

Vilniaus universitetas  
Filosofijos fakultetas  
Psichologijos institutas

Evelina Cyplinskaja

Edukacinė ir vaiko psichologija  
Magistro baigiamasis darbas

**Gimnazistų motyvuojančių įsitikinimų apie anglų kalbą ir motyvacijos ją  
mokyti sąsajos.**

Darbo vadovė: lektorė Dovilė Butkienė

Vilnius  
2022

## TURINYS

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY.....	4
SVARBIAUSIOS SAŲVOKOS.....	5
PRATARMĖ.....	6
1. ĮVADAS.....	8
1.1. Antros ir užsienio kalbos sąvokų skirtumas.....	8
1.2. Užsienio kalbos mokymosi motyvacija.....	9
1.3. Lūkesčių ir vertės teorija.....	11
1.4. Ankstyvosios užsienio kalbos mokymosi motyvacijos teorijos .....	14
1.5. Užsienio kalbos mokymosi motyvacijos pokyčiai raidos metu .....	18
1.6. Mokinių motyvuojančių įsitikinimų ir anglų kalbos mokymosi motyvacijos sąsajos.....	19
1.7. Anglų kalbos mokymosi motyvacijos skirtumai tarp lyčių.....	23
1.8. Tyrimo problema, tikslas, uždaviniai.....	25
2. TYRIMO METODIKA.....	28
2.1. Tyrimo dalyviai.....	28
2.2. Tyrimo instrumentai.....	29
2.3. Tyrimo eiga.....	35
2.4. Duomenų analizė.....	37
3. TYRIMO REZULTATAI.....	38
3.1. Tyrimo aprašomoji statistika.....	38
3.2. Gimnazistų anglų kalbos mokymosi motyvaciją prognozuojantys veiksniai.....	41
4. REZULTATŲ APTARIMAS.....	44
4.1. Tyrimo ribotumai.....	47
IŠVADOS.....	48
LITERATŪRA.....	49
PRIEDAI.....	57

## SANTRAUKA

### **Gimnazistų motyvuojančių įsitikinimų apie anglų kalbą ir motyvacijos ją mokytis sąsajos**

Atlikto tyrimo tikslas – nustatyti, ar gimnazistų vaikinų ir merginų mokymosi lūkestis patirti sėkmę, naudingumo vertė, pasiekimo vertė, vidinę vertę ir kaina gali nuspėti mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją. Tyrime dalyvavo 102 mokiniai: iš jų 39 vaikinai ir 63 merginos nuo 15 iki 19 metų, amžiaus vidurkis 16,98 metų, standartinis nuokrypis (SD) - 1,19. Tyrimui atlikti buvo naudojamos dvi metodikos: motyvacijai tirti buvo naudotas požiūrio/motyvacijos testo baterijos sutrumpintas klausimynas (*ang. Mini Attitude/Motivation Test Battery, Mini - AMTB*) kurį sudaro 20 teiginių, motyvuojantiems įsitikinimams tirti buvo naudojamas lūkesčių ir vertės klausimynas (*ang. Expectancy - Value Questionnaire, EVQ*), kurį sudaro 18 teiginių.

Tyrimo rezultatai parodė, kad gimnazistų gebėjimų įsitikinimai, užduoties naudingumo vertės ir pasiekimo vertės įsitikinimai lemia anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą. Prognozuojant gimnazistų kalbos mokymosi motyvaciją, išryškėjo jaunuolio lyties vaidmuo. Merginos yra labiau motyvuotos mokytis anglų kalbos nei vaikinai. Vidinės vertės ir kainos įsitikinimai nėra susiję su gimnazistų anglų kalbos mokymosi motyvacija ir neturėjo įtakos jos stiprumui.

**Raktiniai, žodžiai:** gimnazistai, anglų kalbos mokymosi motyvacija, lūkesčių - vertės teorija.

## SUMMARY

### **Links between high school student's motivational beliefs and motivation to learn English**

The aim of the study was to determine whether the expectancy of success, utility value, attainment value, intrinsic value and cost can predict students' motivation to learn English. The participants were 102 students: 39 males and 63 females aged between 15 and 19 years, mean age 16,98 years, standard deviation (SD) 1,19. Two methodologies were used: the *Mini - Attitude/Motivation Test Battery (mini - AMTB)* consisting of 20 statements was used to measure motivation, and the *Expectancy-Value Questionnaire (EVQ)* consisting of 18 statements was used to measure motivating beliefs.

The results of the study showed that gymnasium students beliefs about ability, the utility value of the task and the attainment value of achievement determine the strength of their motivation to learn English. The role of the young person's gender in predicting the motivation of grammar school students for language learning was also evident. Girls are more motivated to learn English than boys. Intrinsic value and price beliefs are not related to motivation to learn English and did not affect the strength of motivation.

**Keywords:** Gymnasium students, English learning motivation, expectancy-value theory

## SVARBIAUSIOS SĄVOKOS

**Motyvacija** - tai procesas, kurio metu skatinama ir palaikoma į tikslą nukreipta veikla (Schunk, 1991).

**Lūkesčių įsitikinimai** (ang. *expectancy believes*) – apima mokinio įsitikinimus apie savo gebėjimus ( kiek jie yra dideli, pakankami sėkmingi konkrečios veiklos atlikčiai) ir sėkmės konkrečioje veikloje lūkesčius (kiek tikėtina patirti sėkmę atliekant įvairias užduotis) (Eccles & Wigfield, 1995; 2002).

**Naudingumo vertė** (ang. *utility value*) nurodo, kiek mokiniui atliekama užduotis yra naudinga ir susijusi su jo / jos dabartiniais ir ateities tikslais (Eccles & Wigfield, 1995; 2002).

**Pasiekimo vertė** (ang. *attainment value*) nurodo, kiek mokiniui yra svarbu gerai atlikti užduotį, nes užduotis susijusi su jo / jos tapatumu ir kompetencijomis tam tikroje veikloje (Eccles and Wigfield, 1995; 2002).

**Vidinė vertė** (ang. *intrinsic value*) – tai pasitenkinimas, kurį mokinys patiria atlikdamas užduotį, arba jo / jos susidomėjimas užduotimi (Eccles and Wigfield, 1995; 2002).

**Užduoties kaina** (ang. *cost*) - tai neigiamas įsitraukimo į užduotį aspektas, įskaitant numatomas emocišnes būsenas ( nerimą dėl rezultatų ir nesėkmės baimę), laikas ir pastangos, reikalingos užduočiai atlikti (Eccles and Wigfield, 1995; 2002).

## PRATARMĖ

Dabartiniame globaliame ir mobiliame pasaulyje užsienio kalbos mokėjimas turi svarbią reikšmę mokinio brandai, pasirengimui karjerai, asmeninei sėkmei. Užsienio kalba – tai betarpiško bendravimo įrankis, kuris ne tik suteikia galimybę įvairiapusiai tobulėti, bendrauti su kitų šalių žmonėmis, bet ir padeda praplėsti asmens kultūrinės galimybes, leidžia tiesiogiai naudotis įvairiais informacijos šaltiniais (internetu, moksline literatūra). Užsienio kalbos mokėjimas dabartiniu laikmečiu yra būtina sąlyga tiek norint sėkmingai studijuoti, tiek siekiant rasti gerą darbą. Jaunimo tarpe populiariausia užsienio kalba, kurios daugelis mokosi – anglų. Ši kalba yra populiari pasaulio kalba ir netgi 80 - 89 proc. mokinių mokosi anglų kalbos vyresnėse klasėse (cit. Pew Research Center, 2020). Tai rodo, kad užsienio kalbos mokymasis tikrai yra aktualus. Norint išsiaiškinti, kokia yra mokinių motyvacija mokytis anglų kalbos, buvo atliktas tyrimas. Apibendrinus jo rezultatus paaiškėjo, kad pagrindinės priežastys mokytis kalbos yra galimybė susikalbėti, keliauti, važiuoti studijuoti į užsienį, žiūrėti užsienietiškus filmus ir skaityti anglų kalba (Pukevičiūtė, 2008). Atsižvelgiant į tokius rezultatus, norisi manyti, kad mokinių motyvacija mokytis anglų kalbą turėtų būti aukšta, tačiau šiuolaikinis jaunimas, norėdamas ją įvaldyti, susiduria su nemenkais iššūkiais.

Remiantis Nacionalinio egzaminų centro atliktais statistiniais tyrimais, aiškėja, kad kiekvienais metais mokinių anglų kalbos egzaminų rezultatai prastėja. 2018 m. buvo leista laikyti anglų kalbos egzaminą 20 633 mokiniams, bet egzamine dalyvavo ir įvertinimą gavo 20 206 mokiniai. Anglų kalbos valstybinio brandos egzamino neišlaikė 0,87 proc. mokinių. Tarp neišlaikiusiųjų buvo 0,8 proc. merginų ir 0,5 proc. vaikinių (merginos sudarė 51,7 proc. visų laikusiųjų). Aukštesnįjį pasiekimų lygį pasiekė 31,04 proc. mokinių, pagrindinį lygį – 54,97 proc. ir patenkinamąjį – 13,12 proc. mokinių (NEC, 2018 psl.). 2019 m. anglų kalbos valstybiniame egzamine dalyvavo ir įvertinimą gavo 19 155 mokinių. Brandos egzamino neišlaikė 2,1 proc. Tarp neišlaikiusiųjų buvo 2,1 proc. merginų ir 1,7 proc. vaikinių (merginos sudarė 51,4 proc. visų laikusiųjų egzaminą). Aukštesnįjį lygį pasiekė 31,9 proc., pagrindinį – 50,4 proc. ir patenkinamąjį – 15,6 proc. visų laikusiųjų (NEC, 2020). Apibendrinant Nacionalinio egzaminų centro pateiktus duomenis, galima pastebėti, kad per metus dvigubai padaugėjo egzamino neišlaikiusių mokinių. Pagrįstai kyla klausimas, kodėl prastėja populiariausios kalbos mokymosi rezultatai, gal tai yra susiję su motyvacija ir kaip.

Literatūroje jau nuo seno yra pripažinta, kad motyvacija yra labai svarbus veiksnys mokymosi metu. Daugeliu aspektų, besimokant užsienio kalbos, motyvacija lemia kalbos išmokimo sėkmę. Autoriai

pripažįsta, kad daugelis veiksnių, susijusių su užsienio kalbos mokymusi, priklauso nuo motyvacijos (Guo, Nagengast ir kt., 2015; Guo, Marsh, Parker, Morin & Dicke, 2017) Todėl bandant suprasti blogėjančius šalies abiturientų anglų kalbos pasiekimus prasminga susitelkti į mokinių motyvaciją mokytis anglų kalbos. Literatūroje yra ne viena teorija, aiškinanti mokinių motyvaciją mokytis užsienio kalbos. Tačiau šiame darbe bus nagrinėjama lūkesčių – vertės motyvacijos teorija. Lūkesčių – vertės teorija yra viena iš pagrindinių teorijų, kuri pasitelkiama nagrinėjant motyvaciją. Ši teorija yra taikoma norint numatyti ir paaiškinti mokinių užduočių pasirinkimą, atkaklumą ir akademinis pasiekimus veikiančius veiksnius (Wigfield & Eccles, 2000). Pradžioje ši teorija plačiai naudota bandant suprasti matematikos mokymosi motyvaciją, bet vis dažniau mokslininkai pastebi, kad ši teorija gali būti naudojama suprasti ir kitų akademinų dalykų mokymosi motyvaciją. Dabar ši teorija yra naudojama nagrinėjant motyvaciją mokytis matematikos, fizinio ugdymo, gamtos pažinimo, dailės ir kitus mokslus (Wigfield & Eccles, 1992; 2000; Guo, Marsh, Parker, Morin & Dicke, 2017 MacIntyre & Blackie, 2012). Paskutiniuosius keletą metų mokslininkai, nagrinėjantys užsienio kalbos mokymosi motyvaciją, tap pat pradėjo remtis lūkesčių ir vertės teorija. Jie patvirtino, kad šios teorijos kintamieji yra reikšmingai susiję su mokinių užsienio kalbos mokymosi pasiekimais (Zhu, Sun, Chen & Ennis, 2012). Tačiau, atsižvelgiant į tai, kaip dažnai ši teorija yra naudojama kitose akademinėse sferose, užsienio kalbos mokymosi srityje ji dar žengia tik pirmuosius žingsnius. Vis tik dar nėra daug tyrimų, kurie parodytų, kaip šios teorijos kintamieji (mokinių įsitikinimai apie savo gebėjimus ir užduoties vertės (vidinė vertė, pasiekimo vertė, naudingumo vertė ir kaina) gali prognozuoti užsienio kalbos mokymosi motyvaciją.

Lietuvoje atlikta nemažai tyrimų, nagrinėjančių mokinių ir suaugusiųjų užsienio kalbų mokymosi motyvaciją, tačiau lietuviškoje literatūroje nebuvo rasta analizės, kaip mokinių lūkesčiai ir vertė yra siejamos su jų mokymosi motyvacija, kadangi ši teorija ir užsienio literatūroje santykinai neseniai pradėta naudoti moksliniuose darbuose.

Šie tyrimų rezultatai padės patikslinti, kaip mokinių įsitikinimai apie savo gebėjimus ir vidinės vertės ( vidinė vertė, pasiekimo vertė, naudingumo vertė ir kaina) yra susiję su mokinių užsienio kalbos mokymosi motyvacija ir tuo pačiu suteiks informacijos kaip galima stiprinti mokinių motyvaciją mokytis užsienio kalbos.

# 1. ĮVADAS

## 1. 1. Antros ir užsienio kalbos sąvokų skirtumas.

Gardner'is (2001) savo darbuose paminėjo, kad kalbant apie mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją svarbu atskirti ar ši kalba yra „antra“ mokinio kalba ar „užsienio“. Kadangi mokslininkai nagrinėjantys mokinių kalbos mokymosi motyvaciją teigia, kad skirtumas tarp šių sąvokų yra reikšmingas mokinių motyvacijos atžvilgiu. Nuo to gali skirtis mokinių kalbos mokymosi motyvuojantys veiksniai (Gardner, 2001; Dornyei, 2001). Kadangi šiame darbe bus nagrinėjama kokie motyvuojantys veiksniai susiję su mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacija, yra naudinga plačiau panagrinėti šių sąvokų skirtumą.

Literatūros šaltiniuose, kur nagrinėjama mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacija, kalbą apibūdinančios sąvokos skiriasi. Vieni autoriai sako, kad anglų kalba tai yra „antroji“ mokinio kalba, kiti autoriai vadina anglų kalbą – „užsienio“. Šios dvi sąvokos yra panašios ir jas lengva supainioti, bet jų esmė skiriasi nuo konteksto. Todėl yra svarbu atskirti šias sąvokas ir vertinti jas atskirai. Keli mokslininkai pabandė atskirti šias sąvokas ir apibūdinti jas. Jų teigimu užsienio kalba (ang. foreign language) – tai kalba, kurios mokiniai mokosi mokykloje, bet nevartoja kasdieniniame gyvenime, aplinkoje, bendruomenėje, kurioje gyvena. Antroji kalba (ang. second language) – tai ne gimtoji mokinių kalba, kurios jie mokosi ir vartoja kasdieniniame gyvenime, bendravimui ir geram funkcionavimui bendruomenėje, kurioje gyvena (Oxford, 1990; Klein, 1986; Ellis, 1994). Mokslininkas Kramsch (2002) taip pat iliustravo, kaip skiriasi „užsienio kalbos“ ir „antros kalbos“ sąvokų skirtumas su plačiai žinoma, populiaria - anglų kalba. Mokslininko teigimu mes sakome, kad anglų kalba yra – „antra“ mokinio kalba, kai kitakalbiai mokiniai gyvenantys ne gimtojoje aplinkoje, mokosi ir gyvena angliškai kalbančioje bendruomenėje. „Užsienio“ kalba vadiname - kai mokiniai išmoktą kalbą vartoja kartais bendraujant su gimtosios kalbos nešiotojais, arba bendraujant už savo šalies ribų. Užsienio kalbos mokymosi atveju – mokiniai besimokančią kalbą dažniausiai vartoja kalbos mokymosi pamokoje. Antros kalbos atveju - mokiniai gali praktikuoti kalbą su gyvenamos šalies bendruomenės atstovais, o užsienio kalbos atveju mokiniai neturi tokios galimybės, neturi tiesioginės patirties. Atsižvelgiant į tai Gardner (2001) pastebėjo, kad kai mokiniams anglų kalba yra antra – jų motyvacija yra integracinė. Jeigu anglų kalba yra užsienio – motyvacija yra instrumentinė.

Apibendrinant aukščiau nagrinėtą informaciją, pastebima, kad antros kalbos ir užsienio kalbos



sąvokų klasifikavimas yra svarbus. Todėl šiame baigiamajame darbe, anglų kalba yra klasifikuojama, kaip – užsienio kalba. Tolimesniame darbe mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacija bus nagrinėjama, kaip užsienio kalbos mokymosi motyvacija.

## **1. 2. Užsienio kalbos mokymosi motyvacija**

Mokslinėje literatūroje galima rasti skirtingus mokymosi motyvacijos apibrėžimus. Vieni autoriai apibrėžia motyvaciją, kaip – „procesą skatinanti žmogų elgtis taip, kad būtų pasiekti jam svarbūs tikslai, arba patenkinti jo poreikiai“ (cit. iš Barkauskaitė ir Motiejūnienė, 2004). Kiti autoriai apibūdina motyvaciją, kaip - „psichofizinį procesą, reguliuojanti asmenybės veiklą ir santykius su aplinka motyvu kaitos pagrindu. Tai veiksmų bei elgesio žaidimas ir skatinimas, vykstantys žmogaus psichikoje, poreikiai, interesai, vertybės, pažiūros, siekiai ir polinkiai. Procesas, kuriuo metu atsiradus kitai jėgai, bandančiai nuslopinti pirmąją. Kognityviniai ir emociniai procesai, pasireiškiantys prieš tam tikrą veiklą, jos metu ir ją užbaigus“ ((Jovaiša, 2007) cit. iš Pukevičiūtės, 2008, p. 66). Apibendrinant galima teigti, kad motyvacija – tai procesas, kurio metu skatinama ir palaikoma į tikslą nukreipta veikla (Schunk, 1991). Mokinio mokymosi motyvacija priklauso nuo skirtingų veiksnių. Tyrimai rodo, kad motyvacija yra susijusi su mokinių vertybiniais įsitikinimais, identiteto plėtote ir veiklos prasmingumo suvokimu (Barkauskienė, Motiejūnienė, 2004). Mokslininkas Pintrich ir jo kolegos (2002) pabrėžė, kad mokinių mokymosi tikslai, vertybės ir saviveiksmingumas yra svarbūs veiksniai, siejami su mokinio mokymosi motyvacijos sampratos suvokimu. Kitaip tariant, kai mokiniai supranta, kad jie yra pajėgūs atlikti užduotis, kad verta stengtis jas atlikti, jų mokymosi tikslas yra įgyti kompetencijas, tada jie bus pasirengę nuolat dėti pastangas.

Edukacinės srities mokslininkai savo darbuose daug dėmesio skyrė mokymosi motyvacijos veiksniams nagrinėti akademinėje srityje nes viena iš svarbiausių kokybiško ugdymo sąlygų yra mokinių mokymosi motyvacija. Jie sutinka, kad motyvacija yra ypač svarbi sritis užsienio kalbos mokyme, kadangi tai yra pirmasis postūmis pradėti mokytis kalbos ir vėliau tai yra varomoji jėga, kuri palaiko ilgą ir sudėtingą mokymosi procesą. Be pakankamos motyvacijos net geriausių gebėjimų turintys asmenys susiduria su sunkumais ir sudėtingiau pasiekia ilgalaikių tikslų ir geriausios mokymo programos ir mokymasis nėra pakankami tinkamas mokinių pasiekimams užtikrinti (Dornyei, 1996; 1998; 2001; Noels & Clement, 1996; Butkienė, Kepalaitė, 1996). (Dornyei, 1996; 1998; 2001; Noels & Clement, 1996; Butkienė, Kepalaitė, 1996). Todėl buvo atlikta nemažai tyrimų mokinių užsienio kalbos mokymosi srityje, kad išsiaiškintų, kokie motyvaciniai veiksniai skatina mokinių užsienio kalbos mokymosi

motyvaciją. Tyrimo rezultatai parodė, kad tokiais veiksniais dažniausiai yra vidiniai mokinių įsitikinimai, išoriniai veiksniai, savęs konceptas, vertybiniai užduoties įsitikinimai, gebėjimų įsitikinimai ir kt. (Gardner, 1985; Dornyei, 2010 ; Wigfield and Eccles, 200).

Užsienio kalbos mokymosi motyvacija nėra paprastas konstruktas. Išnagrinėjus šią sritį aiškėja, kad nėra tokių mokinių, kuriuos skatintų mokytis užsienio kalbos tik koks nors vienas veiksnys. Kadangi kiekvienas mokinys yra unikalus, kiekvienas turi skirtingų pomėgių, interesų, skirtingas žinias, įgūdžius, patirtį ir požiūrius, todėl negalima vienareikšmiškai teigti, kad tam tikras veiksnys gali būti visiems mokiniams vienoda varomąja jėga – motyvacija (Scizer & Lukacs, 2010). Norint paskatinti mokinius mokytis užsienio kalbos, reikėtų nagrinėti mokinių motyvacijos konstruktus ir jų sąsajas su pasiekimais, pastangomis.

Gardneris (1985) nagrinėdamas užsienio kalbos mokymosi motyvaciją, teigė, kad kalbos mokymosi motyvacija – tai mokinių požiūrio, siekių ir pastangų kombinacija. Anksčiau minėtus konstruktus galima išmatuoti, įvertinant mokinių taip vadinamą motyvacinę *intensyvumą* ir *norą* mokytis anglų kalbos. Intensyvumas yra apibūdinamas paaiškinamas, kiek pastangų ir atkaklumo mokinys įdeda besimokydamas. Kitaip tariant, tai į tikslą nukreiptos pastangos, kurias įdeda mokinys besimokydamas kalbos (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997; Littlewood, 2004). Pintrich & Schunk (2002) atliktas tyrimas parodė, kad motyvacinis intensyvumas tai yra esminis veiksnys motyvuotam mokiniui mokytis bet kurios kalbos. Intensyvumas motyvacijoje gali aiškiai išreikšti motyvuotą besimokančiojo elgesį (Dörnyei, 1998). Mokinio noras mokytis užsienio kalbos yra apibūdinamas, kaip mokinio noras įsitraukti į mokymosi procesą ir norą mokytis pačios kalbos (Gardner, Tremblay & Masgoret, 1997). Mokinio noro mokytis turėjimas yra motyvacijos įrodymas, kuris gali būti demonstruojamas veiksmu. Tyrimai patvirtina, kad motyvuotas mokinys turi ryškiai išreikštą norą atlikti veiksmą, pvz. besimokant atlikti namų darbus ar išmokti naujus žodžius (Gardner & Smythe, 1975; Masgoret & Gardner, 2003).

Apibendrinant galima teigti, kad mokslininkų tyrimais įrodyta, jog motyvacija yra labai svarbus komponentas užsienio kalbos mokymosi ir efektyviame kalbos išmokimo procese (Dornyei, 2010; Oxford & Shearin, 1994). Todėl yra svarbu plačiau nagrinėti užsienio kalbos mokymosi motyvaciją veikiančius veiksnius, kurie savo ruožtu gali sustiprinti mokinių motyvaciją mokytis kalbos arba atvirksčiai demotyvuoti.

### 1.3. Ankstyvosios užsienio kalbos mokymosi motyvacijos teorijos

Motyvacija tai vienas stipriausių užsienio kalbos išmokimo sėkmę lemiančių veiksnių (Gardner, 2012). Siekiant geriau suprasti, kaip motyvacija yra susijusi su mokinių užsienio kalbos mokymusi, svarbu paanalizuoti esamas motyvacijos teorijas. Edukacinių tyrimų srityje motyvacijos, besimokant kalbų, teoriniai pagrindai išryškėjo jau 1960-1990 m. Jau tuo laiku mokslininkai domėjosi mokinių, besimokančių užsienio kalbos, motyvacija. Dornyei (2011) teigimu per šiuos 30 metų yra išskiriami keturi skirtingi užsienio kalbų mokymosi motyvacijos istorijos etapai:

1. Socialinis – psichologinis laikotarpis. Šis periodas yra asocijuojamas su Robertu Gardneriu. Pasak Gardner'io (2010), motyvacija tai yra sąveikos su užsienio kalbos kultūra, o motyvuotas asmuo yra tas, kuris nustato tikslą ir atkakliai to siekia. Gardner (1985) buvo užsienio kalbos mokymosi motyvacijos klasikas. Gardnerio (1985) teigimu, užsienio kalbos mokymasis tai yra socialinis ir psichologinis reiškinys ir siekiant suprasti besimokančiųjų užsienio kalbų motyvaciją reikia atsižvelgti į besimokančiojo socialinį kontekstą ir nuostatas apie kalbą, kurios jis mokosi. Autorius prakalbo apie užsienio kalbos mokymosi motyvaciją ir teigė, kad motyvacija ir susidomėjimas kalba ir kokiomis aplinkybėmis, kokioje kultūroje mokomasi kalbos. Gardneris ir Lambertas (1972) pasiūlė socioedukacinį užsienio kalbos mokymosi modelį. Jo pasiūlytas modelis ir atlikti tyrimai apie užsienio kalbos mokymosi motyvaciją buvo labai reikšmingi. Jie išskyrė dvi svarbiausias motyvacijos orientacijas:

- Integracinė orientacija – siejama su mokinio noru geriau pažinti žmones, kurių kalbos jis mokosi, pažinti tų žmonių kultūrą, gyvenimą ir tuo pačiu su galimybe integruotis jų šalyje (Collentine & Freed, 2004; Lamb, 2004).
- Instrumentinė orientacija – labiau orientuota į praktinę perspektyvą. Noras išmokti užsienio kalbos siejamas su noru tobulėti arba su savo pozicijų profesinėje srityje gerinimu. Turintis instrumentinę orientaciją mokinys mažiau domisi kalbos kultūra (Collentine & Freed, 2004; Lamb, 2004).

Garnerio teigimu, integraciniai motyvai apima tris kintamuosius: integralumas (požiūris į kalbą, kurios mokosi), požiūris į mokymosi situaciją (noras išmokti kalbą) ir motyvacijos stiprumas. Jis teigė, kad motyvuotas besimokantis mokinys pademonstruos pastangas, norą ir poveikį (Gardner, 1985). Šioje teorijoje daug dėmesio skiriama tik integracinei ir instrumentinei orientacijai kurios paaiškina tik mokinių norą integruotis ir tobulėti. Socialinis psichologas R. C. Gardneris (1985) pabrėžė, kad nagrinėjant mokinių užsienio kalbos mokymosi motyvaciją nepakanka vienos iš šių orientacijų mokinių

mokymosi motyvacijai pagrįsti arba efektyviai ją stiprinti. Svarbu paminėti, kad šiuo laikotarpiu buvo ir kitų teorijų, pavyzdžiui: Clement (1980) sukūrė – kalbinio pasitikėjimo savimi (ang. linguistic self - confidence) sampratą. Ši teorija teigia, kad asmens buvimas multilingvistinėje aplinkoje gali būti motyvacinio aspektu, kuris skatins mokytis užsienio kalbos dėl noro pritapti bendruomenėje. Šia teoriją padobulino Shumann (1986) pasiūlyta akultūracijos teorija. Šios teorijos idėja yra siejama su besimokančio individo integravimu į bendruomenę, kurios kalbos individas mokosi. Individas būdamas šios bendruomenės dalimi gali bendrauti ir siekti tobulinti savo žinias. Apibendrinant šį laikotarpį, galima teigti, kad Gardnerio užsienio kalbos mokymosi motyvacijos orientaciniai aspektai tuo laikotarpiu buvo labai aktualūs, akivaizdžiai pasitarnavo pagrindu kitiems tyrėjams, siekiant suprasti užsienio kalbos mokymosi motyvacijos srityje, tačiau dabartiniu laikotarpiu vien tik orientacinių priežasčių nepakanka.

2. Kognityvinis laikotarpis. Šiame periode mokslininkai, nagrinėjantys užsienio kalbos motyvacijos veiksmus labiau susidomėjo psichologiniais aspektais pabrėždami pažinimo arba psichinių procesų svarbą. Tobulinant Gardnerio socioedukacinę teoriją, britų mokslininkas Zoltonas Dornyei (1994) pasiūlė užsienio kalbos mokymosi motyvaciją nagrinėti per 3 skirtingus lygius: kalbos lygį, besimokančio lygį, mokymosi situacijos lygį. Kalbos lygis – apima asmens instrumentinius ir integracinius kalbos mokymosi aspektus. Besimokančiojo lygis – apibūdina besimokančiojo individo asmenines savybes ir kognityvinius procesus. Mokymosi situacijos lygyje dėmesys yra sutelkiamas į trys konkrečius aspektus: mokytoją, aplinką ir grupę (Dornyei, 1994). Kaip galime pastebėti šiame laikotarpyje mokslininkai pradėjo žvelgti į užsienio kalbos mokymąsi šiek tiek plačiau. Daugiau dėmesio skyrė pažintinių procesų reikšmei mokinių užsienio kalbos moksluose.

3. Į procesą orientuotas laikotarpis. Šiame periode buvo nagrinėjamos kelios svarbios užsienio kalbos motyvacijos perspektyvos. Williams ir Burden (1997) pirmieji prakalbo apie besimokančiųjų norų, ketinimų, sprendimų ir jausmų svarbą mokinių motyvacijai besimokant užsienio kalbos. Mokslininkai pradėjo svarstyti apie mokymosi procesą prieš pamokas ir jų metu, plėsti užsienio kalbos motyvuojančių veiksnių spektrą. Ushioda (2009) savo ruožtu pasiūlė besimokančiojo motyvacijos etapus ir įvardino asmeninių tikslų, prioritetų, paskaitų svarbą. Šie mokslininkų atradimai turėjo daug naudingos informacijos ir leido vis labiau gylintis į mokinių užsienio mokymosi procesą. Geriau suprasti mokinių užsienio kalbos mokymosi motyvacijos veiksmus.

4. Dabartinis laikotarpis. Šiuo laikotarpiu visos anksčiau minėtos teorijos ir sąvokos yra naudojamos iki šiol, tačiau mažiau. Kadangi mokslininkai toliau tyrinėja mokinių užsienio kalbos motyvaciją ir ją veikiančius veiksmus. Viena iš naujausių motyvacijos teorijų yra pristatyta britų

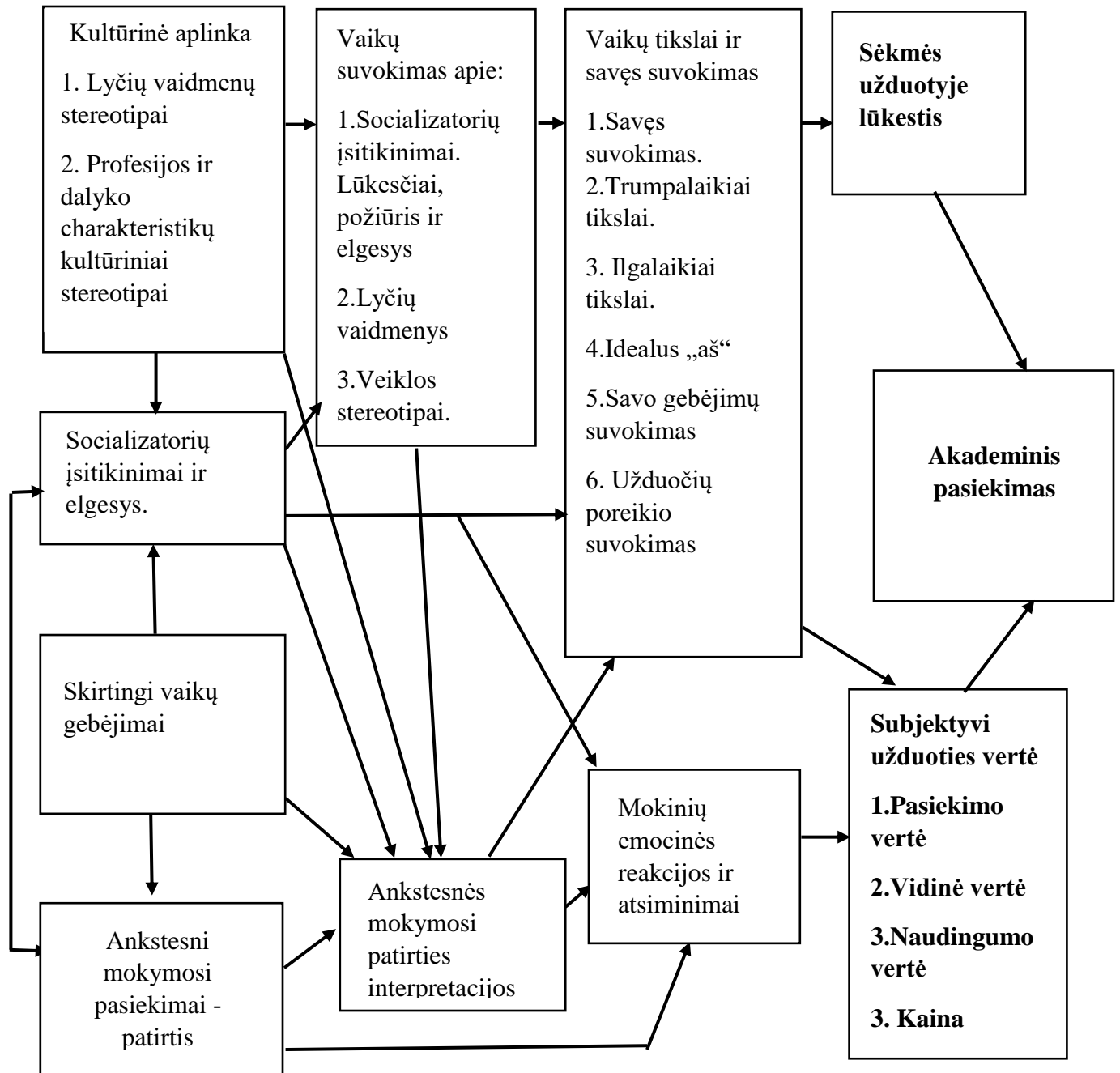
mokslininku - Zoltonas Dornyei (2010). Jis pristatė vidinio „aš“ motyvacijos teoriją. Dabartiniu laiku ši vidinio „aš“ motyvacijos teorija yra viena iš labiausiai naudojamų nagrinėjant užsienio kalbos mokymosi motyvaciją. Dornyei (1994) – iš pradžių, nagrinėdamas antros kalbos mokymosi motyvaciją, suskirstė ją į tris lygius: kalbos lygis (kalba, kultūra ir bendruomeniškumas), besimokančiojo lygis (besimokančiojo charakteristikos, užduotys, pasiekimai ir pasitikėjimas savimi) ir mokymosi aplinkos lygis (klasė, mokytojų ir grupės dinamika). Vėliau Dornyei (2010) patobulino šią teoriją ir buvo pirmasis, kuris pažvelgė į užsienio kalbos mokymosi motyvaciją iš kitos perspektyvos. Jis pirmasis nustatė, kad, aiškinantis užsienio kalbos motyvaciją, nepakanka nagrinėti tik dvi motyvacijos orientacijas (integracinę orientaciją ir instrumentinę orientaciją) ir pasiūlė naują antros kalbos mokymosi motyvacijos teoriją – motyvacinę „aš“ sistemą. Ši teorija / sistema yra galimų „aš“ konceptas. Aiškindamas antros kalbos mokymosi motyvacijos principą, Dornyei išskyrė vidinį „aš“ į dvi dalis: idealųjį „aš“ ir privalomąjį „aš“. Pagal jo apibrėžimus, idealusis „aš“ yra susijęs su mokinio savęs įsivaizdavimu: koks jis norėtų būti, kokį save įsivaizduoja, kokie jo norai, lūkesčiai, siekiai, svajonės. Idealusis „aš“ yra labai susijęs su paskatinimu (kokie veiksniai motyvuoja mokinį mokytis antros kalbos). O privalomasis „aš“ yra susijęs su normų atitikimu ir laikymusi, savo pareigų atlikimu ir atsakomybės prisiėmimu. Privalomasis „aš“ labiau rodo, kad mokinys mokosi antros kalbos, norėdamas išvengti neigiamos patirties pavyzdžiui, neigiamų pasekmių, gėdos, jausmo (Dornyei, 2010; Ushioda & Dornyei, 2012).

Apibendrinat, galima teigti, kad anksčiau minėtos teorijos rodo, kad daugelis užsienio mokslininkų gilinosi į mokinių užsienio kalbos mokymosi motyvaciją, siekiant ją pagrįsti skirtingais veiksniais ir rasti efektyvių būdų ją stiprinti. Nagrinėjant mokslinę literatūrą, pastebėta, kad mokslininkai, bandydami suprasti užsienio kalbos mokymosi motyvaciją, labiau susitelkia ties socialiniais ir psichologiniais veiksniais (Gardner, 1980, Gardner & Lambert, 1972; Dornyei, 2010), kai kurie mokslininkai pabrėžia, kad užsienio kalbos mokymosi motyvaciją veikia ir kognityviniai veiksniai (Bandura, 1993; Eccles, 1983; Wigfield & Eccles, 1992). Kiekviena teorija bandė atsakyti į tam laikui rūpimus klausimus, bet dabartiniu laiku užsienio kalbos mokymosi motyvacijos atstovai labiau gilinaisi į mokinių vidinius įsitikinimus, lūkesčius, siekius (Dornyei, 2010; Ushioda & Dornyei, 2012; Loh, 2019). Mokslininkai susidomėjo kodėl vieni mokiniai stengiasi ir nori mokytis anglų kalbos, o kiti neturi susidomėjimo šioje srityje. Kodėl kai kurie mokiniai įdeda pastangas besimokant anglų kalbos, siekia tikslo nepaisant iššūkių, o kiti lengvai atsisako mokytis vos atsiranda menkiausi iššūkiai? (Loh, 2019; Chen & Sheu, 2005; Zhan, Jiang, Wan & Guo, 2020). Ieškant atsakymų į šiuos klausimus, mokslininkai susidomėjo senai žinoma Eccles ir Wigfield lūkesčių ir vertės teorija. Viena plačiai žinoma psichologijos srityje – motyvacinė teorija (Wigfield and Eccles, 2000, 2002). Todėl mokslininkai pradėjo nagrinėti,

kaip mokinių gebėjimų įsitikinimai, sėkmės užduotyje lūkestis ir užduotės vertė yra susijusi su mokinių užsienio kalbos mokymosi motyvacija. Siekiant toliau nagrinėti šių veiksnių sąsajas su mokinių užsienio (anglų) kalbos motyvacija šios teorijos kintamieji bus naudojami tolimesniame darbe.

#### **1.4. Lūkesčių ir vertės teorija**

Aukščiau buvo pateikti įvairūs teoretikų konstruktai, paaiškinantys, kaip motyvacija gali paveikti žmonių pasirinkimus, atkaklumą ir rezultatus. Viena iš ilgai išlikusių teorijų yra lūkesčių ir vertės teorija. Kaip buvo minėta anksčiau, plačiai žinoma lūkesčių ir vertės motyvacijos teoriją išvystė du žinomi psichologijos srities mokslininkai Eccles ir Wigfield. Tyrėja Eccles ir jos kolegos, norėdami geriau suprasti mokinių matematikos pasirinkimus, atkaklumą atliekant matematikos užduotis, jos mokymosi efektyvumą, pradėjo nagrinėti motyvaciją ir 1983 metas pristatė lūkesčių ir vertės modelį, kuris leidžia geriau suprasti mokinių akademinį pasiekimą / motyvaciją (Eccles ir kt., 1983; Wigfield ir Eccles, 2000). Gavus mokslininkų leidimą, jų pristatytos teorijos modelis buvo adaptuotas į lietuvių kalbą. Adaptuotą teorijos modelį iliustruoja 1 paveikslėlis.



1 pav. Motyvacijos, lūkesčių – vertės modelis. Adaptuotas (Eccles ir Wigfield, 2002, p.119)

Aukščiau pademonstruotas modelis (žr. 1 paveikslėlį) rodo, kad mokinių pasiekimai besimokant yra siejami su keliais pagrindiniais konstruktais: lūkesčiais – įsitikinimais ir užduoties verte. Šie du pagrindiniai kintamieji yra paremti kitais, tolimesniais kintamaisiais: su užduotimi susijusiais

įsitikinimais (savo gebėjimų atlikti užduotį vertinimas ir užduoties sunkumo suvokimas), asmeniniais pasiekimų tikslais, savęs suvokimu ir emociniais mokymosi situacijų prisiminimais (Eccles & Wigfield, 2002).

Šioje teorijoje, mokslininkų teigimu, lūkesčiai ir užduoties vertė yra susiję su mokinių akademiniiais pasiekimais, jų motyvacija mokytis, pastangomis ir atkaklumu. Mokinių pasirinkimas, atkaklumas siekiant tikslo ir veiklos rezultatai gali būti paaiškinami jų įsitikinimais - kaip gerai jiems sekasi vykdyti veiklą ir kiek stipriai jie tai vertina (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Pasak teoretikų, šią teoriją sudarantis pagrindiniai veiksniai: sėkmės lūkestis (pvz. Galiu aš išlaikyti egzaminą?) ir subjektyvios užduoties vertės (Ar aš noriu išlaikyti egzaminą ir kodėl?) yra svarbiais motyvuojančiais įsitikinimais (Eccles, 1983; Wigfield and Eccles, 2002). Atlikti tyrimai patvirtina, kad mokinių sėkmės užduotyje lūkestis ir subjektyvi užduoties vertė yra susiję su mokinių geresniais akademiniiais pasiekimais (Loh, 2019; Chen & Sheu, 2005). Šiame tyrime daugiausiai dėmesio bus sutelkta būtent mokinių lūkesčiams, gebėjimų įsitikinimams, užduoties vertybiniais įsitikinimams.

- Lūkesčiai (ang. *expectancy believes*) – tai individo lūkestis, kad jo dedamos pastangos padės jam pasiekti norimus veiklos tikslus. Mokiniai ieško atsakymo į klausimą „Ar aš galiu atlikti užduotį sėkmingai?“ Literatūroje mokinių lūkesčiai remiasi jų praeities patirtimi, pasitikėjimu savimi ir veiklos tikslo pasiekiamumu. Pabrėžiama, kad mokiniui yra svarbu jausti, kad jis gali sėkmingai atlikti įvairias akademines užduotis ar veiklą, o tai, skatina nepasiduoti ir siekti tikslo. Eccles ir kiti mokslininkai aiškindami lūkesčio sąvoką rėmėsi mokinių gebėjimų įsitikinimais (mokinių įsitikinimai dėl jų gebėjimų tam tikroje akademiniėje srityje) ir mokinių įsitikinimais, kaip jiems seksis veikla (Eccles et al., 1998; Wigfield & Eccles, 2002). Autoriu teigimu mokiniai įsitraukiantis į veiklą ir tikintis sėkmingu rezultatu, bet neturintis įtikinamų priežasčių siekti tikslo – dirbdami nedės daug pastangų. Atvirksčiai jei užduotis yra svarbi, bet mokiniai netiki sėkmingu rezultatu – gali paskatinti juos užsiimti kita veikla, kur didesnis lūkestis patirti sėkmę (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 1992).
- Subjektyvią užduoties vertę (ang. *task value*) – tai mokinių vertybiniai įsitikinimai, nusakantys, kiek mokiniai vertina atliekama veiklą. Tai nusakoma mokinių atsakymu į klausimą „Ar / kodėl aš noriu atlikti šias užduotis?“ (Eccles & Wigfield, 2002). Subjektyvios užduoties vertė apibūdinama, kaip stimulus įsitraukti į veiklą (Wigfield & Eccles, 1992). Vertės įsitikinimai gali būti toliau skirstomi į keturis subkomponentus: pasiekimo vertė, vidinė vertė, naudingumo vertė ir kaina.



1. Pasiiekimo vertė / asmeninė svarba (ang. *attainment value*) – nurodo, kaip asmeniui svarbu gerai atlikti užduotį, nes užduotis susijusi su jų tapatumo, idealų samprata arba kompetencijomis tam tikroje srityje. Kitaip tariant tai yra susiję su asmens tapatumą patvirtinančiais arba paneigiančiais užduoties atlikimo aspektais (Eccles & Wigfield, 1995; 2002; Wigfield, 1994). Pavyzdžiui, mokiniai, kurie identifikuoja save, kaip sportinės sudėties individus, kelia sau tikslus, susijusius su sporto šaka. Panašus pavyzdys ir su užsienio kalba. Jei mokiniai identifikuoja save, kaip humanitarinių mokslų individus, tai kels sau tikslus, susijusius su užsienio kalbos išmokimu. Mokiniai, kurie yra įsitikinę, kad jie yra geri tam tikros srities atstovai, siekia patvirtinimo pažymiais ir yra motyvuoti siekti tikslų, nes jie yra susiję su mokinių suvokimu apie tai, kas jie yra (Eccles & Wigfield, 2002).
2. Vidinė vertė / įdomumas (ang. *intrinsic value*) – aprepia mokinių pasitenkinimo jausmą, kurį mokiniai jaučia atlikdami užduotį ir jų subjektyvus susidomėjimas šia tema. Kitaip tariant, vidinė vertė dažnai atsiranda dėl malonumo, kurį veikla suteikia mokiniui (Wigfield, 1994). Kai mokiniams patinka veikla kurią jie atlieka, jie yra motyvuoti gerai atlikti savo darbą. Užduoties įdomumas ir asmeninis aktualumas formuoja vidinius vertybinius įsitikinimus (Eccles & Wigfield, 1995; 2002). Mokiniai atsineša su savimi įvairių patirčių ir pomėgių bagažą ir mokymasis tampa asmeniškai prasmingas, kai ankstesnės mokinių žinios ir patirtis yra siejamos su dabartine mokymosi patirtimi (Eccles & Wigfield, 2002).
3. Naudingumo vertė / naudingumas (ang. *utility value*) – tai, kaip užduotis yra susijusi su mokinių ateities tikslais. Kitaip tariant kiek mokinio suvokimu atliekama užduotis susijusi su jo / jos dabartiniais ir ateities tikslais yra naudinga (Eccles & Wigfield, 1995; 2002). Mokiniams, veikla gali nepatikti atlikimo metu, svarbiausia, kad jie vertino atliekamos veiklos ateities rezultata (Wigfield, 1994). Atliekama užduotis turi būti neatsiejama su mokinių ateities vizija, nes keliami tikslai atlieka pagrindinį vaidmenį, todėl mokiniams yra svarbu matyti atliekamos užduoties ilgalaikę naudą (Eccles & Wigfield, 2002).
4. Kaina (ang. *Cost*) – tai reiškia neigiamus įsitraukimo į užduotį aspektus, apimant numatomas neigiamas emocijas (nerimą dėl rezultatų ir nesėkmės baimę), eikvojama laiką ir pernelyg didelis pastangas, reikalingas užduočiai atlikti (Eccles and Wigfield, 1995). Kitaip tariant tai reiškia, kaip mokinių sprendimas užsiimti viena veikla (pavyzdžiui, atlikti mokyklinės užduotis) apriboja jų galimybę užsiimti kita veikla ( pavyzdžiui, susitikti su draugais) ir yra vertinama, kiek pastangų bus įdėta norint atlikti veiklą (Wigfield & Eccles, 2000). Kai atliekamos užduoties kaina yra per didelė, mokiniai gali nuspręsti neužsiimti atliekama veikla, net jei jiems ši veikla patinka arba jie

vertina galutinį veiklos rezultatą. Gali būti ir atvirksčiai, didelė užduoties kaina taip pat gali paskatinti mokinius siekti laimėjimų (Eccles and Wigfield, 1995).

Lūkesčių ir vertės teorija yra žinoma ir plačiai naudojama edukacinėje ir psichologijos srityje, nagrinėjant mokinių motyvaciją mokytis, o būtent kaip sėkmės užduotyje lūkestis ir subjektyvios užduoties vertės yra susijusios su mokinių pasiekimais, pastangomis ir atkaklumu skirtinguose mokslo srityse (matematikoje, kalbose ir kt.) (Arens, Schmidt & Preckel, 2018; MacIntyre & Blackie, 2012; Brisson, Dicke, Gaspard, Häfner, Flunger et al., 2017; Guo, Marsh, Parker, Morin & Dicke, 2017; Guo, Nagengast et. all, 2015). Eccles ir Wigfield (2002) atliktas tyrimas parodė, kad mokinių sėkmės užduotyje lūkestis yra susijęs su tiesioginiu dalyvavimu, rezultatais, tuo tarpu užduoties vertės įsitikinimai nuspėja mokinių pasirinkimus. Taip pat kitų mokslininkų atliktų tyrimų rezultatai parodė, kad subjektyvios užduoties vertės keturi tipai prasmingiau nagrinėti atskirai. Kiekvienas vertės tipas atskirai, pasako daugiau apie mokinių atliekamos užduoties vertybinius įsitikinimus siekiant tikslo (Trautwein, Marsh, Nagengast, Nagy & Jonkmann, 2012). Nagle (2021) savo ruožtu, atliktame tyrime patvirtino, kad lūkesčių ir vertės teorija turi gerus mokslinius pagrindimus norint gerai suprasti mokinių užsienio kalbos mokymosi motyvaciją. Atsižvelgiant į auksčiau mokslininkų atradimus buvo priimtas sprendimas šiame darbe plačiau panagrinėti Eccles ir Wigfield pasiūlyta lūkesčių ir vertės teorijos veiksnius su mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją.

### **1.5. Užsienio kalbos mokymosi motyvacijos pokyčiai raidos metu**

Nagrinėjant literatūrą apie mokymosi motyvaciją, buvo rastas tyrimas, kuris rodo, kad mokymosi motyvacija su amžiumi vis mažėja (Dweck, 2000). Mokslininkai Pintrich ir Schunk (2002) aiškina šiuos motyvacijos pokyčius, remdamiesi žmogaus raidos tarpsnių ypatumais. Pradinių klasių mokiniai turi mažiau iššūkių, sprendžiamų gyvenimiškų užduočių, ir jų savijauta yra pakankamai gera, todėl jie yra labiau motyvuoti mokytis negu paaugliai. Ankstyvojoje paauglystėje mokiniai susiduria su naujomis užduotimis, kurias turi spręsti. Vyksta žymūs kūno pokyčiai, formuojasi „Aš vaizdas“, verbaliniai įgūdžiai (paauglys išmoksta / įsisąmonina naujas sąvokas ir išmoksta tinkamai save išreikšti). Paaugliai mokosi save kontroliuoti, priimti savo asmenybę ir parodyti brandų elgesį. Jie stengiasi atrasti save, savo vietą, funkcijas gyvenime, šeimoje (Kalpokienė, 2005; Navickas ir Vaičiulienė, 2010). Dėl šios priežasties mokiniams yra sunkiau mokytis, sumažėja jų motyvacija ir netgi akademiniai pasiekimai. Vėlyvojoje paauglystėje mokinių motyvacija toliau mažėja, bet santykinai ne taip stipriai, kaip pas suaugusius (Green, 1995; Pintrich & Schunk, 2002).

Atlikti tyrimai rodo, kad, mokantis kalbų, savo galimybių suvokimas pradinėse mokyklose sparčiai mažėja, bet vėliau truputi padidėja. Palyginus su kitais akademiniais dalykais, su amžiumi mokinių susidomėjimas kalbomis didėja (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). Panašius rezultatus parodė ir Jacobs ir jo kolegų (2002) atliktas tyrimas, kuriuo nustatyta, kad mokinių kalbos mokymosi vertė išauga vidurinėje mokykloje. Vidurinėje mokykloje mokiniai labiau vertina kalbą. Tačiau Nacionalinio egzaminų centro rezultatai rodo, kad kiekvienais metais mokinių, neišlaikiusiųjų egzamino, nors jį pasirinko, vis daugėja (NEC, 2017;2018). Svarbu panagrinėti 9-12 kl. mokinių motyvaciją, besimokant užsienio kalbų. Kadangi tyrimų rezultatai yra dviprasmiški, vieni teigia, kad su amžiumi motyvacija didėja, o kiti, kad mažėja, kadangi kalbų mokymasis yra kompleksinis procesas ir reikalauja daug pastangų. O vėlyvoji paauglystė yra tas laikotarpis, kai mokiniai pradeda suvokti savę ne tik kaip asmenybę, bet ir kaip atskirą nuo tėvų individą. Šiame brandos tarpsnyje paaugliai atmeta visus autoritetus ir vadovaujasi savo patirtimi (Caskey & Anfara, 2007; Navickas ir Vaičiulienė, 2010). Todėl šis brandos laikotarpis yra tinkamas nagrinėti mokinių motyvaciją, nes rezultatai atspindės jų pačių mąstymą, įsivaizduojamus norus ir tikslus.

Wigfield (1994) pabrėžė, kad vaikai ir paaugliai negali iš karto atskirti ilgalaikio laukiamumo, tačiau savo amžiaus tarpsniuose jie palaiapsniui susikurs aiškesnę konstrukciją, turėdami konkretesnį vertinimą, susijusį su konkrečia sritimi. Mokiniai, kurie mokosi antros užsienio kalbos, turi mažesnę pasirinkimą, kokios kalbos mokytis, ko siekti - jie turi mažiau autonomijos. Taip yra todėl, kad mokyklos jau turi ugdymo programą, kuri riboja jų pasirinkimą. Mokyklos kontekste, jeigu mokiniai nemato aktualumo tarp mokymo programos ir asmeninių poreikių ir jeigu supranta, kad tikslas yra nepasiekiamas, jų motyvacija greitai išnyks. Kitaip tariant, antros kalbos (anglų kalbos) besimokantieji yra motyvuoti mokytis kitos kalbos, kai vertina savo mokymosi rezultatus, kai savo mokymosi tikslus vertina kaip pasiekiamus ir kai suvokia, kad jiems užteks gebėjimų pasiekti mokymosi tikslų (Spolsky, 1989).

### **1.6. Mokinių motyvuojančių įsitikinimų ir anglų kalbos mokymosi motyvacijos sąsajos**

Literatūroje nuo seno yra tyrinėjama užsienio (anglų) kalbos mokymosi motyvacija. Mokslininkai rėmėsi skirtingomis teorijomis aiškindami, kas veikia mokinių motyvaciją ir kokia linkme reikėtų dirbti, bandant stiprinti jų norą mokytis. Lūkesčių ir vertės teorija yra plačiai žinoma motyvacinė teorija, nagrinėjanti mokinių pasiekimus, rezultatus akademinėje srityje, tačiau mažai dar ištyrinėta būtent kalbos mokymosi procese (Xiang, McBride, & Bruene, 2004; Xiang, McBride, & Bruene, 2006). Pagal šią teoriją, lūkesčių ir vertės sudėtinės yra teigiamai susijusios (Eccles & Wigfield, 2002). Iš

pradžių buvo manoma, kad lūkestį apima gebėjimų, įsitikinimų ir sėkmės lūkesčiai, bet vėlesni tyrimai parodė, kad abi sudėtinės (savo gebėjimų įsitikinimai ir sėkmės lūkesti) yra neatskiriamos ir sudaro vieną veiksnį (Eccles & Wigfield, 2002; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Pasak mokslininkų, vertę sudaro keturi skirtingi aspektai: vidinė vertė, pasiekimų vertė, naudingumo vertė ir kaina (Wigfield & Eccles, 2000). Vidinė vertė apima mokinių malonumą, pomėgius ir susidomėjimą. Pasiekimo vertė apima mokinių norą gerai mokytis ir turėti aukštą kompetencijų lygį. Naudingumo vertė apima mokinių supratimą apie naudingumą dabartiniams ar būsimiems tikslams. Kaina apima neigiamas užduoties pasirinkimo ir įsitraukimo į ją pasekmes, ir alternatyviąją kainą (Dever, 2016; Gaspard, Dicke, Flunger, Schreier et al., 2015; Penk & Schipolowski, 2015).

Mokslininkai nagrinėjantys mokinių lūkesčius ir vertę, teigia, kad mokinių lūkestis patirti sėkmę ir subjektyvi užduoties vertė tiesiogiai veikia jų pasiekimus, dedamas pastangas, atkaklumą (ištvermingumą) ir atlikimą skirtingose mokymosi srityse (Wigfield & Eccles, 1992; 2000). Tokiose srityse, kaip matematika, gamtos pažinimas ir kalbų mokymasis (MacIntyre & Blackie, 2012; Xiang, McBride, & Bruene, 2004; Xiang, McBride, & Bruene, 2006). Užsienio kalbos srityje yra atliktas Loh (2019) tyrimas, kuriame buvo nagrinėjama anglų kalbos mokymosi motyvacijos sąsajos su mokinio sėkmės užduotyje lūkesčių ir užduoties verte. Rezultatai parodė, kad mokinių sėkmės užduotyje lūkestis ir subjektyvios užduoties vertės įsitikinimai yra reikšmingai susiję su užsienio kalbos mokymosi motyvacija. Tai reiškia, kad mokiniai kurie žino, kad gali patirti sėkmę besimokant užsienio kalbą ir mato užsienio kalbos mokymosi vertę, yra labiau motyvuoti mokytis tos kalbos, stengtis. Ankstesnio tyrimo rezultatus patvirtina ir Nagle (2021) atliktas tyrimas. Atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad sėkmės lūkestis, subjektyvi užduoties vertė yra reikšmingi veiksniai kurie nuspėja mokinių pasiekimus ir pastangas. Mokslininkai užsienio kalbos srityje patvirtino sėkmės užduotyje lūkesčio ir subjektyvios užduoties įsitikinimų sąsajas su mokinių užsienio kalbos mokymosi motyvacija. Tačiau kiti subjektyvios užduoties vertės kintamieji (naudingumo vertė, pasiekimo vertė, vidinė vertė ir kaina) yra mažiau tyrinėti. Nors kitų akademinų sryčių atstovai tyrinėjant šių veiksnių sąsajas su mokinių motyvacija ir pažangumu, teigia, kad tai yra svarbūs kintamieji, kuriuos svarbu nagrinėti atskirai (MacIntyre & Blackie, 2012; Xiang, McBride, & Bruene, 2004; Xiang, McBride, & Bruene, 2006)

Matematikos srityje atlikti tyrimai rodo, kad mokiniai yra labiau motyvuoti, linkę skirti daugiau pastangų ir darbo kai yra įsitikinę savo gebėjimais šioje srityje ir jaučia stiprų sėkmės užduotyje lūkestį. Motyvacija pasirinktame dalyke išlieka stabili jeigu tik nepasikeičia mokinių įsitikinimai apie savo gebėjimus (pvz. gavus bloga pažymį) ir lūkestis patirti sėkmę. Tokiu atveju mokinio motyvacija yra linkusi mažėti (Harter, Whitesell & Kowalski, 1992). Kitų mokslininkų atlikti tyrimai, kuriuose buvo

tyrinėjama, kokia yra sąveika tarp mokinių sėkmės lūkesčio įsitikinimo ir mokymosi motyvacijos parodė, kad sąveika tarp šių kintamųjų teigiamai reikšminga ir kad ryšys tarp mokinių lūkesčių ir mokymosi motyvacijos yra stiprus (Chen and Sheu, 2005; Zhan, Jiang, Wan and Guo, 2020 ).

Mokinių pasiekimo vertė yra teigiamai siejama su mokinių mokymosi motyvacija (Stinson, 2013). Tyrimai rodo, kad mokiniai, kurie susitapatina su tam tikra veikla, jaučia, kad turi daugiau skirti laiko tai veiklai, daugiau mokytis. Pavyzdžiui Stinson'o (2013) atliktame tyrime, afroamerikiečiai studentai nekantravo gauti gerus matematikos rezultatus ir geriau spręsti matematikos užduotis, kad galėtų atsikratyti stereotipinių įsitikinimų, kad jie kaip afroamerikiečiai studijuoja baltaodžių dominuojantį dalyką. Pasiekimo vertė, yra suvokiama per mokinių idealų sampratą, kompetencijas ir matuojama, kaip mokymosi užduotis yra susijusi su mokinių tapatumu, tam tikroje srityje mokymosi srityje. Eccles ir kolegos (1983) teigia, kad asmeninė pasiekimo vertė kyla iš numanomos užduoties savybių atitikimo pagrindinei individo savęs schemai. Mori ir Gobel (2006) atliktas tyrimas parodė, kad pasiekimo vertė yra svarbus veiksnys mokinių motyvacijai, kuris yra teigiamai siejamas su mokinių stipresne motyvacija. Šis veiksnys skatina mokinius mokytis jų pasirinktų akademinių dalykų ir prognozuoja aukštesnę motyvaciją (Conley, 2011; Nagle, 2021). Tačiau yra tyrimų, kurie parodė, kad pasiekimo vertė nėra reikšmingų veiksnių mokinių mokymosi motyvacijai.

Vidinė mokinių vertė yra siejama su mokinio malonumu ir susidomėjimu atliekant užduotis. Atlikti tyrimai liudija skirtingus rezultatus. Tyrimas, nagrinėjantis matematikos pasiekimus ir motyvaciją, nustatė, kad vidinė mokinio vertė nuspėja jo aktyvų dalyvavimą pamokose, pasiekimus ir norą mokytis (Watt, 2006). Dar vienas tyrimas buvo atliktas norint išsiaiškinti, ar vidinę vertę galima naudoti prognozuojant mokinių matematikos pažymį ir mokymosi motyvaciją. Tyrimas parodė, kad yra reikšmingas teigiamas ryšys tarp mokinių vidinės vertės ir matematikos pažymio, motyvacijos (Shore & Shannon, 2007). Tai reiškia, kad, jeigu mokiniai jaučia malonumą ir susidomėjimą pamoka, kurios darbą atlieka, tai ir motyvacija dirbti toliau bus stipresnė. Tačiau yra ir tyrimų, kurie rodo, kad vidinė vertė nėra siejama su mokinių pasiekimais ir motyvacija mokytis akademinių dalykų (Spinath, Spinath, Harlaar & Plomin, 2006). Tai reiškia, kad mokinio susidomėjimas pamoka nenuspėja jo motyvacijos dirbti ir siekti žinių; juos gali motyvuoti kitos priežastys, kurios, jų manymu, svaresnės. Šie tyrimai rodo, kad rezultatai yra susiję su matematika, tačiau svarbu patyrinėti, kokie rezultatai būtų su anglų kalba. Motyvacija yra siejama su vidininėmis mokinio vertybėmis. Tai yra mokinio malonumo ir susidomėjimo jausmas sprendžiant matematikos uždavinius. Kloosterman (2002) atliktame tyrime, rezultatai parodė, kad tai kaip mokiniai mąsto apie dalyką kurio jie mokosi gali turėti įtakos jų susidomėjimui dalyku, o jų susidomėjimas savo ruožtu yra teigiamai susijęs su mokinių motyvacija mokytis pasirinktą dalyką.

Naudingumo vertę, arba naudingumą, mokiniai suvokia atsižvelgdami į tai, kaip konkreti užduotis dera su jų dabartiniais ar ateities planais. Tam tikru atžvilgiu naudingumo vertė yra susijusi su išorine motyvacija, nes subjektyvi užduoties vertė pirmiausia siejama su jos naudingumo verte. Kitaip tariant, kada veikla yra priemonė tikslui pasiekti, o ne tikslas pats savaime (Ryan & Deci, 2016). Tačiau veikla taip pat gali atspindėti svarbius tikslus, kurių žmogus ryžtingai siekė, pavyzdžiui, gauti trokštamą darbą. Šia prasme naudingumo vertė taip pat yra susijusi su asmeniniais tikslais ir savęs pažinimu, taigi turi tam tikrų ryšių su pasiekimo verte. Tyrimai rodo, kad skirtumai tarp naudingumo vertės ir pasiekimo vertės yra ganėtinai subtilūs, šie skirtumai labiau priklauso nuo mokinių pagrindinių vertybių ir tikslų (Ryan & Deci, 2020). Black ir kt. (2010) atliktas tyrimas parodė, kad kai mokiniai pvz.: matematiką vertina kaip naudingą, prasmingą, dalyką savo ateičiai, jie dės daugiau pastangų besimokant šiuos dalykus ir jų motyvacija bus stipresnė. Panašius rezultatus parodo ir fizinio ugdymo tyrimai (Xiang, McBride, Guan, Solman, 2003) atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad naudingumo vertė yra vienas iš svarbių mokinių gamtos mokslų mokymosi veiksmų.

Mokslininkų Barron ir Hulleman (2014) atliktas tyrimas rodo, kad kainos kintamasis yra svarbus komponentas, kuris yra teigiamai susijęs su mokinių motyvacija mokytis. Atlikti tyrimai patvirtina ir pabrėžia, kad mokinių mokymosi motyvacija nuspėja užduoties kainos veiksnys (Barron & Hulleman, 2015; Jiand, Rosenzweig & Gaspard, 2018). Kuo mažiau mokiniai turės neigiamų pasiekimų, emocijų, pastangų tuo motyvacija bus stipresnė (Jiand, Rosenzweig & Gaspard, 2018). Literatūroje yra nustatyta, kad numatoma užduoties kaina yra svarbus veiksnys, be lūkesčių ir vertės veiksmų, nagrinėjant mokymosi motyvaciją ir jos stiprumą (Flake, Barron, Hulleman, McCoach & Welsh, 2015). Tačiau yra ir tokių tyrimų, kurie teigia, kad užduoties kainos įsitikinimai nėra svarbūs kaip atskiras veiksnys, nagrinėjant mokinių veiklos vertybių įsitikinimus. Pastangų kaina nebuvo reikšmingu veiksmu kuris nuspėja motyvaciją (Chen & Liu, 2009; Nagle, 2021). Chen ir Liu (2009) atliktas tyrimas fizinio ugdymo srityje parodė, kad 92 proc. mokinių buvo pasiruošę tęsti veiklą net susidure su daugeliais išukiais ir sunkumais nes matė veikloje naudos savo sveikatai. Gauto tyrimo rezultatas rodo, kad motyvacija išliktu, mokiniams yra svarbus teigiamos užduoties naudos vertybė.

Motyvacija gali tapti stipria varomąja jėga mokymosi procese, bet, kad galima būtų panaudoti šią jėgą, reikia suprasti sąsajas tarp motyvacijos sudedamųjų dalių ir kalbos mokymosi rezultatų (MacIntyre & Blackie, 2012; Xiang, McBride, & Bruene, 2004; Xiang, McBride, & Bruene, 2006). Todėl atsiranda prielaidos, kad lūkesčių ir vertės teorija būtų svarbi teoriniu požiūriu nagrinėjant mokinių mokymosi motyvaciją ir besimokant užsienio kalbos. Nagle (2021) atliktas tyrimas, taikant lūkesčių ir vertės teoriją, nustatė dimensijas, kurios numatė antros kalbos mokymosi pastangas, atkaklumą ir

pasiekimus. Tyrimo rezultatas parodė, kad dalyviai, kurie buvo labiau susirūpinę pastangomis išmokti užsienio kalbos, matė mažiau vertės mokytis tos kalbos ir turėjo mažesnę sėkmės tikimybę. Mokiniai, kurie atranda asmeninę užsienio kalbos mokymosi vertę, kurie išreiškia didesnę susidomėjimą užsienio kalbos mokymuisi ir kurie pozityviau įvertino antros kalbos mokymąsi nei jų bendraamžiai, turėjo stipresnę motyvaciją. Tačiau tokių tyrimų, kurie nagrinėja anglų kalbos motyvaciją matuojant visus vertės konstruktus, yra mažiau, bet tie, kurie nagrinėja šiuos konstruktus analizuojant kitus mokymosi dalykus (matematika, fizika, fizinis ugdymas), patvirtina, kad šie konstruktai yra svarbūs veiksniai analizuojant mokinių motyvaciją. Yurt (2015) atliktas tyrimas parodė, kad mokinių matematikos mokymosi lūkesčiai, susidomėjimas matematika yra būtent tais veiksniais, kurie skatina mokinių motyvaciją dirbti ir stengtis pasiekti gerų matematikos rezultatų. O Conley (2011) atliktas tyrimas patvirtino, kad visos keturios mokinių suvokiamos vertės veiksniai prognozuoja jų motyvaciją mokytis matematikos.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimai, nagrinėjantys mokinių skirtingų akademinių dalykų lūkesčių ir vertės įsitikinimus, rodo skirtingus rezultatus. Daugelis tyrimų pabrėžia šių įsitikinimų svarbą mokinių mokymosi motyvacijos stiprumui. Todėl būtų svarbu patikrinti, kaip atskiri vertės veiksniai (naudingumo vertė, pasiekimo vertė, vidinė vertė ir užduoties kaina) yra susiję su anglų kalbos mokymosi motyvacija.

### **1.7. Motyvacijos veiksnių skirtumai tarp lyčių**

Mokslininkai, nagrinėjantys lūkesčių ir vertės teoriją, nagrinėjo jos ribas ir koks yra vaikų lyties vaidmuo, formuojant pasiekimų motyvaciją ir elgesį. Jau 1997 metais buvo patvirtinta, kad, mokinių mokymosi pasiekimų lyčių skirtumai yra reikšmingi (Fan & Chen, 1997). Todėl svarbu panagrinėti, ar berniukai ir mergaitės skiriasi motyvacijos mokytis stiprumu, kuris skatina jų veiklą ir lemia rezultatus. Kitaip tariant, svarbu išsiaiškinti ar (kokie) egzistuoja mokinių verčių ir lūkesčių lyčių skirtumai.

Tyrimai patvirtino, kad egzistuoja įsitikinimų apie savo gebėjimus ir sėkmės lūkesčių lyčių skirtumai. Rezultatai parodė, kad vaikinai labiau tiki savo matematiniais ir sporto gebėjimais, o merginos - savo humanitariniais (kalbų) ir muzikiniiais gebėjimais. Kitaip tariant, vyriškos lyties asmenys labiau tiki savo gebėjimais suvokti tiksliuosius mokslus, o moteriškos – humanitarinius mokslus (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Fredricks & Eccles, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). Merginos mažiau pasitiki savo matematikos gebėjimais, tačiau aukščiau vertina savo

gebėjimus anglų kalbai, o vaikinai – atvirkščiai, labiau pasikliauja savo gebėjimais matematikai (Caprara ir kt., 2008; Fan, Lindt & Wolters, 2009). Tačiau yra ir tyrimų, kurie analizavo mokinių gebėjimų įsitikinimus pagal klases. Tokie tyrimai parodė, kad 9 – 12 klasės skirtingų lyčių mokinių gebėjimų įsitikinimai, sėkmės lūkesčiai nesiskiria (Hampton & Mason, 2003).

Atlikti tyrimai parodė, kad paaugliai geba skirti tiek kompetencijas skirtingiems mokomiesiems dalykams, tiek apie skirtingus mokomuosius dalykus. Kitaip tariant jie sugeba atskirti, kokia veikla jiems sekasi ir kokią veiklą vertina (Eccles ir kt., 1993). Tyrinėjamas lyties skirtumas subjektyvios užduoties vertės atžvilgiu parodė, kad mergaitės labiau negu berniukai vertina skaitymą ir humanitarinius mokslus, o berniukai labiau vertina matematiką (Eccles ir kt., 1993). Jacobs ir kolegų (2002) atliktas tyrimas parodė, kad mergaičių kalbos ir menų vertės išauga perėjus į vidurinę mokyklą, o tuo tarpu berniukų šių dalykų vertės tik mažėja. Taigi, besimokydamos vidurinėje mokykloje, mergaitės kalbos pamokas vertina labiau nei berniukai. Kiti tyrimai parodė, kad mergaičių ir berniukų vidinė vertė prognozuoja jų motyvaciją mokytis matematikos ir užsienių kalbų (Fan, 2011). Tačiau yra tyrimų, kurie nepatvirtina lyčių skirtumų – mergaičių ir berniukų anglų kalbos vidinė vertė ir gebėjimų įsitikinimai nesiskiria. Kitaip tariant, tam atliktų tyrimų rezultatai rodo, kad mokinių lytis nėra reikšmingai susijusi su jų motyvacija mokytis užsienio (anglų) kalbą (Akram & Ghani, 2013; Iwaniec, 2019).

Apibendrinant pastebėta, kad autoriai negali vienareikšmiškai pasakyti, ar vaikų lytis yra reikšmingas veiksnys anglų kalbos mokymosi motyvacijoje, ar vis dėlto ne. Skirtingi tyrimai rodo skirtingus rezultatus. Todėl būtų svarbu panagrinėti, kaip lytis yra susijusi su anglų kalbos mokymosi motyvacija, ar yra skirtumas tarp mergaičių ir berniukų anglų kalbos motyvuojančių įsitikinimų ir mokymosi motyvacijos.



## 1.8. Tyrimo problema, tikslas, uždaviniai

Literatūroje yra plačiai nagrinėjamas mokymosi motyvacijos motyvas. Daugelis mokslininkų domina mokinių sąmoningi, asmenybės įsisavinti ir vidiniai motyvai, kurie jų teigimu yra susiję su mokinių mokymosi motyvacija. Tyrėjų teigimu sąmoningi vidiniai įsitikinimai / motyvai yra sėkmingo mokinių užsienio kalbos mokymosi proceso ir pažangumo garantas (Indrašienė ir Suboč, 2010). Moon (2006) atliktas tyrimas parodė, kad mokiniams, kurie gerai mokosi, taip pat yra būdinga stipri vidinė motyvacija. Autorės teigimu mokiniams yra svarbu mokytis dėl paskatinimo, pripažinimo, aukštesnio statuso. Mokslininkai nagrinėjantis mokinių užsienio kalbos motyvaciją, teigia, kad užsienio kalbos mokymosi motyvacija yra teigiamai susijusi su mokinių sėkmės užduotyje lūkesčių, gebėjimų įsitikinimais ir vertybiniais įsitikinimais (Chen & Sheu, 2005; Zhan, Jiang, Wan & Guo, 2020). Tokie rezultatai rodo, kad yra tikslinga nagrinėti mokinių vertybių įsitikinimų sąsajas su užsienio kalbos motyvacija. Siekiant nagrinėti mokinių gebėjimų vertybinius įsitikinimus ir gebėjimų įsitikinimus yra prasminga panagrinėti Eccles ir Wigfield lūkesčių ir vertės teoriją. Tačiau ši teorija buvo sukurta mokinių matematikos motyvacijai nagrinėti ir stengiesi atsakyti į klausimus: Kodėl vieni mokiniai stengiasi ir nori mokytis matematikos o kiti neturi susidomėjimo šioje srityje? Kodėl kai kurie mokiniai įdeda pastangas besimokydami matematikos, nagrinėja naujus darbus ir siekia tikslo nepaisant iššūkių, o kiti lengvai atsisako mokytis vos atsiranda menkiausi iššūkiai? (Eccles et al. 1983; Wigfield & Eccles, 2000). Lūkesčių ir vertės teorija yra plačiai naudojama skirtingose akademinėse srityse (matematikoje, muzikoje, pasaulio pažinimo, fizinio ugdymo) nagrinėjant mokinių motyvaciją, pasiekimus. Užsienio kalbos mokymosi motyvaciją tyrinėjantis mokslininkai irgi susidomėjo šia teorija, bet santikiniai su kitomis akademinėmis sritimis – visai neseniai. Atlikti tyrimai rodo, kad mokinių gebėjimų įsitikinimai, sėkmės užduotyje lūkestis ir subjektyvios užduoties vertė yra teigiamai susijusi su mokinių užsienio kalbos mokymosi motyvacija (Chen & Sheu, 2005; Zhan, Jiang, Wan & Guo, 2020). Tačiau kiti svarbūs teorijos kintamieji (naudingumo vertė, pasiekimo vertė ir vidinė vertė ir užduoties kaina) užsienio kalbos srityje plačiai nagrinėti nebuvo, nors kitų akademinų sričių tyrimai rodo, kad šie kintamieji yra svarbūs ir juos verta nagrinėti atskirai (Chen & Ennis, 2004; 2009; MacIntyre & Blackie, 2012; Xiang, McBride & Bruene, 2004). Todėl šiame tyrime bus analizuojama visų šios teorijos kintamųjų sąsajos su mokinių užsienio (anglų) kalbos mokymosi motyvacija. Siekiant išsiaiškinti, kaip šie kintamieji nuspėja mokinių užsienio (anglų) kalbos mokymosi motyvaciją.

Literatūroje yra pabrėžiami ir mokinių lyties skirtumai besimokant užsienio (anglų) kalbos. Tyrimai rodo, kad mergaitės yra labiau motyvuotos mokytis užsienio (anglų) kalbos. Pagal kai kuriuos

mokslininkus mergaitės labiau tiki savo gebėjimais kalbos srityje, o berniukai labiau tiki savo gebėjimais suvokti tikslius mokslus (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Fredricks & Eccles, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002). Tačiau yra tyrimų, kurie nepatvirtina lyčių skirtumus – mergaičių ir berniukų anglų kalbos vidinės vertės ir gebėjimų įsitikinimai nesiskiria (Akram & Ghani, 2013; Iwaniec, 2019). Todėl yra naudinga, pasitikrinti ar mokinių lytis turės reikšmingą skirtumą mokinių užsienio (anglų kalbos) kalbos mokymosi motyvacijai.

#### Tikslas:

Nustatyti, ar gimnazistų vaikinų ir merginų lūkestis patirti sėkmę, naudingumo vertė, pasiekimo vertė, vidinė vertė ir užduoties kaina gali nuspėti mokinių užsienio (anglų) kalbos mokymosi motyvaciją.

#### Uždaviniai:

1. Įvertinti gimnazistų motyvuojančius įsitikinimus apie anglų kalbą ir jos mokymosi motyvaciją.
2. Įvertinti, ar gimnazistų sėkmės lūkesčiai /gebėjimų įsitikinimai nuspėja jų anglų kalbos mokymosi motyvaciją.
3. Ivertinti, ar gimnazistų subjektyvi užduoties vertė nuspėja anglų kalbos mokymosi motyvaciją.
4. Ivertinti, ar gimnazistų vidinė vertė, pasiekimo vertė, naudingumo vertė ir užduoties kaina nuspėja jų anglų kalbos mokymosi motyvaciją.
5. Palyginti gimnazistų merginų ir vaikinų motyvuojančius įsitikinimus apie anglų kalbą ir jos mokymosi motyvaciją.

#### Hipotezės:

1. Gimnazistų sėkmės lūkesčiai, užduoties naudingumo vertė, pasiekimo vertė, vidinė vertė ir užduoties kaina, kontroliuojant mokinių lytį, teigiamai prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą.
  - 1.1. Mergaitės nuspėja anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą.
  - 1.2. Gimnazistų sėkmės lūkesčiai teigiamai prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą.
  - 1.3. Gimnazistų naudingumo vertė teigiamai prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą.

- 1.4. Gimnazistų pasiekimo vertė teigiamai prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą.
- 1.5. Gimnazistų vidinė vertė teigiamai prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą.
- 1.6. Gimnazistų užduoties kaina neigiamai prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą.

## 2. TYRIMO METODIKA

### 2.1. Tyrimo dalyviai

Tyrimas buvo atliktas patogiosios atrankos būdu. Surinktą tyrimo dalyvių imtį sudarė 104 lietuvių tautybės 9 – 12 klasių moksleiviai, besimokantys vienoje Lietuvos rajono vietovės gimnazijoje. Buvo kreiptasi į gimnazijos administraciją dėl galimybės atlikti mokslinį darbą. Gavus mokyklos direktorės sutikimą, buvo apklausti gimnazistai. Apdorojant duomenys dvi anketos buvo sugadintos. Vienoje anketoje mokinys nepažymėjo savo atsakymų į pateiktus teiginius, antroje anketoje mokinys neatsakė į demografinius klausimus. Dviejų gimnazistų duomenys nebuvo naudojami, todėl darbe analizuojama informacija apie 102 gimnazistus: 39 (38%) vaikus ir 63 (62%) merginas.

Tyrimo dalyvių amžius svyruoja nuo 15 iki 19 metų, amžiaus vidurkis – 16,98 metai, standartinis nuokrypis – 1,194. Atlikto tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal amžių pavaizduotas 1 lentelėje.

*1 lentelė. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal amžių ir lytį.*

<b>Tyrimo dalyvių amžius</b>	<b>Skaičius</b>	<b>Vaikinai</b>	<b>Merginos</b>
15 metų	17	7	10
16 metų	15	5	10
17 metų	30	12	18
18 metų	33	10	23
19 metų	7	5	2

Tyrime dalyvavo 45 (44,2 %) dvyliktos klasės mokiniai, kurių amžius yra nuo 17 iki 19 metų, 29 (28,4 %) vienuoliktos klasės mokiniai nuo 16 iki 18 metų, 8 (7,84 %) dešimtos klasės mokiniai nuo 15 iki 16 metų ir 20 (19,6 %) devintos klasės mokinių, (nuo 15 iki 16 metų). Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal klases 2 lentelėje.

2 lentelė. Tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal klasę ir lytį.

Klasė	Tyrimo dalyvių skaičius	Vaikinai	Merginos
9 klasė	20	7	13
10 klasė	8	4	4
11 klasė	29	9	20
12 klasė	45	19	26

## 2.2. Tyrimo instrumentai

Gimnazistams skirtame klausimyne pateikti 38 klausimai: dvidešimt klausimų anglų kalbos mokymosi motyvacijai įvertinti ir 18 klausimų motyvuojantiems įsitikinimams apie anglų kalbą įvertinti: 5 klausimai mokinių numatomiems lūkesčiams, gebėjimams įvertinti, 3 klausimai mokinių naudingumo vertei įvertinti, 3 klausimai mokinių pasiekimo vertei įvertinti, 3 klausimai mokinių vidinei vertei įvertinti ir 4 klausimai mokinių kainai įvertinti. Taip pat buvo paruošti penki demografiniai klausimai: prašoma nurodyti lytį, amžių, klasę, koks yra anglų kalbos pusmečio vidurkis ir kokios yra priežastys mokytis anglų kalbą.

Atlikto tyrimo duomenims surinkti buvo naudojami du klausimynai. Anglų kalbos mokymosi motyvacijai tirti buvo naudojama Požiūrio / motyvacijos testo baterijos sutrumpintas klausimynas (ang. Mini attitude/motivation test battery, mini - AMTB). Mokinių lūkesčių, gebėjimų įsitikinimai, naudingumo vertė, vidinė užduoties vertė, pasiekimo vertė ir atliekamos užduoties kaina buvo vertinami naudojant lūkesčių – vertės klausimyną (EVQ).

*Trumpesnė požiūrio / motyvacijos testo baterijos klausimynas (ang. Mini Attitude/Motivation Test Battery, mini - AMTB).* Šios klausimyno autorius yra R. C. Gardner. Klausimynas buvo sukurtas 1985 metais. Pirminė klasimyno versija – ilgąją, sudaro 100 teiginių apimantys penkias subskales. Vėliau autorius patobulino esama klausimyną ir sukūrė trumpesne požiūrio / motyvacijos testo baterijos versiją. Būtent ši, trumpesnė klausimyno versija ir buvo naudojama atliktame tyrime. Gavus autoriaus sutikimą,

klausimynas buvo išverstas iš anglų į lietuvių kalbą. Sutrumpinta požiūrio / motyvacijos testo baterijos klausimyną sudaro 20 teiginių apimantys dvi subskalės. Šios dvi svarbios subskalės: intensyvumo (ang. *intensity*) ir noro (ang. *desire*) skirtos mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijai įvertinti.

- Intensyvumas (ang. *intensity*). Subskalė apėmė mokinių motyvacijos mokytis anglų kalbos intensyvumą vertinant jų atliktus darbus, ateities planus. Intensyvumo subskalę sudaro dešimt teiginių, pavyzdžiui: „Esu linkęs (-usi) pasiduoti, kai nesuprantu anglų kalbos užduoties“, „Kiek įmanoma atidėliuju anglų kalbos namų darbus“, „Nuolat tobulinu anglų kalbos žinias“. Aukštas balas atspindi mokinio darbo intensyvumą ir pastangas besimokant anglų kalbos.
- Noras (ang. *desire*). Subskalė atspindi mokinių norą mokytis anglų kalbą ir tap pat sudaro dešimt teiginių, pavyzdžiui: „Labai noriu gerai mokėti anglų kalbą“, „Norėčiau išmokti kuo daugiau anglų kalbos pamokoje“, „Norėčiau laisvai kalbėti angliškai“. Aukščiausias balas atspindi mokinio norą mokytis anglų kalbą.

Kiekvienas subskalių teiginys vertinamas 5 balų Likert'o skale, kur 1 reiškia – „visiškai nesutinku“, o 5 reiškia – „visiškai sutinku“. Bendras subskalių įvertis vertina mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją. Aukštesnis balas bendroje skalėje buvo interpretuojamas kaip aukštesnis motyvacijos lygis. Kadangi šia metodika bus įvertinama mokinių motyvacija, tyrime gauti dviejų (intensyvumo ir noro) subskalių balai buvo sumuojami ir analizuojami bendri šios skalės įverčiai.

Kiti autoriai (Mirzaei & Forouzandeh, 2013) savo tyrimuose, nagrinėdami anglų kalbos mokymosi motyvaciją irgi naudojo trumpesnę požiūrio / motyvacijos testo baterijos klausimyno (*ang. Mini Attitude/Motivation Test Battery, mini – AMTB*) versiją, kurią sudaro dvi subskalės. Mirzaei & Forouzandeh (2013) Trumpesnės požiūrio / motyvacijos testo baterijos klausimyno versijos metodikos patikimumo (Cronbach alpha) rodikliai vaizduojami 3 lentelėje.

3 lentelė. Požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimyno ir skalų patikimumo rodikliai

Tyrėjas	Skalės	Cronbach alpha
Mirzaei & Forouzandeh, 2013		
	<b>Motyvacija:</b>	0,96
	Intensyvumo	0,89
	Noro	0,88

Atlikto tyrimo trapesnės požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimyno versijos (ang. *Mini Attitude/Motivation Test Battery, mini - AMTB*) metodikos patikimumo (Cronbach alpha) analizės rodiklius galima matyti 4 lentelėje:

4 lentelė. Atlikto tyrimo Trumpos požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimyno patikimumo rodiklius

Metodika	Cronbach alpha
Trumpesnė požiūrio / motyvacijos testo baterijos klausimynas	0.876

Gautas patikimumo rodiklis - 0.876. Taip pat buvo apskaičiuojami atskiri trumpos požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimyno (ang. *Mini Attitude/Motivation Test Battery, mini - AMTB*) metodikos subskalių patikimumo (Cronbach alpha) rodikliai, kuriuos galima matyti prieduose (žr. A priedą). Gautas trumpo požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimyno (ang. *Mini Attitude/Motivation Test Battery, mini - AMTB*) subskalių patikimumas (žr. priedą A) yra vidutinis. Pateikti 4 – oje lentelėje rezultatai rodo, kad bendras subskalių patikimumo rodiklius yra aukštesnis už 0,6, tai reiškia, kad šią metodiką galima naudoti tyrime.

Skalės autoriaus (Gardner, 1985) atlikta patvirtinančioji faktorinė analizė patvirtino šios metodikos konstrukto validumą, kai ją sudaro dvi subskalės. Vertinant trumpos požiūrio / motyvacijos testo baterijos klausimyno lietuviško vertimo skalės konstrukto validumą buvo atlikta faktorių analizė (žr. priedą B). Rezultatai parodė, kad *intensyvumo* skalės KMO, kuris lygus – 0,67 Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo  $p < 0,001$ , subskalės teiginiai paaiškina 29,84 duomenų išsibarstymo.

Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,29 iki 0,68. *Noro* skalės KMO lygus 0,83 Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo  $p < 0,001$ , subskalės teiginiai paaiškina 47,48 duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,32 iki 0,82. Visi gauti įverčiai rodo, kad faktorinės analizės rodiklius yra aukštesnis už 0,6, tai reiškia, kad šią metodiką galima naudoti tyrime (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011).

*Lūkesčių ir vertės klausimynas* (ang. *Expectancy - Value Questionnaire, EVQ*). Klausimynas buvo naudojamas mokinių motyvuojančių įsitikinimų apie anglų kalbą įvertinimui. Šios klausimyno autorius yra Eccles & Wigfield. Klausimynas buvo sukurtas 1994 metais. Gavus abiejų autorių sutikimą, klausimynas buvo išverstas iš anglų kalbos į lietuvių kalbą. Kadangi pirminė metodikos versija buvo sukurta matematikos dalyko įsitikinimams vertinti, vertimo metu metodika buvo koreguojama keičiant žodį „matematika“ į žodį „anglų kalba“. Kiti autoriai (Zhu, Sun, Chen, & Ennis, 2012; Kosovich, Hulleman, Kenneth, Getty, 2015) taip pat koreguodavo Lūkesčių – vertės klausimyną. Pavyzdžiui terminas „matematika“ buvo keičiamas į „fizinis ugdymas“, „pasaulio pažinimą“, „anglų kalbos“ – vieną iš mokymosi dalykų. Lūkesčių ir vertės klausimyną sudaro 18 teiginių apimantys 5 skales. Šios penkios svarbios skalės: lūkesčių (ang. *expectancy beliefs*), naudingumo vertės (ang. *utility value*), vidinė vertė (ang. *intrinsic value*), pasiekimo vertė (ang. *attainment value*) ir kainos (ang. *cost*), tyrime buvo naudojami kaip pagrindiniai motyvuojantis įsitikinimai apie anglų kalbą.

- Lūkesčių (ang. *expectancy beliefs*) skalę aprepia mokinių gebėjimų įsitikinimus ir lūkestį patirti sėkmę besimokant anglų kalbos. Skalę sudaro penki teiginiai, pavyzdžiui: „Kaip tu galvoji, kaip gerai tau seksis mokytis anglų kalbos šiais mokslo metais?“, „Įsivaizduok, kad tau reikia suskirstyti visus klasės mokinius į 7 lygius pagal tai, kiek jie yra gabūs anglų kalboje, kai 1 lygis reiškia „labai negabūs anglų kalbos mokiniai“, o 7 – „labai gabūs anglų kalbos mokiniai“. Ties kuriuo lygiu įrašytum save?“, „Kaip tau sekasi anglų kalbos pamokoje? Įvertink balais nuo 1 iki 7“.
- Naudingumo vertės (ang. *utility value*) skalė atspindi ar mokiniai mato naudą besimokant anglų kalbą. Skalę sudaro trys klausimai, pavyzdžiui: „Man reikia gerai mokėti anglų kalbą, kad ateityje, kai baigsiu mokyklą galėčiau pasirinkti tokią specialybę kokios norėsiu“, „Tai ko mokausi anglų kalbos pamokoje yra naudinga mano kasdieniame gyvenime už mokyklos ribų“.
- Vidinės vertės (ang. *intrinsic value*) skalė apibūdina mokinių pasitenkinimą besimokant anglų kalbos. Skalę sudaro trys klausimai, pavyzdžiui: „Man atrodo, kad mokytis anglų kalbą man yra labai įdomu“, „Man patinka atlikti anglų kalbos užduotis“.



- Pasiekimo vertės (ang. *attainment value*) skalė aprėpė mokinių įsitikinimus apie jų kompetencijas besimokant anglų kalbos. Skalę sudaro trys klausimai, pavyzdžiui: „Man atrodo, kad man yra svarbu gerai atlikti anglų kalbos užduotis“, „Man svarbu gauti gerus anglų kalbos pažymius“.
- Kainos (ang. *cost*) skalė atspindi neigiamus įsitraukimo į anglų kalbos mokymosi aspektus. Skalę sudaro keturi klausimai, pavyzdžiui: „Turiu įdėti pernelyg daug pastangų, kad gaučiau gerą anglų kalbos pažymį“, „Kad man gerai sektųsi anglų kalboje, turiu dirbti daugiau, nei norėčiau“, „Turiu įdėti pernelyg daug pastangų, kad suprasčiau anglų kalbą“.

Respondentai, pildydami klausimyną, rėmėsi 5 balų Likert'o skale. Tai reiškia, kad tiriamieji, atsakydami į klausimus, turėjo pasirinkti jų nuomonę atitinkantį skaičių nuo 1 - „visiškai nesutinku“ iki 5 - „visiškai sutinku“. Gauti kiekvienos skalės balai buvo gauti apskaičiuavus teiginių įverčių vidurkius.

Autorių Wigfield ir Eccles (1995) Lūkesčių ir vertės klausimyno metodikos patikimumo (Cronbach alpha) rodikliai svyruoja nuo 0,62 iki 0,92. Lūkesčių skalės – Cronbach'o alfa buvo lygi 0,92. Naudingumo vertės skalės – Cronbach'o alfa lygi 0,62. Pasiekimo vertės ir vidinės vertės skalių Cronbach'o alfa – 0,70 ir 0,76. Kainos skalės Cronbach'o alfa lygi 0,78.

Atlikus pagrindinį tyrimą, buvo apskaičiuotas naudojamos metodikos patikimumas (Cronbach alpha). Atlikto tyrimo patikimumo įverčius galima pamatyti žemiau (žr. 5 lentelę).

5 lentelė. Atlikto tyrimo Lūkesčio-vertės klausimyno ir klausimyno skalių patikimumo rodikliai

Metodika	Skalės	Cronbach alpha
Lūkesčių ir vertės klausimynas:	Gebėjimų/lūkesčių įsitikinimai	0,92
	Vertės įsitikinimai:	
	Naudingumo vertė	0,74
	Vidinė vertė	0,84
	Pasiekimo vertė	0,65
	Kaina	0,85

Kaip matome iš 5 lentelės, atliktame tyrime lūkesčių ir vertės klausimyno skalių patikimumo rodikliai svyruoja nuo 0,65 (žemo) iki – 0,92 (aukšto). Žemas patikimumo rodiklis buvo gautas pasiekimo vertės skalėje. Kiti atlikti tyrimai irgi susidūrė su šios skalės mažu patikimumo rodikliu (Wigfield & Eccles, 1995; Zhu et al., 2012).

Apibendrinat kai kuriuos patikimumo įverčius galima teigti, kad rodiklis nėra labai aukštas. Tokių rezultatų priežastis gali būti maža tiriamųjų imtis, mažas teiginių skaičius ir galimos vertimo klaidos. Pateikti 5 – oje lentelėje rezultatai rodo, kad penkių skalių patikimumo rodikliai yra aukštesnis už 0,6, tai reiškia, kad šias skales galima naudoti tyrime.

Vertinant lietuviško lūkesčių ir vertės klausimyno vertimo skalių konstrukto validumą, buvo atliktos penkios faktorių analizės, programos prašant teiginius priskirti tam tikram vienam faktoriui. Gauti rezultatai parodė, kad *lūkesčių* skalės KMO lygus 0,87 Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo  $p < 0,001$ , teiginiai paaiškina 76,6 % duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,76 iki 0,91. *Pasiekimo vertės* skalės KMO lygus – 0,75 Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo  $p < 0,001$ , skalės teiginiai paaiškina 85,7 % duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,91 iki 0,94. *Naudingumo vertės* skalės KMO lygus – 0,74, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo  $p < 0,001$ , skalės teiginiai paaiškina 80,9 % duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,89 iki

0,90. Vidinės vertės skalės KMO lygus – 0,67, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo  $p < 0,001$ , skalės teiginiai paaiškina 76,3 % duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,78 iki 0,91. Kainos skalės KMO lygus – 0,75, Bartleto sferiškumo testo reikšmingumo lygmuo  $p < 0,001$ , skalės teiginiai paaiškina 72,89 % duomenų išsibarstymo. Teiginių svoriai svyruoja nuo 0,77 iki 0,92.

Gauti įverčiai rodo, kad pasiekimo vertės, naudingumo vertės ir vidinės vertės skalių faktorinės analizės rodikliai yra žemi. Remiantis Bilevičienės ir Jonušausko (2011) duomenimis  $0,6 < KMO < 0,7$  faktorinė analizė tinka pakenčiamai, bet naudoti galima. Pasiekimo vertės, naudingumo vertės, vidinės vertės skalių įverčiai patenka į šį intervalą. Todėl buvo priimtas sprendimas tyrime naudoti šias skales. Likusių lūkesčių ir vertės skalių KMO yra aukštesnis už 0,6, tai reiškia, kad šias skales galima naudoti tyrime (Bilevičienė ir Jonušauskas, 2011).

Skalės autoriai (Wigfield & Eccles, 1995) atlikta patvirtinančioji faktorinė analizė irgi patvirtino šios metodikos konstrukto validumą, kai ją sudaro penkios skalės. Lietuviško vertimo lūkesčių ir vertės klausimyno faktorių analizės validumo įverčius galima pažiūrėti C – priede.

### **2.3. Tyrimo eiga**

Prieš atliekant tyrimą buvo susitarta su Vilniaus rajono gimnazijos direktore dėl leidimo atlikti magistro pilotinio ir baigiamojo darbo tyrimą jos vadovaujamoje mokykloje. Po gauto direktorės leidimo buvo suplanuota pilotinio tyrimo eiga. Buvo nuspręsta atlikti pilotinį tyrimą su 23 dvyliktos klasės mokiniais. Todėl pirmiausia buvo susitarta su 12 klasės auklėtoja dėl galimybės atlikti pilotinį tyrimą jos pamokos (informatikos) metu. Auklėtojos pagalba buvo susisiekiama su mokinių tėvais ir pranešta apie planuojamą pilotinį tyrimą. Iš 23 dvyliktos klasės mokinių ne visi buvo pilnamečiai, todėl, prieš atliekant pilotinį tyrimą, 5 mokinių tėvų buvo prašoma raštiško leidimo, taip pat buvo atsiklausta pačių vaikų. Tik gavus, surinkus pačių mokinių ir jų tėvų sutikimus dalyvauti bandomajame tyrime, kovo mėnesį buvo atliktas pilotinis tyrimas, kuriame buvo siekiama išbandyti lūkesčių – vertės klausimyno ir trumpos požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimyno lietuvišką vertimą. Pilotiniame tyrime dalyvavo 12 merginų ir 11 vaikinų. Amžiaus pasiskirstymas buvo toks: 5 septyniolikmečiai, 16 aštuoniolikmečių ir 2 devyniolikmečiai. Tyrimas buvo pateiktas gyvai, pamokos metu, ir truko apie 15 – 20 minučių. Tyrimo metu tyrėja paaiškino tyrimo tikslą ir prieš tyrimą pasistengė pašalinti šalutinius kintamuosius (pvz., esant galimybei, mokiniai buvo pasodinti po vieną, buvo paprašyta išjungti mobiliųjų telefonų garsą,

netrukdyti savo bendraklasiams, nesikalbėti ir kt.). Po tyrimo gimnazistų buvo paklausta ar visi klausimai buvo aiškūs, ar viską suprato, kokių pastebėjimų turi ir kt. Surinkti rezultatai buvo įvertinti, apdoroti. Keletas 12 klasės mokinių nurodė jiems neaiškius, dviprasmiškus teiginius.

Atlikus pilotinį tyrimą buvo apskaičiuotas dviejų (lūkesčių – vertės klausimyno ir trumpos požiūrio / motyvacijos testo baterijos klausimyno) metodikų patikimumas, tai yra Cronbach alpha. Lūkesčių – vertės klausimyno ir trumpos požiūrio / motyvacijos testo baterijos klausimyno patikimumą galima matyti 6 lentelėje.

6 lentelė. EVQ ir AMTB pilotinio tyrimo patikimumo rodiklis

Metodika	Cronbach alpha
Požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimynas	0,86
Gebėjimų/ lūkesčių įsitikinimai	0,94
Vertės įsitikinimai:	
Naudingumo vertė	0,71
Vidinė vertė	0,85
Pasiiekimo vertė	0,66
Kaina	0,77

Buvo apskaičiuotos kiekvienos tyrimo metodikos subskalių patikimumas. Trumpos požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimyno (mini - AMTB) Cronbach alpha rodikliai: intensyvumo (ang. intensity) – 0,62; noro (ang. desire) – 0,85. Gauti lūkesčių – vertės klausimyno (EVQ) subskalių Cronbach alpha rodikliai svyravo nuo 0,66 iki 0,94. Tokie įverčiai rodo, kad metodikų patikimumas yra geras. Po atlikto bandomojo tyrimo, atsižvelgus į kelių mokinių komentarus dalis teiginių buvo šiek tiek koreguotos. Kovo mėnesio pabaigoje buvo atliktas pagrindinis tyrimas. Siekiant pakviesti dalyvauti daugiau mokinių ir nenutraukti ugdymosi proceso, buvo naudojama elektroninė apklausa

(manoapklausa.lt). Kadangi tyrime dalyvavo nepilnamečiai gimnazistai, prieš atliekant tyrimą buvo gautas tėvų sutikimas. Sutikimo formos pavyzdys yra pateikiamas D priede. 9 – 12 klasių auklėtojų dėka, tėvų susirinkimo metu tyrėja gavo tėvų sutikimus. Iš išdalintų 70 – susitikimų tėvams, buvo gauti 62 teigiami atsakymai. Gavus sutikimus, mokiniams, kurių tėvai sutiko, el. paštu per mokyklos elektroninį dienyną (TAMO) buvo išsiųsta nuoroda į elektroninę apklausą. Gimnazistai galėjo prisijungti prie paskyros „manoapklausa.lt“ ir užpildyti klausimyną. Klausimyno pildymas truko maždaug 15 – 20 minučių. Dalis mokinių pildė elektroninę apklausą pildė informatikos pamokos metu. Tyrimo metu tyrėja negalėjo kontroliuoti šalutinių kintamųjų, kadangi klausimynas buvo pateiktas elektroniniu būdu.

## **2.4. Duomenų analizė**

Tyrimo metu gauti duomenys buvo suvesti ir apdorojami SPSS'22 programa. Pirmiausia buvo suskaičiuota visų skalių patikimumo analizė (Cronbach alpha) bei patikrintas naudojamų skalių normaliojo pasiskirstymo rodiklis, remiantis Shapiro Wilko testu. Gautus tyrimo skirstinių normalumo rodiklius galima matyti priede E. Tyrime skirstinių normalumo rodiklis yra pasiskirstęs atitinkant normas, kai gauta p reikšmė yra mažesnė už ( $p < 0,05$ ) nustatytą reikšmingumo lygmenį. Atsižvelgus į tyrimo gautas koeficiento reikšmes, papildomai buvo įvertinti ir kiti kriterijai (skirstinių pasiskirstymą histogramose, asimetriškumo koeficientas, eksceso koeficientas) ir prieita prie išvados, kad naudojamųjų skalių normaliojo pasiskirstymo rodiklis artimas normaliajam, dėl to toliau buvo naudojami parametrinės statistikos metodai. Tyrime naudotų skalių konstrukto validumas buvo tikrintas atlikus tiriamąją faktorinę analizę. Remiantis gautais rezultatais ryšiams tarp kintamųjų nustatyti, buvo skaičiuojamas Pearsono koreliacijos koeficientas. Siekiant įvertinti prognozinis veiksniai tarp tyrimo naudojamųjų kintamųjų, buvo skaičiuojama hierarchinė tiesinė regresija. Siekiant kuo tiksliau išnagrinėti, kaip mokinių gebėjimų, lūkesčių įsitikinimai, naudingumo vertės, pasiekimo vertės, vidinės vertės, kainos įsitikinimai prognozuoja gimnazistų motyvaciją mokytis anglų kalbą, pagrindiniai rezultatai buvo kontroliuojami vaiko lyties kintamuoju.

### 3. TYRIMO REZULTATAI

#### 3.1. Tyrimo aprašomoji statistika

Prieš išsiaiškinant, ar mokinių lūkesčiai, gebėjimų įsitikinimai, naudingumo vertė, pasiekimo vertė, vidinė vertė ir kaina prognozuoja mokinių motyvaciją mokytis anglų kalbą, buvo paskaičiuoti tyrime naudotų skalių vidurkiai ir standartinis nuokrypis (SD). Gautus rezultatus galima matyti 7 lentelėje.

7 lentelė. Tyrime naudotų skalių vidurkis ir standartinis nuokrypis

Skalės	N	M	-SD	Min.	Max.
Motyvacija	102	3,37	0,60	2	5
Lūkesčių – vertės klausimyno:					
Lūkesčių / gebėjimų įsitikinimai	102	4,64	1,39	2	7
Naudingumo vertės	102	3,90	0,96	1	5
Pasiekimo vertės	102	3,40	0,84	1	5
Vidinė vertė	102	3,48	0,99	1	5
Veiklos kaina	102	2,61	0,75	1	4

Taip pat papildomai buvo įvertintos gimnazistų nurodytos aktualiausios priežastys mokytis anglų kalbą. Panagrinėti ar mokiniai mato naudos mokytis anglų kalbą. Papildomus duomenis apie gimnazistų įvardytas priežastis galima matyti 8 lentelėje:

8 lentelė. Gimnazistų priežastys išmokti anglų kalbą

	Merginos	Vaikinai	Bendrai
Noras išvykti dirbti ar gyventi į užsienį	19	11	30
Noras studijuoti užsienyje	4	5	9
Galėsiu lengviau keliauti	11	20	31
Galėsiu suprasti dainas, filmus ir skaityti knygas anglų kalba	6	10	16
Galėsiu lengviau gauti darbą	7	7	14
Kita	1	1	2

Gauti rezultatai parodė, kad tyrime dalyvaujantys mokiniai mato naudą mokytis anglų kalbą. Didesnė mokinių dalis pažymėjo, kad jų priežastys mokytis anglų kalbą tai: noras lengviau keliauti, noras išvykti dirbti ar gyventi į užsienį, noras suprasti dainas, filmus ir skaityti anglų kalba.

Atlikto tyrimo mokinių motyvacijos mokytis anglų kalbos stiprumo palyginimas pagal lytį pateikiamas 9-oje lentelėje. Rezultatai rodo, kad atlikto tyrimo imtyje vaikinų ir merginų motyvacijos stiprumas tarpusavyje statistiškai reikšmingai skiriasi. Atliktame tyrime merginos yra labiau motyvuotos mokytis anglų kalbą.

9 lentelė. Merginų ir vaikinų motyvacijos mokytis anglų kalbos stiprumo palyginimas

	Mergaitės		Berniukai		t	p
	M	SD	M	SD		
Motyvacija mokytis anglų kalbos	69,29	11,96	64,41	11,30	-2,042	0,044

Pastaba. \* $p < 0,05$

Prieš tikrinant tyrimo hipotezes, pirmiausia buvo paskaičiuota kintamųjų tarpusavio koreliacijos. Rezultatus galima matyti 10 lentelėje. Koreliacijos skaičiavimas rodo abipuses tam tikrų kintamųjų sąsajas. Todėl buvo atlikta Pearson koreliacinė analizė. Prieš atliekant tolimesnes, detalesnes sąsajų analizes, reikia atlikti kintamųjų tarpusavio koreliacijų patikrinimą. Siekiant sužinoti ar mokinių motyvacija siesis su mokinių: lūkesčių / gebėjimų įsitikinimais, naudingumo verte, pasiekimo verte, vidine verte ir veiklos kaina. Toks patikrinimas rodo, ar yra prasminga atlikti tolimesnę analizę.

10 lentelė. Tyrimo kintamųjų koreliacijos

	1	2	3	4	5	6	7
1. Anglų kalbos mokymosi motyvacija	-						
2. Mokinio lūkesčių / gebėjimų įsitikinimai.	0,61*	-					
3. Naudingumo vertė	0,59*	0,69*	-				
4. Pasiekimo vertė	0,50*	0,16	0,44*	-			
5. Vidinė vertė	-0,02	-0,18*	-0,01	0,14	-		
6. Veiklos kaina	-0,09	0,08	-0,002	-0,10	-0,34	-	
<i>Kontroliniai kintamieji</i>							
7. Vaiko lytis (1 = berniukas; 2 = mergaitė)	0,20*	0,01	-0,03	0,15	0,05	-0,02	-

Pastaba. \*  $p < 0,05$

Atlikto tyrimo rezultatai parodė, kad dauguma kintamųjų yra statistiškai reikšmingai susijusios. Anglų kalbos mokymosi motyvacija yra reikšmingai teigiamai susijusi su mokinių gebėjimu, lūkesčiu įsitikinimais, naudingumo vertės įsitikinimais ir pasiekimo vertės įsitikinimais. Tai reiškia, kad, didėjant mokinių gebėjimų, lūkesčių įsitikinimams, veiklos naudingumo vertės įsitikinimams, pasiekimo vertės įsitikinimams, didėja ir mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumas. Kitaip tariant, mokiniai,



kurie galvoja, kad jie geba mokytis, kad šis dalykas yra naudingas ir jie galės išmokti anglų kalbą, bus labiau motyvuoti jos mokytis. Kiti rezultatai parodė, kad mokinių gebėjimų, lūkesčių įsitikinimai yra reikšmingai teigiamai susiję su mokinių veiklos naudingumo vertės įsitikinimais. Pavyzdžiui, didėjant mokinių gebėjimų, lūkesčių įsitikinimams besimokant anglų kalbos, didės ir mokinių įsitikinimai dėl veiklos naudingumo. Panašus reikšmingai teigiamas ryšys nustatytas ir tarp mokinių naudingumo vertės įsitikinimų ir pasiekimo vertės įsitikinimų. Remiantis šiais rezultatais, galima daryti prielaidą, kad mokiniai, kurie yra įsitikinę atliekamos veiklos naudingumu, pasižymės ir didesniu pasiekimo vertės įsitikinimu.

Atliekant šią statistinę analizę, nebuvo aptiktas reikšmingas ryšys tarp mokymosi motyvacijos ir mokinių vidinės vertės įsitikinimų bei užduoties kainos įsitikinimų. Statistiškai reikšmingas neigiamas ryšys buvo pastebėtas tik tarp vidinės vertės ir gebėjimų įsitikinimų. Dviejose skalėse (vidinės vertės įsitikinimų ir užduoties kainos įsitikinimų) nebuvo nustatyti reikšmingi ryšiai su motyvacija ir kitomis skalėmis. Tai reikštų, kad vieno iš šių dviejų kintamųjų pokytis tiesiogiai neveikia kito. Kitaip tariant, mokinių veiklos vidinės vertės įsitikinimai neturi tiesioginio ryšio su jų motyvacija mokytis anglų kalbos stiprumu. Todėl buvo priimtas sprendimas tolimesniame tyrime, tikrinant prognozes, kad šios dvi skalės nebus naudojamos.

### **3.2. Gimnazistų anglų kalbos mokymosi motyvaciją prognozuojantys veiksniai**

Siekiant nustatyti, ar gimnazistų gebėjimų, lūkesčių įsitikinimai, naudingumo vertės įsitikinimai, pasiekimo vertės įsitikinimai, vidinės vertės įsitikinimai, veiklos kainos įsitikinimai prognozuoja mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją, buvo atlikta hierarchinės regresijos analizė. Jos rezultatus galima matyti 11 lentelėje. Analizės priklausomasis kintamasis buvo gimnazistų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumas. Pirmame žingsnyje kontroliniu kintamuoju buvo mokinio lytis. Antrame žingsnyje buvo vertinami du kintamieji: lytis ir lūkesčių / gebėjimų įsitikinimai. Trečiame žingsnyje buvo įtraukiami trys kintamieji: lytis, lūkesčių / gebėjimų įsitikinimai, naudingumo vertės įsitikinimai. Ketvirtame žingsnyje buvo įtraukti keturi kintamieji: lytis, lūkesčių / gebėjimų įsitikinimai, naudingumo vertės įsitikinimai, pasiekimo vertės įsitikinimai.

11 lentelė. Hierarchinės tiesinės regresijos rezultatai prognozuojant mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją

		Priklausomas kintamasis
		Anglų kalbos mokymosi motyvacija
Nepriklausomieji kintamieji		$\beta$
<b>1 žingsnis</b>	Vaiko lytis (1 = berniukas; 2 = mergaitė)	0,200*
	R <sup>2</sup>	0,40*
<b>2 žingsnis</b>	Vaiko lytis (1 = berniukas; 2 = mergaitė)	0,191*
	Mokinių lūkesčių/ gebėjimų įsitikinimai	0,609*
	$\Delta R^2$	0,370*
		R <sup>2</sup> = 0,410 F(2, 99) = 34,44*
<b>3 žingsnis</b>	Vaiko lytis (1 = berniukas; 2 = mergaitė)	0,133*
	Mokinių gebėjimų/lūkesčių įsitikinimai	0,545*
	Naudingumo vertė	0,395*
	$\Delta R^2$	0,149*
		R <sup>2</sup> = 0,559 F(3, 98) = 41,40*
<b>4 žingsnis</b>	Vaiko lytis (1 = berniukas; 2 = mergaitė)	0,146*
	Mokinių lūkesčių/ gebėjimų įsitikinimai	0,463*
	Naudingumo vertė	0,348
	Pasiekimo vertė	0,134*
	$\Delta R^2$	0,008*
		R <sup>2</sup> = 0,567 F(4, 97) = 31,70*

Pastaba. \* $p < 0,05$

Rezultatai parodė, kad mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumas (F (3, 98) = 41,40\*,  $p < 0,05$ ) gali būti prognozuojamas remiantis mokinių gabumų/lūkesčių įsitikinimais, užduoties pasiekimo vertės įsitikinimais, kai yra kontroliuojama mokinio lytis. Mokinių anglų kalbos motyvacijos stiprumą pirmame žingsnyje reikšmingai prognozavo mokinio lytis ( $\beta = 0,200$ ,  $p < 0,05$ ). Pirmame

žingsnyje modelis paaiškino 40 % mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumo dispersijos. Antrame žingsnyje, kontroliuojamą kintamąjį papildžius mokinių gebėjimų/lūkesčių įsitikinimais, mokinių lytis išliko reikšminga. Antrame žingsnyje mokinių gabumų/lūkesčių įsitikinimai reikšmingai prognozavo mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą ( $\beta = 0,609$ ,  $p < 0,05$ ) ir papildomai paaiškino 41% dispersijos. Kuo mokinių gabumų/ lūkesčių įsitikinimai didesni, tuo jų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumas ryškesnis. Trečiame žingsnyje, kontroliuojamą kintamąjį ir mokinio gabumų/lūkesčių įsitikinimus papildžius užduoties naudingumo vertės įsitikinimais, mokinių lytis ir mokinio gabumų/lūkesčių įsitikinimai išliko reikšmingi. Trečiame žingsnyje mokinių užduoties naudingumo vertės įsitikinimai reikšmingai prognozavo mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą ( $\beta = 0,395$ ,  $p < 0,05$ ) ir papildomai modelis paaiškino 55,9 % mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumo dispersijos. Ketvirtame žingsnyje, kontroliuojamąjį kintamąjį papildžius pasiekimo vertės įsitikinimu, mokinio lytis, gebėjimų/lūkesčių įsitikinimai išliko reikšmingi, o užduoties naudingumo vertės įsitikinimai – nereikšmingi. Mokinių užduoties naudingumo vertės įsitikinimai tapo nereikšmingi prognozuojant mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą. Pažymėtina, kad ketvirtame žingsnyje mokinių pasiekimo vertės įsitikinimai reikšmingai prognozuoja mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą ( $\beta = 0,134$ ,  $p < 0,05$ ) ir papildomai modelis paaiškino 56,7 % mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumo dispersijos. Vadinasi, kuo mokinių pasiekimo vertės įsitikinimai didesni, tuo stipresnė mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacija. Šiame žingsnyje naudingumo vertės įsitikinimai neturi svarbios papildomos reikšmės prognozuojant anglų kalbos motyvaciją.

#### 4. REZULTATŲ APTARIMAS

Atliekant šį tyrimą buvo siekiama išsiaiškinti, ar mokinių gebėjimų/lūkesčių įsitikinimai, naudingumo, pasiekimo, vidininės verčių įsitikinimai ir kainos įsitikinimai siejasi su mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacija. Buvo tiriama, ar mokinių gebėjimų / lūkesčių įsitikinimai, naudingumo, pasiekimo, vidinė verčių įsitikinimai ir kainos įsitikinimai, kontroliuojant lytį, prognozuoja mokinių mokymosi motyvacijos stiprumą. Remiantis ankstesniais tyrimais, keliamos prielaidos, kad mokinių gebėjimų / lūkesčių įsitikinimai yra siejami su mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacija (Black et al., 2010; Conley, 2011; Stinson, 2013). Užduoties naudingumo vertės, pasiekimo vertės, vidinės vertės ir užduoties kainos įsitikinimai, taip pat nuspėja mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją.

Gauti tyrimo rezultatai parodė, kad mokinių lytis prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumą. Kitaip tariant, tyrimo rezultatai parodė, kad merginos yra labiau motyvuotos mokytis anglų kalbos negu vaikinai. Gauti rezultatai patvirtina ir kitų mokslininkų tyrimų rezultatus: merginos yra labiau motyvuotos mokytis humanitarinių, kalbos mokslų, jos labiau juos vertina ir yra labiau įsitikinusios, kad šioje srityje gali patirti sėkmę. Mergaitės jaučia didesnę pasitenkinimą atliekant šios srities užduotis (Eccles ir kt., 1993). Tuo pačiu, tyrimo rezultatai parodo, kad vaikinai yra mažiau motyvuoti mokytis anglų kalbos. Šiuos rezultatus paaiškina ankstesni tyrimai, kurie teigė, kad berniukai kalbos mokslus vertina mažiau už mergaites. Vaikinai labiau tiki savo matematiniais ir sporto gebėjimais. Kitaip tariant, vyriškos lyties asmenys labiau tiki savo gebėjimais suvokti tiksluosius mokslus, todėl ir jų motyvacija mokytis kalbų yra mažesnė (Fredricks & Eccles, 2002; Caprara ir kt., 2008; Fan, Lindt & Wolters, 2009).

Šio tyrimo rezultatai parodė, kad mokinių tikėjimas savo gebėjimais išmokti anglų kalbos ir lūkestis patirti sėkmę atliekant anglų kalbos darbus yra tie veiksniai, kurie nuspėja stipresnę mokinių motyvaciją mokytis šio dalyko. Tokie rezultatai patvirtina ir kitų tyrimų gautus rezultatus, kurie teigia, kad stipresnis mokinių savo gebėjimų įsitikinimas ir aukštas sėkmės užduotyje lūkestis yra svarbus veiksniai mokinių mokymosi motyvacijai (Loh, 2019; Nagle, 2021). Vadinasi, kai mokiniai jaučia, kad jie išmano ir gali išmokti dalyką, kurio mokosi, jų motyvacija sustiprėja ir atsiranda noras dirbti, stengtis toliau, kad tikslas būtų pasiektas. Gauti rezultatai gali būti paaiškinami tuo, kad mokiniams, kurie siekia tikslo ir pasiryžę mokytis, yra svarbu bent šiek tiek pajauti, kad ši užduotis jiems yra pasiekama ir jie sugebės ją atlikti. Jeigu užduotis atrodo per sudėtinga ir nepasiekama, noras ją atlikti sumažėja. Kaip

rodo tyrimai, nenoras pajauti nesėkmę skatina mokinius atsisakyti užduoties, kad išlaikytų savigarbą ir padidintų savo savivertę (Harter, 1990; Eccles ir Wigfield, 2002).

Sekantis šio tyrimo rezultatas parodė, kad mokinių suvokiami užduoties naudingumo vertės įsitikinimai prognozuoja aukštesnę anglų kalbos mokymosi motyvaciją. Tokie rezultatai rodo, kad mokiniai, kurie yra labiau įsitikine, kad anglų kalbos išmokimas ateityje bus jiems naudingas turi stipresnę motyvaciją mokytis anglų kalbos ir siekti iškeltų tikslų. Šiuos rezultatus galima susieti su Black ir kt. (2010) atlikto tyrimo rezultatais kurie parodė, kad kai mokiniai pvz. matematiką vertina kaip naudinga, prasminga, dalyką savo ateičiai ir jų tikslams, jie dės daugiau pastangų besimokant šių dalykų ir jų motyvacija bus stipresnė. Šiuos rezultatus galima priskirti ir anglų kalbos mokymuisi. Kitaip tariant, kuo mokiniai randa daugiau svarių priežasčių, kodėl anglų kalbos mokymasis jiems asmeniškai yra naudingas, tuo jų motyvacija stipresnė. Kitų autorių teigimų mokiniams, veikla gali nepatikti atlikimo metu, svarbiausia, kad jie vertino atliekamos veiklos ateities rezultata (Wigfield, 1994). Atliekama užduotis turi būti neatsiejama su mokinių ateities vizija nes keliami tikslai atlieka pagrindinį vaidmenį, todėl mokiniams yra svarbu matyti atliekamos užduoties ilgalaikę naudą (Eccles & Wigfield, 2002). Sąlyginai šis veiksniai yra svarbūs mokinių anglų kalbos mokymosi procese, nes prognozuoja jų mokymosi motyvaciją.

Nagrinėjant pasiekimo vertės įsitikinimus, rezultatai parodė, kad pasiekimo vertė prognozuoja mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją. Tokie rezultatai gali būti susiję su tuo, kad pasiekimo vertė yra siejama su asmeniniu tapatumu, kurie apima meistriškumo įsitikinimus (Eccles & Wigfield, 1995; 2002). Tai reiškia, kad mokiniui yra svarbu gerai atlikti užduotį, nes užduotis susijusi su jų tapatumo, idealų samprata arba kompetencijomis tam tikroje srityje. Kitaip tariant tai yra susiję su asmens tapatumą patvirtinančiais arba paneigiančiais užduoties atlikimo aspektais (Eccles & Wigfield, 1995; 2002; Wigfield, 1994). Pavyzdžiui, mokiniai kurie identifikuoja save, kaip sportinės sudėties individus, kelia sau tikslus, susijusius su sporto šaka. Gauti rezultatai rodo, kad taip yra ir su užsienio kalba. Jei mokiniai identifikuoja save, kaip humanitarinių mokslų individus, tai kels sau tikslus, susijusius su užsienio kalbos išmokimu. Mokiniai, kurie yra įsitikine, kad jie yra geri tam tikros srities atstovai, siekia patvirtinimo pažymiais ir yra motyvuoti siekti tikslų, nes jie yra susiję su mokinių suvokimu apie tai, kas jie yra (Eccles & Wigfield, 2002). Šių mokslininkų teiginius patvirtina ir kiti tyrimai kurie teigia, kad mokiniai kurie susitapatina su tam tikra veikla, jaučia, kad turi daugiau skirti laiko tai veiklai, daugiau mokytis, stengtis (Stinson, 2013).

Vidinė vertė ir užduoties kainos įsitikinimai šiame tyrime nėra susiję su mokinių anglų kalbos

mokymosi motyvacijos stiprumu. Gauti rezultatai parodė, kad atskirai kiekvienas šių veiksmų neturi reikšminio poveikio mokinių anglų kalbos mokymosi motyvacijai. Rezultatai rodo, kad vidinės vertės ir užduoties kainos įsitikinimai bendrame kontekste su mokinių gebėjimų įsitikinimais, sėkmės užduotyje lūkesčių, naudingumo ir pasiekimo verčių įsitikinimais paaiškina anglų kalbos mokymosi motyvaciją, tačiau atskirai reikšmingo poveikio neturi. Mokinių vidinė vertė aprepia mokinių pasitenkinimo jausmą, kurį mokiniai jaučia atlikdami užduotį ir jų subjektyvus susidomėjimas šia tema. Vidinė vertė dažnai atsiranda dėl malonumo, kurį veikla suteikia mokiniui (Wigfield, 1994). Kai mokiniams patinka veikla kurią jie atlieka, jie yra motyvuoti gerai atlikti savo darbą. Užduoties idomumas ir asmeninis aktualumas formuoja vidinius vertybinius įsitikinimus (Eccles & Wigfield, 1995; 2002). Mokinių įvairių patirčių ir pomėgių bagažas ir mokymasis tampa asmeniškai prasmingas, kai ankstesnės mokinių žinios ir patirtis yra siejamos su dabartine mokymosi patirtimi (Eccles & Wigfield, 2002). Tačiau tyrimai rodo, kad šiuolaikiškame pasaulyje išoriškai motyvuoti mokiniai dažniausiai mokosi užsienio kalbą dėl instrumentinių ar kitų priežasčių, pvz. gauti gerą darbą, dėl bendravimo su kitais, išvažiuoti į užsienį, dėl tėvų, mokytojų keliamų lūkesčių ir nenoro juos nuvilti arba, kad išvengtų bausmės (Noels, Vargas Lascano & Saumure, 2019). Mokiniai nebūtinai turi domėtis anglų kalba, kad jaustų poreikį jos mokytis ir būti motyvuoti jos mokytis. Kadangi šiais laikais anglų kalba yra vienu iš privalomų dalykų ugdymo procese, mokiniai negali jos nesimokyti. Todėl mokiniams pasitenkinimas nuo atliekamų užduočių tampa ne esminių dalykų ir neturinti didelės svarbos nes anglų kalbos srityje mokiniai dažnai mokosi kalbos dėl to, kad tai yra privaloma. Panašiai yra ir su užduoties kainos veiksmu. Užduoties kaina apima neigiamus įsitraukimo į užduotį aspektus, neigiamas emocijas (nerimą dėl rezultatų ir nesėkmės baimę), eikvojamą laiką ir pernelyg didelias pastangas, reikalingas užduočiai atlikti (Eccles and Wigfield, 1995). Kitaip tariant tai reiškia, kaip mokinių sprendimas užsiimti viena veikla (pavyzdžiui, atlikti mokyklinės užduoties) apriboja jų galimybę užsiimti kita veikla ( pavyzdžiui, susitikti su draugais) ir yra vertinama, kiek pastangų bus įdėta norint atlikti veiklą (Wigfield & Eccles, 2000). Tačiau šio tyrimo rezultatus patvirtina ir kiti tyrimai (Chen, Liu, 2009; Nagle, 2021 ). Šiu tyrimų teigimu mokiniai yra pasirengę tęsti savo mokymosi procesą net jeigu susiduria su neigiamom pasekmėm, sunkumais nes mato užduotyje daugiau naudos. Tokiu atveju užduoties kaina tampa nesvarbi.

Apibendrinat gautus rezultatus, galima pasakyti, kad mokiniai su stipresniais gebėjimų įsitikinimais, didesniu sėkmės užduotyje lūkesčių, stipresniais užduoties naudingumo ir pasiekimo įsitikinimais yra labiau motyvuoti mokytis anglų kalbos. Šis modelis yra reikšmingas ir paaiškina kokių motyvuojančių įsitikinimų turi turėti mokinys, kad būtų motyvuotas mokytis anglų kalbos.

Atsižvelgiant į tyrimu kurie parodė, kad išoriškai motyvuoti mokiniai dažniausiai mokosi užsienio kalbų dėl tėvų, mokytojų keliamų lūkesčių ir nenoro juos nuvilti (Noels, Vargas Lascano & Saumure, 2019), būtų naudinga atlikti kitą tyrimą ir panagrinėti, kaip lūkesčių ir vertės veiksniai yra susiję su anglų kalbos mokymosi motyvacija, kai kontroliuojami mokinių tėvų ir mokytojų keliami lūkesčiai mokiniams.

#### 4.1. Tyrimo ribotumai

Atlikus tyrimą, gauti rezultatai parodė, kad ne visos keliamos hipotezės pasitvirtino. Gautiems rezultatams įtakos galėjo turėti tam tikri šio tyrimo ribotumai. Tyrimo metu buvo stengiamasi išvengti klaidų, vis dėlto kelis darbo ribotumus galima įvardinti.

Pirmas ribotumas, kurį galima būtų įvardinti, yra maža tiriamųjų imtis. Atliktame tyrime imtis buvo sudaryta patogiu būdu ir jame dalyvavo 104 respondentai iš tos pačios mokyklos, todėl tyrimo imtis akivaizdžiai buvo per maža. Tam, kad rezultatus galima būtų pritaikyti visai populiacijai, reikėtų apklausti kelių mokyklų mokinius - iš skirtingų vietovių, miestų. Reikėtų atsižvelgti dar į tai, kad šiame tyrime lyties pasiskirstymas buvo netolygus (merginų buvo daugiau).

Antras tyrimo ribotumas - anketos pildymo būdas. Mokiniai pildė elektroninę anketą. Jiems buvo išsiųsta nuoroda, prie kurios jie prisijungdavo prieš užpildydami anketą. Dėl šios priežasties mažiau mokinių užpildė anketą, negalima buvo sukontroliuoti šalutinių kintamųjų ir mokiniai galėjo ne visai sąžiningai atsakyti į klausimus.

Kitas galimas tyrimo ribotumas yra tyrime naudojamas lūkesčių ir vertės (ang. *Expectancy – Value Questionn, EVQ*) klausimynas, o būtent klausimyno teiginių skaičius. Šis klausimynas buvo verčiami iš anglų kalbos į lietuvių. Kelios klausimyno skalės (naudingumo vertės, pasiekimo vertės, vidinės vertės) turėjo tik po 3 teiginius. Statistiškai toks mažas teiginių skaičius gali sukelti abejonių, todėl būtų naudinga patikrinti šių kintamųjų sąsajas naudojant kitą klausimyną.

## IŠVADOS

1. Gimnazistų sėkmės užduotyje lūkesti, pasiekimo vertės, naudingumo vertės įsitikinimai kontroliuojant mokinių lytį, teigiamai prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvaciją. Tai reiškia, kad mokiniai kurie turi didesni sėkmės užduotyje lūkestį, labiau tiki šios veiklos naudingumu ir savo kompetencijomis, tapatumu joje, turi didesnę motyvaciją mokytis užsienio (anglų) kalbos.
  - 1.1. Mokinių lytis yra susijusi su anglų kalbos mokymosi motyvacija. Tai reiškia, kad šio tyrimo imtyje merginos turi stipresnę motyvaciją mokytis anglų kalbos negu vaikinai.
  - 1.2. Gimnazistų sėkmės užduotyje lūkestis teigiamai nuspėja mokinių anglų kalbos mokymosi motyvaciją. Kitaip tariant kuo stipriau mokiniai tiki, kad gali patirti sėkmę anglų kalbos pamokoje, tuo didesnė tikimybė, kad jų motyvacija mokytis šios kalbos bus stipresnė.
  - 1.3. Mokinių naudingumo vertė teigiamai prognozuoja jų anglų kalbos mokymosi motyvaciją. Tai reiškia, kad mokiniai kurie mato daugiau naudos anglų kalbos pamokoje, bus labiau motyvuoti jos mokytis.
  - 1.4. Gimnazistų pasiekimo vertė teigiamai nuspėja jų anglų kalbos mokymosi motyvaciją. Kitaip tariant, mokiniai turirinti stipresnį tapatumo jausma anglų kalboje yra labiau motyvuoti jos mokytis.
  - 1.5. Mokinių užduoties vidinės vertės įsitikinimai nėra reikšmingai susiję su anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumu.
  - 1.6. Mokinių užduoties kainos įsitikinimai taip pat nėra reikšmingai susiję su anglų kalbos mokymosi motyvacijos stiprumu.



## LITERATŪRA

1. Akram, M., & Ghani, M. (2013). Gender and language learning motivation. *Academic Research International*, 4(2), 536.
2. Arens, A. K., Schmidt, I., & Preckel, F. (2019). Longitudinal relations among self-concept, intrinsic value, and attainment value across secondary school years in three academic domains. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 663–684.  
doi.org/10.25656/01:17475
3. Barron, K. E., Hulleman, C. S. (2014). Expectancy – value – cost model of motivation. *Psychology*, 84, 261-271.  
doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6
4. Barkauskaitė, M., & Motiejūnienė, E. (2004). Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės. *Pedagogika*, 38-43.
5. Bilevičienė, T., & Jonušauskas, S. (2011). Statistinių metodų taikymas rinkos tyrimuose.
6. Black, L., Williams, J., Hernandez-Martinez, P., Davis, P., Pampaka, M., & Wake, G. (2010). Developing a ‘leading identity’: The relationship between students’ mathematical identities and their career and higher education aspirations. *Educational Studies in Mathematics*, 73(1), 55-72.
7. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). *Mokymas ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
8. Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for selfregulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100, 525–534
9. Chen, A., & Ennis, C. D. (2004). Searching for optimal motivators: Goals, interests, and learning in physical education. *Journal of Educational Research*, 97, 329–338.
10. Chen, I. J., & Sheu, S. P. (2005). Applying the Expectancy-Value Theory to foreign language learning motivation: A case study on Takming college students. *Journal of National Taipei Teachers College*, 18(1), 201-218.
11. Chen, A., & Liu, X. (2009). Task Values, Cost, and Choice Decisions in College Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(2).
12. Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In *Language* (pp. 147-154). Pergamon.

13. Conley, A. M. (2012). Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of educational psychology*, 104(1), 32.  
<https://doi.org/10.1037/a0026042>
14. Dever, B. V. (2016). Using the expectancy-value theory of motivation to predict behavioral and emotional risk among high school students. *School Psychology Review*, 45, 417–433.  
[doi.org/10.17105/SPR45-4.417-433](https://doi.org/10.17105/SPR45-4.417-433)
15. Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117–135.
16. Dörnyei, Z., & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. *Motivation and second language acquisition*, 23, 399-432.
17. Dörnyei, Z., Csizér, K., & Németh, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization*. Multilingual Matters.
18. Dweck, C. S. (2000). What promotes adaptive motivation? Four Beliefs and Four Truths About Ability, Success, Praise and Confidence. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Essays in Social Psychology. New York: Psychology Press
19. Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth. *Perceptions of Competence and incompetence across the life-span*.
20. Indrašienė, V., & Suboč, V. (2010). Mokinių mokymosi motyvacijos silpnėjimo veiksniai. *Socialinis darbas*, 9(1), 107-113.
21. Penk, C., & Schipolowski, S. (2015). Is it all about value? Bringing back the expectancy component to the assessment of test-taking motivation. *Learning and Individual Differences*, 42, 27–35.  
[doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.002)
22. Pew Research Center (2020). *European students learn English in school*.  
Paimta iš: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/09/most-european-students-learn-english-in-school/>
23. Eccles, J. S. (1983). Expectations, values and academic behaviors. *Achievement and achievement motives*.

24. Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830–847. doi:10.1111/j.1467- 8624.1993.tb02946.x
25. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the achiever: The structure of adolescents' academic achievement related-beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225.
26. Eccles, J., & Wigfield, A., (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
27. Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
28. Ellis, R., & Ellis, R. R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
29. Fan, X., & Chen, M. (1997). Gender differences in mathematics achievement: Findings from the national educational. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 229–242.
30. Fan, W., Lindt, S.F., Arroyo-Giner, C.A., & Wolters, C.A. (2009). The role of social relationships in promoting student academic self-efficacy and MIMIC approaches to assess factorial mean invariance. *International Journal of Applied Educational Studies*, 5, 34–53
31. Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: an application of the expectancy-value theory. *Educational Psychology*, 31(2), 157-175.
32. Flake, J. K., Barron, K. E., Hulleman, C., McCoach, B. D., & Welsh, M. E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary educational psychology*, 41, 232-244.
33. Fong, C. J., & Kremer, K. P. (2020). An expectancy-value approach to math underachievement: Examining high school achievement, college attendance, and STEM interest. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 67-84.
34. Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519–533.
35. Gardner, R., C. & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 37, 218-230.

36. Gardner, R. C., Tremblay, P. A. & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344-362  
doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05495.x
37. Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore: MD: Edward Arnold.
38. Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. *Motivation and second language acquisition*, 23(1), 1-19.
39. Gardner, R. C. (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. Canada: The University of Western Ontario.
40. Gaspard, H., Dicke, A.-L., Flunger, B., Brisson, B. M., Häfner, I., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2015). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom. *Developmental Psychology*, 51, 1226–1240.  
doi.org/10.1037/dev0000028
44. Geen, R. G. (1995). *Human motivation: A social psychological approach*. Belmont, CA, US: Thomson Brooks/Cole Publishing.
42. Guo, J., Marsh, H. W., Parker, P. D., Morin, A. J. S., & Yeung, A. S. (2015). Expectancy-value in mathematics, gender and socioeconomic background as predictors of achievement and aspirations: A multi-cohort study. *Learning and Individual Differences*, 37, 161– 168.  
doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.008
43. Guo, J., Nagengast, B., Marsh, H. W., Kelava, A., Gaspard, H., Brandt, H., ... & Trautwein, U. (2016). Probing the unique contributions of self-concept, task values, and their interactions using multiple value facets and multiple academic outcomes. *AERA open*, 2(1), 2332858415626884.  
doi.org/10.1177/2332858415626884
44. Hampton, N.Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101–112
45. Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.

46. Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American educational research journal*, 29(4), 777-807.
47. Iwaniec, J. (2019). Language learning motivation and gender: The case of Poland. *International Journal of Applied Linguistics*, 29(1), 130-143.
48. Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73, 509–527.  
doi:10.1111/1467-8624.00421
49. Jovaiša L. (2007). Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis
50. Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
51. Kloosterman, P. (2002). Beliefs about mathematics and mathematics learning in the secondary school: Measurement and implications for motivation. In *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (pp. 247-269). Springer, Dordrecht.
52. Kramsch, C. (2002). Beyond the second vs. foreign language dichotomy: The subjective dimensions of language learning. *Unity and diversity in language use*, 1-19
53. Littlewood, W. (2004). Second language learning. *The handbook of applied linguistics*, 501-524.  
doi.org/10.1002/9780470757000.ch21
54. Loh, E.K.Y., (2019). What we know about expectancy – value theory, and how it helps to design a sustained motivating learning environment. *System*, 86, 1-13.  
doi.org/10.1016/j.system.2019.102119
55. Masgoret, A., M. & Gardner, R., C. (2003) Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 167-2010  
doi.org/10.1111/1467-9922.00212
56. Mirzaei, A., & Forouzandeh, F. (2013). Relationship between intercultural communicative competence and L2-learning motivation of Iranian EFL learners. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42(3), 300-318.  
doi: 10.1080/17475759.2013.816867

57. Miele, D. (2009). *Handbook of motivation at school* (Vol. 704). K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.). New York, NY: Routledge.
58. Mori, S., & Gobel, P. (2006). Motivation and gender in the Japanese EFL classroom. *System*, 34(2), 194-210.  
doi.org/10.1016/j.system.2005.11.002
59. Nacionalinis egzaminu centras, NEC. 2018 m. valstybinių brandos egzaminų rezultatai Lietuvoje.  
Paimta iš: [https://www.nec.lt/failai/7757\\_2018\\_ANG-st\\_ana-red.pdf](https://www.nec.lt/failai/7757_2018_ANG-st_ana-red.pdf)
60. Nacionalinis egzaminu centras, NEC. 2019 m. valstybinių brandos egzaminų rezultatai Lietuvoje.  
Paimta iš: [https://www.nec.lt/failai/8440\\_2019\\_EN-st\\_ana.pdf](https://www.nec.lt/failai/8440_2019_EN-st_ana.pdf)
61. Nagle, C. (2021). Using expectancy value theory to understand motivation, persistence, and achievement in university-level foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 54, 1238-1256.  
doi.org/10.1111/flan.12569
62. Noels, K.A., Vargas Lascano, D.I., & Saumure, K. (2019). The development of self-determination across the language course. *Studies in Second Language Acquisition*, 41, 821–851.
63. Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
64. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd edition)*. Upper Saddle River, NJ: PrenticeHall.
65. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2016). Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. *Handbook of motivation at school*, 96.
66. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
67. Schunk, D. H. (1991). Self – efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.

68. Shores, M. L., & Shannon, D. M. (2007). The effects of self-regulation, motivation, anxiety, and attributions on mathematics achievement for fifth and sixth grade students. *School Science and Mathematics*, 107(6), 225-236.
69. Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
70. Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of multilingual & multicultural development*, 7(5), 379-392
71. Spinath, B., Spinath, F. M., Harlaar, N., & Plomin, R. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self-perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence*, 34(4), 363-374.
72. Stinson, D. W. (2013). Negotiating the “White male math myth”: African American male students and success in school mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 69-99.
73. Trautwein, U., Marsh, H. W., Nagengast, B., Lüdtke, O., Nagy, G., & Jonkman, K. (2012). Probing for the multiplicative term in modern expectancy–value theory: a latent interaction modeling study. *Journal of educational psychology*, 104(3), 763
74. Watt, H. M. (2006). The role of motivation in gendered educational and occupational trajectories related to maths. *Educational Research and Evaluation*, 12(4), 305-322.
75. Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
76. Wigfield, A. (1994). Expectancy – value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review*. 6(1), 49-78.
77. Wigfield, A. and Guthrie, J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89: 420–432.
78. Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27.
79. Xiang, P., McBride, R., Guan, J., & Solmon, M. (2003). Children's motivation in elementary physical education: An expectancy-value model of achievement choice. *Research quarterly for exercise and sport*, 74(1), 25-35.
80. Xiang, P., McBride, R. and Bruene, A. 2004. Fourth graders' motivation in an elementary physical education running program. *The Elementary School Journal*, 104: 253–266.

81. Xiang, P., McBride, R. and Bruene, A. 2006. Fourth graders' motivational changes in an elementary physical education running program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77: 195–207.
82. Yurt, E. (2015). Understanding middle school students' motivation in math class: The expectancy-value model perspective. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 3(4), 288-297.
83. Jiang, Y., Rosenzweig, E. Q., & Gaspard, H. (2018). An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 139-152.
84. Zhan, Y., Jian, Y., Wan, Z., H., Guo, J., J. (2020). Is there an “Expectancy x value” effect? Investigating the impact of self – efficacy and Learning motives on Chinese undergraduates. Use of deep language learning strategies. *Regular Article*, 30, 83-94.  
doi.org/10.1007/s40299-020-00516-y
85. Zhu, X., Sun, H., Chen, A., & Ennis, C. D. (2012). Measurement invariance of expectancy-value questionnaire in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 16(1), 41-54.  
doi:10.1080/1091367X.2012.639629



## PRIEDAI

A priedas. *Atlikto tyrimo Požiūrio/motyvacijos testo baterijos klausimyno, AMTB subskalių patikimumo rodikliai.*

Subskalės	Cronbach alpha
Intensyvumas	0,67
Noras	0,86

*Tyrimo skirstinių normalumo rodikliai*

Shapiro-Wilko testo reikšmingumo lygmuo	
AMTB	0,085**
Gebėjimų/lūkesčių įsitikinimai	0,001*
Naudingumo vertės įsitikinimai	0,003*
Pasiekimo vertės įsitikinimai	0,001*
Vidinė vertės įsitikinimai	0,001*
Kaina	0,001*

*Pastaba: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p > 0,05$*

B priedas. *Trumpos požiūrio/motyvacijos testo baterijos subskalių lietuviškos versijos faktorių analizės svoriai*

<b>Teiginiai</b>	<b>Teiginių svoriai</b>
	1 Faktorius (Intensyvumo)
01 Teiginys	0,64
02 Teiginys	0,29
03 Teiginys	0,64
04 Teiginys	0,30
05 Teiginys	0,70
06 Teiginys	0,60
07 Teiginys	0,42
08 Teiginys	0,68
09 Teiginys	0,67
10 Teiginys	0,30
	1 Faktorius (Noro)
11 Teiginys	0,76
12 Teiginys	0,63
13 Teiginys	0,77
14 Teiginys	0,82
15 Teiginys	0,68
16 Teiginys	0,80
17 Teiginys	0,32
18 Teiginys	0,66
19 Teiginys	0,68
20 Teiginys	0,65

C priedas. *Lūkesčių – vertės klausimyno subskalių lietuviškos versijos faktorių analizės svoriai* .

Teiginiai	Teiginių svoriai
	1 Faktorius (Lūkesčių įsitikinimai)
01 Teiginys	0,90
02 Teiginys	0,89
03 Teiginys	0,90
04 Teiginys	0,91
05 Teiginys	0,76
	1 Faktorius (Naudingumo vertė)
06 Teiginys	0,89
07 Teiginys	0,90
08 Teiginys	0,90
	1 Faktorius (Pasiekimo vertė)
09 Teiginys	0,94
10 Teiginys	0,92
11 Teiginys	0,91
	1 Faktorius (Vidinė vertė)
12 Teiginys	0,91
13 Teiginys	0,92
14 Teiginys	0,78
	1 Faktorius (Kaina)
15 Teiginys	0,92
16 Teiginys	0,87
17 Teiginys	0,85
18 Teiginys	0,77

D priedas. *Tėvų sutikimo formos pavyzdys.*

Gerbiami tėveliai,

Esu Vilniaus universiteto Edukacinės ir vaiko psichologijos magistro programos studentė. Šiuo metu atlieku magistro baigiamojo darbo tyrimą. Šio darbo tikslas – nustatyti kokie mokinių motyvuojantis įsitikinimai yra susiję su jų užsienio kalbos mokymosi motyvacija. Tyrimo rezultatai leis atsakyti į tai, kaip mokiniai jaučiasi besimokant užsienio kalbos ir kokie veiksniai yra susiję su jaunuoliu mokymosi motyvacija. Todėl Jūsų vaiko dalyvavimas šiame tyrime yra ypač vertingas.

Maloniai prašau leisti Jūsų sūnui/dukrai dalyvauti pilotiniame tyrime. Jūsų vaikui bus pateikiama anketa, kurios pildymas truks apie 15 min.

Tyrimo duomenys bus analizuojami apibendrintai ir naudojami magistro baigiamojo darbo rengimui. Rezultatai magistro darbe bus pateikiami neminint nei vaikų, nei jų tėvų ar mokytojų vardų ir pavardžių, nenurodant ir mokyklų pavadinimų. Taip pat užtikrinama, kad Jūsų vaiko mokytojai nebus supažindinami su Jūsų vaiko užpildyto klausimyno atsakymais

Jums sutikus, vaiko taip pat bus atsiklausta, ar jis sutinka pildyti anketą. Anketa Jūsų vaikui bus pateikiama tik, jei jis pats sutiks ją pildyti. Jei sutinkate, kad Jūsų vaikas dalyvautų tyrime, malonei prašau užpildyti žemiau pateiktą pavyzdį.

.....

Pavyzdys

Su pateikta informacija susipažinau ir sutinku/nesutinku (*reikiamą variantą palikite*), kad mano vaikas/globotinis .....dalyvautų pilotiniame tyrime.

(*vardas, pavardė, vaiko el.paštas*)

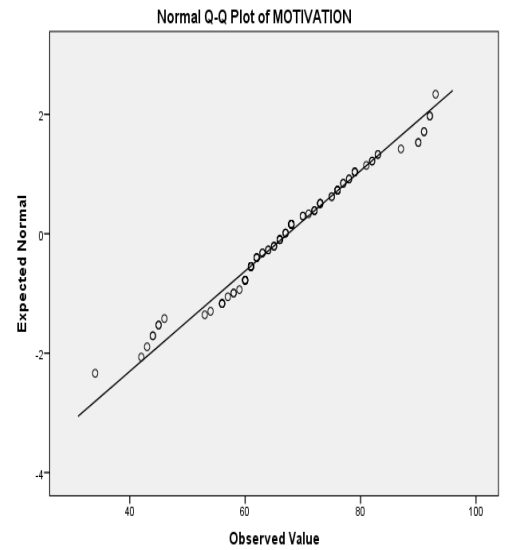
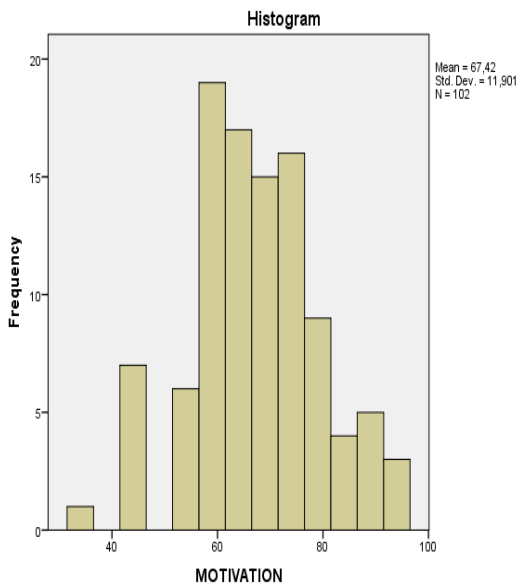
Dėkoju už Jūsų pagalbą.

Pagarbiai,

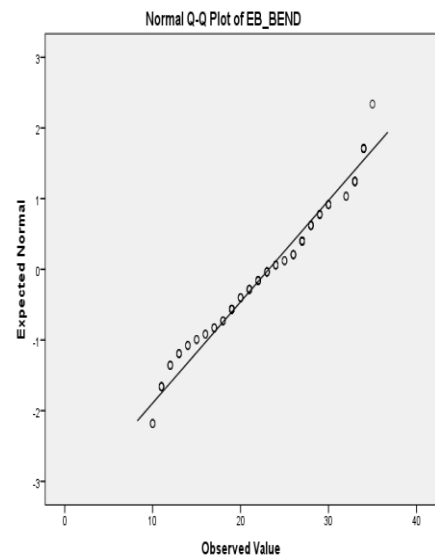
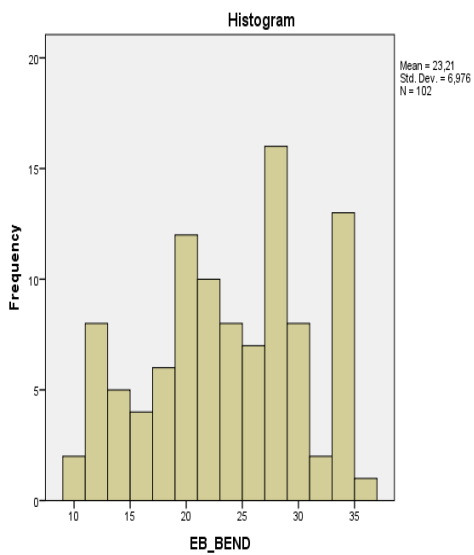
Evelina Cyplinskaja

Jeigu iškiltų klausimų, maloniai prašome skambinti telefonu 860941575 arba rašyti el. p. [evelina.cyplinskaja@fsf.stud.vu.lt](mailto:evelina.cyplinskaja@fsf.stud.vu.lt)

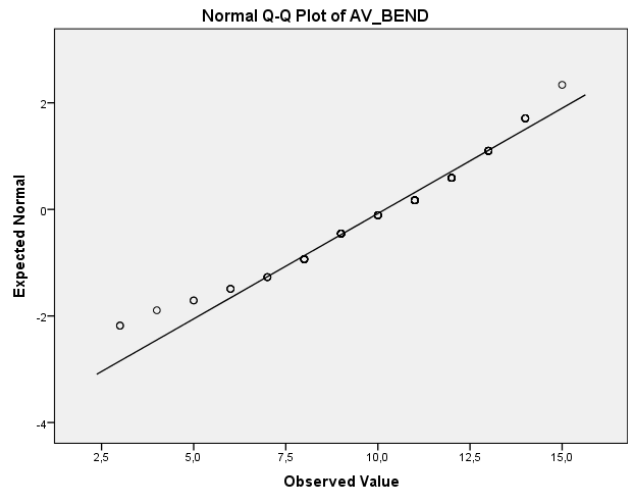
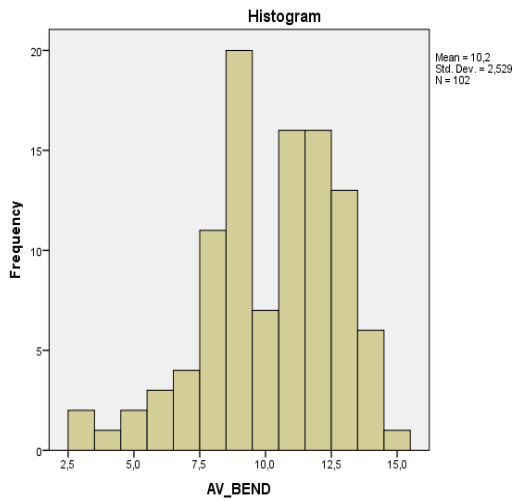
E priedas. *Gautų tyrimo skirstinių normalumo rodikliai.*



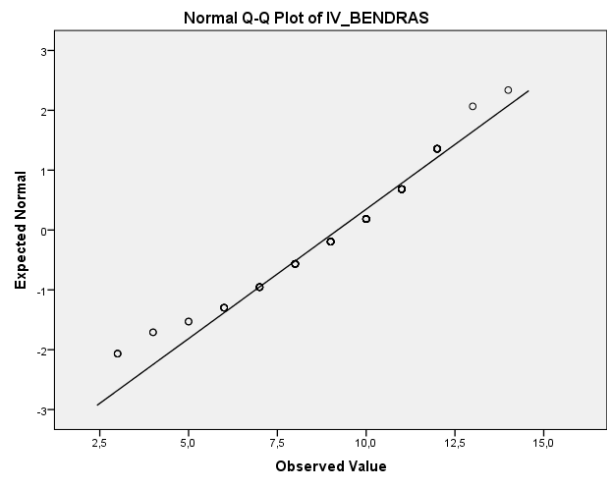
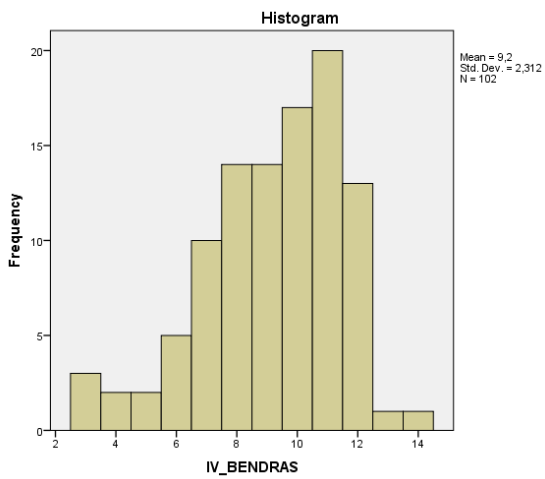
**1 pav.** Motyvacijos skalės skirstinių normalumo histograma.



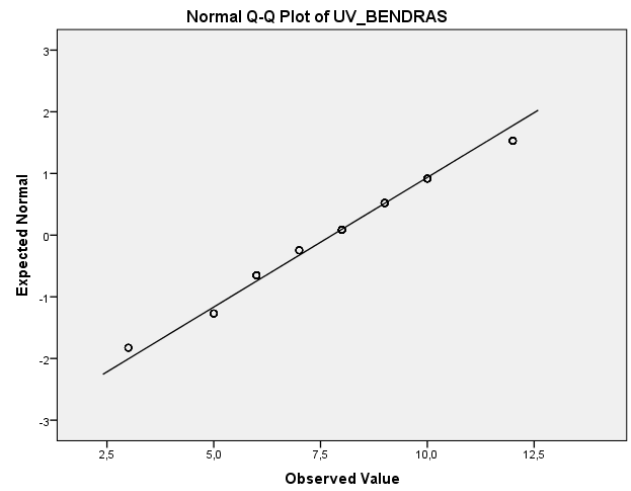
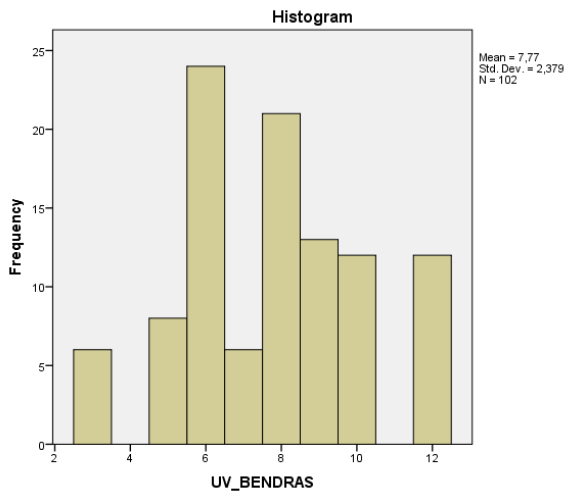
**2 pav.** Sėkmės užduotyje lūkesčio skalės skirstinių normalumo histograma.



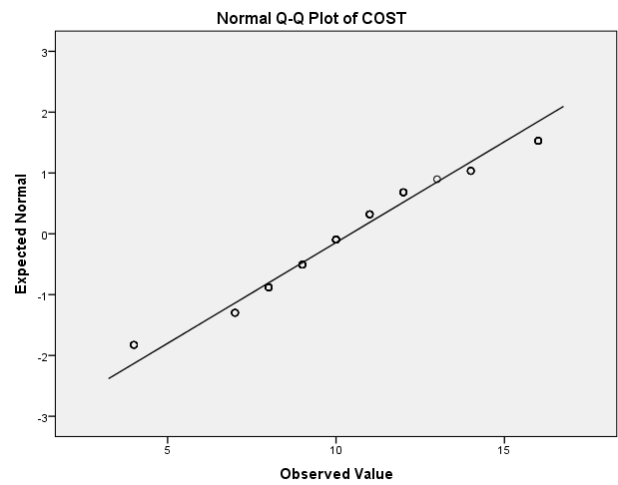
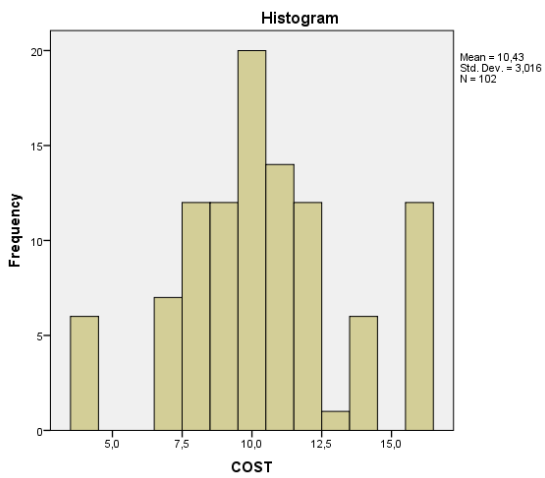
**3 pav.** Pasiekimo vertės skalės skirstinių normalumo histograma.



**4 pav.** Pasiekimo vertės skalės skirstinių normalumo histograma.



**5 pav.** Naudingumo vertės skalės skirstinių normalumo histograma.



**6 pav.** Užduoties kainos skalės skirstiniu normalumo histograma.

