

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

IVETA ĀDAMSONE
Studenta apliecības Nr.: ia17030

Vispārizglītojošo skolu jauniešu implicītā intelekta, uztvertā sociālā
atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes sakarības un
atšķirības

Maģistra darbs psiholoģijā

Darba zinātniskā vadītāja
Dr.psych., prof. Guna Svence

RĪGA
2020

Saturs

Anotācija	2
Abstract	3
Ievads.....	4
Teorētiskā daļa	
1. Pētījuma idejas pamatojums mūsdienu psiholoģijā	9
1.1. Pētījumi saistībā ar akadēmiskajiem sasniegumiem un akadēmisko pašefektivitāti.....	9
1.2. Pētījumi saistībā ar uztverto sociālo atbalstu.....	11
1.3. Pētījumi saistībā ar implicīto intelektu.....	14
2. Atslēgvārdu raksturojums.....	20
2.1. Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte.....	20
2.2. Uztvertais sociālais atbalsts.....	25
2.3. Implicītais intelekts.....	30
3. Jauniešu zēnu un jauniešu meiteņu akadēmisko sasniegumu, implicītā intelekta un uztvertā sociālā atbalsta atšķirības	41
Empīriskā daļa	
1. Metode.....	45
1.1. Procedūra	45
1.2. Dalībnieki	47
1.3. Pētījuma instrumentārijs.....	47
1.4. Rezultātu apstrāde, analīze	50
1.5. Iegūto rezultātu interpretācija	62
Secinājumi.....	67
Rekomendācijas.....	71
Diskusija	74
Bibliogrāfija.....	77
Pielikumi	
Galvojums	
Darba beigu lapa	

Anotācija

Šī pētījuma mērķis bija izpētīt implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes sakarības un atšķirības, noteikt, kā šie faktori ietekmē akadēmiskos sasniegumus jauniešiem, kā arī veikt *Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas (The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale, De Castella & Byrne, 2015)* adaptāciju Latvijā. Pētījums tika veikts balstoties uz implicītā (nosaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un akadēmiskās pašefektivitātes teorijām. Saskaņā ar citu pētnieku atziņām pastāv sakarība starp implicītām (nojaušamām, noskāršamām) pārliecībām par intelektu, sociālo atbalstu, akadēmisko pašefektivitāti, jo šie konstrukti paredz akadēmiskos sasniegumus. Vairākos pētījumos parādās atšķirības starp meitenēm un zēniem, tāpēc tika pētīts vai pastāv atšķirības starp dzimumiem. Pētījumā piedalījās 258 respondenti (N= 258) no divām Latvijas skolām vecumā no 14-18 gadiem, 134 meitenes (n=134) un 124 zēni (n=124), kuri aizpildīja trīs aptaujas – Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalu (The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale, De Castell & Byrne, 2015); Bērnu savas pašefektivitātes uztveres aptauju (akadēmiskās pašefektivitātes skala) (Children's Perceived Self-Efficacy Scale, Bandura, 2006); Daudzdimensionālo uztvertā sociālā atbalsta skalu (Multidimensional scale of perceived social support /MSPSS/, Zimet, G.D, Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K., 1988).

Rezultāti parādīja, ka starp akadēmiskiem sasniegumiem un izaugsmes domāšanu, akadēmisko pašefektivitāti, uzverto sociālo atbalstu pastāv statistiski nozīmīga pozitīva sakarība, bet negatīva – ar kopējās un fiksētās pārliecības par intelektu rādītājiem. Tika atrasta pozitīva sakarība starp akadēmisko pašefektivitāti un akadēmiskiem sasniegumiem, kā arī no pētītajiem lielumiem akadēmiskā pašefektivitāte visvairāk (3,6%) prognozē akadēmiskos sasniegumus. Tika uzrādītas arī atšķirības starp dzimumiem.

Rezultāti sasniedza gaidītās sakarības, ir saskaņā ar citiem pētījumiem, kas liecina, ka implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas, sociālais atbalsts un akadēmiskā pašefektivitāte ir nozīmīgi mācību sasniegumos un būtu jāturpina veikt pētījumus, īpaši par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu.

Atslēgvārdi: implicītais intelekts, uztvertais sociālais atbalsts, uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte, jaunieši;

Abstract

The purpose of this study was to explore relationships of implicit intelligence, perceived social support and perceived academic self-efficacy and to identify how these factors influence academic achievements amongst youth, as well as implement adaption of *the revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale* (De Castell & Byrne, 2015) in Latvia. The research was based on implicit intelligence, perceived social support and academical self-efficacy theories. According to other scientists' notes, there is a connection between implicit beliefs of intelligence, social support, academic self-efficacy, because all these constructively provide academic achievements. In several researches there are noted differences between boys and girls, therefore it was studied if there is a difference between sexes. 258 respondents participated in the research (N = 258) from two schools in Latvia between ages of 14-18, 134 of which were girls (n = 134) and remaining 124 - boys (n = 124), all completed three surveys - The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale (De Castell & Byrne, 2015); Children's Perceived Self-Efficacy Scale (Bandura, 2006); Multidimensional scale of perceived social support /MSPSS/ (Zimet, G.D, Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K., 1988).

Results showed that between academic achievements and development thinking, academical self-efficacy, perceived social support there is a statically important positive correlation, but negative – with common and fixed belief about the measures of intelligence. A positive connection was found between academic self-efficacy and academic achievements, as well as, from all the studied measures, academical self-efficacy forecasts academical achievements the best of all (3.6%). Differences amongst sexes were also noted.

Results confirmed the expected correlation and matches other researches carried out before, which proves that the implicit intelligence, social support and academic self-efficacy are important for the learning achievements and researches on this topic should be carried out in the future, especially on implicit intelligence.

Key words: implicit intelligence, perceived social support, perceived academic self-efficiency, youth.

IEVADS

Pētījuma ideja radās pēc sarunām ar skolotājiem par to, kas varētu palīdzēt jauniešiem mācīties labāk, kas prognozē sasniegumus, par atšķirībām jauniešu domāšanā un tajā, kāpēc skolēni ar līdzīgām intelektuālajām spējām uzrāda atšķirīgus rezultātus, kā arī pēc novērojumiem skolā (t.sk., par savstarpējo atbalstu viens otram) kurā maģistra darba autore devās praksē.

Latvijā tēma, kas saistīta ar akadēmiskajiem sasniegumiem ir aktuāla – gan pētnieki, gan izglītības politikas veidotāji meklē risinājumus situācijas uzlabošanai. Situācija Latvijas skolās pēdējos gados uzrāda nepietiekamus izglītības rezultātus, priekšlaicīgu mācību pamešanu, motivācijas trūkumu skolēnos un citus vērā ņemamus faktus (Kļave, Šūpule, Bebrīša, 2014; kā minēts Izglītības un apmācības pārskats, 2017, pēc Izglītības un Zinātnes Ministrijas pasūtījuma), kas parāda, ka ir būtiski veikt pētījumus, kas saistīti ar skolēnu mācīšanos un/vai nemācīšanos, jo akadēmiskie sasniegumi veido personas nākotnes iespējas (Steinmayr et al., 2014; Steinmayr, Crede, McElvany, & Wirthwein, 2016; kā minēts Alvarado, Ontiveros, & Gaytan, 2019) un tiek saistīti ar akadēmisko pašefektivitāti (Bandura, 1997; Nuga, 2013), tāpēc ir būtiski tiem pievērst uzmanību.

Pēc jaunāko pētījumu analīzes par to, kas ietekmē akadēmiskos sasniegumus un veicina pašefektivitāti, darba autore atrada saistību ar to, ko skolēni domā par savām spējām, jo domāšanas veids ir galvenais elements, kas nosaka ne tikai indivīda uzvedību, bet arī laimes un panākumu līmeni, ko viņa vai viņš sasniedz (Aronson, Fried, & Good, 2002; Dweck, 2006; Kern, Waters, Adler, & White, 2015; Zeng, Hou, & Peng, 2016; kā minēts Alvarado et al., 2019). Lai gan akadēmiskie sasniegumi bieži tiek saistīti ar intelektuālajām spējām, un ir pierādīts, ka intelektam ir liela nozīme studentu akadēmisko sasniegumu prognozēšanā (Deary, Strand, Smith, & Fernandes, 2007; Mackintosh, 1998; Rinderman, & Neubauer, 2004; kā minēts Levpušček, Zupančič, & Sočan, 2012), tomēr ar kognitīvajām spējām vien nepietiek, lai ņemtu vērā individuālās atšķirības akadēmiskajos panākumos (Chamorro-Premuzic, & Furnham, 2006; kā minēts Levpušček et al., 2012). Nozīmīgi ir arī citi faktori, piemēram, mūsu pārlicības.

Pēc pētnieces Karolas Dvekas (Carol Dweck) sociāli-kognitīvās teorijas nostādnēm pārlicības par intelektu ir svarīgs personības rādītājs, kas nosaka motivācijas dinamiku, panākumus situācijās, piemēram, kad skolēns veic akadēmiskos uzdevumus (Dweck, 2006). Šīs pārlicības izriet no implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas un var skolēnu

akadēmiskos rezultātus ietekmēt pozitīvi (Dweck, 2006), vai arī tos neveicināt, ja domāšana ir “fiksēta” (*fixed mindset*) un persona uzskata, ka intelektu nevar attīstīt (Dweck & Leggett, 1988). Veiktie pētījumi par intelektu pierāda, ka cilvēki, kuriem piemīt pārliecības, ka intelekts ir nemaināms un noteikts, biežāk neapzināti meklēs apstiprinājumus esošā intelekta līmenim, nekā tie cilvēki, kuri intelektu uzskata par maināmu un kontrolējamu (Elliot & Dweck, 1988; Robins & Pals, 2002; kā minēts Bulmeistere, 2018). Individīdi ar izaugsmes domāšanu uzrāda arī augstāku labklājības līmeni un veiksmīgāku darbošanos skolā, pretēji tiem, kuriem piemīt fiksētā domāšana (Alvarado et al., 2019).

Mūsdienās Dveka ir radījusi jaunu konceptu – *Mindset*, kas raksturo pārliecības, kuras mājō cilvēku prātos (Dweck, 2006), kurā nemaināmā pārliecība (*entity beliefs*) tiek saukta kā fiksētā pārliecība (*fixed mindset*), bet mainīgā pārliecība (*incremental beliefs*) saukta kā izaugsmes pārliecība vai domāšana (*growth mindset*). *Growth Mindset* jeb izaugsmes domāšanas koncepts saistās ar prasmēm, sasniegumiem, labizjūtu un citiem pozitīviem atribūtiem. Šī teorija ir atzīta gan bērnu, jauniešu, gan pieaugušo vidū, skolēniem un skolotājiem un tiek skatīta kopā ar pašefektivitātes jēdzienu (*self-efficacy*), akadēmiskajiem sasniegumiem, labizjūtu u.c. kvalitātēm.

Šobrīd daudz tiek domāts arī par socioemocionālām kompetencēm, kas ietekmē skolēnus, piemēram, atbalsts, kuru saņemam no apkārtējiem un tas, kā tas tiek uztverts. Uztvertais sociālais atbalsts apzīmē indivīda subjektīvo vērtējumu par to, kā viņš izjūt atbalsta saņemšanu nozīmīgos dzīves brīžos (Uchino, 2004) un, lai gan nav tiešu pētījumu par uztvertā sociālā atbalsta un izaugsmes domāšanas saistību, autoresprāt, šie koncepti ir saistīti, jo literatūras analīze liecina, ka arī akadēmiskā pašefektivitāte un izaugsmes domāšana ir ne tikai saistīta ar mācīšanos, bet arī ar skolēnu atbalsta tīklu un saņemto atbalstu no citiem (Elias & MacDonald, 2007; Honicke & Broadbent, 2016; kā minēts Zander, Brouwer, Jansen, Crayen, & Hannover, 2017).

Gan sociālais atbalsts, gan pārliecības par savu intelektu un pašefektivitāte caurvijas projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” (VISC, “Skola2030”) projektā un sasaistās viena ar otru un, kā arī veicina jaunieša apmierinātību. Šīs saistības deva ideju izstrādāt konkrēto pētījumu un noskaidrot, kādi faktori paredz akadēmiskos sasniegumus, kā arī noteikt akadēmiskās vides kontekstā svarīgu rādītāju – implicitā intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uzvertās akadēmiskās pašefektivitātes savstarpējās sakarības.

Nozīmīgi, ka pusaudža-jaunieša vecums ir ārkārtīgi svarīgs periods cilvēka attīstībā un socializācijā, kas indivīdam nodrošina daudzas dzīves pārmaiņas, izaicinājumus un daudziem skolas vidē ietvertiem aspektiem ir nozīme vēlākajos dzīves posmos - izdošanās skolā un

akadēmiskie panākumi ir pamats jaunieša tālākai socializācijai pieaugušā vecumā un ir svarīgs daudzo aspektu prognozētājs dzīves ceļā (Bruyn, Deković, & Meijnen, 2003; kā minēts Verešova & Foglova, 2017), tāpēc maģistra darba autorei šķiet būtiski veikt vairāk pētījumu tieši par jauniešiem un par to, kas prognozē akadēmiskos sasniegumus skolu vidē, jo arvien vairāk tiek meklētas iespējas, kā palīdzēt skolēniem mācīties labāk. Lai gan maģistra darba autore atrada Latvijā veiktu pētījumu par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) teoriju saistību ar pārliecībām par emociju elastību, kuru veikusi A. Bulmeistare (Bulmeistare, 2018), tomēr neatrada nevienu avotu, kurā tiktu pētīts tieši implicītais (nojaušamais, noskāršamais) intelekts, tāpēc ir svarīgs idejas koncepta tālākai izpētei.

Tā kā implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu nav pētītas Latvijas jauniešu vidū, galvenā teorētiskā un praktiskā aktualitāte maģistra darba autores veiktajā pētījumā saistāma ar implicīto (nojaušamo, noskāršamo) pārliecību par intelektu noteikšanu, kā arī *Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas (The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale, De Castella & Byrne, 2015)* adaptāciju, kuru varēs izmantot tālākos pētījumos izglītības sistēmā, un arī konkrētā pētījuma rezultāti paplašinās izpratni par to, kas veicina skolēnos sasniegumus.

Darba temats: Pusaudžu un jauniešu implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes sakarības un atšķirības

Pētījuma mērķis: Teorētiski pamatot un praktiski pētīt, vai un kādas saistības uzrādās implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes rādītājos, noteikt faktoru, kas vairāk prognozē akadēmiskos sasniegumus

Papildus mainīgais: dzimums

Veicamie uzdevumi:

1. Veikt jaunāko zinātnisko pētījumu un literatūras analīzi par definētajiem jautājumiem, apkopojot iegūto informāciju;
2. Veikt aptaujas “Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas” (The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale, De Castella & Byrne, 2015) adaptāciju Latvijā;
3. Veikt kvantitatīvo izpēti, t.i., veikt aptauju par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, uztverto sociālo atbalstu un uztverto akadēmisko pašefektivitāti;
4. Empīriski pārbaudīt izvirzītos pētījuma jautājumus;
5. Apkopot, interpretēt un analizēt iegūtos rezultātus;

4. Izdarīt secinājumus;

5. Izveidot ieteikumus.

Pētījuma jautājumi:

1. Vai pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un akadēmisko sasniegumu rādītājiem?
2. Kurš no mainīgajiem lielumiem vairāk prognozē jauniešu akadēmiskos sasniegumus šajā pētījuma izlasē?
3. Vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un akadēmisko sasniegumu rādītājos zēniem un meitenēm?

Pētījuma metodes, instrumentārijs:

1. Teorētiskās pētījuma metodes – zinātniskās literatūras analīze.

2. Empīriskās metodes – aptaujas metodes:

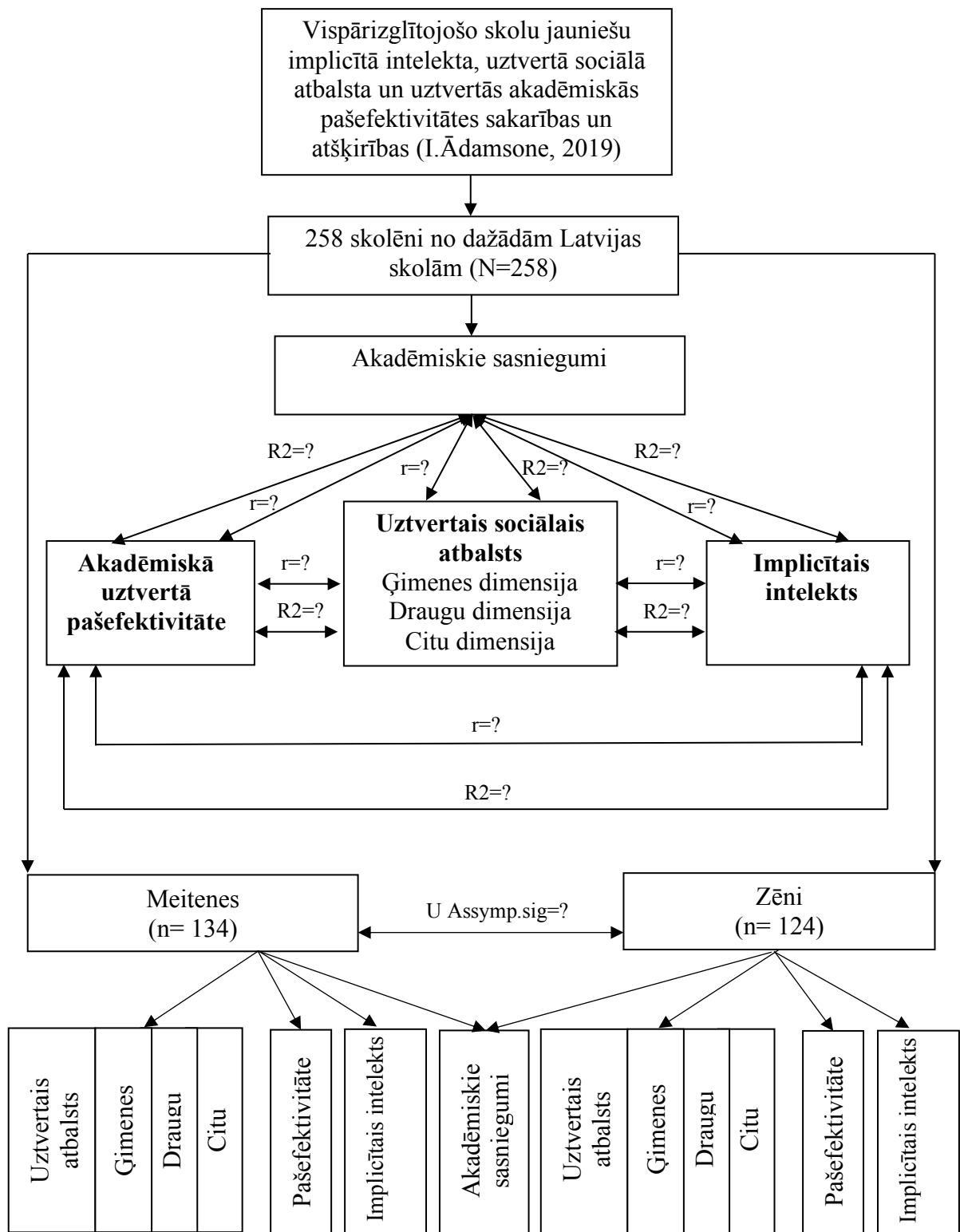
- a) Bērnu savas pašefektivitātes uztveres aptauja (akadēmiskās pašefektivitātes skala) (Children's Perceived Self-Efficacy Scale, Bandura, 2006, Latvijā adaptējusi Jeļena Ļubļenko 2009. gadā).
- b) Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skala (The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale, De Castella & Byrne, 2015; Latvijā adaptē I. Ādamsone 2019. gadā)
- c) Daudzdimensionālā uztvertā sociālā atbalsta skala (Multidimensional scale of perceived social support /MSPSS/, Zimet, G.D, Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K., 1988; Latvijā adaptējusi S. Voitekāne 2011. gadā)
- d) jauniešu vidēji svērtos atzīmi visos mācību priekšmetos kopā, kas ir iegūta semestra laikā. Atzīme norādīs respondenta akadēmiskos sasniegumus;

3. Matemātiski statistiskās metodes datu apstrādei.

Pētījuma izlases raksturojums: Pētījumā piedalījās 258 respondenti (N= 258) no divām Latvijas skolām vecumā no 14-18 gadiem, to veido 134 meitenes (n=134) un 124 zēni (n=124)

Darba struktūra: Maģistra darbs sastāv no ievada, teorētiskās daļas, praktiskās daļas, secinājumiem, rekomendācijām, diskusijas, literatūras saraksta, pielikumiem.

Pētījuma shēma:



1.attēls. Pētījuma shēma (I. Ādamsons, 2019)

TEORĒTISKĀ DAĻA

1. PĒTĪJUMA IDEJAS PAMATOJUMS MŪSDIENU PSIHOLOĢIJĀ

1.1. Pētījumi saistībā ar akadēmiskajiem sasniegumiem un akadēmisko pašefektivitāti

Vairākos pētījumos vērsta uzmanība uz to, kas prognozē skolēnu akadēmiskos sasniegumus un ticību saviem spēkiem (Costa & Faria, 2018; Diseth, Meland, & Breidablik, 2014), kas paredz to, kāpēc kādam skolēnam veiksies labāk, bet citam sliktāt un iesaiste skolā būs lielāka vai mazāka (De Castella & Byrne, 2015), kā arī to, kāpēc daži skolēni pēc neveiksmēm spēj “atlēkt atpakaļ”, bet citi kļūst demotivēti un cieš no tām. Ikviens pusaudzis, kurš ir attīstības posmam atbilstoši attīstīts un vesels, ir spējīgs sekmīgi mācīties. Tāpat nesekmības iemesli meklējami citur. Būtiski, ka katrs skolēns atšķirīgi raugās uz savām spējām mācīties, kas rezultātā ietekmē arī viņa akadēmisko sniegumu (Bandura, 1995; kā minēts Korņejeva, 2014).

Tas, kā skolēns raugās uz savām spējām, saistīts ar viņa pamata pārlicēbām, kas savukārt ir saistītas ar sarežģītām nozīmju sistēmām un ne vienmēr tiek apzinātas, tās dēvē arī par netiešajām (nojaušamām, noskāršamām) teorijām. Pētījumi par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu norāda, ka šiem uzskatiem ir ietekme uz skolēnu mērķu izvēli, atribūcijām un akadēmiskajiem rezultātiem, ieskaitot atzīmes (Aronson, Fried, & Good, 2002; Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003; Robins & Pals, 2002; kā minēts De Castella & Byrne, 2015). Turklāt, šādi skolēnu piedēvējumi sev par intelektu ir svarīgs mediators turpmākajā rīcībā un ir saistīts ar bezpalīdzīgu uzvedības modeli un neiesaistīšanos (Diener & Dweck, 1978; 1980; Dweck, 1975; kā minēts De Castella & Byrne, 2015), kas nozīmē, ka skolēna spēja efektīvi darboties ir zema. Skolēnu ticība savām personiskajām spējām uzlabot intelektu ir labs sasniegumu un motivācijas prognozētājs skolā. Uzskats, ka intelekts ir veidojams sevī vairāk kā citiem, var būt kā stratēģija, kas darbojas, lai paaugstinātu pašnovērtējumu, aizsargājot un uzlabojot skolēnu akadēmisko pašizjūtu (De Castella & Byrne, 2015). Skolēni sev piedēvē divas domāšanas pārlicēbas par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu— izaugsmes domāšana un fiksēta domāšana (Dweck, 1999). Izaugsmes domāšanas veids vecina pašefektivitāti, savukārt fiksētais domāšanas veids samazina vai neveicina pašefektivitātes pieaugumu (Wood & Bandura 1989; Jourden, Bandura, & Banfield, Jourden, et. al., 1991; kā minēts Huang, Zhang, & Hudson, 2019).

Skolēni ar fiksētu domāšanas veidu biežāk jūtas bezpalīdzīgi, saskaroties ar izaicinošu situāciju, kā rezultātā matemātikas pašefektivitāte ir zemāka un sasniegumi vājāki (Davis et al. 2011; kā minēts Huang et al., 2019). Iepriekšējie pētījumi liecina, ka izaugsmes domāšanai un akadēmiskajai pašefektivitātei jābūt saistītai ar to, ka studentiem ar zemāku pašefektivitāti vajadzētu uzskatīt, ka intelektuālās spējas ir iedzimtas un nemainīgas (Komarraju & Nadler, 2013; kā minēts Zander et al. 2017).

Akadēmiskā pašefektivitāte un izaugsmes domāšana ir ne tikai saistīta ar mācīšanos, bet arī ar skolēnu atbalsta tīklu un saņemto atbalstu no citiem (Elias & MacDonald, 2007; Honicke & Broadbent, 2016; kā minēts Zander et al., 2017). Pētījumi liecina, ka tie pusaudži, kuri uztver savus vienaudžus, vecākus, skolotājus kā atbalstošus, mācās labāk skolā nekā tie, kuri tos tādos neuztver (Goodenow, 1993 ; Levitt et al., 1994 ; Wentzel, 1998; kā minēts Ahmed, Minnaert, Werf, & Kuyper, 2010). Arī pieaugošais literatūras klāsts liecina, ka atbalstošas sociālās attiecības var netieši ietekmēt akadēmiskos sasniegumus caur motivācijas un emocionālajiem mehānismiem (Dubow et al. 1991; Eccles, 2007; Roeser, et al. 2000; Wentzel, 1998; kā minēts Ahmed et al., 2010), piemēram, pētījumi liecina, ka vecāki, draugi, skolotāji ir nozīmīgs skolēnu pašefektivitātes prognozētājs (Fan, Lindt, Arroyo-Giner, & Wolters, 2009; kā minēts Alfaro, Weimer, & Castillo, 2018), tātad, ir saistīti ar skolēnu sasniegumiem.

Skolēniem ar mazāku pašefektivitāti bieži ir zemāki sasniegumi, sekmes un, kā minēts iepriekš, pašefektivitāte atkarīga no dažādiem faktoriem. Savukārt, ja bērnam ilgstoši ir vājas sekmes, viņš jau iepriekš paredz neveiksmi un cenšas mazāk par citiem vienaudžiem arī citās dzīves jomās, kas liek domāt, ka mūsu pārliecībām un spējai pašefektīvi mācīties ilgā laika posmā ir nozīme. Pētījumos konstatēts, ka apmēram 75% skolēniem ar mācību traucējumiem ir vājākas sociālās iemaņas nekā viņu vienaudžiem ar labām sekmēm (Kavale & Forness, 1996), arī jauniešu akadēmiskā sagatavotība var vairogt gatavību universitātei un atvieglot citas pārejas no skolas uz skolu (Byrne & Flood, 2005), un tā ir saistīta ar akadēmiskiem sasniegumiem (Brouwer, Jansen, Flache, & Hofman, 2016; Honicke & Broadbent, 2016; Richardson, Abraham, & Bond, 2012; kā minēts Zander et al., 2017).

Pašefektivitāte ir būtisks faktors, kas ietekmē akadēmisko rezultātu, kā arī tā ir svarīgs pusaudžu dzīves apmierinātības rādītājs (Heifeca, 2010). Skolēni ar augstāku akadēmisko pašefektivitāti būs spējīgāki paveikt izaicinošāku uzdevumu, piemītīs tendence vairāk iesaistīties pasākumos, pētījumos (Zimmerman, 2000), savukārt, cilvēki ar zemāku pašefektivitāti grūtāk veic uzdevumus, nekā tie patiesībā ir, kā rezultātā var rasties arī slimības, depresija un uz problēmu ierobežots skatījums (Pajares, 2002; kā minēts Motlagh, Amrai,

Yazdani, Abderahim, & Soury, 2011). Studenti, kuri ir pārliecināti par savu efektivitāti mācību mērķu sasniegšanā, ieguldīs pūles studijās un tās nepamefīs, neskatoties uz pašreizējo neveiksmi. Turklāt pašefektivitāte ir saistīta ar mērķu izvirzīšanu: augstāka pašefektivitātes uztvere noved pie augstāku mērķu izvirzīšanas; indivīds mazāk baidās no neveiksmes un ir gatavs izpētīt jaunas pieejas problēmas risināšanai, kad iepriekšējās izrādās neveiksmīgas (Woolfolk, 2001).

Skolas un akadēmiskajā kontekstā uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte ietekmē to, kā skolēni mācās, iesaistās mācībās un klases darbībās, motivē sevi, pieņem lēmumus, jūtas un uzvedas (Hackett & Betz, 1989; kā minēts Todor, 2014). Arī pētnieki Multons (Multon), Brovns (Brown) un Lenī (Leni) (Multon, Brown, & Leni, 1991; kā minēts Motlagh, et al., 2011) atraduši ciešu saikni starp pašefektivitāti un akadēmisko sniegumu. Saskaņā ar Zimmermana (Zimmerman) teikto, skolēni ar izteiktāku pašefektivitātes izjūtu piedzīvo arī mazāk nelabvēlīgu emocionālu reakciju nekā tie, kuri šaubās par savām spējām (Zimmerman, 2000). Studenti ar pozitīvu pašpārliecinātību noteiktā akadēmiskā jomā, tajā arī darbojas aktīvāk, kā rezultātā viņi iegūst pieredzi un atsauksmes, kas palīdz nākotnē veikt kādu uzdevumu vai darbību. Bandura savā pašefektivitātes teorijā pieņēma, ka starp vienlīdz spējīgiem studentiem, veiksmīgāki būs tie, kuriem ir augstāka akadēmiskā pašefektivitāte (Bandura, 1997).

Pašefektivitāte ir sevis uztvere vai personas ticība uzstāties noteiktā līmenī pat saskaroties ar akadēmiskām grūtībām (Honicke & Broadbent, 2016; kā minēts Zander et al., 2017) un prognozē indivīda sasniegumus, kā arī var būt saistīta ar sevis uztveri arī akadēmiskajā atbalsta tīklā (Brands, 2013; kā minēts Zander et al., 2017), kas rosina domāt, ka ne tikai skolēna efektivitāte, bet arī citi ietekmējošie faktori, kas, autoresprāt, arī ir savstarpēji saistīti, piemēram, atbalsts no apkārtējiem un pārliecības par savām spējām un sevi, ietekmē sniegumu akadēmiskajā vidē, ārpus tās un pētījumos parādās kā būtiski faktori, kas ieņem nozīmīgu lomu un prognozē izdošanos jaunieša dzīvē.

1.2. Pētījumi saistībā ar uztverto sociālo atbalstu

Liela daļa pētījumu rāda, ka jauniešu uztvertais sociālais atbalsts ir saistīts ar viņu akadēmiskajiem sasniegumiem un atbalstošas sociālās attiecības ir saistītas ar adaptīvām motivējošām pārliecībām, ne tikai ar mērķa orientāciju, akadēmiskām vērtībām, akadēmisko pašefektivitāti un interesi (Felner et al., 1985; Harter, 1993; Wentzel, 1998; kā minēts Ahmed

et al., 2010), kas ļauj domāt, ka uztvertais sociālais atbalsts ir vēl viens būtisks lielums, kas ietekmē skolēnu akadēmiskos sasniegumus.

Šī brīža literatūra norāda, ka sociālā atbalsta klātbūtne (vai tā trūkums) var izraisīt pozitīvu vai negatīvu afektu klātbūtni (piemēram, baudu, satraukumu, dusmas), kā arī veidot adaptīvu vai maladaptīvu motivējošu pārlicību par sevi un uzdevumu (piemēram, pārlicība par paškompetenci, subjektīvām vērtībām), kas, savukārt, ietekmē sasniegumus (Ahmed, et al., 2010). Pētījumos par sociālo atbalstu ir nemainīgi secināts, ka atbalsts, ja tas ir pieejams, ir saistīts ar adaptīviem rezultātiem (Lakey & Orehek, 2011; kā minēts Zander et al., 2017

Sociālais atbalsts var izpausties dažādi, piemēram, radot iespējas skolēniem mijiedarboties un dalīties ar resursiem savā starpā (piemēram, Borgatti & Lopez-Kidwell, 2011; Lomi, Snijders, Steglich, & Torló, 2011; kā minēts Zander et al., 2017), tās var pozitīvi ietekmēt skolēnu akadēmisko sniegumu (Thomas, 2000; Tinto, 1975, 1993; minēts Zander et al., 2017) vai sociālā integrācija var būt vienkārši saistīta ar personīgo lietu apmaiņu ar draugiem (Buote et al., 2007; Zhu, Woo, Porter, & Brzezinski, 2013; kā minēts Zander et al., 2017). Atbalsts var būt arī kā vispārējas sirsnīgas attiecības - pētījumi parādīja, ka skolēni, kuri piedzīvojuši lielāku siltuma un atbalsta līmeni vai zemāku konflikta līmeni mijiedarbībā ar skolotāju, uzrāda labākus sasniegumus (Hamre & Pianta, 2001), kā arī skolēni, kuri izjūt vairāk siltuma un pieņemšanu no skolotājiem, parasti ir spējīgāki un motivētāki pieņemt klases noteikumus un skolotāju ekspektācijas (Furrer & Skinner, 2003; kā minēts Wang & Neihart, 2015).

Atbalstu skolēni var saņemt no ģimenes, skolotājiem, draugiem un citiem tuviem, nozīmīgiem cilvēkiem. Mainoties vecumam, atbalsta saņēmējs var uztvert atbalstošās personas, kontaktu ar tiem ciešāk vai vājāk. To parāda dažādi pētījumi, piemēram, attiecinot pusaudžu perioda laiku uz sociālo atbalstu, tas ir laiks, kad jaunieši vecākus un skolotājus uztver mazāk atbalstošus, toties viņu līdzcilvēku atbalstu uztver kā maksimālu (Furman & Buhrmester, 1992; kā minēts Ahmed et al., 2010). Tas varētu būt saistīts arī ar to, ka pusaudžu gados, kad skolēniem ir vajadzīgas labākas personiskās saites ar skolotājiem, viņiem tiek pievērsta daudz mazāka personiskā uzmanība, nekā viņi ar to bija saskārušies pirms tam, kas negatīvi ietekmē motivāciju un pašapziņu, kā arī rezultātā samazinās skolas apmeklējums un palielinās atsvešinātība, tāpēc būtiska nozīme sasniegumu jomā šajā laikā ir arī vienaudžu attiecībām. Vēl kādā pētījumā parādās līdzīgi secinājumi, saistībā ar pašefektivitāti. Arī akadēmiskā pašefektivitāte un akadēmiskais stress var būt atkarīgs no sociālā, ģimenes un draugu atbalsta (Newby-Fraser & Schleich, 1997; Arredondo & Kurpius, 2005; kā minēts Heifeca, 2010).

Laikā, kad draudzība un sociālā mijiedarbība ir īpaši svarīga pusaudžiem, pāreja no pamatskolas uz vidusskolu bieži veicina draudzības tīklu izjukšanu, tādējādi traucē studentu panākumiem vidusskolā (Mizelle & Irvin, 2000; kā minēts McWilliams, 2014). Savukārt, ņemot vērā, pieejamo atbalstu koledžas studentu vidū, pētnieki parādīja, ka vislielāko atbalstu studenti ir saņēmuši no vecākiem, kam seko profesori, vienaudži, brāļi un māsas (Tao, Dong, Pratt, Hunsberger, & Pancer, 2000; kā minēts Alfaro et al., 2018). Koledžas studentu komunikācija ar mācībspēkiem bija saistīta ar paaugstinātu atbalstu un labākām attiecībām ar pasniedzējiem (Sidelinger, Frisby, & Heisler, 2016). Tādējādi domājams, ka biežāka saziņa ar citiem svarīgiem būs saistīta ar lielāku uztvertā akadēmiskā atbalsta līmeni. Turklāt koledžas studenti, kuri ziņoja par augstāku draugu emocionālā atbalsta līmeni, uzrādīja augstāku akadēmiskās pašefektivitātes līmeni (Whiteman, Barry, Mroczek, & MacDermid Wadsworth, 2013; kā minēts Alfaro et al., 2018).

Kopumā daudzi pētījumi atklāja, ka vecāki, skolotāji un vienaudži ietekmē studentu akadēmiskos sasniegumus, ietekmējot viņu akadēmisko sasniegumu motivāciju un akadēmisko iesaisti (Wang & Neihart, 2015). Rozenfelds (Rosenfeld), Ričmans (Richman) un Bovens (Bowen) (Rosenfeld, Richman, & Bowen, 2000) atklāja, ka studentiem ar lielu atbalstu no vienaudžiem, vecākiem, skolotājiem ir labākas sekmes nekā tiem vienaudžiem, kuriem šāda atbalsta nebija. Dubova (Dubow) un kolēģu (Dubow, Tisak, Causey, & Htyshko, 1991) pētījums parāda līdzīgus rezultātus – kopējais sociālais atbalsts prognozē sasniegumus pēc 2 gadiem. Arī Levits (Levitt) un kolēģi (Levitt et al., 1994, kā minēts Ahmed, et al., 2010) parāda sociālā atbalsta nozīmīgumu. Pētnieki atklāja, ka studentu uztvere par atbalstošām attiecībām ģimenē, draugiem, skolotājiem prognozē viņu matemātikas, sociālo zinību un angļu valodas sasniegumus, kā arī to, ka saistība starp sociālo atbalstu un sasniegumiem neatšķiras pēc tautības (Ahmed et al., 2010). Saņemtais sociālā atbalsta līmenis paredz, cik labi skolēni ir spējīgi pielāgoties skolu maiņai (Kenny & Rice, 1995; Lafreniere & Ledgerwood, 1997; kā minēts Strom & Savage, 2014). Arī citi pētījumi (Nebus, 2006; Smith, 2015; Tomás-Miquel, Expósito-Langa, & Nicolau-Juliá, 2015; kā minēts Zander et al., 2017) pierādījuši, ka pozitīvas attiecības starp vienaudžiem var uzlabot individuālo sniegumu, īpaši, ja skolēni veido atbalstošus vienaudžu tīklus ar klasesbiedriem.

Nozīmīgi, ka pusaudžiem ir svarīgs atbalsts, neatkarīgi no sociālekonomiskā stāvokļa vai etniskās piederības (Ahmet et al., 2010) un var apgalvot, ka kopējais atbalsta līmenis ir nozīmīgs akadēmisko sasniegumu prognozētājs (Cutrona et al., 1994; DeBerard et al., 2004; kā minēts Strom & Savage, 2014). Pētījumi par sociālo atbalstu kopumā atbalsta pieņemumu, ka ģimenes, skolotāju un vienaudžu attiecības ietekmē studentu motivācijas pārlicības

(Eccles, 2007), līdz ar to iepriekš minētie pētījumi liecina, ka sociālās attiecības, kurās ir atbalsts, var ietekmēt netieši arī akadēmiskos sasniegumus, arī caur motivāciju, kas darba autorei ļauj domāt, ka uztvertais sociālais atbalsts ir saistīts ne tikai ar akadēmiskajiem sasniegumiem tiešā veidā, bet arī ar skolēnu pārliecībām, t.sk., viņu uzskatiem par savu intelektu, kas paredz sociālā atbalsta nozīmīgo lomu jaunieša dzīvē.

1.3.Pētījumi saistībā ar implicīto intelektu

Sociālpsiholoģiskie faktori ietekmē akadēmiskos rezultātus neatkarīgi no akadēmiskās sagatavotības (Rattan, Savani, Chugh, & Dweck, 2015; Walton, 2014; kā minēts Bostwick & Becker-Blease, 2018). Viens no pētītākajiem faktoriem, kas ir akadēmisko sasniegumu neatņemama sastāvdaļa, ir akadēmiskā izaugsme (Dweck, 1999), kas saistīta ar implicīto (netiešo, noskāršamo) intelektu, pārliecībām par to.

Pēdējie desmitgades pētījumi apliecina nozīmīgas sakarības starp dominējošo pārliecību par intelektu un skolēnu akadēmiskajiem sasniegumiem, motivāciju, mērķorientāciju, veiksmes vai neveiksmes piedēvēšanu, apņemšanos tikt galā ar akadēmiskajām grūtībām, mācīšanās stratēģijām, trauksmi, pildot uzdevumu, pašnovērtējumu un personīgo devumu un autonomiju mācībās (Leondari & Gialamas, 2002; Robins & Pals, 2002; Dahl, Bals, & Turi, 2005; Dupeyrat & Marine, 2005; Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006; Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck & Master, 2008; Mango, 2012; Ilhan & Cetin, 2013; kā minēts Todor, 2014).

Implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu atklāj, ka skolēni, kuri uzdevumus uztver ar ticību, ka ieguldītais darbs sniegs rezultātus zināšanu un prasmju izaugsmei (izaugsmes domāšana) ir tendēti pārspēt tos vienaudžus, kuri uztver uzdevumus ar pārliecību, ka tie norāda uz viņu spēju trūkumu (fiksēta domāšana) (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007). Pētījumos atklāts, ka dominējošai implicītai (nojaušamai, noskāršamai) pārliecībai par intelektu ir svarīga ietekme uz mērķa orientāciju, atribūcijām, ietekmi un izturēšanos skolas kontekstā (Todor, 2014). Saskaroties ar akadēmiskajiem izaicinājumiem, studenti ar fiksētu domāšanu mēdz uzskatīt, ka pielikt pūles mācību procesā ir bezjēdzīgi, kad viņi jūt, ka sasnieguši intelektuālo spēju robežu (Blackwell et al., 2007). Pretēji - studenti ar izaugsmes domāšanu mēdz būt optimistiski un motivēti mācīties, jo viņi grūtības interpretē kā iespēju augt un veidot savas intelektuālās spējas, kas var atvieglot viņu akadēmisko sniegumu (Romero, Master, Paunesku, Dweck, & Gross, 2014; kā minēts Zander et al., 2017).

Skolēniem ar akadēmiski fiksēto domāšanu parasti atklāj arī zemās piepūles sindromu (*low-effort syndrome*), lai aizsargātu viņu ego. Viņi pārtrauc veikt izaicinošus uzdevumus, tādā veidā izvairoties no neizdošanās (Dweck, 2006), rezultātā tas ietekmē skolēnu motivāciju mācīties un viņu sasniegumus, jo akadēmiskā mācīšanās ir process, kas prasa neatlaidību, piepūli, sevišķi saskaroties ar grūtībām (Binning, et.al., 2018; kā minēts Tang, Wang, Guo, & Salmela-Aro, 2019). Pētniece Dveka norāda, ka agrīnais pusaudžu vecums ir būtisks laiks attīstībā, jo tieši tad skolēni sevi vairāk novērtē ar fiksēto domāšanu (Dweck, 2008a; kā minēts Huang et al., 2019). Ir atklāts, ka skolēni ar fiksēto domāšanas veidu mācībās ir orientēti uz sniegumu, mēdz sevi salīdzināt ar vienaudžiem un kā panākumu izmanto sociālos salīdzinājumus, dod priekšroku tādiem uzdevumiem, kuri ir viegli un ātri izpildāmi, dodot viņiem iespēju parādīt citiem savu kompetenci un efektivitāti. Problēmu risināšanā viņi dod priekšroku kārtībai un labi zināmām stratēģijām, kā arī ir vairāk pašnodarbināti nekā kreatīvi. Viņi mēdz izvairīties no jauniem, sarežģītiem vai izaicinošiem uzdevumiem. Neveiksmes gadījumā šādi skolēni mēdz apšaubīt savas spējas un kompetenci un uzskata, ka nevēlamu rezultātu izraisīja viņu intelekta trūkums. Viņiem ir tendence izjust bezpalīdzību, pakļaujot sevi nepietiekama sasnieguma riskam (Dweck & Master, 2008).

Skolēniem ar izaugsmes domāšanu, tika uzrādīti augstāki sasniegumi, vairāk pārvarētu izaicinājumu skolas pārejās (maiņās), kā arī tika uzrādīti augstāki rezultāti gala pārbaudes darbos (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Yeager & Dweck, 2012; kā minēts Rissanen, Kuusisto, Tuominen, & Tirri, 2019). To izskaidro tas, ka skolēni, kuriem piemīt izaugsmes domāšana ir tendēti uz mācīšanās apgūšanas mērķiem jeb uz procesu un ir motivēti uzlabot savas spējas un kompetences. Viņi vēlas iesaistīties jaunu un sarežģītu uzdevumu risināšanā un uzskata tos par iespēju mācīties un iegūt prasmes. Neveiksmes gadījumā viņi aktīvi cenšas pārvaldīt situāciju, pārdomāt savas metodes un stratēģijas, viņi vēlas cīnīties par panākumiem un mazāk jūt uztraukumu par sniegumu, salīdzinot ar vienaudžiem. Viņi ir vairāk autonomi un uz sevi vērsti mācībās, gatavi ilgstošām pūlēm, lai iegūtu vēlamu rezultātu un viņi ir radošāki (Dweck & Master, 2008).

Arī eksperimentāli pētījumi atklāj pozitīvu saistību starp elastīgā intelekta konceptu un izdošanos skolā (Stipek & Gralinski, 1996; Robins & Pals, 2002; Pepi, et. al., 2006; kā minēts Alesi, Rappo, & Pepi, 2016). Ilglaicīgā pētījumā Blakvella (Blackwell) ar kolēģiem (Blackwell, et al., 2007) atklāja, ka skolēniem, kuriem piemīt izaugsmes domāšana, labāk padodas arī lasīšana (ātrums, precizitāte) (Pepi, et.al., 2004; kā minēts Alesi et al., 2016). Kopumā gan korelācijas, gan eksperimentālajos pētījumos izaugsmes domāšana prognozē augstāku veikspēju pārbaudes darbos gan pamatskolā, gan vidusskolā (Blackwell, et al., 2007;

Stipek & Gralinski, 1996; Aronson, et al., 2002; kā minēts De Castella & Byrne, 2015), ko apgalvo arī Dveka - indivīdiem ar izaugsmes pārliecību ir augstāks pašefektivitātes līmenis, kas tiek atbalstīts arī citu autoru (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007; kā minēts Cottrell, 2018) veiktajā meta analīzē.

Studentu prāta pārliecības padara viņu uztveri par akadēmisko pasauli citādu. Izaugsmes domāšana veicina dzīvesspēku pretēji fiksētai domāšanai (Dweck, 2006). Studenti ar fiksētu domāšanu uzsver sasniegumu mērķus (izskatīties gudram, apliecināt savas spējas) un tiecas izvairīties no izaicinājumiem, savukārt, studenti ar izaugsmes domāšanas veidu uzsver mācīšanās mērķus (kļūt gudriem, uzlabot spējas), pūļu novērtējumu, kā arī viņiem piemīt izpratne par neveiksmēm kā mācību iespējām (Mangels, Butterfield, Lamb, Good, & Dweck, 2006; kā minēts Rissanen et al., 2019; Dweck & Leggett, 1988). Turklāt pierādījumi liecina, ka studenti ar izaugsmes domāšanas veidu parāda pozitīvas izjūtas un emocijas pat sarežģītās situācijās vai neveiksmēs, turpretī skolēniem ar fiksētu domāšanas veidu rodas negatīvas izjūtas un emocijas, piemēram, stress, nemiers un depresija (Dweck, 1999), kas attiecīgi ietekmē sniegumu skolā un fiksēta domāšana ilgtermiņā var būt kaitīga nākotnes iespējām pēc vidusskolas (Polirstock, 2017).

Izaugsmes domāšanas veids varētu pozitīvi ietekmēt skolēnu vēlmi sniegt palīdzību citiem vienaudžiem viņu akadēmiskajā vidē. Lai gan skolēni ar izaugsmes domāšanas veidu var pieņemt, ka gan viņu, gan viņu vienaudžu intelektuālās spējas var mainīt ar piepūli, skolēni ar fiksēto domāšanas veidu akadēmisko atbalstu no citiem var uztvert kā savas nekompetences signālus. Studenti ar izaugsmes domāšanu varētu sniegt vairāk atbalstu vienaudžiem, jo viņi pauž optimistiskāku skatījumu, ka palīdzības meklēšanai ir būtiska nozīme izaugsmē un mācīšanās procesā, tas varētu mudināt palīdzības meklētājus izmantot savu atbalstu kompetenču veidošanai (Heslin & VandeWalle, 2008; Heslin, VandeWalle, & Latham, 2006; kā minēts Zander, et al., 2017). Bekmans ar kolēģiem pētīja implicīto (nojaušamo, noskāršamo) teoriju ietekmi uz grupu mācīšanos. Viņi atklāja, ka grupas locekļi, kuriem ir kopīga pieaugoša pārliecība par dalīšanos zināšanās, atklātāk diskutēja un vairāk koncentrējās uz mācību uzdevumu, kas varētu atvieglot atbalsta un palīdzības sniegšanas apmaiņu (Beckmann, Wood, Minbashian, Tabernero, 2012). Tādēļ izaugsmes domāšana var būt vienaudžus uzrunājoša implicītā teorija, kas vērsta gan uz akadēmisko, gan sociālo atbalstu (Zander et al., 2017).

Saskaņā ar Dvekas (Dweck) un Māstera (Master) teikto, abas implicītā intelekta teorijas mēdz būt vienlīdz populāras bērniem un jauniešiem no Ziemeļamerikas un Eiropas kultūrām, jo statistikas dati liecina, ka aptuveni 40% atbalsta fiksētās domāšanas teoriju, aptuveni 40% izaugsmes teoriju, bet 20% nav izlēmuši par labu kādai (Dweck & Master, 2008). Šie autori

piekrīt, ka kopumā netiešā intelekta teorija, ja indivīds to atbalsta, laika gaitā ir relatīvi stabila (Dweck & Master, 2008), tomēr to var mēģināt mainīt ar mērķtiecīgu izglītības iejaukšanos (Niiya, Crocker, & Bartmess, 2004; kā minēts Dweck & Master, 2008). Vēl kāds Dvekas pētījums atklāj, ka Amerikā lielākai daļai cilvēku un klašu ir izplatīts fiksētās domāšanas veids, kurā tiek uzskatīts, ka cilvēki ir dzimuši ar iedzimtu intelektu un neko nevar darīt, lai to uzlabotu. Saskaņā ar šo domāšanas veidu, cilvēks ir piedzimis ar fiksētu atribūtu un īpašību kopumu un, lai paaugstinātu intelektu nav jāpieliek pūles (Dweck, 2006).

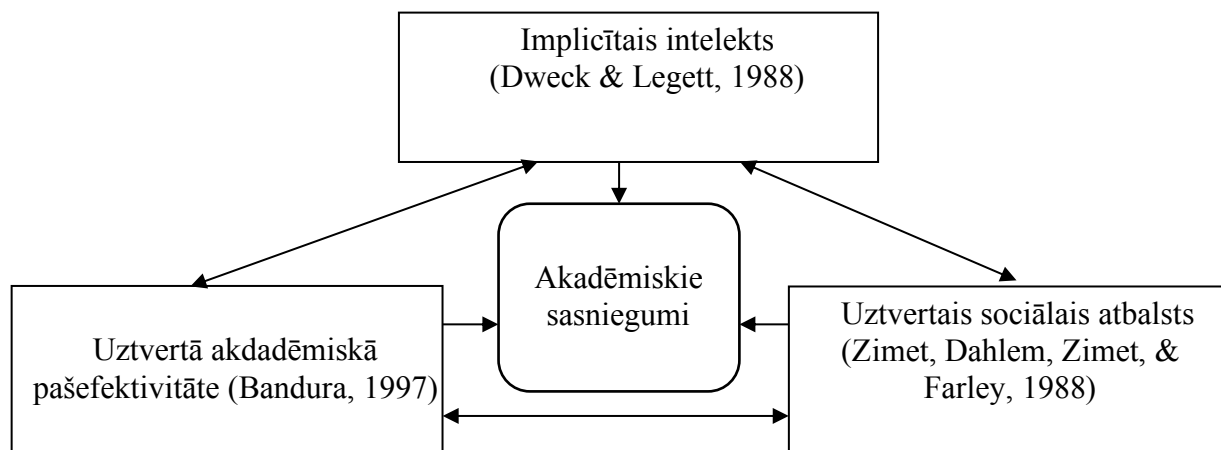
Kāds cits pētījums Meksikā parādīja, ka lielākā daļa studentu netic, ka smags darbs un atbalsts no skolotājiem un mentoriem ir atslēga uz akadēmiskiem sasniegumiem. Viņi tic, ka panākumi ir atkarīgi no gēniem vai likteņa (OECD, 2015, 2017; kā minēts Alvarado et al., 2019), piemēram, ja kāds ir piedzimis ar talantu matemātikā, viņam būs panākumi, ja nē - neizdošanās, turpretī šāda paša pētījuma rezultāti parādīja, ka Āzijas studenti uzskata, ka piepūle un mentorings ir svarīgākās panākumu atslēgas sasniegumiem matemātikā nekā viņu no dzimšanas dotās spējas un prasmes. Balstoties uz šī pētījuma rezultātiem, var secināt, ka atšķirības rezultātos un matemātikas testu rezultātos var ietekmēt tas, vai students intelektu uzskata par fiksētu vai veidojamu. Pētījumi parāda arī, ka mainot studentu implicītās pārliecības par intelektu, var būtiski ietekmēt viņu atzīmes matemātikā un citos pārbaudījumos (Dweck, 2006), kā arī pētījumi parāda, ka izaugsmes domāšana var būtiski paaugstināt skolēnu motivāciju izaicinošos pārbaudījumos, kas saistīti ar akadēmiskajām pārejām (Dweck, 2012; Yeager et al., 2016; kā minēts Alvarado et al., 2019). Panākumus nosaka pārliecība par sevi un spējām.

Lai gan domāšanas pārliecības lielā mērā ir noteiktas, tās var ietekmēt. Būtisks ietekmējošs aspekts var būt socioekonomiskais stāvoklis (Destin, Hanselman, Buontempo, Tipton, & Yeager, 2019), kā arī izmaiņas izglītības praksē (pieejas, intervences) var izraisīt izmaiņas intelektā (Dweck, 2006). Fiksēto domāšanu uz izaugsmes domāšanu var mainīt dažādi personāži no pusaudžu literatūras, kas mudina pusaudžiem par sevi domāt kā dzīvesspēcīgiem (Elish-Piper, 2014; kā minēts Polirstock, 2017). Tie ir stāsti, biogrāfijas, kuros personāži satiekas ar grūtībām, cīnās, demonstrē izturību un beigās viņiem izdodas (Connors, 2014).

Arī vecums var ietekmēt skolēnam piemītošo pārliecību. Būtiskā pētījumu kopumā par vecuma atšķirībām implicītā intelekta teorijās ir secināts, ka vecāki bērni, vairāk nekā jaunāki, uzskata intelektu par stabilu laika gaitā un situācijās (Stipek & Mac Iver, 1989). Tomēr uzskats, ka intelekts laika gaitā ir stabils, atšķiras no uzskata, ka intelekts ir iekšēji kontrolējams (Pomerantz & Saxon, 2001; kā minēts Gunderson, Donnellan, Robins, & Trzesniewski, 2018).

Pomerants (Pomerantz) un Saksons (Saxon) apgalvo, ka ar vecumu saistītās pārlicības, ka intelekts ir kontrolējams, palielināšanās izriet no bērnu pieredzes un ka, tā kā vairums bērnu pāriet pamatskolā, viņi arvien vairāk iegūst pierādījumus tam, ka viņu spējas ir atkarīgas no viņu pašu darbībām. Lai gan ir maz pētījumu, kas koncentrējas uz vecuma atšķirībām implicitā intelekta pieauguma teorijās, var prognozēt, ka ar vecumu elastīgā intelekta teorija jeb izaugsmes domāšana palielinās (Gunderson, Hamdan, Sorhagen, & D’Esterre, 2017; Haimovitz, Wormington, & Corpus, 2011; Pomerantz & Saxon, 2001; Stipek & Gralinski, 1996; Gonida, Kiosseoglou, & Leondari, 2006; kā minēts Gunderson et al., 2018).

Apkopojot iegūto informāciju, var teikt, ka veiktie pētījumi liecina, ka indivīda akadēmisko sniegumu tik strikti nenosaka spējas un prasmes, bet gan tas, kā indivīds tiek galā ar neveiksmēm un nenoteiktību, piedēvējot veiksmi vai neveiksmi centieniem vai trūcumam (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, & Leggett, 1988; Yeager et al., 2014; kā minēts Alvarado et al., 2019) un izaugsmes domāšanas veids ļauj prognozēt adaptīvu mācīšanās izturēšanos (Yeager et al., 2011, 2016a; Yeager, & Dweck, 2012; Claro et al., 2016; kā minēts Cutumisu, 2019), ietekmē motivāciju, kā arī saistīts ar citiem būtiskiem akadēmisko sasniegumu ietekmējošiem faktoriem – akadēmisko pašefektivitāti un sociālo atbalstu, tāpēc, autoresprāt, ir būtiski veikt pētījumus, saistībā ar implicito (nojaušamo, noskāršamo) intelektu skolēniem arī Latvijā, kas līdz šim nav noticis, lai uzzinātu dominējošās intelekta pārlicības un to saistību ar akadēmiskiem sasniegumiem, kā arī saistību ar sociālo atbalstu, jo šajā nodaļā apskatītie pētījumi liecina par to, ka šie jēdzieni ietekmē viens otru un būtiski prognozē akadēmiskos sasniegumus.

Maģistra darba teorētiskā shēma

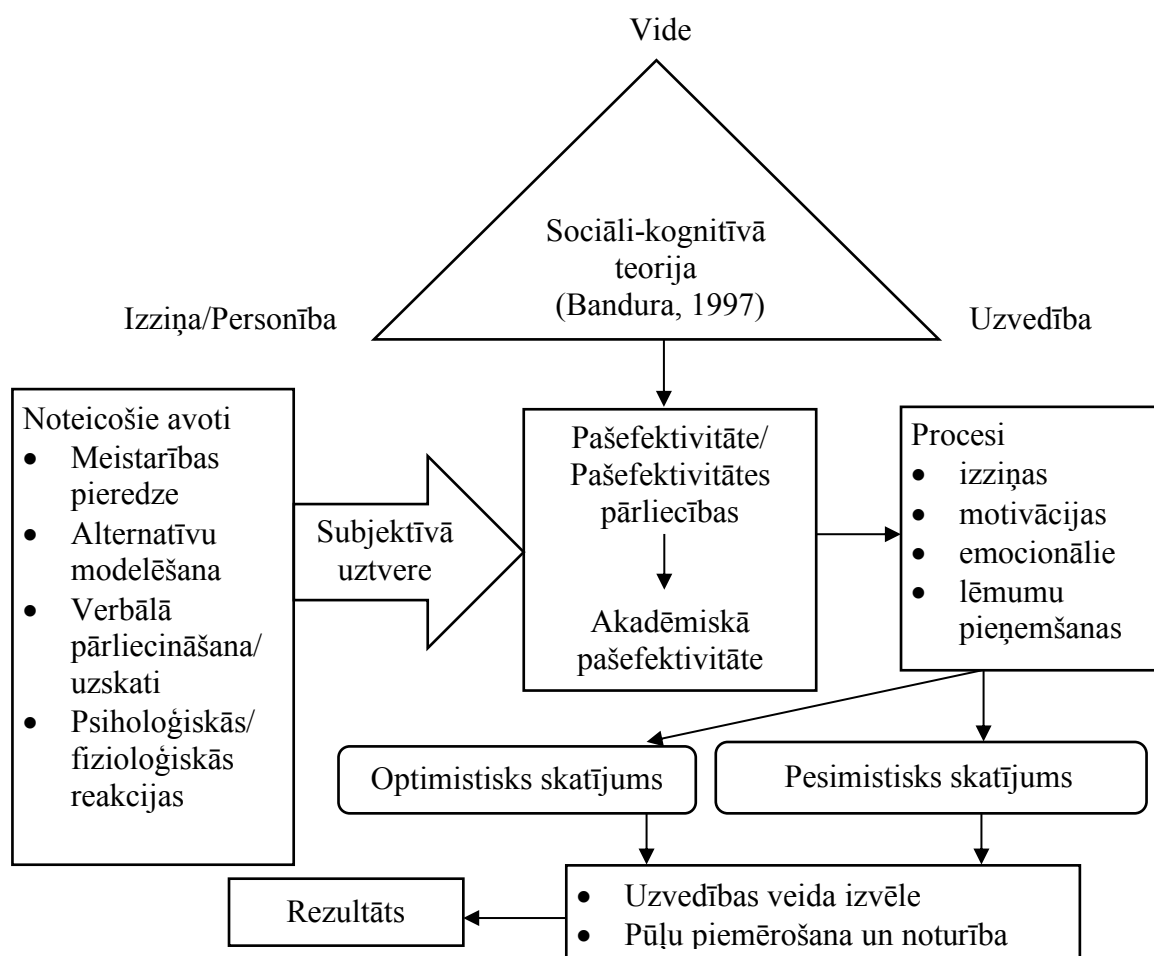
2.attēls. Maģistra darba teorētiskā shēma (I.Ādamsone, 2019)

4. ATSLĒGVĀRDU SKAIDROJUMS

2.1. Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte

Akadēmiskā mācīšanās ir process, kas prasa neatlaidīgas pūles, īpaši saskaroties ar izaicinājumiem un neveiksmēm (Binnin et al., 2018; kā minēts Tang et al., 2019) un šajā procesā nozīme ir arī akadēmiskai pašefektivitātei. Akadēmiskā pašefektivitāte ir cilvēka uztvere, ka viņam vai viņai veiksies konkrētajā uzdevumā vai jomā (Honicke & Broadbent, 2016). Skolā pašefektivitātes pārliecības nosaka, kā skolēni jūtas, domā, motivē sevi un izturas (Todor, 2014), tāpēc ir svarīgi izprast pašefektivitāti un tās ietekmi uz indivīdu.

Pašefektivitātes pirmssākumi meklējami Alberta Banduras (Albert Bandura) sociālās izziņas teorijā, kuras virzības pamatā ir tas, ka apzinātie domāšanas procesi dažādās situācijās spēcīgi ietekmē cilvēka rīcību. Banduras sociālās izziņas teorijā (Bandura, 1997) vienu galveno aspektu pārstāv pašefektivitātes konstrukts, kas ietekmē indivīda rīcību un ir attēlots zemāk redzamajā 3. attēlā.



3.attēls. Pašefektivitātes konstrukta modelis (I. Ādamsone, 2019)

Papildus teorētiskajiem pamatiem un pašefektivitātes mērījumiem Bandura ir identificējis četras galvenās pieredzes kategorijas un informācijas avotus, kas nosaka pārliecību par pašefektivitāti (skat. 3.attēlu). Lai arī visi šie faktori var ietekmēt cerības uz efektivitāti, ir jāņem vērā, ka jebkuras būtiskas informācijas faktiskā ietekme uz pārliecību par pašefektivitāti būs atkarīga no tā, kā tā tiek kognitīvi apstrādāta. Tādējādi pašefektivitātes gaidas faktiski tiek veidotas, pamatojoties uz savu subjektīvo personisko un situācijas faktoru uztveri, nevis uz "objektīvās" realitātes patieso ietekmi (Stajkovic & Luthans, 2002).

Bandura vienojošā uzvedības maiņas teorijā attīstīja hipotēzi, ka pašefektivitātes gaidas/cerības nosaka, vai kopinga (coping) uzvedība tiks uzsākta, cik daudz pūles tiks pieliktas un, cik ilgi tās tiks noturētas, saskaroties ar šķēršļiem, nepatīkamiem apstākļiem. Kamēr rezultāta gaidas attiecas uz uztveri par iespējamām savas rīcības sekām, uztvertā pašefektivitāte attiecas uz personiskās darbības vadību vai pārstāvību. Neatkarīgāku, aktīvāku dzīvi var radīt indivīds, kurš tic, ka ir spējīgs sasniegt vajadzīgo rezultātu. Šāda „spēju izdarīt” atziņa liecina par pārliecību būt spējīgam kontrolēt izaicinošas vides prasības, veicot adaptējošas darbības. To var uzskatīt par optimistisku un pašpārliecinātu viedokli vai pārliecību par savu spēju tikt galā ar noteiktiem stresa izraisītājiem dzīvē (Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, & Schwarzer, 2002). Bandura uzskata, ka nepietiek tikai ar prasmi vai zināšanām par kaut ko, lai šīs prasmes vai zināšanas indivīds iegūtu. Sociāli kognitīvās teorijas laikā tiek uzsvērta šīs pārliecības nozīme attiecībā uz spēju būt primārajam savas uzvedības motivētājam un būt neatlaidīgam uz sevis paša izlemto mērķi (Bandura, 2004).

Pašefektivitāti varētu raksturot kā starpnieku starp prasmēm un rīcību (Bandura, 1986; kā minēts Nuga, 2013). Tā raksturo pārliecību, ka indivīdam ir spēja rīkoties, lai panāktu noteiktu rezultātu (Bandura, 1977) un ir atkarīga no situācijas (Bandura, 1997), piemēram, indivīda pašefektivitāte neapēst šokolādi ir neatkarīga no indivīda pašefektivitātes veikt sarežģītus uzdevumus mācību priekšmetā, piemēram, matemātikā. Pašefektivitāte, galvenokārt, ir indivīda kognitīvā pašizjūta par viņa uztvertajām spējām noteiktā uzdevumā. Būtiski, ka pašefektivitāte ir atkarīga no uzdevuma. Tas nozīmē, ka indivīdu iepriekšēja pieredze ar uzdevumiem palīdz viņiem noteikt viņu pašefektivitātes līmeni. Pētnieki ir vienprātis, ka indivīdi, kuri uzskata sevi par spējīgiem veikt noteikto uzdevumu, iespējams, iesaistīsies vairāk nekā tad, kad nejutīsies pietiekami kompetenti konkrētā uzdevuma veikšanā (Pajares, 1996; Jackson, 2002; Ching, 2002; Margolis & McCabe, 2003; kā minēts Ersanli, 2015).

Uztvertā pašefektivitāte tiek definēta kā cilvēku vērtējumi par viņu spējām organizēt, izpildīt darbības, kas nepieciešamas, lai sasniegtu noteikto rezultātu (Bandura, 1986; kā minēts

Motlagh et al., 2011), vai pārliecība par savu efektivitāti konkrētā uzdevuma veikšanā (Zimmerman & Cleary, 2006; kā minēts Nuga, 2013). Vēl to dēvē par *pašefektivitātes pārliecībām* jeb pārliecībām par savu pašefektivitāti (*self-efficacy beliefs*), kas definētas kā cilvēka vērtējums par viņa spējām organizēt vai veikt noteiktas darbības, lai sasniegtu noteiktu rezultātu (Bandura & Schunk, 1981). Pašefektivitātes pārliecības palīdz noteikt cilvēka izdarīto izvēli, izvēlētos ceļus, pieejamos uzdevumus, pielietotos centienus, noturību, ko viņi izrāda, saskaroties ar grūtībām, un trauksmes vai mierīguma pakāpi, kas tiek izjusta, iesaistoties darbā (Bandura, 1977; Pajares, & Miller, 1995; kā minēts Nuga, 2013).

Banduras viens no izdalītajiem pašefektivitātes aspektiem ir *akadēmiskā pašefektivitāte*, kas raksturo cilvēka pārliecību par viņa akadēmiskajām spējām un akadēmisko uzvedību (Bandura, 2006). Akadēmiskā pašefektivitāte ir pārliecība, ka indivīds var veikt akadēmiskos uzdevumus, kas parasti pozitīvi ietekmē viņa uzvedību (Kolo, Jaafar, & Ahmad, 2017).

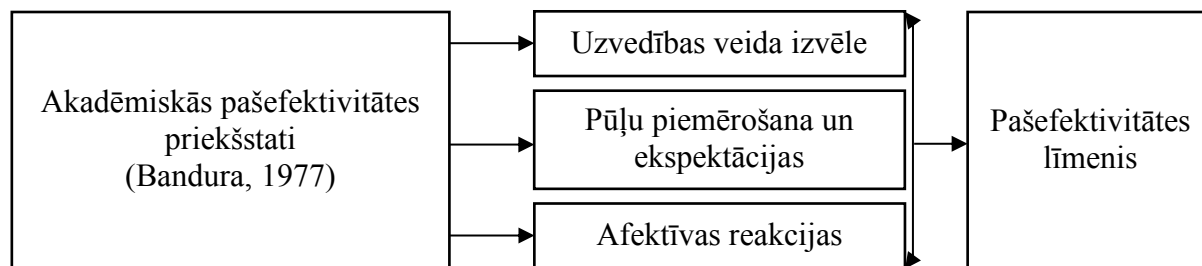
Akadēmiskā uzvedība var tik raksturota arī kā ārēji rezultāti, skolēnu pašu sniegts novērtējums par pārliecību par savām spējām mācīties, spējām organizēt mācību procesu un par spēju piepildīt savas, pedagogu un vecāku gaidas mācību procesā (Bandura, 2006). Ar akadēmisko uzvedību saprot to iezīmju kopumu, kuru visbiežāk piedēvē tā dēvētajiem “labajiem skolēniem”. Šādiem skolēniem ir raksturīgs regulārs stundu apmeklējums, ierašanās laicīgi uz nodarbībām (ar sagatavotiem nepieciešamajiem materiāliem), uzmanības pievēršana, dalīšanās ar viedokli un piedalīšanās pārrunās, mājasdarbu sagatavošana. Akadēmiskā uzvedība ir saistīta ar skolēna sekmēm. Tā ir ārēji novērojamās darbības un pazīmes, kas liecina, ka skolēns iegulda savas pūles, lai mācītos. Tās ir viegli aprakstīt, novērot un izmērīt, jo tās ir novērojamas darbības. Akadēmiskā uzvedība ir tas, uz ko parasti tiek orientētas skolēnu sekmju uzlabošanas programmas (Farrington et al., 2012). Lai kādi būtu citi pamatnostādņu un motivējošie faktori, galvenākā ir pārliecība būt spējīgam ietekmēt izmaiņas ar savu rīcību (Bandura, 2006), tai skaitā arī to, cik liela būs iesaiste darbībās, jo pašefektivitātei ir loma cilvēka aktivitātes līmenim (Bandura & Locke, 2003; kā minēts Motlagh et al., 2011).

Lai gūtu labus rezultātus mācībās ir svarīga motivācija, kas cilvēkam liek darboties un sasniegt izvirzītos mērķus. Un, lai gan pašefektivitāte nav tas pats, kas motivācija vai spēja, tā ir cieši saistīta ar tām (Kozlowski & Salas, 2010; kā minēts Sharma & Nasa, 2014). Pašefektivitāte ietekmē indivīda motivāciju vairākos veidos; tā nosaka paša cilvēka izvirzītos mērķus – cik tie ir sasniedzami un spējam atbilstoši; cik daudz piepūles cilvēks patērē savu mērķu sasniegšanai – vai mērķu sasniegšanai tiek izmantoti visi pieejamie un iespējamie resursi; cik ilgstoši indivīds neatkāpjas grūtību priekšā – vai, kad mērķis netika sasniegts

cilvēks mēģina atkārtoti sasniegt to un neatkāpjas pēc pirmajām neveiksmēm. Cilvēki, kuriem ir augstāka pašefektivitātes izjūta ir arī vairāk motivēti, nekā cilvēki, kuriem ir zems pašefektivitātes līmenis (Bandura, 1995; kā minēts Altermatt, 2019).

Lai gan visbiežāk akadēmiskās pašefektivitātes jēdziens tiek saistīts un atvasināts no Banduras teorijas par pašefektivitāti, tomēr tai ir dažādas definīcijas un skatījums uz to. Pats Bandura (2006) akadēmisko pašefektivitāti saista ar indivīda ticību viņa spējai sasniegt doto rezultātu mācību un akadēmiskajos uzdevumos, kas, pēc Padžares (Pajares) teiktā (Pajares, 2005; kā minēts Nuga, 2013), ir saistīta ar optimismu attiecībā uz akadēmiskajām perspektīvām. Akadēmiskā pašefektivitāte ir konstrukcija, kas motivē studentu mācīties, izmantojot tādas pašregulācijas procesus kā mērķu izvirzīšana, paškontrolē, pašnovērtēšana un stratēģijas izmantošana. Iepriekšējie pētījumi ir konsekventi parādījuši, ka studentu uzskati par viņu spējām sekmīgi veikt akadēmiskos uzdevumus (t.i., akadēmiskā pašefektivitāte) prognozē viņu faktiskos sasniegumu līmeņus skolā (Bandura, 1997; Valentine, Dubois, & Cooper, 2004; Motlagh et al., 2011; kā minēts Verešova & Foglova, 2019). Šunks (Schunk) izvirza, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir indivīda pārliecība, ka viņš var veiksmīgi veikt jebkādas uzdevumus noteiktā līmenī (Schunk, 1991; kā minēts Kolo et al., 2017). Līdzīgu definīciju piedāvā arī Midglejs (Midgley) ar kolēģiem, sakot, ka “akadēmiskā pašefektivitāte ir skolēnu izpratne par viņu kompetenci veikt attiecīgos klases uzdevumus” (Midgley et al., 2000; kā minēts Sharma & Nasa, 2014).

Vispārējo pašefektivitāti parasti uzskata par daudzdimensionālu konstrukciju, kas diferencēta vairākās darbības sfērās. Akadēmiskās pašefektivitātes modelis, ko piedāvā Bandura, to skaidro vienā dimensijā, t.i., kā zemas līdz augstas izteiktības akadēmisko pašefektivitāti (Bandura, 1994; Marrah, 2012; kā minēts Irbīte, 2019). Šajā modelī (skat. 4.attēlu) tiek izvirzīts uzskats, ka akadēmiskā pašefektivitāte saistās ar trīs veida reakcijām: 1) uzvedības veida izvēle, kas tiek skaidrots ar to, ka indivīdi iesaistās aktivitātēs, kuras atbilst viņu uztvertajam spēju līmenim; 2) balstoties uz pašefektivitāti, cilvēks pielāgo ieguldītā darba apjomu noteiktā aktivitātē, kā arī prognozē savu izturību saskaroties ar grūtībām un šķēršļiem; 3) tiek veidotas afektīvās reakcijas, balstoties uz pašefektivitātes priekšstatiem (Bandura, 1977).



4.attēls. Viendimensionāls akadēmiskās pašefektivitātes modelis (I.Ādamsons, 2019)

Vēlāk pētnieks Padžares (Pajares, 2009; Dever & Kim, 2016; kā minēts Irbīte, 2019) izdala divus akadēmiskās pašefektivitātes veidus - ģenerālu akadēmisko pašefektivitāti, kas ietver indivīda pārliecību par savu spēju vadīt savu mācīšanās procesu un sasniegt akadēmiskās vides mērķus kopumā un specifisku akadēmisko pašefektivitāti, kas saistīta ar pārliecību par savām spējām veikt konkrēta veida zinātniskās disciplīnas iekļaujošos uzdevumus un prasības, kā, piemēram, matemātikas pašefektivitāte vai lasīšanas izpratnes pašefektivitāte (Dever & Kim, 2016; kā minēts Irbīte, 2019).

Starp pašefektivitāti un vispārējo sniegumu pastāv cieša sakarība (Staikovic & Luthans, 1988; kā minēts Motlagh et al., 2011). Indivīda pašefektivitātes līmenis ir saistīts ar indivīda izvēlēto darbību, centieniem tajās un neatlaidību darbībās (Bandura, 1977). Tādejādi pašefektivitāte, ietekmējot uzvedības izvēli, piepūles apmēru un neatlaidību, saskaroties ar grūtībām, ietekmē uzvedības izvēli un psiholoģisko funkcionēšanu (Choi, Fuqua, & Griffin, 2001), tātad akadēmisko pašefektivitāti var pieskaitīt arī pie sevis kontrolētas mācīšanās elementiem (Schunk, 2005, kā minēts Putwain, Sander, & Larkin, 2013).

Pašefektivitātes ekspektācijas jeb uztvertā pašefektivitāte ir noteicošā aktivitāšu izvēlē – cik daudz pūļu pieliks, cik ilgi izturēs un piepūlēsies grūtību situācijā (Bandura, 1997). Arī izglītībā pašefektivitāte ir galvenais izglītojamo panākumu veicinošais faktors, jo tā ietekmē izglītojamo izvēli un veicamos darbības virzienus (Pajares, 2002; kā minēts Sharma & Nasa, 2014). To parāda arī Linenbrinka (Linenbrink) un Pintriča (Pintrich) (2003) veiktie pētījumi, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir ievērojami saistīta ar studentu mācīšanos, kognitīvo iesaisti, analītisko domāšanu, akadēmisko apņemšanos, stratēģijas izmantošanu, noturību, uzņēmību pret negatīvām emocijām un sasniegumiem. Akadēmiskajā kontekstā bērnu ticība personīgai efektivitātei, lai kontrolētu savus izglītības procesus un rezultātus ļoti ietekmē viņu mācību stilu, interesi un sasniegumus izglītībā (Sharma & Nasa, 2014), piemēram, cilvēki, kuriem ir augstāks uztvertās pašefektivitātes līmenis ir vairāk motivēti strādāt, lai sasniegtu savus mērķus (Bandura, 1989), kā arī pašefektivitātes pārliecības motivē studentus izmantot mācīšanās

stratēģijas (Weber, Ruch, Littman-Ovadia, Lavy, & Gai, 2013; kā minēts Verešova & Foglova, 2019).

Pašefektivitātes teorija liek domāt, ka akadēmiskās pašefektivitātes stiprums var atšķirties atkarībā no uzdevuma grūtības - daži indivīdi var uzskatīt, ka ir visefektīvākie sarežģītos uzdevumos, bet citi - tikai un vienīgi vienatnē (Linenbrink & Pintrich, 2002a; kā minēts Sharma & Nasa, 2014). Arī tas varētu būt kā iemesls tam, ka akadēmiskie sasniegumi atšķiras, kā arī Padžares (Pajares) un Valiante (Valiante) ierosina, ka studentu pārliecības par savām akadēmiskajām iespējām palīdz noteikt, ko viņi dara ar prasmēm un zināšanām, kas viņiem ir. Pēc viņu teiktā, tas palīdz izskaidrot, kāpēc akadēmiskie rezultāti var ievērojami atšķirties, kaut arī spējas ir līdzīgas (Pajares & Valiante, 1997, kā minēts Ersanli, 2015).

Augstāka pašefektivitāte piedalās un ir nozīmīga pusaudžu spējā parādīt plašu pozitīvu iznākumu klāstu, ieskaitot sociālo uzvedību, samazinātu risku, lielāku orientāciju uz nākotni un augstākus akadēmiskos sasniegumus (Nuga, 2013), tāpēc ir būtiski, tādu savu personīgo resursu, kā kompetences un pašefektivitātes pārliecību attīstība, kas paplašina rīcības brīvību un dod cilvēkam iespēju būt atbildīgam par cēloņsakarībām savā dzīvē, pašam izvēloties un ietekmējot, kontrolējot savus apstākļus (Ochs & Roessler, 2001; kā minēts Nuga, 2013).

Aplūkojot teorijas un pētījumus par pašefektivitāti, darba autore secina, ka, lai gan definīcas un skaidrojumi ir atšķirīgi, visās ir vienojošais - tiek uzsvērts, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir pārliecība par savām spējām akadēmiskajā vidē un ir nozīmīgs cilvēka struktūras regulējošs elements (Verešova & Foglova, 2019), kas attīstās, balstoties uz personīgo pieredzi, kas saistīta ar paša panākumiem un citu cilvēku novērošanu un pārdomājot viņu sasniegumus. Tā attiecas uz subjektīviem spriedumiem par savām spējām paveikt uzdevumu, un tā kā augsta pašefektivitāte tiek saistīta ar augstiem akadēmiskiem rezultātiem, tā ir nozīmīga akadēmiskajā sfērā. Darba autore piekrīt Bandurai par pašefektivitāti, ka cilvēku motivācijas līmenis, emocionālie stāvokļi un rīcība ir vairāk balstīta uz to, kam viņš tic nevis uz to, kas ir objektīvi paties (Bandura, 1997), tāpēc pašefektivitāte var būt daudz spēcīgāks faktors, kas nosaka indivīda izvēli kaut ko darīt vai nedarīt un cik lielā mērā darīt, nekā daudzās prasmes vai ekspektācijas par iznākumu.

2.2. Uztvertais sociālais atbalsts

Indivīdam visā dzīves laikā tiek sniegts sociālais atbalsts no ģimenes, vienaudžiem, kolēģiem un profesionāļiem (Cobb, 1976), kas ir īpaša sociālā mijiedarbība, ko var redzēt

dažādās formās (Schwarzer & Buchwald, 2004), taču individuālās atšķirības var ietekmēt uztveri par situāciju un saņemto atbalstu, jo cilvēki atšķiras pēc pakāpes, kādā viņi jūtas neatbalstīti, neapbrūpēti un vientuļi (Stokes, 1985; kā minēts Gulacti, 2010) un ir atzīts, ka sociālais atbalsts ietekmē akadēmiskos sasniegumus (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, & Russel, 1994; Steinberg, & Darling, 1994; kā minēts Vietze, 2011), tāpēc ir būtiski to izpētīt vairāk.

Pēdējās desmitgadēs sociālais atbalsts ir bijis plaši pētīts, un mūsdienās to saprot kā daudzdimensionālu jēdzienu, kas attiecas uz sociālo attiecību īpašībām un funkcijām (Lourel, Hartmann, Closon, Mouda, & Petric-Tatu, 2013) un parasti tas tiek skaidrots kā tādu cilvēku esamība vai pieejamība, uz kuriem mēs varam paļauties, cilvēki, kuri mums ļauj saprast, ka viņi par mums rūpējas, novērtē un mīl (Sarason, Levine, Basham, & Sarason, 1983). Parasti atbalstošās personas tiek dalītas pēc to piederības, līdz ar ko viens no zināmākajiem uztvertā sociāla atbalsta modeļiem ir daudzdimensionāls: sociālais atbalsts, ko piedāvā ģimene, draugu piedāvātais sociālais atbalsts un “nozīmīgo citu” (skolotāji, klasesbiedri) sociālais atbalsts (Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988).

Tādi saistīti jēdzieni, kā sociālais tīkls, sociālais kapitāls, sociālās saiknes un sociālā integrācija, bija plaši izplatīti vēl pirms 70. gadiem, bet tikai 70. gadu vidū tika veikti pētījumi par sociālo atbalstu kā atšķirīgu konstrukciju. Viens no pirmajiem sociālo atbalstu definē Sidnijs Kobs (Sidney Cobb) - kā informāciju, kas liek subjektam uzskatīt, ka viņš vai viņa ir aprūpēts un mīlēts, novērtēts un ir savstarpēju saistību tīkla loceklis (Nuga, 2013). Pēc Koba, šī informācija var izpausties un piederēt vienai vai vairākām klasifikācijām, t.i., pirmkārt, informācijai, kas indivīdam liek ticēt, ka viņš tiek aprūpēts un mīlēts, otrkārt, informācijai, kas indivīdam liek ticēt, ka viņš tiek cienīts un novērtēts un treškārt, informācijai, kas indivīdam liek ticēt, ka viņš pieder savstarpēji saistītam komunikāciju tīklam (Cobb, 1976).

Autori Kohens (Cohen) un Vils (Wills) sociālā atbalsta pasākumus, kurus indivīds var uztvert, klasificē kā strukturālus (to, cik lielā mērā viens iesaistās attiecībās vai grupās) pret funkcionāliem (pakāpi, kādā šādas attiecības personai nodrošina noteiktas funkcijas, piemēram, draudzību vai kopšanu). Autori arī izšķir pakāpi, kādā sociālā atbalsta pasākums konkretizē noteiktas funkcijas vai kontekstu, vai apvieno vairākas no tām lielā mērā nediferencētā globālā indeksā (mērot), tātad, piešķir konstruktam specifiskumu vai globalitāti (Cohen & Wills, 1985). Pēc funkcijām bieži manāma trīspusēja sociālā atbalsta klasifikācija:

- 1) socio-emocionālā atbalsta funkcija - uzvedība, kas atspoguļo empātiju un izpratni un veicina izpratni par pieņemšanu, vērtīgumu, pašnovērtējumu;

- 2) informatīvā atbalsta funkcija - perspektīvas, norāžu un padomu sniegšana, lai palīdzētu personai tikt galā un risināt problēmas;
- 3) Instrumentālā atbalsta funkcija - resursu un pakalpojumu nodrošināšana, lai palīdzētu atrisināt problēmas vai uzturēt citas dzīves funkcijas (Cohen & Wills, 1985).

Galvenā atšķirība starp šīm funkcijām ir tā, ka informatīvais un instrumentālais atbalsts uzlabo mehānismus, kā tikt galā ar kaut ko, bet socio-emocionālais atbalsts palīdz to pārdzīvot, tieši uzlabojot dzīves kvalitāti. Neatkarīgi no funkcionālā atbalsta veida, draudzīgas un atbalstošas attiecības bieži tiek minētas kā faktori, kas palielina labizjūtu un mazina ciešanas (Bailey, Wolfe, & Wolfe, 1994).

Mūsdienās Thoits (Thoits, 2010) sniedza visaptverošāku sociālā atbalsta definīciju, kas attiecas uz nozīmīgu citu personu, piemēram, ģimenes locekļu, draugu vai kolēģu, emocionālu, informatīvu vai praktisku palīdzību un indivīds atbalstu faktiski var saņemt no citiem vai vienkārši uztvert kā nepieciešamības gadījumā pieejamu (Nurullah, 2012), tātad sociālais atbalsts darbojas arī tad, ja faktiski atbalsts netiek saņemts, bet indivīdam ir apziņa, ka apkārt ir atbalsts, kuru viņš pēc vajadzības, ja tāda rodas, var saņemt. Līdzīgi domā arī Malecki (Malecki) un Demarajs (Demaray), ka sociālais atbalsts ir indivīda uztvere par vispārēju sociālu atbalstu vai īpašu atbalstošu izturēšanos (esošu vai paredzamu) no viņa sociālā tīkla cilvēkiem, kas uzlabo viņa funkcionēšanu un/vai attur no nelabvēlīgiem rezultātiem (Malecki & Demaray, 2002). Arī citi autori savā definīcijā pievienojas tam, ka sociālais atbalsts nav jāsaņem faktiski, bet ir jābūt pārliecībai par tā esamību, piemēram, sociālais atbalsts ir kā informācija, kas indivīdiem liek domāt, ka viņi ir aprūpēti, cienīti un mīlēti (Schwarzer & Buchwald, 2004).

Vēl sociālo atbalstu var definēt kā atbalstu no ģimenes, draugiem, kaimiņiem un institūcijām, kuras uzlabo psiholoģisko dinamiku un palīdz indivīdam emocionālā, fiziskā un kognitīvā ieguldījuma līmenī (Gulacti, 2010) vai kā sociālu un psiholoģisku atbalstu, kas iegūts no vides (Yildirim, 1997; kā minēts Gulacti, 2010). Sociālais atbalsts nozīmē arī tādas cilvēka pamatvajadzību apmierināšanas, kā piederība, mīlestība, novērtēšana un sevis apzināšanās, kas ir starp indivīda vajadzību hierarhiju, mijiedarbojoties ar citiem indivīdiem (Ekinci & Ekinci, 2003; kā minēts Kaya, Akgemci, & Celik, 2012), līdz ar ko sociālo atbalstu parasti nosaka sociālās vides, sociālo tīklu un to sniegto priekšrocību raksturojums (Cohen & Matthews, 1987).

Tāpat kā cilvēki atšķiras pēc savām spējām, tā arī viņi dažādas problēmas neizjūt vienādi, jo daudzi sociālie faktori cilvēka dzīvē to ietekmē (Schmidt, Miles, & Welsh, 2011),

līdz ar to var atšķirties tas, kā indivīdi izjūt saņemto atbalstu no tā, cik un kā viņi faktiski to saņem, tāpēc ir izdalīti un literatūrā tiek minētas trīs sociālā atbalsta kategorijas – sociālā atbalsta piesaistīšana un pieņemšana, uztvertais sociālais atbalsts un reāli saņemtais sociālais atbalsts (Lopez & Cooper, 2011). Sociālā atbalsta piesaistīšana un pieņemšana ir saprotama, kā sociālo saišu un starppersonu daudzums un kvalitāte, kas var izpausties gan formālās (skolotāji, ārsti, psiholoģiskās veselības speciālisti), gan neformālās (ģimene, draugi, paziņas, kaimiņi) attiecībās (Lopez & Cooper, 2011). Uztvertais sociālais atbalsts attiecas uz indivīda kognitīvajiem procesiem, par to kā viņš uztver atbalstu un tas ir tikai un vienīgi atkarīgs no tā, kā to uztvert pats indivīds (Lopez & Cooper, 2011) un psiholoģiskai veselībai uztvertais sociālais atbalsts ir noteicošāks, kā saņemtais sociālais atbalsts (Gulacti, 2010). Pieņemtais jeb faktiskais sociālais atbalsts ir tas, ko indivīds reāli ir saņēmis, kas parasti notiek caur kādu darbību vai sarunu konkrētā indivīda labā (Lopez & Cooper, 2011; Aba, Knipprath, & Shahr, 2019).

Uztvertais sociālais atbalsts jeb funkcionālais atbalsts ir atbalsta resursu esamība, kad tie nepieciešami un to var identificēt subjektīvi kvalitatīvā perspektīvā un izmērīt (Gulacti, 2010). Vēl var teikt, ka uztvertais sociālais atbalsts attiecas uz pārlicību, ka atbalsts tiks piedāvāts, kad būs nepieciešama palīdzība (Aba et al., 2019). Uztvertais sociālais atbalsts atspoguļo indivīda uztveri par personu skaitu, kuras ir pieejamas atbalsta saņemšanai un indivīdam tas sniedz gandarījumu (Singstad, Wallander, Lydersen, Wichstrom, & Kayed, 2019).

Tā kā sociālais atbalsts ir psiholoģiski un materiāli resursi, kurus nodrošina indivīdu savstarpējās attiecības (Rodriguez & Cohen, 1998), kas rodas kad indivīds konkrēto mijiedarbību uztver par noderīgu (Vietze, 2011), tad sociālais atbalsts parasti tiek noteikts vai par to domā, kā par uztverto sociālais atbalstu (Vietze, 2011). Tas saskan ar Sorias (Sorias) definīciju, ka uztvertais sociālais atbalsts ir cilvēka pašnovērtējuma vērtība (Sorias, 1988a; kā minēts Gulacti, 2010) Taču būtiski, ka uztvertais sociālais atbalsts tomēr atšķiras no saņemtā vai piedāvātā sociālā atbalsta, sevišķi pusaudžu gados, kad šī atšķirība var izpausties spilgtāk, var parādīties neatbilstība starp to, kas pusaudzim tiek piedāvāts un, kas tiek saņemts un to, ko pusaudzis domā, ka viņš saņem (Adler-Constantinescu, Besu, & Negovan, 2013).

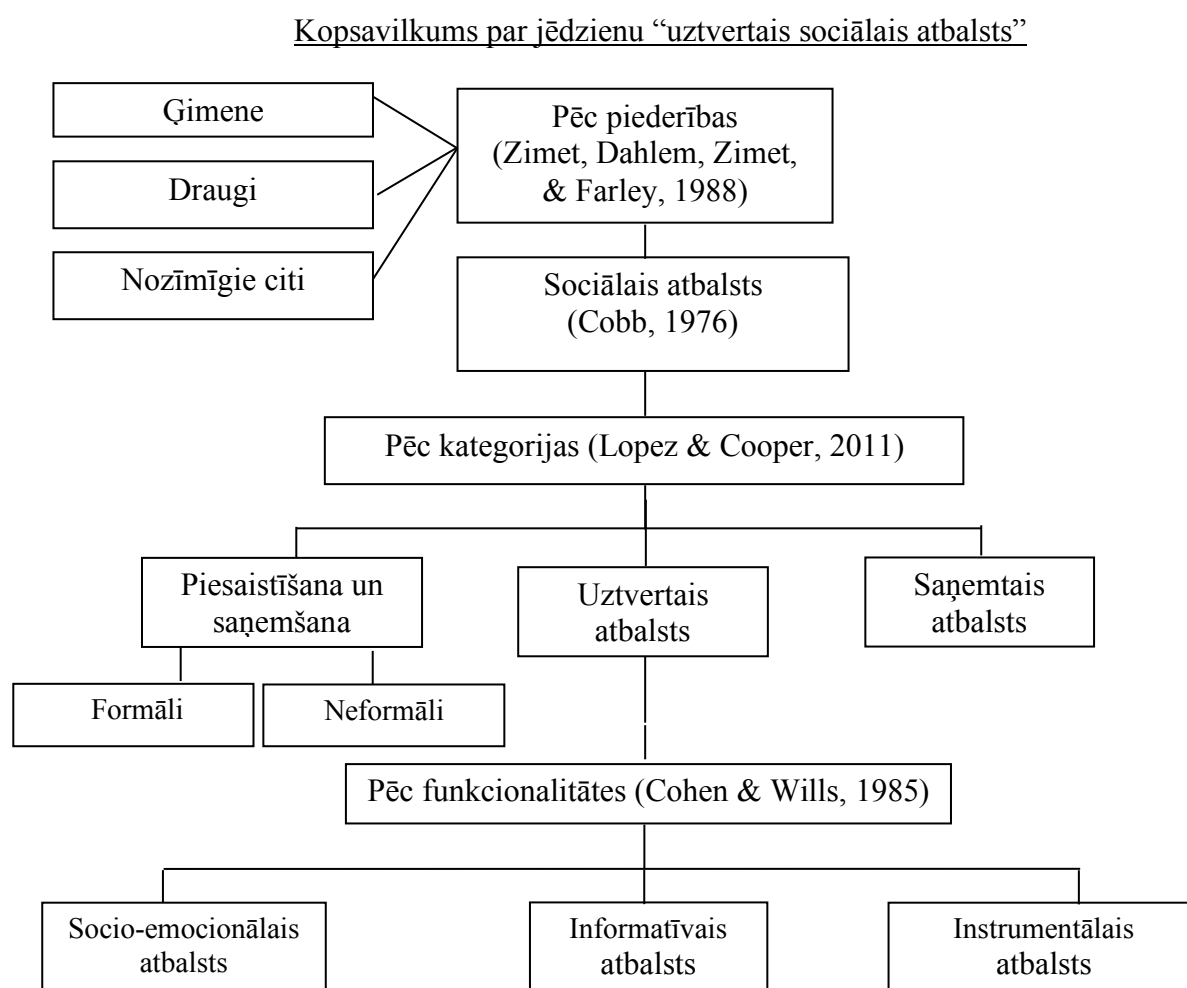
Atbalstam, kas saņemts skolas vidē ir izšķiroša loma pusaudža attīstībā, piemēram, tas var uzlabot viņu problēmu risināšanas spējas, piederības izjūtu, pašefektivitāti, personību un adaptāciju nākotnē (Bandura, 1997). Tas nozīmē, ka tiek saņemts arī akadēmiskais atbalsts. Uztvertais akadēmiskais atbalsts ietver studentu vispārējo uzskatu, ka viņu vienaudžiem rūp viņu mācīšanās un izdošanās (Altermatt, 2019), bet ne tikai. Vidusskolēni, kuri savus draugus

uztver kā atbalstošus un paredz saņemt atbalstu pārejas laikā uz koledžu, vēlas iesaistīties kā treneri, kā palīdzoši personāži, apmācot citus par jautājumiem, kas saistīti ar zinātni, ar akadēmisko vidi (Larose et al., 2009; kā minēts Fabio & Kenny, 2012). Būtiska loma ir arī skolotājiem. Tas saistīts ar pusaudžu lielo laika daļas pavadīšanu skolā, citu skolotāju un skolēnu sabiedrībā. Atbalsts no skolotājiem, tiek nozīmīgi vērtēts, jo tieši skolotājs var būt pusaudža izvēlēta autoritāte. Arī skolas atmosfēra ir svarīga, kurā jauniešs uzturas - jo atmosfēra pozitīvāka, jo labākas sekmes tiek iegūtas (Mayer & Uichol, 2000; kā minēts Heifeca, 2010). Svarīgi ir arī draugi. Sociālais atbalsts no citiem veicina arī pašefektivitāti ar karjeru saistītos jautājumos (Quimby & O'Brien, 2004; kā minēts Edwards, 2004) un palīdz adaptēties jaunās situācijās un vidē, jo bērniem un pusaudžiem ar augstu uztverto sociālā atbalsta līmeni bieži ir konstatētas mazāk pielāgošanās problēmu (Compas, Slavin, Wagner, & Vannatta, 1986; East, Hess, & Lerner, 1987; Hirsch, 1985; Hoffman, Ushpiz, & Levy-Shift, 1988; kā minēts Malecki & Demaray, 2002), kā arī atbalsts un siltas attiecības no vienaudžiem paaugstina akadēmisko iesaisti skolā (Ryan & Shin, 2018; kā minēts Kilday & Ryan, 2019), bet nepietiekošs sociālais atbalsts tiek asociēts ar zemu pašefektivitāti (Adler-Constantinescu et al., 2013).

Tieši pārejā no bērna uz pusaudža mainās arī apkārtējo nozīmīgums, piemēram, šajā laikā tieši vienaudži kļūst par nozīmīgiem atbalsta, drošības avotiem un pieķeršanās objektiem, kamēr attiecības un atbalsts ģimenē bieži kļūst sekundārs (Allen, 2008; Margolin, 2006; Pace et al., 2016; Van Dale et al., 2014; kā minēts Gardner & Webb, 2019). Šajā laikā pusaudži kļūst autonomāki mijiedarbībā ar vecākiem, savukārt vienaudži sniedz svarīgus informācijas avotus, kas saistīti ar pašvērtības izjūtu, pašefektivitāti un sociālajām gaidām (Pace et al., 2016; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2016; kā minēts Gardner & Webb, 2019), tomēr to pusaudžu, kuri attiecības ar vecākiem izjūt kā tuvas un sirsnīgas, neatkarības un pašapziņas līmenis ir augstāks (Maccoby & Martin, 1983; kā minēts Rinn, Reynolds, & McQueen, 2011). Tiek uzsvērts arī, ka uztvertais vecāku atbalsts ir pozitīvi saistīts ar uzvertajām kompetencēm un interesi par skolu (Wentzel, 1998).

Adaptīvā veidā saņemts atbalsts dod indivīdam iespēju paaugstināt personīgo kompetenci stresa periodos, panākt vispārēju pozitīvu efektu un emocionālo līdzsvaru, savu vērtību uztveri, apmierinātību ar dzīvi un psiholoģisko labsajūtu (Sorias 1988a; kā minēts Gulacti, 2010). Sociālais atbalsts var izpausties dažādos veidos un tieši uztvertais sociālais atbalsts ir visbiežāk esošais atbalsta veids, kuru var sniegt gan ģimene, draugi, klasesbiedri, skolotāji un citi, kā arī tas tiek saistīts ar akadēmiskajiem sasniegumiem un ir būtisks akadēmiskajā vidē, pašefektivitātes spējā un motivācijā darboties.

Nemot vērā, ka biežāk sociālo atbalstu saprot kā daudzdimensionālu konstruktū un tas tiek skaidrots ar citu cilvēku esību mums apkārt, uz kuriem varam paļauties un šīs personas tiek dalītas pēc piederības, maģistra darba autore savā pētījumā no visiem sociālā atbalsta dalījumiem izvēlējās izmantot Zimeta (Zimet) Dahlema (Dahlem), Zimeta (Zimet) un Farleja (Farley) sociālā atbalsta iedalījumu (skat. 5.attēlu).



5.attēls. Kopsavilkums par jēdzienu “uztvertais sociālais atbalsts” (I.Ādamsone, 2019)

2.3. Implicītais intelekts

Kā vēl viens akadēmisko sasniegumu ietekmējošs faktors tiek apskatīts implicītais (nojaušamais, noskāršamais) intelekts, kas ir nozīmības vērts, jo ietekmē indivīda izturēšanos un attieksmi, īpaši akadēmiskā kontekstā - daži cilvēki uzskata, ka tādas cilvēciskās īpašības kā intelekts vai personība lielā mērā ir iedzimtas un fiksētas, kamēr citi uzskata to par maināmu ar motivāciju, personīgām pūlēm, sociālām un izglītības iespējām (Todor, 2014), līdz ar to,

autoresprāt, šie uzskati ir būtiski indivīda motivācijā, mērķu sasniegšanā, pašefektivitātē un vispārējā darbībā.

Pēdējo 40 gadu laikā liela daļa uzmanības motivācijas un sasniegumu teorijā tiek vērsta uz mērķu sasniegšanu, attiecinājumiem par sevi (atribūcijām) un to ietekmi uz akadēmiskajiem sasniegumiem skolā, taču skolēnu izvirzītie mērķi sev un piedāvājumi sava snieguma veikšanai var būt nozīmīgi, balstoties uz viņu uzskatiem par sava intelekta būtību (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988; Elliot & Church, 1997; Ames, 1984; Weiner & Kukla, 1970; Wilson & Linville, 1985; kā minēts De Castella & Byrne, 2015). Šīs pamata pārliecības ir saistītas ar sarežģītām nozīmju sistēmām un ne vienmēr tiek apzinātas, tās dēvē arī par netiešajām (nojaušamām, noskāršamām) teorijām (Aronson, et. al., 2002; Tamir, John, Srivastava, & Gross, 2007; Chen, et. al., 2008; Ommundsen, 2001; Knee, Patrick, & Lonsbary, 2003; kā minēts De Castella & Byrne, 2015), jo reti tiek izteiktas skaidri, atšķirībā no vairākuma zinātnisko teoriju, un, lai gan implicītās (nojaušamās, noskāršamās) teorijas nav vienkāršs konstrukts, tomēr par tām iespējams veidot interpretāciju (Dweck & Leggett, 1988).

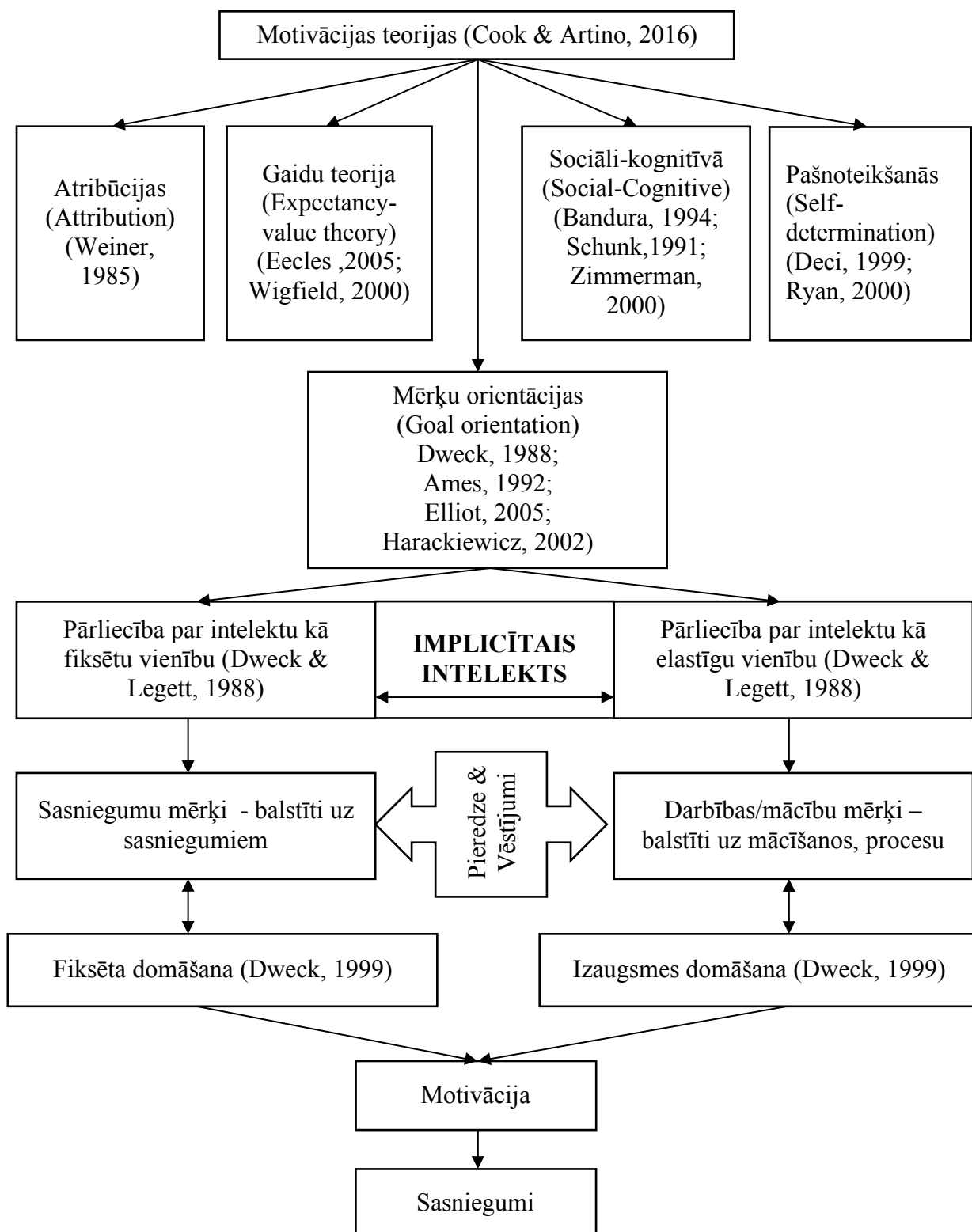
Implicītās (nojaušamās, noskāršamās) teorijas var raksturot kā cilvēka nojaušamās, pašuztvertās teorijas, piemēram, par personību (Dweck, 2012) un citiem konceptiem, mērītas dažādos kontekstos, iekļaujot personību un morāli (Dweck, 1999), emocijas, sportu, starppersonu un romantiskas attiecības, stereotipus, atmiņu, slavu, kautrību, un citās jomās, kurās dominē pašefektivitāte un spēju piedēvēšana (De Castella & Byrne, 2015). Atšķirībā no pašefektivitātes un paškonceptcijas spējas novērtēt skolēnu uzskatus par pašreizējām operatīvajām spējām, implicītās (nojaušamās, noskāršamās) teorijas unikāli nosaka skolēnu pārliecības par izmaiņu iespējamību (Bandura, 1997; Marsh, 1990; kā minēts De Castella & Byrne, 2015). Tieši intelekta pārliecības var paredzēt, vai indivīdi būs orientēti uz spēju attīstīšanu (mācību mērķiem) vai uz spēju atbilstību (izpildes mērķiem) (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1999), kā arī šie domāšanas veidi ir ārkārtīgi svarīgi, jo tie ļauj veidot indivīda motivāciju (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988) un ne tikai.

Cilvēku implicītās (nojaušamās, noskāršamās) teorijas ir svarīgi saprast, jo šie uzskati nosaka cilvēku attieksmi un izturēšanos. Arī sociālās izziņas teorija veicina domāt, ka pārliecības nosaka cilvēku attieksmi un vēlmi iesaistīties noteiktā uzvedībā (Pintrich & Schunk, 2002; kā minēts Garcia-Cepero & McCoach, 2009) un šo attieksmi ietekmē cilvēka dzīves kontekstā esošie vēstījumi un pieredze, jo pašas domāšanas pārliecības nav fiksētas vienības (Cimpian, Arce, Markman, & Dweck, 2007; Haimovitz & Dweck, 2016; O'Rourke, Haimovitz, Ballweber, Dweck, & Popović, 2014; Paunesku et al., 2015; Yeager et al., 2016; kā minēts Destin et al., 2019).

Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta jēdzienu sistēmas teorētiskie ietvari, kuros ir ne tikai mērķu teorijas aspekti, atrodami astoņdesmito un deviņdesmito gadu beigās, kad autore Dveka veica ievērigus empīriskus pētījumus, kas izveidoja pamatu, struktūru šai teorijai (Dweck & Leggett, 1988). Dveka savā monogrāfijā apraksta nozīmju sistēmas un tās sastāvdaļu funkcijas un nozīmi: implicītās (nojaušamās, noskāršamās) intelekta teorijas, piepūles pārliecības, mērķu sasniegšanas uzvedība, iekšējā un ārējā motivācija, pašregulācijas stratēģijas (Tempelaar, Reinties, Giesbergs, & Gijsselaers, 2015). Implicītās (nojaušamās, noskāršamās) teorijas veido sistēmu, kuru cilvēki var izmantot, lai veiktu attiecinājumus un interpretētu ikdienas izaicinājumus akadēmiskajā vidē (Molden & Dweck, 2006; Yeager & Dweck, 2012; kā minēts Honicke & Broadbent, 2016).

Dvekas un citu kolēģu (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Dweck & Molden, 2005, kā minēts Todor, 2014) veiktie empīriskie pētījumi vairāku desmitu gadu garumā ļāvuši secināt, ka cilvēku uzskati un teorijas par sevi (pašteorijas) veido mērķu orientāciju, domas, jūtas, sociālo un akadēmisko uzvedību, sniegumu un visu personību (Todor, 2014), kā arī tiek uzskatīts, ka pārliecības par intelektu un mērķa orientāciju, kas saistīta ar akadēmisko sniegumu, veido saskaņotus motivācijas ietvarus, kas ietekmē akadēmiskos panākumus (Dweck & Leggett, 1988; Gunderson et al., 2013; Gunderson, Sorhagen, et al., 2017; kā minēts Gunderson et al., 2018). Dvekas darbs pie domāšanas (Dweck, 2006) piedāvā labu ieskatu to skolēnu izprašanā, kuri ir samērā noslēgti un nevēlas uzņemties, risināt akadēmiskās problēmas, salīdzinot ar tiem skolēniem, kuri ir atvērti mācīšanās procesam, gatavi uzņemties risku un palielināt akadēmiskās zināšanas.

Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas attīstības modelis attēlots 6.attēlā, kurā shematiski parādīts, ka implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas attīstījušās no mērķu orientācijas motivācijas teorijas, pēc kuras Dveka (Dweck) un Legeta (Leggett) izveido teoriju par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, no kuras izriet divas pārliecības par intelektu kā fiksētu vai elastīgu. Tās laika gaitā ietekmē indivīda pieredze un vēstījumi no citiem, kurus viņš saņem, piemēram, par izdošanos, neizdošanos, intelektuālajām spējām u.tml. Savukārt no attiecīgās pārliecības izriet indivīdu mērķi, kas balstīti uz sasniegumiem vai darbību. Vēlākajos gados Dveka šīs pārliecības nosauc par izaugsmes vai fiksēto domāšanu, paplašinot *Mindset* (domāšanas) konceptu. Attiecīgā domāšana jeb pārliecības rada indivīda motivāciju, kas nosaka sasniegumus.

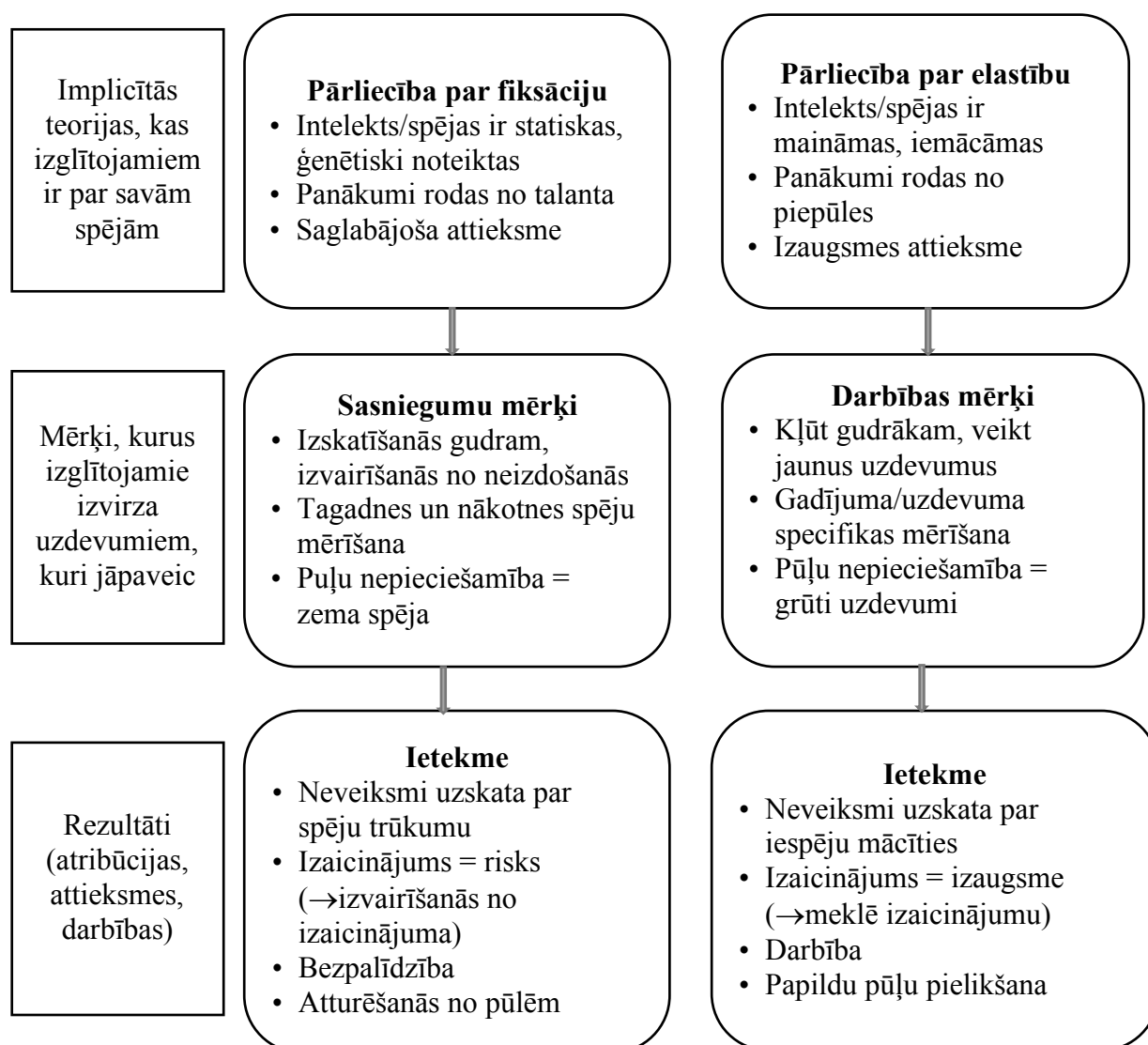


6.attēls. Implīcītās (nojaušamās, noskāršamās) intelekta teorijas attīstības modelis (L.Ādamsons, 2019)

Dveka un viņas kolēģi ir identificējuši divus pretstatītus intelekta konceptualizācijas modeļus, kas strukturēti ap diviem pretējiem pamatjēdzieniem: intelektu vai nu uzskata par

fiksētu, viengabalainu vienību (*entity belief*), kas ir ģenētiski mantota, vai arī uzskata par elastīgu, attīstāmu (*incremental belief*) un pilnveidojamu īpašību (Todor, 2014). Individu, kas uzskata, ka intelekts ir fiksēts mērķi būs balstīti uz sasniegumiem, turpretī izaugsmes domāšanas uzskata individu mērķi balstīti uz mācīšanos (Ames & Archer, 1988; Stipek & Kowalski, 1989; kā minēts McWilliams, 2014) un šī ir ļoti būtiska atšķirība, jo sasniegtā mērķa veids (sasniegums pret mācīšanos procesu) paredz, ka personai būs sekojoša motivācija, emocijas un sniegums (Reeve, 2001; kā minēts McWilliams, 2014).

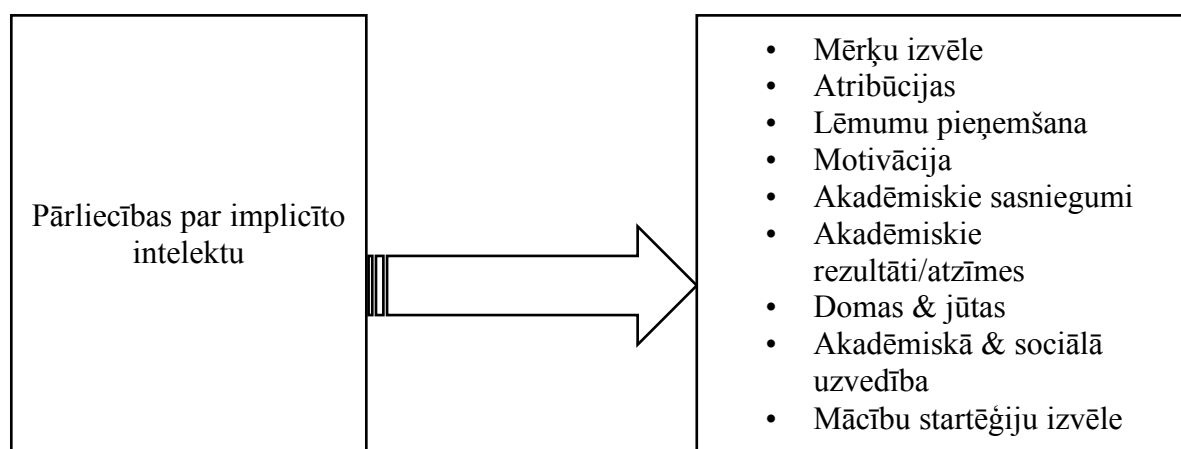
Ar pašmotivāciju, pašefektivitāti un atgriezenisko saiti saistītais Dvekas darbs, licis attīstīt implicītās (nojaušamās, noskāršamās) teorijas, kas ir nozīmīgas izglītībai, kurās ietverti atribūcijas un mērķu izvirzīšanas teorijas aspekti (McWilliams, 2014). 7.attēlā ilustrēta Dvekas teorija par mērķu orientāciju un implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu.



7.attēls. Mērķu orientācijas teorija un implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorija (Cook & Artino, 2016)

Mērķu nozīme mērķorientācijas teorijās (*goal orientation theory*) atšķiras no jēdziena lielākajā daļā citu motivācijas teoriju, jo šajā teorijā minētie mērķi attiecināmi uz plašām izglītības orientācijām, kas parasti ir zemāzīmā. Uz sasniegumu mērķiem (*performance goals*) orientētu personu darbība būs balstīta uz rezultātu, uz izdarīšanu labāk kā citi, bet uz meistarības, darbības jeb procesa mērķiem (*mastery goals*) vērstas personas koncentrēsies uz mācīšanās patieso vērtību, t.i. jaunu zināšanu un prasmju ieguvu. Savukārt šīs mērķu ievirzes noved pie atšķirīgas mācīšanās uzvedības vai pieejas (Cook & Artino, 2016). Dvekas implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorija attīsta tālāk šīs divas mērķorientācijas, liekot domāt, ka tās astpoguļo izglītojamo pamatā esošos atribūtus (domāšanas pārliecības vai dispozicionālas attieksmes un uzskatus) attiecībā uz viņu spēju mācīties (Cook & Artino, 2016).

Pārliecības par spējām ir centrālās motivācijas teorijās. Kaut arī starp šīm teorijām pastāv zināmas atšķirības, kā definē spēju uzskatus, tos izmērot pastāv ievērojama atšķirība starp to, cik lielā mērā indivīds ieguldīs pūles un to, ko viņš domā par panākumu gūšanu un šīs spējas veidošanu (Wigfield & Eccles 2000; kā minēts Schmidt, Shumow, & Kackar-Cam, 2017). Pētījumi par implicīto intelektu norāda, ka šiem uzskatiem ir ietekme uz skolēnu mērķu izvēli, atribūcijām un akadēmiskajiem rezultātiem, ieskaitot atzīmes (Aronson, Fried, & Good, 2002; Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Good, Aronson, & Inzlicht, 2003; Robins, & Pals, 2002; kā minēts De Castella & Byrne, 2015) un citām sfērām. Arī citi autori norāda, ka pārliecība par intelekta elastību saistīta ar sasniegumiem un motivāciju. (Blackwell et al., 2007; Dweck, 1999; De Castella & Byrne, 2015). Zemāk norādītajā 8.attēlā uzskatāmi parādīta implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārliecību ietekme uz dažādām sfērām.



8.attēls. Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārliecību ietekme (I.Ādamsone, 2019)

Saskaņā ar Dvekas un kolēģu darbu, skolēns parasti intelektu redz divos veidos: daži tic, ka intelekts ir fiksēta vienība (*entity beliefs*), kamēr citi tic, ka tas ir elastīgs – kaut kas tāds, ko var attīstīt (*incremental beliefs*) (Dweck & Leggett, 1988). Tātad, implicītā intelekta teorijā parādās *fiksētā* un *izaugsmes* domāšana jeb pārliecības par savu intelektu. Izaugsmes domāšana, saprotama kā pieņēmumi par personības kvalitāšu veidošanu, iespēju tās veidot (Dweck & Leggett, 1988). Tā pieder pie neapzinātām, pašuztvertām intelekta teorijām, savu spēju teorijām (Blackwell et al. 2007 ; Dweck, 2008b ; Henderson & Dweck 1990 ; Stipek & Gralinski, 1996; kā minēts Schmidt et al., 2017).

Katrā cilvēkā mīt abas pārliecības, taču parasti viena ir dominējošāka (Dweck, 2006, 2015). Tās var būt arī atšķirīgas implicītās (nojaušamās, noskāršamās) teorijas par dažādām dzīves jomām vai personīgajām īpašībām, piemēram, cilvēks varētu uzskatīt, ka loģiskais un matemātiskais intelekts laika gaitā ir iedzimts un stabils (fiksētā domāšana), bet verbālās, kinētiskās vai sportiskās spējas ir elastīgas un ievērojami uzlabojamas, veicot praktiskas darbības (izaugsmes domāšana) (Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Dweck & Master, 2008; kā minēts, Todor, 2014). Vairāki autori arī apgalvo, ka matemātikā gan skolotāji, gan skolēni biežāk izmanto fiksēto domāšanu nekā izaugsmes domāšanu (Beach & Dovemark, 2007; Jonsson, Beach, Korp, & Erlandson, 2012; Ilhan & Cetin, 2013; kā minēts Todor, 2014).

Implicītām (nojaušamām, noskāršamām) intelekta teorijām (Dweck, 2006) ir plašs spektrs, tās dominē no spēcīgas pārliecības, ka intelekts ir fiksēts un nemaināms, līdz spēcīgai pārliecībai, ka intelekts ir maināms un to var attīstīt caur piepūli. Elastīgās pārliecības par intelektu pārstāvji ir neatlaidīgāki, saskaroties ar grūtībām un izaicinājumiem, viņi vairāk bauda procesu un gūst augstākas atzīmes skolā (Blackwell et al., 2007). Turpretī fiksētās domāšanas pārstāvji ir saistīti ar nepareizām (neadaptīvām) atbildēm, tostarp izvairīšanos no izaicinājumiem un melošanu, lai pārbaudes darbā palielinātu savu rezultātu (Mueller & Dweck, 1998; kā minēts Gunderson et al., 2018).

Izaugsmes un fiksētā domāšana nosaka mērķa veidu, kuru persona izvēlas, sevišķi sasniegumu situācijā. Daudzi pētījumi (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007; Dweck, 1986; Dweck et al., 1995; Erdley et al., 1997; Grant & Dweck, 2003; Heyman & Dweck, 1992; Hong, Chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999; Levy, Stroessner, & Dweck, 1998; Molden, Plaks & Dweck, 2006; Plaks, Grant, & Dweck, 2005; Smiley & Dweck, 1994; kā minēts McWilliams, 2014) ir pierādījuši, ka cilvēkam, kurš tic izaugsmes domāšanas veidam ir spēcīga pašefektivitāte un viņš cenšas sasniegt izaicinošus, uz mācībām orientētus mērķus. Elastīgās (*incremental*) domāšanas teorijas pārstāvji dos priekšroku arī tādiem uzdevumiem, kuros viņi zin, ka var neveikties, bet izvēlēsies tos, jo ir patiesi ieinteresēti

mācīties no tiem. Savukārt fiksētās domāšanas pārstāvji, ar vāju pašefektivitāti, izvēlēšies tādus uzdevumus, kurus ir viegli paveikt un, kas nodrošina panākumus. Šīs teorijas pārstāvji baidās no neveiksmēm un izvēlas tādus uzdevumus, kas viņiem neliks izskatīties pēc neveiksmīnīkiem, kā arī nespēj neatlaidīgi patstāvīgi veikt sarežģītus uzdevumus, lai apgūtu jaunas prasmes, kā to prot izaugsmes domāšanas pārstāvji (McWilliams, 2014).

Varētu teikt, ka izaugsmes domāšanas veids atspoguļo vispārēju, optimistisku implicīto (nojaušamo, noskāršamo) teoriju, ka intelekts ir veidojams drīzāk nekā iedzimts vai fiksēts. Skolēni ar izaugsmes domāšanu uzskata, ka cilvēka intelektuālais talants var pieaugt, ieguldot pūles (Dweck & Leggett, 1988) un, ka visiem ir vienāds potenciāls to attīstīt (Dweck, 2012), kaut arī viņi atzīst atšķirības starp cilvēka spējām un zināšanām, viņi uzskata, ka ar pūlēm un norādījumiem viņi var paaugstināt savas intelektuālās spējas, kā arī skaidri saprot, ka veiksmīgiem cilvēkiem ir smagi jāstrādā (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988). Vienā Dvekas (Dweck, 1999) pētījumā atrasts, ka pat piedzīvojot neveiksmi, studenti ar izaugsmes domāšanas veidu saglabā pozitīvu noskaņojumu un daži no viņiem pat kļuva laimīgāki, saskaroties ar izaicinājumu. Dveka secināja, ka ņemot vērā viņu augsto pašnovērtējumu un tāpēc, ka viņi izmanto savas spējas, lai sasniegtu ko vērtīgu, cilvēki ar izaugsmes domāšanu mēdz palikt pozitīvā noskaņojumā pat tad, ja saskaras ar neveiksmi. Izaugsmes domāšanas pārlicības ietekmē indivīdu, viņa tieksmi pašmērķīgi mācīties – viņu vēlmi pievērsties sarežģītiem izaicinājumiem (Lee et al., 2012; kā minēts Cutumisu, 2019). Šādi indivīdi mēdz saprast neveiksmes un ir vairāk orientēti uz meistarību (kompetences attīstīšanu), aktīvi meklējot izaicinājumus un koncentrējoties uz mācību procesu (Lou, 2019; kā minēts Cutumisu, 2019).

Ja izaugsmes domāšanas teoriju varētu raksturot kā uz darbībām veicinošu implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelekta teoriju, tad fiksētās domāšanas veida implicīto (nojaušamo, noskāršamo) teoriju vislabāk raksturot kā ar aizsargājošu funkciju, kurā indivīds nevēlas, lai kāds ieraudzītu reālās akadēmiskās spējas vai to trūkumu (Dweck, 2006). Skolēni ar fiksētu domāšanu izvēlas, lai labāk viņus uzlūko kā problemātiskus nevis kā tādus, kam nesanāk, grūtsirdīgus audzēkņus. Viņi neredz intelektu kā faktoru, kuru var attīstīt un mainīt ar piepūli un darbu. Viņi tic, ka intelekts ir statisks un pieder tiem pusaudžiem, kuri nevēlas uzņemties akadēmiskos izaicinājumus un vēlas būt starp tiem, kuri domā, ka “būt gudram nav forši” (Dweck, 2006). Studenti, kuriem ir fiksētā domāšana biežāk iemanto modeli, kurā dominē zemi sasniegumi, zema motivācija un zema piepūle (Saunders, 2014; kā minēts Polirstock, 2017).

Cilvēkiem ar fiksētu domāšanu ir svarīgi izskatīties gudriem, jo, piemēram, tā vietā, lai koncentrētos uz to, kā paaugstināt savu potenciālu, viņi uztraucas par to, kā viņi var izskatīties talantīgi vai gudrāki, lai pierādītu savu esošo intelektu, kas viņiem jādara pastāvīgi (Dweck, 2006, 2015), tāpēc viņi pārliecinās par panākumiem, izvēloties vieglu uzdevumu tādu, kas sniegs panākumus. Šādi cilvēki izaicinājumus un neveiksmes uzskata par riskantām situācijām, kurās viņi varētu tikt negatīvi pakļauti notikumiem, potenciāli apdraudot vai mazinot viņu pašu vērtību, ja viņi nespēj darboties labi, kā arī daži no šādiem bērniem, bet ne visi, uzskata, ka viņi jau ir gudri, bet ne tāpēc, ka viņi ir pūlējušies, lai izpildītu kādu uzdevumu, bet gan tāpēc, ka pieaugušie apkārt viņiem tā ir teikuši. Fiksētajā domāšanas veidā baidās no mācīšanās, jo baidās no neveiksmes (Dweck, 2006) un arī indivīda pašvērtība ir cieši saistīta ar viņa spriedumiem par intelektu un negatīvie novērtējumi to būtiski ietekmēs (Dweck, 1999). Turklāt iespējamais stress, nemiers un depresija var rasties tieši neveiksmes dēļ (Nussbaum & Dweck, 2008; kā minēts Alvarado et al., 2019).

Par implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārliecībām veikti daudzi pētījumi, īpaši, akadēmiskajā vidē, piemēram, izaugsmes domāšana var kalpot kā aizsargfaktors, kas studentiem ļauj stāties pretī izaicinājumiem, iestājoties koledžā un tikt galā ar akadēmiskās dzīves tik ļoti konkurējošo un saspringto mācību vidi un pielāgoties tai (Zeng, Hou, Peng, 2016) vai kādā pētījumā augstāki izglītības līmeņi bija saistīti ar pozitīvāku pārliecību par grūtībām, kas konceptuāli un empīriski saistīts ar intelektu un domāšanu (Fisher & Oyserman, 2017; kā minēts Destin et al., 2019). Pētījums arī atklāja, ka vairāk fiksēta domāšana saistīta ar zemākiem iegūtajiem vērtējumiem testos (Claro, Paunesku, & Dweck, 2016; kā minēts Destin et al., 2019), kā arī izaugsmes domāšana var paaugstināt dzīvesspēka līmeni, tiek veiktas intervences, kas palīdz studentiem saprast akadēmiskos izaicinājumus, kas veicina mācīšanos un dzīvesspēku (Dweck, 2006).

Kopumā implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pieaugoša teorija jeb izaugsmes domāšana ir ideja par to, ka ar saviem spēkiem var attīstīties un augt – pašefektivitāte. Lai arī cilvēki var atšķirties visādā veidā – sākotnējās spējās, talantos, interesēs, temperamentā – katrs var mainīties un augt caur darbību pielietojumu un pieredzi. Tos, kuriem ir izaugsmes domāšana, iedvesmo izaicinājums. Viņi vēlas “izstiepties” savā gudrībā, attīstīties. Izaugsmes domāšanas veidā nebaidās no neveiksmes, un neveiksmi uzskata par atgriezenisko saiti, kā uzlabot sniegumu (Dweck, 2006).

Ņemot vērā, ka izaugsmes domāšana ir pasaulē atzīts koncepts, implicītam (nojaušamam, noskāršamam) intelektam un izaugsmes domāšanai ir vairāki instrumenti, kas to mēra (atrodamas dažādas skalas versijas ar atšķirīgu apgalvojumus skaitu (pirmajā Dvekas

izveidotajā bija 16 apgalvojumi, kādā citā 6 un pat 3 apgalvojumi). Pamatpētniece Dveka izveidojusi gan tādus, kas tieši paredzēti, lai mēritu implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, gan arī citus, piemēram, pārliecību par pozitīvu un negatīvu piepūli noteikšanai, mērķa izvēlei u.c. (Dweck, 2002; Dweck & Master 2008; Dweck & Molden 2005; Grant & Dweck 2003; Molden & Dweck 2006; Plaks, Levy, & Dweck, 2009; kā minēts Tempelaar et al., 2015).

Lai noteiktu skolēnu, studentu implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārliecības bieži tiek izmantota Vispārējā Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta skala (*Implicit Theories of Intelligence Scale*, Dweck, 1999), kurā ir atstoņi apgalvojumi, kas sastāv no četriem fiksētās un četriem izaugsmes domāšanas apgalvojumiem un novērtē vispārējos uzskatus par intelekta elastīgumu vai statiskumu (neestību), piemēram, “*Tavs intelekts ir kaut kas par tevi, ko tu nevari daudz mainīt*”, “*Atklāti sakot, tu patiešām nevari mainīt to, cik intelektuāls esi*” vai “*Tu vienmēr vari būtiski mainīt savu intelektu*”. Skala uzrādīja labu konstrukta validitāti un citus psihometriskos rādītājus.

Tā kā šis mērinstruments novērtēja skolēnu uzskatus par implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārliecību elastību kopumā (De Castella & Byrne, 2015), nebija skaidrs vai (un cik lielā mērā) skolēnu vispārīgās implicītās (nojaušamās, noskāršamās) intelekta teorijas atšķiras no viņu personīgajām teorijām par viņu pašu spējām. Ņemot vērā, ka implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta mērinstrumenti ir jūtīgi pret kontekstuālām atšķirībām un tiem ir teorētiskas un praktiskas priekšrocības arī, veicot intervences, kuru mērķis ir pārsturkturizēt ierobežojošos uzskatus, autore De Kastella (De Castella) un Burne (Byrne) izveidoja Vispārējā Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta skalas versijas pašformu (*The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale*, De Castella & Byrne, 2015), dodot iespēju indivīdam novērtēt pārliecības tieši par savu intelektu. Lai to izdarītu Vispārējā Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta skala (Dweck, 1999) tika modificēta, lai veidotu “pašteorijas” skalu. Visi astoņi apgalvojumi tika pārformulēti, lai katrs apgalvojums atspoguļotu pārliecības par intelektu pirmās personas formā. Piemēram, “*Es nedomāju, ka pats varu darīt kaut ko daudz, lai paaugstinātu savu intelektu*”. Tika nodrošināts, ka apgalvojumi ir cieši saistīti ar oriģinālās versijas apgalvojumiem. Izaugsmes domāšanas vienības abos mērījumos (instrumentos) tika reversētas un astoņu apgalvojumu kopsumma parāda fiksētas domāšanas pārliecības rādītāju par indivīda intelektu. Tāpat kā oriģinālā skalas versija, arī šī uzrādīja labu iekšējo saskaņotību $\alpha = 0,90$.

Tā kā implicītās (nojaušamās, noskāršamās) intelekta teorijas skalas ir izmantotas dažādos veidos zinātniskajā literatūrā, pētnieces atkārtoja savas analīzes, izmantojot arī

subskalas (*fiksētās domāšanas skala un izaugsmes domāšanas skala*) nevis tikai vienu kopējo skalu un secināja, ka konstrukts darbojas vienlīdz labi gan veicot mērījumus vienā, gan divās dimensijās. Gan vispārējās, gan pašformas skalas versijas rezultāti ziņoja par zemākiem akadēmiskajiem sasniegumiem, ja dominē fiksetā domāšana, taču pašformas versija parādīja augstākus izaugsmes domāšanas rādītājus. Kopumā autore secināja, ka uzskats, ka intelekts ir “veidojams” sevī var būt stratēģija, kas darbojas, lai paaugstinātu pašnovērtējumu, uzlabojot un aizsargājot studentu akadēmisko pašizjūtu (De Castella & Byrne, 2015).

Intervences un apmacību procesā ir svarīgi atzīt atšķirības skolēnu vispārējos uzskatos un uzskatos par sevi. Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pētījumi vairākkārt ir parādījuši, ka pat nelielas intervences spēj izraisīt ilgstošas pārmaiņas domāšanā un tās var būt gan kā eksperimentāla iejaukšanās, gan kā netieša pieeja pēc atgriezeniskās saites principa, caur kritikas un uzslavu pareizu formulējumu (Kamins & Dweck, 1999; Muller & Dweck, 1998), kā arī caur tiešsaistes programmām, semināriem, video, vēstuļu rakstīšanu u.c. darbībām, kas tiek veiktas, lai paaugstinātu pārliecību par sava intelekta elastību. Šīs iniciatīvas parasti ir vērstas uz skolēnu mācīšanu par atmiņu, smadzeņu plastiskumu un tā attīstības un izaugsmes potenciālu.

Darba autore piekrīt, ka izaugsmes domāšanas veids ļauj prognozēt adaptīvu mācīšanās izturēšanos (Yeager et al., 2011, 2016a; Yeager & Dweck, 2012; Claro et al., 2016; kā minēts Cutumisu, 2019), līdz ar ko uzskata par svarīgu saprast skolēnu pārliecības par viņu domāšanu un intelektu arī mūsu kultūrvīdē un, lai gan pētījumos ir atrodamas dažādas skalas versijas, pamatojoties uz augstāk minētiem argumentiem par sava intelekta vērtējamību, maģistra darba autore izvēlējās izmantot Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalu (*The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale*, De Castella & Byrne, 2015) savā pētījumā.

Lai gan implicītā intelekta konceptam darba autore vērsa visvairāk uzmanības, arī uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un uztvertā sociālā atbalsta jēdziens ir būtisks lielums, kas jaunieši ietekmē akadēmiskā vidē un ārpus tās. Pēc teorijas apskates var teikt, ka šajā nodaļā aplūkotie jēdzieni ir nozīmīgi gan akadēmisko sasniegumu, gan arī psiholoģiskās labsajūtas veicināšanā un veiksmīgas indivīda dzīves veidošanā, un tie viens otru papildina.

3.JAUNIEŠU ZĒNU UN JAUNIEŠU MEITEŅU AKADĒMISKO SASNIEGUMU, IMPLICĪTĀ INTELEKTA UN UZTVERTĀ SOCIĀLĀ ATBALSTA ATŠĶIRĪBAS

Akadēmiskos sasniegumus ietekmē un rada atšķirības sasniegumos, ne tikai iepriekšējās nodaļās apskatītie jēdzieni, bet arī jaunākajā zinātniskajā literatūrā ir uzsvērts, ka pastāv dzimuatšķirības akadēmiskajā sniegumā un biežāk augstākus rezultātus uzrāda meitenes nekā zēni (Marcenaro–Gutierrez, Lopez–Agudo, & Ropero–García, 2018), ko skaidro ar dažādiem iemesliem, piemēram, ar meiteņu ātrāku nobriešanu, vairāk zēniem raksturīgajiem domāšanas un uzvedības modeļiem, kas biežāk noved pie skolas neapmeklējuma vai mācību pārtraukšanas (Jackman & Morrain–Webb, 2018) u.c. iemesliem, tāpēc darba autorei šķiet svarīgi saprast, vai un kādas pastāv atšķirības starp meitenēm un zēniem pārliecībās par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, uztvertajā pašefektivitātē un uztvertajā sociālā atbalstā.

Kādā pētījumā (Marcenaro–Gutierrez et al., 2018) ir novērots, ka meitenēm pastāv mazāka iespēja iegūt zemāku rezultātu kā zēniem, kas tiek saistīts ar meiteņu lielāku cerību atdevi par nākotni un to, ka zēni vairāk paļaujas uz savām sākotnējām spējām nekā ticību. Vēl šo atšķirību pētnieki skaidro ar zēnu noslieci akadēmiskajā vidē izturēties “nepareizāk”, piemēram, mazāk ievērot noteikumus, un zēnu lielāku jūtīgumu viņu ģimenes sociāli-ekonomiskā stāvokļa izmaiņām, kas izskaidrojot ievērojamu dzimumu atšķirības daļu akadēmiskajā sniegumā (Marcenaro–Gutierrez et al., 2018), savukārt ir citi pētnieki, kas apgalvo, ka vidusskolā meiteņu akadēmiskais sniegums, salīdzinot ar zēniem arvien pieaug personības faktora dēļ, piemēram, dažiem zēniem ir grūti koncentrēties uz mācītu saturu un viņi “cīnās”, lai klasē nosēdētu mierīgi, līdz ar ko uzvedība ir apgrūtināta mācību satura apgūšanai, kā arī zēni biežāk pavada laiku sportojot, darot citas aktivitātes, kas mazina uzmanību uz akadēmisko sniegumu (Mazjub & Rais, 2010).

Kā iepriekšējās nodaļās noskaidrots akadēmiskie sasniegumi lielā mērā tiek saistīti ar akadēmisko pašefektivitāti un veiktā izpēte par pašefektivitāti parāda, ka pastāv arī dzimumatšķirības pašefektivitātes rādītājos, piemēram, matemātiskajā pašefektivitātē, kas tiek dokumentētas vairākos pētījumos, kur puīši uzrāda augstākus rādītājus kā meitenes (Pajares, 1997; Louis & Mistele, 2012; kā minēts Todor, 2014). Pēc A.M. Glorias (A.M. Gloria) pētījuma un pēdējo 40 gadu datiem sieviešu akadēmiskie sasniegumi ir zemāki nekā vīriešiem. Sievietēm ir zemāka akadēmiskā pašefektivitāte, pašcieņa, viņas ir vairāk pakļautas

akadēmiskajam stresam un bieži saņem mazāku atbalstu mācību laikā (Heifeca, 2010). Studentes uzrāda ievērojami zemāku pašefektivitāti skaitļošanas un mārketinga jomā, taču augstāku pašefektivitāti statistikā nekā studenti vīrieši (Busch, 1995). Savukārt, kāds cits pētījums parāda, ka sievietēm ir augstāka valodu māksla, bet vīriešiem augstāka matemātikas, sociālo un datoru zinātņu pašefektivitāte. Būtiski, ka dzimumatšķirības akadēmiskajā pašefektivitātē mainās atkarībā no vecuma, piemēram, atšķirības matemātikas pašefektivitātē spilgtāk sāk parādīties vēlajos pusaudžu gados (Huang, 2013). Vairākos pētījumos tiek atklāts, ka koledžas studenti vīrieši parāda labāku sniegumu ekonomikas zinībās kā studentes sievietes (Siegfried, 1979; Ferber et al., 1983; Lumsden & Scott, 1987; Gohman & Specter, 1989; Watts & Lynch, 1989; Williams et al., 1992; Anderson et al., 1994; Opstad & Fallan, 2010; kā minēts Fallan & Opstad, 2016), taču rezultāti nav universāli, jo citos pētījumos atšķirības uzrādījās niecīgas, kā arī atzīmes ir mainīgs lielums (Kelley, 1975; Buckles & Freeman, 1983; Watts, 1987; Rhine, 1989; Borg & Shapiro, 1996; Parker, 2006; Swope & Schmitt, 2006; kā minēts Fallan & Opstad, 2016) un atšķirības varētu ietekmēt arī citi faktori, piemēram, personības īpašības un attieksme pret mācībām un priekšmetu (Fallan & Opstad, 2016).

Tāpat kā pastāv dzimumatšķirības dažāda veida emocionālās grūtībās, kurās pusaudzīzēni parāda vairāk noteikumu pārkāpjošas izturēšanās, piemēram, melošana, aizkavēšanās, alkohola lietošana u.c., savukārt pusaudzes parāda vairāk internalizācijas problēmu, piemēram, depresiju, nemieru un stresu (Ko, 2003; kā minēts You, Lee, Lee, & Kim, 2018), arī sociālā atbalstā pastāv dzimumatšķirības, taču tās sociālā atbalsta kontekstā nav viennozīmīgas. Ir pētnieki, kuri ziņo, ka starp dzimumiem sociālā atbalstā nepastāv atšķirību (Landman-Peeters, Hartman, van der Pompe, den Boer, Minderaa, & Ormel, 2005), taču ir arī pretēji pētījumi, kuros atrodamas atšķirības starp dzimumiem (Parker & Asher, 1993; Crush, Arseneault, & Fisher, 2018). Ir atklāts, ka sievietes-studentes var būt plašāks atbalsta tīkls, kā arī viņas uzrāda augstāku uztvertā sociālā atbalsta līmeni kā vīrieši-studenti (Baek & Lim, 2013; Eom, Kang, & Choi, 2008; kā minēts You et al., 2018; Day & Livingston, 2003). Sociālo attiecību veidošana ir attīstītāka meitenēm (Rueger, Malecki, & Demaray, 2008), jo meitenes draudzīgas attiecības mēdz veidot vairāk kā ciešas un intīmas, ar uzticīgu dalīšanos, turpretī zēni tās veido vairāk caur savstarpējām interesēm un fiziskām aktivitātēm (Erwin, 1985; cited no Maccoby, 1990; kā minēts Rueger et al., 2008).

Tam, ka meitenes uzrāda augstāku uztvertā sociālā atbalsta līmeni (Tam, Foo, & Lee, 2011) pamatojums varētu būt arī tas, ka pusaudžu zēni un meitenes atbalsta pieejamību uztver citādi (Malecki & Demaray, 2002), piemēram, meitenēm ir augstāk attīstīta uztvere par dažādiem pieejamiem atbalsta avotiem viņu dzīvēs, kā arī tas, ka sieviešu dzimuma pārstāves

pēc atbalsta vērsīsies un meklēs emocionālo atbalstu biežāk kā vīrieši (Day & Livingstone, 2003), kas arī varētu izskaidrot sieviešu augstākus rādītājus uztvertajā sociālā atbalstā, lai gan pastāv arī pretējs viedoklis, ka vairāk sociālo atbalstu uztver vīrieši, jo no sociālā atbalsta grupām vīrieši visas grupas uztver vienlīdzīgāk kā sievietes (Tam, Lee, Har, & Pook, 2011; kā minēts Batool & Zubair, 2018).

Īpašas atšķirības pastāv arī tajā kāda sociālā atbalsta funkcija tiek izmantota. Meitenes vairāk izmanto psiholoģisko atbalstu, savukārt zēni vairāk tendēti izmantot instrumentālo atbalstu (Frey & Rothlisberger, 1996; kā minēts Rueger et al., 2008). Līdzīgas atziņas ir arī citu autoru darbā, kur tiek norādīts, ka vīrieši vairāk sniedz instrumentālo atbalstu un tādu vēlas saņemt atpakaļ, bet sievietes vairāk sniedz emocionālo atbalstu, un tādā veidā to vēlas saņemt atpakaļ (Matud, Ibanez, Bethencourt, Marrero, & Carballeira, 2003; kā minēts Batool & Zubair, 2018). Pētījumi par uztvertā atbalsta nozīmīgumu no apkārtējiem atšķiras, piemēram, kādā darbā parādās, ka uztvertais atbalsts no vecākiem meitenēm un zēniem ir vienāds (Demaray & Malecki, 2002), savukārt citā darbā atklāts, ka zēni vairāk atbalstu uztver no vecākiem nekā vienaudžiem, bet meitenes vairāk atbalstu uztver no vienaudžiem nekā vecākiem (Frey & Rothlisberger, 1996; kā minēts Rueger et al., 2008) un interesanti, ka augstāku labizjūtas līmeni zēniem paredzēja tieši sociālais atbalsts no draugiem, bet meitenēm augstāku labizjūtas līmeni paredzēja tieši ģimene (Patki, 2016), kas parāda nevienādās un pretrunīgās atšķirības starp dzimumiem uztvertajā sociālā atbalstā.

Dažādo jeb atšķirīgo sociālā atbalsta ietekmi uz zēniem un meitenēm pētniece Karola Giligana (Carol Gilligan) skaidro ar vairākiem iemesliem, piemēram, meitenes vairāk sevī uztur sociālo perspektīvu un tas tiek saistīts ar seperāciju (nodalīšanos) no mātes, kad zēniem tā ir kritiski svarīga, bet meitenēm nē, tādejādi tiek uzskatīts, ka vīrišķība tiek definēta caur nodalīšanos, turpretī sievišķība caur pieķeršanos (Gilligan, 1982), kā arī intimitātes attīstības posms ir atsevišķs zēniem un meitenēm, tāpēc meitenes varētu vairāk laika pavadīt sociālās, tuvās attiecībās nekā zēni un arī atšķirīgi vērtēs tuvas attiecības (Gilligan, 1982), kas daļēji pamato augstāk minētos atklājumus par meiteņu un zēnu atšķirībām, saistībā ar sociālo atbalstu. Šīs atšķirības ietekmē arī spēju pielāgoties dažādās situācijās, tāpēc dzimumatšķirības ir svarīgi ņemt vērā (Rueger et al., 2008).

Dažos pētījumos tiek uzsvērtas arī dzimumatšķirības implicītā (nojausamā, noskāršamā) intelekta teorijās (Macnamara & Rupani, 2017; Grant & Dweck, 2003) starp bērniem un pusaudžiem un ne tikai, piemēram, Hendersone (Henderson) un Dveka (Dweck) atklāja, ka 8.klases zēniem ar augstu akadēmisko sniegumu piemita vairāk izaugsmes domāšana, pretēji - meitenēm ar līdzīgu vecumu un sasniegumiem vairāk dominēja fiksētā

domāšana (Hendriks, 2012). Lai gan meitenes kopumā saņem augstākas atzīmes kā zēni (Marcenaro–Gutierrez et al., 2018; Dweck, 2006a) literatūrā lielākoties ir izvirzīti pieņēmumi, ka meitenēm vairāk dominē fiksētais domāšanas veids nekā zēniem, kā arī “gudrajām” meitenēm (meitenes ar augstāku intelekta rādītāju) īpaši raksturīga ir tieši fiksētā pārliecība par intelektu, jo viņas tiek vairāk slavētas par savām intelektuālajām spējām (Macnamara & Rupani, 2017), līdz ar to nevēlas arī izaicinājumus (Dweck, 1999), jo pētījumos parādās, ka meitenēm ar augsti attīstītu intelektu bieži rodas satraukums, ja jātiek galā ar neskaidrībām uzdevumos, tāpēc viņām ir grūtāk tos paveikt (Dweck, 2006a). Kamēr “gudrās” meitenes spēj uzdevumus paveikt un sasniedz uzdevuma izpildes augstākās robežas, viņas ir apmierinātas un mierīgas, taču nonākot grūtībās, kļūst jūtīgas pašefektivitātē un ticībā savām spējām (Licht, Linden, Brown, & Sexton, 1984; Licht & Shapiro, 1982; kā minēts Dweck, 2006a) salīdzinot ar zēniem. Atšķirības parādās arī starp izaugsmes domāšanas pārstāvju dzimumiem - kādā pētījumā atklāts, ka starp studentiem, kuri uzskata, ka savu intelektu var attīstīt uzrādījās dzimumatšķirības ķīmijas priekšmeta gala rezultātos, kur augstākus rādītājus uzrādīja meitenes nevis zēni (Grant & Dweck, 2003). Domāšanas (*Mindset*) teorija atbalsta, ka atšķirības starp meitenēm un zēniem, un tajā, ka meitenēm vairāk veidojas fiksēta domāšana, bet zēniem izaugsmes domāšana, rodas no tā, ka bērnībā vecāki zēniem vairāk uzslavē procesu (Dweck & Simmons, 2014; kā minēts Macnamara & Rupani, 2017), kas dod priekšrocības izaugsmes domāšanas attīstībai.

Kā jau iepriekšējās nodaļās noskaidrots, pastāv atšķirības jauniešu sniegunā, atkarībā no viņu uzvertās akadēmiskās pašefektivitātes, uztvertā sociālā atbalsta un pārliecības par intelektu rādītājos, kā arī dzimumos iepriekš minētajos rādītājos un, lai gan dzimumatšķirības dažādos pētījumos ir pretrunīgas, īpaši sociālā atbalsta pētījumos, tomēr kopumā var teikt, ka meitenes uzrāda augstākus rādītājus daudzās akadēmiskās jomās, pat, ja domāšanas pārliecība par intelektu ir fiksēta un šīs atšķirības lielā mērā var skaidrot ar vides ietekmi, audzināšanu, personības īpatnībām, fizioloģiskajām un psiholoģiskajām atšķirībām, piemēram, nobriešanas periodā un citiem iemesliem.

EMPĪRISKĀ DAĻA

1. METODE

1.1.Procedūra

Maģistra darba autore veica pētījumu par implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes sakarībām un atšķirībām Latvijā dzīvojošu jauniešu vidū, kas notika vairākos posmos:

1)Atļaujas saņemšana “Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalai” (The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale, De Castella & Byrne, 2015), lai veiktu tās adaptāciju.

Lai gan aptauja ir brīvpieejas, 2019.gada augustā maģistra darba autore sazinājās elektroniski ar aptaujas autori no Austrālijas nacionālās universitātes, profesori Kristu De Kastellu (Krista De Castella), iepazīstinot ar pētījuma mērķi un lūdzot atļauju un ieteikumus aptaujas adaptācijai Latvijas kultūrvīdē. No autore tika saņemta atļauja e-pastā, kopā ar aptaujas oriģinālo variantu angļu valodā un aptaujas atslēgu. Iegūto aptaujas versiju vērtēja psiholoģijas eksperte un atzina apgalvojumu formulējumus par atbilstošiem oriģinālai aptaujai un izprotamiem. Gatavo Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas latvisko variantu novērtēja un aizpildīja vēl divi cilvēki, kas instrukciju un apgalvojumus atzina, kā viegli uztveramus un saprotamus.

2)Lingvistiskā aptaujas procedūra.

Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas tulkošanai tika izvēlēta stratēģija – turp un atpakaļ tulkošana. Šajā procesā piedalījās trīs tulki. Divi tulkoja no angļu valodas uz latviešu valodu, bet trešais veica tulkošanu atpakaļ no latviešu valodas uz angļu valodu. Tulkojumi tika salīdzināti un atzīti kā saskanīgi.

3) Datu ievākšanas procedūra: pilotpētījums un pamatpētījums.

2019.gada oktobrī tika veikts pilotpētījums, kurā piedalījās 52 respondenti no vienas Rīgas skolas. Pirms anketēšanas tika uzrunāta skolas vadība, iepazīstinot ar pētījuma mērķi, un tika saņemta atļauja pētījuma veikšanai. Pētījuma veikšanas laikā tika ievērota anonimitāte un brīvprātības princips, kā arī respondenti tika iepazīstināti ar pētījuma mērķi. Aptauju aizpildīšana notika klātienē un respondentiem tika lūgts atbildēt uz visiem jautājumiem. Aptaujas vidējais aizpildīšanas laiks bija 5-7 minūtes, taču laika limits netika noteikts. No 52 aizpildītām anketām visas bija izmantojamas.

Lai pārliccinātos par to, vai aptauju var izmantot tālākajā pētījuma un vai aptaujas apgalvojumus var apvienot apakšskalās, apakšskalas grupai tika noteikta Kronbaha alfa (α). Aprēķins tika veikts ar Uzticamības analīzi (Reliability analyze). Tika izmantota statistikas programma IBM SPSS Statistics versija 22.0, lai veiktu visas analīzes. Iegūtie rezultāti uzrādīja pietiekami augstu pantu iekšējo saskaņotību visām skalām, jo pārsniedza 0,7 robežas ($\alpha > 0,7$). Pēc tā tika izdarīti secinājumi, ka Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalu var izmantot tālākajā pētījumā.

Pirms pamatpētījuma veikšanas, septembrī, maģistra darba autore apmeklēja divas Latvijas skolas, lai iepazīstinātu skolas vadību ar pētījuma mērķi un saņemtu atļauju veikt pētījumu. Atļauja tika saņemta, kā arī vienā no skolām tika novadīta lekcija, iepazīstinot skolas darbiniekus ar implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teoriju, lai viņi vairāk izzinātu pētījuma būtību. Datu ievākšana notika skolās uz vietas, nodarbību laikā, no 2019.gada 4.novembra līdz 13. novembrim. Pirms tam tika iegūtas vecāku atļaujas izpētei – abās skolās mācību gada sākumā vecāki sniedza rakstisku piekrišanu, ka piekrīt sava bērna izpētei, tomēr pirms pētījuma sākuma vecāki skolas e-vidē tika informēti par pētījumu un aptaujāti vēlreiz, vai piekrīt bērna dalībai pētījumā ar iespēju atteikties. Tādā gadījumā skolēns pētījumā nepiedalītos, visi vecāki piekrita. Sākumā respondenti tika iepazīstināti ar anketas mērķi, tad tika informēti, ka iegūtie dati būs anonīmi, nekādā veidā netiks izmantoti bez viņu piekrišanas, kā arī tiks saglabāta pilnīga konfidencialitāte. Katrs respondents brīvi, bez laika ierobežojuma varēja piedalīties šajā aptaujā. Aptaujas sākumdaļā bija ievadinstrukcija, kā arī jautājumi par dzimumu, vecumu un vidējām atzīmēm. Pētījuma autore bija klāt aptauju aizpildīšanas procesā, nodrošinot iespēju atbildēt uz respondenta iespējamiem jautājumiem. Kopā tika aizpildītas 267 anketas, no tām derīgas bija 258. Par nederīgām atzītajās aptaujās nebija norādītas vidējās atzīmes, vecums vai nebija aizpildīti daži aptaujas apgalvojumi.

4) Datu apstrādes procedūra - pētījumā veikto datu apstrādei tika izmantota datorprogramma 2016.gada *Ms Excel for Mac un SPSS 22.02 versija*. Aptaujās iegūtie dati tika ievadīti pirmdatu tabulās.

Datu analīze tika veikta, izmantojot aprakstošās un secinošās statistikas metodes.

Izmantojot Uzticamības analīzi (*Reliability analyze*), tika noteikta skalu Kronbaha alfa, kas norāda skalas pantu iekšējo saskaņotību.

Datu analīzē tika izmantots Kolmogorova-Smirnova tests, pārbaudot vērtību sadalījuma atbilstību normālajam sadalījumam.

Lai noteiktu, kādi faktori prognozē augstākus jauniešu akadēmiskos sasniegumus, tika veikta daudzfaktoru regresijas analīze, izmantojot ANOVA testu, savukārt, lai noteiktu

mainīgo savstarpējās sakarības, tika izmantots Spīrmena korelācijas koeficients, bet atšķirību noteikšanai starp dzimumiem – Manna-Vitneja tests.

5) Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta jēdziena tulkošanas procedūra. Oktobrī darba autore sazinājās ar Valsts valodas centru, lai noskaidrotu implicītā intelekta jēdziena atbilstošu lietojumu latviešu valodā. Decembra beigās tika saņemta atbilde. Saskaņā ar Valsts valodas centra sniegto tulkojumu implicītam intelektam, kas latviešu valodā tiek tulkots, kā “nojaušamais, noskāršamais” (skat. 2.pielikuma 1.attēlu), šajā maģistra darbā tiek lietoti abi jēdzieni – gan implicītais, gan nojaušamais, noskāršamais (iekavās) intelekts.

1.2. Pētījuma dalībnieki

Šis maģistra darbs apraksta implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes sakarības un atšķirības Latvijā dzīvojošu jauniešu vidū.

Pētījumā piedalījās 258 respondenti no divām Latvijas skolām, jaunieši, vecumā no 14-18 gadiem, 134 meitenes (M 15,13; SD 1,29) un 124 zēni (M 15,40; SD 1,20). Meiteņu vidējās atzīmēs svārstījās no 4-10 ballēm, bet kopējā vidējā atzīme meiteņu grupai ir 7,08 balles (M 7,08; SD 1,27), savukārt puīšu vidējās atzīmēs svārstījās no 4-9 ballēm, bet kopējā vidējā atzīme zēnu grupai ir 6,59 balles (M 6,59; SD 1,23). Respondentu vecuma un vidējo vērtējumu rādītāji uzskatāmi parādīti 1.tabulā

1.tabula	Pētījuma dalībnieku vecuma un vidējo vērtējumu rādītāji							
	Meitenes (n=134)				Zēni (n=124)			
	Min. vērtība	Maks. vērtība	M	SD	Min. vērtība	Maks. vērtība	M	SD
Vecums	14	18	15,13	1,219	14	18	15,40	1,209
Vidējā kopējā atzīme	4	10	7,08	1,278	4	9	6,59	1,23
Vidējā atzīme matemātikā	2	10	6,35	1,830	2	10	5,97	1,90
Vidējā atzīme latviešu valodā	4	10	6,93	1,435	3	10	6,03	1,43

Piezīme. Apzīmējumi: M - vidējais aritmētiskais, SD – standartnovirze

1.3. Instrumentārijs

Balstoties uz maģistra darba ideju par implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes saistībām pusaudžiem un

jauniešiem, tika izmantoti trīs instrumentāriji. Viens no tiem ir Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skala (*The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale*, De Castella & Byrne, 2015; Latvijā adaptē I.Ādamsone 2019.gadā), otrs ir Daudzdimensionālā uztvertā sociālā atbalsta skala (Multidimensional scale of perceived social support /MSPSS/, Zimet, G.D, Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K., 1988; Latvijā adaptējusi S.Voitkāne 2011. gadā), bet trešais instrumentārijs ir Bērnu savas pašefektivitātes uztveres aptauja (akadēmiskās pašefektivitātes skala) (Children's Perceived Self-Efficacy Scale, Bandura, 2006; Latvijā adaptējusi J.Ļubļenko 2009. gadā).

1) **Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skala** (*The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale*, De Castella & Byrne, 2015; Latvijā adaptē I. Ādamsone 2019. gadā)

Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skala skaidri nosaka indivīda pašuzskatus par implicīto (nojaušamo/noskāršamo) intelektu. Tā mēra pusaudžu-jauniešu pārliecības par viņa vai viņas spēju nemainīt savu intelektu (izaugsmes domāšanas neesamību) jeb orientāciju uz savas izaugsmes domāšanas neiespējamību. Tā paredzēta indivīdiem no 12 gadu vecuma, izmantojama arī pieaugušajiem.

Aptaujas pilnā skala sastāv no 4 izaugsmes un 4 fiksētās domāšanas apgalvojumiem, kura vērtē vispārējus uzskatus par intelektu kā fiksētu vai maināmu (attīstāmu). Atbildes uz jautājumiem tiek sniegtas 6 punktu Likerta skalā no pilnībā nepiekrītu līdz pilnībā piekrītu, kur 1 nozīmē pilnīgi nepiekrītu, bet 6 – pilnībā piekrītu. Aptauju var izmantot vienā vai divās dimensijās – gan mērot kopējos uzskatus par savu intelektu, gan atsevišķi, izdalot izaugsmes domāšanas un fiksētās domāšanas uzskatus jeb, veidojot divas apakšskalas. Izaugsmes domāšanas apakšskalu veido aptaujas 5., 6., 7., 8. apgalvojums, savukārt fiksētās domāšanas apakšskalu veido 1., 2., 3., un 4. apgalvojums.

Aptaujas atslēga - vispārējo orientāciju uz izaugsmes domāšanas neesamību nosaka 4 izaugsmes domāšanas skalas apgalvojumus reversējot, tad visus 8 apgalvojumus summējot kopā. Tas parāda indivīda subjektīvo pārliecību par viņa intelektu. Augstāks punktu skaits nozīmē lielāku pārliecību, ka intelektu nevar mainīt. Apakšskalu rezultātus iegūst saskaitot attiecīgos apakšskalas apgalvojumus kopā. Jo augstāks iegūtais punktu skaits, jo vairāk indivīdā izteikta fiksētā domāšanas pārliecība, savukārt zemāks punktu skaits norāda uz izaugsmes domāšanu. Minimālais iegūstamais punktu skaits ir 8, bet maksimālais 48 punkti.

Aptaujas psihometriskie rādītāji uzrāda labus rezultātus. Gan kopējās skalas, gan izaugsmes domāšanas apakšskalas iekšējās saskaņotības rādītāji ir augsti, Kronbaha alfa $\alpha = 0,90$, bet fiksētās domāšanas skalas iekšējā saskaņotība ir $\alpha = 0,92$ (De Castella & Byrne,

2015). Maģistra darba pētījumā aprēķinātās Kronbaha alfas uzrāda pietiekami augstu saskaņotību fiksētās domāšanas skalai ($\alpha=0,75$), bet labu izaugsmes domāšanas skalai ($\alpha=0,831$) un kopējai implicītā intelekta skalai ($\alpha=0,08$) (konkrētākus datus skatīt 1.pielikuma 1.tabulā).

2) **Daudzdimensionālā uztvertā sociālā atbalsta skala** (Multidimensional scale of perceived social support /MSPSS/, Zimet, G.D, Dahlem, N.W., Zimet, S.G., & Farley, G.K., 1988; Latvijā adaptējusi S.Voitkāne 2011. gadā, atkārtoti 2004. gadā Sarmīte Voitkāne, Solveiga Miezīte un Malgožata Raščevska)

Daudzdimensionālā uztvertā sociālā atbalsta skala mēra, kā respondents subjektīvi novērtē dažāda veida sociālā atbalsta intensitāti. Tā mēra trīs uztvertā sociālā atbalsta veidus trijās dimensijās: atbalsts no ģimenes, atbalsts no draugiem, atbalsts no citiem cilvēkiem. Attiecīgi aptaujai ir trīs apakšskalas – katram no sociālā atbalsta veidiem.

Aptauju veido 12 jautājumi. Respondenti atbildes sniedz 7 - punktu Liktera skalā, kur -3 nozīmē Pilnīgi nepiekrītu, -2 – Drīzāk nepiekrītu, -1 – Drīzāk nepiekrītu kā piekrītu, 0 – Grūti pateikt, 1 – Drīzāk piekrītu kā nepiekrītu, 2 – Drīzāk piekrītu, 3 – Pilnīgi piekrītu. Instrumentārija atslēgā netiek izmantoti apgrieztie jautājumi.

Katra apakšskala satur četrus jautājumus. Uztvertais sociālais atbalsts no ģimenes skalu veido 2., 6., 8., 11. jautājums, Uztvertais sociālais atbalsts no draugiem skalu veidu 4., 7., 9., 12., jautājums, bet Uztvertais sociālais atbalsts no citiem cilvēkiem skalu veido 1., 3., 5. un 10. jautājums.

Gan aptaujas kopējie rezultāti, gan katras apakšskalas rezultāti tiek iegūti, saskaitot attiecīgo jautājumu atbilžu summas.

Daudzdimensionālā uztvertā sociālā atbalsta skalas aptaujas kopējie rādītāji parāda, kā indivīds subjektīvi uztver apkārtējo cilvēku pret viņu vērsto atbalstu. Maksimālais aptaujā iegūstamais punktu skaits ir 36 punkti, kas norāda uz augstu subjektīvi izjustu sociālo atbalstu no visām sociālā atbalsta personām – ģimenes, draugiem un citiem cilvēkiem. Savukārt, minimālais aptaujā iespējamais punktu skaits ir -36 punkti, kas norāda, ka indivīds subjektīvi neizjūt nekāda veida sociālo atbalstu. Katras apakšskalas maksimālais iegūstamais punktu skaits ir 12 punkti, kas norada uz augstu subjektīvi izjustu sociālo atbalstu no attiecīgās sociālā atbalsta personas. Savukārt, minimālais katras apakšskalā iespējamais punktu skaits ir -12, kas norada, ka indivīds subjektīvi neizjūt sociālo atbalstu no konkrētās sociāla atbalsta personas. Jo tuvāki nullei ir aptaujas rezultāti, jo grūtāk ir respondentam bijis novērtēt saņemto sociālo atbalstu.

Uztvertā sociālā atbalsta no ģimenes apakšskala norāda uz to, kā indivīds subjektīvi izjūt sociālo atbalstu no saviem ģimenes locekļiem. Ja iegūtās vērtības ir negatīvas, indivīds sociālo atbalstu no saviem ģimenes locekļiem neizjūt. Savukārt, ja iegūtās vērtības ir pozitīvas, indivīds sociālo atbalstu no saviem ģimenes locekļiem izjūt. Jo tuvāk iegūtās vērtības ir nullei, jo grūtāk indivīdam novērtēt viņam sniegto sociālo atbalstu

Uztvertā sociālā atbalsta no draugiem apakšskala norāda uz to, kā indivīds subjektīvi izjūt sociālo atbalstu no saviem draugiem. Ja iegūtās vērtības ir negatīvas, indivīds sociālo atbalstu no draugiem neizjūt. Savukārt, ja iegūtās vērtības ir pozitīvas, indivīds sociālo atbalstu no draugiem izjūt. Jo tuvāk iegūtās vērtības ir nullei, jo grūtāk indivīdam novērtēt viņam sniegto sociālo atbalstu

Uztvertā sociālā atbalsta no citiem cilvēkiem apakšskala norāda uz to, kā indivīds subjektīvi izjūt sociālo atbalstu no citiem cilvēkiem, kas nav viņa draugi un/vai ģimenes locekļi. Šādi cilvēki respondentu gadījumā varētu būt: attiecību partneri, klasesbiedri, skolotāji, profesionālā atbalsta personas (sociālie darbinieki, psihologi u.c.). Ja iegūtās vērtības ir negatīvas, indivīds sociālo atbalstu no citiem cilvēkiem neizjūt. Savukārt, ja iegūtās vērtības ir pozitīvas, indivīds sociālo atbalstu no citiem cilvēkiem izjūt. Jo tuvāk iegūtās vērtības ir nullei, jo grūtāk indivīdam novērtēt viņam sniegto sociālo atbalstu.

3) Bērnu savas pašefektivitātes uztveres aptauja (akadēmiskās pašefektivitātes skala) (Children's Perceived Self-Efficacy Scale, Bandura, 2006, Latvijā adaptējusi Jeļena Ļubļenko 2009. gadā).

Tā kā maģistra darbā ir apskatīta tieši akadēmiskā pašefektivitāte, darba autore izvēlējās pētījumā izmantot tikai vienu - akadēmiskās pašefektivitātes skalu, kas sastāv no 17 apgalvojumiem, kuri mēra uztverto akadēmisko pašefektivitāti. Apgalvojumi, kuri veido akadēmiskās pašefektivitātes apakšskalu, attiecas uz indivīda pārliecību par savām spējām mācīties, organizēt mācību procesu, kā arī piepildīt savas, skolotāju un vecāku gaidas mācību jomā. Atbilžu varianti jāizvērtē intervāla skalā no 1-10, kur 0-vispār nevaru pateikt, 5-varu tikt galā vidēji labi, 10-noteikti varu paveikt, esmu pilnīgi pārliecināts, ka varu. Par izvēlēto atbilžu variantu respondents iegūst attiecīgi balli no 1 līdz 10.

Aptaujas atslēga – augstāks punktu skaits norāda uz respondentu augstāku akadēmisko pašefektivitāti.

1.4.Rezultātu apstrāde, analīze

Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas adaptācijas analīze.

Lai noteiktu, vai pēc Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas lingvistiskās adaptācijas, to var izmantot pamatpētījumā, tika noteikti pantu atbilžu iekšējās saskaņotības rādītāji, izmantojot Uzticamības analīzi (*Reliability analyze*), kā arī pantu reakcijas un diskriminācijas indeksi. Visu pantu atbilžu iekšējās saskaņotības rādītāju raksturo ar Kronbaha alfa (Raščevska, 2005). Tās rādītājs tika noteikts gan kopējai skalai, gan abām apakšskalām.

Oriģinālās un adaptētās versijas iekšējais saskaņotības rādītājs ir apkopots 2.tabulā. Tabulā tiek salīdzināti Kronbaha alfas rādītāji aptaujām kopumā un atsevišķi pa apakšskalām. Latviešu valodas tulkojumam iegūtie iekšējās saskaņotības rādītāji implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta skala $\alpha=0,78$, izaugsmes domāšanas skala $\alpha=0,76$, fiksētās domāšanas skala $\alpha=0,70$, ir vienādi ar 0,7 vai pārsniedz 0,7 robežas, uzrādot pietiekami augstu pantu iekšējo saskaņotību (Raščevska, 2005), kas nozīmē, ka Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalu var izmantot tālākos pētījumos.

2.tabula Iekšējās saskaņotības rādītāju salīdzinājums Implicītā intelekta teorijas skalām

<i>Skalas / apakšskalu nosaukums</i>	<i>Kronbaha alfa oriģinālajā versijā</i>	<i>Kronbaha alfa adaptētā latviešu versijā (I.Ādamsons)</i>
Implicītā intelekta skala (visi panti)	0,90	0,78
Izaugsmes domāšana	0,90	0,76
Fiksēta domāšana	0,92	0,70

Jaunam, pētījumos izmantojam instrumentam ir nepieciešama adaptācija, tāpēc jāveic aprobācija, analizējot iegūtos datus. Rezultāti tiek statistiski apstrādāti, izmantojot tā saukto jautājumu, ar mērķi noteikt katra panta (skalas) psihometriskās īpašības. Panti ar neapmierinošiem parametriem tiek izslēgti no aptaujas vai izmainīti. Pēc šī posma tiek sasniegts testa aptaujas galīgais variants. Pantu analīzē izšķir raksturojošos lielumus: grūtību jeb sarežģītības (*difficulty*) indeksu jeb robežu un diskriminācijas jeb diferenciācijas indeksu (*discriminatory (differential) power*).

Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta skalas panti tika vērtēti ar Likerta skalu no 1 (pilnībā nepiekrītu) līdz 6 (Pilnībā piekrītu). Pantu grūtības (reakcijas) indeksi variē robežās no 2 līdz 5, kas tika aprēķināti pēc sekojošās formulas:

- Minimālā robeža $X_{\min} = X_{\min} + 0,20 * (X_{\max} - X_{\min}) = 1 + 0,20 * (6 - 1) = 2$
- Maksimālā robeža $X_{\max} = X_{\min} + 0,80 * (X_{\max} - X_{\min}) = 1 + 0,80 * (6 - 1) = 5,$

kur X_{\min} ir minimālā iespējamā vērtība un X_{\max} ir maksimālā iespējamā vērtība pantam.

3.tabulā redzami pantu reakcijas indeksi atrodas kritiskajās (2-5) robežās, kas liecina, ka respondentiem apgalvojumi ir saprotami un bija viegli atbildēt.

Izmantojot Uzticamības analīzi (*Reliability analyze*) lielumu izmaiņas panta (skalās) kopējā korelācijā (*Corrected Item-Total Correlation*), tika aprēķināts diskriminācijas indekss. Tā vēlamās robežas ir no 0,2-0,8 un tas parāda, vai aptaujas dalībnieki, kas iegūst zemas vērtības pantu līmenī, iegūst zemas vērtības aptaujā kopumā un attiecīgi arī otrādi (Raščevska, 2005). Analizējot pantu diskriminācijas indeksus (skat. 3.tabulu), var redzēt, ka tie atrodas normas robežās, ir pietiekami labi un augsti.

Pēc iekšējās saskaņotības, diskriminācijas un reakcijas indeksu analīzes, var secināt, ka kopumā Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skala ir atbilstoša izmantošanai tālākos pētījumos.

3. tabula Kopējās implicītā intelekta skalas pantu statistiskie rādītāji

<i>Pants</i>	<i>Reakcijas indekss</i>	<i>Izmaiņas jautājuma kopējā korelācijā jeb diskriminācijas indekss</i>
1	2,55	0,346
2	2,96	0,513
3	2,63	0,581
4	2,40	0,579
5	2,01	0,470
6	2,34	0,526
7	2,45	0,552
8	2,34	0,575

Ņemot vērā Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas metodikas atslēgas dotos norādījumus, iegūtie dati konkrētiem pantiem tika reversēti šādā veidā: 1=6, 2=5, 3=4, 4=3, 5=2, 6=1. Atbilžu variantos izvēlētie novērtējumi tika apgriezti pretēji un sasummēti kopā pa skalām, tā iegūstot Kopējās implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārlicības par intelektu skalas kopsummā, kas parāda kopējo pārlicības līmeni par izaugsmes domāšanas neesamību, tāpat tika summēti kopā arī fiksētās domāšanas skalas rezultāti un izaugsmes domāšanas skalas vērtējumi. Uztvertā sociālā atbalsta skalas atbilžu variantos izvēlētie novērtējumi tika sasummēti kopā pa skalām, iegūstot katras skalas

kopsummu, kurā parādās aptaujas dalībnieka uztvertā atbalsta līmenis no ģimenes, draugiem un citiem cilvēkiem, kā arī kopējais līmenis uztvertam sociālam atbalstam. Uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes skalas vērtējumi tika saskaitīti kopā, lai iegūtu vienu kopēju rezultātu bez atsevišķām skalām.

Tālāk pētījuma rezultāti tika analizēti, atbildot uz pētījuma jautājumiem.

Atbilde uz 1.pētījuma jautājumu

Lai atbildētu uz pētījuma 1. jautājumu un noskaidrotu vai pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes rādītājiem, sākumā tika aprēķināti izlases statistiskie rādītāji (skat. 4. tabulu), tad tika veikta Spīrmena korelāciju analīze, jo datu empīriskais sadalījums neatbilst normālam sadalījumam, jo izaugsmes domāšanai, kopējam uztvertam atbalstam, uztvertam atbalstam no ģimenes un citiem, un uztvertai akadēmiskai pašefektivitātei asimetrija un eksecess pārsniedz savu standartklūdu ($A > 0,152$; $E > 0,302$), kā arī kopējās pārliecības par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, fiksētās domāšanas un uztvertā atbalsta no citiem asimetrijas rādītājs pārsniedz savu standartklūdu ($A > 0,152$).

4. tabula **Implicītā intelekta skalas, Uztvertā sociālā atbalsta skalas un Akadēmiskās pašefektivitātes skalas aprakstošās statistikas rādītāji**

<i>Atkarīgie mainīgie</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>A_{sd}</i>	<i>E</i>	<i>E_{sd}</i>
Kopējā pārliecība par implicīto intelektu	19,68	5,971	0,196	0,152	0,046	0,302
Fiksēta domāšana	10,54	3,868	0,348	0,152	0,037	0,302
Izaugsmes domāšana	18,86	3,360	-0,710	0,152	0,713	0,302
Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte	108,23	24,208	0,264	0,152	-0,493	0,302
Kopējais uztvertais sociālais atbalsts	64,13	14,131	-0,974	0,152	0,614	0,302
Uztvertais sociālais atbalsts no citiem cilvēkiem	21,44	5,812	-1,147	0,152	0,903	0,302
Uztvertais sociālais atbalsts no draugiem	20,82	5,696	-0,888	0,152	0,289	0,302
Uztvertais sociālais atbalsts no ģimenes	21,86	5,288	-0,941	0,152	0,306	0,302

Piezīme, N=258

Novērtējot triju testu statistiskos rādītājus vēl var secināt sekojošo:

1) Izaugsmes domāšanas, kopējā uztvertā sociālā atbalsta skalā un tā apakšskalās (ģimenes, draugu, citu) respondenti biežāk ir izvēlējušies sniegt atbildes, kuru vērtība šajās skalās ir augstāka par aritmētisko vidējo, jo asimetrijas koeficienti ir negatīvi ($A = -0,710$; $A = -0,974$; $A = -1,147$; $A = -0,888$; $A = -0,941$);

2) Grupas rezultāti parāda, ka nevienā no skalām asimetrija nav $A = 0$, tātad biežumu sadalījums nav simetrisks un tas nozīmē, ka grupā nav vienāds cilvēku skaits, kas aptaujā ieguvuši rezultātus virs vidējā un zem vidējā grupas rādītāja;

3) Iegūtos rezultātus novērtējot pēc ekscesa koeficienta var secināt, ka uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes skalas negatīvais ekscesa koeficients ($E = -0,493$) apstiprina to, ka vērtības izkliedētas plašā diapazonā, nav izteikta vērtību koncentrēšanās aritmētiskā vidējā tuvumā. Savukārt pozitīvs ekscesa koeficients implicītā intelekta un uztvertā sociālā atbalsta skalās apstiprina to, ka ir izteikta vērtību koncentrēšanās aritmētiskā vidējā tuvumā 1-2 intervālos.

Tā kā izlases apjomam $N = 258$ un $\alpha = 0,05$ visi no aprēķinātajiem asimetrijas koeficientiem un lielākā daļa no ekscesa koeficientiem pārsniedz savu robežklūdu, un respondentu grupa pieskaitāma pie lielās grupas, tad, kā minēts augstāk, tālāk tiek rēķināts Spīrmena korelācijas koeficients, lai noteiktu, vai pastāv sakarība starp implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes rādītājiem un akadēmisko pašefektivitāti. Rezultāti attēloti 5.tabulā.

Atbildot uz 1.pētījuma jautājumu, tālāk maģistra darba autore analizēs 5.tabulā redzamās korelācijas starp implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un akadēmisko sasniegumu rādītājiem.

Saskaņā ar Spīrmena korelāciju analīzes datiem statistiski nozīmīgas sakarības tika uzrādītas starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un kopējo implicīto (nojaušamo, noskāršamo) pārliecību par intelektu ($r_s = -0,346$), uztverto akadēmisko pašefektivitāti un fiksēto domāšanu ($r_s = -0,289$), uztverto akadēmisko pašefektivitāti un izaugsmes domāšanu ($r_s = 0,333$), uztverto akadēmisko pašefektivitāti un kopējo uztverto sociālo atbalstu ($r_s = 0,242$), uztverto akadēmisko pašefektivitāti un uztverto sociālo atbalstu no ģimenes ($r_s = 0,255$) uztverto akadēmisko pašefektivitāti un akadēmiskiem sasniegumiem ($r_s = 0,464$), kopējo implicīto (nojaušamo, noskāršamo) pārliecību par intelektu un akadēmiskiem sasniegumiem ($r_s = -0,214$), kā arī starp fiksēto domāšanu un akadēmiskiem sasniegumiem ($r_s = -0,236$) ar 99% datu ticamību, jo nozīmības līmenis šiem koeficientam ir pirmās pakāpes. Sakarība starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un akadēmiskiem sasniegumiem tiek vērtēta kā vidēji cieša ($r_s < 0,4$), bet pārējās augstāk minētās sakarības ir vērā ņemamas, taču vājas ($r_s < 0,2$). Savukārt tendenču līmenī pastāv sakarība starp uztverto kopējo atbalstu un visām implicītā (nojaušamā,

noskāršamā) intelekta skalām ($p < 1$), starp uztverto atbalstu no ģimenes un kopējo implicīto (nojaušamo, noskāršamo) pārliecību par intelektu un izaugsmes domāšanu, starp uztverto atbalstu no draugiem un izaugsmes domāšanu, starp uztverto sociālo atbalstu un kopējo implicīto (nojaušamo, noskāršamo) pārliecību par intelektu un izaugsmes domāšanu, kā arī starp akadēmiskiem sasniegumiem un izaugsmes domāšanu, kopējo uztverto sociālo atbalstu, atbalstu no ģimenes un atbalstu no citiem cilvēkiem. Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta visu rādītāju, kā arī uztvertā sociālā atbalsta visu rādītāju savstarpējās korelācijas ir statistiski nozīmīgas un atrodas robežās no 0,393 līdz 0,872 ($p < 0,01$).

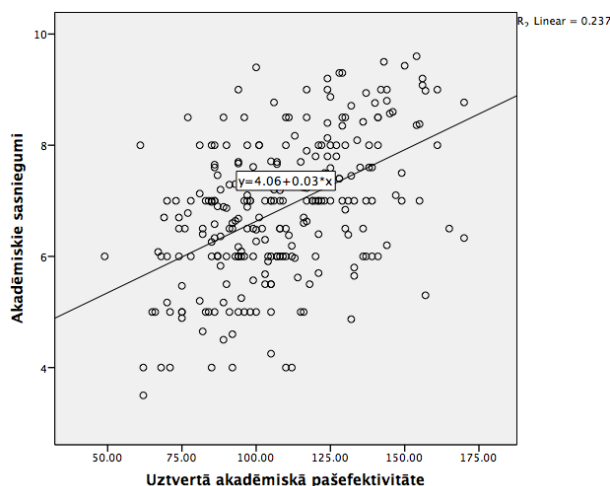
Tā kā sakarības koeficients starp uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un kopējās implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu ($r_s = -0,346$), uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un fiksētās domāšanas ($r_s = -0,289$), kopējās implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu un akadēmiskiem sasniegumiem ($r_s = -0,214$), starp fiksēto domāšanu un akadēmiskiem sasniegumiem ($r_s = -0,236$), un starp uztverto kopējo sociālo atbalstu un kopējo implicīto (nojaušamo, noskāršamo) pārliecību par intelektu ($r_s = -0,137$) ir negatīvs, tad vienai vērtībai paaugstinoties, otra samazinās un otrādi, kas nozīmē, ka paaugstinoties uztvertai akadēmiskai pašefektivitātei, samazināsies kopējā implicītā (nojaušamā, noskāršamā) pārliecība par intelektu, bet paaugstinoties kopējai implicītai (nojaušamai, noskāršamai) pārliecībai par intelektu, uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte samazināsies, tāpat arī paaugstinoties kopējai implicītai (nojaušamai, noskāršamai) pārliecībai par intelektu, akadēmiskie sasniegumi samazināsies, bet paaugstinoties fiksētai domāšanai, samazināsies akadēmiskie sasniegumi, un paaugstinoties kopējai implicītai (nojaušamai, noskāršamai) pārliecībai par intelektu, samazināsies uztvertais kopējais sociālais atbalsts un attiecīgi otrādi.

5.tabula Spīrmena korelācijas koeficienti starp implicītā intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes rādītājiem

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Kopējā implicītā pārliecība par intelektu	--							
2. Fiksēta domāšana	0,855**	--						
3. Izaugsmes domāšana	-0,793**	-0,413**	--					
4. Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte	-0,346**	-0,289**	0,333**	--				
5. Kopējais uztvertais sociālais atbalsts	-0,137*	-0,103	0,161**	0,242**	--			
6. Uztvertais sociālais atbalsts no ģimenes	-0,136*	-0,083	0,177**	0,255**	0,755**	--		
7. Uztvertais sociālais atbalsts no draugiem	-0,079	-0,051	0,110	0,080	0,833**	0,393**	--	
8. Uztvertais sociālais atbalsts no citiem cilvēkiem	-0,143*	-0,112	0,163**	0,285**	0,872**	0,536*	0,682**	--
9. Akadēmiskie sasniegumi	-0,214**	-0,236**	0,113	0,464**	0,104	0,152*	0,018	0,123*

Piezīme. $N=258$ * $p < 0,05$; ** $p=0,01$.

Visciešākā korelācija ir starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un akadēmiskiem sasniegumiem, ko var pārliecinoši redzēt zemāk pievienotajā 9.attēlā, kurā uzrādītais aprēķinātais determinācijas koeficients R^2 rāda, ka izlasē Uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes skalas variācija izskaidro akadēmisko sasniegumu skalas variāciju 23,7 % apmērā, atstājot 76,3 % iespējamo skaidrojumu citiem faktoriem.



9.attēls. Uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un akadēmisko sasniegumu sakarības visā izlasē (N=258)

Atbilde uz 2.pētījuma jautājumu

Atbildot uz pētījuma otro jautājumu par to, kurš no mainīgajiem lielumiem vairāk prognozē jauniešu akadēmiskos sasniegumus šajā pētījuma izlasē, tika veikta regresijas analīze, lai pārbaudītu, cik lielā mērā viens rādītājs ietekmē otru.

Tika veikta multiplā lineārā regresija, kurā tika noskaidrota vairāku pazīmju (faktoriālās jeb ietekmējošās pazīmes) ietekme uz citu pazīmi (rezultatīvā pazīme). Regresijas koeficients R^2 norāda, cik % ($R^2 \times 100$) gadījumu konkrētais modelis izskaidro jeb cik lielu daļu ietekmē no ietekmējošā rādītāja (Y lieluma). Regresiju analīzēs tika izmantots „Backward” modelis. Regresijas modelis jeb tiešā ietekme tika uzskatīta par nozīmīgu, ja analīzes ietvaros veiktās ANOVA testa *PR* vērtība bija mazāka par 0,05.

Analīzes rezultātā tiek iegūti šādi rezultāti:

- 1) regresijas modeļa ticamība un neatkarīgo rādītāju ietekmes jeb prognozes lielums kopumā;
- 2) regresijas modeļa vienādojuma koeficienti, kas norāda, par cik palielinās atkarīgā mainīgā – akadēmiskie sasniegumi rādītājs, ja neatkarīgais palielinās par 1 vienību;
- 3) katra neatkarīgā mainīgā statistiskā nozīmīgums, kas parāda, vai konkrētais rādītājs ir statistiski nozīmīgs konkrētā modelī.

Pēc iegūtajiem regresijas analīzes rezultātiem (skat. 6.tabulu) ir redzams, ka neatkarīgie mainīgie (fiksētā domāšana, izaugsmes domāšana, uztvertais sociālais atbalsts no ģimenes, no draugiem un citiem cilvēkiem), izņemot uztverto akadēmisko pašefektivitāti, neietekmē

akadēmiskos sasniegumus. Apskatot regresijas modeļa koeficientu statistisko nozīmīgumu, ir redzams, ka uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes skalas Pt rādītājs ir mazāks par 0,05. Tas nozīmē, ka tieši šī skala jeb to raksturojošā pazīme statistiski ticami ietekmē jeb prognozē akadēmiskos sasniegumus ar kopējo izskaidrojošo daļu 3,6%.

6. tabula **Regresiju analīzes rezultāti atkarīgajam mainīgajam akadēmiskajiem sasniegumiem**

<i>Neatkarīgais mainīgais</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>β</i>
1.solis_a			
Fiksēta domāšana	-0,043	0,049	-0,060
Izaugsmes domāšana	-0,011	0,057	-0,013
Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte	0,022	0,008	0,189*
Uztvertais sociālais atbalsts no ģimenes	-0,024	0,040	-0,45
Uztvertais sociālais atbalsts no citiem cilvēkiem	-0,014	0,049	-0,029
Uztvertais sociālais atbalsts no draugiem	0,032	0,045	0,065
6.solis			
Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte	0,022	0,007	0,190*

Piezīme: 1.solī $R^2 = 0,043$, $p < 0,05$; 6.solī $R^2 = 0,036$;

^a Apjoma dēļ tabulā iekļauts tikai pirmais un pēdējais analīzes solis

* $p < 0,05$

Atbilde uz 3.pētījuma jautājumu

Tā kā literatūras analīzē parādās atšķirības starp zēniem un meitenēm implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārlicībās, uztvertajā sociālā atbalstā un uztvertajā akadēmiskajā pašefektivitātē, maģistra darba autore nolēma kā vienu no pētījuma jautājumiem iekļaut jautājumu par atšķirībām starp meitenēm un zēniem – vai un kādas tās pastāv šajā izlasē.

Lai atbildētu uz pētījuma trešo jautājumu un noskaidrotu, vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārlicībās, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes rādītājiem zēniem un meitenēm vispirms tika aprēķināti abu grupu statistiskie rādītāji, kuri ir apkopoti 1.pielikumā 2. tabulā un tad tika izmantota neparametriskā metode – Manna-Vitneja tests divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai, kuras rezultāti apkopoti 7.tabulā.

Analizējot 7.tabulā attēlotos datus, var redzēt, ka, izņemot izaugsmes domāšanas skalu, pārējās skalās meiteņu grupā ir augstāki rādītāji, salīdzinot ar zēnu grupu, ko uzskatāmi var

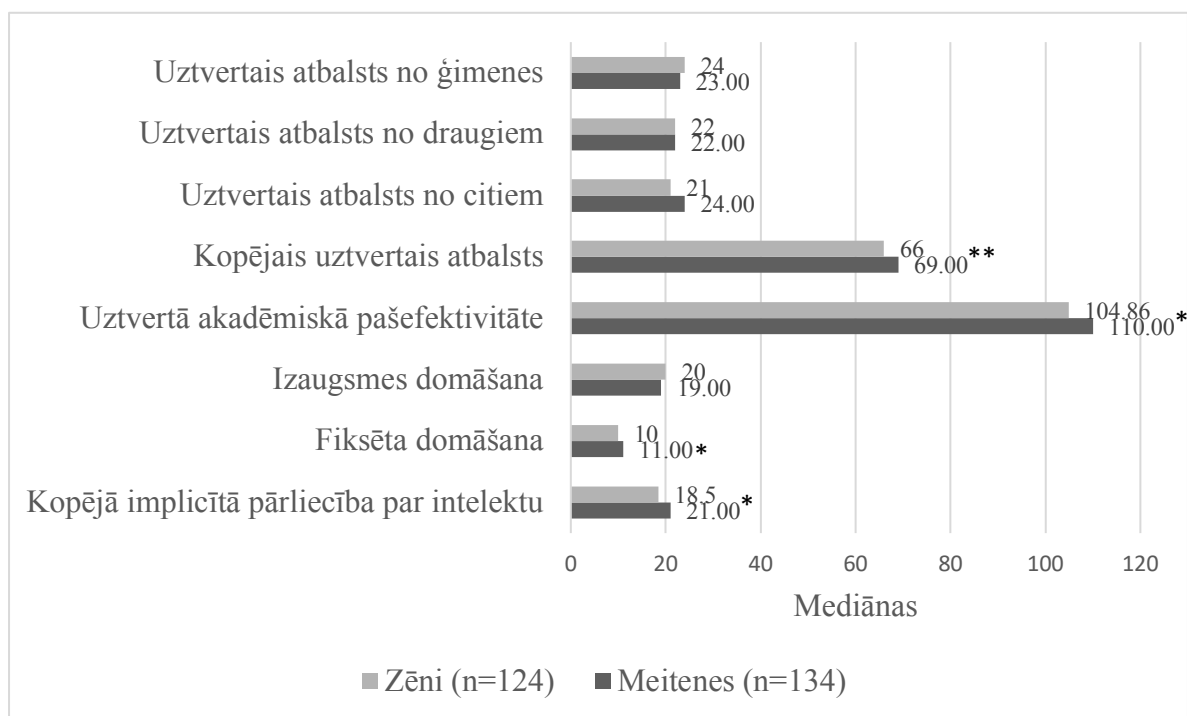
redzēt zemāk pievienotajā 10.attēlā. Novērtējot Manna-Vitneja rezultātus, var secināt, ka statistiski nozīmīgas atšķirības starp abām grupām var novērot kopējās implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu mediānās, fiksētas domāšanas mediānās, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes mediānās un uztvertā sociālā atbalsta no citiem mediānās. Vislielāko mediānu starpību uzrāda uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes mediānas (110-104,9=5,2).

7.tabula **Aprakstošās statistikas rādītāji un Manna-Vitneja testa rezultātu apkopojums meiteņu un zēnu grupās**

Atkarīgie mainīgie	Dzimums						U vērtība	p vērtība
	Meiteņu izlase (n=134)			Zēnu izlase (n=124)				
	M	SD	Me	M	SD	Me		
Kopējā implicītā pārliecība par intelektu	20,40	6,06	21,00	18,91	5,79	18,50	6970,50	0,02
Fiksēta domāšana	11,08	3,87	11,00	9,96	3,78	10,00	6915,00	0,02
Izaugsmes domāšana	18,69	3,42	19,00	19,05	3,28	20,00	7749,50	0,34
Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte	111,35	23,45	110,00	3,65	0,34	104,86	6966,50	0,02
Kopējais uztvertais atbalsts	65,75	13,87	69,00	62,37	14,25	66,00	7052,00	0,36
Uztvertais atbalsts no citiem	22,63	5,48	24,00	20,15	5,90	21,00	5868,00	0,00
Uztvertais atbalsts no draugiem	21,48	5,45	22,00	20,11	5,88	22,00	7124,00	0,48
Uztvertais atbalsts no ģimenes	21,63	5,69	23,00	22,11	4,82	24,00	8260,00	0,93

Piezīme. Apzīmējumi: *M* – vidējais aritmētiskais rādītājs, *SD* – standartnovirze, *Me* – mediāna, *U* - Manna- Vitneja U kritērija vērtība.

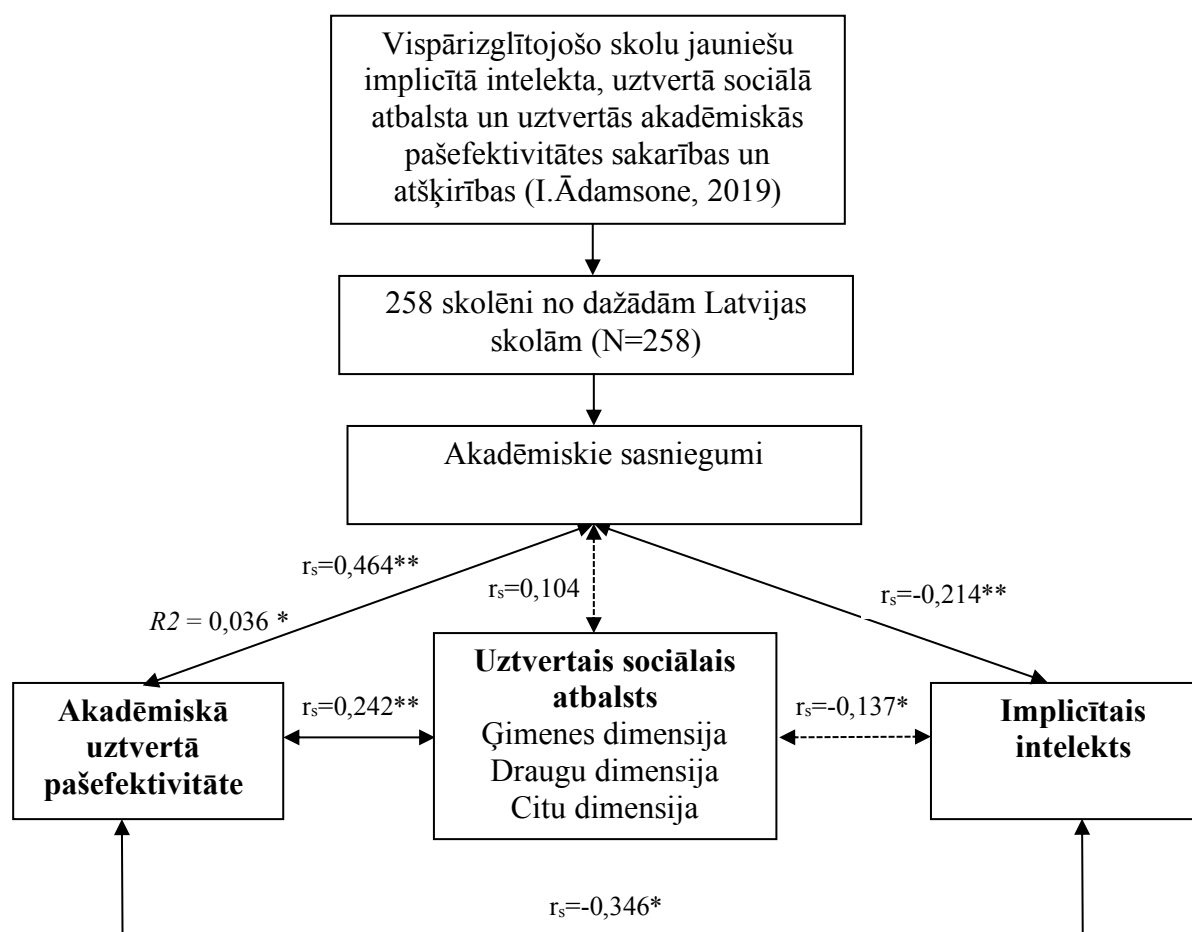
10.attēlā var redzēt, ka visos rādītājos meitenēm, izņemot izaugsmes domāšanu un uztverto atbalstu no ģimenes, ir augstāki mediānas rādītāji un, lai gan zēnu izaugsmes domāšanas un uztvertā atbalsta no ģimenes mediānas rādītājs ir augstāks, statistiski nozīmīgas atšķirības uzrādas tikai kopējās implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu, fiksētas domāšanas, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un uztvertā sociālā atbalsta no citiem rādītājos.



Piezīme. ** $p < 0,01$, * $p = 0,05$.

10.attēls. **Mediānas rādītāji meiteņu un zēnu grupās**

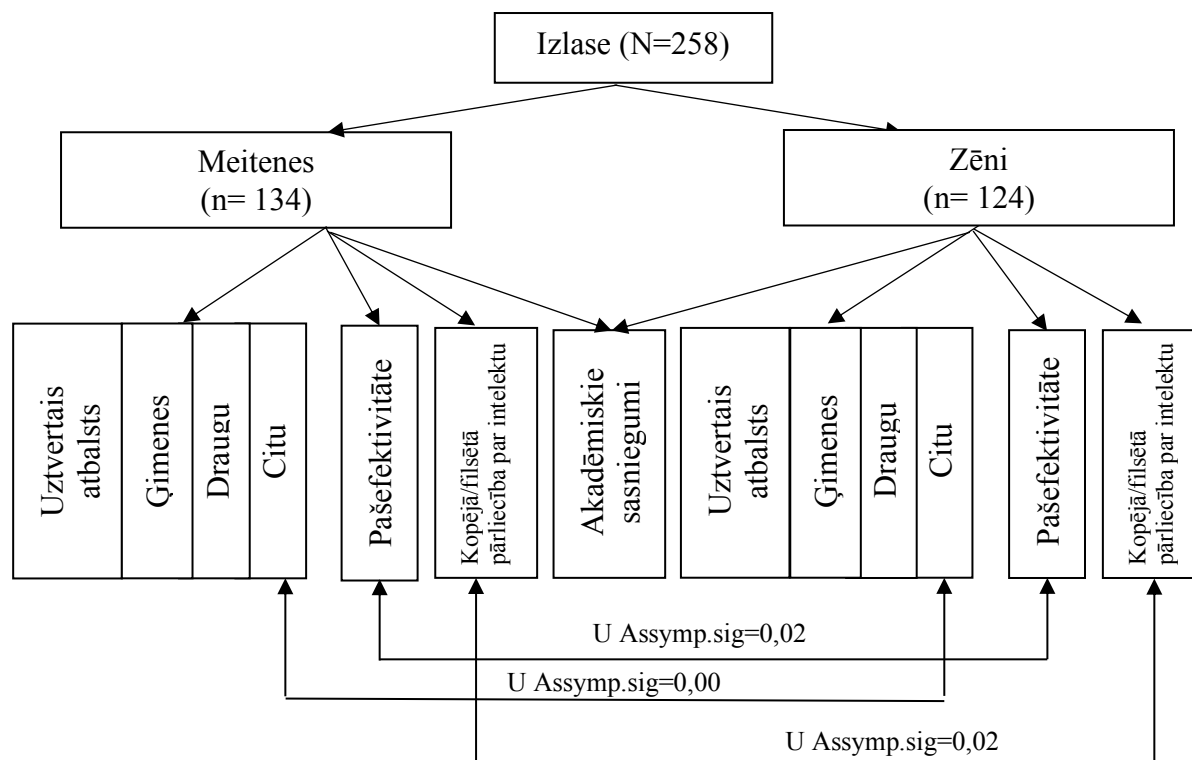
1.un 3. pētījuma jautājuma shēma



Piezīme. $**p < 0,01$; $*p < 0,05$; ----- Tendencu līmenī, $p < 0,1$

11.attēls. 1. un 3. jautājuma shēma ar rezultātiem (I.Ādamsons)

2.pētījuma jautājuma shēma



Piezīme. $p < 0,01$; $p < 0,05$

12.attēls. 2. jautājuma shēma ar rezultātiem (I.Ādamsons)

1.5.Iegūto rezultātu interpretācija

Analīzes mērķis bija noskaidrot savstarpējās saistības starp implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, uztverto akadēmisko pašefektivitāti, uztverto sociālo atbalstu un akadēmiskajiem sasniegumiem.

Maģistra darba pētījuma (I. Ādamsons, 2019) iegūto rezultātu analīze parādīja, ka pastāv statistiski nozīmīga vidēji cieša sakarība starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un akadēmiskajiem sasniegumiem ($r_s = 0,464$; $p = 0,000$). Vājas sakarības pastāv starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un sekojošiem implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta rādītājiem: kopējo implicīto (nojaušamo, noskāršamo) pārliecību par intelektu ($r_s = -0,346$; $p = 0,000$), fiksēto domāšanu ($r_s = -0,289$; $p = 0,000$), izaugsmes domāšanu ($r_s = 0,333$; $p = 0,000$). Savukārt akadēmiskajiem sasniegumiem pastāv vājas sakarības ar kopējo pārliecību par intelektu ($r_s = -0,214$; $p = 0,001$), kā arī ar fiksēto domāšanu ($r_s = -0,236$; $p = 0,069$). Tā kā

kopējās pārliecības par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, kā arī fiksētās domāšanas sakarības koeficients ar akadēmiskiem sasniegumiem ir negatīvs, tad paaugstinoties kopējai implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārliecībai vai fiksētai domāšanai, akadēmiskie sasniegumi samazinās un otrādi, kas apstiprina teoriju, ka pārliecība par savu intelektu kā fiksētu, samazina vai neveicina pašefektivitātes pieaugumu (Wood & Bandura 1989; Jourden, Bandura, & Banfield, Jourden, et. al., 1991; kā minēts Huang et al., 2019), līdz ar to arī akadēmiskos sasniegumus. Tas sakrīt arī ar Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skalas autoru (De Castella & Byrne, 2015) rezultātiem, kas norāda, ka izaugsmes domāšana ar akadēmiskajiem sasniegumiem saistās pozitīvi, bet pārliecības, ka intelekts ir fiksēts - negatīvi (De Castella & Byrne, 2015).

Maģistra darba pētījuma (I.Ādamsons, 2019) rezultātos vērā ņemamas sakarības pastāv arī starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un kopējo uztverto sociālo atbalstu ($r_s = 0,242$; $p = 0,000$), un uztverto sociālo atbalstu no ģimenes ($r_s = 0,255$; $p = 0,000$). Arī citu pētījumu rezultāti (Dubow et al. 1991; Eccles, 2007; Roeser, et al. 2000; Wentzel, 1998; kā minēts Ahmed et al., 2010), apstiprina augstāk minētās iegūtās pozitīvās sakarības starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un uztverto sociālo atbalstu, norādot, ka atbalstošas sociālās attiecības var netieši ietekmēt akadēmiskos sasniegumus un, ka vecāki, draugi un citi nozīmīgie cilvēki ir nozīmīgs pašefektivitātes prognozētājs (Fan, Lindt, Arroyo-Giner, & Wolters, 2009; kā minēts Huang et al., 2019). Lai gan šajā pētījumā (I.Ādamsons, 2019) no uztvertā sociālā atbalsta veidiem ciešāko korelāciju iegūst uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un atbalsta no ģimenes korelācija, citos pētījumos ir pretrunas, kas norāda, ka attiecības un atbalsts ģimenē kļūst mazāk nozīmīgs kā atbalsts no draugiem attiecībā uz pašefektivitāti (Allen, 2008; Margolin, 2006; Pace et al., 2016; Van Dale et al., 2014; Zimmer-Gembeck, & Skinner, 2016, kā minēts Gardner & Webb, 2019). Lai vairāk paskaidrotu pretrunas, būtu jānoskaidro citi faktori, piemēram, attiecības ģimenē, draugu skaits un attiecības ar tiem, jāņem vērā arī vecumposma īpatnības, faktori, kas varētu ietekmēt, ka jaunieši šajā izlasē lielāko atbalstu izjūt no ģimenes un tas visvairāk atsaucas uz akadēmiskajiem sasniegumiem.

Lai gan maģistra darba autores pētījumā tikai tendenču līmenī pastāv sakarība starp uztverto kopējo atbalstu un visiem implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta rādītājiem, attiecīgi ar kopējo implicīto (nojaušamo, noskāršamo) pārliecību par intelektu ($r_s = -0,137$; $p = 0,028$), fiksēto domāšanu ($r_s = -0,103$; $p = 0,099$), izaugsmes domāšanu ($r_s = 0,161$; $p = 0,010$), tomēr ir citi pētījumi (Elias & MacDonald, 2007; Honicke & Broadbent, 2016; kā minēts Zander et al., 2017), kuros apgalvo, ka izaugsmes domāšana ir ne tikai saistīta ar mācīšanos, bet arī ar skolēnu atbalsta tīklu un saņemto atbalstu no citiem.

Šī darba pētījumā (I.Ādamsons, 2019) arī starp kopējās implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu un uztverto atbalstu no ģimenes ($r_s = -0,136$; $p = 0,029$), un uztverto atbalstu no citiem cilvēkiem ($r_s = -0,143$; $p = 0,021$) pastāv tendenču līmeņa sakarība, kā arī starp izaugsmes domāšanu un visiem uztvertā sociālā atbalsta rādītājiem, t.i., kopējo uztverto atbalstu ($r_s = 0,161$; $p = 0,010$), uztverto atbalstu no citiem ($r_s = 0,163$; $p = 0,009$), uztverto atbalstu no draugiem ($r_s = 0,110$; $p = 0,079$) un uztverto atbalstu no ģimenes ($r_s = 0,177$; $p = 0,004$) pastāv sakarība tendenču līmenī. Savukārt akadēmiskie sasniegumi uzrāda sakarības tendenču līmenī ar: izaugsmes domāšanu ($r_s = 0,113$; $p = 0,069$), kopējo uztverto sociālo atbalstu ($r_s = 0,104$; $p = 0,095$), uztverto atbalstu no ģimenes ($r_s = 0,152$; $p = 0,015$) un uztverto atbalstu no citiem cilvēkiem ($r_s = 0,123$; $p = 0,048$). Augstāk minētie maģistra darba pētījuma (I.Ādamsons, 2019) rezultāti sakrīt ar citu autoru (Levitt et al., 1944, kā minēts Ahmet et al., 2010) secinājumiem, kuri norāda sociālo atbalstu, kā nozīmīgu, uzsverot, ka jauniešu uztvere par atbalstošām attiecībām ģimenē, ar draugiem un skolotājiem prognozē viņu sasniegumus dažādos mācību priekšmetos, piemēram, matemātikā, savukārt implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu veicina vai neveicina akadēmisko izaugsmi (Dweck, 1999), kas nozīmē, ka gan uztvertais sociālais atbalsts, gan implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu, gan akadēmiskie sasniegumi ir savstarpēji saistīti un viens otru ietekmē.

Analizējot to, kurš no mainīgajiem lielumiem visvairāk prognozē akadēmiskos sasniegumus šajā jauniešu izlasē, tika veikta regresijas analīze, kur kā atkarīgais lielums tika apskatīti akadēmiskie sasniegumi. Pēc iegūtajiem rezultātiem bija redzams, ka statistiski ticami ($PR < 0,05$) akadēmiskos sasniegumus ietekmē uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte, kā rezultātā akadēmiskos sasniegumus prognozē uzvertās akadēmiskās pašefektivitātes skalas pazīme. Ar uztverto akadēmisko pašefektivitāti var prognozēt 3,6% no kopējiem akadēmiskiem sasniegumiem ($R^2 = 0,036$, $F = 9,599$, $p < 0,05$). Iegūtais rezultāts ir saskaņā ar Banduras (Bandura, 1997) teikto, ka uzvertā pašefektivitāte ir noteicošā tajā, cik daudz pūļu tiks pieliktas, cik ilgi varēs izturēt un piepūlēties grūtību situācijā, cik daudz varēs sasniegt. Arī citi autori, Linenbrinka un Pintriča (Linenbrink & Pintrich, 2003), apgalvo, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir ievērojami saistīta ar jauniešu mācīšanos, kognitīvām spējām, akadēmisko apņemšanos, noturību un sasniegumiem, kas sniedz pamatojumu, ka arī šajā izlasē kā akadēmisko sasniegumus visietekmējošākais faktors ir uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte.

Attiecībā uz atšķirībām meiteņu un zēnu grupām, analīze uzrādīja, ka starp kopējās implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu (meitenes $Mdn = 21$ un puisi $Mdn = 18,50$; $p = 0,02$) un fiksētas domāšanas (meitenes $Mdn = 19,00$ un puisi $Mdn = 20,00$;

$p = 0,02$) mediānām pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības, kas sakrīt ar teoriju, ka dzimumatšķirības pastāv, jo arī Hendersones un Dvekas pētījumā meitenes uzrādīja augstāku fiksētās domāšanas rādītāju, bet zēni - augstāku izaugsmes domāšanas rādītāju (Henderson & Dweck, 1990; kā minēts Hendriks, 2012). Lai gan šajā pētījumā zēnu augstākais rādītājs izaugsmes domāšanā nav statistiski nozīmīgs, tomēr norāda uz līdzībām augstāk minētajā Dvekas un Hendersones pētījumā. Šīs atšķirības varētu rasties no atšķirīgā veida, kā tiek slavētas meitenes un zēni (Dweck & Simmons, 2014; kā minēts Macnamara & Rupani, 2017), taču būtu nepieciešami vairāki pētījumi, lai to apstiprinātu.

Uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes rādītājos pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības (meitenes $Mdn = 110,00$ un puīši $Mdn = 18,50$; $p = 0,02$), kas ir arī vislielākās zēnu un meiteņu atšķirības šajā izlasē ($110-104,9=5,2$). Līdzīgu rezultātu atspoguļo arī citi pētījumi, piemēram, meitenes uzrāda augstāku pašefektivitāti statistikā, savukārt zēni skaitļošanas un mārketinga jomā (Busch, 1995) vai kāds cits pētījums parāda, ka valodu māksla augstāka ir sieviešu dzimtas pārstāvēm, bet vīriešu dzimtas pārstāvjiem ir augstāka matemātikas, sociālo un datoru zinātņu pašefektivitāte (Huang, 2013), tāpēc nevar teikt, ka viennozīmīgi meitenes ir pašefektīvākas visur, taču šīs izlases kopējais rādītājs tomēr norāda uz augstāku meiteņu pašefektivitāti. Ja tiktu izdalītas konkrētas jomas, ļoti iespējams dažās pašefektīvākās varētu būt zēni, kā liecina iepriekš darbā minētie pētījumi.

Statistiski nozīmīgas atšķirības pastāv arī uztvertā sociālā atbalstā no citiem starp zēniem un meitenēm (meitenes $Mdn = 24$ un puīši $Mdn = 21$; $p = 0,00$) mediānās, kuras varētu izskaidrot ar meiteņu augstāk attīstīto uztveri par pieejamiem atbalsta avotiem, kā arī meitenes pēc atbalsta vēršas biežāk (Day & Livingstone, 2003), līdz ar to tas pamato arī uztvertā sociālā atbalsta augstākus rādītājus meitenēm, taču pastāv arī pretējs viedoklis, ka sociālo atbalstu vairāk uztver vīrieši (Tam, Lee, Har, & Pook, 2011; kā minēts Batoool & Zubair, 2018) un, lai gan uztvertā atbalstā no ģimenes skalā nebija statistiski nozīmīgu atšķirību, tomēr zēni uzrādīja augstākus rādītājus, kas rada pretrunas un sakrīt ar tām teorijā, tomēr neapstiprinās šajā pētījumā, līdz ar to - atšķirības uztvertajā sociālā atbalstā nav viennozīmīgas.

Kopumā interpretējot iegūtos analīzes rezultātus, var teikt, ka pētījuma galvenais jautājums par implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes sakarībām daļēji apstiprinājās, jo dažas sakarības ir tikai tendenču līmenī, taču kopumā tās ir līdzīgas citu pētījumu rezultātiem un iespējams pie lielākas izlases vai citiem līdzīgiem pētījumiem iegūtās tendenču līmeņa un vājās sakarības varētu apstiprināties vairāk. Rezultāti parādīja arī, ka uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte ir akadēmisko sasniegumu prognozējošākais lielums, kā arī, ka dzimums ir ietekmējošs faktors

kopējā un fiksētā uzskata par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu līmenim individuālā, kā arī uztvertā sociālā atbalsta no citiem un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes līmenim.

Līdz ar to pētījuma mērķi un uzdevumi ir sekmīgi sasniegti.

Pētījuma ierobežojumi.

Šis maģistra darbs ir ar ierobežojumiem. Kā galvenos šī darba ierobežojumus, darba autore var minēt, pirmkārt, pētījumā piedalījās tikai divas skolas, kuras iespējams neatspoguļo populāciju kopumā. Turpmākajos pētījumos būtu vērtīgi palielināt un dažādot izlasi, kas ietvertu lielāku skaitu skolas un jauniešus no dažādākām vietām Latvijā, lai rezultāti būtu vispārināmāki, kā arī būtu vērtīgi paplašināt vecuma gradāciju un izpētīt atšķirības starp jaunākiem un vecākiem bērniem, jauniešiem, jo pētījumos tiek norādītas atšķirības gan domāšanā, gan sociālajā atbalstā līdz ar vecuma izmaiņām.

Otrkārt, netika iekļauti akadēmiskie sasniegumi ilglaicīgā periodā, kas sniedz šaurāku ieskatu jauniešu akadēmiskajās spējās, t.i., neprezentē tās plašākā amplitūdā, kā arī akadēmiskās spējas tika vērtētas tikai pēc kopējā rādītāja (vidējās atzīmes), neizdalot jauniešu spējas un sasniegumus pa jomām, kas no vienas puses spēj pietiekami plaši atspoguļot kopējo zināšanu līmeni, tomēr no otras puses neparedz iespēju paplašināt pētījumu, fiksētos rezultātus un atšķirības tieši konkrētās mācību jomās, priekšmetos. Netika izpētīts arī tas, ko respondenti dara papildus, kādus pulciņus apmeklē, ko dara brīvajā laikā, arī tas varētu ietekmēt esošos rezultātus.

Kā nākamo pētījuma ierobežojumu var minēt dažādu sociāldemogrāfisko rādītāju neapzināšanu (neiekļaušanu pētījuma aptaujā) (piem., sociālais stāvoklis, vecāku izglītība, dzīvessvieta u.c.), kas varētu papildināt un izskaidrot iegūtos rezultātus, jo citu autoru pētījumos sociāldemogrāfiskie rādītāji tiek minēti, kā būtiski rezultātus ietekmējoši faktori.

Lai gan rezultāti balstās uz faktiskiem sasniegumiem, tomēr kā vēl viens ierobežojums ir tas, ka šī pētījuma instrumentāriji iekļauj subjektīvas, pašraksturojošas atbildes, kas var mazināt atbilžu objektivitāti gan tāpēc, ka indivīds var sevi novērtēt neprecīzi, neapzinoties vai nepieņemot patiesību par sevi, gan arī tāpēc, ka indivīds varēja iespaidoties no citiem respondentiem, jo testēšana notika klasē, kopā ar citiem jauniešiem, kas varēja ietekmēt sniegto atbilžu patiesumu un novērst respondenta uzmanību no iedziļināšanās aptaujas jautājumos. Būtu jāapsver citu informācijas avotu (piem., vecāku, skolotāju vērtējumu, prombūtnes no skolas laika – slimošanas u.c. gadījumi) iekļaušanu pētījumā, kas šajā gadījumā nebija iespējams.

SECINĀJUMI

Atbildot uz pētījuma pirmo jautājumu “*vai pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp implicitā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un akadēmisko sasniegumu rādītājiem*”, var secināt:

1. Pastāv statistiski nozīmīga sakarība starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un akadēmiskiem sasniegumiem, kas sakrīt ar pētījuma rezultātiem (Bandura, 1997) par pašefektivitāti un apstiprina, ka akadēmiskā pašefektivitāte ir svarīgs faktors, lai veicinātu akadēmiskos sasniegumus, kas secināts arī citos pētījumos (Bandura, 1997; Valentine, Dubois, & Cooper, 2004; Motlagh et al., 2011; kā minēts Verešova & Foglova, 2019), kur norādīts, ka akadēmiskā pašefektivitāte prognozē jauniešu sasniegumu līmeņus skolā;
2. Pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un visiem implicitā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta rādītājiem (t.i., kopējā implicitā (nojaušamā, noskāršamā) pārliecība par intelektu, izaugsmes domāšana, fiksēta domāšana), kas ir saskaņā ar teoriju, ka izaugsmes domāšanas veids veicina pašefektivitāti pretēji fiksētam domāšanas veidam, kas to samazina (Dweck, 1999; Dweck & Legett, 1988);
3. Pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp uztverto akadēmisko pašefektivitāti un uztverto sociālo atbalstu kopumā un no ģimenes, kas ir saskaņā ar teoriju, ka nepietiekošs sociālais atbalsts tiek asociēts ar zemu pašefektivitāti (Adler-Constantinescu et al., 2013);
4. Pastāv statistiski nozīmīgas sakarības starp akadēmisko sasniegumu un kopējās implicitās (nojaušamās, noskāršamās) pārliecības par intelektu un fiksētās domāšanas rādītājiem, kā arī tendenču līmeņa sakarības starp akadēmiskiem sasniegumiem un izaugsmes domāšanu, kas apstiprina teorijas atziņas par implicitā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta pārliecību saistību ar akadēmiskiem sasniegumiem par to, ka, jo vairāk dominējoša fiksēta pārliecība par intelektu, jo akadēmiskie sasniegumi ir zemāki un otrādi (Dweck, 1999; De Castella & Byrne, 2015);
5. Tendenču līmenī pastāv sakarība starp uztverto atbalstu kopumā un visām implicitām (nojaušamām, noskāršamām) pārliecībām par intelektu, kas liek domāt un piekrist citiem autoriem (Elias & MacDonald, 2007; Honicke & Broadbent, 2016; kā minēts Zander et al., 2017) par izaugsmes domāšanas saistību ne tikai ar

mācīšanos, bet arī saņemto atbalstu no citiem un to, ka tie ir savā starpā viens otru papildinoši koncepti.

Atbildot uz pētījuma otro jautājumu “*kurš no mainīgajiem lielumiem vairāk prognozē jauniešu akadēmiskos sasniegumus šajā pētījuma izlasē*”, var secināt, ka akadēmiskos sasniegumus šajā izlasē visvairāk prognozē uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte, kas ir sakaņā ar to, ka skolēna ticība savai efektivitātei ļoti ietekmē viņu sasniegumus izglītībā (Sharma & Nasa, 2014) un ir viena no visvairāk skolēnu akadēmisko sasniegumu veicinošajiem faktoriem.

Atbildot uz pētījuma trešo jautājumu “*Vai pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta, uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes un akadēmisko sasniegumu rādītājos zēniem un meitenēm*”, var secināt:

1. Pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības kopējā implicītā (nojaušamā, noskāršamā) pārlicībā par intelektu un fiksētās domāšanas pārlicībā starp meitenēm un zēniem, kas ir līdzīgas Dvekas un Hendersones pētījumā iegūtajām atšķirībām (Henderson & Dweck, 1990; kā minēts Hendriks, 2012), kur meitenes uzrādīja augstāku fiksētās domāšanas rādītāju, tomēr būtu jāveic vairāk pētījumu, lai runātu par konkrētākām atšķirībām Latvijas kultūrvidē un varētu tās vispārināt, jo ir pētījumi, kuri norāda arī uz pretrunām (Grant & Dweck, 2003).
2. Pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības uztvertajā atbalstā no citiem starp meitenēm un zēniem, kur meitenes uzrāda augstāku uztvertā sociālā atbalsta rādītāju, kas tiek apstiprinātas arī citos pētījumos, kur atklāts, ka jaunietes var būt plašāks atbalsta tīkls, kā arī viņas uzrāda augstāku sociālā atbalsta uztveri, kā jaunieši (vīrieši) (Day & Livingstone, 2003).
3. Visizteiktākās statistiski nozīmīgās atšķirības pastāv uzvertajā akadēmiskajā pašefektivitātē starp meitenēm un zēniem, kur meitenes uzrāda augstākus rādītājus, kas ne apstiprina, ne noliedz citos pētījumos iegūtos rezultātus, jo ir pētījumi (Busch, 1995; Huang, 2013), kas uzrāda mainīgus rezultātus, atkarībā no mācību priekšmeta, kā arī atšķirības varētu ietekmēt arī citi faktori, piemēram, personības īpašības un attieksme pret mācībām un priekšmetu (Fallan & Opstad, 2016).

Apkopojot darba teorētiskās un praktiskās nostādnes var teikt, ka:

1. Gan teorētiski, gan praktiski pētījums ir saskaņā ar citu autoru pētījumiem par implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, uztverto sociālo atbalstu, uztverto

- akadēmisko pašefektivitāti un akadēmiskiem sasniegumiem, kuros šos jēdzienus var redzēt, kā viens ar otru saistošus (Elias & MacDonald, 2007; Honicke & Broadbent, 2016; kā minēts Zander et al., 2017; Bandura, 1997; Dweck, 1999, 2006; Costa & Faria, 2018);
2. Implicītais (nojaušamais, noskāršamais) intelekts, akadēmiskā pašefektivitāte un sociālais atbalsts tiek saistīts ar akadēmisko panākumu gūšanu un šo jēdzienu vienojošais elements ir indivīda labākas dzīves kvalitātes nodrošināšana, kas daļēji notiek arī gūstot sasniegumus skolā (Bruyn, Deković, & Meijnen, 2003; kā minēts Verešova & Foglova, 2017; Dubow et al. 1991; Eccles, 2007; Roeser, et al. 2000; Wentzel, 1998; kā minēts Ahmed et al., 2010);
 3. Sociālais atbalsts tiek minēts kā viens no kritiski svarīgiem faktoriem, kas nodrošina pašefektivitāti un panākumu gūšanu (Bandura, 1997), kas parādījās arī šajā pētījumā.
 4. Rezultāti varēja būt atkarīgi no citiem autores nekontrolētiem faktoriem, kā piemēram, ģimenes (sociālā) stāvokļa, dzīvesvietas, psiholoģiskā stāvokļa, atzīmēm uz pētījuma brīdi, kultūras īpatnībām kopumā u.c. rādītājiem, tāpēc atkārtojot šādu vai līdzīgu pētījumu būtu jāvērs pastiprināta uzmanība respondentu personības iezīmēm un citiem papildus mainīgajiem, kas varētu ietekmēt respondentu atbildes un rezultātus (Fallan & Opstad, 2016);
 5. No teorijas var secināt, ka pētītie konstrukti ir nozīmīgi indivīda izaugsmei un attīstībai, un saistīti ne tikai ar akadēmiskiem sasniegumiem, bet arī ar labizjūtu (Bailey et al., 1994), apmierinātību ar dzīvi (Sorias 1988a; kā minēts Gulacti, 2010), panākumiem dzīvē, vieglāku adaptēšanos situācijām (Yeager et al., 2011, 2016a; Yeager & Dweck, 2012; Claro et al., 2016; kā minēts Cutumisu, 2019).
2. *Implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skala (The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale, De Castella & Byrne, 2015; Latvijā adaptē I. Ādamsons 2019. gadā)* ir labs un vienkārši izmantojams instrumentārijs, kuru var izmantot dažādos veidos, lai noteiktu skolēnu implicītās (nojaušamās, noskāršamās) pārlicības par intelektu.
 3. Būtu nepieciešams veikt citus pētījumus ar lielākām un dažādākām respondentu grupām, lai gūtu plašāku ieskatu un rezultāti vairāk apstriprinātos ar citiem pētījumiem pasaulē par darbā minēto konceptu saistību, jo lai gan autore savā pētījumā ieguva gaidīto rezultātu par pozitīvām un negatīvām sakarībām starp implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, uztverto sociālo atbalstu un

akadēmisko pašefektivitāti, tomēr tie ir tikai viena pētījuma rezultāti, līdz ar to nebūtu universalizējami.

4. Iegūtie pētījuma rezultāti darba autorei liek secināt, ka implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas ir jauns un nozīmīgs koncepts, ko būtu svarīgi attīstīt tālāk Latvijas kultūrvidē, apgūstot un ieviešot to skolās, tai sk., arī intervences, kas veicina izaugsmes domāšanas attīstību un tāds varētu būt nākamais pētījums – implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta intervenču efektivitāte Latvijā.

REKOMENDĀCIJAS

Skolas vadībai:

Ņemot vērā pētījuma pieprasījuma no skolotājiem par to, kas ietekmē jauniešu akadēmiskos sasniegumus teorētiskajā un praktiskajā izpētē iegūtos rezultātus, kuros kā daži no akadēmiskos sasniegumus ietekmējošie faktori uzrādās implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas, uztvertais sociālais atbalsts un uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte, darba autore ieteiktu sekojošo:

1. Apsvērt un iekļaut izaugsmes domāšanas skatījumu, attīstīšanas programmas un intervences vai citus pasākumus skolas vidē, klasēs un veikt šos pasākumus visa mācību gada garumā, tādejādi radot izmaiņas intelektā, attīstot izaugsmes domāšanas skatījumu un veicinot skolēnu ticību savām spējām, kā arī akadēmiskos sasniegumus, kā liecina pētījumi (Dweck, 2006; Dweck & Legett, 1988);
2. Vēlams nodrošināt sociālā atbalsta pieejamību un veicināt atbalstošu attieksmi, veidojot sociālā atbalsta tīklus, kuros ietilptu gan atbalsts no skolotājiem, sociāliem un citiem darbiniekiem, kas nodrošina jauniešiem iespēju zināt, ka un kāda palīdzība ir iespējama un kā to saņemt, gan vienaudžu atbalsts, kuru varētu veicināt, piemēram, iekļaujot skolas dzīvē pasākumus, kas orientēti uz saliedēšanos, jo šādi sociāli atbalstoši pasākumi kopumā veicina akadēmiskās spējas.

Konkrēto klašu audzinātājiem un atbalsta personālam:

1. Gan izejot no teorētiskām nostādnēm, gan šī pētījuma rezultātiem ir redzams, ka pārliecības par implicīto intelektu ir saistītas ar akadēmiskiem sasniegumiem un teorija parāda, ka šīs pārliecības, kā kognitīvu procesu, var nostiprināt, trennēt, tāpēc darba autore rekomendē atrast veidus, kā skolēniem mācīt par izaugsmes domāšanas labvēlīgumu (piem., skaidrojot to no kognitīvas puses, par to, kā trennēt smadzenes tāpat kā muskuļus, rādot videomateriālus), ko tā dod un iepazīstināt skolēnus ar veidiem, stratēģijām, kas veicina un nostiprina pārliecību savām spējām un izaugsmes iespējām;
2. Apgūt intervences un metodes, kas veicina izaugsmes domāšanu un pielietot tās skolēniem. Tas palīdzētu saprast akadēmiskos izaicinājumus, veicinātu mācīšanos un dzīvesspēku skolēnos (Dweck, 2006). Tas varētu izpausties kā atbalstoša, uz izaugsmes domāšanu orientēta, efektīva mācīšana un uz darbību orientētas

- atgriezeniskās saites sniegšana, kas palielinātu skolēnu izpratni par viņu sasniegto un viņu iespēju palielināt savas spējas ar piepūli;
3. Psihologiem būtu nepieciešams noteikt implicīto pārliecību par intelektu esamību skolēnos un kopā ar skolotājiem veicināt fiksētās domāšanas mazināšanos, veicinot skolēnā pārliecību, ka viņš var ietekmēt savu sniegumu u.tml.;
 4. Tā kā darba autores pētījumā parādās saistība starp akadēmisko pašefektivitāti un uztverto kopējo sociālo atbalstu un atbalstu no ģimenes būtu vēlams veicināt uz atbalstu un sadarbību vērstus pasākumus skolas un klases vidē, kā arī ģimenes ietvaros. Tas varētu izpausties kā kopīgi pasākumi ar iespēju būt laipniem vienam pret otru, sniegt palīdzību, dalīties zināšanās un prasmēm, arī ar informatīvu pasākumu rīkošanu vecākiem par atbalsta nozīmīgumu bērna dzīvē. Ieteicams būtu rīkot pasākumus, iesaistot tajos ģimenes.
 5. Izglītot vecākus par atbalsta nepieciešamību bērniem, par to, kas veicina motivāciju un nodrošina panākumus, par bērnu uz procesu orientētu uzslavēšanu, veicinot viņos noturību pret grūtībām un pašefektivitāti;
 6. Būtu ieteicams veicināt pašefektivitāti skolēnos, vairojot pasākumus, kas paredz skolēna ticības sev, savām spējām apzināšanos.
 7. Vēlams organizēt pāru, grupu darbus, kuros vairāk spējīgiem skolēniem ir iespēja palīdzot skolēniem, kuriem ir grūtības, attīstot empātijas spēju un iedrošinot vienam otru. Šādas atbalstošas attiecības un apziņa par atbalstu veicinātu akadēmisko izaugsmi (Wang & Neihart, 2015) un vecinātu ciešakas attiecības starp vienaudžiem.
 8. Ieteicams veicināt jauniešu ticību savām spējām un to, ka tās var attīstīt caur piepūli un neatlaidību (Dweck, 1999), piemēram, stāstot stāstus, biogrāfijas par personāžiem, arī par vienaudžiem, kuriem izdodas. Tas varētu notikt arī nodrošinot lasīt literatūru vai skatoties videomateriālu par personām (varoņiem), kuri caur nepadošanos ir piedzīvojuši izdošanos savā dzīvē un tikuši pāri grūtībām, jo tas attīsta domas par sevi kā dzīvesspēcīgiem indivīdiem (Connors, 2014);
 9. Pārdomāt atgriezeniskās saites sniegšanu skolēniem. Tai vajadzētu būt pārdomātai uzsverot procesu nevis sasniegumu kā tādu, t.i., stāstot, kas viņiem ir izdevies, kādas grūtības bijušas, kā tās nākotnē mazināt, kāda attīstība ir notikusi, cik skolēns ir bijis neatlaidīgs u.tml, atspoguļojot veiktās darbības, kas novedušas pie rezultāta, kā arī ieteicams izglītot vecākus slavēt un motivēt bērnus līdzīgā veidā;
 10. Pieļautās kļūdas būtu jāatspoguļo skolēniem pozitīvā veidā, t.i., parādot ieguvumus no tām, izmantojot kļūdas un grūtības, kā resursu;

11. Vēlams ietvert mācību procesā situācijas, kurās jauniešiem ir vairāk jādomā pašiem, jāveicina kreatīvā domāšana, kad mazāk tiek doti atbilžu varianti, bet vairāk tiek mācītas dažādas stratēģijas, kā vēl var atrisināt uzdevumu.

Nākamajiem pētniekiem:

1. Nākamajiem pētniekiem būtu ieteicams turpināt veikt pētījumus par izaugsmes domāšanu, saistībā arī ar citiem faktoriem, kā arī būtu ieteicams izpētīt un ieviest izaugsmes domāšanas intervences skolas vidē, jo kā parādīja šī pētījuma rezultāti, pastāv pozitīva sakarība starp izaugsmes domāšanu un akadēmiskajiem sasniegumiem, bet negatīva ar fiksēto domāšanu un akadēmiskiem sasniegumiem, līdz ar to turpmāki pētījumi šajā jomā būtu nepieciešami, jo tas varētu būt vēl viens veids, kā paaugstināt akadēmiskos sasniegumus;
2. Rekomendējams izvērtēt implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta jēdziena latviskā tulkojuma nozīmi, tādejādi iegūstot un piemērojot visatbilstošāko tulkojuma variantu latviešu valodā;
3. Ņemot vērā, ka šī maģistra darba pētījumā pastāv atšķirības starp dzimumiem akadēmiskajā pašefektivitātē un fiksētajā domāšana, vēlams, veicot turpmākus pētījumus, iekļaut sasniegumus ilglaicīgā periodā un dalīt tos vairākās jomās. Tas sniegtu plašāku priekšstatu un vairāk izskaidrotu akadēmisko sasniegumu lielumu konkrētos priekšmetos, līdz ar to, parādītu, kurām sfērām jāvērs lielāka uzmanība.

DISKUSIJA

Mērķis šim darbam bija teorētiski un praktiski noskaidrot saistības starp implicīto (nojaušamo, noskāršamo) intelektu, uztverto sociālo atbalstu, uztverto akadēmisko pašefektivitāti un šo jēdzienu rādītāju ietekmi uz akadēmiskajiem sasniegumiem, kā arī implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta jēdziena un tā instrumentārija (Implicitā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijas pašnovērtējuma skala (The revised implicit theories of intelligence (self-theory) scale, De Castella & Byrne, 2015) ieviešana, adaptācija Latvijā.

Pētījuma gaitā maģistra darba autore saskārās ar dažādām pretrunām, kurās nonāk citu darbu autori un atklājumiem, kas ir būtiski beigu diskusijai un nākotnes pētījumiem. Tie tiks iztirzāti tālāk.

Gan pašefektivitātes, gan implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta jēdziens (īpaši izaugsmes domāšana) ir pasaulē atzīti koncepti akadēmiskajā vidē un tie sākumā var šķist ļoti līdzīgi, ko nevar noliegt. Apskatot teorijas var secināt, ka abu jēdzienu teorētiskās saknes atrodamas arī sociāli-kognitīvā teorijā, saistītas ar motivāciju, atribūcijām, mērķiem, sasniegumiem, pārliecībām, ietekmē skolēnu akadēmiskos sasniegumus, izdošanos, saistītas ar aktīvu vai pasīvu indivīda rīcību. Arī jau vēsturiski Dvekas un Legetas (Dweck & Leggett, 1988) implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorija ir radusies vēlāk kā pašefektivitātes jēdziens un tajā ir pašefektivitātes (Bandura, 1997) koncepta elementi, līdz ar ko šajās teorijās ir vienojošais.

Jēdzieniem ir funkcionālās līdzības – skolēni ar augstāku akadēmisko pašefektivitāti tāpat kā skolēni ar augstāku izaugsmes domāšanas rādītāju būs spējīgāki paveikt izaicinošāku uzdevumu, piemītīs tendence vairāk iesaistīties pasākumos, pētījumos, nebaidīsies mēģināt (Zimmerman, 2000; Dweck, 2006), savukārt, skolēni ar zemāku pašefektivitāti un vairāk fiksētu domāšanu grūtāk veic uzdevumus, nekā tie patiesībā ir, izvairās no grūtībām, ātrāk padodas un biežāk var justies bezpalīdzīgi, var piemist uz problēmu ierobežots skatījums vai trūkt stratēģiju, kā atrisināt uzdevumu (Pajares, 2002; kā minēts Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim, & Sourī, 2011; Dweck, 1999, 2006). Kā jau iepriekšējie un šī maģistra darba pētījums liecina, izaugsmes domāšana un akadēmiskā pašefektivitāte ir saistīta un indivīdiem ar zemāku pašefektivitāti vajadzētu uzskatīt, ka viņu spējas ir iedzimtas un nemainīgas, tomēr maģistra darba autorei šis jautājums šķiet diskutabls, jo tā saucamajiem “gudrajiem” skolēniem, īpaši meitenēm, varētu uzrādīties augsti sasniegumi, līdz ar to nereti augstāka pašefektivitāte, tomēr fiksēta domāšana, jo kā jau noskaidrots teorijā (Macnamara & Rupani,

2017; Dweck, 1999), kamēr šādi skolēni nesaskaras ar grūtībām, viņi ir efektīvi un nepieliek īpašas pūles, lai izdarītu, sasniegtu vēl vairāk, līdz ar to netiek realizēts viss potenciāls, taču saskaroties ar grūtībām, ticība par savām spējām un pašefektivitāti kļūst jūtīga, kas mudina kritiski skatīties uz zemākas pašefektivitātes un augstākas fiksētās domāšanas rādītāju sakarībām, tomēr norāda, ka ticībai savām spējām ir nozīme izaicinošās situācijās.

Izaugsmes domāšanas kopēja ideja ir par to, ka ar saviem spēkiem, ticību savām intelekta izaugsmes spējām un neatlaidību var attīstīties un augt jeb kļūt pašefektīvs, kas iezīmē pirmās atšķirības starp pašefektivitāti un izaugsmes domāšanu. Ja pašefektivitāte ir ticība savām spējām paveikt uzdevumu (Bandura, 1997), tad izaugsmes domāšana ir ticība tieši savām spējām izmainīt savu intelekta līmeni (Dweck, 2006). Maģistra darba autori šī atšķirība mudina domāt, ka drīzāk ticība savām intelektuālajām spējām vairāk ietekmē pašefektivitāti nevis pašefektivitātes pārliecības indivīda uzskatus par savu intelektu, lai gan konceptuāli tie ir ļoti tuvu. Lai gan pašefektivitātes un implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijās ir daudz kas kopīgs, tomēr autoresprāt, būtiskākā atšķirība, kas padara šos jēdzienus atšķiramus ir tas, ka implicītās (nojaušamās, noskāršamās) teorijas spēj unikāli noteikt skolēnu pārliecības par izmaiņu iespējamību atšķirībā no pašefektivitātes un paškonceptcijas spējas novērtēt skolēnu uzskatus par pašreizējām operatīvajām spējām (Bandura, 1997; Marsh, 1990; kā minēts De Castella & Byrne, 2015). Akadēmiskajā vidē tieši pārliecības par intelektu var paredzēt, vai indivīdi būs orientēti uz spēju attīstīšanu (mācību mērķiem) vai uz spēju atbilstību (izpildes mērķiem) (Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 1999).

Lai gan darba autore neatrada tiešus pētījumus par uztvertā sociālā atbalsta saistību ar implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta teorijām un tas ierobežo šī pētījuma rezultātu interpretāciju, taču pēc netiešajām saistībām līdzīgos pētījumus un šo konceptu ietekmi uz akadēmiskiem sasniegumiem, maģistra darba autorei gribas domāt par esošām sakarībām šo konceptu starpā, tomēr rodas arī zināmas pretrunas, jo šajā pētījumā tika gaidīta lielāka saistība starp sociālo atbalstu un izaugsmes domāšanu, taču tās bija tikai tendenču līmenī, kas no vienas puses norāda, ka pētījumam būtu nepieciešama lielāka izlase, gan arī, ka iespējams sakarību nebūtu arī pie lielākas izlases. Un tomēr darba autores atklājums no teorijas par to, ka izaugsmes domāšanas veids varētu pozitīvi ietekmēt vēlmi sniegt palīdzību citiem, savukārt, citiem vienaudžiem to būtu vieglāk uztvert, jo izaugsmes domāšana paredz optimistisku skatījumu, ļauj turpināt diskutēt par šo konceptu saistību un vedina veikt atkārtotus pētījumus.

Lielākās pretrunas maģistra darba autore saredz atšķirībās starp meitenēm un zēniem implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta, uztvertā sociālā atbalsta un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes rādītājos, kuros teorijā starp autoriem ir strīdīgas atziņas, kas

neveido vienādu situāciju vai neapgāžamas teorētiskās atziņas par atšķirībām dzimumos, tāpēc atšķirības starp vīriešu un sieviešu dzimumiem būtu vērtīgi pētīt un vairāk iekļaut pētījumos, tomēr arī pēc šī maģistra darba pētījuma, darba autore secina, ka būtu nepieciešams vairāk kontrolēt papildus mainīgos, piemēram, socio-demogrāfisko stāvokli, personības faktorus, ārpuskolas aktivitātes (intereses, papildus nodarbošanos), brīvā laika pavadīšanu, arī ar ģimeni, vecāku izglītību, atzīmes un citus sasniegumus ilglaicīgā posmā u.c. faktoros.

Pēc iegūtajiem rezultātiem akadēmiskā pašefektivitāte ir noteicošākā sasniegumu veicinātāja, tomēr ņemot vērā, ka arī izaugsmes domāšana ietekmē pašefektivitāti un akadēmiskos sasniegumus, šie lielumi tiešāk vai netiešāk ir saistīti. Iespējams koncepti ir pārāk līdzīgi, lai implicītās (nojaušamās, noskāršamās) intelekta pārliecības ietekmētu akadēmiskos sasniegumus vairāk kā uztvertā pašefektivitāte, tomēr kopumā darba autore veicot teorētisko un praktisko izpēti un, balstoties uz situāciju skolās Latvijā, ir secinājusi, ka pētījums, pat ja nedaudz, ir iezīmējis jaunu izpētes lauku un jaunu faktoru, kas ietekmē skolēnu akadēmiskos sasniegumus, tāpēc ir būtiski veikt atkārtotus pētījumus, arī ar citiem faktoriem - iespējams akadēmisko pašefektivitāti nomainot, piemēram, uz socio-demogrāfisko rādītāju, personības īpašību vai kādu citu faktoru rādītāju, kas varētu ietekmēt akadēmiskos sasniegumus.

Tā kā Latvijā izglītības satura veidotāji meklē arvien jaunus veidus, kā palīdzēt jauniešiem labāk mācīties, *Mindset* jeb izaugsmes domāšanas koncepts ir vērtīgs tālākai izpētei un tā aprobācija Latvijā ir neliels solis, lai tas kļūtu atpazīstams un novērtēts, jo pēc veiktajiem pētījumiem pasaulē, to var uzskatīt par noderīgu indivīda izaugsmei un sasniegumiem. Darba autore arī uzskata, kā būtu jāapsver izaugsmes domāšanas intervenču ieviešana Latvijas skolās un citās institūcijās, lai paplašinātu veidu, kā bērniem ļaut mācīties labāk un, lai pārliecinātos, cik tās ir efektīvas Latvijas kultūrvidē. Noskaidrojot, kuriem skolēniem dominē fiksētais intelekts, varētu viņiem pievērst vairāk uzmanību, strādājot ar viņu spēju noticēt savu intelektuālo spēju attīstībai.

Tā kā šajā maģistra darbā implicītā (nojaušamā, noskāršamā) intelekta jēdziens Latvijā tiek apskatīts pirmo reizi, tad būtu jāturpina “implicītā” jēdziena nozīmes vispiemērotākais tulkojums, kas pēc Valsts valodas centra tulkojuma ir “nojaušams, noskāršams”, tomēr darba autore iesaka to tulkot arī kā pašuztvertais intelekts, līdz ar to, jautājums par vispiemērotāku tulkojumu ir izstrādes procesā.

BIBLIOGRĀFIJA

- Aba, G., Knipprath, S., & Shahar, G. (2019). Supportive Relationships in Children and Adolescents Facing Political Violence and Mass Disasters. *Child and Family Disaster Psychiatry, Current Psychiatry Report*, 21, 83, doi.org/10.1007/s11920-019-1068-2
- Adler-Constantinescu, C., Besu, E.C., & Negovan, V. (2012). Perceived Social Support and Perceived Self-Efficacy during Adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 275 – 279, doi: 10.1016/j.sbspro.2013.04.294
- Ahmed, W., Minnaert, A., Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived Social Support and Early Adolescents' Achievement: The Mediation Roles of Motivational Beliefs and Emotions. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 36–46. doi 10.1007/s10964-008-9367-7
- Alavarado, N.B.O, Ontiveros, M.R., & Gaytan, E.A.A. (2019). Do Mindsets Shape Students' Well-Being and Performance? *The Journal of Psychology*, doi: 10.1080/00223980.2019.1631141
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2016). Investigating the Improvement of Decoding Abilities and Working Memory in Children with Incremental or Entity Personal Conceptions of Intelligence: Two Case Reports. *Frontiers in Psychology*, 6, 1939, doi: 10.3389/fpsyg.2015.01939
- Alfaro, E.C., Weimer, A.A., & Castillo, E. (2018). Who Helps Build Mexican-Origin Female College Students' Self-Efficacy? The Role of Important Others in Student Success. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40, 4, 431–447, doi.org/10.1177/0739986318802588
- Altermatt, E.R. (2019). Academic Support From Peers as a Predictor of Academic Self-Efficacy Among College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21, 1, 21–37. doi: 10.1177/1521025116686588
- Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2001). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113-125.
- Bailey, D., Wolfe, D.M., Wolfe, C.R. (1994). With a Little Help from Our Friends: Social Support as a Source of Well-Being and of Coping with Stress. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 21, 2-8. Tiešsaistes pieeja: scholarworks.wmich.edu/jssw/vol21/iss2/8 - Skatīts 20.10.2019.

- Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior, 31, 2, 143–164*. doi.org/10.1177/1090198104263660
- Bandura A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, 307–337*. Greenwich, IAP
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York : W.H. Freeman and Company, 1997.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6, Six theories of child development, 1-60*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. *General Learning Press*.
- Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 41, 3, 586-598*, doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586
- Batool, F. & Zubair, A. (2018). Role of Shyness and Perceived Social Support in Self-disclosure among University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 33, 1, 35-54*. Tiešsaistes pieeja: www.semanticscholar.org – Skatīts 15.11.19.
- Beckmann, N., Wood, R. E., Minbashian, A., & Taberero, C. (2012). Small group learning: Do group members' implicit theories of ability make a difference? *Learning and Individual Differences, 22, 624–63*
- Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H., & Dweck, C.S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development, 78,1, 246-263*, doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Bostwick, K.C.P. & Becker-Blease, K.A. (2018). Quick, Easy Mindset Intervention Can Boost Academic Achievement in Large Introductory Psychology Classes. *Psychology Learning & Teaching, 17, 2, 177–193*, doi: 10.1177/1475725718766426
- Bulmeistere, A. (2018). Pārlicēibu par emociju elastību saistība ar emociju regulāciju un subjektīvo labklājību. Maģistra darbs. Latvijas Universitāte.
- Busch, T. (1995). Gender Differences in Self-efficacy and Academic Performance among Students of Business Administration. *Scandinavian Journal of Educational Research, 39, 4, 311-318*, doi: 10.1080/0031383950390403
- Byrne, M. & Flood, B. (2005). A Study Of Accounting Students' Motives, Expectations and Preparedness for Higher Education. *Journal of Further and Higher Education, 29, 2, 111-124*, doi: 10.1080/03098770500103176

- Choi, N., Fuqua, D.R., & Griffin, B.W. (2001). Exploratory Analysis of the Structure of Scores from the Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement, 61*, 3, 475–489, doi.org/10.1177/00131640121971338
- Cobb, S. (1976). Social Support as a Moderator of Life Stress. *Psychosomatic Medicine, 38*, 5, 300-314, doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003
- Cohen, S., & Matthews, K. A. (1987). Social Support, Type A Behavior, and Coronary Artery Disease. *Department of Psychology, 261*. Tiešsaistes pieeja: repository.cmu.edu/psychology/261 - Skatīts 11.11.2019.
- Cohen, S., Wills, T.A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin, 98*, 2, 310-357, doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
- Connors, S. (2014). Young adult literature: A vehicle for imagining other worlds. *Signal Journal, 37*, 34-36.
- Cook, D. A. & Artino, A.R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education, 50*, 997–1014. doi: 10.1111/medu.13074
- Cottrell, C. (2018). Self-Efficacy, Implicit Theories of Ability, and 2 x 2 Achievement Goal Orientation: A Mediation Analysis in Collegiate Athletics. Electronic Theses and Dissertations. 1786.
- Costa, A., & Faria L. (2018). Implicit Theories of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Frontiers in Psychology, 9*, 829. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00829
- Crush, E., Arseneault, L., & Fisher, H.L. (2018). Girls Get By With a Little Help From Their Friends: Gender Differences in Protective Effects of Social Support for Psychotic Phenomena Amongst Poly-Victimised Adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 53*, 1413–1417, doi.org/10.1007/s00127-018-1599-6
- Cutumisu, M. (2019). Feedback Valence Agency Moderates the Effect of Pre-service Teachers' Growth Mindset on the Relation Between Revising and Performance. *Frontiers in Psychology, 10*, 1794, doi: 10.3389/fpsyg.2019.01794
- Day, A.L. & Livingstone, H. A. (2003). Gender Differences in Perceptions of Stressors and Utilization of Social Support Among University Students. *Canadian Journal of Behavioural Science, 35*, 2, 73-83. doi: 10.1037/h0087190
- De Castella, K. & Byrne, D. (2015). My Intelligence May Be More Malleable than Yours: The Revised Implicit Theories of Intelligence (Self-Theory) Scale is a Better Predictor of Achievement, Motivation and Student Disengagement. *European Journal of Psychology of Education, 30*, 3. doi: 10.1007/s10212-015-0244-y

- Destin, M., Hanselman, P., Buontempo, J., Tipton, E., & Yeager, D. (2019). Do Student Mindsets Differ by Socioeconomic Status and Explain Disparities in Academic Achievement in the United States? *AERA Open*, 5,3, 1– 12, doi: 10.1177/2332858419857706
- Diseth, A., Meland, E., & Breidablik, H., J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*. 35, 1-8. Science Direct. doi: 10.1016/j.lindif.2014.06.003
- Dubow, E.F., Tisak, J., Causey D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A Two-Year Longitudinal Study of Stressful Life Events, Social Support, and Social Problem-Solving Skills: Contributions to Children's Behavioral and Academic Adjustment. *Child Development*, 62, 3, 583-99, doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01554.x
- Dweck, C. (2015). Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset. *Education Week*, 35, 5. Tiešsaistes resurss: <https://www.edweek.org> – Skatīts 03.09.19.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. 1st edition. Random House, Inc., New York.
- Dweck, C.S. (2006a). Is Math a Gift? Beliefs That Put Females at Risk. In S.J. Ceci & W. Williams (Eds.) (2006); Why aren't more women in science? Top researchers debate the evidence. Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Dweck, C. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: *Psychology Press*.
- Dweck, C.S. & Master, A. (2008). Self-theories. Motivate Self-Regulated Learning. In D. Schunk, & B. Zimmerman (Eds). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*, 31-51, Boca Raton: Erlbaum/Taylor & Francis Group.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 2, 256-273
- Eccles, J. S. (2007). Families, Schools, and Developing Achievementrelated Motivations and Engagement. Handbook of socialization, J. E. Grusec & P. D. Hastings Eds., 665–691, New York, NY: The Guilford Press
- Edwards, L.M. (2004). Measuring Perceived Social Support in Mexican American Youth: Psychometric Properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26, 2, 187-194, doi: 10.1177/0739986304264374
- Ersanli, C.Y. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and

- language learning motivation: A study of 8th graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 472-478. doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.534
- Fabio, A. & Kenny M., A. (2012). Emotional Intelligence and Perceived Social Support Among Italian High School Students. *Journal of Career Development*, 39, 5, 461-475, doi: 10.1177/0894845311421005
- Fallan, L., & Opstad, L. (2016). Student Self-Efficacy and Gender-Personality Interactions. *International Journal of Higher Education*, 5, 3, doi:10.5430/ijhe.v5n3p32
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Seneca Keyes, T., Johnson, D. W., et al. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in academic performance. A critical literature review. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Garcia-Cepero, M.C., & McCoach, D.B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*, 8, 2, 295-310.
- Gardner, A.A. & Webb, H.J. (2019). A Contextual Examination of the Associations Between Social Support, Self-Esteem, and Psychological Well-Being among Jamaican Adolescents. *Youth & Society*, 51, 5, 707– 730. doi.org/10.1177/0044118X17707450
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grant, H. & Dweck, C.S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-553.
- Gulacti, F. (2010). The Effect of Perceived Social Support on Subjective Well-Being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3844–3849, doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.602
- Gunderson, E. A, Donnellan, M.B., Robins, R.W., & Trzesniewski, K.H. (2018). The Specificity of Parenting Effects: Differential Relations of Parent Praise and Criticism to Children's Theories of Intelligence and Learning Goals. *Journal of experimental child psychology*, 173, 116–135. doi:10.1016/j.jecp.2018.03.015
- Hamre, B.K. & 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, Tiešsaistes pieeja: www.jstor.org/stable/1132418 - Skatīts 20.09.2019.
- Heifeca, P. (2010). Akadēmiskās un sociālās pašefektivitātes saistība ar pusaudžu (11-14 gadi) pašcieņu. Bakalaura darbs. Latvijas Universitāte.

- Hendricks, J. (2012). The Effect of Gender and Implicit Theories of Math Ability on Math Interest and Achievement. Masters Theses & Specialist Projects. *Paper 1147*. Western Kentucky University
- Honicke, T. & Broadbent, J. (2016). The Influence of Academic Self-Efficacy on Academic Performance: A Systematic Review. *Educational Research Review, 17*, 63-84, [dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002)
- Huang, C. (2013). Gender Differences in Academic Self-efficacy: A Meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education, 28,1*, 1-35. doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y
- Huang, X., Zhang, J., & Hudson, L. (2019). Impact of Math Self-Efficacy, Math Anxiety, and Growth Mindset on Math and Science Sareer Interest For Middle School Students: The Gender Moderating Effect. *European Journal of Psychology of Education, 34*, 621–640, doi.org/10.1007/s10212-018-0403-z
- Irbīte, A.L. (2019). Akadēmiskās pašefektivitātes saistība ar akadēmisko izdegšanas sindromu un perfekcionismu. Bakalaura darbs. Latvijas Universitāte.
- Izglītības un Zinātnes ministrija (2017). Izglītības un apmācības pārskats. Tiešsaistes resurss: www.izm.gov.lv – Skatīts 04.04.19.
- Jackman, M.W. & Murrain-Webb, J. (2019). Exploring gender differences in achievement through student voice: Critical insights and analyses. *Cogent Education, 6, 1*, doi.org/10.1080/2331186X.2019.1567895
- Kamins, M. L. & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology, 35, 3*, 835–847, [doi:10.1037/0012-1649.35.3.835](https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835)
- Kavale, K.,A., & Forness, S.,R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal Of Learning Disabilities, 1996, 29-3*, 226-237. doi.org/10.1177/002221949602900301
- Kaya, D., Akgemci, T., & Celik, A. (2012). A Research Levels of Perceived Social Support on the Responsible Persons of the Hospital Units. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 3*, 357-370.
- Kilday, J. E., & Ryan, A.M. (2019). Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 163-174. doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.006
- Kolo, A.G., Jaafar, W., & Ahmad, N.B. (2017). Relationship between Academic Self-efficacy Believed of College Students and Academic Performance. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 22, 1-6*, 75-80, [doi: 10.9790/0837-2201067580](https://doi.org/10.9790/0837-2201067580)

- Korņējeva, A. (2014). Vidusskolēnu orientācija uz nākotni, pašefektivitāte un akadēmiskie sasniegumi. Maģistra darbs. Latvijas Universitāte, 2014.
- Landman-Peeters, K. M., Hartman, C. A., van der Pompe, G., den Boer, J. A., Minderaa, R. B., & Ormel, J. (2005). Gender differences in the relation between social support, problems in parent-offspring communication, and depression and anxiety. *Social Science & Medicine*, *60*, *11*, 2549–2559. doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.10.024
- Levpušček, M.P., Zupančič, M., & Sočan, G. (2012). Predicting Achievement in Mathematics in Adolescent Students: The Role of Individual and Social Factors. *Journal of Early Adolescence*, *33*, *4*, 523–551, doi: 10.1177/0272431612450949
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The Role of Self-efficacy Beliefs in Student Engagement and Learning in The Classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, *19*, *2*, 119–137, doi.org/10.1080/10573560308223
- Lopez, M.L. & Cooper, L. (2011). Social Support Measures Review. *National Center for Latino Child & Family Research*.
- Lourel, M., Hartmann, A., Closon, C., Mouda, F., & Petric-Tatu, O. (2013). Social Support and Health: An Overview of Selected Theoretical Models for Adaptation. In S Chen (Ed.), *Social Support, Gender and Culture, and Health Benefits*, 1-20. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Macnamara, B.N. & Rupani, N. (2017). The relationship between intelligence and mindset. *Intelligence*, *64*, 52-59. http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2017.07.003
- Malecki, C.K. & Demaray, M.K. (2002). Measuring Perceived Social Support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, *39*, *1*, 1-18, doi.org/10.1002/pits.10004
- Marcenaro–Gutierrez, O., Lopez–Agudo, L. A., & Ropero–García, M. A. (2018). Gender Differences in Adolescents’ Academic Achievement. *Young*, *26*, *3*, 250–270, doi.org/10.1177/1103308817715163
- Mazjub, R.M. & Rais, M.M. (2010). Boys’ Underachievement: Male versus Female Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *7*, 685-690. doi:10.1016/j.sbspro.2010.10.093
- McWilliams, E.C. (2014). Self-efficacy, Implicit Theory of Intelligence, Goal Orientation and The Ninth Grade Experience. Northeastern University, 104.
- Motlagh, S.E, Amrai, K., Yazdani, M.J., Abderahim, H.A., & Souri H. (2011). The Relationship Between Self-efficacy and Academic Achievement in High School

- Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 765–768, Science Direct, doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.180
- Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33, doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33
- Nuga, O.A. (2013). An Exploration Of The Perceived Academic Self- Efficacy And Locus Of Control Of Urban Students With Learning Disabilities. Wayne State University Dissertations. Paper 850.
- Nurullah, A. S. (2012). Received and Provided Social Support: A Review of Current Evidence and Future Directions. *American Journal of Health Studies*: 27, 3, 173-188.
- Patki, S.M. (2016). Perceived Social Support and Psychological Well-being Among Teenagers: The Role of Gender and Optimism. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7, 7, 691-694. Tiešsaistes pieeja: www.researchgate.net – Skatīts 31.10.2019.
- Parker, J. & Asher, S. (1993). Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links with Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Journal of Developmental Psychology*, 29, 620-621, doi: 10.1037/0012-1649.29.4.611
- Polirstok, S. (2017). Strategies to Improve Academic Achievement in Secondary School Students: Perspectives on Grit and Mindset. *SAGE Open–Original Manuscript*, 1-9. doi.org/10.1177/2158244017745111
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013) Academic Self-Efficacy in Study-Related Skills and Behaviours: Relations with Learning-Related Emotions and Academic Success. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 633-650. doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02084.x
- Raščevska, M. (2005). Psiholoģisko testu un aptauju konstruēšana un adaptācija. Rīga: Raka
- Rinn, A.N., Reynolds, M.J., & McQueen, K.S. (2011). Perceived Social Support and the Self-Concepts of Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 3, 367–396, doi.org/10.1177/016235321103400302
- Rodriguez, M.S. & Cohen, S. (1998) Social Support: Encyclopedia of Mental Health. Academic Press, New York.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Tuominen, M., & Tirri, K. (2019). In Search of a Growth Mindset Pedagogy: A Case Study of One Teacher's Classroom Practices in a Finnish Elementary School. *Teaching and Teacher Education*, 77, 204-213. doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.002

- Roeser, R.W., Eccles, J.S., & Sameroff, A.J. (2000). School as a Context of Early Adolescents' *Academic and Social-Emotional Development: A Summary of Research Findings*, 100, 5, doi: 10.1086/499650
- Rodriguez, M., & Cohen, S. (1998). Social support. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*, 535–544. New York, NY: Academic Press.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social Support Networks and School Outcomes: The Centrality of The Teacher. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 17, 3, 205–226, doi.org/10.1023/A:1007535930286
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2008). Gender Differences in The Relationship Between Perceived Social Support and Student Adjustment During Early Adolescence. *School Psychology Quarterly*, 23, 4, 496–514, doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.496
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham R.B., & Sarason, B.R. (1983) Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of personality and Social Psychology*, 44, 1, 127-139, doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127
- Schmidt, C. K., Miles, J. R., & Welsh, A. C. (2011). Perceived Discrimination and Social Support: The Influences on Career Development and College Adjustment of LGBT College Students. *Journal of Career Development*, 38, 4, 293–309, doi.org/10.1177/0894845310372615
- Schmidt, J.A., Shumow, L., & Kackar-Cam, H.Z. (2017). Does Mindset Intervention Predict Students' Daily Experience in Classrooms? A Comparison of Seventh and Ninth Graders' Trajectories. *Journal of Youth Adolescence*, 46, 582–602, doi 10.1007/s10964-016-0489-z
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is General Self-efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 3, 242-251. [Elektroniskais resurss] – Tiešsaimes pakalpojums. – Pieejas veids: http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-25countries_2002.pdf - skatīts 15.10.2019.
- Schwarzer, C. & Buchwald, P. (2004). Social Support. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 435-441, doi: 10.1016/B0-12-657410-3/00414-1
- Sharma, H.L. & Nasa, G. (2014). Academic Self-Efficacy: A Reliable Predictor Of Educational Performances. *British Journal of Education*, 2, 3, 57-64.
- Sidelinger, R. J., Frisby, B. N., & Heisler, J. (2016). Students' out of the classroom communication with instructors and campus services: Exploring social integration and

- academic involvement. *Learning and Individual Differences*, 47, 167-171, doi: 10.1016/j.lindif.2016.02.011
- Singstad, M.T., Wallander, J.L., Lydersen, S., Wichstrøm, L., & Kaye, N.S. (2019). Perceived Social Support Among Adolescents in Residential Youth Care. *Child & Family Social Work*, 1, 10, doi.org/10.1111/cfs.12694
- Stajkovic, A. & Luthans, F. (2002). Social Cognitive Theory and Self-Efficacy: Implications for Motivation Theory and Practice. In R.M. Steers, L.W. Porter, & G.A., Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behavior*, 7th edition. Tiešsaistes pieeja: <https://www.researchgate.net> – skatīts 02.10.2019.
- Stipek, D. & Mac Iver, D. (1989). Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence. *Child Development*, 60, 3, 521-538, doi.org/10.2307/1130719
- Strom, R.E., & Savage, M.W. (2014). Assessing the Relationships Between Perceived Support From Close Others, Goal Commitment, and Persistence Decisions at the College Level. *The Journal of College Student Development*, 55, 6, 531-547. doi.org/10.1353/csd.2014.0064
- Tam, C.L., Foo, Y.C., & Lee, T.H. (2011). The Association between Perceived Social Support, Socio-economic Status and Mental Health in Young Malaysian Adults. *East Asian Arch Psychiatry*, 2, 73-8. Tiešsaistes pieeja: www.researchgate.net – Skatīts 04.11.2019.
- Tang, X., Wang, M., Guo J., & Salmela-Aro, K. (2019). Building Grit: The Longitudinal Pathways between Mindset, Commitment, Grit, and Academic Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 850–863, doi.org/10.1007/s10964-019-00998-0
- Tempelaar, T., Rienties, B., Giesbers, B., & Gijselaers, W. H. (2015). The pivotal role of effort beliefs in mediating implicit theories of intelligence and achievement goals & academic motivations. *Social Psychology of Education*, 18, 1, 101–120.
- Thoits, P.A. (2010). Stress and Health: Major Findings and Policy Implications. *Journal of Health and Social Behaviour*, 51, 41-53, doi:10.1177/0022146510383499
- Todor, I. (2014). Investigating “The Old Stereotype” about Boys/Girls and Mathematics: Gender Differences in Implicit Theory of Intelligence and Mathematics Self-Efficacy Beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 319-323, doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.380
- Uchino, B.N. (2004). Social Support and Physical Health: Understanding the Health Consequences of Relationships. *American Journal of Epidemiology*, 161. doi:10.12987/yale/9780300102185.001.0001

- Verešova, M. & Foglova, L. (2017). Academic Self-Efficacy, Approach to Learning and Academic Achievement. *Health and Academic Achievement, 2017*. doi: 10.5772/intechopen.70948.
- Vietze, D.L. (2011). Social Support. Chapter 91, Encyclopedia of Adolescence, Elsevier Inc.
- Valsts izglītības satura centrs. ESF projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā” (Skola 2030).
- Wang, C.W., & Neihart, M. (2015). How Do Supports From Parents, Teachers, and Peers Influence Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. *Gifted Child Today, 38, 3, 148–159*, doi.org/10.1177/1076217515583742
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology, 90, 2, 202-209*. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202
- Woolfolk, A. (2001). Educational psychology, 8th edition. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
- You, S., Lee, J., Lee, Y., Kim, E. (2018). Gratitude and Life Satisfaction in Early Adolescence: The Mediating Role of Social Support and Emotional Difficulties. *Personality and Individual Differences, 130, 122–128*, doi.org/10.1016/j.paid.2018.04.005
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic Self-Efficacy, Growth Mindsets, and University Students' Integration In Academic and Social Support Networks. *Learning and Individual Differences, 62, 98–107*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zeng, G., Hou, H., & Peng, K. (2016). Effect of Growth Mindset on School Engagement and Psychological Well-Being of Chinese Primary and Middle School Students: The Mediating Role of Resilience. *Frontiers in Psychology, 7, 1873*, doi: 10.3389/fpsyg.2016.01873
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52, 30–41*. doi: 10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology, 25, 82–91*, doi:10.1006/ceps.1999.1016

PIELIKUMS

Pielikums Nr.1

1. tabula **Kopējās Implicītā intelekta un tā skalu, Uzvertā sociālā atbalsta un tā skalu un uztvertās akadēmiskās pašefektivitātes skalas iekšējā saskaņotība**

Skalas nosaukums	Kronbaha alfa	Jautājumu skaits
Kopējā implicītā pārliecība par intelektu	0,800	8
Fiksētā domāšana	0,759	4
Izaugsmes domāšana	0,831	4
Kopējais uztvertais sociālais atbalsts	0,914	12
Uztvertais sociālais atbalsts no ģimenes	0,854	4
Uztvertais sociālais atbalsts no draugiem	0,901	4
Uztvertais sociālais atbalsts no citiem	0,861	4
Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte	0,894	17

2. tabula **Aprakstošās statistikas rādītāji un Kolmogorova-Smirnova normalitātes testa rādītājs**

<i>Atkarīgie mainīgie</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>A</i>	<i>E</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>sig*</i>
Kopējā implicītā pārliecība par intelektu	19,68	5,97	0,19	0,04	8	41	0,02
Fiksēta domāšana	10,54	3,86	0,34	0,03	4	24	0,06
Izaugsmes domāšana	18,86	3,36	-0,71	0,71	7	24	0,85
Uztvertā akadēmiskā pašefektivitāte	108,23	24,20	0,26	-0,49	49	170	0,13
Kopējais uztvertais sociālais atbalsts	64,13	14,13	-0,97	0,61	15	84	0,06
Uztvertais sociālais atbalsts no citiem cilvēkiem	21,44	5,81	-1,14	0,90	4	28	0,00
Uztvertais sociālais atbalsts no draugiem	20,82	5,69	-0,88	0,28	4	28	0,11
Uztvertais sociālais atbalsts no ģimenes	21,86	5,28	-0,94	0,30	4	29	0,54

Piezīme. $N=258$. * sig. Kolmogorova-Smirnova normalitātes testa rādītājs.

Atbilde no valsts valodas komisijas**Katrīna Erštiķe**

kam: Info, es ▾

2019. gada 19. dec. 14:44



Labdien vēlreiz!

Paldies par materiāliem un definīciju.

Pamatojoties uz norādītajiem materiāliem un aprakstu, mūsaprāt, termins atveidojams kā "nojaušamais intelekts" vai "noskāršamais intelekts" (attiecīgi teoriju nosaukumi: "nojaušamā intelekta teorija" vai "noskāršamā intelekta teorija"), jo runa ir par to, ka indivīds nojauš/noskārš, kāds intelekta līmenis viņam ir. Vārdu "implicīts" ('tāds, ko var noprast'; 'tāds, kas nav pilnīgi izpausts'; 'domāšanā ietverts, neapzināti iepriekšpieņemts' <https://tezaurs.lv/#/sv/implic%C4%ABts>) šajā gadījumā varētu lietot, ja pretstatā tiktu lietots vārds "eksplicīts" ('atklāti izteikts, izpausts'; <https://tezaurs.lv/#/sv/eksplic%C4%ABts>).

Atbilde saskaņota ar Valsts valodas centra direktoru un Latvijas Zinātņu akadēmijas Terminoloģijas komisijas un Medicīnas terminoloģijas apakškomisijas priekšsēdētāju Dr. habil. med. prof. Māri Baltiņu.

Ja rodas kādi papildu jautājumi vai neskaidrības, droši rakstiet uz konsultacijas@vvc.gov.lv, pie cc pievienojot info@vvc.gov.lv.

**Iveta Ādamsone** <ita.adamsone@gmail.com>

2019. gada 20. dec. 13:56



1.attēls Valsts valodas komisijas sniegtais implicītā intelekta jēdziena latviskais tulkojums