

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Rima Jasnauskaitė

KOLEGIJOS STUDENTŲ INŽINERIJOS
ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ
UGDYMO(SI) SISTEMOS MODELIAVIMAS

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2009

Disertacija rengta 2005–2009 metais Šiaulių universitete

Mokslinė vadovė:

Doc. dr. Lidija Ušeckienė

(Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

Konsultantė:

Prof. habil. dr. Audronė Juodaitytė

(Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

TURINYS

| | |
|--|-----|
| DISERTACIJOJE VARTOJAMOS SĄVOKOS _____ | 4 |
| ĮVADAS _____ | 5 |
| 1. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) SISTEMOS MODELIAVIMO TEORINIAI PAGRINDAI _____ | 10 |
| 1.1. Inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) teorijos _____ | 10 |
| 1.2. Inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) modelių įvairovė ir požymiai _____ | 27 |
| 1.2.1. Tradicinio inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) modelio taikymo bruožai ir ribotumas, formuojant(is) kalbos funkcinius gebėjimus _____ | 27 |
| 1.2.2. Modernistinės ugdymo(si) sistemos modeliavimo sąlygos ir galimybės, mokant(is) inžinerijos anglų kalbos _____ | 37 |
| 1.2.2.1. Konstruktyvistinės inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) sistemos privalumai _____ | 37 |
| 1.2.2.2. Konstruktyvistinio inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) didaktinio modelio taikymo veiksniai ir sąlygos _____ | 49 |
| 2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI _____ | 61 |
| 2.1. Konceptualios tyrimo strategijos nuostatos _____ | 61 |
| 2.2. Tyrimo eigos planavimo etapai ir metodai _____ | 64 |
| 2.3. Tyrimo dalyviai _____ | 72 |
| 2.4. Tyrimo duomenų statistinė analizė _____ | 76 |
| 3. KOLEGIJOS STUDENTŲ INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) PROCESO, ORIENTUOTO Į FUNKCINIUS GEBĖJIMUS, OPTIMIZAVIMO GALIMYBIŲ IR SĄLYGŲ EMPIRINIS TYRIMAS _____ | 77 |
| 3.1. Inžinerijos anglų kalbos gebėjimų raiška ir ugdymo(si) svarba _____ | 77 |
| 3.2. Inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) didaktinės sąlygos ir galimybės kolegijose _____ | 93 |
| 3.3. Inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) modelių taikymo prioritetai _____ | 112 |
| 3.3.1. Inžinerijos anglų kalbos didaktinių modelių taikymo praktika kolegijose _____ | 112 |
| 3.3.2. Inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) rezultatų įsivertinimo sąsajos su didaktinių modelių taikymo praktika _____ | 125 |
| 3.4. Empirinio tyrimo rezultatų apibendrinimas _____ | 143 |
| IŠVADOS _____ | 147 |
| REKOMENDACIJOS _____ | 151 |
| LITERATŪRA _____ | 153 |
| PRIEDAI (kompaktinė plokštelė) | |

DISERTACIJOJE VARTOJAMOS SĄVOKOS

- **Autentiškas** – atitinkantis tikrąjį, tikras, paremtas pirmuoju šaltiniu (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2005).
- **Bendras reikšmės kūrimas** – mokymosi veikla, kurios metu per dialogą besimokantieji siekia kartu išsiaiškinti, suprasti ir išspręsti problemą; geresniam suvokimui veiklos dalyviai prašo vieni kitų paaiškinti, perfrazuoti, patvirtinti, pakartoti informaciją (Kötter, 2003).
- **Diskursas** – verbalinės interakcijos ir veiksmų visuma (sakytine ar rašytine forma), kurią yra sukūrusi ar kuria kalbos vartotojų bendruomenė (Halliday, Yallop, 2007).
- **Funkcija (kalbos funkcija)** – funkcinės sisteminės lingvistikos autorių nuomone, kalbos vartojimą apibūdina trys metafunkcijos: interpersonalinė, semantinė ir tekstinė (Clark, 2007).
- **Interakcija** – dviejų ar daugiau asmenų tarpusavio sąveika, supratimas ir grįžtamasis poveikis (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2005).
- **Interaktyvūs metodai** – aktyvų mokymąsi skatinantys pedagoginiai veiksmai ir būdai, įtraukiantys besimokantįjį į aktyvią fizinę, emocinę ir kognityvinę veiklą (Buehl, 2004).
- **Interiorizacija** – žinių ir išorinių veiksmų (žodinių, daiktinių) perkėlimas į vidinius (atminties, mąstymo) veiksmus, jų įsisavinimas ir išmokimas (Jovaiša, 2007).
- **Interpersonalinis** – vykstantis ar kylantis tarp asmenų jų tarpusavio ryšių metu. **Intrapersonalinis** – asmens vidinis (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2005).
- **Kontekstas (kalbos kontekstas)** – sąlygos, kuriomis vyksta kalbos komunikacinis aktas; konteksto pagrindiniai elementai: aplinka, dalyviai, tema ir tikslai. **Dekontekstualizuota kalba** – tai kalbos elementai, traktuojami skyrium nuo konteksto (Clark, 2007; Finch, 2003).
- **Leksika** – kalbos žodžių visuma arba konkretaus teksto leksemos (Clark, 2007).
- **Modeliavimas** – mokslinio pažinimo būdas, kai vietoje realaus objekto nagrinėjamas idealizuotas jo pakaitalas (Bitinas, 2006).
- **Pragmatika (kalbos pragmatika)** – kalbos vartojimo situacinių ir interpersonalinių faktorių, kurie lemia produkuojamos kalbos reikšmę, analizė (Finch, 2003).
- **Produkavimas (kalbos produkavimas)** – konkretūs fiziniai kalbėjimo ir rašymo procesai (Finch, 2003).
- **Refleksija** – mąstymo būdas, kai asmenybė kritiškai analizuoja, įsisąmonina ir įprasmina savo mąstymo turinį, formas ir prielaidas, savo dvasinio pasaulio sandarą ir ypatybes (Jovaiša, 2007).

ĮVADAS

Šiuolaikinio profesinio rengimo svarbiausias tikslas yra ugdyti kvalifikuotą, kompetentingą, gebantį savarankiškai veikti ir priimti sprendimus specialistą. Tai pažymima švietimo politiką ir strategiją formuojančiuose bei profesinį rengimą reglamentuojančiuose dokumentuose: *Europos Komisijos Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2000), *Lisabonos strategija* (2000), *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2004), *Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa* (2005), *Lietuvos švietimo plėtrotės strateginės nuostatos: švietimo gairės 2003–2012 metai* (2002), *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2003). Juose nurodomas gerai parengto aukštojo mokslo specialisto esminis vertinimo bruožas – konkurencingumas Europos Sąjungos darbo rinkoje. Gebėjimas konkuruoti profesinėje veikloje ir būti mobiliam tiesiogiai siejasi su šiandieninio specialisto geru užsienio kalbų mokėjimu.

Užsienio kalbos mokėjimas, kurio siekia aukštojo mokslo institucijos, švietimo politiką sąlygojančiųjų dokumentų yra įvardijamas kaip būtina prielaida specialisto profesinėms kompetencijoms ir tinkamai kvalifikacijai įgyti. Profesinių kompetencijų plėtros pagrindą sudaro specialybės žinios, specialiųjų gebėjimų formavimas(is) ir patirtis, įgyjama praktinio taikymo metu. Orientacija į praktinę veiklą ir praktinės veiklos patirtimi grindžiamas ugdymo(si) procesas charakterizuoja aukštojo neuniversitetinio lygmens profesinio rengimo specifiką ir paskirti.

Bendrasis technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentas (2005) užsienio kalbos mokėjimą profesinio rengimo požiūriu akcentuoja kalbos praktinio taikymo gebėjimų formavimo bei plėtros poreikį. Todėl čia stebimas tradicinės, orientuotos į mokymą, bet ne į mokymąsi, pedagoginės paradigmos nepajėgumas spręsti šiuolaikinius profesijos anglų kalbos ugdymo(si) uždavinius ir grindžiamas paradigminės kaitos būtinumas. Iškyla poreikis pažvelgti į individo kognityvinės plėtros ir raidos prielaidas bei galimybes pragmatiniu konstruktyvistiniu aspektu, skatindamas ieškoti naujų, derančių su moderniąja ugdymo(si) sistema didaktinių modeliavimo kelių. Principinių nuostatų į mokymą(si) kaitos būtinybę akcentuoja J. Dewey (1938, 2008), J. Bruner (1966, 1973), C. Argyris, D. A. Schön (1974), L. Vygotskij (1982, 1999), D. A. Kolb (1984), L. V. Wertsch (1990, 1991), V. Džeimsas (1995), R. Arends (1998), E. Jensen (1999), P. Jarvis (2001), J. Piaget (2002), M. Bakhtin (2008), pabrėždami mokymosi, ne tik mokymo, ugdytinio kaip aktyvaus kognityvinio subjekto, jo įgytos ir įprasintos patirties svarbą ugdymo(si) procese. Konstruktyvistinės didaktikos, kurios esminis bruožas yra interaktyvi ugdytinių veikla, aktualumą šiandieniniame profesiniame rengime akcentuoja R. Laužacko (2000, 2005), M. Teresevičienės, D. Oldroyd, G. Gedvilienės (2004), A. M. Juozaičio (2005), R. Laužacko, E. Stasiūnaitės, M. Teresevičienės (2005), L. Šiaučiukėnienės, O. Visockienės, P. Talijūnienės (2006), P. Jucevičienės (2007) darbai.

Inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) sistemos, orientuotos į funkcinių gebėjimų plėtrą, modeliavimas taip pat yra siejamas su naujomis edukacinėmis ir lingvistinėmis nuostatomis į specialiesiems tikslams skirtos užsienio kalbos mokymo(si) procesą. Instrumentinis požiūris į funkcinius profesijos anglų kalbos vartosenos gebėjimus pabrėžia realių kalbos diskursų ana-

lizės ir produkavimo pratybų svarbą. Tyrimai, atlikti S. Feez (2001), A. Hewings, M. Hewings (2001), M. Lewis (2001), M. H. Long (2004), U. Clark (2007), N. Coupland (2007), M. A. K. Halliday, C. Yallop (2007), akcentuoja kalbos formos ir reikšmės nedalumą. Kalbos studijoms naudojamų autentiškų, profesinės veiklos situacijose funkcionuojančių kalbos tekstų reikšmė atskleidžiama S. Bacon, M. D. Finneemann (1990), S. McGinnis, Ch. Ke (1992), D. R. Hall (2001) darbuose. O specialiesiems tikslams skirtos anglų kalbos komunikacinis tikslas T. Hutchinson, A. Waters (1987), T. M. Cabre (1992), J. Hawthorn (1998), N. Holden (1998), M. Tisdell (1998), E. Frendo (2005) yra identifikuojamas kaip gebėjimas atpažinti šiam tikslui tinkamo kalbos teksto lingvistines charakteristikas, būti įgudusiam dekoduoti semantinę turinį ir gebėti perduoti informaciją, laikantis konkrečią funkciją atliekančio kalbos žanro reikalavimų.

Kalbos, kaip komunikacinio instrumento, kurio pragmatinis tikslas yra tenkinti ugdytinių kalbinius profesinius poreikius, tyrimai atlikti M. McCarty, R. Carter (2001), W. Savage, G. Store (2001), P. Knight (2004), N. Noordin, A. A. Samad (2005), pabrėžia poreikį pradėti inžinerijos anglų kalbos funkcinės vartosenos gebėjimų ugdymo(si) sistemos didaktinį modeliavimą nuo šiai profesinei veiklai būdingų kalbos vartosenos formų ir jų funkcijų raiškos identifikavimo. J. Sinclair, M. Coulthard (1975), W. Damon, E. Phelps (1989), J. L. Patry (1999), D. R. Hall, A. Hewings (2001), P. Gibbons (2004), N. Mercer (2004), L. van Lier (2004), P. Skehan (2004) išskirti reikšmingi didaktinės veiklos elementai – interakcija, pedagoginė parama, bendras reikšmės kūrimas ugdymo(si) procese, kalbinės patirties perkėlimas į realios veiklos situacijas – įgalina konstruoti modernistinių inžinerinės anglų kalbos didaktinį modelį, sujungiantį visas profesinei kalbos vartosenai būdingų gebėjimų raiškos formas į vientisą ugdymo(si) sistemą, sudarantį visų funkcinių profesijos kalbos gebėjimų plėtotės tarpusavio dermę.

Disertacinio darbo aktualumą patvirtina anksčiau pateiktų Lietuvos ir pasaulio edukologų tyrimų dėmesys ugdymo(si) paradigmu kaitai, aukštojo mokslo profesinio rengimo situacijos analizei, mokymo(si) procesui ir didaktikai. Universitetų studentų mokymosi aspektai taip pat sulaukė tyrėjų dėmesio: metakognityvines strategijas nagrinėjo V. Zuzevičiūtė (2005), universitetų studentų užsienio kalbų mokymosi strategijas analizavo N. Mačianskienė (2004), Vengrijoje T. Bajzát (2007) atliko universiteto inžinerijos specialybių absolventų bendrosios anglų kalbos vartojimo poreikio profesinėje aplinkoje kiekybinį tyrimą.

Ugdymo(si) sistemų kaitos sąlygotas didaktikos raidos kontekstas suformuluoja šio disertacinio darbo **probleminį klausimą: kaip modeliuoti modernistinę kolegijose studentų inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) sistemą, optimizuojančią funkcinių gebėjimų plėtarą?**

Tyrimo pradžioje iškelta **hipotezė teigia, kad inžinerijos profesinėje veikloje reikalingų funkcinių anglų kalbos gebėjimų ugdymo(si) sistema gali būti sėkmingai modeliuojama, kai yra grindžiama interaktyvios besimokančiųjų veiklos didaktika.**

Tyrimo objektas – inžinerijos anglų kalbos ugdymas(is) kolegijose.

Tyrimo dalykas – inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) sistemos modeliavimas kolegijose.

Tyrimo tikslas – teoriškai apibrėžti ir empiriškai pagrįsti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) sistemos didaktines sąlygas ir veiksnius.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atlikti tyrimo konstrukto turinio analizę ugdymo(si) paradigmu kaitos aspektu ir pagrįsti modernistinės anglų kalbos funkcinių gebėjimų didaktikos taikymo aktualumą teoriniame lygmenyje.
2. Nustatyti reikšmingus inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) kolegijose sistemos modeliavimo veiksnius:
 - 2.1. Apibrėžti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų raišką ir pagrįsti šių gebėjimų taikymo svarbą profesinėje aplinkoje.
 - 2.2. Identifikuoti inžinerijos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) didaktines sąlygas ir galimybes kolegijose.
 - 2.3. Nustatyti inžinerijos anglų kalbos didaktinių modelių prioritetus ir įvertinti funkcinių gebėjimų plėtros rezultatų sąsajas su didaktinių modelių taikymo praktika.
3. Remiantis tyrimo rezultatais, sudaryti inžinerijos anglų kalbos didaktinį modelį, orientuotą į kalbos funkcinių gebėjimų plėtotę.

Mokslinio tyrimo metodai, panaudoti šioje disertacijoje

- **Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė**, kurios metu buvo nagrinėjamos modernistinės ugdymo(si) sistemos teorijos ir identifikuoti reikšmingi inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų didaktinio modeliavimo veiksniai teoriniame lygmenyje.
- **Kokybinis ir kiekybinis tyrimai**, kurių tarpusavio dermė pasižymėjo skirtingo dominavimo dizainu: kokybinis tyrimas identifikavo didaktiniam modeliavimui reikšmingus veiksnius ir sąlygas, o kiekybinis tyrimas pagrindė inžinerijos anglų kalbos didaktinio modelio, orientuoto į funkcinius gebėjimus, taikymo pranašumą.
- **Kokybinio tyrimo metodai: interviu metodas** padėjo apibrėžti inžinerijos profesinėje veikloje reikalingų anglų kalbos funkcinių gebėjimų turinį ir pagrįsti jų ugdymo(si) aktualumą bei išskirti pagrindinius didaktinio modelio elementus. **Turinio analizės metodas** taikytas kokybinio tyrimo duomenų analizės metu.
- **Kiekybinio tyrimo metodai: apklausos raštu metodas** nustatė kolegijose taikomų profesijos anglų kalbos ugdymo(si) didaktinių modelių pasirinkimo prioritetus ir empiriškai pagrindė į funkcinių gebėjimų plėtrą orientuotos didaktinės praktikos ir mokymo(si) rezultatų įsivertinimo sąsajas. **Statistinės analizės metodai** naudoti kiekybinio tyrimo rezultatų analizei: **Cronbach Alpha** testas – klausimyno teiginių patikimumui nustatyti, **faktorinė analizė** – taikomiems didaktiniams modeliams identifikuoti, **Kaiser-Meyer-Olkin** testas – klausimyno rezultatų tarpusavio ryšiams įverti, **Kolmogorov-Smirnov Z** kriterijus – normalių skirstinių nustatymui, **Kruskal-Wallis H** kriterijus – rezultatų skirstinių dėsningumui pagal informantų grupes patvirtinti, **Student t** kriterijus – dviejų nepriklausomų imčių rezultatų vidurkiams palyginti, **Chi kvadrato** kriterijus – dviejų skirstinių rezultatų procentinei išraiškai pa-

lyginti, **vienfaktorinė dispersinė analizė, Fischer statistika ir Bonferonni** kriterijus – įverčių vidurkių skirtumams tarp nepriklausomų imčių identifikuoti, **Spearman koreliacija** – įverčių sąsajoms nustatyti. Statistinė duomenų analizė atlikta SPSS 12 ir SPSS 16 programomis.

Tačiau atlikta teorinių šaltinių analizė parodė, kad šiandieniniame mokslinių tyrimų kontekste pasigendama gilesnių įžvalgų į inžinerijos anglų kalbos vartosenos raiškos formų įvairovę ir sąsajų su ugdymo(si) proceso didaktika kolegijose. Šis darbas prisideda prie aktualių ugdymo(si) problemų tyrinėjimo, įnešdamas mokslinio naujumo į bendrą edukacinių tyrimų kontekstą. Disertacinio darbo **mokslinį naujumą** sudaro:

1. Pirmą kartą išsamiai tiriamas inžinerijos anglų kalbos mokymo(si) procesas Lietuvos kolegijose.
2. Remiantis sudarytu tyrimo instrumentu, diagnozuota kolegijų inžinerijos anglų kalbos funkcinų gebėjimų ugdymo(si) didaktinių modelių taikymo praktika ir įvertintos jų kaitos sąsajos su *Bendruoju technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentu* (2005).
3. Identifikuotas inžinerijos specialistų funkcinės anglų kalbos gebėjimų profesinėje aplinkoje turinys ir empiriškai pagrįstas šių gebėjimų ugdymo(si) modelis.

Disertacinio darbo **praktinį reikšmingumą** sudaro rekomenduojamas inžinerijos anglų kalbos funkcinų gebėjimų ugdymo(si) didaktinis modelis, kurio praktinis taikymas leis užsienio kalbų dėstytojams modernizuoti edukacinį procesą, laiduos rezultatyvesnę studentų praktinio kalbos taikymo profesinėje veikloje gebėjimų plėtrą bei padės kuriant naujas ir tobulinant vykdomas studijų programas.

Tyrimo rezultatų sklaida

1. Publikacijos periodiniuose recenzuojamuose leidiniuose:
 - Jasnauskaitė R. (2008a). Kolegijos studentų interaktyvaus skaitymo strategijų taikymo problemos inžinerijos anglų kalbos savarankiškų darbų metu // Mokslas ir edukaciniai procesai, Nr. 1(5), p. 43–51. ISSN 1822-4644.
 - Jasnauskaitė R. (2008b). Kolegijų inžinerijos specialybių studentų gebėjimo bendrauti anglų kalba žodžiu profesinėje aplinkoje plėtojimo aktualumas // Mokslas ir edukaciniai procesai, Nr. 2(6), p. 27–38. ISSN 1822-4644.
 - Jasnauskaitė R. (2008c). Anglų kalbos, kaip bendrojo dalyko, didaktikos ir tikslų sąsajos // Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose, Nr. 5, p. 59-67. ISSN 1822-7244.
2. Pranešimai konferencijose ir publikacijos recenzuojamuose leidiniuose:
 - Jasnauskaitė R. (2008d). The Scope of English Functional Abilities Necessary for Engineering Professional Environment // Global Cooperation in Engineering Education: Innovative Technologies, Studies and Professional Development. Second International Conference Proceedings. October 2-4, 2008, Kaunas University of

Technology International Studies Center, Kaunas, Lithuania. Kaunas: Technologija, p. 90-95. ISSN 1822-8070.

- Jasnauskaitė R. (2008e). Specialybės anglų kalba taikomosios lingvistikos ir praktinio taikymo požiūriu // Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė. Tarptautinė mokslinė-praktinė konferencija. 2008 m. gegužės 28 d. Straipsnių rinkinys. Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras, p. 50–54. ISBN 978-9955-27-109-3.
- Jasnauskaitė R. (2008f). Inžinerines specialybes studijuojančiųjų kolegijoje funkcinę anglų kalbos gebėjimų plėtra // CLILL (Content Language Integrated Learning) metodas integruotame specialybės ir užsienio kalbų mokyme/si: perspektyvos ir problemos. Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija 2008 m. sausio mėn. 17 d. Kauno kolegija. Mokslinių straipsnių rinkinys [CD]. ISBN 978-9955-27-063-8.

1. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) SISTEMOS MODELIAVIMO TEORINIAI PAGRINDAI

1.1. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) TEORIJA

Disertacinio darbo teorinį konstrukta sudaro šios pagrindinės sąvokos: inžinerijos anglų kalba, funkciniai gebėjimai ir ugdymo(si) proceso modeliavimas. Šie konstrukto segmentai yra reikšmingi sudarant teorinį darbo pagrindą bei konstruojant empirinę tyrimo dalį.

Inžinerijos anglų kalba, arba inžinerijos profesiniams tikslams skirta kalba, yra viena iš anglų kalbos subkategorijų, skirtų specialiesiems tikslams (angl. *English for Special/Specific Purposes*). Tai profesinė anglų kalba, kurios studijų dalykas technologijos mokslų studijų srities inžinerijos krypties programose įvardijamas kaip *Specialybės anglų kalba*. T. M. Cabre (1992), G. Cook (2003), E. Frenco (2005), apibūdindami specialybės anglų kalbą teigia, kad tai yra kalba, kuria kalba tam tikrų profesijų atstovai. Ši kalba yra sunkiai suprantama tiems, kurie nepriklauso toms profesinėms grupėms, nes kiekvienos profesijos kalba turi savo lingvistinį identitetą, skiriantį vieną specialybės kalbą nuo kitos ir visas jas nuo bendrosios anglų kalbos (angl. *General English*). Identiteto skiriamieji bruožai yra specifinė leksika ir specifinis kontekstas. Tačiau kad ir kokios savo raiška skirtingos atrodytų profesijos ir bendroji anglų kalbos, jų priešpriešinti vienos kitai negalima, nes tai yra vienos ir tos pačios kalbos atmainos.

J. C. Richards ir T. S. Rodgers (1994), apžvelgdami kalbos prigimties ir kalbos mokymosi teorijas bei jų tarpusavio ryšius, pateikia tris tradicinius požiūrius į šią problemą: (1) struktūrinį, (2) funkcinį ir (3) interakcinį. Ir nors autoriai tvirtina, kad atskirai šie kalbos prigimties aiškinimo aspektai nėra išsamūs ir reikėtų žvelgti į juos kompleksiskai, vis dėlto profesijos ir bendrosios anglų kalbos skirtumai bei bendrybės išryškėja jas lyginant šiais trimis požiūriais.

Pagal R. Mitchell, F. Myles (2004) ir L. Jeffries (2006) pateiktą struktūrinį kalbos prigimties aiškinimą, ji yra suvokiama kaip struktūriškai tarpusavyje susietų kalbos elementų sistema. Šių elementų funkcija – reikšmės kodavimas. Kalbos sistema yra heterogeninė ir savo ruožtu susideda iš kalbos posistemų, tokių kaip: fonetiniai (pvz., fonemos), gramatiniai (pvz., sakiniai, jų struktūra, žodžių junginiai), gramatinių operacijų (pvz., prijungimas, perkėlimas, transformavimo elementai) ir leksinių (pvz., funkciniai ir struktūriniai žodžiai) vienetų posistemiai. Kalbos vartojimas šiuo požiūriu – tai įgūdis efektyviai vartoti šių posistemų elementus. Tuo pagrindu galima teigti, kad struktūrinio skirtumo tarp profesinės anglų kalbos ir bendrosios anglų kalbos nėra, nes abi jos turi tas pačias sistemas ir posistemius, susidedančius iš tų pačių elementų. Abiejų kalbų vartojimas – tai tų pačių sisteminių vienetų organizavimas kalbos akto, t. y. reikšmės užkodavimo, metu.

Kitas požiūris į kalbos prigimtį, pasak J. C. Richards ir T. S. Rogers (1994), yra interakcinis kalbos aspektas. Juo remiantis kalba yra suvokiama kaip interpersonalinių santykių instrumentas, priemonė socialinei transakcijai tarp individų pasiekti. Tai instrumentas, kuris padeda sukurti ir palaikyti socialinius santykius. Šiuo požiūriu norint suvokti kalbos funkciona-

vimą, kaip teigia U. Clark (2007), daug dėmesio skiriama tokių kalbos aktų kaip interakcija, pokalbis ir etnometodologija analizei ir aiškinimui. Interakcinės teorijos nagrinėja kalbos veiksmo, verbalinio akto, derybų ir interakcijos modelius, kurie yra vartojami pokalbio metu. Kalbos vartojimą sudaro tikslingi ir organizuoti interakcijos ir kalbinės medžiagos apsikaitimo modeliai.

Šiuo kalbos prigimties aiškinimo požiūriu abi kalbos, profesinė anglų kalba ir bendroji anglų kalba, yra lygiavertės, abi turinčios socialinę prigimtį ir atliekančios interpersonalinio bendravimo instrumento funkciją. Tas bendrumas ypač akivaizdžiai atsiskleidžia abiejų kalbų formalaus mokymo(si) procesuose. D. R. Hall ir A. Hewings (2001) pabrėžia interakcijos svarbą kalbos mokymo(si) procese. Taip dalyviai yra įtraukiami į pažinimo procesą per santykį su įvairios rūšies medžiaga, kurios pagrindu mokymas yra realizuojamas. Dėl tokios interakcijos, dalyvių bendrų reikšmės aptarimų, bendros interpretacijos ir apsikaitimo nuomone yra ugdomi kalbos gebėjimai. Auditorija – tai forumas, kur aktyvinami ugdytinių nauji ir tobulinami jau turimi kalbos gebėjimai.

J. C. Richards (2004), aiškindamas efektyvų kalbos mokymą(si) rėmėsi W. J. Tikunoff teiginiais, kad visaverčiam ugdytinių dalyvavimui šiame procese, net kai jų anglų kalbos gebėjimai yra limituoti, būtinos trijų rūšių kompetencijos: (1) dalyvavimo veikloje kompetencija (t. y. gebėjimas tinkamai atliepti bendrus reikalavimus ir procedūrinės taisyklės užduočiai atlikti), (2) interakcinė kompetencija (t. y. gebėjimas atliepti grupės ir socialinio diskurso taisyklės, tinkamai dalyvauti interakcijoje su bendramoksliais, kad galėtų atlikti užduotį) ir (3) akademinė kompetencija (t. y. naujų gebėjimų įgijimas, naujos informacijos asimiliavimas ir naujų sąvokų konstravimas). Kad ugdytinis būtų funkcionaliai pasirengęs bendrai veiklai, jis privalo taikyti šiuos gebėjimus, nes jie veda prie gebėjimo atlikti tokias funkcijas: (1) išskoduoti ir suprasti užduotį bei naują informaciją, (2) tinkamai įsitraukti į užduoties vykdymą ir tiksliai pagal instrukcijas tai atlikti, (3) gauti reikiamą grįžtamąjį ryšį apie užduoties atlikimą.

Akivaizdu, kad ir profesijos, ir bendrosios anglų kalbos studijų procese veikia ir sociolingvistiniai, ir kognityviniai kintamieji, nes nei ugdytojas, nei ugdytinis nėra individualūs veikiantieji. Interakcijos, vykstančios šio proceso metu, yra ir interpersonalinės, ir intrapersonalinės, tačiau abiem atvejais – mentalinės (Breen, 2004a), nes interakcija yra daugiau nei (1) išoriniai veiksmai ar santykiai tarp žmonių, (2) vidiniai suvokimai ir suvokimų rekonstrukcija bei patirtis, bet ir (3) socialinis kognityvinis procesas, kuris sieja socialinį veiksma su turiniu, ir atvirkščiai. P. Gibbons (2004) interakcijos svarbą kalbos mokymosi procese apibrėžia kaip modifikaciją, kuri atsiranda aiškinantis ir kuriant reikšmę. Kad būtų suplastas, kalbėtojas turi atsizvelgti į savo kalbėjimą, stengtis produkuoti mintį kuo aiškiau, kalbėti kuo rišliau ir sintaksės požiūriu taisyklingai. Ir nors kalbos forma čia nėra vienintelis tikslas, tačiau būtinybė naudotis kalbos instrumentu dėl klausytojo gerovės veda prie pastangų koncentruotis ne tik ties tuo, ką norima pasakyti, bet ir kaip pasakyti.

Trečiasis galimas požiūris į kalbos analizę yra funkcinis kalbos aspektas. Šiuo požiūriu, remiantis J. C. Richards, T. S. Rogers (1994), kalba yra prilyginama įrankiui, perteikiančiam funkcinę reikšmę. Komunikacinė kalbos mokymo kryptis kaip tik ir remiasi šiuo požiūriu. Ši teorija pabrėžia dviejų dimensijų – semantinės ir komunikacinės – svarbą ir tarpusavio ryšį,

bet ne gramatinę kalbos charakteristiką. Todėl ir kalbos vartojimas yra apibūdinamas kaip reikšmės kategorijų ir funkcijos specifikavimas bei organizavimas, o ne kalbos struktūrų ir gramatikos elementų struktūra. Kalbiniai įgūdžiai formuojasi per gramatinių ir leksinių elementų vartojimą, bet dar svarbiau per tematinį, paremtą sąvokomis poreikį vartoti kalbą komunicuojant kalbėtojui reikšmingomis temomis. Anglų kalba specialiesiems tikslams, arba profesinė anglų kalba, atsirado veikiant funkciniai kalbos teorijai: ji atsiribojo nuo struktūrinės kalbos aiškinimo teorijos ir atsigręžė į vartotojo funkcinis poreikius.

Funkcinis kalbos aiškinimas arba jos komunikacinė prigimtis, t. y. socialinis interakcinis pobūdis, padarė įtaką ir bendrosios, ir profesijos anglų kalbos mokymo(si) proceso aiškinimui. T. Hutchinson ir A. Waters (1987) atlikta anglų kalbos specialiesiems tikslams evoliucinė apžvalga teigia, kad praeito amžiaus 7-ajame dešimtmetyje funkcinės lingvistikos darbų autoriai, tokie kaip J. R. Firth (1957), D. Hymes (1972) bei M. A. K. Halliday, C. Yallop (2004), sociolingvistikos idėjų kalbos moksle atstovai, kartu su geopolitine ir ekonomine situacija pasaulyje bei pastangomis sukurti Europos bendrąją rinką ne tik išskėlė Europoje paplitusių kalbų mokėjimo poreikio svarbą, bet ir pabrėžė funkcinio, komunikacinio kalbos studijavimo tikslo pragmatinę būtinybę. Kalbos funkcinio vartojimo komunikaciniais tikslais pragmatizmas atsispindi britų lingvisto D. A. Wilkins siūlomame funkciniam kalbos apibrėžime, kuriame autorius nurodė kalbos komunikacines reikšmes, reikalingas vartotojui mokėti, kad būtų supastas ir gebėtų išreikšti save. Tai yra dviejų rūšių reikšmės: sąvokų kategorijos (pvz., laikas, seka, kiekis, vieta, dažnumas) ir komunikacinės funkcijos kategorijos (pvz., prašymas, neigimas, siūlymas, nusiskundimas). J. Firth (1957) atskleidė kalbos diskurso ir kalbos vartojimo konteksto svarbą bei abipusę priklausomybę, o tai yra glaudžiai susijusi su žymiai platesniu sociokultūriniu vartojimo kontekstu: kalbos vartotojai, jų požiūriai, lingvistinės diskusijos objektas ir tikslai bei žodžių vartojimo parinkimas (Richards, Rogers, 1994). M. A. K. Halliday, C. M. I. M. Matthiessen (2004) išskyrė septynias pagrindines vaiko gimtosios kalbos vartojimo funkcijas: (1) instrumentinė funkcija (išreiškia savo norus ir poreikius), (2) reguliuojanti funkcija (kalbėtojas pasako kitiems, ką daryti), (3) interakcinė funkcija (vartoja bendraudamas, užmezgdamas santykius su kitais interakcijos dalyviais), (4) asmeninė funkcija (išreiškia jausmus, nuomonę, savo identitetą), (5) euristinė funkcija (vartoja kalbą informacijai apie aplinką gauti, aplinkai pažinti), (6) vaizduotės funkcija (vartoja pasakodamas, kurdamas įsivaizduojamą aplinką) ir (7) reprezentacinė funkcija (vartoja kalbą faktams, informacijai perduoti). Pirmosios keturios funkcijos tenkina kalbėtojo fizinius, emocinius ir socialinius poreikius, o trys paskutinės funkcijos – tai kalbėtojo ryšys su aplinka. J. Hawthorn (1998) pabrėžia, kad kiekvienos kalbos funkcijos atveju (ir žodinės, ir rašytinės) yra kuriamas skirtingas kalbos akto tekstas ir kalbos funkcinės charakteristikos atsiskleidžia per kalbos vartojimą. Kalbos išmokstama per veiklą ir kalbinės veiklos metu įgyjamą patirtį.

Remiantis prielaida, kad ir bendroji anglų kalba, ir specialiesiems profesijos tikslams skirta anglų kalba yra funkcinė savo prigimtinėmis charakteristikomis, tai abiem atvejais jų vartojimo lygį, pasiektą gebėjimą galima nusakyti kalbos *komunikacinės kompetencijos* terminu. Komunikacinė kompetencija, kaip aiškina J. C. Richards, T. S. Rogers (1994), sujungia komunikaciją ir kultūrą bei apibūdina tai, ką kalbėtojui reikia žinoti, kad gebėtų kompetentingai

komunikuoti kalbinėje aplinkoje. Santykio tarp lingvistinių sistemų ir jų komunikacinės vertės kalbos tekstuose ir diskursuose bei gebėjimo vartoti kalbą įvairiems tikslams analizė padėjo išskirti komunikacinės kompetencijos sudedamąsias dalis: gramatinę, sociolingvistinę, diskurso ir strateginę kompetencijas. Gramatinė arba dar dažniau vadinama lingvistinė kompetencija suvokiama kaip žodyno žinios ir tam tikrų struktūros taisyklių mokėjimas, t. y. mokėjimas kombinuoti šiuos elementus, kad kalba taptų prasminga. Sociolingvistinė kompetencija – tai socialinio konteksto, kuriame vyksta komunikacijos aktas, supratimas, gebėjimas teisingai suvokti kalbėtojų vaidmenis ir jų santyki, informacijos apsikeitimą tarp pokalbio dalyvių ir komunikacinio interakcijos tikslo supratimas. Diskurso kompetencija parodo gebėjimą interpretuoti individualios siunčiamos žinios elementus ir jų tarpusavio ryšį bei suvokimą, kaip reikšmė yra reprezentuojama santykyje su visu diskursu arba tekstu. Strateginė kompetencija nurodo komunikacijos dalyvių gebėjimą taikyti pokalbio inicijavimo, nutraukimo, palaikymo, koregavimo ar nukreipimo norima tema strategijas.

V. Baršauskienės ir B. Janulevičiūtės-Ivaškevičienės (2005) pateiktoje komunikacijos kompetencijos definicijoje yra išskiriamos penkios autorių vadinamos subkompetencijos. Be anksčiau minėtų – lingvistinės, sociolingvistinės, diskurso ir strateginės – jos prideda socialinę subkompetenciją. Tai noras bendrauti su kitu ir pasitikėjimas savimi, taip pat gebėjimas įsijausti į kitą ir mokėjimas tinkamai elgtis socialinėse situacijose. *Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai* (2002) prie jau išvardytų komunikacinių subkompetencijų prideda dar vieną – socialinę kultūrinę. Šis kompetencijos elementas nurodo kalbos vartotojo gebėjimą suvokti kultūrinį kontekstą, kuriame kalba yra vartojama: kasdieninės gyvenimo formos, įpročiai, papročiai, etninės kultūros elementai, meno, grožinės literatūros, technikos, istorijos, religijos, geografijos, ūkio, politikos ir kiti gyvenimo faktai. Z. Huimin (2007), pasiremdamas G. Yule pateiktu pragmatikos apibrėžimu komunikacijoje, nurodo dar vienos subkompetencijos, t. y. pragmatinės, svarbą. Šis elementas apjungia tokius kalbos akto veiksnius kaip socialinis, kultūrinis ir situacinis kontekstai ir nusako kalbos vartotojo gebėjimą suprasti interakcijos ir konteksto reikšmę, suvokti galimą visiškai skirtingą lingvistinių vienetų interpretavimą, kuris atsiranda kaip skirtingų kontekstų ir komunikacinių tikslų rezultatas.

Remiantis J. Fiske (1998) verbalinės komunikacijos akta, kaip bet kurios kitos raiškos formos, paaiškina komunikacijos proceso modelis, kurį sudaro žinios užkodavimas, iššifravimas ir interpretavimas. Gautos žinios iššifravimas ir interpretavimas priklauso nuo gavėjo sukaupto patyrimo, jo tuometinės būsenos, sugebėjimo priimti ir teisingai suvokti siuntėjo žinią (Baršauskienė, Janulevičiūtė-Ivaškevičienė, 2005). Komunikacinę patirtį kalbos vartotojas įgauna formuodamasis ir lavindamasis savo keturis kalbos įgūdžius: skaitymą, rašymą, kalbos suvokimą iš klausos ir kalbėjimą. Kalbėjimas ir rašymas – kalbos produkavimo, o skaitymas ir suvokimas iš klausos – kalbos recepcijos įgūdžiai. B. L. Leaver, M. Ehrman ir B. Shekhtman (2005) prie šių keturių kalbos įgūdžių ugdymo prideda ir pagalbines žinias – gramatiką, žodyną, tarimą, kultūrinį suvokimą, kuriuos vadina statybiniais blokais, reikalingais įgūdžiams suformuoti.

Skaitymas, pagal B. L. Leaver, M. Ehrman ir B. Shekhtman (2005) aiškinimą, – tai siunčiamos informacijos iškodavimo ir interpretavimo įgūdis. Žemesniajame lygyje iškodavimas vyksta per dermės tarp simbolių, garsų ir žodžių suradimą. Aukštesniajame kalbos mokėjimo lygyje informacijos iškodavimas skaitant – socialinės sąmonės interpretavimas pagal žodžius ir jų reikšmę. Iškodavimo seka yra tokia: raidės paverčiamos į prasmingus garsus, vėliau žodžiai paverčiami į objektus ir veiksmus, kuriuos jie nusako, dar vėliau sakiniai ir tekstai verčiami į prasmingus informacijos vienetus. Iškodavimo sunkumas priklauso nuo socialinių schemų apimties tekste, nuo to, kaip autorius perduoda mintį – tiesiogiai ar užslėptai, kokia yra teksto organizavimo struktūra. Kad šis kalbos įgūdis būtų pakankamai išlavintas, reikia (1) daug skaitymo pratybų, (2) būti susipažinusi su teksto organizavimo struktūra, (3) žinoti rašymo ir skyrybos normas, (4) suvokti teksto žanrų ypatybes ir skirtybes, turėti žinių, padedančių suvokti kultūros ir pasaulio kontekstą. Kalbos suvokimo iš klausos įgūdžio, kito informacijos recepcijos įgūdžio, ugdymo atveju besimokantysis patiria didžiausią psichologinę įtampą ir nusivylimą, nes jis negali kontroliuoti klausomos medžiagos, jos pateikimo tempo, negali lemti informacijos pakartojimų skaičiaus. Todėl šio įgūdžio formavimo strategijos yra reguliarios pratybos, kiekvienos progos klausyti anglišką tekstą tiek auditorijoje, tiek už jos ribų išnaudojimas.

Rašymas – tai veiksmas, priešingas skaitymui. Užuo interpretavęs autoriaus mintį, rašantis pats tampa autoriumi, ir jam užduotis yra išreikšti mintis taip, kad kiti tiksliai galėtų interpretuoti rašančiojo intencijas. Rašymas yra reikšmės užkodavimas, o skaitymas – iškodavimas. Rašymo įgūdžio tinkamą lygį charakterizuoja įgytas rašančiojo platus žodynas ir gebėjimas taikyti gramatines žinias. Šis įgūdis lavinamas per daugkartinį rašymo veiksmą, nes tik taip ugdomi įgūdžiai. Svarbu žinoti ir gebėti taikyti rašymo normas, stiliaus ir teksto žanro reikalavimus bei ypatumus. Rašymo ir skaitymo įgūdžiai ir jų ugdymas yra tarpusavyje susiję, nes, pasak G. N. Leech ir M. H. Short (2003), patirtis, įgyta atliekant vienos rūšies veiklą, yra perkeliama į kitą veiklą: geros skaitymo strategijos gali tapti geromis rašymo strategijomis. Kitas kalbos produkavimo įgūdis – kalbėjimas, jo metu informacija užkoduojama daug greičiau nei rašant. Kad atvirkštinis procesas, t. y. iškodavimas, žinios gavėjui būtų įmanomas, kalbėtojas turi turėti nors minimaliai išsiugdęs taisyklingo tarimo, intonacijos, žodyno, gramatikos panaudojimo kalboje gebėjimus ir siekti minimizuoti kalbos klaidų skaičių, kad jos netrukdytų komunikacijai. Kalbėjimo įgūdžio formavimas ir lavinimas vyksta per reguliarias kalbėjimo pratybas (Leaver, Ehrman, Shekhtman, 2005).

Kaip jau buvo minėta, ir bendroji, ir profesijos anglų kalba yra instrumentai komunikacinei funkcijai pasiekti. Tačiau šiuo aspektu lyginant šias dvi kalbos atmainas ir išryškėja jų svarbiausi skirtumai. K. Gatehouse (2001) išskiria keturias absoliučiasias profesijos anglų kalbos charakteristikas ir dvi kintamasias charakteristikas. Absoliutūs bruožai, kurie ir apibrėžia specialiesiems tikslams skirtos kalbos specifiką, yra: (1) ugdymo tikslas – patenkinti specifinės profesinės veiklos poreikius; (2) ugdymo turinys yra susijęs su tam tikra disciplina, profesija, profesine veikla; (3) ugdymas koncentruojasi ties kalbos, tinkamos specifinei veiklai, ir ties specifinio diskurso analize; (4) specialybės kalbos skirtybės atsiskleidžia ją lyginant su bendrąja kalba. Kintamieji specialybės anglų kalbos bruožai yra šie: (1) kalbos įgūdžiai (skaitymas, rašymas,

suvokimas iš klausos ir kalbėjimas) bei jų ugdymas gali būti netolygūs, vieni kitų atžvilgiu apriboti; (2) praktikoje nėra vieningos specialybės kalbos ugdymo metodologijos.

Profesijos anglų kalbos skirtybių prigimtis glūdi šio komunikacinio instrumento pragmatikoje. M. McCarty, R. Carter (2001), P. Knight (2004), W. Savage, G. Storer (2001), N. Norordin, A. A. Samad (2005), aiškindami ugdymo proceso sandaros specifiškumą, visų pirma duoda nuorodą į ugdytinių kalbinius poreikius. Pradedama nuo to, kad reikia aiškiai apibrėžti, kokio tikslo yra siekiama, t. y. kokiai profesinei veiklai atlikti besimokantysis nori įgyti tam reikalingus anglų kalbos gebėjimus. Tikslų nustatymas, kalbos modelis, kuriuo remiantis konstruojama ugdymo veikla, ir koks bus mokymo(s) modelis – tai trys pamatiniai taškai, kurie ir atskleidžia profesijos kalbos specifinius skirtumus nuo bendrosios. Bendrosios anglų kalbos studijų programos siekia apimti tris laukus – interpersonalinį, informacinį ir estetinį. Tai universalūs laukai, nes inkorporuoja lygiaverčiai visus keturis kalbos įgūdžius. Profesijos kalba apima tris laukus, tačiau jie yra ne tapatūs – tai informacijos gavimas, apdorojimas arba interpretacija ir informacijos pateikimas. Informacija gaunama per klausymą, skaitymą, žiūrėjimą, interakciją ir analizavimą, o informacijos pateikimas gali vykti žodžiu arba raštu. Todėl šių dviejų kalbos rūšių ugdymas skiriasi komunikacinės kompetencijos struktūrinių elementų sandara bei prioritetine tam tikrų kalbos įgūdžių padėtimi. E. Frenco (2005), nurodydamas specialybės anglų kalbos komunikacinės kompetencijos turinį, mini tris svarbiausias subkompetencijas – lingvistinę, diskurso ir interkultūrinę.

Remiantis A. Radford, M. Atkinson, D. Britain, H. Clahsen ir A. Spebcer (2005) teigimu, profesinės anglų kalbos komunikacinės kompetencijos segmentas, vadinamas lingvistine subkompetencija, charakterizuojamas kaip individo gebėjimas vartoti bazinius kalbos elementus, kurie funkcionuoja kalboje kartu: žodynas, gramatika ir kalbos garsai. Tai suvokimas ryšio, egzistuojančio tarp leksikos (pvz., žodžių ir žodžių junginių) ir gramatikos (pvz., taisyklės, pagal kurias šie žodžiai jungiasi vieni su kitais). Specialiesiems tikslams skirtos anglų kalbos žodžiai, kaip ir bendrosios kalbos, yra skirstomi į tris grupes: (1) leksiniai žodžiai, tai tie, kurie turi reikšmę (pvz., daiktavardžiai, veiksmažodžiai, būdvardžiai irrieveksmiai), (2) funkciniai žodžiai, tai tie, kurie nurodo santykį tarp leksinių žodžių ir suteikia informacijos apie tai, kaip pastarieji turėtų būti interpretuojami (pvz., determinuojantys žodžiai, įvardžiai, prielinksniai, jungtukai ir t. t.), ir (3) žodžiai, kuriais kalbos vartotojas išreiškia jausmus, ketinimus, nuotaikas (pvz., na, taigi, oi). Kalbos, skirtos profesinėms reikmėms tenkinti, žodynas apima visų trijų šių grupių leksiką, tačiau nuo bendrosios kalbos skirtumai išryškėja analizuojant leksinių žodžių dalį. Čia kalbos leksikonas apima gausią profesinių, t. y. technologinių, inžinerinių terminų nomenklatūrą. Terminai yra monosemantiniai žodžiai, turintys labai konkrečią reikšmę, jų interpretacijos galimybės bei kontekstinė aplikacija yra ribotos. Terminai gramatiškai dažniausiai yra daiktavardžiai, tačiau ir veiksmažodžių vartojimas profesinėje kalboje taip pat turi specifinių bruožų – dažni išaiškinimo, manipuliavimo, veiksmus nusakantys veiksmažodžiai ir jie yra modifikuojamirieveksmiai. Kita vertus, kalbant apie gramatiką, taisyklės, kurios nurodo šių žodžių jungimąsi tarpusavyje, nėra naujas dalykas daugumai besimokančiųjų profesijos kalbos, nes šie reguliarumai yra tie patys, kaip ir bendrojoje anglų kalboje. Tačiau reikia pabrėžti, kad problema atsiranda tada, kada susiduriama su dviejų tipų

gramatinėmis konvencijomis – tai šnekamosios ir rašytinės kalbos gramatikomis (*Longman Grammar of Spoken and Written English*, 1999). Šnekamosios kalbos, kuri vartojama interakcijoje dabarties momentu, žodžių tarpusavio jungimo specifinės savybės yra (1) skirtinga žodžių tvarka, (2) žodžių trumpiniai, (3) abejojimai, reiškiant mintį, (4) pakartojimai, (5) elipsės, (6) specifinės frazės pasakymui pradėti ir užbaigti ir (7) žodinio diskurso ženklai, tokie kaip pertarai, ekskursai atgal. D. Crystal (1999) apibūdindamas rašytinės kalbos gramatinės charakteristikas, nurodo šias savybes: (1) ilgi, sudėtingos konstrukcijos, sujungiamieji ir prijungiamieji sakiniai, (2) dažnai vartojama veiksmažodžių neveikiamoji rūšis, (3) nevartojami pasakojamojo stiliaus elementai, kurie padėtų sekti teksto mintį, (4) minties išraiškos kompaktiškumas ir lakoniškumas, (5) paaiškinanti, iliustruojanti informacija pateikiama skliausteliuose. Taigi, lingvistinė subkompetencija charakterizuoja kalbėtojo gebėjimą koduoti mintį, vartojant kalbinę medžiagą tiek šnekamosios, tiek rašytinės kalbos formomis.

Kita specialybės anglų kalbos komunikacinės kompetencijos sudedamoji dalis – diskurso subkompetencija. Skirtingai nuo lingvistinės, kuri nusako kalbos elementų suvokimą atskirai nuo konteksto, diskurso gebėjimai pasireiškia konkrečioje kalbos vartojimo situacijoje, konkrečiame kontekste. Čia kalbos elementai yra kontekstualizuojami. *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995) diskurso definicijoje teigia, kad tai yra (1) rimta kalba ar rašytinio teksto dalis tam tikra tema, (2) rimtas pokalbis tarp žmonių ir (3) tam tikros rūšies sakytinė ar rašytinė kalba. Šiame darbe diskursas yra traktuojamas kaip interakcija, vykstanti tam tikro konteksto rėmuose. Tai bendravimo būdas perduodant ir gaunant informaciją. Diskursas gali būti ir žodinis, ir rašytinis. Jei lingvistiniai gebėjimai kalbos komunikacijoje gali būti prilyginami statybinėms plytom, tai diskurso gebėjimas metaforiškai reiškia visą pastatą. Kiekviena interakcija turi tam tikrą funkciją ir vyksta tam tikrame kontekste, tai ir skirtingas diskursas reikalauja skirtingų strategijų taikymo (Frendo, 2005).

S. Feez (2001), A. Hewings ir M. Hewings (2001), M. McCarthy ir R. Carter (2001), N. Coupland (2007), pasiremdami teksto analize sociolingvistikos aspektu, teigia, kad diskursas inkorporuoja dviejų rūšių kalbos vartotojo žinias: tai žinios apie kalbą ir žinios apie jos vartojimą tam tikruose socialiniuose kontekstuose. Kiekvieno diskurso kalba turi savo funkcinę reikšmę ir yra aiškiai apribota tiek struktūriškai, tiek konvencionaliai siekiamų ketinimų, kalbėtojo pozicijos, išraiškos formos ir funkcinės reikšmės. Tačiau visus diskursus vienija vienas pagrindinių bruožų – tai kalbos teksto žanras, kurio paskirtis yra tam tikras komunikacinis tikslas. Komunikaciniai tikslai diktuoja normines teksto žanro formas ir tipinę lingvistinę išraišką. Kalbos vartojimo sritys ir atliekamos funkcijos įgauna skirtingą stilistinę formą. K. Župerka (2001), P. Verdonk (2002) funkcinius stilius aiškina kaip tam tikras istoriškai susiformavusias kalbos atmainas, kurios pasižymi savita leksika ir gramatika. Funkcinius stilius (pvz., administracinis, buitinis, meninis, mokslinis ar publicistinis) galima apibūdinti tokiais penkiais požymiais: (1) kalbos vartojimo sritis, (2) turinys, (3) kalbėjimo ar teksto funkcijos, (4) stilistinės ypatybės ir (5) kalbos priemonės. Kiekvienas kalbos žanras funkciniu požiūriu yra, pirma, reikšmės, kurias žmonės kuria kalba, antra, tai, ką žmonės daro su kalba, ir, trečia, tai socialiniai kontekstai, kuriuose kalba yra vartojama. Todėl R. P. Watson (1997) nuomone, negalima suprasti žodžio reikšmės be jo vartojimo konteksto suvokimo; žodį žinome tik tada,

kai žinome, kaip jį vartoti kalboje praktiškai. Antra vertus, žodis turi kelias reikšmes, todėl neužtenka žinoti juo pavadintą objektą, bet reikia žinoti ir tą vienintelę konkrečią žodžio reikšmę, kuri tame kontekste funkcionuoja. Anot L. J. J. Wittgenstein, mokėti kalbą – tai žinoti visus kalbos žaidimus. Profesinė kalba yra hibridinė kalba, prisotinta profesinio žargono.

Tačiau nesvarbu, pasak R. Koženiausienės (2001), M. McCarty, R. Carter (2001), kokioje kontekstinėje situacijoje, kokių funkcinių tikslų yra siekiama, visus diskursus jungia tie patys komponentai arba tokios pačios kompozicinės teksto kūrimo priemonės: (1) teksto junglumas ir nuorodos į anksčiau minėtą ar būsimą informaciją, (2) veiksmai su tekstu, t. y. informacijos išgavimas ar išplėtimas, (3) retorinė, struktūrinė organizacija, t. y. tekstinės generalizavimo, klasifikavimo funkcijos, (4) išoriniai transakcijos įgūdžiai šnekamojoje kalboje, t. y. inicijavimas, įžanga, temos plėtojimas, užbaigimas, temos pakeitimas). Pirmas ir trečias komponentai parodo kalbos savybes, o antras ir ketvirtas – strategines, tačiau visos jos yra daugiau nei tekstas ar sakinyš. Darbas su tekstu – tai, ką individas daro su juo, o ne kokios sistemos egzistuoja jame. Gebėjimas atskirti tai, kas yra diskurso tekste, nuo to, kaip tai funkcionuoja visame tekste, yra strateginės subkompetencijos problema.

Interakcija diskurso pagrindu, kaip teigia U. Clark (2007), yra ne tik interpersonalinė, bet ir intrapersonalinė. Santykių su tekste medžiaga įsijungia ir skatinamos veikti individo vidinės mentalinės funkcijos. Tekstas yra tik paviršius, kuriame besimokantysis realizuoja savo komunikacines žinias ir gebėjimus, o svarbiausia – formuojasi savo visaverčio proceso dalyvio kompetenciją. Diskurso interakcijos metu proceso dalyvis yra įtraukiamas ne tik į komunikacinę, bet ir į metakomunikacinę veiklą. Šios vidinės mentalinės veiklos metu individas analizuoja, kontroliuoja, tikrina ir vertina tas žinių sistemas, su kuriomis jis susiduria konkrečioje situacijoje. Interakcijos dalyvių metakomunikacija, t. y. diskurso strateginės subkompetencijos pasireiškimas, tiek kalbos ugdymo, tiek kalbos vartojimo procesuose pasireiškia sociolingvistine forma ir sujungia į vieną komunikacinius lingvistinius ir diskurso elementus bei demonstruoja kalbos vartotojo praktinio taikymo gebėjimus.

Dar vienas profesijos anglų kalbos komunikacinės kompetencijos elementas yra kultūrinė kompetencija. Bendrosios kalbos atveju – tai kalbos vartotojo žinios ir gebėjimas suvokti studijuojamos kalbos šalies ar šalių kultūrinio gyvenimo reiškinius. Tai kalbos visuomenių bendroji kultūra, kuri apima nacionalinio ar etninio lygmens reiškinius. Tačiau specialiesiems tikslams skirtos anglų kalbos atveju susiduriama, visų pirma, su anglų kalba ne kaip vienai etninei visuomenei priklausančiu ir jos kultūrinės realijas atspindinčiu ir išreiškiančiu instrumentu. Čia anglų kalba yra visų – ir anglakalbių, ir neanglakalbių – tarptautinė, globaliai vartojama raiškos priemonė. K. Brown (2001) teigia, kad atėjo laikas paradigmos kaitai, apibrėžiančiai anglų kalbos vaidmenį pasaulyje, jos funkcijai lingvistikoje ir kalbos pedagogikoje. Tai galima pavadinti pasaulio anglų kalbų paradigma (angl. *World Englishes Paradigm*). Ši paradigma gali būti charakterizuojama trimis tikėjimais: (1) tikėjimu, kad egzistuoja anglų kalbos modelių repertuaras, (2) tikėjimu, kad lokalizuotos anglų kalbos inovacijos turi paradigminius pagrindus, ir (3) tikėjimu, kad anglų kalba dabar priklauso visiems tiems, kas ją vartoja. S. L. McKay (2002) tarptautinės anglų kalbos siūlo netapatinti nei su britų anglų, australų anglų ar Amerikos anglų kalbomis, nes, pasak autorės, tarptautinė kalba yra denacio-

nalizuota lingvistiniu ir internacionalizuota kultūros pagrindu, atsisakant specifinių leksinių, gramatinių ar fonologinių atskiroms kalboms būdingų bruožų, atsiribojant nuo anglocentrizmo kultūrinėje plotmėje. Tarptautinės anglų kalbos santykis su kultūrine medžiaga, su kultūrinio kontekstu turėtų apimti trijų rūšių informaciją: (1) gimtosios kultūros, (2) studijuojamos kalbos šalių kultūros ir (3) pasaulio šalių, kalbančių kitomis kalbomis, medžiaga. Taip ugdoma interkultūrinė kompetencija, kuri charakterizuojama dvipusiu veiksmu – kitų kultūrų realiųjų suvokimas, vertinimas ir savosios kultūros reflektavimas, siejant du reiškinius per jų bendrumą ir įvairovę (Cook, 2001, 2003).

Specialiesiems tikslams skirta anglų kalba yra internacionalinė, denacionalizuota vienos kurios nors šalies kultūros aspektu. Šią kalbą savo profesinėje tarpusavio komunikacijoje vartoja ne tik anglakalbiai ir neanglakalbiai, bet labai dažnai keliems tos pačios profesinės srities atstovams ši kalba yra *lingua franca*, t. y. negimtoji kalba visiems komunikacinės interakcijos dalyviams. E. Frenco (2005) vartoja interkultūrinės subkompetencijos pavadinimą, o šio darbo autorė siūlo vartoti profesijos interkultūrinės subkompetencijos terminą. Profesijos interkultūriškumas išryškėja per kiekvienos profesijos kultūros išskirtinumą, tačiau kiekviena iš jų turi tuos pačius internacionalinio bendrumo bruožus: vienos šalies inžinierius ir kitos šalies tos pačios profesinės veiklos atstovas, abu vartodami anglų kalbą kaip *lingua franca*, tapaciai suvokia savo profesines realijas, problemas ir specifiką, nes juos jungia dažnai panašaus profesinio konteksto suvokimas. Todėl N. Holden (1998) ir M. Tisdell (1998) nuomone, profesinė kalba susintetina į vieną profesinę kultūrą kelis skirtingus individų pasaulėvaizdžius, paversdama tai į vienakalbio pasaulio vaizdą. Profesijos kalbos ar kultūros žinios padeda profesijos atstovui išreikšti save, jausmus, faktus, bet kartu ir tapaciai interpretuoti jam perduodamas faktų raiškos sistemas, gebėti tinkamai reaguoti, komentuoti, priimti ar atmesti. Mokymo(si) proceso metu ieškoma sąsajų ir kultūrinės sąsajos tarp užsienio kalbos studijuojamos medžiagos turinio ir „vietinės“, t. y. savosios, profesinės aplinkos (Dörnyei, 2001; Holliday, 2001).

Apibendrinant diskusiją apie profesinės, specialiesiems tikslams skirtos, ir bendrosios anglų kalbų atmainų bendrumus ir skirtynes, galima teigti, kad struktūriniu ir interakciniu kalbos prigimties aiškinimo požiūriu šios dvi kalbos atmainos yra tapачios. Funkciniu aspektu, traktuojančiu kalbą kaip reikšmės raiškos sistemą, kurios pirminė funkcija yra interakcija ir komunikacija, pasireiškianti per kalbos vartojimo specifiką skirtinguose diskursuose, ir bendroji, ir specialybės anglų kalba yra funkcinės kalbos. Jų mokėjimo lygis yra nusakomas komunikacine kompetencija. Tačiau skirtybė yra ta, kad ne visos bendrosios kalbos komunikacinės kompetencijos sudedamosios dalys profesijos anglų kalbos atveju yra tapatus turinio ar sulaukia lygiavėrcio dėmesio. Specialiesiems tikslams skirtos kalbos svarbiausios subkompetencijos yra lingvistinė, diskurso, strateginė ir profesijos interkultūrinė. Akivaizdžiausi skirtumai pasireiškia specifinėje leksikoje ir specifiniame profesinių realiųjų kontekste. Antra vertus, specialybės kalbos komunikacinės kompetencijos ugdymas realizuojamas netolygiai per visus keturis kalbos įgūdžius. Šią diskriminaciją sąlygoja profesinės veiklos ir kalbos kaip komunikacinio, interakcinio instrumento panaudojimo poreikis ir veiklos pobūdis. Šiame dviejų kalbų lyginime atsiranda dar vienas skirtumas – studijuojant specialybės anglų kalbą, dėmesys yra nukreiptas į medžiagos turinį, o ne į lingvistinę formą, o profesinės tematikos

medžiagos išmanymas tiesiogiai siejasi su poreikiu išmanyti kalbą ir tai didina ugdytinių mokymosi motyvaciją.

Kita teorinio konstrukto sąvoka – **funkciniai gebėjimai** – inžinerijos anglų kalbos atžvilgiu integruoja profesinius ir kalbinius individo gebėjimus į vieną. Gebėjimai apskritai L. Jovaišos (2007) yra apibrėžiami kaip fizinės ar psichinės galios, reikalingos tam tikram veiksmui, veiklai, poelgiui atlikti. Gebėjimai yra tiesiogiai susiję su mokėjimu, nes jie yra mokėjimo prielaida ir padarinys. Gebėjimai yra formuojami ir ugdomi, o įgyti gebėjimai yra ugdymo rezultatas. Kai kalbama apie gebėjimą, atsirandantį ko nors išmokus, autorius siūlo vartoti *mokėjimo* terminą. Mokėjimo sąvoka yra glaudžiai susijusi su *išmokimo* terminu, nes išmokimas reiškia žmogaus patirties sąlygotą vidinių ir išorinių veiksmų pakitimą, pasireiškiantį žmogaus gebėjimu naujai veikti. Tai leidžia gebėjimus ir mokėjimus šiame darbe traktuoti sinonimiškai.

Profesinio rengimo kontekste mokėjimas, pasak V. Šerno (1998) ir R. Adamonienės, S. Daukilo, B. Krikščiūno, I. Maknienės, A. Palujanskienės (2001), yra suprantamas kaip išmokimo apraška, pasižyminti gebėjimu tiksliai veikti, t. y. kai žmogus sugeba žinias pritaikyti praktiškai arba sąmoningai atgaminti veiksmus, kurių reikia darbui atlikti. Profesiniai mokėjimai, kaip ir žinios, reiškia gebėjimus atlikti tam tikrus veiksmus, susijusius su kokia nors veiklos sritimi arba jų kombinacijomis. Tai sugebėjimai atlikti tam tikros veiklos rūšies teorinius ir praktinius veiksmus, grindžiamus turimomis profesinėmis ir bendrosiomis kvalifikacijos žiniomis, praktine patirtimi, įgūdžiais ir sąmoningais veiksmais. Mokėjimo sąvoka yra glaudžiai susijusi su įgūdžio sąvoka, nes įgūdis yra mąstymo ir daiktinės, praktinės veiklos automatizuotas veiksmas, arba tiesiog mokėjimas, išlavintas iki automatizuoto lygio, todėl įgūdžiui susidaryti reikia veiklos pratybų. Profesiniai mokėjimai arba gebėjimai pagal sudėtingumą autorių yra skirstomi į (1) elementarius, (2) funkcinis – tai mokėjimai atlikti sudėtingą veiksmą, į kurio vidinę struktūrą įeina įvairūs paprasti veiksmai, ir (3) sudėtingus – kai žmogus turi atlikti visą kompleksą veiksmų, kurie susideda iš įvairių operacijų, funkcinių mokėjimų, siekiant konkretaus tikslo. Taigi funkciniai gebėjimai yra būtina prielaida ir priemonė sudėtingiems, kompleksiniams profesinės veiklos veiksams atlikti.

Užsienio kalbų mokėjimas Europos Sąjungos dokumente *Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų. Orientaciniai metmenys* (2006) yra tarp aštuonių bendrųjų gebėjimų: (1) bendravimo gimtąja kalba gebėjimo, (2) bendravimo užsienio kalbomis gebėjimo, (3) matematinių gebėjimų ir pagrindinių gebėjimų mokslo ir technologijų srityse, (4) skaitmeninio raštingumo, (5) mokymosi mokyti, (6) tarpasmeninių, kultūrinių, socialinių ir pilietinių gebėjimų, (7) iniciatyvos ir verslumo bei (8) kultūrinio sąmoningumo ir raiškos gebėjimų. Šio dokumento tikslas – nustatyti ir apibrėžti asmeniniam pasitenkinimui, aktyviam pilietiškumui, socialinei sanglaudai ir įsidarbinimui žinių visuomenėje būtinus gebėjimus. Bendrieji gebėjimai yra suprantami kaip žinių, įgūdžių ir požiūrių visuma, visi jie yra laikomi vienodai svarbiais, jie susipynę tarpusavyje ir papildo vienas kitą: vienai sričiai būdingi aspektai stiprina kitos srities gebėjimus.

Bendravimo užsienio kalbomis bendrasis gebėjimas apima pagrindinius bendravimo gimtąja kalba įgūdžius: jis yra pagrįstas gebėjimu suprasti, reikšti ir aiškinti sąvokas, mintis,

jausmus, faktus ir nuomones žodžiu ir raštu (klausymas, kalbėjimas, skaitymas ir rašymas) atitinkamoje visuomeninėje ir kultūrinėje aplinkoje – mokantis, darbe, namuose, leidžiant laisvalaikį – pagal kiekvieno norus ar poreikius. Bendravimas užsienio kalbomis reikalauja ir tokių įgūdžių, kaip tarpininkavimas ir tarpkultūrinis supratimas. Užsienio kalbų mokėjimas – tai žodyno ir funkcinės gramatikos bei pagrindinių žodinio bendravimo tipų, kalbos funkcinų stilių išmanymas. O svarbiausi bendravimo užsienio kalbomis įgūdžiai – tai gebėjimas suprasti žodžiu perduodamą žinią, pradėti, palaikyti ir pabaigti pokalbį bei skaityti, suprasti ir parengti tekstą pagal asmeninius poreikius. Teigiamas požiūris į užsienio kalbų mokymą(si) reiškia kultūrų įvairovės pripažinimą, susidomėjimą kalbomis ir kultūriniu bendravimu, taip pat norą visą gyvenimą neformaliai mokytis kalbų.

Bendravimo terminas pagal *Enciklopedinio edukologijos žodyno* (Jovaiša, 2007) aiškinimą yra: 1) žmonių socialinės būties forma, pasireiškianti žmonių santykių užmezgimu ir palaikymu, draugyste, partneryste; 2) keitimasis informacija, patirtimi, jos turtinimas žodiniiais ir nežodiniiais ženklais (signalais). Nors anksčiau įvardytas dokumentas nurodo gana platų bendravimo kontekstų ir diskursų spektrą, tačiau, remiantis ta prielaida, kad gebėjimas bendrauti yra minimas ir profesijos rengimo dokumentuose (standartuose), galima teigti, kad užsienio kalbos gebėjimų ugdymo tikslas yra interpersonalinė komunikacinė funkcija. O užsienio kalbos mokėjimas yra suprantamas kaip 1) mokymo turinio elementas, apimantis teorinius ir praktinius veiksmus, kuriuos moksleivis turi įgyti, įsisavindamas tam tikro dalyko programą; 2) išmokimo padarinys, pasižymintis gebėjimu veikti. Tai visuma įgūdžių, leidžiančių atlikti tam tikrą veiklą. Jis įgyjamas taikant žinias mąstymo, kalbėjimo procese ar praktikoje (Jovaiša, 2007).

Profesinio rengimo kontekste bendriesiems gebėjimams nusakyti yra vartojamas *bendrujų kompetencijų* terminas. J. Kirby, V. Žydžiūnaitė, R. Truncienė, O. Miklušienė, B. Sereikienė (1999), R. Laužackas (2000) teigia, kad bendrosios kompetencijos yra plataus veikimo profilio žinių, mokėjimų, sugebėjimų bei asmeninių savybių dariniai, būdingi ir pritaikomi ne kurioje nors vienoje, o daugelyje profesijų. Tai universalūs gyvenimiški gebėjimai bendrauti, bendradarbiauti, kritiškai mąstyti, spręsti problemas, planuoti ir veikti, analizuoti ir vertinti veiklos veiksmingumą bei jos tobulinimo galimybes, svarbūs asmenybės brendimui, leidžiantys asmeniui sėkmingai mokytis ir dirbti įvairiose, nebūtinai giminingose srityse.

Nuo 2005 m. užsienio kalbų gebėjimų vertinimas ir įsivertinimas sudaro Europos Sąjungoje vieningo asmens kvalifikacijų ir kompetencijų *Europos dokumentų aplanko* (2005) dalį, vadinamą *Europos kalbų pasu* (angl. *Europass Language Passport*). Šis dokumentas, sukurtas Europos Tarybos, siekia, kad kiekvienas ES pilietis galėtų pateikti informaciją apie savo užsienio kalbų gebėjimus, kompetenciją vieningai Sąjungoje pripažinta ir lengvai suprantama forma. Čia yra įvertinamos žinios, įgytos formalaus ir neformalaus mokymosi būdu, įsivertinami kalbos gebėjimai (skaitymas, rašymas, kalbėjimas, suvokimas iš klausos) ir pateikiamas kalbos vartojimo patirties apibūdinimas.

Remiantis europos bendrijų dokumento *kuriant europos kvalifikacijų sąrangą mokymuisi visą gyvenimą* (2005) nuostatomis, bendrosios kompetencijos arba gebėjimai kartu su kitomis kompetencijomis sudaro aštuonis kvalifikacijų lygmenis atitinkančias veiklų charakteristikas. kvalifikacijos sąvoka ir jos įgijimas šiame dokumente yra apibrėžiami kaip

kompetentingos institucijos sprendimas, kad asmens mokymasis pasiekė nustatytą žinių, įgūdžių ir bendrųjų gebėjimų lygį, o mokymosi pasiekimų lygis patvirtinamas įvertinimo procese arba sėkmingai užbaigus studijų kursą. Kvalifikacija reiškia oficialų vertės pripažinimą darbo rinkoje ir tolesnio ugdymo bei profesinio mokymosi procese, nes kvalifikacija gali būti teisiškas leidimas užsiimti profesija. Kiekvieno kvalifikacijos lygmens aprašo turinys susideda iš trijų tipų kompetencijų aprašų ir veiklos kompleksiskumo lygio. Kompetencijų grupės, būtinos kiekvienam kvalifikacijos lygmeniui pasiekti, yra šios: 1) kognityvinės kompetencijos, apimančios tiek teorijos ir sąvokų vartojimą, tiek ir neformaliu numanomu žinojimu pagrįstą patyrimą; 2) funkcinės kompetencijos (įgūdžiai ir techninės žinios), t. y. tokie dalykai, kuriuos asmuo turėtų sugebėti padaryti veikdamas tam tikroje darbo, mokymosi ar socialinės veiklos srityje; 3) asmeninės kompetencijos, kurių pagrindas yra žinojimas, kaip elgtis tam tikroje situacijoje; 4) etinės kompetencijos, kurių pagrindas yra tam tikros asmeninės ir profesinės vertybės.

Kvalifikacijos, kompetencijos ir kompetentingumo reiškinius nagrinėję Lietuvos edukologai – P. Jucevičienė, D. Lepaitė (2000), R. Laužackas, K. Pukelis (2000), R. Laužackas (2005), R. Laužackas, E. Stasiūnaitienė, M. Teresevičienė (2005), P. Jucevičienė (2007) – šias sąvokas bei jų lietuviškus-angliškus atitikmenis aiškina šiek tiek skirtingai. Tai atspindi tą faktą, kad kompetenciją analizuojančios teorijos ir jų autoriai išryškina įvairius šio reiškinio aspektus. Kaip teigia J. Winterton ir E. Stringfellow (2005), tokia diversifikacija yra pastebima ne tik tarp autorių, bet yra charakteringa ir atskirų šalių mokslinės minties mokykloms: Jungtinė Karalystė pasižymi aiškia tendencija išskirti kompetencijos funkcinį aspektą, Prancūzijos edukologai laikosi multidimensinio požiūrio, Vokietijos tradicija akcentuoja profesinę veiklą, amato išmanymą. Tačiau egzistuoja bendras visiems autoriams kompetencijos sudedamųjų dalių suvokimas: (1) tai gebėjimas veikti savarankiškai ir kūrybiškai, (2) tai gebėjimas, kuris apima individo įgytas žinias, mokėjimus ir įgūdžius, (3) gebėjimas, pasiektas per sukauptą veiklos patirtį, (4) tai individo nuostatos į veiklą (požiūriai, vertybės, veiklos motyvai, bruožai).

Aukštojo neuniversitetinio profesinio rengimo lygmenyje yra siekiama V išsilavinimo lygio, kuris dokumente *Lietuvos profesinio išsilavinimo lygiai* (2001) yra apibūdinamas kaip kompetencija savarankiškai atlikti kūrybinį atsakomybės reikalaujantį darbą konkrečiose veiklos srityse; išsamiais žiniomis pagrįsti gebėjimai leidžia planuoti ir vertinti darbą, vykdyti valdymo funkcijas. V profesinio išsilavinimo lygis atitinka Europos kvalifikacijų sąrangos VI lygį, kurio veiklos savarankiškumo apibrėžimas reikalauja numatyti veiklos uždavinių atlikimo būdus, savarankiškai priimamus sprendimus, susijusius su kitų žmonių darbo organizavimu; veiklos sudėtingumo lygis teigia, kad tokia veikla yra sudėtinga, jai būdinga veiklos uždavinių ir jų turinio įvairovė, naudojamos įvairios priemonės ir metodai, veiklos uždaviniai gali apimti įvairias profesinės veiklos sritis; veiklos kintamumo lygis teigia, kad veikla nuolat kinta, daugelis veiklos pokyčių yra nuspėjami, dauguma profesinės aplinkos pokyčių yra momentinio pobūdžio ir nuspėjami. Tokiai veiklai vykdyti reikia integruotos visų trijų rūšių kompetencijų (funkcinių, pažintinių ir bendrųjų) raiškos. Remiantis P. Jucevičienės ir D. Lepaitės (2000) pateiktą kompetencijų lygių, jų bruožų ir šiuos lygius atitinkančių kompetenci-

jos ugdymo metodologijų lentelė, galima teigti, kad tokio lygmens kompetencija yra holistinė, pasireiškianti gebėjimu veikti, kuriant naują veiklą, ir gebėjimu perkelti turimą kvalifikaciją į naujas veiklos situacijas; o ugdymas turėtų remtis kognityvinio konstruktyvizmo ir visuminio požiūrio į kompetenciją teorijomis.

Užsienio kalbos mokėjimas, kaip bendroji kompetencija pagal VI kvalifikacijų sąrangos lygio aprašymą, nėra įvardijamas kaip atskiras gebėjimas, o gali reikštis pagal veiklos savarankiškumo, sudėtingumo ir kintamumo sąlygų reikalavimus kaip integruotas (a) problemų sprendimų gebėjimas, (b) bendravimo ir bendradarbiavimo su atitinkamos profesinės srities specialistais gebėjimas, (c) gebėjimas taikyti bendrųjų kompetencijų derinius, atsižvelgiant į veiklos turinio kaitą, (d) gebėjimas nusistatyti mokymosi poreikius ir savarankiškai mokytis, siekiant patobulinti profesinę kvalifikaciją. Todėl loginė išvada yra ta, kad užsienio kalbos gebėjimai nėra savitiksli mokymosi siekinys, nes profesinio rengimo sąlygomis jiems yra numatomas infrastruktūrinis vaidmuo – instrumento visų profesinėje veikloje reikalingų kompetencijų (funkcinių, pažintinių ar bendrųjų) ugdymui ir visavertei raiškai pasiekti. Šiame darbe vartojamas anglų kalbos funkcinių gebėjimų terminas yra suprantamas kaip praktinis, įgūdžiais paremtas gebėjimas, kurio taikymas tam tikroje darbo, mokymosi ar socialinės veiklos srityse lemia individo profesinės veiklos kokybę.

Trečiasis teorinio konstrukto segmentas – **ugdymo(si) sistemos modeliavimas** – siekia atskleisti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų plėtros proceso konstravimo galimybes. Modelis, pasak L. Jovaišos (2007), yra tikrovės pažinimo ir jos pertvarkymo priemonė, o ugdymo modeliai pateikia ugdymo kaip reiškinio teorinės sampratos ir ugdymo kaip proceso bei jo realizavimo tarpusavio ryšį ir priklausomybę, siūlydami atsakymą į du klausimus: kodėl ir kaip. Atsakymai į pirmąjį klausimą yra randami ugdymo paradigimų apibrėžtyse, kurios nusako dviejų ugdymo komponentų – mokymo ir mokymosi – vaidmenų prioritetus šiame procese. V. Adaškevičienė (2007), P. Jucevičienė (2007) įvardija tris edukacines paradigmas, kurios skirtingai aiškina mokymo ir mokymosi tarpusavio ryšį ir yra atstovaujamos trijų kryptių pedagoginių teorijų: poveikio, sąveikos ir mokymosi pedagogikos. Antrojo klausimo atsakymas, kurį suponuoja ugdymo modelis, yra konkrečiais teorijų pagrindais paremta didaktika: mokymo tikslai ir uždaviniai, mokymo principai, mokymo turinys, metodai ir formos. J. Adomaitienė, M. Teresevičienė (2002), A. Juodaitytė (2003) teigia, kad ugdytojo taikomų didaktinių būdų pasirinkimą, kuriant savo edukacinės veiklos stilių ir strategijas, lemia ugdymo ir pedagoginės paradigmos bei teorinės pozicijos pasirinkimas.

Ch. R. Mathiasen (2005) santykį tarp teorinio modelio ir jo praktinio taikymo prilygina teoriniam „įrankiui“, kuris negali būti vertinamas kaip teisingas ar klaidingas, nes patys savaime modeliai nieko nereiškia. Svarbiausia yra tai, kaip jie panaudojami. Geras modelis turi būti lengvai pritaikomas praktiškai, jis turi padėti numatyti, kas atsitiks, jei žmogus bus veikiamas vienaip ar kitaip. Jei modelis geras, spėjimas turės pasitvirtinti, o jei blogas – spėjimas nepasitvirtins.

Poveikio paradigmos ugdymo modelis, charakterizuojamas V. Jakavičiaus (1998) ir L. Montrimaitės (2006), pedagoginėje literatūroje dar vadinamas tradiciniu modeliu, visišką atsakomybę priimant sprendimus priskiria ugdytojui: ko mokoma, kaip mokoma ir į kokius

mokymo rezultatus orientuotis. Ugdytojo vaidmuo ir veikla yra centriniai, o ugdytinis užima nurodymų vykdytojo vaidmenį. Čia prioritetai atitenka mokymui, nes tikima, kad ten, kur vyksta mokymas, vyksta ir mokymasis. Besimokantiejiems deleguojama veikla yra priimti ir kaupti informaciją: kuo daugiau išiminti faktinės medžiagos, atlikti nurodytas užduotis, kuo tiksliau atkartoti mechaniškai išimintą informaciją rezultatų tikrinimo metu. Tokio ugdymo proceso sampratos struktūroje, anot V. Jakavičiaus (1998), ryšys tarp mokytojo ir besimokančiojo apibūdinamas tokia proceso sudedamųjų dalių seka: mokymas veikia mokymąsi, mokymasis reiškia faktinės medžiagos internalizaciją, kurios rezultatyvumas yra tapatinamas su grįžtamąja informacija, ir vėl pradedamas naujas mokymo(si) ciklo etapas. Šiame ugdymo sampratos modelyje mokymasis yra tik viena iš sudedamųjų dalių ir suprantamas kaip pasyvus procesas.

Sąveikos paradigmos ugdymo modelis, pagal L. Jovaišą, J. Vaitkevičių (1987) ir J. Laužiką (1993), mokymą ir mokymąsi sujungia į vieną socialinės kultūros veiksmą, kuriame susitinka sukaupta praeities kultūra, besimokančiojo asmens dabarties gyvenimas ir ateities perspektyvos. Ugdymas suprantamas kaip išgyvenimas, kurio rezultatas – pasiekta psichinė pilnatvė. Ši psichinė būseną reiškiasi dviem būdais: (1) kaip aktyvi, kuri skatina asmenį domėtis įvairiais dalykais ir yra nukreipta į kultūros įsisavinimą, bei (2) kaip kontempliatyvi, kuri nukreipia asmenį į dvasinės struktūros papildymą arba praturtinimą. L. Montrimaitė (2006) atkreipia dėmesį į du komponentus: išorinį poveikį aktyviai individo psichinei būsenai ir besimokančiojo vidinę nuostatą į šį poveikį. Ugdymas čia charakterizuojamas kaip interpersonalinis ir intraindividualus vyksmas. Pirmuoju atveju jis yra suvokiamas kaip siekimas, kad ugdytinis įsilietų į kultūrą ir taptų aktyviu kultūrinio gyvenimo dalyviu. Atsakomybė už šio vyksmo kokybę yra priskiriama ugdytojui. Antruoju atveju ugdymo vyksmas yra intraindividualus, suvokiamas kaip dvasinių asmenybės struktūrų pildymas bei turtinimas ir atsakomybė už jį yra priskiriama ugdytiniui.

Šis sąveikos ugdymo modelis sujungia skirtingus uždavinius sprendžiančių dviejų asmenų, t. y. mokytojo ir besimokančiojo, sąveiką. Ugdytojo atsakomybės ribos dėl išorinės ugdymo vyksmo dalies, vedant iš nežinojimo į žinojimą, apibrėžiamos trijų tipų uždavinių derme: (1) besimokančiojo energijos žadinimas ir atskleidimas, kad būtų sukurtos sąlygos išgyvenimams ir naujiems supratimams, (2) tinkamas turimų išteklių panaudojimas, (3) dvasinės besimokančiojo struktūros praturtinimas ir apipavidalinimas. Ugdytinio atsakomybės sritis yra intraindividualios psichinės funkcijos: (1) aplinkos stebėjimas, (2) informacijos asimiliacija (kultūros vertybių konservavimas išlaikant jų pradinį pavidalą, kaip jos buvo stebimos) arba disimiliacija (naujo ir nežinomo pažinimas per naujovių kūrimą ir aplinkos reakciją į tai), (3) integracija (turimi ir nauji elementai sujungiami į struktūrą, ieškoma veiksmų ir reiškinų prasmų) arba dezintegracija (nauja yra išlaikoma ir tikslinama, bet neįtraukiama į individo psichines struktūras). Toks modelis pabrėžia dviejų komponentų – mokymo ir mokymosi – svarbą, nes ugdymas aiškinamas kaip sąveika, vykstanti tarp ugdančiųjų ir ugdomųjų. Šis sąveikos paradigmos ugdymo modelis P. Jucevičienės (2007) yra vadinamas tarpiniu: tarp tradicinės poveikio ir naujosios mokymosi paradigmos, nes čia jau atsiranda informacijos perdavimo dvikryptiškumas. Ugdymas vyksta kaip sąveika tarp ugdytojo ir ugdytinių, ugdyto-

jo sąveika su ugdymo proceso patirtimi ir epizodiška sąveika tarp pačių ugdytinių. Tačiau tiek pirmajame, tiek antrajame ugdymo modelyje pagrindinis sistemos elementas yra ugdytojas.

Ugdymo paradigmu raida, kaip aiškina R. Baranauskienė (2003), yra sąlygojama ugdymo sistemų elementų prioritetų kaitos: subjektyvus žinojimas keičia objektyviausias žinias, mokymasis keičia mokymą, o pats mokymo(si) procesas tampa svarbesnis nei rezultatų reikšmingumas. Čia ugdymo modelis yra konstruojamas kognityvinės psichologijos, konstruktyvistinės pedagogikos ir sociokultūrinių ugdymo teorijų pagrindu. Mokymasis, kaip esminis elementas mokymosi paradigmoje, P. Jarvis (1985), R. Arends (1998), M. Teresevičienės (1998, 2001), E. Jensen (1999), M. Teresevičienės, G. Gedvilienės (1999), B. Bennett, C. Rolheiser-Bennett, L. Stevahn (2000), P. Ramsden (2000), M. Teresevičienės, D. Oldroyd, G. Gedvilienės (2004), G. Petty (2006), R. Čiužo, V. Adaškevičienės (2007), P. Jucevičienės (2007) ir kt. yra aiškinamas išskiriant tokius konstruktyvistinius mokymosi bruožus: tai (1) aktyvaus konstravimo procesas; (2) mokantis informacija yra interpretuojama individualiai; (3) mokymasis yra gausėjančių žinių sujungimas; (4) grindžiamas bendradarbiavimu; (5) mokymasis yra savireguliacijos procesas; (6) orientuotas į tikslą; (7) mokymasis yra susijęs su kontekstu ir aplinka.

Tokia mokymosi reiškinio bruožų charakteristika, kai mokymasis yra suprantamas kaip individo patirties pertvarkymas į žinias, siejasi su šiuolaikinės konstruktyvistinės didaktikos pagrindiniais aspektais, užtikrinančiais sėkmingą mokymąsi, kuriuos pateikia L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006), V. Adaškevičienė (2007): (1) veiklos principas – individas mokydamasis turi būti aktyvus, mąstyti, priimti sprendimus; (2) konstruktyvistinis – mokymasis ne tik remiasi besimokančiojo jau turimomis žiniomis, bet taip pat naudojamas tolesniam mokymuisi; (3) kumuliacijos – nauja siejama su jau besimokančiųjų turimomis žiniomis ir supratimu; (4) tikslo – ugdytinis turi žinoti, ko yra mokomasi ir kodėl jam tai svarbu. Šiais didaktiniais principais besivadovaujantis ugdytojas mokymosi procese atlieka, pasak J. Sheils (1995), M. Teresevičienės (1998), V. Rajecko (1999), R. Koncevičienės (2007), konsultanto, dalyko eksperto, skatintojo, organizatoriaus, patarėjo, tarpininko vaidmenis.

Mokymąsi kaip subjektyvų informacijos suvokimo, mąstymo ir intelektinės veiklos procesą aiškina J. Piaget (2002) kognityvinė teorija, o individo aukštesniųjų mentalinių funkcijų raiškos procesą, kuris yra veikiamas socialinių, kultūrinių ar institucinių veiksnių, nusako L. Vygotskij (1982, 1999) konstruktyvizmo teorija – išorinės informacijos virsmo individo vidine. Remiantis šių teorijų teiginiais mokymasis suprantamas kaip aktyvi besimokančiojo individo intelektinė veikla, sukelta aplinkos mediatorių ir kaip reakcija į juos. Tačiau mokymasis kaip kognityvinė veikla yra ne tik individuali, bet ir socialinė: jis vyksta kartu su kitais individualiais ir yra jų veikiamas. Mokymosi socialinio aspekto bruožai, tokie kaip: bendradarbiavimas, bendras reikšmės kūrimas, besimokančiųjų tarpusavio komunikacija, mąstymo dialogiškumas, randami J. Bruner (1966, 1973), A. R. Lurija (1979), J. V. Wertsch (1991), J. Fiske (1998), E. Gulløv (2005), M. M. Bakhtin (2008) darbuose. Individas mokosi bendraudamas su kitais ir kiekvieno edukacinio vyksmo metu yra kuriamas bendras unikalus ir nepasikartojantis diskursas, kurio pagrindu ir vyksta individualus mokymasis. Todėl čia svarbu ne tik tai, ką kiekvienas besimokantysis pasiima iš šio diskurso, bet dar reikšmingiau yra tai, koks kiekvieno indi-

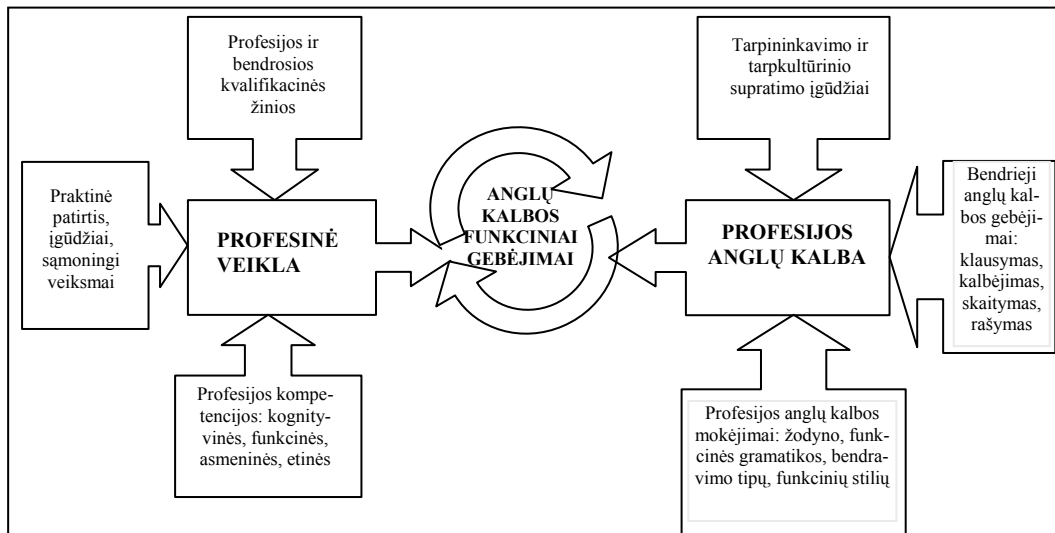
vido indėlis kuriant bendrąjį diskursą. Asmens individualumas, unikalumas atsiskleidžia ir vystosi bendroje veikloje, kai yra ugdytojo sukuriamos palankios, saviraišką skatinančios, paritetinio ir pagarbaus bendravimo sąlygos, kurias humanistinės psichologijos atstovai: G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996), V. Lepeškienė (1996), T. H. McLaughlin (1997), C. Rogers, J. Freiberg (1993), laiko privalomomis, kai kalbama apie humanistinį ugdymą.

Kita vertus, mokymasis kaip intelektinė veikla yra labai individuali kiekvieno besimokančiojo atveju. Tai priklauso, pasak H. Gardner (1993) (daugiasluoksnio intelekto teorijos autorius), nuo to, kokie intelektai arba jų kombinacija yra geriau išvystyti arba aktyvesni. Septynių intelektų (verbalinio, loginio-matematinio, erdvinio, muzikinio, kūniško-kinestetinio, tarpasmeninio, vidinio-asmeniškojo) individualios kombinacijos ne tik suponuoja ugdymo būdų ir metodų įvairovės imperatyvą, bet ir gali paaiškinti individualių mokymosi stilių bei taikomų mokymosi strategijų skirtības. B. L. Leaver, M. Ehrman, B. Shekhtman (2005), pristatę autorius, nagrinėjusius šiuos reiškinius, idėjas ir pateikę įvairias mokymosi stilių ir strategijų klasifikacijas, pabrėžia, kad teoriniai šaltiniai neduoda vieningo atsako, ar stiliai ir strategijos susiformuoja nesąmoningai ir intuityviai kiekvieno besimokančiojo atveju, ar turėtų būti planingai ir tikslingai formuojami ugdytojų. N. Mačianskienė (2004) ir V. Zuzėvičiūtė (2005), analizavę besimokančiųjų taikomas strategijas formaliajame ugdyme, priėjo prie išvados, kad gebėjimas taikyti įvairias mokymosi strategijas daro įtaką viso ugdymo proceso kokybei, o ugdytojui privalu gebėti identifikuoti taikomas strategijas, padėti besimokančiajam pasirinkti tas, kurios labiausiai tinka pagal jo individualų mokymosi stilių, ir padėti susikurti gerai suorkestruotą strategijų taikymo sistemą.

Mokymasis taip pat yra suvokiamas kaip nuolat vykstanti individo ir aplinkos sąveika, kurios metu besimokančiajam tenka spręsti jam iškylančias problemas (Dewey, 1938; 2008). Besimokantysis tyrinėja, bando, tikrina savo sprendimus ir taip siekia tikslo – problemos sprendimo. C. Argyris ir D. A. Schön (1974) aktyviojo mokymosi teorija parodo individo mokymosi veiklos metu idėjos svarbą. Tačiau edukacinė veikla susijusi ne tik su dabarties momentu ar ateities tikslais. Ji apima ir individo praeitį, ankstesnės veiklos patirtį, kuri pagal D. A. Kolb (1984) patirtinio mokymosi teoriją per konkrečios veiklos patyrimą, reflektavimą, vėliau įprasminimą yra vėl taikoma naujoje veikloje. Mokymasis kaip sąmoninga individo veikla visada turi būti refleksyvus, todėl ir ugdytojas, pasak A. Pollard (2006), privalo praktikuoti ugdymo patirties refleksiją, kaip kelią, vedantį į kitą, jau tobulesnį edukacinį veiksmą. Individuali patirtis yra vertybė, o refleksija ją paverčia problemų sprendimo instrumentu.

Apibendrinant mokymosi paradigmos ugdymo(si) modelį, galima teigti, kad edukacinis procesas yra orientuotas į ugdytinį, jo individualumą, savitumą ir mokymasis tampa centriniu segmentu, kurio sudedamosios dalys yra mokymosi kontekstas, tikslai, besimokančiojo individualios savybės, vidiniai mentaliniai procesai, patirtis, požiūriai, rezultatai bei visų šių mokymosi elementų sąveika. Sėkmingas mokymasis kaip aktyvi veikla dabartyje yra jungiamoji grandis tarp individo patirties praityje ir prielaidų kitai veiklai ateityje sudarymo. Ugdytojo veikla šio modelio rėmuose gali būti apibūdinama kaip sektino pavyzdžio, rėmėjo, padrašintojų, patarėjų, konsultanto, trenerio, tarpininko arba pagalbininko.

Šiame darbo skyriuje anksčiau analizuoti teoriniai šaltiniai suponuoja tokį inžinerijos anglų kalbos funkcinų gebėjimų konstrukto apibrėžties aiškinimą: anglų kalbos funkciniai gebėjimų raiška vyksta dviejų veiklos laukų, t. y. profesinės veiklos ir profesijos anglų kalbos vartojimo, sankirtos taške. Abu laukai yra vienodai svarbūs, negalima atmesti ar neskirti pakankamai dėmesio kuriam nors iš jų, jie veikia kartu, tame pačiame veiklos kontekste ir siekia tų pačių veiklos tikslų (žr. 1 paveikslą).



1 pav. Inžinerijos anglų kalbos funkcinų gebėjimų raiškos schema

Inžinerijos anglų kalbos funkciniai gebėjimai yra prielaida ir priemonė sudėtingiems, kompleksiniams profesinės veiklos veiksams atlikti. Sėkmingai profesinei veiklai atlikti yra būtini tokie ugdymo(si) siekiniai ir rezultatai: (1) profesijos ir bendrosios žinios, (2) praktinė patirtis, įgūdžiai, sąmoningi veiksmai, (3) profesijos kompetencijos (kognityvinės, funkcinės, asmeninės, etinės) kartu su profesijos anglų kalbos komunikacine kompetencija, kurios sudamosios dalys yra (4) bendrieji anglų kalbos gebėjimai (skaitymas, klausymas, kalbėjimas, rašymas), (5) profesijos anglų kalbos mokėjimai (žodynas, funkcinė gramatika, bendravimo tipai, funkciniai stiliai) bei (6) tarpininkavimo ir tarpkultūrinio supratimo įgūdžiai. Visų šių elementų taikymas konkrečiame veiklos kontekste ir diskurse leidžia tikėtis, kad profesinės veiklos problema bus išspręsta.

1.2. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) MODELIŲ ĮVAIROVĖ IR POŽYMIAI

1.2.1. TRADICINIO INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) MODELIO TAIKYMO BRUOŽAI IR RIBOTUMAS, FORMUOJANT(IS) KALBOS FUNKCINIUS GEBĖJIMUS

Specialybės anglų kalbos ugdymo(si) metodologija, kaip žinių įgijimo būdas, jos teorinės ir strateginės charakteristikos galimos analizuoti, anot Ch. N. Candlin ir N. Mercer (2004), remiantis trimis pagrindinėmis perspektyvomis: (1) kalbos prigimties aiškinimu, (2) kalbos mokymo(si) proceso aiškinimu ir (3) antrosios arba užsienio kalbos mokymo(si) charakteristika. Remiantis teorine ir praktine anglų kalbos kaip užsienio kalbos ugdymo(si) patirtimi, galima išskirti du modelius. Pirmasis – tradicinis bihevioristinis, turintis struktūrinės lingvistikos teorinį pagrindą ir orientuotas į mokymą, bei antrasis didaktinis modelis – pragmatinis konstruktyvistinis, orientuotas į mokymąsi.

Bihevioristinis kalbos ir kalbos ugdymo modelio filosofinis ir psichologinis pagrindas remiasi pagrindiniais šių teorijų teiginiais, kurie tvirtina, kad išmokimas kaip elgesio ar kalbėjimo veiksmas yra atsakas į gerai suplanuotą, tikslingai ir logiškai organizuotą stimulų ir pasiprinimų poveikį. J. B. Watson (2004), vienas iš biheviorizmo pradininkų, ragino mokslininkus sutelkti dėmesį į objektyvųjį individo elgesio aiškinimą, t. y. biheviorizmo psichologiją, ir neieškoti atsakymų introspekcinėje arba subjektyviojoje psichologijoje, nes tai, kas negali būti empiriškai išmatuota ir patikrinta, kertasi su pozityvizmo ir vėliau neopozityvizmo tiesos validumo postulatais. Psichologija kaip objektyvus mokslas, pasak J. B. Watson (2004), gali stebėti elgseną – ką organizmas daro arba sako, o kalbėjimas viešai ar su savimi (mąstymas) yra taip pat objektyvus elgsenos tipas.

J. B. Watson (2004) teigimu individo elgesį tiek fizinį, tiek kalbinį ar mentalinį, lemia bendri veiksniai, būdingi žmonėms. Tai jis vadino prisitaikymu ir kiekviename prisitaikyme visada yra ir atsakas arba veiksmas, ir dirgiklis arba situacija, sukelianti tą atsaką. Visuomeniniame gyvenime veiksniai yra sudėtingesni, nei laboratorinių tyrimų atvejais, kada eksperimentinėmis sąlygomis galima dirginti organizmą vieninteliu dirgikliu, todėl čia galima kalbėti apie situacijas. Tačiau bet kuriuo atveju atsaku į dirgiklį bihevioristai vadina visumą skersaruožių ir lygiųjų raumenų ir liaukų pokyčius, kurie kyla tam tikroje situacijoje. Atsakai, tarp jų ir kalbiniai, gali būti keturių rūšių: (1) eksplicitiniai įgūdžių atsakai (pvz., koks nors fizinis veiksmas), (2) implicitiniai įgūdžių atsakai (pvz., mąstymas, kuriuo yra vadinamas nebalsus kalbėjimas, bendrieji kūno kalbos įgūdžiai, laikysena, t. y. įvairių liaukų ir lygiųjų raumenų mechanizmų sąlyginių refleksų sistema), (3) eksplicitiniai paveldėti atsakai (pvz., pastebimos žmogaus instinktyvios ir emocinės reakcijos matomos mirksint, išgyvenat baimę ir pan.) ir (4) implicitiniai paveldėti atsakai (pvz., visa vidaus sekrecijos liaukų sistema).

Pagal J. B. Watson (2004) biheviorizmo teoriją instinktų, emocijų ir įgūdžių aiškinimo negalima laikyti užbaigtu tol, kol tarp šių veiklų deramos vietos nesuteikta kalbai, nes žmogus yra visuomeninė būtybė ir beveik nuo gimimo jo kalbinė veikla tampa kasdieninio prisitaikymo dalimi. Ankstyvieji balso įgūdžiai – tai nėra instinktyvaus tipo žodžių skambėjimas, nes žodis turi būti išmoktas, t. y. susietas su kitu balso veiksmu bei bendrais kūno veiksmais. Kalbėjimas prasideda nuo instinktyvių veiksmų, o įvairūs žodiniai veiksmai įtvirtinami tuo pačiu būdu, kaip ir bet kurio kito įgūdžio. Čia atsiranda vienas papildomas veiksnys – mėgdžiojimas. Mėgdžiojimas yra procesas, tiesiogiai susijęs su veiksmo sukūrimu, tai yra vienintelis būdas vaikui išmokti naują žodį, kol jis išmoksta sudaryti pirminius žodžius skaitydamas ar mokydamasis. Ankstyvieji kalbos įgūdžiai nevirsta kalbos įgūdžiais tol, kol netampa asocijuoti su rankos, plaštakos ir kojos veiklomis bei jų pakaitalais: taigi sąlyginio reflekso funkcionavimo lygmenį iliustruoja įprastų kalbėjimo įgūdžių įsisavinimas, taip pat vėlesni asociaciniai žodžio ryšiai su objektu, kurį žymi žodis. Objekto vaizdas tampa dirgikliu, galinčiu išlaisvinti kūno arba žodžių veiksmus. Tokios pačios situacijos kartojimas – tai prielaida kalbos įgūdžiui susiformuoti.

Garsinės kalbos laipsnišką perėjimą prie vidinės arba implicistinės kalbos šios teorijos autorius J. B. Watson (2004) aiškina socialinio mokymosi poveikiu. Kalba perimama ir tampa kiekvienos bendrosios individo integracijos dalimi. Tačiau net kai individas atlieka prisitaikymus greta nesant kitų panašių būtybių, ir tada kalba išlieka šio proceso dalimi. Antra vertus, esant vienam žmogui nėra dirgiklio kalbėti garsiai, todėl vyksta tylus, vidinis kalbėjimas. Mąstymą arba vidinį kalbėjimą kaip ir kitus įgūdžius sparčiai pagerina praktika ir nuolatinis lavinimas, taip pat įsisavinimas vyksta mėginimo ir klaidos būdu. Mąstymas yra kiekvieno žmogaus prisitaikymo proceso sudedamoji dalis ir jis iš esmės nesiskiria nuo fizinės veiklos. Kalba ir mąstymas, pagal bihevioristinę teoriją, yra daugiausia žodiniai procesai, o mokymasis – mėginimo ir klaidos procesas, visiškai panašus į rankų judesių mėginimą ir klaidą. Mąstymo prisitaikymas pasiekiamas, kai galutinis žodžių grupavimas, pvz., sakinyš ar sprendimas, kuris pasireiškia kaip mąstymo proceso galutinis rezultatas, paverčia pradinį mąstymo dirgiklį neveikliu ar inertišku.

J. B. Watson (2004) atmintį arba gebėjimą įsiminti kalbinę medžiagą prilygina gerklų įgūdžių išlaikymui. Įsimintos medžiagos praradimas iš pradžių yra labai greitas ir labai lėtas paskui. Ugdymo atžvilgiu yra reikšminga autoriaus pastaba, kad prasmingos medžiagos atkūrimo iš pradžių praradimas nėra toks greitas kaip beprasmių skiemenų atveju. Tai leidžia daryti prielaidą, kad ir bihevioristiniai eksperimentai patvirtina žodžio, kalbos formos ir reikšmės nedalomumo svarbą formuojant ir tobulinant kalbėjimo įgūdžius. Į klausimą, ar galima pagerinti atmintį, ši teorija teigia, kad atmintis žymi visą mokymosi ir kartotinio mokymosi procesą, todėl galima manyti, kad kiekvienas individas turi tam tikrą, beveik pastovų medžiagos išlaikymo koeficientą, todėl tobulėjimas galimas, tačiau labai nežymus.

Taigi apibendrinant galima pasakyti, kad pagal bihevioristinę teoriją kalba yra asmeninė ir būtina individo prisitaikymų dalis. Žmogaus organizmas veikia kaip visuma. Dėl mokymosi visos jo dalys tampa parengtos, kad prisitaikytų arba atliktų konkretų veiksmą. Mokymosi sėkmę ir rezultatų lygį lemia įgūdžių formavimo ir lavinimo veiksmai – daugkartinis kartojimas, mėginimas ir klaidos.

Tačiau bihevioristinės filosofijos ir pedagogikos pagrindu aiškinama ir konstruojama ugdymo praktika sulaukė nepritariančio ir kritinio vertinimo. P. Freire (2000) nuomone, tokia pedagogika yra pasakojamojo pobūdžio. Ugdytojo ir ugdytinio santykiai yra nukreipti į mokymą, o ne mokymąsi, todėl apima pasakojantį subjektą (ugdytoją) ir kantriai klausančius objektus (ugdytinius). E. Jensen (1999) ir N. Kravčenko (2002), pateikdami P. Freire minties analizę, išskiria šios mokymo metodologijos pagrindinius bruožus:

- Ugdytojas yra ugdymo proceso subjektas ir jis aktyviai veikia. Vyrauja tikėjimas efektyviais ir rekomenduojamais taikyti didaktiniais metodais ir nuomonė, kad pedagogo taikomas supermetodas lemia sėkmingą procesą. Ugdymo procese ugdytinis yra pasyvus, jis paklusniai vykdo ir atlieka tai, kas jam yra nurodoma. Tai, anot P. Freire, yra „banko indėliais“ besiremiantis ugdymas arba „Jug and mug“ (liet. *qso-čio ir puodelio*) metodologinio principo pasireiškimas. Ugdytojo vaidmuo – kuo geriau sudėti žinias į ugdytinių atmintį, o ugdytinių – jas išsiminti ir atgaminus perpasakoti.
- Ugdytojas turi sukaupęs dalykinių žinių, procesas organizuojamas taip, kad tos žinios būtų pateikiamos kuo išsamiau ir detaliau, nes jam priklauso žinojimo teisė ir žinojimo tiesa. Ugdytiniai – nežino nieko, neturi jokios patirties. Ugdymas, orientuotas į mokymą, yra susiaurinamas iki įsiminimo.
- Ugdytojas gerai žino, kokie yra ugdymo tikslai ir jais vadovaujasi. Mokymo medžiagos ir mokymo metodų parinkimas yra jam priskirto vaidmens dalis ir to ugdytiniai neturi teisės kvestionuoti. Kai informaciją kontroliuoja pedagogas, ugdytinių atsakomybės už savo mokymą(si) jausmas nėra skatinamas.
- Geras ugdymas ir geras ugdytojas yra tas, kurio veikloje neiškyla problemų, nes problema yra pralaimėjimo požymis. Jų galima išvengti, kai ugdytiniai prisitaiko prie realybės. Ugdytinių kūrybingumas neskatinamas, neigiamai vertinami ir jų išreiškiami lūkesčiai ir abejojimai.

B. F. Skinner (1973), operantiniu sąlygojimu grindžiamos elgsenos teorijos autorius, ugdymui siūlo elgsenos formavimo technologijas, kurių inžinerija konstruojama pagal formulę *stimulus* ir *reakcija*. Nors pats autorius vienareikšmiškai išdėstė savo pritarimą bihevioristinei individo psichinių procesų aiškinimo praktikai (Skinner, 1970), tačiau šiandieniniam ugdymui išlieka reikšmingas jo tvirtinimas, kad teigiamas stimulus, kuris, deja, nėra pakankamai naudojamas ugdytojų, daro didesnę teigiamą poveikį mokymosi procesui ir rezultatams nei neigiamas, o mechanizuotos mokymo priemonės, būdamos pajėgios išmokyti individą skaityti,

rašyti, analizuoti garsus bei skaičiuoti, sutaupo ugdytojui laiką, kurį pastarasis gali išnaudoti intelektualinių, kultūrinių ir emocinių kontaktų su savo ugdytiniais plėtojimui. B. Bitinas (2000), vertindamas B. F. Skinner indėlį į pedagogikos ir psichologijos mokslus, nurodo jo teorijos ribotumą: vidiniai individo psichiniai procesai, vykstantys mokymosi proceso metu, nėra analizuojami, jie laikomi „tamsia dėže“, o fiksuojama ir interpretuojama tik įeiga (stimulai) ir išeiga (reakcijos). H. A. Ozmon, S. M. Craver (1996) apibendrinami tokį ugdymo būdą teigia, kad šiame ugdymo organizavimo modelyje ugdytojui priskiriama proceso vadovo ir kontroliuojančiojo vaidmuo – tai arba atverti naujas galimybes, arba neleisti augti tam tikra linkme.

Anglų kalbos mokymo modelis, besiremiantis biheviorizmo teorija ugdymo praktikoje, dažnai yra siejamas su struktūralizmo teorija lingvistikoje. P. M. Lightbown ir N. Spada (2000) teigia, kad laikomasi nuostatos, jog kalbinių struktūrų panašumai, egzistuojantys gimtojoje ir užsienio kalbose, padeda besimokančiajam be vargo, natūraliu būdu įsisavinti naujos kalbos struktūras, ir atvirkščiai – skirtybės tarp kalbų paaiškina klaidų prigimtį ir tikimybę. R. Mitchell ir F. Myles (2004), tęsdami bihevioristinio pobūdžio klaidų aiškinimą užsienio kalbos mokymosi proceso metu, sako, kad anglų kalbos vartojimas visada yra lydimas didelio skaičiaus daromų klaidų ir tam galimi keli paaiškinimai: (1) tai blogai ar nepakankamai tvirtai suformuotas kalbos įgūdis, (2) neišvengiamas kalbos įgūdžių vystymosi pakopų rezultatas, nes neanglakalbių daromų klaidų seka yra tokia pati, kaip ir anglakalbių, (3) tarplingvistinė įtaka – gimtosios kalbos įgūdžių gilumas ir negebėjimas juos eliminuoti kitos kalbos vartojimo atveju. Šie autoriai taip pat diskutuoja kūrybingumo ir rutinos, t. y. įsimintų žodžių junginių, santykį kalbos mokymosi ir vartojimo procesuose. Koks yra šių dviejų reiškinių santykis kalbant gimtąja kalba – gana sunku nustatyti, tačiau daug didesnė įtaka yra įsimintų kalbos ruošinių tada, kai mokomasi ir vartojama užsienio kalba. Tai paremia bihevioristinį kalbos įgūdžių formavimo būtinumą ir svarbą. Ch. Koppensteiner (2005) žodžio reikšmės ir suvokimo santykį nusako taip, kad be vaizduotės, t. y. mentalinio objekto vaizdo, nėra ir suvokimo, nes kai pirmą kartą išgirstamas svetimos kalbos žodis ar terminas arba kai kas nors kalba apie tokius dalykus, apie kuriuos nieko individas nenučiuokia arba, kitaip sakant, kol dar nėra sukaupęs vaizdinių, suvokimo nėra.

Analizuodami tradicinę bihevioristinę anglų kalbos ugdymo didaktiką, P. M. Lightbown, N. Spada (2000) išskiria *gramatikos ir vertimo* bei *audiolingvistinių* metodų grupes, kurios kalbos mokymą(si) apibrėžia kaip daugkartinį to paties veiksmo pakartojimą, siekiant suformuoti tvirtą įgūdį. Mokymo(si) procesas charakterizuojamas tokiais bruožais: (1) prioritetas teikiamas kalbos taisyklingumui, todėl klaidos netoleruojamos ir taisomos, (2) mokymo medžiaga skaidoma į atskiras dalis ir graduojama nuo paprasto iki sudėtingo, mokoma kas kartą po atskirą segmentą, (3) savaitinis mokymo valandų skaičius yra nedidelis, (4) pedagogas yra vienintelis kalbos ekspertas, su kuriuo besimokantieji susiduria, (5) besimokantieji dalyvauja ribotos kalbinės veiklos pratybose – ugdytojas klausia, ugdytinis atsako, ugdytojas vertina

atsakymą; rašto darbai apsiriboja atskirų gramatinių reiškinių taikymu, bet ne turinio perteikimu, (6) besimokantieji susiduria su didelėmis problemomis, kai yra reikalaujama kalbėti ar rašyti anglų kalba taisyklingai nuo pirmųjų mokymosi žingsnių, (7) mokymosi proceso metu pedagogas dažnai vartoja gimtąją kalbą arba nenatūraliai supaprastina studijuojamąją.

Kaip teigia J. C. Richards, T. S. Rogers (1994) ir P. M. Lightbown, N. Spada (2000), *Gramatikos ir vertimo* metodas chronologiškai yra seniausias iš visų užsienio kalbų mokymo metodų, nes jo pagrindu dar viduramžiais buvo mokoma klasikinių lotynų ir graikų kalbų. Tokio mokymo(si) tikslas – gebėti skaityti literatūrą šiomis kalbomis, o proceso metu buvo daug mokomasi atmintinai (pvz., žodžių paradigmos, gramatinės kalbos sistemos), gramatika mokoma dedukciniu principu, pratybų metu verčiami atskiri, dažnai neturintys prasmės sakiniai iš studijuojamos kalbos į gimtąją, nes pastaroji yra instrukcijų kalba, siekiama didelio kalbos taisyklingumo. Ir nors XIX a. atsiradusi kalbos ugdymo praktiku opozicija kritikavo tokį moderniųjų užsienio kalbų mokymą dėl kalbos kaip komunikacijos priemonės funkcijų ignoravimo, tačiau šis metodas, pasak autorių, iki šių dienų yra tarp dažniausiai taikomų praktikoje.

Inžinerijos anglų kalbos studijos orientuojasi į įvairių specialybės tematikos tekstų skaitymą, vertimą ir suvokimą. R. Carter (2001) nuomone, taikant *gramatikos ir vertimo* metodą, anglų kalbos mokymo medžiaga yra pateikiama linijiniu principu, nuo vieno tematinio ir lingvistinio segmento einama prie kito. Toks mokymo kelias veda prie formalaus kalbos studijavimo, kalbos dekontekstualizavimo, skatina transmissinį mokymo ir kalbos žiniomis paremtą ugdymą. D. Nunan (2004) teigimu, toks izoliuotas gramatikos pateikimas, atsietai nuo konteksto, pastiprintas kitais pedagoginiais veiksmais, tokiais kaip kartotiniai pratimai, kalbinės manipuliacijos ir gramatinės transformacijos, neveda prie šių žinių internalizavimo. R. Ellis (2004) tokį kalbos mokymą vadino intelektualiu procesu, kurio rezultatas yra dvikalbio žodyno išsiminimas ir išsamus gramatikos taisyklių studijavimas. Kitais žodžiais tariant, toks kalbos studijavimas apsiriboja tik kalbos formų mokymusi (angl. *focus on forms*) ir ignoruoja požiūrį į kalbą kaip į objektą (angl. *focus on form*). Jei besimokantieji negauna galimybės tyrinėti gramatiką per kontekstą, jiems tampa sunku suvokti, kodėl ir kam egzistuoja alternatyvios formos, kurios naudojamos skirtingoms komunikacinėms reikšmėms reikšti ir neugdo gebėjimo, kaip sėkmingai pasiekti komunikacinius tikslus per tinkamą gramatikos resursų eksploataciją. Todėl M. H. Long (2004) tvirtina, kad *focus on forms* (liet. *kalbos formų*) principas tinka lingvistinių reiškinių analizavimui ir studijoms, o *focus on form* (liet. *kalba kaip visuma, objektas*) principas taikytinas tada, kai mokymo(si) turinys skirtas kitų dalykų studijoms, pvz., inžinerijai, matematikai, biologijai ar vadybai. Ir anglų kalba čia yra vartojama teikiant pirmenybę prasmei ir kontekstui, o lingvistinių problemų kyla atsitiktinai, nes čia svarbiausia yra komunikacija. Todėl profesijos anglų kalbos ugdymo atveju dėmesys turėtų būti nukreiptas į principo *focus on form*, t. y. kalba kaip funkcionuojanti konkrečioje situacijoje

je visuma, taikymą, kai kalba yra komunikacinis instrumentas profesinės parengties ir veiklos gerinimui siekti.

R. Carter (2001) patvirtina, kad toks atskirų kalbos sistemų ir jų segmentų mokymas, t. y. dekontekstualizuotas ir formalizuotas, yra patogus tuo, kad jo rezultatai yra lengviau pamatuojami ir įvertinami. Tačiau P. M. Lightbown ir N. Spada (2004) sutinka su juo, kad toks testavimo būdas yra kritikuotinas, nes yra tinkamas tik metalingvistinėms žinioms tikrinti ir įvertinti: tokie kalbos mokėjimo tikrinimo būdai neteikia jokios informacijos apie testuojamojo anglų kalbos komunikacinę kompetenciją, o tik apie įsimintas deklaratyvias žinias apie kalbą. Gebėjimą greitai įsiminti studijuojamos kalbos atsietus sisteminius elementus tikrina oficialūs kalbinių gebėjimų, kalbos mokymui(si) tinkamumo vertinimo testai (angl. *Modern Language Aptitude, Aptitude Battery Tests*), kurie pamatuoja ir įvertina tokius metalingvistinius gebėjimus, kaip: (1) identifikuoti ir įsiminti naujus garsus, (2) suprasti tam tikrų žodžių funkcijas sakinyje, (3) išskirti taisykles iš kalbos pavyzdžių, (4) įsiminti naujus žodžius. Tokie testai, pasak autorių, tiko bihevioristinės metodologijos taikymo atveju, tačiau komunikacinės kompetencijos ugdymas yra nesietinas su tokiu kalbos išmokimo vertinimu. Toks mokymo(si) rezultatų vertinimas yra klaidingas, kai kalbos gebėjimų ugdymas yra orientuotas į reikšmę, t. y. komunikacinę funkciją, o ne į mechaninį treniravimą ar kalbos sistemų metalingvistinį aiškinimą.

M. Lewis (2001) nuomone, įsiminimas per daugkartinį pakartojimą, kontroliuojamos pratybos ir trijų segmentų mokymo paradigma – medžiagos pateikimas, praktikavimo pratybos ir įsimintos medžiagos produkavimas (angl. *present – practice – produce*) – būdinga tradiciniam kalbos mokymui ir turėtų būti priešpriešinama užduoties atlikimu paremtai mokymo metodologijai, kurios paradigmė schema yra stebėti, kelti hipotezes ir eksperimentuoti (angl. *observe – hypothesise – experiment*). Einant tokiu metodologiniu keliu darbas su tekstu nebus dekontekstualizuotas, įgalins ugdytinius suvokti ir pamatyti, kaip kalbos nedalomi junginiai funkcionuoja tekste. Tada bus išsaugota pagrindinė teksto ar diskurso paskirtis – įdomaus turinio pateikimas, kuris kartu veiks ir kaip pagrindinis lingvistinis šaltinis ir kuriame ugdytiniai gali rasti leksinius darinius studijavimui, išplėtimui ar perkonstravimui. Tokia veikla neleidžia besimokančiajam per daug koncentruotis ties gramatika ar žodynu, nes teksto leksikos atranka arba įtraukimas vyksta veikiamas trijų faktorių, kurie sąlygoja tik maksimaliai naudingų vienetų atranką ir neidentifikuojamos, neįvertintos ar neprioretizuojamos leksinės medžiagos išmetimą: (1) žemesnio kalbos mokėjimo lygio kursas duoda ugdytiniui platų žodyną, nors jis faktiškai nesugeba jo gramatizuoti, (2) pateikia pragmatikai naudingus leksinius vienetus, ypač institucionalizuotus pasakymų pavyzdžius, kurie sudaro viso kurso svarbią dalį ir (3) išlaiko pusiausvyrą tarp reliatyviai reto vartojimo dažnumo prasminių žodžių ir dažno vartojimo struktūrų su nedideliu prasminiu turiniu.

Profesijos anglų kalbos studijų medžiagos parinkimas reikalauja medžiagos autentiškumo. Autentiška mokymo(si) medžiaga, anot S. Bacon, M. D. Finnemann (1990) ir S. McGin-

nis, Ch. Ke (1992), yra suprantama kaip tokia, kuri yra sukurta originalių kalbos vartojimo situacijų metu, atsirandanti kaip realaus konteksto diskursas. D. R. Hall (2001) teigia, kad dauguma tekstinės ar diskurso medžiagos, naudojamos kalbos gebėjimams ugdyti, yra autentiškos, parašytos ar parinktos specialiai ugdytinių mokymo(si) tikslams ir yra tinkamos tematikos. Tačiau taikant gramatikos ir vertimo būdą, tokios medžiagos skaitymas virsta paprasčiausiu pratimų atlikimo veiksmu, nes jis nesugeba įtraukti besimokantįjį, neskatina jo ieškoti informacijos ar neveda į naujos temos nagrinėjimą. Tai pasilieka tik lingvistinė manipuliacija ir suvokimo testais paremta veikla, nors medžiaga ir yra pateikiama autentiška. Autentiškumo principas reikalauja ne tik originalios medžiagos naudojimo, tačiau jis turi charakterizuoti tokią kalbinės veiklos situaciją mokymo(si) proceso metu, kuri provokuotų ugdytinių autentišką atsaką. Toks atsakas – tai orientacija ir siekimas turinio, o ne formos, jis siekia diskusijos keliu patikslinti ir išplėsti, o ne paprasčiausiai patikrinti kaip besimokantieji suprato medžiagą. Pateikdamas autentiško atsako charakteristikas D. R. Hall (2001) savo nuomonę paremia šiais teiginiais, išsakytais tarptautinio anglų kalbos mokymui skirto seminario metu, kad ugdytinių duodami atsakai gali būti trijų kategorijų: (1) empiriniai atsakai – tai veikla, kuri vyksta remiantis teksto turiniu ir neišeina iš už jo ribų, tai turinio klausimai, struktūros manipuliacijos, santraukos, žodyno plėtimas, teksto vertimas į grafinę formą; (2) interpretaciniai atsakai – jie siejasi su teksto ir individo santykiu, tai yra studija, kai nauji žodžiai transformuojami į mentalines struktūras individo galvoje, kai teksto turinys yra tikrinamas santykyje su jau egzistuojančiomis žinių ir įsitikinimų sistemomis, (3) socialiai validūs atsakai – jie apima ne tik naujų žinių asimiliaciją individualiai, bet ir padeda patikrinti teksto suvokimo validumą per grupės interakciją. *Gramatikos ir vertimo* metodas gali tik iš dalies sukelti pirmojo tipo interakcinį atsaką.

N. Mercer (2004) analizuodama interakciją ir jos tipus pastebėjo, kad formaliojo ugdymo situacijų metu ugdytojai užduoda didžiąją dalį klausimų, kuriais siekia išklausti iš ugdytinių atsakymą. Gavęs atsaką ugdytojas jį įvertina. Tokia interakcinė schema – inicijavimas, atsakas ir įvertinimas (angl. *initiation – response – feedback*) – kaip archetipinė bendravimo forma, tradiciškai ir plačiai taikoma mokyklose užsiėmimų metu, buvo aprašyta J. Sinclair ir M. Coulthard (1975). Tai fundamentinis pedagoginio bendravimo vienetas, kuris yra stebimas kaip bendras viso pasaulio ir visų kalbų ugdymo institucijose reiškiny. Tačiau vien tik tokio tipo interakcijos vartojimas yra nepakankamas, nes tai yra tradicinė formali klausimo ir atsakymo schema, ribojanti ugdytinių galimybę vartoti kalbą kūrybiškesnėmis formomis arba menkai skatinanti juos pateikti autentišką atsaką. Ugdytiniai dalyvauja tokioje interakcijoje tikėdamiesi pateikti tą atsakymą, kurio iš jų tikimasi, nes klausimo tikslas dažnai yra ne kas kita, o ugdytojo noras sužinoti, ką besimokantysis žino, tada priimti atsaką arba jį atmesti. Vertinimas tokios schemos atveju dažnai yra pagrįstas atitikimo tarp atsako ir teksto, paties ugdytojo įsitikinimų ir žinojimo, kas yra tinkama ar teisinga. Tokios vienos interakcinės schemos taikymą L. van Lier (2004) kritikuoja, nes čia situaciją kontroliuoja pedagogas, nėra

besimokančiųjų tarpusavio bendravimo ir užkertamas kelias bendram reikšmės konstravimui. Visus žingsnius diktuoja ugdytojas ir taip nėra stimuliuojama interakcija tarp besimokančiųjų. Šios schemos rėmuose ugdytiniui sunku inicijuoti klausimus, išreikšti nepritarimą ar nesutikti, nėra galimybės pačiam save pataisyti. Tokia interakcija nesąlygoja pokalbio pertraukimo ir yra uždaro formato, nes struktūriškai ir funkciškai kontroliuojami atsakymai yra elipsiniai savo forma ir riboti sintaksės atžvilgiu. Tai atsitinka todėl, kad nėra iniciatyvos ir aktyvaus struktūruojančio veiksmo.

Profesijos anglų kalbos didaktiką paveikė ir taikymas tokių biheavioristinių metodų, kaip *audiolingvistinis* (plačiausiai naudotas JAV), *mokymo žodžiu* ir *situacinis kalbos mokymo*, kurie buvo populiarūs Didžiojoje Britanijoje. Šie metodai yra *tiesioginių kalbos mokymo* metodų atmainos, kurios atsirado kaip atsakas į *gramatikos ir vertimo* metodo nepajėgumą išmokyti šnekamosios kalbos ir stokojo praktinio taikymo galimybės tiesioginėse komunikacinėse situacijose. Struktūrinės kalbos aiškinimo teorijos ir taikomosios lingvistikos pagrindu audiolingvistinis ir situacinis kalbos gebėjimų ugdymo kelias yra grindžiamas kalbos segmentų mokymu. Psichologijos aspektu šis būdas taiko procedūras, kurios remiasi biheaviorizmo idėjomis, t.y. moko teisingų įgūdžių ir taisyklingų formų. Studijuojamos kalbos leksikos ir struktūrų yra mokoma fiksuota seka per atsaką, pakartojimą ir įsiminimą. Tai imitacija ir substitucija paremta mokymo(si) veikla bei treniruojamosios pratybos. J. C. Richards, T. S. Rogers (1994) teigia, kad tokiais metodais organizuojamas anglų kalbos mokymo procesas pasižymi šiais bruožais: (1) remiantis taikomosios lingvistikos duomenimis apie leksinių vienetų ir gramatinių struktūrų vartojimo dažnumą šnekoje, sudaromi mokymo medžiagos sąrašai, (2) vėliau biheaviorizmo veiksmo išmokimo technologijos pagrindu per daugkartines pratybas formuojami įgūdžiai, (3) siekiamas tarimo ir gramatinių struktūrų vartojimo tikslumas, (4) kalbos mokymas žodžiu yra pirminis, skaitymo ir rašymo mokoma vėlesniuose etapuose.

Analizuodama ir vertindama biheavioristinę struktūrinę krypties anglų kalbos mokymą S. Feez (2001) išskyrė jo teigiamus bruožus ir ribotumus. Teigiami bruožai, ypač *audiolingvistinio* ir *situacinio* anglų kalbos mokymo metodų, juos lyginant ir priešpriešinant *gramatikos ir vertimo* mokymu, yra šie:

- 1) Vienodas dėmesys yra skiriamas visų anglų kalbos makroįgūdžių ugdymui, vienodai svarbu yra ir skaitymo, ir kalbėjimo, ir rašymo, ir kalbos suvokimo iš klausos gebėjimai, nes vieno kurio nors ugdymas nevirsta automatiškai kitu gebėjimu (pvz., intensyvus kalbos suvokimo iš klausos mokymas neduoda kalbos produkavimo rezultatų). Ši teiginį patvirtina ir P. Skehan (2004).
- 2) Kurso tematinės struktūros taikymas, kuris leido visų kalbos įgūdžių ugdymą sujungti į vienos socialinės ar kultūrinės temos ciklišką nagrinėjimą per įvairių pobūdžių veiklas.

- 3) Klasės vadybos strategijos įtraukė darbo poromis, darbo grupėmis formas, sudarė galimybę besimokančiajam daugiau vartoti kalbą užsiėmimų metu ir skatino jį aktyviai dalyvauti veikloje.
- 4) Medžiagos pateikimo ir praktikavimo technikos apėmė realias situacijas, gestus ir vaidybą. Gimtoji kalba nustojo būti instrukcijų ir aiškinimo kalba. Maksimizuotas anglų kalbos vartojimas nuo pat mokymo proceso pradžios.
- 5) Anglų kalbos mokymo kurso uždavinių identifikavimas rėmėsi suvokimu to, ką ugdytiniai turėtų gebėti atlikti kurso pabaigoje, t. y. orientavimasis į siekiamą rezultatą, o ne į abstraktų kalbos mokėjimą, deklaratyvias žinias apie kalbą.

Jei inžinerinėms reikmėms anglų kalbos, kaip bet kurios kitos profesijos kalbos, yra mokoma remiantis biheviaristine struktūrinio požiūrio į kalbą praktika, tai problemos su kuriomis neišvengiamai susidurs ugdymo proceso dalyviai, pasak S. Feez (2001), yra šios: (1) anglų kalbos formų yra mokoma izoliuotai, mokymo seka fiksuota ir neatsižvelgiama į besimokančiųjų poreikius ir individualius tikslus, (2) anglų kalbos mokymas yra orientuotas į ugdytoją, yra siekiama kalbos tikslumo ir taisyklingumo, bet ne sklandumo, mokymo konstravimo principas yra atomistinis – koncentruojasi ties individualiomis izoliuotomis frazėmis ir kalbos struktūromis, (3) gramatikos ir žodyno yra mokoma atsietai nuo to, kaip jie yra naudojami realaus gyvenimo situacijose.

L. Scrivener (1994) teigia, kad yra klaidinga manyti, jog jei kažkas vieną kartą buvo pasakyta, tai jau ir bus išmokta. Kai ugdytojas dirba tokia seka: po aiškinimo eina pratybos, kurių metu išsiaiškinama, ar ugdytiniai suprato jo aiškinimą, visą užsiėmimo laiką pedagogas laiko veiklos kontrolę savo rankose, pats daro sprendimus apie tai, kokios veiklos reikia, ir orkestruoja besimokančiųjų veiklą, jis atlieka didesnę dalį kalbėjimo ir yra aktyviausias asmuo, tai toks procesas yra orientuotas į mokymą. Tačiau mokymas ir mokymasis yra ne tas pats. Ką ugdytojas gali padaryti – tai sukurti sąlygas mokytis, jo svarbiausias rūpestis turi būti tas, kad besimokantieji gautų progą praktiškai vartoti kalbą atliekant užduotis, o ne klausytusi paskaitos apie kalbą ir jos struktūras. Tai reiškia, kad pedagogui reikia rūpintis ir vidine, o ne vien išorine ciklo dalimi, t. y. mokymusi. Mokymosi procesas – tai patirtis, kurią individai gauna veikdami patys, nes jie yra pilnai funkcionuojantys žmonės, o ne objektai, į kuriuos yra nukreiptas mokymas. Mokymasis yra ne vienadimensis veiksmas, jis apima visą asmenį, čia pasireiškia ne tik žmogaus mentaliniai procesai, bet į auditoriją jis atsineša savo gyvenimo patirtį, biografiją, atsiminimus, pykčius ir problemas.

P. Jarvis (2001) kalbėdamas apie tradicinio mokymo ribotumus teigia, kad biheviaristiniuose mokymosi apibrėžimuose neatsižvelgiama į refleksyvųjų mokymąsi, kai individai gali į save pažvelgti iš šalies, spręsti ir vertinti savo mokymosi procesą. Taip pat nėra atsižvelgiama į kontempliaciją, kuri yra neatskiriama ir įprasta mokymosi dalis, nes kontempliatyvus mokymasis nuo mąstymo skiriasi tuo, kad kontempliatyviai mokantis daroma išvada. Autorius prie trūkumų mini ir tą faktą, kad biheviaristinė teorija neatsižvelgia į refleksyviąją praktiką,

kai ne tik įgyjami įgūdžiai, bet ir suvokiami praktikos pagrindai, kodėl būtent taip reikia taikyti įgytus įgūdžius. Čia nėra ir eksperimentinio mokymosi, kai teorija yra išbandoma praktikoje, o gautas rezultatas yra naujų žinių socialinės tikrovės kontekste atsiradimas.

Apibendrinant šią inžinerijos anglų kalbos studijoms taikomą mokymo modelį galima teigti, kad nors jis ir gali laiduoti kai kurių profesinės terminijos žodžių išmokimą per gana ribotą laiko trukmę, siekia lingvistinio tikslumo ir taisyklingumo, tačiau puikiai įsiminti kalbiniai veiksmai yra sunkiai pritaikomi realiose interakcinėse situacijose, išmoktos struktūros netampa komunikaciniu veiksmu spontaniškoje komunikacinėje aplinkoje, nes tai mokymas, kuris nesugeba tinkamai ugdyti kalbos komunikacinės kompetencijos. Tas ugdymo kelias suteikia besimokančiajam baigtinio proceso įspūdį ir neskatina palankios nuostatos į mokymąsi, kuris turėtų neišvengiamai jį lydėti visą gyvenimą tiek formaliame, tiek neformaliame kontekste.

1.2.2. MODERNISTINĖS UGDYMO(SI) SISTEMOS MODELIAVIMO SĄLYGOS IR GALIMYBĖS, MOKANT(IS) INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS

1.2.2.1. KONSTRUKTYVISTINĖS INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) SISTEMOS PRIVALUMAI

Anglų kaip užsienio kalbos mokymosi teorijos, kurios sprendžia studijuojamos kalbos praktinio komunikacinio panaudojimo gebėjimų ugdymą, tai, ko nesugebėjo padaryti biheviorizmo pagrindu organizuojamas ugdymo(si) procesas, remiasi pragmatizmo filosofine teorija. Ši teorija, pagal H. A. Ozmon, S. M. Craver (1996) pateiktą charakteristiką, siekia ištirti mąstymo bei veikimo būdus, ir pagrindiniai filosofiniai elementai yra indukcija, žmogiškojo patyrimo svarba, natūralistinis humanizmas bei mokslo ir žmonių kultūros tarpusavio santykis.

V. Džeimsas (1995), vienas iš pragmatizmo filosofinės teorijos kūrėjų, akcentavo atskiro individo patyrimo svarbą, nes patyrimo pasaulis yra vienintelis, kurį žmogus gali mąstyti. Tikrovė, pasak filosofo, negali būti substanciali, fiksuota ar užbaigta. Ji yra suvokiama kaip dinamiška ir pliuralistinė, kaip žmogaus „sąmonės srautas“, kaip patyrimas, kurio duomenis individas tvarko sau naudinga linkme ir tokiu būdu pats formuoja tikrovę, suteikdamas jai individualų apibrėžtumą. Pasaulis yra plastiškas, neužbaigtas, jo negalima išprausti į kokią nors schemą, o jo vienovė yra galima tik individualioje sąmonėje, kur susijungia patyrimo faktai. Todėl pragmatizmo šalininkams taip svarbi tampa mąstymo ir veiksmo vienybės idėja. V. Džeimsas (1995) teigia, kad tik tokia idėja yra teisinga, kuri padeda suvokti objektą, padeda pasiekti patenkinamų rezultatų ir turi praktinių padarinių individui. Tokios individualiai surastos tiesos kriterijai yra vertingumas, rezultatyvumas ir naudingumas. Teorijos, idėjos, sąvokos traktuojamos kaip instrumentai, padedantys orientuotis pasaulyje, tvarkyti „sąmonės srauto“ chaosą ir klasifikuoti patyrimo duomenis. Tikrovę galima tapatinti su patyrimu, o tiesą – su naudingumu.

J. Dewey (1938) teigė, kad ugdymo(si) metodologinė ašis yra mokslinio mąstymo procesas, kai mąstoma tvarkingai ir nuosekliai. Čia sustiprintas dėmesys tenka veiklos padariniams, nes jie laikomi pagrindiniu mąstymo kriterijumi. Svarbiausią vietą užima veikla taikant priemones, kuriomis siekiama tikslo, nors rezultatai ne visada yra praktinio pobūdžio. Veiklos metu įgyjamas patyrimas, idėjos, kurios tarpusavyje yra susijusios, ir tampa patyrimo dalimi. J. Dewey (1938) idėjų nelaikė vien mentaliniais konstruktais, jo teigimu, jos turi būti apibrėžiamos funkciškai. Protas – aktyvus idėjų formavimo veiksnys, instrumentas, keičiantis aplinką, kuri veikia individą. Idėjos patikrinamos konkrečiame patyrimo, ar idėja teisinga, priklauso nuo jos veiksmingumo. Kiekviena žmogaus veikla turi kognityvaus, emocinio, estetiško ir moralinio augimo galimybių.

Funkcinis požiūris į kalbos kilmės ir kalbos gebėjimų ugdymą tiek gimtosios, tiek užsienio kalbų atveju aiškina ir padeda spręsti anglų kalbos praktinių komunikacinių gebėjimų po-

reikio ugdymo problema. J. C. Richards, T. Rogers (1994) pritarė Amerikos lingvisto N. Chomsky (2004) teiginiui, kad iki tol taikomas bihevioristinis mokymo principas neatspindi fundamentaliausių kalbos bruožų – kūrybiškumo ir unikalios individualumo. Pragmatinis požiūris į kalbos vartojimą, pasak J. L. Mey (1998), akcentuojamas ir Britų lingvistikos darbuose, kurie pabrėžė funkcinį, t. y. komunikacinį ir interakcinį, kalbos potencialą. Todėl šios metodologijos tikslas – komunikacinė kompetencija, kurią sudaro kalbos produkavimo bei kalbos recepcijos gebėjimai. Toks mokymo būdas kalbą vertina ne kaip tikslą, bet kaip priemonę ar instrumentą sprendžiant iškilusias problemas, o sprendimo siekiama per dviejų pusių dalyvavimą komunikacinėje interakcijoje. J. Dewey (1938) teigimu visuomenė egzistuoja perduodama patyrimą ir bendraudama. Bendravimas yra ne tik tolygus socialiniam gyvenimui, jis dar ir ugdo, nes bendraujant plečiasi ir kinta patirtis. Taip užsienio kalbos ugdymo praktikoje išsirutulioja du ugdymo komunikacinio pobūdžio modeliai – (1) natūralaus kalbos įsisavinimo, išmokimo ir (2) funkcinis, komunikacinis kalbos mokymosi modelis.

Nuostata, kad anglų kalbos mokymosi pobūdis turi būti natūralus, kritikuoja, yra priešpriešinama nenatūraliems, dirbtiniams bihevioristiniams kalbos mokymo modeliams ir teigia, kad negimtosios kalbos mokymas turi pakartoti tą kelią, kuriuo vyksta natūralus gimtosios kalbos įsisavinimo procesas. Tai pabrėžia pragmatizmo teoretikų teiginius apie būtiną dėmesį žmogaus prigimčiai ir pastarosios vaidmeniui ugdyme, reikalavimui susieti natūralaus vystymosi procesą su mokymusi. H. A. Ozmon, S. M. Craver (1996) šią pragmatikų mintį suformulavo taip: žmogaus ugdymas yra tiesiogiai susijęs su biologiniu ir socialiniu jo vystymusi, todėl būtinos pastangos humanizmą ir natūralizmą integruoti į vieną sistemą ugdymo procese.

J. C. Richards ir T. Rogers (1994), P. M. Lightbown ir N. Spada (2000) teigimu, anglų kaip užsienio kalba bet kuriame besimokančiojo amžiuje turi pakartoti tuos pačius žingsnius, kaip ir vaikystėje – pradedama nuo klausymo ir kalbos supratimo iš klausos, o tik po to pradedama kalbėti. Mokymo turinys orientuojamas į leksikos, o ne gramatinių struktūrų mokymą(si). Ypač čia netinka metalingvistinis struktūrų aiškinimas, nes tai veda prie sąmoningo mokymo(si) proceso ir prieštarauja nesąmoningam kalbos išmokimo procesui per supratimą ir vartojimo prasmingumą. R. Schmidt (1990), L. White (1990), R. Ellis (2002) tokį kalbos mokymąsi, kai užsienio kalba išmokstama (angl. *acquired*) vadina natūraliu, nes čia į procesą yra įtraukiami du komponentai: kalbos vienetų mokymasis (angl. *item learning*) ir kalbos sistemos mokymasis (angl. *system learning*) bei šių komponentų tarpusavio ryšiai.

S. Feez (2001), apžvelgdama penkiasdešimt metų anglų kalbos kaip užsienio kalbos ugdymo pastangas interpretuoti taikomosios lingvistikos teorijas, išskyrė tris skirtingas pasireiškimo kryptis: (1) struktūrinės lingvistikos, kurios praktinio taikymo analizė rėmėsi biheviorizmo teiginiais, (2) orientuota į besimokantįjį ir paremta komunikacinėmis kalbos aiškinimo teorijomis, kurių teorinį ugdymo pagrindą sudarė natūralaus užsienio kalbos išmokimo, progresyvosios pedagogikos ir humanistinės psichologijos teorijos bei komunikacinių ir socialinių teorijų apie kalbą ir kalbos mokymąsi mintys, (3) sisteminės funkcinės lingvistikos

teorija, kuri kartu su kognityvine ir konstruktyvistine teorijomis sudarė kalbos žanru paremtos (angl. *genre-based / text-based*) anglų kalbos pedagogikos atsiradimą.

P. M. Lightbown ir N. Spada (2000) natūralaus anglų kalbos mokymosi principo taikymo psichologinį ir lingvistinį pranašumą, pagal S. Krashen (1989) teoriją, aiškina penkių hipotezių teiginiais: (1) natūralus kalbos įsisavinimas prieštarauja sąmoningam taisyklių ir struktūrų mokymuisi, (2) vidinio kalbos redagavimo hipotezė teigia, kad vidinė kalbos struktūrų sistema (universalioji gramatika) mokymosi metu padeda produkuoti vis taisyklingesnę žodinę išraišką, o ypač tai pasireiškia produkuojant kalbą raštu, nes tada apmąstymams galima skirti daugiau laiko, (3) natūralios sekos hipotezė teigia, kad lingvistinės struktūros įsisavinamos ta pačia tvarka, kaip ir pradedant kalbėti vaikystėje, todėl ir klaidos yra daromos tokios pat, (4) mokymo medžiagos dozavimo hipotezė remiasi teiginiu, kad pedagoginiai žingsniai turi remtis suvokiamos, jau žinomos medžiagos ir pridėjus dar kažką nauja ($i + 1$), kad besimokantieji galėtų natūraliai tai įsisavinti, (5) neigiamo filtro hipotezė – įsivaizduojamas barjeras, trukdantis kalbos suvokimui, pvz., nerimas, baimė, motyvacijos ar susidomėjimo stoka.

Natūralaus kalbos išmokimo principas remiasi neurologijos teiginiais, kad egzistuoja bioprograma. Klausydamas studijuojamos kalbos, individas susidaro mentalinius kalbos struktūrų žemėlapius, o praėjus suvokimo iš klausos etapui pastarųjų pagrindu pradeda produkuoti kalbą. Informacijos suvokimas studijuojama kalba siekiamas lingvistinėmis ir ekstralingvistinėmis priemonėmis: judesiu, gestais, paveikslais, demonstracija. Klausymas ir supratimas iš klausos turi būti pirmesni, nes tai yra dešiniojo smegenų pusrutulio veikla, o šis gali veikti, jei kairysis jau pasirengęs produkuoti kalbą. Suaugusiųjų mokymas(is) yra lydymas įtampos ir streso, todėl reikia neigiamą poveikį minimizuoti ir maksimizuoti besimokančiojo teigiamą savęs vertinimą.

Ši į natūralų mokymąsi orientuota anglų kalbos ugdymo metodologinė kryptis tiesiogiai siejasi su struktūralizmo kalbos sistemų ir techninėmis komunikacinių sistemų teorijomis. Ir J. Fiske (1998) apibendrinti techniniai komunikacijos modeliai, kuriuos sudaro tokie komponentai kaip pranešimas, perdavimo kanalas ir gavėjas, ir F. de Saussure kalbos atskyrimas į *lange*, bendrąją kalbos struktūrą, ir *parole*, aktualųjį kalbėjimą, ir semiotikos ženklo reikšmės turinio sudėtinės dalys – visi šie mokslai aiškina siunčiamos informacijos reikšmę ir sprendžia jos perdavimo tikslumo problemą, kadangi nuo to priklauso gaunamo ir atkoduojamo ženklo reikšmė. Konstruktyvistinės teorijos požiūriu, pranešimo atkodavimas yra ta komunikacijos sistemos dalis, kurios metu siunčiamas pranešimas arba verbalinis mediatorius iškoduojamas ir mentalinių funkcijų dėka konstruojama nauja reikšmė. L. Vygotskij (1999) teorija psichologiškai aiškina ir informacijos gavėjo, ir sukkelto interpersonalinio veiksmo, informacijos interiorizacijos, t. y. transformavimo į savąją prasmę, proceso prigimtį.

Teisingo siunčiamos žinios iškodavimo ir savęs suvokimo šiame veiksmo problema aiškina hermeneutikos filosofinė teorija. M. Fürst ir J. Trinksas (1995) nusako šiuos tris pagrindinius hermeneutikos apibrėžties faktorius, t. y. kalbą, istoriškumą ir protą, kurie dalyvauja

individo pastangose integruoti tikrovės elementus, bet ne taip, kaip tai daro visuotinė ideologija, o taip, kad rastųsi pokalbis tarp visų žmonių, esančių toje pačioje istorinėje situacijoje, ir siekti tolesnio vystymosi, kurio judėjimo kryptis yra judėjimas nuo kitų apibrėžimo savęs apibrėžimo link. Tai sutampa su L. Vygotskij (1999) pirminės sąmonės egzistavimo sociokultūrinėje, istorinėje ar institucinėje realybėje ir interiorizavimo, t. y. virsmo į individualią sąmonę, aiškinimu. P. Ricoeur (2000), hermeneutikos atstovas šiandieninėje filosofijoje, siuntėjo ir gavėjo santykį prasmės požiūriu aiškina taip: verbalinio diskurso autorius ir pats tekstas yra vienas pasaulis, skaitytojas tam tikrame istoriniame, kultūriniame kontekste – kitas savarankiškas pasaulis, o diskurso interpretacijos metu atsiranda šių pasaulių susilietimo taškai ir tai reiškia dar vieno pasaulio, dar vienos realybės atsiradimą – šios interakcijos metu sukurama nauja prasmė, individuali tiesa.

Šia metodologija besiremiantis komunikacinės krypties inžinerinės anglų kalbos ugdymo modelis gali būti charakterizuojamas tokiomis principinėmis nuostatomis: (1) kalbos struktūrų mokymasis atmintinai ir mechaninio įsiminimo priemonės yra eliminuojami, kalbos mokomasi per autentišką bendravimą, o tikslas yra efektyvi komunikacija, (2) kalbos taisyklumas, ir fonetinis, ir gramatinis, yra antrinis tikslas, o kalbėjimo sklandumas – pirminis, (3) komunikacijos siekiama nuo pačios ugdymo proceso pradžios, nes kalba kuriasi per bandymą ir klaidas, o lingvistinės sistemos įsisavinamos per komunikaciją, (4) visi keturi kalbos gebėjimai ugdomi kartu, (5) sudominimas, įtraukimas ir motyvacija labai svarbūs, todėl siekiama mokymo(si) medžiagos lingvistinės įvairovės pagal reikšmę, turinį ir interesą, (6) ugdymo proceso metu kuriamos situacijos, kurios skatina interakciją tarp besimokančiųjų – darbas grupėmis, poromis, diskusijos, derybos, aptarimai, (7) taikomų metodų įvairovė yra labai didelė, vertingi tie, kurie pateikia prasmingas problemas, tuo skatindami komunikaciją tarp proceso dalyvių. Apibendrinami šį praktinį metodologinį anglų kalbos ugdymo kelią, J. C. Richards ir T. Rogers (1994) teigia, kad remiantis taikomąja lingvistika čia dėmesys skiriamas diskursui ir kontekstui, o kalbos pirmine funkcija laikoma prasmės išraiška.

Tačiau natūralistinis komunikacinis kalbos išmokimo kelias nepakankamai skyrė dėmesio pragmatiniam instrumentiniam kalbos prigimties ir funkcionavimo aspektui. Kalbos formos ir reikšmės funkcinį vienį galėjo atskleisti taikomosios lingvistikos sisteminė funkcinė kalbos teorija. S. Feez (2001), pateikdama sisteminės funkcinės lingvistikos charakteristiką, remiasi D. Hymes ir M. A. K. Halliday lingvistikos darbais, kur autoriai nagrinėja reikšmės, funkcijos ir socialinio konteksto santykį. Kalbos ugdymo praktikai svarbi yra, pasak autorės, Halliday mintis, kad funkcinė kalba – tai tekstas ir reikia studijuoti visą tekstą, o ne jo dalis tekste. Tekstas yra diskurso, ir sakytinio, ir rašytinio, pagrindinis vienetas, kuriame reikšmės yra suautos kartu taip, kad sudarytų vieningą visumą, ir tai turi socialinį tikslą. Tekste egzistuoja sisteminė jungtis tarp teksto ir konteksto, kuriame jis vartojamas. Čia svarbūs yra kalbos funkciniai stiliai ir jų praktinis pasireiškimas, nes jie parodo, kaip tekstas kinta priklausomai nuo socialinės situacijos. Pvz., skirtumai tarp tokių tekstų kaip telefono sąskaita, tėvų ir vaikų

pokalbis, istorija, pasakojama knygoje, ir pasakojimas kasdieninio pokalbio metu. Ši sistemine funkcinė lingvistika remiasi interaktyviu gramatikos ir diskurso modeliu ir taip parodo abiejų lygių svarbą ir būtinybę kalbos komunikacinės kompetencijos ugdymui.

Sisteminis funkcinis požiūris į socialiai nusistovėjusias ir priimtas kalbos diskursų formas remiasi ne struktūriniu kalbos vienetų sistemų studijavimu, bet realios kalbos raiškos bruožų identifikavimu, kurie yra charakteringi konkretaus diskurso tekstui. Todėl G. Cook (2001) pabrėžia dar vienos taikomosios lingvistikos rūšies, t. y. pastaraisiais dešimtmečiais atsiradusios tekstynų lingvistikos ir jos panaudojimo kalbos ugdymo praktikoje galimybių, praktinį naudingumą. Kompiuterizuoti kalbos tekstynai ir jų sukaupta bei suklasifikuota kalbinė praktinio vartojimo informacinė bazė, šiandieninę taikomąją lingvistiką įkvėpė naujoms išvalgoms į kalbos vartojimą. Ji parodė, kad tikrasis kalbos vartojimas nėra vien tik abstrakčių gramatikos taisyklių ir individualių leksinių vienetų kombinacija, bet tai daugiau yra žodžių kolokacijų, nedalomų junginių reikalas. Ši lingvistikos šaka parodė, kad praktiniame kalbos vartojimo procese egzistuoja tokie gramatiški junginiai, kurie nėra aprašyti formalioje gramatikoje, o dar kiti junginiai yra vartojami neproporcingai dažnai. Tai rodo, kad gramatinės konstrukcijos, randamos realioje vartosenoje, ne visada atitinka tradicinės gramatikos normas. Vartojimo dažnumo aprašyme gramatika ir leksika nedalijamos atskirai taip lengvai, kaip tai daroma tradiciniame kalbos traktavime, tiek pedagogikoje, tiek lingvistikoje. Tačiau ši lingvistika su kompiuteriniais informacijos bankais negali viena išspręsti kalbos kultūrinio ir psichologinio kompleksiško problemos. Todėl jos sukaupta medžiaga ir ugdymo proceso metu nagrinėjama kalbinė medžiaga turi išlaikyti glaudžius ryšius ir tuo pasireikštų tekstynų lingvistikos indėlis į efektyvų kalbos mokymą(si), nes čia sukaupta informacija bus panaudota ne kaip privalomai rekomenduojama, bet kaip iliustruojanti aprašomoji.

Grįžtant prie pragmatizmo filosofinio pagrindo reikėtų pažymėti, kad ši metodologija stengiasi netraktuoti mokymosi turinio skyrium nuo paties gyvenimo (autentiškas sociokultūrinis diskursas), kalba yra idėjų perteikimo ir protavimo priemonė (prasmės pirmumas, problemų sprendimas), apima dvi pamatines ugdymo puses: psichologinę ir sociologinę (orientaciją į besimokantįjį, bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos), ir ugdymas turėtų būti nukreiptas išlaisvinti veiklumą (ugdytojas atlieka patarėjo, organizatoriaus, įkvėpėjo, padrausintojo, konsultanto vaidmenį). Ugdymas čia yra suvokiamas kaip kognityvinis konstruktyvistinis procesas.

Anglų kalbos mokymo(si) proceso aiškinimas remiasi J. Piaget (2002) ir L. Vygotskij (1999) kognityvinio konstruktyvistinio mokymo(si) teorijomis. Nors B. H. Lemme (2003) savo knygoje atskiria šias dvi teorijas ir suteikia skirtingus kognityvinės psichologijos metodų pavadinimus – J. Piaget *Organizmo modelis* ir L. Vygotskij *Kontekstinis modelis*, tačiau konstruktyvizmo terminas leidžia jas susieti tarpusavyje, nes abu autoriai pateikia individo mentalinių funkcijų dėka savos prasmės arba suvokimo konstravimo aiškinimą. Šių teorijų bendras

komponentas yra informacijos interiorizavimas – išorinių veiklos struktūrų tapsmas vidinėmis individo psichikos struktūromis.

R. I. Arends (1998) kognityvinės psichologijos ir schemų teorijos reikšmę ugdymo procesui, orientuotam į mokymąsi, apibendrina keturiais svarbiausiais šios teorijos teiginiais, kurie nusako individo išsilavinimo struktūrą ir tai, kaip informacija išlaikoma ir perdirbama atmintyje.

1. Žmonės atmintyje išlaiko ir organizuoja žinias mokėjimo struktūrų arba schemų dėka.
2. Didelę įtaką tam, kas gali būti išmokta, daro asmens schema ir ankstesnės bet kurio dalyko žinios.
3. Nauja informacija prasminga tik tada, kai tvarkoma taip, kad patektų į turimą schemą ir ją suaktyvintų.
4. Schemų skirtumai iš dalies paaiškina, kodėl nevienodai atliekamos tokios sudėtingos užduotys, kaip mokymas(is).

J. Bydam (2000), aiškindamas J. Piaget (2002) kognityvinės teorijos reikšmę ugdymui, teigia, kad žmogus mokosi ne malonumui. Jis siekia žinių, nes nori prisitaikyti, adaptuotis, siekia susikurti ir išlaikyti psichologinę pusiausvyrą. Maksimali pusiausvyra – tai ne ramybės būseną, o maksimali žmogaus veikla, padedanti žmogui įveikti išorinį sukrėtimą bei apsiginkluoti prieš galimą sukrėtimą ateityje. Tai pusiausvyros procesas, o pusiausvyra – tai tik proceso rezultatas. Pusiausvyra yra aktyvus, dinamiškas procesas, dėl kurio žmogus ima mokytis, ir tai lemia jo santykį su aplinka. Šį procesą sąlygoja ir išoriniai veiksniai – aplinka, santykiai su kitais žmonėmis, ir vidiniai veiksniai, pavyzdžiui, psichikos ar fizinė branda.

Kalbant apie J. Piaget (2002) teoriją yra svarbu suvokti, kaip išorinė informacija virsta individo vidine. Tai vyksta per vadinamąjį informacijos interiorizavimo procesą. Informacijos interiorizacija individo lygmenyje vadinama adaptacija ir pastaroji vyksta kaip asimiliacija ir akomodacija. Asimiliacijos procesas pasižymi siekimu priderinti naujoves prie jau esamų individo žinių ir gebėjimų, kitaip tariant, žmogaus pažinimas praturtinamas naujais elementais, tačiau tik tokiais, kurie neprieštaruoja esamoms žinioms. Akomodacija siekiama pakeisti žmogaus turimas žinias, t. y. naujos žinios priimamos prieš tai perstruktūravus esamas. Tačiau realiame gyvenime akomodacijos ir asimiliacijos neįmanoma atskirti, jos nuolat sąveikauja ir veikia mokymosi procesą. Ši teorija teigia, kad mokymasis yra be išimties aktyvus procesas. Besimokančiajam, klausant pedagogo dėstomos medžiagos, vyksta tam tikra atranka: žmogus priima tas žinias, kurios atitinka jo patirtį. Supratimas atsiranda ne todėl, kad ugdytojas nuolat paaiškina ar pagilina savo mintis, bet todėl, kad ugdytinis pats yra aktyvus ir pedagogo paskatintas mąsto – užsiima sąmoninga kognityviąja veikla. T. Davis (1998) teigia, kad mokymasis yra ne pasyvus informacijos gavimas, bet aktyvi atranka, komentaras ir jungimas, pvz., taip dirbama su spausdintu tekstu. Tos jungtys išlieka nuolat, gali būti atgaminamos bet kada ir gali būti perduodamos kitiems, taip gaunama ir komentuojama informacija.

J. Piaget (2002), stebėjęs ir analizavęs vaikų kalbą, aiškinosi, kokius poreikius vaikas siekia patenkinti kalbėdamas. Ir priėjo prie išvados, kad ši problema nėra nei grynai lingvistinė, nei grynai loginė, o greičiau yra funkcinės psichologijos uždavinys. Vaikų kalba atlieka dvi pagrindines funkcijas:

1. Egocentrinio vaiko kalbėjimo, kurį sudaro trys kategorijos: (a) atkartojimas – tai atskirų skiemenų ar žodžių atkartojimas, kuriuos vaikas kartoja dėl smagumo kalbėti, nesistengdamas į ką nors kreiptis ar tarti žodžius, kurie turėtų kokią nors prasmę; (b) monologas – tai vaiko kalba su pačiu savimi, tarsi garsus mąstymas, nes jis į nieką nesikreipia; (c) kolektyvinis monologas – kai vaikas įtraukia kitą žmogų į savo veiklą ar į momentines mintis, nesistengdamas būti nei iš tikrųjų girdimas, nei supastas, o pašnekovo nuomonės niekuomet nėra paisoma, čia pašnekovas vaidina tik stimulo vaidmenį.
2. Socializuoto vaiko kalbėjimo ir penkios tokį kalbėjimą sudarančios kategorijos: (a) adaptuota informacija – vaikas iš tiesų keičiasi savo mintimis su kitais, jis informuoja savo pašnekovą apie tai, kas galėtų jį dominti ir paveikti jo elgesį bei išprovokuoti tikrą pasikeitimą informacija, diskusiją ar net bendradarbiavimą siekiant bendro tikslo; (b) kritika – tai labiau afektinio negu intelektualinio pobūdžio kalbėjimas, nes juo siekiama patvirtinti kalbėtojo pranašumą ir sumenkinti kito nuopelnus, (c) paliepiamai, prašymai ir grasinimai – taip pasireiškia per kalbą vaiko poveikis kitam; (d) klausimai; (e) atsakymai.

Taip J. Piaget (2002) nusako, kokia yra vaiko kalbos funkcinė reikšmė ir koks yra ryšys su mąstymu. Suaugusio žmogaus kalbėjimo atveju žodžiai gali perteikti skirtingus mąstymo niuansus, nes be socialinio bendravimo interakcinės funkcijos suaugusiojo kalba atlieka konstravimo funkciją, kai žodžiai yra objektyvių samprotavimų dalis ir perduoda tam tikrą informaciją. Tai glaudžiai siejasi su pažintine individo mentalinės veiklos sfera. Todėl apie santykį tarp mąstymo ir kalbos byloja kalbos funkcijų sudėtingumas ir tas faktas, kad tų funkcijų neįmanoma apriboti vienintele minčių perteikimo funkcija, t. y. komunikacija. Vaikai kalbasi tarpusavyje daugiau apie tai, ką jie daro, kai yra kartu, tačiau vis dėlto didelė dalis jų kalbos skirta jiems patiems. Suaugusieji priešingai, mažiau kalba apie tai, ką daro, tačiau jų kalbėjimas beveik visuomet yra daugiau socializuotas. Galima sakyti, kad suaugęs žmogus socialiai mąsto net ir tuomet, kai yra vienas.

J. Piaget (2002) individo mąstymą charakterizuoja dviem pagrindiniais mąstymo būdais: (1) direktyvusis arba racionalusis mąstymas ir (2) nedirektyvusis arba autistinis mąstymas. Direktyvusis mąstymas yra sąmoningas, t. y. jis siekia tikslų, kuriuos aiškiai suvokia mąstančysis. Jis racionalus, nes yra prisitaikęs prie tikrovės ir siekia ją paveikti. Jis skiria teisingumą ir klaidingumą, ir svarbiausia jį galima perteikti kalba. Autistinis mąstymas yra pasąmoninis, t. y. tikslų, kurių jis siekia, ir uždavinių, kuriuos jis sau kelia, nėra sąmonės lygmenyje. Jis nėra prisitaikęs prie tikrovės, tačiau sukuria vaizduotės ir sapno tikrovę. Jis siekia ne nustatyti

teisingumą, o patenkinti potraukius, ir lieka griežtai individualus, todėl jo neįmanoma perteikti kalba. Jis veikia vaizdais ir tam, kad jį būtų įmanoma perduoti kitam, reikia griebtis netiesioginių būdų, simboliais bei mitais sužadinant jį valdančius jausmus. Šios dvi mąstymo formos, anot autoriaus, turinčios tokias skirtingas charakteristikas, skiriasi visų pirma savo kilmės atžvilgiu; viena iš jų yra socializuota, nukreipta link didėjančios individų tarpusavio adaptacijos, o antroji lieka individuali ir nekomunikuojama. Dar labiau šis skirtumas išryškėja dėl to, kad racionalusis mąstymas, pamažu socializuodamasis, vis labiau sugeba pasitelkti sąvokas kalbos, siejančios mąstymą su žodžiais, dėka.

Šie du mąstymo būdai, J. Piaget (2002) įvardyti kaip komunikuojamojo ir egocentrinio mąstymo atvejai, remiasi ir skirtingomis mąstymo operacijomis arba skirtingomis logikomis bei skirtingomis funkcionavimo ypatybėmis. Logika čia suprantama kaip įpročių visuma, kuria protas remiasi vadovaudamas bendram operacijų vyksmui. Egocentriška logika yra labiau intuityvi negu deduktyvi, t. y. samprotavimų eiga nėra itin aiški. Sprendimas eina iš karto nuo prielaidų prie išvadų, peršokdamas tarpinius samprotavimo etapus. Šis mąstymo būdas mažai remiasi įrodymais ir pradinių teiginių tikrinimu. Jis vartoja asmenines analogijos schemas, ankstesnių samprotavimų prisiminimus, kurie valdo mąstymo procesą. Vizualinės schemas taip pat vaidina svarbų vaidmenį ir gali netgi tapti įrodymu arba pagrįsti dedukciją, o asmeniniai vertinimai turi didesnę įtaką egocentriniam negu komunikuojamajam mąstymui. Schemų susidarymas remiasi visų pirma operacijomis, nes operacija – grįžtamasis veiksmas. Bendriausias veiksmų koordinavimas – tai surikiavimas hierarchine tvarka pagal sistemą, (1) leidžiančią sugrįžti į išeities tašką, t. y. daugiakryptiškumas, (2) eiti aplinkiniais keliais, t. y. asociatyvumas, ir (3) veikti poromis, t. y. tranzityvumas. Šios bendros operacinės sistemos, kurių tobula forma atitinka tai, ką matematikai vadina grupėmis, veikia savo paprastesne forma klasių ir loginių ryšių sferoje. Toks grupavimas yra loginių bei matematinių struktūrų konstravimo ištakos. Šie du mąstymo tipai ir dvi mąstymo funkcijos ir sudaro individo pažinimo mentalinių schemų formavimąsi. Vaikų mąstymo schemas yra daugiau egocentrinės, o žmogaus raidoje vis didesnę vietą užima komunikuojamojo mąstymo schemų įtaka, nes kaip J. Piaget (2002) teigia, tikroji egocentrizmo koeficiento sumažėjimo priežastis yra žymus klausimų skaičiaus padidėjimas vaikui pradėjus daugiau domėtis aplinka. Vėliau klausimai virsta diskusija, tikru bendradarbiavimu ir abipusišku bendravimu, bendraujant su kitais vaikais ir suaugusiais. E. Gulløv (2005) tokias vaikų tarpusavio bendravimą charakterizuojančias derybas, kurios individui padeda suprasti, kas yra gerai, o kas blogai, padeda suprasti patį save ir supančius žmones, padeda suvokti jį supantį pasaulį ir kaip jame reikia elgtis, įvardija kaip vaikų bendrai kuriamą reikšmę. Taip socializuotų elgesio būdų visuma per pasikeitimą informacija su kitais vaikais ir įveiktą intelektualinio nuolankumo laikyseną su suaugusiais, tampa pagrindiniu instrumentu, kuriuo individas remiasi jau visą savo gyvenimą. Socialinio bendravimo ir bendros reikšmės kaip pažinimo instrumento kūrimo aiškinimas atveda į dviejų skirtingų disciplinų – psichologijos ir sociologijos – sankirtos tašką.

Kita vertus, L. Vygotskij (1999) teorija prieštaravo J. Piaget (2002) suvokimo aiškini-
mui, apsiribojant tik individo kognityviųjų procesų analize. Autoriaus teigimu, svarbiausias
ugdymo elementas yra interakcinis procesas, kai žinios perduodamos vaikui bendros veiklos
su suaugusiuoju metu pagal tam tikras sistemas. Čia ugdymas suvokiamas kaip sociokultūriš-
kai determinuota veikla. L. C. Moll (1990), J. V. Wertsch (1991), B. Bitinas (2000) pabrėžia
pagrindinę šios L. Vygotskij koncepcijos idėją – *artimiausios plėtros zoną*. Ugdymo efekty-
vumą nusako skirtumas tarp užduočių, kurias besimokantysis gali atlikti savarankiškai, ir pa-
rodo jo *aktualųjį* protinio išsivystymo lygmenį, ir užduočių, kurias ugdytinis pajėgia atlikti su
ugdytojo pagalba, ir tai yra *potencialiojo* išsivystymo lygmuo. Jei antrasis lygmuo yra pasiek-
tas – reiškia, kad informacija yra interiorizuota ir kitame etape šias užduotis besimokantysis
galės atlikti savarankiškai.

L. Vygotskij (1999) ugdymo teorija analizuoja individo aukštesniausias mentales funk-
cijas arba veiksmus (pvz., valingas dėmesys, loginė atmintis, aukštesniosios suvokimo ir
veiksmų formos), kurie yra interakcijos į aplinkos mediatorius rezultatas. Mediatoriai yra
veiksmo instrumentai, kultūriniai ženklai. Mediatoriai yra socialinės prigimties – tai žodinė ir
rašytinė kalba, kiti individai ir problema, su kuria susiduriama. Ženklų mediatorių sukeltos
mentalinės funkcijos pasireiškia komunikacijoje, kontaktuose su socialiniu pasauliu ir daly-
vauja interakcijoje su pačiu savimi, nes stimuliuoja mąstymą ir internalizuoja vartojimą. Psi-
chiniai procesai analizuojami ne kaip statiški, bet vystymesi. L. Vygotskij (1982), aiškinda-
mas žmogaus sąmonės prigimtį, ragina į individo mąstymą ir kalbą žiūrėti kaip į šios proble-
mos raktą, nes mąstymas yra vidinė kalba, kalba sau, o išorinė kalba – kalba kitiems. Išorinė
kalba yra minties virtimo žodžiu, jos materializavimo ir objektyvinimo procesas, kai vidinė
kalba – priešingos krypties procesas, vykstantis iš išorės į vidų, tai kalbėjimo ištirpimas min-
tyse. Todėl ši kalba, jos struktūros skiriasi nuo išorinės kalbos. Išorinės kalbos struktūra nėra
paprastas veidrodinis minties struktūros atspindys. Kalba netarnauja paruoštos minties išreiš-
kimui. Mintis, tapdama kalba, persitvarko ir kinta, nes mintis ne išreiškiama žodžiu, bet vyks-
ta žodžiu. Todėl prasminės ir garsinės kalbos pusių raidos, būdamos priešingų kryptų proce-
sai, sudaro, anot autoriaus, vienovę būtent priešingo kryptingumo dėka. A. Lurija (1979), aiš-
kindamas išorinės kalbos vartimą vidine arba jos interiorizavimo pasireiškimą, atkreipia dė-
mesį į žodžio, t. y. kalbos, funkcijas. Mokslininkas teigia, kad greta žodžio pažintinės funkci-
jos ir žodžio kaip bendravimo priemonės funkcijos, jis turi ir pragmatinę arba reguliuojamąją
funkciją, nes žodis yra ne tik tikrovės atspindėjimo, bet ir elgesio reguliavimo priemonė, kuri
individo raidos metu iš išorinės tampa vidine interiorizuota.

Nors pats teorijos autorius ne kartą yra įvardijęs savo filosofines pažiūras kaip marksisto
ir stengėsi savo idėjų sistemą paremti istorinio materializmo metodologija, tačiau naujos kar-
tos L. Vygotskij sekėjai (Cole, 1990; Blanck, 1990; Moll, 1990; Rosa, Montero, 1990; Tudge,
1990; Wertsch, 1990) pabrėžia glaudų šios teorijos ryšį su pragmatizmu. J. Dewey (2008) ir
L. Vygotskij (1999) vienija bendra mintis, kad psichologija negali duoti atsakymo apie ugdymą

ma, jei bus apsiribojusi tik individualaus organizmo rėmais ir netirs pastarojo sąveikos su kultūrine, socialine ir institucine aplinka, kadangi interpersonaliniai mentaliniai procesai yra pirminiai, o ugdant jie transformuojasi į intrapersonalinius. Ugdytinis yra aktyvus veikėjas, ne pasyvus informacijos iš aplinkos perėmėjas, besimokantysis per nuolatinę interakciją su socialiniu kontekstu ir diskursu keičia egzistuojančią reikšmę į savąją, savaip suvoktą. Tai vėl sutampa su pragmatizmo teiginiu, kad tiesa nėra absoliuti ir nekintama, bet kiekvienas individas sukonstruoja savo tiesą ir egzistuoja daug tiesų.

J. Bruner (1973), konstatuodamas kognityvinės mokymosi teorijos svarbą suvokiant individo ugdymą, raidą ir mokymąsi, pastarąjį aiškina kaip hierarchinių tarp savęs susijusių kategorijų sistemų įgijimą. Autorius teigia, kad vystymosi negalima suprasti, jei nebus remiamasi pažinimo technikos įvaldymu, iš kurių visų pirma yra individo kalba, kurios dėka pažinimo raida vyksta iš išorės į vidų ir iš vidaus į išorę. Pažinimas vyksta per tris informacijos pertvarkymo sistemas, kuriomis žmonės sukuria savo pasaulio modelius – tai veiksmai, vaizdai ir kalba. Kitas svarbus dalykas yra informacijos integravimas ir integravimo būdai, kuriais veiksmai sisteminami į aukštesnio lygio derinius. Šie deriniai individo sąmonėje nėra galutiniai ir baigtiniai, nes raidos metu siejasi tarpusavyje ir integruoja vis daugiau ir platesnių informacijos vienetų, kurie reikalingi problemų sprendimui. Taip besikartojantys aplinkos dėsingumai tampa individo vidinėmis mentalinėmis sistemomis, kurios apima individo praeities patirtį, ir jos yra atgaminamos tada, kai tai yra svarbu besimokančiajam. Atgaminimo kokybė priklauso nuo to, kaip ši patirtis buvo užkoduojama ir perdirbama į sistemas, o kalba čia atlieka patirties tvarkymo priemonės vaidmenį.

J. V. Wertsch (1991), kaip L. Vygotskij teorijos aiškintojas ir naujos kartos pasekėjas, iškelia konstruktyvizmo pamatinių teiginių reikšmę ugdymui. Jis kritikuoja biheviorizmo *stimulo* ir *atsako* modelį, nes šis laikosi atomistinio požiūrio į galimybę koncentruotis į atskirų įgūdžių ugdymą, o L. Vygotskij nuomone, veiksmas – tai visuma. Kita vertus, ši konstruktyvizmo teorija prieštarauja N. Chomsky (2004) teigimui, kad žmogaus protas nusakomas universaliosiomis, įgimtomis kategorijomis bei struktūromis, o aplinka reikšminga tik tiek, kiek duotoji medžiaga leidžia patikrinti įgimtas hipotezes ir taip sąlygoja vystymąsi.

M. Bakhtin (2008), L. Vygotskij bendramintis ir teorijų tęsėjas, teigė, kad vidinis balsas – tai kalbanti sąmonė. Norint paaiškinti aukštesniojo lygmens mentalines funkcijas, pirma reikia suvokti semiotines priemones, kurios veikia kaip veiksmo mediatoriai. Šios funkcijos siejasi su komunikaciniais procesais – net individualaus lygmens psichiniai procesai yra komunikacinės prigimties, jų funkcinė forma yra dialogiška. Komunikacinė praktika padeda individui tobulėti, todėl socialinės sąmonės dimensijos yra pirminės, o individualios – antrinės, išvestinės. Egzistuoja tiesioginis ryšys tarp kalbėjimo ir mąstymo. Individo vidinė šneka, kylanti iš socialinės funkcijos, transformuoja socialinio bendravimo veiksmus į individualias psichikos funkcijas. Vidinėje šnekoje visada girdisi ne vienas, o keli balsai: individo ir socialinės aplinkos, todėl ir mąstymas yra heterogeninis. Vidinė šneka kalbos sintaksės požiūriu

yra sutrumpinta, fragmentuota: lieka tik predikatas, o veiksnys ir su juo susijusios dalys yra išmetamos. Semantine prasme vidinis balsas operuoja prasmėmis, ne reikšmėmis, o individualios prasmės yra mažiau stabilios nei socialiniame diskurse.

J. Shotter ir M. Billig (1998), socialinio konstruktyvizmo diskusijų dalyviai, teigia, kad L. Vygotskij teorija iš naujo buvo atrasta ir šiandieninė jos interpretacija yra ypač kognityvinė, nes ji davė veiklos teorijai nuoseklų kognityvinį pagrindą: pirma, kažkas kitas sukelti iš individo veiksmą, antra, jis mokosi sukelti veiksmą iš kitų bei, trečia, individas mokosi sukelti veiksmą iš paties savęs, t. y. iš savo vidinės kalbos. Tai siejama su artimiausios plėtros zona ir jos idėja, nes ką žmogus gali atlikti su kitų pagalba, vėliau jis atlieka pats sau vadovaudamas. Bendrą reikšmės kūrimą procesą ir vidinės bei išorinės kalbos vaidmenį šiame procese viename iš interviu J. Shotter (Onnismaa, 2005) aiškina taip, kad praeityje buvo manoma, jog problemos yra sprendžiamos nušvitus išvalgai individo prote, bet ne diskusijos metu, pokalbiui rutuliojantis pirmyn ir atgal apie problemą. Pokalbiuose yra klausiama, yra atsakoma ir tai yra problemos sprendimo privalumas. Vėliau, kai individas apgalvoja problemą pats vienas, jis pats sau užduoda klausimus ir turi į juos atsakyti. Tai rodo reikšmės kūrimo ir mąstymo dialogiškumą, o intrapersonalinės kalbos virtimą interpersonaline autorius apibūdina taip: pirmą kartą, kai individas yra arti tikro atsakymo, jis negali kalbėti sklandžiai, jo išreikšti jau žinomomis jam kategorijomis ar terminais, nes taip kalboje pasireiškia kūrybinis šlubčiojimas aplink. Todėl vaikams labai didelė pagalba sprendžiant problemą yra turėti kažką šalia, į ką jie galėtų kreiptis, perduoti jiems užduotį. Nebūtinai tai turėtų būti suaugęs žmogus, tai galėtų būti ir kitas vaikas. Ir nesvarbu, kad klausytojas ir nepateikia jokie atsakymo ar patarimo. Jo buvimas šalia yra labai vertingas ir naudingas, nes jis stimuliuoja vaiką kalbėti apie problemą. Kad ištartas žodis būtų suprastas teisingai, reikia kito individo reakcijos ar atsako, o atsakas turi būti bendrai visų priimtas. Kalbėtojas net nesuvokia, kad svarbiausias kalbos klausytojas yra jis pats. R. P. Watson (1997) primena, ką L. J. J. Wittgenstein yra pasakęs, kad individas turi leisti vartojamiems žodžiams išmokyti jų reikšmės, nes žmogus nežino, ką galvoja, kol neišgirsta savęs kalbant. M. Holquist (2002), analizavęs M. Bakhtin sąmonės ir mąstymo dialogiškumo idėjas, pabrėžė autoriaus teiginį, kad individas neįdeda egzistuojančių minčių į žodžius, bet kuria ir žodžius, ir mintis pirmą kartą dialoge.

D. Duran ir C. Monereo (2005), tyrinėję besimokančiųjų interakcijos tipus ir jų pasireiškimą, pabrėžia konstruktyvistinės teorijos svarbą ugdymo proceso organizavimui ir suvokimui. Autoriai teigia, kad bendramokslų interakcija turi mokymosi vertę, nes ugdytiniai konstruoja savo žinias naudodamiesi interakcijos procesu kaip veiklos mediatoriumi. Mediatoriaus vaidmuo gali būti atliekamas ir ugdytojo, ir kitų besimokančiųjų ir patys gali tapti mediatoriais kitiems, taip paversdami tarpusavio pasikeitimą informacija mokymosi galimybėmis. Remiantis socialinio konstruktyvizmo teorija, reikšmės kūrimas per dialoginę interakciją yra bendrų žinių interiorizacijos mechanizmas: (1) bendras žinių konstravimas, (2) bendra žinių interiorizacija ir (3) tos žinios bus reikalingos įvairių problemų sprendimui individualiai.

Komunikacinis kalbos mokymo(si), kai prasmė ir mintis yra pirminė, kalbos įgūdžių formavimo pagrindinis šaltinis yra socialinio ir kultūrinio turinio diskursas. Tokio turinio medžiagos nagrinėjimas ne tik supažindina besimokančiuosius su jiems naujais reiškiniais ir realijomis pateiktuose įvairiuose kalbos diskursuose ir kontekstuose, bet ir sukelia poreikį reflektuoti savąją individualiąją socialinę ir kultūrinę patirtį, siejant du reiškinius per jų bendrumą ir įvairovę. Toks mokymo(si) procesas – ne vienpusis, bet dvipusis veiksmas, kaip teigia S. L. McKay (2002). M. Knowles (1984) patvirtina, kad reflektuodami savąją patirtį, emocines ir vertybines nuostatas studentai plečia savo pasaulėjautos ir pasaulėžiūros ribas, gilina savęs suvokimą ir įgyja naujos patirties. O pastarieji bruožai savo ruožtu brandina individą kaip asmenybę. Dar J. Bruner (1966) pabrėžė, kad veikla yra tas veiksnys, be kurio negalima įgyti gebėjimo kažką atlikti jausmo. Tačiau veikla ar jos užduotys turi turėti struktūrą – pradžią, planą ir galutinį tikslą. Jei užduotys yra bereikšmės, beprasmės ir be aiškių tobulėjimo patikrinimo būdų, tai poreikis jas atlikti nėra sužadinas. Ugdytojas tampa kasdien regimu ir veikiančiu imituotinu pavyzdžiu, o svarbiausia – jis tampa ugdytinio vidinio dialogo dalyviu, t. y. asmeniu, kurio normas siekiama perimti. Tai tarsi mokymasis kalbėti kažkieno kito kalba.

Tokį mokymosi aiškinimą pateikia *patirtinio mokymosi* teorija, kurios autorius yra D. A. Kolb. Turimos ir naujos patirties tarpusavio santykį D. A. Kolb (1984) apibūdino kaip keturių komponentų ciklą: (1) konkrečiosios patirties, (2) refleksyvaus stebėjimo, (3) abstraktaus konceptualizavimo ir (4) aktyvaus eksperimentavimo. Autoriaus nuomone, individas labai daug gali pasimokyti iš savo paties veiklos, nes daugiau ar mažiau sąmoningai pereidamas nuolatinio ciklo etapus, laiko spaudžiamas yra priverstas daryti sprendimus. Čia, pasak P. Jarvis (1985), M. K. Smith (2001a), A. M. Juozaičio (2005), bendrojoje ugdymo(si) didaktikoje mokymosi šaltinis yra patirtis ir tokie metodai, kaip diskusijos, aptarimai, problemų sprendimai, padeda „įdarbinti“ besimokančiojo patirtį. Šitoks mokymas(is) leidžia įgyti patirties ir, kaip edukacinis procesas, yra nenutrūkstamas spiralinis veiksmas.

C. Argiris ir D. A. Schön (1974) *aktyviojo mokymosi* teorija teigia, kad konceptualizuota patirtis, įgyta mokymosi, kaip veiklos proceso, metu, kuri vėliau pereina į taikymo ar eksperimentavimo etapą, šioje teorijoje yra palyginama su žmogaus mintyse turimais veiklos žemėlapiais, kurie lemia jų planus, priemonių taikymą ir situacijos vertinimą. Dar daugiau, autoriai tvirtina, kad šie žemėlapiai, o ne teorijos, kuriomis veikėjas tariamai remiasi, reguliuoja žmonių veiksmus. Taip atsiranda skilimas tarp teorijos ir praktikos. Jų manymu, yra dvi veiklos teorijos rūšys: pirmoji – tai praktikų implikuota teorija, taikoma praktiškai (angl. *theory-in-use*), ir antroji – ta teorija, kurią praktikai naudoja aiškindami savo veiksmus kitiems (angl. *espouse theory*).

C. Argiris ir D. A. Schön (1974) mokymosi veikiant teorijos modelis susideda iš trijų elementų: (1) sąlygojantys kintamieji (kurių žmogus turi daugiau ar mažiau paisyti), (2) veiklos strategija (žingsniai ir planai) ir (3) pasekmės (kokius rezultatus davė taikoma veikla). Mokymasis yra klaidų pastebėjimas ir taisymas. Jei strategija neduoda norimo rezultato ar yra

įsivėlusį klaidą, tai taikomos kitos strategijos, t. y. strategijos operacionalizuojamos, bet ne kvestionuojamos. Tai ir yra, anot autorių, vieno ciklo mokymasis. Tačiau yra ir alternatyvi reakcija į situaciją, kada veikiantieji kruopščiai analizuoja sąlygojančius kintamuosius. Toks kelias yra vadinamas dviejų ciklų mokymusi. Jis veda prie sąmoningos kintamųjų kaitos, o tai tiesiogiai atsispindi taikymo ir elgesio strategijų ir pasekmių etapuose.

Patirties kaupimas nėra savitiksliis ar pasyvus veiksmas, turima patirtis įgauna vertę, kai yra aktyvi ir paverčiama veiksmu pereinant refleksijos etapą. D. Schön patirties ir refleksijos santykį aiškina išskirdamas dvi refleksijos rūšis – refleksija veiklos metu (angl. *reflection-in-action*) ir refleksija apie veiklą (angl. *reflection-on-action*). Pirmoji tapatinama su mąstymu stovint ir apima ankstesnę patirtį, mūsų jausmus, ryšį su praktine teorija. Jos dėka atsiranda naujas suvokimas, kokie turi būti veiksmai konkrečioje situacijoje. Žmogus tikrina teoriją praktikoje ir tai veda prie naujų idėjų. Tačiau, pasak D. Buehl (2004) ir M. K. Smith (2001b), ne visada naudojamosi knyginėmis teorijomis ir schemomis, nes kiekvienas atvejis yra unikalus. Kitas žingsnis yra refleksija apie veiksmą – analizuojami jau taikyti veiksmai, priežastys ir pasekmės. Nors kiekviena situacija yra unikali, tačiau praktikas visada ją sieja su tuo, kas jau buvo, ieško panašumų ir skirtumų.

Apibendrinant teorinius ugdymo modelio pagrindus, galima teigti, kad inžinerinės anglų kalbos didaktika kaip funkcinės kalbos gebėjimų ugdymo praktika turi būti konstruojama laikantis tokių nuostatų: (1) ugdytinis yra aktyvus pažinimo proceso subjektas, (2) pažinimo instrumentas yra bendros reikšmės kūrimas socialinio bendravimo metu, (3) įgyta patirtis dialoginės interakcijos metu per bendrą žinių interiorizaciją tampa individualiu problemų sprendimo instrumentu, (4) kalba ir mąstymas vyksta kartu ir yra neatskiriami, nes racionalus mąstymas vystosi socialinėje veikloje, kuri susieja intelektinę veiklą su žodžiais, (5) socialinis kontekstas sąlygoja veiksmą iš individo, tada įgaunamas mokėjimas sąlygoti veiksmą iš kitų interakcijos dalyvių ir vėliau išmokstama sąlygoti veiksmą iš paties savęs, (6) pažinimas vyksta per veiksmą, vaizdą ir kalbą, (7) funkcinis užsienio kalbos ugdymo(si) tikslas – efektyvi socialinė komunikacija ir to siekiama per autentiškas interakcines pratybas ir metodų įvairovę, nes tai leidžia sujungti į organišką visumą kalbos vienetų ir kalbos sistemos mokymąsi.

1.2.2.2. KONSTRUKTYVISTINIO INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) MODELIO TAIKYMO VEIKSNIAI IR SĄLYGOS

Komunikacinės profesijos tikslams skirtos anglų kalbos kompetencijos ugdymas, kada veiklos metu yra įgyjama patirtis ir vėliau per refleksiją veda prie naujos veiklos, vyksta taikant metodus, kada besimokantieji siekia bendravimo ir bendradarbiavimo būdu, remdamiesi individualia patirtimi, išspręsti jiems pateiktą užduotį. Kaip teigia M. Teresevičienė, D. Oldroyd, G. Gedvilienė (2004), A. M. Juozaitis (2005), tokioje darbo grupėje situacijos metu

vyksta ne tik kognityvinis mokymasis, bet ir emocinis bei socialinis, t. y. kaupiama trijų rūšių patirtis. Didaktiniu požiūriu individo patirtis aktyvinama ir „įdarbinama“ pasirengimo mokymuisi ir dėmesio sutelkimo etape, kai mokymas(is) jau nukeliamas prieš kognityvinių tikslų apibrėžtą mokymo(si) medžiagą, ir naujos informacijos apdorojimo – atrankos ir sisteminimo – metu, kai tai, kas jau žinoma, siejama su tuo, kas nauja, ir integravimo bei taikymo metu, kai nauja patirtis yra apmąstoma ir praktiškai taikoma.

Remiantis anksčiau pateiktomis mokymosi teorijomis galima daryti prielaidą, kad jei inžinerijos anglų kalbos dėstytojai mokymo procesą grindžia komunikaciniu kalbos mokymo principu ir siekia aktyvaus ir efektyvaus ugdytinių kalbos vartojimo, tai savo edukacinę veiklą organizuoja pagal du tarpusavyje susijusius reikalavimus – (1) pateikti komunikacijos vertą užduotį ir (2) suteikti pakankamai ugdytiniams laiko veiklai tą užduotį atlikti. Kitaip tariant, sudaryti sąlygas studentams kuo daugiau kalbėti, bendrauti, aiškintis, nes, kaip teigia savo knygoje K. Paterson (2002), kuo daugiau žmogus kalba, tuo geriau ir daugiau išmoksta. Kad besimokantieji noriai ir aktyviai dalyvautų tokioje veikloje, nesivaržytų išsakyti savo pajautimus 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, nebus priekaištaujama dėl nepakankamo kalbos tikslumo ir klaidų. Pasitikėjimo, pagarbos ir tolerancijos principai turi kurti palankią savęs išreiškimo atmosferą. Todėl labai svarbi yra dėstytojo pagarbos auditorijai išraiška. Ji pasireiškia ne tik tuo, kad jis yra gerai paruošęs temą, permąstęs programą, darbo metodus, sudaręs dalyviams patogias darbo sąlygas, bet ir tuo, kad atlieka savo vaidmenį. Jo vaidmuo apibūdinamas tokiais veiksmažodžiais, kaip *siūlyti, skatinti, palaikyti, apibendrinti* (Juozaitis, 2005, p. 40–41).

Antra vertus, kaip įrodo A. M. Juozaičio (2005) praktinės darbo su suaugusiais patirtis, be saugumo jausmo suteikimo, egzistuoja dar vienas svarbus aktyvaus dalyvavimo veikloje stimulus – veiklos patrauklumo ir įdomumo principas, kuris yra vienas iš galingiausių motyvacijos veiksnių. Taikydamas motyvavimo ir emocinio nuteikimo strategijas, kaip teigia Z. Dörnyei (2001), dėstytojas gali ne tik padrašinti ugdytinius siekti naujos patirties, bet ir paprasčiausiu pažadu, jog jis darys viską, kad ta tema, kuri siejasi su gana menka ar net neigiamą ankstesne patirtimi, taptų iššūkiu ir pozityviai nuteiktų besimokančiuosius.

Nors patirtinis ir aktyvia veikla pagrįstas mokymasis šiandieninėje praktinėje edukologijoje siejamas su suaugusiųjų mokymu, tačiau individo branda ir patirtis nėra momentinis reiškinys, tai laipsniškas procesas, kurio ribos nėra limituojamos žmogaus amžiumi ar formalaus ir neformalaus mokymo(si) formomis. Todėl šių teorijų principinių nuostatų panaudojimas, ugdant studentų profesijos anglų kalbos komunikacinę kompetenciją ir praktinio taikymo gebėjimus, yra neišvengiamas ir logiškas reikalavimas, formuojant besimokančiųjų nuostatą į gyvenimo ir nenutrūkstamo mokymosi kaip vieno reiškinio nedalomus segmentus.

Inžinerinės anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) didaktikos imperatyvas yra interakcija. N. Mercer (2004), analizuodama ugdytinių grupės interakciją iš sociokultūrinės pe-

rspektyvos ir remdamasi L. Vygotskij suteiktu kalbai ypatingu vaidmeniu žmogaus pažinimo procese bei J. Bruner sociokultūriniu ugdymo aspektu, pabrėžė ugdytinio individualų ir visuomeninį sąryšį su kalba istoriniame, nenutrūkstamame, dinamiškame, interaktyviame ir spiraliniame kitime. Šių teorijų teiginiai padeda geriau suprasti interakcijos, vykstančios ugdymo(si) metu, vietą ir svarbą:

1. Kalba yra žmonių svarbiausias pedagoginis instrumentas, kuris atlieka tris svarbiausias kalbines funkcijas: (a) kognityvinio instrumento, nes individas gauna, apdoroja, organizuoja ir įvertina žinias; (b) kultūrinio instrumento, nes jos dėka žiniomis dalijamasi, žinios kaupiamos ir generuojamos; (c) pedagoginio instrumento, nes jo dėka pedagogas suteikia intelektiniam ugdytinio vystymuisi kryptį. Visos šios funkcijos yra glaudžiai tarpusavyje susijusios.
2. Mokymas(is) yra dialoginis, kultūrinis procesas. Ugdytinių žinios, supratimas ir vystymasis priklauso nuo jų santykių su ugdytoju ir kitais bendramoksliais bei nuo kultūros, kurioje šie santykiai egzistuoja. Ugdytinio mokymosi sėkmė tik viena dalimi priklauso nuo jo paties kontrolės, kita dalis – pedagogo veikla. Čia pasireiškia sociokultūrinis paramos (angl. *scaffolding*) konceptas – geras ugdytojas suteikia tokią intelektinę paramą, globą individo raidai, nes pasiekimai ir rezultatai būtų daug menkesni be tos paramos, o vienas iš tokios paramos realizavimo būdų, kaip tai daryti, yra nukreipti ir paremti vystymąsi ir supratimą dialogo pagalba.
3. Kalba perkelia ugdytinių grupės veiklos istoriją iš praeities į ateitį. Sociokultūrinė perspektyva sako, kad norint suprasti mokymosi procesą, reikia studijuoti ne tik ką individas daro, bet ir tai, ką supantys žmonės daro, nes taip kuriamas dinamiškas mokymosi patyrimo kontekstas, o kalba gali padėti kurti ateitį iš praeities.
4. Interakcija grupėje remiasi pagrindinėmis taisyklėmis. Kiekvieno individo veikla akivaizdžiai priklauso nuo gebėjimo savo patirties pagrindu sukurti to elgesio išvada. Egzistuoja kalbėtojo ir klausytojo, rašančiojo ir skaitančiojo elgesio normos ir jomis yra paremti tarpusavio santykiai. Šios taisyklės nėra aiškiai išreikštos, todėl individui svarbu jas pajusti, suvokti ir priimti. Jeigu neegzistuoja bendrų žinių kontekstualus pagrindas, tada gali iškilti nesusikalbėjimo, nesupratimo ar netinkamos interpretacijos problemų.

M. P. Breen (2004b) pateikia tyrimų rezultatus, kurie parodo, kad anglų kalbos mokymosi proceso metu kylančioje inracijoje individas dalyvauja kaip interpretuojantis, akomoduojantis ir strategiškąs subjektas. Reikšmės interpretacija ir pastangos ją išreikšti yra kalbos mokymosi katalizatoriai. Kalbos informacijos akomodacija nusakoma kaip individo interkalbos kūrybinė konstrukcija, kuri iliustruoja laipsnišką artėjimą prie tinkamo anglų kalbos vartojimo ir raiškos. Čia taikomos mokymosi ir komunikacijos strategijos, kad ugdytinio interpretacinė ir akomodacinė veikla būtų atlikta. Šie trys besimokančiojo veiklos konstruktai (interpretacija, akomodacija ir strategija) ir gali paaiškinti, kaip vyksta kalbos mokymosi proce-

sas. Tačiau tai, kas vyksta ugdymo proceso metu, yra ir socialinis veiksmas, nes informacija, pateikiama ugdytiniui, yra socialiai filtruojama per tam tikrą besimokančiųjų grupės diskursą. Kadangi akomoduojama informacija ir kuriama reikšmė yra kolektyvinis produktas, kurio pagrindu ugdytojas ir besimokantieji dalyvauja aktyvioje interakcijoje, jie atlieka ir kūrėjo, ir interpretatoriaus vaidmenis, nes tai, ką ugdytinis išmoka, yra daugiau socialinio, o ne individualaus konstravimo rezultatas. Todėl svarbu, kad pats individas būtų aktyvus mokymo(si) diskurso dalyvis.

M. P. Breen (2004b), tęsdamas ugdymo proceso metu interakcijos dėka sukurto diskurso analizę, pateikia ugdymo diskurso dvi dimensijas: (1) individualus ir subjektyvus patyrimas ir (2) kolektyvinis intersubjektyvus patyrimas. Šie du patyrimai vienas kitą veikia ir yra neatskiriama susipynę. Tačiau ugdymui(si), vykstančiam tokia grupės kontekste, charakterizuoti autorius pateikia tris kolektyviniams mokymuisi būtinus reikalavimus: (1) antropologinis aiškinimas, nes tai grupės individų veikla, (2) antropologinis kuklumas, nes žmonės pradeda nuo to, kad nieko nežino, (3) svarbu atrasti tai, ką individai investuoja į socialinę situaciją, o ne tai, ką galima įvertinti kaip formalius rezultatus. Tai subjektyvių ir intersubjektyvių realiųjų arena, kurioje veikiama kartu ir kurioje kuriama unikali kalbinė situacija, diskursas. Jis yra nepakartojamas ir suteikia ypatingą žymę mokymosi veiklai. Tai, kas vyksta ugdymo užsiėmimo metu, atspindi originalią, autentišką grupės, kaip ugdymo kolektyvo, kultūrą. O pastaroji tiesiogiai dalyvauja sociokognityviniame žinių kūrimo procese ir kartu koncentruojasi ties internalizuota lingvistine produkcija.

P. Jarvis (2001) teigia, kad individai tampa tokiais žmonėmis, kokiais jie gali tapti internalizuodami juos supančią kultūrą, o mokymasis – tai kultūros elementų įgijimo ir internalizavimo procesas. Besimokantieji socializuojasi tam tikroje objektyvuotoje subkultūroje, kurioje egzistuoja skirtingi požiūriai, elgsena ir vertinimas. Formaliai besimokantieji taip pat tampa grupės kultūros dalimi. M. P. Breen (2004) ugdymo grupės kultūrą charakterizuoja, išskirdamas 8 jos bruožus:

1. Ji yra interaktyvi, nes įtraukia visus dalyvius į verbalinę ir neverbalinę interakciją, kuri vystosi nuo ritualizuotos ir nuspėjamos komunikacijos prie dinamiškos, nenuspėjamos, įvairiai interpretuojamos komunikacijos.
2. Ji yra diferencijuota, viena ir ta pati socialinė situacija kiekvienam dalyviui gali tapti skirtingu socialiniu kontekstu. Ir mokymo turinys, ir procedūros yra nuolat skirtingai interpretuojami, tai yra skirtingų subjektyvių požiūrių, tikslų ir poreikių susikirtimo taškas.
3. Ji yra kolektyvinė, nes ji kuria įtampą tarp individo vidinio pasaulio ir grupės pasaulio. Grupės kultūra turi savo psichiką (vertybės, valia, reikšmė), o tai nėra atskirų individualių psichikų suma ir kiekvienas dalyvis pagal tai tikrina savo ir kitų vaidmenis grupėje bei grupės veikloje ir turi adaptuoti savo mokymąsi prie socialinių psichologinių grupės resursų.

4. Ji yra normatyvinė, nes kurios nors grupės narystė yra demonstravimas to, kam individas priklauso. Čia pasireiškia individo elgesio vertinimas pagal grupėje egzistuojančius norminius kriterijus bei individo kaip besimokančiojo identitetas.
5. Ji yra asimetriška, nes ugdytojo ir ugdytinių pareigos ir teisės yra skirtingos, čia nėra lygiavinių santykių.
6. Ji yra konservatyvi, nes grupės nariai dažnai priešinasi naujai įvestai tvarkai, naujovėms, naujiems partneriams, tai išreiškdami pradiniu atmetimu.
7. Ji yra bendrai kuriama, visos žinios ir procedūros yra bendrai konstruojamos, todėl realaus ugdymo proceso eiga visada skiriasi nuo numatytos ar planuotos, ji vystosi per vidines ir išorines derybas.
8. Ji yra tiesiogiai reikšminga, nes kas vyksta grupėje, psichologiškai svarbu ir individui, ir visai grupei. Nariams svarbu ne tik jų individualus mąstymas ir elgesys, bet ir kasdieninis interpersonalinis racionalus suvokimas to, kas vyksta.

C. Roberts (2004), kalbėdamas apie socialinio interakcinio diskurso reikšmę kalbos ugdyme, teigia, kad kognityvinis mokymasis socialiniame kontekste negali būti traktuojamas tik kaip tai, kas išmokstama per darymą ir perėmimą. Toks individo kaip informacijos perėmėjo modelis yra per daug funkcionalus. Socializacija per kalbą – ne vien sociokultūrinių žinių perėmimas. Pozicija, kurią užima kalbėtojas diskurso metu, skiriasi kaskart, nes skiriasi diskurso sąlygos, sudaromos kalbos produkcijai ir interpretacijai. Kalbos praktikavimas konstruojamas ne iš sociokultūrinių žinių, bet iš ankstesnių diskursų ir patirties, įgautos jų metu. P. Skehan (2004) patirtį, kurią besimokantysis įgauna dalyvaudamas interakciniame procese, vertina ne tik kaip kelią, vedantį į suvokimą, bet ir į anglų kalbos produkavimo įgūdžių tobulinimą, nes verbalinės išraiškos tobulėjimas kyla dėl šių priežasčių:

1. Įgundama generuoti geresnį klausimą, nes geras suvokimas reiškia geresnę interakciją. Reikšmė yra kuriama dviejų dalyvių aptarimo, diskusijų būdu ir čia yra užduodami patikslinimo, patvirtinimo, pasitikslinimo klausimai.
2. Formuojamas geresnės sintaksinės formos kalbos apdorojimas. Jei klausytojas žino, kad reikia klausytis tik kad girdėtum, procesas bus kitoks, nei tuo atveju, jei klausytojas žinos, kad jam reikės atsakyti, t. y. produkuoti kalbą. Tada bus kreipiamas dėmesys į kalbėtojo vartojamą kalbą ar išraiškos priemones.
3. Įgundama patikrinti hipotezę, nes be klausytojo interakcijos, grįžtamojo ryšio kalbos gebėjimų ugdymo progresas neįmanomas ir mokymasis nevyksta.
4. Ugdomas automatizmas, nes reikia siekti, kad kalbos vartojimas būtų reikiamo tempo ir su kuo mažesniais pastangomis, reikia kuo daugiau galimybių, kad kalbėtojas siektų reikšmės, bet ne paties kalbėjimo.
5. Ugdomi diskurso įgūdžiai, nes kalbos mokymasis yra paprastai sakiniu besiremianti interkalbos sistema, kurios vartojimas yra įgūdis ir teoriškai to išmokti neįmanoma.

6. Ugdomas individualus kalbos stilius, nes reikia ne tik kartoti, kas sakoma, bet ir mokėti pakreipti pokalbį kalbėtoją dominančiu aspektu.

Interakcija kaip ugdytojo ir ugdytinio bendravimo pagrindas pagal schemą: inicijavimas, atsakas ir vertinimas, nėra kategoriškai išbraukiama iš mokymosi proceso procedūrinio repertuaro, nes tai yra aiškinimo, nukreipimo, nuteikimo ar pasakojimo schema, tačiau jos negalima taikyti, nes yra nepilna, tada, kai yra siekiama bendro kognityvinio proceso, kai reikšmės kūrimas yra svarbiausias kelias į bendrą žinių kūrimą ir interiorizaciją. Tokios schemos interakcijoje visada egzistuoja nelygybės ir asimetrijos reiškiniai, kurie gali atsirasti bet kurio socialinio pokalbio metu. W. Damon ir E. Phelps (1989) pateikė tris besimokančiųjų bendro mokymo(si) interakcijos tipus – mokytojavimas (angl. *tutoring*), kooperavimasis (angl. *cooperation*) ir bendradarbiavimas (angl. *collaboration*) – kurie taip pat skiriasi simetrijos ir abipusės lygybės laipsniu. Kad interakcija būtų pagrįsta lygybės ir simetrijos principais, abu ar visi dalyviai turi konstruoti pokalbį naudodamiesi lygiomis dalyvio teisėmis ir pareigomis. Kai ugdytojas žino atsakymą į klausimą ir atsakas jam reikalingas tik patvirtinančiai informacijai gauti, tada jo pusėje yra valdžia, ir tai daro dalyvavimą nesimetrišką ir nelygų. Bendras reikšmės kūrimas – tai, kai atsakymo nežino niekas ir visi dalyvauja interakcijoje vienodomis teisėmis. Tokia dalyvavimo simetrija yra pasiekama per nežinomo, nenumatyto, naujo ir nuspėjamo atvejo aptarimą. Tokie atvejai atskleidžia svarbiausias autentiškos interakcijos savybes: (1) signalizuoja apie ryšį tarp sakomo sakinio ir ankstesnio, ir vyksta tai per bendrą žinių ir pastangų pasidalijimą, (2) sužadina lūkesčius ir valingai kuria neaiškumus, kad pokalbis rutuliotųsi toliau. Pirmu atveju vyksta kalbos kontekstualizavimo procesas, o nenumatytas atvejis ar situacija skatina ir motyvuoja kalbos produkavimą. Be tokių nenumatytų, autentiškos interakcijos atvejų kalbos vartojimas yra ribojamas kaip funkcija. O šiuo atveju kalbėtojas turi stengtis sujungti kalbos struktūras ir funkciją: sujungti duotą informaciją su nauja, tema su komentaru, centrinę informaciją su periferine ir t. t.

P. Skehan (2004) komentuoja, kad simetriškos interakcijos metu, kai yra bendrai kuriamas reikšmė, išskylantys kalbos raiškos sunkumai stimuliuoja dalyvį dėti visas pastangas tuos sunkumus įveikti. Jis modifikuoja kalbą, kad įveiktų pokalbio nutrūkimą, identifikuoja vietas, kur interkalba yra ribota, ir reikalauja išplėtimo, suteikia paramą ir grįžtamąjį ryšį tose vietose, kur jo labiausiai reikia, nes besimokantysis yra jautrus užuominoms ir tai padeda iškoduoti naują reikšmę. Tokie dalyvio veiksmai – tai strateginė subkompetencija. Ir jei lingvistinė, socialinė ir diskurso subkompetencijos siejamos su įvairiais komunikaciniais aspektais, strateginė – su jų nepakankamumu. Strateginė dalyvavimo interakcijoje subkompetencija charakterizuoja besimokančiojo išradingumą, veiksmus, kurie jam padeda įveikti komunikacinius sunkumus. Kad ši kompetencijos dalis duotų ilgalaikį poveikį kalbos vartojimo rezultatams, reikia atkreipti dėmesį į tris reikalavimus: (1) reikia, kad tie kalbos raiškos sunkumų įveikimo momentai būtų pastebėti ir netaptų vienkartiniai ir atsitiktiniai, (2) šie sunkumų įveikimo imp-

rovizaciniai momentai turi būti naudingi ateityje, t. y. įgyti perkėlimo ir apibendrinimo vertę, ir (3) sunkumų įveikimo improvizacija turi tapti dažnai taikoma procedūra ir kalbėtojo komunikacinio repertuaro dalimi taikoma panašiose situacijose. Apibendrinant galima pasakyti, kad daugelis komunikacinių strategijų turi mokymosi potencialą, bet tik tada, kai jos tampa procedūromis.

Interakcija paremtas anglų kalbos ugdymo procesas atskleidžia dar vieną ugdytojo struktūruoto ir unikaliai vykstančio ugdymo diskurso savybę – neįmanoma numatyti, kurį lingvistinį vienetą ar reiškinių besimokantysis išmoks iki tol, kol užsiėmimas dar nepasibaigė. A. Sliamani (2004), tyrinėjęs ugdytinių gautą mokymosi rezultatą (angl. *uptake*), pripažįsta, kad anglų kalbos mokymasis yra ne tik įsiminimas atskirų kalbos segmentų, bet tai yra greičiau gebėjimas dalyvauti tekstiniame žinių kūrime, jų gavime, ir tai vyksta per efektyvią komunikaciją anglų kalba. Interakciniai procesai veda prie didelio skaičiaus mokymosi galimybių sukūrimo, kurios gali būti netikėtos ar nuspėjamos ugdytojo planuose. Todėl yra sunku ugdytojui testuoti besimokančiųjų žinias pagal jo numatytą planą užsiėmimo pabaigoje. Autoriaus atlikti kokybiniai tyrimai parodė, kad yra sudėtinga rasti tinkamą tyrimų techniką, kuri pajėgtų įvertinti mokymosi rezultatą santykiyje su mokymu. Skirtumas tarp užsiėmimo plano ir interakcinės veiklos atsiranda todėl, kad išmokstama arba internalizuojama informacija individualiai skirtingai ir ypatingai. Kad galima būtų geriau suvokti anglų kalbos mokymo(si) proceso sudėtingumą ir kompleksškumą, reikia analizuoti ir įvertinti realią grupės interakcinę veiklą ir individualų besimokančiojo išmokimą.

A. Burns (2004) pripažįsta, kad vis daugiau anglų kalbos kaip užsienio kalbos ugdymo tyrėjų pradeda kelti probleminius klausimus apie komunikacinio pobūdžio kalbos mokymą, kuriam nesiseka aprėpti ir gerai suformuluotos kalbos teorijos. Nes tas didaktinis kelias negali pilnai suteikti besimokančiajam reikalingų žinių ir įgūdžių, kurie leistų suvokti socialiai funkcionuojančias kalbos formas. Komunikacinė kryptis yra pagirtina dėl smalsumo, kalbos vartojimo skatinimo, natūralizmo principų taikymo, tačiau tai negalėjo pasiūlyti besimokančiajam sisteminio aiškinimo to, kaip kalba funkcionuoja įvairiuose socialiniuose kontekstuose. Todėl pastaraisiais metais daug dėmesio yra skiriama socialinės krypties kalbos teorijų praktiniam taikymui ugdyme. Taip atsirado sisteminės funkcinės lingvistikos ir kalbos žanro arba diskurso bei stiliaus pagrindu paremta anglų kalbos ugdymo(si) didaktika. Kartu tai nėra atsisakymas komunikacinio pobūdžio ugdymo veiklos, nes tai ji siūlo proceso dalyviams instrumentą, t. y. interakciją, kuri leidžia tyrinėti kalbos vartojimą kultūrinės ir socialinės paskirties rėmuose.

Inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) procesas kaip tik didele dalimi ir remiasi rašytinio funkcinio teksto skaitymo ir analizavimo procedūromis. R. Carter (2001), S. Feez (2001), A. Hewings ir M. Hewings (2001), P. Knight (2004) tvirtina, kad tai yra specifinio kalbos žanro diskursai, kurie turi reliatyviai stabilias ir pasikartojančias panašiuose tekstuose struktūras, nes tokio žanro tekstai siekia tų pačių socialinių tikslų. Ši didaktika įga-

lina identifikuoti tai, ką individas turi gebėti atlikti kalbos dėka, kad pasiektų sėkmės mokymesi, bendruomenės gyvenime ir profesinėje veikloje. Besimokantieji dirba su skirtingų kalbos žanrų tekstais, kad galėtų išmokti: (1) bendras įvairių kalbos komunikacijos diskursų struktūras, (2) specifinius kalbos bruožus, kurie pasireiškia konkrečiame tekste ir yra artimiausi individualiems mokymosi poreikiams.

Kalbos žanro diskursu paremta anglų kalbos didaktika – tai mokymasis, kai ugdytiniai dirba sistemingai ir sąmoningai su tekstu ir siekia savų mokymosi tikslų. Šis procesas dažniausiai pateikiamas kaip mokymo ir mokymosi ciklas, kurio principinės nuostatos sako, kad (1) tai, kas turi būti išmokta ir įvertinta kaip rezultatas, yra aiškiai išdėstoma besimokantiems, ir (2) ugdytinių ir ugdytojo interakcija yra tokia pat vertinga, kaip ir interakcija tarp besimokančiųjų. Šis mokymo ir mokymosi ciklas yra grįstas L. Vygotskij teorija, kuri teigia, kad mokymas(is) prasideda nuo instrukcijų ir eina pirma mokymo(si). Du esminiai bruožai, kurie charakterizuoja šį modelį – tai pedagoginė parama (angl. *scaffolding*) ir bendras reikšmės konstravimas (angl. *joint construction*). Tokiame ugdymo kontekste aiškiai matomi pagrindiniai didaktiniai bruožai:

- ugdytojas ir ugdytinis bendradarbiauja ir dirba kartu;
- ugdytojo interakcija su ugdytiniais veda juos link potencialaus kalbos produkavimo lygio;
- ugdytojo vaidmuo yra paremtas autoritetu ir panašus į eksperto paramą ugdytiniui;
- kalba yra vartojama interaktyviai ir medijuoja mokymąsi.

Šis interaktyvus mokymo ir mokymosi ciklas pateikia ugdytojui veiklos rėmus ir parodo, kaip geriau parinkti, organizuoti ir nustatyti veiklos elementų ir procedūrų seką. Šio ciklo elementus ir veiklos kryptį nurodo penki didaktiniai veiklos žingsniai:

1. **Konteksto sukūrimas** (angl. *building the context*). Šioje stadijoje besimokantieji patiria, koks yra diskurso teksto tipas, sukuria kultūrinį, socialinį konteksto suvokimą ir vartojimo funkcinį tikslą. Čia galimi taikyti tokie metodai kaip „minčių lietus“, klausymo ir kalbėjimo užduotys, kryptingas su studijuojama medžiaga susijęs skaitymas, socialinių ir kultūrinių realijų nagrinėjimas, paveikslai ir videomedžiaga, vaidmenų atlikimas ir diskusijos, kultūriniai palyginimai, trumpi tyrimai.
2. **Teksto modeliavimas ir dekonstravimas** (angl. *modeling and deconstructing the text*). Ugdytiniai yra supažindinami su tokio tipo pavyzdiniais tekstais ir nagrinėja jų kalbos bruožus. Čia mokomasi gramatikos, tačiau tik pagal teksto medžiagą, taip pat veiksmažodžio laikų ir daiktavardinių konstrukcijų vartojimo. Taip besimokantieji koncentruojasi ties reikšmės ir formos nedaloma raiška. Gramatinis reiškinyss praranda savo segmentinį pobūdį, nes jis yra neatsiejamas nuo konteksto, kuriame jis egzistuoja. D. Nunan (2004) šį kalbos ugdymo etapą prilygina lingvistinio sodo puoselėjimui: neišmoks-tama vieno reiškinių puikiai, bet vienu metu keletas ir galbūt ne taip puikiai, nes lingvis-

tinės gėlės neužauga visos vienu metu, auga ne vienodu tempu, o kitos net nuvysta prieš atgydamos iš naujo.

3. **Bendras teksto konstravimas** (angl. *joint construction of the text*). Šioje stadijoje ugdytojas palaipsniui perduoda teksto analizės ir konstravimo atsakomybę ugdytiniams, dirbama kartu, ugdytojas teikia pedagoginę paramą tada, kai ji reikalinga. Šiame etape bendrai kuriama reikšmė.
4. **Savarankiškas teksto konstravimas** (angl. *independent construction of the text*). Minimizuojama arba visai neteikiama pedagoginė parama, ugdytiniai tiria diskurso kontekstą ir tekstą patys, ugdytiniai konsultuojasi ir bendradarbiauja tarpusavyje. Šioje stadijoje išryškėja mokymo(si) veiklos rezultatai ir jų įvertinimas.
5. **Susiejimas su panašiais tekstais** (angl. *linking related texts*). Lygindami panašių tekstų ypatybes, ugdytiniai jau savarankiškai gali atpažinti jų specifinius bruožus, pastebėti skirtumus ir, taikydami analogišką analizės procedūrą, suvokti jo turinį, paskirtį ir kalbos raiškos formas.

A. Burns (2004), praktiškai taikantis ir tyrinėjantis tokiu modeliu besiremiantį anglų kalbos ugdymo procesą, tokio didaktinio kelio pasirinkimą apibūdina kaip labai motyvuotą ir efektyvų, kurį galima taikyti net ir pradinėse kalbos mokymosi pakopose ar net tada, kai ugdytinių kalbos žinios yra menkos, nes ugdytiniai yra motyvuojami ir stimuliuojami taikyti įvairias strategijas, kad dirbdami bendrai atliktų užduotį: (1) jie remiasi kalbos pavyzdžiais, (2) transformuoja modelinio teksto kalbą į savo kalbą, kurdami kitą situacinį tekstą, (3) siūlo savo idėjas, kaip geriau konstruoti tekstą, (4) bendradarbiauja siekdami rezultato, (5) tikrina vienas kito nuomonę ir darbą, (6) naudoja modelinį tekstą, kad patikrintų savo sukonstruotą, (7) skaito balsu, kad geriau galėtų jį patikrinti, (8) kreipiasi ir naudoja vieni kitus kaip idėjų šaltinius, (9) tarpusavyje keičiasi ir diskutuoja interkultūrinę informaciją apie šio diskurso teksto socialinį kontekstą.

Tokia didaktinė mokymo(si) veiklos organizavimo schema N. L. Gage ir D. C. Berliner (1994) aiškinama gebėjimo veikti perkėlimo strategija. Perkėlimas – tai besimokančiųjų žinių apie savo pačių pažinimą sistemos panaudojimas mokantis, o pagrindiniai perkėlimo strategijos principai yra: (1) mokomoji situacija yra kiek įmanoma panašesnė į realaus pasaulio situaciją; (2) egzistuoja didelė veiklos praktika ir užduočių įvairovė; (3) išskyla bazinių žinių ir įgūdžių, sudarančių tolesnio mokymosi prielaidas, būtinumas; (4) pateikiami konceptualūs modeliai ir pavyzdžių įvairovė; (5) siekiama tik ką įgytų žinių ar įgūdžių konkrečiau taikymo. J. L. Patry (1999) nuomone, perkėlimas leidžia išmoktą elgesį pademonstruoti skirtingoje, nei mokymosi metu buvusioje, situacijoje – panašioje, bet naujoje. Būtent toks, pasak R. Brunevičiūtės (2004), yra profesijos kalbos studijų pagrindinis tikslas. Nes kalbos mokymas(is) yra skirtas gyvenimui, bendravimui realiose situacijose, besimokantieji daug dirba savarankiškai, pa-

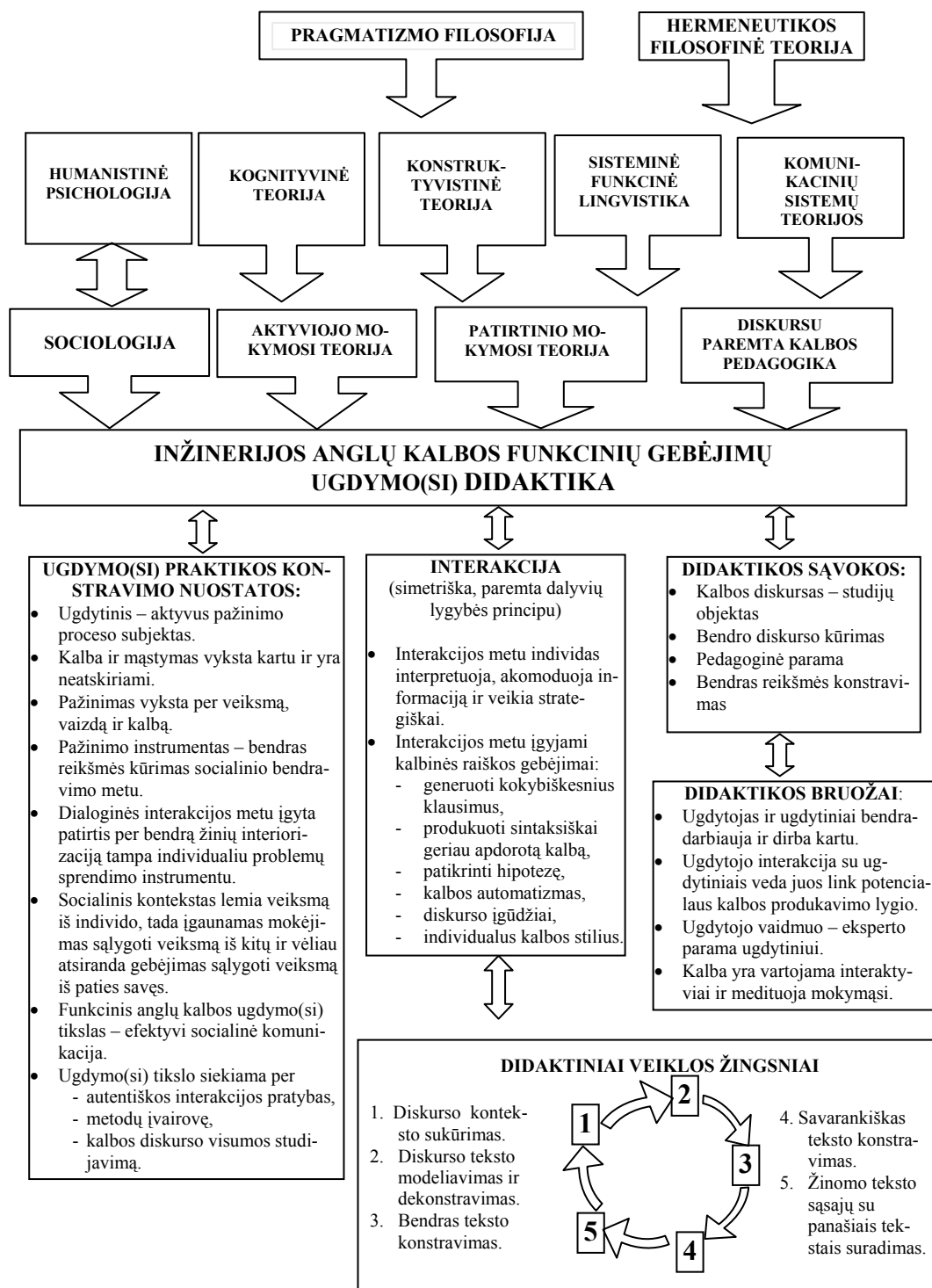
gal pateiktus modelius ir pavyzdžius savarankiškai sudaro naujus kalbos junginius, tam panaudodami ir anksčiau įgytas žinias.

M. Lewis (2001) pabrėžia kalbos diskursu paremtos didaktikos intelektualės veiklos reikšmingumą, nes mokymas yra tik viena individo mokymosi dalis. Kiekviena mokymosi patirtis daro poveikį individo mentaliniam brandumui. Efektyvi mokymosi patirtis turi kelti žinių troškimą, nuostabą, pasitikėjimą ir savivertę, taip pat ugdyti individo gebėjimą koncentruotis, vertinti, diskutuoti, ugdyti tolerantiškumą, atsakomybę ir gebėjimą bendradarbiauti. Tokioje kalbos teksto analize paremtoje veikloje yra užslėptas ugdymo tikslas, kuris siekia ugdyti tam tikrus intelektualinius gebėjimus: (1) problemos identifikavimas, (2) informacijos rinkimas, (3) informacijos klasifikavimas, panašumų ir skirtumų atpažinimas, (4) informacijos rangavimas, hierarchinių ryšių nustatymas, atskyrimas pagal svarbą, (5) įrodymų ir argumentų įvertinimas, (6) atsakymo tinkamumo įvertinimas, (7) sprendimų priėmimas, remiantis visa ar daline informacija, (8) efektyvus rezultatų komunikavimas, pristatymas.

Profesijos tikslams skirtos užsienio kalbos ugdymo būdų repertuare atsiranda ir gana naujas integruoto dalyko ir užsienio kalbos mokymo metodas (angl. *Content and Language Integrated Learning*). M. H. Long (2004) tokį kalbos mokymo būdą aiškina taip: anglų kalbos mokoma ne kaip atskiro dalyko, bet per patyrimą, kuris gaunamas studijuojant kitą discipliną užsienio kalba ir pastaroji yra tarpininkas komunikaciniame procese. Dirbant šiuo metodu (*Integruotas dalyko ir užsienio kalbos mokymas* (2007), kartu mokant ir dalyko, ir užsienio kalbos, stengiamasi veiksmingai perteikti dalyko turinį, o kalba yra turinio raiškos priemonė. Toks mokymas(is) pabrėžia sąveiką tarp besimokančiojo ir mokojo dalyko. Kad moky-mo(si) turinys būtų suvoktas tinkamai, yra rekomenduojamas pagalbinės grafinės medžiagos naudojimas, kurio skatinami ugdytiniai įsigilina į klausomą ar skaitomą tekstą ir tai palengvi-na individo minčių struktūrinimą. J. Burgess (1994) teigimu, pagrindinė minčių struktūrinimo funkcija yra dvejopa: (1) susiejama į visumą ir susisteminama pagrindiniai informacijos, gau-tos skaitant ar klausantis, elementai, kad ši informacija galėtų būti sėkmingai panaudojama kalbant ir rašant; (2) atrenkamos tos kalbos formos, kurių prireikia skaitant ir rašant. Tokio ugdymo procese svarbus tampa kalbos, kaip raiškos instrumento, vaidmuo. Todėl reikalinga ugdytojo pagalba besimokantiesiems vartojant užsienio kalbą – tam rekomenduojami rašymo ir kalbėjimo schemų pavyzdžiai ir žodynėliai. Tokiu būdu dirbant besimokantieji įgyja kalbos komunikacinę kompetenciją per sąmoningas pastangas suvokti ir komunikuoti dalyko turinį. Šis dviejų dalykų (užsienio kalbos ir kitos nelingvistinės disciplinos) mokymo(si) metodas leidžia siekti kalbėjimo sklandumo, pabrėžia komunikacinio tikslo pirmumą prieš kalbos for-mų mokymąsi ir garantuoja galimybę integraliai ugdyti visus keturis kalbos įgūdžius.

Apibendrinat inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) modelio didaktinę schemą, pateiktą 2 paveiksle, atsiskleidžia šios didaktikos teoriniai pagrindai, kuriuos sudaro pragmatizmo filosofija, hermeneutikos filosofinė teorija, kognityvinė psichologija ir konstruktyvistinė teorija, aktyviojo ir patirtinio mokymosi teorijos, humanistinė psichologija ir ben-

dravimo sociologija, sisteminė funkcinė lingvistika, diskursu paremta kalbos pedagogika ir komunikacinių sistemų teorija. Praktinė schemos dalis parbrėžia didaktines nuostatas, kurių branduolį sudaro interakcija, diskursas, pedagoginė parama ir bendras reikšmės konstravimas. Dėmesys skiriamas dviejų rūšių diskursams bei jų tarpusavio sąveikai: ugdomosios veiklos pagrindu gimstantis autentiškas diskursas, kuris kuriasi abipusės lygybės ir simetrijos principais besiremiančios besimokančiųjų grupės interakcijos metu; čia yra kuriama bendra reikšmė, nes ugdytiniai interpretuoja informaciją (tai kalbos mokymasis), akomoduoja informaciją (tai vidinės kalbos, mąstymo veikla) ir veikia strategiškai (kompensuoja kalbos komunikacinių kompetencijų nepakankamumą). Šis diskursas sujungia subjektyviasias ir intersubjektyviasias pažintines veiklas, todėl šioje veikloje yra akcentuojamas kiekvieno dalyvio individualus indėlis į socialinės edukacinės situacijos kūrimą, nes tai sąlygoja ne tik ugdytinio socialinės patirties turtėjimą, bet ir jo kalbinės raiškos tobulėjimą. Antrasis diskursas, kuris sudaro ugdymo modelio didaktinės schemos komponentą ir yra mokymo(si) veiklos objektas – tai mokymo(si) medžiaga, realaus, autentiško kalbos vartojimo tekstas, kurio kalbinė forma apibrėžta socialinio kultūrinio konteksto ir funkcinio tikslo parametrais. Šio kalbos teksto analizė, suvokimas, interpretacija per dekonstravimą, rekonstravimą ir vėliau naujo sukūrimą sudaro anglų kalbos mokymo ir mokymosi ciklo pagrindą. Pažintinė veikla nuo pedagoginės paramos stadijos vystosi iki individualia patirtimi paremtos savarankiškos veiklos (tai atspindi schemoje pateikti didaktinės veiklos žingsniai), nes taip dialogu yra nukreipiamas ir paremiamas individualus vystymasis ir supratimas. Gebėjimas taikyti kalbos vartojimo patirtį realiose situacijose ir yra tas instrumentinis funkcinis anglų kalbos ugdymo tikslas, kurio siekia inžinerijos anglų kalbos studijos kolegijose (žr. 2 pav.).



2 pav. Inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų didaktikos teorinių ir praktinių pagrindų schema

2. TYRIMO METODOLOGIJA IR METODAI

2.1. KONCEPTUALIOS TYRIMO STRATEGIJOS NUOSTATOS

Šio darbo metodologinis pagrindas yra J. Dewey (1938, 2008) ir V. Džeimso (1995) pragmatizmo filosofinė teorija, kuri susieja į vieną individo mąstymą ir veikimo būdus, o pagrindiniais elementais laiko patyrimą, kaip individualios tiesos pažinimo instrumentą, natūralistinį humanizmą, mokslo ir kultūros santykį. Mąstymo aiškinimui pasirinktos J. Piaget (2002) kognityvinės psichologijos mintys ir konstruktyvizmo teorija atskleista J. Bruner (1966, 1973), A. Lurija (1979), L. Vygotskij (1982, 1999), J. Shotter, M. Billig (1998), M. Bakhtin (2008) darbuose, kurie teigia, kad mąstymas – tai aukštesniųjų psichinių funkcijų reakcijos į aplinkos mediatorius rezultatas. Naujos kartos konstruktyvistų G. Blanck (1990), M. Cole (1990), L. C. Moll (1990), A. Rosa, I. Montero (1990), J. Tudge (1990) ir J. V. Wertsch (1990, 1991) teiginiai, kad kognityviniame procese individas yra aktyvus veikėjas, o ne pasyvus informacijos iš aplinkos perėmėjas, esantis nuolatiniame interakciniame procese su kultūrine, socialine ir institucine aplinka, sudarė šio darbo ugdymo(si) reiškinių, sampratos teorinį pamatą. Pažinimo, kaip individualaus ugdymo(si) reiškinių socialinio aspekto bruožų, tokių kaip bendradarbiavimas, bendras reikšmės kūrimas, tarpusavio komunikacija ir mąstymo dialogiškumas, aiškinimas, pateiktas H. Gardner (1993), G. Butkienės, A. Kepalaitės (1996), V. Lepeškienės (1996), C. Rogers, J. Freiberg (1993), T. H. McLaughlin (1997) darbuose, pabrėžia humanistinės psichologijos nuostatų imperatyvą ugdyme(si).

Tyrimo konstravimui svarbūs buvo L. Jovaišos, J. Vaitkevičiaus (1987), J. Laužiko (1993), R. Arends (1998), E. Jensen (1999), V. Jakavičiaus (1998), P. Freire (2000), P. Ramsden (2000), P. Jarvis (2001), M. Teresevičienės (2001), R. Baranauskienės (2003), P. Jucevičienės (2007) darbai, nagrinėję ugdymo(si) paradigmu kaitą – būtinybę nuo mokymo pereiti prie mokymosi. Mokymasis suprantamas kaip aktyvaus konstravimo procesas, orientuotas į tikslą, besiremiantis individualiu informacijos interpretavimu ir bendradarbiavimu bei glaudžiai besisiejantis su kontekstu ir aplinka. Mokymosi proceso pagrindiniais veiksniais tampa aktyvi individo veikla, kurią atskleidė C. Argyris ir D. A. Schön (1974), įgyta ir įprasmintą patirtis, pateikta D. A. Kolb (1984) patirtinio mokymosi teorijoje, bei patirties refleksija, kurią aiškina M. Knowles (1984) ir A. Pollard (2006) darbai.

Ugdymo(si) proceso didaktikos bruožų kaita apskritai, kurių analizę pateikia N. L. Gage, D. C. Berliner (1994), J. Adomaitienė, M. Teresevičienė (2002), A. Juodaitytė (2003), M. Teresevičienė, D. Oldroyd, G. Gedvilienė (2004), A. M. Juozaitis (2005), L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006), ir pokyčiai, akcentuojantys gebėjimų ir kompetencijos svarbą profesinio rengimo aspektu, kuriuos nagrinėjo V. Šernas (1998), P. Jucevičienė, D. Lepaitė (2000), R. Laužackas (2000, 2005), R. Laužackas, K. Pukelis (2000), R. Laužac-

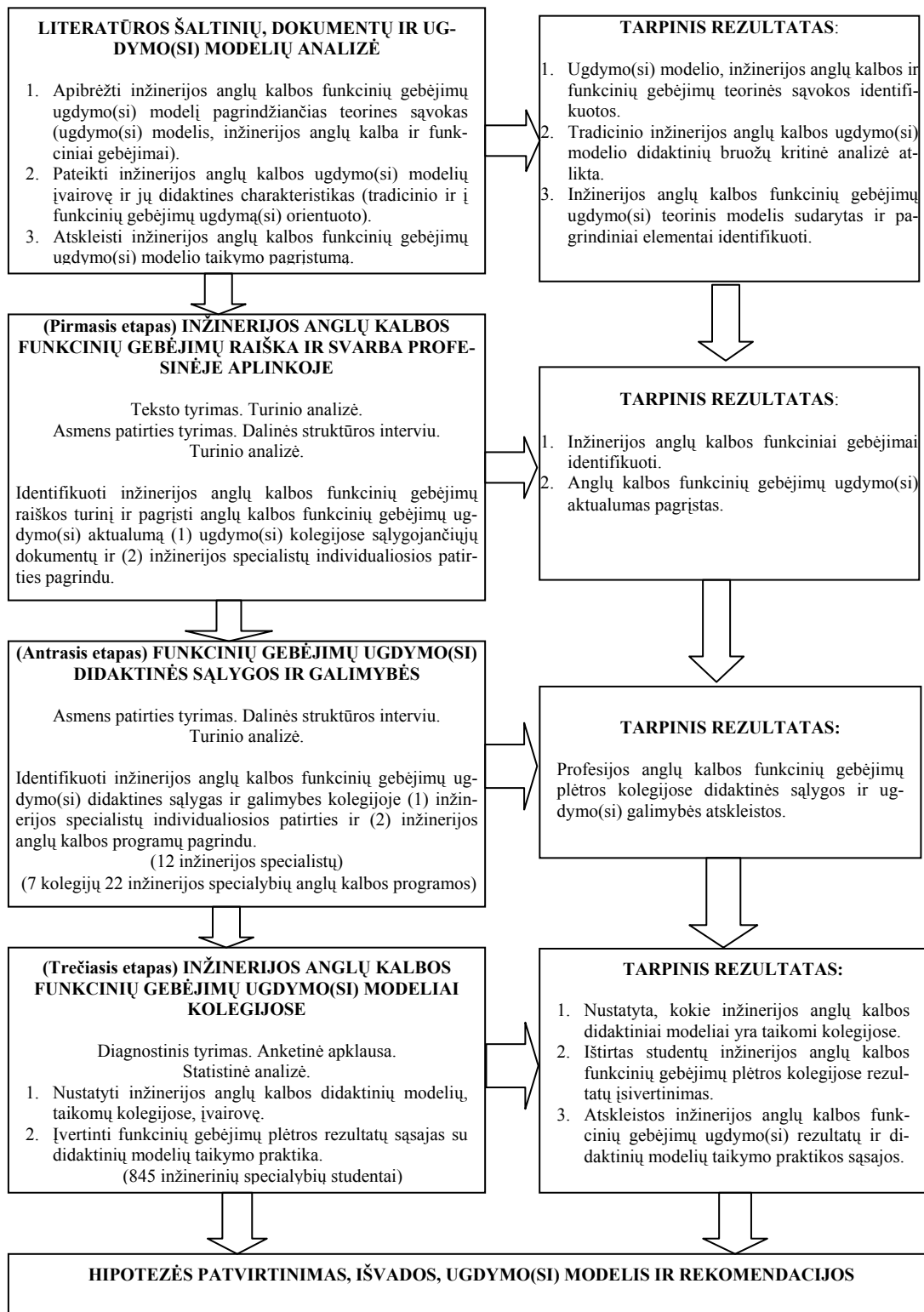
kas, E. Stasiūnaitė, M. Teresevičienė (2005), sudarė tyrime naudotų didaktinių modelių elementų identifikavimo teorinį pamatą.

Tyrimas grindžiamas anglų, kaip užsienio kalbos, funkcinio prigimties ir vartojimo aiškinimu, taip pat konstruktyvistiniais kalbos gebėjimų formavimo(si) didaktikos teiginiais atskleistais S. Krashen (1989), J. Hawthorn (1998), J. C. Richards, T. S. Rogers (1994), P. M. Lightbown, N. Spada (2000), Ch. N. Candlin, N. Mercer (2004), M. A. K. Halliday, C. M. I. M. Matthiessen (2004) darbuose. Specialybės anglų kalbos, kaip užsienio kalbos profesijos tikslams, specifinių bruožų identifikavimas buvo grindžiamas T. Hutchinson, A. Waters (1987), T. M. Cabre (1992), N. Holden (1998), M. Tisdell (1998), K. Gatehouse (2001), G. Cook (2003) ir E. Frenko (2005) darbais.

Tyrimo metu taikytas apklausos raštu instrumentas atspindėjo pagrindinius specialybės anglų kalbos didaktikos elementus ir ugdymo(si) proceso konstravimo principus:

- M. McCarty, R. Carter (2001), W. Savage, G. Store (2001), P. Knight (2004), N. Noordin, A. A. Samad (2005) pateiktas kalbos, kaip komunikacinio instrumento, aiškinimas, kurio pragmatinis tikslas yra tenkinti ugdytinių kalbinius profesinius poreikius;
- R. Carter (2001), S. Feez (2001), A. Hewings, M. Hewings (2001), P. Knight (2004), M. Lewis (2001), M. H. Long (2004), M. McCarthy, U. Clark (2007), N. Coupland (2007), M. A. K. Halliday, C. Yallop (2007) teiginiai, kad kalbos formos ir reikšmės turi būti studijuojamos kartu ir tokiu būdu didaktikoje realizuojamas sisteminės funkcinės lingvistikos požiūris į kalbos žanrus ir jų funkcionavimą;
- S. Bacon, M. D. Finnemann (1990), S. McGinnis, Ch. Ke (1992), D. R. Hall (2001) akcentuojamas autentiškos mokymo(si) medžiagos naudojimas profesijos anglų kalbos studijų procese;
- J. Sinclair, M. Coulthard (1975), W. Damon, E. Phelps (1989), J. L. Patry (1999), D. R. Hall, A. Hewings (2001), M. P. Breen (2004a, 2004b), P. Gibbons (2004), L. van Lier (2004), N. Mercer (2004), P. Skehan (2004) mintys apie natūralios interakcijos būtinumą kalbos gebėjimų ugdymo(si) procese, jos skatinimą ir pratybų metu įgytos kalbinės patirties perkėlimą į realios veiklos situacijas.

Tyrimo planavimo schema pateikta 3 paveiksle.



3 pav. Tyrimo planavimo schema

2.2. TYRIMO EIGOS PLANAVIMO ETAPAI IR METODAI

I etapas. Pirmasis etapas yra **teksto tyrimas**, o teksto dekodavimui taikytas **turinio analizės metodas**. Šis tekstų hermeneutinis interpretavimo būdas leido atskleisti užsienio kalbų ugdymo(si) fenomeno raiškos bruožus ir kontekstą (Bitinas, 2006). Pasirinkti tyrimui dokumentai leido išanalizuoti ir pateikti nagrinėjamo reiškinių bruožus trimis lygmenimis, t. y. Europos Sąjungos, Lietuvos ir profesinio rengimo raiškos kontekstuose. Šis etapas atliepia antrojo tyrimo uždavinio pirmąjį klausimą ir padėjo identifikuoti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų raiškos formas ir jų svarbą profesinėje aplinkoje. Analizuoti dokumentai sudarė tris grupes (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Tyrimui pasirinkti dokumentai

| Lygmuo | Dokumento pavadinimas |
|--------------------|--|
| Europos Sąjungos | (1) Europos Komisijos Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2000) (2) Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2004) (3) Lisabonos strategija (2000) |
| Lietuvos | (1) Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa (2005) (2) Lietuvos švietimo plėtotos strateginės nuostatos: švietimo gairės 2003–2012 metai (2002) (3) Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2003) |
| Profesinio rengimo | (1) Profesinio rengimo standartai (2) Bendrasis technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentas (2005) |

Tyrimui pasirinkti 15 technologijos mokslų srities inžinerijos krypties V profesinio išsilavinimo lygio rengimo standartų, kurie 2007 m. buvo patvirtinti Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo bei socialinės apsaugos ir darbo ministrų įsakymais. Pagal inžinerijos mokslus šie dokumentai apima 10 inžinerijos kryptų (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Profesinio rengimo standartai pagal inžinerijos kryptis

| Inžinerijos kryptis | n | Standartai |
|-------------------------|----|--|
| Elektronikos inžinerija | 1 | Telekomunikacijų inžinieriaus rengimo standartas (2004) |
| Elektros inžinerija | 1 | Elektros energetikos inžinieriaus rengimo standartas (2004) |
| Energetikos inžinerija | 1 | Šilumos energetikos inžinieriaus rengimo standartas (2003) |
| Chemijos inžinerija | 1 | Maisto pramonės technologo rengimo standartas (2004) |
| Informatikos inžinerija | 1 | Kompiuterinės technikos inžinieriaus rengimo standartas (2004) |
| Matavimų inžinerija | 1 | Geodezijos inžinieriaus rengimo standartas (2001) |
| Mechanikos inžinerija | 1 | Įrenginių remonto ir gamybos inžinieriaus rengimo standartas (2004) |
| Pramonės inžinerija | 1 | Siuvinių technologo rengimo standartas (2004) |
| Statybos inžinerija | 2 | Kelių inžinieriaus rengimo standartas (2004) Statybos inžinieriaus rengimo standartas (2004) |
| Transporto inžinerija | 5 | Automobilių techninio eksploatavimo inžinieriaus rengimo standartas (2004) Autotransporto elektronikos inžinieriaus rengimo standartas (2004) Geležinkelių eksploatavimo inžinieriaus rengimo standartas (2004) Traukos riedmenų inžinieriaus rengimo standartas (2004) Vežimo kelių transportu technologo rengimo standartas (2004) |
| Iš viso: | 15 | |

Pirmajame tyrimo etape siekiant identifikuoti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų raiškos formas ir jų svarbą profesinėje veikloje taikytas ir **asmens patirties tyrimas**, kurio metu gautų rezultatų analizei naudotas **turinio analizės metodas**. Toks fenomenologinis tyrimo kelias leido atskleisti individų gyvenimišką patirtį ir aprašyti patirties raiškos struktūrą nagrinėjamu aspektu. Tyrimo organizavimas ir vykdymas rėmėsi M. Patton (1990), D. Silverman (2000, 2001), M. Travers (2001), H. Fenneteau (2002), S. Kvale (2003), B. Bitino (2006), L. Cohen, L. Manion, K. Morrison (2007) ir L. Rupšienės (2007) kokybinio tyrimo, **interview metodo** taikymo, **duomenų kategorizavimo analizės metodo** metodologinėmis rekomendacijomis.

Tyrimą sudarė trys etapai: (1) pasirengimo etapas, kurio metu buvo sudarytas interview klausimų gairių instrumentas ir numatyti dalyvių tikslinės atrankos kriterijai; (2) interview atlikimo etapas, kurio vykdymas rėmėsi anonimiškumo, savanoriškumo ir interview etikos principais; (3) tyrimo duomenų analizės ir interpretacijos etapas, kurį sudarė pokalbių medžiagos transkribavimas ir kategorijų bei subkategorijų išskyrimas ir struktūravimas.

Pokalbiai su tyrimo dalyviais buvo vykdomi pagal **dalinės struktūros interview** klausimus, leidžiančius giliau pažvelgti į asmenų patirtį šiais aspektais: (1) informacija apie dalyvio profesinės veiklos pobūdį, patirtį ir išsilavinimą; (2) anglų kalbos funkcinių gebėjimų poreikis profesinėje veikloje, gebėjimų identifikavimas ir jų įtaka profesiniam augimui bei karjerai; (3) neformalaus anglų kalbos ugdymo(si) patirtis, formos ir pasiektų rezultatų vertinimas; (4) refleksija apie aukštojoje mokykloje formalaus anglų kalbos ugdymo(si) patirtį, pasiektų rezultatų praktinio taikymo vertinimas; (4) rekomendacijos ir patarimai dėl inžinerijos anglų kalbos studijų organizavimo aukštojo mokslo institucijose (1 priedas).

II etapas. Antrajame tyrimo etape buvo siekiama identifikuoti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) didaktines sąlygas ir galimybes. Didaktinių sąlygų atskleidimui taikytas asmens individualiosios patirties tyrimas, kurio vykdymo eiga, dalyviai ir rezultatų analizės metodai aprašyti I etape, o inžinerijos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) kolegijose galimybių identifikavimui specialybės anglų kalbos programų tikslų pagrindu buvo taikytas **teksto tyrimas** ir **turinio analizės metodas**. Šis etapas atliepia tyrimo antrojo uždavinio antrajį klausimą. Tyrimo medžiaga sudarė 7 inžinerinių kryptių, 22 specialybių anglų kalbos dalyko studijų programos (žr. 3 lentelę). Šios inžinerijos kryptys buvo pasirinktos dermėje su pirmojo tyrimo etapo inžinerijos specialistų atstovaujamosiomis kryptimis, o studijų programos atspindėjo trečiojo tyrimo etapo dalyvių studijuojamas specialybes. Nebuvo gauta elektronikos specialybių studijų programų, o vietoj mechanikos inžinerijos buvo įtraukta informatikos inžinerijos studijų programų grupė.

Inžinerijos kryptų profesinio rengimo programos

| Inžinerijos kryptys | Studijų programos |
|-------------------------|---|
| Aplinkos inžinerija | Aplinkos apsauga |
| Chemijos inžinerija | Cheminės analizės technologija |
| | Maisto pramonės technologija ir įrenginiai |
| | Viešojo maitinimo technologija |
| Elektros inžinerija | Automatinis valdymas |
| | Elektros energetika |
| | Elektros ir automatikos įrenginiai |
| Informatikos inžinerija | Informacinių sistemų technologija |
| | Informacinės sistemos |
| | Kompiuterių tinklų administravimas |
| | Kompiuterių technika |
| | Multimedijos technologija |
| Pramonės inžinerija | Baldų ir medienos dirbinių gamyba |
| | Interjero elementų konstravimas ir gamyba |
| | Leidyba ir poligrafija |
| | Siuvinių projektavimas ir gamyba |
| | Siuvinių technologija |
| Statybos inžinerija | Statyba |
| Transporto inžinerija | Automobilių ir traktorių techninis eksploatavimas |
| | Automobilių techninis eksploatavimas |
| | Vežimas automobilių transportu |
| | Vežimas kelių transportu |
| Iš viso: 7 | 22 |

Profesijos tikslams skirtos anglų kalbos ugdymo(si) tikslai, remiantis N. L. Gage, D. C. Berliner (1994), yra kognityviniai tikslai ir gali būti analizuojami pagal B. S. Bloom (1956) pažinimo tikslų taksonomiją: (1) žinios, (2) supratimas, (3) taikymas, (4) analizė, (5) sintezė ir (6) įvertinimas. Tačiau pastaroji taksonomija daugiau atspindi bihevioristinės ugdymo paradigmos idėjas, o šiandieninei konstruktyvistinei didaktikai, pasak L. Šiaučiukėnienės, O. Visockienės, P. Talijūnienės (2006), rekomenduotina R. J. Marzano (2005) ugdymo(si) tikslų taksonomija, kuri išskiria (1) informacijos sferą (minčių sisteminimas ir detalės), (2) psichinės veiklos sferą (procesai ir įgūdžiai) ir (3) psichomotorinės veiklos sferą (procesai ir įgūdžiai). Galima dar viena tikslų klasifikavimo schema, kurią pateikė V. Bepalko (1989). Čia tikslų rangavimas pateikiamas penkiais lygiais: (1) supratimas, (2) atpažinimas (pakartotinis suvokimas), (3) atgaminimas (tipinės situacijos), (4) pritaikymas (netipinės situacijos) ir (5) kūrybingumas (nenumatytos situacijos). Iš galimų tyrimo analizei atlikti taksonomijos sistemų šiame tyrime specialybės anglų kalbos programų tikslų analizei buvo pasirinkta L. Jovaišos (2001) mokymo ir mokymosi tikslų klasifikacija, kuri leido atskirti žinių ir žinojimo grupės tikslus nuo mokėjimo ir gebėjimo šių žinių pagrindu veikti. Šioje mokymo ir mokymosi tikslų klasifikacijoje autorius išskiria tris tikslų grupes:

I. Pažinimo tikslai:

1. Žinojimas – žinių, informacijos įsisavinimo padarinys; žinios yra įsimenamos, išsaugomos bei išlaikomos ir atgaminamos.
2. Supratimas – vaizdinio ir abstraktaus, diskursinio mąstymo rezultatas, pasiekiamas atskleidus daiktų ir reiškinių ryšius, jų sąveiką ir prasmę; čia nauja informacija siejama su jau turima, analizuojama, sintetinama; supratimas tikrinamas per turimų žinių aiškinimą kita forma nei buvo išmokta.

II. Lavinimo tikslai:

3. Mokėjimai – teorinių, praktinių ir vertinamųjų veiksmų lavinimo rezultatas, rodantis praktinę ugdytinių kompetenciją; išmokimo, naujų veiklos būdų įvaldymo padarinys; juos formuoti padeda įgūdžių lavinimas.
4. Gebėjimai – įgalina lengvai, greitai ir kokybiškai veikti, ugdymo(si) tikslas yra juos plėtoti.

III. Auklėjimo mokant tikslai:

5. Įsitikinimai, motyvacija – poveikio asmenybės emocijoms, valiai, veiklai ir elgesiui rezultatas.
6. Dorovė – iš pasaulėžiūros, dorinių įsitikinimų ir dorinės patirties kylančių motyvų padarinys.

Šios analizės struktūros pasirinkimą lėmė: (1) egzistuojanti dermė su konstruktyvistinėmis kognityvinių tikslų taksonomijos teorijomis, kai informacija ir psichinė bei psichomotorinė veikla yra traktuojamos kartu; (2) pažinimo ir lavinimo tikslų tarpusavio priklausomybės ryšys, atspindi informacijos ir asmens mentalinės veiklos raidos procesą – supratimą, atgaminimą, atpažinimą, pritaikymą ir kūrybingumą. Analizės metu trečioji tikslų grupė buvo įvardyta kaip *kiti tikslai*.

Kitame tyrimo etape inžinerinių specialybių anglų kalbos programų pažinimo ir lavinimo tikslų grupės buvo analizuojamos kalbos gebėjimų formavimo požiūriu, t. y. ugdymo(si) tikslų pasiskirstymas pagal anglų kalbos įgūdžių rūšis ir veiklą: skaitymas, rašymas, klausymas ir kalbėjimas. Šie kalbos įgūdžiai charakterizuoja profesijos anglų kalbos raiškos laukus.

III etapas. Trečiajame tyrimo etape buvo siekiama nustatyti inžinerijos anglų kalbos daktinių modelių, taikomų kolegijose, įvairovę ir įvertinti funkcinių gebėjimų plėtros rezultatų sąsajas su modelių taikymo praktika. Šio uždavinio sprendimui taikytas **diagnostinis tyrimas**, kuris buvo parengtas, vykdytas ir gauti duomenys analizuojami taikant **statistinės analizės metodus**, remiantis V. Panioto (2000), K. Kardelio (2002), R. Vaitkevičiaus, A. Saudargienės (2006), V. Jadov (2007) metodologinėmis rekomendacijomis. Šis etapas atliepia tyrimo antrojo uždavinio trečiąjį klausimą. Specialybės anglų kalbos ugdymo(si) kolegijose struktūriniam modeliui ir vidiniams jo elementų ryšiams atskleisti taikytas **apklausos raštu metodas**, kurį sudarė keturi klausimų blokai ir yra pateiktas 2 priede:

1. Dalyvių demografinės charakteristikos (6 klausimai).
2. Specialybės anglų kalbos gebėjimų plėtotės kolegijoje įsivertinimas (10 teiginių).

3. Specialybės anglų kalbos didaktikos taikymo vertinimas (36 teiginiai).
4. Specialybės anglų kalbos studijų savaitinių valandų skaičiaus ir kreditinės apimties vertinimas (2 teiginiai).

Į klausimyno teiginius tyrimo dalyviai pateikė atsakymus pagal Likerto skalę: 5 – *visiškai pritariu*, 4 – *pritariu*, 3 – *abejoju*, 2 – *nepritariu*, 1 – *visiškai nepritariu*. Anketos teiginių skalės vidinis patikimumas įvertintas atliekant **Cronbach Alpha testą** visiems klausimyno blokams ir gautas patikimumo koeficientas – 0,95 rodo aukštą teiginių vidinį susietumą. Atskirų blokų Cronbach Alpha koeficientai yra: antrojo – 0,88, trečiojo bloko dalių – 0,79, 0,84, 0,78, 0,83, ketvirtojo – 0,90.

Apklausa raštu vykdyti buvo specialiai šiam tyrimo etapui sudarytas **uždarų klausimų klausimynas**. Siekiant nustatyti taikomą inžinerijos anglų kalbos didaktinį modelį, buvo išskirti tradicinio ir į funkcinius gebėjimus orientuoto modelio bruožų indikatoriai. Pastarieji buvo suskirstyti į keturias grupes pagal kalbos įgūdžius: kalbėjimą, skaitymą, rašymą ir klausymą. Kiekvienas požymis buvo operacionalizuotas pateikiant dalyviams konstatuojamąjį teiginį, į kurį jie reagavo išreikšdami pritarimą pagal penkių rangų skalę.

Kalbėjimo įgūdžių ugdymą pagal tradicinį modelį charakterizuojantys bruožai yra: (1) interakcijos schema: inicijavimas – atsakas – vertinimas; (2) prioritetinga orientacija į kalbos formas; (3) siekiama kalbos taisyklingumo, klaidų netoleravimas; (4) autentiškos, spontaniškos interakcijos nebuvimas; (5) atskirų kalbos konstrukcijų, elementų įsiminimas; (6) neaktualus kalbos vartojimo kontekstas. Remiantis į funkcinius kalbos gebėjimus orientuotu kalbėjimo ugdymo modeliu, išskiriami šie indikatoriai: (1) realus kalbos vartojimo kontekstas; (2) kompensacinių strategijų ugdymas(is); (3) funkcinis kalbos vartojimas; (4) kalbėjimo tikslas – bendras reikšmės kūrimas; (5) autentiškos interakcijos skatinimas; (5) kalbėjimą motyvuojanti veikla (žr. 4 lentelę).

4 lentelė

Kalbėjimo įgūdžių ugdymo(si) didaktinių modelių bruožų indikatoriai ir juos atitinkantys anketos teiginiai

| Didaktinio modelio bruožų indikatoriai | Anketos teiginiai |
|--|--|
| <i>Kaip vertinate kalbėjimo anglų kalba mokymą(si) kolegijoje?</i> | |
| TRADICINIS SPECIALYBĖS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) MODELIS | |
| Interakcijos schema: inicijavimas – atsakas – vertinimas | Kalbėjimas vyko pagal schemą: dėstytojas klausia, o aš atsakau. |
| Prioritetinga orientacija į kalbos formas | Norą kalbėti mažino mano daromų gramatikos klaidų baimė. |
| Siekiama kalbos taisyklingumo, klaidų netoleravimas | Sunku buvo kalbėti angliškai, nes buvo taisoma kiekviena padaryta klaida. |
| Autentiškos, spontaniškos interakcijos nebuvimas | Mano kalbėjimas – tai lietuviškų sakinių vertimas galvoje į anglų kalbą. |
| Atskirų kalbos konstrukcijų, elementų įsiminimas | Kad įveiktume daromas klaidas, daug kartojome tas pačias konstrukcijas, kol jas įsiminėme. |
| Neaktualus kalbos vartojimo kontekstas | Kalbėti angliškai buvo sunku, nes dažnai nežinojau ką pasakyti lietuviškai. |

| Į FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMA(SI) ORIENTUOTAS DIDAKTINIS MODELIS | |
|--|---|
| Realus kalbos vartojimo kontekstas | Pokalbių temos ir situacijos rėmėsi realiomis gyvenimo ir darbo situacijomis. |
| Kompensacinių strategijų ugdymas(is) | Kalbėdamas(a) angliškai nervinuosi, bet moku perklausti, ko nesupratau, paprašyti paaiškinti, perfrazuoti savo mintį kitais žodžiais. |
| Funkcinis kalbos vartojimas | Mokėmės, kaip išreikšti pageidavimą, prašymą, neigimą ar pritarimą. |
| Kalbėjimo tikslas – bendras reikšmės kūrimas | Daug kalbėjome angliškai ir diskutavome angliškai poromis ir grupėmis. |
| Autentiškos interakcijos skatinimas | Dalyvavome spontaniškuose/neruoštuose pokalbiuose. |
| Kalbėjimą motyvuojanti veikla | Pokalbių ir diskusijų temos buvo įdomios ir noriai juose dalyvavau. |

Rašytinės kalbos skaitymo ir teksto suvokimo įgūdžių ugdymo pagal tradicinį didaktinį modelį išskirti bruožai charakterizuojami šiais indikatoriais: (1) interakcijos schema: klausimas–atsakymas–vertinimas; (2) neskatinamas autentiškas atsakas; (3) profesinės leksikos įsiminimas atsietas nuo konteksto; (4) skaitymo ir vertimo veikla. Į funkcinius gebėjimus orientuoto modelio bruožų indikatoriai yra: (1) teksto suvokimas – individualus reikšmės konstravimas; (2) teksto suvokimas paremtas bendru reikšmės kūrimu; (3) interaktyvūs informacijos suvokimo būdai; (4) profesinės leksikos vartojimas siejamas su kontekstu (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

Skaitymo įgūdžių ugdymo(si) didaktinių modelių bruožų indikatoriai ir juos atitinkantys anketos teiginiai

| Didaktinio modelio bruožų indikatoriai | Anketos teiginiai |
|---|--|
| <i>Kaip vertinate angliško teksto skaitymo ir suvokimo mokymą(si) kolegijoje?</i> | |
| TRADICINIS SPECIALYBĖS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) MODELIS | |
| Interakcijos schema: klausimas–atsakymas–vertinimas | Skaitytų tekstų suvokimas buvo tikrinamas per vertimą ar atsakymus į klausimus. |
| Neskatinamas autentiškas atsakas | Daug skaitėme ir vertėme specialybės tekstų, vėliau juos reikėjo atpasakoti. |
| Profesinės leksikos įsiminimas atsietas nuo konteksto | Mokėmės atmintinai daug specialybės terminų ir žodžių. |
| Skaitymo ir vertimo veikla | Tekstus skaitėme ir vertėme namuose. |
| Į FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMA(SI) ORIENTUOTAS DIDAKTINIS MODELIS | |
| Teksto suvokimas – individualus reikšmės konstravimas | Skaitėme tekstus interaktyviai – ieškojome ryšių, analogijų, problemos priežasčių. |
| Teksto suvokimas paremtas bendru reikšmės kūrimu | Tekstus skaitėme ir aiškinomės jų reikšmę dirbdami kartu. |
| Interaktyvūs informacijos suvokimo būdai | Tekstų skaitymui ir suvokimui labai padėjo dėstytojo organizuota veikla, metodai. |
| Profesinės leksikos vartojimas siejamas su kontekstu | Dėmesys buvo skiriamas žodyno plėtimui ir panaudojimui. |

Specialybės anglų kalbos rašymo įgūdžių ugdymo tradicinio modelio bruožų indikatoriai yra: (1) teorinis atskirų kalbos posistemių mokymas(is); (2) kalbos formų ir reikšmės atskyrimas; (3) atskirų gramatinių vienetų įsiminimas; (4) siekiama kalbos formų taisyklingumo. Indikatoriai, atskleidžiantys į funkcinius gebėjimus orientuotos didaktikos bruožus, yra išskirti šie: (1) dėmesys funkcinių stilių rašto darbams; (2) praktinio taikymo rašto darbai; (3) kalbos formos ir reikšmės bendrumas; (4) rašto darbai skirti profesiniams tikslams (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Rašymo įgūdžių ugdymo(si) didaktinių modelių bruožų indikatoriai ir juos atitinkantys anketos teiginiai

| Didaktinio modelio bruožų indikatoriai | Anketos teiginiai |
|---|--|
| <i>Kaip vertinate rašymo anglų kalba mokymą(si) kolegijoje?</i> | |
| TRADICINIS SPECIALYBĖS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) MODELIS | |
| Teorinis atskirų kalbos posistemių mokymas(is) | Rašymas buvo skirtas taisyklingos rašybos, gramatikos ir sintaksės mokymuisi. |
| Kalbos formų ir reikšmės atskyrimas | Dėmesys buvo skiriamas gramatinių reiškinių aiškinimui, taisyklių įsiminimui ir atgaminimui. |
| Atskirų gramatinių vienetų įsiminimas | Raštu dažniausiai buvo atliekami gramatikos įtvirtinimo pratimai. |
| Siekiama kalbos formų taisyklingumo | Mano rašiniai buvo vertinami žemu balu dėl juose esančių begalės klaidų. |
| I FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMA(SI) ORIENTUOTAS DIDAKTINIS MODELIS | |
| Dėmesys funkcinių stilių rašto darbams | Rašto darbuose didelis dėmesys buvo skiriamas struktūrai ir formai. |
| Praktinio taikymo rašto darbai | Mokėmės rašyti praktinį pritaikymą turinčius darbus: prašymus, oficialius laiškus, t. t. |
| Kalbos formos ir reikšmės bendrumas | Gramatikos žinios buvo reikalingos tik tiek, kiek tai reikėjo praktiniam taikymui. |
| Rašto darbai skirti profesiniams tikslams | Mokėmės rašyti dalykinio, tematinio pobūdžio tekstus: ataskaitas, prezentacijas, analizes. |

Tradicinio anglų kalbos modelio lavinančio klausymo įgūžius bruožų indikatoriai yra: (1) klausymo pratybos skirtos atskirų kalbos vienetų įsiminimui; (2) dėstytojo kalba – vienintelis anglų kalbos pavyzdys; (3) klausymo medžiagos tematika nesusijusi su profesine veikla; (4) neaktualus kalbos vartojimo kontekstas. Į funkcinius gebėjimus orientuoto didaktinio modelio klausymo įgūdžių lavinimo indikatoriai yra šie: (1) praktinės profesinės kalbos vartojimo formos; (2) klausymo pratybos pagrįstos kalbos funkcijomis; (3) aktuali klausomos medžiagos profesinė tematika; (4) autentiška klausymo medžiaga (žr. 7 lentelę).

Klausymo įgūdžių ugdymo(si) didaktinių modelių bruožų indikatoriai ir juos atitinkantys anketos teiginiai

| Didaktinio modelio bruožų indikatoriai | Anketos teiginiai |
|--|--|
| <i>Kaip vertinate angliško teksto suvokimo iš klausos mokymą(si) kolegijoje?</i> | |
| TRADICINIS SPECIALYBĖS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) MODELIS | |
| Klausymo pratybos skirtos atskirų kalbos vienetų įsiminimui | Klausėme tekstų, juos daug kartų kartojome, kad įsimintume. |
| Dėstytojo kalba – vienintelis anglų kalbos pavyzdys | Dėstytojas kalbėjo angliškai ir vengė kalbėti lietuviškai. |
| Klausymo medžiagos tematika nesusijusi su profesine veikla | Klausymo tekstų temos dažniausiai buvo apie buitinį, kasdieninį žmonių bendravimą. |
| Neaktualus kalbos vartojimo kontekstas | Buvau skatinamas klausytis žinių, dainų, žiūrėti filmus ir laidas angliškai. |
| I FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMĄ(SI) ORIENTUOTAS DIDAKTINIS MODELIS | |
| Praktinės profesinės kalbos vartojimo formos | Girdėjome daug grupės draugų pranešimų, pristatymų, pasisakymų anglų kalba specialybės temomis. |
| Klausymo pratybos pagrįstos kalbos funkcijomis | Klausėme tekstų, vėliau juos nagrinėjome, pagal juos kūrėme savo dialogus ir pagal pavyzdžius kūrėme savas situacijas. |
| Aktuali klausomos medžiagos profesinė tematika | Klausomi tekstai siejosi su nagrinėjamomis skaitomų tekstų situacijomis, profesinės veiklos temomis. |
| Autentiška klausymo medžiaga | Klausėme „tikrų“, autentiškos kalbos įrašų apie tai, kaip žmonės bendrauja darbo, profesijos klausimais. |

Siekiant nustatyti, kaip apklausos dalyviai vertina specialybės anglų kalbos funkcinių gebėjimų plėtrą bei atskleisti rezultatų sąsajas su didaktinių modelių taikymo praktika, klausimyne buvo pateiktas anglų kalbos funkcinių gebėjimų plėtotei kolegijose teiginių blokas. Šią anketos dalį sudarė penki teiginiai apie specialybės anglų kalbos gebėjimų ugdymo(si) rezultatų ir penki teiginiai apie šių gebėjimų praktinio taikymo patirties vertinimus (žr. 8 lentelę). Respondentai išreiškė savo nuomonę pagal penkių rangų skalę.

Anglų kalbos funkcinių gebėjimų plėtotei įsivertinimo indikatoriai ir juos atitinkantys anketos teiginiai

| Gebėjimų plėtotei indikatoriai | Anketos teiginiai |
|---|---|
| <i>Kaip vertinate anglų kalbos gebėjimų plėtotę kolegijoje?</i> | |
| ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) REZULTATŲ ĮSIVERTINIMAS | |
| Bendras vertinimas | Esu patenkintas(a) pasiektais anglų kalbos gebėjimų rezultatais kolegijoje. |
| Bendrauti žodžiu profesinėse situacijose | Galiu pakankamai sėkmingai susikalbėti angliškai profesijos temomis. |
| Suvokti profesinės tematikos rašytinę informaciją | Galiu pakankamai lengvai suprasti anglišką specialybės tekstą. |
| Bendrauti raštu profesinėse situacijose | Pakankamai gerai gebu parašyti angliškai oficialius raštus: priėmimo į darbą laišką, CV, nusiskundimų, rekomendacinį laišką ar oficialų atsakymą, instrukcijas. |
| Suvokti sakinę profesinės tematikos informaciją | Pakankamai gerai suvokiu mintį klausydamas(a) anglų kalbos su specialybe susijusiomis temomis. |

| ANGLŲ KALBOS GEBĖJIMŲ PRAKTINIO TAIKYMO PATIRTIES ĮSIVERTINIMAS | |
|---|---|
| Taikymo patirties vertinimas | Anglų k. gebėjimus teko patikrinti realiose situacijose ir likau savimi patenkintas(a). |
| Profesinio tobulėjimo instrumentas | Anglų k. gebėjimus pritaikiau kitų dalykų veikloje, medžiagos ir informacijos paieškoje bei atrankoje. |
| Praktinio taikymo gebėjimai | Baigęs(usi) anglų kalbos kursą kolegijoje įgijau praktinės anglų kalbos taikymo gebėjimus. |
| Kalbos mokymosi strategijos | Anglų kalbos kursas kolegijoje padėjo man susidaryti savą kalbos mokymosi strategiją ir ją žada taikyti ateityje tobulindamas(a) savo anglų kalbos gebėjimus. |
| Mobilumo galimybės | Galiu ir norėčiau išvykti mokytis į užsienį pagal studentų mainų programą ir anglų kalba man tam nėra kliūtis. |

Apklausoje klausimyne tyrimo dalyviams buvo pateikti du teiginiai apie dalyko valandinės ir kreditinės apimtys vertinimą, į kuriuos jie atsakė išreiškdami savo pritarimo laipsnį penkių rangų skalėje (žr. 9 lentelę).

9 lentelė

Specialybės anglų kalbos studijų savaitinių valandų ir kreditinės apimtys vertinimas

| Dalyko trukmės indikatoriai | Anketos teiginiai |
|--|--|
| <i>Kaip vertinate specialybės anglų kalbos dalyko studijų trukmę kolegijoje?</i> | |
| SPECIALYBĖS ANGLŲ KALBOS STUDIJŲ SAVAITINIŲ VALANDŲ SKAIČIAUS IR KREDITINĖS APIMTIES VERTINIMAS | |
| Savaitinių dalyko valandų skaičius | Manau, kad savaitinis anglų kalbos valandų skaičius yra optimalus. |
| Dalyko apimtis kreditais | Manau, kad anglų kalbos kreditų skaičius yra optimalus. |

2.3. TYRIMO DALYVIAI

I ir II tyrimo etapo dalyviai – 12 inžinerijos specialistų, kurių atranka buvo vykdoma remiantis šiais kriterijais: (1) technologijos mokslų srities inžinerijos krypties išsilavinimas; (2) profesinės veiklos pagal išsilavinimą patirtis; (3) anglų kalbos gebėjimų raiškos poreikis profesinėje veikloje. Pirmenybė atrankos metu buvo teikiama tiems dalyviams, kurių išsilavinimas yra aukštasis neuniversitetinis ir kurie dirba Lietuvos įmonėse. Šio tyrimo dalyvių skaičius, t. y. imties tūris, išaiškėjo tyrimo metu, kai interviu duomenys pateikė pakankamai informacijos ir akivaizdžiai pradėjo kartotis.

10 lentelėje pateiktas antrojo tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal inžinerijas, lytį bei profesinės veiklos patirtį metais. Iš 12 inžinerijos specialistų, kurie atstovavo septynioms inžinerijos mokslų kryptims, didesnę dalį sudarė vyrai nei moterys. Gausiausiai buvo atstovaujamos chemijos (3) ir mechanikos (3) inžinerijos, mažesnės grupės dalyvių atstovavo aplinkos (2) inžinerijai, o elektronikos, pramonės, statybos ir transporto inžinerijos buvo atstovaujamos tik po vieną dalyvį. Profesinės veiklos patirtis metais buvo skirtinga tarp tyrimo dalyvių – nuo 1 iki 25 metų. Bendras patirties vidurkis yra 9,4 m., vyrų – 9,2, o moterų – 10,5 m.

Tyrimo dalyvių (inžinerijos specialistų) pasiskirstymas pagal inžinerijos kryptis, lytį ir profesinės veiklos patirtį

| Inžinerijos kryptys | n | Vyrai | | Moterys | |
|-------------------------|----|-------|-----------------|---------|-----------------|
| | | n | Patirtis metais | n | Patirtis metais |
| Aplinkos inžinerija | 2 | 2 | 1; 1 | | |
| Chemijos inžinerija | 3 | 2 | 25; 15 | 1 | 10 |
| Elektronikos inžinerija | 1 | 1 | 1 | | |
| Mechanikos inžinerija | 3 | 3 | 14; 12; 10 | | |
| Pramonės inžinerija | 1 | | | 1 | 11 |
| Statybos inžinerija | 1 | 1 | 11 | | |
| Transporto inžinerija | 1 | 1 | 2 | | |
| Iš viso | 12 | 10 | | 2 | |

Tyrimo dalyviai pagal išsilavinimą pasiskirstė į tris grupes: penki, turintys aukštąjį universitetinį, penki – aukštąjį neuniversitetinį ir du dalyviai, turintys aukštąjį neuniversitetinį ir universitetinį išsilavinimą. Dalyvių patirtis anglų kalbos mokymo(si) požiūriu buvo suskirstyta į penkias grupes: (1) anglų kalbos mokymo(si) patirtis įgyta tik aukštojoje mokykloje – trys dalyviai (25 proc.); (2) patirtis įgyta aukštojoje mokykloje ir studentų mainų metu užsienyje – vienas dalyvis (8 proc.); (3) aukštojoje mokykloje ir vėliau anglų kalbos kursų metu – keturi dalyviai (34 proc.); (4) anglų kalbos kursų metu ir mokantis savarankiškai – vienas dalyvis (8 proc.); (5) aukštojoje mokykloje, anglų kalbos kursų metu ir mokantis savarankiškai – trys dalyviai (25 proc.).

III tyrimo etapo dalyviai – Lietuvos kolegijose inžinerines specialybes studijuojantys studentai. Tyrimo dalyvių imtis sudaryta remiantis atsitiktinės imties sudarymo principu, kai apklausoje dalyvavo pasirinktų aukštojo neuniversitetinio mokslo institucijų inžinerijos specialybių studentai, baigę specialybės anglų kalbos dalyko studijas. Imties tūris apskaičiuotas pagal V. Panioto (2000), K. Kardelio (2002), V. Jadov (2007) pateiktas lenteles ir formulę, kur N – generalinė aibė, s – paklaidos dydis (5 proc.), n – imtis:

$$n = \frac{1}{s^2 + \frac{1}{N}}$$

Pagal AIKOS (2008) pateiktus duomenis 2007-10-01 šalies kolegijose inžinerines specialybes studijavo 11 110 studentų. Pagal formulę imtį turėtų sudaryti ne mažiau kaip 386 busimieji inžinieriai. Tyrimo dalyvių imtį sudarė 845 studentai. Kolegijų atranka buvo vykdoma atsitiktinės imties būdu. Pasirinktos Alytaus, Marijampolės, Panevėžio, Kauno, Šiaulių, Utenos ir Vilniaus kolegijos, kuriose yra vykdomos inžinerinių specialybių studijų programos ir kurių geografinis išsidėstymas apima visą Lietuvos teritoriją (žr. 11 lentelę).

Respondentų pasiskirstymas pagal kolegijas

| Kolegija | n | Procentai |
|-----------------------|-----|-----------|
| Alytaus kolegija | 92 | 10,89 |
| Kauno kolegija | 198 | 23,43 |
| Marijampolės kolegija | 58 | 6,86 |
| Panevėžio kolegija | 57 | 6,75 |
| Šiaulių kolegija | 203 | 24,02 |
| Utenos kolegija | 83 | 9,82 |
| Vilniaus kolegija | 154 | 18,22 |
| Iš viso: | 845 | 100 |

Tyrimo dalyvavę 845 studentai atstovavo 9 inžinerijos kryptims ir sudarė tokią bendro skaičiaus procentinę dalį: aplinkos inžinerija 5,56 proc., chemijos – 12,07 proc., elektronikos – 5,68 proc., elektros – 5,56 proc., energetikos – 1,78 proc., informatikos – 32,19 proc., pramonės – 15,27 proc., statybos – 3,76 proc. ir transporto – 18,22 proc.

Antrojo tyrimo dalyvių atstovaujamos inžinerijos kryptys ketvirtajame etape papildė elektros, energetikos ir informatikos kryptims atstovaujančiais studentais, o ketvirtajame tyrimo nedalyvavo mechanikos inžinerijos specialybių studentai, nes pasirinktos kolegijos nevykdė šios krypties studijų programų. Dalyvių pasiskirstymą pagal inžinerijos kryptis ir studijų programas (22 programos) parodo 12 lentelė.

Respondentų pasiskirstymas pagal inžinerijos kryptis ir studijų programas

| Inžinerijos kryptys | N | Proc. | Specialybės | n | Proc. |
|-------------------------|-----|-------|--|-----|-------|
| Aplinkos inžinerija | 47 | 5,56 | Aplinkos apsauga | 47 | 5,56 |
| Chemijos inžinerija | 102 | 12,07 | Cheminės analizės technologija | 31 | 3,67 |
| | | | Maisto produktų technologija | 29 | 3,28 |
| | | | Maisto pramonės technologija ir įrenginiai | 16 | 1,89 |
| | | | Viešojo maitinimo technologija | 26 | 3,08 |
| Elektronikos inžinerija | 48 | 5,68 | Elektronikos technika | 20 | 2,37 |
| | | | Telekomunikacijos | 28 | 3,31 |
| Elektros inžinerija | 47 | 5,56 | Automatinis valdymas | 15 | 1,78 |
| | | | Elektros ir automatikos įrenginiai | 32 | 3,79 |
| Energetikos inžinerija | 15 | 1,78 | Elektros energetika | 15 | 1,78 |
| Informatikos inžinerija | 272 | 32,19 | Informacinės sistemos | 10 | 1,18 |
| | | | Informacinių sistemų technologija | 166 | 19,64 |
| | | | Kompiuterių technika | 39 | 4,62 |
| | | | Kompiuterių tinklų administravimas | 31 | 3,67 |
| | | | Multimedijos technologija | 26 | 3,08 |
| Pramonės inžinerija | 129 | 15,27 | Baldų ir medienos dirbinių gamyba | 27 | 3,20 |
| | | | Interjero elementų konstravimas ir gamyba | 24 | 2,84 |
| | | | Leidyba ir poligrafija | 33 | 3,91 |
| | | | Siuvinių projektavimas ir gamyba | 18 | 2,13 |
| | | | Siuvinių technologija | 27 | 3,20 |
| Statybos inžinerija | 31 | 3,76 | Statyba | 31 | 3,67 |
| Transporto inžinerija | 154 | 18,22 | Automobilių ir traktorių eksploatavimas | 37 | 4,38 |
| | | | Automobilių techninis eksploatavimas | 63 | 7,46 |
| | | | Vežimas automobilių transportu | 37 | 4,38 |
| | | | Vežimas kelių transportu | 17 | 2,01 |
| Iš viso: | 845 | 100 | Iš viso: | 845 | 100 |

Inžinerinių specialybių studentai, dalyvavę ketvirtajame tyrime, pagal kursus pasiskirstė taip: pirmo kurso studentai sudarė 13,02 proc., antro – 49,47 proc., trečio – 37,51 proc. Pirmo kurso studentų skaičius buvo mažiausias, nes apklausos dalyviais tapo tik tie besimokantieji, kurie jau buvo užbaigę studijuoti specialybės anglų kalbos dalyką.

Tyrimo duomenų analizei reikšmės turėjo informacija apie dalyvius, kurie studijavo specialybės anglų kalbą iki ir po *Bendrojo technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamento* (2005) patvirtinimo. Šis dokumentas, kurio nurodymai buvo privalomi vykdyti nuo 2006 m. rugsėjo 1 d., apibrėžė užsienio kalbos dalyko paskirtį, kreditinę apimtį ir pabrėžė atsiribojimą nuo bendrosios užsienio kalbos studijavimo. Anketos teiginių vertinimas galėjo duoti skirtingus rezultatus, jei tyrimo dalyviai studijavo specialybės anglų kalbą iki ar po 2006 m. Pasiskirstymas pagal dalyko studijų laiką yra pateikiamas 13 lentelėje. Iš 845 respondentų 63,31 proc. studijavo anglų kalbą po 2006 m., t. y. po dokumento įsigaliojimo, ir 36,69 proc. – iki 2006 m., t. y. iki dokumento pasirodymo.

13 lentelė

Respondentų pasiskirstymas iki ir po studijų reglamento įsigaliojimo

| Inžinerijos kryptys | Iki reglamento | | Po reglamento | |
|-------------------------|----------------|-----------|---------------|-----------|
| | n | Procentai | n | Procentai |
| Aplinkos inžinerija | 23 | 2,72 | 24 | 2,84 |
| Chemijos inžinerija | 38 | 4,50 | 64 | 7,57 |
| Elektronikos inžinerija | 0 | 0 | 48 | 5,68 |
| Elektros inžinerija | 18 | 2,13 | 29 | 3,43 |
| Energetikos inžinerija | 12 | 1,42 | 3 | 0,36 |
| Informatikos inžinerija | 119 | 14,08 | 153 | 18,11 |
| Pramonės inžinerija | 64 | 7,57 | 65 | 7,69 |
| Statybos inžinerija | 7 | 0,83 | 24 | 2,84 |
| Transporto inžinerija | 29 | 3,43 | 125 | 14,79 |
| Iš viso: | 310 | 36,69 | 535 | 63,31 |

Ketvirtojo tyrimo dalyvių demografiniai amžiaus duomenys parodė, kad dauguma apklausoje dalyvavusių studentų priklauso 17–25 metų amžiaus grupei ir sudaro 97,4 proc. visų apklaustųjų (žr. 14 lentelę). Remiantis leidiniais *Kolegijos, moksleiviai ir pedagogai 2002–2003 m. m.* (2008) ir *Švietimas. Lietuvos statistikos metraštis 2004* (2008), ši amžiaus grupė yra gausiausia aukštojo neuniversitetinio mokslo dieninėse studijose, ją sudaro jaunuoliai, pradėję studijuoti kolegijose po bendrojo lavinimo mokyklų. Inžinerijos specialybių studentai, dalyvavę tyrimo anketinėje apklausoje, pagal lytį pasiskirstė taip: vaikinių – 74,31 proc. ir merginų – 25,69 proc.

14 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal amžiaus grupes

| Amžiaus grupės | n | Procentai |
|----------------|-----|-----------|
| 17-25 | 823 | 97,4 |
| 26-33 | 14 | 1,66 |
| 34-41 | 7 | 0,82 |
| Neatsakė | 1 | 0,12 |
| Iš viso: | 845 | 100 |

2.4. TYRIMO DUOMENŲ STATISTINĖ ANALIZĖ

III tyrimo etape statistinė duomenų analizė atlikta SPSS 12 ir SPSS 16 programomis (Čekanavičius, Murauskas, 2002; Leonavičienė, 2006; Vaitkevičius, Saudargienė, 2006). Apklausai raštu sudaryto klausimyno ir atskirų jo teiginių bloką patikimumui patikrinti taikytas **Cronbach Alpha** testas.

Statistinei tyrimo duomenų analizei taikyta **faktorinė analizė**, kuris padėjo nustatyti tiriamąjį reiškinių, t. y. didaktinio modelio identifikuojančių bruožų tarpusavio ryšį ir struktūrą. Anketos struktūrinių dalių vertinimo rezultatų tarpusavio ryšiai buvo vertinami atliekant **KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)** testą.

Siekiant nustatyti dviejų nepriklausomų imčių grupių (dalyvių, kurie studijavo specialybės anglų kalbą iki *Bendrojo technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamento* (2005) ir po jo įverčių pasiskirstymo dėsningumą, taikytas **Kolgomorov-Smirnov Z** kriterijaus testas, kuris parodė, kad reikšmių skirstinys yra normalus, nes $p \geq \alpha = 0,05$. Klausimyno teiginių įverčių palyginimui devyniose imčių grupėse pagal inžinerijas taikytas **Kruskal-Wallis H** kriterijaus testas, kuris patvirtino, kad skirstiniai yra dėsningi, nes $p \geq \alpha = 0,05$ (žr. 3 priedą, 1–12 lenteles).

Dviejų nepriklausomų imčių rezultatų vidurkių lyginimui buvo taikytas **Student t kriterijus (One-Sample T test)**, kurio metu gautas kriterijus padėjo nustatyti specialybės anglų kalbos studijų organizavimą ir vykdymą reglamentuojančio dokumento (*Bendrasis technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentas*, 2005) santykį su praktiškai taikomų didaktinių modelių charakteristikų kaita. Pasirinktas reikšmingumo lygmuo $\alpha = 0,05$. **Chi kvadrato kriterijaus** testas leido palyginti dviejų empirinių skirstinių procentinę išraišką, atskleidamas kintamųjų statistiškai reikšmingus pokyčius.

Apklausos raštu duomenų analizės metu taikyti **įverčių vidurkių ir standartinio nuokrypio skaičiavimai**, kurie parodė tyrimo dalyvių nuomonės apie specialybės anglų kalbos gebėjimų plėtotės vertinimą. Siekiant išsiaiškinti įverčių vidurkių skirtumus tarp nepriklausomų imčių (kursų ir inžinerijų), naudotas **vienfaktorinės dispersinės analizės (One-Way ANOVA)** metodas, taikyti **F – Fischer statistika** ir **Bonferonni kriterijus**. Pasirinktas reikšmingumo lygmuo $\alpha = 0,05$.

Funkcinių gebėjimų taikymo patirties vertinimo rezultatų ir specialybės anglų kalbos dalyko apimties savaitinių valandų ir kreditų skaičiaus vertinimo sąsajos buvo analizuotos taikant **Spearman koreliacijos koeficientą** su pasirinktu reikšmingumo lygmeniu $\alpha = 0,01$.

3. KOLEGIJOS STUDENTŲ INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) PROCESO, ORIENTUOTO Į FUNKCINIUS GEBĖJIMUS, OPTIMIZAVIMO GALIMYBIŲ IR SĄLYGŲ EMPIRINIS TYRIMAS

3.1. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS GEBĖJIMŲ RAIŠKA IR SVARBA

Pirmasis tyrimo etapas, taikant teksto tyrimo ir turinio analizės metodą, siekė atskleisti profesijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų raiškos formas bei pagrįsti jų svarbą analizuojant inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) kolegijose sąlygojančius dokumentus ir keliamus uždavinius. Dokumentų teiginių pagrindu yra išskirta kategorija – užsienio kalbos gebėjimų raiška, o subkategorijos atspindi sudedamuosius raiškos segmentus. Dokumentai, kurie pateikia rekomendacines gaires anglų kaip vienos iš užsienio kalbų gebėjimų ugdymo svarbai ir būtinybei, yra *Europos Komisijos Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2000)* ir *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2004)*. *Memorandume (2000)* nurodoma, kad Europa, įžengusi į Žinių amžių ir įgyvendindama savo piliečių užimtumo strategiją, neišvengiamai turi pereiti prie mokymosi visą gyvenimą politikos, prie tikslingos mokymosi veiklos, kurios nuolat imamasi, siekiant didinti žinias, įgūdžius ir kompetenciją. Užsienio kalbų gebėjimai kartu su informacinėmis technologijomis, technologine kultūra, verslininkyste ir socialiniais gebėjimais yra įvardijami kaip nauji svarbiausi įgūdžiai. Išskirtinis dėmesys yra skiriamas užsienio kalboms, nes jų mokėjimas tampa vis svarbesnis didesniai žmonių skaičiui nei anksčiau, o pats mokymo(si) turinys ir uždaviniai – tai techninių, kultūrinių ir estetinių bendravimo gebėjimų ugdymas. Šie gebėjimai reikalingi Europos Sąjungos piliečiui kaip instrumentas, be kurio neįmanomas mobilumo, tarpvalstybinio bendradarbiavimo, partnerystės ir mainų, siekiant plėtoti gerą patirtį, įgyvendinimas (žr. 15 lentelę).

15 lentelė

**Užsienio kalbų gebėjimų raiška ir svarba
(pagal *Mokymosi visą gyvenimą memorandumą (2000)*)**

| Subkategorijos | n | Teiginiai |
|---------------------------|---|--|
| Aktualumas | 2 | <i>Nauji svarbiausi įgūdžiai [...] yra šie: informacinės technologijos (IT), užsienio kalbos, technologinė kultūra, verslininkystė ir socialiniai gebėjimai.</i> |
| | | <i>Kai kurie šių įgūdžių [...] – pavyzdžiui, užsienio kalbos, – tampa vis svarbesni didesniai skaičiui žmonių nei anksčiau.</i> |
| Gebėjimas bendrauti | 1 | <i>[...] užsienio kalbų mokymasis apima techninius, kultūrinius ir estetinius bendravimo gebėjimus.</i> |
| Gebėjimas bendradarbiauti | 2 | <i>[...] privalu remti tarpvalstybinį bendradarbiavimą, partnerystę ir mainus, siekiant plėtoti gerą patirtį.</i> |
| | | <i>[...] skatinti mobilumą.</i> |
| Iš viso: | 5 | |

Dokumento teiginiai leido išskirti tokias užsienio kalbos mokėjimo raiškos subkategorijas: gebėjimas bendrauti (1 teiginys), gebėjimas bendradarbiauti (2 teiginiai) ir užsienio kalbos mokėjimo aktualumas (2 teiginiai). Bendradarbiavimo subkategorijoje atsiskleidžia ir toks reikšminis bendradarbiavimo atspalvis, kaip gebėjimas būti mobiliam. Gebėjimų aktualumo

subkategorijoje užsienio kalbos gebėjimai ne tik įvardijami kaip nauji svarbiausi įgūdžiai, bet ir pabrėžiamas šių gebėjimų svarbos didėjantis masiškumas. Apibendrinant galima teigti, kad *Europos Komisijos Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2000) pabrėžia anglų kalbos, kaip vienos iš užsienio kalbų, ugdymo(si) aktualumą ir identifikuoja anglų kalbos gebėjimus, kaip gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti, t. y. veikti kartu profesinėje aplinkoje.

Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2004) tarp uždavinių, kurie yra keliami ugdymui(si), pabrėžiama, kad daugiausia dėmesio turi būti skiriama pirminiam profesinio rengimo ir tęstinio mokymo sektoriams. Profesinis jaunimo parengimas turi atitikti aukščiausius Europos standartus, todėl būtina tęsti ir baigti kurti profesinio rengimo standartų sistemą, pagrįstą kompetencijomis. Savo ruožtu, dokumentas rekomenduoja suaugusiųjų mokyme(si) vienodai skirti dėmesio ir bendrųjų, ir specialiųjų gebėjimų ugdymui(si), nes bendrieji gebėjimai, tarp kurių yra įvardijami ir užsienio kalbų gebėjimai, palengvina integraciją į darbo rinką (žr. 16 lentelę).

16 lentelė

**Anglų kalbos gebėjimų raiška ir svarba
(pagal *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategiją* (2004))**

| Subkategorijos | n | Teiginiai |
|-----------------------------|---|--|
| Aktualumas | 3 | [...] dėmesys į bendrųjų gebėjimų svarbą ir reikmę juos ugdyti suaugusiųjų mokymosi aprėptyje. [...]Prie jų priskiriami komunikaciniai, bendradarbiavimo, problemų sprendimo, kritinio mąstymo, verslumo, informacinių technologijų, užsienio kalbų, mobilumo ir kitokie gebėjimai. |
| | | Bendrųjų gebėjimų ugdymas yra profesinio rengimo ir tęstinio profesinio mokymosi prioritetas [...]. |
| | | Bendrųjų gebėjimų įgijimas palengvina integraciją į darbo rinką [...] |
| Bendrieji gebėjimai | 2 | Bendrieji gebėjimai – tai žinios, gebėjimai, įgūdžiai, požūriai ir vertybinės orientacijos, laiduojančios visapusišką individo asmenybės ugdymąsi, jos profesinį lankstumą, mobilumą bei įsidarbinimo galimybes. Prie jų priskiriami komunikaciniai, bendradarbiavimo, problemų sprendimo, kritinio mąstymo, verslumo, informacinių technologijų, užsienio kalbų, mobilumo ir kitokie gebėjimai. |
| | | Suaugusiųjų mokymasis turi būti grindžiamas bendrųjų ir specialiųjų gebėjimų derinimu [...] |
| Profesinis konkurencingumas | 1 | Bendrieji gebėjimai – tai žinios, gebėjimai, įgūdžiai, požūriai ir vertybinės orientacijos, laiduojančios visapusišką individo asmenybės ugdymąsi, jos profesinį lankstumą, mobilumą bei įsidarbinimo galimybes. |
| Stantartizavimas | 3 | [...] daugiausia dėmesio skiriama pirminio profesinio rengimo ir tęstinio mokymo sektoriams [...] |
| | | Būtina tęsti ir pabaigti kurti profesijos standartų sistemą, grindžiamą kompetencijomis [...] |
| | | [...] jaunimo paruošimui profesiniam gyvenimui, atitinkančiam aukščiausius Europos standartus. |
| Iš viso: | 9 | |

Šio dokumento teiginių subkategorizavimas parodė, kad užsienio kalbų gebėjimai yra priskiriami prie bendrųjų gebėjimų (2 teiginiai), kurių ugdymas(is) tampa prioritetiniu uždaviniu profesinio rengimo institucijoms ir specialisto rengimo procese turi atsirasti darna tarp bendrųjų ir specialiųjų kompetencijų plėtros. Taip yra akcentuojamas užsienio kalbos gebėji-

mų aktualumas (3 teiginiai), kuris glaudžiai siejasi su rengiamo specialisto konkurencingumu (1 teiginys) bendroje darbo rinkoje, nes būti konkurencingam, reiškia profesinį lankstumą, mobilumą ir platesnes įsidarbinimo galimybes, o kad individas būtų parengtas sėkmingam profesiniam gyvenimui, svarbus tampa ir profesinio rengimo standartizavimas (3 teiginiai). Remiantis šiais teiginiais, galima apibendrinti, kad anglų kalbos gebėjimai yra priskiriami prie bendrųjų gebėjimų, kurių ugdymo(si) aktualumas standartizuojant ir tobulinant Lietuvos profesinio rengimo procesą yra nurodomas kaip prioritetas ir imperatyvus.

Kitas šiame tyrimo etape analizuojamas dokumentas *Lisabonos strategija* (angl. *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions*) iškelia uždavinį visoms Europos Sąjungos šalims – per 10 metų šias šalis paversti konkurencingiausia ir dinamiškiausia žinių pagrindu augančia ekonomika pasaulyje, spartinant technologinę pažangą, kuriant žinių visuomenę. 2005 m. naujai apsvaistyta *Lisabonos strategija* nusprendė daugiau dėmesio skirti ekonomikos augimui ir Europos Sąjungos piliečių užimtumui. Tais pačiais metais pasirodė ir *Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa* (2005), Lietuvai nustačiusi nacionalinius prioritetus, kurių įgyvendinimas padės pasiekti ekonominio augimo ir užimtumo didėjimo. Tarp šių prioritetų yra užimtumo skatinimas bei investicijos į žmogiškąjį kapitalą. Tai yra nauji uždaviniai specialistus rengiančioms institucijoms, reikalaujantys aukštojo mokslo sistemos efektyvumo didinimo, aukščiausios kvalifikacijos specialistų, atitinkančių modernios pramonės ir verslo poreikius, rengimo, nes žinios, gebėjimas pasinaudoti naujais atradimais yra inovacinė veikla, neatsiejama nuo žmogiškųjų išteklių gerinimo. Todėl šis dokumentas skatina atsižvelgti į šalies ūkio poreikius ir stengtis pritraukti daugiau studentų į technologijos mokslų studijas, plečiant jų karjeros galimybes. Technologijos (inžinerijos) specialistų poreikis ir paklausa darbo rinkoje yra neatskiriami nuo jų rengimo ugdymo institucijose kokybės. Dokumentas taip pat nurodo ir profesinio rengimo veiklos gaires – aktualinti ugdymo turinį. Tam pasiekti būtini tokie žingsniai kaip profesinio rengimo standartai bei bendrųjų gebėjimų, tokių kaip verslumas, užsienio kalbos, IKT ugdymas. Šie bendrieji gebėjimai yra būtini ir svarbūs žinių visuomenei (žr. 17 lentelę).

17 lentelė

**Anglų kalbos gebėjimų raiška ir svarba profesinio rengimo kontekste
(pagal Nacionalinę Lisabonos strategijos įgyvendinimo programą (2005))**

| Subkategorijos | n | Teiginiai |
|---------------------|---|--|
| Aktualumas | 1 | <i>Aktualinti ugdymo, mokymo ir studijų turinį: Rengti profesinio rengimo standartus, [...] Vykdyti verslumo, užsienio kalbų, IKT ir kitų bendrųjų gebėjimų, kurių reikia žinių visuomenėje, projektus ir programas.</i> |
| Standartizavimas | 1 | <i>Aktualinti ugdymo, mokymo ir studijų turinį: Rengti profesinio rengimo standartus,</i> |
| Bendrieji gebėjimai | 1 | <i>Aktualinti ugdymo, mokymo ir studijų turinį: Rengti profesinio rengimo standartus, [...] Vykdyti verslumo, užsienio kalbų, IKT ir kitų bendrųjų gebėjimų, kurių reikia žinių visuomenėje, projektus ir programas.</i> |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| Profesinio rengimo tobulinimas | 3 | <i>Didinti aukštojo mokslo sistemos efektyvumą, gerinti aukščiausiosios kvalifikacijos specialistų, atitinkančių modernios pramonės ir verslo poreikius, pasiūlą.</i> |
| | | <i>Sėkminga inovacinė veikla neatsiejama nuo žmogiškųjų išteklių gerinimo, kur aukštosioms mokykloms tenka esminis vaidmuo.</i> |
| | | <i>Atsižvelgti į šalies ūkio poreikius, [...] stengtis pritraukti daugiau studentų į fizinių ir technologijos mokslų studijas, plečiant jų karjeros galimybes.</i> |
| Iš viso: | 6 | |

Šio dokumento teiginių pagrindu išskirtos subkategorijos leidžia teigti, kad ir europiniu, ir nacionaliniu lygmeniu anglų kalbos gebėjimai, kaip bendrieji gebėjimai (1 teiginys), yra aktualūs (1 teiginys) ir jų ugdymo(si) kokybė tiesiogiai siejama su profesinio rengimo sistemos tobulinimu (3 teiginiai).

Lietuvos Respublikos direktyviniai dokumentai, reglamentuojantys užsienio kalbos gebėjimų ugdymo poreikį, yra *Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos: švietimo gairės 2003–2012 metai* (2002) ir *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2003). *Švietimo gairės* (2002) teigia, kad švietimas yra orientuotas į bendrųjų gebėjimų ugdymą ir atnaujinimą, į atvirą Europos erdvę, Europos darbo rinką ir į Europos piliečių mobilumą. Todėl atnaujintas švietimo turinys turi suteikti ugdytiniui reikalingą socialinę, kultūrinę ir komunikacinę kompetenciją. Antra vertus, atnaujintas turinys turėtų išplėtoti žinių visuomenės nariui svarbius metakognityvinius ir komunikacinius gebėjimus bei informacinę kultūrą, kurie yra suvokiami kaip geras gimtosios ir užsienio kalbų mokėjimas bei kompiuterinis raštingumas. Todėl dokumentuose yra skatinama puoselėti Europai būdingą daugkalbystę ir visuose švietimo lygmenyse sustiprinti užsienio kalbų mokymąsi, nes geras 2–3 užsienio kalbų mokėjimas turi tapti privaloma aukštojo išsilavinimo dalimi (žr. 18 ir 19 lenteles).

18 lentelė

Anglų kalbos gebėjimų raiška ir svarba

(pagal *Lietuvos švietimo plėtotės strategines nuostatas: švietimo gaires 2003–2012 metams*)

| Subkategorijos | n | Teiginiai |
|---------------------|---|--|
| Aktualumas | 2 | <i>Visuose švietimo lygmenyse sustiprinamas užsienio kalbų mokymasis.</i> |
| | | <i>Geras 2–3 užsienio kalbų mokėjimas tampa privalomas aukštojo išsilavinimo dalimi.</i> |
| Bendrieji gebėjimai | 1 | <i>[...] puoselėti Europai būdingą daugkalbystę. Švietimas [...] orientuotas į bendrųjų gebėjimų ugdymą ir atnaujinimą. [...] į atvirą Europos švietimo erdvę, [...] Europos darbo rinką, į Europos piliečių mobilumą.</i> |
| Gebėjimas bendrauti | 2 | <i>Atnaujintas švietimo turinys turi suteikti [...] reikalingą socialinę (pilietinę), kultūrinę ir komunikacinę kompetenciją.</i> |
| | | <i>Jis [turinys] turėtų; [...] išplėtoti žinių visuomenės nariui svarbius metakognityvinius ir komunikacinius gebėjimus bei informacinę kultūrą (gerą gimtosios ir užsienio kalbų mokėjimą, kompiuterinį raštingumą).</i> |
| Iš viso: | 5 | |

Anglų kalbos gebėjimų raiška ir svarba
(pagal Lietuvos Respublikos švietimo įstatymą (2003))

| Subkategorijos | n | Teiginiai |
|--------------------------|---|---|
| Aktualumas | 1 | <i>Švietimo tikslai yra šie: [...] išlavinti dabartiniam gyvenimui svarbius jo komunikacinius gebėjimus, padėti įsisavinti žinių visuomenei būdingą informacinę kultūrą, užtikrinant gimtosios ir užsienio kalbų mokėjimą, informacinį raštingumą, taip pat šiuolaikinę socialinę kompetenciją ir gebėjimus savarankiškai kurti savo gyvenimą [...]</i> |
| Bendrieji gebėjimai | 1 | <i>[...] užtikrinant gimtosios ir užsienio kalbų mokėjimą, [...]</i> |
| Komunikaciniai gebėjimai | 1 | <i>Švietimo tikslai yra šie: [...] išlavinti dabartiniam gyvenimui svarbius jo komunikacinius gebėjimus, [...]</i> |
| Iš viso: | 3 | |

Šių dokumentų (*Lietuvos švietimo plėtotos strategines nuostatas: švietimo gaires 2003–2012 metai* (2002) ir *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2003) turinio peržvalga leidžia teigti, kad anglų kalbos, kaip užsienio kalbos, gebėjimų ugdymas yra vienas iš prioritetinių bendrųjų gebėjimų (2 teiginiai), kurio ugdymo(si) aktualumas (3 teiginiai) yra pabrėžiamas Lietuvos švietimo politiką formuojančiuose dokumentuose. Aktualumą lemia siekimas plėtoti rengiamo specialisto kultūrinę, socialinę ir komunikacinę kompetenciją (1 teiginys) bei laiduoti jo mobilumo ir konkurencingumo galimybes atviroje Europos darbo rinkoje. Šio bendrojo gebėjimo paskirtis yra gebėjimas bendrauti (2 teiginiai).

Pažvelgus į analizuojamųjų dokumentų teiginius kiekybiškai, galima prieiti prie išvados, kad anglų kaip užsienio kalbos gebėjimų svarba šiuolaikinio individo gebėjimų sąrašė yra akcentuojama didžiausiu skaičiumi teiginių apie aktualumą (9 teiginiai). Šių gebėjimų turinys sutapatinamas su bendrųjų gebėjimų apibrėžtimi (5 teiginiai), aiškiai pabrėžiant gebėjimą bendrauti (3 teiginiai), bendradarbiauti (2 teiginiai) ir komunikacinį gebėjimą (1 teiginys). Anglų kalbos gebėjimų ugdymo(si) svarbos sąsajos su profesinio rengimo proceso standartizavimu, kuris patvirtinamas 4 teiginiais, lemia proceso tobulinimo galimybes (3 teiginiai) ir didina profesinį specialisto konkurencingumą (1 teiginys).

Kaip profesinio rengimo standartizavimo proceso rezultata ir pagal *Mokymosi visą gyvenimo užtikrinimo strategijos* (2004) rekomendacijas 2007 m. Lietuva jau turėjo 49 patvirtintus Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo bei socialinės apsaugos ir darbo ministrų įsakymais profesinio rengimo standartus V profesinio išsilavinimo lygio specialistams ugdyti. 15 profesijos rengimą reglamentuojančių dokumentų yra technologijos mokslų studijų srities, inžinerijos krypties standartai, pagal kuriuos Lietuvos kolegijos rengia aukštojo neuniversitetinio mokslo inžinierius ir technologus: *Automobilių techninio eksploatavimo inžinieriaus* (2004), *Autotransporto elektronikos inžinieriaus* (2004), *Elektros energetikos inžinieriaus* (2004), *Geležinkelių eksploatavimo inžinieriaus* (2004), *Geodezijos inžinieriaus* (2001), *Įrenginių remonto ir gamybos inžinieriaus* (2004), *Kelių inžinieriaus* (2004), *Kompiuterinės technikos*

inžinieriaus (2004), *Maisto pramonės technologo* (2004), *Siuvinių technologo* (2004), *Statybos inžinieriaus* (2004), *Šilumos energetikos inžinieriaus* (2003), *Telekomunikacijų inžinieriaus* (2004), *Traukos riedmenų inžinieriaus* (2004) ir *Vežimo kelių transportu technologo* (2004) rengimo standartai.

Inžinerijos profesijų rengimo standartai pateikia bendrąjį profesijos apibūdinimą, profesijos tikslus, veiklos sritis, kompetencijas ir jų ribas, studijų tikslus, vertinimą bei svarbiausių bendrųjų gebėjimų sąrašus. Užsienio kalbų mokymasis kaip sudėtinė specialisto ugdymo dalis taip pat yra minima šiuose dokumentuose. Tačiau standartuose yra įteisinta užsienio kalbų ugdymo tikslų ir siekiamos veiklos kompetencijos įvairovė. Pagal tai, koks veiklos pobūdis ir vieta profesijos rengimo procese yra skiriamas užsienio kalbai, pastarieji inžinerijos profesijų rengimo dokumentai gali būti suskirstyti į 4 grupes.

Pirmąją grupę sudaro 8 inžinerijos profesijų dokumentai: *Automobilių techninio eksploatavimo* (2004), *Elektros energetikos* (2004), *Geležinkelių eksploatavimo* (2004), *Įrenginių remonto ir gamybos* (2004), *Kelių inžinieriaus* (2004), *Siuvinių technologo* (2004), *Statybos inžinieriaus* (2004) bei *Vežimo kelių transportu technologo* (2004) rengimo standartai. Šių standartų tekstuose užsienio kalbų mokymasis yra įtrauktas į *Bendro profesijos apibūdinimo* dalį, kurioje teigiama, kad baigęs šiuose reglamentuose numatytas studijas specialistas gebės bendrauti viena arba net dviem (*Vežimo kelių transportu technologo rengimo standartas* (2004) užsienio kalbomis arba mokės bent vieną užsienio kalbą. Galima teigti, kad šie 8 inžinerijos profesijų rengimo standartai užsienio kalbos studijoms perduoda gebėjimo keistis informacija ir patirtimis per praktinę komunikacinę veiklą ugdymo tikslą, o tai kartu su kitomis profesinėmis kompetencijomis laiduoja specialistui sėkmingą veiklą tarptautinėje darbo rinkoje (žr. 20 lentelę).

Šią grupę sudaro didžiausias inžinerijos specialistų rengimo standartų skaičius. Dokumentai akcentuoja anglų kaip užsienio kalbos gebėjimų ugdymo(si) svarbos sutapatinimą su bendrųjų gebėjimų plėtra, kalbos gebėjimų raiškos turinys apibrėžiamas bendravimo sąvoka. Užsienio kalbos gebėjimai rengiamam specialistui laiduoja sėkmingą profesinį augimą ir perspektyvas, todėl išskirti teiginiai akcentuoja daugiau nei vienos užsienio kalbos mokėjimą.

Antrąją grupę sudaro 2 dokumentai: *Maisto pramonės technologo* (2004) ir *Traukos riedmenų inžinieriaus rengimo* (2004) standartai. Čia užsienio kalbos mokymo(si) proceso tikslai yra įtraukti į *Bendro profesijos apibūdinimo* dalį kaip siekiamas gebėjimas bendrauti bent viena užsienio kalba. Papildomai šie standartai mini šį gebėjimą dar kartą *Svarbiausių bendrųjų gebėjimų* dalyje: profesiniam pasirengimui ir sėkmingam darbui ugdomi svarbiausi bendrieji gebėjimai, tarp kurių yra ir gebėjimas bendrauti užsienio kalba profesinėje veikloje. Traktuojant užsienio kalbos gebėjimus kaip bendruosius, galima teigti, kad pastarosios grupės standartai pabrėžia ne vien konkrečios profesijos terminijos kitomis kalbomis įsiminimą, bet ir gebėjimą perkelti įgytus mokėjimus į kitokio pobūdžio veiklos ir vartojimo kontekstą (žr. 21 lentelę).

Anglų kalbos gebėjimai bendrauti (pagal inžinerijos profesijų rengimo standartus)

| Profesijos rengimo dokumentai | Teiginiai |
|--|--|
| Automobilių techninio eksploatavimo inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). Aukštojo neuniversitetinio išsilavinimo automobilių techninio eksploatavimo inžinierius [...] gebės [...] bendrauti bent viena užsienio kalba</i> |
| Elektros energetikos inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). [...] gebės [...] bendrauti bent viena užsienio kalba</i> |
| Geležinkelių eksploatavimo inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). [...] mokės bent vieną užsienio kalbą, [...]</i> |
| Įrenginių remonto ir gamybos inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). Sėkmingą [...] inžinieriaus darbą lemia [...] užsienio kalbos [...] įgūdžiai. [...] profesinės kompetencijos leidžia [...] veikti tarptautinėje rinkoje.</i> |
| Kelių inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). [...] bendrauti bent viena užsienio kalba; Kelių inžinieriaus darbo sėkmę lems žinios ir įgūdžiai, domėjimasis naujovėmis, užsienio kalbų mokėjimas, [...]</i> |
| Siuvinių technologo rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). [geba] bendrauti užsienio kalba,</i> |
| Statybos inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). [gebės] bendrauti bent viena užsienio kalbą, Sėkmingą statybos inžinieriaus darbą lems [...] užsienio kalbų mokėjimas,</i> |
| Vežimo kelių transportu technologo rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). [...] bendraus dviem užsienio kalbomis,</i> |
| Iš viso: 8 | |

**Svarbiausi anglų kalbos bendrieji gebėjimai
(pagal inžinerijos profesijų rengimo standartus)**

| Profesijos rengimo dokumentai | Teiginiai |
|---|---|
| Maisto pramonės technologo rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). [mokės] bendrauti bent viena užsienio kalba; (Svarbiausi bendrieji gebėjimai). [...] bendrauti bent viena užsienio kalba;</i> |
| Traukos riedmenų inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Bendro profesijos apibūdinimo dalis). [...] gebės [...] bendrauti bent viena iš užsienio kalbų, (Svarbiausi bendrieji gebėjimai). [...] profesiniam pasirengimui ir sėkmingam darbui ugdomi šie svarbiausi bendrieji gebėjimai: gebėjimas bendrauti užsienio kalba profesinėje veikloje</i> |
| Iš viso: 2 | |

Trečiąją grupę sudaro 2 dokumentai – tai *Geodezijos inžinieriaus* (2001) ir *Kompiuterinės technikos inžinieriaus* (2004) rengimo standartai. Čia užsienio kalbos gebėjimai yra įtraukti į *Studijų tikslų* dalį kaip gebėjimas efektyviai dirbti su informacijos šaltiniais valstybėje ir anglų kalbomis, išmanyti būsimos profesijos specifines problemas Lietuvoje ir Europos Sąjungoje. *Kompiuterinės technikos inžinieriaus* (2004) rengimo standartas užsienio kalbos mokėjimą dar mini kaip vieną iš svarbiausių bendrųjų gebėjimų, tačiau pabrėžia komunikacinį pobūdį, apribotą profesiniu kontekstu. Savo ruožtu, *Geodezijos inžinieriaus* (2001) rengimo

standartas *Baigiamojo darbo struktūros* dalyje pabrėžia rašytinės užsienio kalbos, profesinės terminijos išmanymo ir funkcinio kalbos stiliaus mokėjimo ugdymą – baigiamajame darbe pageidautina anotacija užsienio kalba. Šioje grupėje dokumentai integruoja užsienio kalbos gebėjimus į profesines kompetencijas, neatribodami šių gebėjimų nuo bendrųjų, tuo pabrėždami jų perkeliamąjį vaidmenį, bei charakterizuoja ugdymo procesą, kaip orientuotą į konkretų rezultatą (žr. 22 lentelę).

22 lentelė

**Anglų kalbos gebėjimų ugdymas(is) – studijų tikslas
(pagal inžinerijos profesijų rengimo standartus)**

| Profesijos rengimo dokumentai | Teiginiai |
|--|---|
| Geodezijos inžinieriaus rengimo standartas (2001) | <i>(Profesijos kompetencijų dalis). Gebėti naudotis informacijos šaltiniais. Gebėti spręsti aplinkosaugos problemas. (Studijų tikslai). Bendrauti įvairiomis informacijos priemonėmis. Išmanyti gamtos apsaugos ypatumus Lietuvoje ir Europos Sąjungoje. (Baigiamojo darbo struktūros dalis). [...] pageidautina anotacija užsienio kalba.</i> |
| Kompiuterinės technikos inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Studijų tikslas) [...] Efektyviai dirbti su informacijos šaltiniais valstybine ir anglų kalbomis, taikyti šiuolaikinius duomenų apdorojimo metodus ir instrumentus, gebėti savarankiškai nagrinėti naujas technologijas ir spręsti apie technines ekonomines jų panaudojimo galimybes. (Svarbiausi bendrieji gebėjimai). [...] gebėjimas bendrauti profesiniais klausimais anglų kalba,</i> |
| Iš viso: 2 | |

Į ketvirtąją grupę galima įtraukti tuos profesijos rengimo dokumentus, kuriuose užsienio kalbos gebėjimai nėra minimi, nei *Bendro profesijos apibūdinimo*, nei *Profesijos kompetencijų*, nei *Svarbiausių bendrųjų gebėjimų* dalyje. Tai *Autotransporto elektronikos inžinieriaus* (2004), *Šilumos energetikos inžinieriaus* (2003) ir *Telekomunikacijų inžinieriaus* (2004) rengimo standartai. Remiantis šiais dokumentais galima tikėtis, kad užsienio kalba nėra įtraukta į studijų dalykų sąrašus, nes studijų tikslai nemini poreikio gebėti kokią nors profesinę veiklą atlikti, panaudojant perkeliamąją užsienio kalbos vartojimo kompetenciją. Užsienio kalbos gebėjimų ugdymui čia nėra dokumentuotos nei praktinio taikymo, nei orientuoto į veiklos rezultatą mokymo, nei instrumentinė ar komunikacinė funkcijos (žr. 23 lentelę).

23 lentelė

**Anglų kalbos gebėjimų ugdymas(is) nenumatytas
(pagal inžinerijos profesijų rengimo standartus)**

| Profesijos rengimo dokumentai | Teiginiai |
|--|--|
| Autotransporto elektronikos inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Standarte neminimas užsienio kalbos gebėjimų ugdymas.)</i> |
| Šilumos energetikos inžinieriaus rengimo standartas (2003) | <i>(Standarte neminimas užsienio kalbos gebėjimų ugdymas.)</i> |
| Telekomunikacijų inžinieriaus rengimo standartas (2004) | <i>(Standarte neminimas užsienio kalbos gebėjimų ugdymas.)</i> |
| Iš viso: 3 | |

Profesinio rengimo standartizavimo planingas vykdymas, prasidėjęs 2001 m. kaip Phare projekto veikla, ir 2003 m. LR švietimo ir mokslo ministro bei socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymu *Dėl profesinio rengimo standarto struktūros ir profesinio rengimo standartų rengimo, atnaujinimo ir įteisinimo nuostatų patvirtinimo* buvo pavestas vykdyti Profesinio mokymo metodikos centrai. 15 anksčiau aptartų standartų ir pasirodė kaip rezultatas vykdomo projekto, kurio tikslas – plėtoti nacionalinę standartų sistemą, kuri padėtų didinti atitiktį tarp mokymo ir veiklos pasaulio poreikių bei gerinti mokymosi visą gyvenimą sąlygas.

2005 m. pasirodė dar vienas profesinio rengimo kokybę ir turinį apibrėžiantis dokumentas *Bendrasis technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentas* (2005). Šis reglamentas pateikė reikalavimą aukštosioms mokykloms iki 2006-07-01 suderinti jų vykdomas programas ir nurodė specialistų profesinių studijų turinį, kurį sudaro trys studijų dalykų blokai: (1) bendrojo lavinimo dalykai, (2) inžinerinės krypties studijų pagrindų dalykai ir (3) specialieji studijuojamos krypties dalykai. Taip pat yra reglamentuojamas kiekvienam studijų dalykų blokui galimų skirti kreditų skaičius. Užsienio kalbos studijos yra įtrauktos į bendrojo lavinimo dalykų sąrašą kartu su kitais humanitarinių, socialinių mokslų dalykais ir yra skirtos tiek profesijos tikslams pasiekti, tiek platesnei erudicijai bei filosofinei pasaulėžiūrai ugdyti(s). Dokumentas, aiškindamas perkeliamųjų arba bendrųjų gebėjimų ugdymui numatomus reikalavimus, dar kartą grįžta prie užsienio kalbos. Perkeliamuosius gebėjimus, tokius kaip bendravimo įgūdžiai, sudaro tiek rašytinis, tiek žodinis bendravimas taisyklinga lietuvių kalba ir bent viena iš užsienio kalbų. Ši nuoroda gana aiškiai yra orientuota į komunikacinį kalbos ugdymo(si) pobūdį. Tačiau tolesnis dokumento tekstas teigia, kad bendrojo lavinimo daliai (humanitarinio lavinimo ir komunikavimo dalykams) skiriama ne mažiau kaip 6 proc. neuniversitetinių studijų programos apimties, tai sudaro apie 7 kreditus, skiriant visai studijų programai 120 kreditų. Kreditinė apimtis, kurią galima būtų skirti užsienio kalbos studijoms, nėra didelė, o šioms studijoms numatomi ugdymo tikslai reglamente kategoriškai nusakyti kaip užsienio kalbos studijų paskirtis, kuri yra įvardijama kaip tik inžinerinės kalbos vartosenos tobulinimas, bei pateikiamas šio reikalavimo pagrindimas – bendras užsienio kalbų mokymas(is) nėra inžinerinių studijų programos dalis. Tačiau šis teiginys nepriešpriešina komunikacinės kalbos kompetencijos ir jos ugdymo(si) specialybės užsienio kalbos gebėjimų turiniui, atribodama pastarąją kaip įgalinančią atlikti bendravimo funkciją, palikdama tik siaurą profesinės terminijos mokymą(si), atpažinimą ir atgaminimą, o ne kalbos kaip instrumentinio gebėjimo, būtino profesinėje veikloje, ugdymą(si).

Antra vertus, čia pastebimas dokumento sukurtas prieštaravimas, su kuriuo turėtų susidurti inžinerijos studijų programos vykdančios institucijos. Užsienio kalba kaip bendrojo lavinimo disciplina su kitais šio bloko dalykais bei profesijos pagrindų studijuojamomis disciplinomis atsiduria pirmuosiuose semestruose, o tik po jų logiškai eina specialiosios studijos. Todėl galima tikėtis, kad ugdytiniai su kai kuriomis specialybės žiniomis yra priversti susidurti užsienio kalba anksčiau nei gimtąja. Šis prieštaravimas galėtų būti sušvelnintas, jei kai kurie

profesijos pagrindų ar specialieji dalykai būtų dėstomi užsienio kalba atvykstantiems mainų programos dalyviams, o pageidaujantiems kolegijų studentams būtų sudaryta galimybė studijuoti šią studijų plane numatytą discipliną anglų kalba. Taip būtų natūraliai pasiekta kalbos ir dalyko studijų integracija, kalbos gebėjimų tobulinimas atitiktų specialybės užsienio kalbai keliamus reikalavimus bei ugdytų gebėjimą vartoti kalbą kaip instrumentą profesinėje veikloje. Kad šis kelias yra galimas, nurodo ir pats dokumentas, pateikdamas kriterijus bendrajai dėstytojų kompetencijai vertinti, vienas iš kurių yra gebėjimas laisvai bendrauti bent viena iš plačiausiai Europos Sąjungos šalyse vartojamų kalbų. Tai implikuoja ne tik dėstytojo pasirengimą ir gebėjimą nuolat tobulėti savo dėstomo dalyko srityje, bet ir pasirengimą dalyvauti mobilumo ir mainų programose, skaityti paskaitas užsienio kalbomis, taip skleidžiant savo gerą patirtį kitų šalių ugdymo institucijose bei Lietuvos kolegijose.

Pirmojo tyrimo etapo dokumentų analizės rezultatai leidžia teigti, kad anglų kalbos gebėjimai ir jų raiška yra traktuojami kaip bendrųjų gebėjimų, o jų ugdymo(si) aktualumas yra prioritetas ir dokumentais standartizuotas uždavinys aukštojo mokslo studijas vykdančioms institucijoms. Anglų kalbos gebėjimų funkcinė apibrėžtis nurodo gebėjimą bendrauti ir bendradarbiauti profesinėse situacijose bei naudoti jį kaip instrumentą profesiniam tobulėjimui pasiekti. Kadangi anglų kalbos gebėjimai yra priskiriami prie bendrųjų gebėjimų, šis faktas atskleidžia numatomą ugdytinių gebėjimą perkelti kalbinius bendravimo gebėjimus iš technominio konteksto į kitus socialinius kontekstus.

Pirmajame tyrimo etape buvo siekta atskleisti inžinerijos anglų kalbos funkcinį gebėjimų raiškos turinį ir taikymo svarbą, t. y. taikymo aktualumą, remiantis tyrimo dalyvių, inžinerijos specialistų profesinės veiklos patirtimi. Pokalbių metu buvo siekiama gauti atsakymą į klausimą: (1) Kokiose situacijose ir ką gebėti atlikti anglų kalba Jums yra būtina savo profesinėje veikloje? (2) Ar Jums profesinėje veikloje yra svarbūs anglų kalbos gebėjimai? Kitų klausimų tikslas buvo paskatinantis giliau ir detaliau pažvelgti į analizuojamą problemą ir ją įvertinti, tai pokalbio orientavimo ir skatinimo gairės (žr. 1 priedą).

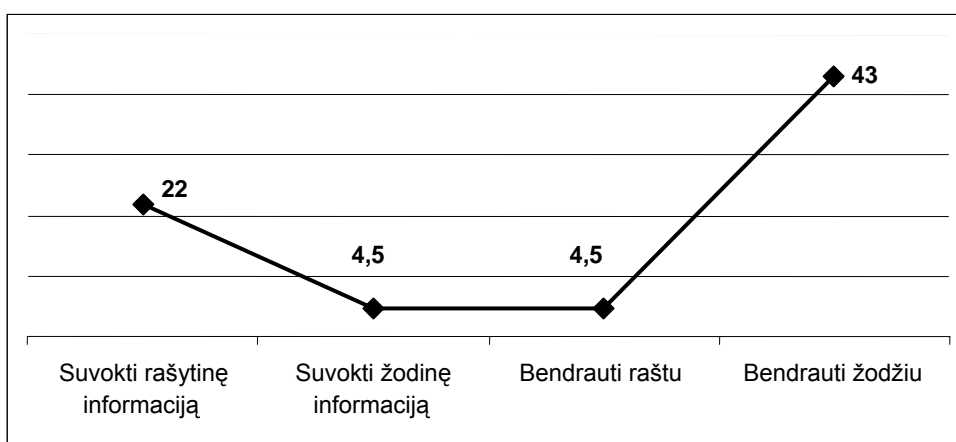
24 lentelė

Inžinerijos anglų kalbos funkcinį gebėjimų raiška remiantis inžinerijos specialistų profesine patirtimi

| KATEGORIJA | FUNKCINIAI GEBĖJIMAI | | | |
|---------------------------------|---|-------------------------|--------------|-----|
| | <i>Kokiose situacijose ir ką gebėti atlikti anglų kalba Jums yra būtina savo profesinėje veikloje?</i> <i>Ar Jums profesinėje veikloje svarbūs anglų kalbos gebėjimai?</i> | | | |
| SUBKATEGORIJOS | | | Teiginiai, n | % |
| | • Suvokti rašytinę informaciją | | 20 | 22 |
| | • Suvokti žodinę informaciją | | 4 | 4,5 |
| | • Bendrauti raštu | | 4 | 4,5 |
| | • Bendrauti žodžiu | Profesinėse situacijose | 28 | 31 |
| | | Socialinėse situacijose | 11 | 12 |
| • Funkcinių gebėjimų aktualumas | | 23 | 26 | |

Atlikus tyrimo dalyvių pasisakymų turinio analizę, remiantis teiginių kategorizavimo metodu, kai vienas teiginys išreiškė vieną idėją, buvo išskirta kategorija – anglų kalbos funkciniai gebėjimai reikalingi profesinėje aplinkoje. Subkategorijos, kurios išaiškėjo analizuojant pasisakymus apie funkcinis gebėjimus, leido išskirti: (1) gebėjimą suvokti rašytinę informaciją (20 teiginių, 22 proc.), (2) gebėjimą suvokti žodinę informaciją (4 teiginiai, 4,5 proc.), (3) gebėjimą bendrauti raštu (4 teiginiai, 4,5 proc.), (4) gebėjimą bendrauti žodžiu (39 teiginiai, 43 proc.), (5) funkcinis gebėjimų aktualumą (23 teiginiai, 26 proc.) (žr. 24 lentelę).

Analizuojant tyrimo rezultatus identifikuoti inžinerinės anglų kalbos gebėjimai, kurie yra taikomi profesinėje veikloje, buvo sujungti keturių kalbinės veiklos rūšių pagrindu: receptiniai, t. y. gebėjimas gauti informaciją, ir produkavimo, t. y. gebėjimai perduoti informaciją. Abi gebėjimų rūšys apėmė dvi kalbos funkcionavimo formas: žodinę ir rašytinę. Pagal analizuojamų teiginių dažnių procentinę išraišką išskirtieji funkciniai gebėjimai pasiskirstė taip: gebėjimas suvokti rašytinę informaciją – 22 proc. visų pasisakymų, suvokti žodinę informaciją – 4,5 proc., bendrauti raštu – 4,5 proc. ir bendrauti žodžiu – 43 proc. (žr. 4 paveikslą).



4 pav. Anglų kalbos funkcinis gebėjimų raiškos formos, identifikuotos inžinerijos specialistų patirties pagrindu (%)

Gebėjimas suvokti rašytinę informaciją, tyrimo dalyvių nuomone (22 teiginiai, 22 proc.), yra labai svarbus anglų kalbos mokėjimas inžinerijos profesinėje veikloje. Šio gebėjimo taikymas yra neatsiejamas nuo specialisto kasdieninio darbo, nes dokumentacija, produktų, medžiagų aprašai, informaciniai katalogai, instrukcijos dažnai yra anglų kalba. Pasak specialistų praktikų, jie nuolat skaito profesinę literatūrą, gaunamą informaciją anglų kalba, nes:

„Statybos dokumentacija, produktų, medžiagų, technologijų aprašai, katalogai yra daugiausia anglų kalba. Tai jau nebegali vien pagal paveikslukus gaudytis. Tiesa, pagrindiniai standartai, normos ir reikalavimai yra lietuviškai išversti, bet naujovės ateina kiekvieną dieną, internete reklamos angliškai ir negali jau sustoti, reikia tobulėti. Jau netobulėjant išgyventi mano profesijoje negali, tai sėkmė tavo profesijoje ir anglų kalbos mokėjimas ją labai stipriai įtakoja.“ (Deivis, statybos inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

*„Anglų kalba reikalinga darbe, nes visa techninė literatūra, produkcijos aprašai, detalių užsakymai, naudojimo instrukcijos yra anglų kalba. Tiesa, būna ir lietuviški vertimai kartais. Tačiau užsakinėti vertimus yra labai ilgas laikas ir mes jų negalime laukti.“ * (Vytautas, transporto inžinerija, profesinė patirtis 2 metai) (* Čia ir toliau tyrimo dalyvių kalba netaisyta. – Aut. past.)*

Gebėjimas suvokti rašytinę informaciją tiesiogiai siejasi su profesinės veiklos kokybe, padeda išvengti klaidų ir tiesiogiai sąlygoja rezultatus. Kaip teigia vienas iš specialistų, tai yra jo profesinės veiklos rutina:

„Mano darbe anglų kalba tiesiog būtina, nes visa žemės ūkio technika (traktoriai, kombainai) ir įrengimai atkeliauja iš užsienio, mes jos vietoje negaminame, jau seniai neturime technikos iš Rusijos, todėl visa techninė dokumentacija, operatorių žinynai ir aprašymai yra angliški. Dirbame su tokia technika, kuri yra kompiuterizuota, vadinasi, visas valdymo meniu taip pat anglų kalba. Mes vartotojui parduodame jau su lietuvišku meniu, jie gali laukti, kol vertėjai išvers, bet mes dirbame tik su anglišku.“ (Dainius, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 12 metų)

Inžinerijos specialistai, susidūrę su profesine literatūra anglų kalba, atlieka ir vertėjo, teksto interpretatoriaus, tarpininko vaidmenį, nes gamybos procesą vykdančiams darbininkams reikia perduoti instrukcijas lietuvių kalba. Inžinieriams reikia būti įgudusiems verčiant angliškus tekstus, nes pasikliauti jau parengtais vertimais jie ne visada gali. Vertimų į lietuvių kalbą netikslumai iliustruoja tą faktą, kad vertėjas gerai nesuvokia technologinių procesų ir taip yra padaroma klaidų lietuviškuose tekstuose. Gebėjimas būti tarpininku tarp angliškos informacijos ar angliškai kalbančiųjų bei šios kalbos nemokančiųjų asmenų kaip subkategorijos gebėti suvokti rašytinę profesinę informaciją reikšmės atspalvis sutampa su anglų kalbos bendrųjų gebėjimų turinio elementų apibrėžtimi.

„Lietuvos standartizacijos departamentas turi visus standartus, tik jie dar visi nėra išversti į lietuvių kalbą. O mums reikia suprasti. Prieš metus visai nebuvo išversta nei vieno. Dažymo, suvirinimo standartas ir t.t., o darbininkams reikia paduoti vertimą, kad gamybiniai procesai būtų atlikti teisingai ir pagal reikalavimus“. (Vaidotas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų)

„Mano darbe reikia anglų kalbos, nors dauguma atvejų dokumentacija ir reikalavimai aplinkos apsaugai yra išversti į lietuvių kalbą, tačiau vertimai yra labai prasti, išversta savaip, todėl reikėtų pradėti nuo angliško dokumento varianto, kad būtum tikras, kad teisingai supranti.“ (Gražvydas, aplinkos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai)

„Yra mūsų darbe svarbūs Europos Sąjungos dokumentai, o Lietuvoje išversti nespėja arba vertimai kartais kelia net juoką, jie subtilių niuansų nesupranta ir maisto produktuose atsiranda guma ar derva arba modifikuotas krakmolos. Mes informuojame maisto institutą, tačiau jie mažai reaguoja. Vertimus turi daryti maisto produktų technologijos specialistas, nes taip klaidinami pirkėjai, kurie tuos produktus perka.“ (Algis, chemijos inžinerija, profesinė patirtis 15 metų)

Inžinerijos specialistai 4 pasisakymuose, tai sudaro 4,5 proc. visų analizuojamųjų teiginių, išskyrė gebėjimą suvokti profesinę informaciją, pateikiamą žodine monologo forma. Šio kalbos receptinio gebėjimo poreikis ypač aktualus, dalyvaujant profesinio tobulinimosi renginiuose, įmonių darbuotojų susirinkimuose, konferencijose, kai renginio kalba yra anglų. Šios subkategorijos empirinis pagrindimas patvirtina bendravimo sąvokos, kaip keitimosi informacija, patirtimi žodiniiais ir ne žodiniiais ženklais, aiškinimą.

„Dar mums reikia važiuoti į užsienio šalis, iš kurių gauname techniką, tobulintis. Tai Anglija, Austrija, Belgija ir kt., ten mokymai ir seminarai vyksta anglų kalba. Tenka vežtis kartu vertėją, bet taip norisi gebėti ir patiems betarpiškai susišnekėti, pabendrauti.“ (Dainius, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 12 metų)

„Gamybos technologų mokymai, konferencijos vyksta anglų kalba. Man parašytas tekstas yra aiškus, o kai klausau – tai nieko nesuprantu. Per posėdžius sėdžiu ir, jei kalbos konspektas yra parašytas, tai suprantu, bet tai ką sako – ne. [...] negaliu suprasti kalbos iš klausos, tik tai, kas parašyta.“ (Stanislovas, chemijos inžinerija, profesinė patirtis 25 metai)

Pasakodami apie savo profesinės veiklos ir anglų kalbos taikymą, tyrimo dalyviai paminėjo ir poreikį gebėti bendrauti raštu. Tai mokėjimas parašyti trumpą, nesudėtingos struktūros ir turinio elektroninį laišką, atliekantį konkrečią komunikacinę funkciją: pateikti klausimą, gauti paaiškinimą ar patikslinti informaciją ir kt. Kaip rodo specialistų 4 pasisakymų teiginiai (4,5 proc.), šis gebėjimas yra ne tik būtinas, bet nepakankamas gebėjimas bendrauti raštu apunkina profesinių ir bendrųjų kompetencijų raišką.

„[...] turiu nuolat susisiekti su užsakovais ir tikslinti gaminio reikalavimus, klausti, kas man yra neaišku ar jiems išdėstyti savo sumanymus, tikslintis ir tikslintis dėl visų detalių ir smulkmenų. Bendrauju elektroniniu paštu. Taip ir susirašinėjame aiškindamiesi, tikslindami, klausdami, ar taip bus gerai.“ (Gitana, pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

„Man reikėtų mokėti palaikyti ryšį su tiekėjais tiesiogiai el. paštu, bet aš dar nesu pakankamai įvaldęs anglų kalbos, kad tai galėčiau padaryti pats.“ (Dainius, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 12 metų)

„Reikia atkreipti dėmesį į tai, kas tau yra ir bus reikalinga ateityje: [...] parašyti el. laišką, pvz., trumpas tekstukas, labai paprastu klausimu apie medžiagų kainas; [...]“ (Deivis, statybos inžinerija, profesinė patirtis 12 metų)

Inžinerijos specialistų pateikti profesinės veiklos pavyzdžiai leido identifikuoti tokį funkcinį gebėjimą ir jo taikymo poreikį, kaip gebėjimas bendrauti žodžiu. Šio gebėjimo taikymo dažnumas yra minimas didžiausiame skaičiuje pasisakymų, t. y. 39 teiginiai, o tai sudaro 43 proc. visų dalyvių pateikiamų teiginių apie funkcinis gebėjimus. Mokėti bendrauti su verslo partneriais, tiekėjais, užsakovais, klientais ar potencialiais pirkėjais tiesiogiai ir be tarpininkų yra neatsiejama profesinės kompetencijos dalis. Interpersonalinis žodinis bendravimas reikalauja iš jo dalyvių gebėti pateikti klausimus ir atsakymus, tikslinti informaciją, aiškintis tai, kas nėra aišku, t. y. mokėti taikyti pokalbio strategijas. Viso to rezultatas yra sėkmingai pasiektas norimas komunikacinis tikslas – gauta arba perduota tiksli informacija žo-

džiu. Šis inžinerijos anglų kalbos funkcinis gebėjimas, gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, atsiskleidęs antrojo tyrimo metu, patvirtina pirmojo tyrimo etapo rezultatus – dokumentų sąlygojančių specialistų rengimą aukštojo mokslo lygmenyje, identifikuotą funkcinį bendravimo ir bendradarbiavimo užsienio kalba gebėjimą.

„[Anglų kalbos] labai dar reikia betarpiškam bendravimui su žmonėmis, užsakovais, klientais. Dažnai tenka vykti į parodas ir patiems dalyvauti, sulaukiame svečių iš užsienio, keičiamės informacija – čia be anglų kalbos neapseisi. Jei nemoki, tai tą turi atlikti kiti, o tu stovi nuošalyje. Pirmiausia jautiesi labai blogai, jei negali susikalbėti su žmonėmis, jei nemoki jiems atsakyti, kai jie tavęs klausia. Konferencijose, parodose, su partneriais susikalbėti yra nesunku, nes rodai brėžinius, standartus, jie supranta ir tu supranti apie ką eina šneka. Su klientais lengva susikalbėti. Tačiau jei nemokės [specialistai] šnekamosios kalbos, tai nemokės suprasti ir profesinę kalbą.“ (Vaidotas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų)

„Kai pradėjau dirbti, tai pajutau, kad anglų kalbos reikia. Taip kasdien dirbant, atrodo, kad ir nereikėtų, bet visai nesenai pas mus atvykę buvo projektuotojų komanda iš Čekijos, jie montavo naujus vandens valymo įrenginius ir sistemas tai ir reikėjo užsienio kalbos – ne tik anglų, bet ir rusų. Reikėjo bendrauti, aiškintis, susikalbėti.“ (Mindaugas, aplinkos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai)

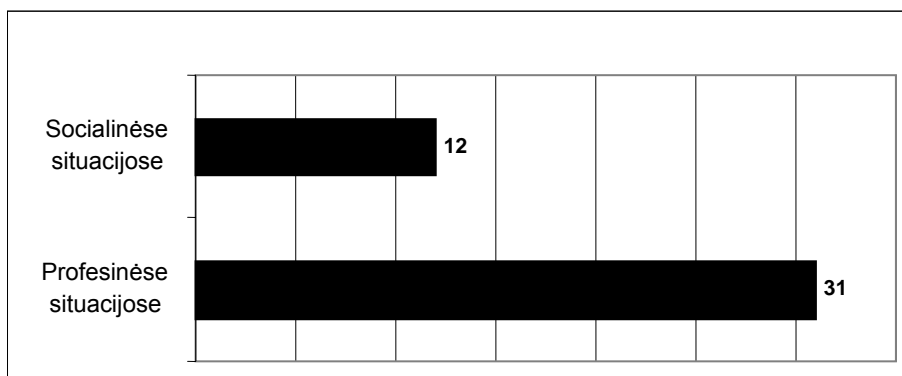
„Kasmet dalyvaujame Lietuvos žemės ūkio parodose, tai tenka ir atsakinėti į klausimus bei aiškinti apie mūsų produkciją anglų kalba. Kartais gerai gaunasi, kartais galvoji, kad galėjai geriau atsakyti.“ (Vytautas, transporto inžinerija, profesinė patirtis 2 metai)

Bendravimo žodžiu profesinėse situacijose gebėjimas yra neatsiejamas, pasak 11 tyrimo dalyvių pateiktų teiginių, nuo poreikio mokėti bendrauti su svetimkalbiais ne vien profesinė tematika. Interpersonalinės žodinės komunikacijos tikslu šiuo atveju tampa bendravimas, kuriuo siekiama ne perduoti ir gauti informaciją, bet užmegzti ir palaikyti teigiamus socialinio bendravimo ryšius. Gauti rezultatai patvirtina pirmojo tyrimo išvadą, kad bendrieji gebėjimai yra perkeliameji ir galimi taikyti ne tik technologiniuose bet ir kituose socialiniuose kontekstuose.

„O kai atvažiuoja partneriai pas mus, juk reikia su jais ir bendrauti ne tik apie gamybą. Eini su jais pietauti ir reikia apie ką nors šnekėtis. Neužtenka vien mokėti pasisveikinti ir atsisveikinti.“ (Gitana, pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

„Su žmonėmis reikia ir apie paprastus dalykus gebėti pakalbėti, jų paklausti ir suprasti, ką tau sako. Tam reikalinga tiesiog kasdieninė buitinė šnekamoji kalba.“ (Daiva, chemijos inžinerija, profesinė patirtis 10 metų)

Pagal analizuojamų pasisakymų dažnį, santykis tarp bendravimo žodžiu profesinėse situacijose ir socialinėse situacijose yra pateikiamas 5 paveiksle. Tai parodo didesnę profesinės tematikos interpersonalinio bendravimo dažnumą, tačiau leidžia teigti, kad žodinės komunikacijos įgūdžiai gali būti perkeltami iš vienos tematikos konteksto į kitą, nes šių kontekstų skiriamasis bruožas yra specifinė leksika ir tematika.



5 pav. Bendravimo žodžiu funkcinio gebėjimo reikšmės dažnis pagal situacijų rūšis (%)

Tyrimas parodė, kad inžinerijos specialistams yra svarbus anglų kalbos mokėjimas praktiškai taikyti įvairius gebėjimus savo kasdieniniame darbe. 23 pasisakymai, kurie sudaro 26 proc. visų teiginių apie funkcinius anglų kalbos gebėjimus, pabrėžia užsienio kalbos praktinio taikymo gebėjimo aktualumą ir tas faktas patvirtina pirmojo tyrimo etapo išvadas apie anglų kalbos mokėjimo svarbą. Šis suvokimas atsiskleidžia tyrimo dalyviams susidūrus su inžinerinės veiklos keliamais uždaviniais, realiu profesiniu gyvenimu ir verčia permąstyti ankstesniojo mokymo(si) patirtį ir požiūrį į patį specialybės anglų kalbos dalyką ir jo reikšmę visame profesinio rengimo studijų plane.

„Kai mokiausi technikumė, tai ten viskas buvo kitaip. Man ten nepatiko. Pirmia, tiek pačių studentų, tiek ir dėstytojų požiūris į anglų kalbą buvo labai nesvarbus. Tai lyg ir nereikšmingas, antraeilis dalykas. Studentai nenorėjo mokytis anglų kalbos. Tačiau dabar, dirbant tą darbą, aš negalėčiau išsiversti be anglų kalbos. Paprasčiausiai negalėčiau atlikti savo darbo. Jei man kas būtų pasakęs, kad man reikės anglų kalbos darbe ir aš jos turėsiu mokytis visokiais būdais, būčiau labai nustebusi.“ (Gitana, pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

Tyrimo dalyviai pabrėžė anglų kalbos mokėjimo įtaką jų profesiniam augimui, tobulėjimo galimybėms, kvalifikacijos kėlimui ir poveikį karjerai. Nepakankamai gerai susiformuotas žodinio bendravimo gebėjimas ar jo neturėjimas, kaip teigia Stanislovas (chemijos inžinerija, profesinė patirtis 25 metai) ženkliai susiaurina jo galimybes tobulėti kaip profesionalui.

„Galima sakyti, kad nepakankamas anglų kalbos mokėjimas man trukdė augti profesinėje karjeroje. Kelis kartus buvo galimi siūlymai užimti aukštesnes pareigas, bet cecho viršininkas pasakė, kad nors ir buvo geros vakansijos ir kadru pasikeitimo, mainų galimybės Suomijoje, galėjau vykti padirbėti į užsienio gamyklas, bet vienas trūkumas – kad aš nemoku anglų kalbos. Mano išsilavinimas tinkamas, patirtis gera, bet bendravimo instrumento neturiu.“

Profesinė sėkmė, įmonės vadovų ir darbdavių teigiamas vertinimas tų darbuotojų, kurie geba praktiškai vartoti anglų kalbą, atlikdami savo tiesiogines pareigas, yra iliustruojama Vytauto (transporto inžinerija, profesinė patirtis 2 metai) teiginiu:

„Įmonės vadovybė labai gerai vertina tai, kad mes mokame anglų kalbą. Štai ir tie kursai, kuriuos lankau yra su jų paskatinimu. Jie nori, kad jų darbuotojai patys galėtų atlikti darbą ir nereiktų vertėjų paslaugų iš šalies.“

Remiantis informantų pasisakymais apie įmonių vadovų nuostatas į darbuotojų kvalifikacijos kėlimo politiką, akivaizdžiai atsiskleidžia tiesioginis ryšys tarp darbuotojo profesinės vertės ir jo gebėjimo praktiškai taikyti anglų kalbą veikloje. Šią mintį labai aiškiai pavyzdžiu iš savo patirties nusakė Gražvydas (aplinkos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai):

„Koncernas yra suinteresuotas darbuotojų užsienio kalbų mokėjimu, mokymosi valandas įskaito į darbo laiką. Tokia darbdavių politika rodo, kad jų nuomone darbuotojų vertė kyla, jei jie moka anglų kalbą. Nors priimant į darbą niekas neklausė ar moki anglų kalbą, bet vėliau neklausia kaip tu išsiverti su savo žiniomis, nesirūpina ar tu gebi tai padaryti, tiesiog tu privalai susidoroti su darbu ir tai yra jiems svarbu.“

Šiandieninio inžinerijos specialisto profesinė kompetencija, kuri ir sudaro prielaidas galimybei sulaukti tinkamų darbo siūlymų, tapti konkurencingu darbuotoju darbo rinkoje bei sulaukti aukšto potencialių darbdavių vertinimo, yra apibendrinta Dainiaus (mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 12 metų) teiginyje:

„Anglų kalbos mokėjimas labai atsiliepia mano darbe. Jauti žmogus, kad negali kokybiškai atlikti tau pavesto darbo pats. Kuo sėkmingiau kyli karjeros laipteliais, tuo stipriau jauti, kad tau reikia anglų kalbos. Mūsų darbas yra sunkus: tepaluotas, nešvarus, bet reikia aukštojo išsilavinimo ir gerų anglų kalbos žinių.“

Išanalizavus interviu dalyvių nuomonę apie jų profesinės veiklos ir anglų kalbos gebėjimų taikymo patirtį, galima daryti išvadą, kad anglų kalbos funkciniai gebėjimai būtini inžinerijos specialistų profesinėje veikloje yra (1) bendrauti žodžiu, (2) suvokti rašytinę informaciją, (3) suvokti žodinę informaciją ir (4) bendrauti raštu. Identifikuotų gebėjimų eiliškumas nurodo poreikio juos taikyti dažnumą, remiantis išsakytų teiginių dažnių procentine išraiška. Šios gebėjimų grupės yra suprantamos kaip geras anglų kalbos mokėjimas ir praktinio taikymo gebėjimas, kuris yra aktualus šiandieninio specialisto sėkmingai profesinei raiškai ir raidai.

Pirmajame empirinio tyrimo etape, kurio uždavinys buvo inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų raiškos formų identifikavimas ir šių gebėjimų plėtros svarbos pagrindimas, atlikta ugdymo(si) procesą sąlygojančių dokumentų ir inžinerijos specialistų profesinės patirties analizė suponavo tokias išvadas:

1. Anglų kalbos gebėjimų, taikomų inžinieriaus profesinėje veikloje, **raiškos turinį** sudaro profesijos kalbos vartosenos formos, kurios pagal taikymo dažnumą sudaro tokią seką:

(a) **gebėjimas bendrauti žodžiu profesinėje aplinkoje**. Reikalingas tiesiogiai be vertėjo bendraujant su verslo partneriais, užsakovais, klientais, potencialiais pirkėjais; charakterizuojamas mokėjimu taikyti pokalbio strategijas (pvz., pateikti klausimą, atsakymą, tikslinti informaciją, aiškintis), kad būtų sėkmingai pasiektas komunikacinis tikslas, bei socialinio bendravimo situacijose, siekiant užmegzti ir palaikyti teigiamus socialinio bendravimo ryšius.

(b) **gebėjimas suvokti rašytinę profesinės tematikos informaciją.** Šis gebėjimas yra būtinas naudojantis įvairiomis informacijos priemonėmis užsienio kalba, profesinės literatūros (dokumentacijos, produktų, medžiagų aprašų, informacinių katalogų, instrukcijų) skaitymui ir suvokimui bei atliekant rašytinės informacijos anglų kalba vertėjo, aiškintojo gimtąja kalba vaidmenį.

(c) **gebėjimas suvokti sakinę profesinės tematikos informaciją.** Šio gebėjimo sklaidos poreikis pasireiškia visaverčiu dalyvavimu profesinio tobulinimo(si) renginiuose, seminaruose, susitikimuose, konferencijose, kai renginio kalba yra anglų.

(d) **gebėjimas bendrauti raštu profesinės veiklos situacijose.** Šis gebėjimas apibūdina specialisto mokėjimą parašyti trumpą, nesudėtingos struktūros ir turinio laišką (pvz., elektroninį), gebėti pateikti raštu klausimą, gauti paaiškinimą ar patikslinti informaciją.

2. Anglų kalbos vartosenos profesinėje aplinkoje gebėjimų **svarba** yra grindžiama šiais argumentais:

(a) **anglų kaip užsienio kalbos mokėjimas priskiriamas prie bendrųjų gebėjimų**, individui būtinų žinių visuomenėje, ir kurių plėtra yra prioritetinga švietimo institucijoms, o profesiniame rengime aktualus tampa bendrųjų ir specialiųjų gebėjimų derinimas.

(b) **profesijos anglų kalbos gebėjimų ugdymo(si) aktualumas yra pabrėžiamas profesinio rengimo standartizavimo dokumentuose.** Šie gebėjimai yra traktuojami kaip vis didesniam specialistų skaičiui būtinos įgyti kompetencijos, atitinkančios aukščiausius Europos standartus.

(c) **anglų kalbos profesinės vartosenos gebėjimų sąsajos su profesinio rengimo tobulinimu.** Šie gebėjimai laiduoja specialistui profesinio gyvenimo kokybę, profesines įsidarbinimo galimybes ir mobilumą, profesinį konkurencingumą ir lankstumą, galimybę veikti tarptautinėje rinkoje, laiduoja dalyvavimo tarpvalstybiniame bendradarbiavime, partnerystėje, mainuose ir gerosios patirties plėtojimo galimybes.

3.2. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) DIDAKTINĖS SĄLYGOS IR GALIMYBĖS KOLEGIJOSE

Antrajame empirinio tyrimo etape buvo siekiama identifikuoti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų, būtinų sėkmingai profesinei veiklai, ugdymo(si) didaktines sąlygas ir nustatyti šių gebėjimų plėtros galimybes, sudarytas kolegijų vykdomame studijų procese. Pirmasis uždavinio klausimas buvo sprendžiamas remiantis inžinerijos specialistų patirties tyrimo pagrindu, o antrasis – ugdymo(si) galimybių nustatymas – rėmėsi kolegijų inžinerinių specialybių anglų kalbos programų tikslų analize.

Siekiant identifikuoti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) didaktines sąlygas, tyrimo dalyviai, inžinerijos specialistai, buvo skatinami interviu metu reflektuoti anglų kalbos formalaus, vykdyto kolegijose, ir neformalaus ugdymo(si) patirtį. Pokalbių metu buvo siekiama gauti atsakymus į klausimą: Kaip turėtų būti vykdomas inžinerinės anglų kal-

bos ugdymas(is) kolegijose? Dalyvių atsakymų pagrindu buvo išskirti elementai, svarbūs konstruojant rekomenduotiną ugdymo(si) didaktinį modelį (žr. 1 priedą).

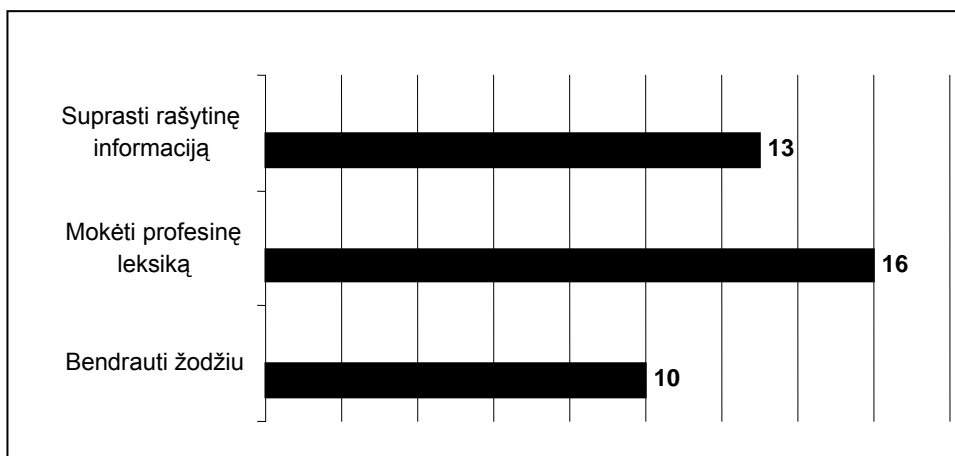
Atlikus pasisakymų turinio analizę, remiantis teiginių kategorizavimo metodu, kai vienas teiginys išreiškė vieną idėją, buvo išskirta kategorija – inžinerijos anglų kalbos funkcinų gebėjimų ugdymo(si) modelis, kuris susidarė iš šių subkategorijų: (1) dalyko tikslai, (2) mokymo(si) metodai ir (3) studijų proceso organizavimas. Analizuojamų teiginių dažnis ir procentinė išraiška pasiskirstė tokiu santykiu: (1) specialybės anglų kalbos dalyko tikslai buvo aptarti 66 teiginiuose, o tai sudarė 39 proc. analizuojamos medžiagos, (2) mokymo(si) veiklos pobūdis buvo aptartas 86 teiginiuose, tai sudarė 51 proc. pasisakymų, (3) dalyko studijų proceso organizavimui reikšmingi aspektai sudarė 16 teiginių, o tai atitinka 10 proc. visų teiginių apie siūlomą anglų kalbos ugdymo(si) modelio struktūros projektą (žr. 25 lentelę).

25 lentelė

Inžinerijos anglų kalbos funkcinų gebėjimų ugdymo(si) didaktinės sąlygos identifiкуotos specialistų patirties pagrindu

| KATEGORIJA | INŽINERINĖS ANGLŲ KALBOS UGDYMO(SI) MODELIS | | | |
|----------------|---|--|--------------|----|
| SUBKATEGORIJOS | <i>Kaip turėtų būti vykdomas inžinerinės anglų kalbos ugdymas(is) kolegijose?</i> | | | |
| | • Dalyko tikslai: | Suprasti rašytinę informaciją | Teiginiai, n | % |
| | | Mokėti profesinę leksiką | 22 | 13 |
| | | Bendrauti žodžiu | 27 | 16 |
| | • Mokymo(si) veikla: | Rašytinio teksto skaitymo, analizės ir suvokimo veikla | 17 | 10 |
| | | Imitacinė žodinės komunikacijos veikla | 27 | 16 |
| | | Integruotas kalbos ir dalyko mokymas(is) | 23 | 14 |
| | | Savarankiškas mokymasis | 9 | 5 |
| | | Mokymo(si) būdų pasirinkimo kriterijai | 9 | 5 |
| | • Studijų proceso organizavimas | Mokymo(si) būdų pasirinkimo kriterijai | 18 | 11 |
| | Studijų proceso organizavimas | 16 | 10 | |

Pokalbio metu tyrimo dalyviai reflektavo savo specialybės anglų kalbos mokymo(si) patirtį aukštojoje mokykloje ir po studijų, atskleidė proceso stipriąsias ir taisytinas puses, lygino pasiektus formalaus ir neformalaus mokymo(si) rezultatus bei praktinio taikymo galimybes. Pasisakymai leido išskirti tris studijų dalyko tikslų grupes. Baigę specialybės anglų kalbos kursą, studentai turi gebėti: (1) suprasti rašytinę informaciją (22 teiginiai, 13 proc.), (2) mokėti profesinę leksiką (27 teiginiai, 16 proc.), (3) bendrauti žodžiu (17 teiginių, 10 proc.) (žr. 6 paveikslą).



6 pav. Inžinerijos anglų kalbos dalyko tikslai, identifikuoti specialistų patirties pagrindu (%)

Rašytinės informacijos supratimas, skaitant įvairios profesinės tematikos ir stiliaus literatūrą, tyrimo dalyvių nuomone (13 proc. analizuojamos medžiagos), yra vienas iš trijų pagrindinių specialybės anglų kalbos dalyko tikslų. Tai yra siejama su visu profesinio rengimo procesu ir jo rezultatų kokybe. Šios subkategorijos sąsajos su pirmajame tyrime identifikuotu funkciniu gebėjimu yra akivaizdžios. Vaidotas (mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų) pokalbyje šį tikslą ir rezultatą nusakė taip:

„Kaip darbdavys aš manau, kad studentai baigę turi per tuos kelis metus išmokyti taip, kad padavei jiems žurnalą su profesiniu tekstu, o jie turi suprasti, kas ten parašyta, kuo vienas procesas skiriasi nuo kito ir pan. Užtenka kad gaudosi techninėje literatūroje. O techninę literatūrą – verst, skaityti.“

Sąsajos tarp kiekvienai profesinei veiklai būdingų kalbos žanrų, kalbos skaitymo įgūdžių ir jų formavimo atsiskleidžia Vytauto (transporto inžinerija, profesinė patirtis 2 metai) nuomonėje, kur jis pabrėžia profesinės rašytinės kalbos specifiką, jos stilistines skirtis nuo šnekamosios ir poreikį šį kalbos recepcijos įgūdį formuoti ir lavinti:

„Techninių tekstų skaitymo negalima atsisakyti, ten kalbose struktūra yra visai kitokia ir kitokie kalbose reikalavimai. Tą reikia išmokyti. Reikia ir techninio žodyno mokėjimo.“

Rašytinės kalbos supratimo gebėjimas ir jo ugdymas(is) vyksta kartu su profesinės veiklos situacijų, problematikos ir specifinio kalbos vartojimo konteksto suvokimu. Interviu rezultatai patvirtina profesijos kalbos kaip funkcinio instrumento specifinės raiškos formos lingvistinę charakteristiką ir poveikį tai suvokti. Specialybės studijų dalykai ir specialybės anglų kalba yra glaudžiai susiję tarpusavyje ir lemia vienas kito akademinis rezultatus.

„Studijų metais skaitėme, vertėme angliškus tekstus ir už juos atsiskaitinėjome. Tekstai buvo sunkūs, daug terminų, bet mes supratome apie ką jie buvo. Rašytinis tekstas, instrukcijų, dokumentų kalba yra sunki, tačiau net dabar ją suprasti didelių sunkumų nekyla.“ (Jonas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 10 metų)

Profesinei veiklai reikalingų tekstų suvokimas yra neatsiejamas nuo profesinės specifinės leksikos mokėjimo, kuris teoriniame lygmenyje yra apibrėžiamas kaip specialiesiems tikslams skirtos kalbos identitetą sudarantis elementas. Tai yra antrasis anglų kalbos dalyko tikslas, kuris atsiskleidžia interviu dalyvių pasisakymuose (16 proc. visų teiginių apie anglų kalbos dalyko tikslus).

„Techniniuose tekstuose yra labai daug visokių terminų, o jų ir nemažai reikia darbe. Kartais aprašymuose, kataloguose randi tokių, kad nesupranti ir žodynai neduoda paaiškinimų. Daug paprasčiau supranti iš iliustracijų, nei iš detalės pavadinimo.“ (Vytautas, transporto inžinerija, profesinė patirtis 2 metai)

Kokios apimties turėtų būti specifinės leksikos žodynas, remiantis tyrimo dalyvių nuomone, yra sunku suskaičiuoti. Tačiau, kaip tvirtina interviu teiginiai, profesinių terminų skaičius ir sudėtingumas turėtų būti pateikiami nuosekliai: nuo bendresnio vartojimo ir reikšmės prie sudėtingesnių, siauresnio vartojimo terminų:

„Koks turi būti profesijos terminų skaičius išmoktas, nesuskaičiuosi. Terminijos banko negali išmatuoti, bet pagrindus čia turi turėti. Pirmuosiuose kursuose tie terminai yra labai bendri, tačiau vėliau, jau rengiant kitų dalykų darbus, kursinių, diplominių rašymui reikia ir sudėtingesnių terminų.“ (Gražvydas, aplinkos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai)

„Technikume mes mokėmės daug visokių specialybės terminų. Tačiau jie labai greitai užsimiršo. Be to, visų ir neišmoksi. O mano darbe ir jų tiek nereikia. Gal vartoju apie šimtą man reikalingų specifinių žodžių, pvz., „siūlė“. Kiekviename darbe yra tas specialybės žodyno skaičius kitas, jie kartojasi ir gali juos labai lengvai išmokti, ar suprasti.“ (Gitana, pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

Profesinės terminijos mokėjimas yra svarbus ugdymo(si) tikslas, tačiau kartu ir nėra ypač problemiškas gebėjimas, pasak inžinerijos specialistų praktikų. Kasdieninės pagrindinių leksinių elementų vartojimas padeda atsirinkti svarbiausius terminus ir palengvina jų išsiminimą, o suvokimas ir reikšmė remiasi viso technologinio proceso ar inžinerinės veiklos supratimu.

„Profesinių terminų nėra tiek nežmoniškai daug tų, kuriuos reikia žinoti, žmogus atsirenki tuos, kurie reikalingi ir tada dažnai juos vartoji. Visų terminų neatsimenu, reikia kai kuriuos prisiminti.“ (Mindaugas, aplinkos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai)

„Techninė profesinė terminija, kuri yra vartojama, nėra skaitlinga. Pvz., metalo konstrukcijose nėra daug tų procedūrų: pjaustymas, tekinimas, suvirinimas, dažymas, projektavimas. Tai tiek jau tų žodžių ir yra.“ (Vaidotas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų)

„[...] techninį žodyną galima greitai išmokti, nes yra žodynai, pats specialistas gali lengvai suprasti procesą, nes terminai, pusė jų, yra tarptautiniai, ir jei supranti nors pusę žodžių, tai supranti ir procesą. Suvokimas – ne problema, gali daug nuspėti.“ (Stanislovas, chemijos inžinerija, profesinė patirtis 25 metai)

Trečiasis specialybės anglų kalbos dalyko tikslas, išskirtas pokalbių metu, yra gebėjimas bendrauti žodžiu profesinėse situacijose inžinerinės problematikos temomis, tai yra specialie- siams tikslams skirtą kalbą identifikuojantis specifinio konteksto parametras. Šis komunikaci- nis kalbos įgūdis sudaro ženkliai dalį profesinės veiklos, kurios metu reikalingas anglų kalbos mokėjimas. Kaip teigia analizuojami pasisakymai (10 proc. visų teiginių apie dalyko tikslus), mokėjimas bendrauti žodžiu anglų kalba turi būti lavinamas aukštojoje mokykloje.

„O mokėti daug terminų ir tik atsisveikinimo ar pasisveikinimo frazes yra maža tikrame darbe.“ (Gitana, pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

„Aukštojoje mokykloje mes bendravimo anglų kalba nesimokėme, neturėjome galimybės bendrauti tarpusavyje. Tik skaitėme ir skaitėme. Skirtumo tarp kolegijos ir universiteto ang- lų kalbos mokymosi nepajutau – tas pats. Tačiau kolegija neturi leisti studentui užmiršti tą anglų kalbą, kurią jis mokėjo mokykloje, bendravimo anglų kalbą, o ji labai greitai užsimirš- ta. Mokėti bendrauti yra svarbu, nes jei pamiršai žodį, tai gali paklausti ir viskas bus gerai. Kartu su technine kalba reikia mokytis ir bendravimo anglų kalba.“ (Vytautas, transporto inžinerija, profesinė patirtis 2 metai)

Dviejų pirmųjų tikslų nusakyti pasiekimai nesukelia tyrimo dalyviams problemų, nes sa- vo profesinėje veikloje jie pakankamai sėkmingai juos taiko ir palankiai vertina pasiektą aka- deminį rezultatą, o gebėjimas bendrauti žodžiu yra apibūdinamas kaip nepakankamai sufor- muotas ir silpnai išlavintas.

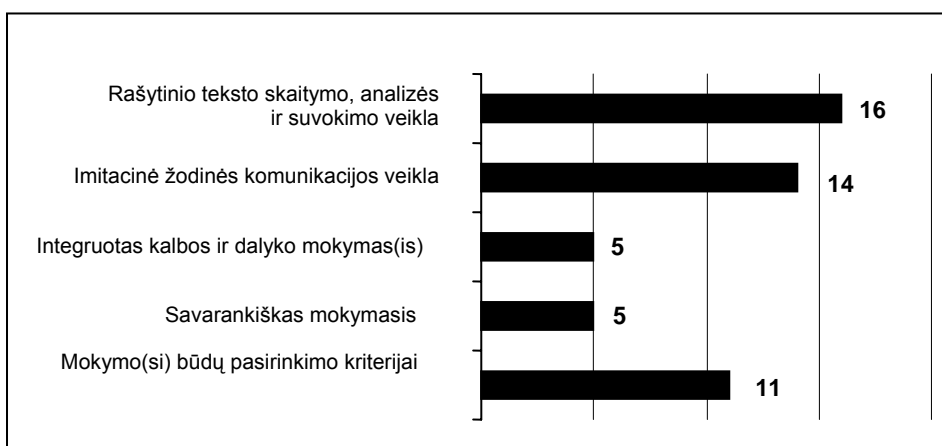
„Tačiau net ir aukštojoje mokykloje aš šnekamosios, bendravimo kalbos nemokėjau, tik „I love you“ ir tai buvo labai egzotiška, ten bendrauti neišmokau, tik skaitėm, atsiskaitėm už spaudos ženklus. Dabar lankau anglų kalbos kursus. Nors techninius terminus žinau, su- prantu, kas parašyta, galiu pasiimti žodyną ir išsiaiškinti, bet tuos žodžius sudėti į sakinį ir jį ištartį – tai jau to nesugebu.“ (Jonas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 10 metų)

„Tie, kurie buvo baigę anglų kalbos sustiprintas mokyklas, galėjo bendrauti ir kalbėtis su dėstytoju, o mes, iš kaimo, galėjome žiūrėti į juos nustebę. Iš vidurinės mokyklos atėjau į te- chnikumą su „tylėjimo įžadais“ – nemokėjau kalbėti angliškai ir nekalbėjau. Toks pat tylin- tis ir baigiau, technikumą nepagerino mano anglų kalbos mokėjimo lygio.“ (Dainius, me- chanikos inžinerija, profesinė patirtis 12 metų)

Rašytinės informacijos suvokimo ir profesinės leksikos mokėjimo gebėjimai remiasi kalbos recepcijos įgūdžiais, o bendravimas žodžiu yra kalbos produkavimo įgūdis. Abiejų rūšių kalbos įgūdžių įtraukimas į dalyko ugdymo(si) tikslus pabrėžia poreikį skirti vienodą dėmesį juos formuojant ir lavinant, nes, tobulinant tik vienus, kitos rūšies gebėjimai nepakin- ta.

Kitas specialybės anglų kalbos ugdymo(si) modelio elementas, kurį savo pasisakymuose išskyrė tyrimo dalyviai, yra mokymo(si) veikla. Šis elementas buvo atskleistas 86 teiginiais, o tai sudarė 51 proc. analizuojamos interviu medžiagos. Įvardytos mokymo(si) veiklos susigru- pavo taip: (1) rašytinio teksto skaitymo, analizės ir suvokimo veikla (27 teiginiai, 16 proc.), (2) imitacinė žodinės komunikacijos veikla (23 teiginiai, 14 proc.), (3) integruotas kalbos ir

dalyko mokymas(is) (9 teiginiai, 5 proc.), (4) savarankiškas mokymasis (9 teiginiai, 5 proc.) ir (5) mokymo(si) būdų pasirinkimo kriterijai (18 teiginių, 11 proc.) (žr. 7 paveikslą).



7 pav. Inžinerinės anglų kalbos mokymo(si) veiklos, sąlygojančios funkcinių gebėjimų ugdymą(si) identifikuotos inžinerijos specialistų patirties pagrindu (%)

Remdamiesi asmenine patirtimi, tyrimo dalyviai pateikė daugiausiai informacijos apie specifinio rašytinio teksto skaitymo, analizės ir suvokimo veiklą (27 pasisakymai, 16 proc. analizuojamos medžiagos). Ši mokymo(si) veikla buvo palankiai vertinama kaip pratybos, kurios tikslingai siekia lavinanti rašytinės informacijos ir profesinės leksikos suvokimo gebėjimus. Tokia metodika grįsta veikla yra naudinga, informatyvi ir analogiška tai, kuri vyksta realios profesinės veiklos sąlygomis. Šis rekomenduojamo didaktinio modelio elementas tiesiogiai atspindi teorinį kalbos diskurso formos analize paremtą mokymo(si) kelią.

„Technologui svarbu skaitymas, techninė kalba, nuo proceso pradžių iki galo aprašymai, techniniai aprašymai anglų kalba, tai yra gaunamas bazinis supratimas apie viską.“ (Algis, chemijos inžinerija, profesinė patirtis 15 metų)

„Kolegijoje išmokome daug [...] Tai, ką ten gavau, buvo naudinga. Mes ten skaitydavome specialybės techninius tekstus. Po kolegijos baigimo, pradėjus dirbti, sunkumų su informacija anglų kalba neturiu.“ (Tadas, elektronikos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai)

Anglų kalbos gramatinio posistemio žinios, pasak Vaidoto (mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų) nuomonės, neturėtų būti studijuojamos atsietai nuo gramatinių reiškinių vartojimo teksto, nes skirtingas kalbos teksto tipas yra charakterizuojamas skirtinga kalbos struktūrine išraiška. Studijuojant tam tikrą tekstą, kalbos reikšmė ir jos forma turi būti analizuojama nedalomai.

„Gramatikos daug kišti nereikia, tačiau svarbu, kad jie būtų mokomi žodžių tvarkos, nes ji skiriasi nuo lietuvių, taip pat yra gana griežta ir rašytiniuose specialybės tekstuose.“

Gramatiniai reiškiniai neturi tapti atskiru studijavimo tikslu, nes net įsimintos rašytinės kalbos struktūros negali būti automatiškai perkeltamos į kito kalbos žanro tekstą, kadangi tai,

kas tipiška rašto kalbai, nėra charakteringa žodinės komunikacijos diskursui. Čia pasireiškia kitos kalbos raiškos formos.

„Daug dėmesio buvo skiriama ir gramatikos taisyklėm. Darėm visokių pratimų. Dabar jau sunkiai tai prisimenu. O jau kai reikia sudaryti klausimą ar suregzi atsakymą, tai tos taisyklės nepadedą.“ (Daiva, chemijos inžinerija, profesinė patirtis 10 metų)

Pasisakymai leido išskirti dar vieną mokymo(si) veiklos grupę – žodinės komunikacijos veiklą (23 teiginiai, 14 proc.), kuri remiasi kalbėjimo įgūdžių lavinimu ir vykdoma mažų grupelių, porinio darbo forma. Tokios pratybos imituoja realias kalbos vartojimo situacijas ir moko, kaip reikia siekti norimo toje situacijoje komunikacinio tikslo. Taip lavinamas kalbos produkavimo įgūdis – bendravimo žodžiu gebėjimas. Šie gauti tyrimo duomenys patvirtina teorinio didaktinio modelio svarbiausio elemento – interakcijos – vaidmenį kognityvinėje veikloje.

„Tokio mokymosi nauda pasijaučia greitai, čia mes atgaiviname tas žinias, kurias buvome užmiršę, mokomės labai paprastų dalykų (pvz., pasakyti adresą, paklausti, pasitikslinti, pakalbėti). Čia sukuriamos situacijos bendravimui, pasitikslinimui ar klausimams. Svarbiausia, kad būtų galimybė dažniau tą kalbą vartoti. Vykstu dabar į kursus į Angliją, o ten net gerai mokant kalbą yra problemų.“ (Vytautas, transporto inžinerija, profesinė patirtis 2 metai)

Imitacinė žodinė komunikacija, kaip būdas lavinti bendravimo žodžiu gebėjimus, yra svarbi ir turėtų dalyko studijų veikloje susilaukti tokio pat dėmesio, kaip ir specialybės literatūros skaitymo ir suvokimo pratybos, nes, pasak Daivos (chemijos inžinerija, profesinė patirtis 10 metų), šių veiklos rūšių derinimas turi sudaryti specialybės anglų kalbos ugdymo(si) metodikos pagrindą:

„Bet bendrauti, aiškinti kitiems, pasakoti apie savo produkciją ar pačiam klausinėti, tai čia jau prasčiau. [...] Jokių ypatingų receptų neturiu. Gal taip ir reikia daryti, kaip ir mus mokė. Tačiau tuo pačiu reikia nepamiršti ir paprasto bendravimo, kad studentai mokytoji kalbėti apie tai, ką perskaitė, mokėtų paaiškinti ir galėtų dalyvauti pokalbyje.“

Žodinės komunikacijos atveju kalbos raiškos forma skiriasi nuo rašytinės kalbos: paprastesnė sintaksės, gramatinių struktūrų atžvilgiu, bendresnė vartojamų leksikos vienetų požiūriu. Svarbiausias tokio kalbos diskurso tikslas yra simetriškas dalyvavimas interakcijoje, kurios metu kuriama bendra reikšmė. Kaip teigia Gitana (pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų), tokią veiklą ji patyrė anglų kalbos kursų metu ir įvertino ją palankiai:

„Mes susišnekam darbe ir ne visai taisyklinga kalba, darbe svarbu, kad tu supranti pašnekovą ir pašnekovas supranta tave. [Anglų kalbos kursuose] mes tiesiog mokomės kaip pasakyti vieną ar kitą dalyką. [...] mes lyg ir bendravome tarpusavyje kaip realiame gyvenime. Ten mes rinkomės nedidelėmis grupėmis ir bendravome. [...] Tai atgaivino mano šnekamosios kalbos įgūdžius.“

Nepakankamai gerai vertinamas aukštojoje mokykloje suformuotas žodinio bendravimo gebėjimas, interviu dalyvių teigimu, liudijo apie imitacinės žodinės komunikacijos veiklos

nepakankamumą ir silpnai išlavintą gebėjimą. Tas faktas ir motyvavo neformalaus ugdymo(si) anglų kalbos kursų pasirinkimą, kaip tinkamą mokymosi formą, sukuriančią kalbinę aplinką ir skatinančią bendravimą.

„Kursai sukuria tokią kalbinę aplinką. Techninės anglų kalbose vartojimo aplinkos užtenka ir darbe, ją reikia palikti darbe ir nesiekti ją perkelti į kursus. [...] svarbu yra turėti kalbos vartojimą skatinančią aplinką. Juk jei išmokai ar įsiminei žodį, tai jo nevartojant greitai gali užmiršti. Dar labai svarbu, kad tave kalbant kas nors girdėtų (kaip kursuose kolegos ar mokytoja) ir pataisytų, jei kalbi ne taip ar blogai tari. Nes jei vienas mokaisi, tai nežinai, ar teisingai išmoksi. [...] Tokia aplinka galėtų atsirasti ir darbe, jei kasdien ten būtų nors du anglai, tai greitai visi prabiltų angliškai. O kai tiekėjai atvažiuoja retai ir trumpai pabūna, ir reikia tik kokį vieną kitą sakinį suregzti, tai mažoka. Reikia nuolatinės aplinkos.“ (Jonas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 10 metų)

Integruotas anglų kalbos ir specialybės dalykų mokymo(si) būdas yra atskleistas 9 pasakymuose, tai sudaro 5 proc. teiginių. Šis kelias leidžia įsisavinti kalbą per natūralią vartoseną, siekimą kalbos kaip instrumento dėka gauti ir perduoti informaciją, nes pastaroji čia sudaro veiklos branduolį. Kalbos mokoma(si) tik tiek, kiek tai susiję su reikšmės suvokimu ir perdavimu. Šio metodo taikymo empirinis pagrindimas patvirtina teorines rekomendacijas, nes toks mokymo(si) būdas leidžia kalbai peržengti specialybės anglų kalbos dalyko ribas, o kalbos gebėjimų ugdymas(is) tampa neatsiejama profesinio rengimo proceso dalimi. Kalbos ir dalyko integracijos idėja puikiai iliustruojama Gražvydo (aplinkos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai) mintimis ir pateikiamais siūlymais:

„Aukštojoje mokykloje vyko keli specialybės seminarai, kuriuos vedė atvykę lektoriai iš užsienio ir buvo skaitomi pranešimai anglų kalba, taip buvo stengiamasi kombinuoti ir integruoti specialybės dalyką ir anglų kalbos mokymąsi, tačiau reikėtų daugiau pastangų įdėti į tokios veiklos organizavimą, nes tai labai naudinga būsimam specialistui. Manau, kad kitų dalykų dėstymas anglų kalba būtų naudinga ir tai studentų labai negąsdintų. [...] Rekomendučiau organizuoti daugiau specialybės seminarų, kuriuos vestų ne anglų kalbos dėstytojai, nes patys dėstytojai gali būti geri savo dalyko specialistai, bet negali žinoti tiek, kiek aplinkosaugininkai. O patiems anglų kalbos dėstytojams jų darbe reikia konsultuotis su profesinių disciplinų dėstytojais, jiems reikia jų pagalbos.“

Kalbos mokymuisi palanki ir motyvuojanti aplinka, natūralus kalbos įsisavinimo būdas, visų būsimam inžinerijos specialistui reikalingų kalbos gebėjimų tobulinimas, anglų kalbos ir profesinių studijų dalykų integravimas susijungia studentams išvykus į užsienio aukštąsias mokyklas pagal studentų mainų programas. Tokia teigiama patirtimi pasidalijo Mindaugas (aplinkos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai) ir pabrėžė šios patirties rezultatą bei naudą:

„Man pasisekė, nes studijų metais pagal studentų mainų programą puse metų mokiausi Suomijoje. Buvau vienas lietuvis tarp visų suomių ir kitų šalių studentų. Teko persilaužti: bendravau, skaičiau, klausiau paskaitas, vyko atsiskaitymai, atsakinėti žodžiu ir raštu, daryti pristatymus teko anglų kalba. Nebuvo kur dėtis – teko išmokti. Pradžią buvo sunki, gal dvi

savaite, o po jų įvyko persilaužimas ir vėliau jau taip baisu nebuvo. [...] Skyrėsi bendravimo galimybėmis, bendravau su studentais, pats mokymas yra kitaip organizuojamas, ko kolegijoje neišmokau, kad ir tų specialybės terminų, tai Suomijoje išmokau, o dabar jų reikia ir darbe, nes ten ką mokiausi, tai dabar tą darbą ir dirbu.“

Tyrime dalyvavusių inžinerijos specialistų nuomone, anglų kalbos gebėjimai, ypač jų tobulinimas, yra susiję su savarankiško mokymosi svarbos ir neišvengiamumo suvokimu. Buvo pateikti 9 teiginiai, t. y. 5 proc. visų pasisakymų apie ugdymo(si) veiklas, kurie pabrėžė, kad be sistemingo savarankiško mokymosi auditorinis laikas ir pratybos yra nepajėgūs tinkamai išlavinti ar plėtoti jau suformuotų kalbos gebėjimų.

„Neužtenka to, ką gavau aukštojoje mokykloje. Reikia savanoriškai mokytis, pasiskaityti pačiam, tobulinti kalbą. Todėl pats stengiuosi gilinti savo anglų kalbos žinias. Skaitau literatūrą, informaciją ir vis stengiuosi neužmiršti kalbos. Dar jokių kursų papildomai nelankiau, bet stengiuosi pats neapsileisti.“ (Gražvydas, aplinkos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai)

„Mėginau ir pati mokytis. Tačiau vienai yra sunku, kai nėra su kuo bendrauti. [...] o pakalbėti reikia kitų.“ (Gitana, pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

Kokie mokymo(si) veiklos organizavimo būdai turėtų būti pasirenkami ir kokiais kriterijais vadovaujama vykdant specialybės anglų kalbos studijas kolegijose, tyrimo dalyviai atskleidė 18 teiginių, tai sudarė 11 proc. apie šią subkategorijų pateiktos informacijos. Psichologiškai saugios mokymosi aplinkos sukūrimas buvo pabrėžtas kaip vienas iš reikšmingų motyvų, lemiančių studijų veiklos organizavimo pobūdį. Remiantis išsakytomis mintimis, emocinis barjeras stipriai veikia suaugusiųjų ugdytinių atveju, o ugdytojo užduotis yra minimizuoti jų neigiamą įtaką.

„Psichologinis diskomfortas egzistuoja mano atveju: kaip specialistas esu neblogas, bet kad nemoku bendrauti angliškai, jaučiu, kad esu prastesnis už kitus. Tam reikia daug drąsos pasiryžti pradėti mokytis. [...] Maniau, pasimokysiu vienas ir tada bus lengviau.“ Stanislovas (chemijos inžinerija, profesinė patirtis 25 metai)

„Mes visi šiuose kursuose esame iš vieno kolektyvo, tai daug drąsiau jaučiuosi, nereikia varžytis, nes vienas kitą puikiai pažįstame.“ (Dainius, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 12 metų)

Mokantis kalbos, kaip bendravimo instrumento, komunikacinės pratybos siekia per grupės narių bendrą veiklą, aptarimus, nuomonių pasidalijimą, problemų aiškinimąsi kurti bendrą reikšmę. Bendrai kuriamame kalbos diskurse kiekvieno nario indėlis yra svarus. Kad būtų sudarytos sąlygos aktyviai ir visaverčiai dalyvauti bendroje veikloje, reikia drąsiančios aplinkos, išlaisvinančios nuo baimių, kompleksų ir nepasitikėjimo.

„Reikia mokyti studentus būti drąsiems ir daug bendrauti, šnekėtis anglų kalba. [...] Labai norėjau įgauti drąsos vėl prabilti angliškai. [...] Labai smagu, kai gali kalbėti angliškai, kai tave supranta ir tu supranti kitus. [...] Man dabar jau nėra baisu, aš nekompleksuoju kalbėdama.“ (Gitana, pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

„Kursų lankytojų grupę sudaro visi savi žmonės, mes čia vienas kitą žinome ir suprantame iš pusės žodžio. Tačiau realiose situacijose taip neišeina. [...] Reikia nugalėti visus kompleksus ir baimes, kad tu nemoki, tau neišeis ar nepasiseks. (Jonas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 10 metų)

Mokymo(si) veiklos patrauklumas ir įdomumas – tai dar vienas veiklos vykdymo būdų atrankos motyvas. Cituojami pasisakymai leidžia teigti, kad tokia veikla lemia proceso dalyvių aktyvumą bei teigiamą nuostatą į studijų dalyką.

„Man anglų kalba vidurinėje mokykloje labai patiko, nes baigiau Mažeikių sustiprintą anglų kalbos mokymo mokyklą. Kai prisimenu, ką mes ten veikėme, tai mokėmės kalbos daug skaitydami, kalbėdami, aptarinėdami, bendraudami. Ten nebuvo gramatikos mokymosi. Man labai patiko anglų kalba ir mylėjau šitą dalyką. [Kolegijos patirtis] Mokytiis buvo nuobodu. Ką aš prisimenu, tai skaitymą ir vertimą. Jokio kalbėjimo.“ (Gitana, pramonės inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

Veiklos prasingumas – tai mokymo(si) proceso tikslų suvokimas ir pasiektų rezultatų praktinio panaudojimo galimybė. Teorinis šios subkategorijos elemento paaiškinimas yra mokymo(si) pratybų metu įgyto mokėjimo perkėlimas į kitas situacijas. Kaip iliustruoja analizuojami teiginiai, palankus pasiekimų vertinimas ir sėkmingas įgytų gebėjimų panaudojimas realiose situacijose motyvuoja dalyvius tęsti mokymą(si).

„Anglų kalbos kursuose mokymasis vyksta skirtingai nei aukštojoje mokykloje. Pradžioje buvo sunku net suprasti, kas vyksta. Dabar jau pradėjau just to mokymosi naudą – jau susigaudau, ką sako, ir pats drąsiau galiu prabilti. Nauda pasijautė, kai į mūsų įmonę buvo atvykę partneriai iš užsienio, nors tiesiogiai ir neteko su jais pabendrauti, bet kai girdėjau juos kalbant, tai jų pokalbius jau galėjau suprasti. Tačiau dar man reikia toliau tobulinti savo anglų kalbą.“ (Vytautas, transporto inžinerija, profesinė patirtis 2 metai)

Inžinerijos specialistai atkreipė dėmesį į įvairius studijų proceso organizavimo aspektus. Jų nuomonės buvo išreikštos 16 teiginių, kurie sudarė 10 proc. analizuojamos informacijos. Pasisakiusių teigimu, specialybės anglų kalba žemesniuose kursuose galėtų būti orientuota į funkcinių gebėjimų ugdymą(si), kuris remtųsi bendresnio pobūdžio profesinių kontekstų ir leksikos studijomis.

„Specialybės mokymas anglų kalba turi vykti II ir III kurse. Metus ar pusantrų metų, kad studentai persilaužtų anglų kalboje. Skaityti ir rašyti specialybės tekstus su profesinėm realijom nuo pat pradžių yra per anksti. [...] Bet pirmiausia turi suprasti lietuviškai, žinoti kas jų profesinėje veikloje vyksta, suprasti pagrindinius veiksmus ir procesus. Svarbu yra geras specialistų parengimas pagal standartizuotas programas.“ (Vaidotas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų)

Aukštesniuose kursuose kartu su profesinio rengimo specialybės ir specializacijos dalykais studentai galėtų lavinti sudėtingesnės, daugiau specializuotos informacijos skaitymo ir suvokimo gebėjimus.

„Kada geriausiai pradėti mokytis specialybės anglų kalbą? Gal tų tekstų skaitymą reikėtų nukelti į paskutinį kursą, nes ir savo profesiją geriau išmanai ir lengviau supranti, kas ten rašoma – studijų pradžioje yra sunkoka, nors elektronikos specialybėje gal ir nebuvo studento, kuris lietuviškai nežinotų, kas tai yra tranzistorius ir kaip jis veikia.“ (Tadas, elektronikos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai)

Remiantis pasisakiusių patirtimi specialybės anglų kalbos dalyko kreditinė apimtis buvo nepakankama (per mažas savaitinių kontaktinių valandų ir semestrų, skirtų šio dalyko studijoms skaičius). Skirtingą kalbos mokymosi patirtį iki aukštosios mokyklos ir pasiektų rezultatų lygį turintiems studentams nebuvo sudarytos palankios galimybės šią nelygybę eliminuoti.

„Aukštojoje mokykloje anglų kalbos igūdžiai buvo lavinami: skaitėme, pasakojome, kalbėjome, bet paskaitų skaičius buvo mažas ir trumpas kursas. [...] 2 kartus į savaitę ir tai tik kelis semestrus. Tie bendramoksliai, kurie buvo iš sustiprintų anglų kalbos dėstymo mokyklų, labai skyrėsi nuo manęs, jie gal ir geriau išmoko techninę kalbą. Jie dabar yra įsteigę savo statybos firmas, dirbę užsienyje, su kalba neturi jokių problemų.“ (Deivis, statybos inžinerija, profesinė patirtis 11 metų)

Mokymo(s) veiklos diferencijavimas, kaip galimybė sumažinti pradinį studentų anglų kalbos pasiekimų lygio skirtumą, buvo paminėtas interviu metu:

„Aš savo grupėje buvau priskirtas prie tų, kurie yra pažengę anglų kalboje, tai mums ir užduotys būdavo sunkesnės, gal jautė, kad iš mūsų galima ką išspausti.“ (Tadas, elektronikos inžinerija, profesinė patirtis 1 metai)

Tačiau diferencijuotas mokymas(is) vykdomas taip, kaip patyrė Dainius (mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 12 metų), nepadėjo pasiekti norimą rezultatą ir jo teiginyje sulaukė nepalankaus vertinimo:

„[...] pažangesniems anglų kalboje buvo skiriamos sudėtingesnės užduotys – skaityti ir versti tekstus. O mes visi kiti tik mokėmės žodžius mintinai. Tačiau įvertinami buvome tokiais pačiais pažymiais. Tai nebuvo, aišku, teisinga jų atžvilgiu.“

Mokymo(s) medžiagos parinkimas turėtų remtis autentiškumo principu. Prie šio principo praktinio realizavimo gali prisidėti studentų susitikimai su jau dirbančiais specialistais bei jų veikloje naudojama autentiška medžiaga anglų kalba. Vaidoto (mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų) nuomone, būsimieji inžinerijos specialistai turi suvokti, kad tai, ką jie mokosi, yra realus profesinis gyvenimas ir veikla:

„Į anglų kalbos paskaitas reikėtų pasikviesti ten dirbančius žmones iš tarptautinių kompanijų, tai reikėtų daryti nors kelis kartus į semestrą. Jie papasakos, kas jų įmonėse vyksta, atsineš literatūros ar duos žurnalų. Reikia duoti studentams paskaityti ir paversti, sužinoti, kiek jie žino apie tuos dalykus lietuviškai, nes, mano nuomone, angliškai padiskutuoti jie nemokės.“

Siekiant geresnių specialybės anglų kalbos pasiekimų, studentams turėtų būti pasiūlyta galimybė be privalomojo modulio pasirinkti papildomą laisvai pasirenkamą dalyką.

„Labai svarbu norintiems papildomai mokytis anglų kalbos studentams pasiūlyti anglų kalbos papildomas pasirenkamąsias paskaitas, 2 ar 3 kartus per savaitę, bet ne visiems privalomai. Jie jau supras, kad nuo gero kalbos žinojimo gali priklausyti jų galimybės gauti geresnį darbą, pasirinkti geresnę įmonę, jų darbdaviai labiau pageidaus.“ (Vaidotas, mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų)

Pasirenkamasis modulis, anot Vaidoto (mechanikos inžinerija, profesinė patirtis 14 metų), galėtų būti kita užsienio kalba, nes tokie kelių užsienio kalbų mokėjimai yra reikalingi būsimam inžinieriui:

„Antroji užsienio kalba yra reikalinga taip pat. Bet jei moki gerai vieną, tai vokiškai suprasti profesinę literatūrą yra nesudėtinga.“

Išanalizavus antrojo tyrimo etapo metu gautus duomenis, galima daryti išvadą, kad inžinerijos specialistų praktikų nuomone, funkciniai specialybės anglų kalbos gebėjimai yra identifikuojami kaip gebėjimai (1) bendrauti žodžiu, (2) suvokti rašytinę informaciją, (3) suvokti sakytinę informaciją, (4) bendrauti raštu. Šie empiriniai argumentai sutampa su teorine specialiesiems tikslams skirtos kalbos vartojimo laukų apibrėžtimi – informacijos gavimas, interpretavimas ir produkavimas – bei patvirtina pirmojo dokumentų teksto tyrimo išvadas, kurios identifikavo funkcinį gebėjimą kaip mokėjimą bendrauti ir bendradarbiauti anglų kalba.

Šiems gebėjimams formuoti ir lavinti siūlomas anglų kalbos ugdymo(si) modelis, susidedantis iš pagrindinių elementų: (1) dalyko tikslai, (2) mokymo(si) veikla, (3) proceso organizavimas. Dalyko tikslai, kuriuos įvardijo tyrimo dalyviai, yra: (1) profesinės leksikos mokėjimas, (2) rašytinės informacijos supratimas, (3) bendravimas žodžiu. Mokymo(si) veiklos rūšys, kurias rekomenduoja pasisakiusieji, sudaro šias grupes: (1) rašytinio teksto skaitymo, analizės ir suvokimo, (2) imitacinė žodinės komunikacijos veikla, (3) integruotas kalbos ir dalyko mokymas(is), (4) savarankiškas mokymasis. Mokymo(si) metodų ir būdų pasirinkimo kriterijai – veiklos patrauklumas, įdomumas, prasmingumas ir veikla, laiduojanti saugios psichologinės aplinkos sukūrimą. Dalyko studijų organizavimo aspektai, atsiskleidę pokalbių metu, yra: (1) dalyko vieta bendroje studijų programoje, (2) dalyko kreditinė apimtis, (3) mokymo(si) diferencijavimas, (4) autentiška mokymo(si) medžiaga, (5) anglų arba kitos užsienio kalbos papildomo modulio pasirinkimo galimybė.

Rekomenduojamas inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) būdas, sudarantis funkcinį gebėjimų ugdymui(si) didaktines sąlygas, patvirtino teorinį didaktinį modelį, nes abiejuose atskleidė tokių principinių elementų kaip simetriškos, lygiavertės interakcijos vaidmuo bendrame reikšmės kūrime, bendro kalbos diskurso ir aktyvaus dalyvavimo jame įtaka individualiam kognityviniam procesui imitacinės žodinės komunikacijos veiklos metu; o rašytinio teksto skaitymo, analizės, suvokimo veikla, autentiškos medžiagos, pateikiančios kalbos formos ir reikšmės funkcinį vientisumą, naudojimas bei integruotas kalbos ir dalyko mokymas(is) patvirtina teorinę rekomendaciją grįsti kalbos funkcinį gebėjimų ugdymą(si) sisteminės funkcinės lingvistikos, diskursu paremtos kalbos pedagogikos teorijomis.

Antrajame tyrimo etape buvo siekiama nustatyti profesijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) galimybes kolegijose. Atsakymas į šį klausimą buvo gautas analizuojant inžinerijos anglų kalbos studijų programų ugdymo(si) tikslus ir identifikuojant numatomus funkcinius gebėjimus kitų ugdymo(si) tikslų bei kalbos įgūdžių formavimo(si) atžvilgiu. Turinio analizė rėmėsi tokia struktūra: kategorija – numatomas funkcinių gebėjimų ugdymas(is) instituciniame lygmenyje; subkategorijos – (1) specialybės anglų kalbos dalyko tikslų atžvilgiu ir (2) kalbos įgūdžių lavinimo atžvilgiu (žr. 26 lentelę).

26 lentelė

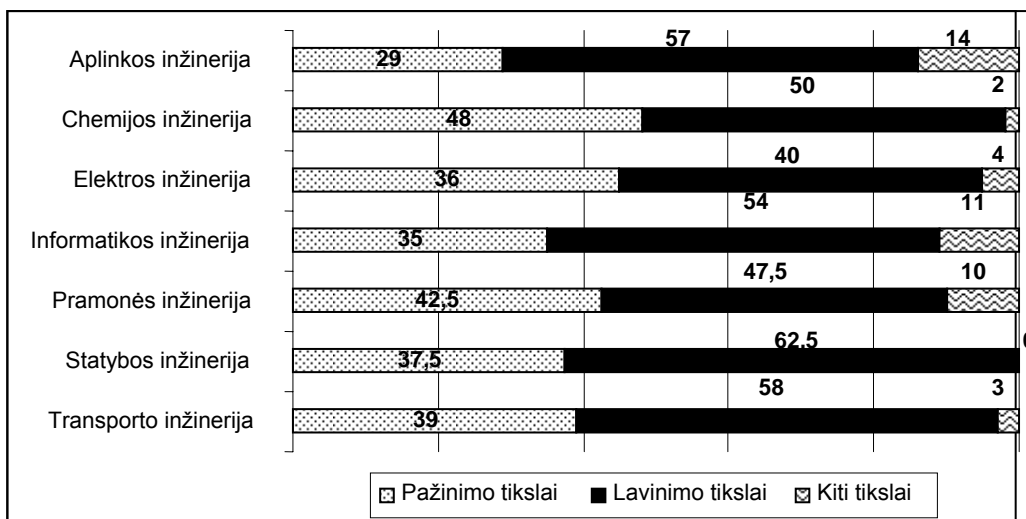
**Inžinerijos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) galimybės kolegijoje
dalyko programų tikslų pagrindu**

| KATEGORIJA | Numatomos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) galimybės instituciniame lygmenyje | | | | | | | |
|----------------|--|----|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|----|
| SUBKATEGORIJOS | <ul style="list-style-type: none"> Specialybės anglų kalbos dalyko tikslų atžvilgiu | | | | | | | |
| | Pažinimo | | Gebėjimų lavinimo | | | Kiti | | |
| | Teiginiai, n | % | Teiginiai, n | % | Teiginiai, n | % | Teiginiai, n | % |
| | 104 | 40 | 139 | 54 | 15 | 6 | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Kalbos įgūdžių lavinimo atžvilgiu | | | | | | | |
| | Skaitymas | | Rašymas | | Klausymas | | Kalbėjimas | |
| | Teigin., n | % | Teigin., n | % | Teigin., n | % | Teigin., n | % |
| | 44 | 21 | 49 | 27 | 5 | 2 | 94 | 50 |

Analizuojamą medžiagą sudarė 7 inžinerijos kryptių 22 specialybių profesinio rengimo anglų kalbos studijų programų tikslai. Vienas tikslas buvo traktuojamas kaip atskiras analizuojamasis vienetas. Reikia paminėti, kad kai kuriais atvejais tas pats tikslas buvo priskiriamas kelioms subkategorijos pogrupiams, nes jų turinys leido išskirti kelis reikšmės atspalvius.

Numatomas funkcinių gebėjimų ugdymas(is) instituciniame lygmenyje specialybės anglų kalbos dalyko tikslų atžvilgiu atsiskleidė klasifikuojant analizuojamąją medžiagą pagal kognityvinių tikslų grupes, kurias sudarė: (1) pažinimo, (2) gebėjimų ir (3) kiti tikslai. Pažinimo, t.y. žinojimo ir suvokimo, tikslų grupę iliustravo 104 teiginiai, tai sudarė 40 proc. visos medžiagos; lavinimo, t. y. mokėjimo ir gebėjimo, tikslų grupei buvo rasti 139 teiginiai, sudarantys 54 proc., ir kitų tikslų grupė susidėjo iš 15 teiginių, o tai atitiko 6 proc. visų tikslų analizės duomenų.

Numatomų funkcinių gebėjimų ugdymo(si) instituciniame lygmenyje anglų kalbos įgūdžių lavinimo atžvilgiu analizė rėmėsi tokia duomenų grupavimo struktūra: (1) skaitymo įgūdžiai apėmė 44 analizuojamus tikslus, o tai sudarė 21 proc. gautos informacijos; (2) rašymo įgūdžiai – 49 teiginiai, 27 proc.; (3) klausymo įgūdžiai – 5 teiginiai, 2 proc. ir (4) kalbėjimo įgūdžiai – 94 teiginiai, 50 proc.



8 pav. Specialybės anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) galimybių identifikavimas programų tikslų pagrindu (%)

Analizės metu specialybės anglų kalbos dalyko tikslų, kuriuos išskėlė 7 inžinerijos krypčių (aplinkos, chemijos, elektros, informatikos, pramonės, statybos ir transporto) 22 specialybių programos, į kognityvinių tikslų grupes – pažinimo, gebėjimų lavinimo ir kitų – pagal teiginių skaičių ir procentinę išraišką pasiskirstymas pateiktas 1 lentelėje, 4 priede. Pažinimo tikslų procentinės išraiškos kitimas pagal inžinerijos kryptis yra nuo 29 iki 48, lavinimo tikslų nuo 40 iki 62,5, kitų tikslų – nuo 0 iki 14 proc. Bendrą visos programos ugdymo(si) tikslų grupių apimtį ir jų tarpusavio santykį parodo 8 paveikslas.

Pažinimo tikslų žinojimo grupė parodė, kad šiais ugdymo(si) tikslais yra numatoma siekti profesinės leksikos, specifinės su būsima profesine veikla susijusios terminijos įsiminimo. Inžinerinė leksika yra vienas iš inžinerinės anglų kalbos identitetą sudarančių bruožų. Toks specialybės žodynas yra naujas ugdytiniams, anksčiau studijavę bendrąją anglų kalbą su juo susiduria pirmą kartą šio kalbos kurso metu. Todėl analizuojamos programos skiria dėmesio naujos profesinės leksikos mokymui(si):

„Žinoti baldų pramonės interjero, dizaino ir medienos apdirbimo vystymosi tendencijas.“ (Pramonės inžinerija, Interjero elementų konstravimas ir gamyba)

„Apibūdinti anglų kalba automatinį valdymą, jo sistemas, procesų automatizavimą.“ (Elektros inžinerija, Automatinis valdymas)

„Parengti specialybės terminų žodynėlį.“ (Informatikos inžinerija, Informacinių sistemų technologija)

Naujos medžiagos įsiminimas, gebėjimas atpažinti ar atgaminti įsimintą informaciją – tik pirmas etapas specialybės anglų kalbos ugdymo(si) procese. Nauja profesinei veiklai reikalinga leksika turi būti suprasta, suvokti tais terminais pavadinami objektai ir reiškiniai, jų tarpusavio ryšiai. Naujos informacijos suvokimas vyksta informacijos pertvarkymo, rekonst-

ravimo pratybų metu. Individuali informacijos interpretacija, kaip suvokimo rezultatas, atsiskleidžia tokio pobūdžio ugdymo(si) tiksluose, kai mokomasi paaiškinti, papasakoti, išversti:

„Paaiškinti saugos instrukcijas ir transporto poveikį aplinkai anglų kalba.“ (Transporto inžinerija, Automobilių techninis eksploatavimas)

„Išversti ir detaliai atpasakoti specialybės tekstą.“ (Statybos inžinerija, Statyba)

„Versti iš/i anglų kalbą techninę literatūrą bei dokumentaciją.“ (Informatikos inžinerija, Kompiuterių tinklų administravimas)

Lavinimo tikslų grupei priskiriami numatomi mokėjimai ir gebėjimai siekia įgytų žinių ir suvokimų panaudojimo veikloje. Tokia veikla suprantama kaip nauja veiklos situacija ar kalbos vartojimo kontekstas. Taip pasireiškia antrasis inžinerinę anglų kalbą identifikuojantis bruožas – specifinis inžinerinis kalbos vartojimo kontekstas. Nors šiame darbe mokėjimai ir gebėjimai yra traktuojami sinonimiškai, tačiau, analizuojant inžinerinių specialybių anglų kalbos programų tikslus, buvo pastebėta, kad numatomi mokėjimai atsiskleidžia per žinių taikymą žinomose situacijose:

„Mokėti panaudoti kalbinius įgūdžius pagal situaciją komunikaciniame procese.“ (Pramonės inžinerija, Siuvinių technologija)

„Pagal raštvedybos taisykles tvarkyti dalykinę korespondenciją.“ (Informatikos inžinerija, Multi-medijos technologija)

„Pristatyti save, įmonę, šalį anglų kalba.“ (Transporto inžinerija, Automobilių ir traktorių techninis eksploatavimas)

Gebėjimai veikti ir ta veikla pasiekti norimą komunikacinį tikslą yra siejami su naujomis, nenumatytomis ar nenusėjamomis situacijomis, tokiais vartojimo kontekstais, kai kalbos diskursas yra kuriamas komunikacinio akto metu. Tokia veikla artėja prie žinių ir mokėjimų kūrybiško taikymo lygmens.

„Bendrauti anglų kalba profesinėje aplinkoje.“ (Pramonės inžinerija, Leidyba ir poligrafija)

„Parngti ir pristatyti įmonės (padalinio) verslo planą anglų kalba.“ (Chemijos inžinerija, Viešojo maitinimo technologija)

„Spręsti problemas bendraujant telefonu, parengti verslo laiškus taisyklinga anglų kalba.“ (Statybos inžinerija, Statyba)

Trečiosios specialybės anglų kalbos tikslų grupės cituojamos medžiagos buvo rasta ne tiek daug, kaip pirmųjų dviejų grupių. Tai atspindi jos procentinę apimtį (žr. 9 paveikslą). Buvo rasta programų, kurios siekė tik pažinimo ir lavinimo tikslų. Analizuojant šiai grupei priskiriamus tikslus, atsiskleidė trijų tipų reikšminės grupės: (1) pasaulėžiūros, sociokultūrinio ir etinio ugdymo(si); (2) savarankiškai veiklai reikalingų metakognityvinių strategijų ugdymo(si) ir (3) gebėjimų derinti individualią ir komandinę veiklą. Asmenybės filosofinių, kultūrinių ir etinių plėtotės tikslų pavyzdžiai yra šie:

„Įgyti sociokultūrinių žinių bei gebėjimų, bendraujant su užsienio kalba kalbančios tautos atstovais.“ (Informatikos inžinerija, Informacinių sistemų technologija)

„Gebėti suvokti užsienio kalbos reikšmę, suvokiant kalbą kaip tautos savasties išraišką.“ (Informatikos inžinerija, Informacinių sistemų technologija)

„Ugdyti bendrąją kalbos kultūrą.“ (Transporto inžinerija, Automobilių ir traktorių techninis eksploatavimas)

Gebėjimų savarankiškai mokytis ir lavinti įgytus mokėjimus tikslai yra iliustruojami šiais teiginių pavyzdžiais:

„Gebėti savarankiškai įgyti žinių, mokėti naudotis technine dokumentacija, įvairiais informacijos šaltiniais, žinytais, enciklopedijomis, žodynais.“ (Elektros inžinerija, Automatinis valdymas)

„Mokėti savarankiška veikla įgyti ir toliau lavinti kalbinius įgūdžius.“ (Pramonės inžinerija, Siuvinų technologija)

Anglų kalbos sėkmingo gebėjimų taikymo veikiant kartu su kitais komandos nariais, mokėjimo bendradarbiauti, kartu spręsti problemas ugdymo(si) tikslai atsiskleidžia šiuose teiginiuose:

„Gebėti [...] dirbti savarankiškai ir komandoje.“ (Chemijos inžinerija, Cheminės analizės technologija)

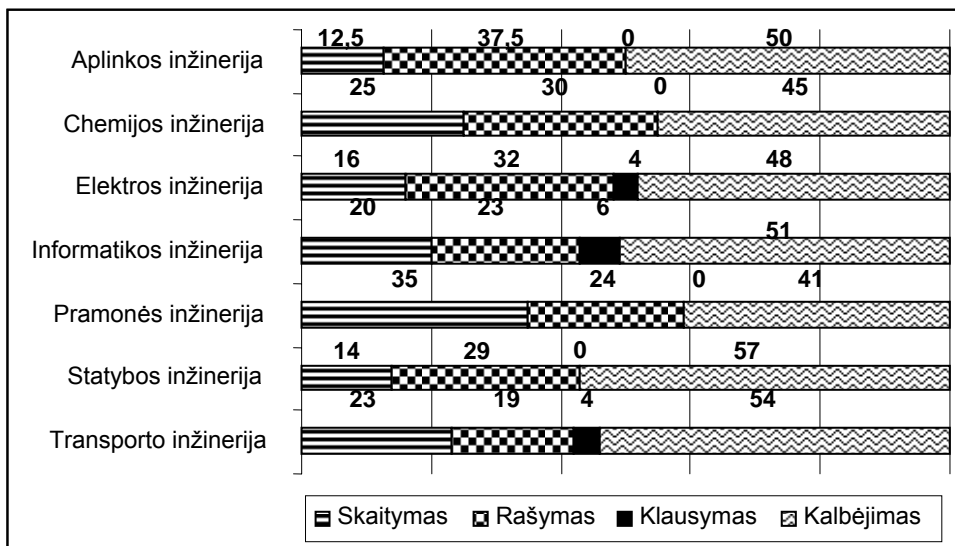
„Ugdyti darbo grupėje įgūdžius rengiant trumpus pranešimus specialybės temomis.“ (Aplinkos inžinerija, Aplinkos apsauga)

Apibendrinant šios specialybės anglų kalbos programų tikslų analizės etapą, galima teigti, kad ugdymo(si) prioritetai pagal analizuojamųjų teiginių procentinę išraišką yra pasiskirstę tokia seka: (1) gebėjimų lavinimo, (2) pažinimo ir (3) kiti tikslai. Gebėjimas veikti profesiniuose kontekstuose ir situacijose yra praktinis kalbos taikymo pasireiškimas, kurio tikslas – informacijos gavimo ir perdavimo funkcijos realizavimas. Tai funkciniai anglų kalbos gebėjimai bendriausia prasme. Veikimas profesinėse situacijose ir jo sėkmė yra glaudžiai susiję su specifinės leksikos žiniomis ir realijų suvokimu. Tai yra suprantama kaip įsisavinta informacija, kuri įgalina individą pasiekti norimų komunikacinių tikslų. Kitų tikslų grupei priskiriami besimokančiojo asmenybei auklėjamąjį poveikį darantys tikslai: (1) pasaulėžiūros ir pasaulėvaizdžio, (2) metakognityvinių strategijų, (3) individualios ir komandinės veiklos gebėjimų derinimo plėtra. Tokia inžinerinės anglų kalbos ugdymo(si) tikslų sandara instituciniame lygmenyje sutampa su pirmojo tyrimo etapo rezultatų analizės išvadomis, kurios pabrėžia profesinei veiklai būtiną kalbos funkcinių gebėjimų svarbą.

Kitas specialybės anglų kalbos programų tikslų analizės etapas siekė atskleisti numatomų ugdymo(si) tikslų pasiskirstymą pagal kalbos įgūdžius, kurių plėtra daro poveikį funkcinių gebėjimų formavimo(si) rezultatams. Kalbos gebėjimai yra tobulinami lavinant skaitymo, rašymo, klausymo (kalbos suvokimo iš klausos) ir kalbėjimo įgūdžius. Pirmajame etape išskirti lavinimo tikslai (mokėjimai ir gebėjimai) buvo analizuojami pagal keturias kalbinės veiklos rūšis. Tokiu būdu buvo siekiama identifikuoti inžinerinės anglų kalbos funkcinius gebėjimus ir atskleisti jų raiškos laukus.

Tyrimo medžiagą sudarė 7 inžinerijos kryptių 22 specialybių anglų kalbos ugdymo(si) tikslai, kuriais siekiama lavinti kalbos gebėjimus, t. y. sugebėjimą veikti profesinėse situacijose, reikalaujančiose anglų kalbos mokėjimo. Gebėjimų lavinimo tikslai pasiskirstė į kalbos įgūdžių grupes taip: (1) skaitymo įgūdžių lavinimo tikslų dalies procentinė vertė yra 21 proc.,

kitimas tarp programų grupių yra nuo 12,5 iki 35 proc.; (2) rašymo įgūdžiai apėmė 27 proc. gautos informacijos, kitimo skalė yra nuo 19 iki 37,5 proc.; (3) klausymo įgūdžiai atitiko 2 proc., kitimas nuo 4 iki 6 proc.; (4) kalbėjimo įgūdžių lavinimo tikslai sudarė 50 proc. teiginių, kitimo spindulys tarp programų nuo 41 iki 57 proc. (žr. 4 priedą, 2 lentelę). Gebėjimų ugdymo(si) tikslų pagal kalbos įgūdžius tarpusavio santykis kiekvienoje programų yra parodytas 9 paveiksle. Reikia paminėti, kad vienas analizuojamasis tikslas gali būti priskirtas kelioms kalbinės veiklos grupėms dėl daugiau nei vienos prasminės sąvokos raiškos.



9 pav. Inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) galimybės kolegijoje kalbos įgūdžių formavimo(si) veiklų pagrindu (%)

Funkcinis gebėjimas gauti su profesine veikla susijusią informaciją, lavinant anglų kalbos skaitymo įgūdžius, iliustruojamas žemiau pateiktais tikslų pavyzdžiais. Skaitymo veikla siekiama ugdytinių gebėjimas suprasti dokumentų, instrukcijų, procesų aprašymų tekstus – tai, kas sudaro specifinį kiekvienos profesijos rašytinės kalbos žanrų repertuarą.

„Suprasti įvairaus pobūdžio autentiškus tekstus, leksiką.“ (Elektros inžinerija, Elektros ir automatikos įrenginiai)

„Gebėti naudotis automobilių priežiūros instrukcijomis.“ (Transporto inžinerija, Automobilių techninis eksploatavimas)

„Mokėti skaityti, suprasti ir reziumuoti specialybės pobūdžio tekstus.“ (Pramonės inžinerija, Siuvinių technologija)

Gebėjimas bendrauti raštu yra ugdomas per rašymo įgūdžius lavinančią veiklą. Nors tokia veikla atsiskleidžia per akivaizdžiai didesnę visų įgūdžių tikslų procentinę dalį, tačiau gauti teiginiai demonstruoja pragmatinį, praktinio taikymo, konkretaus komunikacinio veiksmo turinį: dalykinė korespondencija, įsidarbinimo dokumentai ar su būsima profesine veikla susi-

jusių dokumentų, anketų rengimas ir pildymas. Rašymo įgūdžio lavinimo tikslų pavyzdžiai yra šie:

„Žinoti CV ir jį lydinčio laiško struktūrą bei reikalavimus; parašyti savo CV ir jį lydintį laišką, mokėti užpildyti anketas.“ (Chemijos inžinerija, Maisto pramonės technologija ir įrenginiai)

„Taisyklingai vartoti pagrindinius specialybės terminus, bendraujant raštu [...]“ (Aplinkos inžinerija, Aplinkos apsauga)

„Sukurti priėmimo į darbą anketą savo įmonei.“ (Chemijos inžinerija, Maisto pramonės technologija ir įrenginiai)

„Pildyti dokumentaciją anglų kalba.“ (Transporto inžinerija, Automobilių ir traktorių techninis eksploatavimas)

Funkcinis gebėjimas suprasti žodinę, su profesine veikla susijusią, informaciją sudaro mažiausią analizuojamos medžiagos dalį tarp anglų kalbos dalyko tikslų. Dalyje programų visiškai nerasta klausymo įgūdžių lavinimo tikslų arba jie yra traktuojami kaip sudėtinis komunikacinių gebėjimų ugdymo(si) segmentas. Sakytinės kalbos suvokimo patybos daugeliu atveju yra inkorporuojamos į kalbėjimo įgūdžių lavinimo veiklą. Toks požiūris į klausymo įgūdžių lavinimo tikslus yra iliustruojamas šiais pavyzdžiais:

„Suprasti dalykinę kalbą.“ (Transporto inžinerija, Automobilių ir traktorių techninis eksploatavimas)

„Tobulinti komunikacinius gebėjimus.“ (Elektros inžinerija, Elektros ir automatikos įrenginiai)

„Gebėti suprasti klausomą informaciją [...]“ (Informatikos inžinerija, Informacinių sistemų technologija)

Gebėjimo bendrauti žodžiu anglų kalba profesinėse situacijose svarba atsiskleidžia per didžiausią analizuojamos medžiagos dalį. Visose specialybės anglų kalbos programose žodinio bendravimo mokėjimas arba kalbėjimo įgūdžio lavinimo tikslai sudaro pusę visų analizuojamųjų ugdymo(si) tikslų. Žemiau pateikti tikslų pavyzdžiai iliustruoja šio funkcinio gebėjimo lavinimo aktualumą ir pabrėžia poreikį organizuoti dalyko studijų procesą, remiantis komunikacine kalbos ugdymo(si) metodika.

„Gebėti kompetentingai bendrauti profesinė prasmė, suprasti pašnekovą ir tinkamai reaguoti.“ (Informatikos inžinerija, Informacinių sistemų technologija)

„Kūrybingai parengti pranešimą aplinkos apsaugos problemų tema taisyklinga anglų kalba.“ (Aplinkos inžinerija, Aplinkos apsauga).

„Aptarnauti lankytoją anglų kalba, naudoti pagrindines aptarnavimo frazes.“ (Chemijos inžinerija, Viešojo maitinimo technologija)

„Gebėti gauti ir teikti informaciją, dalyvauti diskusijose, reikšti nuomonę, nuostatas, poziciją.“ (Pramonės inžinerija, Siuvinių technologija)

Specialybės anglų kalbos dalyko ugdymo(si) tikslų analizė parodė, kad funkciniai gebėjimai yra numatomi ugdyti lavinant kalbos įgūdžius, kurių išsidėstymo pagal svarbą seka yra tokia: (1) kalbėjimo, (2) rašymo, (3) skaitymo ir (4) klausymo įgūdžiai. Apibendrinus trečiojo tyrimo rezultatus galima teigti, kad specialybės anglų kalbos funkciniai gebėjimai pagal dalyko programų tikslus yra identifikuojami kaip gebėjimas veikti profesinėse situacijose, siekiant anglų kalba gauti ar perduoti informaciją. Gebėjimų lavinimui svarbi prielaida yra profesinės leksikos žinojimas ir suvokimas. Lavinimo tikslais įvardyti gebėjimai ugdomi, pirma, kalbos produkavimo įgūdžių – kalbėjimo ir rašymo, antra, receptijos įgūdžių – skaitymo ir klausymo – formavimo pagrindu. Tokia ugdymo(si) tikslų instituciniame lygmenyje samprata patvirtina antrojo tyrimo etapo dalyvių rekomenduojamas mokymo(si) veiklos rūšis: (1) kalbėjimo ir klausymo įgūdžiai ir patirtis ugdomi per imitacinę žodinės komunikacijos veiklą, (2) skaitymo ir rašymo įgūdžiai ir veiklos patirtis – per rašytinio teksto skaitymo, analizės ir suvokimo veiklą.

Antrojo tyrimo etapo rezultatai leido identifikuoti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų plėtos **didaktines sąlygas ir apibrėžti ugdymo(si) galimybes** kolegijose.

1. Kad funkcinių gebėjimų lavinimas būtų sėkmingas, ugdymo(si) procesas turi tenkinti šias **didaktines sąlygas**:
 - (a) specialybės anglų kalbos dalyko tikslai turi apimti trijų rūšių gebėjimų lavinimą: (1) profesinės leksikos, terminijos išmokimą, (2) rašytinės profesijos tikslams skirtos informacijos supratimą ir (3) bendravimo žodžiu profesinėje aplinkoje gebėjimą;
 - (b) profesijos anglų kalbos gebėjimai turėtų būti plėtojami tokių veiklų pagrindu: (1) rašytinio profesijos tematikos teksto skaitymo, analizės ir suvokimo, (2) imitacinės žodinės komunikacijos, (3) integruoto kalbos ir dalyko mokymo(si) bei (4) savarankiško mokymosi veiklų formų;
 - (c) funkcinių gebėjimų ugdymo(si) veikla turi būti parenkama ir vykdoma taip, kad sąlygotų psichologiškai saugią aplinką ir studentai būtų skatinami aktyviai ir visaverčiai dalyvauti veikloje, būtų minimizuotas emocinių barjerų poveikis.
2. Funkciniams gebėjimams plėtoti kolegijose yra sudarytos šios **ugdymo(si) galimybės**, atskleistos specialybės anglų kalbos studijų tikslų pagrindu:
 - (a) dalyko tikslai daugiausiai orientuoti į mokėjimų ir gebėjimų lavinimą (lavinamieji tikslai), tai atliepia funkcinių gebėjimų ugdymo(si) sąlygą – gebėjimų plėtojimas per interaktyvią veiklą,
 - (b) profesinei anglų kalbos vartosenai būtinos terminijos mokymas(is) apima pažinimo grupės tikslus ir tai laiduoja visų inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų sklaidos galimybes profesinėje aplinkoje,

(c) funkcinių gebėjimų raiškos formos, būtinos profesinei veiklai atlikti, siejasi su specialybės studijų dalyko tikslų pagrindu numatoma ugdymo(si) veikla ir sudaro panašią rangavimo pagal svarbą struktūrą:

- gebėjimas bendrauti žodžiu profesinėje aplinkoje, labiausiai akcentuojamas pagal svarbumą gebėjimas, numatomas ugdyti(s) per kalbėjimo įgūdžio lavinimo veiklą, kuriai skiriama daugiausiai dėmesio dalyko programose,
- gebėjimas suvokti rašytinę profesinės tematikos informaciją, išskirtas kaip svarbus gebėjimas profesinėje veikloje, yra numatomas plėtoti per skaitymo įgūdžių lavinimui skirtas pratybas,
- gebėjimas bendrauti raštu profesinės veiklos situacijose numatomas ugdyti(s) vykdant rašymo įgūdžio lavinimui skirtą veiklą, tačiau dalyko tikslų dėmesys šiam gebėjimui yra pastebimai didesnis, nei šio gebėjimo svarbą vertina specialistai remdamiesi profesinės veiklos patirtimi,
- gebėjimas suvokti sakytinę profesinės tematikos informaciją pagal taikymo dažnumą yra prilyginamas bendravimo raštu gebėjimui, tačiau programų tikslais numatyta ugdymo(si) veikla – klausymo – sudaro menkas galimybes šio gebėjimo plėtrai.

3.3. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) MODELIŲ TAIKYMO PRIORITETAI

Trečiajame tyrimo etape buvo vykdomas diagnostinis tyrimas, kurio metu duomenys gauti apklausus Lietuvos kolegijų inžinerinių specialybių studentus. Anketos atsakymai leido nustatyti (1) specialybės anglų kalbos ugdymo(si) kolegijose taikomų didaktinių modelių įvairovę bei jų kaitą, sąlygotą *Bendrojo technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamento* (2005), (2) atskleisti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų įsivertinimo rezultatus ir (3) pagrįsti profesijos anglų kalbos didaktinių modelių taikymo sąsajas su funkcinių gebėjimų plėtos rezultatais.

3.3.1. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS DIDAKTINIŲ MODELIŲ TAIKYMO PRAKTIKA KOLEGIJOSE

Siekiant nustatyti, koks inžinerijos anglų kalbos didaktinis modelis yra taikomas kolegijose, buvo analizuojami tyrimo dalyvių pateikti didaktinės veiklos vertinimai pagal keturių kalbos įgūdžių ugdymą(si). Anketos teiginiai atspindėjo dviejų modelių – tradicinio ir į funkcinius gebėjimus orientuoto – bruožus. Pirmasis tyrimo etapas parodė, kad pagrindiniai funkciniai gebėjimai, išskirti inžinerijos specialistų kaip būtini jų profesinėje veikloje gebėjimai, yra (1) bendrauti žodžiu, (2) suvokti rašytinę informaciją, (3) bendrauti raštu ir (4) suvokti žodinę, sakytinę informaciją. Antrajame tyrimo etape specialybės anglų kalbos programų tiks-

lų analizė įrodė, kad numatytų gebėjimų ugdymas(is) yra realizuojamas per kalbos įgūdžių lavinimo(si) veiklą. Daugiausia dėmesio yra skiriama kalbėjimo, rašymo, skaitymo gebėjimams ir mažiausiai dėmesio sulaukia klausymo gebėjimų tobulinimas(is).

Šiame tyrimo etape buvo laikomasi tokios pačios sekos – faktorine analize ištirti didaktiniai modeliai taikomi visiems keturiems kalbos įgūdžiams, analizuojant visų inžinerijos specialybių studentų patirties pagrindą ir atskirai pagal inžinerijos kryptis: aplinkos, chemijos, elektros, elektronikos, energetikos, informatikos, pramonės, statybos ir transporto.

Bendros visų inžinerijos kryptių kalbėjimo įgūdžių ugdymui(si) taikomų didaktinių modelių faktorinės analizės rezultatai parodė, kad vienodą sklaidos procentinį įvertį gavo tradicinis (20,36 proc.) ir orientuotas į funkcinius gebėjimus (20,01 proc.) modeliai. Analizės patikimumas yra patvirtintas aukštu KMO koeficientu 0,85 (žr. 27 lentelę). Tradicinis didaktinis modelis, taikomas kalbėjimo įgūdžiams lavinti, charakterizuojamas tokiais bruožais, kurių svorių vertės skalė svyruoja nuo 0,49 iki 0,69,: (1) prioritetinga orientacija į kalbos formas (L 0,69), (2) neaktualus kalbos vartojimo kontekstas (L 0,69), (3) siekiama kalbos taisyklingumo, klaidų netoleravimas (L 0,61), (4) interakcijos schema: inicijavimas – atsakas – vertinimas (L 0,59), (5) autentiškos, spontaniškos interakcijos nebuvimas (L 0,58), (6) atskirų kalbos konstrukcijų, elementų įsiminimas (L 0,49). Kompensacinių strategijų ugdymo(si) bruožo svoris yra žemas (L 0,40), todėl šis indikatorius laikomas nereikšmingu.

27 lentelė

Didaktinių modelių taikymas ugdant(is) kalbėjimo įgūdžius

| Faktoriai | Svoris (L) | Sklaida (%) | KMO | |
|--|-------------|-------------|------|--|
| TRADICINIS MODELIS | | | | |
| Prioritetinga orientacija į kalbos formas | 0,69 | 20,36 | 0,85 | |
| Neaktualus kalbos vartojimo kontekstas | 0,69 | | | |
| Siekiama kalbos taisyklingumo, klaidų netoleravimas | 0,61 | | | |
| Interakcijos schema: inicijavimas – atsakas – vertinimas | 0,59 | | | |
| Autentiškos, spontaniškos interakcijos nebuvimas | 0,58 | | | |
| <i>Atskirų kalbos konstrukcijų, elementų įsiminimas</i> | <i>0,49</i> | | | |
| <i>Kompensacinių strategijų ugdymas(is)</i> | <i>0,40</i> | | | |
| MODELIS, ORIENTUOTAS Į FUNKCINIUS GEBĖJIMUS | | | | |
| Kalbėjimo tikslas – bendras reikšmės kūrimas | 0,72 | 20,01 | | |
| Realus kalbos vartojimo kontekstas | 0,67 | | | |
| Funkcinis kalbos vartojimas | 0,67 | | | |
| Kalbėjimą motyvuojanti veikla | 0,60 | | | |
| Autentiškos interakcijos skatinimas | 0,59 | | | |

Modelis, orientuotas į funkcinių gebėjimų lavinimą atskleidžiamas šiais bruožais, kurių svoriai svyruoja nuo 0,59 iki 0,72: (1) kalbėjimo tikslas – bendras reikšmės kūrimas (L 0,72), (2) realus kalbos vartojimo kontekstas (L 0,67), (3) funkcinis kalbos vartojimas (L 0,67), (4) kalbėjimą motyvuojanti veikla (L 0,60) ir (5) autentiškos interakcijos skatinimas (L 0,59).

Atlikus faktoriinę teiginių apie kalbėjimo įgūdžiams taikomų didaktinių veiksmų analizę visoms 9 inžinerijos kryptims atskirai, buvo nustatyti dominuojančios ir mažesnės sklaidos didaktiniai modeliai. Analizės rezultatai pateikti 5 priede (1–9 lentelės). Bendri visų inžinerijos kryptių tyrimo dalyvių atsakymų analizės rezultatų duomenys yra pateikti 7 lentelėje, kai T – tradicinis didaktinis modelis, FG – modelis, orientuotas į funkcinių gebėjimų ugdymą, M – mišrus modelis. Mažosiomis raidėmis (t – tradicinis, fg – orientuotas į funkcinius gebėjimus, m – mišrus) pažymimi vidutinio ir žemo analizei tinkamumo faktoriai (KMO koeficientas žemesnis nei 0,7) (žr. 28 lentelę).

Aukštą koreliacijos koeficientą turintys faktoriai (KMO nuo 0,74 iki 0,84) parodė, kad funkcinis gebėjimas bendrauti žodžiu profesinėse situacijose yra ugdomas(is) lavinant kalbėjimo įgūdžius, o dominuojančios sklaidos didaktinės veiklos charakteristika pasižymi tradicinio modelio bruožais (T) keturių inžinerijos kryptių atvejais: aplinkos, elektronikos, informatikos ir transporto. Dominuojančios sklaidos tradicinio modelio (t) vidutinį koeficiento įvertį (KMO 0,68) parodė chemijos inžinerijos specialybės anglų kalbos studijų proceso vertinimas. Į dominuojantį funkcinių kalbėjimo gebėjimų ugdymo(si) modelio taikymą (FG) yra orientuotas pramonės inžinerijos anglų kalbos studijų procesas (KMO 0,79), o elektros ir statybos inžinerijų studijų proceso funkcinių gebėjimų didaktinis modelis (fg) išskirtas kaip dominuojantis su vidutinio reikšmingumo KMO koeficientais (0,68 ir 0,53). Energetikos inžinerijos anglų kalbos kalbėjimo įgūdžių lavinimui taikomas dominuojantis funkcinių gebėjimų modelis (fg) nėra patikimas dėl žemo KMO koeficiento 0,35. Modelių dominuojančios sklaidos procentinė išraiška svyruoja nuo 16,14 proc. iki 29,98 proc. (žr. 28 lentelę).

28 lentelė

Didaktinių modelių taikymas ugdant(is) kalbėjimo įgūdžius pagal inžinerijos kryptis

| Inžinerijos kryptys | n | KMO | Dominuojančios sklaidos | | Mažesnės sklaidos | |
|-------------------------|-----|------|-------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | | | Modelis | Sklaida (%) | Modelis | Sklaida (%) |
| Aplinkos inžinerija | 47 | 0,76 | T | 21,66 | FG | 19,28 |
| Chemijos inžinerija | 102 | 0,68 | t | 16,14 | fg | 15,39 |
| Elektronikos inžinerija | 48 | 0,84 | T | 29,98 | FG | 25,25 |
| Elektros inžinerija | 47 | 0,53 | fg | 22,33 | t | 14,18 |
| Energetikos inžinerija | 15 | 0,35 | fg | 28,30 | m | 16,12 |
| Informatikos inžinerija | 272 | 0,84 | T | 23,82 | FG | 18,98 |
| Pramonės inžinerija | 129 | 0,79 | FG | 23,14 | T | 19,88 |
| Statybos inžinerija | 31 | 0,53 | fg | 20,59 | t | 17,68 |
| Transporto inžinerija | 154 | 0,74 | T | 19,76 | FG | 16,30 |

Kaip iliustruoja 28 lentelės duomenys, mažesniais sklaidos rodikliais pasižymi funkcinių gebėjimų didaktinis modelis (FG), taikomas aplinkos, elektronikos, informatikos ir transporto inžinerijų anglų kalbos kalbėjimo įgūdžių lavinimo procese. Šis modelis (fg) yra taikomas rečiau chemijos inžinerijos atveju. Tradicinio modelio (T) taikymo mažesnis paplitimas atsišleidė pramonės inžinerijos atveju, tradicinio modelio (t) paplitimas įrodytas statybos ir

elektros inžinerijų studijų procesuose. Energetikos inžinerijos atveju mažesnio paplitimo didaktinis modelis yra mišrus (m).

Gebėjimo suvokti profesinės tematikos rašytinę informaciją ugdymo(si) ir skaitymo įgūdžių lavinimui taikomi didaktiniai modeliai visų 9 inžinerijos krypčių atveju faktorinės analizės būdu pasiskirstė į dvi faktorių grupes: modelis, orientuotas į funkcinius gebėjimus, ir tradicinis modelis. Analizės patikimumo koeficientas KMO yra aukštas 0,85 (žr. 29 lentelę).

Dominuojantis paplitimas (23,84 proc.) atsiskleidė skaitymo įgūdžių lavinimo atveju, kai yra taikomi funkcinių gebėjimų ugdymo modelio elementai: (1) interaktyvūs informacijos suvokimo būdai (L 0,72), (2) teksto suvokimas parentas bendru reikšmės kūrimu (L 0,59), (3) teksto suvokimas – individualus reikšmės konstravimas (L 0,56). Į šią grupę patenka tradicinės interakcijos schemas: klausimas-atsakymas-vertinimas taikymo praktika (L 0,57), tačiau trys anksčiau išskirti didaktiniai bruožai leidžia šį faktorių apibendrintai įvardyti kaip funkcinių gebėjimų modelį.

29 lentelė

Didaktinių modelių taikymas ugdant(is) skaitymo įgūdžius

| Faktoriai | Svoris (L) | Sklaida (%) | KMO |
|---|------------|-------------|------|
| MODELIS ORIENTUOTAS Į FUNKCINIUS GEBĖJIMUS | | | 0,85 |
| Interaktyvūs informacijos suvokimo būdai | 0,72 | 23,84 | |
| Teksto suvokimas parentas bendru reikšmės kūrimu | 0,59 | | |
| Interakcijos schema: klausimas-atsakymas-vertinimas | 0,57 | | |
| Teksto suvokimas – individualus reikšmės konstravimas | 0,56 | | |
| TRADICINIS MODELIS | | | |
| Neskatinamas autentiškas atsakas | 0,72 | 22,0 | |
| Profesinės leksikos vartojimas siejamas su kontekstu | 0,63 | | |
| Profesinės leksikos įsiminimas atsietas nuo konteksto | 0,61 | | |
| <i>Skaitymo ir vertimo veikla</i> | 0,37 | | |

Antrojo analizės metu išsiskirto faktoriaus turinio charakteristika atitinka tradicinio modelio bruožus. Šio modelio taikymo sklaida yra mažesnė nei funkcinių gebėjimų modelio, tačiau skirtumas nėra labai didelis. Tradicinio modelio elementai yra šie: (1) neskatinamas autentiškas atsakas (L 0,72) ir (2) profesinės leksikos įsiminimas atsietas nuo konteksto (L 0,61). Tradicinis skaitymo ir vertimo metodas yra priskiriamas šiai grupei, tačiau teiginio svoris nėra didelis (L 0,37) ir tai leidžia jį traktuoti kaip nereikšmingą. Teiginys, kad profesinės leksikos vartojimas siejamas su kontekstu (L 0,63), yra būdingas funkcinių gebėjimų ugdymo(si) didaktikai, tačiau dominuojanti šios grupės reikšmė išlieka tradicinio pobūdžio.

Analizuojant teiginių apie skaitymo įgūdžių lavinimo(si) didaktinių bruožų vertinimo rezultatus, kuriuos pateikė 9 inžinerijos krypčių respondentai (žr. 6 priedą, 1–9 lenteles), atsiskleidė tokia ugdymo(si) praktika: dominuojančios sklaidos didaktinis modelis pasižymi tradicinio ir į funkcinius gebėjimus orientuoto modelių elementų orkestruote ir yra charakterizuojamas kaip mišrus (M) (žr.30 lentelę). Dominuojantis mišrus modelis yra taikomas vykstant specialybės anglų kalbos studijas aplinkos, elektronikos, elektros ir statybos inžinerijų

atvejais. Mišrus modelis (m), turintis vidutinį KMO koeficientą, išryškėjo analizuojant chemijos inžinerijos studijų procesą. Dominuojantį funkcinių gebėjimų lavinimo modelį (FG) išskyrė informatikos ir pramonės inžinerijų studentai. Tradicinis dominuojančios sklaidos modelio pasireiškimas (T) atsiskleidė transporto ir turintis vidutinį KMO koeficientą (t) energetikos inžinerijų studijų veiklos analizės metu.

30 lentelė

Didaktinių modelių taikymas ugdant(is) skaitymo įgūdžius pagal inžinerijos kryptis

| Inžinerijos kryptys | n | KMO | Dominuojančios sklaidos | | Mažesnės sklaidos | |
|-------------------------|-----|------|-------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | | | Modelis | Sklaida (%) | Modelis | Sklaida (%) |
| Aplinkos inžinerija | 47 | 0,81 | M | 36,69 | M | 36,68 |
| Chemijos inžinerija | 102 | 0,65 | m | 20,0 | m | 17,61 |
| Elektronikos inžinerija | 48 | 0,76 | M | 53,25 | – | – |
| Elektros inžinerija | 47 | 0,86 | M | 35,37 | M | 23,70 |
| Energetikos inžinerija | 15 | 0,43 | t | 26,0 | fg | 20,87 |
| Informatikos inžinerija | 272 | 0,83 | FG | 21,52 | T | 21,28 |
| Pramonės inžinerija | 129 | 0,86 | FG | 32,04 | T | 18,80 |
| Statybos inžinerija | 31 | 0,80 | M | 45,37 | FG | 19,06 |
| Transporto inžinerija | 154 | 0,76 | T | 27,27 | M | 22,62 |

Mažesnės sklaidos skaitymo įgūdžiams lavinti taikomi mišrūs modeliai (M – aukštas KMO koeficientas) yra aplinkos inžinerijos, elektros, transporto ir (m – vidutinis KMO koeficientas) chemijos inžinerijų ugdymo(si) procesuose. Šiai grupei priskiriami ir tradicinio modelio (T – aukštas KMO koeficientas) atvejai, kurie išryškėjo analizuojant informatikos ir pramonės inžinerijų studentų atsakymus. Į funkcinius gebėjimus orientuoto (FG – aukštas KMO koeficientas) skaitymo įgūdžius lavinančio modelio taikymas yra būdingas statybos ir (fg – vidutinis KMO koeficientas) energetikos inžinerijų specialybės anglų kalbos studijų vykdymo praktikai (žr. 30 lentelę).

Gebėjimo bendrauti raštu ir rašymo įgūdžių lavinimui taikomi didaktiniai modeliai visų 9 inžinerijos krypčių atveju faktorinės analizės metu pasiskirstė į dvi faktorių grupes: mišrus modelis ir tradicinis modelis. Analizės patikimumo koeficientas KMO yra aukštas 0,84 (žr. 31 lentelę).

31 lentelė

Didaktinių modelių taikymas ugdant(is) rašymo įgūdžius

| Faktoriai | Svoris (L) | Sklaida (%) | KMO |
|---|------------|-------------|------|
| MIŠRUS MODELIS | | | 0,84 |
| Dėmesys funkcinių stilių rašto darbams | 0,72 | 20,23 | |
| Teorinis atskirų kalbos posistemų mokymas(is) | 0,60 | | |
| Rašto darbai skirti profesiniams tikslams | 0,54 | | |
| <i>Praktinės paskirties rašto darbai</i> | 0,48 | | |
| TRADICINIS MODELIS | | | 0,84 |
| Kalbos formų ir reikšmės atskyrimas | 0,67 | 17,26 | |
| Atskirų gramatinių vienetų įsiminimas | 0,62 | | |
| <i>Siekiama kalbos formų taisyklingumas</i> | 0,32 | | |
| <i>Kalbos formos ir reikšmės bendrumas</i> | 0,28 | | |

Mišrus modelis, turintis didesnę sklaidos procentinę išraišką, jungia tradicinės ir funkcinis gebėjimus lavinančios didaktikos bruožus. Tradicinio modelio požymis teorinis atskirų kalbos posistemių mokymas(is) (L 0,60) yra derinamas su tokiais funkcinis gebėjimų modelio bruožais, kaip: dėmesys funkcinis stilių rašto darbams (L 0,72) ir rašto darbai skirti profesionaliems tikslams (L 0,54). Požymis, nusakantis dėmesį praktinės paskirties rašto darbams, yra nereikšmingo svorio (L 0,48), todėl šis faktorius yra traktuojamas kaip mišrus, o ne daugiau orientuotas į funkcinis gebėjimus.

Mažesne sklaida pasižymi antrasis faktorius, kuris charakterizuoja tradicinį rašymo įgūdžius lavinantį didaktinį būdą. Jį sudaro tokie požymiai: (1) kalbos formų ir reikšmės atskyrimas (L 0,67) ir (2) atskirų gramatinių vienetų įsiminimas (L 0,62). Siekiamas kalbos formų taisyklingumas (L 0,32) ir kalbos formos ir reikšmės bendrumas (L 0,28), nereikšmingą svorį turintys bruožai, leido šį modelį apibendrinti kaip tradicinį.

Atlikus faktoriinę visų 9 inžinerijos kryptių rašymo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožų analizę, kurios rezultatai yra pateikti 7 priedo 1–9 lentelėse, atsiskleidė tokia modelių taikymo praktika (žr. 32 lentelę). Dominuojančios sklaidos mišraus modelio (M – aukštas KMO koeficientas) taikymas išryškėjo aplinkos, elektronikos, elektros, informatikos ir transporto specialybės anglų kalbos rašymo įgūdžių ugdymo(si) praktikoje.

Dominuojantys tradicinio (T – aukštas KMO koeficientas) modelio atvejai pasireiškia pramonės inžinerijos ir tradicinis (t – vidutinis KMO koeficientas) – statybos inžinerijos studentų vertinimuose. Mažesnę sklaidą didaktinėje ugdymo(si) praktikoje turintys modeliai yra: (1) į funkcinis gebėjimus orientuotas (FG – aukštas KMO koeficientas) elektros inžinerijos, pramonės ir (fg – vidutinis KMO koeficientas) statybos inžinerijos; (2) tradicinis (T) taikomas informatikos ir (t) statybos inžinerijų; (3) mišrus (M – aukštas KMO koeficientas) modelis atsiskleidė aplinkos ir elektronikos inžinerijų situacijose (žr. 32 lentelę). Energetikos inžinerijos studentų rašymo įgūdžių vertinimo rezultatams faktoriinė analizė negalima (žr. 7 priedą).

32 lentelė

Didaktinių modelių taikymas ugdant(is) rašymo įgūdžius pagal inžinerijos kryptis

| Inžinerijos kryptys | n | KMO | Dominuojančios sklaidos | | Mažesnės sklaidos | |
|-------------------------|-----|------|-------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | | | Modelis | Sklaida (%) | Modelis | Sklaida (%) |
| Aplinkos inžinerija | 47 | 0,73 | M | 37,75 | M | 16,50 |
| Chemijos inžinerija | 102 | 0,64 | fg | 15,35 | t | 14,67 |
| Elektronikos inžinerija | 48 | 0,87 | M | 29,52 | M | 24,11 |
| Elektros inžinerija | 47 | 0,75 | M | 37,31 | FG | 11,79 |
| Energetikos inžinerija | 15 | 0,43 | – | – | – | – |
| Informatikos inžinerija | 272 | 0,86 | M | 23,01 | T | 17,70 |
| Pramonės inžinerija | 129 | 0,80 | T | 28,24 | FG | 14,01 |
| Statybos inžinerija | 31 | 0,44 | t | 30,90 | fg | 18,15 |
| Transporto inžinerija | 154 | 0,80 | M | 24,38 | – | – |

Pagal visų 9 inžinerijos kryptių tyrimo dalyvių atsakymus, funkcinis gebėjimas suvokti sakinę profesinės tematikos informaciją ir klausymo įgūdžiai yra lavinami vienodai taikant tradicinį (sklaida 21,87 proc.) ir funkcinį gebėjimų (sklaida 21,33 proc.) didaktinius modelius. Analizės patikimumo koeficientas KMO yra aukštas 0,88 (žr. 33 lentelę).

33 lentelė

Didaktinių modelių taikymas ugdant(is) klausymo įgūdžius

| Faktoriai | Svoris (L) | Sklaida (%) | KMO |
|---|------------|-------------|------|
| TRADICINIS MODELIS | | | 0,88 |
| Klausymo pratybos skirtos atskirų kalbos vienetų įsiminimui | 0,67 | 21,87 | |
| Klausymo medžiagos tematika nesusijusi su profesine veikla | 0,67 | | |
| Klausymo pratybos pagrįstos kalbos funkcijomis | 0,55 | | |
| <i>Neaktualus kalbos vartojimo kontekstas</i> | 0,42 | | |
| MODELIS, ORIENTUOTAS Į FUNKCINIUS GEBĖJIMUS | | | 0,88 |
| Aktuali klausomos medžiagos profesinė tematika | 0,65 | 21,33 | |
| Dėstytojo kalba – vienintelis anglų kalbos pavyzdys | 0,52 | | |
| Praktinės profesinės kalbos vartojimo formos | 0,51 | | |
| <i>Autentiška klausymo medžiaga</i> | 0,49 | | |

Išskirtas specialybės anglų kalbos klausymo įgūdžiams lavinti taikomas tradicinis modelis pasižymi šiais bruožais: (1) klausymo pratybos skirtos atskirų kalbos vienetų įsiminimui (L 0,67), (2) klausymo medžiagos tematika nesusijusi su profesine veikla (L 0,67), (3) klausymo pratybos pagrįstos kalbos funkcijomis (L 0,55). Neaktualaus kalbos vartojimo konteksto, kaip didaktinio veiksmo, charakteristika yra taip pat tradicinė, tačiau gana žemas svorio įvertis (L 0,42) daro jį nereikšmingą. Iš trijų paminėtų modelio bruožų antrasis yra funkcinis, bet du dominuojantys leidžia šį faktorių interpretuoti kaip tradicinio modelio atvejį.

Lygiagrečiai su tradiciniu yra taikomas ir į funkcinis gebėjimus orientuotas klausymo įgūdžius lavinantis modelis (pirmojo sklaida 21,87 ir antrojo 21,33 proc.). Šiam faktoriui yra priskiriami tokie modelio bruožai: (1) aktuali klausomos medžiagos profesinė tematika (L 0,65), (2) dėstytojo kalba – vienintelis anglų kalbos pavyzdys (L 0,52), (3) praktinės profesinės kalbos vartojimo formos (L 0,51). Šiai grupei priklauso ir autentiškos klausimo medžiagos teiginys, kuris yra taip pat funkcinis gebėjimų modelio elementas, tačiau jo žemas svoris (L 0,49) daro jį nereikšmingą. Nors antrasis bruožas yra daugiau būdingas tradiciniam ugdymui(si), tačiau kiti šio faktoriaus grupės elementai leidžia jį traktuoti kaip funkcinį gebėjimų modelio atvejį.

Atlikus faktorinę visų 9 inžinerijos kryptių klausymo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožų analizę, kurios rezultatai yra pateikti 8 priedo 1–9 lentelėse, atsiskleidė tokia modelių taikymo praktika (žr. 34 lentelę). Dominuojančios sklaidos mišraus (M – aukštas KMO koeficientas) modelio taikymas išryškėjo aplinkos, chemijos, elektros, pramonės ir statybos inžinerijų atvejais. Dominuojanti tradicinio (T – aukštas KMO koeficientas) modelio taikymo

praktika nustatyta elektronikos inžinerijos studijose. Didesnę sklaidą turintis funkcinis gebėjimų (FG – aukštas KMO koeficientas) didaktinis modelis charakterizuoja informatikos, transporto ir (fg – vidutinis KMO koeficientas) energetikos inžinerijų situacijų atvejus.

34 lentelė

Didaktinių modelių taikymas ugdant(is) klausymo įgūdžius pagal inžinerijos kryptis

| Inžinerijos kryptis | N | KMO | Dominuojančios sklaidos | | Mažesnės sklaidos | |
|-------------------------|-----|------|-------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| | | | Modelis | Sklaida (%) | Modelis | Sklaida (%) |
| Aplinkos inžinerija | 47 | 0,82 | M | 32,30 | M | 18,37 |
| Chemijos inžinerija | 102 | 0,72 | M | 20,74 | M | 18,86 |
| Elektronikos inžinerija | 48 | 0,82 | T | 31,69 | M | 30,12 |
| Elektros inžinerija | 47 | 0,81 | M | 35,64 | T | 21,28 |
| Energetikos inžinerija | 15 | 0,44 | fg | 26,83 | fg | 21,22 |
| Informatikos inžinerija | 272 | 0,82 | FG | 20,68 | T | 20,21 |
| Pramonės inžinerija | 129 | 0,87 | M | 30,44 | T | 21,25 |
| Statybos inžinerija | 31 | 0,79 | M | 37,01 | M | 20,81 |
| Transporto inžinerija | 154 | 0,78 | FG | 22,53 | M | 17,21 |

Mažesnės sklaidos specialybės anglų kalbos klausymo įgūdžių lavinimui taikoma didaktika pasižymi mišraus (M – aukštas KMO koeficientas) modelio charakteristikomis aplinkos, chemijos, elektronikos, statybos ir transporto inžinerijų studijų procesuose. Tradicinis (T – aukštas KMO koeficientas) modelis išryškėjo elektros informatikos ir pramonės inžinerijų atvejais. Į funkcinis sakytinės profesinės kalbos gebėjimus orientuota didaktika (fg – vidutinis KMO koeficientas) nustatyta energetikos inžinerijos klausymo įgūdžių lavinimo(si) procese.

Apibendrinant faktorinės analizės rezultatus, kurie yra pateikti 35 lentelėje, galima teigti, kad specialybės anglų kalbos gebėjimai visų tirtų 9 inžinerijų atveju yra ugdomi lavinant kalbos įgūdžius: kalbėjimo, skaitymo, rašymo ir klausymo. Funkcinis gebėjimas bendrauti žodžiu, kurio aktualumas atsiskleidė antrojo ir trečiojo tyrimų metu, yra lavinamas dviem lygiagrečiai egzistuojančiais didaktiniais modeliais: tradiciniu (T) ir į funkcinis gebėjimus orientuotu (FG). Profesinės rašytinės informacijos suvokimas, kaip skaitymo įgūdis, kartu su trečiajame tyrime nustatytu akcentu į profesinės leksikos pažinimo tikslus yra ugdomas(is) remiantis funkcinis gebėjimų (FG) didaktiniu modeliu. Gebėjimo bendrauti raštu profesinėse situacijose, t. y. rašymo įgūdžio, didaktika pasižymi mišraus (M) modelio savybėmis. Gebėjimas suvokti sakytinę profesinės tematikos informaciją, t. y. klausymo įgūdis, kuris antrajame ir trečiajame tyrimuose atsiskleidė kaip turintis mažesnę aktualumą, ugdymo(si) didaktiką realizuoja lygiagrečiu tradicinio (T) ir funkcinis gebėjimų (FG) modelių taikymu (žr. 35 lentelę).

Dominuojantys didaktiniai modeliai taikomi kalbos įgūdžių ugdymui(si)

| Kalbos įgūdžiai | Modeliai |
|--------------------|----------|
| Kalbėjimo įgūdžiai | T ir FG |
| Skaitymo įgūdžiai | FG |
| Rašymo įgūdžiai | M |
| Klausymo įgūdžiai | T ir FG |

Atsakymas į pirmąjį šio tyrimo uždavinio klausimą, koks inžinerinės anglų kalbos didaktinis modelis yra taikomas specialybės anglų kalbos studijų procese kolegijose, teigia, kad dominuojanti yra tradicinio arba mišraus modelio taikymo praktika, o į funkcinius kalbos gebėjimus orientuotos didaktikos paplitimas yra mažesnis.

Tyrimo instrumento tikrinimo ir apklausos vykdymo metu buvo susidurta su kritika, kurią išreiškė studijų procesą organizuojantys bei realizuojantys katedrų vedėjai ir anglų kalbos dėstytojai kolegijose. Jie išreiškė abejonę dėl *Bendrojo technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamento (2005)* teigiamo poveikio specialybės anglų kalbos ugdymo(si) procesui ir rezultatams. Dokumentas nurodė vienodą užsienio kalbos dalyko kreditinę apimtį (visiems bendrojo lavinimo dalykams skirti 6 proc. nuo 120 studijų programos kreditų) ir pabrėžė šio dalyko išimtinę paskirtį – specialybės užsienio kalba yra skirta profesiniams tikslams, bendrosios užsienio kalbos mokymas(is) nėra aukštųjų mokyklų profesinio rengimo prerogatyva.

Tyrimo metu gauti rezultatai buvo analizuojami taikant Student t kriterijaus (*Independent Samples Test*) testą, siekiant patikrinti, ar statistiškai reikšmingai skiriasi dviejų nepriklausomų imčių įverčių vidurkiai. Vieną imtį sudarė tyrimo apklausoje dalyvavę studentai (n 310, 36,69 proc.), kurie specialybės anglų kalbos studijas baigė iki reglamento įsigaliojimo datos, t. y. iki 2006 m., o kitą – studentai (n 535, 63,31 proc.), kurie šį dalyką studijavo jau pagal dokumento reikalavimus pertvarkytas programas. Šiuo metodu buvo siekiama nustatyti, ar reglamentas yra susijęs su praktiškai taikoma dalyko didaktika.

Buvo iškeltos dvi hipotezės, jų patvirtinimui pasirinktas reikšmingumo lygmuo $\alpha = 0,05$:

H_0 : *Studijavusių specialybės anglų kalbą taikomų didaktinių modelių bruožų įvertis iki dokumento įsigaliojimo ir po jo įsigaliojimo yra toks pat.*

H_1 : *Studijavusių specialybės anglų kalbą taikomų didaktinių modelių bruožų įverčiai iki dokumento įsigaliojimo ir po jo įsigaliojimo skiriasi.*

Taikant Studento t kriterijų nustatyta, kad kalbėjimo įgūdžių ugdymo(si) didaktinių bruožų įverčių vidurkiai, pateikti studentų, studijavusiųjų specialybės anglų kalbą iki ir po reglamento, nėra statistiškai reikšmingi ir tai patvirtina H_0 . Modelių elementai, kurių $p \geq \alpha = 0,05$, ir nepatyrė pokyčių dėl reglamento reikalavimų, yra šie: (1) realus kalbos vartojimo kontekstas, (2) autentiškos interakcijos skatinimas, (3) kompensacinių strategijų ugdymas(is), (4) funkcinis kalbos vartojimas, (5) kalbėjimo tikslas – bendras reikšmės kūrimas, (6) priorite-

tinė orientacija į kalbos formas, (7) autentiškos, spontaniškos interakcijos nebuvimas, (8) interakcijos schema: inicijavimas – atsakas – vertinimas, (9) kalbėjimą motyvuojanti veikla (žr. 36 lentelę).

36 lentelė

Reglamento sąsajos su kalbėjimo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožais

| Didaktinių modelių bruožai | <i>p</i> |
|--|----------|
| Realus kalbos vartojimo kontekstas | 0,94 |
| Autentiškos interakcijos skatinimas | 0,17 |
| Kompensacinių strategijų ugdymas(is) | 0,33 |
| Funkcinis kalbos vartojimas | 0,93 |
| Kalbėjimo tikslas – bendras reikšmės kūrimas | 0,14 |
| Prioritetinė orientacija į kalbos formas | 0,13 |
| Autentiškos, spontaniškos interakcijos nebuvimas | 0,40 |
| Interakcijos schema: inicijavimas – atsakas – vertinimas | 0,47 |
| Kalbėjimą motyvuojanti veikla | 0,84 |

Trijų kalbėjimo įgūdžius lavinančių didaktinių parametrų įverčių vidurkiai yra didesni arba lygūs $p \leq \alpha = 0,05$: (1) siekiama kalbos taisyklingumo, klaidų netoleravimas, (2) neaktualus kalbos vartojimo kontekstas ir (3) atskirų kalbos konstrukcijų, elementų išiminimas. Šių bruožų atveju pasitvirtina H_1 , kuri leidžia teigti, kad reglamentas galėjo būti susijęs su jų kaita (žr. 37 lentelė).

37 lentelė

Reglamento sąsajos su kalbėjimo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožais

| Didaktinių modelių bruožai | <i>p 0</i> |
|---|------------|
| Siekiama kalbos taisyklingumo, klaidų netoleravimas | 0,01 |
| Neaktualus kalbos vartojimo kontekstas | 0,01 |
| Atskirų kalbos konstrukcijų, elementų išiminimas | 0,03 |

Chi kvadrato metodas atskleidė šių trijų kalbėjimo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožų procentinių įverčių kaitos sąsajas su reglamentu, nes $p \geq \alpha = 0,05$, ir tai patvirtina H_1 , teigiančią, kad įverčių skirtumai dviem atvejais yra statistiškai reikšmingi: (1) neaktualus kalbos vartojimo kontekstas ($p = 0,05$) ir (2) atskirų kalbos konstrukcijų, elementų išiminimas ($p = 0,12$). Didaktinio bruožo, nusakančio kalbos taisyklingumo siekimą ir klaidų netoleravimą, įverčių $p = 0,03$ ir tai liudija statistiškai nereikšmingus pokyčius.

Kalbėjimo įgūdžių didaktinių bruožų įverčių procentinė kaita, kuri galėjo būti susijusi su reglamentu, yra pateikta 38 lentelėje, kur VP – *visiškai pritariu*, P – *pritariu*, A – *abejoju*, N – *nepritariu* ir VN – *visiškai nepritariu*. Šie du išskirtieji bruožai yra tradicinio modelio elementai. Neaktualaus kalbos vartojimo konteksto bruožo kaita pasižymėjo sumažėjusiu pritariančiųjų ir padidėjo visiškai nepritariančiųjų procentu. Atskirų kalbos konstrukcijų, elementų išiminimo bruožo vertinimas parodė pokytį į didesnę tradicinio modelio taikymo paplitimą:

padidėjo visiškai pritariančiųjų, pritariančiųjų, bei atitinkamai sumažėjo abejojančiųjų ir visiškai nepritariančiųjų tyrimo dalyvių vertinimo procentas.

38 lentelė

Kalbėjimo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožų kaitos dinamika (%)

| Didaktinių modelių bruožai | Reglamentas | VP | P | A | N | VN |
|--|-------------|------|------|------|------|------|
| Neaktualus kalbos vartojimo kontekstas | iki | 10,1 | 30,3 | 27,7 | 18,2 | 13,7 |
| | po | 9,0 | 22,2 | 29,6 | 19,6 | 19,6 |
| Atskirų kalbos konstrukcijų, elementų išimimas | iki | 4,8 | 11,0 | 38,7 | 34,2 | 11,3 |
| | po | 8,4 | 13,9 | 34,9 | 34,4 | 8,4 |

Ištyrus ir išanalizavus skaitymo įgūdžių ugdymo(si) didaktinių bruožų įverčių vidurkius gautus iki ir po reglamento, H_0 pagal Student t kriterijų, pasitvirtino septyniems išskirtiems parametrams. Jų atveju $p \geq \alpha = 0,05$, ir tai leidžia teigti, kad dokumentas nesąlygojo šių bruožų kaitos: (1) teksto suvokimas – individualus reikšmės konstravimas, (2) skaitymo ir vertimo veikla, (3) interakcijos schema: klausimas-atsakymas-vertinimas, (4) teksto suvokimas paremtas bendru reikšmės kūrimu, (5) neskatinamas autentiškas atsakas, (6) profesinės leksikos vartojimas siejamas su kontekstu ir (7) profesinės leksikos išimimas atsietas nuo konteksto (žr. 39 lentelę).

39 lentelė

Reglamento sąsajos su skaitymo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožais

| Didaktinių modelių bruožai | p |
|---|------|
| Teksto suvokimas – individualus reikšmės konstravimas | 0,88 |
| Skaitymo ir vertimo veikla | 0,43 |
| Interakcijos schema: klausimas-atsakymas-vertinimas | 0,97 |
| Teksto suvokimas paremtas bendru reikšmės kūrimu | 0,32 |
| Neskatinamas autentiškas atsakas | 0,26 |
| Profesinės leksikos vartojimas siejamas su kontekstu | 0,55 |
| Profesinės leksikos išimimas atsietas nuo konteksto | 0,16 |

Pagal Student t kriterijaus testą vienas skaitymo įgūdžius lavinantis didaktinio modelio elementas patvirtino hipotezę H_1 . Tokią išvadą padaryti leido p reikšmė, kuri yra $p = 0,04 \leq \alpha = 0,05$. Šis bruožas charakterizuoja interaktyvių informacijos suvokimo būdų taikymą ugdymo(si) proceso metu. Interaktyvių informacijos suvokimo būdų taikymo iki ir po reglamento įverčių procentinės vertės pokytis pagal Chi kvadrato testą yra statistiškai reikšmingas, nes $p = 0,35 \geq \alpha = 0,05$. Šio bruožo kaitą galima charakterizuoti kaip pokytį tradicinės didaktikos link: sumažėjo visiškai pritariančiųjų ir pritariančiųjų bei atitinkamai padidėjo nepritariančiųjų ir visiškai nepritariančiųjų procentinės išraiškos (žr. 40 lentelę).

Skaitymo įgūdžių didaktikos bruožų kaitos dinamika (%)

| Didaktinių modelių bruožai | Reglamentas | VP | P | A | N | VN |
|--|-------------|------|------|------|-----|-----|
| Interaktyvūs informacijos suvokimo būdai | iki | 21,8 | 45,4 | 24,0 | 6,5 | 2,3 |
| | po | 18,4 | 44,2 | 24,6 | 8,5 | 4,3 |

Didaktikos charakteristikos elementų, kuriais yra paremtas specialybės anglų kalbos rašymo įgūdžių lavinimo procesas, pagal Student t kriterijų, vertinimų vidurkių, gautų iki ir po reglamento įsigaliojimo, patvirtina hipotezę H_0 , kuri leidžia teigti, kad septyni iš išskirtų aštuonių bruožų taikymo praktika su dokumento rekomendacijomis nebuvo susijusi, nes $p \geq \alpha = 0,05$. Nerasta sąsajų: (1) kalbos formos ir reikšmės bendrumo, (2) kalbos formų ir reikšmės atskyrimo, (3) atskirų gramatinių vienetų įsiminimo, (4) kalbos formų taisyklingumo siekimo, (5) praktinio taikymo rašto darbuose, (6) teoriniame atskirų kalbos posistemių mokyme(si) ir (7) funkcinių stilių rašto darbams dėmesyje (žr. 41 lentelę).

Pagal Student t kriterijų vienas rašymo įgūdžius lavinantis didaktinio modelio elementas patvirtino hipotezę H_1 . Tokią išvadą padaryti leido p reikšmė, kuri yra $p = 0,02 \leq \alpha = 0,05$. Šis bruožas charakterizuoja į funkcinius gebėjimus orientuotą didaktiką ir nusako rašto darbų funkcinę paskirtį, t. y. darbai skirti profesiniams tikslams. Tačiau pagal Chi kvadrato metodo rezultatus, kur šio didaktinio bruožo procentinių įverčių $p = 0,03 \leq \alpha = 0,05$, atsiskleidžia interaktyvių rašytinės informacijos suvokimo būdų taikymo bruožo pokyčių statistinio reikšmingumo nebuvimas.

Reglamento sąsajos su rašymo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožais

| Didaktinių modelių bruožai | p |
|--|------|
| Kalbos formos ir reikšmės bendrumas | 0,65 |
| Kalbos formų ir reikšmės atskyrimas | 0,07 |
| Atskirų gramatinių vienetų įsiminimas | 0,41 |
| Siekama kalbos formų taisyklingumo | 0,08 |
| Praktinio taikymo rašto darbai | 0,73 |
| Teorinis atskirų kalbos posistemių mokymas(is) | 0,70 |
| Dėmesys funkcinių stilių rašto darbams | 0,97 |

Student t analizė parodė, kad reglamentas nebuvo susijęs su klausymo įgūdžių lavinimo didaktikos praktikos pokyčiais: penkių iš aštuonių bruožų pasireiškimo vertinimas išliko toks pat. Tai patvirtina H_0 hipotezę, nes $p \geq \alpha = 0,05$. Didaktinių modelių parametrai, kurių raiška nesusijusi su dokumentu, yra: (1) autentiška klausymo medžiaga, (2) dėstytojo kalba – vienintelis anglų kalbos pavyzdys, (3) aktuali klausomos medžiagos profesinė tematika, (4) klausymo pratybos pagrįstos kalbos funkcijomis ir (5) klausymo medžiagos tematika nesusijusi su profesine veikla (žr. 42 lentelę).

Reglamento sąsajos su klausymo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožais

| Didaktinių modelių bruožai | <i>p</i> |
|--|----------|
| Autentiška klausymo medžiaga | 0,60 |
| Dėstytojo kalba – vienintelis anglų kalbos pavyzdys | 0,32 |
| Aktuali klausomos medžiagos profesinė tematika | 0,11 |
| Klausymo pratybos pagrįstos kalbos funkcijomis | 0,17 |
| Klausymo medžiagos tematika nesusijusi su profesine veikla | 0,27 |

Taikant Student *t* kriterijų patvirtinama hipotezė H_1 , kuri teigia, kad dėl reglamento įtakos kito trijų klausymo įgūdžius lavinančių didaktinio modelio elementų raiška, nes gauti analizės rezultatai $p \leq \alpha = 0,05$. Šie bruožai yra: (1) praktinės profesinės kalbos vartojimo formos ($p = 0,00$), (2) neaktualus kalbos vartojimo kontekstas ($p = 0,00$) ir (3) klausymo pratybos skirtos atskirų kalbos vienetų išiminimui ($p = 0,01$). Tačiau Chi kvadrato metodas atskleidė dviejų klausymo įgūdžių ugdymo(si) didaktinių bruožų pokyčių statistinio reikšmingumo nebuvimą: (1) praktinės profesinės kalbos vartojimo formos ($p = 0,03$) ir (2) neaktualus kalbos vartojimo kontekstas ($p = 0,00$). Tai patvirtina H_0 hipotezę, teigiančią, kad nėra statistiškai reikšmingų skirtumų.

Šio tradicinio didaktinio modelio parametro kaita, atsiskleidusi po reglamento įsigaliojimo, pasižymi bruožų raiškos sumažėjimu. Tradicinio didaktinio klausymo įgūdžių lavinimui(si) skirto modelio bruožas, teigiantis, kad klausymo pratybos skirtos atskirų kalbos vienetų išiminimui, kito dėl reglamento poveikio nuo didesnės raiškos į mažesnę: sumažėjo visiškai pritariančiųjų bei pritariančiųjų ir padaugėjo abejojančiųjų, nepritariančiųjų bei visiškai nepritariančiųjų (žr. 43 lentelę).

Klausymo įgūdžių ugdymo(si) didaktikos bruožų kaitos dinamika (%)

| Didaktinių modelių bruožai | Reglamentas | VP | P | A | N | VN |
|---|-------------|-----|------|------|------|-----|
| Klausymo pratybos skirtos atskirų kalbos vienetų išiminimui | iki | 9,1 | 31,6 | 38,8 | 14,3 | 6,2 |
| | po | 6,7 | 26,2 | 40,4 | 18,1 | 8,6 |

Apibendrinant šio tyrimo etapo rezultatus galima prieiti prie išvados, kad *Bendrasis technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentas (2005)* nėra susijęs su inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) didaktikos taikymo praktika:

1. Taikant Student *t* metodą, nustatyta, kad iš išskirtų 36 didaktinių modelių bruožų 28 parametrai nepakito, tai sudaro 77,8 proc.
2. Reglamento sąsaja su specialybės anglų kalbos didaktika užfiksuota vertinant aštuonių didaktinių komponentų praktinį taikymą ir tai sudaro 22,2 proc.
3. Chi kvadrato metodas parodė, kad keturių bruožų pokyčiai sąsajose su reglamentu nėra statistiškai reikšmingi. Keturių bruožų taikymo vertinimo pokytis nustatytas kaip statistiškai reikšmingas.

4. Po reglamento įsigaliojimo pastebima tradicinės didaktikos sustiprėjimo tendencija, nes trys statistiškai reikšmingai pakitę didaktiniai bruožai yra priskiriami tradiciniam modeliui ir dviejų iš jų taikymo praktikos sklaida padidėjo, o vieno sumažėjo.
5. Reglamento sąsajos su į funkcinius gebėjimus orientuotos didaktikos taikymo praktika atskleidžia šio modelio vieno elemento statistiškai reikšmingą sklaidos sumažėjimą.

3.3.2. INŽINERIJOS ANGLŲ KALBOS FUNKCINIŲ GEBĖJIMŲ UGDYMO(SI) REZULTATŲ ĮSIVERTINIMO SĄSAJOS SU DIDAKTINIŲ MODELIŲ TAIKYMO PRAKTIKA

Šiame tyrimo duomenų analizės etape buvo siekiama nustatyti, kaip tyrimo dalyviai vertina inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymą(si), nagrinėjant jų pateiktą plėtros rezultatų įverčių vidurkių sąsajas tarp nepriklausomų tiriamųjų grupių: kursų, studijavusių iki studijų reglamento bei po jo įsigaliojimo tarp inžinerijos kryptių. Analizė buvo atlikta taikant Student *t* kriterijų (*Independent Samples Test*), vienfaktorinę dispersinę analizę (*One-Way ANOVA*), skaičiuotas Fischer *F*, paklaida *p*, kai $\alpha = 0,05$, ir Bonferonni kriterijus. Respondentai įsivertino savo pasiekimus pagal anketoje pateiktus teiginius 5 rangų skalėje.

Teiginį, kuriuo palankiai įsivertina specialybės anglų kalbos įgytus gebėjimus, tyrimo dalyviai vertino taip: vertinimų vidurkis – $3,57 \pm$, visiškai pritaria (VP) teigiamam pasiekimų įsivertinimui 20,5 proc. respondentų, pritaria (P) – 36,5 proc., abejoja (A) 28,0 proc., nepritaria (N) 9,2 proc. ir visiškai nepritaria (VN) – 5,8 proc. Galima teigti, kad bendras pasiekimų įsivertinimas yra gana palankus, nes teigiamas įverčių procentas yra akivaizdžiai didesnis nei neigiamas.

Teigiama bendro anglų kalbos gebėjimų vertinimų tendencija pastebėta ir analizuojant vertinimo vidurkius pateiktus studentų, studijuojančių pagal įvairias inžinerijos rūšis, nes $p \geq \alpha = 0,05$ (žr. 44 lentelę).

44 lentelė

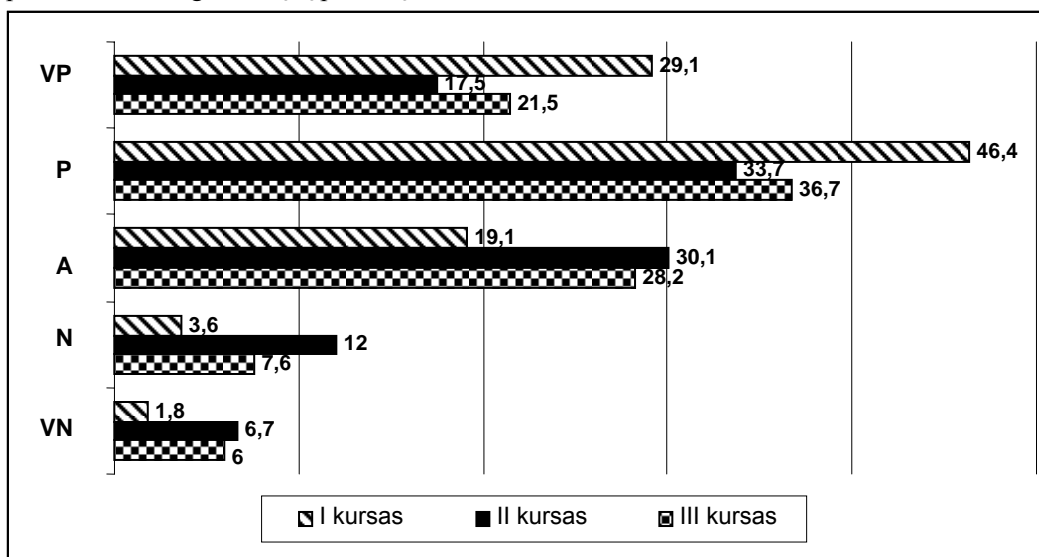
Studijuojančiųjų įvairias inžinerijos specialybes anglų kalbos gebėjimų įsivertinimas

| Inžinerijos | Vidurkis $\pm 0,05$ | <i>p</i> |
|-------------------------|------------------------|----------|
| Aplinkos inžinerija | 3,32 | 0,16 |
| Chemijos inžinerija | 3,49 | 0,11 |
| Elektronikos inžinerija | 3,46 | 0,16 |
| Elektros inžinerija | 3,64 | 0,13 |
| Energetikos inžinerija | 3,60 | 0,19 |
| Informatikos inžinerija | 3,64 | 0,07 |
| Pramonės inžinerija | 3,43 | 0,10 |
| Statybos inžinerija | 3,90 | 0,19 |
| Transporto inžinerija | 3,57 | 0,09 |

Lyginant tyrimo dalyvių pateiktų anglų kalbos gebėjimų bendro įverčio vidurkius pagal dvi nepriklausomas tiriamųjų grupes – iki (n 309) ir po (n 535) reglamento, reikšmingų nuokrypių nepastebėta. Tokią išvadą leidžia padaryti nuokrypių reikšmės (iki – 1,06 ir po – 1,11), kurios yra nežymiai didesnės nei vienetas ($F = 0,97$ ir $p = 0,33$). Tai patvirtina H_0 hipotezę.

Tačiau, atliekant bendro specialybės anglų kalbos įgytų gebėjimų vertinimo vidurkių lyginimą pagal kursus, atsiskleidė standartinių nuokrypių požymiai. Pirmo kurso respondentų (n 110) įverčio vidurkis yra $3,97 \pm 0,05$, standartinis nuokrypis 0,89, antro kurso vidurkis $3,43 \pm 0,05$ ir nuokrypis 1,11, trečio vidurkis $3,60 \pm 0,05$ ir nuokrypis 1,09. Lyginant rezultatus pagal kursus $F = 11,18$ ir $p = 0,00$. Tai leidžia atmesti hipotezę H_0 ir patvirtina H_1 , teigiančią, kad nepriklausomų grupių įverčių vidurkiai nėra lygūs, nes $p \leq \alpha = 0,05$.

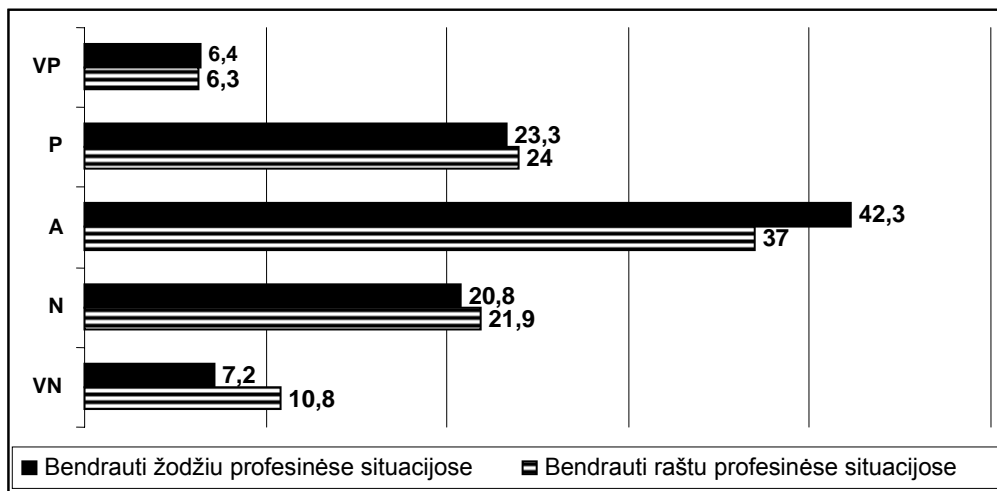
Įverčių skirtumai tarp studentų kursų yra pateikti 10 paveiksle. Chi kvadrato metodas parodė, kad įverčių skirtumai tarp kursų yra statistiškai reikšmingi, nes $p = 0,00 \leq \alpha = 0,05$. Vertinimų procentinė išraiška leidžia teigti, kad palankiausiai įgytus specialybės anglų kalbos gebėjimus vertina I kurso studentai, nes jų teigiamo vertinimo procentas yra akivaizdžiai didesnis nei neigiamo, jei lyginsime su II ir III kursais, taip pat ženkliai mažesnis yra abejojančiųjų procentas. Galima teigti, kad I kurso studentai, baigę specialybės anglų kalbos studijas, yra labiau patenkinti pasiektais rezultatais, nei II ir III kursų studentai, kurių inžinerijos dalykų studijos plečia jų profesines žinias ir patyrimą, o anglų kalbos gebėjimų lavinimas nėra pakankamai integruotas į šį procesą.



10 pav. Studentų specialybės anglų kalbos gebėjimų įsivertinimų dinamika (I–III kursai) (%)

Tačiau, pateikus tyrimo dalyvių vertinimui atskirų specialybės anglų kalbos funkcinių gebėjimų pasiekimų įsivertinimo teiginius, gauti rezultatai rodo, kad studentai jau ne taip palankiai vertina jų plėtrą. Pasiekto funkcinio gebėjimo bendrauti žodžiu profesinėse situacijose

vertinimo vidurkis yra $3,01 \pm 0,05$, o gebėjimo bendrauti raštu profesinėse situacijose – $2,63 \pm 0,05$. Nuokrypių rodikliai (0,99 ir 1,07) yra artimi 1 ($F = 1,42$ ir $1,71$, o $p = 0,18$ ir $0,09$). Tai leidžia teigti, kad pasitvirtina H_0 ir, esant $p \geq \alpha = 0,05$, įverčių skirtumų tarp skirtingų inžinerijų studentų atsakymų nėra. Todėl yra analizuojami visos imties (n 845) vertinimų rodikliai (žr. 11 paveikslą).



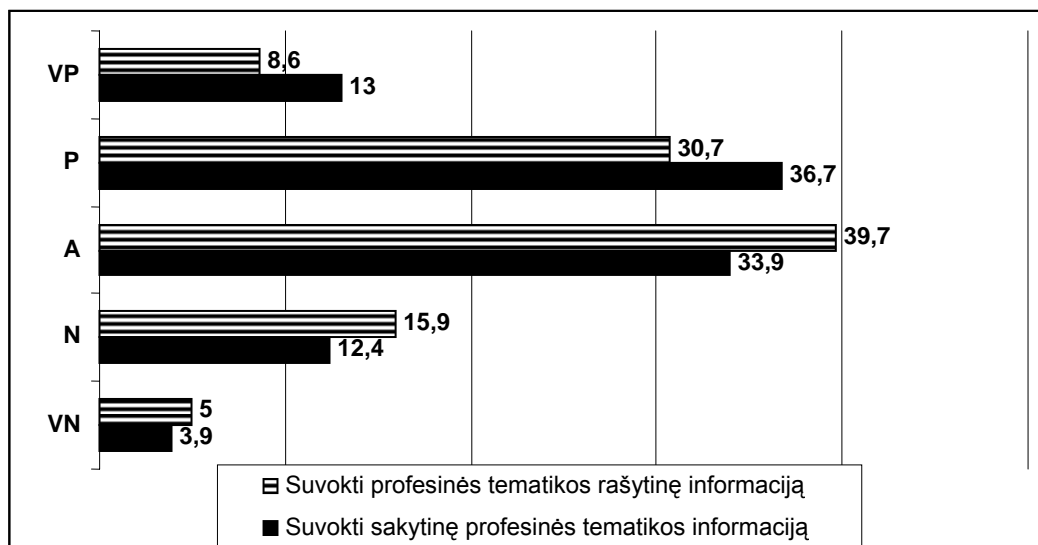
11 pav. Studentų gebėjimų bendrauti žodžiu ir raštu profesinėse situacijose plėtros įsivertinimas (%)

Kalbos produkavimo, t. y. bendravimo žodžiu ir raštu, gebėjimų vertinimai 11 paveiksle parodo, kad tyrimo dalyviai nuosaukiau vertina jų plėtros rezultatus. Tik trečioji dalis respondentų šiuos gebėjimus vertina teigiamai, o pastarąją viršija abejojančiųjų skaičius. Šių dviejų kalbos produkavimo gebėjimų vertinimo vidurkiams studijų reglamento įtaka nėra jaučiama. Tai įrodo atliktas dviejų nepriklausomų imčių Student t testas, kurio metu gautas $p = 0,09$ ir $0,13 \geq \alpha = 0,05$, ir tai pagrindžia H_0 hipotezę. Procentinis bendravimo žodžiu ir bendravimo raštu gebėjimų įverčių pokytis sąsajose su reglamentu pagal Chi kvadrato metodą atsiskleidė kaip statistiškai nereikšmingas, nes abiejų gebėjimų atveju $p = 0,01$.

Palyginus anglų kalbos produkavimo žodžiu ir raštu profesinės veiklos situacijose gebėjimų nepakankamai aukštą, bet reikšmingai nesiskiriantį tarp inžinerijų grupių, įsivertinimą su šio tyrimo pirmojoje dalyje nustatyta didaktinių modelių taikymo praktika, atsiskleidžia aki-vaizdus tarpusavio ryšys. Bendra visai imčiai taikoma kalbėjimo įgūdžių ugdymo(si) praktika pasižymi dviejų panašios sklaidos modelių taikymo praktika – tradicinio (T) ir funkcinių gebėjimų (FG). Pramonės inžinerijos studijų procese kalbėjimo įgūdžių ugdymo(si) modelis apibūdinamas kaip funkcinių gebėjimų (FG), tačiau bendroje šios inžinerijos didaktinėje kompozicijoje vyrauja mišrus (M) ar net tradicinio (T) mokymo(si) bruožai. Rašymo įgūdžių lavinime bendrai ir atskirose inžinerijų grupėse dominuoja mišrus (M) modelis. Išimtį gali sudaryti chemijos inžinerijos studijų procesas, kuriame nustatytas funkcinių gebėjimų didak-

tinis modelis, tačiau lygiagrečiai egzistuoja ir artimos sklaidos tradicinis modelis, o bendra šios inžinerijos didaktikos praktika pasižymi didesne tradicinio ugdymo(si) bruožų raiška. Todėl galima daryti išvadą, kad gebėjimų bendrauti žodžiu ir raštu plėtros vertinimo rezultatai nėra pakankamai teigiami dėl stipraus tradicinės didaktikos pasireišimo.

Kiti du specialybės anglų kalbos funkciniai gebėjimai yra profesinės tematikos informacijos recepcijos įgūdžiai: gebėjimas suvokti rašytinę ir sakinę informaciją. Jie reiškiasi per skaitymo ir klausymo veiklą. Šių gebėjimų plėtros įverčių vidurkiai visai imčiai (n 845) yra $3,22 \pm 0,05$ ir $3,44 \pm 0,05$. Pagal penkių rangų vertinimo skalę rezultatai pasiskirstė tai: teigiamo vertinimo dalis yra didesnė nei neigiamo, tačiau abejojančiųjų skaičius yra ženkliai didelis – viršija trečiąją dalį (žr. 12 paveikslą).



12 pav. Studentų gebėjimų suvokti rašytinę ir sakinę profesinės tematikos informaciją plėtros rezultatų įsivertinimas (%)

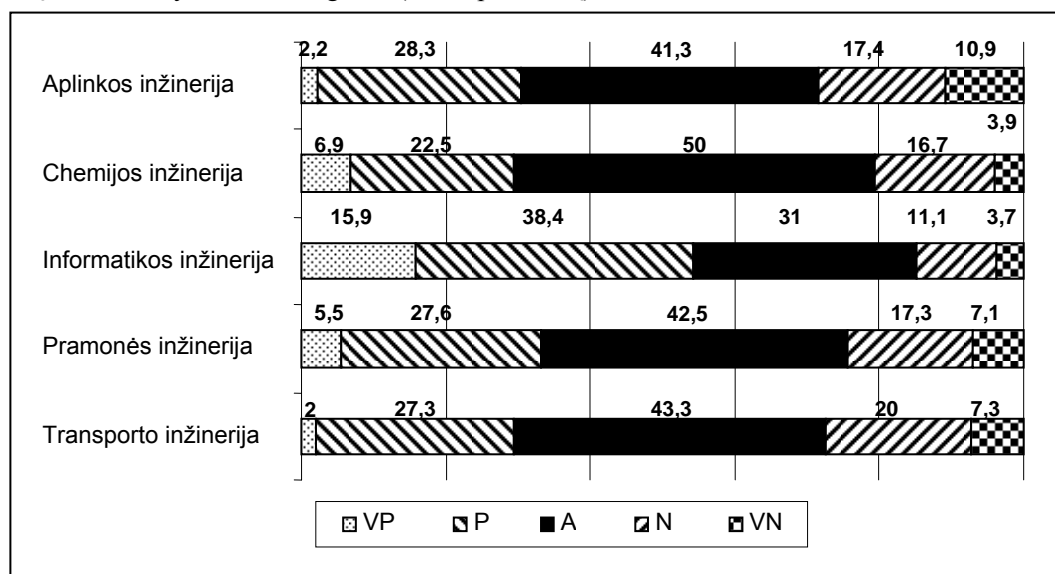
Šių informacijos recepcijos gebėjimų plėtros įverčių vidurkių standartiniai nuokrypiai 0,98 ir 0,99 visai imčiai (n 845) nėra labai ryškūs, tačiau F statistika (5,68 ir 4,07) parodo, kad vidurkių skirtumai tarp inžinerijų pasireiškia stipriau. Taip pat p reikšmė, kai $p = 0,00 \leq \alpha = 0,05$, atmeta hipotezę H_0 ir patvirtina H_1 , kuri teigia, kad egzistuoja reikšmingas skirtumas tarp nepriklausomų inžinerijų grupių pateiktų įverčių vidutinės reikšmės.

Norint išsiaiškinti, tarp kurių inžinerijų egzistuoja reikšmingas vidurkių skirtumas, buvo taikytas Bonferonio kriterijaus testas, kuris parodė, kad gebėjimo suvokti rašytinę profesinės tematikos informaciją plėtros vertimų vidurkiai, pateikti informatikos inžinerijos specialybių respondentų, reikšmingai skiriasi nuo aplinkos, chemijos, pramonės ir transporto inžinerijų grupių (žr. 45 lentelę).

**Gebėjimo suvokti rašytinę profesinės tematikos informaciją
plėtros įverčių skirtumai tarp inžinerijų grupių**

| Inžinerijos | Aplinkos inž. | Chemijos inž. | Pramonės inž. | Transporto inž. |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|
| Informatikos inž. | $p = 0,01$ | $p = 0,01$ | $p = 0,00$ | $p = 0,00$ |

Šio funkcinio gebėjimo plėtros vertinimų procentinė sudėtis yra pateikta 13 paveiksle. Chi kvadrato metodas parodė, kad procentinis įverčių skirtumas tarp inžinerijų imčių grupių, vertinant gebėjimo suvokti rašytinės informacijos plėtrą, yra statistiškai reikšmingas, nes $p = 0,00 \leq \alpha = 0,05$. Iš išskirtų penkių inžinerijų išsiskiria informatikos inžinerijos respondentų vertinimai, kurie susideda iš žymiai didesnės teigiamų rezultatų dalies, t. y. visiškai pritariančiųjų (VP) 15,9 proc. ir pritariančiųjų (P) 38,4 proc., mažiausios, palyginti su kitomis inžinerijomis, abejojančiųjų (A) dalies 31,0 proc. bei mažiausios neigiamai vertinančiųjų, t. y. nepritariančiųjų (N), 11,1 proc. ir visiškai nepritariančiųjų (VN) 3,7 proc. tyrimo dalyvių grupės. Kitų keturių inžinerijų pateikti rašytinės profesinės paskirties informacijos suvokimo gebėjimų vertinimai yra labiau neigiami (žr. 13 paveikslą).



13 pav. Studentų (pagal studijuojamas inžinerijos rūšis) rašytinės profesinės informacijos suvokimo plėtros įsivertinimas (%)

Šie įsivertinimų skirtumai yra paaiškinami atskleidžiant rezultatų ir taikomų didaktinių modelių sąsajas. Skaitymo įgūdžių ugdymui(si) informatikos inžinerijos specialybės anglų kalbos studijų procese yra taikomas į funkcinius gebėjimus orientuotas (FG) modelis, aplinkos ir chemijos – mišrus (M), o transporto – tradicinis (T) mokymo(si) modelis. Atskirai reikia paanalizuoti pramonės inžinerijos atvejį, nes nors skaitymo veikla yra grindžiama remian-

tis funkcinų gebėjimų (FG) modeliu, tačiau gana žemi vertinimo rezultatai gali būti siejami su bendra anglų kalbos didaktikos charakteristika, kurios taikymo praktikoje stipriai dominuoja ir tradicinio (T) modelio bruožai.

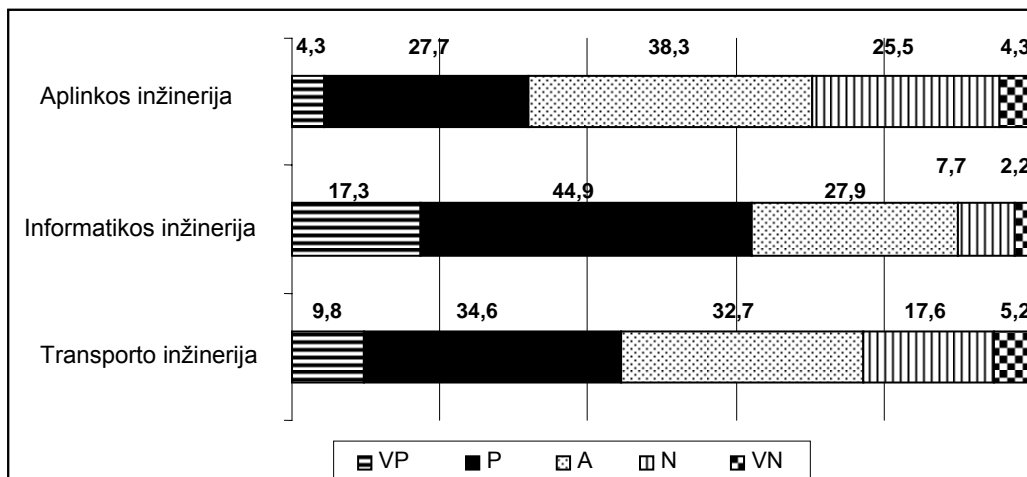
46 lentelė

**Gebėjimo suvokti sakinę profesinės tematikos informaciją
plėtos įverčių skirtumai tarp inžinerijų grupių**

| Inžinerijos | Aplinkos inžinerija | Transporto inžinerija |
|-------------------------|---------------------|-----------------------|
| Informatikos inžinerija | $p = 0,00$ | $p = 0,00$ |

Funkcinio gebėjimo suvokti sakinę profesinės paskirties informaciją plėtos įsivertinimo rezultatų daugkartinio lyginimo testas (Bonferoni kriterijus) parodė, kad vidurkių skirtumai pasireiškė tarp trijų inžinerijų studijuojančiųjų grupių: informatikos, aplinkos ir transporto, kai $p \leq \alpha = 0,05$ (žr. 46 lentelė).

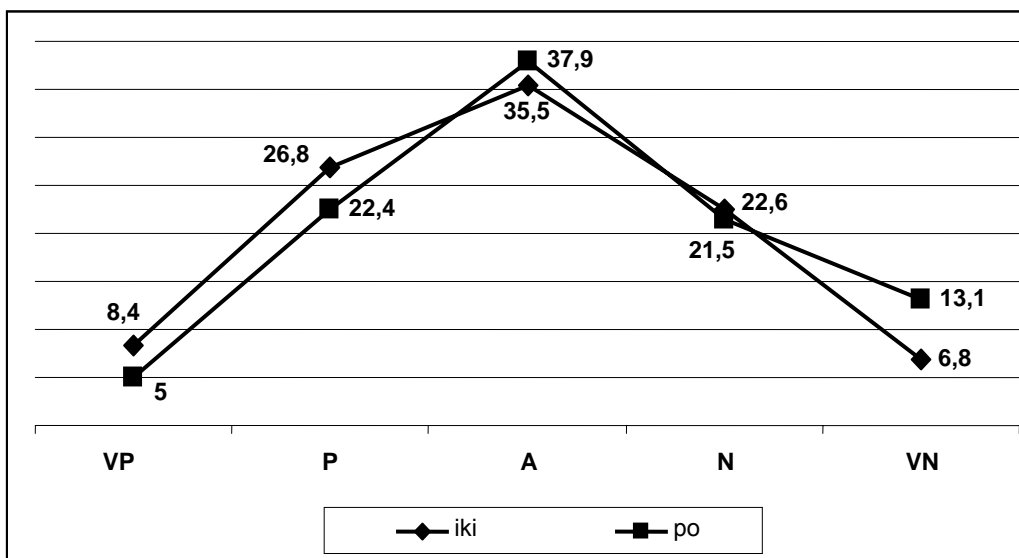
Detalesnė įverčių pagal penkis rangus analizė parodė, kad aukščiausi teigiamo vertinimo rodikliai buvo gauti informatikos inžinerijos studentų grupėje. Mažesnis, lyginant su informatikos inžinerija, visiškai pritariančiųjų (VP) ir pritariančiųjų (P) procentas išryškėjo aplinkos inžinerijos bei transporto inžinerijos studentų tarpe. Akivaizdžiai didesnis yra ir abejojančiųjų (A) skaičius: aplinkos ir transporto inžinerijų atvejais. Lyginant su informatikos inžinerija, padidėjo ir plėtos rezultatus neigiamai vertinančiųjų dalis (žr. 14 paveikslą). Šie procentiniai įverčių skirtumai tarp inžinerijų, pagal Chi kvadrato testą, yra statistiškai reikšmingi, nes $p \leq \alpha = 0,05$.



14 pav. Studentų (pagal studijuojamas inžinerijos rūšis) sakinės profesinės informacijos suvokimo gebėjimų plėtos įsivertinimas (%)

Atskleisti sakinės profesinės informacijos suvokimo gebėjimų plėtros rezultatų išvertinimų skirtumai leidžia juos sieti su nustatytais studijų proceso didaktinio organizavimo požymiais. Informatikos inžinerijos atveju yra nustatytas dominuojantis funkcinio gebėjimų (FG) ugdymo(si) modelio taikymas, o aplinkos inžinerijos – mišrus (M). Transporto inžinerijos atveju žemesni rezultatų vertinimo rodikliai turėtų būti siejami su bendru anglų kalbos didaktiniu modeliu, kuriame nustatyta dominuojanti mišraus (M) ir tradicinio (T) modelių elementų raiška.

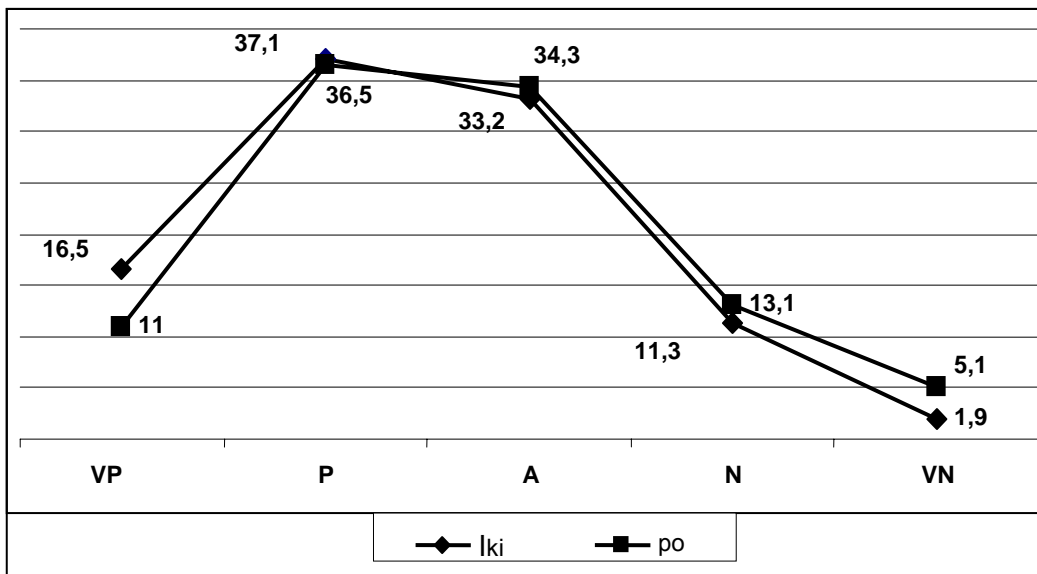
Šių dviejų funkcinio gebėjimų vertinimo skirtumai išryškėja, lyginant dvi nepriklausomas dalyvių grupes: iki studijų reglamento ir po jo. Atlikus Student t testą, pasitvirtina H_1 , nes $p = 0,00$ ir $0,01$, o tai yra mažiau nei $\alpha = 0,05$. Palyginus funkcinio gebėjimo suvokti profesinės tematikos rašytinę informaciją procentinį vertinimą, pateiktą tyrimo dalyvių, kurie studijavo specialybės anglų kalbą iki studijų reglamento ir po jo, pastebimi teigiamų vertinimų mažėjimo pokyčiai, kurie pagal Chi kvadrato testą yra statistiškai reikšmingi ($p \leq \alpha = 0,05$): visiškai pritariančiųjų (VP) skaičius ir pritariančiųjų (P) sumažėjo, abejojančiųjų (A) padidėjo, nepritariančiųjų (N) sumažėjo ir visiškai nepritariančiųjų (VN) padidėjo (žr. 15 paveikslą). Galima teigti, kad iki reglamento inžinerijos anglų kalbą studijavę tyrimo dalyviai geriau vertina susiformuotą gebėjimą suvokti profesinės tematikos ir paskirties rašytinę informaciją, t. y. skaityti ir suvokti specialybės tekstus.



15 pav. Reglamento sąlygota studentų gebėjimo suvokti profesinės tematikos rašytinę informaciją išvertinimo dinamika (%)

Gebėjimo suvokti sakinę profesinės tematikos informaciją išvertinimas, pateiktas studijavusiųjų iki ir po studijų reglamento, rodo teigiamo įverčio mažėjimo ir neigiamo didėjimo pokyčius. Visiškai pritariančiųjų (VP) ir pritariančiųjų (P) skaičius sumažėjo, abejojančiųjų (A) išaugo, o nepritariančiųjų (N) ir visiškai nepritariančiųjų (VN) padidėjo (žr. 16 paveikslą).

Šis įverčių procentinis pokytis, kuris gali būti sietinas su reglamento dokumento įsigaliojimu, pagal Chi kvadrato metodo rezultatus yra statistiškai reikšmingas, nes $p = 0,04$.

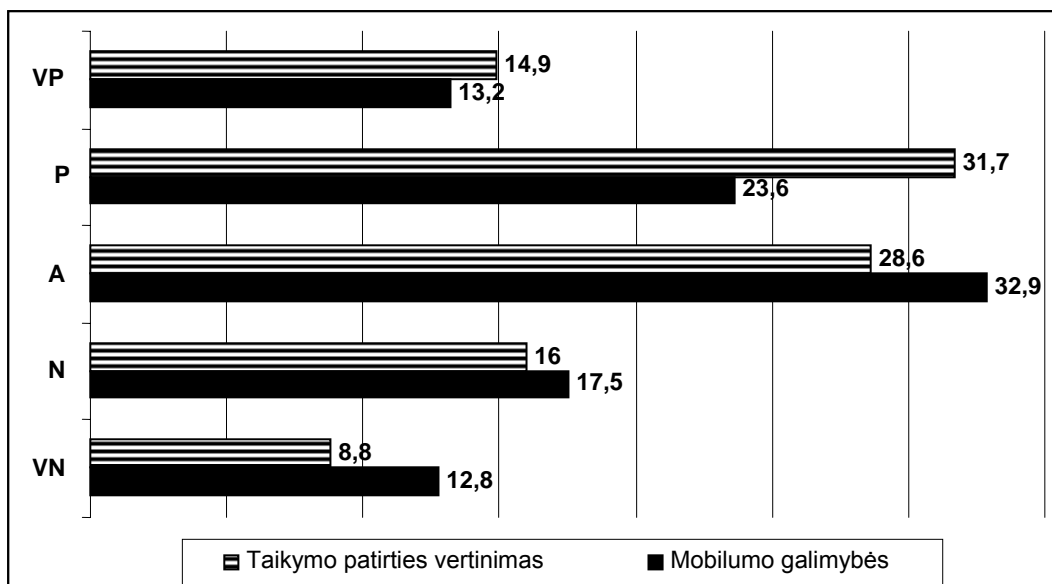


16 pav. Reglamento sąlygota studentų gebėjimo suvokti profesinės tematikos sakytinę informaciją įsivertinimo dinamika (%)

Apibendrinant studijų reglamento ir informacijos anglų kalba recepcijos gebėjimų įsivertinimo sąsajas, galima teigti, kad anksčiau atskleisti didaktinių bruožų kaitos požymiai gali būti susiję su šių mokėjimų ugdymo(si) rezultatais. Penktadalis pakitusių bruožų, t. y. sumažėjusi tradicinės (T) ir funkcinių gebėjimų (FG) didaktikos elementų sklaidos praktika, gali daryti neigiamą poveikį funkcinių gebėjimų suvokti rašytinę ir sakytinę profesinės tematikos informaciją ugdymo(si) efektyvumui.

Siekiant išsiaiškinti, kaip tyrimo dalyviai vertina savo įgytų specialybės anglų kalbos gebėjimų instrumentinio taikymo patirtį, buvo pateikti 5 teiginiai, kurie atskleidė: (1) taikymo patirties vertinimą, (2) kalbos, kaip profesinio tobulėjimo instrumento taikymo, vertinimą, (3) savo gebėjimą taikyti įgytus mokėjimus praktiškai, (4) susiformuotų anglų kalbos mokymosi strategijų, (5) kalbos gebėjimų įtaką respondentų mobilumo galimybėms vertinimus.

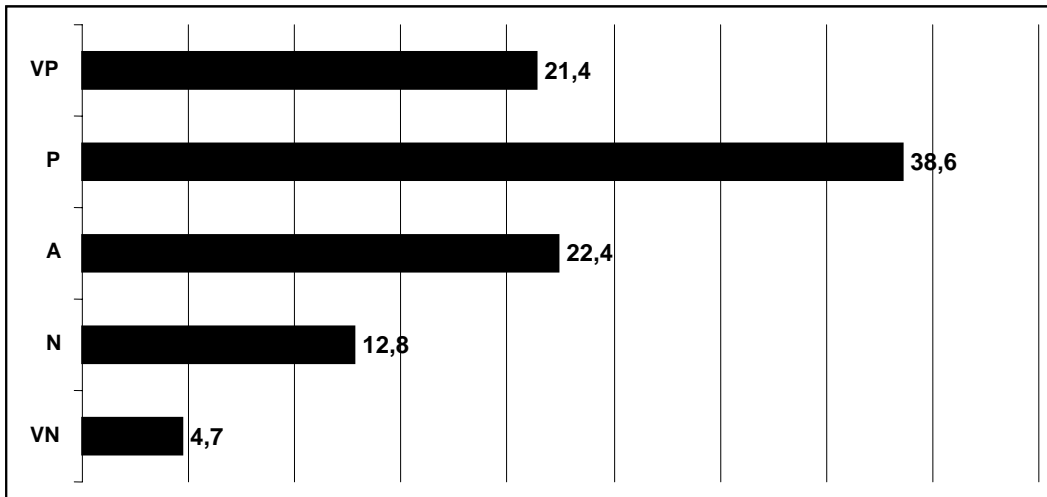
Du studentų patirties vertinimo kriterijai – taikymo patirties vertinimas ir mobilumo galimybės – pagal penkių rangų vertinimo skalę buvo įvertinti taip: taikymo patirties vertinimo įverčio vidurkis $3,28 \pm 0,05$; atsakymų į teiginį, kad kalba nėra problema dalyvauti studentų mainų ir mobilumo programose, vidurkis buvo $3,07 \pm 0,05$. Procentinė visos imties (n 845) įverčių raiška pateikta 17 paveiksle. Abiejų kriterijų vertinimų didesnes dalis sudaro teigiama nuomonė ir abejojimą išreiškianti nuomonė, o mažiausią dalį sudaro neigiamas vertinimas.



17 pav. Studentų specialybės anglų kalbos gebėjimų taikymo patirties įsivertinimas (%)

Tokie įgytų anglų kalbos gebėjimų praktinio taikymo patirties ir mobilumo galimybių vertinimo parametrai yra būdingi visiems tyrimo dalyviams nepriklausomai nuo jų kurso ir inžinerijos krypties. Vidurkių standartiniai nuokrypiai pagal kursus ir kursų viduje bei tarp inžinerijų yra nežymiai didesni nei 1, $F = 2,05$ taikymo patirties vertinimo ir mobilumo galimybių $F = 1,77$ tarp kursų bei atitinkamai tarp inžinerijų $F = 1,42$ ir $1,21$. Kadangi, esant $p \geq \alpha = 0,05$, patvirtinama H_0 , kad vidurkiai reikšmingai nesiskiria nei tarp respondentų kursų, nei tarp inžinerijų grupių.

Specialybės anglų kalbos studijų metu iš(si)ugdytų gebėjimų instrumentinis taikymo, studijuojant kitus profesinius dalykus, vertinimas, kai $n = 844$, yra pateikiamas 18 paveiksle. Ši patirtis yra vertinama palankiai, nes didžiausią dalį sudaro teigiamas įvertis, akivaizdžiai mažesnė abejojančiųjų dalis ir mažiausia neigiamai vertinančiųjų grupė.



18 pav. Studentų kalbos kaip profesinio tobulėjimo instrumento taikymo patirties įsivertinimas (%)

Šio patirties parametro vertinimų vidurkiai nesikeičia juos lyginant pagal inžinerijos specialybių studentų kursus. Patvirtinama H_0 , kad reikšmingų vidurkių skirtumų tarp trijų nepriklausomų imčių grupių nėra, nes $p \geq \alpha = 0,05$ (žr. 47 lentelę).

47 lentelė

Studentų (I–III kursų) anglų kalbos kaip profesinio tobulėjimo instrumento taikymo patirties įsivertinimas

| Kursai | n | Vidurkis $\pm 0,05$ | Standartinis nuokrypis | F | p |
|------------|-----|------------------------|---------------------------|------|------|
| I kursas | 110 | 3,67 | 0,97 | 1,77 | 0,17 |
| II kursas | 417 | 3,52 | 1,17 | | |
| III kursas | 317 | 3,66 | 1,05 | | |
| Bendras | 844 | 3,59 | 1,10 | | |

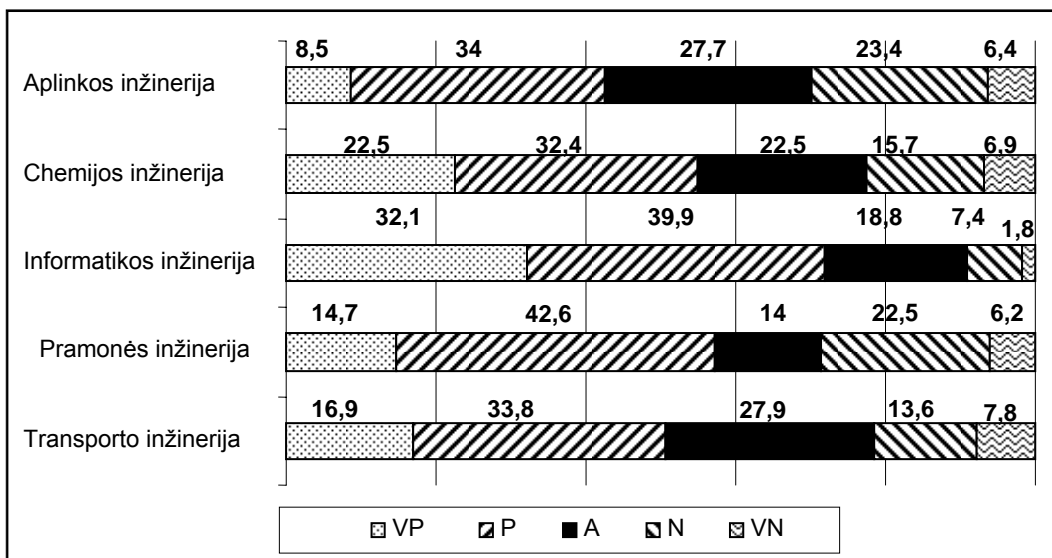
Tačiau reikšmingi vertinimo vidurkių skirtumai atsiskleidžia tarp atskirų inžinerijų studentų grupių. Atlikus daugkartinio lyginimo testą, tyrimo dalyvių grupių pagal inžinerijas kalbos instrumentinio taikymo patirties vertinimo $F = 6,23$, $p = 0,00$, ir tai leidžia teigti, kad pasitvirtina H_1 : statistiškai reikšmingi vidurkių skirtumai tarp populiacijų egzistuoja.

Taikytas Bonferonni kriterijaus testas parodė, kad reikšmingi specialybės anglų kalbos gebėjimų instrumentinio taikymo kitų profesijos dalykų studijų kontekste vertinimo vidurkių skirtumai yra tarp informatikos ir aplinkos inžinerijų, informatikos ir chemijos, informatikos ir pramonės, informatikos ir transporto inžinerijų studentų grupių (žr. 48 lentelę).

Studentų (pagal studijuojamas inžinerijos rūšis) instrumentinio specialybės anglų kalbos taikymo patirties įsivertinimas

| Inžinerijos | Aplinkos inž. | Chemijos inž. | Pramonės inž. | Transporto inž. |
|-------------------|---------------|---------------|---------------|-----------------|
| Informatikos inž. | $p = 0,00$ | $p = 0,01$ | $p = 0,00$ | $p = 0,00$ |

19 paveiksle pateikta informacija rodo, kad studijuojantys informatikos inžineriją palankiausiai vertino savo patirtį ir gebėjimus integruoti anglų kalbos mokėjimą į profesines studijas: visiškai pritariančiųjų (VP) ir pritariančiųjų (P) procentinės dalys yra didžiausios, abejančiųjų (A) mažesnė dalis, nepritariančiųjų (N) ir visiškai nepritariančiųjų (VN) mažiausios dalys. Aplinkos, chemijos, pramonės ir transporto inžinerijų studentų grupių vertinimo rezultatai yra labiau neigiami, lyginant su informatikos inžinerija. Pagal Chi kvadrato testą šie procentiniai įverčių skirtumai tarp inžinerijų grupių yra statistiškai reikšmingi, nes $p = 0,00 \leq \alpha = 0,05$.

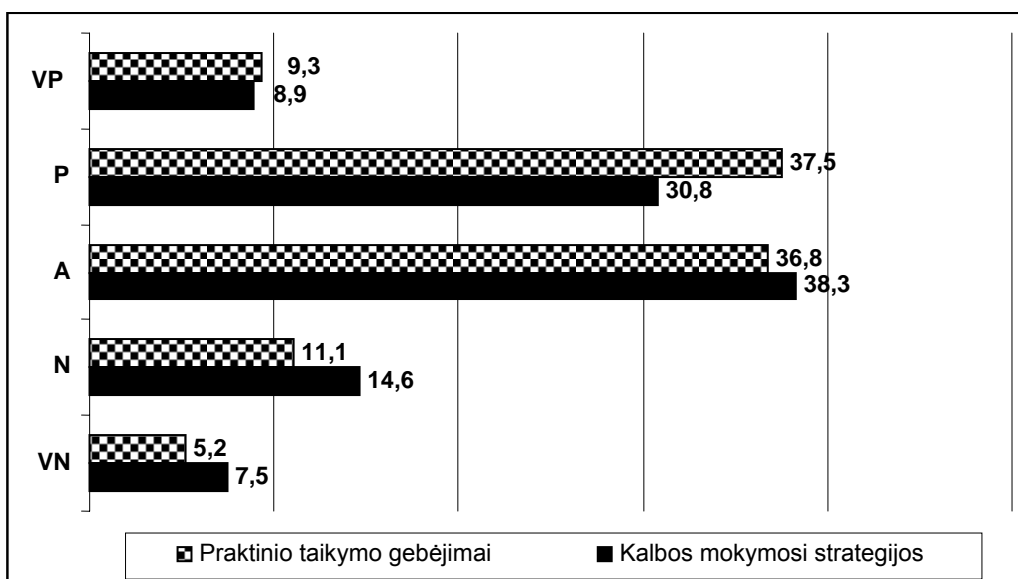


19 pav. Studentų (pagal studijuojamų inžinerijų rūšis) anglų kalbos instrumentinio taikymo patirties įsivertinimas (%)

Susiejus šiuos vertinimo rezultatus su anksčiau išskirtais didaktinių modelių taikymo praktikos rodikliais, galima teigti, kad tada, kai ugdymo(si) procesas vykdomas remiantis į funkcinius gebėjimus orientuota (FG) didaktika (informatikos inžinerija) ir mažesnę raišką turi tradicinio (T) ar mišraus (M) mokymo(si) bruožai (aplinkos, chemijos, pramonės ir transporto inžinerijos), studentų anglų kalbos bendrieji, t. y. perkeliemieji, gebėjimai yra lavinami efektyviau.

Tyrimo dalyviams pateikti kiti du teiginiai, kurie atspindi specialybės anglų kalbos studijų metu įgytų gebėjimų taikymo patirties vertinimą: (1) įgytų praktinio taikymo gebėjimų

vertinimas ir (2) įgytų kalbos mokymosi strategijų vertinimas. Visos tyrimo imties (n 845) procentiniai šių patirties parametru įverčiai yra pateikiami 20 paveiksle.



20 pav. Studentų praktinio taikymo ir kalbos mokymosi strategijų taikymo patirties įsivertinimas (%)

Palyginus šių dviejų įgytos patirties parametru įsivertinimo vidurkius ir jų standartinius nuokrypius pagal respondentų kursus, išryškėja vidutinių įverčių skirtumai, kurie yra pateikti 49 lentelėje. Abiejų klausimyno teiginių vertinimų atveju $p = 0,00 \leq \alpha = 0,05$ ir tai patvirtina H_1 , teigiančią apie kelių nepriklausomų imčių įverčių vidurkių statistiškai reikšmingą skirtumą.

49 lentelė

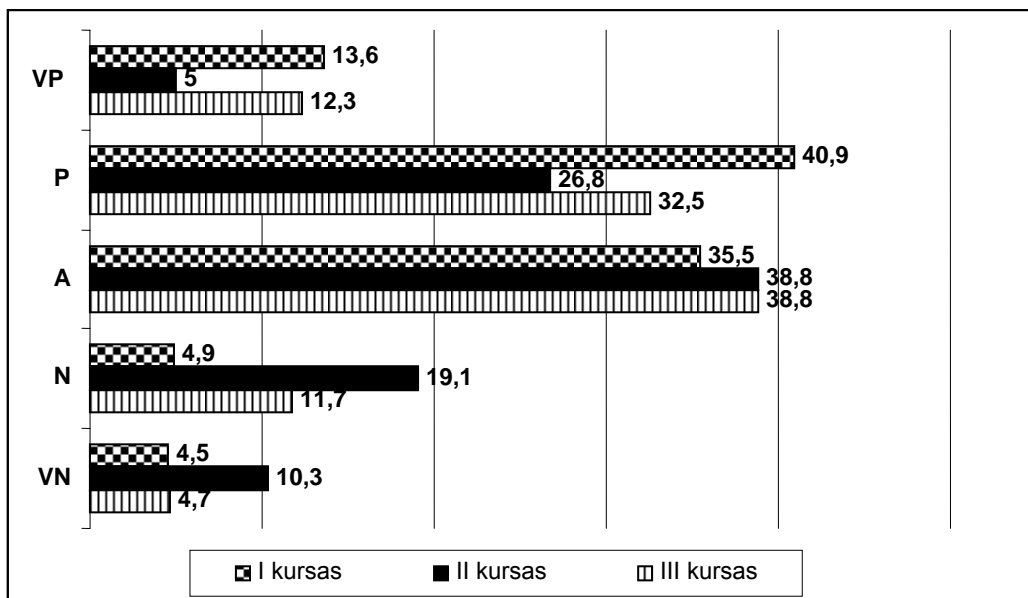
Studentų praktinio ir kalbos mokymosi strategijų taikymo patirties įsivertinimas (I–III kursai)

| Vertinimo teiginys | Kursai | n | Vidurkis $\pm 0,05$ | Standartinis nuokrypis | F | p |
|--------------------------------|------------|-----|------------------------|---------------------------|-------|------|
| Praktinio taikymo gebėjimai | I kursas | 110 | 3,63 | 0,88 | 9,29 | 0,00 |
| | II kursas | 418 | 3,22 | 0,99 | | |
| | III kursas | 317 | 3,42 | 0,96 | | |
| | Bendras | 845 | 3,35 | 0,97 | | |
| Kalbos mokymosi strategijos | I kursas | 110 | 3,54 | 0,95 | 20,66 | 0,00 |
| | II kursas | 418 | 2,97 | 1,04 | | |
| | III kursas | 317 | 3,36 | 1,00 | | |
| | Bendras | 845 | 3,19 | 1,04 | | |

Tačiau Chi kvadrato testas parodė, kad procentinis praktinio taikymo gebėjimų įverčio rezultatų skirtumas tarp kursų nėra statistiškai reikšmingas, nes $p = 0,54$, o kalbos mokymosi strategijų taikymo patirties įsivertinimo procentinis pokytis yra statistiškai reikšmingas, nes $p = 0,00$.

Anglų kalbos mokymosi strategijų, kaip prielaidos tolesniam savarankiškam mokymuisi, vertinimai pagal kursus yra tokie: aukščiausias teigiamo vertinimo rezultatas išryškėja I kurse, II ir III kursuose mokymosi strategijų vertinimai ženkliai krinta (žr. 21 paveikslą). Pateikti specialybės anglų kalbos mokymosi strategijų vertinimai pagal kursus leidžia tvirtinti, kad respondentų lūkesčiai apie pasirengimą savarankiškai tobulėti yra didesni tada, kai jie turi galimybę sistemingai ir organizuotai lavintis dalyko studijų metu.

Palyginus praktinio gebėjimų ir kalbos mokymosi strategijų taikymo patirties vertinimus pagal inžinerijas, buvo gauti tokie rezultatai: praktinio taikymo gebėjimų vertinimo vidurkių standartinis nuokrypis 0,97, $F = 3,69$, $p = 0,00$, o kalbos mokymosi strategijų standartinis nuokrypis pagal inžinerijas 1,04, $F = 1,04$, $p = 0,40$. Pirmu atveju patvirtinama hipotezė H_1 , teigianti, kad egzistuoja statistiškai reikšmingi įverčio skirtumai, o antruoju atveju H_0 – statistiškai reikšmingų skirtumų nėra, nes $p \leq \alpha = 0,05$.



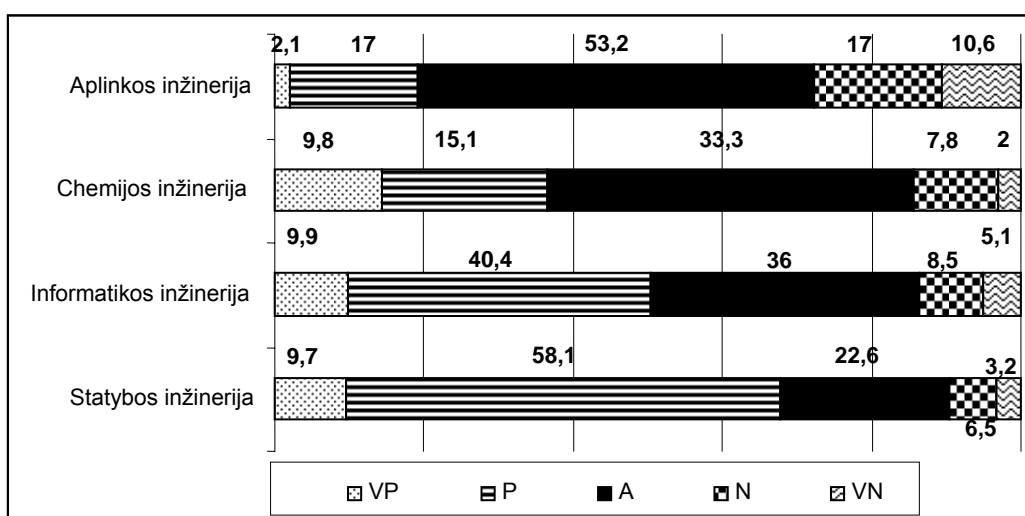
21 pav. Studentų specialybės anglų kalbos mokymosi strategijų taikymo įsivertinimo dinamika (I–III kursai) (%)

Atlikus daugkartinio lyginimo testą pagal įvairias inžinerijos rūšis studijuojančiųjų įsivertinimo rezultatus, susidarė šios praktinio taikymo gebėjimų įverčių vidurkių skirtumų poros: aplinkos ir chemijos, aplinkos ir informatikos, aplinkos ir statybos inžinerijų (žr. 50 lentelę).

Studentų grupių (pagal studijuojamas inžinerijos rūšis) praktinio taikymo rezultatų įsivertinimo lyginimas

| Inžinerijos | Chemijos inž. | Informatikos inž. | Statybos inž. |
|---------------|---------------|-------------------|---------------|
| Aplinkos inž. | $p = 0,00$ | $p = 0,01$ | $p = 0,01$ |

Mokėjimo praktiškai taikyti specialybės anglų kalbos įgytus gebėjimus žemiausius įsivertinimo rezultatus parodė aplinkos inžinerijos studentai: žemas teigiamų vertinimų procentas, didelis abejojančiųjų (A) skaičius bei neigiamai vertinančiųjų (N) ir visiškai nepritariančiųjų (VN) skaičius yra didelis. Palankesnis nei aplinkos inžinerijos, bet palyginti su kitomis informantų grupėmis žemesnis įsivertinimas išryškėjo chemijos inžinerijos atveju. Aukščiausi teigiamo įsivertinimo rezultatai atsiskleidė statybos ir informatikos inžinerijų įverčiuose (žr. 22 paveikslą).



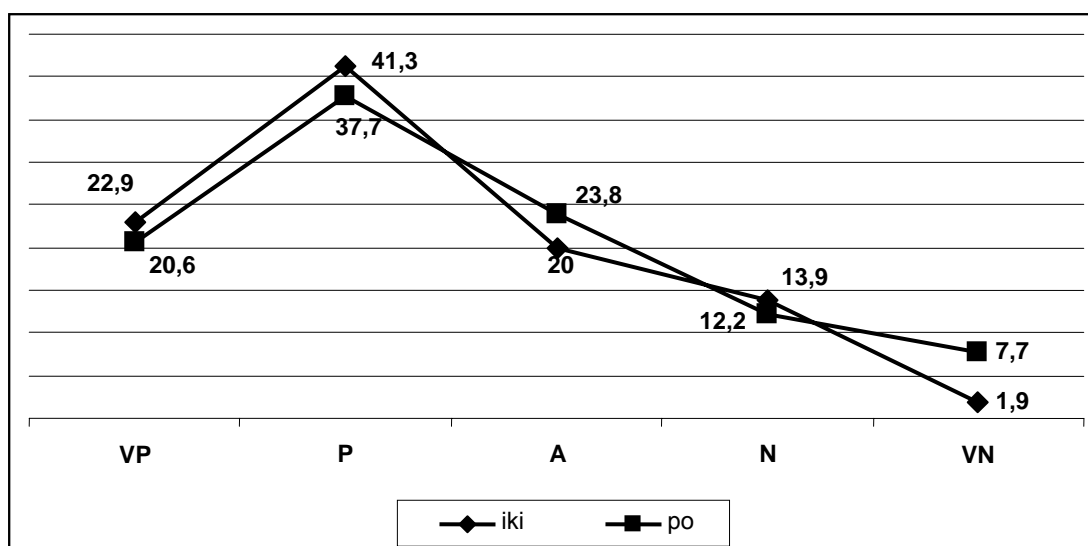
22 pav. Studentų (pagal studijuojamas inžinerijos rūšis) praktinio taikymo patirties įsivertinimas (%)

Palyginus šių keturių inžinerijų studentų pateiktus gebėjimo taikyti specialybės anglų kalbos įgytus mokėjimus praktiškai patirties įsivertinimus su anksčiau išskirtais didaktinių modelių taikymo atvejais, galima pastebėti tokią tendenciją – praktinis taikymo gebėjimas pasireiškia ryškiau tais atvejais, kai ugdymas(is) yra vykdomas remiantis į funkcinius gebėjimus orientuota didaktika: aplinkos ir chemijos inžinerijų studentų pateiktas žemas praktinio taikymo gebėjimo vertinimas sutampa su tradicinio (T) ir mišraus (M) didaktinio modeliavimo praktika, kai informatikos inžinerijos studijų procese dominuoja funkcinių gebėjimų (FG) modelio bruožai. Statybos inžinerijos atveju ryšys tarp teigiamų praktinio taikymo vertinimo

rezultatų ir taikomos didaktikos gali būti paaiškintas išskirtiniu kalbėjimo įgūdžių lavinimo funkciniu (fg) pobūdžiu, nors kitų kalbos įgūdžių ugdymas charakterizuojamas mišraus (M) modelio elementų taikymo praktika.

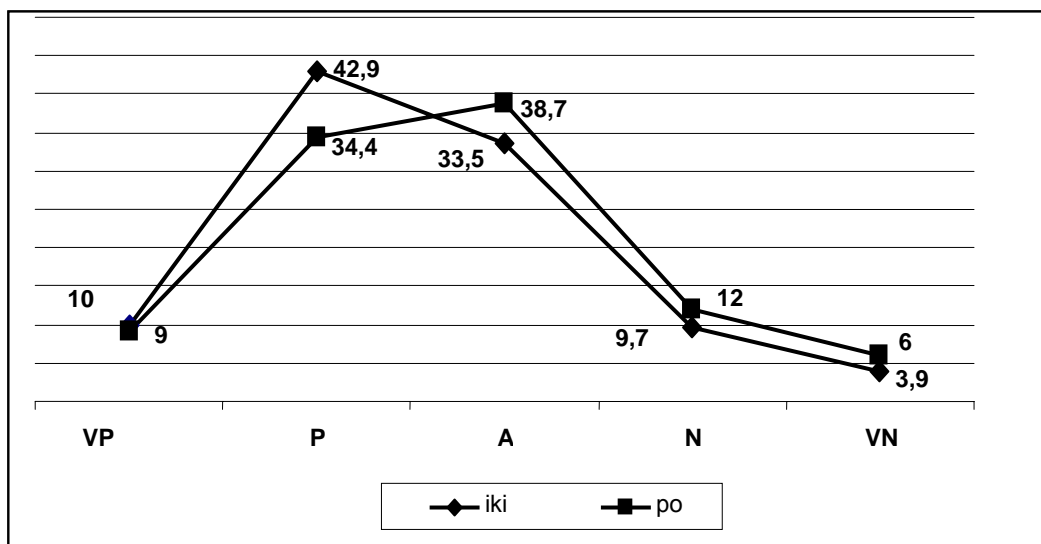
Kita vertus, palyginus anglų kalbos gebėjimų taikymo patirties įsivertinimo rezultatus, kuriuos pateikė dvi nepriklausomos tyrimo dalyvių grupės, studijavusios iki reglamento ir po jo įsigaliojimo, Student kriterijaus testo metu išryškėjo šių vertinimų skirtumai. Patirties taikant gebėjimus, kaip profesinio tobulėjimo instrumentą ($p = 0,04 \leq \alpha = 0,05$), gebėjimo taikyti įgytus mokėjimus praktiškai ($p = 0,01 \leq \alpha = 0,05$), išsiugdytų mokymosi strategijų taikymo patirtį ($p = 0,00 \leq \alpha = 0,05$), mobilumo galimybes ($p = 0,00 \leq \alpha = 0,05$) vertinimas leidžia patvirtinti H_1 , kad šių dviejų imčių įverčiai skiriasi.

Specialybės anglų kalbos gebėjimų instrumentinio taikymo patirties, siekiant profesinio tobulėjimo, teigiamas vertinimas sumažėja poreglamentinėje tyrimo dalyvių grupėje lyginant su pateiktais vertinimais tos studentų grupės, kurie studijavo profesijos anglų kalbą iki reglamento (žr. 23 paveikslą). Šio procentinio įverčio pokyčio statistinį reikšmingumą patvirtina Chi kvadrato testas ($p = 0,02$).



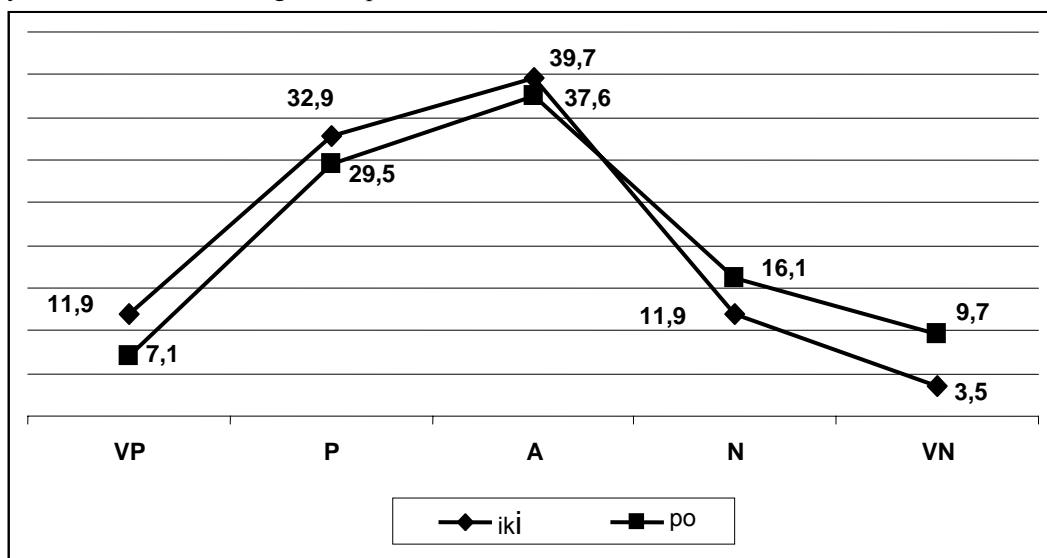
23 pav. Studijų reglamento sąlygota studentų kalbos kaip profesinio tobulėjimo instrumento įsivertinimų kaitos dinamika (%)

Gebėjimo taikyti įgytus inžinerijos anglų kalbos mokėjimus praktiškai įverčiai taip pat sumažėjo, lyginant iki ir po studijų reglamento studijavusias grupes: padidėjo abejojančiųjų (A), nepritariančiųjų (N) ir visiškai nepritariančiųjų (VN) procentinė dalis poreglamentinėje grupėje lyginant su įsivertinimais, pateiktais tų, kurie studijavo profesijos anglų kalbą iki reglamento (žr. 24 paveikslą).



24 pav. Studijų reglamento sąlygotų studentų gebėjimo taikyti kalbos mokėjimus praktiškai patirties įsivertinimų kaitos dinamika (%)

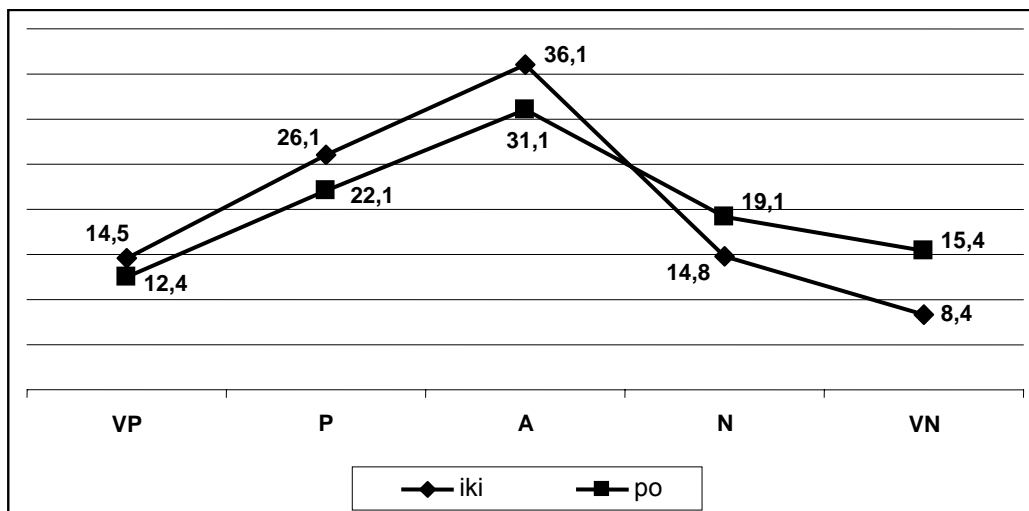
Susiformuotų kalbos mokymosi strategijų taikymo patirties įsivertinimo rezultatų lyginimas šių dviejų grupių atžvilgiu taip pat atskleidė teigiamų įverčių mažėjimo ir neigiamų didėjimo faktą (žr. 25 paveikslą). Šis procentinis rezultatų pokytis, pagal Chi kvadrato testą, yra statistiškai reikšmingas, nes $p = 0,05$.



25 pav. Studijų reglamento sąlygotų studentų kalbos mokymosi strategijų įsivertinimų kaitos dinamika (%)

Specialybės anglų kalbos gebėjimų, kaip prielaidos studentų profesiniam ir akademišiam mobilumui, vertinimas parodė įverčių kritimą tarp iki ir po studijų reglamento grupių:

visiškai pritariančiųjų (VP), pritariančiųjų (P) ir abejojančiųjų (A) sumažėjo, tačiau nepritariančiųjų (N) ir visiškai nepritariančiųjų (VN) išaugo poreglamentinėje tyrimo dalyvių grupėje (žr. 26 paveikslą). Šis rezultatų pokytis yra statistiškai reikšmingas, nes pagal Chi kvadrato testą $p = 0,01$.



26 pav. Studijų reglamento sąlygotų studentų kalbos ir mobilumo galimybių įsivertinimų kaitos dinamika (%)

Remiantis šiais analizės rezultatais, galima apibendrinant teigti, kad studijų reglamentas neigiamai sąlygoja specialybės anglų kalbos gebėjimų taikymo patirties vertinimą. Respondentų nuomone, jų įgytų funkcinį gebėjimų infrastruktūrinis panaudojimas yra vertinamas mažiau teigiamai nei tų, kurių specialybės anglų kalbos studijos buvo vykdomos iki dokumento įsigaliojimo.

Inžinerijos anglų kalbos funkcinį gebėjimų taikymo patirties vertinimo rezultatai siejasi su respondentų pateiktais dalyko studijų valandinės ir kreditinės apimties rodikliais. Atlikta Spearman koreliacija parodė, kad egzistuoja statistiškai reikšmingos sąsajos tarp patirties ir trukmės vertinimo, nes $p = 0,00 \leq \alpha = 0,01$ ir patvirtinama hipotezė H_1 , teigianti, kad tiesioginis koreliacinis ryšys egzistuoja (žr. 51 lentelę).

51 lentelė

Studentų funkcinį gebėjimų taikymo patirties ir dalyko trukmės vertinimo sąsajos

| Teiginiai | Savaitinių valandų sk. | | Kreditinė apimtis | |
|------------------------------------|------------------------|------|-------------------|------|
| | Koef. | p | Koef. | p |
| Taikymo patirties vertinimas | 0,168** | 0,00 | 0,201** | 0,00 |
| Profesinio tobulėjimo instrumentas | 0,177** | 0,00 | 0,182** | 0,00 |
| Praktinio taikymo gebėjimai | 0,256** | 0,00 | 0,285** | 0,00 |
| Kalbos mokymosi strategijos | 0,117** | 0,00 | 0,199** | 0,00 |
| Mobilumo galimybės | 0,117** | 0,00 | 0,147** | 0,00 |

Tiesioginės statistiškai reikšmingos sąsajos tarp funkcinių gebėjimų taikymo patirties ir studijų trukmės bei apimties vertinimo suponuoja tokią išvadą: studijų reglamentas mažai siejasi su didaktinių parametrų pokyčiais. Tačiau atsiskleidė sąsajos su gebėjimų praktiškai taikyti patirties vertinimo rezultatais. Šis anksčiau aptartas įverčių kritimas galėtų būti siejamas su dalyko studijų trukmės ir apimties pokyčiais, kuriuos dokumentas reglamentavo – studijų programose bendrojo lavinimo daliai (humanitarinio lavinimo ir komunikavimo dalykams), tarp jų ir specialybės anglų kalbai, skiriama ne mažiau kaip 6% neuniversitetinių studijų programos apimties, tai sudaro apie 7 kreditus. Galima būtų teigti, kad 2–4 kreditų baigtinis kursas nesudaro pakankamų sąlygų funkcinių gebėjimų lavinimui ir plėtrai, nes gebėjimai ugdo(si) per veiklą, taip kaupiama patirtis, kurios pagrindu veikiama kitą kartą ir vėl įgaunamas naujas patyrimas.

Apibendrinant ketvirtojo tyrimo rezultatus galima padaryti šias išvadas:

- Bendras inžinerijos specialybės anglų kalbos gebėjimų įsivertinimas yra teigiamas, skirtumų nepastebėta nei tarp inžinerijų, nei tarp studijų reglamento studentų grupių; įverčiai skiriasi tik tarp vertintojų kursų: I kurso studentai palankiausiai vertina anglų kalbos gebėjimų plėtros rezultatus.
- Kalbos produkavimo gebėjimų – bendrauti žodžiu ir raštu profesinėse situacijose – plėtros rezultatų įsivertinimas yra mažiau teigiamas, nes tik trečioji dalis tyrimo dalyvių vertina teigiamai ir didesnė nei trečioji dalis abejoja teigiamu vertinimu; kalbos produkavimo gebėjimų plėtros vertinimui įtakos neturėjo tokie veiksniai, kaip studijų reglamentas ar tiriamųjų priklausymas skirtingoms inžinerijų kryptims.
- Kalbos produkavimo gebėjimų plėtros nepakankamai teigiamas vertinimas siejamas su taikomų didaktinių modelių praktika, kuri yra charakterizuojama dominuojančia tradicinio ugdymo(si) bruožų raiška.
- Kalbos recepcijos gebėjimų – suvokti rašytinę ir sakytinę profesinės tematikos informaciją – plėtros rezultatų įsivertinimas yra palankus, nes teigiamai vertinančiųjų dalis yra didesnė nei neigiamai vertinančiųjų, tačiau išryškėjo didesnė nei trečioji abejojančiųjų teigiamu vertinimu dalis.
- Kalbos recepcijos plėtros vertinimų skirtumai atsiskleidė tarp skirtingų inžinerijų grupių: aukštesni įverčiai buvo pateikti tų inžinerijų studentų, kurių studijų procese ryškiau pasireiškia į funkcinių gebėjimų ugdymą orientuota didaktika, ir daugiau neigiamas vertinimas tarp tų inžinerijų grupių, kur vyrauja tradicinis modelis.
- Pasiiekti kalbos recepcijos gebėjimai skirtingai įsivertinami ir tarp studijų reglamento grupių: iki reglamento studijavusiųjų įverčiai yra labiau teigiami nei po dokumento įsigaliojimo.
- Specialybės anglų kalbos funkcinių gebėjimų taikymo patirties bendras įsivertinimas ir profesinio bei akademinio mobilumo galimybių įsivertinimas yra teigiamas,

nes didesnė yra teigiamų vertinimų dalis nei neigiamų; įverčių skirtumų nei tarp kursų, nei tarp skirtingų inžinerijų neatskleista.

- Funkcinių gebėjimų instrumentinio taikymo profesinio tobulėjimo tikslais patirties įsivertinimas skiriasi tarp inžinerijų grupių – tyrimo dalyvių įverčiai aukštesni ten, kur studijų procesas vykdomas remiantis funkcinių gebėjimų lavinimo didaktika ir sudaromos palankesnės sąlygos perkeliamųjų gebėjimų ugdymui(si).
- Gebėjimo taikyti anglų kalbos mokėjimus praktiškai patirties įsivertinimas ir įgytų kalbos mokymosi strategijų taikymo gebėjimų įsivertinimas yra palankus, nes didesnis teigiamai vertinančiųjų skaičius, nei neigiamai, tačiau nėra pakankamas, nes didelė yra abejojančiųjų procentinė dalis.
- Gebėjimo taikyti anglų kalbos mokėjimus praktiškai ir mokymosi strategijų taikymo patirties įverčiai skiriasi pagal tyrimo dalyvių kursus: palankiausiai vertina I kurso studentai, kuriems buvo sudarytos kalbos vartojimo ir gebėjimų taikymo sąlygos bei galimybė sistemingai ir organizuotai lavinti šiuos gebėjimus dalyko studijų proceso metu.
- Gebėjimų taikyti specialybės anglų kalbos mokėjimus praktiškai patirties įsivertinama skirtingai įvairiose inžinerijų grupėse – žemiausi įverčiai yra tų inžinerijų, kur dominuojantys didaktiniai modeliai yra tradicinis arba mišrus, o aukščiausi įverčiai yra tarp tų grupių, kurių studijų procese dominuoja į funkcinių gebėjimų ugdymą(si) orientuoto modelio taikymo praktika.
- Sėkmingos įgytų specialybės anglų kalbos funkcinių gebėjimų taikymo patirties įsivertinimą lemia studijų reglamento veiksnys: visų patirties vertinimo kriterijų parametrai yra aukštesni iki dokumento įsigaliojimo grupėje ir žemesni tarp tų, kurie studijavo jau po reglamento įsigaliojimo.
- Studijų reglamento sąsajos su specialybės anglų kalbos didaktikos praktika nėra ženklios, todėl praktinio taikymo gebėjimų įverčių kritimas šio dokumento požiūriu galėtų būti siejamas su tokiais veiksniais, kaip dalyko kreditinė apimtis ir vieta pagal semestrus studijų programose.

3.4. EMPIRINIO TYRIMO REZULTATŲ APIBENDRINIMAS

Šio disertacinio darbo tyrimas padėjo atskleisti inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) sistemą, jos charakteristikų sklaidą Lietuvos aukštojo neuniversitetinio profesinio rengimo lygmenyje. Tyrimo rezultatai leido konstatuoti dominuojančios praktikoje ugdymo(si) sistemos silpnąsias puses ir pagrįsti profesijos anglų kalbos didaktikos kaitos poreikį. Mokymosi paradigmos principines nuostatas atliepanti ugdymo(si) sistema sėkmingiau plėtoja ugdytinių specialybės anglų kalbos funkcinius gebėjimus, kurie, kaip instrumentas, yra būtini problemoms, reguliariai kylančioms profesinėje aplinkoje, spręsti.

Siekiant nustatyti inžinerijos anglų kalbos gebėjimų, būtinų profesinėje veikloje, svarbą ir raišką, identifikavimo tikslais pirmajame tyrimo etape turinio analizės metodu nagrinėti švietimo politiką ir profesinio rengimo strategiją reglamentuojantys dokumentai pateikia bendro pobūdžio raiškos charakteristikas, nors visur yra pabrėžiamas užsienio kalbos mokėjimo aktualumas. Šie gebėjimai yra įvardijami kaip bendravimo ir bendradarbiavimo užsienio kalba gebėjimai. Anglų kaip užsienio kalbos gebėjimai charakterizuojami individo komunikacine kompetencija, kai skaitymo, rašymo, kalbėjimo ir klausymo veikla yra jos raiškos formos. Tokių nuostatų į anglų kalbos gebėjimų ugdymą(si) laikomasi ir daugumoje inžinerijos specialybių profesinio rengimo standartų. Tik *Bendrajame technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamente* (2005) identifikuojama anglų kalbos gebėjimų ugdymo(si) paskirtis – tobulinti inžinerinės kalbos vartoseną. Tokia kalbos vartojimo kompetencijos samprata pabrėžia sąsajas tarp specialiesiems tikslams skirtos anglų kalbos ir studijų programų, apimančių ne universaliuosius (interpersonalinį, informacinį ir estetinį) laukus, bet specifinius profesijos kalbos vartojimo poreikius (informacijos gavimo, suvokimo ir interpretavimo bei informacijos pateikimo). Reglamente identifikuoti anglų kalbos gebėjimai atspindi jų funkcinę paskirtį ir apibrėžia profesinės veiklos vartojimo kontekstą.

Siekiant nustatyti inžinerijos funkcinių gebėjimų raiškos formas, pasitelkus asmens individualiosios patirties tyrimą, išskirta detalesnė inžinerijos anglų kalbos gebėjimų charakteristika – tai profesinės veiklos reikmėms rašytinės ir sakytinės informacijos gavimo, suvokimo bei informacijos produkavimo raštu ir žodžiu gebėjimai. Šioje identifikuojančioje apibrėžtyje atsiskleidė funkcinės kalbos ir instrumentinio jos vartojimo aspektas. Inžinerijos profesinėje veikloje anglų kalbos gebėjimai pabrėžiami kaip labai aktualūs specialisto raiškai bei raidai ir tai papildo pirmojo tyrimo etapo rezultatus.

Antrajame tyrimo etape, siekiant nustatyti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) didaktines sąlygas, buvo atskleista, kaip aktualūs ir būtini inžinerijos anglų kalbos gebėjimai siejasi su tyrimo dalyvių rekomenduojamais specialybės anglų kalbos ugdymo(si) būdais ir tikslais instituciniame lygmenyje, nes planuojant ir vykdant studijų procesą yra svarbu aiškiai apsibrėžti siekiamą kalbos vartojimo tikslą (Cabre, 1992; McCarty, Carter, 2001; Savage, Storer, 2001; Knight, 2004; Frenco, 2005). Tyrimo metu identifikuoti tikslai nusako dalyko studijų proceso rezultatą – studentai turi mokėti inžinerijos profesinę leksiką, gebėti suprasti rašytinę profesinės paskirties informaciją ir bendrauti žodžiu profesinės veiklos situacijose. Tyrimo dalyvių rekomenduojami taikyti inžinerijos anglų kalbos didaktinio modelio elementai siejasi su teoriniu anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) modeliu (Hutchinson, Waters, 1987; Hawthorn, 1998; Wertsch, 1990; Holden, 1998; Gatehouse, 2001). Rašytinio teksto skaitymo, analizės ir suvokimo plėtros veikla (Feez, 2001; Hewings, Hewings, 2001; Long, 2004; Clark, 2007; Coupland, 2007) remiasi aktualios autentiškos mokymo(si) medžiagos analize (Bacon, Finnemann, 1990; McGinnis, Ke, 1992; Hall, 2001). Žodinio bendravimo profesinėje aplinkoje identifikuito gebėjimo plėtrai tyrimo dalyviai re-

komendavo imitacines žodinės komunikacijos pratybas, kurių svarbiausias principas yra dalyvių simetriška, lygiavertė interakcija, dalyvaujant bendrame reikšmės kūrimo procese. Aktyvaus dalyvavimo tokioje interakcinės žodinės komunikacijos veikloje, kada kalba tampa ne tik studijuojamu objektu, bet ir funkcinio instrumentu, patirtis laiduoja sėkmingą šios patirties perkėlimą į realią veiklą ateityje (Sinclair, Coulthard, 1975; Damon, Phelps, 1989; Patry, 1999; Hall, Hewings, 2001; Gibbons, 2004). Atskleistas inžinerijos anglų kalbos modelis pabrėžė anglų kalbos ir kitų profesijos studijų dalykų integraciją, nes specialybės kalbos studijos tai ne kalbos studijos, bet kalbos panaudojimo profesinėms reikmėms gebėjimų lavinimas(is) per aktyvią, prasmingą, motyvuojančią veiklą.

Analizuojant inžinerijos anglų kalbos funkcinį gebėjimų ugdymo(si) galimybes kolegijose, kolegijų inžinerijos specialybių anglų kalbų studijų programų tikslų tyrimo metu atsikleidė numatomų anglų kalbos gebėjimų ugdymo(si) tikslų sąsajos su ankstesniame etape identifikuota profesijos kalbos specifika ir instrumentiniais vartojimo gebėjimais. Gebėjimų ir mokėjimų lavinimo tikslai – tai kalbos vartojimo kontekstas. Pažinimo tikslai – tai specifinės profesijos leksikos ir specifinio kalbos diskurso formos suvokimas. Nors *Bendrasis technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentas* (2005), analizuotas pirmajame tyrimo etape, ir akcentuoja specialybės anglų kalbos dalyko atskirtį nuo bendrosios anglų kalbos studijų, tačiau tokia opozicija tik pabrėžia funkcinį kalbos vartojimo formų ir kontekstų skirtumus, bet negali eliminuoti profesijos ir bendrosios anglų kalbų įgūdžių bei jų raiškos formų bendrumo, kaip pagrindo komunikacinei kompetencijai ugdyti(s). Programų tikslai numato siekti inžinerijos anglų kalbos funkcinį gebėjimų plėtros per kalbos produkavimo (kalbėjimo, rašymo) ir recepcijos (skaitymo ir klausymo) įgūdžių lavinimą. Tačiau planuojamas inžinerijos anglų kalbos studijų procesas atskleidžia skirtingą dėmesį šiems keturiems kalbos įgūdžiams. Jų svarbos seka – kalbėjimo, rašymo, skaitymo ir klausymo – konstatuoja teorinėje darbo dalyje minimą faktą, kad profesijos anglų kalbos ugdymo(si) procese, skirtingai nei bendrosios anglų kalbos atveju, gali atsirasti šių įgūdžių diskriminacija, nes taip diktuoja kalbos vartojimo specifika. Tokia šio darbo nuostata į inžinerijos anglų kalbos komunikacinės kompetencijos elementų turinį ir struktūrą leidžia diskutuoti ir nesutikti su Vengrijoje T. Bajzát (2007) atlikto inžinerijos specialybių absolventų bendrosios anglų kalbos vartojimo poreikio profesinėje aplinkoje kiekybinio tyrimo problemos traktavimu, kai profesijos anglų kalbos kompetencija atsiejama nuo komunikacinės ir nerandama sąsajų su inžinerijos kalbos vartosenos formomis.

Trečiajame empirinio tyrimo etape, kurio metu buvo siekiama nustatyti inžinerijos anglų kalbos funkcinį gebėjimų ugdymo(si) didaktinių modelių taikymo kolegijose įvairovę ir atskleisti plėtros rezultatų sąsajas su didaktinių modelių taikymo praktika, kiekybinio diagnostinio tyrimo metu išryškėjo kolegijose egzistuojanti praktika vienodai taikyti tradicinio ir funkcinį gebėjimų arba mišraus tipo didaktiką profesijos anglų kalbos ugdymo(si) procese, o į funkcinį gebėjimus orientuotas modelis yra taikomas tik atskirų kalbos gebėjimų arba

atskirose inžinerijų grupėse. Bendra funkcinio gebėjimo bendrauti žodžiu didaktinė praktika pasižymi vienoda tradicinio ir funkcinio gebėjimų modelių taikymo charakteristika. Funkcinės profesinės rašytinės informacijos suvokimo gebėjimui ugdyti(s) dažniau taikomas funkcinio gebėjimų didaktinis modelis. Gebėjimo bendrauti raštu profesinėse situacijose plėtra charakterizuojama mišrios didaktikos praktika, o funkcinis gebėjimas suvokti profesinės tematikos sakinę informaciją atskleidė lygiagrečių tradicinio ir į funkcinis gebėjimus orientuoto modelių taikymą. Reikia pabrėžti, kad neformaliuose pokalbiuose su tyrime dalyvavusių kolegijų anglų kalbos dėstytojais ir administracijos atstovais buvo išsakytas nerimas sumažėjus studijų dalyko kreditinei apimčiai dėl *Bendrojo technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamento* (2005) įsigaliojimo, tačiau tyrimo rezultatai parodė, kad dokumento ir studijų didaktikos pokyčių sąsajos yra menkos.

Šio tyrimo metu gauti inžinerijos anglų kalbos funkcinio gebėjimų plėtros vertinimo rezultatai leido atskleisti sąsajas tarp didaktinių modelių pasirinkimo ir taikymo praktikos bei inžinerijos specialybių studentų pateiktų funkcinio gebėjimų įsivertinimo rezultatų. Anglų kalbos funkcinio gebėjimų plėtros rezultatai yra geriau vertinami tose tyrimo dalyvių inžinerijų grupėse, kur specialybės anglų kalbos studijų procesas yra vykdomas remiantis funkcinio gebėjimų ugdymo(si) didaktiniu modeliu ir įsivertinimai yra žemesni, kai studijos yra paremtos tradicine arba mišria didaktine praktika.

Tyrimo rezultatų aptarimas leidžia konstatuoti, jog disertacinio darbo pradžioje iškelta hipotezė, teigianti, kad inžinerijos profesinėje veikloje reikalingų funkcinio anglų kalbos gebėjimų ugdymo(si) sistema gali būti sėkmingai modeliuojama, kai ji yra grindžiama interaktyvios besimokančiųjų veiklos didaktika, yra empiriškai patvirtinta.

IŠVADOS

1. Inžinerijos anglų kalbos, kaip užsienio kalbos profesijos tikslams, ugdymo(si) paradigmų kaitos konteksto teorinių pagrindų analizė apibrėžė modernistinę didaktinę, orientuotą į mokymąsi, modelį, kurio sąsajos su konstruktyvistinėmis teorijomis pagrindžia šio modelio taikymo aktualumą edukaciniuose procesuose. Teorinė argumentacija grindžiama tokiomis konstruktyvistinio didaktinio modelio bruožais:
 - Teorinę didaktinės inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) sistemos, orientuotos į kalbos funkcinių gebėjimų lavinimą(si), pagrindą sudaro pragmatizmo ir hermeneutikos filosofijų, konstruktyvizmo teorijos, kognityvinės ir humanistinės psichologijų, bendravimo sociologijos, aktyviojo ir patirtinio mokymosi, komunikacinių sistemų, sisteminės funkcinės lingvistikos, diskursu paremtos kalbos pedagogikos teorijos.
 - Profesijos anglų kalbos vartojimo komunikacinis aspektas yra vartotojo funkciniai poreikiai, todėl ugdymo(si) charakteristiką determinuoja tokie bruožai: (a) ugdymo(si) tikslas – patenkinti specifinės profesinės veiklos poreikius, (b) ugdymo(si) turinys susijęs su profesija ir profesine veikla, (c) ugdymas(is) koncentruojasi ties kalbos, tinkamos specifinei veiklai, ir ties specifinio diskurso analize, (d) ugdymas(is) apima tris kalbos vartojimo laukus (informacijos gavimo, informacijos interpretacijos ir informacijos produkavimo).
 - Inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) tikslas – funkciniai gebėjimai, kurie yra prielaida ir instrumentas kompleksiniams profesijos veiklos veiksams atlikti. Funkcinės kalbos ugdymo(si) proceso pagrindinės sąvokos – veikla ir kalbinės veiklos metu įgaujama patirtis. Kalbos mokėjimas apibūdinamas komunikacine kompetencija, kurios segmentai yra lingvistinė, sociokultūrinė, diskurso, strateginė ir pragmatinė subkompetencijos. Komunikacinė kalbos vartojimo patirtis įgyjama lavinant kalbos įgūdžius: kalbėjimo, skaitymo, rašymo ir klausymo.
 - Profesijos anglų kalbos didaktinis modelis grindžiamas konstruktyviosios didaktikos principais: (a) tikslo – ugdytinis turi žinoti, ko yra mokomasi ir kodėl jam tai svarbu, yra orientuotas į inžinerinės anglų kalbos funkcinių gebėjimų plėtotę, (b) kumuliacijos – nauja siejama su jau turimomis žiniomis ir supratimu, (c) konstruktyvistiniu – mokymasis ne tik remiasi besimokančiojo jau turimomis žiniomis, bet ir naudojasi jomis tolesniam mokymuisi, (d) veiklos – individas mokydamasis turi būti aktyvus, mąstyti, priimti sprendimus.
 - Inžinerijos anglų kalbos didaktinio modelio, orientuoto į funkcinių gebėjimų ugdymą(si), esminiai elementai: (a) interakcija, (b) diskursas, (c) pedagoginė parama, (d) bendras reikšmės kūrimas. Šių modelio segmentų panaudojimas įgalina konstruktyvistinę pažinimo procesą interpersonaliniame ir intrapersonaliniame lygmenyse.

2. Sukonstruotas empirinis tyrimas nustatė tokius reikšmingus inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) proceso didaktinio modeliavimo veiksnius kolegijose:

2.1. Dokumentų, reglamentuojančių profesinį rengimą, teksto analizė parodė, kad inžinerijos anglų kalbos gebėjimai yra traktuojami kaip bendrieji (gebėjimas bendrauti, bendradarbiauti ir naudoti gebėjimus kaip profesinio tobulėjimo instrumentą), o jų taikymą galima perkelti iš technologinio į kitus socialinius kontekstus. Inžinerijos specialistų individualiosios patirties tyrimas identifikavo šiuos anglų kalbos funkcinius gebėjimus, aktualius šiandieninio specialisto sėkmingai profesinei raiškai ir raidai: (a) gebėjimas bendrauti žodžiu, (b) gebėjimas suvokti rašytinę informaciją, (c) gebėjimas suvokti sakinę informaciją, (d) gebėjimas bendrauti raštu.

2.2. Inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) sąlygos ir galimybės kolegijose identifikavotos ir išskirti esminiai funkcinių gebėjimų ugdymo(si) veiksniai.

2.2.1. Inžinerijos specialistų patirties tyrimo metu išskirtos tokios profesijos anglų kalbos ugdymo(si) didaktinės nuostatos:

- Profesijos anglų kalbos dalyko ugdymo(si) tikslai – (a) mokėti profesinę leksiką, (b) suprasti rašytinę profesinės paskirties informaciją ir (c) gebėti bendrauti žodžiu profesinės veiklos situacijose.
- Mokymo(si) veiklos rūšys – (a) rašytinio teksto skaitymo, analizės ir suvokimo veikla, (b) imitacinė žodinės komunikacijos veikla, (c) integruotas kalbos ir dalyko mokymas(is) ir (d) savarankiškas mokymasis.
- Inžinerinės anglų kalbos studijų organizavimo aspektai, atskleidžiantys ugdymo(si) proceso taisytinus aspektus bei tobulinimo galimybes: (a) dalyko vieta bendroje studijų programoje – rekomenduojama ieškoti daugiau sąsajų su studijuojamais specialybės dalykais, (b) dalyko kreditinė apimtis ir savaitinių valandų skaičius nepakankami, (c) mokymo(si) diferencijavimas – svarbus turintiems skirtingą kalbos komunikacinės kompetencijos lygį, (d) autentiška mokymo(si) medžiagos svarba, (e) anglų arba kitos užsienio kalbos papildomo modulio pasirinkimo galimybė.

2.2.2. Inžinerinės anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) kolegijose galimybės, analizuojant inžinerijos specialybių anglų kalbos studijų programų ugdymo(si) tikslus, identifikuotos kaip funkcinių gebėjimų plėtra, kurios siekiama formuojant kalbos įgūdžius:

- Lavinimo tikslai siekia ugdyti gebėjimą veikti profesiniuose kontekstuose bei situacijose ir plėtoja praktinį kalbos taikymo gebėjimą, kuriuo siekiama gauti, suvokti ir perduoti informaciją. Pažinimo tikslai siekia inžinerinės leksikos, susijusios su profesinėmis žiniomis ir reali-

jomis, suvokimo, įgalinančio individą veikti profesinėje aplinkoje. Kitais tikslais numatoma siekti individo sociokultūrinių suvokimų, metakognityvinių strategijų taikymo ir bendradarbiavimo gebėjimų plėtros.

- Funkcinės inžinerijos anglų kalbos gebėjimai ugdomi lavinant kalbos įgūdžius, kurių išsidėstymo pagal svarbą seka yra tokia: (1) kalbėjimo, (2) rašymo, (3) skaitymo ir (4) klausymo.

2.3. Kolegijos inžinerinių specialybių studentų patirties tyrimas identifikavo profesijos anglų kalbos funkcinį gebėjimų ugdymo(si) didaktinių modelių taikymo prioritetus ir atskleidė šių gebėjimų ugdymo(si) rezultatų įsivertinimo sąsajas su didaktinių modelių taikymo praktika.

2.3.1. Nustatyta, kad inžinerijos anglų kalbos studijų proceso didaktika kolegijose pasižymi dominuojančia mišraus tradicinio ir į funkcinius gebėjimus orientuoto anglų kalbos ugdymo(si) modelių taikymo praktika. Į funkcinius gebėjimus orientuoto modelio taikymo raiška charakterizuojama mažesnės sklaidos paplitimu:

- Funkcinis gebėjimas bendrauti žodžiu (kalbėjimo įgūdis) yra lavinamas dviem lygiagrečiais egzistuojančiais didaktiniais modeliais: tradiciniu ir į funkcinius gebėjimus orientuotu.
- Profesinės rašytinės informacijos suvokimas (skaitymo įgūdis) yra ugdomas remiantis funkcinį gebėjimų didaktiniu modeliu.
- Gebėjimo bendrauti raštu profesinėse situacijose (rašymo įgūdis) ugdymo(si) didaktika pasižymi mišraus modelio savybėmis.
- Gebėjimo suvokti sakytinę profesinės tematikos informaciją (klausymo įgūdis) ugdymo(si) didaktika realizuojama lygiagrečiu tradicinio ir funkcinį gebėjimų ugdymo(si) modelių taikymu.

2.3.2. Kolegijų inžinerinių specialybių studentų apklausos rezultatų analizė nustatė, kad inžinerinių specialybių studijų programų struktūrą, turinį, studijų dalykų kreditinę apimtį ir vykdymą reglamentuojantis dokumentas *Bendrasis technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentas* (2005) nesąlygojo reikšmingų inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) didaktinių modelių taikymo praktikos pokyčių – iki dokumento didesnės sklaidos tradicinis ir mišrus didaktiniai modeliai išliko dominuojantys į funkcinius gebėjimus orientuotos didaktikos atžvilgiu.

2.3.3. Kolegijų inžinerinių specialybių studentų apklausos rezultatų analizė atskleidė tiesioginės inžinerijos anglų kalbos ugdymo(si) didaktinio modelio pasirinkimo ir taikymo praktikos sąsajas su studentų kalbos funkcinį gebėjimų formavimu(si) ir plėtra. Nustatyta, kad edukacinis procesas, pagrįstas didaktinio modelio, orientuoto į funkcinius gebėjimus, taikymo

praktika, laiduoja aukštesnius profesinės anglų kalbos recepcijos ir produkavimo įgūdžių lavinimo bei praktinio taikymo patirties įsivertinimo rezultatus:

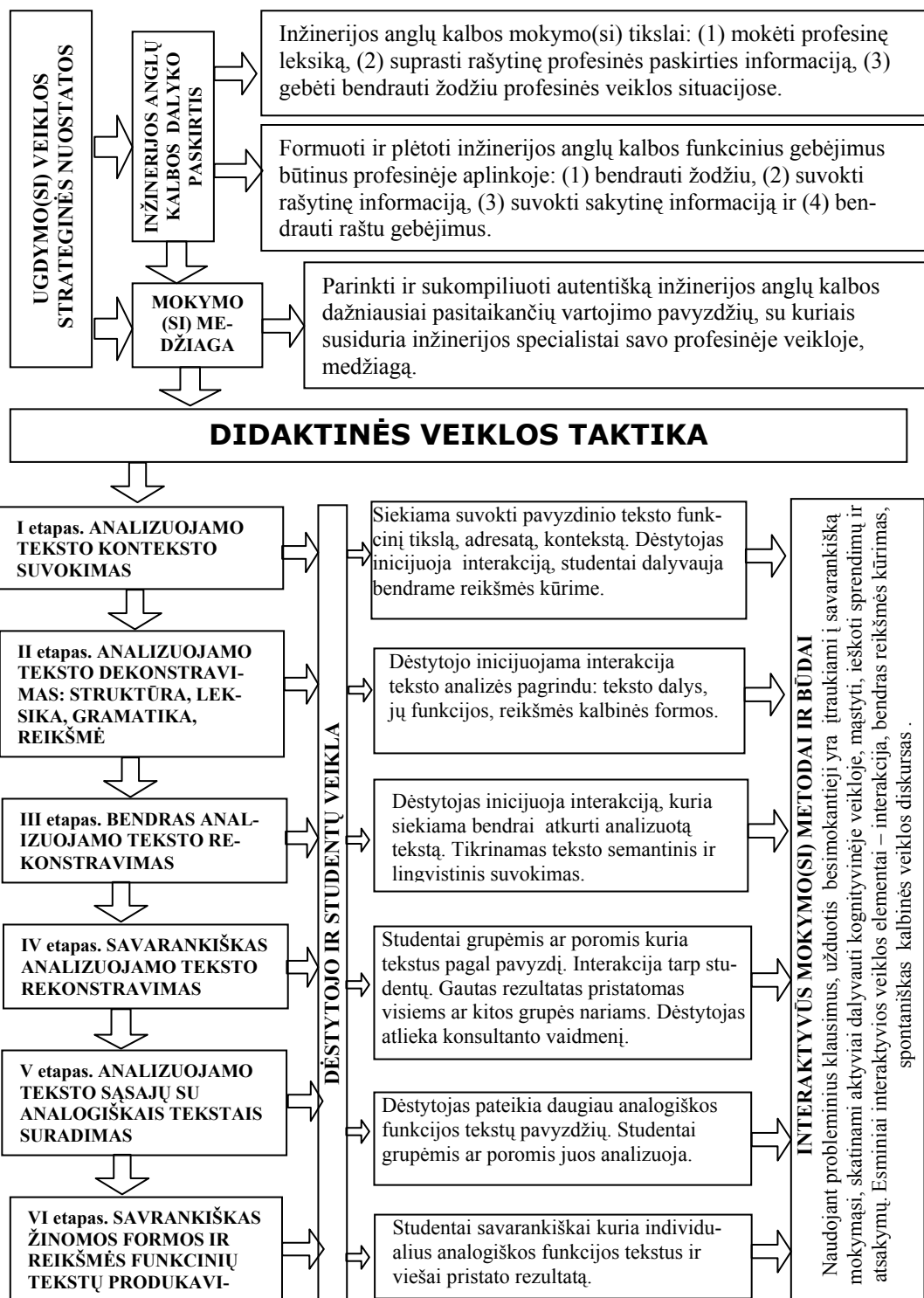
- Inžinerijos anglų kalbos bendravimo žodžiu ir raštu profesinės veiklos situacijose gebėjimų rezultatų žemas įsivertinimas siejasi su tradicinės didaktikos taikymo praktika.
- Rašytinės ir sakytinės informacijos anglų kalba suvokimo funkcinių gebėjimų plėtros įsivertinimo rezultatai yra aukštesni tose inžinerinių specialybių grupėse, kurių studijų procese yra taikomas į funkcinius gebėjimus orientuotas didaktinis modelis, ir žemesnis rezultato įvertis ten, kur nustatytas dominuojantis tradicinio ar mišraus modelio pasireiškimas.
- Inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų instrumentinio taikymo profesinio tobulėjimo tikslais patirties įverčiai aukštesni ten, kur studijų procesas vykdomas remiantis funkcinių gebėjimų lavinimo didaktika ir sudaromos palankesnės sąlygos perkeliamųjų gebėjimų ugdymui(si).
- Gebėjimų taikyti specialybės anglų kalbos mokėjimus praktiškai patirtis įsivertinama žemiausiai tų informantų grupių, kur dominuoja tradicinis arba mišrus didaktiniai modeliai, o aukščiausi įverčiai yra tarp tų grupių, kurių studijų procese vyrauja į funkcinių gebėjimų ugdymą(si) orientuoto modelio taikymo praktika.
- Spearman koreliacijos metodas parodė, kad studijų reglamentas ir specialybės anglų kalbos didaktikos praktika yra mažai susiję, tačiau praktinio taikymo gebėjimų įverčių kritimas šio dokumento požiūriu galėtų būti siejamas su tokiais veiksniais, kaip dalyko kreditinė apimtis ir vieta pagal semestrus studijų programose, nes patirties vertinimo kriterijų parametrai yra aukštesni iki dokumento įsigaliojimo informantų grupėje ir žemesni tarp tų, kurie studijavo jau po reglamento įsigaliojimo.

REKOMENDACIJOS

Atlikto tyrimo teorinių ir empirinių išvadų pagrindu, įvertinus inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų aktualumą profesinėje veikloje bei jų plėtros sąlygas instituciniame kolegijų lygmenyje, rekomenduojami šie inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymo(si) tobulinimą laiduojantys veiksmai.

Inžinerines studijų programas kuriančioms ir vykdančioms institucijoms siūloma:

- Keisti inžinerijos anglų kalbos dalyko vietą studijų programoje – dalyko studijų vykdymo laiką labiau sieti su specialybės, o ne bendraisiais dalykais, perkeliant jį iš pirmųjų studijų semestrų į vėlesnius. Sutapus inžinerijos anglų kalbos dalyko ir studentų profesinės veiklos praktikos laikui studijų programoje, į praktikos uždavinius įtraukti ir specialybės anglų kalbos užduotis.
- Suteikti studentams galimybę pasirinkti papildomą anglų ar kitos užsienio kalbos dalyko modulį. Skatinti daugiau studentų dalyvauti tarptautinių mainų programose ir sudaryti jiems galimybę išvykti studijuoti į užsienio šalių kolegijas. Suteikti pageidaujantiems studentams galimybę studijuoti specialybės ar specializacijos dalykus anglų kalba kartu su kolegijose pagal mainų programas studijuojančiais užsienio studentais.
- Didinti inžinerijos anglų kalbos ir profesijos dalykų studijų integraciją, sudarant studentams galimybę dalyvauti mokymuose ar susitikimuose anglų kalba su inžinerijos specialistais, atvykstančiais dalytis gerąja patirtimi iš užsienio šalių.
- Planuojant inžinerijos anglų kalbos dalyko studijas konsultuotis su dirbančiais inžinerijos specialistais bei specialybės dalykų dėstytojais ir apsibrėžti, su kokia profesijos aplinkos funkcinė anglų kalba ugdytiniams teks susidurti realioje veikloje.
- Rengiant inžinerijos anglų kalbos studijoms mokymo(si) medžiagą, sudaryti paketus realiai vartojamos kalbos tekstų pavyzdžių, kuriuos gali pasiūlyti dirbantys inžinerijos specialistai asmeninės patirties pagrindu, taip atskleidžiant anglų kalbos funkcinių gebėjimų aktualumą specialisto profesinėje raiškoje ir raidoje.
- Susipažinti su šiandieninės ugdymo(si) sistemos teorinėmis nuostatomis, įvertinti stipriuosius bruožus, kritiškai įvertinti vyraujančios institucijoje profesijos anglų kalbos didaktikos praktikos atitiktį ugdymo(si) paradigmų virsmo konteksto reikalavimams.
- Susipažinti, įvertinti ir taikyti inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų didaktinį modelį, kuris laiduoja dviejų inžinerijos anglų kalbos kalbinių veiklų mokėjimų – skaitymo ir kalbėjimo – integruotą plėtrą (žr. 27 paveikslą).



27 pav. Inžinerijos anglų kalbos funkcinių gebėjimų ugdymą(si) optimizuojančio didaktinio modelio schema

LITERATŪRA

1. Adamonienė R., Daukilas S., Krikščiūnas B., Maknienė I., Palujanskienė A. (2001). Profesinio ugdymo pagrindai. Vilnius: Petro ofsetas.
2. Adaškevičienė V. (2007). Kompetencijos link // Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese. Vilnius: Versus aureus, p. 27–62.
3. Adomaitienė J., Teresevičienė M. (2002). Veiklos pasaulio reikalavimai mokymo ir mokymosi metodų kaitai profesiniame rengime // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, Nr. 4, p. 58–73.
4. AIKOS (2008) [žiūrėta 2008-05-08]. Prieiga per internetą: < www.aikos.smm.lt >.
5. Argytis C., Schön D. A. (1974). Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness. San Francisco: Jossey-Bass.
6. Arends R. I. (1998). Mokyti mokytis. Vilnius: Margi raštai.
7. Automobilių techninio eksploatavimo inžinieriaus rengimo standartas. (2004). [žiūrėta 2007-06-29]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >
8. Autotransporto elektronikos inžinieriaus rengimo standartas. (2004). [žiūrėta 2007-06-29]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >
9. Bacon S., Finnemann M. D. (1990). A Study of the Attitudes, Motives and Strategies of University Foreign Language Students and their Dispositions to Authentic Oral and Written Input // The Modern Language Journal, No 4, p. 459–473.
10. Bajzát T. (2007). ESP and General English Requirements and Usage by Engineers // Kalba ir kontekstai. Mokslo darbai. II tomas. Vilnius: VPU leidykla, p. 390-399.
11. Bakhtin M. M. (2008). The Dialogic Imagination. Four Essays. M. Holquist (ed.) [žiūrėta 2008-01-24]. Prieiga per internetą: < <http://www.utexas.edu/utpress/exbakdia.html> >.
12. Baranauskienė R. (2003). Emancipacinių kokybinių tyrimų realizavimas edukacinės paradigmos virsmo kontekste. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
13. Barkauskaitė M. (2006). Suaugusiųjų pedagogikos gairės. Vilnius: VPU leidykla.
14. Baršauskienė V., Janulevičiūtė-Ivaškevičienė B. (2005). Komunikacija: teorija ir praktika. Kaunas: Technologija.
15. Bennett B., Rolheiser-Bennett C., Stevahn L. (2000). Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius: Garnelis.
16. Bitinas B. (2000). Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
17. Bitinas B. (2006). Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas. Vilnius: Kronta.
18. Bendrasis technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamentas // Valstybės žinios. 2005-05-10. Nr. 59-2079.
19. Blanck G. (1990). Vygotsky: The man and his cause // Vygotsky and education. L. C. Moll (ed.). New York: Cambridge University Press, p. 31–58.
20. Bloom B. S. (1965). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification for Educational Goals. New York.
21. Brunevičiūtė R. (2004). Modulo „Profesinė kalba“ didaktinė sistema // Kalbų studijos, Nr. 6, Kaunas: Technologija, p. 109–115.

22. Breen M. P. (2004a). The Social Context for Learning: a Neglected Situation // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 122–144.
23. Breen M. P. (2004b). Navigating the Discourse: On What is Learned in the Language Classroom // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 306–322.
24. Brown K. (2001). World Englishes in TESOL Programs: An infusion Model of Curricular Innovation // Innovations in English Language Teaching. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 108–117.
25. Bruner J. (1966). Toward a theory of instruction. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University.
26. Bruner J. S. (1973). The Course of Cognitive Growth // Human Development. Selected Readings. M. Haimowitz, N. R. Haimowitz (eds.). New York: Crowell, p. 177–187.
27. Buehl D. (2004). Interaktyviojo mokymosi strategijos. Vilnius: Garnelis.
28. Burgess J. (1994). Ideational Frameworks in Integrated Language Learning // System. Vol. 22, No. 3, p. 309–318.
29. Burns A. (2004). Genre-Based Approaches to Writing and Beginning Adult ESL Learners // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 200–207.
30. Butkienė G., Kepalaitė A. (1996). Mokymasis ir asmenybės brendimas. Vilnius: Margi raštai.
31. Bydam J. (2000). Pedagogika. Kaunas: Charibdė.
32. Cabre T. M. (1992). Terminology. Theory, Methods and Applications. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
33. Carter R. (2001). Politics and Knowledge about Language: The LINC Project // Innovations in English Language Teaching. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 87–98.
34. Candlin Ch. N., Mercer N. (2004). Introduction // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 1–8.
35. Chomsky N. (2004). Language and Mind. Cambridge: Cambridge University Press.
36. Clark U. (2007). Studying Language: English in Action. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
37. Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). Research Methods in Education. London: Routledge.
38. Cole M. (1990). Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research // Vygotsky and education. L. C. Moll (ed.). New York: Cambridge University Press, p. 89–110.
39. Cook G. (2001). The Uses of Computerised Language Corpora: A Reply to Ronald Carter // Innovations in English Language Teaching. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 64–70.
40. Cook G. (2003). Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

41. Coupland N. (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
42. Crystal D. (1999). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
43. Čekanavičius V., Murauskas G. (2002). *Statistika ir jos taikymai*. 2 dalis. Vilnius: TEV.
44. Čiužas R., Adaškevičienė V. (2007). *Pedagogų kompetencijos būklės analizė: kaitos poreikis // Besimokančios visuomenės iššūkiai pedagogų rengimui*. Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras, p. 25–41.
45. Damon W., Phelps E. (1989). *Critical Distinctions among Three Approaches to Peer Education // International Journal of Education Research*. No. 58 (2), p. 9–19.
46. Davis T. (1998). *As We May Teach // Education + Training*. Vol. 40, No. 8, p. 347–352.
47. Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
48. Dewey J. (2008). *Democracy and Education* [žiūrėta 2008-01-22]. Prieiga per internetą: < http://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education >.
49. Dörnyei Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
50. Duran D., Monereo C. (2005). *Styles and Sequences of Cooperative Interaction in Fixed and Reciprocal Peer Tutoring // Learning and Instructions*. The Journal of the European Association for Research on Learning and Instructions. W. Schnotz (ed.). Vol. 15, No. 3, p. 179–199.
51. Džeimsas V. (1995). *Pragmatizmas*. Vilnius: Pradai.
52. *Elektros energetikos inžinieriaus rengimo standartas (2004)* [žiūrėta 2007-06-29]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
53. Ellis R. (2002). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
54. *Europos dokumentų aplankas (2005)*. [žiūrėta 2008-02-29]. Prieiga per internetą: < www.europass.lt/lt/1 >.
55. *Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų (2006)*. Europos Sąjungos oficialus leidinys L 394/15 [žiūrėta 2008-02-17]. Prieiga per internetą: < <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:LT:PDF> >.
56. Feez S. (2001). *Curriculum Evolution in the Australian Adult Migrant English Program // Innovations in English Language Teaching*. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 208-228.
57. Finch G. (2003). *How to Study Linguistics: A Guide to Understanding Language*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
58. Firth J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934–1951*. London: Oxford University Press.
59. Fiske J. (1998). *Įvadas į komunikacijos studijas*. Vilnius: Baltos lankos.
60. Freire P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
61. Frendo E. (2005). *Teach Business English*. Oxford: Longman.
62. Fürst M., Trinksas J. (1995). *Filosofija*. Vilnius: Lumen.

63. Gage N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagginė psichologija*. Vilnius: Alma litera.
64. Gardner H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana.
65. Gatehouse K. (2001). Key Issues in English for Specific Purposes (ESP) Curriculum // *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, No. 10 [žiūrėta 2007-07-24]. Prieiga per internetą: < <http://iteslj.org/> >.
66. Geležinkelių eksploatavimo inžinieriaus rengimo standartas. (2004). [žiūrėta 2007-07-06]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >
67. Geodezijos inžinieriaus rengimo standartas (2001) [žiūrėta 2007-07-06]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
68. Gibbons P. (2004). Learning a New Register in a Second Language // *English Language Teaching in its Social Context*. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 258–270.
69. Gulløv E. (2005). Kaip vaikai kuria reikšmę // *Demokratiškos pedagogikos matai*. Vilnius: Vilniaus kolegija, p. 15–34.
70. Hall D. R. (2001). Material Production: Theory and Practice // *Innovations in English Language Teaching*. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 229–239.
71. Hall D. R., Hewings A. (2001). Introduction // *Innovations in English Language Teaching*. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 1–5.
72. Halliday M. A. K., Matthiessen C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
73. Halliday M. A. K., Yallop C. (2007). *Lexicology: A Short Introduction*. London: Continuum.
74. Hawthorn J. (1998). *Moderniosios literatūros teorijos žodynas*. Vilnius: Tyto alba.
75. Hewings A., Hewings M. (2001). Approaches to the Study of Disciplinary Variation in Academic Writing: Implications for Syllabus Design // *Innovations in English Language Teaching*. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 71–83.
76. Holden N. (1998). Viewpoint: International marketing Studies – Time to Break the English-language Strangle-hold? // *International Marketing Review*, Vol. 15, No. 2, p. 86–100.
77. Holliday A. (2001). Achieving Cultural Continuity in Curriculum Innovation // *Innovation in English Language Teaching*. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 169–177.
78. Holquist M. (2002). *Dialogism: Bakhtin and his works*. London: Routledge.
79. Huimin Z. (2007). Developing Pragmatic Competence in the Classroom // *Modern English Teacher*, Vol. 16, No. 1, p. 33–38.
80. Hutchinson T., Waters A. (1987). *English for Specific Purposes: a Learning-centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
81. Hymes D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life // J. Gumperz, D. Hymes. *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
82. *Integruotas dalyko ir užsienio kalbos mokymas (2007)*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerijos Švietimo aprūpinimo centras.

83. Įrenginių remonto ir gamybos inžinieriaus rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-06-29]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
84. Jarvis P. (1985). *The Sociology of Adult and Continuing Education*. Beckenham: Croom Helm.
85. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU.
86. Jarvis P. (2003). Suaugusiųjų švietimas didinant įsidarbinimo galimybes ir skatinant aktyvų pilietiškumą // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, Profesinio rengimo studijų centras, Nr. 6, p. 10–19.
87. Jasnauskaitė R. (2008a). Kolegijos studentų interaktyvaus skaitymo strategijų taikymo problemos inžinerijos anglų kalbos savarankiškų darbų metu // *Mokslas ir edukaciniai procesai*, Nr. 1(5), p. 43–51.
88. Jasnauskaitė R. (2008b). Kolegijų inžinerijos specialybių studentų gebėjimo bendrauti anglų kalba žodžiu profesinėje aplinkoje plėtojimo aktualumas // *Mokslas ir edukaciniai procesai*, Nr. 2(6), p. 27–38.
89. Jasnauskaitė R. (2008c). Anglų kalbos, kaip bendrojo dalyko, didaktikos ir tikslų sąsajos // *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, Nr. 5, p. 59–67.
90. Jasnauskaitė R. (2008d). The Scope of English Functional Abilities Necessary for Engineering Professional Environment // *Global Cooperation in Engineering Education: Innovative Technologies, Studies and Professional Development*. Second International Conference Proceedings. October 2-4, 2008, Kaunas University of Technology International Studies Center, Kaunas, Lithuania. Kaunas: Technologija, p. 90–95.
91. Jasnauskaitė R. (2008e). Specialybės anglų kalba taikomosios lingvistikos ir praktinio taikymo požiūriu // *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė*. Tarpautinė mokslinė-praktinė konferencija. 2008 m. gegužės 28 d. Straipsnių rinkinys, Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras, p. 50–54.
92. Jasnauskaitė R. (2008f). Inžinerines specialybes studijuojančiųjų kolegijoje funkcinį anglų kalbos gebėjimų plėtra // *CLILL (Content Language Integrated Learning) metodas integruotame specialybės ir užsienio kalbų mokyme/si: perspektyvos ir problemos*. Respublikinė mokslinė-praktinė konferencija 2008 m. sausio mėn. 17 d. Kauno kolegija. Mokslinių straipsnių rinkinys [CD].
93. Jeffries L. (2006). *Discovering Language: The Structure of Modern English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
94. Leaver B. L., Ehrman M., Shekhtman B. (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
95. Lemme, B. H. (2003). *Suaugusiojo raida*. Kaunas: Poligrafija ir informatika.
96. Jakavičius V. (1998). *Žmogaus ugdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
97. Jeffries L. (2006). *Discovering Language: The Structure of modern English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
98. Jensen E. (1999). *Tobulas mokymas*. Vilnius: AB OVO.
99. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.

100. Jovaiša L., Vaitkevičius J. (1987). *Pedagogikos pagrindai*. Kaunas: Šviesa.
101. Jucevičienė P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
102. Jucevičienė P., Lepaitė D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė // *Socialiniai mokslai* (22). Kaunas: Technologija, p. 44–49.
103. Juodaitytė A. (2003). Studentų interaktyvaus mokymo(si) didaktinio modeliavimo technologija // *Pedagogika*, Nr. 65, p. 90–97.
104. Juozaitis A. M. (2005). *Besimokantys suaugusieji*. Vilnius: LSSA.
105. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: JUDEX.
106. Kelių inžinieriaus rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-06-29]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
107. Kirby J., Žydzūnaitė V., Truncienė R., Miklušienė O., Sereikienė B. (1999). *Bendrieji gebėjimai: mokytojo knyga*. Vilnius: Profesinio mokymo reformos programa.
108. Knight P. (2004). *The Development of EFL Methodology // English Language Teaching in its Social Context*. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 147–166.
109. Knowles M. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco: Jossey Bass.
110. Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
111. Kolegijos, moksleiviai ir pedagogai 2002–2003 m. m. // *Informacija ir analizė* 2003. Nr. 1 [žiūrėta 2008-05-08]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/statistika.htm>.
112. Kompiuterinės technikos inžinieriaus rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-06-29]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
113. Koncevičienė R. (2007). Kaip efektyviau susikalbėti suaugusiųjų auditorijoje // *Pedagogų kompetencijų raiška ugdymo procese*. Vilnius: Versus aureus, p. 7–14.
114. Koppensteiner Ch. (2005). *Kaip geriau įsiminti ir išmokti*. Vilnius: Alma littera.
115. Kötter M. (2003). *Negotiation of Meaning and Code switching in Online Tandems // Language Learning & Technology*, p.145–172.
116. Koženiauskienė R. (2001). *Retorika: iškalbos stilistika*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
117. Krashen S. (1989). *We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis // The Modern Language Journal*. No 4, p. 440–164.
118. Kravčenko N. (2002). *Kritinio mąstymo ugdymas kaip Paulo Freire's pedagogikos pagrindas // Permainos*, Nr. 7, p. 41–42.
119. Kuriant Europos kvalifikacijų sąrangą mokymuisi visą gyvenimą (2005) [žiūrėta 2008-02-17]. Prieiga per internetą: < <http://www.smm.lt/naujienos/pranesimai.htm?id=1035>>.
120. Laužackas R. (2000). *Mokymo turinio projektavimas*. Kaunas: VDU.
121. Laužackas R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU.

122. Laužackas R., Pukelis K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: santykis bei struktūra profesijos mokytojo rengimo kontekste // Profesijos pedagogų rengimas. Kaunas: VDU, p. 10–17.
123. Laužackas R., Stasiūnaitienė E., Teresevičienė M. (2005). Kompetencijų vertinimas neformaliame ir savaiminiame mokymesi. Kaunas: VDU.
124. Laužikas J. (1993). Švietimo aktas // Pedagoginiai raštai. Vilnius: Šviesa, p. 98–117.
125. Lepeškievė V. (1996). Humanistinis ugdymas mokykloje. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
126. van Lier L. (2004). Constraints and Resources in Classroom Talk: Issues of Equality and Symmetry // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 90–107.
127. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos ir išsilavinimo standartai. XI–XII klasėms (2002). Vilnius: Švietimo plėtotės centras, p. 123–142.
128. Lietuvos profesinio išsilavinimo lygiai (2001). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro 2001-05-15 įsakymas Nr. 821/64 dėl Lietuvos profesinio išsilavinimo lygių [žiūrėta 2008-02-18]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/teisine_base/docs/isakymai/01_82164.htm>.
129. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2003) // Valstybės žinios, 2003, Nr. 63-2853 (2003-06-28).
130. Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos: švietimo gairės 2003-2012 metai. (2002). Projektas. Vilnius: „Dialogo“ redakcija [žiūrėta 2007-06-28]. Prieiga per internetą: <<http://www.smm.lt/strategija/docs/svietimo.gaires.pdf>>.
131. Lightbown, P. M., Spada, N. (2004). Factors Affecting Second Language Learning // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 28–43.
132. Lightbown, P. M., Spada, N. (2000). How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press.
133. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions. (2000). [žiūrėta 2007-07-06]. Prieiga per internetą: <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>.
134. Leech G. N., Short M. H. (2003). Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose. Harlow: Longman.
135. Leonavičienė T. (2006). SPSS programų paketo taikymas statistiniuose tyrimuose. Vilnius: VPU leidykla.
136. Lewis M. (2001). Lexis in the Syllabus // Innovations in English Language Teaching. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 46–54.
137. Longman Dictionary of Contemporary English. (1995). Harlow: Longman Group Ltd.
138. Longman Grammar of Spoken and Written English. (1999). Harlow: Longman Group Ltd.
139. Long M. H. (2004). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 180–190.

140. LR švietimo ir mokslo ministro ir LR socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas „Dėl profesinio rengimo standarto struktūros ir profesinio rengimo standartų rengimo, atnaujinimo ir įteisinimo nuostatų patvirtinimo“. 2003-05-30. Nr. ISAK-771/A1-91, Vilnius.
141. Mačianskienė N. (2004). Užsienio kalbų mokymosi strategijos. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
142. Maisto pramonės technologo rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-07-06]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
143. Marzano R. J. (2005). Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius: Žara.
144. Mathiasen Ch. R. (2005). Transakcijų analizė // Demokratiškos pedagogikos matai. Vilnius: Vilniaus kolegija, p. 142–153.
145. McCarty M., Carter R. (2001). Designing the Discourse Syllabus // Innovations in English Language Teaching. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 55–63.
146. McGinnis S., Ke Ch. (1992). Using Cultural Materials to Teach Reading // Foreign Language Annals. No 3, p. 233-238.
147. McLaughlin T. H. (1997). Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė. Kaunas: Technologija.
148. McKay S. L. (2002). Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches. Oxford: Oxford University Press.
149. Mercer N. (2004). Language for Teaching a Language // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 243–257.
150. Mey J. L. (1998). Pragmatics. Oxford: Blackwell Publishers.
151. Mitchell R., Myles F. (2004). Second Language Learning: Key Concepts and Issues // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 11–27.
152. Montrimaitė L. (2006). Andragogikos pagrindai // Mokomoji medžiaga švietimo centrų darbuotojų kvalifikacijos tobulinimo programoms. Vilnius: Mokytojų kompetencijos centras, p. 7–67.
153. Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2000) [žiūrėta 2007-06-25]. Prieiga per internetą: < http://www.lssa.smm.lt/docs/Memorandumas_2001.doc >.
154. Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2004) [žiūrėta 2007-06-25]. Prieiga per internetą: < <http://www.euroguidance.lt/index.php?language=lt&page=571> >.
155. Moll L. C. (1990). Introduction // Vygotsky and Education. L. C. Moll (ed.) New York: Cambridge University Press, p. 1–27.
156. Nacionalinė Lisabonos strategijos įgyvendinimo programa (2005) [žiūrėta 2007-06-29]. Prieiga per internetą: < <http://www.ukmin.lt/lt/strategija/lisabona.php> >.
157. Naktinienė G. (ir kt.) (2005). Lietuvių kalbos žodynas (t. I–XX, 1941–2002): elektroninis variantas. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas [žiūrėta 2007-07-01]. Prieiga per internetą: < www.lkz.lt >.
158. Nunan D. (2004). Teaching Grammar in Context // English Language Teaching in its Social Context. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 191–199.

159. Noordin N., Samad A. A. (2005). Examining the Importance of EST and ESL Textbooks and Materials: Objectives, Content and Form // *English for Specific Purposes World*. Issue 1 (9), Vol. 4. [žiūrėta 2007-07-24]. Prieiga per internetą < http://www.esp-world.info/Articles_9/textbooks.htm >.
160. Onnismaa J. (2005). You can Touch Other People with Your Words // *Lifelong Learning in Europe*. Volume X, Issue 4, p. 242–247.
161. Ozmon H. A., Craver S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
162. *Oxford Advanced Learners Dictionary* (2005). Oxford: Oxford University Press.
163. Paterson K. (2002). *Pasiruošk... Dėmesio... Mokyk!* Vilnius: Tyto alba.
164. Patry J. L. (1999). Perkėlimo įvertinimas mokymo procese; situacijos specifikos įtaka // *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*. Nr. 2, Kaunas: VDU, p. 10–21.
165. Patton M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research methods*. London: SAGE Publication.
166. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas: Praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
167. Piaget J. (2002). *Vaiko kalba ir mąstymas*. Vilnius: Aidai.
168. Radford A., Atkinson M., Britain D., Clahsen H., Spencer A. (2005). *Linguistics. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
169. Rajeckas V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
170. Ramsden P. (2000). *Mokymasis aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
171. Richards J. C. (2004). *Beyond Methods // English Language Teaching in its Social Context*. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 167–179.
172. Richards J. C., Rodgers T. S. (1994). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
173. Ricoeur P. (2000). *Interpretacijos teorija: Diskursas ir prasmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos.
174. Roberts C. (2004). *Language Aquisition or Language Socialisation in and through Discourse? Towards a Redefinition of the Domain of SLA // English Language Teaching in its Social Context*. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 108–121.
175. Rogers C., Freiberg J. (1993). *Freedom to Learn*. New York: Merrill.
176. Rosa A., Montero I. (1990). *The historical context of Vygotsky's work: A sociohistorical approach // Vygotsky and education*. L. C. Moll (ed.). New York: Cambridge University Press, p. 59–88.
177. Rupšienė L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
178. Savage W., Storer G. (2001). *An Emergent Language Program Framework: Actively Involving Learners in Needs Analysis // Innovations in English Language Teaching*. D. R. Hall, A. Hewings (eds.). London: Routledge, p. 137–148.
179. Schmidt R. (1990). *The Role of Consciousness in Second Language Learning // Applied Linguistics*. No 11, 129–130.

180. Scrivener J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
181. Sheils J. (1995). *Komunikacija kalbos pamokoje*. Vilnius: Leidybos centras.
182. Shotter J., Billig M. (1998). *A Bakhtinian Psychology: From Out of the Heads of Individuals and into the Dialogues between Them // Bakhtin and the Human Sciences*. M. M. Bell, M Gardiner (eds.). London: SAGE Publications, p. 13–29.
183. Sinclair J., Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
184. Siuvinių technologo rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-07-06]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
185. Skehan P. (2004). *Comprehension and Production Strategies in Language Learning // English Language Teaching in its Social Context*. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 75–89.
186. Skinner B. F. (1970). *Biheaviorism at Fifty // Contemporary Readings in Psychology*. J. M. Foley, R. A. Lackhart, D. M. Messick (eds.). London, p. 16–26.
187. Skinner B. F. (1973). *The Science of Learning and the Art of Teaching // Human development. Selected readings*. M. L. Haimowitz, N. R. Haimowitz (eds). New York, p. 504–507.
188. Slimani A. (2004) *Evaluation of Classroom Interaction // English Language Teaching in its Social Context*. C. N. Candlin, N. Mercer (eds.). Padstow: TJ International Ltd, p. 286–303.
189. Smith M. K. (2001a). David A. Kolb on experiential learning. *The Encyclopedia of Informal Education* [žiūrėta 2005-07-18]. Prieiga per internetą: <<http://www.infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm>>.
190. Smith M. K. (2001b). Donald Schön: learning, reflection and change. *The Encyclopedia of Informal Education* [žiūrėta 2005-07-18]. Prieiga per internetą: <www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>.
191. Statybos inžinieriaus rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-07-06]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
192. Šilumos energetikos inžinieriaus rengimo standartas (2003) [žiūrėta 2007-06-28]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
193. Šiaučiukėnienė L., Visockienė O., Talijūnienė P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
194. Silverman D. (2000). *Doing Qualitative Research*. London: SAGE Publication.
195. Silverman D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.
196. Šernas V. (1998). *Profesinės veiklos didaktika*. Vilnius: Presvika.
197. Švietimas. Lietuvos statistikos metraštis 2004. Statistikos departamentas. Vilnius, 2004. [žiūrėta 2008-05-08]. Prieiga per internetą: < [www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/statistika/svietimas\(213-234\).pdf](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/statistika/svietimas(213-234).pdf) >.
198. Telekomunikacijų inžinieriaus rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-06-28]. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.

199. Teresevičienė M. (1998). *Andragoginė didaktika. Kurso programa ir darbo sąsiuvinis*. Vilnius: Gimtasis žodis.
200. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
201. Teresevičienė M. (2001). *Mokymosi visą gyvenimą edukologinės dimensijos*. Habilitacinio darbo santrauka. Kaunas: VDU.
202. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
203. Tisdell M. (1998). *Socio-economic Aspects of Language Policies: an Australian Perspective // International Journal of Social Economics*. Vol. 25, No. 2/3/4, p. 134–145.
204. *Traukos riedmenų inžinieriaus rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-06-29]*. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
205. Travers M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London: SAGE Publication.
206. Tudge J. (1990). *Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice // Vygotsky and education*. L. C. Moll (ed.). New York: Cambridge University Press, p. 155–172.
207. Vaitkevičius R., Saudargienė A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla.
208. Verdonk P. (2002). *Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.
209. *Vežimo kelių transportu technologo rengimo standartas (2004) [žiūrėta 2007-06-28]*. Prieiga per internetą: < <http://www.pmmc.lt/Standartai/iteisinti.html> >.
210. Watson J. B. (2004). *Psichologija bihevioristo požiūriu*. Vilnius: VU.
211. Watson R. P. (1997). *Wittgenstein on Language: Toward a Theory (and the Study) of Language in Organizations // Journal of Management History*. Vol. 4, p. 360-374.
212. Wertsch J. V. (1990). *The voice of rationality in a sociocultural approach to mind // Vygotsky and education*. L. C. Moll (ed.). New York: Cambridge University Press, p. 111–126.
213. Wertsch J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Hemel Hempstead: Harvester Weatsheaf.
214. White L. (1990). *Second Language Acquisition and Universal Grammar // Studies in Second Language Acquisition*. No 12, p. 127–128.
215. Winterton J., Stringfellow E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype [žiūrėta 2008-02-17]*. Prieiga per internetą: < www.ecotec.com/europeaninventory/publications/method/CEDEFOP_typology.pdf >.
216. Zuzevičiūtė V. (2005). *Metakognityvinių strategijų modeliavimas universitetinėse studijose*. Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
217. Župerka K. (2001). *Stilistika. Šiauliai: Šiaulių universitetas*.
218. Беспалько В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.
219. Выготский Л. С. (1982). *Мышление и речь // Выготский Л. С. Собрание сочинений*. Москва: Педагогика, Т. 2, с. 304–361.
220. Выготский Л. С. (1999). *Орудие и знак в развитии ребенка // Психология: классические труды*. Под ред. В. В. Давыдова. Москва: Педагогика-Пресс, с. 393–476.

221. Квале С. (2003). Исследовательское интервью. Москва: Смысл.
222. Лурия А. Р. (1979). Язык и сознание. Москва: МГУ.
223. Паниотто В. И. (1986). Качество социологической информации. Киев: Наукова думка.
224. Феннето С. (2002) Интервью и опросник: формы, процедуры, результаты. Санкт-Петербург: Питер.
225. Ядов В. А. (2007). Стратегия социологического исследования. Москва: Омега-Л.