

4–6 KLASIŲ MOKSLEIVIŲ SUVOKIAMOS MOKYMOSI KONTROLĖS YPATUMAI

Roma Šimulionienė

Doktorantė, asistentė
Klaipėdos universiteto Psichologijos katedra
S. Nėries g. 5, LT-5799 Klaipėda
Tel. (8 26) 41 01 82
El. paštas: Rosim@takas.lt

Pačia bendriausia prasme suvokiama kontrolė yra apibrėžiama kaip naivūs pačių individų susikuriami priežastiniai modeliai. Juose atspindi, kaip suvokiamos norimų ir nenorimų įvykių priežastys, pačių individų vaidmuo jiems patiriant sėkmę ar nesėkmę, taip pat kitų žmonių, institucijų ar socialinių sistemų reagavimas (E. A. Skinner, 1995).

Nors įvairūs autoriai kontrolę supranta nevienodai (E. A. Skinner, 1990) ir vartoja daugybę skirtingų sąvokų (asmeninė kontrolė, kontrolės jausmas, kontrolės lokusas, veiklos kontrolė, pirminė kontrolė, antrinė kontrolė, pasirinkimas, sprendimo laisvė, įsitikinimai savo veiksmingumu, sąveikumas, apsisprendimas ir t. t.) jai įvardyti, visi pripažįsta, kad ji yra svarbus veiksnys, lemiantis daugelį elgesio aspektų. Mokslinėje literatūroje šiuo klausimu gana daug painiavos, nes kartais skirtingomis sąvokomis žymimas tas pats konstruktas, arba, atvirkščiai – viena sąvoka vartojama kalbant apie skirtingus kontrolės aspektus. Skiriama faktinė (objektyvi) ir suvokiama (subjektyvi) kontrolė. Tyrimai rodo, kad būtent suvokiama kontrolė (neatsižvelgiant į realias kontrolės sąlygas) lemia motyvaciją, emo-

cinį ir kognityvų funkcionavimą (A. Bandura, 1995; B. C. Patrick, E. A. Skinner, J. P. Connell, 1993; E. A. Skinner, J. G. Wellborn, J. P. Connell, 1990; Lopez, T. D. Little, 1996; M. Chapman, E. A. Skinner, P. B. Baltes, 1990). Pavyzdžiui, moksleiviams, netikintiems savo veiksmingumu, dažnai nesiseka mokykloje, jiems sunku sau kelti protingus tikslus, tokie moksleiviai mažiau efektyvūs, dažnai jaučiasi bejėgiai, savo veiklos rezultatus aiškina išorinėmis priežastimis (M. E. P. Seligman, 1975; C. S. Dweck, 1986). Atvirkščiai, moksleiviai, turintys išsiugdę savo veiksmingumo jausmą, geriau jaučiasi, yra labiau orientuoti į meistriškumą, savo veiklos rezultatus linkę aiškinti vidinėmis priežastimis, susikuria efektyvias mokymosi strategijas ir yra ištvėringesni susidūrę su nesėkmėmis (C. S. Dweck, 1986; T. D. Little, 1998).

Savo darbe vadovavomės suvokiamos kontrolės koncepcija (E. A. Skinner, M. Chapman, P. B. Baltes, 1988), kuria siekiama diferencijuoti ir integruoti keturių, jos autorių nuomone, pagrindinių suvokiamos kontrolės teorijų konstruktus: kontrolės lokusą, išmoktą bejėgiškumą, kauzalinę atribuciją ir sąveikumą. Visi

šie konstruktai įeina į kompetencijos sistemą, kurios funkcija yra reguliuoti ir interpretuoti tikslingas interakcijas su aplinka (J. P. Connell, J. G. Wellborn, 1991; E. A. Skinner, 1995).

Pagrindinės kontrolės teorijos kaip tik ir skiriasi šiais parametrais: vienų teorijų labiau akcentuojami įsitikinimai, reguliuojantys, kitų – interpretuojantys veiklą, vienų nagrinėjamas meistriškumo, kitų – bejėgiškumo patyrimas (arba ir sėkmė, ir nesėkmė), vienos kalba apie įsitikinimus, lemiančius elgesį ir emocijas tiesiogiai, kitos akcentuoja konstruktus, netiesiogiai susijusius su elgesio ir emocijų padariniais. Sujungus šiuos konstruktus į vieną koncepciją, galima nagrinėti atskirų įsitikinimų ryšius, „analizuojant jų unikalų, diferencinį, adityvų ir sinergetinį poveikį“ (E. A. Skinner, 1995).

Šios koncepcijos pagrindas – veiklos teorija (M. Freze ir J. Sabini, 1985), kurioje veikla suprantama kaip tikslingas, intencionalus, turintis emocinį krūvį elgesys, pasireiškiantis tam tikrame socialiniame kontekste. E. A. Skinnerio ir kt. suvokiamos kontrolės koncepcijoje pasinaudota veiklos teorijoje išskiriamais veikėjais, priemonėmis ir rezultatais. Todėl čia kalbama apie tris įsitikinimų tipus, apimančius veikėjo ir rezultato, priemonių ir rezultato bei veikėjo ir priemonių ryšį. Kiekviena įsitikinimų sistema susijusi su konkrečia žmogaus veiklos sritimi (mūsų atveju mokymusi).

Šie įsitikinimai atitinkamai pavadinti:

- **kontrolės laukimu** (*control expectancy*),
- **įsitikinimais priemonių veiksmingumu** (*means-ends beliefs*),
- **įsitikinimais savo veiksmingumu** (*agency beliefs*).

Kontrolės laukimas parodo individo tikėjimą, kad jis gali pasiekti norimų rezultatų nepriklausomai nuo jokių konkrečių potencialių priemonių.

Įsitikinimai priemonių veiksmingumu parodo, kiek konkrečios priemonės, individo manymu, yra naudingos siekiant teigiamo rezultato ir stengiantis išvengti neigiamo. Mokymosi kontekste skiriamos penkios tokios priemonės: sugebėjimai, pastangos, mokytojai, pasisekimas ir nežinomi veiksniai.

Įsitikinimai savo veiksmingumu parodo individo suvokimą, kiek jam prieinamos atitinkamam rezultatui pasiekti reikalingos priemonės (sugebėjimai, pastangos, pasisekimas ir mokytojų pagalba).

Taigi visi šie įsitikinimai parodo, kaip moksleiviai supranta mokymosi rezultatus lemiančias priežastis (t. y. ko reikia, kad mokykloje sektųsi), bei savo pačių vaidmenį siekiant teigiamų rezultatų ir stengiantis išvengti neigiamų.

Tyrimai, atlikti vadovaujantis šia koncepcija, rodo, kad vaikų įsitikinimus savo veiksmingumu, jų kontrolės laukimą bei ryšį su realiais veiklos rezultatais lemia sociokultūrinė aplinka (G. Oettingen, T. D. Little, U. Lindenberger, P. B. Baltes, 1994; T. D. Little, A. Stetsenko, T. D. Little, G. Oettingen, P. B. Baltes, 1995), konkrečiai pasireiškianti artimiausiame mokyklos kontekste. JAV moksleiviai labiausiai tiki asmeniniu veiksmingumu ir labiausiai tikisi sėkmės, tačiau šių įsitikinimų ir realių laimėjimų ryšys labai silpnas. Pesimistiškiausi šiuo požiūriu pasirodė buvusios Rytų Vokietijos moksleiviai, bet jų įsitikinimų asmeniniu veiksmingumu ir kontrolės laukimo bei realių veiklos rezultatų ryšys stipriausias. Kai kurie autoriai linkę aiškinti amerikiečių moksleivių rezultatus kaip atitinkančius JAV švietimo sistemos pobūdį bei bendrą amerikiečių visuomenės orientaciją į optimizmą ir individualizmą. T. D. Little, G. Oettingen ir kt. iškelia prielaidą, kad sociokultūrinės vertybės pasireiškia per mokyklos kontekstą, ir skiria dvi, jų nuomone,

svarbiausias šio konteksto ypatybės: grįžtamojo ryšio pobūdį ir mokymo programų įvairumą. Lygindami dvi kraštutines situacijas (buvusio Rytų Berlyno ir Los Andželo tiriamųjų rezultatus), šie autoriai pažymi, kad Rytų Berlyno mokyklose grįžtamasis ryšys buvo viešas, labai detalus, kritiškas, liečiantis konkrečią veiklą, mažiau palaikantis. Jo tikslas – išmokyti moksleivius adekvačiai save vertinti. Atvirkščiai, Los Andželo moksleivių iš mokytojų gaunamas grįžtamasis ryšys laikomas pakankamai privačiu, palaikančiu ir individualizuotu. Vokiečių moksleiviai turėjo daugiau galimybių lyginti save su kitais ir nustatyti savo vietą tarp jų. Tuo tarpu individualizuotas ir palaikantis grįžtamasis ryšys sudaro mažiau galimybių lyginti save su kitais, o tai savo ruožtu susilpnina adekvataus savęs vertinimo raidą. Tokio moksleivių savęs vertinimo padariniu autoriai laiko silpną jų įsitikinimų ir realios veiklos ryšį.

Mokymo programų įvairumas laikomas kitu svarbiu mokyklinio konteksto aspektu, galinčiu daryti įtaką moksleivių įsitikinimams savo veiksmingumu ir kontrolės laukimui.

Dirbant pagal įvairias programas, vaikai turi galimybę mokytis pagal savo individualius poreikius ir galimybes, jie mažiau lygina save su kitais, dažniau gali patirti savo meistriškumą, nes mokytojai skiria jų sugebėjimus atitinkančias užduotis.

Šiuo aspektu vertingi rezultatai gauti, ištyrus japonų moksleivių suvokiamos mokymosi kontrolės ypatumus (M. Karasawa, T. D. Little, T. Miyashita, M. Mashima, H. Azuma, 1997). Išryškėjo kai kurie tarpkultūriniai įsitikinimų savo veiksmingumu ir kontrolės laukimo skirtumai, kurie atitinka skirtumus artimiausioje mokymosi aplinkoje. Koreliacinė tikėjimo savo veiksmingumu ir mokymosi rezultatų analizė leido iškelti prielaidą, kad japonai pasise-

kimą tapatina labiau su būseną, o ne su pastovia savybe. Be to, japonų moksleiviai, palyginti su amerikiečių moksleiviais, kitaip supranta pastangas ir sugebėjimus, ir būtent šis supratimas yra susijęs su pasiekimų motyvacija (S. D. Holloway, 1988). Amerikiečiai dažnai deda pastangas pirmiausia dėl to, kad išvengtų neigiamų padarinių, o japonams pastangos yra priemonė, siekiant tolimų tikslų. Išsiaiškinus būdus, kuriais šios sociokultūrinės vertybės yra perduodamos vaikams ir kaip jų įsitikinimai mokymosi kontrole yra susiję su realia veikla, galėtų padėti atskleisti japonų moksleivių didelių mokslo pasiekimų paslaptį ir įvertinti šių dėsningumų taikymo galimybę mokymo procese.

Mūsų darbo tikslas buvo nustatyti Lietuvos moksleivių (4–6 klasių) suvokiamos mokymosi kontrolės ypatumus ir atskleisti jų ir mokymosi pažangumo ryšį. Kadangi suvokiamą kontrolę lemia socialinis istorinis kontekstas, o dabar jis yra neabejotinai pasikeitęs (labiau orientuojamasi į Vakaruose vyraujančias vertybes), savo darbe ir siekėme įvertinti, kiek šiuos pasikeitimus parodo moksleivių įsitikinimai mokymosi kontrole. Dabar, įgyvendinant švietimo reformą, keliamas tikslas ugdyti savarankišką, mąstantį žmogų, siekiama ne išmokyti, o skatinti moksleivį mokytis pačiam. Todėl keičiasi mokymo metodai, yra daugiau galimybių individualizuoti mokymą, pasirinkti vadovėlius, daug dėmesio skiriama tobulinti moksleivių žinių vertinimą (ypač pradinėse klasėse, kur dažnai atsisakoma vertinti pažymiais). Kita vertus, labai padidėjo krūvis vaikams: atsižvelgiant į šiuolaikinės rinkos reikalavimus, į mokymo programas įtraukiami nauji dalykai arba esamiems dalykams skiriamas didesnis valandų skaičius. Ši situacija verčia moksleivius priimti naujas galimybes, kita vertus, jiems reikia įveikti ir tam

tikrus suvaržymus. Atsakant į šiuos naujo konteksto metamus iššūkius, svarbus asmeninio veiksmingumo jausmas (T. D. Little, 2000). Kadangi neturime tyrimų, atliktų prieš paskutiniąją Lietuvos švietimo reformą, negalime įvertinti, kaip pasikeitė Lietuvos moksleivių suvokiama mokymosi kontrolė (tuo pačiu ir įsitikinimas savo veiksmingumu) ir jos ryšys su realiais veiklos rezultatais. Tačiau galime palyginti mūsų moksleivių rezultatus su kitose šalyse atliktų tyrimų rezultatais. Be to, pripažįstame, kad vis dėlto artimiausia mokymosi aplinka labiausiai lemia moksleivių įsitikinimus mokymosi kontrole, o perėjus iš pradinės mokyklos į pagrindinę ji dažnai gerokai pasikeičia, kėlėme **hipotezę**, jog penktokai mažiau tiki savo veiksmingumu ir yra ne tokie optimistai, ypač lyginant su ketvirtokais.

Metodika

Tiriamieji. Atliekant tyrimą dalyvavo 379 Klaipėdos ir Kretingos pradinį ir pagrindinį mokyklų moksleiviai (ketvirtokai, penktokai ir šeštokai). Vaikų amžiaus vidurkis: ketvirtokų – 10 metų 9 mėnesiai, penktokų – 11 metų 8 mėnesiai ir šeštokų – 12 metų 9 mėnesiai.

Įvertinimo priemonės. Naudojome sutrumpintą CAMI (Control, Agency and Means-Ends Interview, T. D. Little, kt.). Pradinį metodikos variantą (E. A. Skinner ir kt.) sudarė 80 klausimų. Atlikta analizė parodė, jog kai kurie nepadidina vertinamų konstruktyvų validumo, todėl 22 klausimų atsisakyta. CAMI yra išverstas į kelias kalbas (čekų, lenkų, rusų, japonų, vokiečių). Specialios analizės pagalba tikrintas ir šios metodikos multikultūrinis validumas (T. D. Little, G. Oettingen, P. B. Baltes, 1995). Gauti rezultatai leido padaryti išvadą, kad CAMI gali būti taikomas suvokiamos mokymosi kontrolės ty-

rimams įvairiose kultūrose. Šios metodikos tinkamumą patvirtino ir mūsų atlikta CAMI rezultatų faktorinė analizė. CAMI, naujojo (sutrumpinto) klausimyno autoriaus T. D. Little sutikimu buvo išverstas ir į lietuvių kalbą ir vėl išverstas į anglų kalbą.

Šis klausimynas susideda iš 58 klausimų.

CAMI metodu galima išmatuoti tris su veikla mokykloje susijusių įsitikinimų tipus:

- įsitikinimus savo veiksmingumu,
- įsitikinimus priemonių veiksmingumu,
- kontrolės laukimą.

Pagal atsakymus į klausimus, kuriuose atskirai nurodomos keturios priemonės ir nežinomos priežastys, galima įvertinti dešimt galimų su mokykline veikla susijusių įsitikinimų aspektų:

Įsitikinimus savo veiksmingumu:

1. Pastangos (pvz., „Aš tikrai galiu būti dėmesingas (-a) per pamoką“)
2. Sugebėjimai (pvz., „Aš esu pakankamai sumanus (-i) mokiny (-ė), net ir nelabai daug dirbdamas (-a)“)
3. Pasisekimas (pvz., „Man paprastai sekasi gauti gerus pažymius“)
4. Mokytojai (pvz., „Yra mokytojų, kurie padeda man, jei aš to noriu“)
5. Kontrolės laukimą (pvz., „Ryžtingai nusprendusi išmokyti tikrai sunkų dalyką, galiausiai padaryti“)

Įsitikinimus priemonių veiksmingumu (IPrV)

6. Pastangos (pvz., „Jeigu mokiny (-ė) gerai žino dalyką, ar tai todėl, kad jis (-i) daug mokosi?“)
7. Sugebėjimai (pvz., „Ar mokiniai per pamoką teisingai atsakinėja į klausimus todėl, kad jie paprasčiausiai geri mokiniai?“)
8. Pasisekimas (pvz., „Ar geras mokymasis yra sėkmės dalykas?“)

9. Mokytojai (pvz., „Kai mokiniai labai gerai moka dalyką, ar tai priklauso nuo mokytojo?“)

10. Nežinomos priežastys (pvz., „Kai mokiniai gauna gerus pažymius mokykloje, ar sunku suprasti, kodėl taip yra?“)

Kiekvienas įsitikinimų aspektas vertinamas pagal atsakymus į šešis klausimus. Trys sudaryti iš teigiamą reikšmę turinčių žodžių (pvz., „Man paprastai sekasi gauti gerus pažymius“), o kiti trys – iš neigiamą reikšmę turinčių žodžių (pvz., „Kai reikia atlikti sunkių užduočių, man paprastai nesiseka“). Atsakymų į du klausimus (vieną teigiamą, kitą neigiamą) vertinimų vidurkis yra laikomas to įsitikinimo indikatoriumi. Kontrolės laukimui įvertinti skirti keturi klausimai, sudaryti tik iš teigiamą reikšmę turinčių žodžių. Bendras kiekvieno įsitikinimo vertinimas gaunamas apskaičiavus trijų jo indikatorių vertinimų vidurkį.

Skaiciuojant rezultatus, kiekvienas iš 58 tiriamojo atsakymų vertinamas pagal keturbalę skalę (1 – niekada, 2 – retai, 3 – dažnai, 4 – visada; įsitikinimams savo veiksmingumu matuoti skirti neigiami sakiniai vertinami atvirkštinę tvarka).

Maksimalus kiekvieno įsitikinimo aspekto įvertinimas – 4 balai.

Vaiko pažangumo (mokymosi sėkmingumo) rodikliu laikėme pirmųjų dviejų trimestrų matematikos ir lietuvių kalbos pažymių vidurkį. Šiuos duomenis pateikė mokytojai.

Tyrimo eiga ir rezultatų sutvarkymas

Tyrimas buvo atliekamas klasėse pamokos metu, nedalyvaujant mokytojui. Kiekvienas CAMI teiginys ar klausimas buvo skaitomas garsiai. Moksleiviai patys sekė juos savo lapuose ir atsakinėjo į klausimus pagal 4 balų skalę: 1 – nieka-

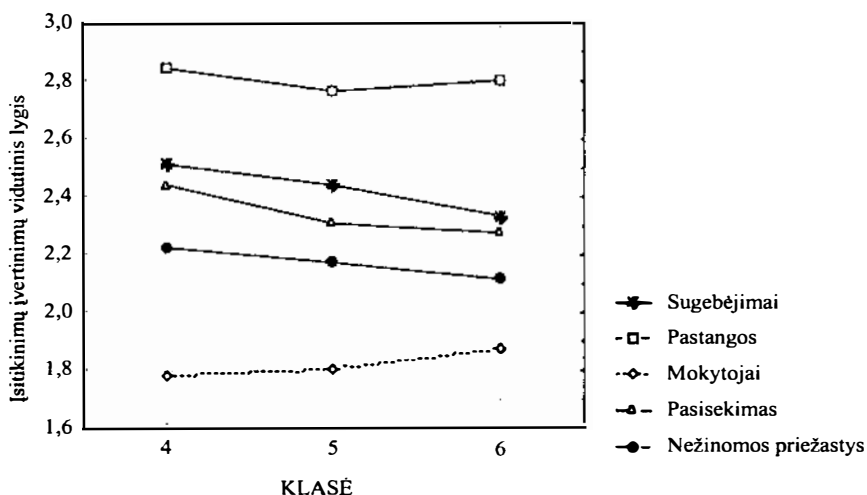
da, 2 – retai, 3 – dažnai, 4 – visada. Siekiant, kad vaikai suprastų kiekvieną klausimą, buvo taikytas Harter pasiūlytas būdas: pirmiausia moksleivių buvo prašoma nuspręsti, jie sutinka ar nesutinka su konkrečiu teiginiu, ir tada įvertinti to sutikimo ar nesutikimo laipsnį. Vaikams buvo pranešta, kad nei jų tėvai, nei mokytojai nematys atsakymų, atsakymai nėra nei teisingi, nei klaidingi ir jie turi pasirinkti tą variantą, kuris tiksliausiai išreiškia jų poziciją.

Atlikus tyrimą, gauti 379 protokolai, kuriuose atsakyta į visus klausimus. Tyrimo rezultatai buvo analizuoti kompiuterine programa STATISTICA. Atlikta dispersinė įsitikinimų mokymosi veiklos kontrole įvertinimų analizė (ANOVA) ir apskaičiuoti įsitikinimų įvertinimų ir mokymosi pažangumo (pagal Pearsoną) koreliacijų koeficientai.

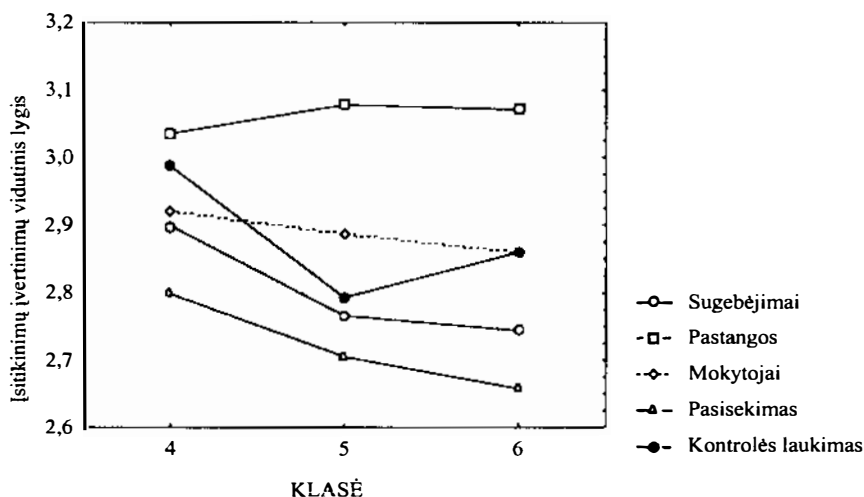
Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

Atlikdami tyrimą, pirmiausia siekėme nustatyti įsitikinimų mokymosi kontrole įvertinimų vidutinį lygį (atskirai pagal klases). Rezultatai pateikiami 1 ir 2 paveiksluose.

Kaip matyti iš 1 paveikslėlio, mūsų tirtų klasių moksleiviai svarbiausia priemone, lemiančia mokymosi rezultatus, laiko pastangas. Kitos priemonės pagal svarbą išsidėsto tokia tvarka: sugebėjimai, pasisekimas, nežinomos priežastys ir mokytojai. Lyginant su kitose šalyse atliktų tyrimų rezultatais, įdomu pastebėti, kad žemiausiai mokytojų vaidmenį vertino tik japonų moksleiviai (visais kitais atvejais žemiausiai buvo vertinamas pasisekimas). Toks japonų moksleivių mokytojo vaidmens supratimas aiškinamas visuomenėje vyraujančiomis vertybėmis, kurios neskatina individo pasikliauti kitais, kai jis pats asmeniškai yra atsakingas už savo elgesį. Taigi ir mokykloje vaikas iš esmės yra atsakingas už savo veiklos rezulta-



1 pav. Įsitikinimų priemonių veiksmingumu įvertinimai 4–6 klasėse



2 pav. Įsitikinimų savo veiksmingumu ir kontrolės laukimo įvertinimai 4–6 klasėse

tus, todėl jam nereikia mokytojo pagalbos (Karasawa, Little et al.).

Pastangas ir sugebėjimus Lietuvos moksleiviai supranta kaip svarbiausias mokymosi sėkmę lemiančias sąlygas. Šias dvi priemones, kaip svarbiausias, išskiria ir kitų šalių moksleiviai (išskyrus japonus, kurie aukščiausiai vertina pa-

stangas ir nežinomas priežastis). Tai gali rodyti vidinių (nuo individo priklausančių) priežasčių adaptyvią naudą. O kadangi pastangos vis dėlto vertinamos gerokai aukščiau negu sugebėjimai (skirtumas statistiškai reikšmingas, $p < 0,001$), galime manyti, jog mūsų mokyklose neakcentuojami individualūs sugebėjimai, mokytojai,

vertindami moksleivius, daugiau pabrėžia pastangas. Tik lieka neaišku, kaip moksleiviai supranta pastangas: tai yra priemonė įtikti mokytojui ar būtinas dalykas, siekiant tolimų tikslų.

Kaip matyti iš 2 paveikslo, pastangas moksleiviai laiko ir pačia prieinamiausia jiems priemone, reikalinga sėkmei patirti ir nesėkmei išvengti. Tai, kad mūsų tirti vaikai laiko mokytojų pagalbą jiems prieinama ir netgi vertina ją aukščiau nei savo pačių sugebėjimus, gali rodyti teigiamus moksleivių ir pedagogų santykių poslinkius. Tokius rezultatus būtų galima paaiškinti dabar mokyklose pabrėžiamu mokinio ir mokytojo bendradarbiavimu, mokytojo autoritarizmo ryškiu sumažėjimu.

Analizavome, kaip moksleivių įsitikinimai mokymosi kontrole kinta priklausomai nuo to, kurioje klasėje jie mokosi. Rezultatai pateikiami 1 lentelėje. Iš šios lentelės matyti, kad yra statistiškai reikšmingų ketvirtokų, penktokų ir šeštokų įsitikinimų savo veiksmingumu skirtumų. Ketvirtokai labiausiai tiki savo veiksmingumu, penktokai – mažiausiai. Ypač žemai, palyginti su ketvirtokais, savo sugebėjimus vertina penktos klasės moksleiviai, taip pat jie mažiau tiki, kad jiems sekasi, ir nelaukia sėkmės ateityje. Tačiau reikia pažymėti, kad penktokai žemiau vertina sugebėjimus ir kaip priemonę, nulemiančią mokymosi rezultatus. Tokie tyrimo rezultatai leidžia manyti, kad moksleiviai, perėję mokyti iš pradinės į pagrindinę mokyklą, pakliūva į kitą kontekstą, kuris nėra toks palankus. Nesame linkę aiškinti mūsų tyrimo rezultatų adaptacijos problemomis penktoje klasėje, nes tyrimas buvo atliekamas pavašarį, mokslo metų pabaigoje. Būtinas longitudinalinis tyrimas, kuriuo būtų įvertintas iš mokytojų gaunamo grįžtamojo ryšio pobūdis, jo pasikeitimų įtaka suvokiamos mokymosi kontrolės raidai.

1 lentelė. Įsitikinimų mokymosi kontrole įvertinimų dispersinės analizės rezultatai

Įsitikinimai mokymosi kontrole	ANOVA (F)
[SV: sugebėjimai	4,32*
[SV: pastangos	0,34
[SV: mokytojai	0,42
[SV: pasisėkimas	3,20*
[PrV: sugebėjimai	4,03*
[PrV: pastangos	1,10
[PrV: mokytojai	0,81
[PrV: pasisėkimas	2,70
[PrV: nežinomos priežastys	1,35
Kontrolės laukimas	4,50**

ĮSV – įsitikinimai savo veiksmingumu, ĮPrV – įsitikinimai priemonių veiksmingumu;

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Įvertinome įsitikinimų mokymosi kontrole ir mokymosi sėkmingumo ryšį. Jis parodo, kiek vaikų įsitikinimai atitinka jų realią veiklą. Stipriausios ir statistiškai patikimos gautos moksleivių įsitikinimų savo veiksmingumu ir pažangumo koreliacijos (žr. 2 lentelę). Penktoje ir šeštoje klasėse jos stipresnės nei ketvirtose. Žinant, kad ketvirtokai labiau tiki ir savo veiksmingumu, tokie rezultatai leidžia manyti, jog pradinėje mokykloje labiau pabrėžiamas individo ugdymasis, o ne tikslus grįžtamasis mokymosi sėkmingumo ryšys. Penktokai ir šeštokai savo potencialą suvokia panašiai kaip ir jų mokytojai. Nors nėra tyrimų, įrodančių, koks įsitikinimų savo veiksmingumu ir kontrolės laukimo lygis yra naudingiausias, kai kurie autoriai mano, kad žemas šių įsitikinimų lygis ir palyginti stiprus ryšys su pažymiais gali būti rizikingas raidos požiūriu, nes pažymiai nėra vienintelis intelektualinio potencialo kriterijus (Oettingen et al., 1994). Ankstyva įsitikinimų mokymosi kontrole lygio fiksacija ypač pavojinga moksleiviams, kurie dėl vienokių ar kitokių priežasčių blogai mokosi pradinėse klasėse.

2 lentelė. Įsitikinimų mokymosi kontrole ryšys su pažangumu

	IV klasė (N=123)	V klasė (N=148)	VI klasė (N=108)	Bendras (N=379)
ĮSV: sugebėjimai	0,36***	0,43***	0,40***	0,42***
ĮSV: pastangos	0,29***	0,43***	0,56***	0,40***
ĮSV: mokytojai	0,32***	0,48***	0,34***	0,39***
ĮSV: pasisekimas	0,47***	0,52***	0,57***	0,54***
ĮPrV: sugebėjimai	0,05	0,14	0,10	0,14**
ĮPrV: pastangos	0,07	0,22**	0,11	0,16**
ĮPrV: mokytojai	-0,19	-0,03	-0,06	-0,09
ĮPrV: pasisekimas	-0,09	-0,06	-0,18	-0,07
ĮPrV: nežinomos priežastys	-0,17	-0,16*	-0,11	-0,11*
Kontrolės laukimas	0,30**	0,30**	0,32**	0,33***

ĮSV – įsitikinimai savo veiksmingumu, ĮPrV – įsitikinimai priemonių veiksmingumu

p<0,05, *p<0,01, ****p<0,001

Tyrimo rezultatai parodė, kad mokymosi sėkmingumo ir įsitikinimų priemonių veiksmingumu ryšys yra silpnas ir statistiškai nereikšmingas. Išimtį sudaro penktokų įsitikinimai pastangų svarba ir nežinomų priežasčių įtaka mokymosi sėkmei (žr. 2 lentelę). Tai rodo, kad moksleivių pažangumas yra mažai susijęs su tuo, kaip jie apskritai supranta mokymosi rezultatus lemiančias priežastis.

Mūsų gauti rezultatai leidžia manyti, kad Lietuvos mokyklose, nepaisant visų sunkumų, vyksta teigiami poslinkiai, ypač pradinėse klasėse. Longitudiniai tyrimai leistų įvertinti, kiek pirmosiose mokymosi pakopose įgytas potencialas yra naudingas vyresnėse klasėse.

Išvados

Ištyrus 379 Lietuvos 4–6 klasių moksleivių suvokiamos mokymosi kontrolės ypatumus, nustatyta, kad:

1. Mūsų tirti moksleiviai mokymosi rezultatus lemiančias priežastis supranta panašiai kaip ir kitų šalių (JAV, Rusijos, Vokietijos) moksleiviai. Pagal svarbą jos išsidėsto tokia tvarka: pastangos, sugebėjimai, pasisekimas, nežinomos priežastys ir mokytojai.

2. Iš visų priemonių, reikalingų mokymosi sėkmei patirti ir nesėkmei išvengti, moksleiviai žemiausiai vertina mokytoją (kaip ir japonų moksleiviai), tačiau tiki, kad jo pagalba yra viena iš labiausiai prieinamų priemonių (antroje vietoje po pastangų).

3. 4–6 klasių moksleivių pažangumas statistiškai reikšmingai koreliuoja su visais įsitikinimų savo veiksmingumu aspektais ir kontrolės laukimu.

4. Mokymosi sėkmingumo ir įsitikinimų priemonių veiksmingumu ryšys silpnas ir statistiškai nereikšmingas, išskyrus penktokų, kurių pažangumas susijęs su jų įsitikinimais pastangų ir nežinomų priežasčių svarba mokymosi sėkmei.

5. Ketvirtokų tikėjimo mokymosi veiklos kontrole ir pažangumo ryšys silpnas negu penktokų ir šeštokų, be to, jie labiau tiki savo veiksmingumu ir laukia sėkmės. Tokie rezultatai naudingi raidos požiūriu.

Reikia tolesnių tyrimų. Įtraukus į juos vaikus iš skirtingų mokyklų ir formalizavus tuos skirtumus, būtų galima įvertinti konkrečių artimiausios mokymosi aplinkos veiksnių svarbą suvokiamai mokymosi kontrolei. Reikšmingi galėtų būti longitudinalinio tyrimo rezultatai,

kurie parodytų įsitikinimų mokymosi kontrole pasikeitimus, perėjus iš žemesnės į aukštesnę klasę. Remiantis tyrimų rezultatais padary-

tos išvados padėtų mokytojams kritiškiau vertinti jų pasirenkamus ugdymo metodus.

LITERATŪRA

1. Bandura A. Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies // *Self-efficacy in Changing Societies* / Ed. by A. Bandura. New York: Cambridge University, 1995.
2. Chapman M., Skinner E., Baltes P. B. Interpreting Correlations Between Children's Perceived Control and Cognitive Performance: Control, Agency, or Means-Ends Beliefs? // *Developmental Psychology*. 1990, vol. 26, 2, p. 246–253.
3. Connell J. P. A New Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control // *Child Development*. 1985, vol. 56, p. 1011–1018.
4. Connell J. P., Wellborn J. G. Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes // *Minnesota Symposium on Child Psychology* / Ed. by M. Gunar and A. Sroufe. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
5. Dweck C. Motivational processes affecting learning // *American Psychologist*. 1986, vol. 41, p. 1040–1048.
6. Frese M., Sabini J. (Eds.) Goal-directed behavior: The concept of action in psychology. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.
7. Holloway S. D. Concepts of ability and effort in Japan and the United States // *Review of Educational Research*, 1988, vol. 58, p. 327–345.
8. Karasawa M., Little T. D., Miyashita T., Mashima M., Azuma H. Japanese children's action-control beliefs about school performance // *International Journal of Behavioral Development*, 1997, vol. 20, p. 405–423.
9. Little T. D. The millennial challenge: Modelling the agentic self in context // *International Journal of Behavioral Development*, 2000, vol. 2, p. 149–152.
10. Little T. D., Oettingen G. & Baltes P. B. The revised control, agency, and meansends interview (CA-MI): A multi-cultural validity assessment using mean and covariance (MACS) analyses (Materialen aus der Bildungsforschung, No 49, ISBN#3–87985–041–0). Berlin: Max Planc Institute for Human Development and Education, 1995.
11. Lopez D. F., Little T. D. Children's Action-Control Beliefs and Emotional Regulation in the Social Domain // *Developmental Psychology*. 1996, vol. 32, 2, p. 299–312.
12. Oettingen G., Little T. D., Lindenberg U., Baltes P. B. Causality, Agency, and Control Beliefs in East Versus West Berlin Children: A Natural Experiment on the Role of Context // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994, vol. 66(3), p. 579–595.
13. Patrick B. C., Skinner E. A., Connell J. P. What Motivates Children's Behavior and Emotion? Joint Effects of Perceived Control and Autonomy in the Academic Domain // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1993, vol. 65(4), p. 781–791.
14. Seligman M. E. P. Helplessness. On depression, development and death. New York: W. H. Freeman, 1975.
15. Skinner E. A., Chapman M., Baltes P. Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988, vol. 54, p. 117–133.
16. Skinner E. A. A Guide to Constructs of Control // *Social Journal of Personality and Social Psychology*. 1996, vol. 71(3), p. 549–570.
17. Skinner E. A. Perceived control, Motivation, and Coping, Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
18. Skinner E. A., Wellborn J. G., Connell J. P. What it Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School // *Journal of Educational Psychology*. 1990, vol. 82, 1, p. 22–32.
19. Stetsenko A., Little T. D., Oettingen G., Baltes P. B. Agency, Control, and Means-ends Beliefs about School Performance in Moscow children: How Similar Are They to Beliefs of Western Children? // *Developmental Psychology*. 1995, vol. 31, 2, p. 285–299.

AGENCY, CONTROL, AND MEANS-ENDS BELIEFS ABOUT SCHOOL PERFORMANCE IN LITHUANIAN CHILDREN (GRADES 4–6)

Roma Šimulionienė

Summary

This study examined beliefs about factors affecting school performance and about self-agency and control in Lithuanian children (grades 4–6, $N = 379$). Results revealed much intercultural convergence with the samples from other countries in children's beliefs about the importance of effort, ability, luck and unknown factors as causes of school performance. The only difference we found was in the beliefs about the importance of teachers. Their ratings were the lowest.

But at the same time the ratings of the accessibility of teacher as a mean of school success were high (second after effort).

The agency and control beliefs were moderately and highly correlated with school grades ($r = 0,29-0,57$). The fourth graders showed higher agency and control beliefs and the lowest correlations with school performance. These findings are interpreted as being affected by positive changes in Lithuanian school system.

Įteikta 2000 06 28