

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS  
HUMANITARINIS FAKULTETAS  
FILOSOFIJOS IR ANTROPOLOGIJOS KATEDRA

**Kristina Kulikauskienė**

Tarpkultūrinio ugdymo ir tarpininkavimo studijų programos II kurso studentė

**KOMUNIKAVIMO UŽSIENIO KALBA PATIRTIES ANALIZĖ IR  
KOMUNIKACINIŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMAS  
MULTIKULTŪRINĖJE VISUOMENĖJE**

MAGISTRO DARBAS

**Vadovas: doc. dr. R. Pocevičienė**  
**Recenzentas: prof.habil.dr. J. Ruškus**

Šiauliai, 2011

## SANTARUKA

Kristina Kulikauskienė

### **Komunikavimo užsienio kalba patirties analizė ir komunikacinių kompetencijų ugdymas multikultūrinėje visuomenėje**

Magistro darbas

Šiame darbe yra analizuojamas komunikacinės kompetencijos, kuri yra užsienio kalbų mokymo(si) tikslas ir turinys plačiąja prasme, ugdymas. Šio darbo tikslas yra atskleisti, kaip sėkmingai anglakalbėse šalyse socializavęsi žmonės vertina anglų kalbos mokymosi patirtį Lietuvoje, parodyti kalbos mokėjimo svarbą sėkmingai socializacijai užsienio šalyje bei ištirti mokytojų požiūrį į komunikacinės kompetencijos ugdymo efektyvumą, atsižvelgiant į migrantų paminėtus probleminius aspektus. Darbe yra remiamasi tokiais metodologinėmis nuostatomis kaip kritinė teorija ir socialinis konstruktyvizmas, kurios suteikia galimybę skatinti pačių besimokančiųjų supratimą ir aktyvumą, moko individą suprasti įvykių esmę bei ugdo jo sugebėjimą spręsti problemas. Darbe keliamas **prielaida**, jog anglų kalbos mokymas Lietuvoje yra daugiausiai orientuotas į lingvistinės kompetencijos (pagrindinių gramatinių ir leksinių žinių) ugdymą, egzamino išlaikymą, o to nepakanka norint sėkmingai komunikuoti šia kalba užsienio šalyse, atsiradus poreikiui kalbėti šnekamąja anglų kalba, išmanyti tarpkultūrinio ir socialinio bendravimo aspektus. Ši prielaida pasitvirtino išanalizavus interviu su migrantais ir mokytojais metu gautus duomenis.

## SUMMARY

Kristina Kulikauskienė

### **The Analysis of the Experience of the Communication in the Foreign Language and the Development of the Communicative Competence in the Multicultural Society**

Master's Paper

In this paper the development of the communicative competence is analyzed. In general, communicative competence is the aim and the content of the foreign language teaching and learning. The aim of this paper is to reveal how people, who have successfully socialized abroad, assess the experience of foreign language learning in Lithuania as well as to show the importance of the foreign language knowledge to the successful socialization in another country and to investigate the viewpoint of the teachers towards the effectiveness of the communicative competence development, bearing in

mind the problematic aspects which have been highlighted by migrants. This paper is grounded on the following methodologies: critical theory and social constructivism. These methodologies enable the individual to evolve his understanding and activity; they also teach the individual to understand the essence of various events in his life and foster the ability to find the solution of various issues. The **assumption** of this paper is that in Lithuania the teaching of the English language is mainly oriented in the development of the linguistic competence (the development of basic lexical and grammatical skills), in the pass of the final exam, and such development is insufficient when the need to have a knowledge of spoken English, of some aspects of multicultural and social behavior occurs. This assumption is confirmed after the analysis of the interviews with migrants and teachers.

## TURINYS

IVADAS .....	6
I. KRITINIS MĄSTYMAS IR SOCIALINIS KONSTRUKTYVIZMAS BEI JŲ SĄSAJOS SU ANGLŲ KALBOS MOKYMU(SI) IR MIGRANTŲ PATIRTIMIS .....	9
1.1 Kritinės teorijos apibrėžimas ir kritinio mąstymo ugdymo principai Lietuvos bendrojo ugdymo sistemoje .....	9
1.2 Socialinio konstruktyvizmo apibrėžimas .....	11
II. MIGRACIJOS, KAIP SOCIALINIO, EKONOMINIO IR DEMOGRAFINIO PROCESO ANALIZĖ .....	13
2.1. Darbo migracija .....	13
2.2. Migracijos poveikis ekonominiam bei socialiniam Lietuvos gyvenimui .....	15
III. ANGLŲ KALBOS MOKYMO(SI) METODŲ ANALIZĖ .....	17
3.1. Mokymo ir mokymosi samprata .....	17
3.2 Užsienio kalbų mokymo ir mokymosi teorijos .....	18
3.2.1. Klasikinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika (XX a.) .....	19
3.2.2. Struktūrinė/ bihevioristinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika (XX a. pirmoji pusė) .....	20
3.2.3. Kognityvistinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika (1960 – 1970 metai) .....	20
3.2.4. Humanistinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika .....	21
3.2.5. Konstruktyvistinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika .....	21
3.2.6. Socialinė interakcinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika .....	22
3.2.7. Komunikacinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika .....	23
IV. KOMUNIKACINĖS KOMPETENCIJOS IR JĄ ĮTAKOJANČIŲ FAKTORIŲ - KALBOS MOKYMO(SI) PER PATIRTĮ BEI PSICHOSOCIALIŲ UŽSIENIO KALBOS VARTOJIMO ASPEKTŲ ANALIZĖ .....	26
4.1 Komunikacinės kompetencijos apibrėžimas .....	26
4.1.1 Kalbos mokymosi strategijos .....	30
4.2 Patirtinio mokymosi panaudojimas komunikacinių užsienio kalbos gebėjimų ugdyme .....	34
4.3. Psichosocialiniai užsienio kalbos vartojimo aspektai ir jų svarba komunikacinės kompetencijos ugdyme .....	36
V. MIGRANTŲ ANGLŲ KALBOS MOKYMO(SI) PATIRČIŲ BEI MOKYTOJŲ NUOMONĖS ANALIZĖ .....	39
5.1. Tyrimo metodika ir organizavimas .....	39
5.2 Tyrime dalyvavusių migrantų bei mokytojų demografinės charakteristikos .....	42
5.2.1 Sėkmingai socializavusių migrantų charakteristikos .....	42

5.2.2 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą lingvistinę kompetenciją.....	45
5.2.3 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą sociolingvistinę kompetenciją.....	49
5.2.4 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą diskursinę kompetenciją.....	50
5.2.5 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą sociokultūrinę/ tarpkultūrinę kompetenciją.....	51
5.2.6 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą socialinę kompetenciją.....	54
5.2.7 Sėkmingai socializavusių migrantų naudojamos kalbos mokymosi strategijos .....	55
5.3 Nesėkmingai anglakalbėse šalyse socializavusių migrantų patirčių turinio analizė.....	58
5.4 Anglų kalbos mokytojų nuomonės apie komunikacinę kalbos mokymą analizė .....	63
IŠVADOS.....	74
REKOMENDACIJOS.....	78
LITERATŪROS SĄRAŠAS .....	80
PRIEDAI .....	86

## IVADAS

**Tyrimo aktualumas:** XXI amžiaus pradžioje Lietuva tampa globalizuota visuomene. Ir informacija, ir žmonių įspūdžiai iš skirtingų pasaulio kraštų plūsta į Lietuvą daug intensyviau nei prieš keletą dešimtmečių. Tuo pat metu trumpesniai ar ilgesniai laikui vis daugiau Lietuvos gyventojų išvyksta į užsienį. Tokia vis auganti asmenų, pinigų, produktų, kultūros, įspūdžių ir idėjų kaita reikalauja platesnio kitų kultūrų pažinimo, tarpkultūrinių skirtumų išmanymo, sugebėjimo pripažinti kitoniškumą bei užsienio kalbos mokėjimo. Mokėdamas užsienio kalbą, žmogus gali daug laisviau susipažinti su kitų šalių kultūra, papročiais, bendrauti su kitų tautybių žmonėmis. Lietuvai įstojus į Europos Sąjungą, anglų kalbos mokėjimas įgijo didelę reikšmę, nes atsivėrė naujos galimybės keliauti ir dirbti kitoje šalyje. Prastos ekonominės sąlygos verčia žmones iš Latvijos, Estijos bei Lietuvos ieškoti geresnio gyvenimo užsienyje. Nuvykę į svečias šalis, žmonės patiria daug įvairių iššūkių, tokių kaip įvairūs adaptacijos sunkumai ar kultūrinis šokas. Sėkmingą socializaciją užsienio šalyje lemia ir asmeninės savybės, tokios kaip komunikabilumas, lankstumas, atvirumas naujai patirčiai. Greta šių dalykų yra ir užsienio kalbos mokėjimas arba nepakankamas mokėjimas, kurie yra vienos iš pagrindinių priežasčių, padedančių arba neleidžiančių migrantams susirasti darbo, gyvenamojo ploto bei pritaipyti prie tenykštės bendruomenės. Migraciją iš Baltijos šalių tyrė C. Woolfson (2007). Autorius aptarė pagrindines ekonominės migracijos priežastis, tokias kaip šešėlinė ekonomika, ne laiku mokami atlyginimai bei žemas pragyvenimo lygis. Migrantų užsienio kalbos mokėjimo ar nemokėjimo ryšį su jų socialine padėtimi, nagrinėdamas Australijos pavyzdį, tyrė V. Peisker (2002). Savo darbe autorius išryškino kalbos svarbą sėkmingai socializacijai užsienio šalyje, taip pat aptarė iššūkius su kuriais susiduria gerai ir su kuriais susiduria prastai užsienio kalbą mokantys žmonės. Atvykus į užsienio šalį, migrantui svarbu būti susipažinus su tos šalies kultūra, papročiais, politine situacija, būti pasiruošusiam priimti naujas patirtis ir išgyvenimus. Tačiau labai svarbus uždavinys migrantui yra ir kuo greičiau išmokti užsienio kalbą. Kalbos mokėjimas yra ypatingai svarbus pirmajame etape – migrantui tik atvykus į užsienio šalį, kuomet reikia komunikuoti su tenykščiais žmonėmis, susirasti gyvenamąjį plotą, darbą, susitvarkyti dokumentus. Kalba yra vienas iš faktorių, galinčių garantuoti jo socialinę ir materialinę gerovę. Nors ir mokėsi kalbos vidurinėje mokykloje, žmonės dažnai jos mokosi iš naujo, nes kalbos mokymas mokykloje dažnai pasirodo esantis nepakankamai efektyvus, daugiausiai orientuotas į leksines bei gramatines kompetencijas, pasiruošimą egzaminui ir nėra adekvatus atsiradusiems komunikaciniams poreikiams, kurie reikalauja ne tik žodyno bei gramatinių taisyklių mokėjimo, bet ir tam tikrų tarpkultūrinių bei socialinių žinių. Kalbos mokymo(si) problemas mokykloje nagrinėjo tokie autoriai kaip D. Beresnevičienė ir N. Mačianskienė (2000). Ankstyvojo anglų kalbos ugdymo būtinybę tyrė T. Bulajeva (2008), kalbos mokymosi strategijas, būdus, bei

psichologinius kalbos mokymosi aspektus – N. Mačianskienė (2008). Kalbos mokymo ir mokymosi strategijas nagrinėjo šie autoriai: M. Wong (2005) tyrė kalbos mokymosi strategijų efektyvumą, C. Griffiths (2007) tyrė kalbos mokymo ir mokymosi būdus žvelgiant iš mokytojų ir mokinių pozicijos. P. King (2003) nagrinėjo tarpkultūrinės kompetencijos įgijimą užsienio kalbos pamokose JAV, M. Grenfel (2007) tyrė užsienio kalbų mokymą ir mokymąsi Jungtinėje karalystėje. Tačiau dar nebuvo tirtas refleksyvus migrantų požiūris į anglų kalbos mokymą Lietuvoje, bei anglų kalbos mokėjimo/nemokėjimo svarba lietuviams integruojantis Didžiojoje Britanijoje ar JAV. Migrantų patirtys ir jų nuomonė yra svarbūs, nes jie yra būtent tie žmonės, kurie susiduria su anglų kalbos svarba integruojantis, su įvairiomis komunikacinėmis situacijomis, kurios reikalauja gero anglų kalbos mokėjimo, tarpkultūrinių skirtumų išmanymo, nes Didžioji Britanija arba Jungtinės Amerikos Valstijos yra daugiatautės šalys, kuriose gyvena daug įvairių kultūrų ir religijų žmonių.

Šio darbo **tikslas**: atskleisti, kaip sėkmingai anglakalbėse šalyse socializavęsi žmonės vertina anglų kalbos mokymosi patirtį Lietuvoje, parodyti anglų kalbos mokėjimo svarbą sėkmingai socializacijai užsienio šalyje bei ištirti mokytojų požiūrį į komunikacinės kompetencijos ugdymo efektyvumą, atsižvelgiant į migrantų paminėtus probleminius aspektus.

Tyrimo **objektas**: Komunikacinės kompetencijos ugdymas ir vieta tarpkultūriniame ugdyme.

Tyrimo **problema**: Kokią reikšmę sėkmingai/nesėkmingai lietuvių migrantų socializacijai anglakalbėse šalyse turėjo anglų kalbos mokėjimas/ nemokėjimas ir užsienio kalbos mokymosi mokykloje metu įgytos šios komunikacinės kompetencijos dalys:

- a) lingvistinė kompetencija;
- b) sociolingvistinė kompetencija;
- c) diskursinė kompetencija;
- d) tarpkultūrinė/sociokultūrinė kompetencija;
- e) socialinė kompetencija;
- f) strateginė kompetencija.

Tyrimo **uždaviniai**:

- a) Išanalizuoti mokslinėje literatūroje pateikimas ekonominės migracijos priežastis, užsienio kalbos mokymo(si) būdus, psichosocialinius kalbos vartojimo aspektus.
- b) Išsiaiškinti, kaip sėkmingai/nesėkmingai užsienyje socializavęsi žmonės vertina komunikacinę kompetenciją, įgytą mokantis anglų kalbos Lietuvoje.
- c) Išsiaiškinti ir kokia yra anglų kalbos mokėjimo svarba integracijai užsienio šalyje.
- d) Išsiaiškinti kokie yra anglų kalbos mokytojų nuomonė apie komunikacinę kalbos mokymą.

Tyrimo **prielaida**: Tikėtina, jog anglų kalbos mokymas Lietuvoje yra daugiausiai orientuotas į lingvistinės kompetencijos (pagrindinių gramatinių ir leksinių žinių) ugdymą, egzamino išlaikymą, o

to nepakanka norint sėkmingai komunikuoti šia kalba užsienio šalyse, atsiradus poreikiui kalbėti šnekamąja anglų kalba, išmanyti tarpkultūrinio arba socialinio bendravimo aspektus.

Tyrimo **metodologija**. Darbe remiamasi šiomis teorinėmis nuostatomis: kritine teorija bei socialinio konstruktyvizmo teorija. Šios teorijos įgalina žmones per savo asmeninę patirtį suvokti įvertinti užsienio kalbos mokymą (si) Lietuvoje, jo reikšmę sėmingai socializacijai užsienio šalyje. Kritinė teorija teigia, jog mąstančiam žmogui informacijos suvokimas yra daugiau pradžia negu mokymosi pabaiga. Kitiškai mąstyti - tai priimti idėjas ir ieškoti jų prasmės, žiūrėti į jas šiek tiek skeptiškai, lyginti su priešingais požiūriais, kurti įtikinamas sistemas joms pagrįsti ir remtis šiomis struktūromis. Pagrindinis socialinio konstruktyvizmo principas yra tas, jog mokymasis yra procesas, kurio tikslas nėra tik perduoti informaciją bei žinias, bet ir skatinti pačių besimokančiųjų supratimą ir aktyvumą, išmokyti individą suprasti įvykių esmę, apibendrinti juos ir patiems sugebėti spręsti problemas. Šiame darbe buvę mokiniai, o dabar į užsienį (anglakalbes šalis) išvykę ir ten sėkmingai arba nesėkmingai socializavęsi asmenys, taip pat kaip ir daugelį metų mokyklose dirbantys pedagogai, remdamiesi savo patirtimi, gali suteikti naudingos informacijos. Migrantai, išvykę į užsienį tiesiogiai susidūrė su kalbos nemokėjimo, nepakankamo mokėjimo problemomis, o mokytojai gali suteikti informacijos apie įvairius kalbos mokymo(si) aspektus.

Tyrimo **metodai**: šiame tyrime teoriniams duomenims surinkti buvo naudojama mokslinės literatūros ir dokumentų turinio analizė. Empiriniams duomenims gauti buvo naudojamas pusiau struktūruotas interviu.

Tyrimo **imtis**: Šiame tyrime apklausta 15 respondentų – 11 migrantų ir 4 mokytojai. Tyrimo dalyviai migrantai atrinkti sniego gniūžtės metodu, kai randami turiningą informaciją turintys subjektai, kurie rekomenduoja kitus tokius pačius subjektus. Pasikalbėjus su vienu asmeniu, prašoma jo nurodyti kitus, panašias charakteristikas turinčius žmones (Patton, 2002). Mokytojai ekspertai atrinkti taikant tikslinės grupės metodą, kai ieškoma specialistų, galinčių suteikti informacijos apie tiriamą dalyką (Russel, 2002).

Darbo **struktūra ir apimtis**. Magistro darbą sudaro įvadas, 5 skyriai, išvados, rekomendacijos, 2 priedai ir 5 lentelės. Teorinėje darbo dalyje nagrinėjamos migracijos priežastys, aprašomos pagrindinės kritinės teorijos ir socialinio konstruktyvizmo idėjos, aptariamoms kalbos mokymo ir mokymosi teorijos, komunikacinės kompetencijos struktūra, jos ugdymo būdai bei psichosocialiniai kalbos vartojimo aspektai. Empirinėje darbo dalyje yra analizuojami interviu su mokytojais, bei su sėkmingai ir nesėkmingai socializavusiais migrantais, gauta informacija interpretuojama pagal teorinėje darbo dalyje aptartus svarbiausius aspektus.

Darbo apimtis - 97 puslapiai. Panaudoti 46 literatūros šaltiniai, iš kurių 41% lietuvių kalba, 59% užsienio kalba.



# I.KRITINIS MĄSTYMAS IR SOCIALINIS KONSTRUKTYVIZMAS BEI JŲ SAŠAJOS SU ANGLŲ KALBOS MOKYMU(SI) IR MIGRANTŲ PATIRTIMIS

## 1.1 Kritinės teorijos apibrėžimas ir kritinio mąstymo ugdymo principai Lietuvos bendrojo ugdymo sistemoje

Kritinė teorija siekia išlaisvinti, emancipuoti žmogų. Pasak vieno žymiausių kritinės teorijos šalininkų, Frankfurto mokyklos atstovo Horkheimerio, kuris savo darbe „Tradicinė ir kritinė teorija“ (1937) teigia, jog „kritinės teorijos tikslas yra išlaisvinti žmogų iš jį kalinančių aplinkybių, žmonės yra to istorinio laikmečio, kuriame gyvena, kūrėjai. Kritinė teorija atmeta griežtą teorinių teiginių pagrindimo būtinybę, nes kiekvienai žmonių grupei reikia savaip ir savais būdais išsivaduoti iš juos tam tikra prasme įkalinančių aplinkybių“. Vėliau kritinė teorija buvo perkelta ir į edukacinę sritį. Vienas žymiausių šios srities teoretikų yra Paulo Freire, savo idėjas išdėstęs veikaluose „Kritinės sąmonės ugdymas (2000) ir „Engiamųjų pedagogika“ (1969 in Kritinės sąmonės ugdymas, 2000). Jo mintys apie tai, kad švietimas gali išlaisvinti ir emancipuoti žmogų yra taikomos formuojant naujas Lietuvos švietimo sistemos nuostatas. Šiandieninė mokykla turi rinktis ir kurtis atitinkamus - mokinių aktyvią, savarankišką, konstruktyviai kritišką laikyseną skatinančius ugdymo būdus. Todėl pagrindinis šiuolaikinių mokytojų uždavinys (Indrašienė, Suboč, Penkauskienė, Matonytė, 2010) - kuo geriau parengti mokinius gyventi XXI amžiaus demokratiame pasaulyje, išmokyti mokytis ir kritiškai mąstyti. Kritiškai mąstančiam žmogui informacijos suvokimas yra daugiau pradžia negu mokymosi pabaiga. Kritiškai mąstyti - tai priimti idėjas ir ieškoti jų prasmės, žiūrėti į jas šiek tiek skeptiškai, lyginti su priešingais požiūriais, kurti įtikinamas sistemas joms pagrįsti ir remtis šiomis struktūromis. Tai sudėtingas procesas, tai idėjų ir išteklių kūrybiškas panaudojimas bei sąvokų ir informacijos permąstymas ir performavimas. Šis procesas reikalauja aktyvaus bendravimo ir atsiranda įvairiais mokymosi lygiais. Dažniausiai kritinis mąstymas turi kryptingą tikslą, bet taip pat gali būti ir kūrybinis procesas, kurio siekiai nėra tokie aiškūs. Jeigu mokytojui svarbiausia yra išmokyti mokinius kritiškai mąstyti, tai to sistemingai reikia mokyti per visą mokymo praktiką. Kritinio mąstymo ugdymas tampa kertiniu akmeniu efektyvinant ugdymo proceso organizavimą ir atsisakant reprodukcinio mokymo. Mokymosi medžiaga moksleiviui darosi aktuali tik tada, jei jis moka ją kritiškai įvertinti. Kritinio mąstymo ugdymas sudaro visas būtinas prielaidas parengti ir užtikrinti žmogaus sėkmingą adaptaciją atviroje ir demokratinėje visuomenėje, nuolat kintančiomis sociokultūrinėmis sąlygomis.

Lietuvai būnant Sovietų Sąjungoje mokyklose įvestas privalomas rusų kalbos, ideologinių dalykų dėstymas. Ugdant „tarybinį žmogų“ svarbiausias vaidmuo buvo skiriamas kultūrai, ypač mokyklai

(Čepėnas, 1992). Per švietimo įstaigas, visuotinai mokant rusų kalbos buvo stengiamasi paveikti ir žmonių mąstymą. Tokioje ugdymo sampratoje pedagogas, mokymo subjektas, dėsto medžiagą, o mokiniai, mokymo objektai, kantriai klauso, atitinka tam tikrą priespaudos formą. Šioje edukacinėje paradigmoje pedagogas laiko savo uždaviniu sukimšti mokiniams į galvas mokomąją medžiagą, kuri atsieta nuo tikrovės arba kuri tikrovės atžvilgiu yra nejudanti, statiška, nuspėjama (Jucevičienė, 2005). Kitaip tariant, mokymo turinys čia nesusijęs su visuma, iš kurios yra kilęs ir kuri turėtų suteikti jam prasmę. Sovietų įdiegta mokymo sistema galėtų būti vadinama „bankine“. Bankinė ugdymo samprata laiko žmones lengvai prisitaikančiomis, valdomomis būtybėmis. Juo labiau mokiniai stengiasi išlaikyti jiems patikėtus indėlius – t.y. žinias, juo mažiau jie formuoja savo kritišką sąmonę. Mokytojas yra vienintelis asmuo, kuris viską žino, o mokiniai nežino nieko, kai mokytojas kalba, mokiniai tyli, mokytojas sprendžia, ką turi žinoti mokiniai. Kuo labiau mokiniai susitaiko su jiems primestu pasyviųjų vaidmeniu, tuo jie labiau stengiasi tik prisitaikyti prie pasaulio, koks jis yra. Bankinis ugdymas, gebantis iki minimumo susilpninti arba visai sunaikinti mokinių kūrybinę galią tenkina tik engėjų interesus (Freire, 2000).

Tokiomis nuostatomis rėmėsi sovietinė švietimo sistema, kuri buvo įtvirtinta Lietuvoje beveik pusę amžiaus. Lietuvai atgavus nepriklausomybę, o vėliau įstojus į Europos Sąjungą, šios buvo pakeistos. Naujoji mokymosi paradigma grindžiama supratimu, kad mokymasis yra konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas bei suteikiant paramą, kuri reikalinga mokymosi veiklai užtikrinti. Mokytojui čia tenka pagalbininko bei mokymosi aplinkų kūrėjo vaidmuo (Jucevičienė, 2005). Tačiau didžiausi pokyčiai įvyko švietimo įstatymuose ir nuostatuose, tačiau mokyklose vis dar jaučiama bankinės švietimo sistemos įtaka. Mokytojas vis dar laikomas viską žinančiu ir išmanančiu, pamokų metu retai vyksta mokytojo – mokinio dialogai, mokytojas yra dominuojantis, jis laikomas pagrindiniu informacijos šaltiniu. Tačiau yra ir kita mokymo ir mokymosi pusė – tai „probleminis“ ugdymas (Freire, 2000). Remiantis šiuo požiūriu, mokytojas liaujasi buvęs tuo, kuris moko, jis pats yra mokomas dialoge su mokomaisiais, bet kartu ir mokančiaisiais mokiniais. Jie pasidaro kartu atsakingi už tobulinantį visus procesą. Probleminis metodas nesuskaido mokytojo – mokinio veiklos: ji nėra vienu metu „pažintinė“, o kitu – „pasakojamoji“. Ji visuomet yra pažinimas. Mokiniai yra nebe klusnūs klausytojai, o kritiškai nusiteikę, per dialogą su mokytoju drauge aiškinasi ir tiria. Probleminis ugdymas sužadina žmonių galią kritiškai suvokti, kaip jie egzistuoja pasaulyje, su kuriuo ir kuriame patys esti, jie ima suvokti pasaulį ne kaip statišką, bet kaip kintančią tikrovę. Ugdymas, praktikos dėka, yra kuriamas iš naujo (Freire, 2000).

P. Freire idėjomis yra grindžiama ir **kritinio kalbos suvokimo** teorija (angl. Critical Language Awareness). Ši teorija atsirado Lotynų Amerikoje, tačiau jos pagrindiniai teiginiai yra artimi ir Lietuvai, nes ši teorija susiformavo vienakalbėse, ilgai priespaudoje buvusiose šalyse, kuriose anglų

kalbos mokymas siejamas su kitų kultūrų pažinimu, bei atsivėrusiomis galimybėmis laisvai keliauti po pasaulį ir bendrauti su įvairių tautų žmonėmis.

Kritinio kalbos suvokimo teorijoje teigiama, visų pirma, kalbos mokymas (is) yra išlaisvinantis (iš vienakalbiškumo, iš negalėjimo pažinti kitas kultūras); antra, kalbos mokymas (is) yra skirtas pastebėti tam tikrus skirtumus, esančius tarp dviejų kultūrų, kurioms atstovauja gimtoji ir užsienio kalbos; ir trečia, visi mokymo (si) dalyviai – ir mokytojai, ir mokiniai nuolat mokosi vieni iš kitų, dalijasi patirtimi. Kiekvienas besimokantysis yra skatinamas kritiškai vertinti mokymosi būdus, jų efektyvumą. Jis skatinamas suvokti pagrindines kalbos funkcijas, suvokti, kaip kalba gali formuoti požiūrį į tam tikrus dalykus, bei kaip kalba gali užtikrinti komunikacijos efektyvumą. Kritinis kalbos suvokimas yra būdas pakeisti įsisenėjusią mokymo tvarką, kuri yra orientuota į gramatinę žinias, į tokią, kuri atspindėtų ir tos šalies, kurios kalbos yra mokoma politinę, socialinę bei kultūrinę situaciją (Farias, 2005). Šiame darbe buvę mokiniai, o dabar į užsienį (anglakalbes šalis) išvykę ir ten sėkmingai arba nesėkmingai socializavęsi asmenys taip pat kaip ir daugelį metų mokyklose dirbantys pedagogai gali suteikti naudingos informacijos, nes išvykę į užsienį migrantai tiesiogiai susidūrė su kalbos nemokėjimo, nepakankamo mokėjimo problemomis, o mokytojai susidūrė su mokymo problemomis. Jie gali įvertinti kalbos mokymąsi mokykloje ir tai, kiek jis buvo efektyvus ir padėjo (ar nepadėjo) jiems (migrantams) socializuojantis kitoje šalyje, taip pat jie (mokytojai) gali pateikti pasiūlymus, kaip kai kurie mokymo aspektai galėtų būti koreguojami, kad geriau atitiktų dabartinės visuomenės poreikius.

## **1.2 Socialinio konstruktyvizmo apibrėžimas**

Socialinis konstruktyvizmas šiame darbe yra naudojamas analizuojant interviu metu gautą informaciją ir tyrimo dalyvių nuomonę apie anglų kalbos mokymą Lietuvoje. Socialinio konstruktyvizmo teorija teigia, kad mokymasis yra konstruojamas per socialinę sąveiką, o reikšmę suteikia dialogas. Pagrindinis konstruktyvizmo principas - mokymasis yra procesas, kai mokymosi tikslas nėra tik perduoti informaciją bei žinias, bet ir skatinti pačių besimokančiųjų supratimą ir aktyvumą, išmokyti individą suprasti įvykių esmę, apibendrinti juos ir patiems sugebėti spręsti problemas (Šliogerienė, 2009). Socialinis konstruktyvizmas pasaulio pažinimą sieja su socialine aplinka, kuriančia tikrovės konstrukcijas, ypač bendradarbiavimą su kitais. Svarbiausiu laikoma ne tikrovės įsivaizdavimas, o metodų, kuriant tikrovės konstrukcijas, taikymas. Todėl mokinių pažinimas, kalba ir mąstymo formos priklauso nuo mokinių kultūros ir socialinės istorijos, taip pat ir nuo bet kokio konkretaus mokymo ar aiškinimo kiekvienu metu. Socialinis konstruktyvizmas pedagogą laiko ne tik pažinimui tinkamos aplinkos kūrėju, bet ir aktyviu proceso dalyviu, jo funkcijas išplėtodamas iki

diskusijos su mokiniu, jo pastangų palaikymu, mokymu. Pagal konstruktyvistinę sampratą mokymosi išėties pozicija yra kognityviniai konfliktai. Pastarieji formuojasi tada, kai nepakanka turimų žinių juos išspręsti. Jei mokinys įgyja reikalingų žinių, vyksta mokymasis. Taip ryškėja mokymosi proceso interakcinė orientacija, kurios dėka galima įgyvendinti sprendimus (Martišauskienė, 2008). Konstruktyvistai pabrėžia mokinių ankstesnės žinių struktūros svarbą. Mokantis ne tik klausomasi, stebima, arba jaučiama, įsivaizduojama, bet taip pat pasitelkiamos individo vystymosi ir patirties pagrindu susiformavusios mąstymo struktūros. Mokinys konstruoja įvykių ir reiškinių sąvokas, remdamasis savo patirtimi ir anksčiau sukonstruotais modeliais. Vadinasi, tai, ko išmokstame, priklauso iš esmės nuo aplinkos, kurioje mokomasi, informacijos pobūdžio ir mokinio ankstesnių žinių. Ryšys tarp mokinio turimų žinių ir naujos informacijos yra veiksnys, kuris mokymąsi padaro, mokinio akimis, prasmingą. Vadinasi, mokymasis iš esmės yra aktyvus informacijos kūrimas, tikslinimas ir naujų modelių kūrimas. Remiantis konstruktyvistiniu požiūriu, prasmės kūrimas atsiranda analizuojant ir sintetinant patirtį taip sukuriant naują supratimą. Mokymasis turi skatinti mąstymo, jausmų ir veiklos integraciją. Besimokančiajam kuriant naują supratimą, jo mokymosi veikla turi apimti patirtį, žinias, nuomones, mintis, jausmus ir veiklą. Vienas konstruktyvistinio mokymosi tikslų – kurti bendrą prasmę ir supratimą tarp mokymosi proceso organizatorių ir besimokančiųjų arba tarp besimokančiųjų jų grupėje. Besimokantieji ir pedagogai kartu tiria ryšius tarp naujai įgyjamos informacijos ir jau turimos patirties, sukurdami bendrą supratimą (Jucevičienė, 2005).

## II. MIGRACIJOS, KAIP SOCIALINIO, EKONOMINIO IR DEMOGRAFINIO PROCESO ANALIZĖ

### 2.1. Darbo migracija

Kaip ir daugelyje Vidurio bei Rytų Europos šalių, Lietuvoje vykstanti politinė, socialinė ir ekonominė raida iš esmės paveikė tarptautinės migracijos procesą. Viena pagrindinių migracijos sudedamųjų dalių yra darbo migracija. Per pastaruosius 20 nepriklausomybės metų (1990–2010 m.) iš Lietuvos emigravo arti pusės milijono (apie 20 proc.) darbingo amžiaus žmonių. 2010 metais iš Lietuvos išvyko ir oficialiai savo išvykimą deklaravo 21 970 žmonės, didžioji jų dalis darbingo amžiaus – 15 – 50 metų piliečiai. Kaip vienas pagrindinių šalių, į kurias vyksta, jie nurodė Angliją, Airiją, JAV (Statistikos departamento duomenys, 2010). Šiuose šalyse žmonės tikisi užsidirbti pinigų ir pagerinti savo materialinę padėtį. Pagrindiniai darbo migracijos veiksniai – ekonominiai: Lietuvoje sunku rasti gerai apmokama darbą, užsienyje galima gerokai daugiau užsidirbti. Net trečdalis darbo migrantų, Lietuvoje nesuradę jokie darbo ir nesitikintys perspektyvu, darbą užsienyje vertina kaip vienintelę išeiti iš skurdo ir nevilties. Tai ypač būdinga rajonų ir kaimų gyventojams, kurie vis labiau įsitraukia į migracijos procesą. Besiplečiantis vadinamasis socialinės paramos tinklas, t. y. jau migravę ar tebesantys užsienyje giminės ir draugai, veikia kaip papildomas veiksnys, įgalinantis realizuoti emigracines nuostatas. Sėkmingi migracijos pavyzdžiai, migrantų namų ūkių ekonominės padėties gerėjimas taip pat skatina norą emigruoti. Daugelis neekonominių veiksnių, tokių galimybė keliauti, pažinti kitas kultūras, yra ypač patrauklūs tarp jaunimo ir aukštos kvalifikacijos specialistų, o tai dar labiau padidina darbo migracijos potencialą (Maslauskaitė, Stankūnienė, 2007). Yra išskiriama keletas priežasčių, skatinančių darbo migraciją iš Lietuvos. Svarbiausios iš jų, su kuriomis susiduria ne tik Lietuva, bet ir kitos Pabaltijo šalių valstybės, taipgi ir kitos Rytų Europos šalys - tai maži atlyginimai, prastos socialinės garantijos, nelegalus darbas (ypač statybų sektoriuje), kuomet darbo metu nukentėjęs darbininkas neturi teisės gauti nemokamą gydymą. Dar viena problema yra mokesčių slėpimas, kuomet darbuotojui oficialiai yra mokamas minimalus darbo užmokestis, o likusią algos dalį jis gauna vokelyje. Taip darbdaviai siekia mokėti kuo mažiau mokesčių valstybei, o darbuotojas nėra garantuotas, jog kiekvieną mėnesį gaus stabilų atlyginimą. Privačiajame sektoriuje darbo įstatymai yra palankūs tik darbdaviui, o tuo tarpu darbuotojas yra praktiškai beteisis. Lietuvoje aktualios ir tokios problemos kaip darbo kontraktų nebuvimas, kurie užtikrintų darbuotojo saugumą, atlygį už viršvalandžius ir panašiai. Iš Lietuvos išvyksta tam tikrų profesijų ar sluoksnių atstovai, o tai lemia

struktūrinius Lietuvos gyventojų ir darbo jėgos pokyčius – t. y. ne tik mažėja bendras gyventojų skaičius, bet ir blogėja demografiniai rodikliai, visuomenė sensta (Woolfson, 2007).

Emigrantus būtų galima skirstyti į dvi grupes – jaunimą, kurie neįvertinti kaip jauni specialistai baigia aukštuosius mokslus užsienyje arba dėl nebaigto mokslo ar nepaklausios specialybės jiems yra itin sunku susirasti poreikius atitinkantį darbą Lietuvoje, ir vidutinio amžiaus žmones, kurie praranda darbą Lietuvoje ir dėl savo amžiaus, ribotų galimybių persikvalifikuoti išvyksta (Maslauskaitė, Stankūnienė, 2007).

Migrantai, nuvykę į užsienio šalis dažnai apsigyvena pas savo giminaičius arba draugus. Taip susidaro ištisos lietuvių bendruomenės, kuomet vienoje vietoje gyvena daug tautiečių, jie tarpusavyje bendrauja, kartu leidžia laisvalaikį, o didelė jų dalis ir kartu dirba. Gyvenimas tarp savo tautiečių užsienio šalyje yra vadinamas gyvenimu „etniniame burbulė“. Jis ypatingai būdingas vyresnio amžiaus arba prasčiau užsienio kalbą mokantiems migrantams (Peisker, 2007).

Tačiau į užsienio šalis išvykę migrantai nenutraukia saitų su savo gimtąja šalimi, jie grįžta aplankyti giminaičių, taip pat jie gali grįžti į savo šalį, taip ir nesugebėję susirasti darbo kitoje šalyje (dėl kalbos nemokėjimo, nesugebėjimo prisitaikyti. Cerase (2004 in Sipavičienė, Gaidys, Dobrynina, 2009), išskiria tokius migrantų grįžimo etapus:

*Grįžimas – nepavykusi migracija* – kai grįžtama nesugebėjus prisitaikyti, integruotis užsienio šalyje;

*Konservatyvusis grįžimas* – kai grįžimas yra migracijos plano dalis, pavyzdžiui, sukaupus pakankamai pinigų gimtojoje šalyje įsigyti žemės ar pradėti verslą. „Konservatyviųjų“ reemigrantų tikslas – jų asmeninė gerovė, bet jie neturi tikslo keisti bendruomenės socialinio konteksto;

*Grįžimas pensijai* – tikslas, sukaupus lėšų užsienyje, senatvėje vartojimą perkelti į gimtąją šalį;

*Inovatyvusis grįžimas* – kai grįžtama turint tikslą maksimaliai panaudoti sukauptus materialinius ir nematerialinius resursus inovacijoms gimtojoje šalyje.

Išvykę migrantai stengiasi palaikyti ryšius su Lietuvoje likusiais giminaičiais, todėl bent keletą kartų per metus grįžta į savo gimtinę. Pagal grįžimo į Lietuvą periodiškumą, migrantus galėtume skirstyti į tokias grupes (Sipavičienė, Gaidys, Dobrynina, 2009):

*Atsitiktiniai grįžimai*: trumpalaikiai, galbūt periodiškai (pavyzdžiui, kiekvieną mėnesį), ir jų tikslas yra aplankyti giminaičius, praleisti šventes ar dalyvauti šeimos įvykiuose, tokiuose kaip vestuvės ar laidotuvės. Dažniausiai migrantas grįžta trumpam laikui, kad pailsėtų, arba galbūt komerciniais tikslais, pavyzdžiui, kad įsigytų nuosavybės. Be minėtųjų, Lietuvoje ypač populiarius yra grįžimas, susijęs su sveikatos problemomis: čia pigesnis (ar nemokamas) gydymas, neretai reikalinga ir profesionalaus psichologo, kalbančio lietuviškai, pagalba.

*Sezoniniai grįžimai*: padiktuoti darbo veiklos pobūdžio, pavyzdžiui, statybos ar viešbučių darbai užsienyje derinami su žemės ūkio veikla kilmės šalyje.

*Laikini grįžimai*: šiuo atveju migrantas grįžta ir lieka kilmės šalyje tam tikrą laiką, galbūt net ieško joje darbo, tačiau neatsisako ketinimų vėl emigruoti į užsienį. Visi trumpalaikiai grįžimai leidžia nenutrūkti socialiniams ryšiams su kilmės šalimi.

*Visam laikui sugrįžtantieji* yra tie, kurie persikelia gyventi į savo kilmės šalį visam laikui.

Naudojantis šiomis tipologijomis galima būtų išskirti *atsitiktinius grįžimus* – jie Lietuvai ypač būdingi, būtent šiai migrantų grupei priklausantys asmenys, šiame darbe yra pasirinkti kaip tyrimo dalyviai. Šie žmonės nuolat gyvena anglakalbėse šalyse, o į Lietuvą grįžta tik kartkartėmis, todėl jų patirtis, susijusi su anglų kalbos svarba integracijai užsienio šalyje, gali būti labai informatyvi ir naudinga šiam tyrimui. Taip pat būtų galima išskirti *nepavykusią migraciją*, kuri gali būti laikoma nepavykusios socializacijos anglakalbėje šalyje pavyzdžiu, todėl tokių asmenų patirtimi taipogi yra remiamasi šiame darbe tam, kad būtų atskleistos nesėkmingos socializacijos anglakalbėje šalyje priežastys

## **2.2. Migracijos poveikis ekonominiam bei socialiniam Lietuvos gyvenimui**

Prasidėjus politiniams, ekonominiams ir socialiniams pokyčiams iš esmės pasikeitė migracijos mastai, kryptys, formos. Legalią migraciją keičia nelegali, nuolatinę – laikina (Maslauskaitė, Stankūnienė, 2007). Ekonominio ir socialinio poveikio požiūriu dera išskirti ilgalaikę ir trumpalaikę migraciją. Ilgalaikė migracija kilmės valstybei yra žalingesnė: prarandamos lėšos, investuotos į žmonių išsilavinimą, prarandami specialistai, blogėja demografinė situacija. Tarp privalumų galima paminėti nebent su grįžtančiais emigrantais įgyjamą patirtį ir kompetenciją, tačiau tik tuo atveju, jeigu emigrantai grįžta dar darbingo amžiaus (Gliosaitė, 2004). Geresnė išeitis valstybei yra šiuo metu dominuojanti trumpalaikė migracija (iš esmės atliekanti tik ekonomine funkcija, nenutraukiant socialinių saitų), nepilnos šeimos migracija (tėvai be vaiku, vienas iš sutuoktinių), plečiasi vadinamoji nereguliari migracija tiek į Lietuvą, tiek ir iš jos (Maslauskaitė, Stankūnienė, 2007). Trumpalaikės migracijos trūkumai: socialinio draudimo einamojo finansavimo mažėjimas ir staigus atlyginimų kilimas sektoriuose, iš kurių nuteka reikalinga darbo jėga. Jos privalumai: nedarbo lygio mažėjimas (Lietuvai šis sumetimas svarbus tik iš dalies, nes specialistų darbo vietų pasiūla didesnė, negu paklausa), migrantų su nauja patirtimi grįžimas, į kilmės šalį srūvantys pinigų srautai. Vertinant poveikį Lietuvai, kaip teigiamus emigracijos aspektus galima nurodyti: tikėtinumą, kad nemaža dalis migrantų sugrįš (nors dėl šios prognozės ir kyla daugiausia abejonių); didelė dalis lėšų suvartojamos ir investuojamos Lietuvoje; mažėja bedarbių skaičius, kartu ir socialinės paramos poreikis; migrantai įgyja naujos patirties. Neigiami emigracijos poveikiai: demografinės situacijos pokyčiai (darbingo amžiaus žmonių mažėjimas, produktyvumo mažėjimas, socialinei sistemai išskylančios problemos dėl mokesčių mokėtojų pasitraukimo), investicijų į žmogų praradimas; staigus atlyginimų šuolis kai kuriuose

sektoriuose. Negana to, vis didės kvalifikuotų specialistų poreikis. Jeigu jų išvykimo nepavyks pristabdyti tikslinėmis socialinio bei ekonominio pobūdžio priemonėmis, o jų skaičiaus mažėjimas nebus kompensuotas strategiškai orientuoto švietimo svertais, tokių specialistų reikės įsivežti iš svetur. Tai savo ruožtu sukels naujų socialinio, kultūrinio ir politinio pobūdžio problemų (Gliosaitė, 2004). Keičiasi ir migracijos srautus formuojantys veiksniai, socialinės ekonominės, kultūrinės jos pasekmės. Iki pastarojo meto Lietuvai buvo būdinga masinė gyventojų, labiausiai jaunimo, tarptautinė migracija, kurios pagrindiniai veiksniai yra darbo vietų trūkumas, nepakankamos galimybės užsidirbti ir užsitikrinti bent jau minimalų pragyvenimo lygį, didelis nedarbas, ypač jaunimo, didelė nedarbo teritorinė diferenciacija. Esant nestabiliai situacijai darbo rinkoje migraciją gali lemti noras sumažinti socialinę riziką, bandymai prieiti prie alternatyvių pajamų šaltinių, nepriklausančių nuo ekonominės situacijos svyravimų Lietuvoje (Maslauskaitė, Stankūnienė, 2007).



### III. ANGLŲ KALBOS MOKYMO(SI) METODŲ ANALIZĖ

#### 3.1. Mokymo ir mokymosi samprata

Mokymas plačiąją prasme - tai tam tikros patirties, kuri ugdo suvokimą, charakterį ir fizinius individo sugebėjimus perdavimas ir skleidimas. Tai yra procesas, kurio metu visuomenė perduoda savo žinias, patirtį ir vertybes iš vienos kartos į kitą. Mokymasis – sąmoningas (valingas) ir nesąmoningas individualus arba kolektyvinis žinių, gebėjimų ar įgūdžių įgijimas. Mokymosi sąlyga yra atmintis. Mokymasis nėra vien tik informacijos kaupimas. Jis apima ir tokius procesus kaip suvokimas, aplinkos interpretavimas, (patirties) įgijimas, naujų dalykų atradimas bei atpažinimas. Mokymas ir mokymasis yra glaudžiai susijusios sąvokos, papildančios ir veikiančios viena kitą (Griffiths, 2007).

Mokymo ir mokymosi teorijos dažnai nagrinėjamos ir analizuojamos atskirai, pirmosios – didaktiniu, antrosios – psichologiniu aspektu. Teorijos, akcentuojančios mokymą kaip esminį sėkmingo išmokimo veiksnį, pagrindinį dėmesį skiria galutiniam mokymo rezultatui. Čia ugdytojas yra žinių perteikėjas ir jis apsprendžia, ką besimokantysis turi daryti, kad pasiektų jo išskeltus tikslus ir gautų teigiamą įvertinimą. Vadovaujantis mokymo paradigma, mokymasis turi sekti paskui mokymą. Jeigu mokymas sąlygoja savarankišką besimokančiojo veiklą, leidžiančią įsisavinti pedagogo pateiktas žinias, tai jį ir laikoma mokymusi. Naujoji mokymosi paradigma grindžiama supratimu, kad mokymasis yra konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas bei suteikiant paramą, kuri reikalinga mokymosi veiklai užtikrinti. Mokytojui čia tenka pagalbininko bei mokymosi aplinkų kūrėjo vaidmuo (Jucevičienė, 2005). Naujoji edukacinė paradigma prioritetus skirdama mokymuisi (Longworth, 1999 in Jucevičienė, 2005), stengiasi išvengti stereotipinio mąstymo sąlygoto dviprasmiškumo, kai pedagogai mokymąsi laiko tuo savarankišku besimokančiųjų darbu, kuris tik seka paskui mokymą. Remiantis nauju supratimu, mokymasis laikomas procesu, kurio metu žmonės plėtoja ir vysto savo žinias, supratimą, gebėjimus, vertybes. Jis nesiejamas vien tik su ugdymu ar mokymu, nes pagrindinis dėmesys skiriamas besimokančiojo aprūpinimui efektyviomis mokymosi priemonėmis, įrankiais, atitinkančiais jo mokymosi stilių ir poreikius.

Netgi institucionalizuotuose edukaciniuose procesuose akcentai nuo mokymo perkeliama į mokymąsi, nuo pedagogo ir besimokančiojo sąveika grįsto ugdymo - į įgalinančių mokyti edukacinių ir jų sąlygotų mokymosi aplinkų kūrimą bei veikimą. Tam, kad mokymasis būtų efektyvus, pamokoms būtinas psichologinis komfortas, skatinantis neformaliai bendrauti, kiekviena pamoka plečia moksleivių pasaulio suvokimą ir didina mokymosi motyvaciją. Svarbu, kad kiekvienas moksleivis dirbtų visomis išgalėmis ir ne tik reikiamai išmoktų kalbos, bet ir bręstų kaip besimokanti ir

visuomeniška asmenybė - kūrybiška, aktyvi, gebanti bendradarbiauti, padėti kitam ir imtis atsakomybės. Besimokančiojo psichologinė savijauta mokantis – svarbus aspektas, turintys įtakos mokymosi rezultatams bei besimokančiojo saviugdai. Teigiamas požiūris į mokymąsi, saugi mokymosi aplinka, nekelianti įtampos ir nerimo – ypatingai svarbūs faktoriai mokantis užsienio kalbos, sąlygojantys efektyvų kalbos įsisavinimą bei rezultatų praktikavimą natūraliose komunikacinėse situacijose. Besimokančiojo psichologinė savijauta mokantis tampriai susijusi su požiūriu į mokymosi dalyką: jei besimokantysis patiria teigiamus jausmus, t.y. mokymasis jam teikia pasitenkinimą, mokytis įdomu, jaučiamas sėkmės pojūtis įveikiant sunkumus, tikėtina, kad ir jo kalbos mokymasis bus produktyvus (Mačianskienė, 2004). Užsienio kalbų mokymasis ir mokėjimas skatina asmenybę nuolat tobulėti: bendrauti su pasauliu, pažinti kitas kultūras ir supažindinti su savąja, naudotis informacijos šaltiniais pažinimo tikslais ir keistis informacija su kitų kraštų žmonėmis, plėsti kalbinį akiratį bei formuoti bendrąją kalbos ir bendravimo kultūrą. Mokantis užsienio kalbų įgyjami žmogui būtini kultūrinės ir kalbinės komunikacijos gebėjimai. Kitų kalbų ir kultūrų pažinimas ir gretinimas su gimtąja kalba ir kultūra sudaro sąlygas plėtoti kultūrinei ir kalbinei savimonei. Kitų kalbų mokymasis skatina moksleivio savarankiškumą, kritinį mąstymą ir kūrybiškumą (Jucevičienė, 2005).

### **3.2 Užsienio kalbų mokymo ir mokymosi teorijos**

Lietuvai tapus lygiateise Europos Sąjungos nare ir vykdant Bolonijos konferencijos nutarimus, užsienio kalbų studijos įgavo dar didesnę svarbą ir tapo neišvengiama būtinybe. Taip pat kinta ir užsienio kalbų statusas (Grigaitienė, 2007) : iš siauro specifinio lingvistinių studijų objekto jos virsta įrankiu, kurio dėka studijuojami kiti dalykai, bendraujama ne gimtosios kalbos vartojimo aplinkoje. Užsienio kalba, kurios dažniausiai mokoma bendrojo lavinimo mokyklose ir vėliau aukštojo mokslo institucijose, yra anglų. Tai pasauliniu mastu pripažinta tarptautinė kalba, nes jos paplitimą nusako ne tik angliškai kalbančių ir dvikalbių šalių gyventojų skaičius, bet ir jos vartojimas intelektualioje, ekonominėje ir kultūrinėje pasaulio šalių gyvenimo sferose. Tai tarptautinių organizacijų, populiariosios kultūros, tarptautinio turizmo, spaudinių, informacinių komunikacijų ir švietimo kalba. Akivaizdu, kad užsienio kalbos mokėjimas lemia sėkmingą socializacijos procesą gyvenant ir mokantis ir Lietuvoje, ir užsienyje, tiesiogiai veikia visos visuomenės ir atskiro individo integraciją į Europos visuomenę. Nauji užsienio kalbos studijų tikslai motyvuoja naujų mokymo(si) strategijų atsiradimą - veiklos pagrindiniu tikslu tampa užsienio kalbos gebėjimai: skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir kalbos supratimo iš klausos įgūdžių ugdymas. Šioje situacijoje išskyla ir mokymo medžiagos turinio, atrankos ir pasirinkimo prioritetų klausimas.

Per paskutiniuosius kelis dvidešimtojo amžiaus dešimtmečius edukacinė paradigma pakito nuo efektyviausių *mokymo* metodų paieškos į *mokymosi* procesą, į besimokančiojo motyvaciją, poreikius, asmenybinius ypatumus ir kalbos įsisavinimo problemas (Mačianskienė, 2004). Toliau šiame darbe apžvelgiamos užsienio kalbų mokymo teorijos ir metodikos nuo ankstyvųjų iki šiuolaikinių kalbų mokymo ir mokymosi teorijų. Kadangi visų užsienio kalbos mokymo teorijų pagrindą sudaro tyrimų kalbos mokymosi ir įsisavinimo srityje rezultatai, todėl šiame skyriuje mokymo teorijos yra nagrinėjamos lygiagrečiai su mokymosi arba kalbos įsisavinimo teorijomis.

### **3.2.1. Klasikinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika (XX a.)**

XX a. pradžioje daugumoje šalių dominavo klasikinė gramatikos – vertimo kalbų mokymo metodika, taikyta mokant lotynų ar graikų kalbų, kuri galėtų būti prilyginama proto lavinimo pratimams (Brown, 2000). Kalbų buvo mokomasi ne tam, kad jos būtų naudojamos realioms komunikaciniams tikslams, tačiau siekiant atitikti tam tikrus išsilavinimo standartus bei sugebėti suprasti rašytinį tekstą tomis kalbomis. Vėliau taikant šį metodą buvo mokoma ir kitų užsienio kalbų – anglų, prancūzų, vokiečių ir t.t. Ši metodika remiasi rašytiniais literatūriniais tektais. Šalia teksto pateikiamas žodžių sąrašas su naujomis tekste sutinkamomis leksinėmis struktūromis ir jų vertimais į gimtąją kalbą (Woozley, 2004). Gramatikos taisyklės aiškinamos gimtąją kalba, kad besimokantysis geriau suprastų struktūrinius kalbos aspektus, panaudojant perkėlimo techniką bandoma kurti sakinius studijuojama kalba. Nors ir koks atrodytų varginantis ir nuobodus gramatinių taisyklių mokymasis, jų taikymas sudarant kalbines struktūras ir vertimas į gimtąją ar užsienio kalbą, bet gramatikos – vertimo metodika buvo naudojama ištisus šimtmečius, net ir keičiantis kalbos mokymo ir mokymosi tikslams bei reikalavimams kalbos mokėjimui; pagrindiniai gramatikos – vertimo bruožai išliko ir tebenaudojami ir šiandien, XXI amžiuje. Jie naudojami dėl keleto pagrindinių priežasčių – šios metodikos taikymas mokantis užsienio kalbų suteikia besimokančiajam teorinį pagrindą tolimesniam kalbos mokymuisi, lengva vertinti moksleivių pasiekimus ši metodika taip pat padeda besimokančiajam suprasti kalbines struktūras, lyginti gimtąją ir užsienio kalbas (Mačianskienė, 2004). Tačiau šis metodas turi ir trūkumų - žodyno yra mokoma be kalbinio konteksto, kalba pateikiama tik kaip izoliuotų žodžių rinkinys, labai mažai dėmesio yra skiriama tarimui ir žodiniam bendravimui, o nuobodus ir monotoniškas vertimas iš vienos kalbos į kitą įgalina tik atlikti akademines užduotis ir išlaikyti testus, bet neparuošia bendravimui gyvenimiškose situacijose (Woozley, 2004).

### **3.2.2. Struktūrinė/ bihevioristinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika (XX a. pirmoji pusė)**

Prasidėjusi 1900 – aisiais, tačiau labiausiai išplėtotą 1940 ir 1950 metais, ši metodika buvo paremta pozityvistiniu požiūriu, kuomet pasaulis buvo matomas, nors iš dalies ir klaidingai, „toks, koks jis yra“. Pavyzdžiui baltasis kolonistas „objektyviai“ aprašantis vietinių žmonių gyvenimą, nepaisant to, jog realybę jis perteikia remdamasis baltojo žmogaus pasaulėžiūra. Lingvistikoje tai buvo taikoma stebint ir imituojant kalbančiuosius užsienio kalba (Woozley, 2004).

Po Antrojo pasaulio karo, pasikeitus situacijai pasaulyje ir atsiradus poreikiui bendrauti su kitomis tautomis, o ypač bihevioristinės psichologijos laimėjimų įtakoje išpopuliarėjo audiolingvistinė metodika (Armijos metodas). Audiolingvistinė metodika rėmėsi bihevioristinės mokymosi teorijos teiginiais, kad kalba, kaip ir kiti žmogiškosios veiklos aspektai, yra elgesio forma, t.y. išmokstama imituojant ir kartojant (Mačianskienė, 2004). Pagrindiniai šios metodikos elementai yra šie: nauja medžiaga yra pristatoma per dialogą, posakiai ir frazės yra išmokstami mintinai, beveik neaiškinamos gramatinės taisyklės – teisingos konstrukcijos tiesiog išimamos, mokomasi mažai naujų žodžių, visi žodžiai yra pateikiami kontekste, didelis dėmesys skiriamas tarimui, pamokų metu naudojami vaizdo ir garso įrašai, beveik nevertinama gimtoji kalba. Nepaisant to, jog šis modelis nepasiteisino, nes neatitiko ilgalaikės komunikacijos poreikio – viename kontekste išmoktas struktūras sunku perkelti į kitą kontekstą, kai kurie šio metodo elementai, tokie kaip autentiškų įrašų klausymasis, vaizdinės medžiagos naudojimas yra iki šiol naudojami mokant užsienio kalbų.

Biheviorizmo kritikai akcentavo, jog ši teorija ignoruoja mentalinės būsenos svarbą aiškindama elgesį, nes žmonių veikla yra aktyvi, ne tik imituojanti ir mėgdžiojanti. Kalbos įsisavinimo neįmanoma paaiškinti, neanalizuojant mąstymo (Roberts, 1998).

### **3.2.3. Kognityvistinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika (1960 – 1970 metai)**

Kognityvinio kodo teorija jungia dvi sritis (Mačianskienė, 2004) – Chomsky transformacinę gramatiką ir kognityvinės psichologijos pritaikymą užsienio kalbų mokymui. Chomsky (1957;1959 in Mačianskienė, 2004) tyrimai sugriovė bihevioristų požiūrį į kalbos įsisavinimą ir padėjo pagrindus kognityviniams kalbos mokymui. Chomsky pateikė išvadas, kad kalba nėra teisingų įpročių formavimas, o greičiau įgimta žmogaus funkcija: žmogus gimsta jau turėdamas žinių apie universalios gramatikos principus. Jo manymu, universalūs įgimti kognityviniai gebėjimai leidžia kalbą išmokyti

anksčiau, nei prasideda formalus kalbos mokymas. Nors Chomsky netaikė savo teorijos užsienio kalbų mokymui, tačiau universali gramatika gali pasiūlyti perspektyvą užsienio kalbos įsisavinimui suprasti. Išmokti kalbą, vadinasi išmokti gebėjimą, praktikuotis atlikti įvairius užduoties aspektus, integruoti su jau turimomis žiniomis ir gebėjimais, kol gebėjimai tampa automatiški. Kognityvinė mokymosi teorija teigia, kad mokymasis vyksta tuomet, kai suvokiama naujos informacijos prasmė, ir prasmingo mokymosi proceso metu nauji faktai siejami su jau įsisavintomis kognityvinėmis sąvokomis (Brown, 2000).

### **3.2.4. Humanistinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika**

Humanistinius mokymosi metodus propaguojantys moksliniai tiriamieji darbai pasirodė 1970 metais, A. Maslow ir C. Rogers – humanistinės psichologijos atstovų darbuose. Humanistinės psichologijos (Mačianskienė, 2004) įtakoje dėmesio centras nuo mokytojo ir geriausios kalbos mokymo metodikos buvo perkeltas į mokymąsi ir mokinį. Humanistinis kalbos mokymas atveria mokytojui naują perspektyvą, kuri pripažįsta asmeninio tobulėjimo svarbą, besimokančiojo autonomiją ir individualių poreikių svarbą. Autonomiškumas mokantis kalbą priklauso nuo gebėjimo priimti savarankiškus sprendimus, kritiškai mąstyti ir veikti savarankiškai. Humanistinėje psichologijoje, ypatingai Fromm'o (1941 in Gao, Cheng, Zhao, Zhou, 2005) „produktyvioje orientacijoje“ ir Maslow (1975 in Gao, Cheng, Zhao, Zhou, 2005) esminių žmogaus poreikių teorijoje yra pasiūlyta „produktyvios dvikalbystės“ sąvoka. Svarbiausia išsakoma idėja yra ta, jog kalba, kurios mokomasi ir gimtoji kalba teigiamai veikia viena kitą; kartu ir gilesnis užsienio šalies tradicijų ir kultūros suvokimas ataina su atitinkamu savo kultūros ir savo šalies tradicijų suvokimu. Tokie žmonės, besimokydami užsienio kalbos, turi vadinamąją „produktyvią orientaciją“; jie yra motyvuoti, nes jaučia, jog jiems reikia aktualizuoti savo poreikius.

### **3.2.5. Konstruktyvistinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika**

Ši metodika buvo įsitvirtino ugdymo srityje paskutiniaisiais XX amžiaus dešimtmečiais. Ji yra paremta Krashen (1982) (in Lightbown and Spada, 1999) Kontrolės teorija, kurią sudaro 5 pagrindinės hipotezės:

Pirmoji - įgijimo ir mokymosi hipotezė, kurioje teigiama, jog kalbos įgijimas ir mokymasis yra du skirtingi procesai. Gebėjimas komunikuoti užsienio kalba yra įgyjamas per prasmingą bendravimą su ta kalba kalbančiaisiais, jų kalbinėje aplinkoje, kuomet dėmesys nėra kreipiamas į kalbos

taisyklingumą ar formą, kurie yra labai svarbūs institucionalizuotame kalbos mokyme (si). Krashen teigia, jog kalbinės kompetencijos įgijimas yra kur kas svarbesnis už išmokimą.

Antroji – kontrolės hipotezė, kurioje teigiama, jog kalbėtojo natūraliai įgytos kalbinės žinios kontroliuoja jo kalbėjimą užsienio kalba, o mokymo institucijose įgytos žinios tik dalinai padeda komunikacijai užsienio kalba, todėl jos turi būti nuolat tobulinamos komunikacinėse situacijose.

Trečioji yra natūralios sekos hipotezė, kurioje teigiama, jog mokykloje kalbinės (gramatinės, leksinės ir kt.) taisyklės yra pateikiamos tam tikra tvarka, o natūralioje aplinkoje jos yra įgyjamos atsitiktine tvarka.

Ketvirtoji – sugebėjimo suprasti hipotezė. Joje teigiama, jog kalba yra įgyjama tik per sugebėjimą suprasti kitus, kalbančius užsienio kalba.

Penktoji – afektyvinio filtro hipotezė. Joje teigiama, jog besimokančiojo įsivaizduojami vidiniai barjerai, tokie kaip nepasitikėjimas savimi, klaidų ar kritikos baimė, įtampa, nerimas, varžymasis kalbėti, trukdo jam sėkmingai komunikuoti užsienio kalba.

Autorė didelį dėmesį skiria kalbos *įgijimui* ir *išmokimui*. Kalbinė komunikacinė kompetencija yra geriausiai įgyjama toje kalbinėje aplinkoje, kurioje užsienio kalba funkcionuoja, tačiau kalbos mokymasis – žodynas, gramatinės taisyklės, bei psichologinė savijauta taip pat yra svarbus pagrindas sėkmingam kalbos įgijimui.

### **3.2.6. Socialinė interakcinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika**

Šis metodas akcentuoja bendravimo kalba, kurios mokomasi svarbą. Mokantis užsienio kalbos svarbu ne tik suvokti tam tikro posakio reikšmę (Woozley, 2004), bet ir žinoti, kokiame socialiniame kontekste jis yra vartojamas. Kalbos mokymasis yra ne tik mokytojo mokiniui perteikiamos žinios, bet aktyvus bendravimas ta kalba, ne tik mokymosi bet ir realaus bendravimo tikslais. Lingvistinė kompetencija reikalauja įgūdžių, reikalingų skaitymui, klausymui, kalbėjimui ir rašymui užsienio kalba – šie įgūdžiai gali būti tobulinami konkrečiame socialiniame kontekste. Socialinis interakcinis kalbos mokymo ir mokymosi metodas yra priskiriamas sociolingvistiniams metodams, kuriuose dėmesys yra skiriamas ir socialiniam kontekstui, kuriame kalba funkcionuoja, ir klasės, kurioje yra mokoma užsienio kalba, aplinkai. Šioje metodikoje, kalbant apie anglų kalbos mokymą (si) yra akcentuojami skirtumai tarp kalbos mokymo oficialioje aplinkoje – mokykloje, universitete ar kt. (EFL – English as a Foreign Language) ir anglų kalbos mokymo (si) toje kalbinėje aplinkoje, kurioje ja kalbama (ESL – English as a Second Language).

Lightbown ir Spada (1999) pateikia tokias mokymosi natūralioje aplinkoje charakteristikas:

1. Besimokančiųjų kalbos klaidos, jeigu tai, ką jie nori pasakyti yra suprantama, taisomos labai retai, arba išviso netaisomos. Didžiausias dėmesys skiriamas turiniui, o ne formai.
2. Kalbos mokomasi ne struktūruotai, o visko iš karto – žodyno, gramatikos, bendravimo normų ir kt.
3. Besimokantysis gyvena toje kalbinėje aplinkoje, jis „supamas“ anglų kalbos visą dieną, daug valandų. Jis kalba pats, arba girdi kalbant kitus.
4. Besimokantysis susitinka ir bendrauja su daugeliu žmonių, gerai mokančių anglų kalbą.
5. Besimokantysis stebi ir dalyvauja daugelyje įvairių kalbinių situacijų.
6. Jam gali būti sunku įsisavinti visą informaciją, kurią gauna iš daugelio kalbėtojų anglų kalba vienu metu.

Autoriai taip pat pateikia mokymosi oficialioje aplinkoje charakteristikas:

1. Klaidos yra dažnai taisomos. Dažnai forma yra svarbiau už turinį.
2. Nauja medžiaga pateikiama supaprastintai, struktūruotai.
3. Pamokos ar paskaitos laikas ribotas.
4. Dažniausiai mokytojas yra vienintelis įgudęs kalbėtojas anglų kalba.
5. Besimokantieji bendrauja tik tam tikrais būdais – vaidinami dialogai, atsakymai į mokytojo klausimus.
6. Besimokantieji jaučia spaudimą taisyklingai vartoti anglų kalbą visą laiką.

Analizuojant šias charakteristikas, išryškėja didžiulis skirtumas tarp kalbos mokymosi natūralioje ir formalioje aplinkose. Tačiau negalima teigti, jog anglų kalbos pamokoje turėtų būti įgyvendinti visi mokymosi natūralioje aplinkoje būdai – tai yra nerealistiška, tačiau kai kurie jų gali būti perkelti į anglų kalbos pamokas. Šis palyginimas išryškina kalbos mokymosi natūralioje aplinkoje privalumus, kartu pabrėždamas ir trūkumus, tą patį galima teigti ir apie mokymąsi oficialioje aplinkoje.

### **3.2.7. Komunikacinė užsienio kalbų mokymo ir mokymosi metodika**

Komunikacinis užsienio kalbos mokymas yra orientuotas į kalbos gebėjimų ugdymą: kalbėjimo, supratimo iš klausos, rašymo ir skaitymo. Toks kalbos mokymo požiūris yra charakterizuojamas šiais principiniais teiginiais: reikšmė svarbesnė nei kalbinės struktūros; dialogai skiriami komunikacijai, o ne išmokstami mintinai; kalbos mokymo(si) tikslas yra efektyvi komunikacija; kalbos struktūros suvokiamos komunikacijos metu; pedagogas skatina ugdytinių kalbos vartojimą metodų, medžiagos įvairove ir pirmiausia siekia kalbos sklandumo, o tik vėliau – taisyklingumo; komunikacija turi suteikti besimokantiesiems džiaugsmo.

Mokant užsienio kalbų (Rudienė, 2002) įvairia, prasminga kalbine veikla turi būti siekiama puoselėti asmens komunikacinę, taip pat lingvistinę ir kultūrinę kompetenciją, ugdyti kalbinį mąstymą, asmens ryšius su skirtingų kultūrų bendruomene, suvokti kalbą kaip nuolat kintantį reiškinį, išvelgti ryšį su savo tautos kultūros tradicijomis. Kaip efektyviausia ir priimtinausia, mokant kalbų, įvardijama komunikacinė mokymo kryptis, kuri remiasi daugiau psichologiniais, o ne lingvistiniais pagrindais. Tokia kryptis reikalauja, kad mokant būtų išryškintas ne lingvistinis, bet psichologinis kalbos aspektas. Dėstytojas ir studentai turi suprasti, kad nė vienas kalbinis reiškinys nėra savitiksliis. Kalbos dalykai turi būti įtvirtinami ir kartojami bendraujant arba imituojant bendravimą, kalbinė medžiaga pateikiama kuriant situacijas, kurios atveria neformalaus bendravimo galimybes. Todėl svarbu orientuotis į tokius metodus, kurie labiausiai skatina studento aktyvumą, mąstymo, kūrybinių galių ugdymą ir yra efektyviausi kalbiniam ugdymui. Vadinasi, užsienio kalbos mokymas grindžiamas kalbinės patirties įgijimu aktyviai dalyvaujant kalbinės veiklos situacijose, kuriomis stengiamasi sukurti virtualiai realią kalbinę aplinką.

Pagrindinis komunikacinio kalbos mokymo, kai prasmė ir mintis yra pirminė, kalbos įgūdžių formavimo šaltinis yra socialinio ir kultūrinio turinio diskursas. Tokio turinio medžiagos nagrinėjimas ne tik supažindina besimokančiuosius su jiems naujais reiškiniais ir realijomis įvairių šalių kultūrų kontekstuose, bet ir paskatina reflektuoti savąją socialinę ir kultūrinę patirtį, siejant du reiškinius pagal jų bendrumą ir įvairovę (Grigaitienė, 2007). Komunikacinė mokymo kryptis remiasi kalbos kaip komunikacijos priemonių sistemos samprata ir kalbos mokymosi kaip proceso, paremto interakcija ir prasmingu komunikavimu, samprata.

Švietimo ir mokslo ministerijos pateikiamoje užsienio kalbų mokymo strategijoje (ŠMM, užsienio kalbų mokymo strategija, 2010) teigiama, jog užsienio kalbų mokymo(si) tikslai yra šie: įgyti užsienio kalbos komunikacinę kompetenciją, suteikiančią galimybę vartoti kalbą įvairiose asmeninio bei viešojo gyvenimo situacijose; ugdyti(s) asmenines ir socialines vertybines nuostatas, atvirumą pasaulio bendruomenei ir toleranciją, kūrybiškumą ir saviraišką užsienio kalba.

Komunikacinę kompetenciją realizuoja keturių rūšių kalbinė veikla (ŠMM, užsienio kalbų mokymo strategija, 2010):

Klausymas - kalbos supratimas iš klausos, t. y. informacijos priėmimas iš kalbančiojo ar įrašo, radijo ar televizijos ir pan.

Skaitymas - informacijos priėmimas iš rašytinių šaltinių: publicistikos, reikalų raštų, grožinės ar mokslinės literatūros.

Kalbėjimas - dalijimasis informacija kalbant monologu (sakytinio teksto produkavimas) ar dialogu (interakcija žodžiu) atsidūrus užsienyje, kelionėje ar susitikus užsieniečių Lietuvoje.



Rašymas - informacijos perteikimas bei savo minčių, nuomonės, vertinimo raiška raštu (rašytinio teksto produkavimas ir interakcija raštu).

Kalbinės veiklos kontekstą apibūdina sritys, temos, situacijos. Komunikacinė kompetencija ugdoma mokantis vartoti kalbą situacijose, susijusiose su realiais bendravimo poreikiais. Temos ir situacijos apima dvi kalbos vartojimo sritis: asmeninę ir visuomeninę. Abi kalbos vartojimo sritys yra glaudžiai susijusios, joms bendros daugelis temų ir situacijų, pavyzdžiui, moksleivio pomėgiai ir teatras, kinas; moksleivio aplinka ir ekologijos klausimai ir pan. Siekiama, kad kiekviena tema, situacija būtų siejama su moksleivio patirtimi, veikla. Programoje temos ir situacijos pateikiamos koncentriškai, t. y. einant iš pakopos į pakopą kiekviena tema papildoma naujomis situacijomis ir naujomis raiškos priemonėmis. Pagrindinės mokyklos užsienio kalbos kursas apima šias pagrindines temas: Moksleivis, jo aplinka (šeima, draugai), švietimas, mokymasis, namas, ir butas, gyvenamoji aplinka, klimatas, oras, kelionės, transportas, maistas, maitinimasis, parduotuvės, pirkiniai, paslaugos, aptarnavimas, profesija, darbas, sveikata, higiena, sveika gyvensena, ekologija, aplinkos apsauga, laisvalaikis, pramogos, sportas, politinis, ekonominis, visuomeninis gyvenimas, šiuolaikinės informacinės technologijos, kultūrinis gyvenimas (kinas, teatras, parodos, koncertai, šventės). Moksleivių kalbos mokymosi procesas organizuojamas taip, kad beveik visas mokymo laikas naudojamas individualiai ir grupinei kiekvieno moksleivio veiklai. Pratybos siejamos su situacijomis, kurios moksleiviams pažįstamos, artimos natūraliam bendravimui, ir todėl juos domina, motyvuoja ir kartu lavina ne tik kalbinius, bet ir socialinius gebėjimus. Nauja kalbinė medžiaga pateikiama situacijose, kuriose savaime glūdi poreikis bendrauti, pavyzdžiui, per žaidimus, pokalbius, diskusijas. Tokiose kalbos pratybose moksleivių dėmesys pirmiausia kreipiamas į kalbos turinį, prasmę, o ne į formą. Pratybos vyksta gyvu tempu, kuo įvairiau, aktyviau, kad lingvistinė medžiaga gausiai kartotųsi vis kitokiame kontekste ir susidarytų tvirti įgūdžiai. Tokiam darbui klasės skirstomos į grupes, moksleiviai skatinami pratybas atlikti poromis ar grupelėmis, suteikiant kuo daugiau galimybių pamokos metu visiems moksleiviams aktyviai vartoti kalbą ir efektyviai išnaudoti pamokos laiką. Tarpkultūrinė mokinių kompetencija užsienio kalbos pamokoje turėtų būti ugdoma remiantis ne tik naudojant vadovėliuose pateiktą medžiagą, bet ir žiūrint filmus, klausantis garso įrašų, kuriuose atsispindėtų tam tikri tarpkultūriniai aspektai. Vėliau ši informacija turėtų būti aptarta diskusijų metu, kuomet kiekvienas mokinys galėtų išreikšti savo nuomonę ir požiūrį. Kiekvienas mokinys turi savo pomėgius, nuostatas pažiūras. Tarpkultūrinė kompetencija turėti būti pradėta ugdyti nuo tarpasmeninių skirtumų suvokimo, vėliau pereinat prie tarpkultūrinių dalykų (Taylor, Henao, 2006).

## IV. KOMUNIKACINĖS KOMPETENCIJOS IR JĄ ĮTAKOJANČIŲ FAKTORIŲ - KALBOS MOKYMO SI PER PATIRTĮ BEI PSICHOSOCIALIŲ UŽSIENIO KALBOS VARTOJIMO ASPEKTŲ ANALIZĖ

### 4.1 Komunikacinės kompetencijos apibrėžimas

Užsienio kalbų mokymo(si) tikslas ir turinys plačiąja prasme yra komunikacinės kompetencijos ugdymas(is). Pagrindinis tokio mokymo principas – siekis mokytis bendrauti studijuojama kalba su ta kalba kalbančiais, vartoti kalbą komunikacinėse situacijose, mąstyti, plėtoti kūrybines galias, bendradarbiauti su kitais grupės nariais. Lietuvoje komunikacinio metodo pradininke anglų kaip užsienio kalbų mokymo(si) srityje galėtume laikyti A. Stasiulevičiūtę, parengusią pirmuosius anglų kaip užsienio kalbos mokymosi vadovėlius (1981), kuriuose raginama vartoti kalbą, o ne tik mokytis taisykles, bei suprasti kiekvieno kalbinio reiškimo praktinio komunikacinio pavartojimo reikšmę (Mačianskienė, 2004). Komunikacinė kompetencija susideda iš kelių kompetencijų: lingvistinės, sociolingvistinės, diskursinės, sociokultūrinės, socialinės, strateginės. (pgl. J. A. van Eka, in ŠMM užsienio kalbų mokymo(si) strategija, 2010).

Ugdant(is) *lingvistinę* kompetenciją, būtina pažinti, palaipsniui įvaldyti ir taisyklingai vartoti kalbos struktūras, sukaupti ir tinkamai vartoti žodyną, išmokti raides, garsus bei suvokti jų santykius, taisyklingai tarti. Moksleiviams svarbu gauti minimalių žinių apie kalbos išplitimą, kalbų šeimą, susidaryti bendrą supratimą apie kalbos funkcionavimą. Svarbu sudaryti sąlygas moksleiviui išvelgti esminius kalbos kaip komunikavimo priemonių sistemos bruožus, plėsti kalbinį akiratį. Šiam procesui padeda užsienio kalbos gretinimas su gimtąja kalba ir kitomis kalbomis, kurias moksleivis moka ar girdi aplinkoje. Lingvistinės kompetencijos ugdymas nėra savitiksliis: ji yra komunikacinės kompetencijos ir bendro kultūrinio bei lingvistinio išsilavinimo pagrindas.

Ugdant(is) *sociolingvistinę* kompetenciją, mokoma(si) vartoti ir interpretuoti kalbos formas pagal situaciją: situacija (kas su kuo, apie ką, kur ir koku tikslu bendrauja) lemia kalbos formų pasirinkimą.

Ugdant(is) *diskursinę* kompetenciją, mokoma(si) suprasti, suvokti ir formuluoti, kurti rišlius ir aiškius įvairių žanrų ir stilių sakytinius ir rašytinius tekstus.

Ugdant(is) *sociokultūrinę* kompetenciją, įgyjama žinių ir ugdomas suvokimas to sociokultūrinio konteksto, kuriame kalba vartojama. Sociokultūrinė kompetencija ugdoma nuo pat pirmosios pamokos visais kalbos mokymo(si) būdais.

Ugdant(is) *socialinę* kompetenciją, ugdomas pasitikėjimas savimi, gebėjimas ir noras bendrauti su kitais, mokėjimas tinkamai elgtis įvairiose socialinėse situacijose.

Ugdant(is) *strateginę* kompetenciją, taip pat mokoma(si) naudoti įvairiomis strategijomis, siekiant suprasti klausomą arba skaitomą tekstą, kuriant savo tekstą raštu ir žodžiu, bendraujant su pašnekovu siekiant įgusti kalbą paremti papildomomis bendravimo priemonėmis (gestais, mimika ir pan.) ir kitomis kompensavimo strategijomis.

Komunikacinės kompetencijos struktūra, remiantis Švietimo ir mokslo ministerijos užsienio kalbų mokymo strategijoje (2010), pateikiama 1 lentelėje.

**1 lentelė (sudaryta autorės)**

**Komunikacinės kompetencijos struktūra**

KOMUNIKACINĖ KOMPETENCIJA:	
Lingvistinė kompetencija	Taisyklingas kalbos struktūrų, žodyno, raidžių ir garsų vartojimas. Žinios apie kalbos išplitimą, kalbų šeimą, supratimas apie kalbos funkcionavimą. užsienio kalbos gretinimas su gimtąja kalba ir kitomis kalbomis.
Sociolingvistinė kompetencija	Kalbos formų interpretavimas pagal situaciją
Diskursinė kompetencija	Sugebėjimas kurti ir suprasti rišlius ir aiškius įvairių žanrų ir stilių sakytinius ir rašytinius tekstus.
Sociokultūrinė kompetencija	Sociokultūrinio konteksto, kuriame kalba vartojama, suvokimas.
Socialinė kompetencija	Pasitikėjimas savimi, gebėjimas ir noras bendrauti su kitais, mokėjimas tinkamai elgtis įvairiose socialinėse situacijose.
Strateginė kompetencija	Įvairių strategijų naudojimas, siekiant suprasti klausomą arba skaitomą tekstą, kuriant savo tekstą, bendraujant su pašnekovu siekiant įgusti kalbą paremti papildomomis bendravimo priemonėmis ir kitomis kompensavimo strategijomis.

1 lentelėje pateikiama kalbos mokymosi strategija neapima kitų mokslinėje literatūroje Byram (1997), Bennett (1998), Taylor & Hena (2006) analizuojamų svarbių komponentų, tokių kaip sociokultūrinės (tarpkultūrinės) kompetencijos ugdymo būdai, joje neapimamos ir kalbos mokymosi strategijos, kurios yra analizuojamos Cohen (1998), Griffiths (2007) ir Mačianskienė (2004) darbuose taip pat joje neaptariami psichosocialiniai užsienio kalbos vartojimo aspektai, kurie svarbūs norint sėkmingai ugdyti socialinę kompetenciją. Psichosocialiniai kalbos vartojimo aspektai yra aptariami Toth (2010), Dewaele (2007), Young (1991), Gynan (1990) ir McIntyre (2007) darbuose.

Sociokultūrinė kompetencija yra apibrėžiama kaip žinios, kurios apima pažinimą tų visuomenių ir kultūrų, kuriose vartojama moksleivio studijuojamoji užsienio kalba. Moksleiviai gali

suvokti Europos visuomenėms ir kultūroms būdingus bruožus, susipažindami su tokiais sociokultūrinio gyvenimo aspektais kaip kasdienis gyvenimas, gyvenimo sąlygos, tarpasmeniniai santykiai, vertybės, nuostatos, požiūriai, kūno, judesių kalba, socialinės konvencijos (punktualumas, dovanos, atsisveikinimas, išvykimas ir kt.) bei ritualinis elgesys švenčių, įvairių renginių metu. Dėl šių bruožų, sociokultūrinė kompetencija gali būti prilyginama tarpkultūrinei kompetencijai. Remiantis Europos Sąjungos nuostatais (2001 in Taylor, Heno, 2006), į kalbų mokymą, kaip vieną iš komunikacinės kompetencijos dalių, rekomenduojama įtraukti ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą. Tarpkultūrinė arba sociokultūrinė kompetencija yra viena iš komunikacinės kompetencijos dalių. Bendriausia prasme, tarpkultūrinė kompetencija – tai žmogaus gebėjimas komunikuoti ir sąveikauti su žmonėmis, kalbančiais kita kalba. Tarpkultūrinės kompetencijos gali prireikti, kada užsienietis ir kitos kultūros atstovas kalba ta pačia ar skirtingomis kalbomis. Galima pastebėti, jeigu tarpkultūrinė kompetencija turi savyje užsienio kalbos elementą, anot M. Byram (1997), ji tampa tarpkultūrine komunikacine kompetencija. Tarpkultūrinė kompetencija reikalauja specializuotų socio-lingvistinių, kultūrinių žinių.

Tarpkultūrinę kompetenciją sudaro 5 elementai:

- **Nuostatos:** smalsumas ir atvirumas, pasirengimas sustabdyti nepasitikėjimą kitomis kultūromis ir perdėtą pasitikėjimą savąja kultūra. Smalsumas ir atvirumas suprantamas kaip noras bendrauti su kitos socialinės grupės nariais (jų nevenngimas, nebandymas ieškoti kontaktų tik su savo grupės nariais); mokymasis iš kitų socialinių grupių narių (pvz., jų elgesio modelių, papročių).
- **Žinios** apie savo ir kitos kultūros socialines grupes, jų praktikas ir kuriamus produktus, žinios apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus. Žinios apie savo ir kitos kultūros socialines grupes (simbolius, vertybes, elgesio pavyzdžius) bei gebėjimas palyginti kitos socialinės grupės vertybines nuostatas su savąja. Žinios apie savo socialinių grupių praktikas (pasisveikinimas, apranga, elgesys ir kt.). Žinias apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus galima susieti su kultūrinio šoko įveikimo būdais ir gebėjimu pažinti kitas socialines grupes, jų vertybines nuostatas.
- **Interpretavimo ir susiejimo** įgūdžiai: gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais, dokumentais.
- **Atradimo ir sąveikos** įgūdžiai: gebėjimas įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinės praktikas, gebėjimas taikyti šias žinias, nuostatas ir įgūdžius realaus laiko sąveikų sąlygomis. Gebėjimas įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrinės praktikas gali būti aiškinamas kaip suvokimas ir gebėjimas lengvai perimti kitos socialinės grupės praktikas.
- **Kritinis kultūrinis sąmoningumas/ politinis išsiugdymas:** gebėjimas remiantis daugeliu kriterijų kritiškai vertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse. Šį teiginį galėtumėme suskaidyti į smulkesnius komponentus: skirtumų tarp socialinių grupių suvokimas,

jų nuostatų ir vertybių; savo neigiamų reakcijų kritinis vertinimas į kitą socialinę grupę; suvokimas, kaip esi matomas kitos socialinės grupės narių; suvokimas, kaip konkretus (pvz., religinis, politinis) kontekstas įtakoja mano santykius su kitais (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997).

Tarpkultūrinė kompetencija gali būti sėkmingai ugdoma užsienio kalbos pamokų metu. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas anglų ar kitos užsienio kalbos pamokų metu gali padėti ugdyti besimokančiųjų įgūdžius suvokti kultūrų skirtumus, ugdyti lankstumą, atvirumą naujoms patirtims.

Tarpkultūrinė kompetencija gali būti įgyjama ir be tarpkultūrinio konteksto – t.y. nevykstant į užsienio šalis – tam pakanka ir užsienio kalbos pamokos. Yra išskiriami keli aspektai, kurie turėtų būti įtraukti į užsienio kalbos mokymo programą, tam kad būtų ugdoma mokinių tarpkultūrinė kompetencija.

Visų pirma tarpkultūriškumas gali būti suvokiamas ne tik kaip tarptautinis reiškinys – t.y. skirtumai tarp skirtingų tautų ar etninių grupių. Skirtingos kultūros arba tiksliau *subkultūros* egzistuoja ir toje pačioje šalyje ar etninėje grupėje – tai moterų, vyrų, skirtingų amžiaus grupių ar skirtingas pažiūras turinčių žmonių kultūros. Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas apima tokius aspektus kaip bendravimas su kitos kultūros ar subkultūros atstovais, bei žinių apie tą kultūrą įgijimas. Užsienio kalbos pamokoje mokiniai turi turėti galimybę visų pirma geriau pažinti vienas kitą – pasakoti apie savo pomėgius, pažiūras. Jie turi būti mokomi atvirumo ir tolerantiškumo vienas kito atžvilgiu, nes galbūt kai kurie iš jų priklauso skirtingoms jaunimo subkultūros ar yra skirtingų tikėjimų. Gebėjimas suvokti tarpkultūrinius skirtumus turi būti pradedamas ugdyti nuo savoje kultūrinėje grupėje esančių skirtumų suvokimo, jų priėmimo ir teigiamo vertinimo. Pavyzdžiui anglų kalbos pamokoje mokiniai, kalbėdami apie savo laisvalaikio veiklą, turėtų atvirai ir be baimės būti nesuprastiems apie ją pasakoti, o ne kartoti tai, ką jau pasakė jų bendraklasiai. Taip ugdoma tolerancija ir atvirumas kitoniškumui (Taylor, Henao, 2006).

Užsienio kalbos pamokoje mokiniai taip pat turi būti supažindinami ir su tos šalies, kurios kalbą mokosi kultūra. Tai supažindinimas su taip vadinama objektyviają kultūra (Bennett, 1998). Objektyviajai kultūrai priklauso tos šalies, kurios kalbos mokoma, papročiai, politinė ir socialinė situacija, istorija. Tokia informacija dažniausiai yra pateikiama vadovėliuose, kartu su žiniomis apie tos šalies svarbiausias šventes, virtuvę, gamtines ypatybes, politines ir kultūrinės institucijas. Kitas būdas pažinti užsienio šalies kultūrą, tai susipažinimas su vadinamąja Big – C kultūra, kuri apima tos šalies meną, literatūrą, muziką, šoki, filmus. Ši informacija taip pat yra pateikiama didžiojoje dalyje vadovėlių. Dar vienas būdas yra sugebėjimas atskirti tarpkultūrinį „suvokimą“ (intercultural awareness) ir tarpkultūrinį „sugebėjimą“ (intercultural know – how). „Suvokimas“ siejamas su žinojimu, jog egzistuoja tam tikri kultūriniai skirtumai, ypatybės, o „sugebėjimas“ yra asmeninės savybės, padedančios su jais susidoroti gyvenimiškose situacijose. Šios sąvokos yra siejamos su taip

vadinama subjektyviaja kultūra – tai žinios apie užsienio šalyje vyraujančius įsitikinimus, nuostatas, vertybes, bendravimo normas. Subjektyvioji kultūra geriausiai atsiskleidžia viešint ar gyvenant užsienio šalyje, bendraujant su tos šalies žmonėmis. Informacija apie šiuos dalykus taip pat gali būti randama vadovėliuose, tačiau ji turi būti išdėstoma ir pateikiama per interaktyvias pratybas, dialogą tarp mokinių (Taylor, Henao, 2006).

#### **4.1.1 Kalbos mokymosi strategijos**

Ugdant strateginę kompetenciją svarbią vietą užima žinių apie mokymosi strategijas suteikimas ir aktyvus pačių besimokančiųjų kalbos mokymosi strategijų naudojimas. Mokymosi strategijos – tai specifiniai užduoties ar problemos sprendimo metodai, veikimo būdai, siekiant atitinkamo tikslo (Brown, 2000). Kalbos mokymosi strategijas tyrinėjo ir aprašė šie autoriai: O'Malley ir Chamot (1990), Stern (1992), Cohen (1998), Oxford (1990) ir Mačianskienė (2004).

Kalbos mokymosi strategijos, remiantis O'Malley ir Chamot (1990) yra šios:

- 1) metakognityvinės strategijos (mokymosi planavimas);
- 2) kognityvinės strategijos (konkretus kalbos mokymasis);
- 3) socialinės – afektyvinės strategijos (pagalbos iš aplinkinių paieška).

Pasak šių autorių, mokymosi strategijos tai tam tikros mintys, ir tam tikras elgesys, kuriuos besimokantieji naudoja, kad geriau suprastų, išmoktų ir išlaikytų informaciją. Tai specialūs informacijos perdavimo būdai, kurie skatina supratimą, mokymąsi ir informacijos išlaikymą. Chamot (1990) nuomone, strategiškai besimokantieji turi metakognityvinių žinių apie savo mąstymo ir mokymosi būdus, jie gerai supranta, ko reikalauja užduotis.

Stern (1992) išskiria tokias kalbos mokymosi strategijas:

- 1) vadybinės ir planavimo strategijos;
- 2) kognityvinės strategijos;
- 3) bendravimo – patirtinės strategijos;
- 4) tarpasmeninės strategijos;
- 5) afektyvinės strategijos.

Šios strategijos tai besimokančiojo elgsena ir mintys mokymosi proceso metu, įtakojantys informacijos perdavimo procesą.

Kalbos mokymosi strategijos, pagal Cohen (1998) yra šios:

1 – medžiagos, kurią reikia išmokti identifikavimas, atskyrimas nuo kitos medžiagos, jei reikia, sugrupavimas, kad būtų geriau išmokti;

2 – kartojimas, pakartotini kontaktai su medžiaga;

3 – specifinės atminties strategijos, atsiminimo technikos.

Jis išskiria ir kalbos vartojimo strategijas, kurias skirsto į keturias grupes.

Pirmoji – atgaminimo – tai medžiagos atgaminimas, atsiminimas (regimosios atminties naudojimas, bandymas prisiminti buvusią žodžių seką ar panašiai).

Antroji – kartojimo – pasikarojimas, peržiūrėjimas to, kas ja išmokta.

Trečioji – priedangos – tai kompensacinės arba susidorojimo strategijos, padedančios sudaryti įspūdį, jog besimokantysis moka kalbą. Tai stengimasis neparodyti, jog kažko nemoki, nežinomų žodžių keitimas kitais arba sąvokos apibūdinimas kitais žodžiais.

Ketvirtoji – bendravimo strategija. Tai sugebėjimas perduoti prasmingą ir naują informaciją gavėjui užsienio kalba. Cohen (1998) aiškinimu, strategijos – tai besimokančiojo žingsniai ar veiksmai, pasirenkami tam, kad antrosios kalbos mokymasis, jos vartojimas arba šie du procesai būtų efektyvesni. *Kalbos mokymosi* strategijos siekia pagerinti besimokančiojo studijuojamos kalbos žinias, gebėjimus, įgūdžius, *kalbos vartojimo* strategijos visų pirma pasitelkia kalbą, kurią besimokantieji įsisavinę atlikdami komunikacines užduotis.

Vieną iš pačių išsamiausių kalbos mokymosi strategijų klasifikacijų pateikia Oxford (1990). Autorė teigia, jog egzistuoja tiesioginės ( atminties, kognityvinės ir kompensacinės) ir netiesioginės (metakognityvinės, afektyvinės ir socialinės strategijos). Remiantis šia klasifikacija yra sudarytas užsienio kalbos mokymosi strategijų tyrimo klausimynas SILL (Strategy Inventory for Language Learning). Autorė taip pat išskiria dvylika pagrindinių požymių, charakterizuojančių visuotinai priimtina požiūrį į kalbos mokymosi strategijas: besimokantysis generuoja kalbos mokymosi strategijas, tai besimokančiojo žingsniai mokantis kalbos; kalbos mokymosi strategijos skatina mokytis kalbos; strategijos padeda besimokančiajam išsiugdyti kalbinę kompetenciją, kurią atspindi besimokančiojo gebėjimai klausyti, kalbėti, skaityti ir rašyti studijuojama kalba; kalbos mokymosi strategijos gali būti matomos (elgsena, žingsniai, technikos) ir nematomos (mintys, mentaliniai procesai); kalbos mokymosi strategijos susijusios su informacija ir atmintimi (žodyno, gramatinių taisyklių mokėjimas ir žinojimas); mokymosi strategijos įgalina besimokantįjį labiau reguliuoti savo mokymąsi; strategijos plečia mokytojo vaidmenį; strategijos orientuotos į problemą; kalbos mokymosi strategijos susijusios su daugeliu aspektų, ne tik kognityvinių; jos gali būti išmokomos ir yra lanksčios bei įtakojamos įvairių veiksnių.

Mačianskienė (2004) pateikia tokius Oxford (1990) pasiūlytų užsienio kalbos mokymosi strategijų apibrėžimus:

*Atminties strategijos* yra visi žmonių naudojami būdai tam tikrai informacijai atsiminti (kartojimas, lyginimas).

*Kognityvinės strategijos* yra susijusios su specifinių užduočių atlikimu ir tiesioginiu mokomosios medžiagos manipuliavimu (vertimas, grupavimas, gramatikos, žodyno mokymasis).

*Kompensacinėmis strategijomis* siekiama kompensuoti nepakankamą žinių repertuarą (žodžio spėjimu pagal kontekstą, jo pasakymu gimtąja kalba, pagalbos iš aplinkinių prašymą, gestų, mimikos naudojimą).

*Metakognityvinės strategijos* apima kalbos mokymosi planavimą, vykdymą, savikontrolę, savivaldą ir pasiektų rezultatų įvertinimą.

*Socialinės strategijos* tai besimokančiojo vartojamos strategijos bendraujant su kitais žmonėmis užsienio kalba (klausimų uždavimas, sugebėjimas išsiaiškinti ar pašnekovas teisingai suprato išreikštas mintis).

*Afektinės strategijos* apima jausmų ir emocijų reguliavimą (sugebėjimas sumažinti nerimastingą, padrašinti, kurti teigiamą atmosferą mokomojoje aplinkoje). Griffiths (2007) teigia, jog kai kurios strategijos yra gali persipinti viena su kita. Pavyzdžiui noras bendrauti su kitu žmogumi užsienio kalba gali būti priskiriamas ir prie metakognityvinių strategijų, nes tai tam tikras savęs valdymas, sąmoningas noras, ir prie socialinių strategijų, nes apima bendravimą su kitu žmogumi. Šiame darbe yra remiamasi Oxford (1990) pateikta kalbų mokymosi strategijų klasifikacija, nes ji padeda išsamiausiai apibūdinti būdus kuriais žmonės mokosi užsienio kalbos

Modifikuotoje komunikacinės kompetencijos struktūroje sociokultūrinės arba tarpkultūrinės strategijos apibrėžimas yra praplėstas remiantis M. Byram (1997), Bennett (1998), Taylor & Henao (2006) darbais. Šiame komunikacinės kompetencijos modelyje lingvistinė, sociolingvistinė, diskursinė bei socialinė kompetencijos yra detalizuojamos ir išskaidomos į smulkesnius vienetus remiantis išsilavinimo standartų ir pasiekimų lentelėmis (ŠMM, Bendrosios programos ir išsilavinimo standartai p. 209 – 300). Kalbos mokymosi strategijos yra aprašomos remiantis Oxford (1990) klasifikacija. Modifikuota komunikacinės kompetencijos struktūra yra pateikiama 2 lentelėje.



2 lentelė (sudaryta autorės)

Modifikuota komunikacinės kompetencijos struktūra

KOMUNIKACINĖ KOMPETENCIJA:	
Lingvistinė kompetencija	Kalbos kilmė, dialektai
	Garsų tarimas
	Žodyno mokymasis
	Gramatinių taisyklių mokymasis
	Kalbos gretinimas su gimtąja kalba ar kitomis kalbomis
Sociolingvistinė kompetencija	Neformalus kalbos vartojimas: sugebėjimas bendrauti su gerai pažįstamais žmonėmis, draugais.
	Formalus kalbos vartojimas: sugebėjimas susikalbėti viešose įstaigose, su nepažįstamais asmenimis banke, ligoninėje, stotyje, pašte ir kt.
Diskursinė kompetencija	Sugebėjimas kurti ir skaityti neformalius tekstus ( laiškus, laikraščius, grožinės literatūros knygas, žiūrėti filmus, TV laidas).
	Sugebėjimas kurti ir skaityti formalius tekstus ( mokslinius straipsnius, knygas).
Tarpkultūrinė/ sociokultūrinė kompetencija	<b>Nuostatos:</b> atvirumas kitoms kultūroms, savosios kultūros nelaikymas geresne ar pranašesne už kitas kultūras.
	<b>Žinios:</b> žinios apie kitos kultūros tradicijas, papročius, vertybes, kultūrą, istoriją, religiją, dabartį socialinio elgesio normas.
	<b>Interpretavimo ir susiejimo</b> įgūdžiai: gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais, dokumentais.
	<b>Atradimo ir sąveikos</b> įgūdžiai: gebėjimas įgyti ir taikyti naujas žinias apie kultūrą ir kultūrinę praktiką.
	<b>Kritinis kultūrinis sąmoningumas/ politinis išsiugdymas:</b> skirtumų tarp socialinių grupių suvokimas, jų nuostatų ir vertybių suvokimas; savo neigiamų reakcijų kritinis vertinimas.

Socialinė kompetencija	Bendravimo normų išmanymas, pasitikėjimas savimi komunikacinėse situacijose, gebėjimas laisvai reikšti mintis, nesivaržymas komunikuoti užsienio kalba.
Strateginė kompetencija	<i>Atminties</i>
<i>Tiesioginės strategijos</i>	<i>Kognityvinės</i>
	<i>Kompensacinės</i>
Netiesioginės strategijos	Metakognityvinės
	Socialinės
	Afektyvinės

Šiame komunikacinės kompetencijos modelyje lingvistinė, sociolingvistinė, diskursinė bei socialinė kompetencijos yra detalizuojamos ir išskaidomos į smulkesnius vienetus tam, kad būtų galima detaliau analizuoti anglų kalbos mokymą bei šios kalbos vartojimą įvairiose gyvenimiškose situacijose. Tarpkultūrinė kompetencija, aiškiausiai gali atsiskleisti bendraujant su kitataučiais žmonėmis gimtojoje arba užsienio šalyje. Tuo tarpu strateginė kompetencija leidžia apibrėžti kaip žmonės mokosi anglų kalbos.

#### **4.2 Patirtinio mokymosi panaudojimas komunikacinių užsienio kalbos gebėjimų ugdyme**

Patirtinis mokymo(si) procesas – ne vienpusis, bet dvipusis veiksmas. Užsienio kalbos galima išmokti per patirtį – aktyviai ją vartojant darbe ar kasdieniame gyvenime, bendraujant su ta kalba kalbančiais žmonėmis. Tam, kad patirtinis mokymasis būtų efektyvus, būtina refleksija – naujai įgytų žinių suvokimas. Reflektuodami savąją patirtį, emocines ir vertybines nuostatas, besimokantieji plečia pasaulėjautos ir pasaulėžiūros ribas, gilina savęs suvokimą ir įgyja naujos patirties. O pastarieji bruožai brandina individą kaip asmenybę. Turimos ir naujos patirties tarpusavio santykį David A. Kolb (1981) apibūdino kaip keturių komponentų ciklą: konkrečiosios patirties, reflektatyvaus stebėjimo, abstraktaus konceptualizavimo ir aktyvaus eksperimentavimo. Autoriaus nuomone, individas gali labai daug pasimokyti iš savo veiklos, nes sąmoningai ar nesąmoningai pereidamas nuolatinio ciklo etapus, laiko spaudžiamas, jis yra priverstas daryti sprendimus. Čia mokymo(si) šaltinis yra patirtis, ir tokie metodai, kaip diskusijos, aptarimai, problemų sprendimai, padeda „įdarbinti“ besimokančiojo patirtį. Šitoks mokymas leidžia įgyti patirties ir, kaip edukacinis procesas, yra nenutrūkstamas spiralinis veiksmas. Konceptualizuota patirtis, kuri vėliau pereina į taikymo ar eksperimentavimo etapą, yra palyginama su žmogaus mintyse turimais veiklos žemėlapiiais, kurie turi įtakos jų planams, priemonių taikymui ir situacijos vertinimui. Dar daugiau, autoriai tvirtina, kad šie žemėlapiiai, o ne teorijos,

kuriomis veikėjas tariamai remiasi, reguliuoja žmonių veiksmus. Taip atsiranda skilimas tarp teorijos ir praktikos. Yra išskiriamos dvi veiklos teorijos rūšys: pirmoji – tai praktikų implikuota teorija, taikoma praktiškai, (theory-in-use) ir antroji – ta teorija, kurią praktikai naudoja, aiškindami savo veiksmus kitiems (espouse theory). Praktinės veiklos teorijos modelis susideda iš trijų elementų: (1) įtakojantys kintamieji, kurių žmogus turi paisyti, (2) veiklos strategija (žingsniai ir planai), (3) pasekmės (kokių rezultatų davė taikoma veikla).

Patirties kaupimas nėra savitikslis ar pasyvus veiksmas, turima patirtis įgauna vertę, kai yra aktyvi ir paverčiama veiksmu, pereinant refleksijos etapą. David Schon (in Grigaitienė, 2007) patirties ir refleksijos santykį aiškina išskirdamas dvi refleksijos rūšis: refleksija veiklos metu (reflection-in-action) ir refleksija apie veiklą (reflection-on-action). Pirmoji tapatinama su mąstymu stovint ir apima ankstesnę patirtį, mūsų jausmus, ryšį su praktine teorija. Dėl jos atsiranda naujas suvokimas, kokie veiksmai turi būti konkrečioje situacijoje. Žmogus teoriją tikrina praktiškai, ir tai lemia naujas idėjas. Tačiau ne visada naudojamosi knyginėmis teorijomis ir schemomis, nes kiekvienas atvejis yra unikalus. Kitas žingsnis – refleksija apie veiksmą, kai analizuojami jau taikyti veiksmai, priežastys ir pasekmės. Nors kiekviena situacija yra unikali, tačiau praktikas ją visada sieja su tuo, kas jau buvo, ieško panašumų ir skirtumų. Komunikacinių užsienio kalbos įgūdžių ugdymas vyksta aktyviaisiais metodais, kai besimokantieji, bendraudami ir bendradarbiaudami, remdamiesi individualia patirtimi, siekia išspręsti jiems pateiktą užduotį. Tokioje darbo grupėje situacijos metu vyksta ne tik kognityvinis, bet ir emocinis bei socialinis mokymasis, t. y. kaupiama trijų rūšių patirtis. Didaktiniu požiūriu individo patirtis aktyvinama ir „įdarbinama“ pasirengimo mokymuisi ir dėmesio sutelkimo etape, kai mokymas nukeliamas prieš kognityvinių tikslų apibrėžtą mokymo medžiagą, ir naujos informacijos apdorojimo – atrankos ir sisteminimo – metu, kai tai, kas jau žinoma, siejama su tuo, kas nauja, taip pat integravimo bei taikymo metu, kai nauja patirtis yra apmąstoma ir taikoma praktiškai. Užsienio kalbų dėstytojai, mokymo procesą grindžiantys komunikaciniu kalbos mokymo principu, siekdami aktyvaus ir efektyvaus ugdytinių kalbos vartojimo, edukacinę veiklą organizuoja pagal du tarpusavyje susijusius reikalavimus: pateikti komunikacijai tinkamą užduotį ir suteikti pakankamai laiko tai užduočiai atlikti. Kitaip tariant, studentams būtina sudaryti sąlygas kuo daugiau kalbėti, bendrauti, aiškintis, nes kuo daugiau žmogus kalba, tuo geriau ir daugiau išmoksta. Kad besimokantieji noriai ir aktyviai dalyvautų tokioje veikloje, nesivaržytų išsakyti savo pojūčius ir suvokimą, stengtųsi savo teiginius iliustruoti asmenine patirtimi, proceso dalyviai turi žinoti, jog jų asmeninė pozicija nebus kritikuojama, peikiama, kaip nesutampanti su dėstytojo ar pripažintų autoritetų priekaištaujama dėl nepakankamo kalbos tikslumo ir klaidų. Pasitikėjimo, pagarbos ir tolerancijos principai turi kurti palankią savęs išreiškimo atmosferą. Nors patirtinis mokymas(is) šiandieninėje praktinėje edukologijoje siejamas su suaugusiųjų mokymu, tačiau individo branda ir patirtis nėra momentinis

reiškiny, o laipsniškas procesas, kurio ribos nelimituojamos žmogaus amžiumi ar formaliojo ir neformaliojo mokymo(si) formomis. Todėl asmeninės patirties panaudojimas ir naujos patirties suteikimas, ugdant studentų užsienio kalbos komunikacinius gebėjimus, yra rezultatyvus ir logiškas reiškinys (Grigaitienė, 2007).

### **4.3. Psichosocialiniai užsienio kalbos vartojimo aspektai ir jų svarba komunikacinės kompetencijos ugdyme**

Varžymasis kalbėti užsienio kalba dažnai yra apibrėžiamas kai įtampa, jaučiama kai reikia vartoti užsienio kalbą, ypač ja kalbant arba jos klausant. Dažnai varžymasis, bijojimas kalbėti užsienio kalba yra tokia būseną, kurios asmuo stengiasi išvengti. Stengdamasis tai padaryti jis vengia bendrauti užsienio kalba (Toth, 2010). Varžymasis kalbėti užsienio kalba išsivysto dar mokykloje, besimokant užsienio kalbos. Baimė, jog nesuprasi ir būsi nesuprastas, suklysi skatina varžymosi kalbėti užsienio kalba atsiradimą. Kaip reiškinys, varžymasis kalbėti užsienio kalba yra labai įvairialypis – jis priklauso nuo kiekvieno žmogaus charakterio, nuo susidariusios kalbinės situacijos (pašnekovo) ir nuo kalbos mokymo mokykloje. Dažniausiai varžymasis kalbėti pasireiškia tuomet, kai reikia kalbėti garsiai – su konkrečiu žmogumi ar didesnei auditorijai. Jei mokiniai klasėje varžosi kalbėti užsienio kalba, tai gali įtakoti prastus jų mokymosi rezultatus ir neigiamą požiūrį į kalbos mokymąsi. Mokiniai gali nebenorėti lankyti užsienio kalbos pamokų, prarasti motyvaciją mokytis, jiems gali atsirasti baimė bendrauti užsienio kalba, kuri vėliau lydės ir tolesniame gyvenime. Žmogus, kuris klasėje varžėsi kalbėti užsienio kalba, varžysis ja kalbėti ir kitose situacijose arba išvis nevertos užsienio kalbos. Tai didžiulis praradimas visai ugdymo sistemai, visam komunikaciniam ugdymui, kuomet yra investuojami pinigai, mokytojų pastangos, o žmogus negali kalbėti užsienio kalba (Dewaele, 2007).

Young (1991) išskiria šešis potencialius varžymosi kalbėti užsienio kalba šaltinius:

- 1) asmeninės charakterio savybės lemiančios varžymąsi kalbėti užsienio kalba;
- 2) besimokančiojo įsitikinimai ir požiūris į kalbos mokymąsi;
- 3) mokytojo įsitikinimai ir požiūris į kalbos mokymą;
- 4) besimokančiojo ir mokytojo santykiai
- 5) atmosfera ir užduotys, atliekamos užsienio kalbos pamokos metu;
- 6) atsiskaitymo užduotys užsienio kalbos pamokos metu.

Asmeninės charakterio savybės, tokios kaip per mažas pasitikėjimas savo jėgomis, prastas savęs vertinimas labai dažna lemia varžymąsi kalbėti užsienio kalba. Dažnas savęs lyginimas su kitais, noras būti geriausiu ir baimė, jog to nepavyks pasiekti taip pat įtakoja varžymąsi kalbėti užsienio kalba.

Asmenys, kurie varžosi kalbėti užsienio kalba dažnai mano, jog jų kalbiniai įgūdžiai yra prastesni, nei kitų kartu su jais besimokančių; jie dažnai kaltina save jog per mažai dirba ir per mažai stengiasi, o patyrę nesėkmę (pvz. gavę prastą įvertinimą) mano, jog kiti besimokantieji dėl to juos niekina.

Kitas svarbus varžymosi kalbėti užsienio kalba šaltinis yra besimokančiojo požiūris į kalbos mokymąsi. Gynan (1990) teigimu dažnai besimokantieji būna įsitikinę, jog idealus tarimas yra svarbiausias dalykas kalbos mokymesi; mano, jog pasimokę kalbos vienerius ar dvejus metus jau sugebės puikiai ir visiškai nedarydami klaidų ja komunikuoti ir kt. Tokie lūkesčiai dažnai nepasiteisina ir lemia varžymąsi kalbėti užsienio kalba.

Dar vienas varžymosi kalbėti šaltinis yra mokytojų požiūris į kalbos mokymą. Jei mokytojas laiko save vieninteliu viską žinančiu ir išmanančiu, jeigu jis nuolat taiso mokinių padarytas klaidas ir jas nuolat pabrėžia, jei pagrindinis kalbėtojas pamokos metu yra mokytojas, o mokiniai beveik neturi kada įsiterpti, tikėtina, jog toks mokytojo elgesys skatina varžymosi kalbėti užsienio kalba atsiradimą.

Ne mažiau svarbūs yra mokytojo bei mokinių tarpusavio santykiai. Jeigu mokytojas su mokiniais bendrauja draugiškai, jei per daug nesureikšmina neteisingų mokinių atsakymų, taip priversdamas juos jaustis prastai prieš savo bendramokslis, tuomet mokiniai mažiau varžosi kalbėti ir išsakyti savo nuomonę. Mokymosi procese klaidų taisymas yra svarbus, tačiau yra svarbu ne pačios klaidos, o būdai, kuriais jos yra taisomos.

Užsienio kalbos pamokoje atliekamos užduotys taip pat yra svarbios kalbant apie varžymąsi komunikuoti. Tokios užduotys, kaip kalbėjimas prieš auditoriją ar žodiniai testai, kuriuos reikia atlikti be atskiro pasirengimo skatina varžymosi kalbėti atsiradimą.

Dar vienas varžymosi kalbėti šaltinis yra vertinimas - įvairūs baigiamieji testai, didžiąja dalimi sudaryti iš gramatinių užduočių, kur įmanomas vienas teisingas atsakymas. Toth (2010) teigimu situacijos, kai vertinami asmens gebėjimai didina varžymąsi kalbėti, kelia baimę ir nepasitikėjimą savimi. Tikėdamasis gero įvertinimo ir tuo pat metu bijodamas prastai pasirodyti, suklysti, asmuo jaučia didžiulę įtampą.

McIntyre (2007) teigia, jog varžymasis kalbėti užsienio kalba yra emocinė patirtis, atsirandanti tuomet, kai reikia vartoti užsienio kalbą. Ji tiesiogiai siejasi su malonumo ir nemalonumo jausmais, kurie atsiranda kai reikia vartoti kalbą ir priklauso nuo mokymosi aplinkos. Jei individas žino, jog padaręs klaidą bus nubaustas – t.y. gaus prastą įvertinimą, jis jaus baimę ir nepasitikėjimą savo jėgomis vartodamas užsienio kalbą. Varžymąsi kalbėti užsienio kalba taip pat didina žinojimas, jog individas kalba su žmogumi, daug geriau mokančiu užsienio kalbą nei jis.

Young (1991) pateikia keletą būdų kaip galima sumažinti varžymąsi kalbėti užsienio kalba ir sėkmingai ugdyti mokinių komunikacinę kompetenciją. Visų pirma užsienio kalbos pamokoje mokiniai turi būti skatinami išsakyti savo emocijas, piešti įvairius grafikus, atspindinčius tokias

patiriamas emocijas kaip baimė, nerimas. Taip mokiniai sužinos, jog jie ne vieni jaučia baimę ar įtampą kalbėdami užsienio kalba. Taip pat pamokos metu mokiniai turi turėti galimybę atlikti užduotis grupėmis ar poromis, turi būti skatinamos diskusijos, kurių metu būtų išsakomos įvairios nuomonės, požiūriai. Mokytojas turėtų būti ne griežtas klaidų taisytojas ir vertintojas, o labiau draugiškai nusiteikęs patarėjas, koordinuotojas, vertinant pagrindinis dėmesys turėtų būti skiriamas ne tik gramatinės klaidoms, bet ir minties raiškai, pateiktai idėjai. Mokiniai turėtų būti skatinami vartoti užsienio kalbą ir už klasės ribų – bendraudami su užsieniečiais draugais arba vienas su kitu užsienio kalba (pvz. pertraukų metu); taip pat žiūrėti filmus, skaityti knygas ar spaudą užsienio kalba.

Varžymąsi kalbėti užsienio kalba gali sumažinti kelių užsienio kalbų mokėjimas – taip natūraliai tobulėja asmens lingvistiniai ir komunikaciniai įgūdžiai. Taip pat varžymąsi kalbėti užsienio kalba mažina papildomas, ne pamokinis, bendravimas ta kalba – t.y. neformalus bendravimas su draugais, filmų žiūrėjimas, muzikos klausymasis (Dewaele, 2007).

## V. MIGRANTŲ ANGLŲ KALBOS MOKYMOSI PATIRČIŲ BEI MOKYTOJŲ NUOMONĖS ANALIZĖ

### 5.1. Tyrimo metodika ir organizavimas

Tyrimo **imtis**: Tyrimas buvo atliktas 2010 - 2011 metų lapkričio – balandžio mėnesiais. Šiame tyrime apklausta 14 respondentų – 11 migrantų ir 3 mokytojai. Tyrimo dalyviai migrantai atrinkti sniego gniūžtės principu, kai randami turiningą informaciją turintys subjektai, kurie rekomenduoja kitus tokius pačius subjektus. Pasikalbėjus su vienu asmeniu, prašoma jo nurodyti kitus, panašias charakteristikas turinčius žmones. Sniego gniūžtės metodas yra naudojamas tirti žmonių grupes, kurių nariai yra vienaip ar kitaip susiję vienas su kitu - šiuo atveju lietuviai migrantai, gyvenantys Didžiojoje Britanijoje (Russell, 2002).

Tyrimo dalyviai mokytojai buvo atrinkti naudojant tikslinės atrankos metodą (Russell, 2002) – buvo ieškoma patyrusių mokytojų, kurie remdamiesi ilgamete savo darbo mokykloje patirtimi galėtų pakomentuoti migrantų išreikštą nuomonę bei pasiūlyti kaip reikėtų produktyviau ugdyti komunikacinę kompetenciją anglų kalbos pamokų metu.

Respondentai migrantai atrinkti pagal šias charakteristikas – buvo ieškoma sėkmingai socializavusių žmonių – tokių, kurie bent keletą metų gyvena užsienyje, dirba aukštesnės kvalifikacijos reikalaujančius darbus, lankosi viešuose renginiuose, turi anglakalbių draugų ir panašiai, nes tokie žmonės atvykę į užsienį pirmiausia susidūrė su užsienio kalba, ir tam, kad sėkmingai socializuotųsi naujoje aplinkoje turėjo pakankamai gerai ją mokėti. Taip pat buvo ieškoma ir nesėkmingos socializacijos pavyzdžių, kai kalbos nemokėjimas arba nepakankamas mokėjimas buvo pagrindinė kliūtis ieškant darbo ir įsitvirtinant užsienio šalyje. Tokie žmonės, realiai susidūrę su anglų kalbos vartojimu, turintys teigiamą arba neigiamą kalbos mokymosi patirtį mokykloje ir aktyviai ją naudojantys/ arba nenaudojantys kasdieninėse situacijose, gali kritiškai vertinti kalbos mokymą (si) Lietuvoje (Patton, 2002). Tyrimo metu buvo apklaustos 9 moterys ir 2 vyrai. 8 moterys ir 1 vyras yra sėkmingai socializavęsi Anglijoje. Jie dirba Anglijos įmonėse, turi daug kitataučių draugų. Apie nesėkmingą socializaciją Anglijoje buvo kalbėta su 1 vyru ir 2 moterimis. Šie migrantai buvo pasirinkti todėl, kad mokykloje jie mokėsi ne anglų, bet vokiečių kalbą. Jų patirtis yra naudinga tam, kad būtų galima parodyti kalbos svarbą integracijai užsienio šalyje bei kad būtų galima išsiaiškinti kaip žmonės, neturintys beveik jokių anglų kalbos žinių mokėsi kalbos.

Tyrimo dalyviai šiame darbe yra koduojami – jų vardai ir pavardės bei kita asmeninė informacija dėl etinių sumetimų yra neviešinama. Jie yra įvardijami raide R (kuri reiškia respondentą),

taip pat nurodomas tyrimo amžius, kvalifikacijos laipsnis ( tyrimo dalyviai mokytojai) ir šalis, kurioje jie gyvena.

Tyrimo **metodai**: šiame tyrime teoriniams duomenims surinkti buvo naudojama mokslinės literatūros analizė. Literatūros šaltinių analizė – tai neatsiejama mokslinio darbo dalis, kuri tęsiasi per visą mokslinio tyrimo procesą. Literatūros studijavimo uždaviniai skirtinguose mokslinio tyrimo etapuose yra skirtingi. Ruošiantis tyrimui, literatūros analizė padeda pasirinkti temą, tyrimo metodus, susipažinti su pirmtakų darbais, protingai suplanuoti savo darbą. Prasidėjus tyrimams, literatūros studijavimas įgalina: a) sužinoti apie naujausius kitų specialistų darbus; b) prireikus koreguoti tyrimų eigą; c) rasti savo tyrimų faktus patvirtinančią arba prieštaraujančią jiems medžiagą; d) rasti paaiškinimą, jeigu literatūros duomenys neatitinka tyrime gautų rezultatų (Merkys, 2000). Šiame darbe remiantis moksline literatūros ir dokumentų analize buvo konstruojamas užsienio kalbos mokymo strategijos modelis, išskiriamos kalbos mokymo(si) metu įgyjamos kompetencijos, kalbos mokymosi būdai, analizuojami su kalbos mokymusi susiję sunkumai. Remiantis moksline literatūros analize kaip socialinis ir demografinis reiškinys buvo analizuojama migracija.

Empiriniams duomenims gauti naudojamas kokybinis interviu metodas. Kokybinių tyrimų skiriamųjų bruožų analizė, atlikta remiantis įvairiais šaltiniais, leidžia jį apibūdinti kaip sistemingą, nestruktūrizuotą atvejo ar individų grupės, situacijos ar įvykio tyrimą natūralioje aplinkoje, siekiant suprasti tiriamuosius reiškinius bei pateikti interpretacinį, holistinį jų paaiškinimą. Kokybiniai tyrimai yra apibūdinami kaip natūralistiniai. Kokybiniam požiūriui būdingas siekimas suprasti, kaip individai suvokia bei aiškina pasaulį ir kaip individualiai kuriamos prasmės lemia jų elgesį. Jie apima objekto (asmens, grupės, organizacijos) tyrimą, kurio tikslas - suprasti asmenį, jo elgesį ir jautimus bei fizinės, socialinės ir psichologinės aplinkos jam. Kokybinių tyrimų požiūriu siekiama suprasti, kaip individai suvokia bei aiškina pasaulį; poveikį kaip jie konstruoja socialinę realybę, kaip jų kuriamos prasmės lemia jų elgesį (Kardelis, 2002).

Šiam darbui pasirinktas kokybinis tyrimas, nes jis leidžia įsigilinti ir ištirti pavienių žmonių – lietuvių, išvykusių dirbti ir gyventi į anglakalbes šalis - nuomonę, jų patirtį užsienio šalyje, kuri susijusi su anglų kalbos mokymu(si) ir anglų kalbos svarba integruojantis užsienio šalyse, bei ekspertų – anglų kalbos mokytojų nuomonę apie komunikacinės kompetencijos ugdymą anglų kalbos pamokoje.

Tyrimo metu naudojamas pusiau struktūruotas interviu. Darbui pasirinktas būtent šis metodas, nes jis leidžia įsigilinti į nagrinėjamas problemas, bei gauti daugiau išsamesnės informacijos nei taikant kitus metodus. Būdingas tiriamojo interviu bruožas yra tas, kad visa informacija gaunama žodžiu. Interviu suteikia platesnes galimybes nuodugniau pažinti tiriamąjį asmenį (Bitinas, 2006). Pusiau struktūruoto interviu tikslas yra suprasti tyrimo dalyvio požiūrį į tam tikrus dalykus, o ne daryti bendras išvadas



apie visų žmonių elgesį. Tokio interviu metu yra naudojami atviri klausimai, pasiūlyti tyrėjo; taip pat klausimai gali būti formuluojami arba keičiami tyrimo eigoje. Pusiau struktūruoto interviu privalumai yra šie: tiesioginis ryšys tarp tyrimo dalyvio ir tyrėjo, galimybė įsigilinti į tiriamą problemą, suteikiant galimybę tyrimo dalyviui pačiam išsakyti savo nuomonę, pažiūras i t.t. Taip pat pusiau struktūruoto interviu metu tyrėjas gali patikslinti klausimus, perklausti iš naujo, jeigu kokie nors dalykai jam liko neaiškūs (Russell, 2002).

Šiame darbe pusiau struktūruotas interviu leidžia patikslinti galbūt neaiškiai išsakytas tyrimo dalyvių mintis, giliau ir išsamiau aptarti svarbius iš anksto numatytus ar naujai išryškėjusius dalykus, susijusius su migrantų anglų kalbos mokymu(si), kalbos svarba integruojantis užsienio šalyje bei mokytojų darbo patirtimi.

Pusiau struktūruoto interviu su migrantais klausimų gidą sudaro šios tematikos:

*Emigracijos patirtis.* Tyrimo dalyvių teiraujamosi apie jų gyvenimo užsienio šalyje laiką; darbą; laisvalaikio praleidimo būdus; žmones, su kuriais jie bendrauja.

*Anglų kalbos mokymosi patirtis Lietuvoje.* Respondentų teiraujamosi apie jų anglų kalbos mokymąsi mokykloje – apie užduotis, kurias jie atlikdavo pamokos metu (kūrybinis darbas grupėse, dialogai, gramatiniai pratimai, audiovizualinis mokymas – filmai, įrašai autentiška kalba); pamokų tematiką (šventės, kitoniškumas, elgesys tam tikrose vietose); taip pat jų teiraujamosi apie tai, ar jie savarankiškai mokėsi kalbos (kalbos kursai, specialūs leidiniai), ar vyko savaiminis mokymasis (filmai, knygos, užsieniečiai draugai).

*Anglų kalbos svarba integruojantis užsienio šalyje.* Migrantų teiraujamosi apie sunkumus, kuriuos patyrė dėl kalbos nemokėjimo ar nepakankamo mokėjimo (žodyno trūkumai, dialekto nesupratimas, bendravimo normų neišmanymas, įsidarbinimo sunkumai, mokesčių mokėjimas, lankymasis pas gydytojus, spaudos skaitymas). Arba priešingai, kaip kalbos mokėjimas jiems padėjo (susirasti geresnį darbą, draugų) sėkmingai adaptuotis užsienio šalyje.

*Anglų kalbos mokymosi patirtis užsienyje.* Tyrimo dalyvių teiraujamosi kaip jie dabar mokosi kalbos (lanko kursus, skaito knygas).

Pusiau struktūruoto interviu su mokytojais klausimų gidą sudaro šios tematikos:

*Jų nuomonė apie komunikacinę kalbos mokymą Lietuvoje.* Buvo aptariama kaip yra ugdoma lingvistinė, sociolingvistinė, sociokultūrinė, diskursinė, socialinė ir strateginė kompetencijos, kurios ir sudaro komunikacinio kalbos mokymo esmę. Taip pat buvo aptariamas migrantų išsakytas požiūris apie šias kompetencijas.

*Mokytojų nuomonė apie varžymąsi kalbėti anglų kalba.* Varžymosi kalbėti mažinimo būdai.

## **5.2 Tyrime dalyvavusių migrantų bei mokytojų demografinės charakteristikos**

Šiame tyrime respondentai atrinkti ieškant sėkmingai socializavusių žmonių – nes tokie žmonės atvykę į užsienį pirmiausia susidūrė su užsienio kalba, ir tam, kad sėkmingai socializuotųsi naujoje aplinkoje turėjo pakankamai gerai ją mokėti. Taip pat buvo ieškoma ir nesėkmingos socializacijos pavyzdžių, kai kalbos nemokėjimas arba nepakankamas mokėjimas buvo pagrindinė kliūtis ieškant darbo ir įsitvirtinant užsienio šalyje. Tokie žmonės, realiai susidūrę su anglų kalbos vartojimu, turintys kalbos mokymosi patirtį mokykloje ir aktyviai ją naudojantys/ arba nenaudojantys kasdieninėse situacijose, gali kritiškai vertinti kalbos mokymą (si) Lietuvoje. Taip pat tyrime buvo klausama ir mokytojų nuomonės apie komunikacinę užsienio kalbos mokymą, jo efektyvumą, jiems buvo pristatomos migrantų išakytos pastabos ir idėjos apie jų patirtį, susijusią su komunikavimu užsienio šalyje.

Šiame darbe remiantis moksline literatūros ir dokumentų analize buvo konstruojamas užsienio kalbos mokymo(si) strategijos modelis, išskiriamos kalbos mokymo(si) metu įgyjamos kompetencijos, bei kalbos mokymosi būdai. Interviu metu gauti duomenys yra analizuojami pagal kategorijas, iškirtas teorinėje darbo dalyje, kurios apima komunikacinės kompetencijos apibrėžimą ir pagrindinių jos dalių išskyrimą bei kalbos mokymosi būdus. Analizuojant interviu medžiagą, kategorijos ir subkategorijos buvo sudaromos remiantis teorinėje dalyje sudarytu komunikacinės kompetencijos modeliu, atsižvelgiant į šį modelį buvo rengiamas klausimynas, bet, buvo numatyta, jog ir informantai išsakys savo nuomonę, papildydami šias kategorijas. Analizuojant interviu metu gautą medžiagą taip pat išryškėjo tokie aspektai kaip kalbos svarba integruojantis, psichologinė savijauta kalbant užsienio kalba, bei buvo aptarta respondentų migracijos patirtis. Šie aspektai taip pat yra aptariami teorinėje darbo dalyje.

### **5.2.1 Sėkmingai socializavusių migrantų charakteristikos**

Šio tyrimo metu buvo apklausta 11 migrantų - 9 moterys migrantės ir 2 vyrai. 6 moterys ir 1 vyras yra sėkmingai socializavęsi Britanijoje, jie dirba Britanijos įmonėse, turi daug kitataučių draugų, 1 moteris dirba ir gyvena JAV. Jie priklauso 20 – 30 metų amžiaus grupei. Išanalizavus interviu metu su sėkmingai anglakalbėse šalyse socializavusiais migrantais gautus duomenis, buvo gauta tokia informacija. Pirmiausia tyrimo dalyviai yra sėkmingai socializavęsi Anglijoje, Airijoje ir JAV – jie gyvena Jungtinėje Karalystėje ir Amerikoje, dirba tos šalies įmonėse, multikultūrinėje aplinkoje. Tai išryškėja šiose citatose:

„Dirbu viešbutyje „Arora“ administratore“ (R1, 24m, Anglija). „Aš dirbu dujų įmonėje, prie popierių“ (R2, 27m, Anglija). „Aš šiuo metu nedirbu, auginu vaiką, bet prieš tai dirbau pardavėja rūbų parduotuvėje“ (R3, 29m, Anglija). „Aš dirbu ligoninėje slaugytoja“ (R4, 28m, Anglija). „Dirbu IT specialistu pas anglą, jo įmonėje“ (R5, 24m, Anglija). „Aš dirbu oro uoste, vaizere maisto ruošimo įmonėje, na ten kur ruošia maistą lėktuvams“ (R6, 25m, Anglija). „Aš dirbu pardavėja suvenyrų parduotuvėje“ (R7, 24m, JAV). „Aš dirbu banke, pagalbine darbuotoja tokia kaip ir, nešioju popierius, prižiūriu aplinką“ (R8, 21m, Airija).

Dirbdami tokiose vietose tyrimo dalyviai daug bendrauja su įvairiais žmonėmis, jie kasdien aktyviai naudoja anglų kalbą patys, arba girdi ją kalbant kitus asmenis. Kaip teigia Lightbown ir Spada (1999) taip žmogus mokosi kalbos natūralioje aplinkoje – jis gyvena toje kalbinėje aplinkoje, jis „supamas“ anglų kalbos visą dieną, daug valandų. Jis kalba pats, arba girdi kalbant kitus, jis susitinka ir bendrauja su daugeliu žmonių, gerai mokančių anglų kalbą. Gyvendamas toje kalbinėje aplinkoje žmogus gali sėkmingai tobulinti savo jau turimas žinias.

Visi jie turi daug įvairiausių draugų bei aktyviai dalyvauja tos šalies kultūriniame bei socialiniame gyvenime. Tai ryšku šiose citatose :

„Mano draugai įvairiausių tautybių – anglai, indai, pietų afrikiečiai, lenkai, portugalai, italai...“ (R1, 24m, Anglija). „Su visais draugais bendrauju angliškai, kartu leidžiam laiką, varom į koncertus, filmus“ (R2, 27m, Anglija). „Mano draugai anglai, airiai, lenkai, latviai, slovakai, indai, brazilai, ispanai, italai, su jais bendrauju angliškai, visur būnam, lankom parodas, koncertus kartu“ (R4, 28m, Anglija).

Bendraudami su kitataučiais žmonėmis tyrimo dalyviai ne tik nuolat tobulina anglų kalbos žinias, bet ir praplečia savo akiratį pažindami kitas kultūras, jų papročius, tradicijas. Jie turi galimybę pažinti ne tik Anglijos, bet ir kitų šalių, kurių atstovai gyvena Anglijoje kultūrą, požiūrį į kai kurias dalykus.

Visi tyrimo dalyviai gyvena užsienyje bent vienerius ar daugiau metų tai iliustruoja šie teiginiai:

„Čia gyvenu 5 metus“ (R1, 24m, Anglija). „Gyvenu Anglijoje 6 metus“ (R2, 27m, Anglija). „3,5 metų gyvenu“ (R3, 29m, Anglija). „Čia gyvenu 4 metus“ (R4, 28m, Anglija). „Gyvenu Anglijoje 1 metus beveik be mėnesio“ (R5, 24m, Anglija). „Gyvenu čia 4 metus“ (R6, 25m, Anglija). „Gyvenu JAV 1 metus“ (R7, 24m, JAV). „Gyvenu čia metus ir kokius 2 mėnesius“ (R8, 21m, Airija).

Tiek laiko gyvendami užsienyje ir aktyviai dalyvaudami tos šalies, kurioje gyvena kultūriniame ir socialiniame gyvenime, tyrimo dalyviai yra pakankamai gerai susipažinę su Anglijos, JAV ir Airijos kultūra, papročiais, jie pakankamai gerai sugeba komunikuoti anglų kalba.

Paklausti apie išsilavinimą, kurį įgijo Lietuvoje prieš išvykdami į Angliją ir apie tai, kodėl jie nusprendė išvykti, 6 tyrimo dalyviai teigė turintys aukštąjį išsilavinimą, 2 - vidurinį. Jų nuomonė išryškėja šiose citatose:

*„Na baigiau mokyklą, neįstojau niekur į nemokamą ir iš karto tą pačią vasarą išvažiavau su drauge. (R1, 24m, Anglija). Aš esu baigusi informatiką univiere, neradau darbo LT, tai ieškojau užsienyje, per agentūras ir kai variau čia dirbt (į Angliją) tai variau per firmą, sumokėjau pinigus, sakė jo, tu dirbsi pagal specialybę, yra darbo, Anglijoj reikia informatikų, bet vos tik atvykus niekas nepasitiko, likau ant ledo žodžiu (R2, 27m, Anglija). „Išvykau ieškoti geresnio gyvenimo ir draugas mano buvo ten jau“ (R3, 29m, Anglija). „Aš baigiau Lietuvoj siuvinių dizainą, Lietuvoj turguj biški padirbau bet neapsimokėjo, tai išvykau į Angliją. (R4, 28m, Anglija). „Aš baigiau vadybą, verslo administravimą Lietuvoj, neradau darbo ir išvykau į Angliją (R6, 25m, Anglija). Aš baigusi viešąjį administravimą,neradau darbo Lietuvoj ir išvykau pas tetą į JAV (R7, 24m, JAV). „Aš baigiau vidurinę ir išvažiavau iš karto, tėvai mano čia buvo, tai net nestojau niekur, mama man tą darbą surado (R8, 21m, Airija).*

Pagrindinės priežastys, nulėmusios tyrimo dalyvių apsisprendimą išvykti yra ekonominės – žemas pragyvenimo lygis, maži atlyginimai, brangus mokslas. Kaip teigia Woolfson (2007), yra išskiriama keletas priežasčių, skatinančių darbo migraciją iš Lietuvos - tai maži atlyginimai, prastos socialinės garantijos, nelegalus darbas (ypač statybų sektoriuje). Privačiajame sektoriuje darbo įstatymai yra palankūs tik darbdaviui, o tuo tarpu darbuotojas yra praktiškai beteisis. Lietuvoje aktualios ir tokios problemos kaip darbo kontraktų nebuvimas, kurie užtikrintų darbuotojo saugumą, atlygį už viršvalandžius ir panašiai. Iš Lietuvos išvyksta tam tikrų profesijų ar sluoksnių atstovai, o tai lemia struktūrinius Lietuvos gyventojų ir darbo jėgos pokyčius – t. y. ne tik mažėja bendras gyventojų skaičius, bet ir blogėja demografiniai rodikliai, visuomenė sensta. Maslauskaitė ir Stankūnienė (2004) teigia, jog emigrantus būtų galima skirstyti į dvi grupes – jaunimą, kurie neįvertinti kaip jauni specialistai baigia aukštuosius mokslus užsienyje arba dėl nebaigto mokslo ar nepaklausios specialybės jiems yra itin sunku susirasti poreikius atitinkantį darbą Lietuvoje, ir vidutinio amžiaus žmones, kurie praranda darbą Lietuvoje ir dėl savo amžiaus, ribotų galimybių persikvalifikuoti išvyksta. Šiame tyrime dalyvavusius sėkmingai socializavusius migrantus būtų galima priskirti pirmajai grupei, kurie į užsienį išvyko nesusiradę darbo, atitinkančio jų išsilavinimą ir materialinius poreikius.

Tyrimo dalyvių taip pat buvo teiraujama apie darbus, kuriuos jie dirbo vos tik atvykę į užsienį. Didžioji dalis – 5 tyrimo dalyviai - vos tik atvykę į užsienį (Anglija, Airiją, JAV) dirbo jų kvalifikacijos neatitinkančius darbus. Iš pradžių jie dirbo fabrikuose, maisto ruošimo įmonėse ir tik vėliau kai kurie iš jų pradėjo eiti aukštesnes pareigas toje pačioje įmonėje. Jų išsakytas patirtis iliustruoja šie teiginiai:

„Pirma įsidarbinau „Gate Gourmete‘e“ produkcion skyriuje, na ruošiau maistą ten, salotas visokias dėlioju, paskui žiūri, kad neblogai gaudaus aš ten ir po metų vaizere paskyrė, prižiūrėti kiek ir ko turi būti pagamintą turiu dabar, popierius pildyti“ (R6, 25m, Anglija). Iš pradžių dirbau „Gate Gourmete‘e“, na ten ruošiau maistą į lėktuvus, apie tris metus ten dirbau, paskui, kai jau pramokau kalbą siunčiau savo CV į viešbutį, padavėja ten įsidarbinau, priėmė iš karto, dabar pakėlė pareigose mane – jau administratorė – supervaizerė esu.“ (R1, 24m, Anglija). Kai kurie susirado kitą, geresnę darbą - *Tai pas babajus du metus dirbau, Hot Chicken‘e* (greito maisto restoranas), *paskui tik susiradau normalų darbą, kai kalbą išmokau, na jis iš dalies atitinka mano specialybę*“ (R2, 27m, Anglija). Tik vienas tyrimo dalyvis vyko į Angliją žinodamas, jog ten dirbs pagal specialybę: „*Aš baigęs informatiką ŠU, į Angliją važiauvau tiesiai dirbti pagal specialybę, draugas darbą man tą surado, pakvietė, tai ir išvykau ir dirbu prie kompiū*“ (R5, 24m, Anglija).

Ši informacija patvirtina faktą, jog net ir turėdami aukštąjį išsilavinimą žmonės dažnai dirba jų kvalifikacijos neatitinkančius darbus – fabrikuose, greito maisto restoranuose. Migrantai, svečiose šalyse dirbdami net ir už mažesnę užmokestį, uždirba daugiau, nei savo gimtosiose šalyse (Woolfson, 2007). Tai ir yra viena pagrindinių darbo migracijos priežasčių tuo pačiu sąlygojanti ir kvalifikacijos neatitinkančio darbo pasirinkimą. Vos tik nuvykus į užsienio šalį ir nepakankamai mokant kalbą žmonėms yra sunku susirasti jų išsilavinimą atitinkantį darbą, todėl dažnai, o ypač šiuo metu, kada Anglijoje, Airijoje yra labai daug migrantų ir vyrauja konkurencija dėl darbo vietų, jie renkasi bet kokią darbą.

### **5.2.2 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą lingvistinę kompetenciją**

Pagrindinis komunikacinio kalbos mokymo, kai prasmė ir mintis yra pirminė, kalbos įgūdžių formavimo šaltinis yra socialinio ir kultūrinio turinio diskursas. Toks mokymas Lietuvos švietimo sistemoje pradėtas nuo 1981 metų, kuomet buvo išleisti A. Stasiulevičiūtės anglų kaip užsienio kalbos mokymosi vadovėliai, kuriuose buvo raginama vartoti kalbą, o ne tik mokytis taisykles, bei suprasti kiekvieno kalbinio reiškimo praktinio komunikacinio pavartojimo reikšmę. Sėkmingai socializavęsi migrantai, dalyvavę šiame tyrime, anglų kalbos mokėsi pagal komunikacinį kalbos mokymo(si) metodą. Tokio turinio medžiagos nagrinėjimas ne tik supažindina besimokančiuosius su jiems naujais reiškiniais ir realijomis įvairių šalių kultūrų kontekstuose, bet ir paskatina reflektuoti savąją socialinę ir kultūrinę patirtį, siejant du reiškinius pagal jų bendrumą ir įvairovę (Grigaitienė, 2007). Ugdant(is) lingvistinę kompetenciją, būtina pažinti, palapsniui įvaldyti ir taisyklingai vartoti kalbos struktūras,

sukaupiti ir tinkamai vartoti žodyną, išmokti raides, garsus bei suvokti jų santykius, taisyklingai tarti. Moksleiviams svarbu gauti minimalių žinių apie kalbos išplitimą, kalbų šeimą, susidaryti bendrą supratimą apie kalbos funkcionavimą. Svarbu sudaryti sąlygas moksleiviui išvelgti esminius kalbos kaip komunikavimo priemonių sistemos bruožus, plėsti kalbinį akiratį.

Tyrimo dalyvių buvo teiraujama kaip jie vertina Lietuvoje įgytą lingvistinę kompetenciją, ar Lietuvoje įgytos leksinės ir gramatinės anglų kalbos žinios buvo pakankamos sėkmingai komunikacijai užsienyje. Kalbant apie šią kompetenciją tyrimo dalyvių nuomonės išsiskyrė, tačiau didžioji dalis – 6 respondentai, ją įvertino ganėtinai teigiamai. Jų nuomonė pateikiama šiose interviu protokolo ištraukose:

*„Žodyno ir gramatinės žinios buvo gana pakankamos“ (R4, 28m, Anglija). „Įgytos žinios yra pakankamos, tačiau apie dialektus ir kalbos kilmę niekas nemokė (R5, 24m, Anglija). „Taip, pakankamos, užteko tų žinių iš esmės, ko nežinojau sužinojau gyvendama ten“ (R7, 24m, JAV). „Ne visai, kažkiek trūko žodyno žinių, posakių nežinojau kai kurių, bet ne tai buvo problema“ (R5, 24m, Anglija). „Nevisiškai pakankamos žodyno žinios, bet su laiku įmanoma patobulinti žinias kurių neįgijai mokykloje - anglai turi daug tokių žodžių kurie tikrai nėra girdėti ir žodyne jų nėra, tiesiog paprašai paaiškinti ką šitas žodis reiškia, o jie niekada neatsisako padėti, kad suprastum apie ką jie kalba“ (R3, 29m, Anglija).*

Didžioji dalis tyrimo dalyvių Lietuvoje įgytą lingvistinę kompetenciją įvertino teigiamai, jų nuomone leksinės ir gramatinės žinios yra pakankamos sėkmingai komunikacijai, o tai, kas nežinoma su laiku yra patobulinama. Kaip trūkumą tyrimo dalyviai įvardijo nepakankamas žinias apie anglų kalbos dialektus, nes dėl jų nežinojimo iš pradžių jiems buvo sunku suprasti anglakalbius. Taigi jiems labiausiai trūko žinių apie šnekamąją anglų kalbą kurioje ir atsispindi įvairių neformalių posakių, žodžių vartojimas bei skirtingi akcentai.

O kai kurie migrantai netgi paminėjo faktą, jog patys anglai jų klausia kaip reikia parašyti kai kurios žodžius:

*„Tiesa patys anglai kalba dar netaisyklingiau už mus užsieniečius. Manęs net klausia kaip paraidžiui parašyti kai kuriuos žodžius, kas man juokingiausia - juk aš net ne anglė, tiesiog mokykloj gerai išmokė“ (R4, 28m, Anglija).*

Ši citata liudija apie geras migrantų leksines bei gramatines anglų kalbos žinias įgytas besimokant anglų kalbos. Didžioji dalis šių žinių buvo įgyta dar mokykloje besimokant kalbos. Neigiamai lingvistinę kompetenciją įvertino 2 tyrimo dalyviai, tai išryškėja šiose citatose:

*Nes nuvažiavus į Angliją pajutau kad tu nieką nemoki, realiai nieką. Sunku, buvo, nes tu žinai kad nemoki, daug žodžių nežinai, ir nebuvai net pakankamai išmokyta apie laikus, nes yra svarbu*

laikai, ten nesakysi „eiti“, „žiūrėti“. (R1, 24m, Anglija) *Mokykloje mokėmės tik gramatiką – laikus, žodžius, praktiškai tik tai, kas gali būti egzamine* (R2, 27m, Anglija).

Jie teigė, jog vos tik atvykus į šalį vis dėl to trūko pagrindinių gramatinių ir leksinių žinių. Tyrimo dalyviai akcentavo, jog anglų kalbos mokymas Lietuvoje neatitiko komunikacinių poreikių, kurie atsirado atvykus į Angliją. Jie pabrėžė, jog anglų kalbos mokymas mokykloje buvo orientuotas tik į siauras leksines bei gramatines kompetencijas, egzamino išlaikymą, o to nepakako atvykus į užsienį, kai kalbą reikėjo vartoti realiose gyvenimo situacijose – jie nemokėjo šnekamosios kalbos.

Pagrindiniai su kalba susiję sunkumai, su kuriais susidūrė tyrimo dalyviai buvo akcentų, kuriais kalba kiti žmonės nesupratimas. Tai ryšku šiose citatose:

*„Visų pirmą, Anglijoje yra kitoks akcentas, dėl kurio buvo labai sunku suprasti kas kalbama. Apie dialektus nežinojau nieko, ir kaip jie turi skambėti nesimokėme. Viso to išmokau tik gyvendama čia ir bendraudama su anglais, tiesiog girdi ir kopijuoji“* (R4, 28m, Anglija). *„Tai jo jo, kiekvienos šalies yra skirtingas akcentas <...> Jis svarbus geresniam darbui, nes dažniausiai geresnį darbą gauti nu ir yra kalba visa anglų svarbi, ne būtinai pats akcentas, bet taisyklumas, nors jie ir nepripažįsta kitų akcentų, bet nesakys į akis to, kad nepatinka akcentas. Bet jis labai svarbus“* (R1, 24m, Anglija). *„Fabrikuose tai akcento nežiūri, bet jei nori geriau kur, ypač su žmonėm jei bendrauti, pardavėja kokio tai svarbus akcentas tas „british“* (R2, 27m, Anglija). *„Iš tikrųjų neaišku ką jie galvoja, bet į akis nepasakys niekada to, bet jaučiasi kartais kad iš akcento ar klaidų supranta kad tu ne toks kažkoks“* (R7, 24m, JAV)

Peisker (2002) teigimu Australijoje, kurioje gyvena daugybė skirtingų tautybių žmonių, yra labai svarbus akcentas, kurio kalba anglų kalbos vartotojai. Aukštesnės socialinės klasės akcentu yra laikomas amerikietiškas, angliškas ar prancūziškas akcentas, tuo tarpu akcentas, aiškiai parodantis, jog kalbėtojas yra iš ne anglakalbės šalies rodo jo priklausymą žemesniam socialiniam sluoksniui. Pavyzdžiu kroatiškas akcentas yra siejamas su maža nereikšminga šalimi, kurios atstovas priklauso vidutinei darbuotojų klasei. Anglakalbiai, atvykę į Australiją ir turintys vadinamąjį anglišką akcentą buvo laikomi tos pačios kultūros atstovais (angl. cultural insider), o žmonės, atvykę iš ne anglakalbių šalių buvo laikomi kitos kultūros atstovais (angl. cultural outsider).

Anglija, Airija ir JAV taip pat yra tos šalys, kur gyvena daug įvairių tautybių žmonių – visi jie kalba su jiemis būdingu akcentu. Tyrimo dalyviai akcentavo svarbų dalyką – jie teigė, jog norint dirbti prastesnį ir kvalifikacijos nereikalaujantį darbą pakanka turėti bent minimalias kalbos žinias. Tačiau norint dirbti geresnį darbą tampa svarbus akcentas. Žmonėms, turintiems tinkamą kvalifikaciją, tačiau kilusiems iš ne angliškai kalbančių šalių (tokių kaip Lietuva, Latvija, Lenkija ir kt.) yra sunkiau susirasti geriau apmokamą darbą ar pakilti į aukštesnes pareigas.

Respondentų taip pat buvo teiraujamasi ar jiems pavyko susirasti darbą pagal specialybę ir, jei nepavyko, tai jų manymu dėl kokių priežasčių. Jų nuomonė pateikiama šiose citatose:

*„Aš esu baigusi buhalteriją, čia (Anglijoje) dirbau pardavėja, nes nežinau, kad buhalterė dirbtum reikia ir kalbą labai gerai mokėt ir patirties turėt, tai net neieškojau tokio darbo, nemaniau, kad pavyks, nes nemokėjau ant tiek gerai kalbos, kad galėčiau net į pokalbį nueit tokį“ (R3, 29m, Anglija). Čia atvykus dirbau morkų fabrike, paskui, kai pramokau ir kalbą, ir apsipratau pradėjau slaugių kursus lankyti, gavau sertifikatą nu kad galiu dirbt, prižiūrēt ligonius ir įsidarbinau ligoninėje“ (R4, 28m, Anglija).*

Kaip pagrindines priežastis, dėl kurių negalėjo dirbti ar tiesiog neieškojo darbo pagal specialybę, tyrimo dalyviai įvardijo nepakankamą anglų kalbos mokėjimą, taip pat jie teigė abejojantys, jog mokslus, baigtus Lietuvoje, pripažins Anglijos įmonės. Geresnio darbo jie ieškojo tik geriau išmokę kalbą arba pabaigę tam tikrus kvalifikaciją tobulinančius kursus. Svarbu paminėti faktą, jog didelę reikšmę apsisprendimui neieškoti kvalifikaciją atitinkančio darbo turėjo nepasitikėjimas savimi, savo kalbinėmis žiniomis:

*„JAV darbo pagal specialybę net neieškojau, nemanau kad mano išsilavinimą čia užskaitytų, be to aš kalbos nemokau taip gerai kad sugebėčiau čia (JAV) dirbt tokį darbą, net nebandžiau ieškot, ne pardoj įsidarbinau ir gerai man na bent kol kas, kai kalbą puikiai mokėsiu, gal dar čia pasimokysiu ir tada jau žiūrėsiu“ (R7, 24m, JAV).*

Net ir mokėdami kalbą žmonės nedrįsta ja kalbėti, nepakankamai vertina savo sugebėjimus ir turėdami išankstinių nuostatų netgi nebando ieškoti geresnio darbo, nes nuvertina savo žinias. Varžymasis kalbėti užsienio kalba išsivysto dar mokykloje, besimokant užsienio kalbos. Baimė, jog nesuprasi ir būsi nesuprastas, suklysi skatina varžymosi kalbėti užsienio kalba atsiradimą. Kaip reiškinys, varžymasis kalbėti užsienio kalba yra labai įvairialypis – jis priklauso nuo kiekvieno žmogaus charakterio, nuo susidariusios kalbinės situacijos (pašnekovo) ir nuo kalbos mokymo mokykloje. Jei mokiniai klasėje varžosi kalbėti užsienio kalba jiems gali atsirasti baimė bendrauti užsienio kalba, kuri vėliau juos lydi ir tolesniame gyvenime. Žmogus, kuris klasėje varžėsi kalbėti užsienio kalba, varžosi ja kalbėti ir kitose situacijose arba išvis nevartoja užsienio kalbos. Tai didžiulis praradimas visai ugdymo sistemai, visam komunikaciniam ugdymui, kuomet yra investuojami pinigai, mokytojų pastangos, o žmogus negali kalbėti užsienio kalba (Dewaele, 2007).

Svarbu paminėti, jog kalbėdami apie lingvistinę kompetenciją migrantai teigimai vertino formalios kalbos ugdymą – pagrindines leksines, gramatines žinias, tačiau susidūrę su šnekamąja anglų kalba jie patyrė sunkumų dėl neformalių žodžių, posakių nežinojimo, bei dėl varžymosi kalbėti ir nepakankamo savo žinių vertinimo.



### 5.2.3 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą sociolingvistinę kompetenciją

Ugdant(is) sociolingvistinę kompetenciją, mokoma(si) vartoti ir interpretuoti kalbos formas pagal situaciją: situacija (kas su kuo, apie ką, kur ir koku tikslu bendrauja) lemia kalbos formų pasirinkimą (ŠMM užsienio kalbų mokymo strategija, 2010). Respondentų pasiteiravus apie tai, kai jiems sekėsi bendrauti viešose vietose, su draugais, buvo gauta tokia informacija. Tam, kad respondentai galėtų sėkmingai naudotis sociolingvistine kompetencija, kurią įgijo ne tik mokykloje, bet ir kitose gyvenimo situacijose (pvz. bendraudami viešose vietose, įstaigose Lietuvoje), kai kuriems iš jų trūko leksinių bei gramatinių žinių. Tai ryšku šiose citatose:

*„Darbe tai nesupratau tarimo, žodžių nežinojau, patiekalų pavadinimų, įrankių pavadinimų. Mokykloj buvom mokėsi kaip bendrauti ir banke, ir ligoninėj, iš esmės tą žinojau ir iš bendravimo tokiose įstaigose Lietuvoj, bet nežinojau kokiais žodžiais tą pasakyti. Su žmonėmis lengviau bendrauti sekėsi kokio žodžio nežinodavau, klausdavau o jie pasakydavo man tą žodį“ (R1, 24m, Anglija).*  
*„Neformalioje aplinkoje, su draugais bendrauti sekėsi gana gerai. O banke ar ligoninėje buvo sunku. Tekdavo po kelis kartus perklausti, jei dar nesuprasdavau, prašydavau kalbėti lėčiau, arba pasakyti kitais žodžiais“ (R4, 28m, Anglija).*

Kitiems iš jų didžiausia kliūtis buvo baimė, varžymasis kalbėti anglų kalba:

*„Gal ir būčiau sugebėjusi, bet bijojau iš pradžių – eidavau į banką ar pavyzdžiui į darbo agentūrą su drauge, kuri ten jau ilgai gyveno, prašydavau, kad ji pakalbėtų, arba kai reikėjo telefonu registruotis dėl draudimo ir išspėlinguoti savo vardą ir pavardę, jos prašiau, nors pati mokėjau, bet bijojau telefonu kalbėti ir suklysti“ (R6, 25m, Anglija).* *„Nelabai, na jei žinodavau, jog žmogus su kuriuo kalbu blogiau už mane moka kalbą, tai laisviau jaučiausi, bet jei su anglakalbiais tekdavo bendrauti, tai nesmagu buvo labai, kartą sumaišiau mėnesių pavadinimus, ne tokį pasakiau tai labai gėda buvo, nors anglai labai supratingi, pataiso, bet gėda pačiai“ (R7, 24m, JAV)*

Young (1991) teigimu asmeninės charakterio savybės, tokios kaip per mažas pasitikėjimas savo jėgomis, prastas savęs vertinimas labai dažnai lemia varžymąsi kalbėti užsienio kalba. Dažnas savęs lyginimas su kitais, noras būti geriausiu ir baimė, jog to nepavyks pasiekti taip pat įtakoja varžymąsi kalbėti užsienio kalba. Asmenys, kurie varžosi kalbėti užsienio kalba dažnai mano, jog jų kalbiniai įgūdžiai yra prastesni, nei kitų kartu su jais besimokančių; jie dažnai kaltina save jog per mažai dirba ir per mažai stengiasi, o patyrę nesėkmę (pvz. gavę prastą įvertinimą) mano, jog kiti besimokantieji dėl to juos niekina. Tyrimo dalyviai pabrėžė jog sėkmingai komunikacijai didžiausia kliūtis buvo ne vien tik nepakankamas kalbos mokėjimas, bet ir baimė kalbėti. Tam, kad būtų galima spręsti su varžymusi

kalbėti susijusias problemas Young (1991) pateikia keletą būdų kaip galima sumažinti varžymąsi kalbėti užsienio kalba ir sėkmingai ugdyti mokinių komunikacinę kompetenciją. Dar mokydamiesi mokykloje mokiniai turėtų būti skatinami vartoti užsienio kalbą ir už klasės ribų – bendraudami su užsieniečiais draugais arba vienas su kitu užsienio kalba (pvz. pertraukų metu); taip pat žiūrėti filmus, skaityti knygas ar spaudą užsienio kalba. Taip teigia ir Woozley (2004), kalbėdamas apie socialinį interakcinį kalbos mokymo (si) metodą. Socialinis interakcinis metodas akcentuoja bendravimo kalba, kurios mokomasi svarbą. Mokantis užsienio kalbos svarbu ne tik suvokti tam tikro posakio reikšmę, bet ir žinoti, kokiam socialiniame kontekste jis yra vartojamas. Kalbos mokymasis yra ne tik mokytojo mokiniui perteikiamos žinios, bet aktyvus bendravimas ta kalba, ne tik mokymosi, bet ir realaus bendravimo tikslais.

#### **5.2.4 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą diskursinę kompetenciją**

ŠMM užsienio kalbų mokymo(si) strategijoje (2010) teigiama, jog ugdant(is) diskursinę kompetenciją, mokoma(si) suprasti, suvokti ir formuluoti, kurti rišlius ir aiškius įvairių žanrų ir stilių sakininius ir rašytinius tekstus.

Tyrimo dalyvių pasiteiravus apie tai, kai jiems sekėsi skaityti laikraščius, knygas, žiūrėti TV anglų kalba, buvo gauti tokie duomenys: Skaitant laikraščius – rašytinį tekstą – tyrimo dalyviams sekėsi lengviau, nes parašyti žodžiai neturi garsinės formos, kurią sunku suprasti sakytinėje kalboje. Tai ryšku šiose citatose:

*„Laikraščius tai gana lengvai skaičiau, tik kai kurių žodžių nesuprasdavau, TV irgi supratau iš to ką rodo, pirmiausiai tarimo nesupratau ir tik po to pradėjau suprasti ką kalba“ (R8, 21m, Airija). Skaityti lengviau, kalbėjimas ir yra sunkiausias. (R1, 24m, Anglija) Labai pakankamos buvo žinios tam kad galėčiau ir TV žiūrėti ir laikraščius skaityti (R4, 28m, Anglija). „Taip, skaityti laikraščius tikrai sugebėjau, o televiziją irgi žiūrėdavau, iš pradžių gal dėl akcento kiek nesuprasdavau, bet po to perpratau“ (R6, 25m, Anglija).*

Taigi diskursinę kompetenciją tyrimo dalyviai įvertino geriau. Suprasti rašytinį tekstą jiems buvo daug lengviau nei „gyvą kalbą“, nes rašytiniame tekste nėra jaučiamas akcentas, jį galima perskaityti keletą kartų ir todėl lengviau suprasti. Taip pat skaitant arba rašant žmogui nereikia kalbėti, todėl jis nejaučia psichologinio diskomforto, kuris atsiranda bendraujant žodžiu. Mokant(is) anglų kalbos mokykloje diskursinė kompetencija yra ugdoma pakankamai. Mokiniai atlieka daug užduočių susijusių su skaitymu, rašymu, rašytinio teksto suvokimu. Pagrindinės problemos, su kuriomis teko

susidurti tyrimo dalyviams buvo tam tikrų leksinių žinių trūkumas (šnekamosios kalbos žinių trūkumas), akcento nesupratimas (žiūrint TV), tačiau vėliau šios respondentų žinios patobulėjo.

### **5.2.5 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą sociokultūrinę/ tarpkultūrinę kompetenciją**

Sociokultūrinė kompetencija gali būti prilyginama tarpkultūrinei kompetencijai dėl šių bruožų: visų pirma, sociokultūrinė kompetencija yra apibrėžiama kaip žinios, kurios apima pažinimą tų visuomenių ir kultūrų, kuriose vartojama moksleivio studijuojamoji užsienio kalba. Moksleiviai gali suvokti Europos visuomenėms ir kultūroms būdingus bruožus, susipažindami su tokiais sociokultūrinio gyvenimo aspektais kaip kasdienis gyvenimas, gyvenimo sąlygos, tarpasmeniniai santykiai, vertybės, nuostatos, požiūriai, kūno, judesių kalba, socialinės konvencijos (punktualumas, dovanos, atsisveikinimas, išvykimas ir kt.) bei ritualinis elgesys švenčių, įvairių renginių metu (Narbutas, 1997). Dėl šių bruožų, sociokultūrinė kompetencija ir gali būti prilyginama tarpkultūrinei kompetencijai. Remiantis Europos Sąjungos nuostatais (2001), į kalbų mokymą, kaip vieną iš komunikacinės kompetencijos dalių, rekomenduojama įtraukti ir tarpkultūrinės kompetencijos ugdymą (Taylor, Heno, 2006). Tarpkultūrinė arba sociokultūrinė kompetencija yra viena iš komunikacinės kompetencijos dalių. Bendriausia prasme, tarpkultūrinė kompetencija – tai žmogaus gebėjimas komunikuoti ir sąveikauti su žmonėmis, kalbančiais kita kalba. Tarpkultūrinės kompetencijos gali prireikti, kada užsienietis ir kitos kultūros atstovas kalba ta pačia ar skirtingomis kalbomis. Galima pastebėti, jeigu tarpkultūrinė kompetencija turi savyje užsienio kalbos elementą, anot M. Byram (1997), ji tampa tarpkultūrine komunikacine kompetencija. Tarpkultūrinė kompetencija reikalauja specializuotų socio - lingvistinių, kultūrinių žinių. Tarpkultūrinę kompetenciją sudaro 5 elementai:

- **Nuostatos:** smalsumas ir atvirumas, pasirengimas sustabdyti nepasitikėjimą kitomis kultūromis ir perdėtą pasitikėjimą savąja kultūra.
- **Žinios** apie savo ir kitos kultūros socialines grupes, jų praktikas ir kuriamus produktus, žinios apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus. Žinias apie bendrus individo ir visuomenės sąveikos procesus galima susieti su kultūrinio šoko įveikimo būdais ir gebėjimu pažinti kitas socialines grupes, jų vertybines nuostatas.
- **Interpretavimo ir susiejimo** įgūdžiai: gebėjimas interpretuoti kitos kultūros įvykius ir dokumentus, paaiškinti ir susieti tai su savo kultūros įvykiais, dokumentais.
- **Atradimo ir sąveikos** įgūdžiai: gebėjimas įgyti naujų žinių apie kultūrą ir kultūrines praktikas, gebėjimas taikyti šias žinias, nuostatas ir įgūdžius realaus laiko sąveikų sąlygomis.

• **Kritinis kultūrinis sąmoningumas/ politinis išsiugdymas:** gebėjimas remiantis daugeliu kriterijų kritiškai vertinti perspektyvas, praktikas ir veiklos produktus savo ir kitose kultūrose bei šalyse. (Byram, 1997; Byram & Zarate, 1997 in Barzelis, Barcytė, 2008).

Tyrimo dalyvių buvo teiraujama kaip jiems sekėsi bendrauti su kitų kultūrų atstovais, ar jie buvo pasiruošę, susipažinę su kitų kultūrų, religijų atstovų (kurie gyvena Didžiojoje Britanijoje, JAV) papročiais, elgesio, būdo bruožias, jų buvo klausama ar apie tai buvo kalbama per anglų kalbos pamokas. Jie teigė, jog mokykloje įgytos žinios buvo nepakankamos ir neatitiko realiai atsiradusio poreikio žinoti kai kuriuos tarpkultūrinio bendravimo ypatumus. Jie nebuvo supažindinti su pagrindiniais tarpkultūriškumo principais, tokiais kaip atvirumas kitoniškumui, išankstinių neigiamų nuostatų neturėjimas (ypatingai kalbant apie kitų tautybių ir rasių žmones). Dėl to vėliau kilo problemų – netinkamo žodžio „negras“ pavartojimas galėjo būti grėsmingas netgi gyvybei, o prisipažinimas jog nemėgsti dirbti su kitų tautų atstovais galėjo lemti tai, jog nebuvai priimtas į darbą. Visi tyrimo dalyviai ganėtinai neigiamai įvertino mokykloje įgytą **tarpkultūrinę** kompetenciją:

*„Ne, ne nebuvo, temų apie tarpkultūriškumą tikrai nebuvo, to ir trūko galbūt, nes Anglijoje skiriasi labai žmonės, kaip jie bendrauja, indai, labai lipšnūs, bet meluoja dažnai, pažada ir netesi, juodžiai pavojingi negali sakyti negras niekada, nes gali nudurti, Lietuvoj tai dažnai negrai sako. Pavyzdžiui, ten beveik visi kitataučiai, angų tų pačių mažai, škotai, velsai, airiai, visi skirtingai“ (R1, 24m, Anglija). „Mokykloje mes išvis mažai kalbėdavom apie Anglijos kultūrą, anglų kalbos kilmę, kažkaip to neakcentuodavo, na apie šventes Anglijos gal daugiau kiek, dialektų išvis neėmėm, sakė egzaminui nereik (R8, 21m, Airija). „To nebuvo ugdoma, tiesiog buvo mokoma formali kalba. Nebuvo supažindinta nei su kultūra, nei tradicijomis, nei požiūriu“ (R5, 24m, Anglija). „Ne, to tikrai nebuvo, net nvykusi į šalį saugodavausi kad nepasakyčiau žodžio negras, nes už tokį žodį jie gali nudurti, tamsiaodžiai ta prasme. Dar eidama į interviu dėl darbo pasakiau kad nemėgstu dirbti su kitataučiais, tarkim lenkais, ir tik gerokai vėliau supratau kokia klaidą padariau – gal tas žmogus su kuriuo kalbėjau pats lenkų giminės, na tokių dalykų negalima kalbėti, trūko to supratingumo“ (R7, 24m, JAV).*

Pagyvenus Didžiojoje Britanijoje ir JAV labiausiai pasikeitė tyrimo dalyvių nuostatos, žinios, atradimo ir sąveikos igūdžiai. Žmonės, gyvendami šiose daugiatautėse ir daugiakultūre šalyse tapo atviresni, mandagesni, tolerantiškesni kitoniškumui. Paklausti kaip pasikeitė jų nuostatos, požiūris į kitas kultūras respondentai teigė, jog:

*„Labai pasikeitė. Sužinojau nemažai apie kitas kultūras ir žmones, ir apskritai pamačiau plusus ir minusus gyvenant svetimoje šalyje“ (R4, 28m, Anglija). „Tapau daug mandagesnis, tolerantiškesnis, pripratau prie jų kultūros, jų gyvenimo būdo“ (R5, 24m, Anglija). „Tapau atviresnė,*

*tolerantiškesnė, nes Airija tai tautų mišinys, ten daug įvairių žmonių ir turi išmokti suprasti ir gyventi su kitais“ (R8, 21m, Airija).*

Tarpkultūrinė kompetencija gali būti sėkmingai ugdoma užsienio kalbos pamokų metu. Ji gali būti įgyjama ir be tarpkultūrinio konteksto – t.y. nevykstant į užsienio šalis – tam pakanka ir užsienio kalbos pamokos. Tai moksleivių supažindinimas su tos šalies, kurios kalbos mokoma, papročiai, politinė ir socialine situacija, istorija. Tokia informacija dažniausiai yra pateikiama vadovėliuose, kartu su žiniomis apie tos šalies svarbiausias šventes, virtuvę, gamtines ypatybes, politines ir kultūrinės institucijas. Kitas būdas pažinti užsienio šalies kultūrą, tai susipažinimas su kultūra, kuri apima tos šalies meną, literatūrą, muziką, šoki, filmus. Ši informacija taip pat yra pateikiama didžiojoje dalyje vadovėlių. Dar vienas būdas yra sugebėjimas atskirti tarpkultūrinį „suvokimą“ ir tarpkultūrinį „sugebėjimą“. „Suvokimas“ siejamas su žinojimu, jog egzistuoja tam tikri kultūriniai skirtumai, ypatybės, o „sugebėjimas“ yra asmeninės savybės, padedančios su jais susidoroti gyvenimiškose situacijose. Šios sąvokos yra siejamos su taip vadinama subjektyviaja kultūra – tai žinios apie užsienio šalyje vyraujančius įsitikinimus, nuostatas, vertybes, bendravimo normas. Subjektyvioji kultūra geriausiai atsiskleidžia viešint ar gyvenant užsienio šalyje, bendraujant su tos šalies žmonėmis. Informacija apie šiuos dalykus taip pat gali būti randama vadovėliuose, tačiau ji turi būti išdėstoma ir pateikiama per interaktyvias pratybas, dialogą tarp mokinių (Taylor, Henao, 2006). Apie kalbos mokymosi derinimą su žinių apie tos šalies kultūrą įgijimu yra kalbama socialiniame interakciniame kalbos mokymo metode. Mokantis užsienio kalbos svarbu ne tik suvokti tam tikro posakio reikšmę (Woozley, 2004), bet ir žinoti, kokiame socialiniame kontekste jis yra vartojamas. Kalbos mokymasis yra ne tik mokytojo mokiniui perteikiamos žinios, bet aktyvus bendravimas ta kalba, ne tik mokymosi bet ir realaus bendravimo tikslais. Lingvistinė kompetencija reikalauja įgūdžių, reikalingų skaitymui, klausymui, kalbėjimui ir rašymui užsienio kalba – šie įgūdžiai gali būti tobulinami konkrečiame socialiniame kontekste. Socialinis interakcinis kalbos mokymo ir mokymosi metodas yra priskiriamas socio - lingvistiniams metodams, kuriuose dėmesys yra skiriamas ir socialiniam kontekstui, kuriame kalba funkcionuoja, ir klasės, kurioje yra mokoma užsienio kalba, aplinkai.

## 5.2.6 Sėkmingai socializavusių migrantų nuomonė apie Lietuvoje įgytą socialinę kompetenciją

ŠMM užsienio kalbų mokymo(si) strategijoje (2010) teigiama, jog ugdant(is) socialinę kompetenciją, ugdomas pasitikėjimas savimi, gebėjimas ir noras bendrauti su kitais, mokėjimas tinkamai elgtis įvairiose socialinėse situacijose. Paklausti kaip vertintų Lietuvoje įgytą socialinę kompetenciją, tyrimo dalyviai ją įvertino gana prastai – vos tik atvykę į šalį jie bijojo, varžėsi kalbėti užsienio kalba, ypač telefonu. Tai iliustruoja šios citatos:

*„Iš pradžių tai nesuprasdavau žodžių daug ką man sako, bijojau kalbėti, geriau patylėdavau“* (R5, 24m, Anglija). *„Ir savijauta, nesijauti pakankamai pasitikintis savimi, nori, kad tave suprastų jie, tas yra sunku, ypač telefonu, aš tai bijodavau telefonu šnekėt iš pradžių, atrodo nesuprasi tenais, arba nemokėsi paaiškinti, išspellinguoti ar dar ką nors, nevisi gali suprasti“* (R1, 24m, Anglija). *„Pasitikėjimo savimi tai trūko, bijojau kalbėti, bijojau, kad nesupras, juoksis“* (R7, 24m, JAV). *„Iš pradžių jaučiau didžiulę baimę kalbėti, maniau kad visi už mane moka geriau, bijojau ką nors pasakyti, bijojau apsijuokti“* (R6, 25m, Anglija).

Varžymasis kalbėti užsienio kalba gali išsivystyti dar mokykloje, besimokant užsienio kalbos. Vertinimas, klaidų baimė, o ypač klaidų viešinimas ir viešas taisyimas skatina varžymosi kalbėti atsiradimą:

*„Na bent pas mus per pamokas mokytoja griežtai klaidas taisydavo, labai jas akcentavo, pvz. kai vienas atsakinėdavo liepdavo visiem klausyti, žymėtis klaidas ir vėliau jas pasakyti, taip labai baisu, ir dar sakydavo jei viena klaidą padarai jau 9, jei dvi 8 ir t.t. taip kažkaip baimę kalbėti įvaro, atrodo kad visi tik ir klauso ką tu blogai pasakai, manu dėl to ir bijojau kalbėti aš“* (R6, 25m, Anglija).

Taip pat baimė, jog nesuprasi ir būsi nesuprastas, suklysi, ypač tuomet, kai reikia komunikuoti žodžiu – akis į akį arba telefonu - skatina varžymosi kalbėti užsienio kalba atsiradimą. Varžymasis kalbėti užsienio kalba yra labai įvairialypis – jis priklauso nuo kiekvieno žmogaus charakterio ir nuo susidariusios kalbinės situacijos. Dažniausiai varžymasis kalbėti pasireiškia tuomet, kai reikia kalbėti garsiai – su konkrečiu žmogumi, ir ypač tuomet, kai pašnekovas geriau moka užsienio kalbą. Tuomet išryškėjo tyrimo dalyvių baimė apsijuokti, nepakankamas pasitikėjimas savo jėgomis ir nepakankamas savo kalbinių įgūdžių vertinimas.

McIntyre (2007) teigia, jog varžymasis kalbėti užsienio kalba yra emocinė patirtis, atsirandanti tuomet, kai reikia vartoti užsienio kalbą. Ji tiesiogiai siejasi su malonumo ir nemalonumo jausmais, kurie atsiranda kai reikia vartoti kalbą ir priklauso nuo mokymosi aplinkos. Jei individas žino, jog padaręs klaidą bus nubaustas – t.y. gaus prastą įvertinimą, jis jaus baimę ir nepasitikėjimą savo

jėgomis vartodamas užsienio kalbą. Varžymąsi kalbėti užsienio kalba taip pat didina žinojimas, jog individas kalba su žmogumi, daug geriau mokančiu užsienio kalbą nei jis.

Young (1991) pateikia keletą būdų kaip galima sumažinti varžymąsi kalbėti užsienio kalba ir sėkmingai ugdyti mokinių komunikacinę kompetenciją. Visų pirma užsienio kalbos pamokoje mokiniai turi būti skatinami išsakyti savo emocijas, piešti įvairius grafikus, atspindinčius tokias patiriamas emocijas kaip baimė, nerimas. Taip mokiniai sužinos, jog jie ne vieni jaučia baimę ar įtampą kalbėdami užsienio kalba. Taip pat pamokos metu mokiniai turi turėti galimybę atlikti užduotis grupėmis ar poromis, turi būti skatinamos diskusijos, kurių metu būtų išsakomos įvairios nuomonės, požiūriai. Mokytojas turėtų būti ne griežtas klaidų taisytojas ir vertintojas, o labiau draugiškai nusiteikęs patarėjas, koordinuotojas, vertinant pagrindinis dėmesys turėtų būti skiriamas ne tik gramatinės klaidoms, bet ir minties raiškai, pateiktai idėjai.

### **5.2.7 Sėkmingai socializavusių migrantų naudojamos kalbos mokymosi strategijos**

Ugdant(is) strateginę kompetenciją, taip pat mokoma(si) naudotis įvairiomis strategijomis, siekiant suprasti klausomą arba skaitomą tekstą, kuriant savo tekstą raštu ir žodžiu, bendraujant su pašnekovu siekiant igusti kalbą paremti papildomomis bendravimo priemonėmis (gestais, mimika ir pan.) ir kitomis kompensavimo strategijomis (ŠMM, 2010). Mačianskienė (2004) pateikia tokius Oxford (1990) pasiūlytų užsienio kalbos mokymosi strategijų apibrėžimus: *atminties strategijos* yra visi žmonių naudojami būdai tam tikrai informacijai atsiminti (kartojimas, lyginimas). *Kognityvinės strategijos* yra susijusios su specifinių užduočių atlikimu ir tiesioginiu mokomosios medžiagos manipuliavimu (vertimas, grupavimas, gramatikos, žodyno mokymasis). *Kompensacinėmis strategijomis* siekiama kompensuoti nepakankamą žinių repertuarą (žodžio spėjimu pagal kontekstą, jo pasakymu gimtąja kalba, pagalbos iš aplinkinių prašymą, gestų, mimikos naudojimą). *Metakognityvinės strategijos* apima kalbos mokymosi planavimą, vykdymą, savikontrolę, savivaldą ir pasiektų rezultatų įvertinimą. *Socialinės strategijos* tai besimokančiojo vartojamos strategijos bendraujant su kitais žmonėmis užsienio kalba (klausimų uždavimas, sugebėjimas išsiaiškinti ar pašnekovas teisingai suprato išreikštas mintis). *Afektyvinės strategijos* apima jausmų ir emocijų reguliavimą (sugebėjimas sumažinti nerimastingą, padrašinti, kurti teigiamą atmosferą mokomojoje aplinkoje). Griffiths (2007) teigia, jog kai kurios strategijos yra gali persipinti viena su kita. Pavyzdžiui noras bendrauti su kitu žmogumi užsienio kalba gali būti priskiriamas ir prie metakognityvinių strategijų, nes tai tam tikras savęs valdymas, sąmoningas noras, ir prie socialinių strategijų, nes apima bendravimą su kitu žmogumi.

Paklausti kaip mokosi kalbos, tyrimo dalyviai teigė, jog mokosi per bendravimą su anglakalbiais žmonėmis - jie daugiausiai naudojami atminties ir socialinėmis kalbos mokymosi strategijomis. Tai išryškėja šiose citatose:

*„Iš vietinių daugiausiai išmokau, bendraujant paprasčiausiai išmoksti ten, žinai išgirsti ten ką nors nauja kai pasakai, ir prisimeni, man atrodo, kad tai lengviausias būdas išmokti, bendraujant ta prasme, kursų specialių jokių nelankiau, nesimokiau specialiai, tikrai ne, nors kiti ten mokės, mokos. Gramatika yra svarbu, bet ją gali išmokti bendraudamas, nes bendravimas yra svarbiausias ten nuvažiavus“* (R1, 24m, Anglija). *„Geriausias būdas išmokti kalba, tai kuo daugiau bendrauti su tos šalies žmonėmis <...> Mokausi dirbdama su anglais, kasdien sužinau nauja žodį ar posakį“* (R4, 28m, Anglija). *„Pagrindė per bendravimą, su kitais žmonėmis, iš jų mokausi jei kokio žodžio nežinau, išgirstu, stengiuosi įsiminti ir pati vartoti jį, dar iš TV, iš laikraščių mokausi, kursų nelankiau jokių“* (R7, 24m, JAV). *„Geriausia mokykla yra bendraujant su užsieniečiais, visko išmokstama ir žargonų ir formalios kalbos“* (R5, 24m, Anglija).

Respondentai kalbos mokosi aktyviai bendraudami su anglakalbiais žmonėmis, žiūrėdami televiziją, skaitydami spaudą, bendraudami su anglakalbiais žmonėmis darbe, stengdamiesi įsiminti naujus dalykus:

Gyvenat užsienyje žymiai patobulėjo tyrimo dalyvių kalbiniai įgūdžiai. Tai iliustruoja šie teiginiai:

*„Aš ir dabar taip pasakau, tikrai nesakysiu, kad šneku puikiai, ir fluently, bet žinai tą bendravimą ta prasme, visus tuos trumpinius, taip ir sužinai ten apie kažką, kitur net nesužinotum, tik pagyvenęs pamatai, kitaip net neįsivaizduotum kad taip gali būt iš tikrųjų. Kai pagyveni jau žinai kad supras nors ir ne taip kažką pasakei“* (R1, 24m, Anglija). *„Dar tikrai ne viską moku, bet jau tikrai smarkiai patobulėjusi jaučiuosi, nebebijau kalbėti, nes žinau, kad būsiu suprasta“* (R6, 25m, Anglija)

Tai natūralu, nes gyvendamas toje kalbinėje aplinkoje, joje nuolat bendraudamas ir dirbdamas, žmogus išmoksta kalbos per patirtį. Tuomet atsiranda pasitikėjimas savo kalbinėmis žiniomis, yra susipažįstama su tai kultūrai būdingais posakiais, frazeologizmais – išmokstama šnekamoji kalba. Didaktiniu požiūriu individo patirtis aktyvinama ir „įdarbinama” pasirengimo mokymuisi ir dėmesio sutelkimo etape, kai mokymas nukeliamas prieš kognityvinių tikslų apibrėžtą mokymo medžiagą, ir naujos informacijos apdorojimo – atrankos ir sisteminimo – metu, kai tai, kas jau žinoma, siejama su tuo, kas nauja, taip pat integravimo bei taikymo metu, kai nauja patirtis yra apmąstoma ir taikoma praktiškai. (Grigaitienė, 2006).

Taip pat pasikeitė ir tyrimo dalyvių psichologinė savijauta – jie tapo drąsesni, nebejaučia įtampos kalbėdami anglų kalba:



*„Išmokau į viską žiūrėti daug paprasčiau, daugiau esu pasitikinti savimi, nesusivaržiusi“ (R3, 29m, Anglija). „Aš visai nežiūrėjau lietuviškos televizijos, tik anglišką (ką darau ir dabar), tai sužinojau jų išmybes, aktorius, dainininkus, įvairias populiarias laidas, ir turiu apie ką pabendrauti su kitais“ (R5, 24m, Anglija).*

Geriausias būdas įveikti varžymąsi kalbėti užsienio kalba (Young, 1991) yra nuolatinė komunikacija ta kalba – bendravimas su užsieniečiais draugais, bendradarbiais užsienio kalba, filmų žiūrėjimas, knygų, spaudos skaitymas. Tuomet praplečiamas akiratis, atsiranda įvairesnių temų komunikacijai (pvz. žiūrint naujienas per TV). Gyvenant anglakalbėje šalyje žmogus yra nuolat supamas anglų kalbos. Lightbown ir Spada (1999) pateikia tokias mokymosi natūralioje aplinkoje charakteristikas, padedančias išmokti anglų kalbą: besimokančiųjų kalbos klaidos, jeigu tai, ką jie nori pasakyti yra suprantama, taisomos labai retai, arba išviso netaisomos. Didžiausias dėmesys skiriamas turiniui, o ne formai; kalbos mokomasi ne struktūruotai, o visko iš karto – žodyno, gramatikos, bendravimo normų ir kt.; besimokantysis gyvena toje kalbinėje aplinkoje, jis „supamas“ anglų kalbos visą dieną, daug valandų. Jis kalba pats, arba girdi kalbant kitus; besimokantysis susitinka ir bendrauja su daugeliu žmonių, gerai mokančių anglų kalbą; besimokantysis stebi ir dalyvauja daugelyje įvairių kalbinių situacijų; jam gali būti sunku įsisavinti visą informaciją, kurią gauna iš daugelio kalbėtojų anglų kalba vienu metu.

Gyvendami užsienyje migrantai yra nuolat supami anglų kalbos, nuolat ją vartoja ir taip tobulina ne tik leksinius, gramatinius, sociokultūrinius bet ir psichosocialinius kalbinius gebėjimus.

Išmokę kalbą kai kurie migrantai susirado geriau apmokamus darbus, kitataučių draugų, todėl kalbos mokėjimas turėjo tiesioginės įtakos sėkmingai jų socializacijai anglakalbėse šalyse. Svarbu paminėti faktą, jog tam tikros įtakos sėkmingai socializacijai galėjo turėti ir jaunesnis migrantų amžius.

### 5.3 Nesėkmingai anglakalbėse šalyse socializvusių migrantų patirčių turinio analizė

Apie nesėkmingą socializaciją Anglijoje buvo kalbėta su 1 vyru ir 2 moterimis. Jie priklauso 30 – 45 metų amžiaus grupei. Šie migrantai buvo pasirinkti todėl, kad mokykloje jie mokėsi ne tik anglų (1 respondentė), bet vokiečių kalbą (2 migrantai). Jų patirtis yra naudinga tam, kad būtų galima parodyti kalbos svarbą integracijai užsienio šalyje bei kad būtų galima išsiaiškinti kaip žmonės, neturintys beveik jokių anglų kalbos žinių mokėsi kalbos.

Du tyrimo dalyviai išvyko 2003 metų pabaigoje, kai Lietuva dar nepriklausė Europos Sąjungai, bet po kelių mėnesių Lietuva įstojo į Europos Sąjungą. Jie buvo vieni pirmųjų tarp lietuvių migrantų Anglijoje. Viena migrantė išvyko į Angliją Lietuvai jau būnant ES nare. Visi respondentai gyveno lietuvių, o tiksliau Rytų Europiečių bendruomenėje, daugiausiai bendravo su lietuviais, dirbo su lietuviais beveik nepalaikė kontaktų su anglakalbiais žmonėmis. Tai išryškėja šiose citatose:

*„Aš gyvenau Šiaurės Airijoje 3,5 metų.“ (R9, 35m, Šiaurės Airija). „Aš gyvenau 4 metus“ (R10, 34m, Šiaurės Airija). „Aš gyvenau pusę metų, dirbau morkų fabrike <...> ten lietuviai, lenkai pagrinde dirbo ir babajai keli. Namie gyvenau tarp lietuvių – ten mano sesės, brolis, dukra, tai su jais lietuviškai kalbėjau, visur eidavom tik su jais, darbe rusiškai su lenkėmis šnekėjau, nes prižiūrėtoja lenkė buvo.“ (R11, 42m, Anglija) „Dirbau kepykloje <...> „Nuvažiovom kur tai faktiškai dirbo beveik vien lietuviai tai nereikėjo tos kalbos““ (R9, 35m, Šiaurės Airija). „Aš irgi dirbau toje pačioje kepykloje“ (R10, 34m, Šiaurės Airija).*

Paklausti kodėl išvyko į užsienį kaip pagrindines priežastis jie nurodė darbo Lietuvoje netekimą ir nesugebėjimą susirasti kito, atitinkančio jų kvalifikaciją ir materialinius poreikius:

*„Dirbau parduotuvėje rūbų, ją uždarė, tai likau be darbo, mano amžiuje sunku įsidarbinti į parduotuvę, jaunų ten reikia“ (R11, 42m, Anglija). „Ligoninėj mažino etatus ir atleido mane, darbo nebuvo kito, už dyka nenorėjau dirbt, tada išvykau pas vyrą“ (R9, 35m, Šiaurės Airija). „Aš neturėjau čia darbo, tai išvažiovau“ (R10, 34m, Šiaurės Airija).*

Pagrindiniai darbo migracijos veiksniai – ekonominiai: Lietuvoje sunku rasti gerai apmokama darbą, užsienyje galima gerokai daugiau užsidirbti. Net trečdalis darbo migrantų, Lietuvoje nesuradę jokio darbo ir nesitikintys perspektyvu, darbą užsienyje vertina kaip vienintelę išėiti iš skurdo ir nevilties. Besiplečiantis vadinamasis socialinės paramos tinklas, t. y. jau migravę ar tebesantys užsienyje giminės ir draugai, veikia kaip papildomas veiksnys, įgalinantis realizuoti emigracines nuostatas. Sėkmingi migracijos pavyzdžiai, migrantų namų ūkių ekonominės padėties gerėjimas taip pat skatina norą emigruoti Woolfson (2007). Šią migrantų grupę galima priskirti vidutinio amžiaus

žmonių grupei, kurie praranda darbą Lietuvoje ir dėl savo amžiaus, ribotų galimybių persikvalifikuoti išvyksta (Stankūnienė, 2004).

Paklausti apie tai, ar jiems teko bendrauti su užsieniečiais, jei taip, tai kokių sunkumų patyrė, kas galbūt buvo lengviau, tyrimo dalyviai teigė, jog jiems labai mažai teko bendrauti su užsieniečiais. Su užsieniečiais jie dažniausiai bendraudavo bendruose susibūrimuose, ir anglakalbiai žmonės buvo ne jų pačių, o jų draugų draugai. Po šalių jie keliaudavo irgi tik patys, savo automobiliu, nedalyvavo tos šalies kultūriniuose renginiuose. Tai ryšku šiose citatose:

*„Man neteko bendrauti su kitataučiais, nei su indais, nei su juodais tais, tikrai neteko“* (R11, 42m, Anglija). *„Jie ir patys tik tarp savęs tik bendraudavo, kažkaip neplėsdavo to rato, nebuvo nei vieno tokio kad būtų tarp pažįstamų kažkas iš kitataučių, ten nebent vat lenkai, gal vietiniai tie“* (R9, 35m, Šiaurės Airija). *„Turėjom ir keletą anglų pažįstamų, per draugus grynai, nes vat ir viena mūsų draugė lietuvė gyveno su angliu, ir kita, tai būdavo bendri suėjimai kažkokie tai, o taip kad konkrečiai būtų tik mūsų draugai tai nebuvo“* (R10, 34m, Šiaurės Airija). *„Dažnai važiuodavom, keliaudavom dviese su savo mašina į visokias vietas, pasiėmę žemėlapi, į renginius tai nevaikščiojom“* (R9, 35m, Šiaurės Airija).

Galima teigti, jog jie gyvento taip vadinamame „etniniame burbule“ – tarp savo tautiečių, tik svetimose šalyje. Gyvenimas tarp savo tautiečių užsienio šalyje yra vadinamas gyvenimu „etniniame burbule“. Jis ypatingai būdingas vyresnio amžiaus arba prasčiau užsienio kalbą mokantiems migrantams (Peisker, 2007).

Migrantai, nuvykę į užsienio šalis dažnai apsigyvena pas savo giminaičius arba draugus. Taip susidaro ištisos lietuvių bendruomenės, kuomet vienoje vietoje gyvena daug tautiečių, jie tarpusavyje bendrauja, kartu leidžia laisvalaikį, o didelė jų dalis ir kartu dirba.

Viena iš prastos socializacijos priežasčių yra anglų kalbos nemokėjimas arba nepakankamas mokėjimas, nes nemokėdamas kalbos žmogus negali laisvai plėsti savo kitataučių draugų rato, negali laisvai bendrauti.

Visi tyrimo respondentai beveik visiškai nemokėjo anglų kalbos. Viena tyrimo dalyvė teigė, jog likus keliems mėnesiams iki išvažiavimo pati pradėjo mokytis kalbos – savarankiškai, iš žodyno. Mokydamasi iš žodyno, ji galėjo tik išmokti naujų žodžių, tačiau negavo gramatikos žinių, kurios yra svarbios kalbos vartojimui. Tai iliustruoja šios citatos:

*„Kai išvažiavo vyras pirmas, tai aš per du mėnesius pradėjau mokytis kažką, nes žinojau, kad važiuosiu, pati mokiausi, nusipirkau kažkokį tai žodyną, ir mokiausi. Nelankiau nei kursų, nepirkau specialių knygų mokomųjų, tiesiog iš žodyno mokiausi. Tokį lengviausią žodyną, pradedantiems ir mokinaus“* (R9, 35m, Šiaurės Airija). *„Kai išvažiavau mokėjau tiktais pasisveikint ir atsisveikint“*

(R10, 34m, Šiaurės Airija). „*Aš seniai mokyklą baigiau jau, dar 15 metų Rusijoje gyvenau, tai tą anglų kalbą visiškai pamiršau*“ (R11, 42m, Anglija).

Vos tik atvykę į Didžiąją Britaniją tyrimo dalyviai susidūrė su kalbos nemokėjimo problemomis – viešose įstaigose jiems reikėjo vertėjo paslaugų, buvo sunku bendrauti telefonu, sunkiai suprato anglakalbių šneką. Tyrimo dalyviai paminėjo, jog sunkiausia buvo bendrauti viešose įstaigose, kalbėti telefonu ir bendrauti su anglakalbiais žmonėmis. Vienas tyrimo dalyvis paminėjo faktą, jog kalbėdami su juo ir žinodami, jog jis prastai moka kalbą, anglakalbiai žmonės stengdavosi kalbėti aiškiau. O greitos jų kalbos jis jau nebesuprasdavo. Taigi jie taip pat jautė baimę, varžėsi kalbėti užsienio kalba. Tai ryšku šiose citatose:

„*Buvo tas variantas, kad kažkur reikėjo eiti, į banką, ar kažkur tai ir visur buvo taip, kad reikėjo vertėjo, buvo labai sunku. Telefonu labai sunku šnekėti, negalima suprasti ką sako, su telefonu mokėjau tik taksą išsikviesti.*“ (R9, 35m, Šiaurės Airija). „*Telefonu visai kitaip šnekėt. Ir šiaip yra sunku, žmonės yra šnekantis kitaip pas mūsų pavyzdžiui žemaičiai, aukštaičiai, ten irgi yra tas pats, pavyzdžiui jis yra šnek su manim angliškai aš jį suprantu, bet jeigu jis šnek su kitu anglu, aš nebesuprantu, nes su manim jis stengiasi šnekėti, o jie tarp savęs šneka laisvai, jau sava ta kalba, tarme, jų akcentai skirtingai. Su ne grynais anglais lengviau susišnekėti* (R10, 34m, Šiaurės Airija).

Kadangi dirbo įmonėse, kurioje dirbo labai daug lietuvių, tai įsidarbinat ir dirbant jiems ypatingų anglų kalbos žinių neprireikė. Tačiau respondentai paminėjo faktą, kad jeigu būtų geriau mokėję kalbą, jiems būtų pavykę susirasti geriau apmokamus darbus:

„*Jei būčiau kalbą mokėjęs būčiau geriau išitrynęs ir daugiau uždirbęs*“ (R10, 34m, Šiaurės Airija). „*Taip kas be ko, jei geriau būtume kalbą mokėję, tai alga visai kita parduotuvėje ar kur, o ne fabrike*“ (R9, 35m, Šiaurės Airija).

Viena tyrimo dalyvė lankė specialius kalbos kursus, todėl po jų jos kalbiniai įgūdžiai patobulėjo – ji galėjo pati susitvarkyti būtiniausias reikalus – nueiti į banką, parduotuvę. Kiti respondentai kalbos papildomai nesimokė, tačiau geba susikalbėti parduotuvėje, ar kitose įstaigose, kur nereikia ypatingų kalbinių žinių:

„*Po kursų pasikeitė labai, aš mokiausi tik vienus metus, bet buvo faina, gavau pirmo lygio baigimo diplomą. Išmokus kalbą pati galėjau susitvarkyti būtiniausias reikalus – eiti į banką, pirkti kažką iš kur daugiau jau pašnekėt reikėjo*“ (R9, 35m, Šiaurės Airija). „*Aš tai ir dabar nelabai ką temoku, pagrindus tik, esmę elementariai*“ (R11, 42m, Anglija).

Viena tyrimo dalyvė paminėjo faktą, jog jai teko susidurti su neigiamu britų požiūriu į kalbos nemokančius migrantus:

„*Ne, kartą susirgau, tai su dukra ėjom į polikliniką, ji už mane pakalbėjo su sesele kuri ten dirbo, tai ta sako kodėl tavo mama pati nekalba. Duktė atsakė kad nemoka, tuomet seselė pradėjo*

*šaukti – kaip tokie žmonės atvykę į mūsų šalį net kalbėti nemoka ir užima mūsų darbo vietas – tuomet pasijutau labai pažeminta, svetima, netrukus nusprendžiau grįžti į Lietuvą“* (R11, 42m, Anglija).

Ši tyrimo dalyvė susidūrė su britų nacionalizmo apraiškomis – nacionalistinių idėjų reiškimu migrantų atžvilgiu, neigiamu migrantų vertinimu, akcentuojant tokias problemas kaip prastos kalbinės žinios, bedarbystė, gyvenamojo ploto praradimas ir daugelis kitų problemų.

Nuvykę į Didžiąją Britaniją respondentai iš pradžių kalbos mokėsi savarankiškai iš knygų ir žodynų – t.y. jie naudojo kognityvinėmis ir atminties kalbos mokymosi strategijomis. Tai ryšku šiose citatose:

*„Tai tada, mokinomės rašyt namuose, visada mokinomės, (gal mokėtės žiūrėdami televizorių?) mažai teliką žiūrėjom, turėjom žodynus, nusipirkom visokių žodynų normalių“* (R9, 35m, Šiaurės Airija).

Taip pat kalbos jie mokėsi ir per bendravimą su anglakalbiais žmonėmis:

*„Darbe bendraudavai su lenkais anglų kalba, nes jie rusiškai nemokėjo, anglų kalba daugiausiai, tai va tas pramokimas ir buvo daugiausiai kad su lenkais kiek darbe pašnekėdavai, bendraujant, bent man, nes aš tų kursų nelankiau, arba eini jei kur nors ar mašiną remontuot pasiimi žodyną, pasižiūri žodžius, tų kurių nežinai ir tik tada eini, ir susišneki taip, o kitą kartą jau žinai kaip reik šnekėt ir susitari su tuo“* (R10, 34m, Šiaurės Airija).

Paklausti kodėl nusprendė grįžti į Lietuvą tyrimo dalyviai įvardijo šias priežastis:

*„Tiesiog žinai, kad ten svetimas visada esi, nesijauti pilnavertis, kai nemoki kalbos gerai, todėl kai pasitaupėm pinigų grįžom atgal“*(R9, 35m, Šiaurės Airija). *„Nepritapau ten, nemokėjau kalbos, tik fabrike dirbti prastas darbas buvo, sveikatai kenkė, tad nusprendžiau grįžti“* (R11, 42m, Anglija).

Į užsienio šalis išvykę migrantai nenutraukia saitų su savo gimtąja šalimi, jie grįžta aplankyti giminaičių, tačiau dalis migrantų grįžta į savo šalį, taip ir nesugebėję susirasti darbo kitoje šalyje ( dėl kalbos nemokėjimo, nesugebėjimo prisitaikyti. Cerase (2004), išskiria tokius migrantų grįžimo etapus:

*Grįžimas – nepavykusi migracija* – kai grįžtama nesugebėjus prisitaikyti, integruotis užsienio šalyje;

*Konservatyvusis grįžimas* – kai grįžimas yra migracijos plano dalis, pavyzdžiui, sukaupus pakankamai pinigų gimtojoje šalyje įsigyti žemės ar pradėti verslą. „Konservatyviųjų“ reemigrantų tikslas – jų asmeninė gerovė, bet jie neturi tikslo keisti bendruomenės socialinio konteksto;

*Grįžimas pensijai* – tikslas, sukaupus lėšų užsienyje, senatvėje vartojimą perkelti į gimtąją šalį;

*Inovatyvusis grįžimas* – kai grįžtama turint tikslą maksimaliai panaudoti sukauptus materialinius ir nematerialinius resursus inovacijoms gimtojoje šalyje.

Šiame tyrime dalyvavusių respondentų grįžimo priežastis būtų galima priskirti nepavykusios migracijos (kai grįžtama nesugebėjus integruotis užsienio šalyje) ir konservatyviojo grįžimo (kai grįžtama susitaupius tam tikrą sumą pinigų) etapams. Tačiau ir kalbėdami apie faktą, jog susitaupė

pakankamai pinigų, migrantai minėjo, jog tai buvo ne vienintelė jų grįžimą nulėmusi priežastis. Šiame tyrime dalyvavę migrantai teigė, jog viena iš pagrindinių jų nesėkmingos socializacijos buvo nepakankamas kalbos mokėjimas, nesugebėjimas pritapti prie tenykštės bendruomenės, bei dėl sunkaus fizinio darbo atsiradusios sveikatos problemos.

Būtina paminėti faktą, jog tyrimo dalyvių amžius taip pat galėjo turėti reikšmės sėkmingai socializacijai užsienio šalyje, kadangi būdami vyresnio amžiaus jie galimai sunkiau adaptavosi, jiems buvo sunkiau mokytis anglų kalbą, susirasti anglakalbių darugų.

Tačiau svarbią vietą socializacijai užsienio šalyje užima ir tos šalies kalbos mokėjimas. Mokėdamas anglų kalbą pakankami gerai žmogus gali lengviau socializuotis, jam paprasčiau susirasti geriau apmokamą darbą, bendrauti su anglakalbiais žmonėmis.

## 5.4 Anglų kalbos mokytojų nuomonės apie komunikacinę kalbos mokymą analizė

Tyrimo metu naudojant pusiau struktūruoto interviu metodą buvo apklausti 4 anglų kalbos mokytojai, turintys ilgametę anglų kalbos mokymo patirtį. Du mokytojai yra ekspertai (vienas iš jų šiuo metu gyvena ir dirba Australijoje, ten dėsto anglų kalbą migrantams iš Lietuvos), vienas metodininkas ir vienas anglų kalbos dėstytojas, dėstantis anglų kalbą kursuose (šio darbo autorė).

Su ekspertais buvo aptariama informacija, gauta interviu su migrantais metu – buvo aptariamas jų požiūris bei nuomonė apie komunikacinės kompetencijos ugdymą anglų kalbos pamokoje, bei mokytojų nuomonė apie migrantų neigiamai (sociokultūrinė/tarpkultūrinė; socialinė; sociolingvistinė kompetencijos) bei teigiamai (lingvistinė, diskursinė kompetencijos) įvertintas kompetencijas.

Interviu pradžioje mokytojai buvo informuoti, jog migrantai teigiamai vertino Lietuvoje įgytą lingvistinę kompetenciją – ypač gramatiką, ir jiems buvo pateiktas pavyzdys iš interviu su vienu migrantu, kuris paminėjo, jog labai patys anglai jos klausia kaip reikėtų rašyti vieną ar kitą žodį. Mokytojai taip pat patvirtino šį faktą, ir pateikė pavyzdžių iš savo asmeninės patirties, kuomet anglai nebuvo tikri dėl žodžių rašybos:

*„Buvo anglai atvažiavę, jie sako how should I spell ie or ei“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva) „Aš pati mačiau kursus, letts check in a dictionary“ (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).*

Tai rodo, jog anglų kalbos mokymas yra orientuotas į gramatikos mokymą, kuomet labai svarbu išmokti teisingą žodžių rašybą ar tam tikras gramatines struktūras. Tačiau susidūrus su anglų kalba realiose bendravimo situacijose, kurios reikalauja šnekamosios kalbos išmanymo, bendravimo normų žinojimo daugeliui žmonių kyla įvairių sunkumų.

ŠMM užsienio kalbų mokymo strategijoje (2010) teigiama, jog komunikacinis užsienio kalbos mokymas yra orientuotas į kalbos gebėjimų ugdymą: kalbėjimo, supratimo iš klausos, rašymo ir skaitymo. Šiame mokyme reikšmė svarbesnė nei kalbinės struktūros; kalbos mokymo(si) tikslas yra efektyvi komunikacija; kalbos struktūros suvokiamos komunikacijos metu; pedagogas skatina ugdytinių kalbos vartojimą metodų, medžiagos įvairove ir pirmiausia siekia kalbos sklandumo, o tik vėliau – taisyklingumo; komunikacija turi suteikti besimokantiesiems džiaugsmo. Todėl mokytojų buvo teiraujama ar jų nuomone anglų kalbos pamokoje yra pakankamai laiko skiriama kalbėjimui, kuris komunikacinės kompetencijos ugdyme užima vieną svarbiausių vietų. Mokytojai pripažino, jog vis dėl to kalbėjimas nėra pakankamai ugdomas ir dažniausiai yra nustumiamas į šoną:

*„Nu iš tikrųjų tai taip, nes nėra laiko per pamoką turi padaryt visas tas 4 veiklas ir paskaityti ir paklausti ir parašyti ir pakalbėti, vat reiškia kiek minučių belieka kalbėjimui“ (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva)*

Pamokos laikas yra ribotas, ir vis dėl to norint paruošti mokinius egzaminui reikia daugiau laiko skirti gramatikos, naujų žodžių mokymuisi, o ne kalbėjimui. Mokytojai taip pat paminėjo svarbų faktą, jog nuo 2013 metų Lietuvoje laikant anglų kalbos egzaminą bus naikinama dalis dabar vadinama „use of english“ – tai apima gramatikos vartojimą, gramatinių pratimų atlikimą. Vietoj to mokiai turės rašyti samprotaujamąjį rašinį, kuris sudarys 40% vertinimo:

*„2013 metais planuojama, kad 40 procentų egzamino vertės sudarys rašymas <...> gramatikos nebebus, use of english ta prasme nebelieka yra klausymas yra skaitymas <....>, atseit per rašymą galima patikrinti žinias gramatikas, o tų visų transformacijų atseit nebetikslinga daryti“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).

Taip tarsi sudaromas išpūdis, jog mokiniai turėtų mažiau mokytis gramatikos, o didesnis dėmesys bus skiriamas kitoms veikloms tačiau jau vien tai, kad toks didelis egzamino balų skaičius yra skiriamas rašymui rodo, jog ir per pamokas didžiausiais dėmesys taip pat bus skiriamas rašymui, o kitoms veikloms liks dar mažiau laiko. Mokytojai tvirtino, jog net ir oficialiai atsisakius gramatikos pratimų egzamine, ją mokyt(is) mokiniams reikės lygiai taip pat – nes per rašymą ir bus tikrinamos mokinių gramatinės žinios – laiku, sąlygos sakinių ir kitų gramatinių taisyklių išmanymas:

*„Įsivaizduok tai kas lieka 60 procentų – klausymas, gramatika, kalbėjimas kažkur“* (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). *„Bet mano tokia mintis yra kad atsisakom use of english 2013 metais gramatinių dalykų mokytis kaip ir nereikėtų, bet parašyk kokį rašinį my dream huose nemokėdamas if clauses ir neparrašysi reiškias ir vistiek turi mokyt“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).

Toks mokymas – būtent formalios kalbos mokymas yra reikalingas ir labai pravartus tokiems mokiniams, kurie ruošiasi studijuoti užsienio universitetuose – jiems formali kalba bus reikalinga paskaitų metu, taip pat rašant įvairius darbus:

*„Na iš kitos pusės, tas kalbėjimas kalbėjimui, tas kuris emigrantas, tas daugiau iš tokios buitinės pusės, situacijose jam reikalinga ta kalba, bet kitas galbūt ruošiasi studijuot užsienį, universitetuose, ir yra tokių studentų nemažai, kur galbūt pristatymus darys prieš auditoriją ir naudos tą kalbą mokantis ir studijuojant, jiems bus būtent oficialioji kalba reikalinga, čia nuo poreikio aš manyčiau priklaus“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).

Šiandien tikrai nemaža dalis moksleivių, baigusių mokyklą čia, Lietuvoje, planuoja mokytis užsienyje ir jiems formalios kalbos mokymas yra naudingas. Tačiau lygiai taip pat didelė dalis moksleivių renkasi studijas čia, Lietuvoje, o į užsienį važiuoja vasarai, norėdami užsidirbti, o kiti, kurie galbūt prasčiau mokėsi išvažiuoja dirbti iš karto, neįstoję į universitetus Lietuvoje. Ta dalis žmonių ir susiduria su šnekamąja anglų kalba, su tiesioginiu, gyvu kalbėjimu, kuris mokykloje yra palyginus su kitomis veiklomis, atliekamomis anglų kalbos pamokų metu yra vis dėl to mažiausiai ugdomas. Mokytojai paminėjo, jog anglų kalbos gramatinės konstrukcijos yra labai sunkios, yra



didelis neatitikimas su lietuvių kalba, todėl mokiniui prireikia daug laiko, norint išmokyti visa tai, jis turi daug dirbti, daug mokytis, o pamokos laikas yra ribotas, mokslo metų gale, 12 klasėje dar laukia anglų kalbos egzaminas, kuriam reikia pasiruošti, todėl gramatinis mokymas yra iškeliamas į pirmą planą, o kalbėjimas tarsi lieka antrame:

*„<...>vis tikrai kalbėjimui nėra skiriama pakankamai dėmesio, todėl kad mokytojas neturi tiek laiko skirti, nes yra orientuota į labai sunkią gramatiką, modaliniai veiksmažodžiai, visos pasyvinės formos ir t.t. kas yra lietuviui nebūdinga arba if clauses taip vadinam sutrumpintai tai irgi sakykim neatitikimas LT kalboj, jeigu ateisiu, būsiu, aiškiai girdim būsimąjį laiką, o vaikui reikia išmokyti kad tai yra esamasis laikas vartojamas ir tai užtrunka, vaikas sėdi jis daug dirba prie to ir tai dar sunkai pagauti yra čia nėra taip lengva. Ir vishes, kad būtų taisyklės, o dabar taisyklės ir išimtys vadinasi tas vaikas turi pagauti kur aš tikrai vat tokia mintis apgailestavimas ar kažkas tai koks nepritarimas ar panašiai, čia labai daug reikia ir suvokimo to“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva).*

Visa tai, ko mokoma yra oficialioji anglų kalba su kuria žmogus išvykęs į užsienį dirbti ir gyventi, o ne studijuoti vargiai susidurs:

*„Rašymas jeigu tai yra oficial sakykim, kažkoks tai formal, tai bus pasyvinės formos naudojamos, kas šnekamojoj kalboj nenaudojama, o kas šnekamojoj kalboj“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). „Tai čia ir yra vat tas niuansas iš tikrujų, mes daugiau mokom kitų dalykų negu šnekamosios kalbos“ (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva)*

Taip pat buvo kalbama ir apie anglų kalbos įskaitą, kurios metu yra tikrinamos mokinių kalbinės žinios – tačiau mokytojai paminėjo aktą, jog ir jos metu didesnis dėmesys yra skiriamas gramatikai, o ne idėjai, kurią mokinys pristato:

*„Gal ta mūsų kalbėjo įskaita yra orientuota į gramatiką, nustatoma kas ką turi atsakyti – student A tą, student B – kitą“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). „Vat šiandien jau nebeturėjom to, duoda bendrą situaciją ir tu turi pats kalbėti palaikai tu idėją, kad gyvūnai zoologijos sode, ar tu prieš, prieštaraukit viens kitam <...> Nu kalbėjo, bet vaikai sakė paskui, kad lengviau kalbėti, kai yra duotos tos mintys, yra įskaita, yra stresas, o dar tu turi sugalvot ne tik, ką sakyti, bet ir teisingai pasakyti, nuolat prieštarauti, o gal sako aš mažiau kitaip, o tai čia tas niuansas“ (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).*

Mokytojai kalbėdami apie įskaitą pabrėžė, jog per įskaitą yra nustatyta kas ir ką turi sakyti – nors šiemet ir nebebuvo tiksliai nurodyta ką turi sakyti vienas mokinys, o ką kitas, kaip būdavo ankstesniais metais, tačiau mokiniai turėjo nuolat prieštarauti vienas kitam, kas irgi ne visiems buvo priimtina, nes galbūt neatspindėjo jų asmeninės nuomonės. Taip pat mokytojai kalbėjo apie stresą, kurį patiria mokiniai vertino (šiuo atveju įskaitos) metu – tai sukelia įtampą, baimę ir skatina varžymąsi kalbėti. Kaip teigia McIntyre (2007) varžymasis kalbėti užsienio kalba yra emocinė patirtis,

atsirandanti tuomet, kai reikia vartoti užsienio kalbą. Jei asmuo žino, jog padaręs klaidą bus nubaustas – t.y. gaus prastą įvertinimą, jis jaus baimę ir nepasitikėjimą savo jėgomis vartodamas užsienio kalbą.

Mokytojai taip pat paminėjo, jog ateityje ruošiamasi mažinti savaitinių anglų kalbos pamokų skaičių – nuo 4 iki 3, vieną pamoką padarant kaip galimai pasirenkamą modulį:

*„45 minutės ir 12 klasėj yra 4 savaitinės pamokos, bet kažką girdėjau, kad 3 žada daryti, ruošiasi mažinti po metų, tai tikrai nėra daug, nes jeigu dar rašymą, jeigu vaikas pasirenka modulį tai jam prisideda, bet jeigu jis nesirenka tai jis ir plavinėja“* (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva).

Tam, kad per pamoką būtų įmanoma kokybiškai atlikti visas privalomas veiklas – klausymą, rašymą, skaitymą ir kalbėjimą tikrai trūksta laiko ir per 3 savaitines pamokas iš esmės galima tikrai ruošti egzaminui - tobulinti gramatines žinias, rašybą.

Mokytojų buvo teirujamasi kaip būtų galima tobulinti šnekamosios anglų kalbos žinias pamokos metu. Jie teigė, jog tai galima padaryti tik labai minimaliai. Mokytojų nuomone, net ir anglų kalbos vadovėliai moko formalios kalbos – specialios kalbos vartojimo užduotys reikalauja daugiau oficialios kalbos išmanymo, gramatinių taisyklių žinojimo, jos nepritaikytos ugdyti šnekamąja, buitine kalbą, kuri yra reikalinga realiose kasdienio gyvenimo situacijose:

*„Kad ir vadovėliai jie iš tikrųjų yra labiau pritaikyti ne šnekamajai kalbai“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva) *„Jo, gale ten yra ir paveikslėliai sakykim, gali pakalbėti, bet tai kiek tu tą panaudoji“* (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). *„Bet iš tikrųjų kai pavyzdžius pateikia kaip reikėtų tuos paveikslėlius lyginti tai ten suvedama į tokį vistiek ne tą ką matai, o aiški aukštesnį tą lygį, ir tai kas būtų, bet į tokį labiau problematinį jų nagrinėjimą, kur vėl labiau ta oficiali kalba reikalinga“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva)

Kaip pavyzdį mokytojos pateikė informacijos apie suomiškus vadovėlius, kuriuose yra pateikiamos realaus bendravimo situacijos – pavyzdžiui pokalbis dėl darbo, su visa reikalinga dalykine leksika, taip pat juose aprašomas deramas elgesys, apranga interviu metu:

*„Jei kalbam apie interviu dėl darbo, tai yra dalykinė leksika“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva) *„Ir mokymas suomiškose vadovėliuose vat duoda pristatymą, įsivaizduok, kad tu ten ir tiesiog tekstai duoti ir jie nagrinėja kas gerai kas negerai, apranga, eye contact ir t.t.“* (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). *„To ir trūksta pas mus“* (R2, anglų kalbos dėstytojas, vedantis kursus, Lietuva). Mokytojai teigė, jog Lietuvoje panašių dalykų būtų galima mokyti rengiant papildomus užsiėmimus, papildomas pamokas mokiniams:

*„Čia tokią fakultatyvinę valandą galima padaryti tokią vaikam bet“* (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). *„Juk yra krūvis iš tikrųjų kiek jie gali turēt <...> tai maksimumas, kuris apriboja“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).

Tačiau vėlgi, yra mokinių krūviai, kurių negalima viršyti, yra nurodytas pamokų savaitinis skaičius, kuris apriboja, spaudžia į tam tikrus rėmus.

Mokytojai taip pat buvo informuoti, jog didelė kliūtis, sėkmingam bendravimui, paminėta migrantų yra baimė kalbėti – net ir pakankamai gerai mokėdami kalbą žmonės bijo prabilti – ypatingai viešuose vietose, kai reikia bendrauti su oficialiais žmonėmis. Toth (2010) teigimu situacijos, kai vertinami asmens gebėjimai didina varžymąsi kalbėti, kelia baimę ir nepasitikėjimą savimi. Tikėdamasis gero įvertinimo ir tuo pat metu bijodamas prastai pasirodyti, suklysti, asmuo jaučia didžiulę įtampą. Taigi, galima daryti prielaidą, jog baimę kalbėti žmonės atsineša dar iš mokyklos, kuomet buvo vertinamos jų kalbinės žinios – įvairiais testais, užduotimis, egzaminais.

Kiek kitokia situacija yra anglų kalbos kursuose, tačiau svarbu paminėti, jog šiuose kursuose nėra baigiamojo testo – kursų dalyviai neturi pasiekti tam tikro kalbos mokėjimo lygio – tai tiesiog neintensyvūs anglų kalbos kursai žinioms patobulinti:

*„Dabar aš vat pati vedu anglų kalbos kursus ir ten mes daugiau bandom šnekėti, nes žmonės pareiškė tokį pageidavimą, nes prieš tai pusę metų tik pratimus darė, o kad išmoktų nieko neišmoko, kalbėti ta prasme, jie turi patobulėti, bet nėra egzaminų jie neturi kažko pasiekti“ (R2, anglų kalbos dėstytojas, vedantis kursus, Lietuva)*

Kai nėra vertinimo ir nėra baigiamojo testo, dėstytojas, atsižvelgdamas į besimokančiųjų pageidavimą, gali daugiau laiko skirti kalbėjimui, tačiau visiškai eliminuoti gramatikos negalima, nes be gramatinių, leksinių žinių, neturėdamas pakankamai turtingo žodyno arba supratimo apie anglų kalbos laikų sistemą žmogus negalės sėkmingai komunikuoti. Tačiau vedant tokio tipo kursus galima skatinti žmones kalbėti, bendrauti, kai nėra vertinimo, galima nesureikšminti klaidų ir laikyti jas natūralaus mokymo proceso dalimi. Kaip teigia Young (1991) mokytojas turėtų būti ne griežtas klaidų taisytojas ir vertintojas, o labiau draugiškai nusiteikęs patarėjas, koordinuotojas, vertinant pagrindinis dėmesys turėtų būti skiriamas ne tik gramatinės klaidoms, bet ir minties raiškai, pateiktai idėjai.

Mokytojai taip pat pateikė įvairių būdų, kaip būtų galima skatinti bendravimą, kalbėjimą anglų kalbos pamokų metu. Mokytojų nuomone tokie metodai kai darbas grupėse – dviese, keturiese, kalbėjimas anglų kalba pertraukų metu, po pamokų, gerai yra kalbėjimas iš karto – duodama tema, keletas minučių pasiruošti ir po to kalbėti. Taip pat naudinga yra semestro pabaigoje mokiniams rašyti savo asmeninius pastebėjus, refleksijas apie tai, kas buvo gerai pamokoje, ko trūko – tuomet bendromis jėgomis mokiniai ir mokytojas gali pagerinti mokymosi kokybę:

*„Nu mes pertraukas išnaudodavom, prieš pamokas dar tą laiką, nes nėra laiko praktiškai per pamoką, supranti, tai turi būti grupinis darbas, dviese, keturiese, kalba, daugiau vat šita linkme dirbti, <...>mokykloj vat kas yra ten gali pažaisti išdalinti ten vienokiu būdu ar kitokiu, ar sugrupuoti vieną kartą vieną, kitą kartą kita, ar pagal interesus, bet tai irgi yra ribojama, duodi pasiruošti kažkiek laiko*

ir kalbėti on the spot“. „Mokiniai pusmečio ar trimestro pamokoj rašydavo ką norėtų pakeisti ko daugiau reikėtų anglų kalbos pamokoj, kažko, kam tas patikdavo, kam tas ir kažką bendrai kurdavom, mokinys turi ne tik sėdėti klasej ir negirdėti ką ten kalba, jis turi visumoj pats galvoti, ko jam reikia, ko jis nori, jis turi klausti, nebijoti“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva).

Kaip teigia Young (1991) užsienio kalbos pamokoje mokiniai turi būti skatinami išsakyti savo emocijas, piešti įvairius grafikus, atspindinčius tokias patiriamas emocijas kaip baimė, nerimas. Taip mokiniai sužinos, jog jie ne vieni jaučia baimę ar įtampą kalbėdami užsienio kalba. Taip pat pamokos metu mokiniai turi turėti galimybę atlikti užduotis grupėmis ar poromis, turi būti skatinamos diskusijos, kurių metu būtų išsakomos įvairios nuomonės, požiūriai. Mokiniai turėtų būti skatinami vartoti užsienio kalbą ir už klasės ribų – bendraudami su užsieniečiais draugais arba vienas su kitu užsienio kalba (pvz. pertraukų metu); taip pat žiūrėti filmus, skaityti knygas ar spaudą užsienio kalba. Mokinys pamokos metu turi galvoti ir suvokti ko nori pats, o ne akiai kartoti išmoktą tekstą. Mąstydamas apie tai, ko jam reikia, ar jam reikia mokytis kalbos, jei reikia, tai kodėl, mokinys pats turi norėti mokytis, suprasti tai, ką mokosi, pats sąmoningai vartoti kalbą, pavyzdžiui žiūrėdamas filmus ta kalba, bendraudamas su draugais, tikrindamas nežinomų žodžių reikšmę žodyne. Svarbiausias yra pačio besimokančiojo požiūris ir motyvacija mokytis. Jei mokinys žino, jog baigęs mokyklą jis studijos užsienyje arba jeigu jis mano, jog važiuos į užsienį dirbti, jis turėtų būti suinteresuotas išmokti anglų kalbą ir kuo aktyviau ją vartoti:

„Visuose dalykuose turėtų būti tas bendravimas, ne tik kad iškalei atsistojai ir išėjai, bet mąstyti ką tu mokaisi, ar anglų kalbą ar ką turi būti mažiau kalimo, jei pasakoji tai iš kitų požiūrių, per savo prizmę permąščius, ne akiai atkartoti, iškaltas tekstas nežinau ką jis duoda“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva).

Taip pat mokytojams buvo paskaityta ištrauka iš interviu protokolo, kai vienas migrantas pasakojo, jog mokykloje buvo garsiai taisomos klaidos – visi mokiniai užsirašydavo kalbančių bendraklasių klaidas ir po to jas pasakydavo. Tai respondentui turėjo didelę įtaką varžymuisi kalbėti. Mokytojų nuomone, naudojant tokį mokymo metodą, mokytojas turi didžiausią dėmesį skirti ne klaidoms, o raiškai, išsakytai idėjai, pirmiausia turi būti pakomentuojama tai, kas pasakyta gerai, o po to, kas galbūt ne taip ir kaip tai būtų galima taisyti. Jei akcentuojamos tik gramatinės klaidos, žmogus kitą kartą gali iš viso bijoti kalbėti, nes žinos, jog kiti vertins ir pastebės tik tai, kas blogai:

„Jeigu duodi tokį dalyką, tai grupė turi būti susigyvenusi, ir aš pati retsykiais tokį dalyką darydavau, klausomės pirma kas teigiama, kaip teigiama, ką kalbėjo ir ką aš pastebėjau ką aš kitaip daryčiau, čia turi būti akcentuojama ne tik gramatika, klaida, bet mintis – ar tu sutinki su ta mintim, ar nesutinki ir tarp kitko jei kokį žodį ne taip panaudojai ar ką tada pasakai jau, bet atsargiai labai tą reikia daryti, turi susigyventi grupė“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). „Turim pakreipti o ką

*galėtume padaryti, kad būtų geriau, ne tai kad blogai blogai, bet ką geriau daryti“ (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).*

Taip pat mokytojai pateikė būdų, kaip galima mokiniams pasakyti, jog jie klysta, neįžeidžiant jų. Klaidų surašymas ant lapelio ir padavimas mokiniui asmeniškai neįžeidžia mokinio ir nežeina jo prieš bendraklasius, taip pat geras metodas yra bendrai daromų klaidų surašymas ant lentos, nes jis neišskiria vieno konkretaus mokinio ir nėra sakoma – tai tavo klaidos – tiesiog yra nurodoma, į ką mokiniai turi atkreipti dėmesį besimokydami:

*„Aš surašydavau ant lapelio jei matau kad mokinys kažkoks, kad kartojasi tos pačios klaidos ir jam paduodi – pasikarto tą ir tą pavyzdžiui, 3 asmenį, nes kliūna ir kliūna. Kalbėti su vaiku pastoviai neturi tiek laiko, o jau lapelį paduodi ir viskas, lentoj galima bendras klaidas surašyti ir atkreipti dėmesį į tą ar tą, per projektorių. Nes klaidos kartojasi“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva).*

Taip pat svarbu paminėti, kad žmogus laisviau bendrautų užsienio kalba jis turi ją nuolat vartoti, ir namie, ir mokykloje:

*„Taip nes kuo dažniau naudoja vaikas kalbą, to jis atviriau bendrauja ir užsienyje, jisai reiškia mintis kad ir su klaidomis, bet jisai bendrauja“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). „Neįveiksi to savo bijojimo kalbėti nekalbėdamas“ (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).*

Tik kalbėdamas gali išmokti kalbėti, įveikti savo baimę, tą patvirtino ir migrantų pavyzdžiai – tik nuolat bendraudami anglų kalba jie ne tik patobulino žinias, bet ir sumažėjo jų varžymasis kalbėti anglų kalba.

Mokytojai taip pat teigė, jog baimė kalbėti ir suklysi yra psichologinis dalykas, galbūt iš dalies lemiamas mūsų kaip lietuvių mentaliteto – klaidos mums atrodo nepriimtinos, mes bijome suklysti ir dėl to bijome kalbėti:

*„Bet čia psichologinis dalykas yra man atrodo aš ir vėl į tą patį sugrįšiu, mes psichologiškai bijom suklysti, užtat bijom kalbėti, o jei žmogus nebijotų klysi, bet svarbiausias tikslas būtų kad tave suprastų, pasakyk tu su klaida, bet kad tave suprastų“ (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva). „Buvo Lakmos konferencija Vilniuj prieš 3 metus ir suomis Ari Peltany kai pradėjo kalbėti su savo tarimu tai šokiravo mūsų lietuvičius mokytojus ir ten netgi gramatinių klaidų buvo, bet jo mintys išreikštos buvo, na tikrai protingos, tai buvo tyrimas, tai buvo viskas, bet vat mum tai jau, kažkoks toks vat kaip kalba, jiems tai nėra svarbu ar kiniečiam kalbėti <...> vat suomiai sakykim, iš tikrųjų jie daro klaidų, bet jiems tas nesvarbu, jie bendrauja, reiškia emocijas ir panašiai jiems nėra tai labai aktualu, o pas mus tai atvirkščiai, man atrodo daugiau akcentuojame klaidas“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). „Komunikacinio mokymo esmė ir yra jog reikšmė svarbiau už klaidas“ (R2, anglų kalbos dėstytojas, vedantis kursas, Lietuva). „Taip turėtų būti, kad turinys svarbiau už formą, o pas mus atvirkščiai yra“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva).*

Komunikaciniame užsienio kalbos mokyme (ŠMM užsienio kalbų mokymo strategija, 2010) reikšmė svarbesnė nei kalbinės struktūros; dialogai skiriami komunikacijai, o ne išmokstami mintinai; kalbos mokymo(si) tikslas yra efektyvi komunikacija; kalbos struktūros suvokiamos komunikacijos metu; pedagogas skatina ugdytinių kalbos vartojimą metodų, medžiagos įvairove ir pirmiausia siekia kalbos sklandumo, o tik vėliau – taisyklingumo; komunikacija turi suteikti besimokantiesiems džiaugsmo. Tačiau realiame gyvenime situacija yra kiek kitokia. Nors ir teigiama, jog svarbiausia komunikaciniame kalbos mokyme(si) yra minties, idėjos raiška, o ne klaidos, tačiau pas mus Lietuvoje vis dėl to klaidos yra svarbesnės nei idėja – ta iliustruoja ir pavyzdys su suomiu mokslininku, kuris išsakė puikią idėją, tačiau padarė klaidų kalbėdamas ir todėl į jį buvo žiūrima neigiamai.

Mokytojų buvo teiraujama apie tai, ar jų nuomone mokykloje yra pakankamai ugdoma sociokultūrinė/tarpkultūrinė kompetencija. Mokytojų nuomonė tokiai kompetencijai ugdyti medžiagos vadovėliuose yra pakankamai, tačiau tai, kaip bus ugdoma sociokultūrinė kompetencija labai priklauso nuo mokytojo požiūrio, nuo jo paties žinių ir kompetencijų – pvz. lyginimas su Lietuva yra paliktas pačiam mokytojui, mokytojas taip pat gali vystyti diskusijas konkrečiomis temomis, akcentuoti tam tikrus dalykus, tačiau mokykloje tokie aspektai aptariami pasauliniu mastu, o ne konkrečiai imant Anglijos atvejį:

*„Tokie dalykai pereinami per konkrečias temas, vienos temos aspektu, kitos, bet galbūt labiau globaliai, ne imant Anglijos atvejį, o globaliai, Eurpopos 3 – 4 klasėj geri vadovėliai labai“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva). *„Bet gal trūksta Lietuvos, turi įdėti tą Lietuvą lygindamas, nes kitos išeities nėra, nes tie vadovėliai užsienietiški ir LT nerasta praktiškai <...> tai palikta mokytojui, eidamas žymias vietas turi lyginti su Lietuva <...> bet aš manau, jog čia labiausiai priklauso nuo mokytojo, nes ir vadovėlis tą duoda, temas, potėmės, per porą metų 3-4 klasė, čia mokytojas gali labai daug padaryti“* (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). *„Tą padarom manu, religinių skirtumų turėjom gerų temų tokių, bet programa yra ten viskas labai gerai aprašyta“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).

Mokytojai buvo informuoti, jog migrantai ganėtinai neigiamai vertino sociokultūrinę kompetenciją, kai konkrečiai susidūrė su atskirų šalių atstovais – indais, musulmonais ir t.t. Mokytojų nuomone tokie dalykai mokykloje per anglų kalbos pamokas nėra aptariami, nes tiek Indija, tiek musulmonų kraštai nėra anglakalbiai, todėl jiems skiriama mažiau dėmesio:

*„Ši vieta nelabai mokykloj, gal nelabai pajėgi anglų kalbos pamoka <...> turėtų būti tas tarp dalykinis ryšys <...> čia per istorijos pamokas gal labiau tai turėtų eiti, susipažinti“* (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva). *„Visi tie arabų kraštai nėra English speaking countries ir mes mažiau į juos orientuojamės, taip natūraliai <...> turėtų prieš išvykdami patys pasidomėti“* (R1, mokytojas metodininkas, Lietuva). *„Indija irgi taip daug nekalbi, pereini, pamini tokia ir tokia šventę ir viskas,*

*bet šiaip jau, pačiam reikėtų jau pasidomėti, nes linktelėjimas vienoj šaly reiškia taip, kitoj ne <...>*  
(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva).

Taigi išryškėjo faktas, jog anglų kalbos pamokoje didesnis dėmesys yra skiriamas vakarietiška kultūrai, todėl išvykę į Angliją ir ten susidūrę su musulmonais, indais ar kinais, migrantai turi mažai žinių apie šias kultūras. Taip pat mokytojai minėjo, jog šiuo klausimu turėtų būti tarpdalykinis ryšys – tarpkultūriniai dalykai turėtų būti aptariami ir per istorijos, etikos ar literatūros pamokas.

Komunikacinės kompetencijos ugdymas anglų kalbos pamokoje ir migrantų išsakyta patirtis buvo aptariama ir su mokytoja eksperte, daug metų dirbusia Lietuvoje, o prieš keletą metų išvykusia gyventi į Australiją. Jos patirtis yra vertinga tuo, jog ji pati jau būdama anglų kalbos specialistė išvyko į Australiją ir ten susidūrė su kalbos vartojimo problemomis.

Interviu pradžioje mokytoja mokytojos buvo teiraujama kaip jai sekėsi komunikuoti vos tik nuvykus į šalį, ar parytė kokių nors sunkumų. Mokytojos teigimu, ji gyveno ne migrantų, o vietinių australiečių terpėje, kurioje buvo vartojama specifinė šnekamoji kalba, kurią jai perprasti prireikė dviejų metų. Jos nuomone tam, jog galėtum suprasti kalbą turi nuolat bendrauti su visokiais žmonėmis – tiek paprastais darbininkais, tiek aukštesni socialinio sluoksnio atstovais. Ji paminėjo faktą, kad nors ir pati būdama mokytoja ekspertė nesuprato vietinių žmonių kalbos:

*„Aš galiu tiesiai šviesiai pasakyti aš nuvažiauvau į Australiją mokytoja ekspertė praktiškai vietinių iki galo nesupratau du metus, nes aš esu ne imigrantų tų terpėj bet australiečių ir praktiškai kad suprasti ką kalba tikras ozis tai bent du metus reikia pagyvent. Ir bendrauti su visokių sluoksnių žmonėm nuo darbininkų iki vadybininkų“* (R4, mokytojas ekspertas, Australija).

Kaip teigia Peisker (2002), tyrinėjęs Australijos kalbinę situaciją, Australijoje, gyvena daugybė skirtingų tautybių žmonių ir akcentas, kuriuo kalba anglų kalbos vartotojai yra ypatingai svarbus. Aukštesnės socialinės klasės akcentu yra laikomas amerikietiškas, angliškas ar prancūziškas akcentas, tuo tarpu akcentas, aiškiai parodantis, jog kalbėtojas yra iš ne anglakalbės šalies rodo jo priklausymą žemesniam socialiniam sluoksniui. Norint sugebėti sėkmingai bendrauti su įvairių visuomenės sluoksnių atstovais reikia žinoti visas šnekamosios kalbos variacijas akcentus, o tą išmokti užtrunka ne vienerius metus.

Ji taip pat paminėjo faktą, jog vieninteliai žmonės, kuriuos ji be vargo suprato tai buvo dėstytojai universitete, kuriame ji studijavo. Sunkiausia jai buvo suprasti šnekamąją kalbą, specifinius posakius, frazeologizmus:

*„Vieninteliai žmonės kuriuos iš karto supratau tai kai mokiaus universitete vadybą tai dėstytojai, tai dėstytojai be problemų jie kalba taisyklinga kalba nu yra ten tų made how bet labai nedaug, o šiaip praktiškai kalboj daug vartojama žodžių, nu nesakyčiau kad tai sware words kaip keiksmazodžiai bet tai bet tokie nu tokie žodeliai ir praktiškai tu pasimeti nes nežinai ką jis reiškia,*

*jauti diskomfortą, jei nėra žmogaus kuris tau padėtų pavertėjautų tai yra kaip džunglės“* (R4, mokytojas ekspertas, Australija).

Taigi dar kartą pasitvirtino faktas, jog formali anglų kalba, kurios yra mokoma mokykloje yra pravarti mokslinėje, akademinėje terpėje, tačiau jos neužtenka norint sėkmingai komunikuoti kasdieninėse gyvenimo situacijose. Taip pat mokytoja ekspertė paminėjo ir savijautą – varžymąsi kalbėti anglų kalba todėl jog nežinojo kai kurių žodžių reikšmės, jai buvo reikalingas vertėjas. Ji taip pat apminėjo faktą, kurį akcentavo ir tyrime dalyvavę migrantai – tai sugebėjimas kalbėti telefonu. Mokytojos nuomone sugebėjimas kalbėti telefonu yra aukščiausias kalbos įvaldymo lygmuo, nes kalbėdamas telefonu asmuo nežino, kas tau gali paskambinti – kokios tautybės asmuo, asmuo jo nemato, negali suprasti kalbos iš gestų ar mimikos, negali nuspėti kokiu akcentu jis kalbės:

*„Ir yra vienas aspektas kalbant akis į akį, kitas aspektas kalbant telefonu, tai telefonu vėl kitaip nes telefonu yra kitoks garsas kai jau moki šnekėt su žmonėm, bet tel. yra kitaip ir tai jau yra kitas etapas, pats aukščiausias tai yra mokėt bendrauti telefonu. Tai yra sudėtinga ir tu nežinai kas tau paskambins iš Indonezijos iš Indijos ar australas ir tu turi būt pasiruošęs bet kada bendrauti ir jį suprasti“* (R4, mokytojas ekspertas, Australija).

Taip pat mokytojos ekspertės buvo teirujamasi ir apie tai, kaip būtų galima mažinti varžymąsi kalbėti angų kalba. Jos teigimu varžymasis kalbėti tai natūralus psichologinis aspektas:

*„Psichologinis aspektas čia turi psichologai paaiškinti, mes mokom kalbėt, bet užmirštam psichologinį faktorių, kad baimė natūrali yra ir tai turėtų būti paaiškinta mokiniams, jo jausmus reikia suprasti“* (R4, mokytojas ekspertas, Australija).

Jos nuomone apie varžymąsi kalbėti turi būti diskutuojama pamokų metu, mokiniai turi suvokti, jog tai natūralus ir kiekvienam žmogui būdingas jausmas. Kaip teigia Young (1991) yra keletas būdų kaip galima sumažinti varžymąsi kalbėti užsienio kalba: visų pirma užsienio kalbos pamokoje mokiniai turi būti skatinami išsakyti savo emocijas, piešti įvairius grafikus, atspindinčius tokias patiriamas emocijas kaip baimė, nerimas. Taip mokiniai sužinos, jog jie ne vieni jaučia baimę ar įtampą kalbėdami užsienio kalba.

Žinojimas, jog jausti baimę, kai reikia vartoti anglų kalbą bendraujant su užsieniečiais tiek formaliose, tiek neformaliose situacijose, suvokimas, jog tas jausmas yra normalus, jog panašiai jaučiais ir kiti žmonės sumažina varžymąsi kalbėti anglų kalba.

Interviu metu mokytojos buvo teirujamasi ką būtų galima patobulinti anglų kalbos mokyme Lietuvoje, kad būtų labiau ugdomas kalbėjimas, supažindinama su šnekamąja kalba. Visų pirma, mokytojos nuomone, Lietuvos mokytojai patys nėra pajėgūs išmokyti šnekamosios kalbos, nes jos paprasčiausiai nemoka. Mokykloje labai gerai yra išmokoma gramatika, laikai, tačiau ekspertė pabrėžė, jog turėtų būti akcentuojamas present perfect (esamasis tęstinis) laikas, nes jis yra plačiausiai



vartojamas kalboje. Taip pat ji paminėjo faktą, jog naudodamiesi šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis, internetu bendraudami su kitų šalių atstovais mokiniai patys gali tobulinti šnekamosios anglų kalbos žinias, o tai darantys mokiniai kartais net pranoksta savo mokytojus:

*„Mes labai gerai paruošiam gramatiką, mes labai gerai paruošiam laikus kas liečia laikus tai sakyčiau mokytojam jis turi nuolat aiškinti kad vartoti present perfect, šnekamoji kalba visur ir jis yra visur“* (R4, mokytojas ekspertas, Australija) *„Mes ir negalim išmokyti nes nemokam patys, bet dabar jaunimas per skype, fecebook kai kurie mokiniai praauga mokytojus“*

Mokytojos ekspertės nuomone norint mokinius bent šiek tiek supažindinti su šnekamąja anglų kalba reiktų organizuoti kalbos mokymo kursą visos Lietuvos mastu, kurį vestų užsienyje dirbantys ir gerai su šnekamąja anglų kalba susipažinę specialistai:

*„Reiktų daryt projektą respublikos mastu, kažkokį projektą, universitetuose jie nesusiduria su tuo čia šnekamojoj kalboj“* (R4, mokytojas ekspertas, Australija) *“Ką mokykla gali reiktų su mokytojais kurie dirba užsienį Australijoj, Amerikoj suorganizuoti šnekamosios anglų kalbos kursą kokį minimalų 30 valandų šnekamosios kalbos ne kokią įskaitą nesąmonę apie pollution, o mokiniam duoti šnekamosios kalbos pavyzdžių tą medžiagą“* (R4, mokytojas ekspertas, Australija).

Ji paminėjo, jog pavyzdžiui mokiniai galėtų būti ruošiami ne tokio tipo kalbėjimo įskaitai, kokia yra dabar – jie turėtų ne formaliai pakabėti apie oro užterštumą, o turėtų ruoštis pakalbėti gyvenimiško tipo situacijose, vartodami ne formalią, o šnekamąja anglų kalbą.

## IŠVADOS

- Išanalizavus mokslinę literatūrą apie socialinį konstruktyvizmą, kritinį mąstymą, anglų kalbos mokymo(si) būdus, kalbos mokymosi metu ugdytinas kompetencijas, varžymąsi kalbėti užsienio kalba, migracijos poveikį ekonominiam ir socialiniam mūsų šalies gyvenimui bei Švietimo ir mokslo ministerijos pateikiamą užsienio kalbų mokymo strategiją galima daryti šias išvadas: Mokslinėje literatūroje apie migraciją teigiama, jog Lietuvoje viena pagrindinių migracijos sudedamųjų dalių yra darbo migracija. Žmonės, dėl materialinių priežasčių labai dažnai renkasi gyvenimą svečioje šalyje. Šiame darbe yra tiriama migrantų bei mokytojų nuomonė, kuri yra analizuojama naudojant socialinio konstruktyvizmo ir kritinio mąstymo teorijas. Išanalizavus teorinę medžiagą apie šias metodologijas, galima teigti, jog pagrindinis konstruktyvizmo principas - mokymasis yra procesas, kai mokymosi tikslas nėra tik perduoti informaciją bei žinias, bet ir skatinti pačių besimokančiųjų supratimą ir aktyvumą, išmokyti individą suprasti įvykių esmę, apibendrinti juos ir patiems sugebėti spręsti problemas. Tuo tarpu kritinio mąstymo ugdymas šiandieninėje mokykloje yra laikomas svarbiu aspektu efektyvinant ugdymo proceso organizavimą ir atsisakant reprodukcinio mokymo. Mokymosi medžiaga moksleiviui darosi aktuali tik tada, jei jis moka ją kritiškai įvertinti. Kritinio mąstymo ugdymas sudaro visas būtinas prielaidas parengti ir užtikrinti žmogaus sėkmingą adaptaciją atviroje ir demokratinėje visuomenėje, nuolat kintančiomis sociokultūrinėmis sąlygomis.

Išanalizavus Švietimo ir mokslo ministerijos pateikiamą užsienio kalbų mokymo strategiją (2010) paaiškėjo, jog Lietuvoje šiuo metu yra taikomas komunikacinis kalbos mokymo metodas. Komunikacinis užsienio kalbos mokymas yra orientuotas į kalbos gebėjimų ugdymą: kalbėjimo, supratimo iš klausos, rašymo ir skaitymo. Mokant užsienio kalbų svarbiausia veikla turi būti laikomas asmens lingvistinės ir komunikacinės kompetencijos puoselėjimas, kalbinio mąstymo ugdymas. Užsienio kalbos mokymas turi būti grindžiamas kalbinės patirties įgijimu aktyviai dalyvaujant kalbinės veiklos situacijose. Pagrindinis komunikacinio kalbos mokymo, kai prasmė ir mintis yra pirminė, kalbos įgūdžių formavimo šaltinis yra socialinio ir kultūrinio turinio diskursas. Tačiau vartojant kalbą iškyla tam tikrų problemų. Viena jų – varžymasis kalbėti išryškėjo išanalizavus teorinę medžiagą apie sunkumus, su kuriais susiduria užsienio kalbas besimokantys žmonės.

- Darbe buvo keliama **prielaida**, jog anglų kalbos mokymas Lietuvoje yra daugiausiai orientuotas į lingvistinės kompetencijos (pagrindinių gramatinių ir leksinių žinių) ugdymą, egzamino išlaikymą, o to nepakanka norint sėkmingai komunikuoti šia kalba užsienio šalyse, atsiradus poreikiui kalbėti šnekamąja anglų kalba, išmanyti tarpkultūrinio arba socialinio bendravimo aspektus. Ši prielaida patvirtino išanalizavus interviu su migrantais ir mokytojais metu gautus duomenis.

• Išanalizavus interviu su **sėkmingai socializavusiais migrantais** buvo atskleista, kaip jie vertina anglų kalbos mokymosi patirtį Lietuvoje ir anglų kalbos mokymosi mokykloje metu įgytas šias komunikacinės kompetencijos dalis: lingvistinę, sociolingvistinę, diskursinę, tarpkultūrinę/sociokultūrinę, socialinę ir strateginę kompetencijas. Taip pat buvo ištirta, kokią reikšmę jų socializacijai anglakalbėse šalyse turėjo anglų kalbos mokėjimas/ nepakankamas mokėjimas.

Didžioji dalis tyrimo dalyvių Lietuvoje įgytą lingvistinę kompetenciją įvertino ganėtinai teigiamai, jų nuomone leksinės ir gramatinės žinios yra pakankamos sėkmingai komunikacijai, o tai, kas nežinoma su laiku yra patobulinama. Kaip trūkumą tyrimo dalyviai įvardijo nepakankamas žinias apie šnekamąją anglų kalbą. Tam, kad respondentai galėtų sėkmingai naudotis sociolingvistine kompetencija, kurią įgijo ne vien tik mokykloje, bet ir kitose gyvenimo situacijose (bendraudami viešose vietose, įstaigose), kai kuriems iš jų trūko leksinių bei gramatinių žinių, o kitiems didžiausia kliūtis buvo baimė kalbėti. Diskursinę kompetenciją tyrimo dalyviai įvertino geriau. Suprasti rašytinį tekstą jiems buvo daug lengviau nei „gyvą kalbą“, nes rašytiniame tekste nėra jaučiamas akcentas, jame nevartojama šnekamoji kalba, jį galima perskaityti keletą kartų ir todėl lengviau suprasti. Taip pat skaitant arba rašant žmogui nereikia kalbėti, todėl jis nejaučia psichologinio diskomforto, kuris atsiranda bendraujant žodžiu. Tyrimo dalyviai ganėtinai neigiamai įvertino mokykloje įgytą tarpkultūrinę kompetenciją. Jie teigė, jog mokykloje įgytos žinios buvo nepakankamos ir neatitiko realiai atsiradusio poreikio žinoti kai kuriuos tarpkultūrinio bendravimo ypatumus. Jie nebuvo supažindinti su pagrindiniais tarpkultūriškumo principais, tokiais kaip atvirumas kitoniškumui, išankstinių neigiamų nuostatų neturėjimas (ypatingai kalbant apie kitų tautybių ir rasių žmones). Pagyvenus užsienyje labiausiai pasikeitė tyrimo dalyvių nuostatos, žinios, atradimo ir sąveikos įgūdžiai. Žmonės, gyvendami šiose daugiatautėse ir daugiakultūreose šalyse tapo atviresni, mandagesni, tolerantiškesni kitoniškumui. Socialinę kompetenciją tyrimo dalyviai įvertino gana prastai – vos tik atvykę į šalį jie bijojo, varžėsi kalbėti užsienio kalba, ypač telefonu. Varžymasis kalbėti buvo viena didžiausių problemų, su kuriomis tyrimo dalyviams teko susidurti gyvenant ir dirbant anglakalbėse šalyse. Dažniausiai varžymasis kalbėti pasireiškė tuomet, kai reikėjo kalbėti garsiai – su konkrečiu žmogumi, ir ypač tuomet, kai pašnekovas geriau mokėjo užsienio kalbą.

Vos tik atvykus į šalį didžioji dalis migrantų ( išskyrus keltą, kurie geriau mokėjo kalbą ir iš karto susirado geresnius darbus) dirbo prastus, jų kvalifikacijos neatitinkančius darbus dėl to, jog nepakankamai mokėjo anglų kalbą, varžėsi kalbėti. Gyvenat užsienyje žymiai patobulėjo tyrimo dalyvių kalbiniai įgūdžiai. Taip pat pasikeitė ir tyrimo dalyvių psichologinė savijauta – jie tapo drąsesni, nebejaučia įtampos kalbėdami anglų kalba. Išmokę kalbą jie susirado geriau apmokamus darbus, kitataučių draugų, todėl kalbos mokėjimas turėjo tiesioginės įtakos sėkmingai jų socializacijai

anglakalbėse šalyse. Svarbu paminėti faktą, jog sėkmingai socializacijai įtakos galėjo turėti ir jaunesnis migrantų amžius.

- Išanalizavus interviu su **nesėkmingai socializavusiais migrantais** išryškėjo anglų kalbos svarba integracijai užsienio šalyje. Visi tyrimo nesėkmingai socializavęsi tyrimo dalyviai beveik visiškai nemokėjo anglų kalbos. Vos tik atvykę į Didžiąją Britaniją tyrimo dalyviai susidūrė su kalbos nemokėjimo problemomis – viešose įstaigose jiems reikėjo vertėjo paslaugų, buvo sunku bendrauti telefonu, sunkiai suprato anglakalbių šneką. Galima teigti, jog nesėkmingai socializavęsi migrantai gyventi taip vadinamame „etniniame burbule“ – tarp savo tautiečių, tik svetimose šalyje.

Tyrimo dalyviai taip pat jautė baimę, varžėsi kalbėti užsienio kalba. Visi respondentai paminėjo faktą, kad jeigu būtų geriau mokėję kalbą, jiems būtų pavykę susirasti geriau apmokamus darbus. Tyrimo dalyvių teigimu viena iš pagrindinių jų nesėkmingos socializacijos priežasčių buvo nepakankamas kalbos mokėjimas, nesugebėjimas pritapti prie tenykštės bendruomenės, bei dėl sunkaus fizinio darbo atsiradusios sveikatos problemos. Viena iš jų prastos socializacijos priežasčių buvo anglų kalbos nemokėjimas arba nepakankamas mokėjimas, nes nemokėdamas kalbos žmogus negali laisvai plėsti savo kitataučių draugų rato, negali laisvai bendrauti. Taip pat nesėkmingai socializacijai įtakos galėjo turėti ir vyresnis migrantų amžius.

- Išanalizavus interviu su **mokytojais** išryškėjo mokytojų požiūris į komunikacinės kompetencijos ugdymą, buvo aptarti migrantų paminėti probleminiai aspektai. Mokytojai pripažino, jog kalbėjimas nėra pakankamai ugdomas ir dažniausiai yra nustumiamas į šoną, o į pirmą vietą keliama gramatika, akcentuojamos klaidų skaičius, o ne idėjos gerumas. Pamokos laikas yra ribotas, ir norint paruošti mokinius egzaminui reikia daugiau laiko skirti gramatikos, naujų žodžių mokymuisi, o ne kalbėjimui. Jų nuomone formalios kalbos mokymas yra reikalingas ir labai pravartus tokiems mokiniams, kurie ruošiasi studijuoti užsienio universitetuose – jiems formali kalba bus reikalinga paskaitų metu, taip pat rašant įvairius darbus. Svarbus dalykas yra ir pačio besimokančiojo nuostata - mokinys pamokos metu turi galvoti ir suvokti ko nori pats, o ne akiai kartoti išmoktą tekstą. Mąstydamas apie tai, ko jam reikia, ar jam reikia mokytis kalbos, jei reikia, tai kodėl, mokinys pats turi norėti mokytis, suprasti tai, ką mokosi, pats sąmoningai vartoti kalbą, pavyzdžiui žiūrėdamas filmus ta kalba, bendraudamas su draugais, tikrindamas nežinomų žodžių reikšmę žodyne. Pasiteiravus apie migrantų prastai įvertintą sociokultūrinę/tarpkultūrinę kompetenciją, mokytojai teigė, jog tai kaip bus ugdoma sociokultūrinė kompetencija labai priklauso nuo mokytojo požiūrio, nuo jo paties žinių ir kompetencijų – pvz. lyginimas su Lietuva yra paliktas pačiam mokytojui, mokytojas taip pat gali vystyti diskusijas konkrečiomis temomis, akcentuoti tam tikrus dalykus. O pasaulyje esančios skirtingos kultūros, jų

papročiai per anglų kalbos pamokas nėra aptariami, nes tiek Indija, tiek musulmonų kraštai nėra anglakalbiai, todėl jiems skiriama mažiau dėmesio. Taigi išryškėjo faktas, jog anglų kalbos pamokoje didesnis dėmesys yra skiriamas vakarietiški kultūrai.

- Taigi išanalizavus interviu su migrantais ir su mokytojais išryškėjo faktas, jog nors ŠMM užsienio kalbų mokymo strategijoje (2010) ir teigiama, jog svarbiausia komunikaciniame kalbos mokyme(si) yra minties, idėjos raiška, o ne klaidos, tačiau pas mus Lietuvoje vis dėl to klaidos yra svarbesnės nei idėja, didžiausiais dėmesys yra skiriamas gramatikos mokymui, ugdoma formali kalba, o šnekamosios kalbos ugdymui laiko beveik nėra skiriama.

## REKOMENDACIJOS

Remiantis mokslinės literatūros analize, darbo autorės išvalgomis ir mokytojų ekspertų nuomone apie komunikacinės kompetencijos ugdymą anglų kalbos pamokoje būtų galima teikti tokias rekomendacijas:

- Tam, kad būtų galima tobulinti užsienio kalbos mokymą, labiau akcentuojant kalbos vartojimą, šnekamosios kalbos ugdymą vertą atkreipti dėmesį į socialinį interakcinį užsienio kalbų mokymo metodą. Šis metodas akcentuoja bendravimo kalba, kurios mokomasi svarbą. Mokantis užsienio kalbos svarbu ne tik suvokti tam tikro posakio reikšmę (Woozley, 2004), bet ir žinoti, kokiam socialiniame kontekste jis yra vartojamas. Kalbos mokymasis yra ne tik mokytojo mokiniui perteikiamos žinios, bet aktyvus bendravimas ta kalba, ne tik mokymosi bet ir realaus bendravimo tikslais. Lingvistinė kompetencija reikalauja įgūdžių, reikalingų skaitymui, klausymui, kalbėjimui ir rašymui užsienio kalba – šie įgūdžiai gali būti tobulinami konkrečiame socialiniame kontekste. Šioje metodikoje, kalbant apie anglų kalbos mokymą (si) yra akcentuojami skirtumai tarp kalbos mokymo oficialioje aplinkoje – mokykloje, universitete ar kt. (EFL – English as a Foreign Language) ir anglų kalbos mokymo (si) toje kalbinėje aplinkoje, kurioje ja kalbama (ESL – English as a Second Language). Remiantis šiuo metodu, turėtų būti derinami kalbos mokymosi būdai oficialioje ir natūralioje aplinkose. Natūralios aplinkos charakteristikos yra šios: besimokančiųjų kalbos klaidos, jeigu tai, ką jie nori pasakyti yra suprantama, taisomos labai retai, arba išvis netaisomos. Didžiausias dėmesys skiriamas turiniui, o ne formai, kalbos mokomasi ne struktūruotai, o visko iš karto – žodyno, gramatikos, bendravimo normų ir kt., besimokantysis susitinka ir bendrauja su daugeliu žmonių, gerai mokančių anglų kalbą. Šias charakteristikas galėtų būti bandoma perkelti į formalios kalbos mokymą, skatinant mokinius vartoti anglų kalbą ir už klasės ribų, bendraujant su kitataučiais draugais, skaitant literatūrą, laikraščius, žiūrint filmus anglų kalba.

Tam, kad būtų galima sumažinti varžymąsi kalbėti anglų kalba galima siūlyti tokius mokymo metodus:

- Varžymąsi kalbėti mažina tokie metodai kai darbas grupėse – dviese, keturiese, kalbėjimas anglų kalba pertraukų metu, po pamokų, gerai yra kalbėjimas iš karto – duodama tema, keletas minučių pasiruošti ir po to kalbėti.

- Taip pat naudinga yra semestro pabaigoje mokiniams rašyti savo asmeninius pastebėjus, refleksijas apie tai, kas buvo gerai pamokoje, ko trūko – tuomet bendromis jėgomis mokiniai ir mokytojas gali pagerinti mokymosi kokybę.

- Mokiniai turėtų būti skatinami vartoti užsienio kalbą ir už klasės ribų – bendraudami su užsieniečiais draugais arba vienas su kitu užsienio kalba (pvz. pertraukų metu); taip pat žiūrėti filmus, skaityti knygas ar spaudą užsienio kalba. Tik nuolat vartodamas kalbą gali išmokti kalbėti, įveikti savo baimę, tą patvirtino ir migrantų pavyzdžiai – tik nuolat bendraudami anglų kalba jie ne tik patobulino žinias, bet ir sumažėjo jų varžymasis kalbėti anglų kalba.

- Viešas klaidų taisymas yra geras, jei naudojant tokį mokymo metodą, mokytojas turi didžiausią dėmesį skirti ne klaidoms, o raiškai, išsakytai idėjai, pirmiausia turi būti pakomentuojama tai, kas pasakyta gerai, o po to, kas galbūt ne taip ir kaip tai būtų galima taisyti. Jei akcentuojamos tik gramatinės klaidos, žmogus kitą kartą gali iš viso bijoti kalbėti, nes žinos, jog kiti vertins ir pastebės tik tai, kas blogai.

- Taip pat yra keletas būdų, kaip galima mokiniams pasakyti, jog jie klysta, neižeidžiant jų – tai klaidų surašymas ant lapelio ir padavimas mokiniui asmeniškai nežeidžia mokinio ir nežeina jo prieš bendraklasius, taip pat geras metodas yra bendrai daromų klaidų surašymas ant lentos, nes jis neišskiria vieno konkretaus mokinio ir nėra sakoma – tai tavo klaidos – tiesiog yra nurodoma, į ką mokiniai turi atkreipti dėmesį besimokydami.

- Išanalizavus mokslinę literatūrą paaiškėjo, kad baimė kalbėti ir suklysi yra psichologinis dalykas, galbūt iš dalies lemiamas mūsų kaip lietuvių mentaliteto – klaidos mums atrodo nepriimtinos, mes bijome suklysti ir dėl to bijome kalbėti. Todėl apie varžymąsi kalbėti turi būti diskutuojama pamokų metu, mokiniai turi suvokti, jog tai natūralus ir kiekvienam žmogui būdingas jausmas. Taip mokiniai sužinos, jog jie ne vieni jaučia baimę ar įtampą kalbėdami užsienio kalba. Žinojimas, jog jausti baimę, kai reikia vartoti anglų kalbą bendraujant su užsieniečiais tiek formaliose, tiek neformaliose situacijose, suvokimas, jog tas jausmas yra normalus, jog panašiai jaučiais ir kiti žmonės sumažina varžymąsi kalbėti anglų kalba.

Remiantis literatūros analize, autorės išvalgomis ir mokytojų nuomonę galima siūlyti taip tobulinti šnekamosios anglų kalbos mokymą:

- Vesti papildomas pamokas (šnekamosios anglų kalbos) kurias mokiniai galėtų pasirinkti kaip papildomą modulį.

- Organizuoti kalbos mokymo kursą visos Lietuvos mastu, kurį vestų užsienyje dirbantys ir gerai su šnekamąja anglų kalba susipažinę specialistai. Mokiniai galėtų būti ruošiami ne tokio tipo kalbėjimo įskaitai, kokia yra dabar – jie turėtų ne formaliai pakalbėti tam tikra oficialia tema, o turėtų ruoštis pakalbėti gyvenimiško tipo situacijose, vartodami ne formalią, o šnekamąją anglų kalbą.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Čepėnas, P. (1992). 1899-1980: Naujųjų laikų Lietuvos istorija. Vilnius, Lietuva.
2. Freire, P. (2000) Kritinės sąmonės ugdymas. Vilnius, Tyto alba.
3. Kardelis, K. (2002). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Kaunas: Technologija.
4. Mačianskienė, N. (2004). Užsienio kalbų mokymosi strategijos. Monografija. Kaunas, VDU leidykla.
5. Merkys, G. (2000). Ugdymo tyrimų sociokultūrinių ir metodologinių pradų vienovė. Šiauliai, Šiaulių universitetas.
6. Beresnevičienė, D., Mačianskienė, N. (2002). The Impact of Psychological Well – Being, Self – Esteem and Learning Strategies upon Efficient English as a Foreign Language Acquisition. Ugdymo psichologija, Nr.2, p.26 – 34.
7. Bennet, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity, in, R. M. Paige, ed. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth, Maine: Intercultural Press.  
Prieiga per internetą: [http://www.idiinventory.com/pdf/idi\\_bibliography.pdf](http://www.idiinventory.com/pdf/idi_bibliography.pdf)  
[žiūrėta 2011-05-13]
8. Bitinas, B. (2006). Edukologinių tyrimų metodologiniai vingiai  
Prieiga per internetą: <http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=6026D836-37D9-4253-8947-4DC52D28FE7B>.  
[žiūrėta 2011-05-13]
9. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.  
Prieiga per internetą: <http://www.dur.ac.uk/education>  
[žiūrėta 2011-05-13]



10. Brown, H.D.( 2000).Principles of Language Learning and teaching. San Francisco State University:Longman.  
Prieiga per internetą: [http://www.catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mla/...p.../bibliografia.pdf](http://www.catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mla/...p.../bibliografia.pdf)  
[žiūrėta 2011-05-13]
11. Bulajeva, T. (2008) Ankstyvasis užsienio kalbų mokymas pradinėse klasėse.  
Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt>  
[žiūrėta 2010 – 05 -01]
12. Cohen, A. D.(1998) Strategies in learning and using a second language.  
Prieiga per internetą: <http://tesl-ej.org/ej12/r10.html>  
[žiūrėta 2010 – 05 -01]
13. Farias, M. (2007). Critical language awareness in foreign language learning.  
Prieiga per internetą: <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/352/35201612.pdf>  
[žiūrėta 2011 – 04 -22]
14. Gynan S.N.,(1990). Preferred Learning Practices of Selected Foreign Language Students. Foreign language anxiety research. San Antonio, USA.  
Prieiga per internetą: [http://www.flearn.uksw.edu/.../AP\\_20\\_2\\_217-239\\_factors\\_associated\\_with\\_foreign\\_language\\_anx.pdf](http://www.flearn.uksw.edu/.../AP_20_2_217-239_factors_associated_with_foreign_language_anx.pdf)  
[žiūrėta 2011-05-13]
15. Gliosaitė K.(2004). Ekonominių emigracijos motyvų ir pasekmių vertinimas.VDU konferencija.  
Prieiga per internetą: [http://www.civitas.lt/.../Konferencija\\_Emigracija\\_04\\_12\\_02\\_pranesimai.pdf](http://www.civitas.lt/.../Konferencija_Emigracija_04_12_02_pranesimai.pdf)  
[žiūrėta 2011-05-13]
16. Grenfell, M. (2007). Language learner strategy research and modern foreign language teaching and learning: Language Learning JournalVol. 35, No. 1, June, pp. 9–22.  
Prieiga per internetą: <http://ejd.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/5/205>  
[žiūrėta 2010 – 05 -16]
17. Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions.

Prieiga per internetą: <http://ejd.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/2/201>

[žiūrėta 2010 – 05 -16]

18. Grigaitienė, R. (2007). Būsimų anglų kalbos pedagogų požiūris į tarptautinės anglų kalbos mokymą ir interkultūrinės komunikacijos ugdymą. Kauno kolegija.

Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/85/g153-160.pdf>

[žiūrėta 2011 – 04 -22]

19. Young, D.J. (1991) Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal*, Vol. 75, No. 4, pp. 426-439 Published by: Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language.

Prieiga per internetą: <http://www.jstor.org/stable/329492>

[žiūrėta 2011 – 04 -22]

20. Jucevičienė, P. (2005). Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams. Tyrimo ataskaita.

Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt>

[žiūrėta 2011-05-13]

21. King, P. (2003). An Assessment of Multicultural Competence *NASPA Journal*, Vol. 40, no. 2, Winter.

Prieiga per internetą: <http://ejd.sagepub.com/cgi/content/abstract/45/22/05>

[žiūrėta 2010 – 05 -16]

22. Kolb, D. A. (1981) *Learning styles and disciplinary differences*. The Modern American College, San Francisco: Jossey-Bass.

Prieiga per internetą: <http://www.scss.tcd.ie/disciplines/.../kolb.html>

[žiūrėta 2011-05-13]

23. Martišauskienė E. (2008). Ugdomojo mokymo retrospektyva ir dabartis. VPU edukologijos katedra.

Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2008/89/mart11-17.pdf>

[žiūrėta 2011-05-13]

24. Oxford, R.(1990). Language learning strategies. New York: Newbury House Publishers.  
Prieiga per internetą: [http://www.developingteachers.com/.../strat4\\_sarn.htm](http://www.developingteachers.com/.../strat4_sarn.htm)  
[žiūrėta 2011-05-13]
25. Peisker, V.C. (2002). Croatians in Western Australia: migration, language and class Journal of Sociology 38; 149.  
Prieiga per internetą: <http://jos.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/2/149>  
[žiūrėta 2009 –05-20]
26. Patton, M.Q.(2002) Qualitative Research and Evaluation Methods  
Prieiga per internetą: <http://www.getcited.org/pub/102788111>  
[žiūrėta 2011-05-13]
27. Roberts, J.(1998).Language teacher education. London, UK: Arnold.  
Prieiga per internetą: <http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc>  
[žiūrėta 2011-05-13]
28. Rudienė, J. (2002) Kūrybinių metodų taikymo galimybės mokant užsienio kalbų.  
Prieiga per internetą: <http://www.elibrary.lt/resursai/Konferencijos/Rokiskis/079-084.pdf>  
[žiūrėta 2011 – 04 -22]
29. Russell, B.H (2002), Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches, Third Edition, Altamira Press.  
Prieiga per internetą: <http://www.anthro.rutgers.edu/component/docman/doc>  
[žiūrėta 2011 – 04 -22]
30. Stern, H.,H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford: OUP.  
Prieiga per internetą: <http://www.journals.cambridge.org/article>  
[žiūrėta 2011-05-13]
31. Šliogerienė, J. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi vertinimo ir pripažinimo gerosios patirties taikymas Lietuvos sąlygomis. Mykolo Romerio universitetas.  
Prieiga per internetą: [http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/.../jolita\\_sliogeriene\\_t15\\_no2.pdf](http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/.../jolita_sliogeriene_t15_no2.pdf)  
[žiūrėta 2011 – 04 -22]

32. Tóth, Z. (2010). Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner: A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language. Cambridge Scholars Publishing  
Prieiga per internetą: <http://www.c-s-p.org/flyers/978-1-4438-2377-7-sample.pdf>  
[žiūrėta 2011 – 04 -22]
33. Wong, M. (2005). Language Learning Strategies and Language Self-Efficacy.  
Prieiga per internetą : <http://ebSCO.host>  
[žiūrėta 2010 – 05 -20]
34. Woolfson, C. (2007). Labour Standards and Migration in the New Europe: Post Communist Legacies and Perspectives European Journal of Industrial Relations 13; 199.  
Prieiga per internetą: <http://ejd.sagepub.com/cgi/content/abstract/13/2/199>  
[žiūrėta 2010 – 05 -21]
35. Wozzley, I. (2009) Second Language Acquisition and the Communicative Approach.  
Prieiga per internetą: [http://www.niigatajet.net/Documents/Second\\_Language\\_Acquisition.pdf](http://www.niigatajet.net/Documents/Second_Language_Acquisition.pdf)  
[žiūrėta 2011 – 04 -22]
36. Byram, M. & Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. Strasbourg: Council of Europe.  
Prieiga per internetą: <http://www.inet.dpb.dpu.dk/infodok/.../byram.html>  
[žiūrėta 2011-05-13]
37. Gao Yihong, Cheng Ying, Zhao Yuan, Zhou Yan.(2005) Self-identity changes and English learning among Chinese undergraduates, World Englishes, Vol. 24, No. 1, pp. 39–51.  
Prieiga per internetą : <http://ebSCO.host>  
[žiūrėta 2010 – 05 -04]
38. Horkheimer M. (1937). Traditional and critical theory.  
Prieiga per internetą : <http://www.sfu.ca/~andrewf/hork.doc>  
[žiūrėta 2010 – 05 -04]

39. Indrašienė V., Suboč V., Penkauskienė D., Matonytė A. (2010). Kritinio mąstymo ugdymo principų integravimas į Lietuvos bendrojo ugdymo sistemą. Vilnius.  
Prieiga per internetą: [http://www.sdcentras.lt/pr\\_ctp/kmtyrimas.pps](http://www.sdcentras.lt/pr_ctp/kmtyrimas.pps)  
[žiūrėta 2011 – 04 -22]
40. Lightbown, P.M. and Spada, N. (1999). How Languages are Learned?  
Prieiga per internetą: <http://www.magiclopedia.com/.../lightbown-spada-how-languages-are-learned.html>  
[žiūrėta 2011 – 04 -22]
41. Maslauskaitė, A., Stankūnienė, V. (2007) Šeima abipus sienų. Lietuvos transnacionalinės šeimos genėzė, funkcijos, raidos perspektyvos.  
Prieiga per internetą: <http://www.iom.lt/documents/seima-abipus-sienos.pdf>  
[žiūrėta 2011-05-13]
42. O'Malley ir Chamot, A.U. (1990). Learning strategies in second language acquisition. Cambridge:Cambridge University Press.  
Prieiga per internetą: <http://www.pdfcast.org>  
[žiūrėta 2011-05-13]
43. Sipavičienė A., Gaidys V., Dobrynina M., (2009) Grįžtamoji migracija: teorinės išvalgos ir situacija Lietuvoje. Mokslo Studija. Vilnius.  
Prieiga per internetą: <http://www.emn.lt/uploads/documents/knygamin.pdf>  
[žiūrėta 2011-05-13]
44. Stanford Encyclopedia of Philosophy, Critical Theory.  
Prieiga per internetą: <http://plato.stanford.edu/entries/critical-theory>  
[žiūrėta 2010 – 05 -30]
45. Statistikos departamento duomenys.  
Prieiga per internetą: <http://www.stat.gov.lt>  
[žiūrėta 2010 – 05 -30]
46. Švietimo ir mokslo ministerija, pradinis ir pagrindinis ugdymas, užsienio kalbos, 2010.  
Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt>  
[žiūrėta 2010 – 05 -30]

## PRIEDAI

### Nr. 1. Pusiau struktūruoto interviu klausimų gidas

#### **Pusiau struktūruoto interviu su migrantais klausimų gidą sudaro šios tematikos:**

*Emigracijos patirtis.* Tyrimo dalyvių teiraujamosi apie jų gyvenimo užsienio šalyje laiką; darbą; laisvalaikio praleidimo būdus; žmones, su kuriais jie bendrauja.

*Anglų kalbos mokymosi patirtis Lietuvoje.* Respondentų teiraujamosi apie jų anglų kalbos mokymąsi mokykloje – apie užduotis, kurias jie atlikdavo pamokos metu (kūrybinis darbas grupėse, dialogai, gramatiniai pratimai, audiovizualinis mokymas – filmai, įrašai autentiška kalba); pamokų tematiką (šventės, kitoniškumas, elgesys tam tikrose vietose); taip pat jų teiraujamosi apie tai, ar jie savarankiškai mokėsi kalbos (kalbos kursai, specialūs leidiniai), ar vyko savaiminis mokymasis (filmai, knygos, užsieniečiai draugai).

*Anglų kalbos svarba integruojantis užsienio šalyje.* Migrantų teiraujamosi apie sunkumus, kuriuos patyrė dėl kalbos nemokėjimo ar nepakankamo mokėjimo (žodyno trūkumai, dialekto nesupratimas, bendravimo normų neišmanymas, įsidarbinimo sunkumai, mokesčių mokėjimas, lankymasis pas gydytojus, spaudos skaitymas). Arba priešingai, kaip kalbos mokėjimas jiems padėjo (susirasti geresnį darbą, draugų) sėkmingai adaptuotis užsienio šalyje.

*Anglų kalbos mokymosi patirtis užsienyje.* Tyrimo dalyvių teiraujamosi kaip jie dabar mokosi kalbos (lanko kursus, skaito knygas).

#### **Pusiau struktūruoto interviu su mokytojais klausimų gidą sudaro šios tematikos:**

*Jų nuomonė apie komunikacinę kalbos mokymą Lietuvoje.* Buvo aptariama kaip yra ugdoma lingvistinė, sociolingvistinė, sociokultūrinė, diskursinė, socialinė ir strateginė kompetencijos, kurios ir sudaro komunikacinio kalbos mokymo esmę. Taip pat buvo aptariamas migrantų išsakytas požiūris apie šias kompetencijas.

*Mokytojų nuomonė apie varžymąsi kalbėti anglų kalba.* Varžymosi kalbėti mažinimo būdai.

## Nr.2. Ištraukos iš interviu protokolų

### Interviu su sėkmingai socializavusiais migrantais protokolo ištrauka

3 lentelė (sudaryta autorės)

<b>D.A.</b>	<b>Kiek laiko gyvenate užsienyje? Kokioje šalyje gyvenate? Ar gyvenate čia kartu su savo šeima (tėvais, vaikais, broliais, seserimis)?</b>
Tyrimo dalyviai	„Čia Anglijoj gyvenu 5 metus“ (R1, 24m, Anglija). „Gyvenu Anglijoj 6 metus“ (R2, 27m, Anglija). „3,5 metų gyvenu“ (R3, 29m, Anglija). „Anglijoj. Čia gyvenu 4 metus“ (R4, 28m, Anglija). „Gyvenu Anglijoje 1 metus beveik be mėnesio“ (R5, 24m, Anglija). „Gyvenu čia 4 metus“ (R6, 25m, Anglija). „Gyvenu JAV 1 metus“ (R7, 24m, JAV). „Gyvenu čia, Airijoje metus ir kokius 2 mėnesius“ (R8, 21m, Airija).
<b>D.A.</b>	<b>Kodėl išvykote? Kokį darbą dirbote vos tik atvykę? Kokia jūsų specialybė? Kodėl nedirbote pagal specialybę?</b>
Tyrimo dalyviai	„Na baigiau mokyklą, neįstojau niekur į nemokamą ir iš karto tą pačią vasarą išvažiavau su drauge. (R1, 24m, Anglija). Aš esu baigusi informatiką univiere, neradau darbo LT, tai ieškojau užsienyje, per agentūras ir kai variau čia dirbt (į Angliją) tai variau per firmą, sumokėjau pinigų, sakė jo, tu dirbsi pagal specialybę, yra darbo, Anglijoj reikia informatikų, bet vos tik atvykus niekas nepasitiko, likau ant ledo žodžiu (R2, 27m, Anglija). „Išvykau ieškoti geresnio gyvenimo ir draugas mano buvo ten jau“ (R3, 29m, Anglija). „Aš baigiau Lietuvoj siuvinių dizainą, Lietuvoj turguj biški padirbau bet neapsimokėjo, tai išvykau į Angliją. (R4, 28m, Anglija). „Aš baigiau vadybą, verslo administravimą Lietuvoj, neradau darbo ir išvykau į Angliją (R6, 25m, Anglija). Aš baigusi viešąjį administravimą, neradau darbo

*Lietuvoj ir išvykau pas tetą į JAV (R7, 24m, JAV). „Aš baigiau vidurinę ir išvažiavau iš karto, tėvai mano čia buvo, tai net nestojau niekur, mama man tą darbą surado (R8, 21m, Airija). „Pirma įsidarbinau „Gate Gourmete‘e“ produkcion skyriuje, na ruošiau maistą ten, salotas visokias dėliočiau, paskui žiūri, kad neblogai gaudaus aš ten ir po metų vaizere paskyrė, prižiūrėti kiek ir ko turi būti pagamintą turiu dabar, popierius pildyti“ (R6, 25m, Anglija). Iš pradžių dirbau „Gate Gourmet‘e“, na ten ruošiau maistą į lėktuvus, apie tris metus ten dirbau, paskui, kai jau pramokau kalbą siunčiau savo CV į viešbutį, padavėja ten įsidarbinau, priėmė iš karto, dabar pakėlė pareigose mane – jau administratorė – supervaizerė esu.“ (R1, 24m, Anglija).*

*Tai pas babajus du metus dirbau, Hot Chicken‘e (greito maisto restoranas), paskui tik susiradau normalų darbą, kai kalbą išmokau, na jis iš dalies atitinka mano specialybę“ (R2, 27m, Anglija). „Aš baigęs informatiką ŠU, į Angliją važiavau tiesiai dirbti pagal specialybę, draugas darbą man tą surado, pakvietė, tai ir išvykau ir dirbu prie kompu“ (R5, 24m, Anglija).*

*„Aš esu baigusi buhalteriją, čia (Anglijoje) dirbau pardavėja, nes nežinau, kad buhalterė dirbtum reikia ir kalbą labai gerai mokėt ir patirties turėt, tai net neieškojau tokio darbo, nemaniau, kad pavyks, nes nemokėjau ant tiek gerai kalbos, kad galėčiau net į pokalbį nueit tokį“ (R3, 29m, Anglija). Čia atvykus dirbau morkų fabrike, paskui, kai pramokau ir kalbą, ir apsipratau pradėjau slaugių kursus lankyt, gavau sertifikatą nu kad galiu dirbt, prižiūrėt ligočius ir įsidarbinau ligočinėje. Pagal specialybę net nežinau, nebuvo tokių darbo pasiūlymų net, turbūt reikėtų daug pinigų norint kažką savo, tipo studiją kokią atidaryt ar ką, nebent ateity jei sugalvosiu ką tokio“ (R4, 28m, Anglija).*

*„Nežinau man atrodė kad vadybininke Anglijoj dirbt neįmanoma kažkaip, reiktų čia pas juos kažką baigt kad pripažintų manau, net tokio darbo neieškojau, kalbos žinių trūko pirmiausia, kaip aš ten būčiau, vis tiek tokioj srity kalba svarbiausia“ (R6, 25m, Anglija). JAV darbo pagal specialybę net neieškojau, nemanau kad mano išsilavinimą čia užskaitytų, be to aš kalbos nemokau taip gerai kad sugebėčiau čia (JAV) dirbt tokį darbą, net nebandžiau ieškot, ne pardoj įsidarbinau ir gerai man na bent kol kas, kai kalbą puikiai mokėsiu,*



	<i>gal dar čia pasimokysiu ir tada jau žiūrėsiu“ (R7, 24m, JAV).</i>
<b>D.A.</b>	<b>Kokia buvo pagrindinė užsienio kalba, kurios mokėtės mokykloje?</b>
Tyrimo dalyviai	<i>„Anglų“ (R1, 24m, Anglija). „Anglų“ (R2, 27m, Anglija). „Anglų“ (R3, 29m, Anglija). „Anglų/rusu“ (R4, 28m, Anglija). „Anglų“ (R5, 24m, Anglija). „Anglų“ (R6, 25m, Anglija). „Anglų“ (R7, 24m, JAV). „Anglų“ (R8, 21m, Airija).</i>
<b>D.A.</b>	<b>Kiek svarbi buvo kalba, jos taisyklingumas, akcentas ieškantis darbo, bendraujant su užsieniečiais?</b>
Tyrimo dalyviai	<i>„Kiekvienos šalies yra skirtingas akcentas, net ir pačių lietuvių, aš pvz užtęsiu žodžius taip šiaurietiška, be galūnių pasakau, kiti gal panašiau į anglų, bet retai taip yra, visada bus akcentas. Jis svarbus geresniam darbui, nes dažniausiai geresnį darbą gauti nu ir yra kalba visa anglų svarbi, ne būtinai pats akcentas, bet taisyklingumas, nors jie ir nepripažįsta kitų akcentų, bet nesakys į akis to, kad nepatinka akcentas. Bet jis labai svarbus“.</i> (R1, 24m, Anglija). <i>„Fabrikuose tai akcento nežiūri, bet jei nori geriau kur, ypač su žmonėm jei bendrauti, pardavėja kokio tai svarbus akcentas tas „british“ (R2, 27m, Anglija). „Anglai supratingi žmonės, į šituos dalykus nelabai jie kreipia dėmesio, svarbiausia yra parodyti jiems kiek svarbus bus ieškomas darbas“.</i> (R3, 29m, Anglija). <i>„Visų pirma, Anglijoje yra kitoks akcentas, dėl kurio buvo labai sunku suprasti kas kalbama. Apie dialektus nežinojau nieko, ir kaip jie turi skambėti nesimokėme. Viso to išmokau tik gyvendama čia ir bendraudama su anglais, tiesiog girdi ir kopijuoj“</i> (R4, 28m, Anglija). <i>„Labai svarbu buvo žinoma labai “</i> (R5, 24m, Anglija). <i>„Labai svarbi“</i> (R6, 25m, Anglija). <i>„Iš tikrųjų neaišku ką jie galvoja, bet į akis nepasakys niekada to,</i>

	<p><i>bet jaučiasi kartais kad iš akcento ar klaidų supranta kad tu ne toks kažkoks“ (R7, 24m, JAV)</i></p> <p><i>„Darbo ieškantis geresnio labai svarbu kalba“ (R8, 21m, Airija).</i></p>
<b>D.A.</b>	<b>Kaip vykdavo anglų kalbos pamokos mokykloje? Kiek dėmesio buvo skiriama kalbėjimui, darbui grupėse, gramatikai?</b>
Tyrimo dalyviai	<p><i>„Pagrindė mokėmės tik gramatiką, jokių filmų, nieką mokytoja neišmokė, realiai nieka“ (R1, 24m, Anglija). „Daugiausiai mokėmės gramatika, egzui ruošėmės juk“ (R2, 27m, Anglija). „Mažai kalbėdavom, pagrindė mokėmės rašyt“ (R3, 29m, Anglija). „Kalbėjimui tai kai įskaitai ruošėmės mokėmės, bet formaliai labai ten, ne šnekamąją kalbą, o šiaip gramatika ėjo pagrindė“ (R4, 28m, Anglija).</i></p> <p><i>„Nepamenu net aš jau, pratimus kažkokius rašydavom ir viskas pagrindė“ (R5, 24m, Anglija).</i></p> <p><i>„Na bent pas mus per pamokas mokytoja griežtai klaidas taisydavo, labai jas akcentavo, pvz. kai vienas atsakinėdavo liepdavo visiem klausyti, žymėtis klaidas ir vėliau jas pasakyti, taip labai baisu, ir dar sakydavo jei viena klaidą padarai jau 9, jei dvi 8 ir t.t. taip kažkaip baimę kalbėti įvaro, atrodo kad visi tik ir klauso ką tu blogai pasakai, manu dėl to i r bijojau kalbėti aš“ (R6, 25m, Anglija). „Ruošėmės egzaminui – mokėmės rašyt, grupėse retai dirbom, kalbėjom irgi retai“ (R7, 24m, JAV). „Kad mes išvis tik laikus ir tesimokėm kiek pamenu daugiausiai“ (R8, 21m, Airija).</i></p>
<b>D.A.</b>	<b>Kaip vertinate mokykloje besimokant užsienio kalbos įgytas žinias apie kalbos kilmę, dialektus, tos šalies papročius, kultūrą, tam tikras bendravimo subtilybes? Ar tos žinios buvo pakankamos? Kaip jas tobulinote?</b>
Tyrimo dalyviai	<p><i>„Nežinau net nesimokėm mes to“ (R1, 24m, Anglija). „Ne, nesimokėm dialektų, ne, apie šventes biški gal“ (R2, 27m, Anglija). „Nelabai pakankamos bet daugiau visko sužinai gyvendamas pačioje šalyje“ (R3, 29m, Anglija). „Visų pirmą, anglijoje yra kitoks akcentas, dėl kurio buvo labai sunku suprasti kas kalbama. Apie dialektus nežinojau nieko, ir kaip jie turi skambėti nesimokėme. Viso to išmokau tik gyvendama čia ir bendraudama su anglais, tiesiog girdi ir kopijuoji“ (R4, 28m, Anglija).</i></p>

	<p>„Minimaliai tai, apie šventes, bet ne dialektus“ (R5, 24m, Anglija). „Mokėmės kažkiek, pamenu kaip per miglą kažką tais“ (R6, 25m, Anglija). „Mažai, nepamenu net tiksliai nieko“ (R7, 24m, JAV).</p> <p>„Nežinau net aš ką pasakyti“ (R8, 21m, Airija).</p>
--	---

### Interviu su nesėkmingai socializavusiais migrantais protokolo ištrauka

4 lentelė (sudaryta autorės)

<b>D.A.</b>	<b>Kiek laiko gyvenote užsienyje? Kokioje šalyje gyvenote? Ar gyvenate čia kartu su savo šeima (tėvais, vaikais, broliais, seserimis)?</b>
Tyrimo dalyviai	<p>„Aš gyvenau Šiaurės Airijoje 3,5 metų.“ (R9, 35m, Šiaurės Airija).</p> <p>„Aš gyvenau 4 metus su vyru kartu gyveno mes“ (R10, 34m, Šiaurės Airija).</p> <p>„Aš gyvenau pusę metų, dirbau morkų fabrike &lt;...&gt; ten lietuviai, lenkai pagrinde dirbo ir babajai keli. Namie gyvenau tarp lietuvių – ten mano sesės, brolis, dukra, tai su jais lietuviškai kalbėjau, visur eidavom tik su jais, darbe rusiškai su lenkėmis šnekėjau, nes prižiūrėtoja lenkė buvo.“ (R11, 42m, Anglija)</p> <p>„Dirbau kepykloje &lt;...&gt; „Nuvažiuoju kur tai faktiškai dirbo beveik vien lietuviai tai nereikėjo tos kalbos““ (R9, 35m, Šiaurės Airija).</p> <p>„Aš irgi dirbau toje pačioje kepykloje“ (R10, 34m, Šiaurės Airija).</p>
<b>D.A.</b>	<b>Kodėl išvykote? Kokį darbą dirbote vos tik atvykę? Kokia jūsų specialybė? Kodėl nedirbote pagal specialybę?</b>

Tyrimo dalyviai	„Dirbau parduotuvėje rūbų, ją uždarė, tai likau be darbo, mano amžiuje sunku įsidarbinti į parduotuvę, jaunu ten reikia“ (R11, 42m, Anglija). „Ligoninė mažino etatus ir atleido mane, darbo nebuvo kito, už dyka nenorėjau dirbt, tada išvykau pas vyrą“ (R9, 35m, Šiaurės Airija). „Aš neturėjau čia darbo, tai išvažiavau“ (R10, 34m, Šiaurės Airija).
<b>D.A.</b>	<b>Kokia buvo pagrindinė užsienio kalba, kurios mokėtės mokykloje?</b>
Tyrimo dalyviai	„Vokiečių“ (R10, 34m, Šiaurės Airija). „Anglų“ (R11, 42m, Anglija). „Vokiečių“ (R9, 35m, Šiaurės Airija).
<b>D.A.</b>	<b>Ar mokėtės kalbos prieš išvažiuojant?</b>
Tyrimo dalyviai	„Kai išvažiavo vyras pirmas, tai aš per du mėnesius pradėjau mokytis kažką, nes žinojau, kad važiuosiu, pati mokiausi, nusipirkau kažkokį tai žodyną, ir mokiausi. Nelankiau nei kursų, nepirkau specialių knygų mokomųjų, tiesiog iš žodyno mokiausi. Tokį lengviausią žodyną, pradedantiems ir mokinaus“ (R9, 35m, Šiaurės Airija). „Kai išvažiavau mokėjau tiktais pasisveikint ir atsisveikint“ (R10, 34m, Šiaurės Airija). „Aš seniai mokyklą baigiau jau, dar 15 metų Rusijoje gyvenau, tai tą anglų kalbą visiškai pamiršau“ (R11, 42m, Anglija).
<b>D.A.</b>	<b>Kiek svarbi buvo kalba, jos taisyklingumas, akcentas ieškantis darbo, bendraujant su užsieniečiais?</b>
Tyrimo dalyviai	„Jei būčiau kalbą mokėjęs būčiau geriau įsitrynęs ir daugiau uždirbęs“ (R10, 34m, Šiaurės Airija). „Taip kas be ko, jei geriau būtume kalbą mokėję, tai alga visai kita parduotuvėje“

	<p><i>ar kur, o ne fabrike“ (R9, 35m, Šiaurės Airija).</i></p> <p><i>„Svarbu buvo bent jau mokėti kalbą, o aš nemokėjau net to“ (R11, 42m, Anglija).</i></p>
<b>D.A.</b>	<b>Ar turėjote draugų užsieniečių? Kaip sekėsi bendrauti su anglakalbiais? Kaip jautėtės bendraudami su kitataučiais? Ar teko susidurti su kitataučių tam tikromis elgesio ypatybėmis?</b>
Tyrimo dalyviai	<p><i>„Man neteko bendrauti su kitataučiais, nei su indais, nei su juodais tais, tikrai neteko“ (R11, 42m, Anglija).</i></p> <p><i>„Jie ir patys tik tarp savęs tik bendraudavo, kažkaip neplėsdavo to rato, nebuvo nei vieno tokio kad būtų tarp pažįstamų kažkas iš kitataučių, ten nebent vat lenkai, gal vietiniai tie“ (R9, 35m, Šiaurės Airija).</i> <i>„Turėjom ir keletą anglų pažįstamų, per draugus grynai, nes vat ir viena mūsų draugė lietuvė gyveno su anglu, ir kita, tai būdavo bendri suėjimai kažkokie tai, o taip kad konkrečiai būtų tik mūsų draugai tai nebuvo“ (R10, 34m, Šiaurės Airija).</i></p> <p><i>„Dažnai važiuodavom, keliaudavom dviese su savo mašina į visokias vietas, pasiėmę žemėlapi, į renginius tai nevaikščiojom“ (R9, 35m, Šiaurės Airija).</i></p>
<b>D.A.</b>	<b>Ar sugebėjote sėkmingai susikalbėti viešose įstaigose – pvz. banke, ligoninėje, parduotuvėje?</b>
Tyrimo dalyviai	<p><i>„Buvo tas variantas, kad kažkur reikėjo eiti, į banką, ar kažkur tai ir visur buvo taip, kad reikėjo vertėjo, buvo labai sunku. Telefonu labai sunku šnekėti, negalima suprasti ką sako, su telefonu mokėjau tik taksą išsikviesti. “ (R9, 35m, Šiaurės Airija).</i></p> <p><i>„Telefonu visai kitaip šnekėt. Ir šiaip yra sunku, žmonės yra šnekantis kitaip pas mūsų pavyzdžiui žemaičiai, aukštaičiai, ten irgi yra tas pats, pavyzdžiui jis yra šnek su manim angliškai aš jį suprantu, bet jeigu jis šnek su kitu anglu, aš nebesuprantu,</i></p> <p><i>nes su manim jis stengiasi šnekėti, o jie tarp savęs šneka laisvai, jau sava ta kalba, tarme, jų akcentai skirtingai.</i></p>

*Su ne grynais anglais lengviau susišnekėti (R10, 34m, Šiaurės Airija).*

*„Ne, kartą susirgau, tai su dukra ėjom į polikliniką, ji už mane pakalbėjo su sesele kuri ten dirbo, tai ta sako kodėl tavo mama pati nekalba. Duktė atsakė kad nemoka, tuomet seselė pradėjo šaukti – kaip tokie žmonės atvykę į mūsų šalį net kalbėti nemoka ir užima mūsų darbo vietas – tuomet pasijutau labai pažeminta, svetima, netrukus nusprendžiau grįžti į Lietuvą“ (R11, 42m, Anglija).*

*„Darbe bendraudavai su lenkais anglų kalba, nes jie rusiškai nemokėjo, anglų kalba daugiausiai, tai va tas pramokimas ir buvo daugiausiai kad su lenkais kiek darbe pašnekėdavai, bendraujant, bent man, nes aš tų kursų nelankiau, arba eini jei kur nors ar mašiną remontuoti pasiimi žodyną, pasižiūri žodžius, tų kurių nežinai ir tik tada eini, ir susišneki taip, o kitą kartą jau žinai kaip reik šnekėt ir susitari su tuo“ (R10, 34m, Šiaurės Airija).*

## Interviu su mokytojais protokolo ištrauka

5 lentelė (sudaryta autorės)

<b>D.A.</b>	<b>Apklausus migrantus išryškėjo tokia tendencija, jog rašyba vertinama puikiai, bet daugiausiai problemų su kalbėjimu.</b>
Tyrimo dalyviai	<p>„Nu čia psichologinis niuansas baimė iš tikrųjų baimė kalbėti“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Tai jau tikrai“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„O man labai įdomu, aš atsiprašau, bet čia kalbėjot apie gramatiką, o man įdomu vat kaip jie vertina ar reikalinga apskritai gramatika, čia dėl manęs įdomus klausimas“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Dabar šiom dienom jis ir iškilo, nes vat apie tą 40 procentų kur kalbėjom“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Aha“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva).</p>
<b>D.A.</b>	<b>Nes viena mano respondentų net stebėjosi, kad patys anglai jos klausia kaip rašyti reikia teisingai.</b>
Tyrimo dalyviai	<p>„Buvo anglai atvažiavę“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Aš pati mačiau kursus“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Jie sako how should I spell ie or ei“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Letts check in a dictionary“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Dabar apie kalbėjimą pamokoj“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p>

<b>D.A.</b>	<b>Kaip ugdyti mokinius kad nebūtų tos baimės kalbėti, aš pamenu vat kai su mokytoja dirbdavom tas būdavo labai gerai kalbėjimas anglų kalba pertraukų metu.</b>
Tyrimo dalyviai	<p>„Nu mes pertraukas išnaudodavom, prieš pamokas dar tą laiką, nes nėra laiko praktiškai per pamoką“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Nu iš tikrųjų tai taip, nes nėra laiko per pamoką turi padaryt visas tas 4 veiklas ir paskaityti ir paklausti ir parašyti ir pakalbėti, vat reiškia kiek minučių belieka kalbėjimui“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„13 metais planuojama“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Kad 40 procentų egzamino vertės sudarys rašymas“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„[sivaizduok tai kas lieka 60 procentų – klausymas, gramatika“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Gramatikos nebebus“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Visai nebeliks?“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Use of english ta prasme nebelieka yra klausymas yra skaitymas“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„O use of english visai nebelieka?“ (R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Nebelia, atseit per rašymą galima patikrinti žinias gramatikas, o tų visų transformacijų atseit nebetikslinga daryti“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Rašymas jeigu tai yra oficial sakykim, kažkoks tai formal, tai bus pasyvinės formos naudojamos, kas šnekamojoj kalboj, o kas šnekamojoj kalboj“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Tai čia ir yra vat tas niuansas kur jūs vedat, iš tikrųjų mes daugiau mokom kitų dalykų negu šnekamosios kalbos“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p>
<b>D.A.</b>	<b>Migrantai siūlytų tobulinti šnekamąją kalbą, jos mokyti nors truputį.</b>



Tyrimo dalyviai	<p>„Kad ir vadovėliai jie iš tikrųjų yra labiau pritaikyti ne šnekamajai kalbai“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Jo, gale ten yra ir paveikslėliai sakykim, gali pakalbėti, bet tai kiek tu tą panaudoji“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Bet iš tikrųjų kai pavyzdžius pateikia kaip reikėtų tuos paveikslėlius lyginti tai ten suvedama į tokį vistiek ne tą ką matai, o aiški aukštesnį tą lygį, ir tai kas būtų, bet į tokį labiau problematinį jų nagrinėjimą, kur vėl labiau ta oficiali kalba reikalinga“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Ir visai be jokio pasiruošimo, kai Vilnius kursuose buvau sueina visai nepažįstami žmonės ir jie turi kalbėti tai vat man atrodo kad pats mus čia ta silpna grandis ir yra, nes tas kalbėjimas, įskaita“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Na iš kitos pusės, tas kalbėjimas kalbėjimui, tas kuris emigrantas, tas daugiau iš tokios buitinės pusės, situacijose jam reikalinga ta kalba, bet kitas galbūt ruošiasi studijuot užsienį, universitetuose, ir yra tokių studentų nemažai, kur galbūt pristatymus darys prieš auditoriją ir naudos tą kalbą mokantis ir studijuojant, jiems bus būtent oficialioji kalba reikalinga, čia nuo poreikio aš manyčiau priklausu“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p>
<b>D.A.</b>	<b>Didžioji dalis dirbti turbūt važiuoja arba moksi čia ir paskui išvyksta.</b>
Tyrimo dalyviai	<p>„Na čia dar priklausu kokia gimnazija“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p> <p>„Kokia gimnazijos veikla, ką ir kaip jie ruošia, pvz TB Didždvaryje“(R3, mokytojas ekspertas, Lietuva)</p> <p>„Neturiu šiai dienai nei vieno mokinio kuris ruoštųsi nesimokyti ir išvyktų dirbti, bet tokių kurie ketina studijuoti tikrai yra, ir rekomendacijas rašiau“(R1, mokytojas metodininkas, Lietuva).</p>