys pateikti 14 lentelėje rodo, kad visos sąsajos yra gana stiprios ir reikšmingos. Tačiau vertėtų paminėti, kad stipriausios iš nagrinėtų sąsajų yra garsiai skaitomo teksto klaidų skaičiaus, prasmingų bei neprasmingų žodžių skaitymo greičio ir vaiko gebėjimo susieti vizualinę

bei garsinę informaciją. Taip pat stipriausias ryšys išryškėjo tarp perskaityto teksto supratimo ir žodyno.

Nustatyti statistiškai reikšmingi ryšiai tarp antrame tyrimo etape matuojamų tėvų įsitraukimo faktorių ir pirmo etapo vaikų gebėjimų matavimo rezultatais, kurie pavaizduoti 15 lentelėje.

15 lentelė. Tėvų įsitraukimo ir vaikų pažintinių gebėjimų sąsajos

	TĮ	T-V	T-M	T-KL	TK
Spalvotosios progresuojančios matricos	<b>-0,351**</b>	<b>-0,445**</b>	<b>-0,235*</b>	-0,078	-0,056
Fonologinis supratimas	<b>-0,295**</b>	<b>-0,370**</b>	<b>-0,265*</b>	0,081	0,001
Žmogaus piešinio kopijavimas (klaidos)	<b>0,364**</b>	<b>0,394**</b>	<b>0,231*</b>	0,014	0,192
Žodynas	<b>-0,372**</b>	<b>-0,413**</b>	<b>-0,229*</b>	-0,165	-0,100
Objektų greitis vardinis (sekundės)	<b>0,297**</b>	<b>0,387**</b>	0,150	0,018	-0,029
Spalvų greitis vardinis (sekundės)	<b>0,380**</b>	<b>0,490**</b>	0,217	0,026	0,009

*Pastaba.* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ , statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, TĮ - Bendras tėvų įsitraukimas, TV - Tėvai – vaikai, TM - Tėvai – mokytojai, TKL - Tėvai – veikla klasėje, TK - Tėvų kontrolė.

Pirmiausia reikėtų paminėti, kad „Bendro tėvų įsitraukimo“ ir „Tėvai – vaikai“ įverčiai su visais pirmame tyrimo etape matuotinais vaikų pažintiniais gebėjimais turi statistiškai reikšmingus ryšius. Objektų ir spalvų greitojo vardinimo skalės, skirtos įvertinti vaiko gebėjimą tinkamai susieti vizualinę ir garsinę informaciją greitai vardinant vaikui pažįstamus simbolius. Šis gebėjimas teigiamai statistiškai reikšmingai susijęs su „Bendru tėvų įsitraukimu“ ir „Tėvų – vaikų“ skalės įverčiu. Vadinasi, kuo geresni vaiko gebėjimai susieti vizualinę ir garsinę informaciją, greitai vardinant vaikui pažįstamus simbolius, tuo mažesnis bendras tėvų įsitraukimas, tuo mažiau tėvai suteikia tiesioginės pagalbos vaikui.

Statistiškai reikšmingas teigiamas ryšys nustatytas žmogaus piešinio kopijavimo užduoties rezultatų (skaičiuojamos klaidos), kurie rodo vaikų vizualinę – motorinę veiklą, ir „Bendras tėvų įsitraukimas“ ir „Tėvai – vaikai“ įverčiais. Tai reiškia, kad kuo mažesni vaiko vizualinės-motorinės veiklos gebėjimai, tuo daugiau tėvai padeda vaikams moksluose, suteikia daugiau tiesioginės pagalbos vaikui namuose.

Nustatytas statistiškai reikšmingas neigiamas ryšys tarp CPM rezultatų, kurie atspindi vaikų neverbalinius gebėjimus, ir „Bendras tėvų įsitraukimas“, „Tėvai – mokytojai“ bei „Tėvai – vaikai“ įverčių, tai reiškia, kad kuo aukštesni vaiko neverbalinio samprotavimo gebėjimai, tuo mažesnė tėvų pagalba vaikui suteikiama.

Toks pat statistiškai reikšmingas neigiamas ryšys nustatytas ir tarp pirmame etape išmatuoto vaikų gebėjimo suvokti ir analizuoti kalbos garsus, manipuluoti kalbos garsų sandara, suprasti žodį kaip garsų darinį, gebėti atlikti fonemų analizę bei sintezę (fonologinis supratingumas, skaičiuojami taškai), ir „Bendras tėvų įsitraukimas“, „Tėvai-vaikai“ bei „Tėvai – mokytojai“

įverčiais. Galima teigti, kad kuo aukštesnis vaiko fonologinio supratingumo gebėjimas, tuo mažesnė tėvų pagalba vaikui suteikiama ir tuo mažiau tėvai bendrauja su vaiko mokytoja.

Žodyno skalės, t.y. vaikų kalbiniai gebėjimai neigiamai koreliuoja su antro etapo „Bendras tėvų įsitraukimas“, „Tėvai-vaikai“ bei „Tėvai – mokytojai“ faktoriais, o tai reiškia, kad kuo aukštesni vaikų kalbiniai gebėjimai, susiję su verbalinės informacijos išmokimu ir atgaminimu, tuo mažesnė tėvų pagalba vaikui. Daugiau reikšmingų ryšių nustatyta nebuvo (15 lentelė).

Žvelgiant į tėvų įsitraukimo ir vaikų skaitymo įgūdžių sąsajas, matyti keli statistiškai reikšmingi ryšiai (16 lentelė).

16 lentelė. Tėvų įsitraukimo ir vaikų skaitymo įgūdžių sąsajos

	TĮ	T-V	T-M	T-KL	TK
Prasmingų žodžių skaitymo greitis (žod./min.)	-0,219	<b>-0,433**</b>	-0,066	0,156	0,023
Neprasmingų žodžių skaitymo greitis (žod./min.)	-0,168	<b>-0,371**</b>	0,049	0,008	0,005
Perskaityto teksto supratimas	-0,216	<b>-0,379**</b>	-0,082	0,151	-0,092
Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą	<b>0,315**</b>	<b>0,445**</b>	0,173	-0,171	0,094

*Pastaba.* \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ , statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, TĮ - Bendras tėvų įsitraukimas, TV - Tėvai – vaikai, TM - Tėvai – mokytojai, TKL - Tėvai – veikla klasėje, TK - Tėvų kontrolė, žod./min. - žodžiai per min.

„Tėvai – vaikai“ įvertis koreliuoja su visais skaitymo užduočių rezultatais. Kuo vaikai greičiau skaito, kuo mažiau daro klaidų garsiai skaitant tekstą ir kuo geriau supranta perskaitytą tekstą, tuo mažiau tie vaikai gauna pagalbos mokantis namuose (16 lentelė).

Atsakant į paskutinį tyrimo klausimą pirmiausia reikėtų nustatyti kokiais vaikų skaitymo, rašymo ir matematikos pirmos klasės įgūdžių vertinimo rezultatais geriau yra remtis analizėje. Atsakymus apie vaikų skaitymo, rašymo ir matematikos rezultatus pateikė tėvai ir mokytojai, tad pirmiausia šių tėvų atsakymus palyginome tarpusavyje jų ryšiais su vaikų gebėjimais.

17 lentelė. Tėvų (globėjų) nuomonės ir mokytojų vertinimo apie vaikų įgūdžius (skaitymo, rašymo, matematikos) bei vaikų pažintinių gebėjimų sąsajos

	Skaitymo		Rašymo		Matematikos	
	M	T	M	T	M	T
Spalvotosios progresuojančios matricos	0,441**	0,087	0,394**	0,287**	0,434**	0,196
Fonologinis supratimas	0,542**	0,322**	0,541**	0,368**	0,518**	0,285**
Žmogaus piešinio kopijavimas (klaidos)	-0,366**	-0,159	-0,368**	-0,301**	-0,323**	-0,193
Žodynas	0,433**	0,237*	0,375**	0,287**	0,449**	0,200
Objektų greitis vardinimas (sekundės)	-0,497**	-0,350**	-0,434**	-0,367**	-0,561**	-0,465**
Spalvų greitis vardinimas (sekundės)	-0,606**	-0,329**	-0,556**	-0,449**	-0,654**	-0,480**

*Pastaba.* M - mokytojai, T - tėvai, \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ .

17 lentelėje pateikiamos koreliacijos. Pastebima, kad tėvų nuomonės apie vaikų įgūdžius ir vaikų gebėjimus vertinančių užduočių rezultatų sąsajų yra mažiau ir jos yra silpnesnės nei sąsajos nustatytos su mokytojų vertinimu. Reikėtų pridurti, kad tėvų (N=88) ir mokytojų (N=91) imtis beveik vienodo dydžio, vadinasi toks veiksnys negali nulemti stipresnių sąsajų. Taigi, tolimesnei analizei bus naudojami mokytojų duomenys.

18 lentelė. Tėvų (globėjų) nuomonės apie vaikų įgūdžius (skaitymo, rašymo) ir mokytojų šių įgūdžių įvertinimo sąsajos su vaikų skaitymo užduoties atlikimo rezultatais

	Skaitymo		Rašymo	
	M	T	M	T
Prasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)	0,735**	0,505**	0,624**	0,405**
Neprasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)	0,582**	0,346**	0,580**	0,321**
Perskaityto teksto supratimas	0,661**	0,493**	0,585**	0,419**
Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą	-0,744**	-0,532**	-0,764**	-0,479**

*Pastaba.* M - mokytojai, T - tėvai, \* p < 0,05; \*\* p < 0,01.

Siekiant nustatyti, kokie veiksniai gali numatyti mokytojų, pirmos klasės programos (skaitymo, rašymo, matematikos) įsisavinimo, vertinimą, buvo atlikta linijinės tiesinės regresijos analizė. Galimiems prognostiniams veiksniams nustatyti buvo taikomas tiesinės hierarchinės regresijos metodas. Gauto regresinio modelio tikimas duomenims vertinamas determinacijos koeficientu ( $R^2$ ), kurio reikšmė neturėtų būti mažesnė kaip 0,20, o ANOVA p reikšmė ne mažiau 0,050 (Čekanavičius, 2011).

Pirmiausia regresijos analizė buvo atlikta norint patikrinti, kokie vaikų gebėjimai kokius mokytojų vertinimus (skaitymo, rašymo, matematikos) geriausiai gali numatyti. Pirmiausia į regresinę lygtį priklausomu kintamuoju buvo įtrauktas mokytojų skaitymo vertinimas ir nepriklausomais kintamaisiais – visų užduočių rezultatus, kurie matavo vaikų gebėjimus priešmokykliniame amžiuje. Vėliau buvo pakeistas tik priklausomas kintamasis, t.y. antroje lygtyje įtrauktas mokytojų rašymo vertinimas, trečioje – mokytojų matematikos vertinimas. Remiantis gautais rezultatais, po pašalinimo, netinkančių prognozuoti regresorių (Objektų greitis vardinimas, žmogaus piešinio kopijavimas, žodynas), buvo sudaryti geriausių prognostinę vertę turintys modeliai (18 lentelė).

19 lentelė. Mokytojo vertinimo (vaikų skaitymo, rašymo įgūdžių ir matematikos žinių) prognoziniai veiksniai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis		F	p	R <sup>2</sup>
	Skaitymas				
	Beta (β)	p			
SV	-0,38	<0,001	23,51	<0,001	0,47
FS	0,25	0,009			
CPM	0,21	0,027			
Rašymas					
SV	-0,39	<0,001	26,57	<0,001	0,39
FS	0,34	0,001			
Matematika					
SV	-0,54	0,000	37,26	<0,001	0,48
FS	0,24	0,010			

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, SV – spalvų greitis vardinimas (sekundės), FS – fonologinis supratimas, CPM - Spalvotosios progresuojančios matricos.

19 lentelėje parodyta, tiesinė regresinė analizė atskleidė, kad tiek rašymo ( $R^2=0,39$ ,  $F=26,57$ ,  $p<0,001$ ), tiek matematikos ( $R^2=0,48$ ,  $F=37,26$ ,  $p<0,001$ ) įvertinimą Spalvų greitis vardinimas ir Fonologinis supratimas prognozuoja vienodai, tačiau skiriasi gautų duomenų sklaida. Tie patys priklausomi kintamieji paaiškina 39 proc. rašymo įvertinimo regresijos modelį, kai matematikos įvertinimo net 48 proc. Mokytojų vertinimo skaitymo rezultatų modelį ( $R^2=0,47$ ,  $F=23,51$ ,  $p<0,001$ ) papildė dar vienas priklausomas kintamasis - Spalvotosios progresuojančios matricos, visi kintamieji šiame modelyje yra statistiškai reikšmingi ir ne multikolinearūs ( $VIF<4$ ).

20 lentelė. Mokytojo vertinimo (skaitymo, rašymo įgūdžių ir matematikos žinių) prognoziniai veiksniai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis		F	p	R <sup>2</sup>
	Skaitymas				
	Beta (β)	p			
Tėvai – Vaikai	-0,55	<0,001	17,24	<0,001	0,31
Tėvai – Veikla klasėje	0,31	0,003			
Rašymas					
Tėvai – Vaikai	-0,51	<0,001	15,44	<0,001	0,29
Tėvai – Veikla klasėje	0,33	0,001			

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

Atsižvelgiant tyrimo tikslus, į kitą dalį vaikų skaitymo, rašymo ir matematikos įgūdžių mokytojų vertinimo regresinės analizės numatančius kintamuosius buvo įtraukti visi tėvų įsitraukimo faktoriai (20 lentelė). Reikėtų paminėti, kad nei vienas tėvų įsitraukimo nepriklausomas kintamasis nenumato tinkamai mokytojų matematikos vertinimo, nors tėvų tiesioginė pagalba vaikui prognozuoja ( $R^2=0,15$ ,  $F=14,05$ ,  $p<0,001$ ) matematikos vertinimą, tačiau tik 15,40 proc. duomenų pasiskirstymas rodo, kad paaiškina vertinimą, taigi šis modelis laikomas netinkamu. Skaitymo ( $R^2=0,31$ ,  $F=17,24$ ,  $p<0,001$ ) ir rašymo ( $R^2=0,29$ ,  $F=15,44$ ,  $p<0,001$ ), mokytojų



vertinimo regresinė analizė atskleidė, kad juos reikšmingai prognozuoja tėvų tiesioginė pagalba vaikui namuose, o taip pat tėvų įsitraukimas į klasės veiklas, abu faktoriai yra reikšmingi ( $p = <0,001$ ), tačiau ir vienu ir kitu atveju reikšmingesnė yra tėvų pagalba vaikui ( $\beta = -0,548$  ir atitinkamai  $\beta = -0,512$ ).

Taigi tolimesnei analizei, remiantis aukščiau aptarta tėvų pagalbos ir vaikų gebėjimų prognostine verte, buvo sudaryti modeliai, į kuriuos įtraukti visi reikšmingi nepriklausomi kintamieji (21 lentelė).

21 lentelė. Mokytojų vertinimo (vaikų skaitymo, rašymo įgūdžių ir matematikos žinių) prognoziniai veiksniai (tėvų įsitraukimo ir vaikų pažintinių gebėjimų nepriklausomi kintamieji)

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis		F	p	R <sup>2</sup>
	Skaitymas				
	Beta ( $\beta$ )	p			
SV	-0,32	<b>0,003</b>	16,64	<b>&lt;0,001</b>	0,53
FS	0,26	<b>0,007</b>			
CPM	0,15	0,123			
Tėvai - vaikai	-0,18	0,074			
Tėvai - veikla klasėje	0,19	<b>0,027</b>			
	Rašymas		17,18	<b>&lt;0,001</b>	0,48
SV	-0,30	<b>0,006</b>			
FS	0,31	<b>0,002</b>			
Tėvai - vaikai	-0,23	<b>0,026</b>			
Tėvai - veikla klasėje	0,22	<b>0,012</b>			
	Matematika		24,03	<b>&lt;0,001</b>	0,48
SV	-0,51	<b>0,000</b>			
FS	0,25	<b>0,010</b>			
Tėvai - vaikai	-0,05	0,599			

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, SV – spalvų greitasis vardinimas (sekundės), FS - fonologinis supratimas, CPM - Spalvotosios progresuojančios matricos.

Galima teigti, kad didesnę prognostinę vertę modeliuose turi vaikų pažintinius gebėjimus matuojančių užduočių rezultatai (21 lentelė). Tuo tarpu tėvų tiesioginė pagalba vaikams, nors ir yra statistiškai reikšminga, tačiau turi mažiau svorio bendrame modelyje. Atskirai aptariant matematikos vertinimui svarbius kintamuosius, matyti, kad tėvų darbas su vaikais, nors ir pagerina modelį (nuo  $R^2=0,47$  iki  $R^2=0,48$ ), tačiau nėra statistiškai reikšmingas kaip nepriklausomas kintamasis ( $p = 0,599$ ).

Norėdami sudaryti regresinius modelius, išskiriant kintamuosius geriausiai prognozuojančius vaikų skaitymo įgūdžius, pirmame žingsnyje nepriklausomais kintamaisiais įtraukiame vaikų priešmokykliniame amžiuje matuotinus gebėjimus (22 lentelė).

22 lentelė. Vaikų skaitymo įgūdžių prognoziniai veiksniai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis				
	Prasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)				
	<i>Beta (<math>\beta</math>)</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>
SV	-0,57	<0,001	40,33	<0,001	0,33
Neprasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)					
SV	-0,50	<0,001	25,40	<0,001	0,25
Perskaityto teksto supratimas					
SV	-0,37	<0,001	27,27	<0,001	0,36
ŽOD	0,36	<0,001			
Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą					
CPM	-0,31	0,005	16,71	<0,001	0,41
FS	-0,25	0,016			
SV	0,25	0,031			

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, SV – spalvų greitis vardinimas (sekundės), FS – fonologinis supratimas, CPM - Spalvotosios progresuojančios matricos, ŽOD - žodynas.

Iš 22 lentelės duomenų, matyti, kad nepriklausomas kintamasis Spalvų vardinimas visuose modeliuose siekia statistinio reikšmingumo lygmens, ir jo svoriai gana stiprūs (numatant prasmingų žodžių skaitymo greičio ( $\beta = -0,57$ ,  $F = 40,33$ ,  $p = <0,001$ ), numatant neprasmingų žodžių skaitymo greitį ( $\beta = -0,50$ ,  $F = 25,40$ ,  $p = <0,001$ ), numatant perskaityto teksto supratimą ( $\beta = -0,37$ ,  $F = 27,27$ ,  $p = <0,001$ ), numatant klaidų skaičių garsiai skaitant tekstą ( $\beta = -0,25$ ,  $F = 16,71$ ,  $p = 0,031$ ). Perskaityto teksto supratimą ( $R^2 = 0,36$ ,  $F = 27,27$ ,  $p = <0,001$ ), kartu su spalvų vardavimo greičio kintamuoju, numato ir vaiko žodynas. Tačiau, Klaidų skaičių garsiai skaitant tekstą ( $R^2 = 0,41$ ,  $F = 16,71$ ,  $p = <0,001$ ), numato trys veiksniai - Spalvotosios progresuojančios matricos, Fonologinis supratimas ir Spalvų vardijimas, iš kurių svarbiausiais yra Spalvotosios progresuojančios matricos.

23 lentelė. Pirmokų skaitymo įgūdžių prognoziniai veiksniai (tėvų įsitraukimo nepriklausomi kintamieji)

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis				
	Prasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)				
	<i>Beta (<math>\beta</math>)</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>
Tėvai – vaikai	-0,46	<0,001	11,19	<0,001	0,23
Tėvai – veikla klasėje	0,27	0,010			
Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą					
Tėvai – vaikai	0,43	<0,001	11,45	<0,001	0,23
Tėvai – veikla klasėje	-0,34	0,002			

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu.

Apskaičiuojant vaikų skaitymo įgūdžius numatančius veiksniais, kitu žingsniu, įtraukiami tėvų įsitraukimo faktoriai, kurie turėjo statistiškai reikšmingas sąsajas. Remiantis 23 lentelėje pateiktais rezultatais, tik du veiksniai turi prognozinę vertę. Aukščiau minėti du veiksniai „Tėvai –

vaikai“ ir „Tėvai – veikla klasėje“ prognozuoja prasmingų žodžių skaitymo greitį ( $R^2 = 0,23$ ,  $F = 11,19$ ,  $p = <0,001$ ) ir klaidų skaičių garsiai skaitant tekstą ( $R^2 = 0,23$ ,  $F = 11,45$ ,  $p = <0,001$ ).

Taigi tolimesnei analizei, remiantis aukščiau aptarta tėvų pagalbos ir vaikų gebėjimų prognostine verte, buvo sudaryti modeliai, į kuriuos įtraukti visi reikšmingi nepriklausomi kintamieji galintis numatyti vaikų skaitymo rezultatus (24 lentelė).

24 lentelė. Pirmokų skaitymo įgūdžių prognoziniai veiksniai

Nepriklausomi kintamieji	Priklausomas kintamasis				
	Prasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)				
	<i>Beta</i> ( $\beta$ )	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>
SV	-0,52	<b>&lt;0,001</b>	22,30	<b>&lt;0,001</b>	0,36
Tėvai – vaikai	-0,14	0,178			
	Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą				
CPM	-0,12	0,296	7,74	<b>&lt;0,001</b>	0,29
FS	-0,21	<b>0,065</b>			
SV	0,30	<b>0,019</b>			
Tėvai – vaikai	0,04	0,734			

*Pastaba.* Statistiškai reikšmingi rezultatai pažymėti paryškintu šriftu, SV – spalvų greitis vardinimas (sekundės), FS – fonologinis supratimas, CPM - Spalvotosios progresuojančios matricos, ŽOD - žodynas.

Į bendrus modelius nepriklausomais kintamaisiais įtraukiant vaikų gebėjimų ir tėvų įsitraukimo veiksnius, paaiškėjo, kad tėvų suteikiama pagalba vaikams, nors ir pagerina modelių charakteristikas, tačiau nepasiekia būtinų statistinio reikšmingumo ribų (24 lentelė).

#### 4. REZULTATŲ APTARIMAS

Pagrindinis šio tyrimo tikslas yra – ištirti tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymo procesą komponentus, atskleisti jų sąsajas bei prognostinius ryšius su vaiko pasirengimu mokytis: subjektyviai ir objektyviai įvertintais mokymosi rezultatais.

Šiuo tyrimu siekta atsakyti, kokias tėvų įsitraukimo formas vertina tėvų įsitraukimo klausimynas. Epstein (1991) siūlo įvairias tėvų elgsenas, tokias kaip mokyklos ir tėvų bendradarbiavimas, tėvų savanoriška veikla mokykloje, vaikų mokymas namuose, tėvų įsitraukimas į sprendimų priėmimą mokykloje, apimančią tėvų įsitraukimo sąvoką. Šio tyrimo rezultatai parodė, kad geriausiai tėvų įsitraukimą paaiškina keturių faktorių struktūra, patvirtinta tiriamąja analize – tėvų bendravimas su mokytojais, tėvų pagalba vaikui mokantis namuose, tėvų veikla klasėje ir tėvų kontrolė. Toks teiginių pasiskirstymas kartu su auštais skalių patikimumo rodikliais rodo, kad toliau tyrime galime remtis keturių skalių rodikliais.

Tėvų - mokytojų skalė, apibūdinanti kaip tėvai bendrauja su mokytojais siekdami tiesiogiai sužinoti apie vaiko mokymosi pasiekimus, apie vaikų pažangą mokantis skirtingų dalykų. Kita skalė Tėvų - vaikų skalė, apibūdinanti tiesioginę pagalbą vaikui namuose, yra tėvų kompetencijos ribose, ypač pirmoje klasėje, kai tėvai pakankamai gerai jaučia vaiko sunkumus ir savo pagalbos efektyvumą. Tuo pačiu, tėvai mato prasmę įsitraukti į klasės veiklas, palaikydami ryšius su mokytojais ir būdami naudingais savo vaikams mokyklos aplinkoje. Su pastaruoju komponentu yra susijęs ir tėvų kontrolės elgsens, kuris rodo, kad tėvai vaiko mokymąsi sieja ne tik su jo gebėjimais ir tiesioginiu mokymu, bet ir su vaiko dienotvarke, poilsio ar miego režimu. Dėl to tėvai dalį savo laiko nukreipia į šią sritį.

Lygindami tyrime išskirtas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą formas su siūlomomis teorinėmis Epstein (1991) modeliu matome skirtumus, kurie galimai atsiranda dėl kultūrinių šalies ypatumų, ne taip seniai mūsų šalyje pasikeitusios politinės santvarkos, bendravimo su švietimo įstaigomis tradicijų nesusiformavimo bei intensyviai besikeičiančių švietimo reformų. Kultūrinių veiksnių įtaka tėvų elgesiui empiriškai yra pagrįsta ne viename tyrime (Sungas, 2010; McNeal 1999; Lee ir Bowen, 2006; Hornby ir Witte, 2010).

Beveik visos tyrime analizuotos tėvų įsitraukimo formos yra tarpusavyje reikšmingai susiję. Šiame tyrime nustatėme, kad tėvai skiriantys daugiau dėmesio vaikams namuose, taip pat daugiau siekia bendravimo su mokytojais ir linkę labiau kontroliuoti vaikų dienotvarkę. Toks tyrimo rezultatas dera su Grolnick ir Pomerantz (2009) gautais duomenimis, kad aplinkos struktūravimas suteikia mokiniams svarbų grįžtamąjį ryšį ir teikia paramą, kai vaikas atlieka užduotį. Tėvai, kurie kalbasi su mokytojais apie vaikų pasiekimus mokykloje, domisi mokinių patiriamais sunkumais ir pagalbos galimybėmis, gali labiau padėti savo vaikui namuose. Tai galėtų

reikšti, kad būtent tie tėvai, kurie mato trijų (Tėvai – vaikai, Tėvai-mokytojai, Tėvų kontrolės) formų suderinimo svarbą, gauna daugiau informacijos iš mokytojų, ja perteikia vaikams per tiesioginę pagalbą mokantis. Kitas tyrimu nustatytas ryšis susieja tėvų bendravimą su mokytojais ir tėvų įsitraukimą į veiklas klasėje. Įdomu tai, kad su kitomis tėvų įsitraukimo formomis dalyvavimas klasės veiklose ryšių neturi. Čia vėlgi galima daryti nuorodą į mūsų kultūrinį kontekstą, kur bendra, organizacinė veikla yra priimama kaip būtinas, tačiau formalus švietimo sistemos atributas, o ne ugdomąją vertę turintis renginys. Šias prielaidas patvirtina Vakarų šalių tyrėjų tyrimų duomenys (Sungas, 2010; McNeal1999; Lee ir Bowen, 2006; Hornby ir Witte, 2010), kur tėvų įsitraukimą papildė tokios elgesio formos kaip savanoriavimas, tėvų dalyvavimas priimant strateginius sprendimus mokyklos lygmenyje.

Pateikdami atsakymą į antrą tyrimo klausimą, apibūdinsime labiau įsitraukusių į vaikų ugdymą tėvų grupę. Šio tyrimo rezultatai rodo, kad tėvai, kurie yra labiau įsitraukę į vaikų ugdymą neišsiskiria iš kitų tėvų nei savo amžiumi, nei išsilavinimu, nei vaikų skaičiumi šeimoje. Tokie šio tyrimo rezultatai prieštarauja Wei ir kt. (2016) tyrimų duomenims, kurie parodė, kad vienturčių tėvai buvo labiau linkę įsitraukti į vaiko edukacinį procesą. Minėtas tyrimas taip pat atskleidė, kad tėvai turintys aukštesnį išsilavinimą investuoja daugiau laiko ir energijos į savo vaikus. Šio dėsningumo nepatvirtino mūsų tyrimo rezultatai. Galima daryti prielaidą, kad šiems rezultatams galėjo daryti įtaką imties homogeniškumas, nes tyrime dalyvavusių tėvų daugumą sudarė mamos, turinčios aukštąjį išsilavinimą, gyvenančios santuokoje. Tik aštuoniolikai tyrime dalyvavusių šeimų galima priskirti daugiavaikės šeimos statusą. Taigi, toliau tėvų įsitraukimą analizuosime atsižvelgdami apie imties specifiškumą.

Siekdami išsiaiškinti ar tėvų dalyvavimas vaikų ugdyme skiriasi dėl vaikų patiriamų socialinių bei emocinių sunkumų, nustatėme, kad labiau įsitraukia tėvai, kurių vaikai labiau hiperaktyvūs ir turi daugiau bendrų emocinių ir elgesio sunkumų. Pastarųjų metų tyrimai rodo, kad gebėjimas kontroliuoti savo dėmesį ir aktyvumą turi sąsajų su mokykliniais pasiekimais (Converse ir kt., 2012). Galima daryti prielaidą, kad tirtų vaikų padidintas aktyvumas ir nedėmesingumas neigiamai veikia jų mokymąsi ir dėlto tėvai labiau įsitraukia į vaikų ugdymą. Tokią prielaidą patvirtina ir kiti šio tyrimo gautais rezultatai, kurie parodo, kad labiau įsitraukusių tėvų vaikai gauna žemesnius skaitymo, rašymo, matematikos mokytojų vertinimus. Tikėtina, kad mokytojo įvertinime atsispindi ne tik mokinio gebėjimai, bet ir tai, kaip vaikas geba pasinaudoti savo gebėjimais mokykloje apima daugiau veiksmų (Demaray ir Elliot, 1998; Martinez, Stecher, ir Borko, 2009; Liew, Chen ir Hughes, 2010). Vaikas gali neįsisavinti pamokos temos ne dėl to, kad trūksta gebėjimų suprasti dėstomą medžiagą bet dėl nugebėjimo sutelkti dėmesį arba kontroliuoti aktyvumą pamokoje. Tikėtina, kad dėl hiperaktyvumo simptomų mokymosi rezultatai suprastės, ir tėvams reikės suteikti daugiau pagalbos namuose individualiai užsiimant su vaiku labiau struktūruotoje

aplinkoje. Taip pat pastebėjome, kad prastesni vaikų skaitymo įgūdžiai pirmoje klasėje skatina tėvus labiau įsitraukti į jų ugdymą.

Nors labiau įsitraukę tėvai neišsiskiria šeimos charakteristikomis pagal motinos ir tėvo amžių bei išsilavinimą, šeimos statusą, vaikų skaičių šeimoje, tačiau jų vaikai labiau hiperaktyvūs, turi daugiau bendrų emocinių ir elgesio sunkumų mokykloje, mokinių rezultatai prasčiau vertinami mokytojų ir jie blogiau skaito pirmoje klasėje, negu vaikai, kurių tėvai mažiau įsitraukę į vaikų ugdymą.

Kita šio darbo užduotis buvo įvertinti ar skiriasi tėvų pagalba vaikui priklausomai nuo to, kam tėvai priskiria atsakomybę už mokymosi rezultatus. Remiantis Green ir kt. (2007) tyrimo duomenimis tėvų suvokiama atsakomybė buvo labiausiai motyvuojantis veiksnys tėvams įsitraukti į vaikų mokymąsi. Tėvai aktyviau įsitraukė į vaikų ugdymą, kai atsakomybę už jų vaikų švietimą prisiimdavo patys, o ne dalinosi ja su mokyklos personalu. Savo išvadose, tėvų atsakomybės poziciją mokslininkai siejo su kultūriniu požiūriu. Mūsų tyrime tėvų įsitraukimo skirtumų, atsižvelgiant į tai, kam tėvai priskiria atsakomybę už vaikų mokymosi rezultatus, rasta nebuvo. Svarstant apie tai, kodėl negauti skirtumai, reikia atkreipti dėmesį į tai, kad labai skiriasi tiriamų grupių dydžiai, kurie reikalauja atskiro aptarimo. Net pusė tėvų, dalyvavusių tyrime, atsakomybės už vaiko mokymąsi nepriskyrė nei mokytojui, nei sau, nei vaikams, 18 tėvų – atsakomybę priskyrė sau, 10 – mokytojui, ir kas stebina, kad net 6 tėvai atsakingu laiko vaiką. Prisiimta atsakomybė skatina veikti, nustato veikimo kryptį, padidina motyvaciją. Tėvų demonstruojamas neapsisprendimas, o gal ir atsakomybės prisiėmimo vengimas, gali sumažinti galimybę vaikui gauti tinkamą pagalbą.

Atsakydami į kitą šio darbo klausimą analizavome, kaip tėvų dalyvavimas vaiko mokyme yra susijęs su jų nuomone apie savo gebėjimus taikyti įvairias mokymo strategijas (skaitymo/rašymo), apie savo skaitymo/rašymo įgūdžius, apie vaikystės patirtį mokykloje, apie taikomos pagalbos vaikui mokantis efektyvumą. Tizard ir kiti (1982) nustatė, kad kai kurie tėvai vengia įsitraukti į savo vaikų skaitymo mokymą, nes jie bijo, kad negalės laikytis nustatytos skaitymo metodikos ir labiau trukdys vaikų progresui, nei padės. Mūsų tyrimo rezultatai neprieštarauja kitų tyrėjų padarytoms išvadoms, kadangi nustatyta, kad geresnę nuomonę apie savo gebėjimą taikyti įvairias mokymo strategijas turintys tėvai daugiau bendrauja su mokytoja ir daugiau yra įsitraukę į klasės veiklas.

Gauti tyrimo rezultatai rodo, kad tėvai turintys geresnę nuomonę apie savo skaitymo, rašymo įgūdžius, mažiau padeda savo vaikams namuose. Nors tyrime tėvų klausama jų subjektyvios nuomonės, tačiau interpretuojant rezultatus, darytina prielaida, kad nuomonė iš esmės atitinka tikruosius tėvų rašymo ir skaitymo įgūdžius. Daugybė empirinių tyrimų, vienas jų atliktas Torppa, Eklund, Bergen ir Lyytinen (2011), patvirtina, kad vaikų skaitymo įgūdžius galima

prognozuoti remiantis jų tėvų akademiniais įgūdžiais. Taigi, iškeltos šio tyrimo prielaidos nors ir netiesiogiai, tačiau patvirtina išvadas apie tai, kad tėvų, turinčių geresnius skaitymo ir rašymo įgūdžius, vaikai tikėtina irgi gerai skaito ir jiems reikia mažiau pagalbos mokantis.

Tyrimu nustatyta, kad geresnė pačių tėvų mokyklinė patirtis, susijusi su didesniu tėvų įsitraukimu į vaikų ugdymą ir didesne pagalba vaikams namuose. Toks rezultatas dera su Greenberg (1989) paskelbtomis išvadomis, kad tėvai nedalyvauja vaiko ugdyme, vengia susitikimų su mokytoja, mokyklinėje aplinkoje dažnai jaučiasi nepatogiai ar nepasitiki ja, jei patys patyrė neigiamos patirties būdami vaikais bendraudami su mokytojais, ar su bendraklasiais. Galima interpretuoti, kad tėvų neišspręstos ir perkeltos į bendravimą su vaiko mokytojais vaikystės problemos atitraukia jų dėmesį nuo pastangų suprasti mokinio dabarties patyrimą ir galimai reikalaujančia tėvų dalyvavimo ugdymo situacija.

Penktas šio darbo klausimas buvo įvertinti, kaip tėvų įsitraukimas yra susijęs su vaikų pažintiniais gebėjimais ir skaitymo įgūdžiais pirmoje klasėje. Pirmiausiai aptarsime vaikų pažintinių gebėjimų, įvertintų priešmokykliniame amžiuje, ir jų skaitymo įgūdžių, demonstruojamų pirmoje klasėje, sąsajas. Nustatėme, kad visi vaikų pažintiniai gebėjimai priešmokykliniame amžiuje turi stipriai susiję su tuo, kaip vaikas skaitys mokykloje po metų. Jei vaikas būdamas 6-7 metų turi aukštesnį neverbalinio samprotavimo gebėjimą, geresnį fonologinį supratimą ir aukštesnį kalbinį gebėjimą, tuomet galima tikėtis, kad jis pirmoje klasėje skaitydamas darys mažiau klaidų ir geriau supras ką perskaitė, nei tie vaikai kurie turėjo žemesnius anksčiau įvardintus pažintinius gebėjimus.

Taip pat nustatyta, kad vaikai 6-7 m. amžiuje turintys geresnius gebėjimus susieti vizualinę ir garsinę informaciją, geresnį regimojo dėmesio sutelktumą bei sensomotorinę koordinaciją, pirmoje klasėje greičiau ir teisingiau skaitys, geriau suvoks tekstą, palyginus su vaikais kurie prieš metus turėjo žemesnius anksčiau įvardintus pažintinius gebėjimus. Vertėtų atkreipti dėmesį, kad stipriausios sąsajos iš nustatytų turi vaiko gebėjimas susieti vizualinę bei garsinę informaciją matuojamas Spalvų vardijimo užduotimi ir skaitymo greitis bei tikslumas. Tai paaiškinama tuo, kad vaiko gebėjimas susieti vizualią ir kalbinę informaciją greitai balsu įvardinant gerai pažįstamus vizualius stimulus turi lemiamą reikšmę skaitymo įgūdžių formavimuisi. Taip pat stipriais ryšiais išsiskyrė kalbinių gebėjimų ir perskaityto teksto supratimas. Šis ryšis gali būti paaiškinamas ir remiantis Engle ir Kane (2004) tyrimu, kuris patvirtina gebėjimo apdoroti, kaupiti ir atsimiti informaciją ir kognityvinių sistemų, tokių kaip samprotavimas arba verbalinis supratimas, tiesines priklausomybes. Mayer (1981) pateikė koncepcinį pagrindą kognityvinės krypties tyrimams, teigdamas, kad vienas iš trijų pagrindinių veiksnių, nuo kurių priklauso mokymasis, yra žodinių žinių (žinių apie kažką) pakankama apimtis.

Analizuodami, kaip tėvų elgesys susijęs su 6-7 metų vaikų pažintiniais gebėjimais ir pirmos klasės skaitymo įgūdžiais, nustatėme jų sąsajas su tiesiogine tėvų pagalba vaikui mokytis

namuose. Tėvai suteikė daugiau tiesioginės pagalbos mokantis namuose tiems 6-7 metų amžiaus vaikams, kurių buvo mažesni gebėjimai susieti vizualinę ir garsinę informaciją, mažesni vizualinės-motorinės veiklos gebėjimai, mažesni vaiko neverbalinio samprotavimo ir fonologinio supratingumo gebėjimai. Žvelgiant į tėvų įsitraukimo ir vaikų skaitymo įgūdžių sąsajas, pasikartojo aukščiau pastebėta tendencija - kuo vaikai lėčiau skaito ir daro daugiau klaidų, kuo blogiau supranta perskaitytą tekstą, tuo daugiau tie vaikai gauna tėvų pagalbos mokantis namuose, lyginant su vaikais kurie turi geresnius skaitymo įgūdžius. Taigi, šio tyrimo rezultatai patvirtina Kloosterman ir kt. (2010) tyrimo, trukusio 8 metus, rezultatus apie tėvų įsitraukimą vaikų skaitymo įgūdžiams gerinti, kuriame autoriai teigia, kad vaikui lingvistinių sugebėjimų lavinimui labiau daro įtaka namų aplinka, o ne mokykla.

Kitu tyrimo klausimu siekta atskleisti, kaip tėvų įsitraukimas ir vaikų pažintiniai gebėjimai gali numatyti pirmokų mokymosi rezultatus. Iš regresinės analizės rezultatų galima matyti jog skaitomo teksto supratimą prognozuoja vien tik vaikų pažintiniai gebėjimai. Tuo tarpu skaitymo greitį ir klaidų skaičių garsiai skaitant tekstą numato ir tėvų pagalba vaikui mokytis namuose, tačiau pastarasis ryšys turi mažesnę prognozinę vertę. Žvelgdami į tėvų įsitraukimą kaip į atskirą, nesąveikaujantį su vaikų pažintiniais gebėjimais, kintamąjį, galima teigti, jog tėvų įsitraukimo aspektai leidžia numatyti skaitymo greitį ir tikslumą, nors gautų duomenų sklaida yra beveik minimalaus leistino dydžio. Tokie tyrimo rezultatai, leidžia manyti, kad tėvų įsitraukimas yra labiau tarpininkaujantis kintamasis tarp vaiko skaitymo įgūdžių pirmoje klasėje ir 6-7 m. vaikų pažintinių gebėjimų. Tyrimo rezultatai rodytų, kad vaikų pažintiniai gebėjimai galimai yra lemiantys veiksniai skaitymo įgūdžiams formuotis. Šio tyrimo rezultatai dera su bendromis tendencijomis, kurios neleidžia abejoti pažintinių gebėjimų prognozinę vertę mokyklinei sėkmei. Pavyzdžiui, vaiko fonologinio supratimo gebėjimas ir ritmo supratimas prognozuoja vaikų mokymosi skaityti progresą (Hulme, 2002). Vaikai, turintys turtingesnę žodyną, lengviau išmoksta skaityti, jiems skaityti patinka, jie skaito įvairesnę literatūrą. Ir atvirkščiai, vaikai kurie pradeda mokyklą su skurdžiu žodynu skaito sunkiau, jie vengia skaitymo, mokymosi procese išmoksta mažiau naujų žodžių, dėl to jiems vis blogiau sekasi mokslai (Chall ir kt., 1990). Duncan ir kt. (2007) savo tyrime teigė, kad vaikų pasirengimas mokyklai priklauso nuo mokinių specifinių mokyklinių įgūdžių (pvz. skaitymo, matematikos) ir tai yra reikšmingas prognostinis rodiklis numatant vaiko pasiekimus ateityje. Žinant jog pasirengimo mokyklai, vienas iš svarbesnių aspektų yra vaiko pažintiniai gebėjimai, galima teigti, kad jie, iš tiesų, yra reikšmingi numatant mokinių skaitymo įgūdžius pirmoje klasėje.

Nagrinėjant mokinių įgūdžių (skaitymo, rašymo įgūdžių ir matematikos žinių) prognozinę vertę iš mokytojų vertinimo perspektyvos, atsiveria šiek tiek kitokie prognozių veiksmų deriniai. Gauti tyrimo duomenys parodė, jog vaikų pažintiniai gebėjimai yra reikšmingesnis prognozinis veiksnys mokytojų vertinimui pirmoje klasėje, nors tėvų įsitraukimas taip pat turi reikšmingą



prognozinę vertę. Regresinės rezultatų analizė rodo, kad vaikų pažintiniai gebėjimai kartu su tėvų pagalba mokytis namuose bei tėvų įsitraukimu į klasės veiklą, gali numatyti skaitymo ir rašymo pasiekimus. Tuo tarpu mokinių matematikos žinių mokytojų vertinimą gali numatyti ir tėvų tiesioginė pagalba vaikui, tačiau ji yra nereikšmingas kintamasis, o tik galimai turintis tarpininkaujancio veiksnio efektą. Apžvelgtų tyrimų duomenys rodo, jog mokytojų vertinimus veikia ne tik vaiko gebėjimai bei įgūdžiai atitinkamoje akademinėje srityje, tačiau tai apima daugiau veiksmų (Demaray ir Elliot, 1998; Martinez, Stecher, ir Borko, 2009; Liew, Chen ir Hughes, 2010). Pasak šių autorių, mokytojų vertinimą gali veikti vaiko elgesys, vaikų toje pačioje klasėje gebėjimų lygis bei jų pažanga, vaiko pastangos, savarankiškumo lygis, tėvų santykiai su mokytoju ir pan. Taigi, galima daryti prielaidą, kad mokytojų vertinimai yra šališki ir neatspindi tikrų mokinių pažintinių gebėjimų bei skaitymo įgūdžių, nors ir turi savo vertę, pavyzdžiui, grįžtamojo ryšio tėvams ir mokiniams.

**Tyrimo trūkumai ir ribotumai.** Svarbu pastebėti, kad į pakvietimą dalyvauti ilgalaikiame tyrime galimai atsiliepė tėvai, kurie pasižymi pareigingumu arba kita išskirtine savybe, kuri veikia tėvų įsitraukimą, o tai riboja gautų rezultatų generalizacijos galimybes. Tikėtina, kad tyrimo rezultatai rodo tik aktyvesniems ir labiau į bendradarbiavimą linkusiems tėvams būdingas sąsajas. Galbūt ateityje būtų naudinga panagrinti ir tėvų asmenybės savybes tam, kad geriau suprastume tėvų įsitraukimo sąsajas su psichosocialiniais veiksniais.

Kaip jau minėta, tyrime dalyvaujantys tėvai sudaro gana homogenišką imtį, nes visi gyvena didmiestyje, dauguma jų turi aukštą išsilavinimą, santuokoje gyvenančios šeimos statusą. Gauti duomenys negali būti taikomi mažesnių miestų ar kaimų gyventojų, išsiskyrusių ar žemesnio išsilavinimo tėvų elgesiui apibūdinti. Galima manyti, kad įtraukus tiriamuosius iš įvairesnių socialinių sluoksnių būtų galima gauti įvairesnių reikšmingų ryšių bei skirtumų. Be to, sudarant grupes tėvų įsitraukimo palyginimui reikėjo atmesti vidutiniškai įsitraukusius tėvus, dėl ko tiriamųjų kiekis liko gana nedidelis, ir tai taip pat galėjo daryti įtaką gautų rezultatų tikslumui.

Tėvai vertindami savo dalyvavimą ugdyme ir įgūdžius mokyti vaikus rėmėsi savistaba, todėl atsakymai į anketos klausimus galėjo būti gana subjektyvūs. Taip pat vertėtų paminėti, kad tyrime aktyviau dalyvavo mamos. Galbūt į ateities tyrimą galima būtų įtraukti daugiau informacijos šaltinių t.y. tėčius, mokytojus ar pačius vaikus. Tuomet tikėtina, kad atsakymai būtų tikslesni bei objektyvesni.

Tėvų atsakymams taip pat galėjo turėti įtakos socialinio pageidaujamumo veiksnys, kai tiriamieji pasirenka pageidautiną, o ne realią situaciją atspindintį atsakymą. Šiame tyrime nebuvo nei vieno iš tėvų atsakiusių, kad visai nedalyvauja vaiko ugdyme, nebendrauja su mokytoja ir nepadedą vaikui mokytis namuose. Todėl į ateities tyrimą galima būtų įtraukti objektyvesnių tėvų

pagalbos vaikams elgesio vertinimo priemonių, pavyzdžiui, informaciją iš viena savaitę pildomo, specialiai parengto dienoraščio.

Nėra tyrimų nagrinėjančių tėvų įsitraukimą į vaikų ugdymą Lietuvoje, todėl šio tyrimo rezultatų palyginimas su kitų Lietuvos tyrėjų duomenimis yra gana ribotas. Taip pat ateityje būtų svarbu nagrinėti veiksnius, kurie lemia tėvų įsitraukimą, atsižvelgiant į vaikų patiriamus sunkumus mokykloje.

## IŠVADOS

1. Tėvų įsitraukimo klausimyne, išskirti keturi, aprašantys skirtingas tėvų įsitraukimo į vaikų ugdymą formas, faktoriai: Tėvų ir mokytojų bendravimas (Tėvai - mokytojai), Tėvų pagalba vaikui mokantis namuose (Tėvai - vaikai), Tėvai ir veikla klasėje (Tėvai - klasė), Tėvų kontrolė (TK).
2. Tėvų didesnė tiesioginė pagalba vaikams jiems mokantis susijusi su didesniu tėvų bendravimu su mokytojais ir didesne vaikų dienotvarkės kontrole. Tėvai daugiau bendraujantys su mokytojais labiau įsitraukia į klasės veiklas.
3. Tėvų įsitraukimas nepriklauso nuo to, kam tėvai priskiria atsakomybę už vaiko mokymosi rezultatus.
4. Didesnis tėvų įsitraukimas nepriklauso nuo socialinių demografinių šeimos charakteristikų (motinos ir tėvo amžiaus bei išsilavinimo, šeimos statuso, vaikų skaičiaus šeimoje). Tačiau tėvai rodo didesnę įsitraukimą į vaiko ugdymą, kai jų vaikai turi daugiau hiperaktyvumo požymių, daugiau bendrų emocinių ir elgesio sunkumų mokykloje, blogiau skaito pirmoje klasėje, ir jų įgūdžiai (skaitymo, rašymo, matematikos) prasčiau vertinami mokytojų.
5. Nustatyta, kad tėvų dalyvavimas vaiko ugdyme susijęs su tėvų nuomone apie jų pačių gebėjimą taikyti įvairias mokymo skaitymo/ rašymo strategijas, apie savo skaitymo/ rašymo įgūdžius, apie vaikystės patirtį mokykloje, apie taikomos pagalbos vaikui mokantis efektyvumą:
  - 5.1 Tėvų geresnė nuomonė apie savo gebėjimą taikyti įvairias skaitymo/ rašymo mokymo strategijas susijusi su didesniu įsitraukimu į klasės veiklas ir bendravimu su mokytoju.
  - 5.2 Tėvų geresnė nuomonė apie savo skaitymo/ rašymo įgūdžius susijusi su mažesne tiesiogine pagalba savo vaikams mokytis namuose.
  - 5.3 Tėvų teigiama vaikystės patirtis mokykloje susijusi su didesniu įsitraukimu į vaikų ugdymą ir tiesiogine pagalba mokytis vaikams namuose.
  - 5.4 Ryšio tarp tėvų įsitraukimo ir tėvų nuomonės apie jų taikomos pagalbos vaikui mokantis efektyvumo nenustatyta.
6. Didesnė tėvų tiesioginė pagalba vaikams mokytis namuose susijusi su 6-7 metų amžiaus vaikų mažesniais gebėjimais susieti vizualinę ir garsinę informaciją, mažesniais vizualinės- motorinės veiklos, neverbalinio samprotavimo ir fonologinio supratingumo gebėjimais.
7. Didesnė tėvų tiesioginė pagalba vaikams mokytis namuose susijusi su pirmųjų didesniu klaidų skaičiumi skaitant tekstą, prastesniu perskaityto teksto supratimu.

8. Jei pirmokų skaitomo teksto supratimą prognozuoja tik vaikų pažintiniai gebėjimai ir tėvų įsitraukimas prognozinės vertės neturi, tai vaikų skaitymo greitį ir tikslumą, kartu su pažintiniais gebėjimais, nusako tėvų tiesioginė pagalba vaikui mokantis.
9. Mokytojų vertinamus pirmokų skaitymo, rašymo ir matematikos pasiekimus, geriausiai numato vaikų pažintiniai gebėjimai (gebėjimais susieti vizualinę ir garsinę informaciją, neverbalinio samprotavimo ir fonologinio supratingumo gebėjimai), tėvų tiesioginė pagalba vaikui mokantis ir tėvų įsitraukimas į veiklas klasėje.

## LITERATŪRA

- Apibendrinti Nacionalinės mokyklų vertinimo agentūros išorinio vertinimo mokinių ir jų tėvų nuomonių tyrimo duomenys (2009–2013 m.)*
- Astone, N. M., ir McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309 – 320.
- Baker, J., Grant, S., ir Morlock, L. (2008). The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
- Barnard, W. M. (2004) Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26, 39–62 .
- Birch, S. H., ir Ladd, G. W. (1998). Children’s interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934–946.
- Blair, C., ir Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- Blake, J. (1981). Family size and the quality of children. *Demography*, 18(4), 421-442.
- Bloom, B. S. (1980). The new direction for educational research: Alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61, 382-385.
- Bogensneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of marriage and family*, 59(3), 718-733.
- Booth, A. L., ir Kee, H. J. (2009). Birth order matters: the effect of family size and birth order on educational attainment. *Journal of Population Economics*, 22(2), 367-397.
- Boozer, M. A., ir Cacciola, S. (2001). *Inside the ‘black box’ of Project STAR: Estimation of peer effects using experimental data*. Economic Growth Center Discussion Paper, 832, Yale University.
- Bowling, A. C., ir Mackenzie, B. D., (1996). The relationship between speed of information processing and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 20(6), 775-800.
- Britto P. R. (2012) *School Readiness. A Conceptual Framework*. New York: UNICEF.

- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the Family As A Context for Human-Development – Research Perspectives. *Developmental Psychology* 22(6), 723-742
- Cataldi, E. F., ir Kewal-Ramani, A. (2009). *High school dropout and completion rates in the United States: 2007 compendium report* (NCES Report No. 2009 – 064). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Chall, J., Jacobs, V., ir Baldwin, L. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, Y. (2007). Parent-child relationship in single-child families in China. *World cultural psychiatry research review*, 2(4), 123-27.
- Christenson, S. L., Rounds, T., ir Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–104.
- Cianciolo, A. T., ir Sternberg R. J. (2004). *Intelligence: A brief history*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith P., ir Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21.
- Desforges, C. ir Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. Research report RR433. Queen's Printer, ISBN 1 84185 999 0 H Report.
- Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist*, 56(6-1), 497-504.
- Demaray, M. K., ir Elliot, S. N. (1998). Teachers' judgments of students' academic functioning: A comparison of actual and predicted performances. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 8–24.
- Driessen, G. , Smit, F. , ir Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ir ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 163–174. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-005-3214-x>.

- Engle, R. W., ir Kane, M. J. (2004). Executive attention, working memory capacity, and a two-factor theory of cognitive control. Iš Ross, B. (Ed.) *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 145-199). New York: Academic Press.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., ir Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of educational psychology*, 96(4): 723–730.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 119-136.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. Iš S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction* (Vol. 5, pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein., J. L. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. Condensed from *Principal leadership*. Published by the National Association of Secondary Schools Principals (NASSP), 10 (6), 16–22.
- Eysenck, H. J. (1987). Speed of information processing, reaction time, and the theory of intelligence. Iš Vernon, P. A. (Ed.). *Speed of information-processing and intelligence* (pp. 21-67). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Falbo, T., ir Polit, D. F. (1986). Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin*, 100(2), 176-189.
- Fan, X., ir Chen, M. (2001) Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1–22.
- Farkas, M. S., ir Grolnick, W. S. (2010). Examining the components and concomitants of parental structure in the academic domain. *Motivation and Emotion*, 34, 266–279. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-010-9176-7>.
- Fernandes, V. R., Ribeiro, M. L. S., Melo, T., de Tarso Maciel-Pinheiro, P., Guimarães, T. T., Araújo, N. B., ir Deslandes, A. C. (2016). Motor coordination correlates with academic achievement and cognitive function in children. *Frontiers in Psychology*, 7, 318.
- Fink A., ir Neubauer A. C. (2005). Individual differences in time estimation related to cognitive ability, speed of information processing and working memory. *Intelligence*, 33(1), 5-26.
- Gagne, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model: conceptions of giftedness. Iš Sternberg, J. R., Davidson, I. E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness* (pp. 93-112). New York: Cambridge University Press.

- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Knight, C., ir Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology*, 18(1), 1–16.
- Geary, D. C. (2006). Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits. Iš H. L. Swanson, K. R. Harris, ir S. Graham (Eds.). *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 9-212). New York: Guilford Press.
- Gintilienė, G., ir Butkienė, D. (2005) Raveno spalvotų progresuojančių matricų standartizacija Lietuvoje. *Psichologija*, 32, 22-34.
- Gintilienė, G., Girdzijauskienė, S., Butkienė, D., Eismontaitė, K.(2015). Vaikų brandumo įvertinimo metodiką (VBMĮ-2). *Vilniaus universiteto leidykla*, 66 psl.
- Gintilienė, G., Girdzijauskienė, S., Černiauskaitė, D., Lesinskienė, S., Povilaitis, R., ir Pūras, D. (2004). Lietuviškas SDQ – standartizuotas mokyklinio amžiaus vaikų „galių ir sunkumų klausimynas. *Psichologija*, 29, 88-105.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., ir Sandler, H. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532–544. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>.
- Griffith, J. (1996). Relation of parental involvement, empowerment, and school traits to student academic performance. *Journal Of Educational Research*, 90(1), 33-41.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7, 164–173. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878509104321>.
- Grolnick, W. S., ir Pomerantz, E. M. (2009). Issues and challenges in studying parental control: Toward a new conceptualization. *Child Development Perspectives*, 3, 165–170. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00099.x>.
- Grolnick, W. S., ir Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., ir Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>.



- Gustafsson, J. E., ir Undheim, J. O. (1996). Individual differences in cognitive functions. Iš Berliner, D., Calfee, R., (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 186-242) New York: Macmillan.
- Gučas, A. (1990). *Vaiko ir paauglio psichologija*. Kaunas: Šviesa.
- Hamre, B. K., ir Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638
- Harris, ir S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 76–93). New York: Guilford Press.
- Henderson, A., Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., ir Sandler H., M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G., ir Witte, C. (2010). Parental involvement in secondary schools in New Zealand: implications for school psychologists. *School Psychology International*, 31(5), 495-508.
- Houtenville, A. J., ir Conway, K. S. (2007). Parental effort, school resources, and student achievement. *Journal of human resources*, 43(2), 437-453.
- Hulme, Ch. (2002). Phonemes, rimes, and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 58-64.
- Huntsinger, C. S., Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children’s schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 398–410
- Hurford, D. P. (1994). Early identification of children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(6), 371-382.
- Jeynes, W. H. (2003) A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children’s academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202–218.
- 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.
- Jeynes, W. H. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage & Family Review*, 37, 99 –116.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student achievement: a meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–110.

- Jimerson, S., Egeland, B., ir Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories factors associated with change. *Journal of educational psychology*, 91, 116–126.
- Kalil, A., Ryan, R., ir Chor, E. (2014). Time investments in children across family structures. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 654, 150–168.
- Kastner, J. W., May, W., ir Hildman, L. (2001). Relationship between language skills and academic achievement in first grade. *Perceptual an Motor Skills*, 92(2), 381-390.
- Kavale, K. A., Forness, S. R. (2006). Learning disability as a discipline. Iš H. L. Swanson, K.R. Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. C., Bickley, P. G., Trivette, P. S., ir Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth-grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22, 474-496.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., ir Kraaykamp, G. (2011). The Effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: a panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291-306.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., ir Zenakou, E. (2009) An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30, 311–328.
- Lassiter, K. S., ir Bardos, A. N. (1995). The relationship between young children's academic achievement and measures of intelligence. *Psychology in the Schools*, 32, 170–177.
- Lee J., ir Bowen, N. K. (2006) Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193–218.
- Liben, L. S. (2001). Thinking through maps. Iš Gattis, M. (Ed.). *Spatial schemas and abstract thought* (pp. 45-77). Cambridge: MIT Press.
- Lietuvos Respublikos Švietimo Įstatymas (1991). Valstybės žinios, Nr. 23–593.
- Liew, J., Chen, Q., ir Hughes, J. N. (2010). Child effortful control, teacher-student relationships, and achievement in academically at-risk children: additive and interactive effects. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 51–64.
- Lowenstein, L. F., Meza, M. ir Thorne, P. E. (1983), A study in the relationship between emotional stability, intellectual ability, academic attainment, personal contentment and vocational aspirations. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 67, 13-20.

- Luster, T., Rhoades, K., ir Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn Hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139 – 147.
- Lyytinen, H., Erskine, J., Kujala, J., Ojanen, E. ir Richardson, U. (2009). In search of a science-based application: a learning tool for reading acquisition. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50(6), 668–675.
- Mangione, P. L., ir Speth, T. (1998). The transition to elementary school: A framework for creating early childhood continuity through home, school, and community partnership. *The Elementary School Journal*, 98, 381–397.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-351.
- Marks, G. N. (2007). Are father's or mother's socioeconomic characteristics more important influences on student performance? Recent international evidence. *Social Indicators Research*, 85(2), 293–309.
- Martínez, J. F., Stecher, B., ir Borko, H. (2009). Classroom Assessment Practices, Teacher Judgments, and Student Achievement in Mathematics: Evidence from the ECLS. *Educational Assessment*, 14(2), 78–102. doi:10.1080/10627190903039429
- Marzano, R. J., ir Pickering, D. J. (2005). *Building academic vocabulary: teacher's manual*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzolf, D. P., ir DeLoache, J. S. (1994). Transfer in young children's understanding of spatial representations. *Child Development*, 65(1), 1-15.
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., ir Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375–384.
- Mayer, R. (1981). *The promise of cognitive psychology*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Mayer, S. E. (1997). *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., ir Baker, B. L. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349–61.
- McNeal, R. B. (1999) Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117–144.

- McNorgan, C., Alvarez, A., Bhullar, A., Gayda, J., ir Booth, J. R. (2011). Prediction of reading skill several years later depends on age and brain region: Implications for developmental models of reading. *Journal of Neuroscience*, 31, 9641-9648.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., ir Sekino, Y. (2004) A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology In the Schools*, 41, 363–377.
- Miedel, W. T., ir Reynolds, A. J. (1999) Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37, 379–402.
- Mihaly, K. (2009). *Do more friends mean better grades? Student popularity and academic achievement*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/working\\_papers/WR678.html](https://www.rand.org/pubs/working_papers/WR678.html).
- Negovan, V. (2006). *Introducere în psihologia educației*. București: Editura Universitară.
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Cimeli, P., ir Roebbers, C. M. (2012). How do different aspects of self-regulation predict successful adaptation to school? *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 353–371.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., ir Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30, 142–157.
- Park, G. G., ir Converse, P. (2012). *Factors affecting individual self-regulation and learning processes*. Paper presented at the American Psychological Association Annual Convention, Orlando.
- Pasaulio sveikatos organizacijos tyrimo „Mokyklinio amžiaus vaikų gyvenenos ir sveikatos“ ataskaita (Social determinants of health and well-being among young people)*. WHO, 2012. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf)
- Pinker, S. (2007). *The stuff of thought: language as a window into human nature*. New York: Viking.
- Pomerantz, E. M. , ir Moorman, E. M. (2007). The how, whom, and why of parent's involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of educational research*, 77 (3), 373-410
- Powless, L. D., ir Eliot, N. S. (2002). *Assessment of social skills of native American preschoolers: Teachers and parent rating*. University of Wisconsin, Madison, USA.

- Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine S. C., ir Beilock, S. L. (2013). Math anxiety, working memory, and math achievement in early elementary school. *Journal of Cognition and Development*, 14(2),187–202.
- Ray, R. D., Shelton, A. L., Hollon N. G., Michel, B. D., Frankel, C. B., Gross, J. J., ir Gabrieli, J. D. (2009). Cognitive and Neural Development of Individuated Self-Representation in Children. *Child Development*, 80(4), 1232-1242.
- Saluja, G., Scott-Little, C., ir Clifford, R. M. (2000). Readiness for school: A survey of state policies and definitions. *Early Childhood Research & Practice*,2, 1–19.
- Sanders, M. G. (1998) The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33, 385–409.
- Shusterman, A. B., Lee, S. A., ir Spelke, E. S. (2008). Young children's spontaneous use of geometry in maps. *Developmental Science*, 11(2), F1-7.
- Sigle-Rushton, W., ir McLanahan, S. (2004). *Father absence and child well-being: A critical review*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., ir Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.
- Simmons, N., ir Hay, I. (2010). Early adolescents' friendship patterns in middle school: social-emotional and academic implications. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 27(2), 59-69.
- Sung, H. Y. (2010) The influence of culture on parenting practices of East Asian families and emotional intelligence of older adolescents: A qualitative study. *School Psychology International*, 31, 199–214.
- St. Clair-Thompson, H. L., ir Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(4), 745–59.
- Šimelionienė, A., ir Gintilienė, G. (2010). 17-18 metų mokinių aukštų lietuvių kalbos ir matematikos mokymosi pasiekimų veiksniai. *Special Education*, 2, 137-148.
- Tarptautinio penkiolikmečių tyrimo OECD PISA 2012 ataskaita*. Nacionalinis egzaminų centras, Vilnius, 2013. [https://ec.europa.eu/digital-](https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-)

agenda/files/Lithuania%20country%20profile.pdf

- Tizard, J., Schofield, K., ir Hewison, J. (1982). Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 1-15
- Travis, R., ir Kohli, V. (1995). The birth order factor: Ordinal position, social strata, and educational achievement. *The Journal of Social Psychology*, 755(4), 499-507.
- Turkeltaub, P. E., Garreau, L., Flowers, D. L., Zeffiro, T. A., ir Eden, G. F. (2003). Development of neural mechanisms for reading. *Nature Neuroscience*, 6, 767-773.
- Tudge, J., Irina Mokrova, I., Bridget Hatfield, B., ir Karnik, R. (2009). Bronfenbrenner's theory: Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *The University of North Carolina at Greensboro*.
- Uğur, H. (1998). *The role of kindergarten education in socialization and the students' comparison of parent classes*. Unpublished masters thesis. Sakarya university social sciences institute, Sakarya.
- Unutkan, O. P. (2006). A study of pre-school children's school readiness related to scientific thinking skills. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(4).
- Ursache, A., Blair, C., ir Raver, C. C. (2012). The promotion of self regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.
- Valantinas, A., Čiuladienė, G. (2012) Tėvų į(-si)traukimas į vaikų ugdymą: ar tai problema Lietuvos mokyklose? *Socialinis darbas*, 11(2), 401-410.
- Valantinas, A., ir Čiuladienė, G. (2013). Tėvų įsitraukimo į mokyklos gyvenimą, mokymosi pasiekimų ir mokytojo darbo vertinimo sąsajos. *Social Work*, 12(2), 308-318.
- Vidyasagar, T. R., ir Pammer, K. (2010). Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 14, 57-63.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press, 159.
- Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. Iš M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 214-229). New York: Macmillan.
- Walsh, F. (2012). The new normal: Diversity and complexity in 21st-century families. Iš F. Walsh (Ed.), *Normal Family Processes: Growing Diversity and Complexity* (4th ed., pp. 3-27). New York, NY: Guilford Press.

- Wamala, R., Kizito, O. S., ir Jjemba, E. (2013). Academic achievement of ugandan sixth grades students: influence of parents' education levels. *Contemporary issues in education research*, 6(1), 133-142.
- Wechsler, D. (1991) *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-III*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Wei, W., Yifang, W., Bo, L., Huan, Z., Xiuhua, H., Zhaomin, L., ir Liang, L. (2016). The relationship between parental involvement and elementary students' academic achievement in China: One-only children vs. children with siblings. *Journal of Comparative Family Studies*, 47(4), 483-500.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066-1078.
- Wentzel, K. (1996). *Effective teachers are like good parents: Understanding motivation and classroom behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

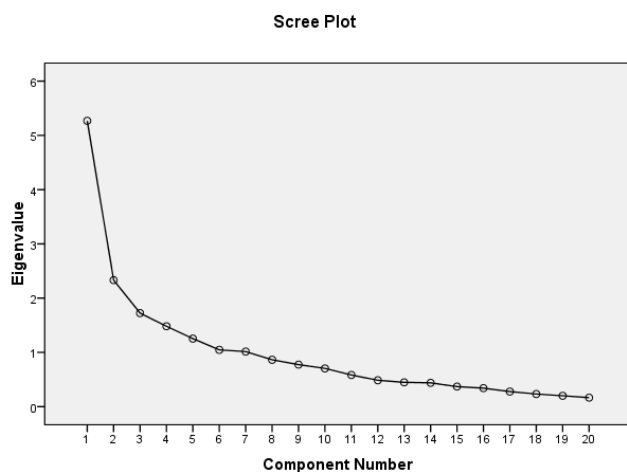
## PRIEDAI

### 1 priedas. Tyrimo duomenų statistinė analizė

1 lentelė. Tyrimo kintamųjų pasiskirstymas

Skalės	Asimetriškumo	Kolmagorov-	Asimetriškumo
	koeficientas	Smirnov p	koeficientas
			(taikyta transformacija)
	prieš transformaciją		po transformacijos
Bendras tėvų išitraukimas (TĮ)			-
Tėvai – mokytojai (T-M)	0,167	0,068	-
Tėvai – vaikai (T-V)	-0,465	0,004	-
Tėvai – veikla klasėje (T-Kl)	-0,345	<0,001	-
Tėvų kontrolė (TK)	-0,285	<0,001	-
Objektų greitis vardinimas	3,544	<0,001	1,167 LG10(X)
Spalvų greitis vardinimas	1,565	<0,001	0,705 LG10(X)
Spalvotosios progresuojančios matricos	-0,353	0,013	-
Fonologinis supratimas	-0,542	<0,001	-
Žmogaus piešinio kopijavimas	0,026	0,005	-
Žodynas	-0,402	<0,001	-
Skaitymo rezultatų vertinimas (mokytojo)	-0,454	<0,001	-
Rašymo rezultatų vertinimas (mokytojo)	-0,234	<0,001	-
Matematikos rezultatų vertinimas (mokytojo)	-0,710	<0,001	-
Tėvų nuomonė apie vaiko skaitymo įgūdžius	-0,988	<0,001	0,453 SQRT(K-X)
Tėvų nuomonė apie vaiko rašymo įgūdžius	-0,106	<0,001	-
Tėvų nuomonė apie vaiko įgūdžius matematikoje	-0,828	<0,001	0,373 SQRT(K-X)
Prasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)	0,682	0,038	-
Neprasmingų žodžių skaitymo greitis (žodžiai per min)	0,884	0,030	-0,217 SQRT(X)
Klaidų skaičius garsiai skaitant tekstą	2,107	<0,001	0,035 LG10(X)
Perskaityto teksto supratimas	-0,202	0,007	-





1 pav. Tėvų įsitraukimo klausimyno faktorių tikrinių reikšmių brėžinys

2 lentelė. Tyrimo dalyvių kalbinės charakteristikos

<b>Tiriamųjų charakteristikos</b>	N	%
<b>Vaiko gimtoji kalba</b>		
Lietuvių	89	94,7
Kita	5	5,4
<b>Mamos gimtoji kalba</b>		
Lietuvių	75	79,8
Rusų	7	7,4
Lenkų	5	5,3
<b>Tėvo gimtoji kalba</b>		
Lietuvių	71	75,5
Rusų	8	8,5
Lenkų	3	3,2
Kita	3	3,3

## 2 priedas. Klausimynas tėvams

Maloniai prašome atsakyti į klausimus, pažymint atsakymo variantus arba įrašant savo variantus. Geriausiai, kad klausimyną pildytų tas šeimos narys, kuris daugiausiai padeda vaikui mokytis.

### Kas pildo klausimyną:

- Motina
- Tėvas
- Kita \_\_\_\_\_

**Tėvų amžius:** motinos \_\_\_\_ m. tėvo \_\_\_\_ m.

**Tėvų gimtoji kalba:** motinos \_\_\_\_\_  
tėvo \_\_\_\_\_

### Motinos išsilavinimas:

- Pradinis
  - Pagrindinis
  - Vidurinis, profesinis
  - Aukštasis neuniversitetinis, aukštesnysis
  - Aukštasis universitetinis
- Tėvo išsilavinimas:**
- Pradinis
  - Pagrindinis
  - Vidurinis, profesinis
  - Aukštasis neuniversitetinis, aukštesnysis
  - Aukštasis universitetinis

### Šeimos statusas:

- pilna šeima
- tėvai gyvena nesusituokę
- tėvai išsituokę, vaikas gyvena su tėvu / motina
- kartotinė šeima su tėvu / motina
- vienišas tėvas / motina
- vaikas gyvena pas senelius
- vaikas įvaikintas
- kitas \_\_\_\_\_

<b>Skalėje nuo 1 iki 4 pažymėkite, kaip dažnai šiais mokslo metais Jūs:</b>	<i>niekada</i>	<i>kartais</i>	<i>dažnai</i>	<i>visada</i>
Garsiai skaitote kartu su savo vaiku	1	2	3	4
Prižiūrite, kad vaikas darytų namų darbus tinkamoje vietoje	1	2	3	4
Planuojate ir kontroliuojate vaiko dienos tvarką	1	2	3	4
Rūpinatės, kad vaikas pakankamai laiko miegotų	1	2	3	4
Padedate savo vaikui atlikti namų darbus namuose	1	2	3	4
Tikrinatė ar vaikas yra tinkamai susiruošęs mokyklai (turi visas reikalingas priemones)	1	2	3	4
Skatinatė, kad vaikas namuose atliktų nebaigtas per pamoką užduotis	1	2	3	4
Su vaiku dalinatės savo vaikystės prisiminimais apie mokyklą	1	2	3	4
Su vaiku kalbate apie pamokų medžiagą, aiškindamiesi, kiek jis ją suprato	1	2	3	4
Palydite vaiką į biblioteką	1	2	3	4
Kalbate su mokytoja, apie vaikui kylančius mokymosi sunkumus	1	2	3	4
Kartu su mokytoja siekiate spręsti vaikui kylančias mokymosi problemas	1	2	3	4
Ryte suruošiate vaiką į mokyklą (pvz. Pažadinate, paduodate pusryčius)	1	2	3	4
Kalbate su mokytoja apie tai, kiek (jos nuomone) su vaiku reikia dirbti namuose	1	2	3	4
Skaitote mokytojo pastabas vaiko sąsiuvinuose/e.dienyne	1	2	3	4
Įsitraukiate į klasės veiklas (pvz., dalyvaujate ekskursijose su klase ir pan.)	1	2	3	4
Su mokytoja aptariate vaiko pasiekimus	1	2	3	4
Siekiate susitikimo su mokytoja, kai pastebite, kad vaikas turi mokymosi sunkumų	1	2	3	4
Dalyvaujate klasės susirinkimuose	1	2	3	4
Palaikote ryšį su savo vaiko mokytoja telefonu/el.paštu/per e.dienyną (pabraukite)	1	2	3	4
Turite laiko padėti savo vaikui mokytis skaityti/rašyti/skaičiuoti namie	1	2	3	4
Kontroliuojate, kiek vaikas naudoja TV, telefoną, kompiuterį ir pan.	1	2	3	4
Palydite vaiką iki mokyklos/pasitinkate vaiką iš mokyklos (pabraukite)	1	2	3	4
Kalbate su vaiku apie tai, kaip reikia atlikti užduotį (kokia tvarka tokia užduotis atliekama mokykloje)	1	2	3	4

Apibraukite labiausiai tinkantį atsakymą.

Skalėje nuo 1 iki 10 įvertinkite savo gebėjimus suteikti vaikui pagalbą, lavinant jo skaitymo / rašymo įgūdžius.

Labai prastai 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Puikiai

Skalėje nuo 1 iki 10 įvertinkite savo skaitymo / rašymo įgūdžius.

Labai prastai 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Puikiai

Skalėje nuo 1 iki 10 įvertinkite savo vaikystės patirtį mokykloje.

Labai neigiama 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Labai teigiama

Skalėje nuo 1 iki 10 įvertinkite, kaip Jums sekasi mokinti savo vaiką rašyti / skaityti.

Labai sunku 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Labai lengva

Tėvai gali padėti savo vaikui gerinti skaitymo įgūdžius įvairiais būdais. Skalėje nuo 1 iki 4 įvertinkite savo gebėjimus tai daryti, kiekvienu išvardintu būdu:

	Negebu	Kartais gebu	Dažnai gebu	Visada gebu
Padėti vaikui rašyti istorijas	1	2	3	4
Padėti vaikui suprasti naujus žodžius pasakojimuose	1	2	3	4
Klausti ir aptarti istorijas, kurias vaikas perskaito	1	2	3	4
Aptarti pagrindinę istorijos/knygos mintį	1	2	3	4
Garsiai skaityti vaikui	1	2	3	4
Padėti vaikui atpažinti žodį skirtinguose kontekstuose	1	2	3	4
Daryti išvadas apie vaiko skaitymo pažangą	1	2	3	4
Padėti vaikui su skaitymo namų darbų užduotimis	1	2	3	4
Atrinkti vaikui tinkamas knygas skaitymui	1	2	3	4
Aiškinti vaikui žodžių prasmes	1	2	3	4
Rodyti teigiamą požiūrį į skaitymą	1	2	3	4
Padėti užtvirtinti tai, ką vaikas mokėsi mokykloje	1	2	3	4
Nustatyti/palaikyti kalbos kultūrą namuose	1	2	3	4

**Jūsų nuomone:**

Mokytoja turi suteikti tėvams idėjų kaip padėti vaikui mokytis skaityti	Taip	Ne
Vaikas pats atsakingas už savo mokymosi rezultatus	Taip	Ne
Vaikas turi išmokti skaityti/rašyti/skaičiuoti mokykloje	Taip	Ne
Mokytojas atsakingas už mano vaiko mokymosi rezultatus	Taip	Ne
Man patinka mokyti vaiką skaityti/rašyti/skaičiuoti	Taip	Ne
Mokyti vaiką skaityti/rašyti/skaičiuoti yra mano atsakomybė	Taip	Ne
Tam, kad lavinčiau savo vaiko skaitymo/rašymo įgūdžius, turiu taikyti specialius metodus	Taip	Ne
Mokytoja turi suteikti tėvams informaciją apie mokykloje vykdomą skaitymo/rašymo programą	Taip	Ne

### 3 priedas. Tėvų įsitraukimo skalė

1 lentelė. Tėvų įsitraukimo skalė

Tėvai – mokytojai (T-M)		
	1	Kartu su mokytoja siekiate spręsti vaikui kylančias mokymosi problemas
	2	Su mokytoja aptariate vaiko pasiekimus
	3	Kalbate su mokytoja apie tai, kiek (jos nuomone) su vaiku reikia dirbti namuose
	4	Siekiate susitikimo su mokytoja, kai pastebite, kad vaikas turi mokymosi sunkumu
	5	Kalbate su mokytoja, apie vaikui kylančius mokymosi sunkumus
	6	Palaikote ryšį su savo vaiko mokytoja telefonu/el.paštu/per e.dienyną
Tėvai – vaikai (T-V)		
	1	Garsiai skaitote kartu su savo vaiku
	2	Prižiūrite, kad vaikas darytų namų darbus tinkamoje vietoje
	3	Padedate savo vaikui atlikti namų darbus namuose
	4	Skatinate, kad vaikas namuose atliktų nebaigtas per pamoką užduotis
	5	Su vaiku kalbate apie pamokų medžiagą, aiškindamiesi, kiek jis ją suprato
	6	Tikrinote ar vaikas yra tinkamai susiruošęs mokyklai (turi visas reikalingas priemones)
	7	Kalbate su vaiku apie tai, kaip reikia atlikti užduotį (kokia tvarka tokia užduotis atliekama mokykloje)
Tėvai – veikla klasėje (T-Kl)		
	1	Įsitraukiate į klasės veiklas (pvz., dalyvaujate ekskursijose su klase ir pan.)
	2	Dalyvaujate klasės susirinkimuose
Tėvų kontrolė (TK)		
	1	Planuojate ir kontroliuojate vaiko dienos tvarką
	2	Kontroliuojate, kiek vaikas naudoja TV, telefoną, kompiuterį ir pan.
	3	Rūpinatės, kad vaikas pakankamai laiko miegotų

**4 priedas.** Skaitymo užduotys

→

8	5	6	1	9	5	8	1	9	6
1	6	8	9	5	6	1	8	5	9
8	9	5	6	9	1	8	6	1	5
9	6	8	1	5	1	9	5	8	6

1 pav. 1 skaitymo užduotis

→

A	E	P	M	V	E	A	M	V	P
M	P	A	V	E	P	M	A	E	V
A	V	E	P	V	M	A	P	M	E
V	P	A	M	E	M	V	E	A	P

2 pav. 2 skaitymo užduotis

ola kasa tētis kava lova upē ausis pypkē karūna lēlē stalias  
lazda loja vyšnios mama rožē dēžē teta pelē sala bitē pēda  
katē šeši pūga akis du lapas vokas voras ratas namas žāsis  
medis antis avis eglē karvē vyras sagos šuo ledai saulē miega  
rūbai eina batas bēga vienas veidas gēlē vaikas siuva širdis  
keturi liūtas lempa laivas šakutē sraigē kaukē dešimt kēdē  
telefonas bulvē mašina knyga palapinė kibiras gaidys žirgas  
trys ežeras takas pieva kaimas ranka devyni zuikis meilē  
miškas žiogas langas rytas ragas darbas sesuo pienas šeima  
vaškas dantis dukra greitis akmuo kelias koja lietus ratai sodas  
arklys dūmai žemē durys žmona kaklas kraštas naktis nosis  
kiemas sūnus žiema kardas vardas vējas medus butas dēžēs  
baldai pirtis drugys beržas auksas troba kailis lubos kiškis  
šventēs medis

3 pav. 3 skaitymo užduotis

mata kerlas svirbas doka numbas serlas zomas kreipas sapa  
drabas kirlis karbas bodras kuda nielas pleitas buotas rota  
duolis juoras daras jakras bēza našris duna klefas smaidas  
bruokas drentas moba grimlis kepsas neipas žvirbas guri  
melnas guosa kimsas pura trimtas vargis aukras kirsas baza  
skēlis kruonas kvėrnos gulnas kora braitas sriekas murtas  
miekas saka bulnas liemas dreimas krimsas vopa zebkis geitas  
breiktas paga naulas sida ašdas rielas soklys digis ruma preilas  
gapas tyrkas kida brunkas voksas nuokas perkas vyra dvertas  
maktas dromas mėva berlas marlas sverbas skurgis diba  
krimsas bradis kiemsas zaikras

4 pav. 4 skaitymo užduotis

## VOVERĖS

Voverės gyvena miškuose, tačiau kartais įsikuria ir parkuose. Parkų voverės nebijo žmonių, net ėda iš jų rankų. Voverių užpakalinės letenėlės labai stiprios, todėl jos gali puikiai laiptoti medžiais. Voverės gyvena lizduose arba medžių drevėse. Lizdą susisuka iš medžio šakelių ir lapų. Vidų iškloja minkštais augalais. Voverės gyvena dvejus trejus metus. Voverės visą dieną ieško maisto. Pusę suėda iš karto, kitą paslepia. Taip jos ruošia žiemos atsargas. Voverės minta augalų sėklomis, ūgliais ir pumpurais, vabzdžiais, grybais, riešutais.

5 pav. 5 skaitymo užduotis