



GENEROLO JONO ŽEMAIČIO
LIETUVOS KARO AKADEMIJA

Mokslinių straipsnių rinkinys

EDUKACINIŲ INOVACIJŲ SKLAIDA ŠIUOLAIKINIAME UŽSIENIO KALBŲ MOKYMO(SI) KONTEKSTE

THE DISSEMINATION OF EDUCATIONAL INNOVATIONS
IN THE CONTEXT OF MODERN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING AND LEARNING



GENEROLO JONO ŽEMAIČIO LIETUVOS KARO AKADEMIJA

**EDUKACINIŲ INOVACIJŲ SKLAIDA
ŠIUOLAIKINIAME UŽSIENIO KALBŲ
MOKYMO(SI) KONTEKSTE**

THE DISSEMINATION OF EDUCATIONAL INNOVATIONS
IN THE CONTEXT OF MODERN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Recenzuoti mokslo darbai ir pranešimai
Reviewed Research Papers and Presentations

Vilnius

2013

UDK 372.881.1(474.5)(06)

Ed71

Knyga apsvaistyta ir jos leidimui pritarta Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų katedros posėdyje 2013-04-11 (protokolo Nr. VL-141).

Atsakingoji redaktorė *doc. dr. Dileta JATAUTAITĖ*

Recenzentai:

Valstybės institucijų kalbų centras, tarptautinių projektų koordinatorė, anglų kalbos dėstytoja *dr. Olga MEDVEDEVA*

Valstybės institucijų kalbų centras, direktorės pavaduotoja – metodininkė *Dalia RIČKUVIENĖ*

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Humanitarinių mokslų katedros *doc. dr. Nijolė JANULAITIENĖ*

- © Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija, 2013
- © Rita ALBRECHTIENĖ, 2013
- © Vita BANIONYTĖ, 2013
- © Dileta JATAUTAITĖ, 2013
- © Inga JELKINIENĖ, 2013
- © Laimutė KASPARĖ, 2013
- © Jelena KAZIMIANEC, 2013
- © Olga MICKIENĖ, 2013
- © Milda MIRONAITĖ, 2013
- © Erika MOROZIENĖ, 2013
- © Aušra NARBUTIENĖ, 2013
- © Jolita NORKIENĖ, 2013
- © Valerijus ŠERELIS, 2013
- © Jurga TVARKŪNAITĖ, 2013
- © Lina VALATKIENĖ, 2013

ISBN 978-609-8074-15-4

TURINYS

IŽANGINIS ŽODIS.....	4
1. RECENZUOTI MOKSLO DARBAI	
1.1. <i>Assoc. Prof. Dr. Dileta JATAUTAITĖ</i> The Importance of Emotion and Cognition Balancing in Accelerated Language Learning and Acquisition in the Global Context of Education	7
1.2. <i>Rita ALBRECHTIENĖ</i> Emotional Intelligence in Teaching and Learning a Foreign Language	23
1.3. <i>Doz. Dr. Vita BANIONYTĖ</i> Zur Rolle der Stereotype im Fremdsprachenunterricht	33
1.4. <i>Доц. Д-р Елена КАЗИМЯНЕЦ</i> К вопросу об использовании креолизованных текстов на занятиях по иностранному языку (лингвокультурологический аспект)	43
1.5. <i>Erika MOROZIENĖ, Lina VALATKIENĖ</i> Motyvacijos reikšmė kalbų mokyme atsižvelgiant į studentų poreikius.....	56
1.6. <i>Dr. Laimutė KASPARĖ, Jurga TVARKŪNAITĖ</i> Klasės valdymas aukštojoje mokykloje: iššūkiai ir sprendimai... 71	
1.7. <i>Milda MIRONAITĖ, Jolita NORKIENĖ</i> Mokomojo anglų-lietuvių kalbų orlaivių techninės priežiūros terminų žodyno sudarymo praktiniai aspektai	87
2. PRANEŠIMAI	
2.1. <i>Plk. ltn. Valerijus ŠERELIS</i> LTC Valerijus ŠERELIS Meaning Lost in Translation.....	103
2.2. <i>Aušra NARBUTIENĖ</i> Lietuvos kariuomenės anglų kalbos reikalavimų atitikimas	117
2.3. <i>Olga MICKIENĖ</i> The Role of NLP in Teachers-Students Verbal Interaction.....	125
2.4. <i>Inga JELKINIENĖ</i> Creative Use of Current Techniques for Warm-ups and Round-ups in TEFL	137

IŽANGINIS ŽODIS

Europos Sąjungos kalbos politikos tikslas – skatinti užsienio kalbų mokymą ir mokymąsi ES ir tuo sukurti visų valstybių narių kalboms palankią aplinką. Užsienio kalbos žinios yra vienas pagrindinių įgūdžių, kurių turi įgyti kiekvienas ES pilietis, siekdamas pagerinti savo mokymosi ir įsidarbinimo galimybes besimokančioje Europos visuomenėje, visų pirma pasinaudodamas teise į laisvą asmenų judėjimą. Užsienio kalbos žinios taip pat labai svarbios remiant kultūrinius mainus ir asmens ugdymą (2002/C 50/01).

Lietuva yra ir NATO narė, todėl Lietuvoje užsienio kalbų mokymas taip pat turi atitikti ir NATO standartus, todėl kalbų mokymas yra suprantamas kaip sudėtingas vyksmas, kuris reikalauja iš dėstytojo daug lingvistinių, daktinių ir psichologinių žinių apie kalbos formavimąsi, kognityvinius jos konstravimosi procesus ir kitų psichinių savybių funkcionavimo svarbą. Šiame kontekste taip pat kyla būtinybė skatinti autodidaktiką, metakognityvinį kariūno mąstymą, taip pat yra poreikis kuo daugiau įtraukti pojūčių ir ugdytą pagrindais sukurti teigiamas emocijas skatinančią aplinką.

Todėl yra svarbu parengti intensyvaus kariūnų anglų kalbos mokymo teorinį ir praktinį modelį psichoedukologiniais pagrindais, eksperimentiškai jį patikrinti, įvertinti Užsienio kalbų katedros anglų kalbos mokymo programą standartinio kurso pagrindais, sukuriant ir aprobuojant psichoedukologinėmis sąsajomis parengtą modelį naujos užsienio kalbų mokymo ir išmokimo paradigmos virsme, kai yra taikomi veiksmingiausi užsienio kalbų mokymo(si) ir išmokimo metodai, lavinantys atmintį, mąstymą, emocijas ir motyvaciją bei kitas kalbai išmokti būtinas psichines savybes.

Tuo tikslu buvo parengtas šis mokslinis leidinys, kuriame daug dėmesio yra skirta įvairiems psichologiniams veiksniams, darantiems įtaką užsienio kalbų mokymui ir išmokimui. Anketinės apklausos padėjo išsiaiškinti neigiamų emocijų priežastis, vidinę ir išorinę motyvacijas įvairiose anglų kalbos lygių kariūnų grupėse (pusiaukelės, slenksčio ir aukštumos lygių grupės) ir kad būtent vidinė motyvacija yra svarbiausia, nes ji išplaukia iš vidinių kariūno interesų ir ji turi būti visaip skatinama, ypač kai siekiama greitai ir efektyviai išmokyti užsienio kalbos.

Vadinasi, užsienio kalbos mokymo(si) motyvavimo ugdymas nebus sėkmingas tol, kol dėstytojas neįžvelgs, koks poreikis konkrečioje kalbinėje situacijoje jam yra dominuojantis. Suvokiančiam dominuojančius savo kariūno poreikius dėstytojui bus gana lengva manipuliuoti tenkinant šiuos poreikius, kurių yra įvairių ir gana daug. Dėl to dėstytojais privalo tai žinoti ir keisti neigiamas emocijas į teigiamas, o išorinę motyvaciją – į vidinę.

Leidinyje taip pat pristatytas naujas psichologijoje neurolingvistinis verbalinę dėstytojo–studento komunikaciją skatinantis kompleksas ir aptarta, kaip šis reiškinyis veikia emocinį intelektą, kuris taip pat yra ganėtinai nauja psichologijos sfera. Jis išpopuliarėjo tik XX a. pabaigoje, tačiau jau diskutuojama, ar šis „emocinis išprusimas“ nėra svarbesnis už tiesiog intelektą.

Užsienio kalbų katedros vedėjos doc. dr. Diletos Jatautaitės straipsnis yra įdomus tuo, kad jame detalai aprašyta, kaip šalinti neigiamas emocijas pamokose, taip pat kokias neigiamas pasekmes kariūno sveikatai sukelia netinkamai dėstytojo parengtos užduotys, nevalidūs testai ir neigiama pamokos aplinka.

Neigiamos emocijos sukelia nervinę įtampą ir psichologinį diskomfortą ir tokiu būdu demotyvuoja kariūnus mokytis anglų kalbą. Jei nėra streso, nerimo ir baimės, kariūnui kyla noras mokytis anglų kalbą. Tada labai greitai atsiranda žinojimas, supratimas ir pritarimas tam, kas turi būti daroma. Svarbu ir būtina įvertinti, ar siūloma užsienio kalbos užduotis, būtini veiksmai atitinka kario – mokinio – jėgas ir kompetenciją, ar pakaks jam žinių ir sugebėjimų tai atlikti.

Leidinyje taip pat analizuojami didaktiniai ir edukaciniai klausimai, santykiai tarp dėstytojų ir studentų, efektyvios pamokos organizavimas, kalbinio apšilimo veiksmingumas ir efektyvūs pamokos valdymo ypatumai, mokymo metodų ir priemonių derinimo sąlygos. Taip pat pristatytas Užsienio kalbų katedros lektorių Mildos Mironaitės ir Jolitos Norkienės parengtas ir išleistas *Anglų–lietuvių kalbų orlaivių techninės priežiūros terminų žodynas*. Lektorės aprašo, kaip joms pavyko paruošti, susisteminti ir išleisti žodyną, su kokiais sunkumais buvo susidurta ir kaip juos pavyko išspręsti.

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos viršininko pavaduotojas plk. ltn. Valerijus Šerelis iš kariškos patirties gvildeno vertimų prasmės problemas, kurios yra vienos svarbiausių ir kartu vienos sudėtingiausių. Skaičiuoti grožinės literatūros kūrinių ir jų suvokti skaitant nėra tas pat, kas ruošti ir versti ir verčiant stengtis perteikti menkiausias prasmės subtilybes. Nėra paprasta apibrėžti, kas yra prasmė, nes egzistuoja reikšmės, aktualizuotos reikšmės ir daugybės informacijos sąvokų sumaištis.

Vilniaus universiteto Užsienio kalbų instituto doc. dr. Vitos Banionytės straipsnis yra aktualus skatinant daugiakalbystę, kai vokiečių kalba yra pristatomos problemos ir jų sprendimo būdai stereotipų ir heterostereotipų srityje, kai sąvokos *klaidinga nuomonė* (falsche Einstellung) ir *išankstinis neigiamas nusistatymas* (Vorurteil) daro įtaką tarpkultūrinei kompetencijai mokant užsienio kalbą per užsiėmimus.

Apibendrinant galima teigti, jog leidinyje pateikti rezultatai ir padarytos

išvados rodo, jog psichoedukologiniai pagrindai lemia greitą ir efektyvų kalbų mokymą ir išmokimą, kad būtina skatinti atmintį, mąstymą, emocijas ir kitas savybes, nes tik jų išmanymas gali padėti geriau organizuoti dėstytojų darbą ir pasirinkti pačius efektyviausius ir veiksmingiausius užsienio kalbų mokymo ir išmokimo metodus, strategijas ir ugdyti dėstytojų kompetencijas.

Šio leidinio vertė yra ta, kad straipsniuose atsižvelgiama į vidinius (endogeninius) veiksnius: biologinius (kinestezinius, genetinius ir kt.), psichologinius (mokslumą, inteligenciją, kaip gebėjimus operatyviai reaguoti ir priimti sprendimus, vaizduotę ir intelektą, atmintį ir kūrybiškumą, išradingumą). Visa tai panaudojus mokymo procese, jis įgyja intensyvaus ir efektyvaus kalbų mokymo ir mokymosi pobūdį.

Atsakingoji redaktorė doc. dr. Dileta JATAUTAITĖ



THE IMPORTANCE OF EMOTION AND COGNITION BALANCING IN ACCELERATED LANGUAGE LEARNING AND ACQUISITION IN THE GLOBAL CONTEXT OF EDUCATION



Assoc. Prof. Dr. Dileta JATAUTAITĖ

*The General Jonas Žemaitis Military Academy
of Lithuania, Division of Academic Studies,
Department of Foreign Languages*

ANNOTATION

The article scrutinizes the importance of balancing emotions and cognition in accelerated second language learning and acquisition. This approach is supposed to facilitate the teachers of the English language to accelerate the foreign language learning and acquisition by stimulating emotions and cognitive properties of the individual learner. As a result of the implementation of confluent, holistic, emotionally and cognitively balanced foreign language teaching approach into the foreign language learning process, the learner is able much faster to learn the foreign language. In order to prove this hypothesis, a research was carried out with the cadets of Military Academy of Lithuania. The results are presented in the article.

The problem of the article is how to obtain faster language learning and acquisition by stimulating cognitive and affective capabilities of the learner on the basis of Confluent teaching approach.

The purpose of the article is to explore the effectiveness of **Confluent teaching approach** on accelerating language learning and acquisition by conducting the research with cadets.

The object of the article is the **acceleration of the English language learning and acquisition on the basis of Confluent teaching approach.**

The methodology of the article is based on Williams and Burden's

(1997) formulated Confluent teaching approach who designed it on the Frederick „Fritz“ Perls, L. Perls and P. Goodman’s Gestalt psychotherapy foundation. The essence of Confluent teaching approach is the Humanism and its holistic attitude towards a human being. Holistic teaching methodology was essential for the research which was designed on the pivoting axes that foreign language learning and acquisition proceed when the body, mind, emotion and spirit of a human being are balanced and work together. Krashen’s (1983) “affective filter” and Worde’s (1998) language anxiety theories were analyzed and applied. G. Lozanov’s Suggestopedia method of teaching a foreign language, on the foundation of positively stimulated emotions, feelings and cogitation, perception of an individual who is able to get rid of tension, fear, stress and frustration, was implemented into acceleration of the language learning for the reason that it was indispensable in defining research problem.

Methods: group work, free conversation, monologue, free discussion, free expression, interpersonal sharing, concert, dialogue, debating; here and now teaching, student output as class content for language practice, interpersonal sharing and self-awareness.

INTRODUCTION

There has always been a considerable interest in accelerated foreign language learning but nothing can be compared with the needs and requirements of the fast English language learning and acquisition in the 21st century, in an interconnected, globalized world. If a human being does not know English, which requires critical-thinking skills and a sense of international-mindedness, he or she is simply sidetracked in a world where the official language, for instance, of Science, the Internet and Military is English.

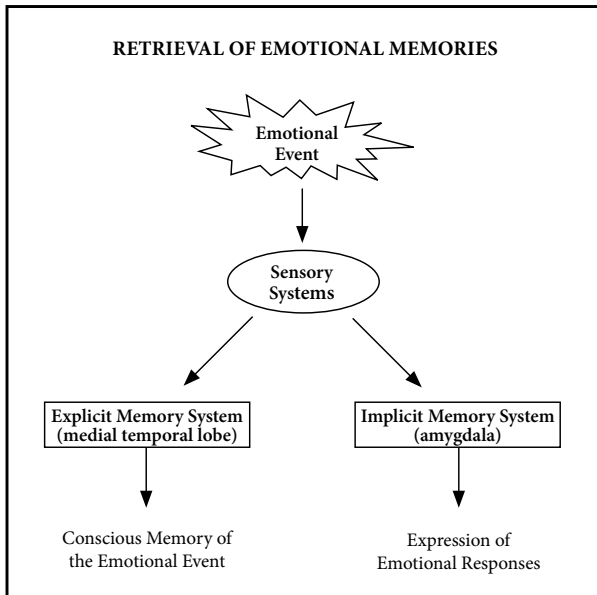
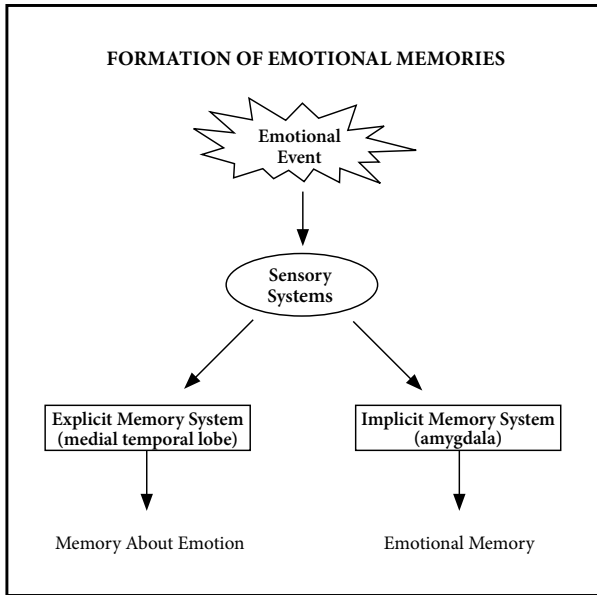
It has practically become the foremost world linking language which is spoken by every sixth person on earth. In many cases the English language can become crucial in solving vital human problems such as sustaining peace in conflicting spots or providing help for those who most need it. For instance, military’s success or even life of a soldier in multinational operations in Iraq or Afghanistan very often depends on the soldier’s ability to communicate and express herself or himself in English. Moreover, in this “global village” it is practically inconceivable to make career without the knowledge of the English language.

Furthermore, the global world is tension-charged, fast-paced and full of challenges and complexities and this way of living has become a norm for all the inhabitants of the world who live in today's demanding epoch. It is apparent that modern and advance people are forced not only to work but to study all their life if they want to go neck and neck with encroachment of the global challenges. Thus, the knowledge of the English language has become concurrent inevitability and indication of the global progress.

Consequently, it is salient to organize the methodology of the English language teaching and learning insomuch that the learners would optimize their cognitive and physical properties at a maximum degree and would easily and quickly succeed in learning the foreign language under the influence of positive atmosphere.

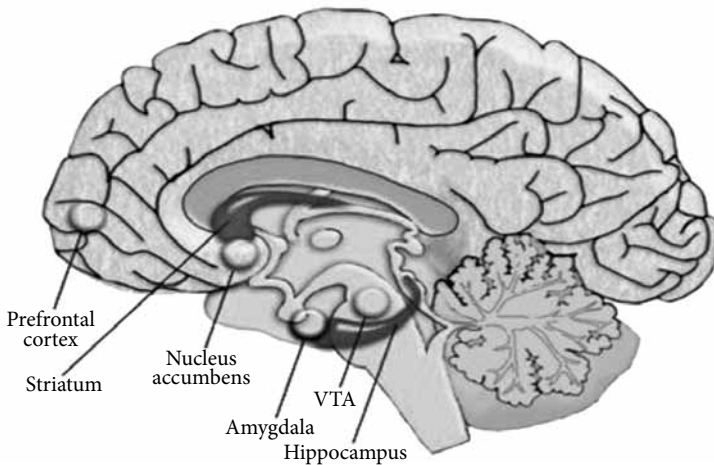
1. The physiological relationship between emotion and cognition

Positive or negative emotional experiences externalize through learning and leave strong traces in the brain of the learner. A big number of scientists used to think that there was a single memory system in the brain. Now, however, it has been proved that memories are formed in a variety of systems that can approximately be divided into two voluminous categories: systems that support conscious memory (i.e. explicit memory systems) and systems that store information unconsciously (i.e. implicit memory systems). Memories about emotional situations are often stored in both kinds of systems (Picture 1).



Picture 1: Emotional Memories vs. Memories about Emotions.
 Left: Formation of emotional memories.

Emotional events are processed in sensory systems and then transmitted to the medial temporal lobe for the formation of an explicit memory about the emotional situation and to the amygdala for the formation of an emotional memory. When a cue from the memory occurs and is processed by the sensory system, it leads to the retrieval of a conscious memory about the emotional event in the medial temporal lobe but leads to the expression of emotional responses when retrieved in the amygdala (Picture 2).



Picture 2. Emotional responses when retrieved in the amygdala.

Isen (2001) asserts that “the material in mind is organized and accessible in terms of its positive affect tone, and that people spontaneously use positive affect as a way to organize their thoughts and common positive feelings are fundamentally involved in cognitive organization and processing” (p. 261). Meanwhile, Jensen (1998) suggests that emotions not only help us to remember things that are most emotionally laden, but that emotions “give us a more activated and chemically stimulated brain. The more intense the amygdala arousal, the stronger the imprint” (p. 79). He also quotes Squire to support the view that emotions are so important that they have their own memory “pathways” and “good learning does not avoid emotions, it embraces them” (p. 80).

Schumann (1994) comments that “brain stem, limbic and frontal-limbic areas, which comprise the stimulus appraisal system, emotionally

modulate cognition such that, in the brain, emotion and cognition are distinguishable but inseparable. Therefore, extensive research on the physiological relationship between emotion and cognition has been conducted by Damasio (1994). According to him, the brain releases „chemical messages“ which have a major impact on the efficiency of the cognitive process. This concept is applied to second language acquisition by Schumann (1990). Schumann explains that a gland in the brain, called the amygdala, evaluates emotional stimuli and relays „chemical messages“ to other emotion centers of the brain. Once these emotion centers are activated, they may influence what is perceived and learned by an individual, contributing to second language learning. Thus positive emotion, by triggering a chemical response in the amygdala, creates a pathway for language acquisition.

Worde (1998) carried out a research which proved that some learners, in the uncongenially organized learning environment, can obtain traumatic experience. According to him (Worde, 1998), one third to one half of students examined reported experiencing debilitating levels of language anxiety. He also acknowledged that too much anxiety can lead to a debilitating effect, which may lead to avoidance of work or inefficient work performance. Moreover, anxiety can interfere in all language acquisition stages: input, process, and output and become, according to Krashen's (1983) postulate „affective filter“ which acts before the Language Acquisition Device and restricts the learner's desire to seek input if the learner does not have such motivation. Besides, Krashen's (1983) „affective filter“ prevents certain information from entering a learner's cognitive processing system in the negative environment (Sellers, 2000).

What is more, anxiety can influence both speed and accuracy of learning. Anxiety arousal can impact the quality of communication output as the retrieval of information may be interrupted by the „freezing-up“ or „knocking -out“ moments that students encounter when they get anxious. Moreover, it might happen that language learning experience, under some circumstances, can imperil a traumatic experience. This kind of unpleasant experience may deeply disturb one's self-esteem or self-confidence as a learner.

2. The methodology of the confluent teaching approach in language learning and acquisition is based on Gestalt therapy, which was founded by Frederick „Fritz“ Perls and colleagues Laura Perls and Paul

Goodman, synthesized various cultural and intellectual trends of the 1940s and 1950s. This new trend provided a sophisticated clinical and theoretical alternative behaviorism and classical.

Gestalt therapy began as a revision of psychoanalysis (F. Perls, 1992) and quickly developed as a wholly independent, integrated system (F. Perls, Hefferline, & Goodman, 1994). The therapy was based on is experiential and humanistic approach and dealt with patients' awareness and awareness skills but not on the classic psychoanalytic dependence on the analyst's interpretation of the unconscious. What is more, in Gestalt therapy, the therapist is actively and personally engaged with the patient, in the interim, the classic psychoanalysis, and the psychoanalyst remains neutral.

The Gestalt therapist uses active methods that developed not only patients' awareness but also their repertoires of awareness and behavioral instruments. The active methods and active personal engagement of Gestalt therapy are used to raise the awareness, freedom, and self-direction. Moreover, the biggest advantage of Gestalt psychology to learning theory was the accent on perception and reintegration of relationships within an organized whole. Based on that, the learning activities were supposed to unite the three basic elements of learning: cognitive, affective, and psychomotor into confluent educational approach which had to combine feelings and thinking into one holistic learning experience.

The key to confluent education is the interactive process that takes place between the cognitive and affective fields via any provided learning experience; this interactive process becomes the „gestalt“ of the learning experience. The influence of Gestalt psychology and therapy on confluent education is the realization of the idea of a totally integrated person. The purpose of the selected methods is to release freedom in the classroom, to help to facilitate and simplify the control of the learning process. Of course, the teachers have to follow the procedural controls invoking the schemata: student-centered with freewheeling, free conversation, free discussion, and free expression.

Thus, Gestalt therapy foundation was construed and implemented into the Confluent teaching approach with its Humanistic attitude which goes in unison with holistic language teaching and learning methodologies. The goals of Confluent teaching approach is self-reflection, interpersonal dialogue and skills mastery via (1) here and now teaching, (2) student output as class content for language practice, (3) interpersonal

sharing and (4) self- awareness methods.

Hence, the confluence teaching stimulates holistic learning, involving body, mind, emotion and spirit. As a result, confluent teaching is based on the learner's interests bouncing to self learning, interpersonal sharing and dialogue, and self-awareness. The learners learn multi-dimensionally about themselves and others at the same time they learn the traditional structures of the language.

J. Heron's (1996) formulated the holistic learning model in which he describes learning as an interaction between four distinct modes of psychological being: feeling, imagining, thinking and practicing. Meanwhile, the resources of behaviorism disclose habit-reinforcement, existentialism „here and now“ interest, and humanism reveals „here and now“ teaching base on self and interpersonal sharing and dialogue, and self-awareness founded on a variety of affective and cognitive factors which provide the setting for designing confluent language programs. Through the spectrum of Confluent learning approach, Language teaching is viewed primarily as a means for affective reflective communication. Confluent teaching approach methods are supposed to be effectively incorporated into already existing curriculum, syllabus, materials or simply methods with the purpose to serve the expanding of traditional materials. The objective of Confluent teaching approach methods is to integrate them affectively into interpersonal learning language process.

3. Suggestopedia in Confluent learning approach

Suggestopedia or Desuggestopedia is often considered to be the strangest of the so-called „humanistic approaches“. It was originally developed in the 1970s by the Bulgarian psychoanalyst and therapist Georgi Lozanov though it was first pioneered by Eric Hawkins at the University of York. G. Lozanov (1976) was engaged in experimental research on emotion and feeling influence on language teaching for many years. As a result, he developed the approach which was based on the power of suggestion in learning, the notion of positive suggestion which makes the learner more receptive and, in turn, stimulates the learning. In addition, this method of holistic approach and complements easily integrates and stimulates such elements as cognitive and affective capabilities able to put the learner in certain conditions known as to accelerated teaching.

G. Lozanov (1976) stated that the ability to learn minimizes if a

student feels stress related to fear of making a mistake or any other failure. There is no doubt that there are possible reverse effects when the learner successfully learns out of fear because of the necessity, order or even from the thrill of competition, but this learner in turn might even double the learning in a stress-free environment. Total complete relaxation is the fundamental nature of optimal learning in a short termed English language teaching and accelerated learning. The emotions are essential to the success of the human learning process in corpora with a well scrutinized idea validated by cognitive science. This learning method successfully blocks: fear, guilt, complexes and releases natural individual learning abilities. Curriculum comprehension and memory storage is ultimate in a physically and mentally relaxing atmosphere.

The Suggestopedic classroom reduces competition and stresses cooperation. Students do not become disillusioned with difficult tasks and verbal confidence if they are constantly reinforced by the teacher and awareness of their own progress. Once this comfortable and relaxing environment is created, even indifferent students who would rather be anywhere but in the classroom, tend to find participating and enjoying themselves in this language learning process. Based on the Suggestopedic classroom atmosphere the individual feels safe to try out and make mistakes under the teacher's guidance.

Instead of placing the emphasis on teaching students how to learn, Accelerated-Learning teachers help the learners to remove the barriers to learning. G. Lozanov noted that there are three major barriers: logical-critical, affective-emotional, and ethical. Logical-critical responses might be: "It's impossible," "I can't do it," "Others can but I can't," and "I'm not smart enough." Affective-emotional responses are like: "It doesn't feel right," "I can't explain, but..." and "I don't really want to try." Students with ethical barriers might respond: "It doesn't seem right," "Isn't it a little dishonest," and "Are you sure it's fair?" Once the teacher has freed the student of these inhibiting barriers through de-suggestion, they can concentrate on giving positive, liberating suggestion.

G. Lozanov (1976, p. 42) believes that an individual best learns "at rates many times greater than what we commonly assume to be the limits of human performance". He also claims that most people do not make use of their brain capacity and therefore do not reach the learning ability they would be able to develop otherwise. According to Lozanov, it is out

of fear that learners „do not use [their] full mental powers“ but set up „psychological barriers“ because they are afraid that they will not be able to perform, that they will be limited in their ability to perform or that they will fail (Larsen-Freeman, 1986, p.72).

Moreover, G. Lozanov states that the negative thoughts the learner has about herself or himself and the learning have to be „de-suggested“ (1976). Alias, Lozanov considers learning as a “global event” involving the whole person (Stevick, 1976, p. 42) and thinks that the learner is “constantly responding to innumerable influences, a few of which are conscious and rational, but most of which are either nonconscious or nonrational or both” (ibid.). But what is important, Lozanov (1979) was strongly against practicing therapy in the classroom. Personal meaning is related to activity that connects to students’ experience and to their emotions, the two pillars of a humanistic focus.

4. The results of implementing Confluent language teaching and learning approach

The purpose of the research was to imbalance thinking and feelings in the process of the English language learning and acquisition. The Confluent learning approach with its humanistic attitude was supposed to combine the cognitive and affective processes into one effective confluent learning and acquisition experience. The effect of Language learning was scrutinized primarily as a source for affective reflective communication. Personal individual experience was to merge with language proficiency in the classroom.

The experimental lessons were designed and organized in a way to obtain the research goals and objectives which were based on different results of piloting projects based on confluent teaching and learning approach, and implemented and tested at all levels of teaching. Moreover, they were incorporated into already existing methods and materials and served to expand traditional materials and methods to include affective and interpersonal learning of a learner.

G. Lozanov’s (1979) language teaching and learning principles were applied into experimental lessons: physical and psychical relaxation; specific learning suggestion, rhythmical breathing, changing way of speaking; repetition of material and its practical consolidation (writing, speaking, and reading in a second language). They were integrated into the

teaching and learning process so that to intensify the affective filter, emotional freedom, relaxation and other affective features necessary to meet the research objectives and goals. Almost all the presented factors were supposed to proceed in 24-days involving nine thematic lesson plans based on the Lozanov (1979) method instructions. All the research days the learners listened to Baroque (Vivaldi's "Four Seasons") music in order to obtain as free as possible atmosphere of the classroom. Moreover, the chairs were organized in a semi-circle. The lessons were spent in holistic processing of the material when the learners spoke only then when it was required from the teaching and learning objectives in a group but seldom individually. In order to avoid tension and intimidation the learners were taught to learn the language entirely orally for the first 3 days. The learning material was designed in a way to avoid stressful or uncomfortable situations. The following lessons were based on reinforcing and activating the previous lessons' material (based on typical teaching program), moving from holistic processing to mixed processing and then to the final highly analytic and cognitive including lexical and grammatical reinforcement, articulating and singing exercises.

During the experiment, „concert“ séance method was also used to „hammer“, for example, a story read (or sung by some) out loud by the teacher or cadet and etc. Later, the research showed that this method better works when the cadet distributes the text into the number of learners and reads by each of them. According to the instruction a cadet had a command to concentrate on understanding the story but not on „learning“ new vocabulary, grammar etc. An important principle, applied to this exercise (and all effective/affective materials), was to repeat exposure to a new material. Music was also played in the background as a means of stimulating the right brain participation.

„Certain types of musical rhythm help relax the body, calm the breath, quiet the beta chatter and evoke a gentle state of relaxed awareness which is highly receptive to learning new information“ states Webb (Webb, 1990). The Music Agent is able to deploy musical pieces specifically designed to enhance learning and retention.

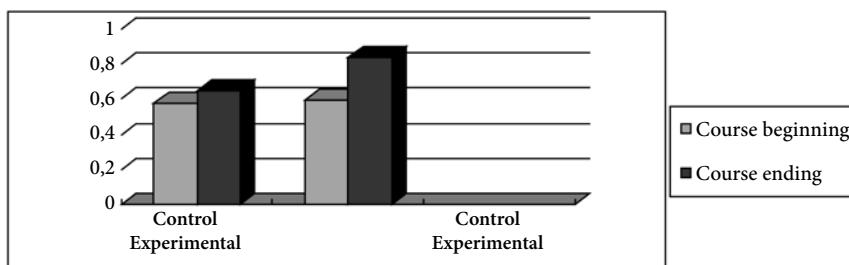
This method of teaching was applied also because of the idea that effective learning is suggestive in nature, not direct. In other words, learning takes place through a combination of different types of right and left brain functions. During this process the long-term memory is

semi-conscious so the teacher was to help to sidetrack the cadets with other things in order to allow them to receive information through peripheral perception.

Based on Confluent teaching approach, the research was organized to test the effectiveness of Confluent teaching approach in Accelerated Language learning. 55 3d year cadets of the Military Academy of Lithuania participated in the research. They were distributed into two groups, control (22 learners) and experimental (23 learners). The experimental group was taught according to confluent, holistic approach; the control group studied in accordance to traditional teaching methodology without Confluent teaching approach. The obtained results were evaluated in accordance to a ten point system, where 10 equals 100%.

1. Table. Confluent teaching

Groups	Knowledge at the beginning of the course	Knowledge after the course
Control	5,7	6,9
Experimental	5,9	8,3



Picture 3. Graphical exposure of the confluent teaching implementation

The obtained results demonstrated that during the confluent language teaching cadets practiced structures that enabled them to reflect their own needs, wants, concerns, interests, values, activities, and behaviors which they shared with each other and very interactive. The table and the bar graphic displays the average increase of the English language under the influence of the implementation of the confluent teaching in the research group. Meanwhile, the control group's knowledge did not exceed

(7). 2 points were to be reached by control group. This definitely shows the growth of the confluent language teaching implementation into the learning and acquisition process. Positive results were obtained under the influence of four main Confluent teaching approach factors:

(1) The language practice immersed in the „here and now“ reality of class interaction.

(2) The linguistic content of the language, offered to cadets, was both cognitive (ideas, thoughts, facts and etc.) and affective (feelings, personal images, values, interests and etc.).

(3) Close relationships established among class members.

(4) Self-reflection and self-disclosure were encouraged as a means to self - knowledge.

In addition, during the experiment with the integrated confluent language teaching classes, the cadets were forced to explore and discuss various aspects about themselves in the target language, for example, they were focused on naturally motivating ‘meaning nodes’ (needs, concerns, interests, personality traits, values, attitudes, behaviors, dreams, personal imagery, and plans for the future). The target language served them as a means for self-awareness, self-expression, and self-affirmation. Personal information, shared with the others during conversation and structure practice, leads to the subsequent environment of warmth and openness. This cozy atmosphere stimulated cadets become even bosom to themselves and to their teacher.

Recapitulating, it is necessary to endorse that some certain elements of the approach cannot be taken and incorporated into the more conventional environment of foreign language teaching and learning widely in evidence today. For instance, in the military teaching premises, it is quite inadequate to exhibit such factors as such as décor, lighting and furniture with cushions and relaxing attributes. But the use of music both in the background and as an accompaniment to certain activities can be motivating and relaxing. Dialogues have their uses too. Perhaps, the most important crowning point of all the ideas is creating conditions in which learners are alert and receptive what can only lead to a positive effect on intrinsic motivation. It does not matter if these conditions are best created by the use of classical music and the reading of dialogues, but there is no doubt that Suggestopedia has raised some interesting questions in the areas of both learning and memory.

CONCLUSIONS

Emotions are essential to the success of the human learning process and they establish the idea substantiated by cognitive science.

Confluent teaching and learning approach helps to create an emotion-based environment integrating all of the key elements emanating from accelerated learning techniques providing the learners with the best possible learning environments.

Emotional competence is the key to helping language learners acquire the skills, attitudes, values, and experiences that motivate constructive behaviours, make responsible and thoughtful decisions leading to positive and accelerating learning.

Confluent teaching and learning approach fastens the teaching by means of freewheeling, free conversation, free discussion, and free expression.

A variety of effectively designed four cognitive factors provided in the research group lead under the Confluent language teaching and learning approach accelerate the learning.

An understanding of language anxiety threshold will help learners and teachers to be aware of comfort level of students, so as to avoid harmful feelings of anxiety and carry out interventions (e.g., coping strategies, tailored programs) whenever necessary to maximize learning.

LITERATURE

1. Damasio, A. (2006/1994). *Descartes' error: emotion, reason and the human brain*. London: Vintage.
2. Heron, J. (1996). *Working with Experience: Promoting Learning*. D. Boud and N. Miller (Eds), London: Routledge.
3. Isen, A. M. (2001). „An Influence of Positive Affect on Decision Making in Complex Situations: Theoretical Issues with Practical Implications.“*Journal of Consumer Psychology* 11(2): 75-85.
4. Jensen, E. (1996) „Brain-Compatible Learning” *International Alliance for Learning*, Summer 1996, Vol. 3 #2.
5. Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
6. Krashen, S.D. & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall Europe.
7. Lazanov, G (1976). *Suggestology and Suggestopedia. The Theory of*

the Lozanov Method. Ames, Iowa: The Journal of the Society for Accelerated Learning and Teaching 3 (18).

8. Lozanov, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach.

9. Perls F, Hefferline, R, Goodman P. (1994) *Gestalt Therapy Excitement and Growth in the Human Personality*, Gestalt Journal Press.

10. Perls, F. (1957) *Finding Self Through Gestalt Therapy*. Available at www.gestalt.org/self.htm. Accessed 2nd September 2005.

11. Perls, L (1992). *Living at the Boundary*. Gestalt Journal Press, Highland, NewYork.

12. Schumann (1990) Bancroft, J. (1978). The Lozanov Method and its American Adaptations. *The Modern Language Journal*, 62, 167-175.

13. Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning & Method: Some psychological perspectives on language learning*. Rowley, MA.; Newbury House.

14. Webb, T. (1990). *Student and Faculty Response To Writing To Learn at the College Level*. Michigan State University.

15. Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Worde, R. (1998). *An investigation of students' perspectives on foreign language anxiety*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Virginia.

EMOCIJŲ IR KOGNITYVINIŲ SAVYBIŲ DERINIMO SVARBA INTENSYVINANT KALBOS MOKYMĄ IR IŠMOKIMĄ GLOBALIAME KONTEKSTE

Doc. dr. Dileta JATAUTAITĖ

SANTRAUKA

Straipsnyje nagrinėjami du pagrindiniai susiliejančio ugdymo komponentai: emocinės ir kognityvinės savybės. Straipsnyje pateikiama nuodugni analizė apie teigiamų ir neigiamų emocijų įtaką kariūnų svetimos kalbos mokymosi motyvacijai. Tyrimo rezultatai parodė, jog taikant susiliejančiojo ugdymo metodiką, buvo geriau įsimenama kalbinė informacija, kariūnai įgijo vertingų socialinių ir funkcinių įgūdžių. Tinkamai organizuotos komunikacinės pratybos lėmė teigiamus tam tikrus eksperimentinės grupės kariūnų psichinių (atminties, susikaupimo, mąstymo) savybių pokyčius. Pirmiausia kariūnai ėmė atsakingiau žiūrėti į mokymąsi. Jie pasidarė reiklesni sau ir savo draugams, atkaklesni, siekdami užsibrėžto tikslo, savarankiškesni, rodantys daugiau iniciatyvos, pasitikėjimo savimi, kūrybiškesni. Svarbu yra tai, kad taikant susiliejamąją emocijų ir intelektualinio ugdymo metodą, dėstant anglų kalbą, yra skatinamos visos kognityvinės savybės ir proporcingai gerėja kokybiškas kalbos išmokimas.

EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHING AND LEARNING A FOREIGN LANGUAGE



Rita ALBRECHTIENĖ

*The General Jonas Žemaitis Military Academy
of Lithuania, Division of Academic Studies,
Department of Foreign Languages*

ANNOTATION

This article considers the concept of emotional intelligence in relation to teaching and learning a foreign language. By giving an overview of the concept of emotional intelligence based on the researches of prominent scientists, the article hypothesizes that emotional intelligence is an important tool in developing the skills necessary to learn a foreign language. The learning process is offered to be analyzed by taking into consideration its two aspects, that is language learning in the classroom - between a teacher and student - as well as outside the classroom - between the learner and those who speak the language the student is learning. **The importance of speech-communication function in our global world**, is presented as a persuasive argument demonstrating the significance of emotional intelligence in foreign language teaching. According to scientific sources, it is stated that foreign language teachers who are able to establish effective communication on the basis of emotional intelligence with the group they teach, achieve excellent results in language teaching. The article offers some strategies to be used in English classes to promote the development of emotional intelligence of the cadets. The article presents the methods used (D. Goleman's EQ test and online questionnaire) and gives the rationale for the methodology employed. The score achieved is evaluated in correlation with the cadets' achievements in written and oral tasks. The comparison suggests a relationship between EI and a more effective acquisition of a foreign language. Alongside the analysis of the results, the limitations of the research are commented on. The

research on measuring EI of the cadets is limited due to the unavailability of suitable tests. The given test reveals its limitations since it presumes a correct response to certain situations when in fact a variety of emotional responses are valid. Moreover, a small number of participants makes it difficult to generalize. It is concluded that emotional intelligence is an integral part of foreign language teaching and learning process. Some limitations of the research make it difficult to generalize about the potential implications of it. It is finished with a proposal to carry on the research by narrowing the object of the research, working on the questionnaire suitable for cadets and increasing the number of the respondents.

The key words (emotional intelligence foreign language learning)

INTRODUCTION

The social brain is the sum of the neural mechanisms that orchestrate our interactions as well as our thoughts and feelings about people and our relationships. Our brain's social circuits navigate us through every encounter. That special interpersonal connection, entails 3 elements: mutual attention, shared positive feeling, and a well-coordinated nonverbal duet. Daniel Goleman in his book "Social Intelligence" provides us with an interesting result of some experiments. It is stated that in the experiments where managers gave people unflattering feedback while still exhibiting warm feelings towards them through their voice and expression, those receiving the critique nevertheless felt positively about the overall interaction.

Social psychologists have found that the more two people unconsciously synchronize their movements and mannerisms during their interaction, the more positive they feel about their encounter. Matching postures matters surprisingly in the ingredients of rapport. For instance, one study tracked postural shifts among students in a classroom. The more similar their postures were to their teachers, the more strongly they felt rapport and the greater their overall level of involvement.

The problem statement of the article addresses the following questions:

How could emotional intelligence be applied in teaching and learning a foreign language?

How to evaluate the impact on the cadets' progress after the implementation of the techniques meant to enhance emotional intelligence?

The purpose of the article is to analyse the dependence between the

components of emotional intelligence and a better acquisition of a foreign language by implementing Daniel Goleman's EQ test and online questionnaire.

The object of the article is developing emotional intelligence by implementing certain strategies to enhance emotional intelligence culture in the lesson.

The aim of the research is to evaluate the role of EI in learning a foreign language, to determine the presence of differences in EI of the cadets and to suggest strategies of applying EI in teaching and learning English as a second language.

The research hypothesis: emotional intelligence is an important factor that will accelerate the acquisition of a foreign language.

The methodology of the research is based on Daniel Goleman's EI test and free online questionnaire. The usage of quantitative and qualitative research methods together enabled to gather statistical data and to research it in more depth by interviewing and including the results of the cadet performance observation carried out by the teacher- researcher.

1. The theoretical framework of emotional intelligence

Emotional Intelligence is defined as the ability to identify, assess, and control the emotions of oneself, of others, and of groups. The idea of Emotional Intelligence (EI) covers both *interpersonal intelligence* (the capacity to understand the intentions, motivations and desires of other people) and *intrapersonal intelligence* (the capacity to understand oneself, to appreciate one's feelings, fears and motivations).

According to Daniel Goleman (2006), there are five components of emotional intelligence:

self awareness - understanding your own emotions, your strengths and improvement opportunities, your values and how you impact on others,

self-regulation - being able to manage your own emotional states and adapt to changing environments,

social skill - working well with others,

empathy - considering other people's feelings and the impact of decisions on them,

motivation - being able to push yourself towards achieving goals,

Another prominent researcher of the emotional intelligence construct is Reuven Bar-On, the originator of the term „emotion quotient“.

Possessing a slightly different outlook, he defines emotional intelligence as being concerned with understanding oneself and others, relating to people, and adapting to and coping with the immediate surroundings to be more successful in dealing with environmental demands (Bar-On, 1997). One hundred and thirty three items are used to obtain a Total EQ (Total Emotion Quotient) and to produce five composite scales corresponding to the 5 main components of the Bar-On model: Intrapersonal EQ, Interpersonal EQ, Adaptability EQ, Stress Management EQ, and General Mood EQ. Items are measured on a 5 point scale ranging from 1 (very seldom/not true for me) to 5 (very often/often true of me). Total raw scores are converted into standard scores with a mean of 100 and standard deviation of 15, similar to that of IQ scores (Bar-On, 2002).

Peter Salovey and John Mayer's conception of emotional intelligence proposes that emotional intelligence is comprised of two areas: experiential (ability to perceive, respond, and manipulate emotional information without necessarily understanding it) and strategic (ability to understand and manage emotions without necessarily perceiving feelings well or fully experiencing them). Each area is further divided into two branches that range from basic psychological processes to more complex processes integrating emotion and cognition. The first branch, *emotional perception*, is the ability to be self-aware of emotions and to express emotions and emotional needs accurately to others. Emotional perception also includes the ability to distinguish between honest and dishonest expressions of emotion. The second branch, *emotional assimilation*, is the ability to distinguish among the different emotions one is feeling and to identify those that are influencing their thought processes. The third branch, *emotional understanding*, is the ability to understand complex emotions (such as feeling two emotions at once) and the ability to recognize transitions from one to the other. Lastly, the fourth branch, *emotion management*, is the ability to connect or disconnect from an emotion depending on its usefulness in a given situation (Mayer & Salovey, 1997).

The literature review on EI makes us lift the curtain on social neuroscience which makes a research on how the brain drives social behaviour and, in turn, how our social world influences our brain and biology.

2. Emotional intelligence and second language acquisition

Certainly, it is easy to see the ways that EI is helpful in building

relationships, in understanding the feelings and perspectives of others, and in understanding and managing one's own personal characteristics. But how much do these abilities benefit in the process of learning a foreign language?

On the one hand, emotional intelligence seems to have little to do with the mechanics of learning a new language. Knowing how to conjugate verbs, remember the word that describes a particular object or place, or correctly place articles of speech in the right order in a sentence involve understanding and remembering the rules of a language and the mechanics of how various parts of speech work together. These areas of learning a foreign language seem to have little to do with emotional intelligence. In fact, some scholars point out that the parts of the brain that govern self-management and relationship skills – the two main parts of EI – are independent of the areas for verbal and other cognitive capabilities.

However, both the process of learning as well as being able to use a foreign language depends on the ability to communicate. Clearly, the ability to understand others' intentions, desires, and motivations (key components of EI) are a central feature of any type effective communication. In evaluating the use of EI in learning a foreign language, we will consider language learning to take place both inside the classroom - between a teacher and student - as well as outside the classroom - between the learner and those who speak the language the student is learning. Both of these types of interaction are heavily interpersonal. As such, language learners can benefit from the ability that EI gives them to personally relate to and communicate with others; to understand the meaning the other is trying to convey through both verbal and non-verbal communication.

It has been noted that language students benefit from the emotional intelligence of the language teachers from whom they are learning. For example, a teacher who is more finely attuned to his or her student's intentions, desires, and motivations will be better able to understand a student's questions and needs. Ozlem Aki, a Turkish academic, writes that

A foreign language instructor cannot be expected to act like a psychiatrist, yet since language teaching is based on communicative purposes, it should not be forgotten that the most basic element of communication is to foster empathy in the person or people we communicate with. This is so important that the instructors who can establish effective communication on the basis of emotional intelligence with the group of learners they teach achieve remarkable success in language teaching. For this

reason, it is imperative that communicative skills drawn from emotional intelligence be developed for language learning and teaching.¹

However, while the emotional intelligence of the teacher is important for the student's process of learning a language, the emotional intelligences of learners are also important for their own language skill development. Just as the teacher needs to understand the motivations and desires of the student in order to be most successful in teaching, so also the learner can benefit by using his or her own emotional intelligence to be better attuned to what others they are interacting with in their new language are attempting to communicate.

Practically speaking, a language learner with emotional intelligence can better gauge the intent, motive, and purpose of what a native speaker is trying to say, and thus derive a better understanding of the appropriate words or phrases to use when trying to communicate a particular point or emotion. Thus empathy – understanding the emotions of others – can be a valuable tool in learning how to speak in a way that is not only technically correct, but also fits within the framework of what is culturally expected and/or appropriate to a given situation.

Because of the differences between how languages express meanings and emotions, there frequently is no exact way of translating a particular emotion or meaning between two languages. Thus, a key part of thoroughly learning a new language lies in understanding the differences in how two cultures express meaning and intent. As Aki writes, “In short, [learning a] foreign language is to step into and identify with new horizons, new cultures, and the lifestyles defined by these cultures.”

3. How valid or trustworthy a test instrument can be in measuring EI?

Measurement validity addresses how accurately the instrument measures the outcome or construct the intervention is attempting to affect. Therefore, it is important to define a valid instrument which could be effectively implemented into measuring EI and if there is a risk that the concept of emotional intelligence will eventually be reduced to a number. Many tests that have appeared in recent years and seem promising,

¹ Aki, Ozlem. *Journal of Applied Sciences* 6(1): 66:70, 2006. Asian Network for Scientific While emotional intelligence may play a limited role in the ability to construct the mechanics of a foreign language, then, it is of importance both in being able to effectively teach another language, as well as to thoroughly immerse oneself in the differences of cultural meaning and expression that the language itself conveys and expresses.

have not been empirically evaluated. The MSCEIT (Salovey and Mayer's, 1990) and Bar-On's EQ-I tests are the ones for which there is a substantial body of research but they are costly to obtain.

D. Goelman's test which was used to measure EI in 2 groups (18 cadets) presented a mix of self-report and situational questions. The score range out of the total 200 was quite wide: 70-80-85-90-100-105-140. The cadets who have scored 100-105-140 can be characterized as individuals having a deep insight. Evaluation of the score in correlation with their performance achievements proved that those with a higher score in EI are better at expressing their emotions in writing and they have the ability to think creatively and independently. The comparison suggests a relationship between EI and a more effective acquisition of a foreign language. Moreover, taking into account the social intercourse in the lesson it can be stated that the cadets who scored the highest are able to perceive the emotions of others and to be supportive. The fact that both of the cadets who scored the highest are females suggests an extra aspect to be researched in the future study.

The free online questionnaire also revealed its limitations as the range of differentiation on the scale of EI was limited to "high" "average" "slightly above or below average" and low. The EI of 5 cadets was stated as being "high," 13 as "average," and there appeared to be none possessing "low" EI. Irrespective of a respondent friendly interpretation (that doesn't demonstrate the quality of validity), it evoked a discussion about their feelings, values and the relationship with others.

I have chosen a qualitative research as emotions, managing to control them, empathy to other people cannot be limited only to the results of the questionnaire. Its validity can be questioned due to the likelihood of fake answers or lack of self-awareness. Being a teacher-researcher I intended to use my emotional intelligence in observing my students- participants' behaviour in social intercourse and including my observation results in the research conducted.

4. Strategies to promote emotional intelligence

Having a positive answer to the question- Is it worth cultivating EI in our academy? - Let me give some suggestions how a classroom could be set up to enhance an emotional intelligence culture. These are the following techniques used in my classroom:

a) Creative writing

b) What if I...?

This is an activity that requires students to speculate what their own emotions would be if they were in certain situations. "If I were to die tomorrow how would I spend today?"

c) Recognition of cultural context

Asking simple questions, for example: "Why people greet one another with „how are you feeling?“ and answer „fine“ even when they are not fine?"

d) Agreeing or disagreeing with emotional quotations

e) Brainstorming

f) Role plays

5. Conclusions

The comparison between the EQ scores and performance results suggests a relationship between EI and a more effective acquisition of a foreign language. Specific strategies promoting EI will enhance learning process. The results will be evaluated by better performance, increased motivation and low levels of classroom disruption. The research on measuring EI of our cadets is limited due to the unavailability of suitable EI tests. The given test reveals its limitations since it presumes a correct response to certain situations when in fact a variety of emotional responses are valid. Moreover, a small number of participants makes it difficult to generalize. The object of the research turned out to be too wide. The research should be continued by narrowing the object of the research, working on the EI tests suitable for cadets and increasing the number of the respondents.

LITERATURE

1. Fostering Emotional Intelligence by Gwen Doty
2. Corwin Press – ISBN 07619 77481
3. Gardner, Howard, The Disciplined Mind, Simon & Schuster, New York, 1999
4. Gardner, Howard, Multiple Intelligences. New Horizons, Basic Books, New York, 2006
5. Goleman, Daniel, Emotional Intelligence, Bantam Books, New York, 1995
6. Working With Emotional Intelligence by Daniel Goleman (1998)
7. Bloomsbury – ISBN: 0747543844

8. Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ by Daniel Goleman (1996)
9. Bloomsbury – ISBN: 074752 8306
10. Lessons For Living by Frank Waters
11. University of Strathclyde – ISBN 189822031X
12. Websites
13. www.eiconsortium.org/
14. www.teachernet.gov.uk/
15. <http://adulted.about.com/webapps/whereabout/adulted.about.com/cs/learningsyles/a/EQ%25202.htm>
16. www.antidote.org.uk/
17. www.nelig.com/
18. <http://www.tamuk.edu/edu/kwei000/Research/Dissertations/Chaun-Ta%20Chao.pdf>
19. <http://www.iseeadyar.org/ijeim/Archvies/nov-12/IJEIM-4-0089.pdf>
20. http://www.pixel-online.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/198-QIL28-FP-Mancas-ICT2012.pdf

EMOCINIS INTELEKTAS MOKANT IR MOKANTIS UŽSIENIO KALBŲ

Rita ALBRECHTIENĖ

SANTRAUKA

Straipsnyje yra pateikiama apžvalga mokslinių šaltinių ir teorijų nagrinėjama tema. Remiantis moksliniais šaltiniais apibrėžta emocinio intelekto sąvoka ir išskirti penki elementai, kuriais apibūdinamas emocinis intelektas. Straipsnyje iškelta hipotezė, kad emocinis intelektas yra svarbi priemonė ugdant įgūdžius, būtinus mokantis užsienio kalbos. Vertinant emocinio intelekto svarbą užsienio kalbos išmokimui, mokymosi procesą siūloma analizuoti dviem aspektais: kalbos mokymąsi klasėje (mokytojas–mokinys) ir už klasės ribų (santykis tarp besimokančiojo ir kalbančiųjų ta kalba). Emocinis intelektas padeda besimokančiajam geriau suvokti užsienio kalbą kultūriniu aspektu. Tuo įrodoma, kad įsijautimas (emocinio intelekto elementas) padeda mokytis ne tik kaip techniškai taisyklingai suformuluoti sakinį, bet ir kaip reikšti mintis atitinkamoje situacijoje. Kalbos paskirtis, atliekant komunikacinę funkciją, yra pateiktas kaip svarus argumentas, įrodomas emocinio intelekto ugdymo reikšmingumą mokant užsienio kalbos. Remiantis moksliniais šaltiniais, straipsnyje teigiama, kad užsienio kalbos mokytojai, gebantys sukurti sąlygas efektyviai komunikacijai, atsižvelgdami į emocinį intelektą, pasiekia puikių mokymo rezultatų.

Remiantis asmenine patirtimi, pateikiamos veiklos rūšys, skatinančios kariūnų emocinio intelekto vystymą per užsienio kalbos užsiėmimus.

Straipsnyje pateikiama metodologija – atlikti du tyrimai, siekiant įvertinti kariūnų emocinio intelekto lygį. Taip pat pateikiamas logiškas paaiškinimas dėl pasirinktų tyrimo procedūrų. Atliktų tyrimų rezultatai vertinami lyginant juos su kariūnų atliktų žodinių ir rašto darbų rezultatais. Apibendrinus tyrimo rezultatus, pateikiama rezultatų analizė ir kritiška pastaba dėl klausimyno ribotumo.

Apibendrinant padaryta išvada, kad emocinio intelekto ugdymas yra neatsiejama užsienio kalbos mokymo ir mokymosi dalis. Panaudojimas užduočių, skatinančių emocinio intelekto vystymą, turėtų sustiprinti kariūnų motyvaciją ir pagerinti mokymosi rezultatus. Atlikti tyrimai yra nepakankami. Straipsnis baigiamas pasiūlymu tęsti tyrimą, siekiant atlikti išsamią kariūnų emocinio intelekto elementų proporcinę analizę. Tam reiktų panaudoti empiriškai patikrintus testus ir padidinti respondentų skaičių.

ZUR ROLLE DER STEREOTYPE IM FREMSPRACHENUNTERRICHT



Doz. Dr. Vita BANIONYTĖ

*Universität Vilnius, Institut für Fremdsprachen,
Universiteto Str. 5, Vilnius, Litauen*

Einleitung. Das Ziel des Artikels ist zu zeigen, was für eine wichtige Rolle die Stereotype im Fremdsprachenunterricht spielen. Dabei konzentriert man sich auf das interkulturelle Bewusstsein, weil das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Begreifen der Kultur der Zielsprache verbunden ist.

Im 21. Jahrhundert spielt interkulturelles Lernen, welches durch die europäische Integration und den Globalisierungstrend geprägt ist, eine große Rolle. Die landesübergreifende Kooperation fördert die Zusammenarbeit mit Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft. Fremdsprachenkenntnisse, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, gleichzeitig auch Einfühlungsvermögen für den kulturellen Hintergrund der Partner und Kollegen gewinnen immer größere Bedeutung (vgl. Bernhard 2002: 193).

Die in mentalen Bereichen gespeicherten Sprachen und Kulturen bilden gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und -erfahrungen beitragen. In dieser kommunikativen Kompetenz stehen die Sprachen miteinander in Beziehung. Neben der kommunikativen Kompetenz spielen auch außersprachliche Kompetenzen beim Sprachenlernen eine große Rolle. Die Sprachverwendenden und Sprachlernenden setzen eine Reihe von Kompetenzen ein, die sie dank früherer Erfahrungen entwickelt haben, um die in kommunikativen Situationen erforderliche Aufgaben und Aktivitäten auszuführen. Man muss deshalb die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen, d.h. allgemeine Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden. Zu den linguistischen Kompetenzen

zählt man lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenz. Die linguistischen Kompetenzen sind ihrerseits ein Teil der kommunikativen Sprachkompetenzen (linguistische, soziolinguistische, pragmatische). Zu den allgemeinen Kompetenzen gehören Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein u.a. (vgl. Metmenys 2008: 19 ff.). Im vorliegenden Beitrag wird die Rolle der interkulturellen Kompetenz als einer der allgemeinen Kompetenzen betont.

Schlüsselwörter: allgemeine Kompetenzen, Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein/interkulturelle Kompetenz, Stereotype, Autostereotype, Heterostereotype, nationale Stereotype, regionale Stereotype, Vorurteile und falsche Einstellungen.

Allgemeine Kompetenz – interkulturelle Kompetenz/ interkulturelles Bewusstsein. Stereotype, Einstellungen, Vorurteile im Prozess der Kommunikation.

Interkulturelles Bewusstsein ist einer der Aspekte des außersprachlichen Wissens. Es erwächst aus der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der „Welt des Herkunftslandes“ und der „Welt der Zielsprachengemeinschaft“. Die Lerner müssen der regionalen und sozialen Verschiedenheit in beiden Welten bewusst sein. Dem Lerner gehört auch Verstehen darüber, wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotype (vgl. Metmenys 2008: 140).

Stereotype, Vorurteile, Einstellungen, Wertungen, Anschauungen werden im Prozess der Kommunikation weitergeleitet, also mitgeteilt. Die Mitteilung war eine der ersten Formen der Kommunikation. Das französische Adjektiv *communiquer* ist 1282 belegt. Es ist aus dem lateinischen Wort *communicativus* „zum Mitteilen geeignet“ entlehnt (vgl. Veith 2002: 6). Die Kommunikation dient selbstverständlich als bevorzugtes Mittel zur Herstellung sozialer Beziehungen: Wenn wir kommunizieren, tauschen wir nicht nur Informationen, sondern treten zugleich in soziale Beziehungen ein (vgl. Schäfers 2000: 176). Im Prozess der Kommunikation werden wechselseitige Beeinflussungen der Einstellungen, Erwartungen und Handlungen von Personen oder Gruppen vermittelt.

Was sind Stereotype, wie sehen sie aus? Die Menschen aus vielen Nationen schreiben ein Buch über die Elefanten. Die Buchtitel stellen die sogenannten Nationalstereotype dar. Erkennen Sie in jedem Titel die

Stereotype und Nationalitäten der Verfasser? Die Buchtitel heißen:

Das Liebesleben der Elefanten in Französisch-Äquatorial-Afrika (Franzosen interessieren sich besonders für die Liebe).

Die Technik des Elefantenkampfes (Für Spanier ist Stierkampf so wichtig).

Elefantenjagd in Britisch-Ostafrika (Die Engländer sind scharf auf die Jagd. Sie fahren auch gern in die eigenen Kolonien).

Wie züchten wir größere und bessere Elefanten? (Amis sind ganz praktisch eingestellt. Sie wollen immer das Größte und das Beste).

Es gibt eine Menge der Definitionen von Stereotypen. A.Schaff verbindet die Stereotype mit Gefühlen und Emotionen. Nach ihm sind Stereotype gedanklich-pragmatische Kategorien, die sich auf menschliches Handeln beziehen und dann entstehen, wenn es um Wertungen, um den Willen und Gefühlen geht. Die Stereotype sind Träger des emotionalen Verhältnisses zur Welt. Das Stereotyp wird meist nicht bewusst und wirkt um so mächtiger „je mehr es im Bewusstsein des Menschen mit dem Begriff in eins verschmilzt“ (Schaff 1969: 109).

Nach U. Quasthoff ist ein Stereotyp „der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglied gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form eines Urteils, das in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht [...]. Es zeichnet sich durch einen hohen Vorbereitungsgrad innerhalb der kulturellen Bezugsgruppe aus“ (Quasthoff 1987/88).

Der Terminus *Stereotyp* ist von der Druckersprache übernommen. In der Druckersprache bedeutete Stereotyp fest miteinander verbundene Druckzeichen im Unterschied zu beweglichen Lettern. Im 20. Jh. verwendete man diesen Begriff in der übertragenen Begriff gruppenspezifische, durch Emotionen geprägte, meist unbewusst stark verfestigte Bedeutung: das Stereotyp im Sinne von „Klischee“. In der Soziolinguistik bezeichnet dieser (Vor-)Urteile bzw. Stereotype. Sie drücken Zeiträume überdauernde Sichtweise gegenüber Personengruppen oder Gegenständen. Sie gelten also als Beurteilungshilfe und richten sich gegen rassistische, nationale, religiöse, ethnische u. a. Gruppen, wobei sie in persönlichen öffentlichen Konflikt-Situationen Entlastungsfunktion erfüllen (vgl. Lewandowski 1990: 1097; Bussmann 1990: 753).

Das Entstehen von Stereotypen ist eng an Wahrnehmungsprinzipien und Begriffsbildung gebunden. Die Verfahren hierbei sind:

Kategorisierung. Die Vielfalt der Welt ist nur erfassbar, indem wir Objekte kategorisieren. Wir unterscheiden z.B. Personen in große und kleine, weiße und schwarze, dicke und dünne usw.

Selektion: Einmal ist keinmal.

Generalisierung: Zweimal ist immer. Ein Merkmal wird aus einer Vielzahl von Möglichkeiten selegiert und für alle Vertreter einer Kategorie geltend verabsolutiert. Diese Verabsolutierung kann man auch als Generalisierung bezeichnen.

Stereotypisierung. Jede Stereotypisierung ist an eine Generalisierung gebunden. Zur Stereotypisierung wird die Generalisierung, wenn sie widersprüchliche Evidenzen ausklammern.

Stereotype kommen in der Literatur, Lehrbüchern vor. In der letzten Zeit werden in den Massenmedien, d. h. im Fernsehen, in den Zeitschriften und Zeitungen statistische Angaben über das Einschätzen, Charakterisieren der Bevölkerung verschiedener Länder vorgeführt. Falls nationale, ethnische oder soziale Selbstbilder entstehen, hat man *Autostereotype*. Wenn man Individuen bestimmte Merkmale allein aufgrund deren Zugehörigkeit zu einer nationalen, ethnischen oder sozialen Gruppe zuschreibt, entstehen die sogenannten *Heterostereotype*. In der deutschen Presse z. B. schätzten die einstigen DDR-Bürger erst die Westdeutschen (Heterostereotyp), dann sich selbst (Autostereotyp) ein. Die Ostdeutschen halten sich selbst für unsicher, misstrauisch, unselbständig, nicht geschäftstüchtig. Sie schätzten die Westdeutschen als selbstbewusst, selbständig, flexibel, kinderfreundlich, geschäftstüchtig usw. ein.

In der Zeitschrift „Markt“ (2001: 10) wird der deutsche Manager nach seinem Verhandlungsstil aus der Sicht ausländischer Geschäftspartner folgenderweise charakterisiert:

Interpretationskünste sind bei Deutschen nicht nötig. Wenn Deutsche „nein“ meinen, sagen sie „nein“ und nicht „Dafür müssen wir noch nachdenken“ (Meinung eines französischen Geschäftspartners).

Deutsche sind sehr gewissenhaft und wollen alles bereits im Voraus abschätzen. Sie wollen sich sicher fühlen, bevor sie etwas Neues anfangen. Ihre Genauigkeit ist schon beeindruckend (Meinung eines chinesischen Geschäftspartners).

Wie die Japaner wollen auch die Deutschen so viele Leute wie möglich

zufrieden stellen. Anders als bei den knallhart geldorientierten Angelsachsen überwiegt das Harmoniebedürfnis. Statt geradliniger Projekte läuft viel über Verhandlungen hinter verschlossenen Türen (Meinung eines japanischen Geschäftspartners).

Wenn A gleich B und B gleich C ist, dann folgt daraus für einen deutschen zwangsläufig, dass A gleich C ist. Briten fühlen sich bei dieser Denkweise etwas unbeklaglich (Meinung eines englischen Geschäftspartners).

Den Stereotypen liegen positive und negative Sozialerfahrungen zugrunde. Im Fremdsprachenunterricht muss man das adäquate Gebrauch solcher Stereotype erklären. Dafür passt die auf Nationalitäten bezogene Klassifikation von Stereotypen von U. Quasthoff (vgl. 1987/88: 794):

Der Deutsche ist fleißig.

Amerikaner hält man für wettbewerbsfähig.

Ich habe den Eindruck, dass Türken nicht an nettem Wohnen interessiert sind.

Er ist Deutscher, aber er ist nie pünktlich u.a.

Die nationalen Stereotype machen den Fremdsprachenlerner mit dem Aussehen, Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen, auch Vorlieben der Zielkulturpersonen bekannt. Sie können korrekt oder sogar realitätsverzerrend sein: „Stereotypes are fixed and prejudicial patterns of thought about kinds of people that are often mistaken“ (Spolsky 1998: 125). Beispielsweise werden folgende Assoziationen mit den Schotten in Verbindung gebracht: Kilt, Dudelsack, Whisky. In der Wirklichkeit bevorzugen die Schotten nicht täglich den Kilt, spielen eher selten Dudelsack und trinken nicht aussergewöhnlich viel Whisky (vgl. Weier 2002: 235).

Als Beispiele der Sozialerfahrungen, die verschiedene regionale Eigenarten anbetreffen, sind Witze. Der Witz über die Schwaben ist ein Beleg für einen regionalen Stereotyp:

Ein schwäbisches Ehepaar fällt in eine Gletscherspalte. Bald nahen Helfer. Einer von ihnen ruft nach unten:

„Wir sind vom Roten Kreuz“. – Da ruft der Schwabe zurück: „Wir geben nichts!“

„Wir sind vom Roten Kreuz“. – Da ruft der Schwabe zurück: „Wir geben nichts!“ (vgl. ebenda).

Vorurteile und Einstellungen sind auch Begriffe der interkulturellen Kompetenz. Der Terminus *Einstellung* (engl./frz. Attitude) wird in der anglo-amerikanischen oder französischen beeinflussten Fachliteratur als

Bezeichnung *Attitüden* verwendet. Es handelt sich dabei um Einstellungen, die anderen Sprachgruppen gegenüber eingenommen werden. Besonders ausführlich hat sie B. Schäfers charakterisiert. Die Einstellung ist „die von einem Individuum durch Erfahrung erworbene, relativ stabile Tendenz auf ein soziales Objekt (Personen, Gruppen, soziale Situationen) mit bestimmten Gefühlen, Vorstellungen und Verhaltensweisen zu reagieren“ (Schäfers 2000: 62).

Falsche Einstellungen, Erkenntnisse bzw. vorschnelle Verallgemeinerungen, denen richtige Erkenntnisse und angemessene Urteile entgegengestellt werden, nennt man *Vorurteile*, z. B. :

Maurer machen pünktlich Feierabend.

Lehrer sind faul.

Zigeuner stehlen.

Beamte sind faul.

Man erzählt entsprechende Witze, z. B. zum letzten Vorurteil:

Jemand kommt in das Büro eines Beamten und sagt :„Sie haben aber viele Mücken hier!“ – „Genau 136“, antwortet der Beamte (vgl. ebenda).

Aussprechen eines Vorurteils ist dabei regelmäßig vom Lachen begleitet. Man schft sogar Gedichte auf Grundlage der **Vorurteile**:

Der Tscheche ist frech.

Der Prager ist mager.

Der Lette ist fette.

Der Ungar: höchstens halbgar.

Mongolen sind verquollen.

Dagegen der Neger: sehr integer.

Der Chinese ist böse.

Der Jugoslav ist brav.

Seinerseits ist der Witz nur dann verständlich, wenn das negative Vorurteil als bekannt vorausgesetzt wird.

Die Aufgaben der Lehrer und der Lerner im Fremdsprachenunterricht bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz. Im Fremdsprachenunterricht tragen sowohl korrekte, positive als auch negative Einschätzungen zur interkulturellen Kompetenz bei. Die Lerner müssen aber selbst nachdenken, wodurch ihr Bild von den Ausländern geprägt worden ist, wie sie die Vertreter der fremden Kultur insgesamt einschätzen. Sie müssen ihre Meinungen mit eigenen Erfahrungen und

Beispielen begründen.

Die Lehrer sollten den Lernern angeben,

- welche soziokulturellen Erfahrungen und Kenntnisse bei den Lernenden vorausgesetzt werden können und welche von ihnen erwartet werden;

- welche neuen Erfahrungen und Kenntnisse des sozialen Lebens sowohl in der eigenen als auch in der Zielgemeinschaft die lernenden erwerben müssen, um die kommunikativen Anforderungen auszufüllen;

- welches Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen und der Zielkultur die Lernenden haben müssen, um eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln (vgl. Metmenys 2008: 140).

Die Lerner müssen ihrerseits wissen, was interkulturelle Fertigkeiten umfassen. Das sind:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;

- die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;

- die Fähigkeit, als Vermittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu handeln und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;

- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Die kommunikative Tätigkeit der Lerner wird nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst, sondern auch durch jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Interesse an neuen Erfahrungen, anderen Menschen, Ideen, Völkern, Gesellschaften und Kulturen, durch die Bereitschaft, die eigene kulturelle Sichtweise und das eigene kulturelle Wertesystem zu relativieren, durch Bereitschaft und Fähigkeit, sich von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden zu distanzieren u.a. Persönlichkeitsfaktoren beeinflussen nicht nur die Rollen der Lerner im Kommunikationsprozess, sondern auch ihre Lernfähigkeit. Die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit, die sowohl Einstellungen als auch Bewusstsein mit einschließt, ist eines der wichtigsten Ziele des Lehrens und des Erziehens.

Schlussfolgerungen. Ohne Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein als allgemeine Kompetenzen kann man den Fremdsprachenunterricht im gesamteuropäischen Kontext nicht vorstellen.

Nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch interkulturelles Bewusstseins spielt bei der Mehrsprachigkeit in der heutigen Gesellschaft der Internationalisierung und Globalisierung eine zunehmend große Rolle.

Man muss sich deshalb auf das interkulturelle Bewusstsein konzentrieren, weil das Erlernen einer Fremdsprache mit dem Begreifen der Kultur der Zielsprache verbunden ist. Die Kultur und Denkweise eines Volkes zu verstehen helfen Stereotype.

Der Begriff Stereotyp ist mit kulturellem Wertsystem der sozialen Gruppen, d. h. mit manchen Aspekten der Soziolinguistik verbunden. Interkulturelles Bewusstseins wird erfolgreich durch Stereotype, Einstellungen, Wertungen, Anschauungen entwickelt.

Die Bildung der Stereotype vollzieht sich durch die selektionale Wahrnehmung und Klassifikation der sozialen Welt. Es werden Urteile über Menschen und Sachverhalte gebildet und verbalisiert, was selektiv erfolgt. Die sozial selektive Wahrnehmung der uns umgebenden Welt führt zu sozialen Stereotypen.

Dabei könnten die nicht rechtzeitig und angemessen gebrauchten Stereotype über die Nationalitäten oder Witze zu falschen Vorstellungen über ein bestimmtes Volk führen (vgl. Veith 2002: 42).

Das Wichtigste, was die Rolle der Stereotype, Einstellungen, Wertungen u. a. im Fremdsprachenunterricht anbetrifft, ist ihre Teilnahme an der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und somit am der Kommunikationsprozess. Alle an der Kommunikation und Begegnungen Beteiligten bringen kulturell geprägte Vorurteile und Stereotype (positiver wie negativer Art) mit. Das Beherrschen der Stereotype u.a. soll dazu führen, dass die Lernenden immer besser in der Lage sind, einerseits mit der wachsenden kulturellen und sprachlichen Vielfalt in unseren Gesellschaften umzugehen, andererseits am Arbeitsplatz, bei internationalen Begegnungen und Auslandsaufenthalten kompetent zu handeln.

Während des Fremdsprachenunterrichts und des Zusammenstellens von Curricula wählt man wichtige Lernziele aus. Verschiedene Wahlmöglichkeiten tragen einem erfolgreichen Lernen bei. Ob man ein Bewusstsein für Sprache, allgemeine oder persönlichkeitsbezogene Kompetenzen entwickelt, hängt davon ab, was für Ziele die Lerner und die Lehrer haben. Die Lehrer sollten den Lernern angeben, welche interkulturelle Kenntnisse sie den Lernern vermitteln müssen. Die Lerner müssen ihrerseits wissen, welche Aspekte die interkulturellen Fertigkeiten

umfassen. Eines der wichtigsten Ziele des Lehrens und des Erziehens ist die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit, die sowohl Einstellungen als auch Bewusstsein mit einschließt.

LITERATUR

Bernhard, N. 2002. Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch. Spielend zu interkultureller Kompetenz, in Volkmann, L.; Stierstorfer, K.; Gehrling, W. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen, 193–216.

Bussmann, H. 1990. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.

Lewandowski, Th. 1990. *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg, Wiesbaden.

Markt. 2001. Hrsg. Von Goethe-Institut. Ismaning. S. 19.

Metmenys / Bendrieji Europos kalbų mokymo, mokymosi ir vertinimo metmenys. 2008. Vilnius.

Quasthoff, U. 1987/1988. Linguistic Prejudice / Stereotypes, in Anmon u. a. (Hrsg.). *Sociolinguistics, Soziolinguistik*. Berlin, New York. (HSK 3.1/2), 785–799.

Schaff, A. 1969. *Essays über die Philosophie der Sprache*. Berlin.

Schäfers, B. (Hrsg.). 2000. *Grundbegriffe der Soziologie*. 6. Auflage. Opladen (UTB, Bd. 1416).

Spolsky, B. 1998. *Sociolinguistics*. Oxford.

Weier, U. 2002. Interkulturelles Lernen und Stereotype englischer Alltagskultur, in Volkmann, L.; Stierstorfer, K.; Gehrling, W. (Hrsg.). *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen, 230–245.

Veith, W. H. 2002. *Soziolinguistik*. Tübingen.

STEREOTIPŲ REIKŠMĖ DĖSTANT UŽSIENIO KALBAS

Doc. dr. Vita BANIONYTĖ

SANTRAUKA

Straipsnio tikslas – aptarti stereotipus, jų kilmę, apibrėžimus, vartojimą ir reikšmę mokantis užsienio kalbų. Iš pradžių pateikiamos visos užsienio kalbų mokymosi kompetencijos pagal „Bendruosius Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenis“, toliau išsamiai charakterizuojamas tarpkultūrinis sąmoningumas kaip viena iš bendrųjų kompetencijų. Tarpkultūrinis sąmoningumas / tarpkultūrinė kompetencija ypač padeda besimokantiems naudotis kultūros apraiškomis. Kalbos ir kultūros santykius nagrinėja sociolingvistika. Pažinti svetimą kultūrą galima tik per svetimą kalbą. Mokantis užsienio kalbą reikia suvokti su ta kalba susijusios kultūros sociokultūrinės, tarpkultūrinės ir daugiakultūrinės mąstymo ir elgesio normas. Dažnai tai atliekama pasitelkiant socialinius stereotipus.

Straipsnyje atskleidžiama stereotipų sąvokos kilmė, pateikiamas stereotipų apibrėžimas, jų skirstymas į autostereotipus ir heterostereotipus, aptariama sąvoka *klaidinga nuomonė* (falsche Einstellung), *išankstinis neigiamas nusistatymas* (Vorurteil), teigiama ir neigiama socialinė partitis, glūdinanti stereotipuose, adekvataus jų vartojimo būtinumas komunikacijos procese. Šiame darbe daugiausia remiamasi nacionaliniais stereotipais, jų žinojimas čia įvardijamas kaip tarpkultūrinio bendravimo sąlyga. Pabaigoje akcentuojama, kokias tarpkultūrinės žinias mokytojas turi perduoti besimokančiajam ir kokius tarpkultūrinius aspektus turi žinoti besimokantysis.

Pagrindiniai žodžiai: *bendrosios kompetencijos, pasaulio pažinimas, sociokultūrinės žinios, tarpkultūrinis sąmoningumas / tarpkultūrinė kompetencija; stereotipai, autostereotipai, heterostereotipai, regioniniai ir nacionaliniai stereotipai, klaidinga nuomonė, išankstinis neigiamas nusistatymas.*

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ (ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)



Доц. Д-р Елена КАЗИМЯНЕЦ

*Литовская военная академия
им. генерала Йонаса Жямайтиса,
Литовский эдукологический университет*

ANOTACIJA

Kreoliniai tekstai užsienio kalbos užsiėmimuose (lingvokultūrologinis aspektas).

Straipsnyje aptariami kreolinių tekstų, naudojamų mokant užsienio kalbos, ypatumai. Straipsnio autorius videotekstus apibūdina kaip kreolinio teksto porūšį ir, vadovaudamasis didaktinio tikslingumo principu ir rusų kalbos dėstymo praktika, pateikia jų tipų charakteristikas ir nurodo mokymui skirtų videotekstų atrankos kriterijus. Autorius pabrėžia videotekstų panaudojimo būtinybę ir privalumus mokant ne tik užsienio kalbos leksikos ar gramatikos, bet ir formuojant tokią pačią kaip ir gimtąją kalba kalbančiųjų kognityvinę bazę, būtiną sėkmingam bendravimui užsienio kalba užtikrinti. Straipsnyje teigiama, kad videotekstai padeda geriau suprasti kitą kultūrą ir perprasti šios kultūros realijas be papildomų komentarų. Straipsnio autorė prieina prie išvados, kad videotekstų panaudojimas, ugdant lingvokultūrologines kompetencijas, turi būti derinamas su tradiciniais metodais, taikomais mokant užsienio kalbų. Tik visų mokymo(si) būdų ir metodų darna gali sudaryti sąlygas kultūrologinio mokymo sistemos vientisumui užtikrinti ir norimam rezultatui pasiekti.

Pagrindiniai žodžiai: *kreolinis tekstas, lingvokultūrologinė kompetencija, vaizdinė medžiaga, nacionalinis mentalitetas, kalbinė elgsena, komunikacinė kalbinė kompetencija.*

ВВОДНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Идея о том, что иностранный язык усваивается вместе с культурой чужого народа, не нова и признаётся сейчас всеми методистами. В настоящее время наблюдается постепенная трансформация коммуникативного метода обучения (коммуникативно ориентированного обучения) в методике преподавания иностранных языков, в том числе русского, в подход культурологический. О. Д. Митрофанова предлагает обозначить такую смену и развитие методических ориентаций лингводидактическим тезисом «от принципа коммуникативности к принципу диалога культур» (Митрофанова 2004: 26). Таким образом, в данный момент идёт активный поиск новых методов обучения иностранным языкам, отвечающих современному пониманию роли языка в коммуникативном процессе и в жизни общества в целом. Особое внимание уделяется созданию и использованию учебных материалов, соответствующих и воплощающих когнитивно-коммуникативное направление в методике преподавания иностранных языков.

Изучая иностранный язык, мы прежде всего готовимся к общению на этом языке, то есть создаём фундамент для коммуникации и вырабатываем умения и навыки общения на этом языке. Современная методическая наука должна базироваться на научной парадигме, сложившейся в языкознании к концу XX века, которую называют по-разному: “когнитивной лингвистикой”, “прагмалингвистикой”, “дискурс-анализом” и т.п. Вслед за В. И. Шляховым мы будем пользоваться термином “когнитивно-коммуникативное направление”, понимая когнитивность как “способность человека изучать окружающий мир с помощью языка, создавать вторую реальность, социум и через язык постигать сам язык”, а коммуникативность трактуем как “способность людей, используя язык, выстраивать взаимопонимание в социуме” (Шляхов, 2011: с.35).

Очевидно, что знание только лексики и грамматики иностранного языка явно недостаточно для успешного коммуникативного процесса на этом языке. Не менее важно подготовить учащихся к межкультурному общению представителей разных народов и создать у них комплекс необходимых культуроведческих знаний, обеспечивающих адекватное понимание и поведение в условиях

межнационального общения.

Фактически речь идёт о формировании необходимой культуроведческой компетенции как неотъемлемой части общей коммуникативно-языковой компетенции которая проявляется, согласно В. Возьневичу, в следующем:

- В умении констатировать сходства и различия между своей культурой и культурой страны изучаемого языка;

- В понимании точки зрения людей данного этнокультурного социума и свойственного им образа и стиля жизни;

- В объективизации образа родной культуры, традиций, способов ментально — языковой концептуализации действительности, сдержанности в проявлении эгоцентрических склонностей и в правозащитной позиции по отношению к родной культуре;

- В умении справляться в ситуациях межкультурных, межэтнических противоречий и недоразумений этически приемлемыми способами (Возьневич 1998: 160).

Технологизация и компьютеризация всех сфер жизнедеятельности современного человека, выработка с раннего детства устойчивых навыков восприятия информации через аудио-зрительный образ «с экрана» сделало необходимым создание учебных материалов, включающих аудиовизуальный аспект как обязательный элемент занятий по РКИ на любом этапе обучения. Такой подход приближает занятие к реальным, привычным для молодых людей условиям жизни. В связи с этим методически разработанные кино- и видеоматериалы становятся неотъемлемой частью любого курса РКИ и используются в качестве незаменимых учебных пособий, способствующих погружению учащихся в мир реального общения на иностранном языке.

Содержательный потенциал вовлекаемой в практическое преподавание РКИ культуры настолько велик, что познание её во всём объеме вряд ли возможно. Поэтому задача методиста сводится к тому, чтобы обеспечить учащихся знанием основ этой культуры и уметь отобрать из всего множества явлений культуры те, которые отвечают как интересам учащихся, так и коммуникативным целям обучения. В этой связи использование видеоматериалов на занятиях по русскому языку представляется нам не только уместным, но и необходимым.

Цель статьи – на примере использования видеоматериалов в курсе РКИ определить особенности и преимущества использования креолизованных материалов, в частности видеосюжетов, для создания у студентов лингвокультурологической компетенции, необходимой для общения на иностранном языке. В работе использованы аналитический и описательный методы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Так как коммуникативная направленность обучения РКИ предполагает использование полученных в области фонетики, лексики и грамматики знаний в коммуникативном процессе, а в качестве цели обучения признаётся подготовка учащихся к межкультурному диалогу (межкультурной коммуникации), возникает реальная необходимость в использовании и разработке новых технологий обучения, которые бы предполагали не только языковую, но и знаковую в широком смысле сторону сообщений. Занятие, построенное на таком принципе, может называться полиформатным, так как речь (текст) сочетается в нём с различными видами зрительных образов — картинками, изображениями, символикой и др., а также с музыкой как источниками культуроведческой информации. Таким образом использование на занятиях иностранным языком креолизованных текстов самого разного вида представляется не только уместным, но и необходимым. Вербальная и иконическая (рисунок, фотография, видеоряд) части являются органическими составляющими креолизованного текста. Они образуют не сумму значений, а объединяются в сложно организованный смысл. В настоящее время изучение креолизованных текстов, “фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/ речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)” стало одной из областей теории текста (Сорокин Ю. А., Тарасов Е.Ф., 1990: 180). Ещё А. А. Реформатский обратил внимание на то, что иллюстрация составляет “особый структурный момент высказывания” и поэтому должна быть включена в сферу изучения лингвистики (А. А. Реформатский, 1933: 53). Существует целый ряд исследований посвящённых выяснению характера “других знаковых систем”, включённых в

вербальный текст, их соотношению с этим текстом (Анисимова Е. Е., 2003: 8). В этом ряду видеосюжет представляет собой исключительно важный креолизованный материал и особый аспект занятия и может рассматриваться нами как своего рода культурный ресурс, а применительно к учебному процессу видео представляет собой новый тип учебного пособия.

В реальной жизни не всегда существуют условия, необходимые для общения на русском языке. Следовательно, возникает необходимость в создании искусственных условий, максимально приближенных к реальным, которые будут стимулировать у обучаемых уместные для данной ситуации речевые высказывания и манеру поведения. Одним из средств создания реальной речевой среды на занятиях по русскому языку является регулярное введение в учебный процесс комплекса аудиовизуальных средств обучения (учебного ТВ, видеомэгаффона, динамических кинофрагментов). Визуальная динамичность видео позволяет представить «живой язык» в действии, на фоне коммуникативного контекста, в конкретной культурной ситуации, где и участники коммуникации, и язык легко доступны восприятию обучаемого, способствуя созданию обобщённого образа «языковой личности», столь важного для познания иноязычной культуры. Видеотексты обладают всеми текстовыми категориями, прежде всего категориями целостности и связанности. Вербальная и иконическая части, взаимодействуя в рамках одного текста, могут стать носителями модальности как вида отношения адресанта к сообщаемому, а также темпоральности, локативности. Выполняя как изобразительную, так и выразительную функции, они вступают в разные смысловые отношения, соответствуя целеустановке автора.

До сих пор, рассуждая о целесообразности и преимуществах использования видеопособий на занятиях по иностранному языку, в первую очередь упоминалось, что видеопособие позволяет преподавателю, во-первых, моделировать функционирование языка и, во-вторых, включать в процесс обучения как рецептивные, так и продуктивные виды речевой деятельности. Однако нельзя игнорировать и тот факт, что видеопособие позволяет учащимся погрузиться в реальный мир жизни людей в России, почувствовать национальный колорит их повседневного бытия, лучше понять

менталитет русских, узнать русскую историю и традиции. Более того, постижение культурологической информации происходит зачастую без специальных усилий со стороны преподавателя и идёт неким культурологическим фоном, на базе которого строится изучение лексики, грамматики, фонетики русского языка, а также работа по развитию речи.

Безусловно, видеопособие — одно из самых перспективных направлений в обучении лексике иностранного, в частности русского языка, так как оно предоставляет большие возможности в отношении семантизации и запоминания слов, позволяет проявить дифференцированный подход к презентации слов, имеющих разную трудность и определенные семантические особенности в различных контекстах. Благодаря видеоряду значительная часть лексического материала становится понятной для учащихся без помощи словаря. И таким образом изучение слов и выражений, представляющих, с точки зрения В. Г. Костомарова и Е. М. Верещагина, предмет изучения лингвострановедения (Верещагин, Костомаров 1980: 63), типа баня, щи, самовар и под значительно облегчено наличием зрительного образа. Это же относится и к изучению безэквивалентных языковых единиц — слов и фразеологизмов, представляющих собой обозначения специфических для русской культуры явлений: пионер, шаль, сбор металлолома, бить челом. Видео облегчает и упрощает изучение мифологизированных языковых единиц: архетипов, мифологем, обрядов, поверий, ритуалов, обычаев, закреплённых в языке.

Принципы презентации и закрепления логокультуры на экране таковы:

- а) сочетание речевой и предметной деятельности на экране;
- б) чередование статических и динамических образов;
- в) взаимодействие лингвистической и экстралингвистической информации;

г) разнообразие ассоциаций парадигматического и синтагматического характера, создаваемых вербально и визуально. Как видим, они основаны на общих принципах презентации и закрепления слов при работе с видеоматериалом.

Трудно переоценить ценность видеопособий, когда речь идет об изучении русского речевого поведения, то есть поведения,

закреплённого в номинативных, грамматических и стилистических единицах, а также при изучении русского речевого этикета. Подчеркнём, что этикетные отношения — это универсалия, проявления которой национально-специфичны. Благодаря тому, что видеопособие основано на диалоге, представленном в конкретной жизненной ситуации, становится возможным изучение черт русского коммуникативного поведения во всех его проявлениях — таких, как относительно высокая общительность, повышенная эмоциональность, коммуникативный демократизм, искренность, стремление к неформальному общению, допустимость некоторой степени грубоватости, стремление зачастую регулировать поведение собеседника, категоричность выражения несогласия, бытовая неулыбчивость и под. (Стернин 2004: 33-47). Видеопособие также перспективно в плане изучения стилистического уклада русского языка, т.е. соотношения общепринятого русского языка и профессионализмов, диалектизмов, сленга и под.

Видео даёт незаменимый материал в плане изучения русского национального менталитета. Относительно России принято считать, что её история, а следовательно и характер русского народа — это неразгаданная тайна. Каковы же основные черты русского национального характера и менталитета? Нет однозначного ответа на этот вопрос, вокруг него давно идут споры. Одни представляют себе русский народ как неутомимого труженика, созидателя и творца, обогатившего мир великими достижениями в области культуры, науки, литературы; другие, наоборот, считают его отсталым, ни на что не способным, чрезмерно пьющим, чуждым прогрессу, противопоставляя его (особенно в последние годы) так называемым «цивилизованным народам и государствам» (Вьюнов 2002: 63-64). Поэтому создание у обучаемых объективного образа России и русского национального менталитета — задача не из лёгких. По-видимому, здесь особенно важен правильный подбор видеоматериала и тщательно обдуманная его презентация. Именно в ходе изучения и обсуждения конкретного видеосюжета можно говорить как о положительных, так и об отрицательных чертах русского национального характера, а также о факторах, повлиявших на их формирование. Например, используя фрагменты комедии Л. Гайдая “Иван Васильевич меняет профессию”, можно,

с одной стороны, подчеркнуть жестокость и властность царя, а с другой стороны, отметить его заботу о государстве, яркий ум, некоторую сентиментальность, щедрость, умение приспособиться к новым, необычным обстоятельствам. Более того, фильм позволяет познакомить студентов с не только исторической эпохой Ивана Грозного, столь важной для истории России в целом, но и с русским зодчеством, национальным русским костюмом, бытом. Наблюдая за темпоральностью креолизованных текстов, исследователи приходят к выводу о том, что иконические средства могут самостоятельно нести определённую временную информацию (обычно это изображения предметов материальной культуры определённого периода, например, пирамид, сфинксов и др.), чаще же они вписываются во временной план вербализованной части текста и поддерживают его (Анисимова Е. Е., 2003: 37). На материале этой киноленты также можно говорить и об особенностях, характерных для эпохи застоя советского периода, представить в аудитории творчество замечательного русского писателя М. Булгакова. Заметим, что в данном случае перед преподавателем раскрываются богатые возможности привлекать дополнительный лингвострановедческий материал, содержащий информацию не только жизни в Советском Союзе 70-х, но и о времени сталинского правления, сравнить гражданскую позицию Булгакова и Гайдая, рассматривая этот материал через призму нашего времени. Опыт показывает, что такой подход привлекает обучаемых, провоцирует их на поиск дополнительной страноведческой информации, вызывает желание обсудить изученное и выразить своё мнение (Казимянец, 2012: 209-210).

На данный момент существуют три основных источника видеоматериалов, используемых при обучении русскому языку как иностранному:

- а) видеозапись различных телевизионных передач;
- б) видеofilмы и видеозаписи художественных, документальных и мультипликационных фильмов, не предназначенных для преподавания;
- в) учебное языковое видео, разработанное преподавателями и методистами как в Институте русского языка им. А. С. Пушкина, так и за рубежом совместно с различными киностудиями.

Видеоматериалы каждого из упомянутых типов имеют свои преимущества и недостатки. Так, например, специально разработанные учебные материалы позволяют построить занятие на основе определённых лексических единиц, грамматических структур и тематических линий, объединённых общим сюжетом. Это даёт возможность гармоничного контроля над наиболее важными аспектами занятия. Однако иногда такие материалы страдают перенасыщенностью языковыми трудностями, их язык теряет естественность, герои кажутся нереальными, а вся ситуация в целом надуманной. Обычно такие пособия бедны в плане лингвокультурологического материала. С лингвокультурологических позиций гораздо перспективнее использование на уроках фрагментов художественных, мультипликационных и документальных фильмов, видеозаписей различных телепередач. Такие видеоматериалы содержат разностороннюю культурологическую информацию как в области истории, традиций, искусства в широком смысле этого слова, так и в сфере повседневной жизни русского человека. Именно на материале таких видеосюжетов у учащихся формируется более объективное представление о России и русском менталитете. Более того, эти материалы предназначены для носителей языка, им свойственно изобилие моделей коммуникативных актов, что также является их огромным преимуществом. Видеоматериалы этого типа стимулируют языковое общение и создают атмосферу естественности. Очевидным недостатком таких видеоматериалов следует считать неупорядоченность языкового, особенно грамматического материала. Именно поэтому становится особенно важной предварительная методическая подготовка этого материала к просмотру преподавателем, разработка заданий, упражнений, комментариев к грамматическому материалу, содержащемуся в видеосюжете. Необходимым также представляется ввод дополнительных учебных текстов, обогащающих не только лексический и грамматический диапазон занятия, но и его культу-роведческий потенциал.

Каковы же основные критерии, определяющие целесообразность использования видео в целях формирования у студентов необходимой культуроведческой компетенции?

Прежде всего, необходимо, чтобы видеосюжет содержал, помимо чисто лингвистического материала, определённый культурологический информационный фон. В данном случае на первый план выдвигается принцип современности, информационной насыщенности, полезности и правильности (объективности).

Видеопособие должно быть тематически интересно, поэтому необходимо в первую очередь учитывать возраст учащихся и уровень их практического владения языком. Другими словами, культурологический материал видеосюжета должен соответствовать возрастному критерию.

Предлагаемый видеоматериал должен обладать структурной завершенностью. Независимо от жанра необходимо, чтобы он не только увлекал темой (иначе его просто не будут воспринимать), но и имел чёткую композицию, т.е. содержал начало, середину и конец. Культурологические факты должны гармонично распределяться на всех фазах видеосюжета.

Так как учебные задачи предполагают повторные просмотры, видеопрограммы должны быть многослойными, как их называют в западной методической литературе, то есть насыщенными разнообразным лингвистическим, паралингвистическим и лингвокультурологическим материалом. Эти слои могут отрабатываться отдельно или комплексно посредством различных упражнений в зависимости от характера материала и желания преподавателя.

С нашей точки зрения, наличие текста, параллельного визуальным образам, повышает эффективность использования видеоматериала. Текст облегчает восприятие звучащей речи, способствует развитию орфографических навыков и навыков чтения. Сопутствующий видеоматериалу текст особенно важен и полезен на начальном этапе обучения. Фонограмма необходима и в случае использования фрагментов из кинофильмов или сложного в понятийном отношении материала. Такой текст может быть снабжён лингвокультурологическими комментариями, а также дополнительными мини-текстами, содержащими дополнительную лингвокультурологическую информацию, необходимую для более глубокого понимания видеосюжета.

Киноматериал должен быть выполнен на высоком кинематографическом уровне и представлять собой прецедентный видео-

текст, известный подавляющему большинству носителей языка.

ВЫВОДЫ

Таким образом, приходим к выводу, что креолизованные тексты представляют собой неисчерпаемый культурный ресурс и могут и должны быть использованы в качестве учебных материалов на занятиях по иностранному языку. Использование видеотекстов в преподавании иностранного языка оптимизирует учебный процесс в целом и делает его более привлекательным для обучаемых, приближая учебную обстановку к реальной жизни, а постижение нового становится менее сложным, так как большая часть информации воспринимается с экрана, что привычно для современной молодёжи. Успех обучения иностранному языку и процесса постижения инокультуры на материале креолизованного текста обусловлен рядом факторов, определяющим из которых является обдуманый выбор преподавателем подходящего видеосюжета для включения его в структуру занятия. При выборе видеоматериала необходимо учитывать все вышеупомянутые критерии отбора креолизованных материалов такого типа. Не менее важным также является тщательная и творческая методическая разработка видеоматериала преподавателем. Подводя итог выше-изложенному, особо отметим, что использование видео в качестве составной части занятия по РКИ или проведение целого видеурока на основе эпизодов кинофильма в целях создания необходимой лингвокультурологической компетенции у обучаемых не заменяет и не исключает традиционные формы работы в этом направлении на занятиях по иностранному, в частности русскому языку. Только удачное сочетание всех способов и приёмов обучения может обеспечить целостность системы культуроведческого обучения и дать желаемый эффект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). Учебное пособие для студентов факультетов иностранного языка вузов. М.: Изд-во «Академия», 2003, 227 с.

2. Верещагин Е. М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая

теория слова. М.: Изд-во “Русский мир”, 1980, 249 с.

3. Возьневич В. Изучение иностранного языка как процесс постижения иноэт-нической культуры // *Studia Rossica Posnaniensia*. XXVIII. Poznan: Научное издательство Университета им. Адама Мицкевича, 1998, с. 159-166.

4. Вьюнов Ю. Слово о русских. Изд-во “Икар”, М., 2002, 294 с.

5. Казимьянец Е.Г. Экранизация пьесы М.А.Булгакова “Иван Васильевич” на занятиях по РКИ. // Текст, контекст, интертекст. Сб. научных статей. Т.2. Русская литература. Методика преподавания филологических дисциплин в вузе и школе. История. Москва: Научно-информационный издательский центр Московского городского педагогического университета, 2012, с. 204- 212.

6. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: “Академия”, 2001, 208 с.

7. Митрофанова О.Д. О методическом сопряжении родной и изучаемой культуры в практическом курсе русского языка как иностранного // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. Варшава: Изд-во Варшавского университета, 2004, с. 24-32.

8. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативные функции// Оптимизация речевого воздействия. М.: “Высшая школа”, 1990, с.180-186.

9. Стернин И.А. Основные особенности русской коммуникативной культуры // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. Варшава: Изд-во Варшавского университета, 2004, с. 32-55.

10. Реформатский А.А. Лингвистика и полиграфия // Письменность и революция. М.; Л., 1933, с.52-53.

11. Рогова К.А. Лингвистический аспект креолизованного текста: Ю. Рост Групповой портрет на фоне века // Русский язык за рубежом, 2012, N 3, стр.54 – 61.

12. Шляхов В.И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом. 2011, N 6, с. 35-44.

ON THE USE OF CREOLIZED TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING (LINGUACULTURAL ASPECT).

Assoc. Prof. Dr. Jelena KAZIMIANEC

SUMMARY

The particularities of the creolized texts usage in the foreign languages teaching are analyzed in the article. The author considers videotext as a variety of the creolized texts, describes their kinds from the point of view of the teaching methods value and proposes the criteria for the selection of videotexts for the educational goals. Based on the example of the Russian language teaching the author shows necessity and advantages of the use of video materials not only for the successful learning of vocabulary and grammar of a foreign language, but also for the creation a common cognitive base (cultural background) with native speakers which is necessary for the effective and successful communication in this language. It is emphasized in the article that due to the use of audiovisual materials the acquaintance with another culture becomes easier for the students and many Russian facts of culture received from the screen are clear without any additional commentaries. The author comes to the conclusion that the use of video materials in order to create the necessary language and cultural competence of the trainees does not substitute or exclude the traditional forms of work at the foreign (in particular Russian) language. Only the right and well-considered combination of all teaching methods and techniques can ensure the way for the integrity of the system of cultural teaching and give the desired effect.

MOTYVACIJOS REIKŠMĖ KALBŲ MOKYME ATSIŽVELGIANT Į STUDENTŲ POREIKIUS



Erika MOROZIENĖ

*Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos
Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedra*



Lina VALATKIENĖ

*Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos
Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedra*

ANOTACIJA

Straipsnyje nagrinėjamos Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos studentų (kariūnų) motyvacijos rūšys, pagrindiniai psichologiniai poreikiai ir mokymosi prioritetai, analizuojami esminiai besimokančiųjų poreikiai. Apžvelgus tyrimus aiškėja, kad motyvacijos rūšys skiriasi priklausomai nuo kalbos mokėjimo lygio. Mokymosi ir išmokimo poreikiai taip yra nevienodi ištirtų respondentų grupėse. Siekiant nuodugniau išsiaiškinti studentų motyvaciją ir jos dinamiką, būtinas išplėstinis kiekybinis tyrimas.

Pagrindiniai žodžiai: *vidinė motyvacija, išorinė motyvacija, bendravimo, kompetencijos, autonomijos poreikiai, integruota, identifikuota, psichologinė motyvacija, pusiaukelės, slenksčio ir aukštumos lygiai.*

IŽANGA

Motyvacija buvo ir tebelieka vienas reikšmingiausių veiksnių mokymo ir mokymosi procese. Be abejonės, mokinio (studento) rezultatai bus geresni, jei jis turi teigiamą nusistatymą mokytis. Vienas žymiausių šios

srities mokslininkų ir motyvacijos teorijos pradininkas R. C. Gardner apibrėžia motyvaciją kaip pastangas, tikslo siekimą mokantis kalbos ir tinkamą požiūrį į kalbos mokymąsi (Gardner, R. C. & W. Lambert, 1972). Jis taip pat pažymėjo, kad motyvaciją sudaro integratyvi ir instrumentinė orientacija. Integratyvi orientacija dominuoja tuomet, kai besimokantysis mokosi kalbos dėl noro susitapatinti su tos kalbos žmonių kultūra. Instrumentinė orientacija apibrėžia veiksmų grupę, susijusią su išoriniais tikslais, tokiais kaip testų išlaikymas, finansinė nauda, karjeros galimybės.

Kaip vieną iš dviejų vidinę motyvaciją skatinančių veiksmų Gardner (1972) mini teigiamą požiūrį į ta kalba kalbančių žmonių grupę. Ir priešingai, neigiamos nuostatos stabdo kalbos mokymąsi ir išmokimą. Mokslininkas taip pat pateikia integralumo apibrėžimą, teigdamas, kad tai yra vienas iš dominuojančių kalbų išmokimo veiksmų. Integralumas reiškia norą mokytis užsienio kalbos ir taip suartėti su ja kalbančia bendruomene. Požiūris į mokymosi situaciją yra antrasis veiksnys Gardnerio dvifunkcinėje motyvacijos teorijoje. Ši dalis apima požiūrį į mokytoją, klasės draugus, mokomąją medžiagą, atliekamas užduotis.

Tyrimo objektas – Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos (LKA) kariūnų mokymosi motyvacija.

Tyrimo tikslas – atskleisti LKA kariūnų motyvacijos rūšis, atlikti psichologinių poreikių analizę ir išsiaiškinti mokymosi prioritetus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apžvelgti motyvacijos tematiką mokslinėje literatūroje.
2. Taikyti kiekybinį tyrimą (anketavimą), padedantį atskleisti LKA kariūnų dominuojančias motyvacijos rūšis.
3. Išsiaiškinti kariūnų psichologinių poreikių patenkinimo lygį ir išnagrinėti jų mokymosi poreikius.
4. Atlikti kiekybinio tyrimo atsakymų analizę, išskiriant mokymosi proceso pasiekimus ir problemines sritis.

Tyrimo metodai ir metodologija – teorinė mokslinės literatūros analizė, kiekybinis tyrimas, skirtas išsiaiškinti ir aprašyti LKA kariūnų užsienio kalbų mokymosi prioritetus, turimos motyvacijos rūšis ir psichologinių poreikių tenkinimą.

Tyrimas buvo atliktas remiantis Edward L. Deci ir Richard M. Ryan (1985) tyrimais, kurie aiškina vidinę motyvaciją trimis psichologiniais poreikiais: kompetencijos, santykių ir autonomijos. Zoltan Dornyei (1994) tyrimai buvo svarbūs išsiaiškinti skirtingus komponentus,

sudarančius kalbos mokymosi motyvaciją trijų lygių sistemoje. S. Harter (1978, 1963) darbai padėjo išanalizuoti individo saviraišką mokymosi veikloje. Rengiant straipsnį taip pat buvo panaudotos B. B. Skinner (1974), J. Scrivener (2005) ir M. Williams, R. L. Burden (1997) teorijos, aiškinančios mokymosi motyvacijos veiksmus.

1. Psichologinis požiūris į motyvaciją

Per pastaruosius dešimtmečius psichologinis požiūris į motyvaciją labai keitėsi. Pavyzdžiui, biheivioristinės teorijos atstovas Skinner teigia, jog efektyviausias būdas sukelti reikiamą motyvaciją yra taikyti atlygio sistemą (Skinner B. F., 1974). Į motyvaciją žvelgiama remiantis išorinių veiksnių sąveika.

Notingemo universiteto JK psicholingvistikos profesorius Zoltan Dorney (1994), išnagrinėjęs skirtingus komponentus, sudarančius kalbos mokymosi motyvaciją, pasiūlė trijų lygių sistemą (Dorney, Z. 1994 a). Kalbos lygmuo apima motyvus, susietus su kalbos mokymusi, tokius kaip kultūra, bendruomenė, kalbos naudingumas. Šie motyvai turi įtakos besimokančiojo pasirinkimui ir tikslų nustatymui. Besimokančiojo lygmuo yra glaudžiai siejamas su individualiomis studento charakteristikomis, kurios pasireiškia atliekant užduotis. Esminiai dalykai yra pasiekimo poreikis ir pasitikėjimas savimi. Galiausiai situacijos lygmuo aprėpia mokymo kurso komponentus, mokytoją, mokomąją medžiagą ir grupės dinamiką.

Detaliau išnagrinėjus literatūrą, susijusią su motyvacija, galima susipažinti su įvairiais požiūriais ir mokymo proceso komponentų interpretacijomis. Viena iš jų yra vidinio apsisprendimo teorija, priskiriama humanistinėms teorijoms. Jos atstovai, psichologai Edward L. Deci ir Richard M. Ryan, dirbantys Jungtinių Amerikos Valstijų Ročesterio universitete, teigia, jog vidinė motyvacija remiasi trimis psichologiniais poreikiais: kompetencijos, santykių ir autonomijos poreikiais. Pažymėtina, kad vyraujanti išorinė motyvacija taip pat nėra vienalytė, ji turi keturis skirtingus lygius – išorinis reguliavimas / reglamentavimas, skatinantis vengti bausmių, sąlygojantis abejingumą mokymo užduotims; antrasis yra psichologinis reguliavimas, siejamas su psichologiniais veiksniais, tokiais kaip kaltės, nepilnavertiškumo jausmo, spaudimo vengimas; trečiasis identifikuotas reguliavimas yra kur kas efektyvesnis, palyginti su

anksčiau minėtais tipais, jis atsiranda tada, kai besimokantysis suvokia mokymo svarbą ir vertę, sieja teigiamus mokymosi rezultatus su gera psichologine būkle. Ir pažangiausias tipas yra integruotas reguliavimas, kuris skatina elgesį, grindžiamą individo poreikiais, vertybėmis ir identitetu. Pažymėtina, jog Edward L. Deci ir Richard M. Ryan nepriešpastato šių motyvacijos rūšių viena kitai, bet pažymi, kad mokymo (mokymosi) procese motyvacija gali keistis integralia paradigma, kurioje vienas tipas gali pamažu virsti kitu (Deci, E. L. and Ryan, R. M., 1985).

Kalbant apie psichologinius poreikius, būtinus vidinei motyvacijai palaikyti, vienas svarbiausių yra kompetencijos poreikis, susijęs su studento sugebėjimu daryti įtaką mokymosi rezultatams ir aktyvaus vaidmens suvokimu. Literatūros šaltiniuose tai vadinama pasitikėjimu savimi ir laikoma reikšmingu psichologiniu ne tik mokymo proceso, bet ir individo veiklos saviraiškos veiksmu (Harter, 1978, White, 1963). Pasitikėjimo savimi stoka neleidžia mokiniui (studentui) rizikuoti, siekti aukštesnių tikslų, atskleisti savo potencialą. Pasak Deci ir Ryan, šis poreikis yra glaudžiai siejamas su studentų mokymo programa, jos sudėtingumu. Jei mokomoji medžiaga yra labai sudėtinga, studentams gali atsirasti nerimo, nesaugumo jausmas, kuris gerokai mažins vidinę motyvaciją mokytis. Paskaita yra sėkminga tada, kai patenkinamas studento autonomijos poreikis mokantis kalbos. Yra manoma, kad mokiniai (studentai) daug geriau sutelkia dėmesį atlikdami juos dominančias užduotis ir žinodami, kad darbas bus atliktas sėkmingai. Dėmesys besimokančiojo poreikiams skatina vidinę motyvaciją ir yra daug efektyvesnis įrankis negu pažymių rašymas. Kuo daugiau mokinys įtraukiamas į mokymosi procesą, tuo tvirtesnės yra jo žinios ir įgūdžiai. Žymus mąstytojas Konfucijus yra pasakęs: „Pasakyk man ir aš pamiršiu. Parodyk man ir aš atsiminsiu. Įtrauk mane ir aš atsiminsiu.“

Atlikdamas užduotį, studentas turėtų pats save kontroliuoti. Sėkminga pamoka yra orientuota į mokinį, o ne tradiciškai vyksta dominuojant mokytojui. Mokytojo vaidmuo yra padėti, paskatinti, tinkamai nukreipti studento pastangas, ugdyti savarankiškumą, kas savo ruožtu stiprins pasitikėjimą savimi. Paskutinis, tačiau ne mažiau svarbus poreikis yra bendravimo su mokytoju ir mokiniais poreikis, apimantis medžiagos naudingumą ir bendrą atmosferą klasėje. Be jokios abejonės, konstruktyvi nuotaika, draugiški grupės santykiai gali padėti pasiekti gerų rezultatų, o pirmųjų nebuvimo nekompensuos net labai kvalifikuotai paruošta programa.

Aplinka, kurioje neįmanoma patenkinti šių poreikių dėl per didelės kontrolės, per aukštų tikslų, gali sukelti psichologinį užsisklendimą, abejingumą, netgi priešišką elgesį, kurie atsispindės pasiekimo rezultatuose (Deci and Ryan, 2000).

Išnagrinėjus mokslinę literatūrą šia tema yra akivaizdu, kad motyvacija yra lemiamas veiksnys mokymo, mokymosi ir išmokimo procese. R. Garneris pažymi, kad motyvuotas žmogus nori išmokti užsienio kalbą ir stengiasi ją įsisąmoninti (pvz., stropiai atlieka namų darbus, aktyviai dalyvauja per paskaitas ir pratybas). Taip pat mokslininkas pabrėžia, kad motyvuotas mokinys (studentas) yra patenkintas savo darbu, kai motyvacija yra glaudžiai susijusi su besimokančiojo poreikiais (Garner, 1994).

2. Tyrimo eiga ir rezultatai

Tyrimo objektu buvo pasirinkta Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos kariūnų mokymosi motyvacija, jos rūšys, mokymosi ir išmokimo poreikiai ir psichologinių poreikių tenkinimas. Tyrimo tikslas – atskleisti LKA kariūnų motyvacijos rūšis, atlikti psichologinių poreikių analizę ir išanalizuoti mokymosi poreikius.

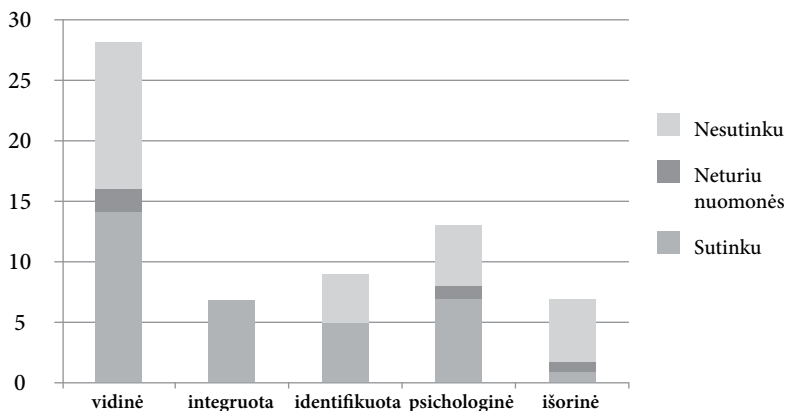
Anketose respondentams (kariūnams) buvo pateiktas fiksuotas klausimų rinkinys. Remiantis Deci ir Ryan detalio motyvacijos tipų klasifikacija, buvo sukurta trijų dalių anketa, kurios tikslas yra atskleisti, kokią motyvaciją turi Lietuvos karo akademijos antrojo kurso kariūnai. Iš 13 teiginių, pirmieji keturi siekė atskleisti vidinės motyvacijos lygį, 5, 6 ir 7 teiginiai matavo integruotą reguliavimą, susijusį su kalbos verte, asmeniniu identifikavimu, asmeniniais poreikiais, 8 ir 9 teiginiai priklauso identifikuotam reguliavimui, kur atsispindi ryšys tarp kalbos mokėjimo lygio ir psichologinės būsenos. 10 ir 11 teiginiai matuoja išorinį reguliavimą, kuris aprėpia išorinius veiksnius, kaip kitų žmonių lūkesčius ir neigiamų pasekmių vengimas. 12 ir 13 teiginiai taip pat priklauso išorinei motyvacijai ir siekia atskleisti naudos ateityje svarbą (darbas, atlyginimas) priklausomai nuo kalbos mokėjimo lygio ir 13 visišką abejingumą mokymo procesui.

Informacija buvo renkama naudojant standartines procedūras: kiekvienas atrinktas asmuo vienodu būdu atsakė į tuos pačius klausimus. Anketavimo tikslas nebuvo sužinoti kiekvieno asmens nuomonę, tačiau sudaryti bendrą visos populiacijos apibūdinimą. Kadangi dėstytojo tikslas yra siekti kuo geresnių rezultatų, skatinti greitesnę medžiagos išmokimą, o vidinės motyvacijos indėlis yra reikšmingas, antroji anketos dalis buvo

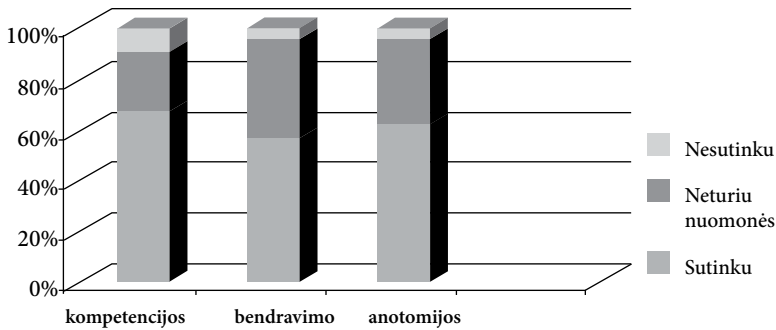
sukurta siekiant patikrinti, kaip tenkinami pagrindiniai psichologiniai poreikiai, skatinantys vidinę motyvaciją.

Trečiojoje anketos dalyje kiekvienas respondentas (kariūnas) turėjo užpildyti anketą, vertinančią besimokančiųjų požiūrį į gramatikos, klausymo, rašymo ir kalbėjimo užduotis. Siekiant užtikrinti išsamesnius tyrimo rezultatus, klausimynas buvo išdalytas trimis kariūnų grupėms – aukštumos, slenksčio, pusiauaukelės (jie buvo suskirstyti pagal anglų kalbos mokėjimo lygį remiantis valstybinio egzamino rezultatais ir LKA Užsienio kalbų katedros žinių lygio nustatymo testo rezultatais). Tyrimo respondentai pateikė atsakymus pagal trijų balų vertinimo skalę: 1 – labai įdomu; 2 – gana įdomu; 3 – nedomina.

Aukštumos (Upper-Intermediate) anglų kalbos mokėjimo lygio grupė parodė pakankamai aukštą vidinės motyvacijos lygį – užduočių atlikimas jiems teikia malonumo. Lygiagrečiai išlieka ir išoriniai motyvai – darbo galimybės, karjeros siekimas, kalbos naudingumas. Tačiau išorinis reguliavimas ir psichologinis reguliavimas neturi didelės įtakos grupei. Kompetencijos poreikis tenkinamas geriausiai, tai gali būti paaiškinama aukštu studentų kalbos mokėjimo lygiu. Penkiasdešimčiai procentų respondentų yra tenkinamas santykių poreikis. Beveik trečdalis grupės yra neutralūs ir tik mažuma pažymėjo, kad šis poreikis yra nepatenkintas. Autonomijos poreikio skiltis rodo, kad pusė grupės tenkina šį poreikį, tačiau likusieji yra arba neutralūs, arba nepatenkinti. Galima daryti prielaidą, jog turėdami aukštą kalbos mokėjimo lygį, studentai norėtų daugiau galimybių išreikšti save, atlikdami kūrybines užduotis, sunkesnius pratimus.



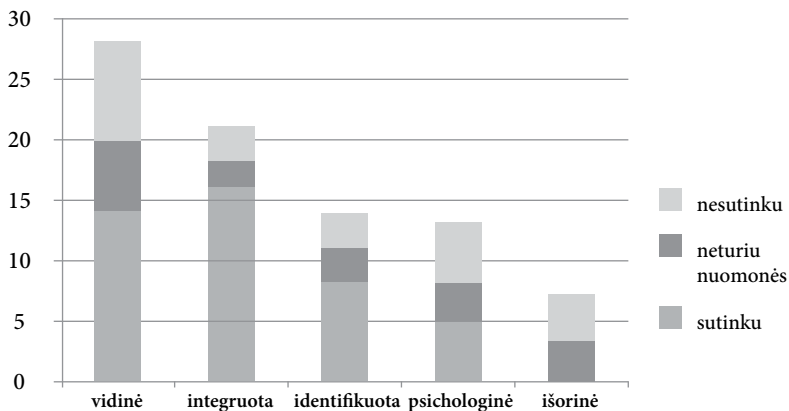
1 pav. Aukštumos grupės motyvacijos rūšys



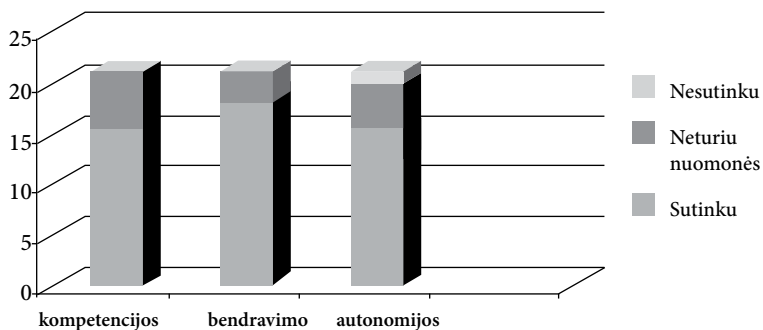
2 pav. 1 grupės psichologiniai poreikiai

Vidurinės (slenksčio) grupės tyrimo analizė parodė, kad pusė respondentų turi vidinę motyvaciją mokytis kalbą, nedidelė dalis neturi nuomonės šiuo klausimu, o kita pusė aiškiai stokoja šios motyvacijos rūšies. Integruoto ir identifikuoto reguliavimo lygis yra pakankamai aukštas – tačiau palyginti su anksčiau minėta grupe, ketvirtadalis respondentų yra arba neutralūs, arba turi neigiamą nuomonę. Psichologinis reguliavimas yra pakankamai svarbus. O išorinį reguliavimą atspindintys atsakymai rodo, kad visi grupės studentai mokosi anglų kalbą dėl ateities karjeros galimybių, mokymo procesas yra svarbus didžiajai daliai respondentų, mažiau nei pusė grupės yra neutralūs.

Analizuojant kompetencijos poreikio tenkinimą, du trečdaliai pažymėjo teigiamą atsakymą, kita grupės dalis yra neutrali, neigiamų atsakymų nepažymėjo niekas. Tai rodo, jog programa atitinka studentų lygį ir jie nepatiria diskomforto paskaitų metu. Santykių poreikio analizė parodė, jog grupėje nėra studentų, visiškai nepatenkinančių šio poreikio, didžiosios daugumos atsakymai yra teigiami, trečdalis yra neutralūs. Autonomijos poreikio analizės rezultatai rodo, kad daugiau nei pusė studentų teigiamai vertina atmosferą auditorijoje, tarpusavio santykius, likusieji yra neutralūs ir tik vienas studentas pažymėjo neigiamą atsakymą.



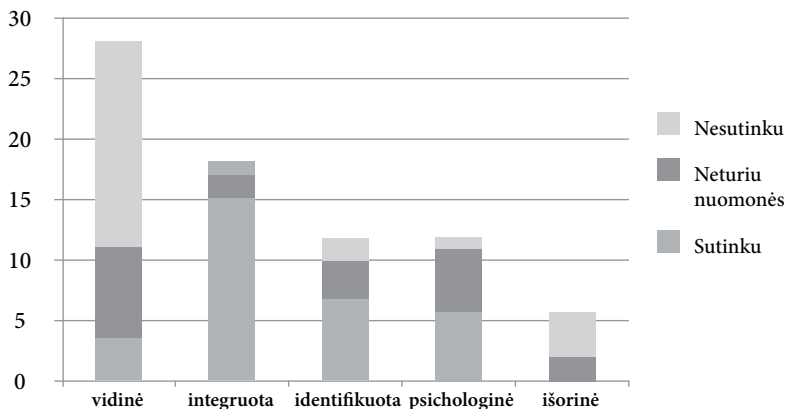
3 pav. Slenksčio grupės motyvacijos rūšys



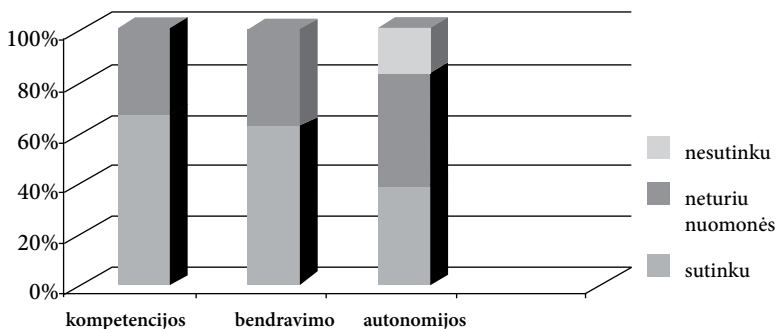
4 pav. 2 grupės psichologiniai poreikiai

Bazinio lygio (pusiaukelės) grupė turi mažiausiai vidinės motyvacijos, palyginti su kitomis grupėmis – daugiau nei pusė respondentų pažymėjo neigiamus atsakymus, kas leidžia daryti prielaidą, jog žinių trūkumas trukdo teigiamai vertinti kalbos mokymo procesą. Tačiau integruotą reguliavimą atspindintys rezultatai rodo, jog išoriniai veiksniai – anglų kalbos svarba socialiniame gyvenime vaidina svarų vaidmenį ir gali būti svarbus įrankis motyvuojant šios grupės studentus. Identifikuotas ir psichologinis reguliavimas yra svarbios pusei grupės respondentų, kiti yra neutralūs ir tik mažiau nei ketvirtadalis pažymėjo neigiamus atsakymus. Išorinio reguliavimo pasirinkimas rodo, kad visi studentai sieja anglų kalbą su ateities perspektyvomis ir du trečdaliai mano, kad mokymo procesas yra reikšmingas.

Poreikių analizė parodė, kad kompetencijos poreikis tenkinamas dviem trečdaliams respondentų, kiti yra neutralūs, neigiamų atsakymų nebuvo. Santykių poreikis taip pat rodo teigiamą rezultatą, problematiškiausia sritis nurodyta ne dėstytojas ar užduotys, o grupės nariai. Autonomijos poreikis taip pat atskleidė pakankamai teigiamą rezultatą – studentai nepatiria neigiamų emocijų dėl gaunamų užduočių, didžioji dauguma grupės išreiškė neutralią nuomonę šiuo klausimu. Tačiau remiantis 9 punkto rezultatais galima daryti prielaidą, jog studentams reikėtų suteikti daugiau galimybių laisvai dalyvauti pratybose ir teikti jiems daugiau laisvės ir pasirinkimo.



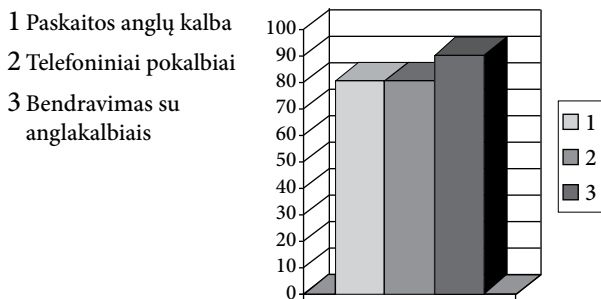
5 pav. Pusiaukelės grupės motyvacijos rūšys



6 pav. 3 grupės psichologiniai poreikiai

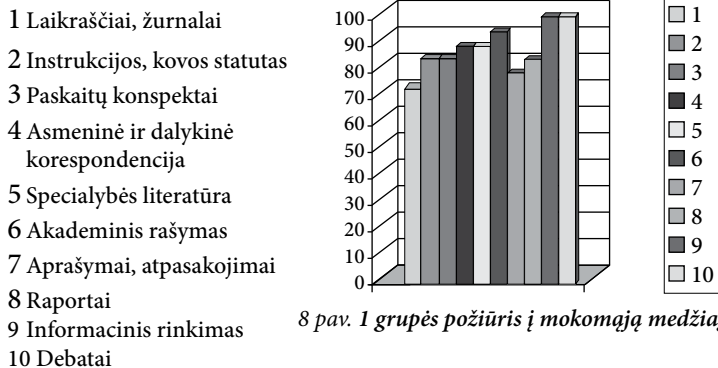
Apdorojus pateiktus duomenis paaiškėjo, kad aukštumos lygio gru-

pės kariūnai pasirinko galimybę klausytis ir visiškai suprasti paskaitas, vedamas anglų kalba, bendravimą su anglakalbiais ir pokalbius telefonu anglų kalba prioritetingomis sritimis. Šios grupės respondantai pageidavo dalyvauti diskusijose, debatuose ir atlikti informacijos rinkimo užduotis.



7 pav. Aukštumos grupės kalbos poreikiai

Taip pat šios grupės kariūnai domėjosi laikraščiu, žurnalų, instrukcijų, kovos statuto, specialybės literatūros ir kitos autentiškos medžiagos skaitymo ir supratimo įgūdžių tobulinimu. Besimokantieji Karo akademijoje studentai įvertino projektinio darbo ir probleminių užduočių svarbą. Tikėtina, kad įgytas žinias jie sėkmingai panaudos profesinėje veikloje.

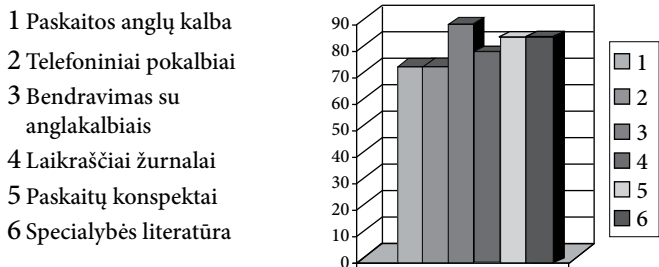


8 pav. 1 grupės požiūris į mokomąją medžiagą

Atsakydami dėl darbo paskaitų metu, daugelis respondentų pabrėžė individualaus mokymosi svarbą arba darbą poromis su kitu studentu. Mažiau svarbus buvo užduočių atlikimas nedidelėmis grupėmis.

Slenksčio (Intermediate) grupės respondentų atsakymai parodė užsie-

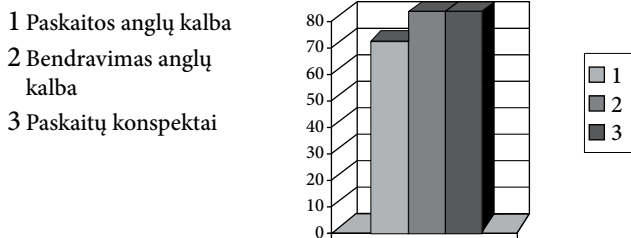
nio kalbos svarbą kariūnų profesinei veiklai ir atskleidė mokymosi prioritetus. Remiantis kariūnų atsakymais, pastebėti tam tikri atsakymų skirtumai, lyginant su pirmąja grupe. Rinkdamiesi klausymosi užduotis kariūnai išreiškė pageidavimą suprasti paskaitų užsienio kalba esmę, mokėti bendrauti anglų kalba, vartoti užsienio kalbą telefoniniuose pokalbiuose. Atsakydami į šiuos klausimus daugelis respondentų rinkosi vadinamąją „aukso vidurio taisyklę“ arba antrąjį punktą trijų balų vertinimo skalėje – gana įdomu. Šio pogrupio kariūnai taip pat pageidavo autentiškos medžiagos: laikraščių, žurnalų, specialybės literatūros skaitymo, oficialių ir asmeninių laiškų, elektroninių laiškų ir paskaitų konspektų rašymo užduočių.



9 pav. 2-oji slenksčio grupė

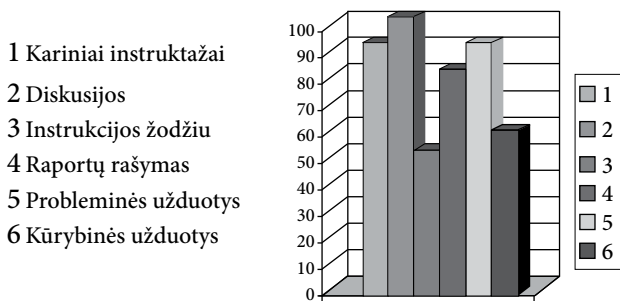
Kalbant apie darbą per paskaitą, didžioji dalis respondentų pageidavo dirbti individualiai, mažesnėmis grupėmis arba klausytis dėstytojo aiškinimų per paskaitą. Visgi daugelis pabrėžė projektinio darbo svarbą.

Pusiaukelės (Pre-Intermediate) grupės respondentų atsakymai skyrėsi nuo pirmųjų dviejų grupių. Analizuojant jų poreikius, paaiškėjo, kad 50 proc. grupės kariūnų išreiškė pageidavimą suprasti pagrindinę televizijos ar radijo programų mintį. Tačiau kariūnai parodė mažesnę norą suprasti ir sekti paskaitas, vedamas anglų kalba, ar bendrauti su anglakalbiais žmonėmis (pusė grupės pageidavo suprasti tik pagrindinę mintį).



10 pav. Trečioji (pusiaukelės) grupė

Visgi pažymėtina, kad daugelis šio pogrupio kariūnų supranta kariinių instruktažų anglų kalba suvokimo svarbą, taip pat norėtų dalyvauti diskusijose, atlikti problemines užduotis. Mokantis užsienio kalbos jiems priimtinausias darbas nedidelėmis grupėmis, darbas poromis su kitu studentu arba klausytis dėstytojo vedamos paskaitos.



11 pav. Pusiaukelės grupės rezultatai

Lyginamoji trijų grupių analizė parodė, kad aukštos ir slenksčio grupės galėtų lengvai adaptuotis ir bendrauti anglakalbėje aplinkoje. Todėl užduočių tipai, kurių jie pageidavo, turėtų lavinti bendravimą su anglakalbiais žmonėmis, taip pat daugelis norėtų autentiškos rašytinės ir žodinės medžiagos (laikraščių skaitymo ir naujienų aptarimo). Daugelis respondentų pabrėžė siekiantys aukštesnio anglų kalbos (tiek rašytinės, tiek ir žodinės) mokėjimo lygio ir pageidavo tobulinti žinias skaitant ar klausantis neadaptuotos medžiagos anglų kalba. Ypatingas dėmesys turėtų būti skiriamas profesinei (karinei) anglų kalbai tobulinti.

IŠVADOS

1. Vidinė motyvacija yra stipresnė aukštesnio lygio grupėse, ši motyvacijos rūšis silpnėja, jei kariūnas susiduria su sunkumais mokydamasis kalbų, jei kalbos žinios nėra išsamios. Integruotas reguliavimas yra svarbus visų lygių grupėms – studentai suvokia kalbos reikšmę socialiniame gyvenime.

2. Remiantis psichologinių poreikių analize, pastebėta, kad autonomijos psichologinis poreikis yra mažiausiai tenkinamas (kariūnai neturi pakankamai savarankiškumo). Skatinant kūrybiškumą ir saviraišką, kariūnams reikėtų suteikti galimybę patiems spręsti ir rinktis, kokias temas mokytis. Manome, kad aukštesnio lygio grupėse reikėtų skatinti kariūnų domėjimąsi angliška spauda ir kitomis žiniaskalaidos priemonėmis.

3. Atsižvelgti į studento reikmes ir tikslus. Mokomoji programa ir metodai turi derėti su kariūnų reikmėmis ir tikslais, t. y. būtina studentui įrodyti, kad tai, ko jis (ji) mokosi, bus reikalinga profesinei veiklai. Nevengti stiprių emocijų. Diskusijos, debatai skatina produktyvias emocijas, pasitikėjimą savo žiniomis ir ugdo kompetenciją. Studentams darbas grupėmis yra svarbus. Darbas kartu su draugais, partneriais ir grupėmis padidina tarpusavio priklausomybę, tenkina bendravimo poreikį ir stiprina vidinę motyvaciją.

4. Psichologinis reguliavimas (įvairios baudmės, galimos neigiamos pasekmės, aplinkinių spaudimas) yra svarbesnis žemesnio lygio grupėse. Tačiau pažymėtina, kad visi respondentai mokosi anglų kalbą suvokdami karininko profesijos reikalavimus ir abejingų mokymo procesui nėra.

5. Apibendrinus tyrimo rezultatus galima teigti, kad dėstytojai turėtų skatinti pasitikėjimą savimi, įtikinti studentus, kad jie gali pasiekti sėkmę, stengtis teigiamai juos paveikti: paskatinamaisiais teiginiais apie užsienio kalbų naudą jų profesijai.

LITERATŪRA

1. Deci, E. L. and R. M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

2. Dörnyei, Z. 1994 a. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3)

3. Gardner, R. C. and W. Lambert, 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

4. Gardner, R. C. and P. F. Tremblay. 1994 a. On motivation, research agendas, and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal*, 78(3), 359-68.

5. Gardner, R. C. and P. F. Tremblay.1994 b. On motivation, measurement and conceptual considerations. *The modern language journal*, 78(4), 524-7.
6. Harter, S. 1978. Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
7. research-showcase@andrew.cmu.edu
8. Skinner, B. B. 1974. *About Behaviorism*. New York: Knopf.
9. Scrivener, J. 2005. *Learning Teaching*: Macmillan Publishers Limited.
10. Williams M. And Burden R. L. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.

THE IMPACT OF MOTIVATION IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM WITH REGARD TO STUDENTS' NEEDS

Erika Morožienė, Lina Valatkienė

SUMMARY

Motivation has always been one of the determining factors in the learning and teaching process. Besides, it is closely related to the students' needs. Some language scholars believe that considering the learners' priorities may lead to a greater success in the foreign language acquisition process.

The Department of Foreign Languages of the Military Academy of Lithuania conducted a research aimed to determine the motivation types of the Military Academy cadets, analyze their primary psychological needs and identify their learning priorities. Twenty second year cadets of the Pre-Intermediate, Intermediate and Upper-Intermediate levels took part in the numerical research conducted by the Foreign Languages Department. The military students had to complete a three part numerical questionnaire. The first part measured the prevalent types of motivation and main psychological needs which can enhance intrinsic motivation. The second part gauged the learners' needs fulfillment in the four language skills.

The results of the research showed that motivation types vary in different language level groups. For instance, the Upper-Intermediate and Intermediate level groups demonstrated a higher level of intrinsic motivation. Whereas, extrinsic motivation has been the dominant factor in the Pre-Intermediate group. As a result, the higher levels have chosen more creative and challenging tasks as well as communication in English outside the classroom. On the contrary, the Pre-Intermediate group preferred more teacher-guided tasks and mini-group work.

Summarizing the results it can be stated that further research, involving a bigger number of respondents, is recommended

Key words: *intrinsic motivation, extrinsic motivation, needs, competence, relatedness, autonomy, external, introjected, identified and integrated regulation, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate levels.*

KLASĖS VALDYMAS AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE: IŠŠŪKIAI IR SPRENDIMAI



Dr. Laimutė KASPARĖ

*Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos
Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedra*



Jurga TVARKŪNAITĖ

*Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos
Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedra*

Pagrindiniai žodžiai: *klasės valdymas, kokybinis tyrimas, turinio analizės metodas, semantinės kategorijos, aukštoji mokykla*

ĮŽANGA IR TEORINĖS ĮŽVALGOS

Klasės valdymo terminas paprastai vartojamas nusakyti procesui, kuris užtikrina, kad klasėje (auditorijoje) pamoka (paskaita) vyktų sklandžiai nepaisant mokinių (studentų) netinkamo elgesio. Terminas taip pat implikuoja tokio elgesio prevenciją. Daugeliui mokytojų klasės valdymas yra vienas pačių sunkiausių mokymo aspektų: kai kurie mokytojai yra priversti palikti mokytojo darbą būtent dėl klasės valdymo problemų. 1981 m. paskelbtais JAV Nacionalinės švietimo asociacijos duomenimis, 36 proc. mokytojų prisipažino, kad galbūt nesirinktų mokytojų profesijos, jei jiems reikėtų rinktis iš naujo (<http://en.wikipedia.org/wiki/Classroom>). Pagrindinė priežastis – neigiamas studentų požiūris ir drausmė. Pasak vieno garsiausių metodologijos specialistų Jim Scrivener, bene svarbiausias mokytojo (dėstytojo) darbas yra sukurti sąlygas mokymuisi – tai lemia viso kurso sėkmę (2011). Tokių sąlygų sukūrimas taip pat yra susijęs su studentų motyvacija, pagarba dėstytojui, dėstytojo požiūriu, ketinimais, asmenybe ir jo santykiais su studentais. Be dalykinės

kompetencijos, dėstytojui neabejotinai reikia turėti organizacinių ir mokyimo įgūdžių, nes visa tai daro įtaką klasės valdymui. Pasak Moskowitza ir Haymano (1976), kartą praradus klasės kontrolę, yra labai sunku ją atgauti.

Dėl klasės valdymo metodų įnirtingai ginčijasi mokytojai ir tyrėjai: nuomonės skiriasi priklausomai nuo požiūrio į švietimo psichologiją. Didžioji dalis tradicinio klasės valdymo metodų remiasi bihevizizmu, nors daugelis mokytojų mano, kad vien šio metodo taikymas neužtikrina problemos sprendimo. Kitas būdas – taisyklių ir procedūrų nustatymas mokslo metų pradžioje. Pasak Gootmano (2008), taisyklės tiesiogiai nukreipia studentą norima kryptimi; tačiau pačiam mokytojui reikia būti nuosekliam laikantis nustatytų taisyklių, o jų nesilaikymas turėtų sukelti neigiamų pasekmių. Naujesnis požiūris į klasės valdymo problemas yra daugiau holistinis: vienas tokių būdų yra teigiantis (patvirtinantis) (angl. – affirmation): mokymas, kuriuo bandoma parodyti studentams, kaip jų pastangos „atsiperka“ klasėje. Šiuo atveju mokymas remiasi tokios mokyimo aplinkos sukūrimu, kurioje studentų sėkmė yra tiesioginis jų pastangų rezultatas (Pintrich & De Groot, 1990).

Prevenciniai požiūriai į klasės valdymą apima pozityvios bendruomenės sukūrimą klasėje, esant abipusiai studento ir dėstytojo pagarbai. Dėstytojai, kurie vadovaujasi šiuo požiūriu, šiltai ir nuoširdžiai bendrauja su studentais, priima juos tokius, kokie yra, ir pasiryžę jiems padėti be jokių sąlygų, nepriklausomai nuo studentų elgesio. Yra nustatomos visiems galiojančios taisyklės, o studentams yra pateikiamas dažnas ir nuoseklus grįžtamasis ryšys apie jų elgesį (Bear, 2008). Vienas iš būdų sukurti tokią klasės aplinką yra klasės sutartis. Ją kuriant turi dalyvauti ir studentai, ir dėstytojai, o sutartyje turi būti numatyta ir susitarta, kaip bus elgiama vienas kitų atžvilgiu klasėje ir kaip bus elgiama pažeidus numatytas sutarties sąlygas. Kaip sprendimo būdas nurodomos ne kokios nors neigiamos pasekmės, o problemos sprendimo būdų paieška diskusijų, bendraamžių meditacijos, konsultavimo ar individualių pokalbių metu. Prevenciniai būdai taip pat apima strateginių pagyrimų ir apdovanojimų naudojimą kaip būdą informuoti studentus apie jų elgesį, o ne jį kontroliuoti. Dėstytojai turėtų skatinti studentus kartu spręsti, kokie turėtų būti paskatinimai už atitinkamą elgesį (Bear, Cavalier, & Manning, M., 2005).

Weinstein (2006) apibūdina klasės valdymą kaip veiksmus, kurių imamasi siekiant sukurti aplinką, padedančią ir palengvinančią akademinį ir socialinį-emocinį mokymąsi. Turėdamas tokią tikslą dėstytojas

privalo: (1) sukurti šiltus, savitarpio parama grįstus santykius tarp studentų, (2) organizuoti ir įgyvendinti mokymą pačiu optimaliausiu studentams būdu, (3) taikyti grupinio valdymo metodus, skatinančius studentų įsitraukimą į akademinį uduočių atlikimą, (4) skatinti studentų socialinių ir savikontrolės įgūdžių vystymąsi, (5) naudoti tinkamus intervencijos metodus, siekdamas padėti studentams išspręsti jų elgesio problemas. Panašius klasės valdymo aspektus išskiria ir kiti autoriai; šia tema yra sukurtos pirmosios specialios aplikacijos išmaniesiems telefonams (pvz., Tracey Garrett, *Classroom Management Essentials*), palengvinančios klasės valdymo problemų sprendimą. Iš studentų perspektyvos efektyvus klasės valdymas apima aiškų suformulavimą, kokio elgesio ir akademinį rezultatų yra tikimasi iš studentų, taip pat kooperuojančios mokymosi aplinkos (Allen, 1986).

Mokslinėje literatūroje plačiai nagrinėjami įvairūs klasės valdymo problemų aspektai: klasės valdymas „blogų“ rajonų mokyklose (Moskowitz & Hayman, 1976), mokymosi rezultatų priklausomybė nuo klasės valdymo (Berliner, 1988, Brophy & Good, 1986). Savo darbuose Kauchak ir Eggen (2008) sieja klasės valdymą su efektyviu pamokos laiko panaudojimu: klasės valdymo tikslas, pasak šių autorių, yra ne tik tvarkos palaikymas, bet ir studentų mokymosi optimizavimas. Drausmė be streso (angl. *Discipline without Stress* arba DWS) yra Marvin Marshall (2001) sukurta klasės valdymo sistema, akcentuojanti studentų vidinės motyvacijos svarbą, priešpastatant ją išoriniams skatinimo būdams, kuriuos propagavo Skinnerio biheviorizmas.

Iš minėtų autorių darbų taip pat akivaizdu, kad klasės valdymo problema egzistuoja visose mokymo pakopose ir institucijose, tačiau straipsnio autorėms nepavyko rasti Lietuvos mokslininkų darbų šia tema. Sunku patikėti, kad dėstytojams, dirbantiems aukštojo mokslo institucijose, nekyla klasės valdymo problemų: juk didžioji dėstytojų dalis yra labai mažai „ragavę“ pedagogikos mokslų, dauguma dėstytojų yra baigę universitetines studijas, kuriose pedagogikai ar metodikai skiriama labai nedaug arba iš viso neskiriama laiko. Todėl ypač jauni dėstytojai yra palikti likimo valiai ir sprendžia klasės valdymo problemas arba taip, kaip jas spręsdavo jų dėstytojai, arba vadovaujasi išimtinai savo nuovoka. Todėl šio **tyrimo objektu** buvo pasirinktas dėstytojų, dirbančių aukštojoje mokykloje, požiūris ir nuostatų į klasės valdymo problemas semantinis turinys. Kadangi straipsnio autorė yra anglistė, buvo apklaustos jų kolegės,

taip pat dėstančios anglų kalbą. **Tyrimo tikslas** – atskleisti anglų kalbos dėstytojų, dirbančių aukštojoje mokykloje, klasės valdymo problemų semantinį turinį. Tyrimo tikslui pasiekti buvo suformuluoti tokie **tyrimo uždaviniai**:

1. Apžvelgti problemos nagrinėjimą mokslinėje literatūroje.
2. Taikant kokybinį tyrimą (interviu metodą, pusiau standartizuotą anketą), atskleisti dėstytojų požiūrį į klasės valdymo problemas aukštojoje mokykloje, išsiaiškinti jų nuostatas į klasės valdymo problemas.
3. Atlikti atsakymų semantinio turinio analizę, duomenis apdorojant turinio (*content*) analizės būdu, išskiriant esminius semantinius vienetus, susijusius su tiriamuoju reiškiniu, ir pagal prasmes sujungti juos į semantines kategorijas, siekiant nustatyti klasės valdymo aukštojoje mokykloje problemines sritis.

Darbe taikomi šie **tyrimo metodai**: teorinė mokslinės literatūros analizė; kokybinis interviu, skirtas suprasti ir aprašyti respondentų patirtį ir problemas, susijusias su darbo organizavimu aukštosios mokyklos klasėje, turinio (*content*) analizės metodas, leidžiantis interpretuoti aprašomų reiškinių prasmę ir nustatyti jų struktūrą. Atliekant kokybinį tyrimą, buvo panaudota pusiau standartizuota anketa. Tyrimo dalyviai pasirinkti patogiąja imtimi (9 LKA Užsienio kalbų katedros anglų kalbos dėstytojos).

Šiame darbe nagrinėjami tokie **probleminiai klausimai**: kokios klasės valdymo problemos iškyla dėstant aukštojoje mokykloje, kaip aukštosios mokyklos dėstytojos susidoroja su klasėje kylančiomis problemomis? Ar jos pasinaudoja pedagoginėje literatūroje siūlomomis rekomendacijomis, ar seka pedagogines naujoves? Ar nuolatos kelia savo kvalifikaciją, ar sugeba dirbti su bet kokios sudėties grupėmis? Tyrimas aktualus, siekiant pagerinti studijų aukštojoje mokykloje kokybę.

TYRIMO METODIKA

Darbe aprašomas atliktas kokybinis tyrimas. Socialinės aplinkos sistemoje kokybiniai tyrimai turi tikslą identifikuoti individą ar socialinę grupę, išsiaiškinti ir įvertinti jų elgseną tam tikroje aplinkoje. Kokybiniai tyrimai dažnai remiasi konkrečiomis situacijų studijomis, todėl dažnai vadinami *atvejo tyrimais* (Gudaitis, 2008). Norint ištirti respondentų nuostatas, pasirinkta amerikiečių mokslininkų Anselm Strauss ir Juliet Corbin (Страусс, Корбин, 2001) kokybinio tyrimo metodologija. Ši metodologija yra skirta žmonių nuostatoms, požiūrio aspektams tirti tam

tikro reiškinių atžvilgiu. Kiekybinis tyrimas ne visada yra tinkamas, norint gauti respondento nuomonę apie konkretų reiškinį, todėl minėti autoriai siūlo taikyti kokybinio tyrimo metodologiją, kai respondentui yra užduodamas atviro tipo klausimas; tai įgalina tiriantįjį gauti unikalius atsakymus. Tyrimui atlikti pasirinktas pusiau struktūrizuotas kokybinis tiriamasis interviu, kurio paskirtis – tiesioginė ir pagrindinė priemonė reikiamai informacijai gauti. Interviu klausimai – atviro tipo, siekiant gauti kuo daugiau reikšmingos informacijos. Interviu metu respondentai į pateiktus klausimus gali atsakyti savais žodžiais; taigi, Kardelio (2002) teigimu, respondentai gali pateikti laisvai formuluojamus atsakymus, neribodami nei jų turinio, nei formos. Interviu pokalbiai įrašinėjami į diktofoną, prireikus tyrėja pateikia papildomų klausimų. Gauti atsakymai pagal jų prasmių panašumą yra sugrupuojami, tai yra sukatégorizuojami, kategorijai suteikiant pavadinimą, kuris labiausiai atspindi ir perteikia tos kategorijos prasmę. Duomenų kategorizavimas – tai duomenų grupavimo operacija juos išskaidant, konceptualizuojant. Grupuojama atsižvelgiant į duomenų atitiktį tam pačiam fenomenui. Fenomenas, kuris atspindi kategoriją, įgauna konceptualų pavadinimą. Šio tyrimo esmė – suskaičiuoti informaciniame masyve aktualius tyrimui prasminius vienetus. Vienas iš sudėtingiausių etapų – išskirti prasminius vienetus, nes jie gali būti išreikšti įvairiomis sąvokomis. Tyrėjas turi suformuluoti bendrus požymius, rodiklius, kuriais požymiams suteikiamas vienareikšmiškumas. Taip pat būtina nustatyti mato vienetus (Tidikis, 2003). Atlikus kategorijų struktūrinės charakteristikos analizę, kategorijos suskirstomos rangais pagal prasminių leksinių-semantinių vienetų skaičių. Vienai leksinei-semantinei sąvokai suteiktas vienas įverčio balas; tai leidžia reitinguoti kategorijas pagal jų svarbą.

Atlikus pedagogų atsakymų duomenų kategorizaciją, atsakymai buvo suskirstyti į keturis blokus. Klausimų blokuose sudarytos kategorijos, kurių kiekviena susideda iš subkategorijų. **Demografiniame bloke** randame duomenis apie tiriamuosius: amžius, išsilavinimas, darbo aukštojoje mokykloje stažas. Klasės valdymo **problemų** bloke siekiama išsiaiškinti klasės valdymo proceso problemines sritis. Klasės valdymo **metodų** blokas skirtas išsiaiškinti dažniausiai taikomiems, efektyviems ir mažiau efektyviems klasės valdymo metodams. **Kvalifikacijos kėlimo bloke** aptarti įvairūs aukštosios mokyklos pedagogų kvalifikacijos kėlimo proceso aspektai. Šio straipsnio apimtis neleido detaliam aptarti atsakymų į visų

keturių blokų klausimus, todėl buvo pasirinkti tik du pirmieji blokai kaip labiausiai atitinkantys šio tyrimo tikslus ir uždavinius.

Respondentai: aukštosios mokyklos anglų kalbos dėstytojų nuomonė pasirinkta kaip atvejo analizės tyrimo objektas natūraliai veikiančioje ugdymo sistemoje, sąveikaujant ugdytojams ir ugdytiniams. Tyrimo dalyviai pasirinkti patogiaja intimi: interviu sutiko duoti 9 LKA Užsienio kalbų katedros anglų kalbos dėstytojos. Dėstytojų amžius – nuo 35 iki 58 metų. Dėstytojų darbo stažas aukštojoje mokykloje svyruoja nuo 9 iki 26 metų. Dėstytojos yra dirbusios ar dirba su įvairaus dydžio studentų grupėmis, vidutiniškai su 10 studentų. Visos dėstytojos turi magistro laipsnį, dvi iš jų – daktaro mokslinį laipsnį. Visos dėstytojos yra lektorės, viena jų – docentė.

Tyrimo rezultatų aptarimas

Klasės valdymo **problemų** bloke buvo išskirtos 8 kategorijos: **Ugdymo procese kylančios žmogiškosios klasės valdymo problemos (60), Problemų sprendimo būdai (32), Ugdymo procese kylančios techninės klasės valdymo problemos (25), Studentams taikomos nuobaudos (25), Studentų skatinimo būdai (24), Atsakingi už klasės valdymo problemas (18), Problemų sprendimo savalaikiškumas (11), Studentų lyties reikšmė klasės valdymui (9).**

Daugiausiai įverčio balų (60) surinko kategorija **Ugdymo procese kylančios žmogiškosios klasės valdymo problemos**. Tai rodo, kad dėstytojai skiria daugiausia dėmesio klasėje kylančioms žmogiškųjų santykių problemoms, jas identifikuoja ir bando rasti sprendimus (antra kategorija pagal įverčio balų skaičių yra **Problemų sprendimo būdai (32)**. Taigi žmogiškųjų klasės valdymo problemų kategoriją sudaro 8 subkategorijos, kuriose įverčio balai pasiskirstę taip:

Ugdymo procese kylančios žmogiškosios klasės valdymo problemos	
<i>Subkategorijos:</i>	N (%)
Nesusiduria su problemomis paskaitoje	13 (22)
Studentų pasyvumas	11 (18)
Studentų nepasiruošimas paskaitai	10 (17)
Studentų motyvacijos nebuvimas	7 (12)
Žinių lygio svyravimai	6 (10)
Tarpusavio santykių problemos	5 (8)
Disciplinos trūkumas	5 (8)
Nepagarba dėstytojui ir kitiems studentams	3 (5)
Bendras kategorijos prasminių vienetų skaičius	60 (100)

Daugiausia įverčio balų surinkusi subkategorija *Nesusiduria su žmogiškųjų santykių problemomis klasėje* (22 proc.) rodo, kad dėstytojai nedažnai susiduria su klasės valdymo problemomis („Nedidelės problemos, tik gal pasitaikantys nesklandumai, taip pavadinčiau“). Galima manyti, kad tai sąlygojo jų ilgametė darbo patirtis aukštojoje mokykloje, taip pat aukštosios mokyklos tipas, t. y. Karo akademija („Na tokio pobūdžio problemų nėra, drausmingi studentai.“ „Iš principo studentai motyvuoti, motyvuoti dvejopai: vieni, tie, kurie nori iš pagrindų patys mokytis, yra ir tie kariūnai, kurie yra verčiami mokytis.“ „Disciplinos problemų nėra.“ „Vėlavimo dažniausiai nėra.“ „Elgesio problemų neturiu.“).

Antra pagal įverčio balus subkategorija yra *Studentų pasyvumas* (18 proc.). Respondentai minėjo tokias studentų pasyvumo apraiškas: „Dar dažnai, kai pradėdam diskutuoti, tai neturi minčių, neturi nuomonės, nieko nepasako.“ „Studentai būna pavargę, mieguisti, jiems sunku sutelkti dėmesį.“ „Čia, akademijoje, dažnai dar ir neišsimiegoję.“ „Taip, nemaža problema yra mieguistumas, sudėtinga kovoti, dėl to, kad jeigu žmogus nepamiega, galima daryti bet ką, bet jam reikia miego.“

Trečia pagal įverčio balų kiekį subkategorija yra *Studentų nepasiruošimas paskaitai* (17 proc.). Problemų kyla dėl to, kad „Būna ateina nepasiruošę, kas be ko, būna ir laiko stoka jiems tenais...“

„Yra ir nepažangių studentų, kurie ir nepasiruošę ateina.“ „Jie neranda laiko tinkamai pasiruošti paskaitai dėl didelio mokomųjų dalykų kiekio.“ „Neatlieka namų darbų, taip, pasitaiko ir pakankamai dažnai, su tuo kovojama, reiškiams, jiems reikia griežtai nusakyti.“

Likusios šios kategorijos subkategorijos (studentų motyvacijos stoka, žinių lygio svyravimai, tarpusavio santykių problemos, nepagarba dėstytojui ir kitiems studentams, etc.) surinko gerokai mažiau įverčio balų, tačiau jos rodo, kad ir nedažnai pasitaikančias žmogiškųjų santykių problemas, kurių sprendimas gali turėti lemiamą reikšmę klasės valdymui. Kita vertus, akivaizdu, kad drausmės problema nėra viena pagrindinių Karo akademijoje, ko ir buvo galima tikėtis.

Kita didžiausia pagal įverčio balus kategorija yra **Problemų sprendimo būdai** (32). Ją sudaro 9 subkategorijos:

Problemų sprendimo būdai	
<i>Subkategorijos</i>	N (%)
Motyvacijos skatinimas	7 (21)
Grupinės diskusijos panaudojimas	4 (13)
Asmeninių resursų panaudojimas	4 (13)
Papildomos medžiagos pateikimas	4 (13)
Tinkamų užduočių parinkimas	4 (13)
Studentų konsultavimas	3 (9)
Atmosferos/klimato klasėje gerinimas	3 (9)
Individualūs pokalbiai su studentais	2 (6)
Refleksijos panaudojimas	1 (3)
Bendras kategorijos prasminių vienetų skaičius	32 (100)

Pagrindinis dėmesys šioje kategorijoje skiriamas studentų motyvacijos skatinimui: „Dabar ta motyvacija, tai tu turi kažkokių įdomybių ten prigalvoti, tai ten koki juoką ar anekdotą (priklausomai nuo temos), ne dėl to, kad tu kažkokį vakarėlį darai, bet tiesiog, motyvacijai vietinei ir susikaupimui.“ „Stengiuosi į paskaitas ateiti puikiai nusiteikusi, pasiruošusi, kad nors truputį galėčiau įkvėpti studentus mokymuisi.“ „Dar skatinu susitikimus su anglakalbiais, kai kalbama karinėmis temomis – mokėjimas jų pačių naudai.“ Kiek neįprasta, kad tik vienas prasminis vienetas šioje kategorijoje skirtas dėstytojų refleksijai apie savo darbą, taip pat tai, kad individualūs pokalbiai su studentu nėra populiarius problemų sprendimo būdus. Kita vertus, apylygis įverčio balų pasiskirstymas kategorijos centre rodo, kad nėra vieno dominuojančio būdo, tinkamo klasės valdymo problemoms spręsti.

Trečia pagal įverčio balų skaičių šio bloko kategorija yra **Ugdymo procese kylančios techninės klasės valdymo problemos (25)**. Ją sudaro 5 subkategorijos.

Ugdymo procese kylančios techninės klasės valdymo problemos	
<i>Subkategorijos</i>	N (%)
Įrangos (aparaturės) trūkumas	10 (40)
Laiko ir lėšų trūkumas	7 (28)
Auditorijos įrangos (lenta, baldai, etc.) trūkumai	4 (16)
(Tinkamų) vadovėlių trūkumas	2 (8)
Nesusiduria su techninėmis problemomis	2 (8)
Bendras kategorijos prasminių vienetų skaičius	25 (100)

Akivaizdu, kad didžiausia problema šioje kategorijoje – techninės įrangos trūkumas: „Techninių dalykų trūksta, kai negali pasinaudoti, po ranka nėra.“ „Tuo metu, jei būtų ten va multimedinė priemonė.“ „Įrangos beveik nėra.“ „Techninių – multimedijos trūkumas, seni kompai, gal demonstruoti filmus trūksta įrangos, reikia keistis auditorijomis, nes mano klasėje nieko nėra, tik sienos.“ Laiko ir lėšų trūkumas taip pat gana ryškus: „Vadovėlių medžiagos neužtenka, nuolat reikia dauginti medžiagą, tai reikia ateiti gerokai prieš paskaitą, kad spėtum, nes kiti irgi daugina.“ „Todėl tenka visuomet papildyti paskaitas padaloma medžiaga, kuriai paruošti kartais pritrūksta resursų.“ „Viskas atsiremia į lėšas.“ Minimi auditorijos įrangos (lenta, baldai, etc.) trūkumai: „Dar blogai, kad suolai, o ne kėdės.“ „Netinkamas klasės dydis, tai sukiša visus į „kišenę“, tai duoda salę 10 žmonių grupei, kur neįmanoma nieko suprasti dėl aido.“ „Suolų išdėstymas, kurio reikia kalbų mokymui.“ „Nėra pakankamai gerai įrengtos klasės.“

Nors techninės įrangos trūkumas akivaizdus, tinkamų ir apskritai vadovėlių stygius paminėtas tik 2 kartus, kas prieštarauja kitose subkategorijose dėstytojų išreikštomis mintims apie vadovėlių medžiagos nepakankamumą, jų netinkamumą konkreitiems studentams („Vadovėliai nuobodūs“). Galima daryti išvadą, kad vadovėlių yra, netrūksta, bet jie nėra tinkami.

Ketvirta kategorija **Studentams taikomos nuobaudos**, taip pat surinkusi 25 įverčio balus ir turinti 6 subkategorijas, kalba už save:

Studentams taikomos nuobaudos	
<i>Subkategorijos</i>	N (%)
Nuobaudos pažymiais	8 (32)
Kreipimasis į aukštesnę instanciją	4 (16)
Papeikimas prieš auditoriją	4 (16)
Papildomų užduočių skyrimas	3 (12)
Nuobaudų netaikymas	3 (12)
Kitos nuobaudos	3 (12)
Bendras kategorijos prasminių vienetų skaičius	25 (100)

Panašiai įverčio balų surinko ir penktoji kategorija **Studentų skatinimo būdai** (24). Ją sudaro tik 3 subkategorijos, ir nors pirmoji subkategorija sutampa su nuobaudomis (skatinimas pažymiais), jos lyginamasis svoris šioje kategorijoje žymiai didesnis (46 proc.). Tai reiškia, kad dėstytojai

kur kas dažniau studentus skatina, o ne baudžia pažymiais. Kita vertus, akivaizdu, kad skatinimo būdų yra žinoma mažiau, nei nuobaudų.

Studentų skatinimo būdai	
<i>Subkategorijos</i>	N (%)
Skatinimas pažymiais	11 (46)
Skatinimas kitomis priemonėmis	7 (29)
Skatinimas pagyrimais	6 (25)
Bendras kategorijos prasminių vienetų skaičius	24 (100)

Respondentai pažymi skatinimą kitomis priemonėmis: „Aptariu nau-
dą jų ateities karjerai – stegiuosi pateikti viziją.“ „Suteikiu jiems galimybę
daryti pristatymus su *PowerPoint* programa, nes paprastai pažymiai būna
geresni nei įprastai.“ „Jei yra proga – šventės, etc. – pavaišinu saldumy-
nais, jei po rašomojo lieka laiko, leidžiu pažiūrėti filmą anglų kalba arba
pažaisti žaidimus su angliškais žodžiais.“ „Jeigu dirbama stipriai, daž-
niausiai namų darbų savaitgaliam nėra, kad žmonės ateitų švieži, pasi-
rengę, norintys daug dirbti.“

Kategorija **Atsakingi už klasės valdymo problemas** (18) turi tik 3 subkategorijas:

Atsakingi už klasės valdymo problemas	
<i>Subkategorijos</i>	N (%)
Atsako ir dėstytojas, ir studentai	8 (44)
Kaltos objektyvios, nei nuo studentų, nei nuo dėstytojų nepriklausančios aplinkybės	6 (34)
Atsako dėstytojas	4 (22)
Bendras kategorijos prasminių vienetų skaičius	18 (100)

Štai keletas pasisakymų iš pirmosios subkategorijos: „Manau, kad gali
būti dvipusė, galbūt kartais studentai, tarkim, nedrausmingi, savo karei-
vinėse neišsimiegoję ateina, naktį prie kompiuterių prie feisbukų sėdėję,
būna nedarbingi pirmą pamoką, kartais manau, kad ir dėstytojas gali būti
kaltas, paskaitą neįdomiai paruošė.“ „Kaip sakoma, kalti visi po truputį. Aš
manau, kad čia daug yra veiksmų, galbūt iš dėstytojų pusės tai vadovėliai ne
tie, arba dėstytojai ne visada 100 % sureaguoja, nemaža dalis yra studentų
kaltės, jie patys nepakankamai vertina, ką jie turi, čia yra aukštoji mokykla,
čia yra nemokamos studijos, galima mokytis, o ne telefonu kažką maigyti.“

„Tai vat, labai abipusiai gali būti.“ „Abidvi pusės, čia vienareikšmiškai.“

Kokios objektyvios, nei nuo studentų, nei nuo dėstytojo nepriklausomos aplinkybės, gali sukelti chaosą klasėje? Respondentai mini šias: „Yra daug veiksnių, kur mums nepriklauso, yra iš viršaus.“

„Mano manymu, visų pirma – bendravimo kultūros stoka, o iš kur ta stoka – tai mūsų visuomenėje kultūros deficitas.“ „Nuobodi medžiaga – ko gero, ir vadovėlio problema, nes feilina ištisos grupės (Campaign).“ „Kartais problemas sąlygoja sistema, kai negali pasirinkti vadovėlio, programos, tinkamos aparatūros.“ Tie, kas mano, kad už tvarką klasėje atsako tik dėstytojas, teigia: „Skaitau, kad klasėje, kokios būtų problemos, pagrindinė – dėstytojo.“ „Nu, tai čia vienareikšmiškai mokytojo gal nesugebėjimas suvaldyti auditorijos.“

Septintoji kategorija, kurią išskyrėme pagal respondentų atsakymus, yra **Problemų sprendimo savalaikiškumas**. Ji surinko 11 įverčio balų ir turi 2 subkategorijas:

Problemų sprendimo savalaikiškumas	
<i>Subkategorijos</i>	N (%)
Neatidėliotinas sprendimas	6 (55)
Sprendimai daromi tada, jei problema nuolatinė, kartojasi	5 (45)
Bendras kategorijos prasminių vienetų skaičius	11 (100)

Štai keletas respondentų minčių: „Jei įmanoma iš karto, tai sprendžiu iš karto. Tarkim, jei nepasiruošęs atėjo, tai iš karto.“ „Jei problema yra opi, jau akivaizdžiai per daug peržengia ribas, tai aišku tuoj pat.“ „Bet stengiuosi kuo greičiau spręsti problemas, geriausia yra tos paskaitos metu, kol neužsimiršo.“ „Kaip kada – kartais iš karto, ypač jei techninė problema – einu, sakau vedėjai.“ Respondentai paaiškina, kodėl ne visada iš karto imasi spręsti problemą: „Jei lygio neatitikimas – sprendžiame visą semestrą.“ „Kitu atveju, atidedu pamokai arba ilgesniam laikui ir kai problema pasikartoja, tada imuosi priemonių ją spręsti.“ „Jei drausmės – gal per ilgai kartais laukiu, galvoju, gal atsitiktinis atvejis, gal žmogus pats susipras. Kartais ir susipranta, bet ne visada, deja.“ „Priklauso nuo problemos. Šiaip jau visada nepuolu už gerklės. Bet jei vieną kartą, antrą kartą, trečią kartą pasitaiko, tada aš priimu ją kaip problemą.“ „Bet jeigu iš vieno karto, tai gali būti bloga diena, bloga nuotaika, blogas išsimiegojimas, tai čia kaip ir... nebent tikrai labai didelis akibrokštas. O šiaip tai stebi žmogų.“

Paskutinė šio bloko kategorija, susidedanti iš 4 subkategorijų ir

surinkusi 9 įverčio balus, yra **Studentų lyties reikšmė klasės valdymui:**

Studentų lyties reikšmė klasės valdymui	
<i>Subkategorijos</i>	N (%)
Darbas klasėje nepriklauso nuo lyties	3 (33)
Dirbti su merginomis lengviau	3 (33)
Dirbti su vaikiniais lengviau	2 (23)
Darbas klasėje su vaikiniais ir merginomis skiriasi iš esmės	1 (11)
Bendras kategorijos prasminių vienetų skaičius	9 (100)

Visų pirma, tas faktas, kad kategorija gavo tik 9 įverčio balus, rodo, kad dėstytojams studentų lytis nėra svarbi. Įdomu tai, kad dvi pirmosios subkategorijos gavo vienodą prasminių vienetų skaičių – taigi, respondentų nuomone, viena vertus, darbo su studentais lytis nedaro įtakos, vis dėlto su merginomis dirbti lengviau: „Labai didelių esminių nepajutau, nes mokėjimas ir gebėjimas priklauso nuo kalbos žinojimo pirmiausia, tačiau tam tikrų ypatumų taip.“ „Ne, tai skirtumo aš nežinau, gal šiek tiek, kai aš pradėjau dirbti... Man tai nėra skirtumo.“ Ir tokie pasisakymai: „Skirtumų yra: moterys būna dėmesingesnės, jas lengviau sudominti, jos stropesnės ir aktyvesnės paskaitų metu.“ „Manau, skirtumų yra – merginoms gali duoti pačias nuobodžiausias užduotis ir jos dirba nemurmėdamos. Vaikinams viskas turi būtinai būti įdomu.“ Tačiau yra manančių priešingai: „Gal tos vietos, kur jie mokomi (t. y. LKA) dėka, jie yra drausmingesni negu kituose universitetuose merginų grupės.“ „Aš dirbau su merginų grupėmis, tai buvo daug laisvesnė atmosfera, reikėdavo labiau drausminti.“ Pagaliau yra manančių, kad darbas klasėje su vaikiniais ir merginomis skiriasi iš esmės: „Absoliučiai noriu pasakyti, kad nuo lyties priklauso charakteris grupės, darbo veikla, mokymosi tempas, metodų parinkimas, stiliaus dėstytojų parinkimas, labai daug kuo skiriasi, noriu pasakyti, kad tikrai, tai yra dvi skirtingos grupės, atitinkamai prie jų reikia taikytis. Ir ruoštis.“

IŠVADOS

1. Mokslinėje literatūroje plačiai nagrinėjami įvairūs klasės valdymo problemų aspektai: klasės valdymas „blogų“ rajonų mokyklose, mokymosi rezultatų priklausomybė nuo klasės valdymo, klasės valdymo santykis su efektyviu pamokos laiko panaudojimu ir t. t. Klasės valdymo problemoms spręsti mokslinėje literatūroje taip pat skiriamas didelis dėmesys:

didžioji dalis tradicinio klasės valdymo metodų remiasi biheviorizmu, tačiau siūlomi ir įvairūs inovatyvūs metodai. Naujesnis požiūris į klasės valdymo problemas yra holistinis: jis remiasi tokios mokymo aplinkos sukūrimu, kurioje studentų sėkmė yra tiesioginis jų pastangų rezultatas. Prevenciniai požiūriai į klasės valdymą apima pozityvios bendruomenės sukūrimą klasėje, esant abipusiai studento ir dėstytojo pagarbai.

2. Tarp klasės valdymo problemų dėstytojais skiria daugiausia dėmesio klasėje kylančioms žmogiškųjų santykių problemoms, jas identifikuoja ir bando rasti sprendimų. Trys pagrindinės probleminės sritys, išskirtos respondentų, yra studentų pasyvumas, nepasiruošimas paskaitai ir motyvacijos stoka. Taip pat minimos žinių lygio, tarpusavio santykių, disciplinos ir nepagarbos dėstytojui ir kolegoms problemos. Akivaizdus ir techninės įrangos trūkumas.

3. Buvo pasiūlyti įvairūs klasės valdymo problemų sprendimo būdai, tokie kaip motyvacijos skatinimas, grupiniai ir individualūs pokalbiai, papildomų / tinkamų užduočių pateikimas, asmeninių išteklių panaudojimas, studentų konsultavimas ir t. t. Apylygis įverčio balų pasiskirstymas kategorijos centre rodo, kad nėra vieno dominuojančio būdo, tinkamo visoms klasės valdymo problemoms spręsti. Paaiškėjo, kad pagrindinis studentų skatinimo / baudimo būdas yra pažymiai. Respondentų nuomone, už klasės valdymo problemų sprendimą vienodai atsakingi ir dėstytojai, ir studentai. Dėstytojams studentų lytis nėra svarbi. Respondentų nuomone, problemų sprendimo savalaikiškumas tiesiogiai priklauso nuo problemos pobūdžio.

4. Tai, kad kai kurie respondentai atsakė neturį jokių mokslinėje literatūroje minimų klasės valdymo problemų, galima paaiškinti jų ilgamete darbo patirtimi aukštojoje mokykloje ir konkrečios aukštosios mokyklos prigimtimi.

LITERATŪRA

1. Allen, J. D. (1986). Classroom Management: Students' Perspectives, Goals, and Strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 437-459.
2. Bear, G. G., Cavalier, A., & Manning, M. (2005). *Developing Self-Discipline and Preventing and Correcting Misbehavior*. Boston: Allyn & Bacon.
3. Bear, G. G., 2008. Best Practices in Classroom Discipline. In Thomas, A. & Grimes, J. (Eds.), *Best Practices in School Psychology V* (1403-1420).

Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

4. Berliner, D. C. (1988). *Effective Classroom Management and Instruction: A knowledge Base for Consultation*. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative Educational Delivery Systems: Enhancing Instructional Options for all Students* (pp. 309-325). Washington, DC: National Association of School Psychologists.

5. Brophy, J. E.; Good, T. L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 328-375). New York: Macmillan.

6. Gootman, Marilyn E. (2008). *The Caring Teacher's Guide to Discipline: Helping Students Learn Self-Control, Responsibility, and Respect*, p. 36.

7. Gudaitis, A. (2008). *Kiekybiniai ir kokybiniai tyrimai: samprata*. www.e-stud.vgtu.lt/users/files/dest/10362/kiekybiniau%20ir%20kokybiniau%20tyrimu%20samprata.ppt (žiūrėta 2012 09 21)

8. Kardelis, K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.

9. Kauchak, D., & Eggen, P. (2008). *Introduction to Teaching: Becoming a Professional* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

10. Marshall, Dr. Marvin (2001). *Discipline without Stress, Punishments or Rewards*. Los Alamitos: Piper Press.

11. Moskowitz, G., & Hayman, J. L., Jr. (1976). *Success Strategies of Inner-city Teachers: A Year-long Study*. *Journal of Educational Research*, 69, 283-289.

12. Pintrich, P. R., & De Groot E. V. (1990). *Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

13. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan: Ashford Colour Press Ltd, Gosport.

14. Tidikis, R. (2003). *Socialinių tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.

15. Weinstein, Carol S. (2006). *The Handbook of Classroom Management: Research Practice and Contemporary Issues*, edited by Carolyn M. Evertson; Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

16. US National Educational Association at <http://en.wikipedia.org/wiki/Classroom> (žiūrėta 19/01/13).

17. Страусс, А., Корбин, Д. (2001). *Основы качественного исследования*. Москва: УРСС

CLASSROOM MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Dr. Laimute KASPARĖ, Jurga TVARKŪNAITĖ

SUMMARY

Most lecturers who work in higher education face classroom management problems that have a direct influence on the quality of teaching and learning. Scientific literature deals with a variety of classroom management spheres, such as discipline, student grouping and seating, deciding upon the appropriate tasks, authority establishment, critical moments, technical tools for teaching, etc. The present article introduces a research conducted by applying the qualitative research methodology in order to find out the English lecturers' working in a higher education institution, attitudes to various aspects of classroom management problems.

The **object of the research** is the semantic content of the lecturers' views and attitudes to classroom management problems. The **aim of the research** is to reveal the semantic content of classroom management problems. **The following research methods are applied in this work:** theoretical analysis of research literature; a qualitative interview, which is essential for understanding and describing the respondents' experiences as well as problems related to work organization in a higher education classroom; content analysis method enabling to interpret the meaning of the described ideas and to determine their structure. A semi-structured questionnaire was used to conduct the qualitative research. The respondents of the research have been chosen by applying convenience sampling (9 English language lecturers of the Foreign Language Department of the General Jonas Žemaitis Lithuanian Military Academy). The following **problem questions** are analysed in the article: what classroom management dilemmas arise while teaching in a higher education institution, how do lecturers deal with the problems they face? Having distinguished the categories according to the respondents' answers, the latter were divided into four blocks. Each block includes categories, which are further divided into subcategories. The **demographic block** consists of the personal data of the respondents – their age, education, work expe-

rience in a higher education institution. The classroom management **problem block** includes the questions to find out the most problematic spheres of classroom management. The third classroom management **method block** aims to provide the most frequently applied effective and less effective classroom management methods. A variety of aspects to raise the lecturers' qualification are discussed in **the qualification updating block**. The volume of the article enables us to cover the answers only of the first two blocks.

The research found out that among all classroom management problems the lecturers pay most attention to human relationship problems by identifying them and trying to find appropriate solutions. According to the respondents, the three core problem spheres are students' passivity, poor preparation for classes and the lack of motivation. Moreover, the lecturers mentioned problems related to the level of the English language knowledge, interpersonal relationships, discipline and disrespect to both lecturers and peers. The lack of the necessary equipment was also mentioned. To solve the above listed classroom management problems, a few solutions were suggested: student motivation, group and private tutorials, additional tasks, the use of personal teaching resources, student consultation, etc. The equal distribution of the ratings in the last category suggests that there is no universal method to handle all classroom management problems.

Key words: *classroom management, qualitative research, content analysis method, semantic categories, higher education institution.*

MOKOMOJO ANGLŲ–LIETUVIŲ KALBŲ ORLAIVIŲ TECHNINĖS PRIEŽIŪROS TERMINŲ ŽODYNO SUDARYMO PRAKTINIAI ASPEKTAI



Milda MIRONAITĖ

*Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos
Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedra*



Jolita NORKIENĖ

*Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos
Universitetinių studijų instituto Užsienio kalbų katedra*

ANOTACIJA

Stiprinant Lietuvos krašto apsaugos sistemą ir Karinėms oro pajėgoms plečiant ir modernizuojant savo techninį potencialą, labai svarbu gerai mokėti anglų kalbą, aiškiai ir tiksliai suprasti techninę dokumentaciją, susijusią su orlaivių priežiūra ir remontu. Šiuo atžvilgiu labai svarbūs yra dvikalbiai žodynai. Iki šiol Lietuvoje nebuvo nė vieno minėtos srities anglų–lietuvių kalbų žodyno. Siekiant padėti orlaivių techninės priežiūros ir remonto specialistams tiek mokantis techninės anglų kalbos, tiek skaitant savo srities techninę literatūrą, buvo sudarytas *Mokomasis anglų–lietuvių kalbų orlaivių techninės priežiūros terminų žodynas*. Šiame straipsnyje pateikiami kai kurie samprotavimai ir praktinė žodyno sudarymo patirtis: nurodomos jo atsiradimo priežastys, pateikiami leksikos parinkimo šaltiniai ir žodžių atrankos kriterijai, lietuviškų atitikmenų šaltiniai, taip pat kalbama apie žodyno sandarą, iliustracinius pavyzdžius ir problemas, pateikiant lietuviškus atitikmenis.

Pagrindiniai žodžiai: *anglų–lietuvių kalbų žodynas, orlaivių techninė priežiūra, terminas, atitikmuo.*

ĮVADAS

Temos aktualumas. Šiuolaikinėje visuomenėje nuolat atsiranda naujų technologijų ir naujų produktų, kuriuos lydi kitos šalies kalba ir atitinkamos srities specifiniai terminai. Tuo pačiu iškyla teisingo ir labai tikslaus supratimo problema. Tai pasakytina ir apie naujausius technikos reikalavimus atitinkančius ir didelių lėšų reikalaujančius Lietuvos įsigyjamus pirkinius, pavyzdžiui, Lietuvos karinių oro pajėgų orlaivius. Akivaizdu, kad specialistai, dirbantys su naujausią technologiją turinčiais orlaiviais, privalo ne tik gerai suprasti techninę dokumentaciją, kuri paprastai yra anglų kalba, bet ir labai gerai suvokti kiekvieno vartojamo žodžio reikšmę. Neteisingas ar ne visai tikslus net ir vieno žodžio supratimas gali sukelti ne tik didelių techninių ir finansinių problemų, bet ir būti sunkių traumų ar net gyvybės praradimo priežastis. Tačiau ir turint vienokį ar kitokį anglų kalbos mokėjimo lygį, netgi esant atitinkamos technikos srities profesionalu, skaitant techninę dokumentaciją neišvengiamai tenka susidurti su tam tikromis problemomis. Paprastai tai ne lingvistinės vinybės, kadangi techninė kalba, ypač techninė dokumentacija, yra gana paprasta ir ypatingomis kalbinėmis subtilybėmis nepasižymi. Problemos kyla stengiantis suprasti specifinius terminus, todėl šiuo atveju labai svarbus specializuoto dvikalbio žodyno vaidmuo.

Ir vienkaliai, ir dvikalbiai žodynai yra neatskiriama kalbos mokymosi, supratimo ir praktinio jos vartojimo dalis. Todėl, pasak žymaus danų leksikografo S. Nielsen, bet kuris žodynas turi turėti tris pagrindinius bruožus: jis turi būti parengtas atlikti vieną ar daugiau funkcijų, turėti informaciją šioms funkcijoms atlikti ir turi būti sudarytas taip, kad jame būtų ryšys tarp pateiktos informacijos¹. Darbas su Lietuvos karinių oro pajėgų orlaivių techninės priežiūros specialistais, kuriems šio straipsnio autorės dėstė techninę anglų kalbą, patvirtino tokio funkcionalaus žodyno būtinybę. Pagrindinis kursų tikslas buvo išmokyti orlaivių techninės priežiūros specialistus taisyklingai ir tiksliai suvokti skirtingo pobūdžio tekstus: įrankių, įrangos ir medžiagų sąrašus, dalių katalogus, lenteles, įvairias išmontavimo ir surinkimo, tikrinimo, bandymų, gedimų nustatymo ir pašalinimo procedūras, įspėjamuosius ir saugos užrašus, aprašymus, techninius vadovus ir t. t. Rengiantis pratyboms, dėstytojoms teko apdoroti didžiulį kiekį

¹ Nielsen, S. , Mourier, L., Design of a function-based Internet accounting dictionary. Dictionary Visions. Research and Practice: selected papers from the 12th International Symposium on Lexicography, Copenhagen, 2004, p. 119.

įvairaus pobūdžio techninės literatūros ir susidurti su gausybe nežinomų ar sunkiai suprantamų terminų. Susikaupė daugybė žodžių, todėl vėliau buvo nutarta panaudoti visą surinktą informaciją ir sudaryti orlaivių techninės priežiūros terminų žodyną, kurio pagrindinė funkcija būtų padėti minėtos srities specialistams profesionaliai ir kokybiškai dirbti savo darbą.

Tyrimo objektas – *Mokomojo anglų–lietuvių kalbų orlaivių techninės priežiūros terminų žodyno* sudarymas.

Tyrimo tikslas – aprašyti praktinę patirtį, sudarant *Mokomąjį anglų–lietuvių kalbų orlaivių techninės priežiūros terminų žodyną*.

Uždaviniai:

1) išanalizuoti, kaip buvo sudaromas mokomasis dvikalbis terminų žodynas;

2) nurodyti problemas, susijusias su žodyno sudarymu, ir jų sprendimo būdus.

Metodai ir metodologija. Straipsnyje gvildenamos teorinės leksikografijos problemos ir aprašomi svarbiausi žodynininkų darbo principai ir metodai. Straipsnyje vartojamos pagrindinės leksikografijos kategorijos ir sąvokos, aptariami jos tikslai, uždaviniai, šaltiniai, išdėstomi žodynų tipologijos sunkumai. Taikomas diskursas, remiantis išvardytomis nuostatomis, nes žodį iliustruojantys sakiniai nėra rišlus tekstas, jie neturi įprastinio semantinio sąryšio. Taip pat taikyti mokslinės literatūros ir leksikografijos šaltinių lyginimo ir apibendrinimo metodai.

LEKSIKOS ŠALTINIAI IR ŽODŽIŲ ATRANKA

Karo akademijoje dvejus metus buvo rengiami anglų kalbos kursai orlaivių techninės priežiūros ir remonto specialistams, kuriuos baigė 50 klausytojų. Mokymas vyko pagal dvi atskiras dėstytojų sudarytas ir Karinių oro pajėgų Ginkluotės ir technikos remonto depo vadovybės patvirtintas programas (mechanikams ir avionikams), kurios apėmė labai įvairias temas. Remiantis perskaityta ir išanalizuota medžiaga vėliau buvo sudarytas žodynas. Visi angliški žodyno žodžiai paimti išimtinai iš mokomosios medžiagos: įvairių techninių tekstų, t. y. techninės orlaivių priežiūros ir remonto vadovų, orlaivių techninės priežiūros vadovėlių, daugybės įvairių interneto šaltinių. Reikia pasakyti, kad orlaivių techninės priežiūros terminai – tai ne vienaarūšis ar vienalytis techninis žodynas; jie susiję su daugybe sričių, tokių kaip fizika, chemija, mechanika, elektrotechnika, elektronika ir kt., kurių kiekviena turi savo specifinę

terminiją. Žinoma, yra ne vienas išvardytų sričių terminų anglų–lietuvių kalbų žodynas ir studentai galėjo jais naudotis. Tačiau, turint galvoje, kad kursai trukdavo ribotą laiką (1,5 mėn. auditorinio darbo), ir atsižvelgiant į studentų anglų kalbos mokėjimo lygį bei numanomą laiką, kurį jie būtų sugaišę, naudodamiesi daugybe žodynų, buvo pasirinkta optimaliausia išeitis – turėti reikalingus terminus viename žodyne ir daugiau laiko ir dėmesio skirti tekstams nagrinėti ir suprasti.

Pradžioje buvo planuojama įtraukti tik su orlaivių technine priežiūra susijusius terminus. Jų buvo gausybė, kadangi reikėjo aprėpti daugybę temų: mechanikams – variklį, važiuoklę, jėgainę, tepalų, degalų, pneumatinę, oro kondicionavimo, deguonies, priešapledėjimo sistemas ir kt., o avionikams – generatorius, alternatorius, reguliatorius, transformatorius, įžeminimą, metalizaciją, radijo ryšių ir navigacijos, aukštojo dažnio ryšių sistemas, giroskopus, tachometrus ir kt.

Vėliau, kursų metu, paaiškėjo, jog yra nežinančių ar užmiršusių bendrinės anglų kalbos žodžius, kurie labai dažnai vartojami techniniuose tekstuose. Tam, kad studentams nereikėtų ieškoti terminų viename žodyne, o bendrųjų žodžių kitame, buvo nutarta įtraukti ir pastaruosius. Taip žodyne atsirado tokie veiksmožodžiai, kaip **to look** (žiūrėti), **to make** (daryti), **to take** (imti) ir kt., veiksmožodžiai, vartojami su prielinksniais, pakeičiančiais jų reikšmę, pavyzdžiui: **to look after** (prižiūrėti), **to look for** (ieškoti), **to look out** (saugotis), **to look through** (peržiūrėti, patikrinti), **to make up** (sudaryti), **to take away** (nuimti, pašalinti), **to take down** (nukelti), **to take off** (pakilti), **to take out** (išimti) ir pan. Tas pats pasakytina apie kitų kalbos dalių žodžius, kaip antai daiktavardžius, pavyzdžiui: **digit** (skaitmuo), **distance** (atstumas), **feature** (požymis, savybė) ir pan., ir būdvardžius, pavyzdžiui: **clear**, **dry**, **light** ir pan.

Kai kuriais atvejais buvo abejonių, ar nurodyti kai kurių pateiktų žodžių bendrinėje kalboje vartojamas reikšmes, pavyzdžiui: **face** (veidas), **head** (galva), **hand** (ranka) ir kt., ar pateikti tik techninį tų žodžių atitikmenį, pavyzdžiui: **face** (priekinė pusė; paviršius), **head** (galvutė (vinies, sraigto ir pan.)), **hand** (rodyklė) ir kt. Pasvarsčius buvo prieita prie išvados, kad žmogaus kūno dalių pavadinimai turi būti žodyne, nes jie dažnai vartojami ir yra labai svarbūs techninėje dokumentacijoje, kalbant apie darbo saugą ar galimas traumas.

Į žodyną buvo įtraukti ir, dėstytojo požiūriu, labai aiškūs, tačiau kai kuriems studentams ne iš karto suvokiami tarptautiniai žodžiai. Pavyzdžiui: **ammonia** (amoniakas), **cathode** (katodas), **oxidation** (oksidacija),

quadrant (kvadrantas) ir kt. Dažnais atvejais šalia tarptautinių žodžių pateikti ir lietuviški atitikmenys, pavyzdžiui: **concentration** (koncentracija; kaupimas(is), susikaupimas), **configuration** (konfigūracija; forma), **reservoir** (rezervuaras, bakas), **tolerance** (tolerancija, užlaida), **transformation** (transformacija, pasikeitimas), **vibration** (vibracija, virpėjimas) ir kt.

Negalima buvo atmesti prielinksnių, kuriais reiškiami sintaksiniai nominatyvinių žodžių ryšiai sakinyje, pavyzdžiui: **beneath** (po), **between** (tarp), **beyond** (už) ir kt., irrieveiksmių, kurie turi veiksmo aplinkybės ar požymio kategorinę reikšmę, pavyzdžiui: **below** (žemiau, apačioje), **downwards** (žemyn), **opposite** (prieš), **within** (per), **frequently** (dažnai), **less** (mažiau), **more** (daugiau) ir kt. Nors šių kategorijų žodžiai išimtinai priklauso bendrinės kalbos leksikai, toli gražu negalima nuginčyti jų didelės, kartais net esminės svarbos bet kuriame techniniame kontekste.

Suprantama, pagrindinę ir svarbiausiąją žodyno dalį sudaro techniniai terminai. Reikia paminėti, kad žodyne yra nemažai terminų, kurie ta pačia reikšme vartojami ir kitose technikos srityse, pavyzdžiui: **emission** (išskyrimas, išmetimas), **interaction** (sąveika), **measure** ((iš)matuoti), **rate** (rodiklis, koeficientas; dydis, laipsnis), **value** (vertė; dydis), **voltage** ((elektros) įtampa) ir kt. Tačiau, be abejo, daugiausia terminų yra susiję su orlaiviais ir orlaivių technine priežiūra.

Sudarant terminų žodynus, pagrindiniai žodžių atrankos kriterijai paprastai yra teminis, dažnumo, paplitimo ir žodžio reikalingumo konkrečioje srityje principai². Šiuo atveju, taip pat buvo vadovautasi minėtais principais, kruopščiai kaupiant ir atrenkant terminus iš kursų metu nagrinėjamos medžiagos. Kadangi kursų programa buvo nuolatos atnaujinama, papildoma ir tobulinama, terminų skaičius taip pat nuolatos plėtėsi. Taigi sudarant žodyną, buvo būtina perskaityti ir išnagrinėti daug įvairaus pobūdžio techninių tekstų ir įdėti daug pastangų, siekiant atrinkti reikalingus žodžius, pateikti kuo išsamesnę informaciją apie skirtingas žodžių reikšmes ir jų vartojimo ypatumus, nurodyti kuo tikslesnius lietuviškus atitikmenis. Kiek įmanoma, buvo laikomasi svarbiausio gero leksikografinio veikalo principo: „*maksimum* informacijos, panaudojant *minimum* vietos, bet neišleidžiant iš akių vartotojo interesų“ (Berkov 1996:4)³. Žodyną sudaro 4500 antraštinių žodžių ir 300 santrumpų su angliškais paaiškinimais.

² Butkienė J., Leksikografinės minimaliųjų žodynų problemos ir jų teorinė interpretacija. *Santalka*. Filologija. Edukologija. *Vilnius*: Technika. T. 17, Nr. 2, 2009.

³ Jakaitienė E., Leksikografija. Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, Vilnius, 2005, p. 17.

LIETUVIŠKŲ ATITIKMENŲ ŠALTINIAI

Pagrindinis žodyno naudingumo ir kokybės rodiklis yra, be abejo, atitikmenų tikslumas, aiškumas ir taisyklingumas. Pirmas, lengviausiai prieinamas ir paprasčiausias šaltinis yra *dvikalbiai žodynai*. Darbo metu buvo naudojama daugybė žodynų: B. Piesarsko *Dabartinės anglų kalbos žodynas*, Fizikos, Chemijos, Technikos terminų, Civilinės aviacijos terminų žodynai ir kt. Daugeliu atvejų, nesant reikalingo termino reikšmės minėtuose žodynuose, būdavo pasitelkiami anglų–rusų kalbų technikos ir aviacijos žodynai, kurie leisdavo suvokti žodžio prasmę ir, pasikonsultavus su specialistais, nustatyti jo tikslią reikšmę ir lietuvių kalbos atitikmenį. Tačiau reikia pasakyti, kad būta žodžių, kurių apskritai nebuvo nė viename žodyne. Kai kuriais atvejais nebuvo galima rasti pagal kontekstą tinkamų jų reikšmių arba viename žodyne buvo pateikiamas vienoks, kitame kitoks atitikmuo. Kai kada žodynais nelabai galima pasitikėti, nes juose pateikiami atitikmenys yra pasenę, nevertotini žodžiai.

Tais atvejais, kai iškildavo aukščiau paminėti sunkumai, buvo naudojamos kitais šaltiniais, t. y. *vienkalbiais aiškinamaisiais žodynais*, tokiais kaip „Avotek Aeronautical Dictionary“, „National Aviation Academy’s Dictionary“, „Aviation Dictionary“, „Automotive Dictionary“, „Dictionary of Automotive Terms“ ir kt., taip pat daugeliu specialiųjų glosarijų, tokių kaip „Glossary of Aircraft Terminology“, „Glossary of Aviation, Aerospace and Aeronautics“, „Aviation Glossary“ ir kt., arba aviacinės anglų kalbos interneto puslapiams (bwise2.com) ir pan. Suprantama, tokiais atvejais nebuvo galima apsieiti be profesionalų pagalbos. Tai dar kartą įrodo, jog kokybiško ir patikimo žodyno sudarymas reikalauja bendrų technikos ir kalbos specialistų pastangų.

Taigi logiška, jog dar vienas informacijos šaltinis buvo aviacijos ir orlaivių techninės priežiūros *ekspertai ir profesionalai*. Būtų buvę idealu turėti labai gerai abi kalbas įvaldžiusius specialistus, tačiau užteko ir to, kad buvo galimybė aiškintis, tartis ir konsultuotis su žmonėmis, kurie yra ne tik savo srities profesionalai, bet ir gerai moka anglų kalbą.

Sudarant dvikalbius žodynus, *lygiagrečiai tekstiniai* yra labai geras tinkamiausių ir tiksliausių atitikmenų šaltinis. Šiuo atveju reikalingos tematikos lygiagrečiųjų tekstinų nepavyko rasti, tačiau labai pravertė dvikalbis internetinis žodynas „Glosbe“, kuris, nors ir kategorizuojamas kaip žodynas, yra naudingas ne vien dėl to, kad jame yra pateikiama tam tikro žodžio definicija ir lietuviškas to žodžio atitikmuo. Labai svarbu, kad žo-

dis pateikiamas lygiagrečiuose anglų ir lietuvių kalbų kontekstuose, kas padeda tą žodį geriau suvokti, taip pat parinkti geriausius iliustracinius pavyzdžius. Taigi galima sakyti, kad šis žodynas atliko labai naudingas lygiagrečiojo tekstinio funkcijas.

Dažnai nesant žodžio atitikmens jokiuose šaltiniuose, būdavo pasitelkiami iliustraciniai vieno ar kito mokymo tekste nagrinėjamo objekto pavyzdžiai, t. y. nuotraukos arba paveikslai, prašant kursų klausytojus juos įvardyti, remiantis savo žiniomis ir praktika. Deja, dažnai tos sąvokos būdavo rusicizmai, žargonizmai, techninis slengas ir pan., apie kuriuos bus kalbama vėliau.

ŽODYNO SANDARA

Sudarant žodyną buvo siekiama, kad žodžių pateikimas būtų kuo paprastesnis, o pats žodynas kuo patogesnis naudoti. Kiekvieno antraštinio žodžio (lemos) straipsnio sandara yra elementari: nurodoma žodžio kalbos dalis (anglų kalbos dalių santrumpos pateikiamos žodyno pradžioje) ir lietuviškas atitikmuo: **baffler** *n* slopintuvas, **extract** *v* ištraukti, išimti, **porous** *a* akytas.

Tais atvejais, kai anglų kalbos veiksmažodis netaisyklingas, skliaustuose nurodomos jo pagrindinės formos, pavyzdžiui: **draw** (*drew, drawn*); **override** (*overrode, overridden*); **tear** (*tore, torn*) ir t. t.

Jei šios formos vienodos, tuomet rašomas tik vienas žodis, pavyzdžiui: **bleed** (*bled*); **shed** (*shed*); **withstand** (*withstood*) ir t. t.

Jei daiktavardžio daugiskaitos forma yra netaisyklinga, ji yra nurodoma šalia, pavyzdžiui: **aircraft** *pl* **aircraft**; **axis** *pl* **axes**; **means** *v* *pl* **means** ir t. t.

Prielinksniai, su kuriais pateikiami žodžiai yra paprastai vartojami, nurodomi skliaustuose, pavyzdžiui: **correlate** *v* sietis (**with**); **crash** *v* atsitrenkti (**into**); **resistant** *a* atsparus (**to**); **according** *adv* pagal (**to**) ir t. t.

To paties morfologinio pavidalo žodžiai, priklausantys skirtingoms kalbos dalims, yra įtraukti į tą patį straipsnį, atskiroje eilutėje nurodant kalbos dalį, pavyzdžiui: **idle** *n* tuščioji eiga, *v* dirbti tuščiąja eiga, *a* tuščia-eigis; neveikiantis.

Be minėtų pagrindinių kalbos dalių, lemos poziciją žodyne užima jų išvestinės formos. Tai visų pirma pasakytina apie veikiančios ir neveikiančios rūšies dalyvius, kurių gausu techninėje kalboje ir kuriuos atpažinti ir taisyklingai suprasti yra nepaprastai svarbu, kadangi abu vienos

veiksmazodžio šaknies dalyviai reiškia visiškai skirtingas sąvokas. Tarkim, itin dažnai vartojamos techniniuose tekstuose veiksmazodžio **drive** dalyvinės formos **driving** ir **driven** yra pateikiamos kaip savarankiškos lemos, nes nurodo skirtingus sąvokos aspektus: **driving gear** reiškia **varantysis krumpliaratis**, o **driven gear** reiškia **varomasis krumpliaratis**. Žodyne pateikiama nemažai tokios rūšies žodžių, pavyzdžiui: **confined** ((ap)ribotas); **reinforced** (sustiprintas); **retaining** (laikantysis); **insulating** (izoliacinis) ir t. t.

Kaip atskira lema pateiktų veikiamosios rūšies dalyvių žodyne nėra labai daug. Jie paprastai atlieka pažyminio funkciją, todėl žodyne įrašyti su pagrindiniu pažymimuoju žodžiu, sudarančiu atskirą lemą, pavyzdžiui: **connecting rod**; **isolating relay**; **operating pressure**; **lifting mechanism**; **dividing head** ir t. t.

Tuo tarpu neveikiamosios rūšies dalyvių, sudarytų ir iš taisyklingųjų, ir netaisyklingųjų veiksmazodžių, žodyne gausu. Pavyzdžiui: **cooled**, **approved**, **clogged**, **controlled**, **designated**, **extended**, **exposed**, **frayed** ir t. t.

Sudarant žodyną iškilo klausimas, ar įtraukti dažnai techninėje kalboje vartojamas priešdėlines ir priesagines žodžių formas, ar pateikti tik pagrindinius žodžius ir pasikliauti techninį tekstą skaitančiojo gebėjimu tinkamai suprasti vedinius, taikant bendrąsias anglų kalbos žodžių darybos taisykles. Tačiau praktinis darbas parodė, jog norint, kad žodynas būtų naudingas ir žemesnį anglų kalbos lygį turintiems vartotojams, būtina nurodyti ir priešdėlines, ir priesagines žodžių formas, todėl žodyne savarankiškų lemų statusą turi išvestinės formos, kurios pateikiamos vadovaujantis bendru abėcėliniu žodyno sudarymo principu. Neskaitant jau minėtų dalyvinių formų, tai priešdėliniai daiktavardžiai (**disorder**, **misposition**, **overcurrent** ir pan.), priešdėliniai būdvardžiai (**irrelevant**, **insufficient**, **unloaded** ir pan.), priešdėliniai veiksmazodžiai (**demist**, **disconnect**, **overheat** ir pan.), priesaginiai daiktavardžiai (**alignment**, **intensity**, **tightness** ir pan.), priesaginiai būdvardžiai (**conductive**, **hazardous**, **repairable** ir pan.), priesaginiai veiksmazodžiai (**dampen**, **rectify**, **specify** ir pan.) ir t. t. Gausus minėtų išvestinių žodžių įtraukimas į žodyną buvo viena iš priešasčių pavadinti šį žodyną mokomuoju.

Struktūriniu požiūriu, žodyne dominuoja pavienių žodžių lemos. Tačiau techninėje leksikoje yra gausu sudurtinių žodžių. A. Velička teigia, kad „terminologinių žodžių junginių atsiradimas yra veikiamas to, kad mokslo ir technikos raida reikalauja tikslesnių ir diferencijuotų apibrėžimų. Todėl sudaromi nauji terminai: prie jau esamų papildomai jungiami

kiti, juos konkretizuojantys žodžiai, kurie papildomais požymiais išskiria pavadinamus daiktus ir daiktų grupes⁴. Pastovieji žodžių junginiai, t. y. sudurtiniai terminai, susideda iš kelių dėmenų ir turi nusistovėjusią formą. Tokie junginiai pateikiami kaip savarankiškos lemos. Pavyzdžiui: **power plant; landing gear; short circuit; shock absorber; spark plug; switchboard; rivet gun; joystick; torquemeter** ir t. t.

Dvikalbis žodynas paprastai neapsiriboja teisingo atitikmens pateikimu; jame taip pat turi būti nurodomi galimi leksiniai variantai ir iliustruojamas atitinkamo žodžio vartojimas, pateikiant minimalų iliustracinį kontekstą⁵. Kadangi žodynas nėra žodžių sąrašas ar rinkinys, o žodžiai turi prasmę ir atlieka savo funkciją tik kartu su kitais žodžiais, buvo stengiamasi bent minimaliai parodyti jų vartojimo ypatumus. Todėl daugelis antraštinių žodžių iliustruoti pavyzdžiais. Tai dar viena priežastis, kodėl šis žodynas pavadintas „mokomuoju“. Matydamas pateiktą pavyzdį, vartotojas gali ne tik geriau suprasti žodžio reikšmę, bet ir geriau suvokti jo vartojimo sferą. Todėl, kaip teigia Zgusta (1971), leksikografas neturėtų žodyno straipsnyje esančių vartojimo pavyzdžių laikyti priedu, tačiau suvokti juos kaip integralią žodyno straipsnio dalį⁶.

Šiame žodyne buvo panaudoti dviejų tipų iliustraciniai pavyzdžiai. Pirmasis – tai pavyzdžiai, iliustruojantys žodžio vartoseną, pavyzdžiui: **act** *v* 1 veikti; **to** ~ **immediately** 2 (pa)veikti, daryti poveikį (**on**); **comply** *v* laikytis (taisyklių ir pan.) (**with**); **to** ~ **with the requirements** laikytis reikalavimų; **inconvenient** *a* nepatogus, netinkamas; ~ **place** netinkama vieta; **size** *n* 1 dydis; **overall** ~ gabaritinis dydis 2 klėjai, lipni medžiaga, *v* 1 išdėstyti/sudėti pagal dydį; išpjauti/suformuoti reikalingo dydžio 2 klijuoti; **readily** *adv* lengvai, be vargo; ~ **removable** lengvai išmontuojamas.

Kitas iliustracinių pavyzdžių tipas yra žodžių junginiai, šiuolaikinėje terminologijoje įvardijami kaip lemos kolokacijos. Jos pateko į žodyną kaip straipsnių viduje esančios iliustracijos, nurodančios tipiškiausius lemos vartojimo atvejus. Pavyzdžiui, žodžio **signal** straipsnyje nurodyta 10 žodžių junginių: **signal** *n* signalas; **control** ~ valdymo signalas; **fault** ~ gedimo signalas; **feedback** ~ grįžtamojo ryšio signalas; **frequency-modulated** ~

⁴ Velička A., Terminų esmės samprata ir leksikografinės terminologijos problemos. *Santalka*. Filologija. Edukologija, Vilnius: Technika. T. 16, Nr. 2, 2008.

⁵ Hornáčková Klápcová E., *Composition of the entry in a bilingual dictionary*, www.skase.sk/Volumes/JTL04/05.pdf.

⁶ Melnikienė D., Jankauskaitė M., Iliustraciniai pavyzdžiai dvikalbiuose žodynuose. *Kalbotyra*, 2002, p. 79.

moduliuotojo dažnio signalas; **input** ~ įėjimo signalas; **output** ~ išėjimo signalas; **reference** ~ atraminis signalas; **square** ~ stačiakampis signalas; **urgency** ~ skubos signalas; **warning** ~ įspėjimo/avarinis signalas.

Yra lemų, pavyzdžiui: **control, device, indicator, pin, pump, propeller, system, valve** ir t. t., kurių straipsniuose yra nurodyta daugiau nei 10 žodžių junginių, atrinktų iš įvairių techninių tekstų.

Derėtų paminėti dar vietą faktą, jog orlaivių priežiūros techniniuose tekstuose yra gana nemažai daugiareikšmių terminų ir homonimijos atvejų. Tokių žodžių reikšmė priklauso išimtinai nuo konteksto. Antraštinių žodžių straipsniuose skirtingos tokių žodžių reikšmės pažymėtos skaitmenimis, pavyzdžiui: **disable** *v* 1 sugadinti 2 išjungti, atjungti; **fitting** *n* 1 pritaikymas, priderinimas 2 surinkimas, montavimas 3 jungiamoji detalė; **mazgas** 4 *pl* elektros instaliacija; **flush** *n* 1 (vandens) srovė, srautas 2 praplovimas, *v* praplauti vandens srove, *a* lygus, tiesus; **light** *n* 1 šviesa 2 žiburys, žibintas; **lempa**, *v* 1 už(si)degti 2 apšviesti, *a* 1 lengvas 2 nesmarkus, nežymus; **line** *n* 1 linija 2 lynas 3 laidas 4 vamzdis.

Pasitaiko atvejų, kai kalboje nusistovėję ir įprastai vartojami lietuviški žodžiai yra kalbininkų skatinami keisti kitais, jų manymu, taisyklingesniais žodžiais. Redaguojant žodyną, nemažai lietuviškų atitikmenų lietuvių kalbos redaktorių buvo pakeisti į kitus, kalbos požiūriu tinkamesnius žodžius. Taip žodyne atsirado **aušalas; aklinoji veržlė; išmetalai; išdrožinis velenas; gretšakė; nešlys; sąrama; strigdiklis; variklio alsuoklis** ir t. t. Reikia pasakyti, jog orlaivių specialistai nenori arba netgi visiškai atsisako vartoti tokius lietuviškus terminus, esą jie nenatūralūs, jų aplinkoje visiškai nesuprantami, skamba keistai ir juokingai. Savo darbe jie, debėra linkę vartoti arba tarptautinius žodžius, arba angliškus ir rusiškus žargonizmus, pavyzdžiui, **loudmasteris, ruderis, šaiba, kusačkė, vadyla, atstojus, stremenkė** ir t. t. Suprantama, kursų metu klausytojai buvo raginami vartoti kuo taisyklingesnę lietuvių kalbą, o į žodyną įrašyti taisyklingi lietuviški žodžiai neabejotinai padės gryntinti kalbą.

IŠVADOS

Straipsnio autorės dalijasi patirtimi, įgyta sudarant *Mokomąją anglių-lietuvių kalbų orlaivių techninės priežiūros terminų žodyną*, ir apžvelgia pagrindines žodyno sudarymo problemas. Kadangi leksikografija yra mokslas, o dvikalbio techninių terminų žodyno sudarymas yra ilgas, sunkus ir atsakingas darbas, reikalaujantis bendrų žodyno sudarytojų ir atitinkamos

srities specialistų pastangų, autorių apsisprendimas rengti šį žodyną buvo joms išties didelis iššūkis. Sakoma, jog būtų idealu, jei žodyno sudarytojas galėtų puikiai kalbėti abiem kalbomis ir turėtų tam tikros srities išsilavinimą, įgytą abiejose šalyse ir abiem kalbom, ir turėtų profesionalaus terminologo žinių. Kadangi vargu ar tokie žmonės apskritai egzistuoja, reikia ieškoti kitų žodyno sudarymo būdų⁷. Autorės – Karo akademijos dėstytojos – ėmėsi šio darbo, verčiamos aplinkybių ir siekdamos pagerinti mokymo ir mokymosi kokybę, todėl šis žodynas traktuotinas ne tik kaip informacijos šaltinis, bet ir kaip mokomoji priemonė. Rengiant žodyną, iškilo daug įvairiausių problemų, susijusių tiek su žodyno makrostruktūra, tiek su mikrostruktūra. Neaiškumų kėlė leksikos atranka (kiek žodžių ir jų reikšmių, kiek ir kokius bendrinės kalbos žodžius įtraukti į žodyną), medžiagos pateikimas ir lemų išdėstymas, sudurtinių žodžių ir žodžių darybos elementų statusas, lietuviškų atitikmenų nustatymas, daugiareikšmių ir daugianarių lemų pateikimas ir pan.

Autorės nebando pretenduoti į profesionalių žodynų sudarytojų gretas ir supranta, kad šis žodynas toli gražu nėra idealus. Žodynas buvo sudaromas konkrečioms vartotojams ir jų konkrečioms poreikiams. Autorės džiaugiasi, kad orlaivių specialistai jau kursų metu įvertino šio žodyno reikalingumą ir efektyviai juo naudojos. Dabar, žvelgdamos į žodyną kritiškai ir turėdamos patirties šioje srityje, autorės mato kai kurių netikslumų, neatitikimų ir taisytinių vietų. Be to, dar yra nemažai medžiagos, kuri buvo sukaupta, jau išleidus žodyną, todėl ateityje būtų galima žodyną papildyti ir patobulinti.

LITERATŪRA

1. Aircraft Maintenance Acronyms, <http://www.babylon.com/free-dictionaries/reference/acronyms-abbreviations/Aircraft-Maintenance-Acronyms/20194.html>.
2. Aviation Dictionary, http://www.alphadictionary.com/directory/Specialty_Dictionaries/Aviation/.
3. Aviation Dictionary, <http://www.aviationdictionary.org/>.
4. Automotive Dictionary, <http://www.babylon.com/define/14/Automotive-Dictionary.html>.

⁷ Vehmas-Lehto I., Different Societies – Different Concepts. Difficulties in Compiling a Finnish-Russian Forestry Dictionary, *Forest Snow and Landscape Research* 74 (2), 1999, p. 171.

5. Aviation Dictionary, <http://dictionary.babylon.com/science/aviation/>.
6. Aviation Glossary, <http://aviationglossary.com/category/aviation-maintenance-terms/>.
7. Butkienė J., Leksikografinės minimaliųjų žodynų problemos ir jų teorinė interpretacija. Santalka. Filologija. Edukologija. Vilnius: Technika. T. 17, Nr. 2, 2009.
8. Glossary of Aircraft Terminology, http://g.oswego.edu/dl/acs/glossary/section3_1.html.
9. Glossary of Aviation, Aerospace and Aeronautics, http://en.wiktionary.org/wiki/Appendix:Glossary_of_aviation,_aerospace,_and_aeronautics.
10. Civilinės aviacijos terminų žodynas, Susisiekimo ministerija, Vilnius, 1996.
11. David Jones, Avotek Aeronautical Dictionary, Avotek Information Resources, LLC, 2006.
12. Dictionary of Automotive Terms, <http://www.motorera.com/>.
13. Fizikos terminų žodynas, Vilnius, Mokslas, 1987.
14. Hornáčková Klapicová E., Composition of the entry in a bilingual dictionary, www.skase.sk/Volumes/JTL04/05.pdf.
15. Jakaitienė E., Leksikografija. Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras, Vilnius, 2005, p.17.
16. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners, Macmillan Publishers Limited, 2007.
17. Melnikienė D., Jankauskaitė M., Iliustraciniai pavyzdžiai dvikalbiuose žodynuose. Kalbotyra, 2002, p. 79.
18. National Aviation Academy's Dictionary, <http://www.naa.edu/dictionary.php?id=4&lookup=2>.
19. New Illustrated Webster's Dictionary of the English Language, Pamco Publishing Company, INC, 1992.
20. Nielsen, S., Mourier, L., Design of a function-based Internet accounting dictionary. Dictionary Visions. Research and Practice: selected papers from the 12th International Symposium on Lexicography, Copenhagen, 2004, p. 119.
21. Piesarskas B., Dabartinės anglų kalbos žodynas, Vilnius, 2001.
22. Piesarskas B., Svecevičius B., Lietuvių-anglų kalbų žodynas, Vilnius, 1991.
23. Tarptautinių žodžių žodynas, Vilnius, Alma littera, 2001.
24. The American Heritage Science Dictionary, 2008.

25. Vehmas-Lehto I. (1999). Different Societies – Different Concepts. Difficulties in Compiling a Finnish-Russian Forestry Dictionary, *Forest Snow and Landscape Research* 74 (2), p. 171.

26. Velička A., Termino esmės samprata ir leksikografinės terminologijos problemos. *Santalka. Filologija. Edukologija, Vilnius: Technika*. T. 16, Nr. 2, 2008.

PRACTICAL ASPECTS OF COMPILING THE ENGLISH – LITHUANIAN DICTIONARY OF AIRCRAFT MAINTENANCE TERMS

Milda MIRONAITĖ, Jolita NORKIENĖ

SUMMARY

Technical dictionaries play a very important role in modern world of technological changes and international cooperation. In Lithuania, with the Lithuanian Air Force procuring aircraft equipped with the newest technology, there is an increasing need for technical personnel to correctly and precisely understand manuals and documentation accompanying the procured aircraft. Since there had been no English-Lithuanian dictionary of this kind in Lithuania, in the course of teaching technical English to aircraft maintenance personnel, the authors of the article compiled an English-Lithuanian dictionary of aircraft maintenance terms intended not only for the students of the course, but also for all specialists working in this field. The authors share their experience in the compilation of the dictionary. The article indicates the reasons for the emergence of the dictionary, presents the sources and criteria of word selection as well as the sources of Lithuanian equivalents. Also discussed are the problems related to illustrative examples and difficulties of providing Lithuanian equivalents.

Key words: *English-Lithuanian dictionary, aircraft maintenance, term, equivalent.*

TARPINSTITUCINĖ MOKSLINĖ PRAKTINĖ KONFERENCIJA
INTERINSTITUTIONAL SCIENTIFIC-PRACTICAL CONFERENCE

EDUKACINIŲ INOVACIJŲ SKLAIDA
ŠIUOLAIKINIAME UŽSIENIO KALBŲ
MOKYMO(SI) KONTEKSTE

THE DISSEMINATION OF EDUCATIONAL
INNOVATIONS IN THE CONTEXT OF MODERN
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

PRANEŠIMAI

PRESENTATIONS

Meaning Lost in Translation

Vertimas: prasmės perteikimo problemos

plk. lt. Valerijus ŠERELIS

LTC Valerijus ŠERELIS

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania

The Correspondence of Lithuanian Armed Forces to the English Language Requirements

Lietuvos kariuomenės anglų kalbos reikalavimų atitikimas

Aušra NARBUTIENĖ

Lietuvos kariuomenės Mokymo ir doktrinų valdybos Štabo Anglų kalbos testavimo skyrius

Training and Doctrine Command of Lithuanian Armed Forces, English Language Testing Section

The Role of NLP in Teachers-Students Verbal Interaction

Neurolingvistinio programavimo vaidmuo dėstytojų – studentų verbalinėje interakcijoje

Olga MICKIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų institutas

The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Foreign Languages Institute

Creative Use of Current Techniques for Warm-ups and Round-ups in TEFL

Kūrybiškas šiuolaikinių metodų taikymas pratybių apšilimui ir santraukai mokant anglų kaip užsienio kalbos

Inga JELKINIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų institutas

The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Foreign Languages Institute, Kaunas English Language Teaching Section

MEANING LOST IN TRANSLATION

Vertimas: prasmės perteikimo problemos



plk. ltn. Valerijus ŠERELIS

LTC Valerijus ŠERELIS

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania

MEANING LOST IN TRANSLATION

VERTIMAS: prasmės perteikimo problemos

LTC V. Šerelis

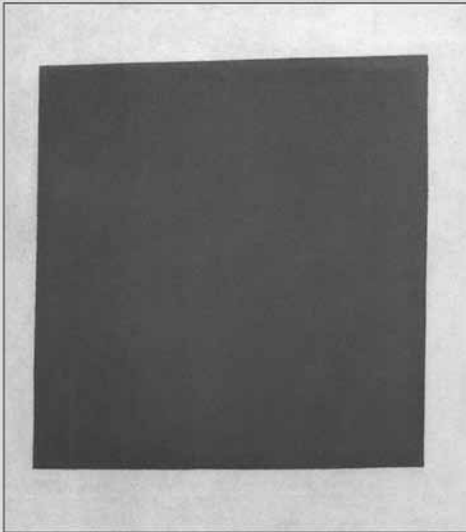
The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania
Deputy Commandant for Military Training and Education

Šaltiniai

- Gene Sharp „Pilietinė gynyba. Postmilitarinių ginklų sistema“. Mintis, 192.
- Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija. Carl von Clausewitz. Apie karą. Vilnius.
- Baltic Defence College, Course Plan, Joint Command and General Staff Course 2012-2013
- Joint Publication 1-02, Department of Defense Dictionary of Military and Associated Terms
- AJP – 3.4.4, Allied Joint Doctrine for counterinsurgency (COIN)
- NATO Glossary of terms and definitions / NATO terminų aiškinamasis žodynas (AAP – 6)

TURINYS

- Intro
- Mistranslation
- Misunderstanding
- Misconception
- Mispronunciation
- Questions



- Kazimir Malevich
- 1879-1935
- *Red square*
- 1915

INTRO



Mistranslation – Misunderstanding - Misconception

Pirmoji bet kokios teorijos užduotis – susisteminti ypač painias sampratas ir vaizdinius; tik susitarus dėl pavadinimų ir sampratų galima tikėtis aiškiai ir lengvai išsiaiškinti visus klausimus ir tikėtis, kad laikaisi tos pačios nuomonės kaip ir skaitytojas.



Carl von Clausewitz
1780-06-01 – 1831-11-16

Learning Level (LL)

- **LL 1 - Knowledge**
- Knowledge is (here) defined as the remembering (recalling) of appropriate, previously learned information
- **Related Verbs:** arrange, define, duplicate, label, list, memorize, name, order, recognize, relate, recall, repeat, reproduce, state
- **Knowledge** is recognition or reproduction of a piece of learned information
- **LL 2 - Understand**
- Grasp (understand) the meaning of informational materials
- **Related Verbs:** classify, describe, discuss, explain, express, identify, indicate, locate, recognize, report, restate, review, select, translate
- **Understanding** means that a given piece of information can be translated into other words, which necessitates reorganization and re-compilation of the content

p.22- BALTDEFCOL course plan

Learning Level (LL)

- **LL 3 - Apply**
- Being able to reproduce the information in any situation it may be needed, and use it naturally without further instruction
- **Related Verbs:** apply, choose, demonstrate, dramatize, employ, illustrate, interpret, operate, practice, schedule, sketch, solve, use, write
- **Application** denotes the ability to use the knowledge in new situations or for new problems alike known problems
- **LL 4 - Analyze**
- Being able to split a piece of information in its parts, and explain the relation between the parts
- **Related Verbs:** analyze, appraise, calculate, categorize, compare, contrast, criticize, differentiate, discriminate, distinguish, examine, experiment, question, test
- **Analysis** is the first step of a more independent problem-solving of totally new and unknown problems

p.22- BALTDEFCOL course plan

Learning Level (LL)

- **LL 5 - Synthesise**
- Put parts together to form new patterns or structures, such as a plan of operation, a speech or a set of abstract relations like this one
- **Related Verbs:** arrange, assemble, collect, compose, construct, create, design, develop, formulate, manage, organize, plan, prepare, propose, set up, write
- **Synthesis** is done based on the results of analysis, and ends with the formulation of a totally new unity of previously unknown information
- **LL 6 - Evaluate**
- Being able to make a decision on a matter by judging various opinions by combining knowledge, understanding, use, analysis and synthesis
- **Related Verbs:** appraise, argue, assess, attach, choose compare, defend estimate, judge, predict, rate, core, select, support, value, evaluate
- **Evaluate** imply that the judgement is based on explicitly formulated criteria. Personal preferences may be among the criteria but must be stated clearly

p.22- BALTDEFOL course plan

Mistranslation

„Apie karą“

Karas:

- ... yra tik politikos tešimas kitomis priemonėmis
- ... continuation of politics by other means
- ... continuation of policy by other means

Carl von Clausewitz

Mistranslation

Dictionary is correct

- **capability**

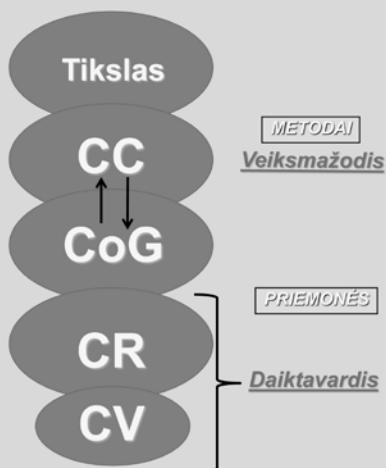
1 (su)gebėjimas; geba; gabumai;
outside/beyond my capabilities
ne mano sugebėjimams

2 pajėgumas;

military capability karinė galia

3 *teis.* veiknumas, teismus

Svorio centro nustatymas
Eikmeirio metodas



Mistranslation

- „Apie karą“ 96 psl.
- **Sunkumai atskiriant pažinimą nuo mąstymo.**
- *The Difficulty of Separating Perception from Judgement.*
- Vien tik pavadinime matome, kad kartais pažinimas gali būti tapatinamas su suvokimu ir mąstymas su vertinimu.
- ...suvokimas protu skiriasi nuo suvokimo jausmu, bet ir jie neatskiriami, kaip karo menas ir karo mokslas.

N.B. J.F.C. Fuller

„Mąstymas jau yra menas“

Carl von Clausewitz

Misunderstanding

- Art vs. science
- Veikale „Apie karą“ irgi keliamas klausimas: „Karo menas ar karo mokslas?“ – šitaip pavadintas antrosios dalies „Apie karo teoriją“ 3 skyrius.
- 95-ajame psl., iš karto po pavadinimo skliausteliuose: „*Ilgūdžiai ir žinios. Mokslo tikslas – tik žinios, meno tikslas – įgūdžiai.*“
- Angliškoji versija: „*Ability and knowledge. The object of science is knowledge; the object of art is creative ability.*“
- Toliau fon Klauzevicas teigia: „Iš tikrųjų knyga negali išmokyti, kaip ką daryti, todėl „menas“ negali puikuotis ant jos viršelio.“

Carl von Clausewitz

Karas?

- Reguliarus / nereguliarus
- Simetrinis / nesimetrinis
- Konvencinis/nekonvencinis
- Įprastas
- Tradicinis
- Pilietinis
- Partizaninis
- Terorizmas
- Maištas
- Revoliucija
- Sukilimas
- Ir t. t.

Language is software of thinking

COIN has two sides

- Insurgency
- Counterinsurgency

$$RW = GW + P$$

Latin:

Insurgere

Revolutio



How to read Definitions?

You are what you do

Aristotle

Asymmetrical armed conflict

NATO Glossary of terms and definitions NATO terminų aiškinamasis žodynas

- **Sukilimas**
- Organizuotas judėjimas, kurio tikslas – nuversti esamą valdžią ardomąja veikla ir ginkluotais veiksmais.
- **Insurgency**
- An organized movement aimed at the overthrow of a constituted government through use of subversion and armed conflict.
- The actions of an organised, often ideologically motivated, group or movement that seeks to effect or prevent political change of a governing authority within a region, focused on persuading or coercing the population through the use of violence and subversion.

Resistance vs. Insurgency

- **Resistance Movement** – An organized effort by some portion of the civil population of a country to resist the legally established government or the occupying power and to disrupt the civil order and stability. (Joint Pub 1-02)
- **Insurgency** – An organized movement aimed at the overthrow of a constituted government through the use of subversion and armed conflict. (Joint Pub 1-02)

NATO Glossary of terms and definitions NATO terminų aiškinamasis žodynas

- **Terrorism**
- *The unlawful use or threatened use of force or violence against individuals or property in an attempt to coerce or intimidate governments or societies to achieve political, religious or ideological objectives.*
- **Terorizmas**
- Neteisėtas ar grasinimo tikslais jėgos ar smurto vartojimas prieš asmenis ar nuosavybę, mėginant priversti ar įbauginti vyriausybės ar visuomenę ir pasiekti politinių, religinių ar ideologinių tikslų.

NATO Glossary of terms and definitions NATO terminų aiškinamasis žodynas

- *Guerrilla Warfare*
- *Military and paramilitary operations conducted in enemy held or hostile territory by irregular, predominantly indigenous forces.*
- Partizaninis karas
- Karinės ir pusiau karinės operacijos priešo užimtoje arba priešiškoje teritorijoje, atliekamos nereguliariųjų, daugiausia iš vietinių gyventojų sudarytų kovos būrių.
- "Guerrilla" – nuo 1809 m. – anglų kalbos žodis

Misconception

Gene Sharp (g.1928)

Aka "Clausewitz of nonviolent warfare."

- „*Pilietinė gynyba. Postmilitarinių ginklų sistema*“. *Mintis, 1992.*
- Civilian-based defence. A post-military weapons system.

Misconception

- *Pilietinė gynyba/Civilian-based defence/Гражданская оборона/ Civilinė sauga/Nonviolent resistance*
- Pilietinis pasipriešinimas apima ginkluotas (partizaninis karas) ir neginkluotas (įvairios pilietinio nepaklusnumo akcijos) civilių gyventojų rezistencijos formas, kurios turėtų būti taikomos šalies okupacijos atveju.
- Lietuvos nacionalinio saugumo strategija (2002)

Misconception

- Sulaikymo tikslas – įtikinti potencialius užpuolėjus nepradėti puolimo, nes jis gali nepasiekti tikslo, o jo padariniai brangiai kainuos.
- 9 psl. ar ne **Deterrence**
- Gintis nuo išorinės agresijos bei vidaus valdžios užgrobėjų ir juos sulaikyti galima visuomeniniais, *ekonominiais*, *politiniais* ir *psichologiniais ginklais*.
- 12 psl.



Pilietinė gynyba. Postmilitarinių ginklų sistema



**Véliava,
Žodžio kilmė**

The fear of death is the most unjustified of all fears, for there's no risk of accident for someone who's dead.

Albert Einstein

Mispronunciation

- Wooden Terrain
- Powerplant presentation
- Shame of manoeuvre
- Mouring Briefing

THE CORRESPONDENCE OF LITHUANIAN ARMED FORCES TO THE ENGLISH LANGUAGE REQUIREMENTS

Lietuvos kariuomenės anglų kalbos reikalavimų atitikimas

Aušra NARBUTIENĖ

Lietuvos kariuomenės Mokymo ir doktrinų valdybos Štabo Anglų kalbos testavimo skyrius

*Training and Doctrine Command of Lithuanian Armed Forces,
English Language Testing Section*



LIETUVOS KARIUOMENĖS ANGLŲ KALBOS REIKALAVIMŲ ATITIKIMAS

Aušra Narbutienė, LK MDV AKTS



TURINYS

1. KAS testavimo sistema.
2. Lietuvos kariuomenės anglų kalbos reikalavimai.
3. LKA suvestinė (reikalaujamas lygis, turimas lygis, atitiktis anglų kalbos reikalavimams).
4. KAS subjektų 3, 2 ir bazinio lygio atitikimo lyginamosios lentelės.
5. Bendroji anglų kalbos lygių atitikimo lentelė



KAS TESTAVIMO SISTEMA

KAS taikoma ši anglų kalbos mokėjimo lygio nustatymo sistema:

1. *Bazinis anglų kalbos mokėjimo lygis pripažįstamas, kai:*
 - AKAT – 65–74 balai;
 - bazinio lygio arba bazinio lygio kartojimo kursų PT – 75 proc. ir daugiau;
 - antrojo lygio arba antrojo lygio kartojimo kursų PT – 50–74 proc.
2. *Antrasis anglų kalbos mokėjimo lygis pripažįstamas, kai:*
 - AKAT – 75 balai ir daugiau;
 - antrojo lygio arba antrojo lygio kartojimo kursų PT – 75 proc. ir daugiau;
 - pasiektas antrasis lygis pagal LKS STANAG 6001;
3. *Trečiasis anglų kalbos mokėjimo lygis pripažįstamas, kai:*
 - pasiektas trečiasis lygis pagal LKS STANAG 6001.



KAS ANGLŲ KALBOS REIKALAVIMAI PAREIGYBĖMS

Bazinis lygis – 1625 (75)
Antrasis lygis – 2746 (271)
Trečiasis lygis – 350 (24)

Iš viso: 4721 (370)



LKA

LKA			
Lygis	3 lygis	2 lygis	Bazinis lygis
Reikalaujamas lygis	6	126	16
Turimas lygis	1	74	6
Neatitinka skaičius	5	52	10
Atitinka %	17%	59%	37%



3 lygio atitikties kalbos reikalavimams išsidėstymo pagal karinius subjektus lentelė

Vieta	Karinis subjektas	Atitikimas, %
-	ŠB	100
1	KP	33
2	KAM ir LKA	17
3	LKK	16
4	SP	13
5	JŠ	4
6	LV, FAD, KASP, Mokymo pajėgos, KOP, KJP, įstaigos prie KAM	0



2 lygio atitikties kalbos reikalavimams išsidėstymo pagal karinius subjektus lentelė

Vieta	Karinis subjektas	Atitikimas, %
1	JŠ	76
2	KJP	74
3	KP	71
4	SP	66
5	KAM ir KOP	64
6	LKA ir įstaigos prie KAM	59
7	LV	54
8	LKK	51
9	Mokymo pajėgos	49
10	KASP	42
11	ŠB	41
12	FAD	33



Bazinio lygio atitikties kalbos reikalavimams išsidėstymo pagal karinius subjektus lentelė

Vieta	Karinis subjektas	Atitikimas, %
1	LKK	75
2	KOP ir KP	40
3	KJP	39
4	LKA	37
5	SP	35
6	Įstaigos prie KAM	32
7	KASP	30
8	Mokymo pajėgos ir ŠB	27
9	LV	24
10	JŠ	17
11	KAM ir FAD	0



Bendroji KAS personalo atitikties anglų kalbos reikalavimams lentelė

KAS PERSONALAS

Reikalaujamas lygis	Pareigybių skaičius	Atitinka	%
3 lygis	348	39	11
2 lygis	2724	1553	57
Bazinis lygis	1619	539	33
Bendroji suma	4691	2131	45
Neatitinka		2560	55



FOOD FOR THOUGHTS



“The best form of welfare for troops is the first class training.”

Field Marshal Rommel

THE ROLE OF NLP IN TEACHERS-STUDENTS VERBAL INTERACTION

Neurolingvistinio programavimo vaidmuo dėstytojų –
studentų verbalinėje interakcijoje

Olga MICKIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų institutas
*The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Foreign
Languages Institute*

The Role of NLP in Teachers-Students Verbal Interaction

Olga Mickienė, UKI metodininkė inspektorė

Plan

- 1. What is NLP?
- 2. The Aim of the Presentation.
- 3. Teacher-Learner Congruence (C-zone and R-zone).
- 4. NLP Techniques Used by Teachers.
- 5. Teachers' Phrases Illustrating NLP techniques.
- 6. I-R-F Framework.
- 7. Phrases Likely to Programme a 'Successful/unsuccessful Learner'.
- 8. Conclusion.

What is NLP?

- **Neuro-linguistic programming (NLP) is a complex set of beliefs, skills and behaviours that can help a person communicate more accurately, effectively and respectfully (Baker and Rinvolucri 2005:4).**
- **NLP is an approach in language teaching which is claimed to help achieve excellence in learner performance.**

The Aim

- **recognize the role and increase the teachers' awareness of NLP in teachers' verbal interaction with students.**
- **(based on the article 'The Role of NLP in Teachers' Classroom Discourse' by R. Milrood published in ELT Journal, Volume 58/1, Jan 2004)**

- **NLP in teachers' discourse is intervening with teacher-learner congruence by addressing learners' cognitive-emotional domain ('neuro' component) through verbal interaction with the learner ('linguistic' component).**

- **Teacher-learner congruence is defined as a perfect harmony between teachers' and learners' intentions, actions, attitudes and motives in their classroom interaction.**

- R-zone
- (zone of resistance)
- C-zone
- (zone of congruence)

A Classroom Situation

- T. So, you have listened to the text and who can now tell me why this story is funny.**
- L. (silence)
- T. Is this story funny?**
- L.... er.
- T. Did the tourists speak Spanish?**
- L. No.... English.
- T. How did they communicate?**
- L....with pictures.
- T. Yes, they drew a picture and wanted to say that they were...**
- L. they were hungry.
- T. That's right. They were hungry and wanted...**
- L. to get some food, etc.

R-zone-----C-zone

T. So, you have listened to the text and who can now tell me why this story is funny.

L. (silence)

T. Is this story funny?

L.... er.

T. Did the tourists speak Spanish?

L. No.... English.

T. How did they communicate?

L....with pictures.

T. Yes, they drew a picture and wanted to say that they were...

L. they were hungry.

T. That's right. They were hungry and wanted...

L. to get some food, etc.

R-zone

Silence

Opinion question

Fact question

Further questions

C-zone

NLP techniques

- Establishing a rapport between the teacher and learners
- Modelling the learner
- Creating a learner filter
- Pacing with the learner
- Leading the learner
- Elicitation from the learner
- Calibration of the learner
- Re-framing the approach
- Collapsing an anchor

NLP techniques	Teachers' phrases
Rapport	Oh, great! That's a very good idea! Now, there will be a surprise for you!
Modelling	Will you take notes? Follow the text closely. Why don't you write your sentences? First read and only then say.
Filter	Here are the words for you. These phrases will be necessary. The rule is... You need more logic.
Pacing	Am I speaking too fast? Take your time. Do you follow me? Are you clear on what I am saying?
Leading	Could you say it clearer for all? I would like to elaborate on this point. Why don't you make the story longer?
Elicitation	What if the question is put differently? Compare the two pictures. What do you know about....?
Calibration	Reading is your forte. Why don't you sit nearer for better hearing? You can do the rest at home.
Re-framing	OK... Let me put it differently. I will read it slower this time. I'd better write the words on the board for you.
Anchoring	This idea is particularly useful. I very much like your choice of expressive words. These examples are really great.

I-R-F framework

- **Initiate**
- **Respond**
- **Follow-up**

In order to make discourse more effective:

- include the use of questions referring to learners' real life;
- activate heuristics;
- give feedback on message rather than accuracy;
- negotiate meaning with learners;
- talk naturally;
- maintain classroom rapport and interactive group work.

A classroom situation

Teacher discourse	NLP techniques
a. What do you do in the morning?	a. Eliciting from the learner.
b. OK, I'll put it differently.	b. Re-framing teaching strategy.
c. Let's take a look at this picture. This is a family and each family member is doing something... eating breakfast, shaving, still lying in bed, etc.	c. Leading the learner
d. Could you say what each person is doing at the moment?...	d. Eliciting from the learner.
a. So, what do YOU do in the morning?	a. Eliciting from the learner.

Teachers' phrases likely to programme a 'successful' learner	Teachers phrases likely to program an 'unsuccessful' learner
Why do you think so?	Mind your grammar.
Give your reasons.	Do you understand my question?
What would you do if you were ...?	Use Present Simple.
What is your choice?	Say it again.
That's interesting!	Wrong.
That's a great idea!	Speak slower.
I'm wondering whether you are right on this.	Read every word.
I've never heard of it before.	What have you understood from the text?
OK, keep talking	What new words do you remember from the topic?
That's a very good guess!	Say it in a complete sentence.

NLP techniques enabling the learners

- Establishing a rapport with students
- Calibrating
- Keeping pace with
- Leading the learner
- Re-framing classroom procedures
- Anchoring success

Misuse of NLP techniques

- Excessive focus on eliciting output
- Continuous filtering of correct/incorrect knowledge
- Modelling of learner strategies in top-down way

There is no failure in learners, only in teacher's intervention.



CREATIVE USE OF CURRENT TECHNIQUES FOR WARM-UPS AND ROUND-UPS IN TEFL

Kūrybiškas šiuolaikinių metodų taikymas pratybų apšilimui ir santraukai mokant anglų kaip užsienio kalbos



Inga JELKINIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos

Užsienio kalbų institutas

The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania,

Foreign Languages Institute, Kaunas English

Language Teaching Section

Creative use of current warm-ups and round-ups in TEFL



By Inga Jelkinienė
Kaunas, 2012

The contents

- ▶ Lesson planning and warm ups
- ▶ The definition
- ▶ The main function
- ▶ The basic principles
- ▶ Correction during warm ups
- ▶ Rivalry
- ▶ Other functions
- ▶ Using photos for warm ups
- ▶ Vocabulary warm ups
- ▶ Grammar warm ups
- ▶ Speaking/writing warm ups
- ▶ Videos
- ▶ Round ups- some ideas



Lesson planning and warm ups

- ▶ What is the place of warm ups in lesson planning?
- ▶ Why are they necessary?

Warm ups go together with time fillers, ice breakers or motivational activities.



The definition

Warming up activities:

- ▶ come at the beginning of the lesson,
- ▶ should be part of your everyday lesson plan,
- ▶ they are designed to attract students' attention,
- ▶ to get them ready to focus on whatever activities that follow.
- ▶ It's a **MOTIVATING STARTING POINT!**



The main function

- ▶ To widen students' appetite and to arouse the curiosity.



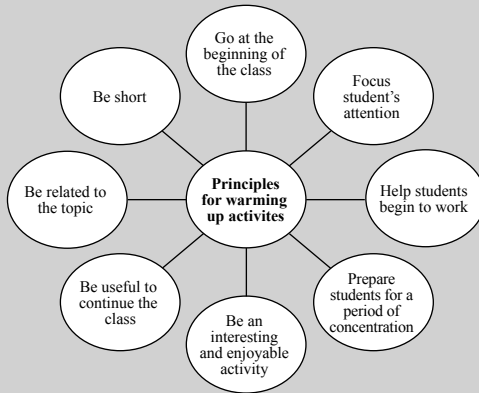
The basic principles of any warm up

Warming up activities:

- ▶ Go at the beginning of the class;
- focus students' attention;
- help students to begin work;
- prepare students for a period of concentration;
- be an interesting and enjoyable;
- be useful to continue the class;
- be related to the topic;
- be short.

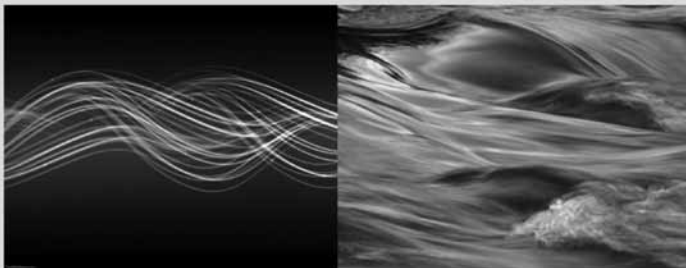


The basic principles



Less correction

- ▶ During the warm up exercises, disregard corrections. The warm up session needs to have a certain flow.



The effect of rivalry

Competitive activities facilitate the process of learning.



The functions

- ▶ Fun and variety in a lesson
- ▶ Setting the tone
- ▶ Preparing the students' ear
- ▶ Engage every student
- ▶ Review
- ▶ Scaffolding
- ▶ Sense of community
- ▶ Used in case of emergency as a filler
- ▶ A well-prepared teacher
- ▶ A chance to work with real material
- ▶ Less inhibited students



Some types of warm ups

Using photos or pictures

- a) Shall I compare thee to... another celebrity?
- b) What does he do?
- c) Before and after
- d) Hobbies/ clothes/appearance
- e) A secret identity
- f) Send round a picture and finish describing it.




Vocabulary warm ups


- a) Ball and bat (word tennis, the students form two groups- and they rival who remembers a lexical item last);
- b) Writing jumbled letters on the board (students make as many words as they can);
- c) A target word (it is from a reading passage, what ideas it reminds or triggers- a discussion activity);
- d) A name- a positive adjective (students include the other students before them);
- e) A set of words, e.g. river, Mars, cat (In pairs the students find the connections);
- f) A chain of words (e.g. a cat, a tomato, an offer etc.)



Grammar warm ups

- a) Criss cross (question revision/tenses revision)
 - b) A question from 100 grammar questions
 - c) 10 questions (yes/no questions- students guess the secret word)
 - d) What is the country?+ Present Continuous (People now are drinking wine and eating cheese right now; later students practice in pairs)
 - e) Fortunately/unfortunately....
 - f) The magic wand. What would you change...? (about yourself/your job/the "school")
-
- 

Speaking/writing warm ups

- a) Quick writing on the topic (e.g. a simple prompt on the board: "What do you think of fathers today?").
 - b) Impromptu Speeches (A card from the box impromptu one or two-minute speech on the key word chosen).
 - c) Idioms or proverbs (three idioms- one headword- a related discussion).
 - d) Famous for five minutes
 - e) A famous person (tell the students to think about a famous person that they would like to be. The other students must guess.)
 - f) Can't say YES or NO
 - g) A hot seat
 - h) Show an object from home and tell
 - i) Good morning warmer! (print out the tasks and questions)
-
- 

Examples of questions:

In less advanced groups the tasks should be as simple as these:

- smile at a person sitting opposite you,
 - shake hands with your neighbors,
 - pay a nice compliment to a third person sitting on your right,
 - ask a question a second person sitting on your left,
 - what is your friend like?,
 - what do you do in your free time?,
 - what is your favourite book about?,
- etc.

In more advanced groups the tasks can be a bit more complicated:

- what was the happiest day of your life?,
 - where would you go if you could go anywhere in the world?,
 - what would you change if you were the headmaster of our school?,
- etc.



Using videos for warm ups

- ▶ Video could bring a great deal of interest into the classroom
1. Download free Youtube downloader (found in Google)
 2. Go to Youtube
 3. Choose a short video and download it
 4. Show at the beginning of the class
 5. Discuss with the students or do the tasks



Let's watch a video

- ▶ What language points could be reinforced by watching it? Comparatives? Present Continuous? Computer language? Useful adjectives? Useful expressions? etc.



How about a song/ a video?



Age, air, alcohol, aspirin and calcium.

Ham, honey, eggs, dogs, dieting and soup.

Being a woman, being a man, bubble bath, and food from cans.

Being black, wearing bras, left-handedness, and speedy cars.

Oestrogen, climate change, babyfood, the menopause.

Beef, beer, pizza, pork, cereal, and worcester sauce.

Childlessness, children, vitamins and bacon.

Chocolate, retirement, deoderant and facebook

The Mail says that these cause cancer, but it's only rumours that they give you tumours.

They've got some big balls to print it,

Cos it's 60 pages of scary bullshit!



Class round ups

- ▶ Evaluation—enables the instructor and learners to assess how well they have grasped the lesson
- ▶ The ten-minute newscast (students finish crazy sentences- finish with “Thank you ladies and gentlemen, that is the end of the news. Good night.”)
- ▶ Summarizing and reviewing the class (“You've done really well today”; Let's go through what we've studied today one more time“
- ▶ Long time no see: Students A pretend they are long-time friends of the main character in the article (Students B).



STRAIPSNIŲ AUTORIAI

Doc. dr. Dileta JATAUTAITĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (8 5) 2103560
El. paštas: dileta.jatautaite@mil.lt

Rita ALBRECHTIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (8 5) 2103562
El. paštas: ritaeyplt@hotmail.com

Doc. dr. Vita BANIONYTĖ

Vilniaus universiteto Užsienio kalbų institutas
Universiteto g. 5, LT-01122
Tel. 865238919
El. paštas: vita.banionyte@yahoo.com

Doc. dr. Jelena KAZIMIANEC

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (8 5) 2103562
El. paštas: kazimelen@gmail.com

Erika MOROZIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (8 5) 2103562
El. paštas: merika999@yahoo.com

Lina VALATKIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (85) 2103562
El. paštas: linute15@yahoo.com

Dr. Laimutė KASPARĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (8 5) 2103562
El. paštas: laimute@su.lt, tel. 861455501

Jurga TVARKŪNAITĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (8 5) 2103562
El. paštas: jurgatv2002@yahoo.co.uk, tel. 868516568

Milda MIRONAITĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (8 5) 2103562
El. paštas: mildamr@yahoo.com

Jolita NORKIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Universitetinių
studijų instituto Užsienio kalbų katedra
Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius
Tel. (8 5) 2103562
El. paštas: jolitanorkiene@yahoo.com, tel. 867347177

PRANEŠIMŲ AUTORIAI

Plk. Itn. Valerijus ŠERELIS

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius

Tel. (8 5) 2103532

El. paštas: valerijus.serelis@mil.lt

Aušra NARBUTIENĖ

Lietuvos kariuomenės Mokymo ir doktrinų valdybos Štabo Anglų kalbos testavimo skyrius

Viršuliškių g. 36, LT-05110, Vilnius

Tel. (8 5) 2103614

El. paštas: ausra.narbutiene@mil.lt

Olga MICKIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų instituto Vilniaus anglų kalbos mokymo skyrius

Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius

Tel. (8 5) 2103579

El. paštas: olga.mickiene@mil.lt

Inga JELKINIENĖ

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademijos Užsienio kalbų instituto Kauno anglų kalbos mokymo skyrius

Šilo g. 5 a., LT-10322 Vilnius

Tel. 870679491

El. paštas: inga.jlk@gmail.com

**EDUKACINIŲ INOVACIJŲ SKLAIDA
ŠIUOLAIKINIAME UŽSIENIO KALBŲ
MOKYMO(SI) KONTEKSTE**

The dissemination of educational innovations in the context
of modern foreign language teaching and learning

Recenzuoti mokslo darbai ir pranešimai
Reviewed Research Papers and Presentations

Atsakingoji redaktorė Dileta JATAUTAITĖ
Kalbos redaktorė Jolanta BUDREIKIENĖ
Maketuotoja Jolanta GIRNYTĖ

2013-06-26. Tiražas 100 egz. Užsakymas GL-272.
Išleido Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija,
Šilo g. 5A, LT-10322 Vilnius

Spausdino Lietuvos kariuomenės Karo kartografijos centras,
Muitinės g. 4, Domeikava, LT-54359 Kauno r.

