

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOLOGIJOS FAKULTETAS

Rugilė Miškinytė

Taikomosios kalbotyros studijų programa

Svetimosios kalbos nerimo ir motyvacijos sąsajos su lietuvių kalbos mokymusi

Magistro darbas

Darbo vadovė
prof. dr. Loreta Vilkienė

Vilnius, 2022

Rugilė Miškinytė, *Svetimosios kalbos nerimo ir motyvacijos sąsajos su lietuvių kalbos mokymusi*.
Magistro darbas, vadovė prof. dr. Loreta Vilkienė, Vilniaus universitetas, Filologijos fakultetas,
2022, 72 p.

Raktiniai žodžiai: nerimas, svetimosis kalbos nerimas, motyvacija, kalbų mokymasis, lietuvių kalba, mokiniai.

ANOTACIJA

Įvairių šalių tyrėjai yra pastebėję, kad svetimosis kalbos nerimo ir motyvacijos konstruktai gali daryti įtaką, kaip mokiniui seksis mokytis kalbos. Teigiama, kad stiprus nerimas ir motyvacijos stoka gali trukdyti sklandžiam mokymosi procesui. Todėl šio darbo tikslas yra išsiaiškinti mokinių, kurių ugdomoji kalba nėra lietuvių, patiriamą lietuvių kaip svetimosis kalbos nerimą ir motyvaciją šios kalbos mokytis, taip pat tikrinamos šių konstrukto tarpusavio sąsajos bei sąsajos su mokinių metiniu lietuvių kalbos ir literatūros pažymiu ir sociolingvistinėmis mokinių charakteristikomis. Tyrime dalyvavo 125 mokiniai (amžiaus vidurkis 17 metų) iš trijų Vilniaus gimnazijų. Duomenys buvo rinkti nuvykus į mokyklas naudojant sociolingvistinį klausimyną, svetimosis kalbos nerimo skalę ir motyvacijos klausimyną. Duomenys analizuojami taikant aprašomosios ir išvadų statistikos metodus. Išsiaiškinta, kad mokiniai jaučia svetimosis kalbos nerimą, grupės vidurkis – 55 (iš 95) balai. Atlikus regresinę analizę išsiaiškinta, kad ankstyvame amžiuje pradėta vartoti lietuvių kalba gali lemti mažesnę nerimą per lietuvių kalbos pamokas. Pastebėta, kad mokiniai turi motyvacijos mokytis lietuvių kalbos, tiriamos grupės vidurkis – 46 (iš 75) balai. Merginų motyvacija lietuvių kalbos pamokose yra aukštesnė nei vaikinų. Išsiaiškinta, kad nerimas ir motyvacija koreliuoja su mokinių pažymiais. Šis tyrimas gali būti įdomus taikomosios kalbotyros specialistams, pedagogams ir kitiems asmenims, kurie domisi kalbų mokymu ir mokymusi.

Turinys

Įvadas	4
1. Teoriniai tyrimo pamatai.....	8
1.1. Vyraujanti svetimosis kalbos įsisavinimo teorija.....	8
1.2. Nerimo ir svetimosis kalbos nerimo samprata	9
1.3. Nerimas ir kognityviniai procesai	11
1.4. Svetimosios kalbos nerimo skalės pamatai	13
1.5. Motyvacijos samprata	19
1.6. Motyvacijos tipai.....	20
1.7. Motyvacijos tyrimo įrankis	22
1.8. Ankstesnių svetimosis kalbos nerimo ir motyvacijos tyrimų įžvalgos	22
2. Svetimosios kalbos nerimo ir motyvacijos tyrimas	27
2.1. Duomenų rinkimo įrankiai ir procedūra.....	27
2.2. Lietuviškos svetimosis kalbos nerimo skalės parengimas	27
2.3. Svetimosios kalbos nerimo skalės metodologija ir apdorojimas	28
2.3.1. Tiriamosios faktorinės analizės metodas	28
2.3.2. Svetimosios kalbos nerimo skalės duomenų apdorojimas.....	29
2.4. Tyrimo dalyvių charakteristika	37
2.5. Svetimosios kalbos nerimo skalės rezultatų analizė.....	41
2.5.1. Visos tiriamosios grupės rezultatai	41
2.5.2. Sociolingvistinių veiksnių įtaka svetimosis kalbos nerimui	42
2.5.3. Lyties aspektas	44
2.6. Motyvacijos klausimyno rezultatų analizė.....	49
2.6.1. Visos grupės rezultatai	49
2.6.2. Sociolingvistinių veiksnių įtaka mokinių mokymosi motyvacijai.....	50
2.6.3. Lyties aspektas	51
2.7. Konstruktyvų koreliacinė analizė.....	55
Išvados	58
Literatūra.....	61
Santrauka.....	65
Summary	66
1 priedas: tyrimo įrankis	67
2 priedas: angliška svetimosis kalbos nerimo skalė.....	71

Įvadas

Temos aktualumas ir naujumas. Šio darbo dėmesio centre yra nerimas ir motyvacija lietuvių kalbos kaip svetimšios mokymosi kontekste. Nerimas yra sudėtingas psichologinis konstruktas ir yra plačiai tyrinėjamas įvairių sričių specialistų, pavyzdžiui, edukologijos, psichologijos ir taikomosios kalbotyros. Taikomosios kalbotyros tyrėjai, pavyzdžiui, Elaine E. Horwitz (2010, 1986), Yasser'is Teimouri'is, Julia Goetze ir Luke'as Plonsky'is (2019), Deyuan'as He (2018), būtent ir analizuoja nerimą svetimųjų kalbų mokymosi kontekste: stebima, kaip ši būseną veikia asmenis, kurie mokosi svetimšios kalbos, kaip tai veikia jų pasiekimus, mokymąsi, motyvaciją ir pan. Minėti tyrėjai pastebėjo, kad nerimas, kylantis klasėje, skiriasi nuo nerimo kitose situacijose ir pavadino šį jausmą svetimšios kalbos nerimu (angl. *foreign language anxiety*) (Sparks, Ganschow 2007; Horwitz 1986). Svetimšios kalbos nerimas suprantamas kaip kompleksinis reiškinys, įtampos ir nuogąstavimo būseną, kuri kyla kalbos mokymosi kontekste ar situacijose, kur reikia vartoti tikslinę kalbą (MacIntyre ir Gardner 1994, 284; Horwitz 1986, 128). Manoma, kad tokia būseną gali veikti asmens mokymosi rezultatus ir motyvaciją. Motyvacija taip pat yra dinamiškas ir sudėtingas konstruktas, kuris yra svarbus, norint sėkmingai išmokti kalbą (Oxford ir Shearin 1994). Tyrėjai pastebi, kad mokantis kitos kalbos yra svarbu asmens požiūris į kalbą, kodėl jos norima mokytis ir kiek yra pasiruošta įdėti pastangų (Liljengren ir Rosander 2019), kokie motyvai skatina mokytis kalbos, pavyzdžiui, ar jie bus vidiniai – mokysis dėl to, kad asmeniui įdomu, smalsu, norės integruotis į tikslinės kalbos bendruomenę, ar išoriniai – mokysis, pavyzdžiui, dėl to, kad turi laikyti egzaminą (Dörnyei 2014). Dažnai vieni ir kiti motyvai būna susipynę ir nėra taip, kad veiktų tik vienos rūšies motyvacija. Mokslininkai pastebėjo, kad svetimšios kalbos nerimas yra glaudžiai susijęs su kalbos mokymosi motyvacija ir gali vienas kitą veikti (Pan ir Zhang 2021). Pavyzdžiui, yra išsiaiškinta, kad asmuo, kuris jaučia stiprų nerimą, gali turėti žemą motyvaciją, o tai gali neigiamai paveikti jo kalbos mokymąsi. Tad matyti, kad šie konstruktai yra tarpusavyje susiję ir yra tirtini, aktualūs, siekiant geriau suprasti svetimųjų kalbų mokymosi procesą.

Svetimšios kalbos nerimo ir motyvacijos įtaka kalbos mokymuisi įvairių kalbų tyrėjų yra gana plačiai tyrinėjama, siekiant geriau išsiaiškinti, kaip asmuo jaučiasi per kalbų pamokas ir kas lemia aukštesnius ar žemesnius rezultatus. Pavyzdžiui, Chunmei'io Pan'o ir Xian'o Zhang'o (2021) tyrimas atskleidė, kad mokiniai, kurie jautė stiprų nerimą, nebuvo motyvuoti dėti daug pastangų užduotims atlikti, o tie, kurie nejautė stipraus nerimo, kruopščiau atliko pavestas užduotis, turėjo daugiau motyvacijos. Kita tyrėjų pora Meihua Liu ir Wenhong'as Huang'as (2010) pastebėjo, kad jei motyvacija yra gana aukšta, mažėja nerimas per kalbos pamokas, o jei

nerimas ima kilt, mokinio motyvacija gali kristi. Tokia šių konstruktyvų dinamika gali veikti mokinio pasiekimus ir tai atsispindi pažymiuose. Liu ir Huang'as (2010) tyrime dar buvo atskleista, kad motyvacija ir svetimšios kalbos nerimas neigiamai koreliuoja su mokinių atlikimais per anglų kalbos pamokas. Kiti mokslininkai, Arnaiz Castro ir Cullen Garcia (2012) tyrė tik svetimšios kalbos nerimo ir pažymio sąsajas ir pastebėjo, kad mokinių, kurie jautė stipresnį nerimą, rezultatai buvo prastesni. Kaip galima matyti, ankstesniuose tyrimuose yra pastebimos svetimšios kalbos nerimo ir motyvacijos sąsajos. Iš viso to, kas pasakyta, matyti, kad svetimšios kalbos nerimas ir motyvacija ir jų įtaka kalbos mokymuisi yra plačiai tyrėjama įvairių mokslininkų užsienyje, o kadangi šie konstruktyvai, spėtina, gali turėti didelę įtaką mokymosi rezultatams, svarbu plėsti šios srities tyrimus.

Kaip jau buvo minėta, tiek svetimšios kalbos nerimas, tiek motyvacija yra jau kurį laiką analizuojami įvairių kalbų tyrėjų. Svetimšios kalbos nerimo tyrimus pradėjo lingvistė Elaine Horwitz (1986) Jungtinėse Amerikos Valstijose. Ji yra sukūrusi skalę, skirtą svetimšios kalbos nerimui matuoti. Vėliau ši skalė įvairių tyrėjų buvo išversta į kitas kalbas, pritaikyta jų tyrimui. Šiuo metu, kiek žinoma šio darbo autorei, tokia skalė yra parengta ispanų (Pérez-Paredes, Martínez-Sánchez 2000–2001), vengrų (Toth 2008), korėjiečių (Park 2014), serbų (Safranj, Volarov, Oljaca 2020) kalbomis. Kalbų mokymosi motyvacijos tyrimų tvirtus pamatus yra padėjęs tyrėjas Robert'as Gardner'is (1985), išskirdamas integracinę ir instrumentinę motyvaciją, vėliau kitas mokslininkas Zoltan'as Dörnyei'us (2010, 2014) pateikė kiek kitokią svetimšios kalbos mokymosi motyvacijos teoriją, kurią pavadino *vidinio aš sistema*. Atlikdami tyrimus mokslininkai, atsižvelgę į savo tikslus, renkasi, kuria motyvacijos teorija vadovautis. Taigi abi minėtos teorijos yra konkrečių motyvacijos tyrimų pagrindas.

Lietuvoje kol kas nėra tirtas svetimšios kalbos nerimas, tad šis magistro darbas yra pirmasis žingsnis siekiant pritaikyti skalę lietuvių kalbai bei tirti svetimšios kalbos nerimą, jo sąsajas su motyvacija bei mokinių rezultatais. Tačiau paminėtina, kad yra keletas tyrimų kalbų mokymosi motyvacijos tema, pavyzdžiui, Loretos Vilkienės, Lauros Vilkaitės-Lozdienės ir Justinos Bružaitės-Liseckienės (2019) studijoje buvo stebėta mokinių motyvacija mokytis lietuvių kalbos. Taip pat ši tyrėjų grupė yra parengusi tam skirtą matuoti klausimyną. Virginija Jūratė Pukevičiūtė (2008) tyrė studentų iš įvairių universitetų motyvaciją mokytis kalbų ir tai, kokias emocijas jiems kelia kalbų mokymasis. Taigi motyvacijos tyrimų esama, bet nedaug. Šiame magistro darbe atliktas tyrimas papildė Lietuvos mokslininkų motyvacijos srities tyrimus

Darbo objektas, tikslas ir uždaviniai. Šio darbo **objektas** – Vilniuje ne lietuvių ugdomąja kalba besimokančių 3–4 gimnazijos klasių mokinių patiriamas svetimšios kalbos nerimas bei motyvacija. Šio darbo **tikslas** yra nustatyti, kaip svetimšios kalbos nerimas ir

motyvacija veikia tikslinės grupės lietuvių kalbos pasiekimus ir pateikti įžvalgų, kokie veiksniai – lytis, amžius, gimtoji kalba, laikas, kada pradėta susidurti su lietuvių kalba ir kada pradėta vartoti šią kalbą – gali turėti tam įtakos. Taip pat patikrinti svetimosis kalbos nerimo ir motyvacijos konstrukto sąsajas.

Šiam tikslui pasiekti keliami tokie **uždaviniai**:

1. Išversti svetimosis kalbos nerimo skalę į lietuvių kalbą ir ją pritaikyti tyrimui išbandžius su tikslinės grupės asmenimis.
2. Parengti sociolingvistinį klausimyną, siekiant surinkti informaciją apie tikslinę grupę – lytį, amžių, gimtąją kalbą bei lietuvių kalbos vartojimą ankstyvajame amžiuje.
3. Atlikti apklausą skirtingose Vilniaus gimnazijose, kurių ugdomoji kalba nėra lietuvių kalba.
4. Gautus respondentų sociolingvistinės apklausos atsakymus suvesti į *MS Excel* lentelines skaičiuokles ir pateikti apibendrintas tiriamųjų charakteristikas.
5. Sukoduoti svetimosis kalbos nerimo ir motyvacijos skalių atliktis *MS Excel* lentelinėse skaičiuoklėse.
6. Nustatyti, koks lietuvių kalbos kaip svetimosis mokymosi nerimo lygis ir kokia yra tiriamųjų motyvacija mokytis lietuvių kalbos.
7. Išanalizuoti svetimosis kalbos nerimo skalės duomenis atliekant faktorinę analizę, siekiant išgryninti, kokie konstruktai ją sudaro šiame tyrime.
8. Taip pat atlikti regresinę analizę, siekiant išsiaiškinti, kokie veiksniai daro statistiškai reikšmingą įtaką respondentų svetimosis kalbos nerimui bei motyvacijai.
9. Atlikti tiriamų konstrukto koreliacinę analizę siekiant atskleisti, kaip svetimosis kalbos nerimas susijęs su motyvacija, ir kaip šie konstruktai susiję su mokinių metiniais lietuvių kalbos ir literatūros pažymiais.

Tiriamoji medžiaga ir metodai. Šiam tyrimui duomenys buvo rinkti 3 Vilniaus gimnazijose: 2 rusų ugdomąją kalbą ir 1 lenkų ugdomąją kalbą. Šio darbo autorė prašydama leisti atlikti tyrimą kreipėsi į 9 Vilniaus gimnazijas, tačiau tik šios trys sutiko dalyvauti tyrime. Taip pat paminėtina, kad planuojant tyrimą buvo telkiama negimtakalbių, kurie mokosi gimnazijose ne lietuvių ugdomąją kalbą, grupė. Duomenys buvo rinkti nuvykus į mokyklas. Tyrime iš viso analizuojamos atliktys 125 mokinių iš 3–4 gimnazijos klasių: 62 merginų ir 63 vaikinų. Tiriamųjų mokinių amžius varijavo nuo 16 iki 18 metų, amžiaus vidurkis – 17 metų. Šio darbo tiriamąją medžiagą sudaro respondentų atsakymai į sociolingvistinį klausimyną (6 klausimai), svetimosis kalbos nerimo skalę (33 teiginiai) ir motyvacijos klausimyną (15 teiginių). Svetimosis kalbos nerimo skalė buvo adaptuota šios darbo autorės (plačiau žr. 2.2. skyriuje), o motyvacijos skalė

pritaikyta šio tyrimo reikmėms iš Loretos Vilkienės, Lauros Vilkaitės-Lozdienės ir Justinos Bružaitės-Liseckienės (2019) publikuotos studijos. Sociolingvistinis klausimynas šio tyrimo tikslams buvo sudarytas remiantis Justinos Bružaitės-Liseckienės (2021) disertacijoje naudotais klausimais.

Duomenims analizuoti šiame darbe buvo taikomi aprašomosios statistikos ir išvadų statistikos metodai: tiriamoji faktorinė, regresinė ir koreliacinė analizės. Duomenų analizei naudota *SPSS* (versija 28.0.1.0) statistinė programa.

Darbo struktūra. Šį darbą sudaro teorinė ir tiriamoji dalys. Teorinėje dalyje aptariama vyraujanti svetimšios kalbos įsisavinimo teorija, nerimo sąvoka iš lingvistinės ir psichologinės perspektyvos, nerimo ir kognityvinių procesų sąsajos, svetimšios kalbos nerimo skalės pamatai ir patikimumas, motyvacijos samprata ir motyvacijos tipai, motyvacijos tyrimo įrankis, ankstesnių tyrimų apžvalga. Tiriamojoje dalyje aptariama duomenų rinkimo procedūra, lietuviškos svetimšios kalbos nerimo skalės rengimas, duomenų apdorojimo metodologija, tyrimo dalyvių charakteristikos, svetimšios kalbos nerimo skalės ir motyvacijos klausimyno rezultatai, kurie siejami su sociolingvistiniais duomenimis. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados, 57 pozicijų literatūros sąrašas, 2 priedai – 1 priede pateikti tyrime naudoti klausimynai; 2 priede – svetimšios kalbos nerimo skalė anglų kalba. Darbe yra 11 lentelių ir 18 paveikslų.

Padėka. Šio magistro darbo autorė dėkoja dr. Justinai Mandravickaitei už konsultacijas, susijusias su faktorinės analizės atlikimu. Taip pat darbo autorė yra dėkinga mokykloms, sudariusioms sąlygas atlikti tyrimą.

1. Teoriniai tyrimo pamatai

1.1. Vyraujanti svetimosis kalbos įsisavinimo teorija

Egzistuoja įvairių teorijų, kaip žmogus mokosi svetimųjų kalbų ir kaip jas įsisavina. Kadangi šiame darbe tiriamas svetimosis kalbos nerimas, motyvacija ir šių konstrukčių tarpusavio sąsajos, svarbu suvokti, kokią vietą šie konstruktai užima svetimosis kalbos mokymosi procese. Tikslinga apžvelgti vieną populiariausių, šiuo metu vyraujančią kalbų išmokimo / įsisavinimo teorijų – JAV mokslininko Stephen'o Krashen'o penkių hipotezių teoriją (Saville-Troike 2012, 47–48; Schütz 2007), kurioje yra kalbama ir apie veiksnius, analizuojamus šiame darbe aprašomame tyrime. Toliau aptariama kiekviena hipotezė.

Pirma hipotezė. Krashen'as skiria du procesus: įsisavinimo (angl. *acquisition*) ir išmokimo (angl. *learning*). Mokslininkas teigia, kad įsisavinimas yra pasąmoningas, natūralus procesas, kuris yra panašus į tai, kaip vaikai mokosi pirmosios kalbos. Šiam procesui reikalinga prasminga interakcija – natūrali komunikacija, kur esmė yra tiesiog pokalbis, bendravimas, o ne pasakymų forma, klaidos. O išmokimas yra sąmoningas, formalus procesas. Šiuo procesu žmogus mokosi apie kalbą, jos struktūrą, tikslingai perpranta gramatikos taisykles. Anot Krashen'o, įsisavinimas yra svarbesnis nei išmokimas (Krashen 1981). Kaip galima suprasti, įsisavinimas yra tvirtesnis, stabilesnis nei išmokimas. Taip pat galima atsargiai spėti, kad šio magistro darbo tiriamoji grupė, bent jos dalis, gali būti lietuvių kalbą įsisavinusi iš natūralios aplinkos, interakcijų, nes gyvena aplinkoje, kuriose lietuvių kalba yra šalies kalba. Tai šio darbo tiriama grupė daro kiek kitokią, nei kitų šalių tyrimuose, kuriuose analizuojami svetimosis (užsienio) kalbos mokymosi atvejai.

Antra hipotezė. Monitoriaus hipotezė – kalbama apie tai, kad žmogus turi vidinę kalbos redagavimo, koregavimo sistemą, kurią pasitelkęs planuoja, taiso pasakymus prieš juos pasakydamas garsiai ar rašydamas, kitaip tariant, vienu ar kitu būdu produkuodamas kalbą. Pasakymai yra tikrinami, tam taikomos išmoktos taisyklės, taip siekiama, kad pasakymas būtų taisyklingas. Į tai šiame darbe nėra telkiamas dėmesys.

Trečia hipotezė. Natūralios sekos hipotezė – teigiama, kad kalbos gramatikos įsisavinimas vyksta natūralia seka, kuri yra nuspėjama. Priklausomai nuo kalbos, vienos struktūros yra įgyjamos ankstesniame mokymosi etape, o kitos – vėlesniame. Tačiau Krashen'as teigia, kad šios hipotezės esmė nėra paruošti mokymo programą pagal kokius nors tyrimų atradimus apie gramatikos eiliškumo įsisavinimą. Anot šio mokslininko, gramatika nėra tiek svarbi, jei siekiama kalbos įsisavinimo, kuris vyksta natūraliai. Šis aspektas šiame magistro darbe nėra analizuojamas.

Ketvirta hipotezė. Įvesties hipotezė sutelkia dėmesį į kalbos įsisavinimą, o ne į išmokimą. Yra teigiama, kad asmens lingvistinė kompetencija gerėja tada, kai jis vis gauna kiek sudėtingesnę kalbos įvestį nei moka kalbą konkrečiu momentu. Paminėtina, kad šio darbo tikslinė grupė turi visas sąlygas gauti įvestį lietuvių kalba, nes gyvena Lietuvoje. Tai gali daryti įtaką kalbos mokėjimui ir afektiniai veiksniai, kurie yra aptariami penktoje hipotezėje, gali ne taip stipriai juos veikti.

Penkta hipotezė. Afektinio filtro hipotezė: anot Krashen'o, mokantis kalbos taip pat veikia ir ne vienas afektinis, jausminis veiksnys, kuris gali daryti įtakos kalbos įsisavinimui. Pavyzdžiui, jie gali būti tokie: paties žmogaus asmenybė, motyvacija, pasitikėjimas savimi ir nerimas. Krashen'as teigia, kad mokiniai, kurių motyvacija, pasitikėjimas savimi yra aukšti, o nerimas yra nedidelis, gali pasiekti geresnių rezultatų mokydami svietimosios kalbos. Priešingai, kai mokinys yra ne itin motyvuotas, žemos savivertės ir jaučia aukštą nerimą – tokiu atveju susidaro mentalinis blokas, kuris trukdo priimti gaunamą kalbinę įvestį ir įsisavinti kalbą (Krashen 1981, 62).

Iš minėtų penkių Krashen'o iškeltų hipotezių šiame darbe yra reikšmingiausia afektinio filtro hipotezė, nes darbe tiriami du konstruktai, kurie, anot Krashen'o, gali daryti įtaką mokymuisi – nerimas ir motyvacija. Toliau plačiau aptariamas nerimo konstruktas.

1.2. Nerimo ir svietimosios kalbos nerimo samprata

Kadangi šiame darbe kaip vienas iš objektų tiriamas svietimosios kalbos nerimo konstruktas, jis yra apžvelgiamas iš psichologinės ir taikomosios kalbotyros perspektyvos. Pirmiausia, nerimas yra psichologinis konstruktas, kuris *Aiškinamajame psichologijos terminų žodyne* (Bagdonas, Bliumas 2019, 203) apibūdinamas kaip „emocinė būseną – neapibrėžtas grėsmės išgyvenimas, kylantis dėl vidinio ar išorinio, tikro ar tariamo pavojaus“. Kitaip tariant, tai tarsi signalas, kad žmogaus gyvenime vyksta kažkas neaiškaus, neapibrėžta. Dažnai nerimas yra lydima ir fiziologinių pojūčių: įsitempia raumenys, kūnas ima virpėti, padažnėja kvėpavimas ir širdies ritmas, gali skaudėti arba svaigti galva (Bagdonas, Bliumas 2019, 203; Kočiūnas 1995, 120). Taip pat nerimas pasireiškia ir psichiniu lygmeniu: žmogus gali būti dirglesnis, nerimauti dėl smulkmenų, gali būti sunkiau sutelkti dėmesį ir apskritai gali būti sunkiau atlikti kasdienes užduotis ir pan. (Bagdonas, Bliumas 2019, 203). Taigi matyti, kad nerimas apima ir fiziologinį, ir psichologinį lygmenis ir patiriant šią emociją asmeniui gali būti nelengva atlikti įvairias užduotis. Charles'as D. Spielberger'is (1983, 4) teigia, kad dažnai nerimas susipina su kitais nemaloniais jausmais: įtampa, baime, nervingumu ir jauduliu, kurie yra susiję su autonominės nervų sistemos sujudimu. Psichologai, tiriantys aplinkos įtaką žmonių psichologinei sveikatai, pavyzdžiui,

Patrick'as Heaven'as ir Adrian'as Furnham'as (1999, 81 cit. iš Dewaele 2013) išskiria daugiau nerimo komponentų, pojūčių: emocionalumą, nepasitenkinimą (angl. *displeasure*), stiprų susijaudinimą (angl. *high arousal*), nuolankumą (angl. *submissivness*). Iš to, kas pasakyta, matyti, kad nerimas yra itin kompleksinė emocijinė būseną, kuri apima daug įvairių fiziologinių pojūčių ir kitų jausmų.

Kaip jau buvo pastebėta pristatant Krashen'o teoriją, apie nerimą svarbu kalbėti žvelgiant ir į kalbų mokymosi kontekstą. Mokantis svetimųjų kalbų nerimas yra svarbus afektinis veiksnys, kuris gali daryti neigiamą įtaką kalbos išmokimui, įsisavinimui (Horwitz 2001, 113). Tokį nerimą mokslininkė Elaine K. Horwitz (1986, 128) pavadino svetimšios kalbos nerimu (angl. *foreign language anxiety*), kurį apibūdino kaip atskirą kompleksinę reiškinį, apimančią žmogaus savęs suvokimą, įsitikinimus, jausmus ir elgesį, kuris yra susijęs su kalbos mokymusi. Kai kurie tyrėjai praplečia šią sąvoką konkretizuodami, kad svetimšios kalbos nerimas yra įtampos ir nuogaštavimo būseną, kuri yra susijusi būtent su kitos kalbos mokymosi kontekstu: kalbėjimu, klausymu ir mokymusi (MacIntyre ir Gardner 1994, 284). Nors svetimšios kalbos nerimas gali būti panašus į įprastą nerimą, skirtumas yra tas, kad šis nerimas kyla dėl svetimšios kalbos – jaučiama įtampa, baimė, susijaudinimas tam tikrose situacijose, kai reikia vartoti kalbą arba jos mokytis (Al-Shboul, Ahmad, Nordin, Rahman 2013, 33). Tačiau yra pastebėta, kad pažengę kalbos vartotojai po kurio laiko šios būsenos nebepatiria (Dewaele 2002, 18). Taigi matyti, kad svetimšios kalbos nerimas yra laikomas kiek kitokiu nerimu dėl savo specifiškumo: jis susijęs su kalbos mokymusi bei vartojimu ir yra patiriamas konkrečioje situacijoje, dažnai mokymosi aplinkoje. Vadinas, apibendrinant būtų galima teigti, kad svetimšios kalbos nerimas – tai emocijinė būseną, kuri kyla kalbos mokymosi aplinkoje arba vartojant kalbą, kurios asmuo mokosi.

Be to, kas iki šiol pasakyta bendrai apie nerimą, taikomosios kalbotyros specialistai išskiria dar kelis svetimšios kalbos nerimo komponentus. Horwitz (1986, 127) pastebėjo tris svarbius aspektus, susijusius su svetimšios kalbos nerimu. Pirmasis yra bendravimo, ta kalba, kurios mokomasi, baimė (angl. *communication apprehension*): asmuo besimokantis kalbos dar neturi pakankamai didelio žodyno, kad galėtų išreikšti savo mintis taip, kaip nori, todėl tai asmeniui sukelia baimę ir nerimą. Kitas svetimšios kalbos nerimo komponentas yra glaudžiai susijęs su pirmuoju – tai neigiamo socialinio vertinimo baimė (angl. *fear of negative evaluation*): kadangi asmuo nėra užtikrintas savimi ir tuo, ką sako svetimąja kalba, jis gali manyti, kad sudaro netinkamą ar prastą įspūdį apie save ir bus kitų menčiau vertinamas kaip asmuo. Taip pat gali būti vengiama situacijų, kur asmuo iš viso gali būti vertinamas (Al-Shboul et al. 2013, 33). Trečiasis komponentas yra kalbos mokėjimo testavimo nerimas (angl. *test anxiety*) – tai apima akademinio vertinimo baimę. Dažniausiai tokia baimė pasireiškia svetimšios kalbos egzaminuose, nes tai

tokia situacija, kada mokiniui arba pasiseka, arba nepasiseka atskleisti savo svetimios kalbos gebėjimus (Horwitz 1986, 127). Gali pasirodyti, kad kalbos mokėjimo testavimo nerimas ir socialinio vertinimo nerimas yra tas pats, tačiau pabrėžtina, jog skirtumas tas, kad socialinio vertinimo baimė yra platesnis reiškinys, neapsiribojantis tik akademinė aplinka (Al-Shboul et al. 2013, 33), o testo nerimas patiriamas tada, kai koku nors akademinu būdu testuojamas žmogaus gebėjimas vartoti svetimą kalbą. Tad mokslininkų yra daroma prielaida, kad visi šie aspektai daro įtaką svetimios kalbos išmokimui.

Šiame darbe ir siekiama išsiaiškinti, kaip stipriai mokiniai patiria svetimios kalbos nerimą per lietuvių kalbos ir literatūros pamokas. Remiantis Dewaele'io (2002) išsakyta mintimi, kad pažengę vartotojai nebepatiria nerimo, galima manyti, kad šiame tyrime dalyvaujantys mokiniai neturėtų patirti stipraus svetimios kalbos nerimo, nes lietuvių kalbos mokosi pagal bendrąją ugdymo programą, t. y. pagal ją mokosi ir gimtakalbiai lietuviai, tad tiriamieji iš esmės turėtų kalbą mokėti panašiai ir būti laikomi pažengusiais kalbos vartotojais. Tad šiame darbe bus stebima, ar ne lietuvių ugdomosiomis kalbomis besimokantys mokiniai jaučia svetimios kalbos nerimą, ir jei jaučia, tai kodėl.

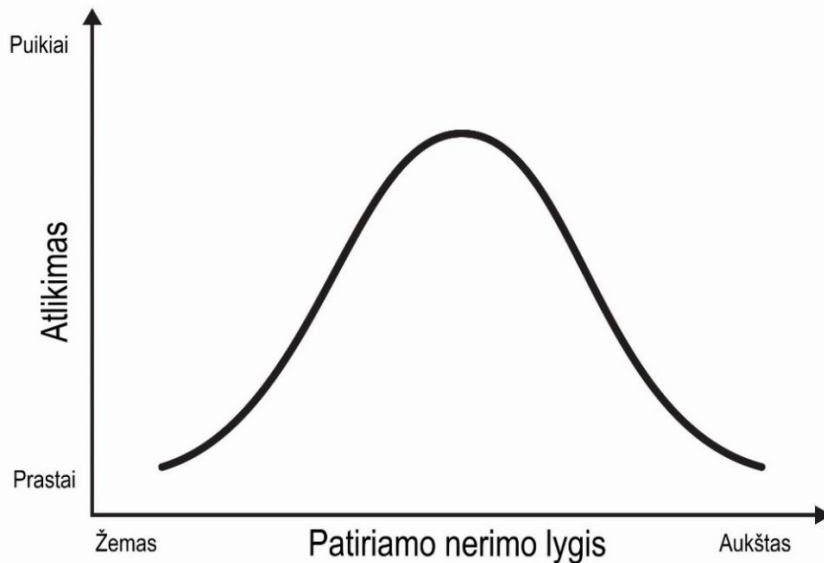
1.3. Nerimas ir kognityviniai procesai

Svetimosios kalbos mokymasis yra kognityvinis procesas¹, kuris reikalauja nemažai pastangų. Kaip teigia tyrėjai Michael'is W. Eysenck'as, Nazanin Derakshan, Rita Santos, Manuel'is G. Calvo'as (2007), MacIntyre'sas ir Gardner'is (1994), Sigmund'as Tobias'as (1986) žmogaus kognityviniams gebėjimams – nerimas² (apskritai bet kokia jo forma) ir motyvacija – gali daryti tam tikrą įtaką atliekant įvairias užduotis. Šio darbo autorės nuomone, yra svarbu suprasti, kokie kognityviniai procesai vyksta ir kaip jie veikia ir mokantis svetimios kalbos, todėl šiame skyriuje aptariama apskritai nerimo, svetimios kalbos nerimo ir motyvacijos sąveika, kognityvinės funkcijos / gebėjimai (angl. *cognitive performance / cognitive skills*).

Pirmiausia trumpai aptartina, kaip nerimo būseną yra susijusi su užduočių atlikimu. Šią sąsają aiškiai iliustruoja vadinamoji „Apverstos U teorija“ (angl. *Inverted U-theory*), arba kitaip vadinamas Yerkes-Dodson dėsnis (angl. *Yerkes-Dodson law*).

¹ Kognityviniai (arba pažinimo) procesai – smegenyse vykstantys procesai, kurie apdoroja įvairią gaunamą informaciją. Kognityviniai procesai apima suvokimą, atminį, dėmesį, mąstymą, kalbą, mokymąsi, problemų sprendimą. Šie procesai padeda kurti ir išsaugoti žinias. (APA 2015, 205–206).

² Čia tekste, kada kalbama apie *svetimosios kalbos nerimą*, taip ir bus įvardyta, o kada kalbama apie apskritai patiriamą nerimo būseną, rašoma tik *nerimas*.



1 pav. Apversta „U“: nerimo ir atlikimo sąsaja (adaptuota iš Peri, Govern 2003, 70)

Žvelgiant į nerimo ir užduoties atlikimo sąsajas (žr. 1 pav.) matyti, kad tuomet, kada jaučiama mažai nerimo, asmuo pakankamai nestimuliuojamas stengtis atlikti užduotį. Panašiai nutinka, jei asmuo jaučia per stiprų nerimą – tokiu atveju žmogus yra per daug nerimastingas ir negali sutelkti dėmesio į užduotį, sutrinka kognityviniai procesai ir rezultatas būna prastesnis. Remiantis šia teorija matyti, kad geriausiai užduotis atliekama tada, kai yra jaučiamas ne per mažas, bet ir ne per didelis nerimas, nes taip žmogus yra stimuliuojamas pasistengti, tačiau taip pat nėra per daug blaškomas nemalonių nerimo pojūčių, kad negalėtų sutelkti dėmesio į užduotį (Peri, Govern 2003, 70). Tad per kalbos pamoką mokiniai, kurie jaučia itin stiprų susijaudinimą, nerimą, gali būti prasčiau susikoncentravę, sunkiau įsiminti dėstomą pamoką. Yra pastebėta, kad nerimas gali stipriai veikti atminties išteklius³. Eysenck'as (1992) teigia, kad didelis nerimas trukdo gerai atlikti užduotis, nes darbinė atmintis daugiau resursų išnaudoja dėl to, kad jaučia susijaudinimą, todėl dėmesys ir kognityviniai procesai gali būti prastesni. Psichologas Sigmund'as Tobias'as (1986), nagrinėjęs, kaip mokantis veikia kognityviniai procesai, pastebėjo, kad asmenys, kurie patiria stiprų nerimą, lengvai išsiblaško atlikdami užduotį. Taip yra todėl, kad dalis kognityvinių procesų

³ Kalbant apie kognityvinius procesus, emocijas ir atmintį, dažnai galima pastebėti kai kuriuos tyrejus rašant apie kognityvinę apšvičios teoriją – tai yra teorija, kuri remiasi žiniomis apie žmogaus kognityvinius gebėjimus ir nagrinėja darbinę atminties išteklius. Kai žmogus nagrinėja naują informaciją, naudojama darbinė atmintis, siejama nauja informacija su sena, ir joje laikinai saugoma informacija, tačiau jos talpa ir apdorojimo trukmė yra ribota ir trumpa. Kai krūvis yra per didelis, tampa sunkiau sėkmingai atlikti užduotį, kad ir pavyzdžiui, per kalbos pamokas (Chen, Chang 2009, 732–733). Yra teigiama, kad darbinė atmintis gali išlaikyti apie 7 elementus, bet apdoroti gali nuo dviejų iki keturių. Tad informacija, su kuria yra dirbama gali būti pamiršta per maždaug 20 minučių, nebent ji yra kartojama (van Merriënboer, Sweller, 2005, 148). Kitaip tariant, žmogus nėra sutvertas taip, kad galėtų vienu metu apdoroti daug elementų. Vadinasi, kai asmuo jaučia nerimą, jo organizmas turi dorotis ir su nerimo būseną, ir paskirstyti kognityvinius procesus tarp to, ar atlikti užduočiai, ar sutelkti dėmesį į pamoką.

apdoroja būsenas – nerimą, o kita dalis – siekia atlikti užduotį. Visgi, jei užduotis yra nesudėtinga, manoma, nerimas nedaro didelės įtakos ją atliekant. Kitaip tariant, kuo sunkesnė užduotis, tuo stipriau nerimas paveikia jos atlikimą. Kada asmuo pats bando produkuoti kalbą, nerimas gali trukdyti atsiminti jau išmoktą informaciją (Tobias 1986). Mokslininkai I-Jung'as Chen'as ir Chi-Cheng'as Chang'as (2009) Taivane tyrė mokinius, kurie mokėsi anglų kalbos kaip svetimšios. Buvo pastebėta, kad tų mokinių, kurių svetimšios kalbos nerimas buvo didelis, kognityviniai procesai buvo prastesni – blogiau atliekamos užduotys. Pastebėta, kad jei mokinys prasčiau atlieka užduotis, gali imti pats save prasčiau vertinti – tokiu atveju mokinys tik labiau savimi nepasitiki, abejoja savo gabumais ir taip gali kristi motyvacija mokytis kalbos. Kaip teigia MacIntyre'sas (1995, 93), kai kurie mokiniai nerimą per kalbos pamokas patiria nuolat ir todėl jie ima sieti nerimą su pamoka ar bet kuria kita situacija, kur reikės vartoti svetimąją kalbą. Nepaisant to, verta paminėti, kad svetimšios kalbos nerimas gali mažėti, kai mokinys įgyja aukštesnę kompetenciją, tampa labiau pažengęs kalbos vartotojas (Dewaele 2002, 18). Vadinasi, iš to, kas pasakyta, yra svarbu stengtis užtikrinti, kad mokiniai per pamokas jaustų kuo mažesnę tiek apskritai nerimą, tiek svetimšios kalbos nerimą, nes taip jie galės lengviau susikaupti, sutelkt dėmesį į užduotis ar dėstomą medžiagą, jų atmintis geriau įsisavins gaunamą informaciją ir mokymosi rezultatai bus aukštesni.

1.4. Svetimosios kalbos nerimo skalės pamatai

Kadangi šiame darbe tiriamas svetimšios kalbos nerimas ir yra naudojama Horwitz (1986) sukurta skalė matuoti šiam konstruktui, apžvelgtina, kaip ji buvo kurta ir kokios abejonės kilo ją taikiusiems tyrėjams. Visų pirma primintina, kad svetimšios kalbos nerimas yra laikomas atskiru konstruktui nuo bendrojo nerimo. Kadangi buvo pastebėta, kad egzistuoja sąsajos tarp nerimo ir kalbos mokymosi, jos išmokimo, imta analizuoti šią būseną būtent kalbų mokymosi kontekste (Horwitz 1986, 559). Svetimosios kalbos nerimo tyrimus pradėjo Jungtinių Amerikos Valstijų lingvistė Elaine K. Horwitz. Ji sudarė skalę, kuri matuotų nerimą, kylantį mokantis svetimšios kalbos ar ją vartojant. Angliškai ši skalė vadinama *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*, lietuviškai šios darbo autorės ji toliau darbe vadinama *svetimosios kalbos nerimo skale*. Horwitz (1986, 560) šią skalę sudarinėjo remdamasi įvairiais klinikiniais tyrimais, savistaba (t. y. mokinių savistaba, ką patys mokiniai pastebi jaučiantys per kalbos pamokas) bei peržiūrinėdama anksčiau sukurtus panašias skales / įrankius. Minėta lingvistė aptaria tokias šios skalės kūrimo etapus:

1. Buvo organizuota paramos grupė asmenims, kurie mokosi svetimšios kalbos ir jaučia nerimą. Grupė susitikdavo du kartus per savaitę ir pasidalindavo mintimis, su kokiais sunkumais

susiduria svetimiosios kalbos pamokose. Taigi dalis skalės teiginių buvo sukurti remiantis studentų refleksijomis ir patirtimi.

2. Buvo apklausti Teksaso universiteto mokymosi gebėjimų centro (angl. *Learning Skills Center*) patarėjai, kokia jų patirtis dirbant su studentais, jaučiančiais nerimą kalbos pamokose. Tam tikri skalės elementai buvo sukurti remiantis šių interviu analize.

3. Horwitz rėmėsi ir savo pačios sukaupta patirtimi dirbant su nerimastingais studentais užsienio kalbos pamokose.

4. Buvo apžvelgti kiti testai susiję su nerimu: testavimo nerimu (Sarason 1978), kalbėjimo nerimu (angl. *speech anxiety*, Paul 1966) ir bendravimo baime (angl. *communication apprehension*, McCroskey 1970)⁴. Šie testai buvo peržiūrėti siekiant atrinkti tinkamus teiginius kuriamai skalei.

5. Taip pat buvo apibendrinti kelis elementai iš Prancūzų klasės nerimo skalės (angl. *French Class Anxiety Scale*, Gardner, Clement, Smythe, & Smythe, 1979)⁵ ir įtraukti į FLCAS skalę (Horwitz 1986, 560).

Taigi žengus visus šiuos žingsnius ir susisteminius duomenis Horwitz buvo sudaryta 33 teiginių skalė. Jos teiginiai yra vertinami *Likerto* skale: *visiškai sutinku; sutinku; nei sutinku, nei nesutinku; nesutinku; visiškai nesutinku*. Po to, kadangi turi būti atlikta duomenų analizė, atitinkamai žodinis vertinimas konvertuojamas į skaičius nuo 5 (*visiškai sutinku*) iki 1 (*visiškai nesutinku*). Pildant šią skalę buvo galima mažiausiai surinkti 33 taškus, o daugiausiai – 165. Kuo aukštesnis taškų skaičius, tuo didesnis atliekančiojo asmens svetimiosios kalbos nerimas. Atlikus tyrimą, su 78 Ostino Teksaso universiteto bakalauro pakopos studentais, kurie buvo anglakalbiai ir mokėsi ispanų kalbos, išsiaiškinta, kad testas patikimas – vidinis testo suderinamumo Cronbacho alfa koeficientas⁶ buvo 0,93, vadinasi, skalę buvo galima naudoti ir pasitikėti jos rezultatais. Šios skalės angliškus teiginius galima rasti šio magistro darbo 2 priede.

Kadangi ši skalė buvo nauja ir mažai taikyta tyrimuose, kilo klausimų dėl jos patikimumo. Iš pradžių buvo bandyta svetimiosios kalbos nerimą matuoti bendraisiais testais, kurie apskritai matuoja nerimo konstrukta, o ne konkrečią nerimo atmainą, tačiau pastebėta, kad visgi skalė, kuri skirta matuoti svetimiosios kalbos nerimą, yra tinkamesnė. Šias įžvalgas padarė MacIntyre'sas ir Gardner'is (1989), kurie stebėjo svetimiosios kalbos nerimo ir kalbos produkcijos sąsajas. Tam, kad išsiaiškintų, ar svetimiosios kalbos nerimas atskiriamas nuo kitų rūšių nerimo, tyrime buvo

⁴ Šie šaltiniai nebuvo pasiekiami darbo autorei, todėl į literatūros sąrašą nėra įtraukti.

⁵ Šis šaltinis taip pat nebuvo pasiekiamas darbo autorei, todėl į literatūros sąrašą nėra įtrauktas.

⁶ Cronbacho alfa yra išreiškiama skaičiumi ir žymima simboliu α . Yra laikoma, kad jei Cronbacho alfa siekia 0,60, įrankis yra tinkamas tyrimams. Idealu, jei ji būtų 0,70 ar daugiau (Pakalniškienė 2012, 11).

naudotos kelios skalės, pavyzdžiui: nerimo kaip bruožo (angl. *Trait Anxiety*) ir nerimo kaip būsenos (angl. *State Anxiety*), kompiuterinio nerimas (angl. *Computer Anxiety*), testavimo nerimo (angl. *Test Anxiety*), prancūzų kalbos vartojimo nerimo (angl. *French Use Anxiety*). Tyrime dalyvavo 52 vaikinai ir 52 merginos, kurie buvo pirmo kurso psichologijos studentai. Jų amžius varijavo nuo 18 iki 25 metų, visi jie buvo anglų kalbos gimtakalbiai. Tyrėjai išanalizavę duomenis pastebėjo, kad kalbos nerimas yra susijęs su kalbos mokėjimu. Taip pat minėti mokslininkai nustatė, kad egzistuoja tokia nerimo forma kaip svetimosis kalbos nerimas, kuris gali būti atskiriamas nuo kitų nerimo tipų. Taigi tai buvo vienas iš ankstesnių tyrimų patvirtinančių, kad yra tokia nerimo forma kaip svetimosis kalbos nerimas ir kad tai turi būti matuojama atitinkamais įrankiais, o ne bendruoju nerimo testu.

Richard'as L. Sparks'as ir Leonore Ganschow (2007, 264–279) suabejojo Horwitz skale ir straipsnyje iškėlė klausimą, ar svetimosis kalbos nerimo skalė matuoja nerimą, ar kalbos gebėjimus. Autoriams pasirodė, kad kai kurie teiginiai yra susiję su studentų suvokimu apie kalbą ir tai, kaip jie jaučiasi dėl patiriamo nerimo. Minėtų mokslininkų tyrime taip pat buvo naudotas ne vienas įrankis ir stebėtos jų koreliacijos. Atlikę tyrimą Sparks'as ir Ganschow teigė, kad svetimosis kalbos nerimo skalė matuoja mokinių žinias apie savo kalbos mokymosi gebėjimus. Kitaip tariant, mokiniai supranta, kad jų svetimosis kalbos žinios yra prastesnės ir dėl to jaučia nerimą per pamokas. Minėti tyrėjai taip pat pastebėjo, kad yra neigiama koreliacija tarp skalės ir mokinių pasiekimų, pažymių: mokiniai, kurių svetimosis kalbos gebėjimai buvo silpnesni ir jie tai suprato, buvo labiau linkę nerimauti dėl savo atlikčių (Sparks, Ganschow 2007). Visgi yra sutinkama, kad ši skalė matuoja svetimosis kalbos nerimą, o ne kalbos gebėjimus. Apibendrinant pasakytina, kad nors yra diskusijų dėl šios skalės tinkamumo, tačiau nepaisant to, ji yra plačiai naudojama (kartais kiek koreguojant ar ją sutrumpinant ir naudojami ne visi teiginiai, tai lemia tyrėjų tyrimo tikslas) įvairių tyrėjų ir ja tiriami besimokantieji svetimosis kalbos.

Taigi iš esmės mokslininkų yra sutinkama, kad svetimosis kalbos nerimas yra atskiras konstruktas ir jam tirti reikalinga speciali skalė, o Horwitz sudarytoji skalė yra tinkama tam tikslui. Visgi vėliau imta diskutuoti, kiek mažesnių konstruktu⁷ apima Horwitz sukurta svetimosis kalbos nerimo skalė. Keli tyrėjai įvardija, kad skalėje yra trys konstruktai, kurie apima svetimosis kalbos nerimą ir sukelia tą nerimą: bendravimo ta kalba baimė, tos kalbos testavimo nerimas ir neigiamo vertinimo baimė (pavyzdžiui, Arnaiz ir Guillen 2012, Horwitz 1986). Paminėtina, kad pati skalės autorė Horwitz (1986) neišskyrė konkrečiai tų konstruktu atlikdama kokią nors statistinę analizę,

⁷ Paminėtina, kad statistinės duomenų analizės kontekste *konstruktas* yra sinonimiškas terminui *faktorius*, kuris yra vartojamas aptariant tyrėjų įžvalgas kalbant apie naudojamos skalės analizės metodus.

o tik pateikė savo įžvalgas iš skalės kūrimo etapų ir susidarytų teiginių bei nurodė, kad skalė, anot Cronbacho alfa rodiklio, yra suderinta ir tinkama naudoti. Tad tai mokslininkams sukėlė nemažai klausimų: kokie konkrečiai konstruktai gali būti išskirti iš skalės; kokią duomenų analizę reikėtų taikyti analizuojant šios skalės rezultatus? Šios informacijos trūkumas lėmė tai, kad naudojant šią skalę gaunami skirtingi rezultatai ir skaitant šios srities tyrimus galima pastebėti, kad mokslininkai skirtingai interpretuoja duomenis ir įvardija šios skalės konstruktus.

Šio magistro darbo autorė kėlė klausimą, kokius faktorius, atlikę duomenų, surinktų pasitelkus svetimšios kalbos nerimo skalę, analizę išskiria tyrėjai ir kokie skalės teiginiai patenka į sąrašą, siejamą su konkrečiu faktoriumi. Duomenys susisteminti 1 lentelėje, iš kurios akivaizdu, kad skirtingų tyrimų rezultatai skiriasi. Be to, ne viename darbe (pavyzdžiui, Perez-Paredes ir Martinez-Sanchez 2000–2001, Gerencheal 2016) dažnai buvo pateikti jau apibendrinti duomenys nedetalizuojant teiginių pasiskirstymo į faktorius.

1 lentelė. Įvairių tyrėjų Svetimosios kalbos nerimo skalės išskirti faktoriai ir jų teiginiai

Autorius, metai	Išskirti faktoriai	Teiginių numeriai
Aida, 1994	Kalbėjimo nerimas (angl. <i>Speech anxiety</i>) Baimė suklysti (angl. <i>Fear of failing</i>) Patogumas vartojant japonų kalbą (angl. <i>Comfortableness in Speaking JPN</i>) Neigiamos nuostatos japonų kalbos pamokų atžvilgiu (angl. <i>Negative attitudes Toward the Japanese Class</i>)	3, 13, 27, 20, 24, 31, 7, 12, 23, 18, 33, 16, 1, 21, 29, 4, 8, 9. 10, 25, 26, 22. 32, 11, 14. 5, 17.
Matsuda ir Gobel 2004	Bendras nerimas dėl pasirodymo anglų pamokoje (angl. <i>General English Classroom Performance Anxiety</i>) Žemas pasitikėjimas savimi kalbant angliškai (angl. <i>Low Self-Confidence in Speaking English</i>)	2, 3, 4, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 25, 33, 32. 21, 1, 5, 6, 7, 10, 17, 18, 23, 28, 32.
Toth, 2008	Bendras svetimšios kalbos nerimas (angl. <i>Global Foreign Language Anxiety</i>) Baimė prastai pasirodyti (angl. <i>Fear of Inadequate Performace</i>)	27, 14, 9, 18, 4, 29, 24. 8, 10, 21, 25, 30.
Arnaiz ir Guillen, 2012	Bendravimo baimė (angl. <i>Communication Apprehension</i>) Vertinimo nerimas (angl. <i>Evaluation anxiety</i>)	27, 24, 3, 18, 31, 13, 9, 20, 26, 16, 2, 23, 12, 7, 2, 29, 28, 4, 11. 25, 15, 8, 30, 19, 21, 22, 10.

	Patogumas (angl. <i>Discomfort</i>)	32, 14, 5, 17.
Park, 2014	Bendravimo baimė ir supratimas (angl. <i>Communication Apprehension and Understanding</i>)	27, 26, 25, 12, 31, 33, 13, 29, 15, 16, 4, 19, 20.
	Bendravimo baimė ir pasitikėjimas (angl. <i>Communication Apprehension and Confidence</i>)	28, 18, 9, 14, 32, 8, 1, 11, 3, 2.
Toyama ir Yamazaki, 2018	Bendravimo baimė (angl. <i>Communication Apprehension</i>)	3, 31, 27, 20, 13, 2, 26.
	Baimė suklysti (angl. <i>Fear of failing</i>)	30, 4, 15, 10, 25.

Iš lentelės matyti, kad tyrėjai daro skirtingas išvadas. Pavyzdžiui, Aida (1994) tyrime pateikė keturis faktorius ir teigė, kad testavimo nerimas yra apskritai nerimo problema, o ne atskiras konstruktas, kaip kad kartais išskiria ar įvardija kiti tyrėjai. Minėta mokslininkė tyrė anglakalbius, kurie mokėsi japonų kalbos. Jos tyrime išskirti tokie konstruktai: kalbėjimo nerimas – tai pirmasis konstruktas, tyrėja į šį konstruktą įtraukia ir neigiamo vertinimo baimę, nes, jos nuomone, jie apibūdina tą patį fenomeną kalbų mokymosi kontekste; antrasis konstruktas – baimė suklysti – jis rodo mokinių susijaudinimą ir baimę atsilikti nuo klasės ar apskritai neišlaikyti dalyko; trečiasis: patogumas kalbant su japonais – asmenys, vartojantys užsienio kalbą turi jaustis gerai ja kalbėdami, tada jų nerimo lygis bus mažesnis; ketvirtas konstruktas buvo įvardytas taip – neigiamas požiūris į japonų kalbos pamokas – jis buvo išskirtas remiantis MacIntyre’so ir Gardner’io (1991) hipoteze, kad dėl ankstesnės neigiamos kalbos mokymosi patirties asmuo gali jausti svetimiosios kalbos nerimą ir Aida tyrimas šią hipotezę patvirtina. Kitaip tariant, apskritai mokinio neigiamas požiūris į kalbos pamokas gali prisidėti prie nerimo būsenos (Aida 1994, 159, 162). Visgi kiti tyrėjai, pavyzdžiui, Arnaiz ir Guillen (2012), atlikę duomenų analizę išskyrė tris faktorius: bendravimo baimės, vertinimo nerimo ir patogumo. Matyti, kad svetimiosios kalbos nerimą keliantys faktoriai įvardijami kiek kitaip nei Aida tyrime. Taip pat šių tyrėjų teiginiai į faktorius susiskirto kitaip. Kituose tyrimuose, pavyzdžiui, Michiko Toyama ir Yoshitaka Yamazaki’io (2018), Sae Matsuda ir Peter’io Gobel’io (2004), Zsuzsa Toth (2008) ir Park’o (2014) buvo įvardyta tik po du faktorius. Matyti, kad minėtų tyrimų analizės rezultatai skiriasi ir išskirtų faktorių gali būti ir 2, ir 3 ir 4.

Pasakytina, kad buvo atlikta ir pakartotinių tyrimų. Pavyzdžiui, tyrėjų pora Pascual’is Perez-Paredes’as ir Roser Martinez-Sanchez (2000–2001) pakartojo Aida tyrimą tam, kad dar kartą patikrintų Horwitz skalę. Tyrime dalyvavo ispanakalbiai, kurie mokėsi anglų kalbos. Atlikus statistinę analizę, rezultatai buvo gauti tokie pat kaip ir Aidos tyrime – išskirti 4 komponentai.

Vėliau, dėl nevienodų įvairių tyrimų rezultatų, kita mokslininkė Yiqian Cao (2011 cit. iš Al Shboul et al.) atliko tyrimą taikydama ir 3, ir 4 faktorių statistinį modelį. Tyrimu siekė išsiaiškinti, kuris modelis geresnis. Tyrimas buvo atliktas su 300 Kinijos studentų, kurie mokėsi anglų kalbos. Buvo padaryta išvada, kad trijų faktorių statistinis modelis yra geresnis (Cao 2011 cit. iš Al Shboul et al.). Kitaip tariant, minimo tyrėjo nuomone, trijų faktorių statistinis modelis geriau atskleidžia, kas veikia svetimšios kalbos nerimą. Taigi nepaisant to, kad buvo atlikti kiti tyrimai naudojant svetimšios kalbos nerimo skalę, nebuvo pateikta konkretaus atsakymo, kiek faktorių sudaro skalę ir tyrėjai juos išskiria patys, remdamiesi gautais statistinės analizės rezultatais.

Mokslininkas Park'as (2014) svarstė, kad iš tiesų informacijos trūkumas, kokią analizę taikyti šiai skalei, gali lemti labai skirtingas interpretacijas. Jis pastebi, kad tyrėjai dažniausiai naudoja tiriamąją faktoriinę analizę, o tokia analizė palieka gana daug subjektyvumo, nes mokslininkai gali skirtingai įvardyti susidariusius klasterius, gautus faktorius. Be to, svarbu paminėti, kad tai, jog skalės teiginiai yra verčiami į daugelį kitų kalbų, taip pat gali daryti įtakos skalės patikimumui, todėl Cronbacho alfa įvairiuose tyrimuose gali varijuoti. Horwitz (2016) sureagavo į šį Park'o straipsnį ir teigė, kad iš tiesų skalė buvo sukurta remiantis Jungtinių Amerikos Valstijų šalies kultūra ir testuota su anglakalbiais. Ji pritarė, kad svetimšios kalbos nerimo skalė turėtų būti testuojama kitose šalyse, kur yra kitas kultūrinis kontekstas, ir būtina analizuoti, ar negalima išskirti kokių nors kitų faktorių remiantis šia skale (Horwitz 2016). Taigi akivaizdu, kad svetimšios kalbos nerimo skalė nebuvo aiškiai ir nuosekliai pristatyta pačios jos kūrėjos mokslininkės Horwitz, o tai irgi galėjo lemti įžvalgų, kurios daromos analizuojant duomenis, gautus šia skale, įvairovę. Nepaisant to, šiuo metu tai yra pagrindinis įrankis tirti svetimšios kalbos nerimą. Todėl šio magistro darbo autorė rinkosi ją naudoti, pritaikiusi skalę lietuvių kalbai tirti (plačiau apie tai žr. 2.2. skyriuje).

Apžvelgus šiuos tyrimų rezultatus matyti, kad vieningos nuomonės, kiek konstruktyvų galima išskirti iš šio testo, kol kas nėra. Mokslininkai įvairiai elgiasi analizuodami šią skalę: vieni laikosi anksčiau kitų tyrėjų išskirtų faktorių ir jiems priskirtų teiginių skirstymo, kiti naudoja tiriamąją faktoriinę analizę ir tokiu būdu dar kartą patikrina skalės validumą, apibendrinami teiginių koreliacijas išskiria pagal jų tyrimą susidariusius faktorius. Šio darbo autorė renkasi atlikti tiriamąją faktoriinę analizę, nes nėra aišku, kokie faktoriai gali būti išskirti šio tyrimo kontekste.

1.5. Motyvacijos samprata

Kadangi motyvacija šiame darbe taip pat yra vienas iš stebimų konstrukčių, aptartina ir jos samprata. Jau anksčiau minėta, kad svetimosios kalbos nerimas yra glaudžiai susijęs su mokymosi motyvacija. Ema Ushioda (2019) teigia, klausimai apie motyvaciją dažnai kyla tada, kai mąstoma apie tai, kodėl žmonės nusprendžia ką nors daryti (tikslai, priežastys, motyvai), kiek jie investuoja (pastangų, laiko, dėmesio, energijos) ir kiek jie planuoja siekti (progresas, pasiekimai, iššūkiai). Motyvacija yra neatsiejamas konstruktas, kada yra kalbama apie kalbos mokymąsi, tad šiame skyriuje plačiau aptariamas motyvacijos konstruktas.

Mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių motyvacijos apibrėžčių. Pavyzdžiui, psichologas Abraham'as H. Maslow'as (2006) teigia, kad motyvacija yra nuolatinė, nesibaigianti ir kintanti visuminė organizmo būseną. Kitaip tariant, į žmogaus motyvaciją žvelgiama taip, kad jis siekia patenkinti savo fiziologinius, socialinius ir psichologinius poreikius. Poreikiai yra žmogaus motyvacijos šaltinis. Kitas psichologas David'as G. Myers'as (2000, 434) žvelgia į motyvaciją per biologinę prizmę ir teigia, kad motyvacija yra energija, valdoma įvairių biologinių veiksnių, pavyzdžiui, instinktų. Iš esmės jo samprata yra artima anksčiau minėtai Maslow'o motyvacijos supratimui, kad motyvaciją stimuliuoja siekis patenkinti tam tikrus poreikius. Enciklopediniame edukologijos žodyne (Jovaiša 2007, 172) aiškinama, kad motyvacija yra „psichofizinis procesas, reguliuojanti asmenybės veiklą ir santykius su aplinka motyvų kaitos pagrindu“. Kitaip tariant, šiose apibrėžtyse motyvacija suprantama kaip varomoji jėga, vedanti į tikslinį veiksma, arba kitaip tariant, norą ką nors daryti. Visa tai kyla iš žmogaus vidaus ir natūralios žmogiškos prigimties. *Lingvodidaktikos terminų žodyne* motyvacijos terminas apibrėžiamas taip: tai „vidinė ir išorinė paskata veikti siekiant tikslo“ arba „procesas, skatinantis elgtis taip, kad būtų pasiekti asmeniui svarbūs tikslai arba kad būtų patenkinti jo poreikiai ir motyvai“ (LTŽ 2012, 135). Kitaip tariant, tai dinamiškas procesas, kuris leidžia individui užsiimti kokia nors veikla, siekti tikslų ir užtikrinti, kad jo poreikiai yra įgyvendinti. Psicholingvistas Zoltan'as Dörnyei'ius (2014, 519) teigia, kad motyvacija yra žmogų skatinantis veikti tiek kaip vidinis individo noras (pavyzdžiui, smalsumas ar susidomėjimas), tiek kaip išorinis veiksmas, priklausantis nuo sociopolitinių aplinkybių besimokančiojo asmens aplinkoje (pavyzdžiui, kalbinės nuostatos nulemtos ryšio su kalbine bendruomene). Kalbant apie motyvacijos sampratą kalbų mokymosi kontekste, ją galima apibūdinti kaip norą išmokyti kalbos ir kaip į teigiamo požiūrio į kalbos mokymąsi ir į mokymąsi įdėtų pastangų derinį (Liljengren ir Rosander 2019, 3). Kitaip tariant, tai yra visuma, kuri apima tiek požiūrį į pačią kalbą, tiek besimokančio asmens norą mokytis kalbos. Iš minėtų apibrėžimų matyti, kad įvairių sričių mokslininkai skirtingai apibrėžia

motyvacijos terminą, tačiau pastebėtina, kad dauguma tyrėjų sutinka, kad tiriant motyvaciją siekiama išsiaiškinti, kodėl žmogus elgiasi vienaip ar kitaip (Dörnyei 2014), telkiamas dėmesys į žmogaus pastangas, tikslą ir kryptingumą (Pukevičiūtė 2008). Taip pat kadangi motyvacija yra tiesiogiai susijusi su kalbos išmokimu, mokslininkai yra pastebėję, kad motyvacija daro įtaką apskritai kalbos vartojimui, pavyzdžiui, kaip dažnai individas vartos tą kalbą, ar sieks ją išlaikyti pasibaigus kalbos mokymui (Oxford ir Shearin 1994). Iš to, kas pasakyta, matyti, kad motyvacija yra sudėtingas dinamiškas konstruktas ir yra svarbus dalykas, norint sėkmingai išmokti kitą kalbą. Šiame magistro darbe taip pat stebimas motyvacijos konstruktas ir ieškoma atsakymo, kaip jis siejasi su svetimiosios kalbos nerimu ir mokinių kalbos pasiekimais, t. y. metiniu lietuvių kalbos ir literatūros pažymiu.

1.6. Motyvacijos tipai

Kaip jau buvo minėta, motyvacija yra sudėtingas ir nevienalytis konstruktas. Siekiant geriau šį konstruktą suprasti, nemažai mokslininkų motyvaciją dar smulkiau skirstė į tipus. Konkretus požiūris priklauso nuo teorinės prieigos. Dažniausiai teigiama, kad yra išorinė ir vidinė motyvacija (LTŽ 2012); instrumentinė ir integracinė (Gardner 1985); egzistuoja *vidinio aš* motyvacinė sistema (Dörnyei 2010). Šie motyvacijos tipai yra populiariausi ir toliau kiekvienas jų atskirai aptariamas.

Lingvodidaktikos terminų žodyne (2012) motyvacijos samprata yra pateikiama tokiu požiūriu, kad yra du jos tipai: išorinė ir vidinė. Išorinė motyvacija yra tokia, kuri priklauso nuo išorinių veiksnių, pavyzdžiui, tėvų, mokytojų, aplinkos, asmuo nenori gauti prastų pažymių, turi mokytis tam tikrą dalyką, nes tai yra mokymosi programoje (LTŽ 2012, 135; taip pat pgl. Dörnyei 2014, 520). Vidinė motyvacija yra išvėlygiama tuomet, kada asmens motyvacija priklauso nuo jo vidinės paskatos, pavyzdžiui, asmuo siekia išmokti kalbos, nes domisi tos šalies kultūra, papročiais, žmonėmis, nori skaityti literatūrą originalo kalba ir panašiai (LTŽ 2012, 135). Vadinasi, žmogaus motyvacija mokytis kalbos gali kilti iš vidinių arba išorinių veiksnių.

Panašius motyvacijos tipus išskiria ir socialinis psichologas Robert'as Gardner'is (1985), kuris aptaria integracinę ir instrumentinę motyvaciją. Integracinė motyvacija yra tada, kada asmuo mokosi svetimiosios kalbos, nes nori susikalbėti su tos kalbos bendruomene, nori, kad jis būtų mėgstamas tų kalbos vartotojų, siekia integruotis į tikslinės kalbos gimtakalbių bendruomenę (pgl. Dörnyei 2010, Vilkienė et. al. 2019). Iš esmės ši motyvacija atitiktų anksčiau minėtą vidinę motyvaciją. Instrumentinė motyvacija yra tokia, kai asmuo mokosi kalbos dėl bendros kalbos mokėjimo naudos, sieja kalbą su praktiniais tikslais, pavyzdžiui, darbo perspektyvomis, didesne alga ir panašiai (Dörnyei 2010, 74). Kitaip tariant, ši motyvacija būtų išorinė. Vadinasi, kalbos

mokomasi dėl to, kad ji asmeniui patinka arba dėl to, kad jos mokėjimas bus pravartus, naudingas (Dörnyei 2010). Tačiau paminėtina, kad kalbos galima mokytis ne tik dėl konkrečių tikslų, dažnai motyvai mokytis svetimiosios kalbos būna susipynę ir apima tiek vidinę / integracinę, tiek išorinę / instrumentinę motyvaciją. Taip pat Gardner'is (1985) teigia, kad sėkmingam kalbos mokymuisi yra svarbi socialinė aplinka – kokiomis aplinkybėmis kalbos yra mokomasi. Be to, svarbi šios teorijos prielaida yra ta, kad svetimiosios kalbos išmokimą taip pat lemia kalbinės nuostatos, t. y. kaip asmuo žvelgia į kalbą, jos kultūrą, bendruomenę – teigiamai ar neigiamai. Pavyzdžiui, jei tikslinė kalba laikoma prestižine, vertinama palankiau, kalbos išmokimo procesas bus tarsi lengvesnis; taip pat kalbos geriau sekasi mokytis tam, kuriam tikslinės kalbos kultūra yra priimtina, negu tam, kuris netapatina savęs su tikslinės kalbos kultūra (Vilkienė et al. 2019, 50). Taigi matyti, kad pačiai motyvacijai įtakos gali daryti daug įvairių veiksnių – aplinka, kalbinės nuostatos, asmeniniai individo tikslai.

Psicholingvistas Dörnyei'ius (2010, 2014) pasiūlė kiek kitokią svetimiosios kalbos išmokimo motyvacijos teoriją, kurią pavadino motyvacine *vidinio aš sistema* (angl. *Motivational Self System*). Jis reformulavo Gardner'io vartotas sąvokas *integracinę* ir *instrumentrinę* motyvaciją ir savo svetimiosios kalbos išmokimo motyvacijos teorijai pritaikė psichologijos teoriją, vadinamą *Galimasis Aš* (angl. *Possible Selves*). Šis konceptas reprezentuoja individo asmenybės lygmenis: kuo asmuo galėtų tapti, kuo norėtų ir kuo bijo tapti (Dörnyei 2010, 78). Šioje teorijoje yra išskiriami du *Galimieji Aš* – tai *Idealusis Aš* (angl. *Ideal Self*) ir *Privalomasis Aš* (angl. *ought-to-self*):

- *Idealusis Aš* susijęs su tuo, kuo individas norėtų tapti, kokie jo lūkesčiai, troškimai. Jei žmogus turi aiškią savo *Idealiojo Aš* viziją, ši vizija gali asmeniui veikti kaip motyvacija, paskatinimas siekti užsibrėžtų tikslų, nes yra siekiama sumažinti neatitikimą tarp tikrojo savęs ir *Idealiojo Aš*. Matyti, kad ši motyvacija yra palankesnė besimokančiajam svetimiosios kalbos.

- *Privalomasis Aš* atskleidžia, kokį save asmuo siekia parodyti manydamas, kad tokio jo tikimasi pagal visuomenės normas: pareigingą, atsakingą. Taip pat manoma, kad *Privalomasis Aš* susijęs su siekiu išmokyti kalbos tam, kad būtų išvengta kokių nors neigiamų pasekmių (Dörnyei 2014, 521). Kada veikia tik ši motyvacija, asmeniui gali būti sunkiau pasiekti užsibrėžtų tikslų ir išlikti motyvuotam, kai veiksmai atliekami tik dėl pareigos.

Be to, Dörnyei'ius (2010, 2014) į kalbos mokymosi motyvacijos modelį įtraukia dar vieną svarbų veiksnį – mokymosi patirtį. Šis aspektas apima mokymosi aplinką, patirtį, mokytojų ir bendraklasių įtaką, mokymosi sėkmę. Taigi pasakytina, kad kalbos mokymosi motyvaciją gali lemti ne tik vidiniai susikurti asmenybės vaizdiniai, bet ir mokymosi aplinka.

Apibendrinant tai, kas pasakyta, matyti, kad bėgant metams mokslininkai nuodugniai nagrinėjo motyvacijos konstrukta ir pateikė keletą jos tipų. Šiame magistro darbe naudojama motyvacijos skalė, kuri remiasi Dörnyei'iaus motyvacijos sistemos modeliu.

1.7. Motyvacijos tyrimo įrankis

Motyvacijai tirti naudojami įvairūs įrankiai. Kaip jau buvo minėta, šiame darbe pasirinktas lietuviškas motyvacijos testas, kuris yra sukurtas ir išbandytas Loretos Vilkienės, Lauros Vilkaitės-Lozdienės, Justinos Bružaitės-Liseckienės ir aprašytas mokslinėje studijoje *Lietuvių kalba Vilniaus lietuviškose, lenkiškose ir rusiškose gimnazijose* (2019). Motyvacijos klausimyno klausimai buvo kurti remiantis anglų kalba pateiktais pavyzdžiais, o pagrindą sudaro Dörnyei įvairių punktų teiginiai, kurie yra vertinamai *Likerto* skale. Šis klausimynas yra tinkamas naudoti testuojant ir negimtakalbius, ir gimtakalbius asmenis, kurie jau yra bendruomenės nariai ir neturi į ją specialiai integruotis (Vilkienė et al. 2019, 52). Paminėtina, kad klausimynas buvo sukurtas testuoti Lietuvos mokinius: tiek tuos, kurie mokosi lietuvių ugdomąją kalba, tiek tuos, kurie mokosi mokyklose, kuriose ugdomoji kalba, yra, pavyzdžiui, rusų arba lenkų. Šio magistro darbo autorė dėl to ir pasirinko naudoti šį lietuvišką motyvacijos klausimyną, nes tikslinė tiriamųjų grupė yra tokia pati – mokiniai, kurie mokosi mokyklose ne lietuvių ugdomąją kalba. Minimios projekto grupės klausimynas buvo išbandytas su 36 respondentais, kurie atitiko tikslinės grupės charakteristikas. Bandomasis tyrimas buvo atliktas internetu ir gauti duomenys analizuoti taikant skalių patikimumo analizę. Galutiniame klausimyno variante skalę sudarė 25 teiginiai ir kiekviena skalė apima po 5 teiginius (Vilkienė et al. 52–53). Paminėtina, kad projekto grupė tyrė ne tik motyvaciją, bet ir kalbines nuostatas.

Šiame magistro tiriamajame darbe yra stebima tik motyvacija, tad šio darbo autorė savo tyrime naudoja tik tuos aptariamo klausimyno punktus, kurie sutelkti į motyvacijos konstrukta. Naudojamą motyvacijos klausimyną sudaro iš viso 15 teiginių: 3 skalės, kuriose yra po 5 teiginius. Teiginiai klausimyne pateikti atsitiktine tvarka. Motyvacijos klausimyno teiginius galima rasti 1 priede.

1.8. Ankstesnių svetimiosios kalbos nerimo ir motyvacijos tyrimų įžvalgos

Kaip jau buvo šiame darbe rašyta, svetimiosios kalbos nerimas ir kalbos mokymosi motyvacija yra tarpusavyje glaudžiai susiję konstrukta. Tyrėjai nagrinėdami svetimųjų kalbų mokymąsi stebi įvairias jų sąsajas. Kadangi šiame darbe tiriamas svetimiosios kalbos nerimas ir motyvacija bei jų įtaka lietuvių kalbos mokėjimui, šiame skyriuje trumpai detaliau apžvelgiami įvairių tyrėjų pastebėjimai apie šiuos konstrukta ir jų sąsajas.

Dažnai tiriant svetimosis kalbos nerimą ir / arba motyvaciją, galima stebėti įvairių veiksnių įtaką, pavyzdžiui, lyties, dalyko pažymio, asmenybės bruožų ir pan., aspektus pasirenka patys tyrėjai. Tačiau pastebėtina, kad į šiuos tyrimus dažnai yra įtraukiamas lyties veiksnys ir stebima, ar vaikinai / vyrai, ar merginos / moterys patiria stipresnį nerimą. Tačiau vieningo atsakymo šiuo požiūriu mokslininkai nepateikia, yra įvairių rezultatų. Pavyzdžiui, Berhane'as Gerencheal'as (2016) atliko tyrimą Etiopijoje, kur buvo tiriami trečio kurso anglų kalbos studentai. Buvo pastebėta, kad merginų patiriamo nerimo vidurkis buvo aukštesnis nei vaikinų. Tačiau tyrėjas daro prielaidą, kad tam įtakos galėjo turėti kultūrinė aplinka – Etiopijoje yra žavimasi moterų tylumu, nuolankumu, tad galbūt tokia stigma gali skatinti merginas būti tylesnes, mažiau aktyvias ir akademinėje aplinkoje. Taip pat tyrėjas spėja, kad tokiu atveju, kai merginų paprašoma vartoti anglų kalbą, jas apima stiprus nerimas ir pyktis, nes jų kultūrinėje aplinkoje nėra itin priimta, kad merginos būtų kalbios. Taigi apibendrinant matyti, kad šiame tyrime atskleista, kad merginos jaučia daugiau nerimo. Taip pat buvo svarstyta, kad kartais svetimosis kalbos nerimui įtakos gali turėti ir kultūrinė aplinka. Nepaisant to, yra daugiau tyrimų, kuriuose buvo pastebėta skirtumų tarp lyčių, kurių rezultatų kultūrinis kontekstas taip stipriai neveikė.

Kitame tyrime Yuh-show Cheng (2002, 653) analizavo Taivane besimokančius anglų kalbos studentus. Mokslininkas žvelgė būtent į patiriamą kalbos nerimą, kada kalba yra produkuojama raštu. Jo tyrimas taip pat, kaip ir Gerencheal (2016), patvirtina išvalgą, kad merginos jaučia daugiau nerimo per pamokas, nei vaikinai. Kitame darbe tyrėjai Gi-Pyo Park'as ir Brian'as F. French'as (2013) stebėjo svetimosis kalbos nerimą mokinių, Korėjoje besimokančių anglų kalbos. Jų tyrimas taip pat atskleidė, kad yra skirtumų tarp lyčių – merginos jaučia stipresnį nerimą nei vaikinai. Apibendrinant minėtus tyrimus pasakytina, kad galima spėti, jog merginos linkusios patirti daugiau nerimo per kalbą pamokas nei vaikinai. Tačiau verta paminėti ir tyrimus, kurių rezultatai kitokie. Pavyzdžiui, Aida (1994), Matsuda ir Gobel'io (2004) tyrimai neparodė statistinio reikšmingumo tarp lyčių. Taigi šiame magistro darbe taip pat stebimas lyties veiksnys ir siekiama išsiaiškinti, kuri lytis jaučia stipresnį svetimosis kalbos nerimą.

Taip pat daugelyje tyrimų, siekiant išsiaiškinti nerimo ir / arba motyvacijos konstrukto įtaką kalbos mokymuisi, yra stebima kalbos, kurios mokomasi, koreliacija su metiniu ar semestro vidurkio pažymiu. Kaip jau buvo rašyta ankstesniuose skyriuose, jaučiama įtampa gali veikti tai, kaip gerai bus atlikta užduotis (pagal Pan, Zhang 2021, Chen, Chang 2009, Peri, Govern 2003, MacIntyre 1995, Tobias 1986), o metinis arba semestro vidurkio pažymys tarsi apibendrina mokinių gebėjimus atlikti kalbines užduotis, vartoti kalbą. Šiuo aspektu tyrėjai yra pateikę keletą išvalgų. Pavyzdžiui, Arnaiz Castro ir Guillen Garcia (2012) atliko tyrimą Ispanijoje, kur tyrė asmenis, besimokančius anglų kalbos. Tame tyrime dalyvavo 200 studentų. Atlikus duomenų

analizę buvo padaryta išvada, kad visi studentai kentėjo nuo vidutinio svetimšios kalbos nerimo. Taip pat jų tyrimas patvirtino anksčiau aptartą mintį, kad merginos jaučia aukštesnį nerimą, bei buvo pastebėta, kad tų mokinių, kurių pažymiai buvo prastesni, nerimo lygis buvo aukštesnis. Nemažai įžvalgų savo tyrime pateikė ir Meihua Liu ir Wenhong'as Huang'as (2010). Jie atliko nemažos imties tyrimą Kinijos universitete apie besimokančiųjų nerimo ir anglų kalbos mokymosi motyvacijos sąsajas. Tyrime dalyvavo 980 studentų. Autorių pastebėjimai buvo tokie: tie, kurie jautė nestiprų nerimą, nebuvo nei labai motyvuoti, nei nemotyvuoti mokytis anglų kalbos; pastebėta, kad yra neigiama koreliacija tarp motyvacijos ir nerimo – kitaip tariant, jei motyvacija didėja, mažėja nerimas; ir motyvacija, ir nerimas statistiškai reikšmingai koreliavo su mokinių atlikimais per anglų kalbos pamokas. Taip pat tie, kurie jautė aukštesnį nerimą, jautė didesnę baimę būti neigiamai vertinami, labiau bijojo kalbėti ir labiau bijojo įvairių testų per anglų kalbos pamokas. Kalbant apie mokinių motyvaciją mokytis anglų kalbos, apskritai tyrėjų buvo pastebėta, kad daugumos mokinių motyvacija buvo vidutinė arba aukšta. Tyrėjai spėja, kad taip yra dėl globalizacijos ir didėjančios svarbos mokėti anglų kalbą. Taip pat mokiniai buvo motyvuoti sužinoti daugiau apie kitas kalbas, kultūras ir galėti komunikuoti su kitakalbiais. Tų, kurių vidinė motyvacija nebuvo aukšta, kalbos mokėsi dėl to, kad buvo toks reikalavimas programoje. Minėti mokslininkai teigia, kad mokytojams ir mokiniams yra svarbu suprasti, kaip stipriai mokiniai jaučia nerimą, nes tai itin stipriai veikia kalbos išmokimą. Taigi iš apžvelgtų kelių tyrimų matyti, kad nerimas juntamas per kalbos pamokas gali daryti nemažą įtaką mokinių motyvacijai ir jų kalbos pasiekimams, gaunamam įvertinimui. Šiame magistro darbe taip pat bus stebima, kaip svetimšios kalbos nerimas ir motyvacija siejasi tarpusavyje ir su mokinių lietuvių kalbos pažymiais.

Kartais į tokio pobūdžio tyrimus, stebint nerimą, motyvaciją ir kalbos išmokimą, įtraukiami ir kiti veiksniai, kurie galimai gali turėti įtakos mokantis svetimšios kalbos, taip pat norint geriau suprasti kaip mokymosi aplinka ir afektiniai veiksniai daro įtaką kalbos mokymuisi. Pavyzdžiui, kartais į tyrimus taip pat įtraukiami ir asmenybės testai, nes manoma, kad yra koreliacija tarp to, kaip stipriai asmuo kalbos pamokose jaus nerimą ir kokia jo asmenybė. Paminėtina, kad šio darbo autorė mokinių asmenybės netiria, tačiau suprasti, kad tokie veiksniai, kurie nėra stebimi, taip pat gali veikti besimokančiųjų kalbos, yra svarbu, todėl trumpai apžvelgiami tyrimai, kuriuose įtraukiami ir įvairūs veiksniai. Pavyzdžiui, Jean-Marc'as Dewaele'is (2002) viename straipsnyje rašo, kad tie asmenys, kurie yra labiau ekstravertiški, yra atsparesni stimulams, lengviau susidoroja stresinėse situacijose, kai reikia produkuoti kalbą, geriau atmintyje išlaiko verbalinę informaciją. Priešingai yra asmenų, kurie linkę į introversiją, atveju: tokie asmenys linkę labiau jaudintis, tad tai trukdo susikaupti, prisiminti informaciją ir ją apdoroti

(Dewaele 2002, 12–15). Taigi žmonės savo būdu skiriasi, o tai gali taip pat turėti įtakos mokantis svetimųjų kalbų. Kiti tyrėjai Chunmei'ius Pan'as ir Xian'as Zhang'as (2021) atliko longitudinalinį tyrimą, kuriame stebėjo svetimšios kalbos nerimo, motyvacijos, svetimšios kalbos mokymosi malonumo (angl. *Foreign Language Enjoyment*) ir asmenybės bruožų sąsajas. Visų pirma jų tyrimas patvirtino prieš tai aptartas sąsajas su asmenybės bruožais: rezultatai rodė, kad į ekstrasversiją linkę studentai mažiau jautė nerimo kalbų pamokose, jie buvo kalbesni ir optimistiškesni. Taip pat jie labiau mėgavosi kalbų pamokomis nei introvertai, jiems labiau patiko užduotys, kuriose reikėjo bendrauti. Buvo pateikta ir daugiau įžvalgų. Pavyzdžiui, mokiniai, kurie nebuvo linkę dėti daug pastangų į mokymąsi ir pasiruošimą pamokoms, jautė daugiau nerimo. Priešingai, tų mokinių, kurie nuosekliai mokėsi, ruošdavosi pamokoms, nerimo lygis buvo mažesnis. Be to, pastebėta, kad mokiniai, kurių buvo aukšta *Privalomojo Aš* motyvacija, jautė mažiau svetimšios kalbos nerimo. Taip pat buvo nustatyta, kad patiriamam nerimui per pamokas įtakos daro šeimos požiūris: dažnai mokiniai stengiasi gerai mokytis tam, kad jais džiaugtųsi tėvai, arba jaučia spaudimą iš tėvų gauti kuo aukštesnius pažymius (Pan, Zhang 2021, 14–17).

Lietuvoje Virginija Jūratė Pukevičiūtė (2008) atliko panašų tyrimą, kuriame analizavo kalbų mokymosi motyvaciją ir studentų savijautą paskaitų metu. Tyrime dalyvavo 335 studentų iš įvairių universitetų: VU, MRU, VPU, VDU, KTU. Apie 73 proc. buvo moterų ir apie 27 proc. – vyrų. Atlikus tyrimą pastebėta, kad studentų motyvacijai įtakos turėjo kalbų mokymasis dėl ateities perspektyvų. Taip pat buvo stebėta studentų emocinė būsena mokantis kalbų ir nustatyta, kad tai siejasi ir su vidine, ir su išorine motyvacija: studentai nori nuvykti į kokią nors šalį ir gebėti komunikuoti ta kalba, domisi šalies kultūra. Taip pat studentai jaučia malonumą mokytis užsienio kalbos, todėl jų motyvacija išlieka gana stabili ir nėra abejingi kalbos mokymuisi. Apskritai pastebėta, kad mokymasis jiems kelia daugiau teigiamų emocijų nei neigiamų. Tyrime taip pat buvo išskirta, kad vyrai labiau nuobodžiauja mokydamiesi užsienio kalbų, o moterys yra mažiau abejingos šiam užsiėmimui. Matyti, kad motyvai mokytis kalbų gali būti įvairūs ir kalbų mokymasis daugiau sukelia teigiamų emocijų, o ne neigiamų. Taip pat minimame tyrime buvo bandyta pažvelgti, kuri lytis labiau motyvuota, ir pastebėta, kad moterys mieliau mokosi kalbų nei vyrai. Iš to galima spėti, kad ir šiame tyrime merginų motyvacija bus aukštesnė nei vaikinų.

Tiriant svetimšios kalbos nerimą ir motyvaciją, kartais yra svarstoma, kokią įtaką turi amžius. Tačiau kol kas nėra iki galo aišku, kaip svetimšios kalbos nerimas koreliuoja su amžiumi. Pavyzdžiui, Xian'as Zhang'as (2019) atliko meta-analizę, kurioje buvo analizuoti 55 straipsniai, publikuoti po 1986 metų (po to, kai Horwitz paskelbė savo teoriją apie svetimšios kalbos nerimą ir sukūrė skalę tam matuoti). Sudėjus analizuojamus straipsnius, iš viso buvo tirta 10 000 dalyvių. Vengiama daryti tvirtas išvadas apie amžiaus įtaką svetimšios kalbos nerimui dėl to, kad tokiuose

tyrimuose dažniausiai analizuojami gana siauro amžiaus rėžio grupė: nuo 18 iki 22 metų, o tyrimų su vyresniais asmenimis nėra atlikta (Zhang 2019, 774). O kalbant apie motyvaciją, yra manoma, kad motyvacija mokytis kalbų vis kitokia, priklausomai nuo amžiaus (Lundberg 2016). Apskritai yra pastebėta, kad motyvacija yra stipriausia ir didžiausia jaunesniame amžiuje, kada asmeniui yra 6–7 metai, o po to motyvacija mažėja (Lijengren ir Rosander 2019). Visgi autoriai konkrečiai neplėtoja, kaip stipriai po to ji mažėja. Tačiau, kaip jau minėta, esama ir tyrimų, kurie vis dėlto rodo, kad ir vyresniame amžiuje, kada asmuo ima studijuoti universitete, jis gali būti motyvuotas ir jo motyvacija gali būti įvairi, tiek vidinė, tiek išorinė. Šiame magistro darbe aprašomo tyrimo tikslinė grupė taip pat yra homogeniška – dalyviai yra gimnazistai, kurių amžius varijuoja nuo 16 iki 18 metų, tad spėti, kokia jų motyvacija – sunku.

Apibendrinant apžvelgtus tyrimus galima teigti, kad kalbos mokymosi procesui, pasiekimams ir kaip stipriai bus patiriamas svetimosis kalbos nerimas įtaką gali daryti tokie veiksniai kaip kultūrinė aplinka, motyvacija, bendrai mėgavimasis pamokomis, asmenybės bruožai. Taip pat aptarti tyrimai dar kartą parodo, kokie sudėtingi konstruktai yra nerimas ir motyvacija ir kaip įvairiai galima nagrinėti jų sąsajas su kitais konstruktais ar veiksniais, tarpusavio sąveikas.

Primintina, kad šiame magistro darbe aprašomame tyrime yra nagrinėjama mažiau veiksmų nei buvo aptarta apžvelgiant įvairius tyrimus. Šio darbo autorė tiria svetimosis kalbos nerimo ir motyvacijos sąsajas su lyties veiksniu, gimtąja kalba, su laiku, kada pradėta girdėti ir vartoti lietuvių kalba, bei su mokinių metiniu lietuviu kalbos ir literatūros pažymiu. Taip pat tiriama, kaip tarpusavyje koreliuoja svetimosis kalbos nerimas ir motyvacija. Paminėtina, kad kitų šalių tyrimuose nėra stebėta ankstyvosios kalbos vartojimo sąsajos su šiais konstruktais.

2. Svetimosios kalbos nerimo ir motyvacijos tyrimas

2.1. Duomenų rinkimo įrankiai ir procedūra

Šiam tyrimui atlikti buvo naudotas trijų dalių įrankis: trumpas sociolingvistinis klausimynas, svetimosios kalbos nerimo skalė ir motyvacijos klausimynas. Sociolingvistinį klausimyną sudarė šeši klausimai, kuriais norėta išsiaiškinti mokinių lytį, nes siekiama tikrinti, ar lytis gali turėti įtakos svetimosios kalbos nerimui ir motyvacijai; amžių; gimtąją kalbą – šiuo klausimu siekta įsitikinti, kad tikrai visi tiriamieji būtų ne lietuvių kalbos gimtakalbiai bei išsiaiškinti, ar tai, kokia jų gimtoji arba dvi gimtosios kalbos neturi įtakos tiriamiems konstruktais; kada mokiniai pradėjo susidurti su lietuvių kalba ir kada patys ėmė ja kalbėti – šiais klausimais taip pat siekta pažvelgti, ar ankstyvesnis kalbos vartojimas gali daryti įtakos svetimosios kalbos nerimui ir motyvacijai; bei klausta, koks jų metinis lietuvių kalbos ir literatūros pažymys siekiant patikrinti, ar jis koreliuoja su šiame darbe analizuojamais konstruktais. Svetimosios kalbos nerimo skalė naudota siekiant pasiekti šio tyrimo tikslą – išsiaiškinti, kokią nerimo lygį patiria mokiniai. Išsamiau ši skalė yra aptariama 2.2. skyriuje. Motyvacijos klausimynas naudotas norint išsiaiškinti mokinių motyvaciją mokytis lietuvių kalbos. Šis klausimynas plačiau aptartas 1.7. skyriuje.

Šiame magistro darbe duomenys buvo rinkti gyvai, t. y. nuvykus į tris Vilniaus gimnazijas. Buvo susisiekiama su mokyklų administracija elektroniniu paštu ir, gavus lietuvių kalbos mokytojų kontaktus, sutarta dėl tyrimo atlikimo. Tyrimas buvo atliktas per lietuvių kalbos pamoką ir mokiniai pildydami klausimyną užtruko apie 20 minučių. Pildant tyrimo įrankio klausimynų dalis mokiniams klausimų ar neaiškumų nekilo.

2.2. Lietuviškos svetimosios kalbos nerimo skalės parengimas

Kaip jau minėta anksčiau, šiame darbe vienas iš tiriamų konstrukčių yra svetimosios kalbos nerimas. Kol kas Lietuvoje tokių tyrimų nėra. Anksčiau apžvelgtuose šios srities tyrimuose dažniausiai naudojama lingvistės Elaine K. Horwitz sukurta svetimosios kalbos nerimo skalė, kurią tyrėjai verčia į savo kalbą. Šio magistro darbo autorė taip pat naudoja šią skalę ir ją išvertė į lietuvių kalbą diskutuodama ir tardamasi dėl tikslesnių teiginių formuluočių su savo magistro darbo vadove (visą skalę žr. 1 priedą). Aptariamą skalę iš viso sudaro 33 teiginiai, kurie yra vertinami *Likerto* skale: *visiškai sutinku; sutinku; nei sutinku, nei nesutinku; nesutinku; visiškai nesutinku*. Apdorojant ir analizuojant duomenis šie žodiniai atsakymai atitinkamai konvertuojami į skaičius: nuo 5 iki 1. Skalėje 9 teiginiai (2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28, 32) yra „apversti“ (pavyzdžiui 18: *Pasitikiu savimi, kai kalbu lietuvių kalbos pamokoje*), t. y., jei asmuo žymi *visiškai sutinku*,

atsakymas suprantamas kaip *visiškai nesutinku*, skaičiais atitinkamai keičiama iš 5 į 1 ir tai lemia mažesnę nerimo įvertį.

Siekiant išsiaiškinti, ar teiginiai, išversti į lietuvių kalbą, yra aiškiai suformuluoti, buvo atliktas skalės bandymo tyrimas. Bandomajame tyrime dalyvavo tikslinės grupės asmenys – t. y. tie, kurių gimtoji kalba nėra lietuvių. Dalyvių buvo ieškota per įvairias *Facebook* bendruomenių grupes ir asmeniškai susiekta su tais, kurie sutiko užpildyti skalę. Kai kurie asmenys, sutikę dalyvauti bandomajame tyrime, pasidalino skalės nuoroda su savo bendraamžiais ar bendraklasiais. Tyrimas buvo atliktas internetu – dalyviai turėjo užpildyti svetimšios kalbos nerimo skalę patalpintą internetinėje *MS Forms* platformoje. Taip pat turėjo atsakyti į kelis klausimus apie save: nurodyti lytį, amžių, gimtąją kalbą, kada pradėjo mokytis lietuvių kalbos ir kada pradėjo susidurti su lietuvių kalba. Skalės pabaigoje taip pat buvo užduotas klausimas, ar visi teiginiai buvo aiškūs. Bandomajame tyrime dalyvavo 22 asmenys: 4 vaikinai ir 18 merginų. Tiriamųjų amžius varijavo nuo 16 iki 19 metų, vidurkis – apie 16 metų. 21 dalyvis nurodė, kad jų gimtoji kalba yra lenkų, o vienas – kad rusų. Vadinasi, visi 22 asmenys buvo tinkami dalyvauti tyrime. Visi dalyviai teigė, kad pildant klausimyną klausimų dėl teiginių nekilo ir kad visi teiginiai buvo aiškūs. Tuomet buvo tikrintas skalės patikimumas apskaičiuojant Cronbacho alfa ir gauta, kad $\alpha = 0,95$, o tai reiškia, kad skalė tinkama naudoti. Suderinamumo rodiklis buvo patikrintas dar kartą jau surinkus šiame darbe aprašomus duomenis ir buvo gauta, kad $\alpha = 0,92$. Vadinasi, gauti duomenys yra tinkami analizuoti.

2.3. Svetimosios kalbos nerimo skalės metodologija ir apdorojimas

2.3.1. Tiriamosios faktorinės analizės metodas⁸

Remiantis ankstesnių tyrimų apžvalga, šiame darbe analizuoti svetimšios kalbos nerimo skalę buvo pasirinktas tiriamosios faktorinės analizės metodas, nes nėra iš anksto aišku, kiek faktorių gali būti išskirta ir kokie teiginiai juos sudaro. Tiriamosios faktorinės analizės statistinis metodas įprastai yra taikomas siekiant didelį duomenų kiekį sumažinti ir suskirstyti į prasmingesnius, stambesnius vienetus, vadinamus faktoriais. Kiekvieną faktorių grupę vienija koks nors veiksnys, o koks jis yra, sprendžia pats tyrėjas nagrinėdamas gautas faktorių grupes, jų teiginius ir žiūrėdamas, kas juos (teiginius) tarpusavyje sieja tame faktoriuje, kokie požymiai ir pan. ir pagal tai pavadina gautą faktorių (Čekanavičius ir Murauskas 2008, 237–238). Kada yra atliekama faktorinė analizė, įprastai faktoriai yra ne tik išskiriami, bet taip pat naudojamas kokio nors tipo sukiny (angl. *rotation*). Faktorių pasukimas naudojamas siekiant gauti lengviau

⁸ Šis metodas plačiau aptariamas dėl to, kad Lietuvoje jis dar rečiau pasirenkamas, atliekant taikomosios kalbotyros tyrimus.

interpretuojamus duomenis ir kad teiginiai, esantys faktoriuje priklausytų vienam, o ne keliems faktoriams (Pakalniškienė 2012, 41). Pirmiausia sukiniai yra skirstomi į: ortogonalius (pavyzdžiui, *Varimax*, *Quartimax*, *Equamax*) – renkantis šio tipo sukinį daroma prielaida, kad išskiriami faktoriai (konstruktai) nėra tarpusavyje susiję koreliaciniais ryšiais; ir neortogonalius (pavyzdžiui, *Direct Oblimin*, *Promax*) – šio tipo sukiniu daroma priešinga prielaida ir leidžia faktoriams koreliuoti (plačiau žr. Pakalniškienė 2012, 41). Visgi teigiama, kad taikant tiek ortogonalius, tiek neortogonalius sukinius, gaunami rezultatai yra panašūs. Šiame darbe renkama naudoti *Promax* sukinį, remiantis kitų mokslininkų rekomendacija atliekant analizę, naudojant šią svetimosis kalbos nerimo skalę (pavyzdžiui, Park 2014). Atlikus pasirinktą pasukimą, gaunama matricos lentelė su faktorių svoriais (angl. *factor loadings*). Faktoriaus svoris yra tam tikras rodiklis, kuris nurodo sąsają tarp faktoriaus ir kintamojo (t. y. teiginio). Kaip yra aiškinama statistikos teorijoje: „Kuo kintamojo faktoriaus svoris didesnis, tuo jis labiau siejasi su tuo faktoriumi arba geriau atspindi tą faktorių“ (Pakalniškienė 2012, 49), vadinasi, yra gerai, jei faktoriaus kintamųjų svoriai yra kuo aukštesni ir panašūs, nes tokiu atveju geriau paaikšina kintamąjį. Po to, kaip jau buvo minėta, tyrėjas žiūri, kas sieja teiginius sukritusius į vieną faktorių ir juos pavadina.⁹ Taigi šiame darbe apdorojant svetimosis kalbos nerimo skalės duomenis yra taikoma tiriamoji faktorinė analizė. Išsamesnė eiga aprašoma kitame skyriuje.

2.3.2. Svetimosios kalbos nerimo skalės duomenų apdorojimas

Šiame magistro darbe 125 respondentų svetimosis kalbos nerimo skalės duomenys buvo analizuoti naudojantis *SPSS* (versija 28.0.1.0) statistiniu paketu. Kaip jau buvo minėta, buvo atlikta tiriamoji faktorinė analizė, taikant pagrindinių komponentių metodą ir *Promax* ašių pasukimas su Kaiser normalizacija. Pirmuoju etapu buvo siekiama patikrinti, ar duomenys yra tinkami faktorinei analizei. Tam įvertinti buvo pasitelkiami Kaizerio – Mejerio – Olkino (KMO)¹⁰ ir Bartleto sferiškumo kriterijai, jų rodikliai. Visgi pirmuoju bandymu gauti šio rodiklio nepavyko, t. y. nebuvo patvirtinta, kad duomenys tinka analizuoti pasitelkus faktorinės analizės metodą, be to, ir analizuojant koreliacijų matricą buvo pastebėta, kad du kintamieji yra itin aukštos koreliacijos (teiginiai nr. 22 ir 28) – $r = 1,00$. Buvo nuspręsta vieną teiginį iš koreliatų poros išimti ir stebėti, ar keičiasi duomenys (tai įprasta analizės eigos procedūra). Eliminavus 22 teiginį, buvo gauti tokie reikšmingumo lygiai: KMO = 0,859, Bartleto sferiškumo kriterijus – 1943,642, $df = 496$, $p < 0,000$. Vadinasi, faktorinė analizė gali būti taikoma.

⁹ Plačiau apie faktorinę analizę žr. Čekanavičiaus ir Murauskas (2008) arba Pakalniškienė (2012).

¹⁰ KMO kriterijaus gradacija: „virš 0,9 – puikiai tinka faktorinei analizei; 0,8-0,9 – gerai tinka; 0,7-0,8 – tinka patenkinamai; 0,6-0,7 – tinka pakenčiamai; 0,5-0,6 – tinka pakenčiamai; mažiau nei 0,5 – faktorinei analizei nepriimtina“ (Čekanavičius ir Murauskas 2008, 243).

Tam, kad būtų išsiaiškinta, kuriuos teiginius atliekant analizę palikti, o kuriuos šalinti, remiantis ankstesnių šios srities tyrimų pastebėjimais, patarimais ir žingsniais, pavyzdžiui, Toth (2008), Parks (2014), Toyama ir Yamazaki (2018), buvo sekta tokiais žingsniais:

- iš analizės išimti tuos teiginius, kurių faktorinis svoris yra mažiau nei 0,5 (Toth 2008, Field 2009);
- faktorių turi sudaryti ne mažiau trys teiginiai (Park 2014, Toyama ir Yamazaki 2018);

Laikantis šių nuostatų, buvo analizuojami duomenys, kol buvo išskirti jas atitinkantys faktoriai. Pradinis tiriamosios faktorinės analizės modelis išskyrė 8 faktorius, kurių tikrinė reikšmė (angl. *eigenvalue*) didesnė už 1. Pirmiausia ir aptariamas šis modelis ir jo statistinė ataskaita su faktorių svoriais, bendrąja faktorių dispersija (angl. *communalities*, žymima h^2), tikrinėmis reikšmėmis pateikta 3 lentelėje. Bendrai modelyje gauti 8 faktoriai paaiškina 65,8 proc. duomenų dispersijos¹¹.

¹¹ Tai rodo bendrą duomenų pasiskirstymą (Field 2009).

3 lentelė. Pirmasis aštuonių faktorių modelis su Promax sukiniu

Teiginio nr.	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	h ²
13	0,911								0,626
3	0,836								0,762
16	0,723								0,604
7	0,656								0,793
23	0,540								0,754
9	0,532								0,684
33									0,588
26									0,681
32		0,834							0,656
14		0,758							0,656
18		0,643							0,736
1		0,508							0,657
24		0,499							0,751
28			0,856						0,560
2			0,746						0,563
10			0,668						0,645
8									0,476
27									0,798
12									0,526
29				0,773					0,669
4				0,740					0,677
31				0,560					0,497
20				0,524					0,641
15					0,696				0,654
19					0,673				0,636
30					0,586				0,635
25									0,575
5						0,949			0,816
6							0,888		0,620
17						0,499	0,588		0,696
21									0,621
11								0,881	0,814
Tikrinės reikšmės	10,127	2,222	1,912	1,810	1,569	1,278	1,104	1,047	
Bendroji dispersija %	31,646	6,945	5,975	5,657	4,903	3,995	3,449	3,270	
Bendrai modelis paaiškina 65,8 proc. duomenų									

Kaip matyti iš pirminės statistinės analizės duomenų, keletas teiginių – 33, 26, 8, 27, 12, 25, 21 – negavo jokio faktorių svorio, o faktoriui F8 teko vienas teiginys (11). Todėl, šie minėti teiginiai po vieną buvo šalinami iš analizės siekiant gauti tikslesnį modelį ir buvo stebima, kaip toliau kinta teiginių faktorių svoriai. Atliekant tolesnius analizės žingsnius iš viso buvo pašalinta

13 teiginių – 4, 5, 6, 8, 11, 12, 17, 21, 23, 25, 26, 27 ir 29. Galutiniame tiriamosios faktorinės analizės etape buvo išskirti 4 faktoriai, kurie atitiko išsikeltus kriterijus minėtus anksčiau. Apibendrintas modelis pateiktas 4 lentelėje.

4 lentelė. Galutinis keturių faktorių modelis su Promax sukiniu

Teiginio nr.	F1	F2	F3	F4	h2
3	0,813				0,685
9	0,774				0,632
20	0,748				0,572
13	0,725				0,563
33	0,694				0,583
16	0,679				0,506
18		0,807			0,733
14		0,768			0,645
32		0,756			0,598
24		0,741			0,742
1		0,673			0,621
7		0,651			0,571
2			0,728		0,654
10			0,677		0,582
28			0,631		0,432
31			0,552		0,342
30				0,759	0,597
15				0,742	0,579
19				0,714	0,565
Tikrinės reikšmės	6,355	1,905	1,529	1,414	
Bendroji dispersija %	33,448	10,027	8,048	7,441	
Bendrai modelis paaiškina 58,9 proc. duomenų					

Taigi galutinį svetimosios kalbos nerimos skalės modelį sudaro 19 teiginių. Analizei naudojant 19 teiginių duomenys faktorinei analizei tinka gerai ($KMO = 0,847$, $df = 171$, $p < 0,001$). Iš pateiktos lentelės galima matyti, kad šis galutinis modelis paaiškina beveik 60 proc. duomenų. Taip pat gavus galutinį modelį buvo patikrinti bendrai visos skalės ir poskalių patikimumas. Tai apibendrinta 5 lentelėje.

5 lentelė. Svetimosios kalbos nerimo skalės patikimumas

	Teiginių skaičius	Cronbacho alfa
F1	6	0,844
F2	6	0,840
F3	4	0,620
F4	3	0,659
Visa skalė	19	0,885

Taigi buvo tirimas keturių faktorių vidinis patikimumas. Iš 5 lentelės matyti, kad F1 ir F2 poskalių koeficientai turi gana aukštus rodiklius – atitinkamai $\alpha = 0,844$ ir $\alpha = 0,840$, o likusios poskalės F3 ir F4, kiek žemesnius – atitinkamai $\alpha = 0,620$ ir $\alpha = 0,659$, tačiau vis vien pakankamus rodiklius, kad poskalė būtų laikytina patikima. Bendras visos naudojamos skalės patikimumo rodiklis taip pat yra geras, $\alpha = 0,885$.

Kitas analizės žingsnis – įvertinti, kokie teiginiai pateko į minėtus keturis faktorius, ir juos pavadinti pagal bendrąją visiems teiginiams, įeinantiems į faktorių, prasmę. Pirmasis faktorius (33 proc. bendrosios dispersijos) apima tokius šešis teiginius:

Mane apima baimė, kai žinau, kad turėsiu atsakinėti per lietuvių kalbos pamoką. (3)¹²¹³

Aš pradėdu panikuoti, kai turiu kalbėti per lietuvių kalbos pamoką nepasiruošęs (-usi). (9)

Aš jaučiu, kaip daužosi mano širdis, kai žinau, kad būsiu pakviestas (-a) kalbėti per lietuvių kalbos pamoką. (20)

Man nedrąsu savanoriškai atsakinėti per lietuvių kalbos pamokas. (13)

Aš susinervinu, kai lietuvių kalbos mokytoja (-s) užduoda klausimą, kurio nesu iš anksto pasiruošęs (-usi) atsakyti. (33)

Net jei esu gerai pasiruošęs (-usi) lietuvių kalbos pamokai, jaučiu nerimą. (16)

Iš pateiktų teiginių galima išvelgti, kad jie yra susiję su pasiruošimu lietuvių kalbos pamokai, atsakinėjimu klasėje, nenoru savanoriškai atsakinėti ir galimu vertinimu to, kaip mokinys pasirodys. Įprastai klasėje gali būti vertinama tai, ką mokinys pasakys, jo mintį, kaip ją suformuluos ir galbūt išstas, tad tokie vertinamieji aspektai gali kelti mokiniui įtampą žinant, kad tai ką ir kaip sakys, gali būti sukritikuota ar taisoma. Vertinimą čia galima suprasti plačiai, o ne tik kaip vertinimą pažymiu už užduotį, bet apskritai tai, kaip mokinys pasirodo per pamoką. Be to, matyti, kad teiginiai atskleidžia tokias mokinio būsenas kaip panika, baimė, susierzinimas, nervingumas bei fiziologinius pojūčius – širdies daužymas. Apibendrintai galima būtų šį pirmąjį faktorių apibūdinti kaip *Neigiamo vertinimo baimė*.

¹² Teiginiai pateikti pagal faktorių svorių išsidėstymo tvarką.

¹³ Skliaustuose nurodomas teiginio numeris skalėje.

Žvelgiant į kitų tyrėjų tyrimus (žr. 1 lentelę teorinėje dalyje) galima matyti, kad viename tyrime – Arnaiz ir Guillen (2012) – taip pat buvo panašiai pavadintas vienas faktorius. Šie autoriai jį įvardijo kaip *vertinimo nerimas*. Tačiau pažvelgus, ar šiame bei minimame tyrime buvo sutampančių teiginių, sukritusių į šį faktorių, nebuvo rasta. Trys teiginiai (8, 21 ir 25), kurie buvo šiame Arnaiz ir Guillen faktoriuje, šiame darbe buvo pašalinti. Taigi matyti, kad teiginių pasiskirstymas faktoriuose skiriasi.

Antrąjį faktorių (10 proc. bendrosios dispersijos) taip pat sudarė 7 teiginiai:

Pasitikiu savimi, kai kalbu lietuvių kalbos pamokoje. (18)

Aš nesijaudinčiau, jei reikėtų lietuviškai kalbėti su lietuviais. (14)

Aš greičiausiai jausčiausi gerai tarp lietuvių kalbos gimtakalbių. (32)

Jaučiuosi nepatogiai, kai kalbu lietuviškai prieš klasę. (24)

Aš niekada nesu savimi iki galo užtikrintas (-a), kai kalbu lietuviškai lietuvių kalbos pamokoje. (1)

Man visada atrodo, kad kiti mokiniai geriau moka lietuvių kalbą. (7)

Kaip galima pastebėti, pirmieji trys teiginiai yra pozityvūs – mokinys savimi pasitikintis, nebijo kalbėti lietuviškai. Šie teiginiai yra vieni iš „apverstųjų“, kada sutikimas nurodytų polinkį jausti mažai nerimo, o nesutikimas – stiprų nerimą. Kiti trys teiginiai neigiami – parodo, kad mokinys nepasitiki savo kalbėjimo gabumais, jaučiasi nejaukiai ir mano, kad kiti bendraklasiai moka lietuvių kalbą geriau. Taigi apibendrintai žvelgiant į šiuos teiginius, galima matyti, kad jie yra susiję su lietuvių kalbos vartojimu: bendravimu su gimtakalbiais, kalbėjimu lietuviškai per lietuvių kalbos pamokas bei savo paties lietuvių kalbos kompetencijos suvokimu. Šį faktorių nuspręsta įvardyti kaip *Bendravimo lietuvių kalba baimė*.

Su bendravimo baime susijusį faktorių išskyrė Toyama’as ir Yamazaki’is (2018) ir Arnaiz ir Guillen (2012). Teiginių, kurie sutaptų su Toyama’os ir Yamazaki’io (2018) tyrime esančiais teiginiais, nebuvo. Pastebėtina, kad du teiginiai (26 ir 27), kurie buvo šiame faktoriuje minimų autorių tyrime, šiame tyrime buvo pašalinti. Lyginant bendravimo baimės faktorių su Arnaiz ir Guillen (2012) tyrimu pastebėta sutapimų. Abiejuose tyrimuose sutapo šie teiginiai: 24, 18, 7. Dalis teiginių, kurie buvo Arnaiz ir Guillen faktoriuje, šiame tyrime buvo pašalinti (27, 26, 23, 12, 29, 4, 11). Paminėtina, kad Park (2014) išskyrė su bendravimu susijusį nerimą, tačiau jo įvardyti faktoriai apima po du aspektus: *Bendravimo baimė ir supratimas* ir *Bendravimo baimė ir pasitikėjimas*, todėl šio darbo autorė, norėdama išvengti netikslios interpretacijos, savo darbo rezultatų nelygina su Park rezultatais. Apibendrinant galima pastebėti, kad šiame faktoriuje yra keli teiginiai, kurie sutampa su kitų tyrėjų teiginiais.

Trečiasis faktorius (apie 8 proc. bendrosios duomenų dispersijos) sudarytas iš keturių teiginių. Jie yra tokie:

Aš nesijaudinu, kad padarysiu klaidų per lietuvių kalbos pamoką. (2)

Kai man nesiseka lietuvių kalbos pamokose, imu nerimauti. (10)

Kai einu į lietuvių kalbos pamokas, jaučiuosi savimi pasitikintis ir ramus. (28)

Man nemalonu, kad kiti mokiniai gali juoktis iš manęs dėl to, kaip aš kalbu lietuvių kalba. (31)

Šiame faktoriuje yra du teiginiai (2 ir 28), kurie parodo teigiamą, pozityvų jausmą – nesijaudinimą ir pasitikėjimą savimi. Kaip jau buvo minėta anksčiau – jei mokinys nurodo, kad su tuo sutinka, jis bus linkęs mažiau jausti svetimšios kalbos nerimo, o jei nesutinka – daugiau. Kaip matyti, kiti du teiginiai atskleidžia, kad mokinys per lietuvių kalbos pamokas jaudinasi, kai jam nesiseka, bijo, kad kiti mokiniai gali pasišaipyti dėl to, kaip jis kalba lietuviškai. Teiginiai susiję su savęs percepcija, savęs ir savo būsenos vertinimu per pamoką. Apibendrinant šį faktorių jis yra pavadinamas *Nepasitikėjimas savimi*. Taip įvardyto faktoriaus su lyginamais tyrimais (pagal 1 lentelę teorinėje dalyje) nėra, todėl plačiau nėra aptariama.

Kitas, ketvirtasis faktorius (apie 7 proc. bendrosios duomenų dispersijos) apima tris teiginius:

Jaučiuosi prislėgtas (-a) daugybės taisyklių, kurias turiu išmokti per lietuvių kalbos pamokas. (30)

Mane nervina, jei nesuprantu, kokias klaidas mokytoja (-s) taiso. (15)

Man neramu, kad mokytoja (-s) pasiruošusi (-ęs) taisyti kiekvieną mano padarytą klaidą. (19)

Iš pateiktų teiginių galima matyti, kad pirmasis teiginys susijęs su sunkumu mokytis lietuvių kalbos, mokinį vargina lietuvių kalbos taisyklės, jų mokymasis, o kiti du su klaidomis – jaudinamasi, kad mokinys nesupras, ką mokytoja taiso ir tuo pat bijo būti pataisytas. Panašu, kad mokinys nerimauja dėl to, kaip yra dėstoma pamoka – reikia mokytis daug taisyklių, ir dėl to, kad gali būti nuolat taisomas mokytojo, kas gali kelti daugiau nemalonių emocijų, nerimo. Apibendrinant šiuos tris teiginius nuspręsta jį pavadinti *Nerimas, susijęs su mokymo metodika*. Paminėtina, kad tokio faktoriaus išskirta nebuvo kitų mokslininkų straipsniuose, su kurių rezultatais yra gretinama.

Apibendrinant galima pastebėti, kad šiame darbe aprašomame tyrime išryškėjo panašūs faktoriai kaip ir kelių kitų šalių tyrėjų (žr. 1 lentelę teorinėje dalyje). Apskritai, galima teigti, kad dažnai yra išskiriamas aspektas susijęs su baime bendrauti, klysti per pamokas (Toyama ir Yamazaki 2018, Park 2014, Arnaiz ir Guillen 2012), bendru nerimu klasėje ir kalbėjimu per

pamokoje (Toth 2008, Matsuda ir Gobel 2004), bendravimo tikslinė kalba arba su jos gimtąkalbiais baimė, nepasitikėjimas savimi (Toyama ir Yamazaki 2018, Park 2014, Matsuda ir Gobel 2004, Aida 1994), kai kurie darbai išskyrė faktorių atsiskaitymų / testų nerimas, klaidų darymas (Toyama ir Yamazaki 2018, Aida 1994). O šiame darbe išskirti tokie keturi faktoriai: *neigiamo vetinimo baimė, bendravimo lietuvių kalba baimė, nepasitikėjimas savimi ir nerimas, susijęs su mokymo metodika*. Taigi galima matyti, kad lietuviška svetimiosios kalbos nerimo skale, tiriant mokinius, kurių gimtoji kalba yra rusų arba lenkų, galima pastebėti panašius aspektus, sunkumus, kurie kyla mokantis svetimiosios kalbos ir kas mokinius neramina. Tačiau primintina, kad šiai tiriamųjų grupei svetimoji kalba nėra tokia pat, kaip kad kitose šalyse besimokantiems, pavyzdžiui, anglų ar prancūzų kalbos, tačiau vis viena galima pastebėti, kad išskirti nerimą keliantys aspektai yra panašūs. Paminėtina, kad kitų šalių autorių nebuvo išskirta faktoriaus susijusio su mokymo metodika. Gali būti, kad taip yra dėl to, kad kitose šalyse įprastai yra tiriami studentai, kurie mokosi svetimiosios kalbos (dažniausiai anglų) studijuodami universitete, o šio tyrimo atveju tiriamieji iš esmės gyvena aplinkoje, kur kalba, kurios jie mokosi, yra oficiali šalies kalba, šią kalbą dažniau ar rečiau girdi vienoje ar kitoje aplinkoje, ir turės laikyti valstybinę kalbos egzaminą. Dėl skirtingų kalbos mokymosi kontekstų yra taikoma ir kitokia mokymo metodika. Lietuvos mokyklose lenkų ir rusų mokomąją kalbą lietuvių kalbos pamokose pasitelkiama tokia pati metodika, kuri taikoma ir mokyklose lietuvių ugdomąją kalbą. Ta metodika yra nukreipta į kalbos ir kultūros, literatūros pažinimą. Kitų tyrėjų analizuoti atvejai, kai, spėtina, mokant kalbos buvo taikoma komunikacinės krypties metodika. Taigi Lietuvos mokyklose taikomos metodikos specifika, kaip išryškėjo po tyrimo duomenų analizės, yra vienas iš faktorių, keliančių mokinių nerimą.

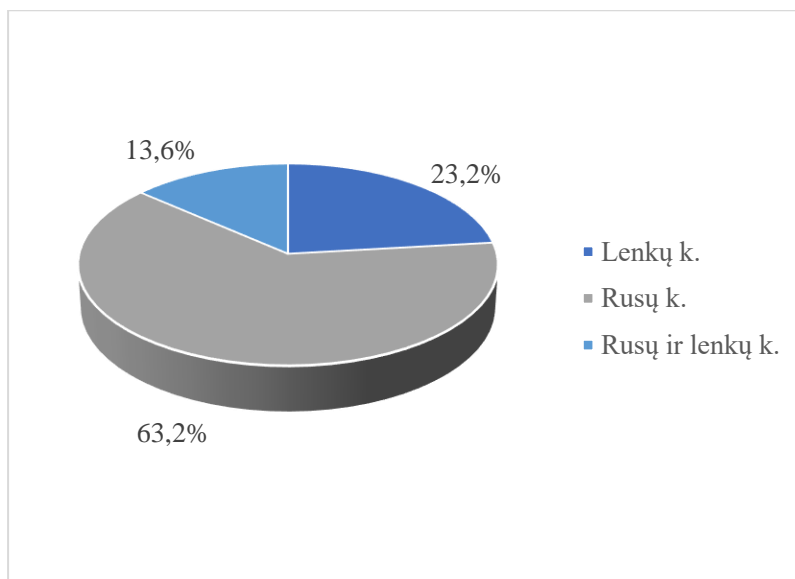
Apibendrinant teiginių pasiskirstymą faktoriuose galima matyti, kad nėra daug panašumų tarp šiame darbe aprašomo tyrimo ir kitose šalyse atliktų tyrimų. Taip gali būti dėl kelių priežasčių. Pirma, tam tikrus pasikeitimus galėjo lemti skalės vertimas – verčiant teiginius galbūt galėjo atsirasti tam tikrų prasmės niuansų, siekiant kiek įmanoma tiksliau perteikti originalios skalės teiginių mintį. Antra, įtakos galėjo daryti ir pasirinktas analizės metodas: kaip buvo aptarta 1.7. skyriuje, ne visi tyrėjai vienodai analizuoja duomenis, pavyzdžiui, kai kurie jų nešalina faktorių, turinčių žemą faktorinį svorį arba taiko kitokį pasukimą, o tai, galima atsargiai spėti, gali kiek keisti teiginių pasiskirstymą. Trečia, įtaką gali daryti ir skirtingas kultūrinis kontekstas: kaip jau minėta, šios tiriamosios grupės lietuvių kalba nėra visiškai svetimoji, o kiti tyrimai, atlikti įvairiausiose šalyse, dėmesį sutelkė tik į užsienio kalbos nerimo tyrimus. Taip pat tam įtakos gali turėti tai, kad šiame darbe respondentų imtis nėra itin didelė lyginant su kitais atliktais tyrimais. Taigi tai yra tam tikri šio tyrimo ribotumai ir naudojamas įrankis dar gali būti tobulinamas.

Atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad šios skalės autorė Horwitz (2016) teigė, kad natūralu, jog rezultatai skirtingose šalyse gali būti skirtingi ir gali būti atskleidžiama kitokių reikšmingų faktorių.

2.4. Tyrimo dalyvių charakteristika

Kaip jau buvo rašyta, mokiniai turėjo atsakyti į penkis klausimus apie save: buvo prašoma nurodyti lytį, amžių, pirmąją išmoktą kalbą, laiką, kada ėmė susidurti su lietuvių kalba (ją girdėti) ir kada patys pradėjo kalbėti lietuviškai. Kaip jau minėta anksčiau, tyrime dalyvavo 3 Vilniaus gimnazijos, kurių ugdomoji kalba nebuvo lietuvių. Tyrime buvo apklausiami vyresniųjų klasių mokiniai – 3 ir 4 gimnazijų klasių. Paminėtina, kad iš viso buvo gauta 131 anketa, tačiau 6 respondentai nurodė, kad jų dvi gimtosios kalbos, kurių viena yra lietuvių kalba, todėl šių respondentų duomenys buvo toliau neanalizuojami. Taigi iš viso analizuoti 125 mokinių atsakymai: 62 merginų ir 63 vaikinų. Matyti, kad lyties atžvilgiu grupė yra subalansuota. Dalyvių amžius varijavo nuo 16 iki 18 metų, amžiaus vidurkis – apie 17 metų.

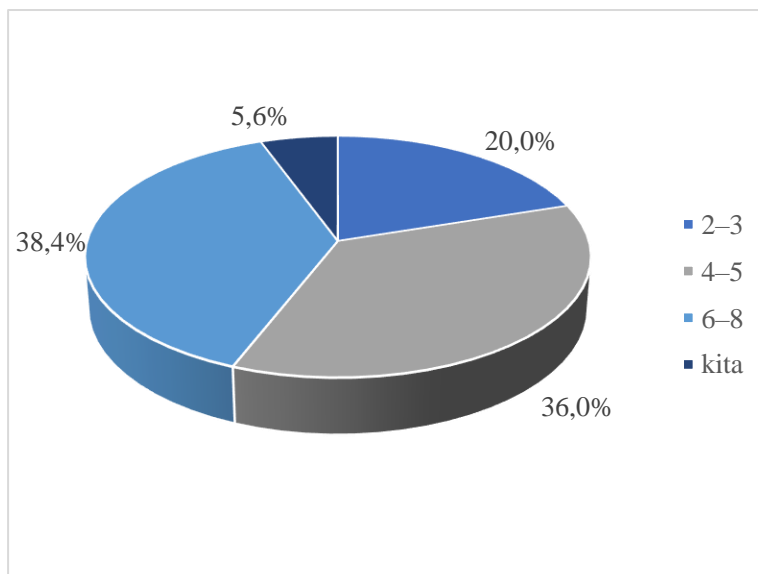
Pirmuoju tyrimo klausimu buvo siekiama išsiaiškinti, kokią kalbą mokiniai laiko savo gimtąja kalba. Anketoje šis klausimas buvo formuluotas taip: *Kurią kalbą išmokote pirmiausia?* Tokia formuluotė buvo pasirinkta remiantis Justinos Bružaitės-Liseckienės (2021) disertacijoje esančiu pastebėjimu, kad moksleiviai kartais nežino sąvokos *gimtoji kalba* ir tikslinasi, ką ji reiškia (Bružaitė-Liseckienė 2021, 46). Tad kadangi šiame darbe taip pat tiriami ne lietuvių kalbos gimtakalbiai, į tai buvo atsižvelgta ir siekta formuluoti klausimą kuo suprantamiau. Mokinių pirmosios kalbos pasiskirstymas matyti 2 paveiksle.



2 pav. Tiriamųjų gimtoji kalba

Kaip matyti iš pateikto paveikslo, didžiosios dalies dalyvių pirmoji išmokta kalba yra rusų – kiek daugiau nei 60 proc. Apie 23 proc. mokinių teigė, kad jų gimtoji kalba yra lenkų. Taip pat galima pastebėti, kad dalis mokinių – apie 13 proc. – teigė, kad jų dvi gimtosios kalbos: rusų ir lenkų. Taigi matyti, kad vyraujanti pirmoji mokinių kalba yra rusų.

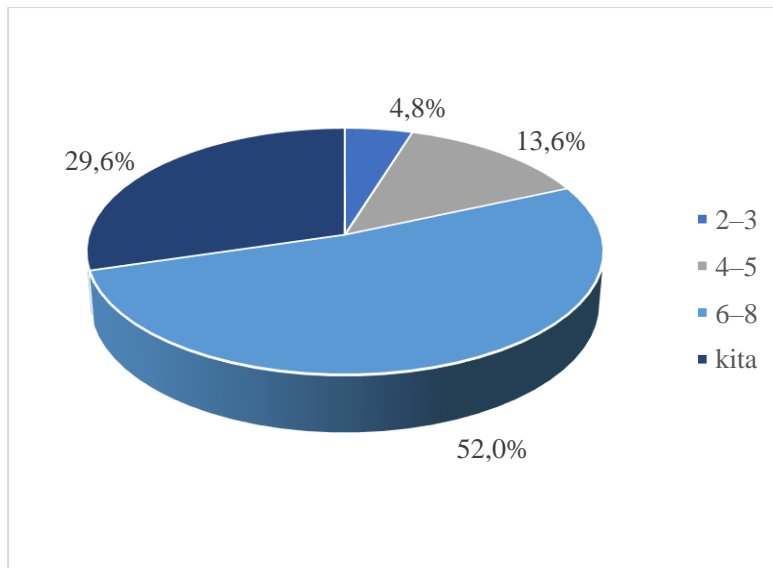
Antrasis tyrimo klausimas buvo susijęs su tuo, kada tiriamieji pradėjo susidurti su lietuvių kalba, girdėti lietuvių kalbą, pavyzdžiui, per televiziją, radiją, ar girdėjo tėvus / artimuosius kalbančius lietuviškai. Galima bandyti spėti, kad tie, kurie anksčiau ėmė susidurti su lietuvių kalba mažiau jaus svetimiosios kalbos nerimo. Dalyviai galėjo rinktis vieną iš keturių kategorijų: 2–3 m.; 4–5 m.; 6–8 m arba patys nurodyti kitą amžių. 3 paveiksle matyt apibendrinta informacija.



3 pav. Amžius, kada mokiniai pradėjo susidurti su lietuvių kalba

Paminėtina, kad šį apytikslį amžių nurodė patys mokiniai savo nuožiūra, kaip jie prisimena, o ne klausė šios informacijos tėvų, tad atsakymai gali būti gana subjektyvūs. Iš pateikto paveikslo matyti, kad didžioji dalis tiriamųjų susidurti su lietuvių kalba pradėjo nuo 6–8 metų – taip nurodė apie 38 proc. Taip pat nemažai tiriamųjų lietuvių kalbą ėmė girdėti būdami apie 4–5 metų, tokią dalį sudaro 36 proc. Tie, kurie nurodė atsakymą *kita*, įrašė vyresnį amžių nuo 8 iki 14 metų.

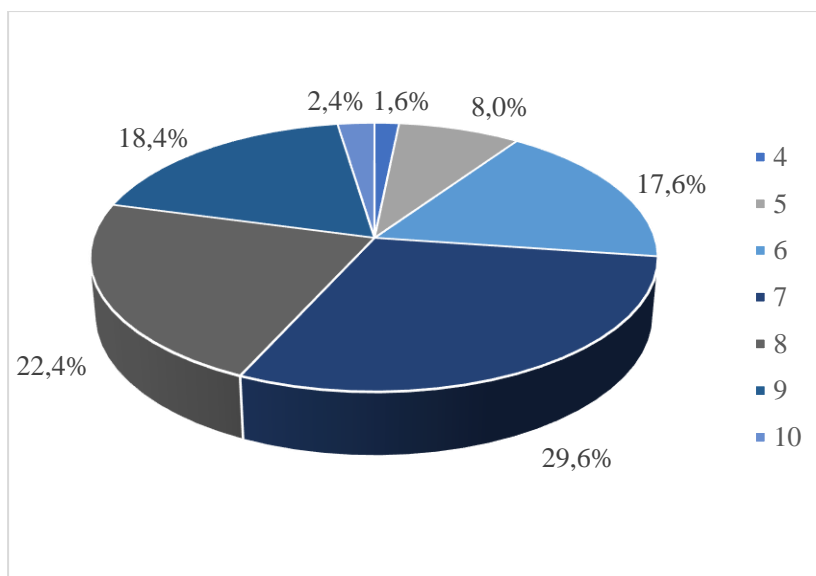
Taip pat tiriamųjų buvo klausta, kiek maždaug jiems buvo metų, kai patys ėmė vartoti lietuvių kalbą. Galima manyti, kad tie, kurie anksčiau pradėjo girdėti lietuvių kalbą ir patys kalbėti lietuviškai, mažiau jaus svetimiosios kalbos nerimo, nes su kalba bus susidūrę anksčiau ir ilgesnį laiką kalba yra jų kalbiniame repertuare.



4 pav. Amžius, kada mokiniai pradėjo vartoti lietuvių kalbą

4 paveiksle matyti, kaip pasiskirstė mokinių atsakymai. Pastebėtina, kad apie pusė mokinių – 52 proc. – lietuviškai kalbėti ėmė būdami 6–8 metų amžiaus. Tik apie 5 proc. mokinių tai ėmė daryti būdami 2–3 metų. Taip pat šiuos duomenis gretinant su ankstesnio paveikslo (3 pav.) rezultatais matyti, kad nebūtinai tai, kad mokinys ėmė girdėti lietuvių kalbą anksčiau, ją bandė vartoti ir pats. Dalis tų mokinių patys kalbėti lietuviškai pradėjo vėliau. Be to, pastebėtina, kad apie 29 proc. mokinių nurodė atsakymą *kita*. Šioje atsakymų grupėje dalis tiriamųjų nurodė vyresnį amžių nei 8 metai. Iš esmės atsakymai varijavo nuo 8 iki 17 metų, dažniausiai atsakymai buvo nuo 10 iki 14 metų (apie 24 proc.). Taigi matyti, kad nemažai mokinių kalbėti lietuviškai ėmė vaikystėje arba įžengę į paauglystę.

Be šių klausimų, mokiniai taip pat turėjo įrašyti savo metinį lietuvių kalbos ir literatūros pažymį. To buvo prašoma siekiant įgyvendinti šio darbo tikslą – patikrinti, ar yra sąsaja tarp svetimšios kalbos nerimo, motyvacijos ir lietuvių kalbos mokymosi.



5 pav. Mokinių lietuvių kalbos ir literatūros metinio pažymių pasiskirstymas

Iš 5 paveikslo matyti, kad pažymiai varijuoja nuo 4 iki 10. Bendras pažymių vidurkis yra 7,3. Nemažos dalies mokinių metinis pažymys yra 7 – apie 29 proc. Taip pat apie 22 proc. turi 8 ir apie 18 proc. – 9. Ketvertus turi 1,6 proc. mokinių. Taip pat buvo palyginti merginų ir vaikinų pažymiai. Jie apibendrintai pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė. Merginų ir vaikinų pažymių pasiskirstymas.

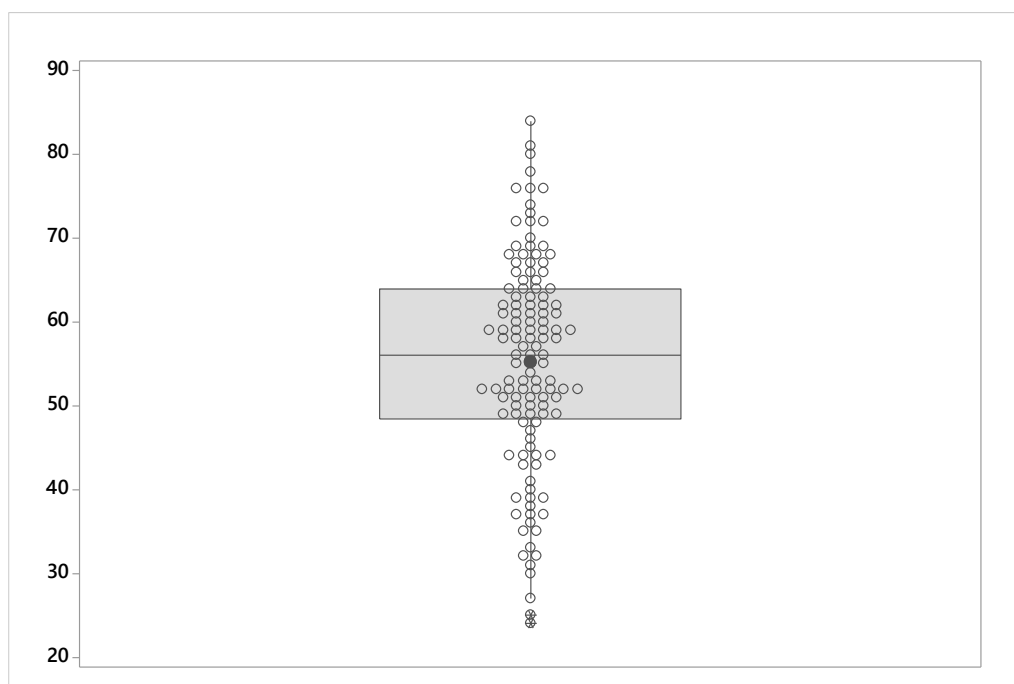
Pažymys	4	5	6	7	8	9	10	Vidurkis
Merginos	–	6,5%	12,9%	24,2%	29%	25,8%	1,6%	7,6
Vaikinai	3%	9,7%	22,6%	33,9%	16,4%	11,3%	3,2%	6,9

Iš 2 lentelės pirmiausia matyti, kad merginų lietuvių kalbos ir literatūros metinis pažymių vidurkis yra aukštesnis nei vaikinų: merginų – 7,6, o vaikinų – 6,9. Taip pat matyti, kad merginos neturi ketvertų, o vaikinų grupėje apie 3 proc. jų metinis pažymys yra keturi. Be to, žvelgiant į aštuonetus ir devynetus matyti, kad gerokai daugiau merginų – po 27 proc. – turi tokį vidurkį nei vaikinai – atitinkamai apie 15 proc. ir apie 12 proc. Buvo nuspręsta *T* testu patikrinti, ar merginų gaunami pažymiai yra statistiškai reikšmingai aukštesni nei vaikinų. Atliktas testas atskleidė, kad merginos mokosi geriau nei vaikinai ($p = 0,007$, $df = 122$). Taigi iš patiektų duomenų akivaizdu, kad merginoms lietuvių kalbos ir literatūros pamokos sekasi geriau nei vaikinam, jų pažymiai yra aukštesni. Remiantis aptarta teorine informacija galima atsargiai spėti, kad vaikinai apskritai yra mažiau motyvuoti mokytis lietuvių kalbos, todėl jų pažymiai žemesni už merginų. Taigi tai bus tikrinama analizuojant duomenis.

2.5. Svetimosios kalbos nerimo skalės rezultatų analizė

2.5.1. Visos tiriamosios grupės rezultatai

Kaip jau buvo minėta, šiame darbe yra tiriamas svetimosios kalbos nerimas ir pirmiausia yra aptariami visos tiriamosios grupės rezultatai, siekiant išsiaiškinti, kaip varijuoja mokinių patiriamas nerimo lygis per lietuvių kalbos pamokas. 6 paveiksle matyti, kaip pasiskirstė mokinių rezultatai. Paminėtina, kad atlikus faktorinę analizę ir išėmus dalį teiginių, šios skalės įverčių ribos yra nuo 19 iki 95 taškų: kuo didesnis taškų skaičius, tuo stipriau asmuo jaučia nerimą.



6 pav. Visos tiriamųjų grupės svetimosios kalbos nerimo rezultatai

Primintina, kad tyrime iš viso dalyvavo 125 mokiniai. Galima matyti, kad tiriamųjų įverčiai varijuoja ir yra įvairiai pasiskirstę per visus keturis kvartilius. Pirmiausia paminėtina, kad bendrai grupės vidurkis yra 55 balai, o mediana lygi 56. Matyti, kad balai artimi, todėl galima teigti, kad kraštiniai įverčiai neiškreipia vidurkio. Paminėtina, kad 47,5 balų būtų visų galimų surinkti taškų vidurkis. Galima daryti atsargią prielaidą, kad mokiniai, surinkę apie 47 ir mažiau taškų, patiria nedidelį arba vidutinį nerimą. Tačiau galima matyti, kad vidurkis ir mediana yra aukštesni nei 47 balai. Todėl svarbu aptarti rezultatų pasiskirstymą kvartiliuose. Žvelgiant į pirmąjį kvartilį, kuris skiria pirmus apatinius 25 proc. duomenų, matyti, kad ši tiriamųjų dalis surinko nuo 27 iki 48 balų. Galima atsargiai teigti, kad ši grupės dalis jaučia šiek tiek nerimo, bet ne itin stipriai. Paminėtina, kad du mažiausi pavieniai rezultatai buvo 24 ir 25 balai, kurie yra dar žemiau nei pirmojo kvartilio rėžiai. Analizuojant antrąjį kvartilį matyti, kad į šį kvartilį patenkančių mokinių rezultatai varijuoja nuo 49 iki 56 balų. Kitaip tariant, ši grupės dalis patiria kiek stipresnį nerimą nei tie mokiniai,

kurie pateko į pirmą kvartilį. Trečiajame kvartilyje susitelkusi ta mokinių grupė, kuri surinko nuo 57 iki 64 balų. O ketvirtojo kvartilio šios skalės balai varijuoja nuo 65 iki 84. Paminėtina, kad 84 balai yra didžiausias rezultatas iš tiriamosios grupės. Remiantis prielaida, kad mokiniai, kurie surinko daugiau nei 47 balus, galima atsargiai teigti, kad tų mokinių, kurių balai pateko į antrąjį, trečiąjį ir ketvirtąjį kvartilius, jaučia vidutinį arba stiprų nerimą per lietuvių kalbos pamokas. Vadinasi, apie 75 proc. visos grupės. Apibendrinant pasakytina, kad tiriamųjų grupės rezultatai pasiskirstę plačiai, tačiau galima pastebėti, kad dalies mokinių yra jaučiamas vidutinis ar stiprus nerimas per lietuvių kalbos pamokas ir tai gali turėti įtakos jų pažymiams. Ši svetimosis kalbos nerimo ir pažymio sąsaja vėliau yra tikrinama.

2.5.2. Sociolingvistinių veiksnių įtaka svetimosis kalbos nerimui

Šiame magistro darbe norėta patikrinti, ar tiriami sociolingvistiniai veiksniai gali turėti įtakos svetimosis kalbos nerimui. Tam, kad tai būtų išsiaiškinta, buvo atlikta daugianarė regresinė analizė, kurioje priklausomas kintamasis yra svetimosis kalbos nerimas. Nepriklausomi kintamieji buvo tokie: lytis, amžius, gimtoji kalba, laikas, kada buvo pradėta susidurti su lietuvių kalba, taip pat laikas, kada patys mokiniai pradėjo kalbėti lietuviškai. Šie visi nepriklausomi kintamieji buvo įtraukti į pradinį regresinės analizės modelį. Po to, po vieną buvo šalinami tie veiksniai, kurie nerodė statistinio reikšmingumo ir paliktas geriausias statistinis modelis. Taigi galutiniame modelyje liko tik vienas reikšmingas kintamasis – amžius, kada buvo pradėta vartoti lietuvių kalba. Toliau 6 lentelėje pateikiama apibendrinta statistinio modelio ataskaita.

6 lentelė. *Svetimosis kalbos nerimo regresinės analizės statistinis modelis*

	DF¹⁴	F-reikšmė¹⁵	p-reikšmė
Regresijos modelis	3	3,84	0,012
Pradėta vartoti lietuvių kalba	3	3,84	0,012
R²: 8,69 %			

Žvelgiant į F kriterijų, susietą su p reikšme, matyti, kad šis modelis yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,012$). Taip pat matyti, kad determinacijos koeficientas $R^2 = 8,69$ proc., vadinasi, modelis paaiškina kiek daugiau nei 8 proc. priklausomojo kintamojo reikšmių.

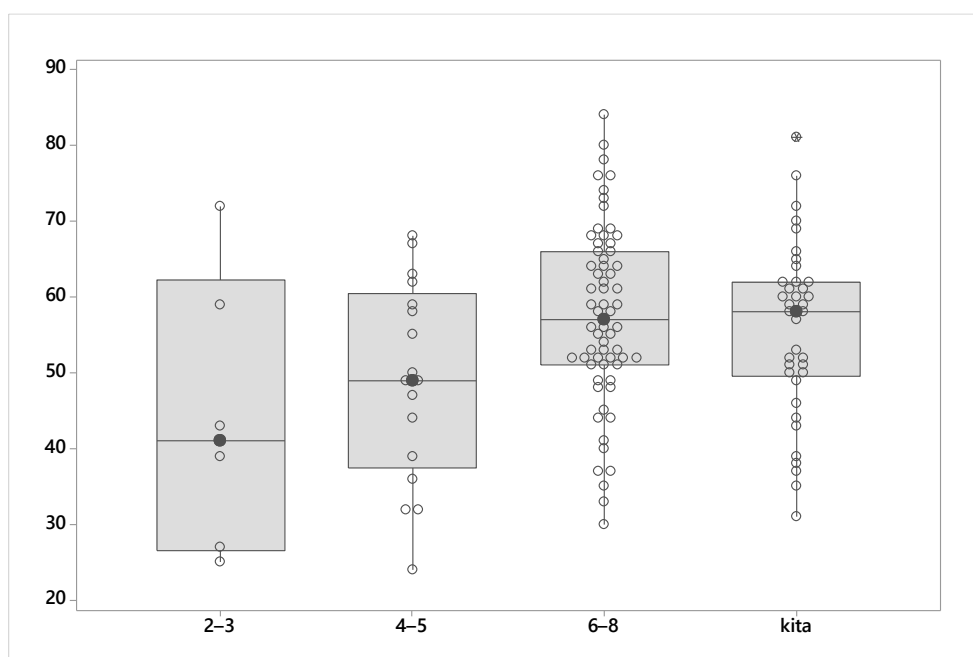
¹⁴ Laisvės laipsniai (angl. *Degrees of freedom*) – rodo skaičių, kuris gali varijuoti analizėje (Field 2009, 37).

¹⁵ F-reikšmė (angl. *F-value*) – rodiklis, statistinio modelio reikšmingumui nustatyti (Field 2009, 207).

7 lentelė. *Svetimosios kalbos nerimo rezultatų modelis*

Fiksuoti modelio parametrai	Parametrų įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
Laisvasis narys	57,46 (1,51), $p = 0,000$
Pradėta vartoti lietuvių kalba (2–3)	-13,29 (5,21), $p = 0,012$
Pradėta vartoti lietuvių kalba (4–5)	-8,40 (3,33), $p = 0,013$
Pradėta vartoti lietuvių kalba (kita)	-1,70 (2,51), $p = 0,499$

Kaip matyti 7 lentelėje, tai, kada mokinys pradėjo vartoti lietuvių kalbą, gali turėti įtakos, kiek jis jauš nerimo vartodamas kalbą. Į šį veiksni bandyta pažvelgti šiek tiek kokybiniu žvilgsniu. 7 paveiksle galima matyti, kaip šie duomenys pasiskirsto.



7 pav. *Svetimosios kalbos nerimo rezultatų pasiskirstymas pagal tai, kada pradėta varototi lietuvių kalba*

Iš stačiakampių diagramų matyti, kad tie mokiniai, kurie pradėjo vartoti lietuvių kalbą būdami 2–3 metų, svetimosios kalbos nerimo jaučia mažiau nei tie, kurie ją pradėjo vartoti būdami 6–8 metų ir šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,012$). Taip pat statistiškai reikšmingas skirtumas yra ir lyginant su 4–5 amžiaus grupe ($p = 0,013$). Žvelgiant į diagramose matomus vidurkius ir medianas aiškiai matyti, kad 6–8 amžiaus grupės jos yra gerokai aukščiau nei kitų dviejų minėtų amžiaus grupių. Iš šių pastebėjimų galima daryti atsargią prielaidą, kad anksčiau pradėta vartoti kalba gali lemti tai, kad mokinys per pamokas jauš mažiau nerimo. Be to, ši regresinė analizė

atskleidė, kad iš tiesų nėra svarbu, ar mokinio gimtoji kalba yra rusų, lenkų ar dvi gimtosios kalbos – šie mokiniai, nepaisant pirmosios ar pirmųjų išmuktų kalbų, kuri nėra lietuvių, patiria tam tikrą nerimo lygį.

2.5.3. Lyties aspektas

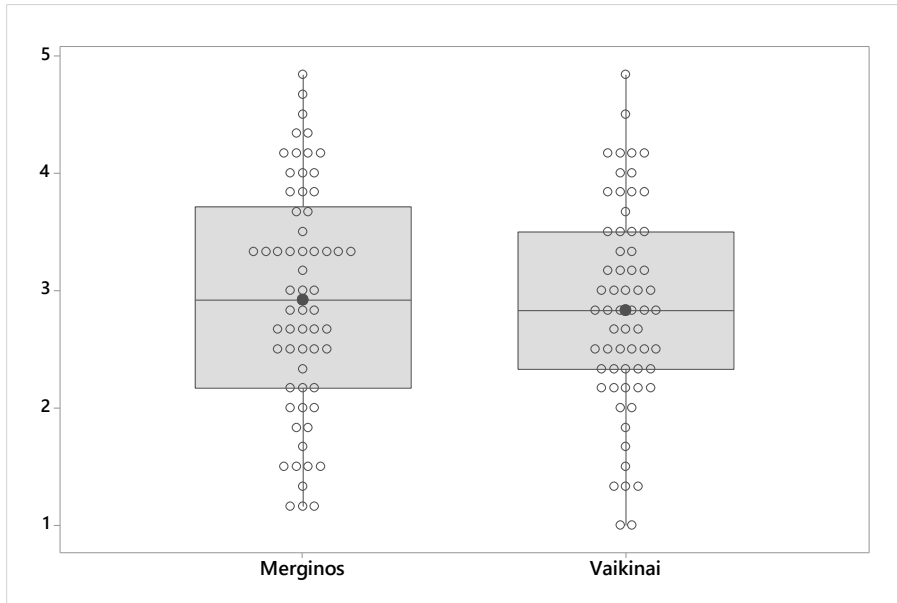
Nors atlikus regresinę analizę nebuvo pastebėta, kad lytis turi reikšmingos įtakos bendrame modelyje, darbo autorė norėjo pažvelgti giliau, kaip pasiskirsto šių grupių duomenys, nes visgi nemažai tyrimų pastebi skirtumų tarp lyčių. Taip pat norėta paanalizuoti svetimšios kalbos nerimo skalės poskalių rezultatus, kurių regresinė analizė neatskleidžia. Primintina, kad grupės lyties atžvilgiu iš esmės yra subalansuotos – 62 merginos ir 63 vaikinai. Pirmiausia apžvelgiami bendri šios skalės rezultatai.

8 lentelė. *Svetimosios kalbos nerimo skalės rezultatai lyties aspektu*

	Vidurkis (SD)	Mediana	Mažiausias įvertis	Didžiausias įvertis
Merginos	57 (13)	58	27	84
Vaikinai	53 (11)	53	24	69

Kaip galima matyti iš pateiktos lentelės, merginų mažiausias surinktas taškų skaičius buvo 27, o vaikinų šiek tiek mažesnis – 24. Žvelgiant į didžiausius šios skalės įverčius pastebėtina, kad merginų grupės didžiausias surinktas balas buvo 84, o vaikinų – 69. Taip pat buvo žiūrėta ir į grupių vidurkius: merginų vidurkis yra lygus 57 balams, o vaikinų jis keturiais balais mažesnis – 53. Medianos atitinkamai 58 ir 53 – matyti, kad merginų grupės ji artima vidurkiui, o vaikinų vidurkis ir mediana sutampa. Primintina, kad regresinėje analizėje lyties veiksnys neparodė statistinio reikšmingumo. Šie rezultatai patvirtina Aida (1994) ir Matsuda ir Gobel (2004) išvalgas, kurių tyrimuose taip pat nebuvo pastebėta statistiškai reikšmingos lyties įtakos svetimšios kalbos nerimui.

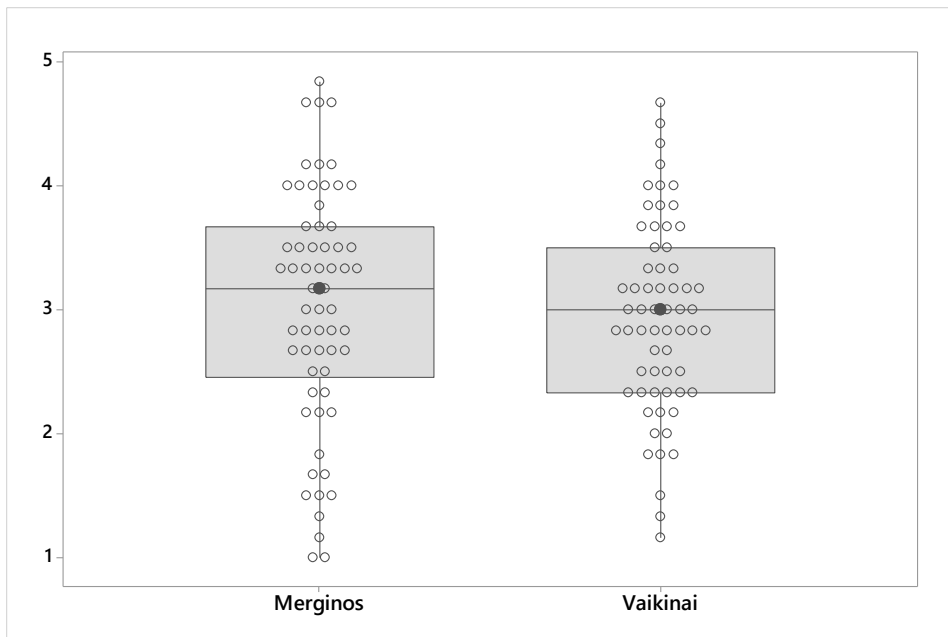
Taip pat buvo analizuotos šios skalės keturios poskalės – faktoriai, kurie buvo išskirti atlikus tiriamąją faktorinę analizę. Kadangi analizuojamos poskalės, yra vedamas vidurkis: poskalės teiginių suma yra padalijama iš poskalės teiginių skaičiaus. Toliau šie rezultatai taip pat aptariami lyties aspektu. Pirmasis išskirtas faktorius buvo *Neigiamo vertinimo baimė*.



8 pav. *Neigiamo vertinimo baimės rezultatų pasiskirstymas lyties aspektu*

Kaip galima matyti iš 8 paveikslo, merginų ir vaikinų pavieniai didžiausi įverčiai yra tokie patys: abiejose grupėse buvo respondentų, kurie surinko 4,8 balo. Pavieniai mažiausi įverčiai šiek tiek skyrėsi: merginų jis buvo 1,1 balo, o vaikinų lygus 1. Žvelgiant į grupių vidurkius matyti, kad jie yra panašūs: merginų grupės vidurkis yra 2,9, o vaikinų 2,8 balo. Merginų ir vaikinų grupių medianos sutampa su jų vidurkių skaičiumi. Paminėtina, kad šis lyčių grupių vidurkių skirtumas aptariamam aspektu nėra statistiškai reikšmingas ($p = 0,616$, $df = 121$). Apibendrinant rezultatus pasakytina, kad abi lyčių grupės jaučia šiek tiek nerimo dėl to, kaip jie bus vertinami per lietuvių kalbos pamokas, kaip seksis atsakinėti ir kaip gerai bus pasiruošę pamokai.

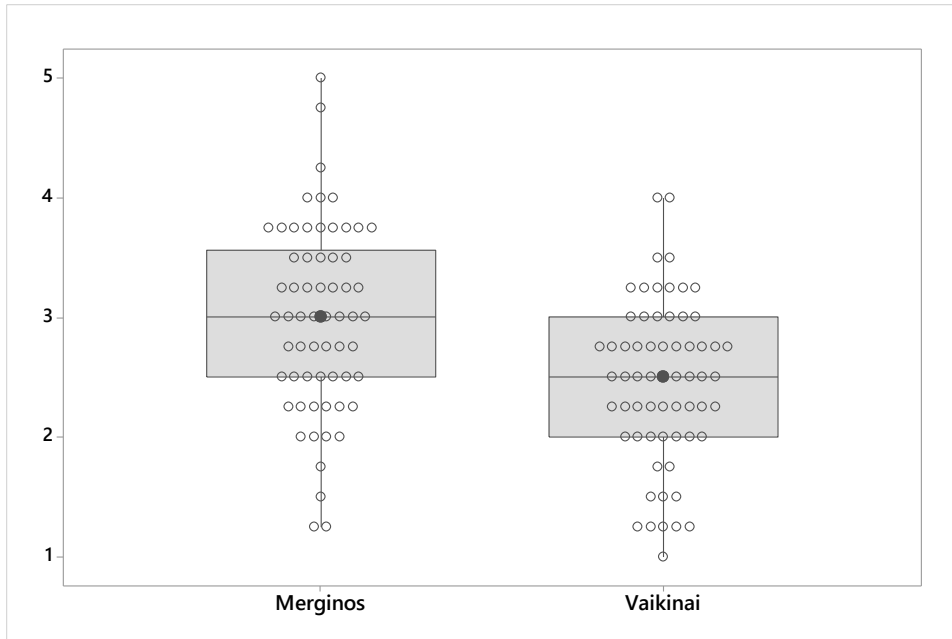
Kitas išskirtas faktorius buvo *Bendravimo lietuvių kalba baimė*. Šios poskalės rezultatų pasiskirstymas pavaizduotas 9 paveiksle.



9 pav. Bendravimo lietuvių kalba baimės rezultatų pasiskirstymas lyties aspektu

Iš stačiakampės diagramos matyti, kad pavieniai žemiausi merginų grupės rezultatai buvo 1 balas, o vaikinų 1,1. Žvelgiant į aukščiausius pavienius rezultatus pastebėtina, kad merginų grupėje jis yra 4,8, o vaikinų 4,6 balo. Nedaug skyrėsi lyčių grupių vidurkių įverčiai: merginų grupės vidurkis šios poskalės yra lygus 3 balams, o vaikinų – 2,9. Mediana merginų ir vaikinų grupių yra lygi 3. Buvo patikrintas šis vidurkių skirtumas T testu ir jis atskleidė, kad šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($p = 0,562$, $df = 116$). Iš gautų rezultatų galima manyti, kad mokiniai – tiek merginos, tiek vaikinai – šiek tiek patiria nerimo, jei reikia kalbėti lietuviškai, pavyzdžiui, pamokoje ar su gimtakaibiais. Galima daryti atsargią prielaidą, kad ši baimė gali sietis su galimu neigiamu vertinimu dėl to, kaip mokinys kalba lietuviškai.

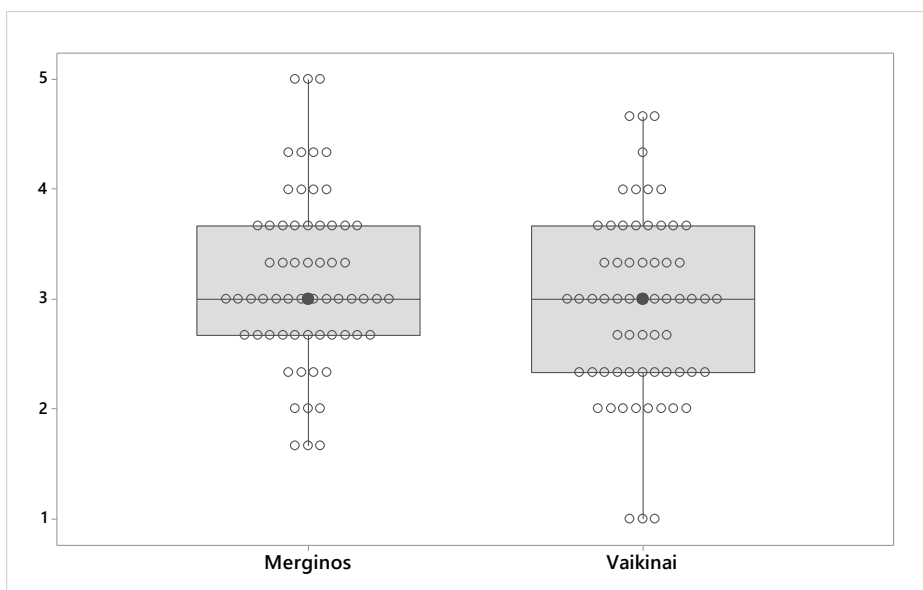
Trečioji poskalė – trečiasis faktorius – buvo pavadintas *Nepasitikėjimas savimi*. Kaip šie rezultatai pasiskirstė lyties aspektu, pavaizduota 10 paveiksle.



10 pav. Nepsitikėjimo savimi rezultatų pasiskirstymas lyties aspektu

Iš 10 paveikslo matyti, kad rezultatai varijuoja. Pavienis mažiausias merginų balas buvo 1,2, o vaikinų lygus 1 balui. Žvelgiant į aukščiausius pavienius rezultatus matyti, kad merginų jis yra 5 balai, o vaikinų – 4. Pasitikėjimo savimi aspektu merginų ir vaikinų vidurkiai šiek tiek skiriasi: merginų vidurkis yra 2,9 balo, o vaikinų – 2,4. Analizuojant medianas matyti, kad merginų mediana lygi 3 balams, o vaikinų – 2,5. Merginų ir vaikinų vidurkių skirtumas buvo patikrintas *T* testu. Paaiškėjo, kad šis vidurkių skirtumas statistiškai reikšmingai skiriasi ($p = 0,001$, $df = 119$). Iš to galima teigti, kad merginos yra labiau linkusios abejoti savo lietuvių kalbos žiniomis, kalbine kompetencija nei vaikinai. Yra pastebėta (pavyzdžiui, Matsuda ir Gobel 2004, Chen ir Chang 2009), kad mokiniai, kurie ne itin savimi pasitiki, yra linkę jausti stipresni svetimios kalbos nerimą. Nors apskritai lyties aspektu svetimios kalbos nerimas nėra statistiškai reikšmingas, vis vieną galima pastebėti, kad merginų visos skalės vidurkis ir mediana yra šiek tiek aukštesni, dėl ko galima įžvelgti sąsajas su nepsitikėjimu savimi.

Ir ketvirtasis svetimios kalbos nerimos skalės faktorius buvo *Nerimas, susijęs su mokymo metodika*. Kaip šios poskalės rezultatai pasiskirstė merginų ir vaikinų grupėsi, galima matyti 11 paveiksle.



11 pav. Nerimo, susijusios su mokymo metodika rezultatų pasiskirstymas lyties aspektu

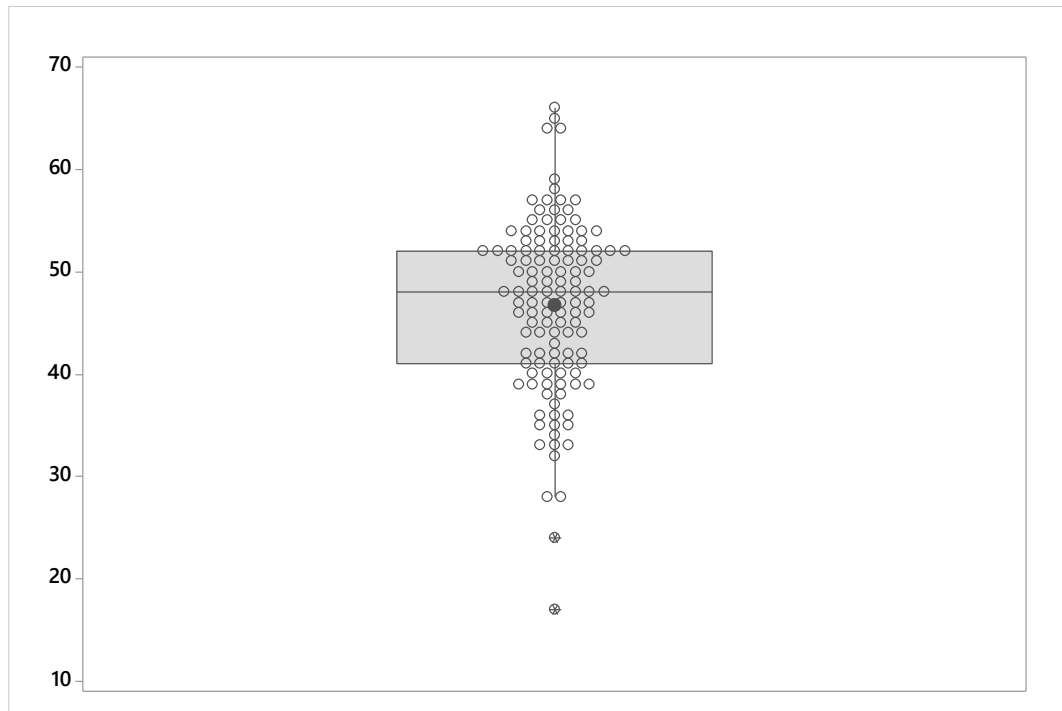
Iš 11 paveikslo matyti, kad merginų grupės mažiausi pavieniai rezultatai yra 1,6 balo, o vaikinų lygūs 1. Žvelgiant į aukščiausius pavienius taškus, galima matyti, kad merginų jis yra 5 balai, o vaikinų grupėje – 4,6 balo. Taip pat buvo analizuojami grupių vidurkiai ir medianos. Merginų vidurkis yra 3,1 balo, o vaikinų – 2,9. Abiejų lyčių grupių mediana yra lygi 3 balams. Merginų ir vaikinų vidurkių skirtumas buvo patikrintas statistinio reikšmingumo testu. Analizė atskleidė, kad visgi šis nedidelis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($p = 0,092$ $df = 122$). Apžvelgus šiuos rezultatus galima manyti, kad merginos ir vaikinai jaučia vidutinį nerimą dėl to, kaip vyksta lietuvių kalbos pamokos, kokia metodika yra taikoma. Primintina, kad į šį faktorių pakliuvę teiginiai buvo susiję su klaidų taisymu ir to, kiek visko reikia išmokti per lietuvių kalbos pamokas. Tyrėjo Geof'as Petty (2006, 60) yra pastebėta, kad kada mokytojas vis taiso mokinį, mokinys ima mažiau savimi pasitikėti, gali jaustis nedrąsiai ir nenoriai eiti į pamokas. Toks mokytojo elgesys gali skatinti mokinius jaustis suvaržytus, mažiau motyvuotus ir jausti įtampą per kalbos pamokas.

Apskritai, remiantis Petty (2006) pastebėjimais, galima matyti, kad išskirti svetimšios kalbos nerimos skalės konstruktai tarpusavyje yra susiję. Tai, kaip šie konstruktai susiję bus siekiama išsiaiškinti tolesniuose skyriuose. Be to, prisimenant Dewaele'io (2002) mintį, kad pažengę mokiniai nebejaučia stipraus nerimo, galima manyti, kad šio tyrimo analizuojama grupė neturėtų daug nerimauti, nes laiko tokį pat valstybinį egzaminą kaip ir gimtakalbiai, tačiau matyti, kad visgi rezultatai varijuoja, o žvelgiant į vidurkius, nerimo rezultatai krypsta į didesnę pusę.

2.6. Motyvacijos klausimyno rezultatų analizė

2.6.1. Visos grupės rezultatai

Šiame darbe lietuvių kalbos mokymosi kontekste taip pat tiriamas motyvacijos konstruktas. Pirmiausia yra žvelgiama, kaip pasiskirstė visos tiriamosios grupės rezultatai. Jie pavaizduoti stačiakampe diagrama 12 paveiksle. Primintina, kad motyvacijos klausimyno balai gali varijuoti nuo 15 iki 75. Kuo daugiau balų surenkama, tuo stipresnė mokinio motyvacija.



12 pav. Visos tiriamųjų grupės motyvacijos rezultatai

Iš pateikto paveikslo matyti, kad rezultatai varijuoja. Tiriamųjų grupės motyvacijos klausimyno vidurkis yra apie 46 balai, o mediana lygi 48. Matyti, kad balai yra artimi, tad kraštiniai rezultatai stipriai neiškreipia bendro grupės vidurkio. Analizuojant šią skalę pasakytina, kad 37,5 balo yra galimų surinkti taškų vidurys. Todėl ir šią skalę analizuojant daroma prielaida, kad mokiniai, surinkę 37 ir mažiau, neturi itin stiprios motyvacijos – ji silpna arba artėjanti prie vidutinės. Taigi tam analizuojamas rezultatų pasiskirstymas kvartiluose. Pirmojo kvartilio rezultatai, varijuoja nuo 28 iki 41 balų. Vadinasi, į šį kvartilį patekusių mokinių motyvacija yra žema arba siekia jau vidutinę. Antrojo kvartilio rezultatai apima balus nuo 42 iki 48 balų. Matyti, kad šis kvartilis yra platesnis nei trečiasis, kurio rezultatai varijuoja nuo 49 iki 52 balų. Bet pastebėtina, kad šių abiejų kvartilų įverčiai telkiasi aplink bendrą vidurkį. Ketvirtojo kvartilio rezultatai varijuoja nuo 53 iki 66 balų. Galima atsargiai interpretuoti, kad šį kvartilį patenkančių mokinių motyvacija yra gana aukšta. Apibendrinant rezultatus galima teigti, kad visgi nemažos dalies mokinių motyvacija yra

vidutinė arba aukšta. Kitaip tariant, jei būtų teigiama, kad pirmojo kvartilio rezultatai indikuotų ne itin didelę motyvaciją, bet kiek artėjančią link vidutinės, galima matyti, kad likusios dalies mokinių – kiek daugiau nei 75 proc. – motyvacija yra vidutinė arba aukšta. Tokia įžvalga yra svarbi, nes motyvacija gali turėti įtakos jų rezultatams – pažymiams, kuriuos gauna per lietuvių kalbos ir literatūros pamokas. Motyvacijos ir pažymių sąsajos šiame darbe yra vėliau tikrinamos koreliacine analize.

2.6.2. Sociolingvistinių veiksnių įtaka mokinių mokymosi motyvacijai

Šiame darbe buvo atlikta daugianarė regresinė analizė, siekiant išsiaiškinti, ar tokie veiksniai, kaip lytis, amžius, gimtoji kalba, laikas, kada buvo pradėta susidurti su lietuvių kalba, taip pat laikas, kada patys mokiniai pradėjo kalbėti lietuviškai, turi įtakos mokinių motyvacijai. Taigi čia priklausomas kintamasis yra motyvacija. Paminėtina, kad į regresinę analizę pažymys nebuvo įtrauktas dėl to, kad tai nebūtų tinkama ir logiška: negalima teigti, kad motyvacija priklauso nuo pažymio, nes motyvacija sudėtingas konstruktas priklausantis nuo įvairių veiksnių, o motyvacijos ir pažymio sąsaja nėra vienkryptė: motyvacija gali didėti su sėkme, dedamomis pastangomis ir tokiu atveju gali gerėti rezultatas; o gali veikti ir atvirkščiai – jei mokinys patiria nesėkmę, mažėja pasitikėjimas savimi, tada netenkama motyvacijos ir dedama mažiau pastangų, kas gali lemti ir mažesnius rezultatus (pagal Petty 2006, 60–61). Į pirmąjį analizės modelį buvo įtraukti jau anksčiau minėti nepriklausomi kintamieji. Po to, atliekant analizę po vieną buvo šalinami tie kintamieji, kurie nerodė statistinio reikšmingumo ir buvo paliktas geriausias statistinis modelis. Taigi galutinį modelį sudarė vienas nepriklausomas kintamasis: lytis. Toliau 9 lentelėje pateikiama apibendrinta statistinio modelio ataskaita.

9 lentelė. *Motyvacijos regresinės analizės statistinis modelis*

	DF	F-reikšmė	p-reikšmė
Regresijos modelis	1	7,29	0,008
Lytis	1	7,29	0,008
R²: 5,6 %			

Žvelgiant į F kriterijaus p reikšmę matyti, kad šis modelis yra reikšmingas ($p = 0,008$). Taip pat matyti, kad determinacijos koeficientas $R^2 = 5,6$ proc., vadinasi, modelis paaiškina apie 6 proc. priklausomojo kintamojo reikšmių. Visgi reikia pripažinti, kad rodiklis nėra aukštas.

10 lentelė. *Motyvacijos rezultatų modelis*

Fiksuoti modelio parametrai	Parametru įverčiai (standartinė paklaida), parametro reikšmingumas
Laisvasis narys	48,71 (1,03), $p = 0,000$
Lytis (vaikinas)	-3,92 (1,45), $p = 0,008$

Taigi kaip matyti iš 10 lentelės, ši duomenų analizė patvirtino, kad vaikinių motyvacija yra žemesnė už merginų ($p = 0,008$). Paminėtina, kad čia matuota apskritai jų mokymosi motyvaciją, apimanti visas anksčiau aptartas skales. Toliau tai aptariama išsamiau.

2.6.3. Lyties aspektas

Kadangi, kaip jau buvo išsiaiškinta, lyties veiksnys yra reikšmingas mokinių motyvacijai mokytis lietuvių kalbos, tai aptariama plačiau. Taip pat šiame skyriuje lyties aspektu yra aptariamoms ir motyvacijos klausimyno poskalės, kurių skirtumų regresinė analizė lyties aspektu atskleisti negalėjo.

Pirmiausia trumpai žvelgiama į visos motyvacijos klausimyno rezultatus. Merginų ir vaikinių rezultatai apibendrinti 11 lentelėje.

11 lentelė. *Merginų ir vaikinių motyvacijos klausimyno rezultatų pasiskirstymas*

	Vidurkis (SD)	Mediana	Mažiausias įvertis	Didžiausias įvertis
Merginos	48 (7)	48	24	66
Vaikinai	44 (8)	46	17	64

Kaip matyti iš šios lentelės, merginų ir vaikinių įverčiai varijavo. Mažiausias merginų grupės įvertis buvo 24 taškai, o vaikinių – 17. Žvelgiant į didžiausius įverčius matyti, kad merginų grupės jis buvo 66, o vaikinių – 64. Taip pat buvo žiūrėta ir į grupių vidurkius: matyti, kad merginų grupės jis kiek didesnis – 48, o vaikinių – 44 taškai. Medinos atitinkamai 48 ir 46: merginų grupėje ji sutampa su vidurkiu, o vaikinių mediana yra pora balų aukštesnė. Žvelgiant į šiuos detalesnius duomenis matyti, kad merginų įverčiai yra aukštesni nei vaikinių ir tą atskleidė regresinė analizė.

Toliau duomenys yra analizuojami žvelgiant į motyvacijos klausimyno poskales ir kaip pasiskirstė vaikinių ir merginų rezultatai. Šių poskalių balai taip pat skaičiuoti taip, kaip svetimosios kalbos nerimo: poskalės teiginių suma yra padalijama iš poskalės teiginių skaičiaus. Pirmiausia aptariama *Idealiojo Aš* skalė. Šią skalę sudarė tokie teiginiai:

Stengiuosi mokytis lietuvių kalbos, kad galėčiau susirasti geresnį darbą ateityje. (2)¹⁶

Stengiuosi gerai mokėti lietuvių kalbą, kad mane gerbtų aplinkiniai. (3)

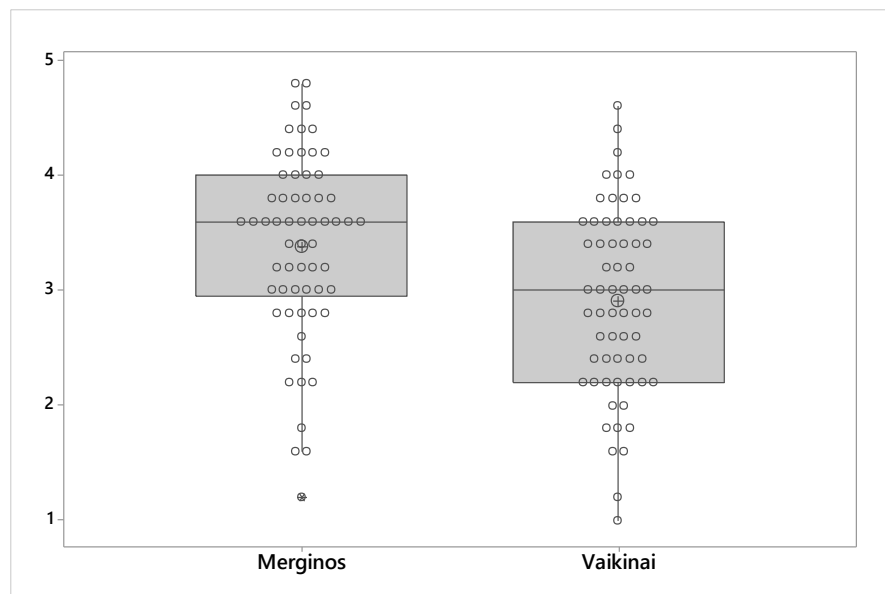
¹⁶ Skliaustuose nurodomas teiginio numeris klausimyne.

Anglų kalba svarbesnė mano ateities karjerai nei lietuvių kalba. (7)

Mokausi lietuvių kalbos, nes noriu būti išsilavinęs žmogus. (10)

Baigęs mokyklą noriu studijuoti Lietuvoje. (13)

Kaip galima pastebėti, šioje skalėje yra vienas teiginys, kuris susijęs su anglų kalbos vartojimu, taigi vadinasi, jei respondentas žymėjo, kad su tuo teiginiu sutinka, lietuvių kalbos atžvilgiu jo motyvacija yra žema. Išanalizavus respondentų rezultatus pastebėti nedideli skirtumai (žr. 13 pav.)



13 pav. „Idealiojo Aš“ skalės rezultatų pasiskirstymas lyties atžvilgiu

Kaip matyti iš 13 paveikslo, ir merginų ir vaikinių didžiausias pritarimo rezultatas buvo panašus – merginų 4,8 balo, o vaikinių 4,6. Mažiausias balas tarp merginų ir vaikinių taip pat skiriasi: merginų grupėje mažiausias pritarimo įvertis buvo 1,2, o vaikinių grupėje – 1 balas. Taip pat yra skirtumų tarp medianų: merginų mediana lygi 3,6 balo, o vaikinių – 3. Matyti, kad vaikinių ji kiek žemiau. Be to, pastebėta nedidelių skirtumų tarp grupių vidurkių: merginų atveju šios skalės vidurkis yra 3,3 balo, o vaikinių – 3,9. Nors skirtumai nėra dideli, atlikus *T* testą paaiškėjo, kad *Idealiojo Aš* skalės atveju šie grupių vidurkiai statistiškai reikšmingai skiriasi ($p = 0,001$, $df = 122$). Paminėtina, kad Vilkienės et al. (2019) atliktame tyrime taip pat ši skalė rodė statistinį reikšmingumą lyties atžvilgiu – merginų ji buvo aukštesnė už vaikinių. Taigi galima pastebėti, kad aptariamoms grupėms šios skalės požiūriu turi skirtumų ir didesnę įtaką ji daro merginoms – jų motyvacija yra didesnė.

Antroji motyvacijos klausimyno skalė susijusi su *Privalomuoju Aš* ir apima tokius penkis teiginius:

Mokausi lietuvių kalbos, nes prasti rezultatai neigiamai paveiktų mano gyvenimą. (4)

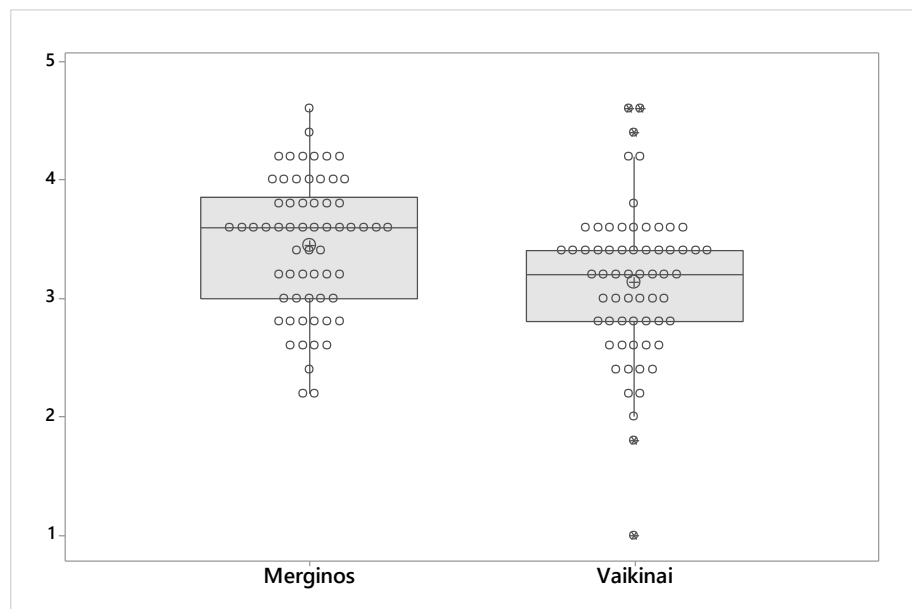
Mokausi lietuvių kalbos, nes reikės laikyti baigiamąjį egzaminą. (6)

Mokausi lietuvių kalbos, kad negaučiau blogų pažymių. (12)

Mokausi lietuvių kalbos, nes nenoriu atsilikti nuo draugų. (8)

Mokausi lietuvių kalbos, nes tėvai pyksta, jei mano rezultatai nėra geri. (15)

Iš pateiktų teiginių matyti, kad jie yra susiję su tam tikrų nemalonių pasekmių vengimu, prevencija. Kaip šios skalės rezultatai pasiskirstė lyties atžvilgiu matyti 14 paveiksle.



14 pav. „Privalomojo Aš“ skalės rezultatų pasiskirstymas lyties atžvilgiu

Pirmiausia matyti, kad merginų ir vaikinių grupės pavieniai aukščiausi įverčiai tokie pat: abiejose grupėse buvo respondentų, kurių įvertis buvo 4,6 balo. Visgi pastebėtina, kad yra atotrūkis žvelgiant į žemiausius balus: merginų grupėje žemiausias įvertis buvo 2,2, o vaikinių – 1 balas. Galima atsargiai spėti, kad merginų grupei yra svarbiau gerai mokytis ir išvengti nemalonių pasekmių. Pažiūrėta ir į grupių medianas, kurios šiek tiek skiriasi: merginų grupėje mediana lygi 3,6 balo, o vaikinių – 3,2. Be to, iš paveikslo galima matyti, kad skiriasi ir šių grupių vidurkiai: merginų grupėje vidurkis yra lygus 3,4 balo, o vaikinių – 3,1. Šie vidurkių skirtumai taip pat statistiškai reikšmingai skiriasi: $p = 0,004$, $df = 121$. Pastebėtina, kad žvelgiant į Vilkienės et al. (2019) atliktą tyrimą naudojant šią skalę, skirtumų tarp merginų ir vaikinių grupių nebuvo pastebėta – abiem grupėms ši motyvacija veikė panašiai. Taigi matyti, kad šiame darbe aprašomo tyrimo rezultatai kitokie. Apibendrinant pasakytina, kad *Privalomojo Aš* požiūriu merginų ir vaikinių grupės skiriasi – merginų grupei ši motyvacija daro didesnę įtaką. Taip pat matyti, kad tiek šioje skalėje, tiek *Idealiojo Aš*, merginų rezultatai yra aukštesni nei vaikinių. Galima bandyti spėti, kad tai, jog merginų *Idealiojo* ir *Privalomojo Aš* rezultatai yra aukštesni už vaikinių, gali turėti įtakos aukštesniems jų mokymosi rezultatams.

Trečiasis aspektas šioje motyvacijos skalėje yra susijęs su mokymosi aplinka. Šiai motyvacijai stebėti sudaro tokie penki teiginiai:

Lietuvių kalbos pamokos man įdomios. (1)

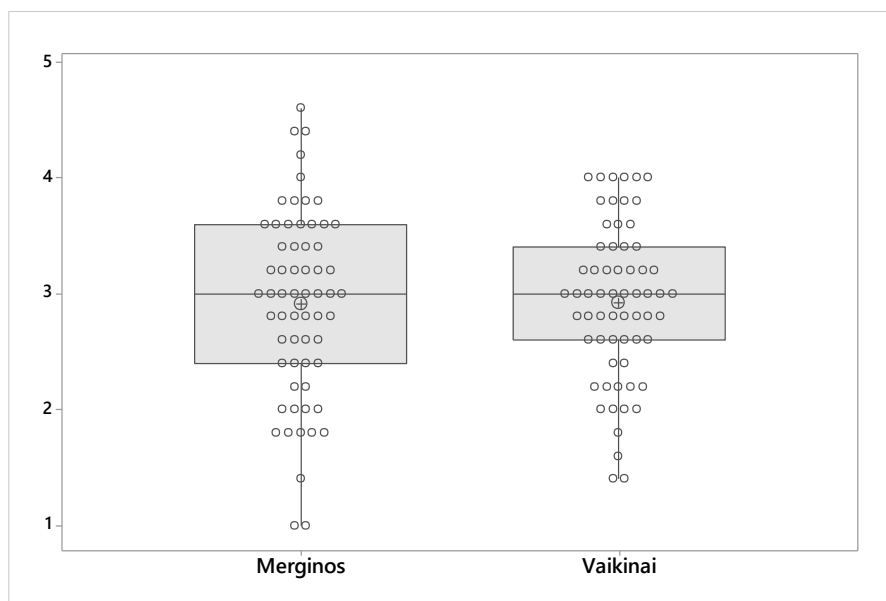
Lietuvių kalbos pamokose laikas bėga greitai. (5)

Visada laikiu lietuvių kalbos pamokų. (14)

Lietuvių kalbos pamokose jaučiuosi gerai. (11)

Lietuvių kalbos pamokose jaučiu baimę, nerimą. (9)

Kaip matyti iš teiginių, paskutinis yra negatyvus, susijęs su nemalonių būsenų patyrimu.



15 pav. „Mokymosi aplinkos“ skalės rezultatų pasiskirstymas lyties atžvilgiu

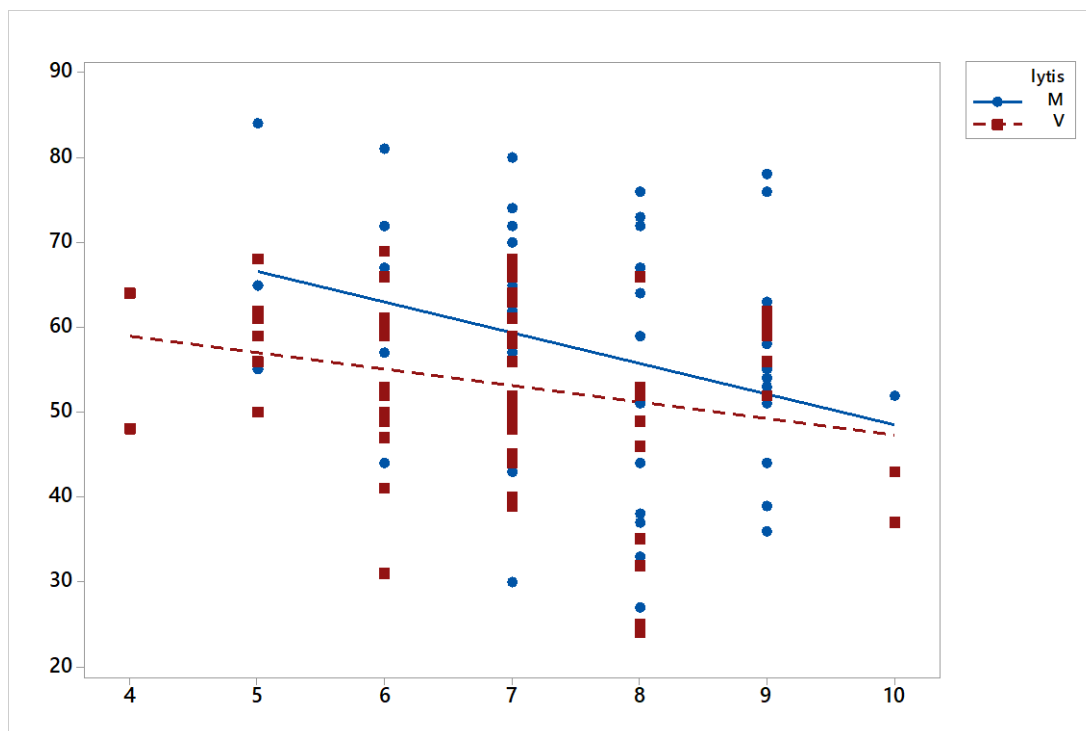
Iš 15 paveiksle pateiktos stačiakampės diagramos matyti, kad grupių įverčiai yra panašūs. Pavienių merginų grupės aukščiausias įvertis buvo 4,6 balai, o vaikinų grupėje keli jų siekė 4 balus. Žvelgiant į žemiausius pavinius balus pastebėtina, kad balai taip pat išsiskiria šiek tiek: merginų įvertis lygus 1 balui, o vaikinų – 1,4. Paminėtina, kad abiejų grupių mediana tokia pati: ji lygi 3 balams. Merginų grupės vidurkis yra 2,91 balas, o vaikinų panašus – 2,92 balo. Atlikus *T* testą buvo patvirtinta, kad mokymosi aplinkos motyvacija nėra statistiškai reikšminga ($p = 0,934$, $df = 118$). Taigi akivaizdu, kad šios skalės atžvilgiu merginų ir vaikinų grupės yra gana panašios, mokymosi aplinka lietuvių kalbos pamokose jiems yra vidutiniška – nėra vertinama labai palankiai, bet nėra ir priešingai. Lyginant su jau minėtu Vilkienės et al. (2019) tyrimu pastebėtina, kad šių tyrėjų mokymosi aplinkos skalėje buvo pastebėta statistiškai reikšmingų skirtumų tarp lyčių – merginų grupė palankiau vertino mokymosi aplinką nei vaikinai ir jų motyvacija šiuo aspektu yra didesnė. Taigi matyti, kad šiuo motyvacijos klausimyno aspektu rezultatai taip pat nėra vieningi.

Apibendrinant galima teigti, kad *Idealiojo Aš* ir *Privalomojo Aš* atvejais merginų grupės parodė statistiškai reikšmingų skirtumų – jos lietuvių kalbos mokėjimą sieja su išsilavinusiu, lietuviškai kalbančiu žmogumi, taip pat joms svarbu išvengti neigiamų pasekmių ir negauti prastų pažymių, neatsilikti nuo bendraklasių. Vaikinų grupių šių minimų skalių vidurkiai buvo žemesni. Tačiau abi lyčių grupės nerodė statistinio reikšmingumo dėl *Mokymosi aplinkos* – abi grupės ją vertina nei itin pozityviai, nei negatyviai.

2.7. Konstruktyvų koreliacinė analizė

Kadangi šiame darbe tiriami du konstruktyvai – svetimšios kalbos nerimas ir motyvacija – bei bandoma ištyti, ar tai turi sąsajų su gaunamais lietuvių kalbos ir literatūros pažymiais, buvo atliktos kelios koreliacinės analizės: svetimšios kalbos nerimo ir pažymio, motyvacijos ir pažymio bei svetimšios kalbos nerimo ir motyvacijos.

Pirmiausia aptariamos svetimšios kalbos nerimo ir pažymio sąsajos. Šiai sąsajai patikrinti naudota *Pearsono* koreliacija. Koreliacijos grafiką galima matyti 16 paveiksle. X ašyje yra sužymėti pažymiai, o Y ašyje – svetimšios kalbos nerimo skalės taškai.

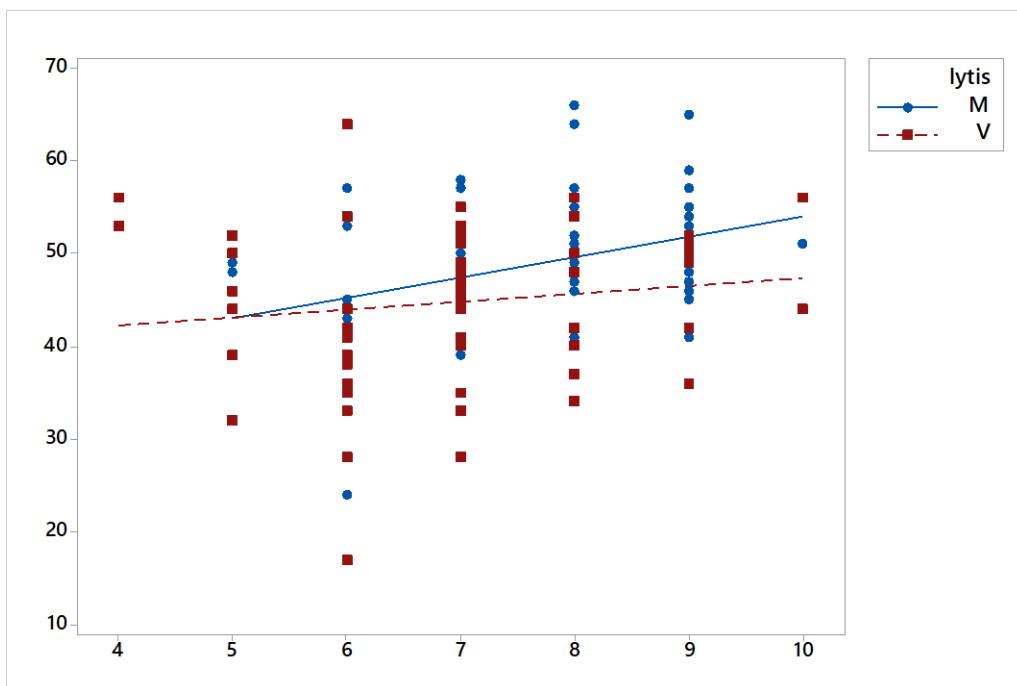


16 pav. Merginų ir vaikinų svetimšios kalbos nerimo sąsajos su lietuvių kalbos ir literatūros metiniu pažymiu

Iš paveikslo matyti, kad svetimšios kalbos nerimo ir pažymio koreliacija abiejų lyčių grupių yra neigiama, nes kreivės krypta žemyn. Tai reiškia, kad gaunant aukštesnę, geresnę pažymį, nerimas mažėja. Merginų grupės koreliacijos rodiklis yra $r = -0,321$ ($p = 0,011$), taigi jis yra statistiškai reikšmingas. Vaikinų grupėje taip pat yra neigiama šių kintamųjų koreliacija, tačiau visgi ji nėra

statistiškai reikšminga ($r = -0,236$, $p = 0,062$). Vadinasi, galima daryti prielaidą, kad svetimšios kalbos nerimas ir pažymiai, gaunami per lietuvių kalbos ir literatūros pamokas, didesnę įtaką daro merginoms, o vaikinių tai tiek stipriai neveikia. Gali būti, kad tai turi sąsajų su tuo, kad merginos apskritai geriau mokosi nei vaikinai, kaip kad buvo pastebėta aptariant grupių charakteristiką pažymių aspektu. Taip pat buvo atskleista, kad vaikinai mažiau motyvuoti nei merginos, tad galbūt šiuo atveju vaikiniams svetimšios kalbos nerimas turi mažiau įtakos.

Kita koreliacinė analizė buvo atlikta tarp motyvacijos ir pažymio. X ašyje yra sužymėti pažymiai, o Y ašyje – motyvacijos klausimyno taškai.

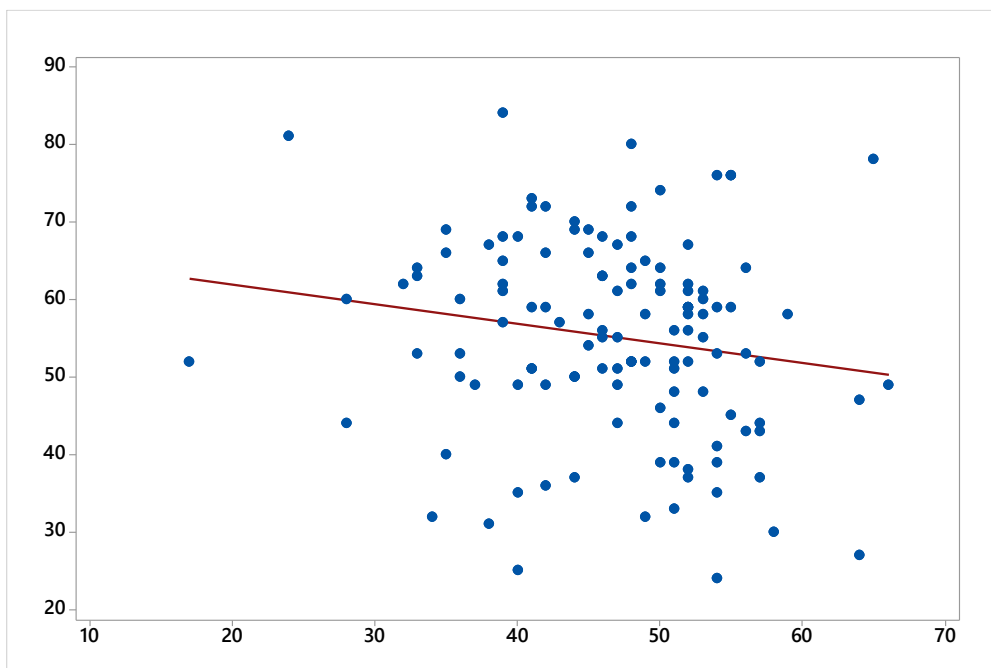


17 pav. Merginų ir vaikinių motyvacijos sąsajos su lietuvių kalbos ir literatūros metiniu pažymiu

Iš 17 paveikslo matyti, kaip koreliuoja motyvacija ir pažymys pagal lytį. Žvelgiant į merginų grupę matyti, kad kreivė kyla, vadinasi koreliacija yra teigiama ($r = 0,368$, $p = 0,003$) – tai reiškia, kad jei motyvacija didėja, didėja ir pažymys. Taip pat paminėtina, kad šis koreliacinis ryšys yra statistiškai reikšmingas. Vaikinių grupėje kreivė taip pat šiek tiek kyla, tačiau ne taip intensyviai, kaip merginų. Atlikus koreliacinę analizę paaiškėjo, kad vaikinių grupėje ji taip pat teigiama, tačiau gana silpna ir nėra statistiškai reikšminga ($r = 0,130$, $p = 0,311$). Vadinasi galima manyti, kad šiame tyrime merginoms motyvacija ir pažymiai turi didesnę svarbą ir daugiau įtakos mokantis lietuvių kalbos nei vaikinams.

Taip pat magistro darbo autorės norėta patikrinti, ar šiame tyrime apskritai yra sąsaja tarp svetimšios kalbos nerimo ir motyvacijos. Tam patikrinti taip pat buvo atlikta šių dviejų skalių

Pearsono koreliacija. X ašyje yra motyvacijos klausimyno taškai, o Y ašyje – svetimšios kalbos nerimo.



18 pav. *Svetimosios kalbos nerimo ir motyvacijos sąsajos*

Kaip galima matyti iš 18 paveikslo, svetimšios kalbos nerimo ir motyvacijos konstruktai koreliuoja neigiamai ($r = -0,165$), kitaip tariant, svetimšios kalbos nerimui mažėjant, didėja motyvacija. Tačiau ši koreliacija yra silpna ir nėra statistiškai reikšminga ($p = 0,066$). Nepaisant to, šiame atliktame tyrime galima pastebėti aptartas teorines tendencijas, kad esant aukštam nerimui, asmens motyvacija mokytis gali mažėti (pavyzdžiui, pagal MacIntyre 1995, Peri ir Govern 2003, Liu ir Huang 2010). Tam, kad būtų galima daryti tvirtesnes išvadas, turėtų būti atlikta daugiau tyrimų Lietuvoje su didesnėmis imtimis, ieškant sąsajų tarp svetimšios kalbos nerimo ir motyvacijos mokytis kalbos.

Apibendrinant koreliacinės analizės rezultatus pasakytina, kad vaikinų grupėje nebuvo pastebėta stipri svetimšios kalbos nerimo ir motyvacijos įtaka jų mokymosi rezultatams. Merginų grupei šie konstruktai turi reikšmingą įtaką: gaudamos geresnius pažymius jos jaučia mažiau nerimo ir taip pat geresni pažymiai didina jų motyvaciją mokytis. Tačiau apskritai tikrinant svetimšios kalbos nerimo ir motyvacijos konstrukto sąsajas stipraus ir reikšmingo ryšio visgi nebuvo pastebėta, tačiau bendra tendencija matyti.

Išvados

Šiame darbe buvo keltas tikslas išsiaiškinti 3–4 gimnazijos klasių mokinių, kurie mokosi kalbos kaip svetimšios mokyklose, kur ugdomoji kalba yra rusų ar lenkų kalbomis, svetimšios kalbos nerimo lygį ir mokymosi motyvaciją, ieškant sąsajų su lietuvių kalbos ir literatūros pažymiu bei keliais sociolingvistiniais veiksniais. Atlikus tyrimą, galima daryti tokias išvadas:

1. Pirmą kartą buvo atliktas tyrimas, kuriame buvo tiriamas svetimšios kalbos nerimas. Bendrai visos tiriamosios grupės svetimšios kalbos nerimo vidurkis yra 55 balai – vadinasi, kad mokiniai jaučia vidutinį nerimą. Žvelgiant lyties aspektu išsiaiškinta, kad merginų grupės nerimo lygio vidurkis buvo 57 balai, o vaikinių – 53. Matyti, kad merginų balas aukštesnis už bendrą grupės vidurkį, o vaikinių – mažesnis. Paminėtina, kad statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo pastebėta, bet matyti tendencija, kad merginos yra linkusios daugiau nerimauti per lietuvių kalbos ir literatūros pamokas.
2. Atlikus svetimšios kalbos nerimo skalės daugianarę regresinę analizę išsiaiškinta, kad tie mokiniai, kurie pradėjo lietuvių kalbą vartoti anksčiau, ankstyvojoje vaikystėje, būdami 2–3 metų, jaučia mažesnę nerimą, nei tie, kurie ėmė kalbėti ja būdami 6–8 metų ir šis skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,012$). Vadinasi, galima atsargiai daryti prielaidą, kad ilgesnis laikas vartojant svetimąją kalbą gali šiek tiek mažinti per pamokas jaučiamą svetimšios kalbos nerimą.
3. Atlikus faktoringę svetimšios kalbos nerimo analizę buvo išskirti tokie faktoriai: *neigiamo vertinimo baimė, bendravimo lietuvių kalba baimė, nepasitikėjimas savimi ir nerimas, susijęs su mokymo metodika*. Pirmi trys faktoriai yra panašūs, kaip kad buvo išskirta kitų tyrėjų, tačiau ketvirtasis – naujas. Gali būti, kad taip yra dėl to, kad lietuvių kalbos pamokos tirtose mokyklose dėstomos taip pat, kaip gimtakalbiams ir tai tiriamiesiems sukelia nepatogumų ir nerimo.
4. Analizuojant svetimšios kalbos nerimo poskales pastebėta statistiškai reikšmingas skirtumas ($p = 0,001$) žvelgiant į pasitikėjimo savimi vartojant svetimąją – lietuvių – kalbą poskalę: nustatyta, kad merginos mažiau pasitiki savo kalbine kompetencija, labiau abejoja savimi ir galbūt dėl to jaučia stipresnę nerimą nei vaikinai. Analizuojant kitas poskales statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo nustatyta.
5. Ištyrus mokinių motyvaciją mokytis lietuvių kalbos pastebėta, kad bendrai visos grupės ji yra lygi 46 balams. Galima teigti, kad mokinių motyvacija yra aukšta. Lyties aspektu merginų grupės vidurkis yra 48 balai – jis yra aukštesnis nei bendros grupės vidurkis, o vaikinių mažesnis – 44. Atlikus regresinę analizę paaiškėjo, kad lyties veiksnys yra

statistiškai reikšmingas žvelgiant į mokinių motyvaciją ($p = 0,008$) ir merginos yra labiau motyvuotos nei vaikinai. Kiti įtraukti veiksniai įtakos motyvacijai nedarė.

6. Buvo atskirai analizuotos ir motyvacijos klausimyno poskalės. Pastebėta, kad merginų grupės *Idealusis Aš* yra statistiškai reikšmingai stipresnis nei vaikinų ($p = 0,001$). Ši motyvacija yra pozityvi ir palanki besimokančiajam, nes ji padeda siekti užsibrėžtų tikslų ir tapti tuo, kuo norima. Tad merginų grupėje ji veikia stipriau nei vaikinų. Analizuojant poskalę susijusią su *Privalomojo Aš* motyvacija išsiaiškinta, kad ji labiau veikia merginų grupę nei vaikinų ir vidurkių skirtumas yra statistiškai reikšmingas ($p = 0,004$). Vadinasi, merginų grupė labiau stengiasi padaryti tai, kas yra privaloma tam, kad būtų išvengta kokių nors nemalonių pasekmių ir atlikti savo pareigas. Analizuojant mokymosi aplinkos poskalę statistiškai reikšmingų skirtumų nebuvo pastebėta.
7. Atlikus motyvacijos mokyti ir lietuvių kalbos ir literatūros pažymio koreliacinę analizę išsiaiškinta, kad abiejose lyčių grupėse ji yra teigiama – jei motyvacija didėja, didėja ir pažymys. Merginų grupėje koreliacija yra statistiškai reikšminga ($r = 0,368$, $p = 0,003$), tačiau vaikinų grupėje statistinio reikšmingumo nebuvo ($r = 0,130$, $p = 0,311$). Taip pat primintina, kad merginų gaunami pažymiai yra statistiškai reikšmingai aukštesni nei vaikinų ($p = 0,007$) – kitaip tariant, merginoms geriau sekasi per lietuvių kalbos pamokas. Galima spėti, kad taip yra nes merginų apskritai motyvacija yra kiek didesnė, bei jų *Idealiojo* ir *Privalomojo Aš* motyvaciniai aspektai yra stipresni nei vaikinų, todėl labiau stengiasi gerai mokyti ir būti pavyzdingos.
8. Patikrinus pažymio sąsają su svetimosis kalbos nerimu ir šių kintamųjų koreliacija nustatyta, kad ji yra neigiama, t. y., kada gaunamas geresnis pažymys, nerimas mažėja. Merginų grupėje koreliacija yra statistiškai reikšminga ($r = -0,321$, $p = 0,011$), o vaikinų grupėje koreliacija yra silpna ir nėra statistiškai reikšminga ($r = -0,236$, $p = 0,062$). Vadinasi, kad svetimosis kalbos nerimo ir pažymių sąsaja labiau veikia merginų grupę nei vaikinų ir kada gaunami geresni pažymiai, nerimas kiek mažėja, ir atvirkščiai – prastesni pažymiai didina nerimą per lietuvių kalbos pamokas.
9. Patikrinta dviejų tiriamų konstrukčių – svetimosis kalbos nerimo ir motyvacijos – koreliacija. Nustatyta, kad konstruktai koreliuoja neigiamai ($r = -0,165$), t. y., jei nerimas mažėja, didėja motyvacija, tačiau ši koreliacija yra silpna ir nėra statistiškai reikšminga ($p = 0,066$). Taigi šiame tyrime visgi nebuvo pastebėta stipri šių konstrukčių sąveika, kaip buvo išvelgta kituose tyrimuose, pavyzdžiui, Liu ir Huang (2010). Tačiau šio darbo autorė mano, kad tokia sąsaja turėtų būti toliau tikrinama pasitelkus didesnę tiriamųjų grupę.

Paminėtini ir šio tyrimo ribotumai. Pripažintina, kad tiriamųjų imtis (125 respondentai), nors yra pakankama pasirinktos tyrimo metodologijos prasme, visgi nėra itin didelė ir ne visos daromos išvados gali būti apibendrintos visai populiacijai, jos galioja tik tiriamosios grupės atžvilgiu. Taip pat derėtų paminėti, kad tai buvo pirmasis bandymas Lietuvoje tirti svetimšios kalbos nerimo konstrukta ir tyrimo įrankis turi būti toliau bandomas ir koreguojamas, atliekant tyrimus su didesnėmis intimis dalyvių, kad būtų išsiaiškinti pastovūs vidiniai skalės konstruktai. Taip pat ateityje neturėtų būti apsiribojama Vilniaus mieste renkamais duomenimis. Nepaisant to, šis tyrimas gali būti įdomus ir naudingas taikomosios kalbotyros specialistams, tiriantiems kalbos išmokimo / įsisavinimo procesus, pedagogams ir dėstytojams, kurie moko kalbų ir domisi jų mokymusi, ir apskritai visuomenei, siekiančiai praplėsti savo žinias.

Literatūra

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Al-Shboul, M. M., Ahmad, I. S., Nordin, M. S., & Rahman, Z. A. (2013). Foreign language anxiety and achievement: Systematic review. *International Journal of English Linguistics*, 3(2), 32.
- American Psychological Association. (2015). *APA Dictionary of Psychology* (2nd ed.)
- Arnaiz Castro, P., & Guillén García, F. (2012). Foreign language anxiety in a spanish university setting: interpersonal differences. *Revista de psicodidáctica*, 17(1)
- Bagdonas, A. ir Bliumas, R. (2019). *Aiškinamasis psichologijos terminų žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
- Bružaitė-Liseckienė, J. (2021). *Objekto raiška lietuvių kalboje: gimnazijų rusų ugdomąja kalba moksleivių atvejis* (Doctoral dissertation, Vilniaus universitetas)
- Cao, Y. (2011) Comparison of two models of Foreign Language Classroom Anxiety Scale. *Philippine ESL Journal*, 7, 73 – 93
- Čekanavičius, V., & Murauskas, G. (2008). *Statistika ir jos taikymas, II dalis*. Vilnius: TEV
- Chen, I., & Chang, C. C. (2009). Cognitive load theory: An empirical study of anxiety and task performance in language learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 729-746. 2009 (n° 18).
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign language annals*, 35(6), 647-656.
- Dewaele, J. M. (2002). 9. Individual Differences in L2 Fluency: The Effect of Neurobiological Correlates. In *Portraits of the L2 user* (pp. 219-250). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, 3(5), 74-83
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in Second Language Learning. *Teaching E*, 518–531.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*, Third Edition. SAGE Publications Ltd
- Furnham, A., & Heaven, P. (1999). *Personality and social behavior*. London: Edward Arnold
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gerencheal, B. (2016). Gender Differences in Foreign Language Anxiety at an Ethiopian University: Mizan-Tepi University Third Year English Major Students in Focus. *Online Submission*, 1(1), 1-16.

- He, D. (2018). *Foreign language learning anxiety in China: Theories and applications in English language teaching*. Springer.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K. (2016). Factor structure of the foreign language classroom anxiety scale: Comment on Park (2014). *Psychological reports*, 119(1), 71-76.
- Jovaiša L., 2007, *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis
- Kočiūnas, R. (1995). *Psichologinis konsultavimas*. Vilnius: Lumen
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford.
- LILJENGREN, Sara; ROSANDER, H. (2019). *Undervisningsmetodens inverkan på elevers lärande i engelska som främmande språk: med inriktning på motivation och utmaningar*.
- Liu, M., & Huang, W. (2011). An exploration of foreign language anxiety and English learning motivation. *Education Research International*, 2011
- Lundberg, G. (2016). De första årens engelska: förskoleklass till åk 6. 2. uppl, *Lund: Studentlitteratur*. Lundberg,
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The modern language journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language learning*, 41(1), 85-117
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305.
- Maslow, A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa
- Matsuda, S., & Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.
- Myers, D. G. (2000). *Psichologija*. Kaunas: Poligrafija ir informatika
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation : Expanding the Theoretical Framework. *The modern language journal*, 78(1), 12-28.
- Pakalniškienė, V. (2012). *Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas. Metodinė priemonė*. Vilnius: VU leidykla, 36.

- Pan, C., & Zhang, X. (2021). A longitudinal study of foreign language anxiety and enjoyment. *Language Teaching Research*.
- Park, G. P. (2014). Factor analysis of the foreign language classroom anxiety scale in Korean learners of English as a foreign language. *Psychological Reports*, 115(1), 261-275.
- Park, G. P., & French, B. F. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41(2), 462-471.
- Pérez-Paredes, P. F., & Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *RESLA*, 14, 337-352
- Petri, Herbert L. and John M. Govern. 2003 *Motivation; theory, research, and applications*, 5th ed. PUBLISHER: Wadsworth Publishing Co.
- Pukevičiūtė, V. J. (2008). Studentų užsienio kalbos mokymosi motyvacija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 20, pp. 66-77
- Ramonienė, M. Brazauskienė J. Burneikaitė, N. Daugmaudytė, J. Kontutytė, E. Pribušauskaitė, J. 2012. *Lingvodidaktikos terminų žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Safran, J., Volarov, M., & Oljaca, M. (2020). Serbian Version of Foreign Language Classroom Anxiety Scale: Psychometric Analysis. *TED EĞİTİM VE BİLİM*. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.7826>
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2017). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Schütz, R. (2007). Stephen Krashen's theory of second language acquisition. *English made in Brazil*, 2(2), 2007
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (2007). Is the foreign language classroom anxiety scale measuring anxiety or language skills? *Foreign Language Annals*, 40(2), 260-287.
- Spielberger, C. D. (1983). *State-trait anxiety inventory for adults*.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387.
- Tobias, S., 1986. Anxiety and cognitive processing of instruction. In: Schuwarzer, R. (Ed.), *Self-related Cognition in Anxiety and Motivation*. Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 35-54
- Tóth, Z. (2008). A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP*, 2(1), 55-77.
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2018). Exploring the components of the foreign language classroom anxiety scale in the context of Japanese undergraduates. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-27.
- Van Merriënboer, J. J. G., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational Psychology Review*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Vilkienė, L., Vilkaitė-Lozdienė, L. ir Bružaitė-Liseckienė, J. 2019. *Lietuvių kalba Vilniaus lietuviškose, lenkiškose ir rusiškose gimnazijose: mokėjimo kokybė, kalbinės nuostatos ir motyvacija.*

Zhang, X. (2019). Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis. *Modern Language Journal*, 103(4), 763–781.

Santrauka

Šio darbo tikslas yra išsiaiškinti mokinių, kurių ugdomoji kalba nėra lietuvių, patiriamą lietuvių kaip svetimšios kalbos nerimą ir motyvaciją šios kalbos mokytis, taip pat tikrinamos šių konstrukčių tarpusavio sąsajos bei sąsajos su mokinių metiniu lietuvių kalbos ir literatūros pažymiu ir sociolingvistinėmis mokinių charakteristikomis. Tyrimo medžiagą sudaro sociolingvistinis klausimynas, svetimšios kalbos nerimo skalė (adaptuota šio darbo autorės) ir motyvacijos klausimynas (sukurtas Vilkienės et al. 2019). Duomenys analizuojami taikant aprašomosios ir išvadų statistikos metodus. Tyrime dalyvavo 125 mokiniai iš trijų Vilniaus gimnazijų: 62 merginos ir 63 vaikinai; amžiaus vidurkis 17 metų.

Išsiaiškinta, kad mokiniai jaučia svetimšios kalbos nerimą, grupės vidurkis – 55 (iš 95) balai: merginų grupės nerimo vidurkis 57 balai, o vaikinų – 53. Statistiškai reikšmingo skirtumo tarp lyčių grupių nebuvo. Atlikus regresinę analizę išsiaiškinta, kad ankstyvame amžiuje pradėta vartoti lietuvių kalba gali lemti mažesnę nerimą per lietuvių kalbos pamokas ($p = 0,012$). Koreliacinė analizė atskleidė, kad nerimo lygis mažėja, kada gaunami aukštesni įvertinimai, tačiau ši koreliacija reikšminga tik merginų grupėje ($r = -0,321$, $p = 0,011$). Be to, svetimšios kalbos nerimo skalė atskleidė, kad merginos mažiau pasitiki savo kalbine kompetencija per lietuvių kalbos pamokas nei vaikinai. Pastebėta, kad mokiniai turi motyvacijos mokytis lietuvių kalbos, tiriamos grupės vidurkis – 46 (iš 75) balai. Merginų motyvacija (48 balai) lietuvių kalbos pamokose yra aukštesnė nei vaikinų (44 balai). Regresinė analizė atskleidė, kad motyvacijai įtakos turi lytis ($p = 0,008$). Teigiamą koreliaciją nustatyta tarp motyvacijos ir pažymio – motyvacija didėja gaunant geresnius pažymius, tačiau ši koreliacija statistiškai reikšminga tik merginų grupėje ($r = 0,368$, $p = 0,003$). Spėtina, kad taip gali būti dėl to, kad apskritai merginos turi aukštesnę *Idealiojo Aš* ir *Privalomojo Aš* motyvaciją, kas gali lemti geresnius pažymius. Svetimosios kalbos nerimo ir motyvacijos koreliacija buvo neigiama, tačiau silpna ir nėra statistiškai reikšminga ($r = -0,165$, $p = 0,066$).

Šis darbas turi savo ribotumą. Nors tyrimo imtis pakankama pasirinktai metodologijai, tačiau pripažintina, kad ji nėra didelė ($n = 125$). Kadangi tai buvo pirmas bandymas tirti svetimšios kalbos nerimą, reikėtų atlikti daugiau tyrimu su šia skale tam, kad būtų galima rasti konkrečius vidinius konstruktus. Šis tyrimas gali būti įdomus taikomosios kalbotyros specialistams, tiriantiems kalbos išmokimo / įsisavinimo procesus, pedagogams ir dėstytojams, kurie moko kalbų ir domisi jų mokymusi, ir apskritai visuomenei, siekiančiai praplėsti savo žinias.

Summary

The goal of this study is to investigate foreign language anxiety and learning motivation among non-native Lithuanian pupils enrolled in 3rd and 4th grade gymnasiums where Lithuanian language is taught as L2. Also, to provide insights into whether factors such as gender, age, L1, age when they started to encounter with Lithuanian language and what age they started to speak Lithuanian and does Lithuanian literature and language classes grade correlate with foreign language anxiety and motivation. The material for this study consists of a sociolinguistic questionnaire, foreign language anxiety scale (adapted by the author of this work) and motivation questionnaire (created by Vilkienė et al. 2019). The descriptive statistics and qualitative analysis methods were used for the analysis. In total 125 pupils participated in the research: 62 females and 63 males. Average age of the group is 17. Data was collected at three different schools in Vilnius.

It is important to notice that this research is the first to measure foreign language anxiety and its correlation with motivation and sociolinguistic factors. The findings of the study revealed that students had average level of anxiety (mean = 55): in female group it is 57, male – 53 scores. Anxiety levels did not statistically significantly differentiate in regards to gender. Regression analysis showed that pupils who started using Lithuanian language at the earlier age experience less anxiety in the classroom ($p = 0,012$). Correlation analysis revealed that anxiety levels tend to lower when pupil get higher grade, but it is statistically significant only in female group ($r = -0,321$, $p = 0,011$). Also foreign language anxiety scale revealed that females tend to have lower self-confidence in regards of linguistic competence. The analysis of motivation construct showed that pupils have average motivation (mean = 46): in female group it is 48, male – 44 scores. Regression analysis revealed gender has influence on motivation – female students tend to have higher motivation than males ($p = 0,008$). Positive correlation was found between motivation and grades, but it was only statistically significant in females group ($r = 0,368$, $p = 0,003$). It could be guessed that since female students have higher *ought-to L2 self* and *ideal L2 self* it might lead to higher grades. Correlation analysis between foreign language anxiety and motivation scores showed negative correlation, but it's weak and is not statistically significant ($r = -0,165$, $p = 0,066$).

The study has its limitations. It is underlined that the sample size is not big ($n = 125$) although it is enough to apply chosen methodology. Also since it is the first time researching foreign language anxiety the scale could be improved in order to find stable inner constructs. This study could be interesting to linguist, teachers and society who is interested in language learning.

1 priedas: tyrimo įrankis



Sveiki! Ačiū, kad sutikote dalyvauti tyrime apie lietuvių kalbos mokymosi ypatumus. Atsakykite į klausimus apie save ir užpildykite klausimyną. Jūsų atsakymai bus naudojami rašant magistro baigiamąjį darbą Vilniaus universitete. Tyrimas yra visiškai anoniminis. Iš anksto dėkoju!

1. **Jūsų lytis** (pabraukite):
 - a. mergina
 - b. vaikinai
2. **Jūsų amžius** (įrašykite): _____
3. **Kurią kalbą išmokote pirmiausia** (pabraukite):
 - a. lenkų k.
 - b. rusų k.
 - c. lietuvių k.
 - d. vienu metu išmokau dvi (įrašykite): _____
 - e. kita (įrašykite): _____
4. **Kiek jums buvo metų, kai pradėjote susidurti su lietuvių kalba (pvz., girdėjote tėvus kalbančius lietuviškai, žiūrėjote lietuviškas televizijos laidas ar animacinius filmus ir pan.)?**
 - a. 2–3 m.
 - b. 4–5 m.
 - c. 6–8 m.
 - d. kita (įrašykite) _____
5. **Kiek jums buvo metų, kai pradėjote kalbėti lietuviškai?** (pabraukite)
 - a. 2–3 m.
 - b. 4–5 m.
 - c. 6–8 m.
 - d. kita (įrašykite): _____
6. **Jūsų praeitų mokslo metų lietuvių kalbos ir literatūros metinis pažymys:** (įrašykite)

7. Įvertinkite, kiek sutinkate arba nesutinkate su šiais pateiktais teiginiais. Pasirinktą atsakymo variantą pažymėkite pliusu (+). Teisingų atsakymų nėra – tai tik jūsų nuomonė.

	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
1. Aš niekada nesu savimi iki galo užtikrintas (-a), kai kalbu lietuviškai lietuvių kalbos pamokoje.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
2. Aš nesijaudinu, kad padarysiu klaidų per lietuvių kalbos pamoką.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
3. Mane apima baimė, kai žinau, kad turėsiu atsakinėti per lietuvių kalbos pamoką.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
4. Mane baugina tai, kad nesuprantu, ką mokytoja (-s) sako lietuvių kalbos pamokoje.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
5. Man patiktų, jei būtų daugiau lietuvių kalbos pamokų.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
6. Pastebiu, kad per lietuvių kalbos pamokas mąstau apie dalykus, kurie nėra susiję su pamoka.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
7. Man visada atrodo, kad kiti mokiniai geriau moka lietuvių kalbą.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
8. Paprastai esu ramus (-i) per lietuvių kalbos atsiskaitymus ar testus.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
9. Aš pradėdama panikuoti, kai turiu kalbėti per lietuvių kalbos pamoką nepasiruošęs (-usi).	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
10. Kai man nesiseka lietuvių kalbos pamokose, imu nerimauti.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
11. Aš nesuprantu, kodėl kai kurie bendraklasiai jaudinasi dėl lietuvių kalbos pamokų.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
12. Per kalbos pamokas taip susierzinu, kad pamirštu ir tuos dalykus, kuriuos žinau.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
13. Man nedrąsu savanoriškai atsakinėti per lietuvių kalbos pamokas.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
14. Aš nesijaudinčiau, jei reikėtų lietuviškai kalbėti su lietuviais.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
15. Mane nervina, jei nesuprantu, kokias klaidas mokytoja (-s) taiso.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
16. Net jei esu gerai pasiruošęs (-usi) lietuvių kalbos pamokai, jaučiu nerimą.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
17. Dažnai galvoju, kad nenoriu eiti į lietuvių kalbos pamoką.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
18. Pasitikiu savimi, kai kalbu lietuvių kalbos pamokoje.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
19. Man neramu, kad mokytoja (-s) pasiruošusi (-ęs) taisyti kiekvieną mano padarytą klaidą.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku

20. Aš jaučiu, kaip daužosi mano širdis, kai žinau, kad būsiu pakviestas (-a) kalbėti per lietuvių kalbos pamoką.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
21. Kuo daugiau mokausi lietuvių kalbos atsiskaitymui, kontroliniam, darbui, tuo labiau savimi nepasitikiu.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
22. Nejaučiu spaudimo, kad turiu būti labai gerai pasiruošęs (-usi) lietuvių kalbos pamokai.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
23. Visada jaučiuosi taip, lyg kiti mokiniai lietuviškai kalbėtų geriau nei aš.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
24. Jaučiuosi nepatogiai, kai kalbu lietuviškai prieš klasę.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
25. Lietuvių kalbos pamokų temos taip greit keičiasi, kad bijau, jog galiu nespėti visko išmokti.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
26. Per lietuvių kalbos pamokas jaučiuosi labiau įsitempęs (-usi) ir nervingesnis (-ė) nei per kitas pamokas.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
27. Aš jaučiuosi nervingas (-a) ir sutrikęs (-usi), kai kalbu per lietuvių kalbos pamokas.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
28. Kai einu į lietuvių kalbos pamokas, jaučiuosi savimi pasitikintis ir ramus.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
29. Susinervinu, jei nesuprantu kiekvieno žodžio, kurį sako lietuvių kalbos mokytoja (-s).	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
30. Jaučiuosi prislėgtas (-a) daugybės taisyklių, kurias turiu išmokti per lietuvių kalbos pamokas.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
31. Man nemalonu, kad kiti mokiniai gali juoktis iš manęs dėl to, kaip aš kalbu lietuvių kalba.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
32. Aš greičiausiai jausčiausi gerai tarp lietuvių kalbos gimtakalbių.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
33. Aš susinervinu, kai lietuvių kalbos mokytoja (-s) užduoda klausimą, kurio nesu iš anksto pasiruošęs (-usi) atsakyti.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku

8. Įvertinkite, kiek sutinkate arba nesutinkate su šiais pateiktais teiginiais. Pasirinktą atsakymo variantą pažymėkite pliusu (+). Teisingų atsakymų nėra – tai tik jūsų nuomonė.

	Visiškai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Visiškai nesutinku
1. Lietuvių kalbos pamokos man įdomios.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
2. Stengiuosi mokytis lietuvių kalbos, kad galėčiau susirasti geresnį darbą ateityje.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
3. Stengiuosi gerai mokėti lietuvių kalbą, kad mane gerbtų aplinkiniai.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
4. Mokausi lietuvių kalbos, nes prasti rezultatai neigiamai paveiktų mano gyvenimą.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
5. Lietuvių kalbos pamokose laikas bėga greitai.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
6. Mokausi lietuvių kalbos, nes reikės laikyti baigiamąjį egzaminą.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
7. Anglų kalba svarbesnė mano ateities karjerai nei lietuvių kalba.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
8. Mokausi lietuvių kalbos, nes nenoriu atsilikti nuo draugų.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
9. Lietuvių kalbos pamokose jaučiu baimę, nerimą.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
10. Mokausi lietuvių kalbos, nes noriu būti išsilavinęs žmogus.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
11. Lietuvių kalbos pamokose jaučiuosi gerai.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
12. Mokausi lietuvių kalbos, kad negaučiau blogų pažymių.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
13. Baigęs mokyklą noriu studijuoti Lietuvoje.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
14. Visada laikiu lietuvių kalbos pamokų.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku
15. Mokausi lietuvių kalbos, nes tėvai pyksta, jei mano rezultatai nėra geri.	visiškai sutinku	sutinku	nei sutinku, nei nesutinku	nesutinku	visiškai nesutinku

Ačiū už bendradarbiavimą!

2 priedas: angliška svetimosios kalbos nerimo skalė

1.	I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
2.	I don't worry about making mistakes in language class.
3.	I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.
4.	It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
5.	It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
6.	During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7.	I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8.	I am usually at ease during tests in my language class.
9.	I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
10.	I worry about the consequences of failing my foreign language class.
11.	I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12.	In language class, I can get so nervous I forget things I know.
13.	It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
14.	I would not be nervous speaking the foreign language with native speakers.
15.	I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16.	Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
17.	I often feel like not going to my language class.
18.	I feel confident when I speak in foreign language class.
19.	I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
20.	I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
21.	The more I study for a language test, the more confused I get.
22.	I don't feel pressure to prepare very well for language class.

23.	I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
24.	I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
25.	Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
26.	I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
27.	I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
28.	When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
29.	I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.
30.	I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.
31.	I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.
32.	I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.
33.	I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.