



Antrojų ir jų tėvų įsitikinimų apie lietuvių kalbos mokymąsi ryšiai su lietuvių kalbos pasiekimais

Emilė Baranauskaitė¹, Saulė Raižienė², Gintautas Šilinskas³

¹ Vilniaus universitetas, Psichologijos institutas, Universiteto g. 9, LT-01513 Vilnius, Lietuva, baranauskaite.emile@fsf.stud.vu.lt

² Vilniaus universitetas, Psichologijos institutas, Universiteto g. 9, LT-01513 Vilnius, Lietuva, saule.raiziene@fsf.vu.lt

³ Jyväskylä universitetas, Psichologijos katedra, Mattilanniemi 6, FI-40014 Jyväskylä, Suomija, gintautas.silinskas@jyu.fi

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjamos 2-os klasės mokinių ir jų tėvų įsitikinimų apie lietuvių kalbos mokymąsi sąsajos su mokinių pasiekimais. Nustatyta, kad mokinių įsitikinimai apie savo gebėjimus, susidomėjimas lietuvių kalba, tėvų lūkesčiai bei 2-os klasės pasiekimai tarpusavyje siejasi teigiamais ryšiais. Kontroliuojant vaiko lytį, tėvų išsilavinimą bei 1-os klasės pasiekimus, geresnius pasiekimus 2-oje klasėje prognozuoja aukštesni tėvų lūkesčiai ir geresni vaikų savų gebėjimų vertinimai.

Esminiai žodžiai: *įsitikinimai apie gebėjimus, užduoties vertė, tėvų lūkesčiai, lietuvių kalbos pasiekimai.*

Įvadas

Vaiko kalbinių gebėjimų ugdymas yra vienas pagrindinių pirmųjų mokyklos metų uždavinių (Walgermo, Frijters, et al., 2018). Manoma, jog pradinėje mokykloje ugdomi baziniai kalbiniai įgūdžiai padeda pagrindą vėlesnei įvairių dalykų mokymosi sėkmei (Aunola et al., 2002; Cartwright et al., 2020). Nors šių įgūdžių reikalaujančių užduočių atlikimas, be abejo, priklauso nuo įvairių kognityvinių-lingvistinių procesų, tyrimai rodo, kad jau pirmose pradinės mokyklos klasėse greta kognityvinių veiksnių vaikų skaitymo sėkmę reikšmingai prognozuoja ir jų skaitymo motyvacija (Cartwright et al., 2016). Siekiant ugdyti mokinių raštingumą, nemažai dėmesio skiriama kalbinius

gebėjimus skatinantiems veiksniams, tačiau minėtų tyrimų rezultatai liudija, jog yra svarbu gilintis ir į mokymosi motyvaciją užtikrinančius veiksnus.

Daugelis tyrėjų sutaria, kad motyvacija yra daugiadimensinis konstruktas, kuris iki šiol grindžiamas daugybe skirtingų teorijų (Toste et al., 2020). Viena geriausiai žinomų akademinės motyvacijos kontekste – Eccles ir kolegų (1983) lūkesčių ir vertės motyvacijos teorija (angl. *expectancy-value theory*). Teorijos autorių sukurtas lūkesčių ir vertės modelis rodo, kad vaikų mokymosi motyvacijos skirtumai gali būti aiškinami motyvuojančiais įsitikinimais, kuriuos veikia ne tik vaiko tikslai ar mokymosi patirtys, bet ir socialiniai bei kultūriniai veiksniai (Eccles & Wigfield, 2020). Kadangi vaikystėje bene svarbiausi vaiko socialinės aplinkos asmenys yra tėvai, teorijoje nemažai kalbama apie tėvų įtaką, t. y. kaip tėvų požiūris ar lūkesčiai formuoja su motyvacija susijusius vaiko įsitikinimus (Eccles & Wigfield, 2020). Iki šiol Lietuvoje mokinių motyvuojantys įsitikinimai tyrinėti išties nedaug (Erentaitė ir kt., 2022; Mullis et al., 2017; Ortega-Torres et al., 2021; Pečiuliauskienė, 2017; Pečiuliauskienė, 2020; Pečiuliauskienė ir Damauskienė, 2013; Pečiuliauskienė & Belakoz, 2019). Mūsų žiniomis, tyrimų, kuriuose būtų tirti antrojo įsitikinimai apie lietuvių kalbą, apskritai nėra. Taigi, egzistuoja akivaizdus empirinių žinių apie antros klasės mokinių lietuvių kalbos mokymosi motyvaciją ir ją užtikrinančius veiksnus trūkumas.

Remiantis lūkesčių ir vertės teorijos autoriais, mokymosi motyvacija priklauso nuo dviejų tipų motyvuojančių įsitikinimų, t. y. nuo sėkmės lūkesčių (angl. *expectancies for success*), arba įsitikinimų apie mokymosi sėkmę, užduoties vertės (angl. *task value*), arba to, kiek mokymasis yra laikomas vertinga veikla (Wigfield & Eccles, 2020). Žvelgiant į lūkesčių ir vertės modelį, matyti, jog sėkmės lūkesčius iš esmės nulemia mokinio įsitikinimai apie savus gebėjimus (angl. *self-concept of ability*) (Wigfield & Eccles, 2020). Vis dėlto empiriniuose tyrimuose sėkmės lūkesčiai ir įsitikinimai apie gebėjimus neatsiskiria kaip skirtingi konstruktai (Rosenzweig et al., 2022). Užduoties vertė lūkesčių ir vertės teorijoje yra apibūdinama keturiais vertės komponentais (Wigfield & Eccles, 2020). Pirmasis iš jų – vidinė vertė (angl. *intrinsic value*) arba veiklos įdomumas, antrasis – pasiekimų vertė (angl. *attainment value*) arba veiklos svarba, trečiasis – naudos vertė (angl. *utility value*) arba veiklos naudingumas, ketvirtasis – kainos vertė (angl. *cost*) arba veiklos neigiami padariniai (Wigfield & Eccles, 2020).

Remiantis *Vaiko raidos aprašu* (Rakickienė, 2020), 7–8 metų vaikų saviveiksmingumą akademinėje srityje formuoja jų asmeninio meistriškumo patirtys, aplinkinių įtikinėjimai, bendraamžių stebėjimas, emocinė savijauta susidūrus su tam tikra užduotimi. Be to, šio amžiaus vaikai jau sugeba konstruoti savo aš-vaizdą remdamiesi savo pasiekimų lyginiu su bendraamžiais (Rakickienė, 2020). Tai leidžia manyti, jog 2-oje klasėje vaikai jau geba įvertinti savo gebėjimus atsižvelgdami į ankstesnes mokymosi patirtis bei lygindami savo ir klasės draugų pasiekimus. Apžvelgiant mokinių įsitikinimus apie gebėjimus ir subjektyvias vertes skirtingo amžiaus ir skirtingų mokomųjų dalykų kontekste, ryškėja keli pradinių klasių mokinių įsitikinimų ypatumai (Eccles & Wigfield, 2020; Wigfield

& Eccles, 2020). Pirma, įsitikinimai apie gebėjimus jau pirmoje klasėje yra specifiški konkrečiam dalykui, t. y. vaikas gali suvokti skirtumą tarp matematikai ir lietuvių kalbai reikalingų gebėjimų ir įvertinti savo turimas kompetencijas kiekvieno jų atžvilgiu (Eccles & Wigfield, 2020). Antra, pastebėta, jog ankstyvaisiais pradinės mokyklos metais keturi subjektyvios vertės komponentai dar nėra aiškiai skiriami – ši diferenciacija pradeda stebėti tik pradinės mokyklos pabaigoje (Eccles & Wigfield, 2020). Vis dėlto tokio amžiaus vaikai jau skiria tai, kas jiems sekasi (įsitikinimai apie gebėjimus), ir tai, ką jie vertina (subjektyvi vertė) (Wigfield & Eccles, 2020). Vis dėlto manoma, kad šiame amžiuje vaiko dalyko vertinimą labiausiai veikia pasitenkinimas atliekama veikla, t. y. kiek jam tai yra smagu ir įdomu (Wigfield & Eccles, 2020). Kadangi pasitenkinimą apibūdina vidinė vertė / įdomumas, pirmų pradinėjų klasių mokinių subjektyvią vertę galima apibrėžti kaip veiklos įdomumo vertinimą.

Kaip jau minėta, įsitikinimai apie gebėjimus ir subjektyvi vertė yra laikomi skirtingais konstruktais. Nepaisant to, yra manoma, kad jie tarpusavyje siejasi teigiamu ryšiu, t. y. geresnis savo gebėjimų tam tikram dalykui vertinimas yra susijęs su aukštesne dalyko verte (Wigfield & Eccles, 2020). Ši sąsaja gali priklausyti nuo tokių veiksnių, kaip vaiko amžius ar tiriamas vertės komponentas (Wigfield, 1994; Eccles & Wigfield, 2020). Pavyzdžiui, Wigfield ir Eccles (1992) teigia, kad ankstyvame amžiuje vaikų įsitikinimai apie gebėjimus ir vertės gali būti beveik nesusiję, nes vaikai gali norėti užsiimti veikla, kuri jiems atrodo įdomi, nepriklausomai nuo to, kiek gabūs jai jie jaučiasi. Kita vertus, kai ryšys tarp įsitikinimų apie gebėjimus ir užduoties vertės jau ima atsirasti, stipriau siejasi vaikų savų gebėjimų ir veiklos įdomumo vertinimai, kadangi veiklos svarbos ar naudingumo suvokimas dar gali būti nepakankamai išreikštas (Wigfield & Eccles, 2020). Empirinių tyrimų, vertinusių įsitikinimų apie gebėjimus ir įdomumo ryšį pradinėjų klasių mokinių kontekste, rezultatai nevienareikšmiai. Kai kurie tyrimai patvirtina teigiamą dviejų motyvuojančių įsitikinimų ryšį (Walgermo, Foldnes, et al., 2018), tačiau kituose tyrimuose šis ryšys nebūtinai aptinkamas: pavyzdžiui, Viljaranta ir kiti (2017), sekę priešmokyklinio amžiaus mokinius iki 2-os klasės, nustatė, kad geriausiai savo skaitymo gebėjimus vertinantys mokiniai nebūtinai yra labiausiai susidomėję skaitymu, ir atvirkščiai.

Kaip minėta, motyvaciniai veiksniai gali būti svarbūs užtikrinant vaikų kalbos mokymosi sėkmę jau pradinėje mokykloje. Tad tikėtina, jog įsitikinimai apie savo gebėjimus ir įdomumas yra teigiamai susiję su vaikų mokymosi pasiekimais. Iki šiol atliktuose tyrimuose pradinėjų klasių mokinių pasiekimai įprastai vertinti pagal tam tikrų su kalbiniais gebėjimais susijusių užduočių atlikimą, bet ne mokyklinius pasiekimus; negana to, jų rezultatai patvirtina įsitikinimų ir gebėjimų ryšį tik iš dalies (Kikas et al., 2018; Viljaranta et al., 2017; Walgermo, Foldnes, et al., 2018). Nors geresnis savo skaitymo gebėjimų vertinimas siejasi su aukštesniais skaitymo įgūdžiais jau pradinėje mokykloje (Walgermo, Foldnes, et al., 2018), didesnis susidomėjimas kalbos mokymusi nebūtinai siejasi su geresniais pasiekimais (Kikas et al., 2018; Viljaranta et al., 2017). Visgi Tarptautinės švietimo pasiekimų

vertinimo asociacijos (angl. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]*) 2016 m. atlikto Tarptautinio skaitymo gebėjimų tyrimo (angl. *Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]*), kuris tyrė Lietuvos ir daugelio kitų pasaulio šalių ketvirtokų skaitymo gebėjimus ir skaitymo patirtis, duomenys rodo, jog aukštesniais skaitymo rezultatais pasižymėjo tie mokiniai, kurie ne tik labiau pasitikėjo savo skaitymo gebėjimais, bet ir buvo labiau susidomėję skaitymu (Mullis et al., 2017). Taigi, galima teigti, kad duomenys apie pradinių klasių mokinių motyvuojančių įsitikinimų ir skaitymo gebėjimų ryšius yra gana įvairūs. Taip pat reikia pažymėti, kad gebėjimų ir vaikų įsitikinimų apie šiuos gebėjimus ryšiai gali būti abipusiai. Morgan ir kitų (2008) tyrimas parodė, kad ankstyvosios nesėkmės mokantis skaityti gali neigiamai paveikti vaikų įsitikinimus apie savo kalbinius gebėjimus, o vaikai, kurie prastai vertina savo gebėjimus, yra labiau linkę vengti su skaitymu susijusių veiklų. Vengiant šių veiklų, kalbinių gebėjimų raida dar labiau apsunkinama, tad tokių vaikų gebėjimai dažnai išlieka žemi (Walgermo, Frijters, et al., 2018). Vis dėlto visuose mūsų aptartuose tyrimuose buvo vertinti vaikų kalbiniai gebėjimai, tad nėra aišku, ar panašūs ryšiai gali sieti ir mokinių įsitikinimus bei mokyklinius pasiekimus.

Siekiant suprasti vaiko įsitraukimo į kalbos mokymosi veiklas prielaidas, norisi pabrėžti vaiko susidomėjimo šiomis veiklomis svarbą. Manoma, kad daugiau laiko ir pastangų skaitymui skiria tie vaikai, kuriuos skatina susidomėjimas (Mullis et al., 2017; Walgermo, Foldnes, et al., 2018). Pirmais pradinės mokyklos metais didžioji dalis vaikų būna susidomėję bent vienu mokomuoju dalyku (Nurmi & Aunola, 2005), tačiau su laiku jų susidomėjimas linkęs mažėti (Jacobs et al., 2002). Nustatyta, kad ši mažėjimą iš dalies paaiškina prastėjantis savo gebėjimų vertinimas (Jacobs et al., 2002). Pastebėta, kad maži vaikai savo gebėjimus vertina labai optimistiškai, tačiau, pradėjus lankyti mokyklą, jų savęs vertinimas darosi realistiškesnis (Gaspard et al., 2019). Šis pokytis aiškinamas tuo, jog mokykloje savęs vertinimas pradeda remtis išoriniais kriterijais (pvz., mokytojų grįžtamuoju ryšiu ar savęs lyginimu su kitais klasės mokiniais) (Marsh et al., 2015). Taigi, norint išlaikyti vaiko susidomėjimą mokymusi, gali būti svarbu gilintis į veiksnius, kurie padeda vaikui kurti pozityvų savęs bei savo gebėjimų vaizdą. Kadangi vienas svarbiausių vaiko įsitikinimus formuojančių veiksnių yra tėvai, jų įtaka šiuo atveju gali būti ypač reikšminga (Muenks et al., 2018).

Yra žinoma, jog tėvų įsitikinimai veikia vaikų mokyklinius pasiekimus ir akademinę socializaciją (Aunola et al., 2002). Žvelgiant į lūkesčių ir vertės modelį, matyti, jog šis poveikis yra netiesioginis: tėvų įsitikinimai bei lūkesčiai lemia tam tikrą tėvų elgesį, kuris daro įtaką vaiko įsitraukimui į tam tikras veiklas, o tai atitinkamai formuoja paties vaiko įsitikinimus apie savo gebėjimus ir užduoties vertes, kurie tiesiogiai siejasi su vaiko elgesiu ir pasiekimais (Eccles & Wigfield, 2020). Tikėtina, jog aukštesnius lūkesčius vaiko mokymuisi turintys tėvai bus linkę skatinti vaiko įsitraukimą į jo gebėjimus ugdančias veiklas, užtikrinti geresnes mokymosi sąlygas (pvz., knygų, mokymosi priemonių kiekį) bei kartu su vaiku užsiimti mokymosi veiklomis (pvz., padėti ruošti namų darbus);

pagaliau tėvai gali ir tiesiogiai išsakyti vaikui savo nuomonę apie jo gebėjimus ar turimus lūkesčius jo sėkmei mokykloje, taip formuodami vaiko įsitikinimus apie save (Pinquart & Ebeling, 2020).

Tėvų įsitikinimų poveikis vaikų įsitikinimams bei pasiekimams patvirtinamas ir empiriškai. Liu ir kiti (2018) nustatė, kad tėvų lūkesčiai siejasi su vaikų skaitymo gebėjimais jau ikimokykliniame amžiuje. Tėvų lūkesčiai išlieka susiję su vaikų pasiekimais ir pirmaisiais mokyklos metais, ir ši sąsaja išlieka reikšminga net kontroliuojant ankstesnius vaikų pasiekimus (Loughlin-Presnal & Bierman, 2017). Svarbu pažymėti, kad nuo 1-os iki 3-ios klasės ryšį tarp tėvų įsitikinimų ir vaikų pasiekimų medijuoja vaiko mokymosi elgesys, o nuo 2-os iki 5-os klasės – vaiko įsitikinimai apie savo gebėjimus (Loughlin-Presnal & Bierman, 2017). Loughlin-Presnal ir Bierman (2017) teigia, kad pirmaisiais pradinės mokyklos metais tėvų lūkesčiai vaikų pasiekimus pirmiausia veikia per mokymosi veiklų skatinimą, tačiau su laiku jie yra integruojami į vaiko savęs vaizdą (Loughlin-Presnal & Bierman, 2017). Tai atitinka Wigfield ir kitų (1997) keltą prielaidą, jog ryšys tarp vaikų ir tėvų įsitikinimų stiprėja mokymosi metu, kai vaikai pradeda internalizuoti suaugusiųjų vertinimus, šiems tampant tolesnio savęs vaizdo pagrindu. Kaip minėta, vaikai mokyklos pradžioje vertina savo gebėjimus labai optimistiškai, tad tai paaiškina, kodėl tėvų ir vaikų įsitikinimai apie gebėjimus pirmose pradinės mokyklos klasėse gali sietis gana silpnai (Wigfield et al., 1997).

Tiriant vaikų lietuvių kalbos pasiekimus bei tėvų lūkesčius lietuvių kalbos mokymuisi, gali būti svarbu atsižvelgti ir į keletą šalutinių veiksnių. Pirma, yra žinoma, jog kalbos mokymosi motyvacija gali priklausyti nuo lyties: mergaitės, lyginant su berniukais, geriau atsiliepia apie savo kalbinius gebėjimus bei kalbos mokymosi vertę (Jacobs et al., 2002; Walgermo, Foldnes, et al., 2018; Wigfield et al., 1997). Be to, kai kurie tyrimai nustato, kad mergaitės šiek tiek lenkia berniukus ir kalbiniais gebėjimais bei mokykliniais pasiekimais (Voyer & Voyer, 2014; Walgermo, Foldnes, et al., 2018). Šios tendencijos stebimos ir Lietuvoje: Nacionalinio mokinių pasiekimų patikrinimo, vykdyto 2018 metais, duomenimis, geresniais skaitymo, teksto kūrimo ir kalbos sandaros pažinimo rezultatais 2-oje klasėje pasižymėjo būtent mergaitės (Nacionalinis egzaminų centras [NEC], 2018). Antra, vaikų kalbiniai gebėjimai ir tėvų įsitikinimai gali priklausyti nuo tėvų išsilavinimo: aukštesnis tėvų išsilavinimas yra teigiamai susijęs su tėvų lūkesčiais vaiko sėkmei mokykloje (Wigfield et al., 2006) bei vaikų skaitymo gebėjimais (Silinskas et al., 2020; Walgermo, Foldnes, et al., 2018).

Remiantis atlikta teorinės literatūros bei empirinių tyrimų analize, keliamas šio tyrimo tikslas – nustatyti antrojų ir jų tėvų įsitikinimų (mokinių įsitikinimų apie savo lietuvių kalbos gebėjimus ir lietuvių kalbos įdomumą bei tėvų lūkesčių) prognostinę vertę mokinių pasiekimams 2-oje klasėje, kai kontroliuojami demografiniai kintamieji bei 1-os klasės lietuvių kalbos pasiekimai.

Metodika

Tyrimo dalyviai ir tyrimo eiga

Tyrimė analizuojami tęstinio tyrimo „Mokymasis pradinėje mokykloje: Įsitrauk!“ (angl. *Learning in Primary School: GET INVOLVED!*; Šilinskas ir Raižienė, 2021–2024), vykdomo bendradarbiaujant Vilniaus (Lietuva) ir Jyväskylä (Suomija) universitetams, pirmojo matavimo duomenys, kurie buvo surinkti 2021-ųjų metų rudenį. Tyrimo protokolas buvo patvirtintas Jyväskylä universiteto Etikos komiteto 2020 m. gruodžio 17 d. (Nr. 1599/13.00.04.00/2020). Tyrimė dalyvavo 10 valstybinių mokyklų iš dviejų Lietuvos didžiųjų miestų (5 – Vilniaus, 3 – Kauno) ir dviejų miestelių, kuriose lietuvių kalbos ugdymas organizuojamas remiantis lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendrąja programa (Lietuvos Respublikos Švietimo, mokslo ir sporto ministerija [LR ŠMSM], 2016). Tyrimo imtį sudarė 536 2-os klasės mokiniai, iš kurių 285 buvo berniukai (53,2 proc.) ir 251 – mergaitės (46,8 proc.), bei 536 jų tėvai (globėjai). Vaikų amžiaus vidurkis buvo 8,25 ($SD = 0,32$). Didžioji dalis klausimynus pildžiusių tėvų (globėjų) buvo mamos ($N = 472$, 88,2 proc.), likusieji buvo tėčiai ($N = 57$, 10,7 proc.), mama ir tėtis ($N = 4$, 0,7 proc.) bei kiti (pamotė, globėja) ($N = 2$, 0,4 proc.). Tėvų amžiaus vidurkis buvo 37,79 ($SD = 4,92$). Apie du trečdaliai mamų (62,5 proc.) ir kiek mažiau nei pusė tėčių (45,3 proc.) nurodė turintys aukštąjį universitetinį išsilavinimą.

Pirmajame tyrimo etape buvo kreipiamasi į netikimybinės patogiosios atrankos būdu atrinktų mokyklų administracijas, kviečiant dalyvauti tyrimė. Bendradarbiauti sutikusią mokyklų 2-os klasės tėvams buvo išsiųsti sutikimai dėl jų ir jų vaikų dalyvavimo tyrimė. Gavus tėvų sutikimą, mokyklose buvo atliktas vaikų vertinimas, kurį pamokų metu vykdė mokyklų psichologės. Vaikai mažose grupelėse (vidutiniškai 6 vaikai) pildė užduočių sąsiuvinuose pateiktus klausimynus. Taip pat tyrimė buvo rinkti duomenys apie vaikų pasiekimus. Tėvams sutikus, 1-os ir 2-os klasės vaikų pasiekimų duomenis tyrėjams perdavė mokyklų administracijos.

Kintamieji ir jų įvertinimo būdai

Tėvų klausimynas

Demografiniai duomenys. Tėvai, pildydami jiems skirtą klausimyną, pateikė informaciją apie savo bei vaiko amžių, lytį bei aukščiausią abiejų tėvų įgytą išsilavinimą. Remiantis turima abiejų tėvų išsilavinimo informacija, buvo sukurtas aukščiausio išsilavinimo šeimoje kintamasis (1 = baigė 0–8 klasių, 2 = baigė 9–10 klasių, 3 = baigė 11–12 klasių, 4 = baigė kolegiją, technikumą, 5 = baigė universitetą).

Tėvų lūkesčiai. Tėvų lūkesčiai apie vaiko lietuvių kalbos mokymąsi buvo vertinti dviem teiginiais, kurie atspindi tėvų įsitikinimus apie jų vaiko lietuvių kalbos mokymosi sėkmę šiuo metu bei įsitikinimus apie vaiko lietuvių kalbos mokymosi sėkmę ateityje (pvz., „Kaip gerai Jūsų vaikui sekasi lietuvių kalba?“) (Aunola et al., 2002). Šiuos teiginius Aunola ir kiti (2002) sukūrė remdamiesi Parsons et al. (1982) bei Frome ir Eccles (1998) klausimynais. Teiginiai buvo vertinami penkių balų skale nuo 1 – „Silpnai“ iki 5 – „Puikiai“. Bendras tėvų lūkesčių vaiko lietuvių kalbos mokymuisi įvertis buvo gautas apskaičiavus dviejų teiginių balų vidurkį. Įverčio Cronbach α reikšmė lygi 0,88.

Vaikų klausimynas

Įsitikinimai apie gebėjimus. Vaikų įsitikinimai apie savo lietuvių kalbos gebėjimus buvo vertinti trijų teiginių skale (pvz., „Kaip gerai tau sekasi lietuvių kalba?“) (Viljaranta et al., 2016). Šiuos teiginius, remiantis Wigfield ir kitų (1997) tyrime naudotais teiginiais, Viljaranta ir kiti (2016) pritaikė 1-os klasės mokinių įsitikinimams matuoti. Teiginiai vertinti penkių balų skale: prie kiekvieno teiginio buvo pavaizduoti penki skirtingų dydžių kvadratai, o vaiko buvo prašoma pažymėti geriausiai jo / jos subjektyvų savo gebėjimų vertinimą atspindintį kvadratą (5 arba didžiausias kvadratas – „Labai gerai / Labai sunkiai“, 1 arba mažiausias kvadratas – „Labai blogai / Labai lengvai“). Kadangi vienas teiginys atspindėjo lietuvių kalbos mokymosi sunkumo vertinimą, apvertus šio teiginio reikšmes, buvo apskaičiuotas trijų teiginių įverčių vidurkis ir gautas bendras vaiko įsitikinimų apie savo lietuvių kalbos gebėjimus įvertis. Įverčio Cronbach α reikšmė lygi 0,77.

Lietuvių kalbos įdomumas. Vaikų lietuvių kalbos įdomumas, t. y. lietuvių kalbos vidinė vertė, buvo vertinta trijų teiginių skale (pvz., „Kiek tau patinka mokytis lietuvių kalbos mokykloje?“) (Aunola et al., 2006). Aunola ir kiti (2006) šiuos teiginius parengė remdamiesi Eccles ir kitais (1983). Teiginiai buvo vertinti penkių balų skale: prie kiekvieno teiginio vaikui buvo pateikti veidelius vaizduojantys paveikslėliai, kurie atspindi jo / jos susidomėjimą lietuvių kalbos mokymusi (1 arba liūdnas paveikslėlis – „Visiškai nepatinka“, 5 arba linksmas paveikslėlis – „Labai patinka“), o vaiko buvo prašoma pažymėti geriausiai jo / jos susidomėjimą lietuvių kalba atitinkantį paveikslėlį. Apskaičiavus trijų teiginių įverčių vidurkį, buvo gautas bendras lietuvių kalbos įdomumo įvertis. Įverčio Cronbach α reikšmė lygi 0,68.

Archyviniai duomenys

Lietuvių kalbos pasiekimai. Tyrime dalyvavusių mokyklų administracija tyrėjams perdavė tyrime dalyvaujančių mokinių 1-os ir 2-os klasės pasiekimus. Remiantis lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendrąja programa (LR ŠMSM, 2016), mokinių pažangumas vertinamas keturių lygių sistema: 1 – „Nepatenkinamas“, 2 – „Patenkinamas“, 3 – „Pagrindinis“, 4 – „Aukštesnysis“. Tyrime mokinių 1-os bei 2-os klasės lietuvių kalbos pasiekimai buvo vertinti pagal jų metinius įvertinimus. Kadangi mokinių vertinimas

buvo atliktas 2-os klasės pradžioje, 1-os klasės metiniai įvertinimai nurodo ankstesnius nei atliktas vertinimas pasiekimus, o 2-os klasės metiniai įvertinimai – viso 2-os klasės laikotarpio lietuvių kalbos pasiekimus; šie įvertinimai, atsižvelgiant į mokinio abiejų pusmečių / trijų trimestrų rezultatus, buvo skiriami 2-os klasės pabaigoje.

Duomenų analizė

Tyrimo duomenų statistinė analizė atlikta programiniu paketu SPSS-28. Pirmiausia buvo skaičiuota tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika: vidurkis, standartinis nuokrypis, minimali ir maksimali reikšmė, asimetrijos bei eksceso koeficientai. Taip pat buvo tikrintas pagrindinių tyrimo duomenų pasiskirstymo normalumas (asimetrijos ir eksceso koeficientai, histogramos). Atsižvelgiant į tai, jog pagrindinių tyrimo kintamųjų asimetrijos ir eksceso koeficientai neviršijo ± 2 , galima teigti, jog duomenys nebuvo labai nukrypę nuo normaliojo skirstinio (George & Mallery, 2010). Motyvacinių kintamųjų ir 1-os klasės pasiekimų ryšiams nustatyti apskaičiuoti *Pearson* koreliacijos koeficientai. Vertinant ryšių stiprumą, remiamasi Cohen (1988), anot kurio, koreliacijos koeficientas 0,5 nurodo stiprų, 0,3 – vidutinį, 0,1 – silpną ryšį. Tolesnė duomenų analizė skirta mokinių 2-os klasės pasiekimų prognozei, šiuo tikslu taikyta hierarchinė tiesinė regresinė analizė. Analizėje priklausomas kintamasis buvo 2-os klasės lietuvių kalbos pasiekimai. Siekiant kuo tiksliau nustatyti motyvacinių kintamųjų prognostinę vertę, analizės metu kontroliuoti kiti su pasiekimais susiję kintamieji – lytis, aukščiausias išsilavinimas šeimoje ir 1-os klasės pasiekimai, kurie į regresijos modelį įtraukti pirmame žingsnyje. Kadangi teoriškai tėvų lūkesčiai vaikų pasiekimus turėtų veikti netiesiogiai (Eccles & Wigfield, 2020), į analizę tėvų lūkesčiai įtraukti antrajame žingsnyje. Galiausiai, trečiu žingsniu į analizę įtraukti ir vaiko veiksniai – įsitikinimai apie savo gebėjimus ir lietuvių kalbos įdomumas.

Rezultatai

Pirmiausia buvo skaičiuota tėvų ir vaikų klausimynais matuotų motyvacinių kintamųjų, vaikų lietuvių kalbos pasiekimų bei aukščiausio tėvų išsilavinimo aprašomoji statistika: vidurkis, standartinis nuokrypis, minimali ir maksimali reikšmė, asimetrijos ir eksceso koeficientas (1 lentelė).

1 lentelė

Tyrimo kintamųjų aprašomoji statistika

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Asimetrijos koeficientas (angl. <i>Skewness</i>)	Eksceso koeficientas (angl. <i>Kurtosis</i>)
Pagrindiniai kintamieji							
Tėvų lūkesčiai lietuvių kalbos mokymuisi	534	3,75	0,86	1	5	-0,95	1,06
Vaikų įsitikinimai apie savo lietuvių kalbos gebėjimus	517	3,51	0,99	1	5	-0,42	-0,28
Vaikų įsitikinimai apie lietuvių kalbos įdomumą	517	3,43	0,98	1	5	-0,42	-0,37
Lietuvių kalbos pasiekimai 1 klasėje	411	3,28	0,64	1,50	4	-0,43	-0,66
Lietuvių kalbos pasiekimai 2 klasėje	415	3,17	0,67	1,67	4	-0,30	-0,86
Demografiniai kintamieji							
Aukščiausias išsilavinimas šeimoje	532	4,59	0,69	2	5	-1,66	2,07

Pastaba: *N* – tyrimo dalyvių skaičius, *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis, Min – minimali reikšmė, Max – maksimali reikšmė, *Skewness* – asimetrijos koeficientas, *Kurtosis* – eksceso koeficientas.

Siekiant įvertinti tyrimo kintamųjų ryšius, buvo apskaičiuotos *Pearson* koreliacijos (2 lentelė). Nustatyta, jog mokinių įsitikinimus apie lietuvių kalbos įdomumą ir savo gebėjimus sieja teigiamas ryšys: kuo labiau vaikas susidomėjęs lietuvių kalba, tuo labiau jis pasitiki savo lietuvių kalbos gebėjimais. Remiantis Cohen (1988), nustatytas dviejų vaikų įsitikinimų ryšys gali būti traktuojamas kaip stiprus. Vaikų įsitikinimai apie gebėjimus bei susidomėjimas lietuvių kalba teigiamai siejasi ir su tėvų lūkesčiais, tačiau pastaroji sąsaja silpna. Kalbant apie motyvacinių kintamųjų ir pasiekimų ryšius, nustatytos teigiamos sąsajos tarp mokinių pasiekimų ir visų trijų tyrimo motyvacinių kintamųjų: kuo aukštesnius lietuvių kalbos įvertinimus 1-oje ir 2-oje klasėje turi vaikas, tuo aukštesnius lūkesčius jo lietuvių kalbos mokymuisi išsako jo tėvai ir tuo geriau jis vertina savo lietuvių kalbos gebėjimus bei lietuvių kalbos įdomumą. Pažymėtina, jog pasiekimų ir tėvų lūkesčių koreliacija yra stipri, pasiekimų ir vaikų įsitikinimų apie gebėjimus – vidutinė, o pasiekimų ir įdomumo – silpna (nors įdomumo 1-os klasės pasiekimų koreliacija neperžengė statistinio reikšmingumo ribos ($r = 0,10$, $p = 0,052$), ribinis reikšmingumo lygmuo leidžia kalbėti apie tendenciją, jog įdomumas su 1-os klasės pasiekimais taip pat siejasi silpnai). Visi motyvaciniai kintamieji bei pasiekimai buvo

silpnai susiję su demografiniais kintamaisiais – lytimi bei aukščiausiu tėvų išsilavinimu (su išsilavinimu nesisiejo tik lietuvių kalbos įdomumas).

2 lentelė

Tyrimo kintamųjų koreliacinė analizė (Pearson koreliacijos koeficientai)

	1	2	3	4	5	6	7
Pagrindiniai kintamieji							
1. Tėvų lūkesčiai	–						
2. Įsitikinimai apie gebėjimus	0,34***	–					
3. Įdomumas	0,12**	0,54***	–				
4. Pasiekimai 1 klasėje	0,57***	0,32***	0,10	–			
5. Pasiekimai 2 klasėje	0,56***	0,34***	0,13*	0,65***	–		
Demografiniai kintamieji							
6. Vaiko lytis (1 = mergaitė, 2 = berniukas)	–0,12**	–0,16***	–0,10*	–0,13*	–0,19***	–	
7. Aukščiausias išsilavinimas šeimoje	0,17***	0,15**	–0,02	0,24***	0,28***	0,04	–

Pastaba: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Antrame duomenų analizės etape buvo atlikta hierarchinė tiesinė regresinė analizė¹, kuria buvo siekiama įvertinti, ar motyvaciniai kintamieji, t. y. tėvų lūkesčiai vaiko lietuvių kalbos mokymuisi bei vaikų įsitikinimai apie lietuvių kalbos gebėjimus ir įdomumą, išlieka reikšmingi prognozuojant lietuvių kalbos pasiekimus 2-oje klasėje, kai kontroliuojami kiti su pasiekimais susiję kintamieji. Kintamieji į analizę buvo įtraukiami trimis žingsniais (3 lentelė). Nustatyta, jog pirmuoju žingsniu, kurio metu įtraukti tik kontroliniai kintamieji, paaiškinama 46 proc. 2-os klasės lietuvių kalbos pasiekimų dispersijos ($F(3, 379) = 106,34, p < 0,001$); reikšmingą prognostinę vertę turėjo tiek lytis, tiek aukščiausias išsilavinimas, tiek 1-os klasės pasiekimai. Antrasis žingsnis, kuriuo buvo įtraukti ir tėvų lūkesčiai, prideda 5 proc. paaiškinimo ($F(4, 378) = 98,19, p < 0,001$); šiame žingsnyje reikšmingi prediktoriai buvo trys kontroliniai kintamieji bei tėvų lūkesčiai. Trečiasis žingsnis, kuriuo buvo įtraukti mokinių įsitikinimai, prideda 1 proc. paaiškinimo ir iš viso paaiškina 52 proc. 2-os klasės lietuvių kalbos pasiekimų dispersijos ($F(6, 376) = 67,32, p < 0,001$). Paskutiniame žingsnyje prognostinę reikšmę turėjo trys

¹ Atliekant hierarchinę tiesinę regresinę analizę buvo įvertintos jos prielaidos: nors multikolinearumo prielaida nebuvo pažeista, priklausomas kintamasis (2-os klasės pasiekimai) yra ranginis, tad buvo mėginta pritaikyti ir daigianarę logistinę regresinę analizę. Kadangi gauti panašūs rezultatai, buvo pasirinkta pristatyti hierarchinės tiesinės regresijos rezultatus – šis analizės būdas leidžia sistemingai įvertinti, kiek paaiškinimo prideda atskirais žingsniais įtraukti kintamieji.

kontroliniai kintamieji, tėvų lūkesčiai ir įsitikinimai apie gebėjimus, o įdomumas – neturėjo. Tad kuo geresnius metinius įvertinimus 1-oje klasėje turėjo vaikas, kuo didesnius lūkesčius vaiko mokymosi sėkmei išreiškė jo tėvai ir kuo geriau pats vaikas vertino savo gebėjimus, tuo geresni buvo vaiko metiniai lietuvių kalbos pasiekimai 2-oje klasėje. Be motyvacinių veiksnių, reikšmingi prediktoriai buvo ir vaiko lytis bei aukščiausias išsilavinimas šeimoje: geresnius mokinių pasiekimus 2-oje klasėje prognozuoja mergaičių lytis ir aukštesnis tėvų išsilavinimas.

3 lentelė

Hierarchinės tiesinės regresinės analizės rezultatai, prognozuojant vaikų lietuvių kalbos pasiekimus 2 klasėje

Kintamasis	B	95% CI for B		SE B	β	R^2	ΔR^2
		LL	UL				
1 žingsnis						0,46***	0,46***
Konstanta	0,69**	0,23	1,14	0,23			
Vaiko lytis (1 = mergaitė, 2 = berniukas)	-0,16**	-0,27	-0,06	0,05	-0,12**		
Aukščiausias išsilavinimas šeimoje	0,16***	0,07	0,24	0,04	0,15***		
Pasiekimai 1 klasėje	0,62***	0,54	0,70	0,04	0,61***		
2 žingsnis						0,51***	0,05***
Konstanta	0,43	-0,01	0,87	0,22			
Vaiko lytis	-0,14**	-0,24	-0,04	0,05	-0,10**		
Aukščiausias išsilavinimas šeimoje	0,14**	0,06	0,21	0,04	0,13**		
Pasiekimai 1 klasėje	0,47***	0,38	0,56	0,05	0,46***		
Tėvų lūkesčiai	0,22***	0,15	0,28	0,03	0,28***		
3 žingsnis						0,52***	0,01*
Konstanta	0,41	-0,07	0,88	0,24			
Vaiko lytis	-0,13*	-0,23	-0,03	0,05	-0,09*		
Aukščiausias išsilavinimas šeimoje	0,13**	0,05	0,21	0,04	0,12**		
Pasiekimai 1 klasėje	0,45***	0,36	0,54	0,05	0,44***		
Tėvų lūkesčiai	0,20***	0,13	0,27	0,04	0,26***		
Įsitikinimai apie gebėjimus	0,08*	0,02	0,15	0,03	0,12*		
Įdomumas	-0,04	-0,11	0,02	0,03	-0,05		

Pastaba: B – modelio koeficientas, 95% CI for B – modelio koeficiento 95% pasikliautinis intervalas, LL – apatinė riba, UL – viršutinė riba, SE B – modelio koeficiento standartinė paklaida, β – standartizuotasis beta koeficientas, R^2 – determinacijos koeficientas, ΔR^2 – determinacijos koeficiento pokytis.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Rezultatų aptarimas

Yra žinoma, jog vienas iš mokinių kalbinių pasiekimų skirtumus aiškinančių veiksnių yra skirtinga mokinių mokymosi motyvacija (Cartwright et al., 2016). Tyrimai liudija (pvz., Jacobs et al., 2002; Viljaranta et al., 2016), kad mokymosi motyvacija priklauso nuo motyvuojančių įsitikinimų, t. y. mokinių įsitikinimų apie savo gebėjimus ir subjektyvios užduoties vertės, o šių įsitikinimų formavimasis gali priklausyti nuo tėvų turimų lūkesčių vaiko mokymosi sėkmei (Eccles & Wigfield, 2020). Vis dėlto iki šiol nėra duomenų apie minėtų veiksnių reikšmę antrojų lietuvių kalbos mokymosi kontekste. Šiuo tyrimu buvo siekta išsiaiškinti, kokie ryšiai sieja 2-os klasės mokinių motyvuojančius įsitikinimus, t. y. įsitikinimus apie savo lietuvių kalbos gebėjimus ir lietuvių kalbos įdomumą, tėvų lūkesčius vaiko lietuvių kalbos mokymuisi bei mokinių lietuvių kalbos pasiekimus, kontroliuojant kitus su pasiekimais susijusius kintamuosius.

Pirmiausia, šiame tyrime buvo nustatyta nedidelės, tačiau reikšmingos sąsajos tarp kontrolinių tyrimo kintamųjų – tėvų išsilavinimo ir vaiko lyties – bei mokinių pasiekimų. Kaip ir kituose tyrimuose (Silinskas et al., 2020; Walgermo, Foldnes, et al., 2018), geresniais pasiekimais pasižymėjo aukštesnį išsilavinimą turinčių tėvų vaikai. Be to, geresnius metinius lietuvių kalbos įvertinimus turėjo mergaitės, kas atitinka tiek Lietuvos (NEC, 2018), tiek kitų šalių kontekste atliktų tyrimų rezultatus (Voyer & Voyer, 2014). Aukštesnis tėvų išsilavinimas gali sietis su geresniais vaikų pasiekimais dėl keleto priežasčių. Pirma, aukštesnį išsilavinimą įgiję tėvai labiau linkę manyti, jog jų dalyvavimas vaiko ugdyme yra svarbus; antra, jie aktyviau įsitraukia į vaiko mokymąsi; trečia, namuose jie linkę turėti daugiau kognityvinius gebėjimus stimuliuojančių daiktų (Wigfield et al., 2006). Mokymosi motyvacijos ir akademinių pasiekimų skirtumai tarp mergaičių ir berniukų neretai siejami su lyčių stereotipų įtaka (Wigfield & Eccles, 2000). Paplitęs požiūris, jog mergaitės gabesnės kalboms, o berniukai – matematikai. Remiantis lūkesčių ir vertės teorija, tokie stereotipai gali paveikti vaikų įsitikinimus apie savo gebėjimus (Eccles & Wigfield, 2020). Galima galvoti, jog mergaitėms palankūs stereotipai lietuvių kalbos mokymosi atžvilgiu gali stiprinti jų pasitikėjimą savo gebėjimais, o šie atitinkamai skatinti geresnius jų pasiekimus. Vis dėlto turint omenyje tyrime dalyvavusių vaikų amžių mažai tikėtina, jog minėti stereotipai jau yra internalizuoti. Kur kas labiau tikėtina, jog stereotipai veikia per socialinę aplinką, kuri tiesiogiai sąveikauja su mokiniais (Eccles & Wigfield, 2020). Pavyzdžiui, stereotipiniai įsitikinimai gali veikti tėvų lūkesčius bei jų elgesį mergaičių naudai: mergaičių tėvai gali turėti didesnius sėkmės lūkesčius vaiko lietuvių kalbos mokymuisi bei labiau skatinti su kalbinių gebėjimų ugdymu susijusias veiklas, taip prisidedami prie geresnių mergaičių pasiekimų. Kita vertus, derėtų neužmiršti, jog mokykliniai pasiekimai yra mokytojų vertinimo atspindys. Toks vertinimas yra išties subjektyvus, nes vertinimo metu mokytojai taip pat gali remtis stereotipais ar atsižvelgti į neakademinius mokymosi veiksnus, tokius kaip sąmoningumas, atsakingumas, kurie dažniau būdingi būtent mergaitėms, ir taip pakreipti savo vertinimus mergaičių naudai (Lauermann et al., 2020).

Šiuo tyrimu taip pat buvo atskleistos motyvacinių veiksnių tarpusavio sąsajos bei jų ryšiai su mokinių pasiekimais. Nustatyta, jog įsitikinimus apie lietuvių kalbos gebėjimus ir lietuvių kalbos įdomumą sieja teigiamas ryšys. Tyrimų, vertinusių įsitikinimų apie įdomumą ir savo gebėjimus ryšį pradinėje mokykloje, duomenys buvo nevienareikšmiai: nors vieni tyrimai nustato teigiamą minėtų įsitikinimų ryšį (Walgermo, Foldnes, et al., 2018), kituose šio ryšio nėra (Viljaranta et al., 2017). Mūsų tyrimas atkartoja Walgermo, Foldnes, ir kitų (2018) gautus rezultatus: palankiau savo lietuvių kalbos gebėjimus linkę vertinti tie mokiniai, kurie yra labiau susidomėję lietuvių kalbos mokymusi. Wigfield ir Eccles (2020) teigimu, mažų vaikų įsitikinimai apie savo gebėjimus ir subjektyvi veiklos vertė siejasi silpnai, tačiau šio tyrimo rezultatai rodo, jog 2-os klasės pradžioje galima stebėti jau stipresnį šių įsitikinimų ryšį. Panašios tendencijos buvo nustatytos ir kalbant apie mokinių įsitikinimų apie gebėjimus bei kitų tyrimo kintamųjų ryšius. Nustatyta, jog kuo didesnius lūkesčius vaikų mokymosi sėkmei išreiškia jų tėvai bei kuo aukštesni buvo vaikų 1-os klasės pasiekimai, tuo labiau vaikai pasitiki savo gebėjimais 2-oje klasėje. Lūkesčių ir vertės modelis demonstruoja, jog tiek praeities pasiekimai, tiek tėvų įsitikinimai veikia vaikų savęs vertinimą (Eccles & Wigfield, 2020). Visgi nustatyti koreliaciniai ryšiai tarp šių veiksnių buvo tik vidutiniai. Aiškinant šiuos rezultatus, galima prisiminti su amžiumi susijusius mokinių motyvuojančių įsitikinimų ypatumus. Loughlin-Presnal ir Bierman (2017) teigia, kad pirmose pradinės mokyklos klasėse vaikų savęs vertinimai nebūtinai atspindi realų jų gebėjimų lygį – vaikai linkę vertinti savo gebėjimus labai pozityviai. Manoma, jog tik mokymosi metu vaikai pradeda integruoti išorinę jų gebėjimų vertinimo informaciją į savęs vaizdą (Wigfield & Eccles, 2020). Galima galvoti, jog su amžiumi sąsajos tarp mokinių įsitikinimų ir jų tėvų vertinimų bei ankstesnių pasiekimų tampa stipresnės, tad šių ryšių, vertintų vaikams būnant 2-oje klasėje, stiprumas galimai atspindi išorinių vertinimų integracijos vyksmą. Stipresnis įsitikinimų apie gebėjimus ryšys su įdomumu negu su tėvų lūkesčiais ar ankstesniais pasiekimais siūlo apsvarstyti dar vieną prielaidą. Kaip minėta, mokyklos pradžioje vaikams būdingi pozityvūs, tačiau ne visada realistiški savo gebėjimų vertinimai (Gaspard et al., 2019; Loughlin-Presnal & Bierman, 2017); visgi nėra aišku, koku pagrindu tokie vertinimai formuojasi. Nors lūkesčių ir vertės modelis demonstruoja, jog savo gebėjimų vertinimas veikia subjektyvias vertes (Eccles & Wigfield, 2020), vienodai tikėtinas ir priešingos krypties ryšys, t. y. jog pirminis susidomėjimo lygis formuoja atitinkamą savo gebėjimų vertinimą (Walgermo, Frijters, et al., 2018). Atsižvelgiant į tai, būtų galima svarstyti, jog tirto amžiaus vaikų pasitikėjimas savo lietuvių kalbos gebėjimais galimai kyla iš pakankamai aukšto šių vaikų susidomėjimo lietuvių kalbos mokymusi.

Įdomumas su tėvų lūkesčiais bei vaikų pasiekimais šiame tyrime buvo susijęs, tačiau silpnai. Šie rezultatai svarbūs keliais aspektais. Viena vertus, didesnis anksčiau aptartų sąsajų tarp įsitikinimų apie gebėjimus ir pasiekimų bei tėvų lūkesčių stiprumas galimai nurodo, jog išoriniai vaikų gebėjimus atspindintys kriterijai kiek labiau veikia vaikų savęs vertinimą nei susidomėjimą. Silpni įdomumo ryšiai su tėvų lūkesčiais bei reikšmingo

ryšio su 1-os klasės pasiekimais nebuvimas leidžia galvoti, jog 2-os klasės mokinių susidomėjimas lietuvių kalba nepriklauso nuo jų lietuvių kalbos gebėjimų lygio (tėvų ir mokytojų akimis). Kartu tai kelia klausimą: atmetus potencialią subjektyvaus savo gebėjimų vertinimo įtaką, kokios gi kitos mokinių susidomėjimo lietuvių kalba prielaidos? Tyrimai liudija, jog pradinukų susidomėjimas mokymusi gali priklausyti nuo mokytojo veiksmų: taikomų mokymo metodų (Kikas et al., 2018) ar keliamų tikslų (Aunola et al., 2006); keliamos hipotezės ir apie tam tikrų klasės charakteristikų, pavyzdžiui, klasės dydžio, vaidmenį (Ecalte et al., 2006). Šių ar kitų veiksmų įtaką pradinukų lietuvių kalbos įdomumo vertinimams būtų aktualu tyrinėti kituose tyrimuose.

Galiausiai, šiuo tyrimu buvo atskleisti mokinių pasiekimų 2-oje klasėje prognostiniai ryšiai. Nustatyta, jog geresnius lietuvių kalbos metinius pasiekimus 2-os klasės pabaigoje turėjo tie mokiniai, kurie geriau vertino savo lietuvių kalbos gebėjimus, kurių tėvai išreiškė aukštesnius sėkmės lūkesčius apie vaiko lietuvių kalbos mokymąsi ir kurie pasižymėjo geresniais lietuvių kalbos pasiekimais 1-oje klasėje. Teigiamas 1-os bei 4-os klasės mokinių įsitikinimų apie savo skaitymo gebėjimus ir skaitymo įgūdžių ryšys buvo nustatytas ir kituose tyrimuose (Mullis et al., 2017; Walgermo, Foldnes, et al., 2018). Šis tyrimas kiek išplečia minėtus rezultatus, parodant, jog panašus ryšys sieja 2-os klasės mokinių įsitikinimus ir jų lietuvių kalbos mokyklinius pasiekimus. Negana to, šiuo tyrimu nustatyta, kad jau 2-oje klasėje svarbus mokinių akademinį pasiekimų prognostinis veiksnys yra tėvų lūkesčiai; panašūs rezultatai gaunami ir kituose tyrimuose (Loughlin-Presnal & Bierman, 2017; Pinquart & Ebeling, 2020). Kadangi aukštesnius lūkesčius turintys tėvai paprastai yra labiau suinteresuoti vaiko ugdymu ir siekia užtikrinti geresnes sąlygas vaiko mokymuisi (Pinquart & Ebeling, 2020), tikėtina, jog tai iš tiesų padeda pasiekti geresnių mokymosi rezultatų. Įdomu tai, jog šiame tyrime tėvų lūkesčiai buvo net stipresnis pasiekimų prediktorius nei mokinių įsitikinimai apie gebėjimus. Įprastai manoma, jog įsitikinimai apie savo gebėjimus medijuoja ryšį tarp tėvų lūkesčių ir vaikų pasiekimų (Eccles & Wigfield, 2020; Pinquart & Ebeling, 2020). Kadangi tyrime tėvų lūkesčiai stipriau siejosi su realiais vaikų pasiekimais negu su vaikų įsitikinimais apie savo gebėjimus, galima manyti, jog šiame amžiuje tėvų vertinimai tiksliau atspindi vaiko gebėjimų vaizdą nei pačių vaikų savęs vertinimai, kartu geriau numatydami jo mokyklinius įvertinimus.

Svarbus šio tyrimo rezultatas yra ir tai, jog lietuvių kalbos pasiekimų 2-oje klasėje neprognozuoja mokinių susidomėjimas lietuvių kalbos mokymusi. Mokymosi įdomumas įprastai laikomas motyvaciją užtikrinančiu veiksmu, o didesnė motyvacija turėtų sietis su geresniais mokymosi pasiekimais. Šią prielaidą patvirtina Lietuvoje bei užsienio šalyse 2016 m. atliktas Tarptautinis skaitymo gebėjimų tyrimas: juo buvo nustatyta, jog geresniais skaitymo rezultatais pasižymėjo tie ketvirtokai, kurie buvo labiau susidomėję skaitymu (Mullis et al., 2017). Vis dėlto mūsų tyrime, kuriame vertinome antrookus, buvo gauti kitokie rezultatai. Kai kurie tyrimai taip pat nenustato ryšio tarp įdomumo ir pasiekimų (Kikas et al., 2018; Viljaranta et al., 2017). Viljaranta ir kiti (2017) kelia

prielaidą, jog kai kuriems aukštais gebėjimais pasižymintiems mokiniams mokyklinės užduotys gali būti per lengvos, todėl jie gali būti nelabai susidomėję mokymusi. Kita vertus, prastesnius gebėjimus turintys mokiniai gali gauti papildomo dėmesio ir pagalbos iš mokytojų, o ši parama, ypač jei teikiama emociškai šiltoje atmosferoje, gali skatinti didesnę vaikų pasitenkinimą mokymosi veiklomis (Viljaranta et al., 2017). Vienaip ar kitaip šis tyrimas nustatė kitų dviejų motyvacinių veiksnių ryšį su mokinių lietuvių kalbos pasiekimais 2-oje klasėje, tad apskritai motyvacijos reikšmė šio amžiaus vaikų lietuvių kalbos mokymosi sėkmei buvo patvirtinta. Visgi derėtų pabrėžti, jog didžiausią svorį prognozuojant mokinių mokymosi rezultatus turėjo ankstesni vaikų mokymosi pasiekimai. Tai liudija, jog siekiant užtikrinti geresnius mokinių pasiekimus, gali būti svarbu atsižvelgti ir į kitus su kalbiniais pasiekimais susijusius veiksnus, tokius kaip fonologinis suvokimas ar vykdamosios funkcijos (Cartwright et al., 2016).

Svarbu paminėti ir šio tyrimo ribotumus. Tyrime mokinių pasiekimai buvo vertinti pagal jų mokyklinius lietuvių kalbos įvertinimus, kurie atspindi keturis pasiekimų lygius. Visų pirma, toks vertinimas gana subjektyvus, nes jį veikia įvairūs šalutiniai veiksniai – mokyklos, mokytojo, klasės kontekstas. Siekiant išvengti šalutinių veiksnių poveikio, ateityje būtų pravartu mokinių pasiekimus vertinti standartizuotais testais. Be to, nėra žinoma, ar skirtingi pasiekimų lygiai yra atitrukę vienas nuo kito vienodai. Turint tai omenyje, pasiekimų prognostiniai ryšiai gali būti vertinami keliais būdais. Antra, tyrimo imtis buvo patgioji, todėl tyrimo rezultatų negalima apibendrinti visiems Lietuvos antrokams; būtų pravartu atlikti reprezentatyvų tyrimą. Galiausiai, tyrime buvo atlikta koreliacinė motyvuojančių įsitikinimų ir pasiekimų analizė, o šis metodas neleidžia įvertinti nustatytų ryšių krypties bei suprasti poveikio mechanizmų. Ateityje būtų vertinga atlikti tęsinius tyrimus ir matuoti mokinių įsitikinimus bei pasiekimus ilgesnį laiką, kas leistų tyrinėti apibusio poveikio ryšius tarp motyvacinių veiksnių ir pasiekimų.

Kalbant apie tyrimo rezultatų pritaikymą praktikoje, galimos kelios išvalgos. Žinant, jog motyvaciniai veiksniai, konkrečiai, tėvų lūkesčiai ir vaikų įsitikinimai apie savo gebėjimus, yra svarbūs vaikų lietuvių kalbos pasiekimams jau 2-oje klasėje, pirmiausia norisi pabrėžti tėvų vaidmenį kuriant vaiką palaikančią aplinką. Tikėdami vaiko sėkme ir komunikuodami šį pasitikėjimą, tėvai gali padėti vaikui formuoti pozityvų savęs vaizdą, o teigiamas savo gebėjimų vertinimas gali užtikrinti vaiko atkaklumą įveikiant su lietuvių kalbos mokymusi susijusius iššūkius. Be to, yra žinoma, jog nuo tėvų lūkesčių gali priklausyti ir jų išitraukimas į vaiko mokymąsi (Wigfield et al., 2006), tad galima paminėti ir aktyvaus tėvų išitraukimo į vaikų ugdymą svarbą. Mūsų tyrimas parodė, jog 2-oje klasėje tėvų lūkesčiai su vaikų pasiekimais siejasi net stipriau nei vaikų įsitikinimai su jų pasiekimais. Nors su vyresniais mokiniais atlikti tyrimai liudija, jog įsitikinimai apie gebėjimus yra stipriausias motyvacinis pasiekimų prediktorius (Lauermann et al., 2020), gali būti, jog pirmose pradinės mokyklos klasėse didesnę reikšmę turi vaiko gebėjimus tiesiogiai veikiantis tėvų elgesys. Tėvai, skatindami vaiką užsiimti su kalbinių gebėjimų raida susijusiomis veiklomis – skaityti knygas, žaisti įvairius kalbą lavinančius

žaidimus, atlikti papildomas mokymosi užduotis – gali teigiamai paveikti vaiko kalbos vystymąsi, prisidedami prie geresnių jo pasiekimų mokykloje.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimas atskleidė, jog motyvaciniai veiksniai yra svarbūs lietuvių kalbos mokymosi sėkmei jau 2-oje klasėje. Buvo nustatyta, jog, prognozuojant mokinių 2-os klasės lietuvių kalbos pasiekimus, reikšmingi yra tiek ankstesni vaikų pasiekimai, tiek motyvaciniai, tiek demografiniai veiksniai: geresnius 2-os klasės metinius įvertinimus prognozavo aukštesni mokinių metiniai įvertinimai 1-oje klasėje, aukštesni tėvų lūkesčiai, geresni vaikų savo gebėjimų vertinimai, mergaičių lytis bei aukštesnis tėvų išsilavinimas.

Išvados

Antrojų įsitikinimai apie savo lietuvių kalbos gebėjimus, susidomėjimas lietuvių kalbos mokymusi, tėvų lūkesčiai vaiko lietuvių kalbos mokymosi sėkmei bei 2-os klasės lietuvių kalbos pasiekimai tarpusavyje siejasi teigiamais ryšiais. Kontroliuojant vaiko lytį, tėvų išsilavinimą bei 1-os klasės lietuvių kalbos pasiekimus, antrojų ir jų tėvų įsitikinimai reikšmingai prognozuoja vaikų pasiekimus 2-oje klasėje: aukštesnius pasiekimus prognozuoja geresni mokinių savų lietuvių kalbos gebėjimų vertinimai bei aukštesni tėvų lūkesčiai vaiko mokymosi sėkmei. Antrojų susidomėjimas lietuvių kalbos mokymusi neprognozuoja lietuvių kalbos pasiekimų 2-oje klasėje.

Literatūra

- Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 21–40. <https://doi.org/10.1348/000709905X51608>
- Aunola, K., Nurmi, J.-E., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K., & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37(3), 310–327. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.3.3>
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Hatfield, N. A. (2020). Concurrent and longitudinal contributions of a brief assessment of reading-specific executive function to reading comprehension in first and second grade students. *Mind, Brain, and Education*, 14(2), 114–123. <https://doi.org/10.1111/mbe.12236>
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R., & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: Implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55–91. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.991481>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Ecalles, J., Magnan, A., & Gibert, F. (2006). Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large-scale investigation. *Journal of School Psychology, 44*(3), 191–209. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.03.002>
- Eccles (Parsons), J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology, 61*, Article 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Erentaitė, R., Vosylis, R., Sevalneva, D., Melnikė, E., Raižienė, S., & Daukantaitė, D. (2022). Profiles of achievement motivation and performance in middle school: links to student background and perceived classroom climate. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820247>
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 435–452. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Gaspard, H., Lauermann, F., Rose, N., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). Cross-domain trajectories of students' ability self-concepts and intrinsic values in math and language arts. *Child Development, 91*(5), 1800–1818. <https://doi.org/10.1111/cdev.13343>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference: 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Kikas, E., Pakarinen, E., Soodla, P., Peets, K., & Lerkkanen, M. K. (2018). Associations between reading skills, interest in reading, and teaching practices in first grade. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(6), 832–849. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307272>
- Lauermann, F., Meißner, A., & Steinmayr, R. (2020). Relative importance of intelligence and ability self-concept in predicting test performance and school grades in the math and language arts domains. *Journal of Educational Psychology, 112*(2), 364–383. <https://doi.org/10.1037/edu0000377>
- Lietuvos Respublikos Švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2016). *Lietuvių kalbos pradinio ugdymo bendroji programa*. Paimta iš <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/atsisiusti/6405/44675b20-2c06-4ae0-a71e-b080bf3b96ba>
- Liu, C., Georgiou, G. K., & Manolitsis, G. (2018). Modeling the relationships of parents' expectations, family's SES, and home literacy environment with emergent literacy skills and word reading in Chinese. *Early Childhood Research Quarterly, 43*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.11.001>

- Loughlin-Presnal, J., & Bierman, K. L. (2017). How do parent expectations promote child academic achievement in early elementary school? A test of three mediators. *Developmental Psychology*, 53(9), 1694–1708. <https://doi.org/10.1037/dev0000369>
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J. S., Abdelfattah, F., Nagengast, B., Möller, J., & Abu-Hilal, M. M. (2015). The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal*, 52(1), 168–202. <https://doi.org/10.3102/0002831214549453>
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387–404. <https://doi.org/10.1177/0022219408321112>
- Muenks, K., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2018). I can do this! The development and calibration of children's expectations for success and competence beliefs. *Developmental Review*, 48, 24–39. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.04.001>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Paimta iš <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Nacionalinis egzaminų centras (2018). *2018 metų Nacionalinio mokinių pasiekimų patikrinimo ataskaita*. Paimta iš https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/01/7877_NMPP_2018_ATASKAITA.pdf
- Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15(2), 103–122. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.009>
- Ortega Torres, E., Drąsutis, S., & Burbaitė, R. (2021). The comparison of self-perception of the use of learning strategies in Spanish and Lithuanian secondary students when learning science. *Pedagogika*, 141(1), 160–173. <https://doi.org/10.15823/p.2021.141.9>
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53(2), 310–321. <https://doi.org/10.2307/1128973>
- Pečiuliauskienė, P. (2017). The Use of exploratory factor analysis in secondary research: the case of motivation for learning the Lithuanian language by 8th grade students. *Pedagogika*, 126(2), 18–28. <https://doi.org/10.15823/p.2017.17>
- Pečiuliauskienė, P. (2020). School students' self-confidence in science and intrinsic motivation for learning science: self-concept and self-efficacy approach. *Pedagogika*, 137(1), 138–155. <https://doi.org/10.15823/p.2020.137.8>
- Pečiuliauskienė, P., & Belakoz, A. (2019). School students' motivation for learning sciences: how is it influenced by self-confidence in science and inquiry-based teaching approach? *Pedagogika*, 134(2), 121–134. <https://doi.org/10.15823/p.2019.134.8>
- Pečiuliauskienė, P. ir Damauskienė, L. (2013). Dešimtos klasės mokinių matematikos pasiekimų vertinimo įtaka mokymosi motyvacijai. *Pedagogika*, 109(1), 110–117. <https://doi.org/10.15823/p.2013.1840>
- Pinquart, M., & Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463–480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>

- Rakickienė, L. (2020). *Vaiko raidos aprašas*. Paimta iš <https://www.mokykla2030.lt/wp-content/uploads/2020/06/VAIKO-RAIDOS-APRA%C5%A0AS.pdf>
- Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2022). Beyond utility value interventions: The why, when, and how for next steps in expectancy-value intervention research. *Educational Psychologist*, 57(1), 11–30. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1984242>
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M. K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Viljaranta, J., Aunola, K., & Hirvonen, R. (2016). Motivation and academic performance among first-graders: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 49, 366–372. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.002>
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Silinskas, G., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2017). Patterns of word reading skill, interest and self-concept of ability. *Educational Psychology*, 37(6), 712–732. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165798>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Walgermo, B. R., Foldnes, N., Uppstad, P. H., & Solheim, O. J. (2018). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31(6), 1379–1399. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>
- Walgermo, B. R., Frijters, J. C., & Solheim, O. J. (2018). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 90–100. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78. <https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265–310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2020). 35 years of research on students' subjective task values and motivation: A look back and a look forward. *Advances in Motivation Science*, 7, 161–198. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.05.002>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 933–1002). John Wiley & Sons, Inc.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbretton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values

across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451–469. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.451>

Parents' and Children's Beliefs About Learning Lithuanian Language and Their Relationships to Lithuanian Language Achievement in Grade 2

Emilė Baranauskaitė¹, Saulė Raižienė², Gintautas Šilinskas³

¹ Vilnius University, Institute of Psychology, Universiteto g. 9, LT-01513 Vilnius, Lithuania, baranauskaite.emile@fsf.stud.vu.lt

² Vilnius University, Institute of Psychology, Universiteto g. 9, LT-01513 Vilnius, Lithuania, saule.raiziene@fsf.vu.lt

³ University of Jyväskylä, Department of Psychology, 6 Matilanniemi St., FI-40014 Jyväskylä, Finland, gintautas.silinskas@jyu.fi

Summary

Previous studies have shown that as early as elementary school, children's language skills are determined not only by cognitive factors, but also by their learning motivation. According to Expectancy-Value theory (Eccles et al., 1983), children's motivation is a function of two motivational beliefs, that is, ability self-concept and subjective values, that are shaped by various social influences, such as their parents' expectations. The aim of the present study was to evaluate the relationships between Lithuanian language achievement in second grade and students' and their parents' beliefs in Lithuanian language, that is, students' ability beliefs, interest, and parents' expectations. 536 Grade 2 children (285 boys and 251 girls) as well as 536 of their parents participated in the study. Children's motivational beliefs about Lithuanian language were measured by Self-Concept of Ability scale (Viljaranta et al., 2016) and Task-Value Scale for Children (TVS-C; Aunola et al., 2006); parents' expectations were measured by Parental Beliefs scale (Aunola et al., 2002); children's first and second grade end-of-year marks in Lithuanian language were used as a measure of their Lithuanian language achievement. Results showed that children's ability beliefs, interest, parents' expectations, and Grade 2 achievement were positively related to each other. Lithuanian language achievement in Grade 2 was predicted by Grade 1 achievement, parents' expectations, beliefs about one's ability, child's gender, and parents' education level.

Keywords: *ability beliefs, task value, parents' expectations, Lithuanian language achievement.*

Gauta 2022 09 05 / Received 05 09 2022
Priimta 2023 03 08 / Accepted 08 03 2023