



# Efektyvaus užsienio kalbų mokymo(si) veiksniai: studentų požiūrio analizė

**Gražina Droessiger**

Vilniaus Gedimino technikos universitetas, Edukacinių kompetencijų grupė, Saulėtekio al. 11, LT-10223 Vilnius, grazina.droessiger@vgtu.lt

**Skaidra Girdenienė**

Lietuvos edukologijos universitetas, Humanitarinio ugdymo fakultetas, Germanų, romanų, slavų filologijos ir didaktikos katedra, Studentų g. 39, LT-08106 Vilnius, skaidra.girdeniene@leu.lt

**Anotacija.** Straipsnis skirtas užsienio kalbų mokymo(si) efektyvumo problematikai. Pristatomas tyrimas – apklausa, kuria siekta išsiaiškinti, kokias užsienio kalbų mokymo(si) formas ir metodus studentai laiko efektyviais. Taip pat aptariama, kaip respondentai vertina didaktines ir dalykines užsienio kalbos mokytojo (dėstytojo) kompetencijas, išsamiau apžvelgiamas studentų požiūris į modernių technologijų panaudojimą užsienio kalbos pamokoje (paskaitoje). Apklausoje dalyvavo trijų Lietuvos universitetų įvairių studijų kryptių studentai.

**Esminiai žodžiai:** didaktinės kompetencijos, dalykinės kompetencijos, mokymo(si) formos, mokymo metodai, efektyvumas, užsienio kalbos, suaugusiųjų mokymas.

## Įvadas

Šiuolaikiniam žmogui svarbu mokėti užsienio kalbų. Kintant pasauliui, kinta ir užsienio kalbų mokymo ir mokymosi turinys ir metodai, daugėja galimybių, kurias teikia modernios technologijos. Kalbų mokomasi įvairiais gyvenimo etapais. Organizuodami užsienio kalbos mokymo(si) procesą, mokytojai ir dėstytojai dažnai susiduria su iššūkiu, kaip siekiant laukiamų rezultatų suderinti pamokos efektyvumą ir sudominti besimokančiuosius, atitikti jų lūkesčius ir norus ir taikyti tinkamus besimokančiųjų amžiaus tarpsniui mokymo metodus ir formas.

Užsienio kalbų dėstytojai, kaip ir bet kurio dalyko pedagogai, šiuo metu susiduria su edukacinės paradigmos virsmu: mokymo paradigmą keičia mokymosi paradigma. Tai reiškia, kad tradicinio, pripažįstančio pasyvų žinių perėmimą, požiūrio į mokymą vietą užima naujas požiūris į mokymą, kurį valdo pats besimokantysis, o mokytojas (dėstytojas), parinkdamas mokymo(si) turinį, metodus ar vertinimo būdus, su besimokančiuoju yra lygiaverčiai partneriai. Dėmesys nuo mokymo vis dažniau perkeliamas į mokymąsi (plg. Čiužas, 2013, 11, 28). Šis virsmas remiasi konstruktyvistine mokymosi teorija ir yra stebimas visose ugdymo pakopose.

Turime ilgamečio vokiečių kalbos dėstymo patirtį Lietuvos edukologijos universitete, esame gerai susipažinusios su efektyvaus užsienio kalbos mokymo ir mokymosi problemomis tiek teoriniu aspektu, tiek iš asmeninės patirties. Tačiau, siekiant efektyvumo, svarbus ir aktualus taip pat yra ir trečiasis komponentas – besimokančiųjų požiūris į užsienio kalbos mokymą(si). Siekiant išsiaiškinti, kaip aukštųjų mokyklų studentai vertina užsienio kalbų mokymo(si) metodus, formas, kas padeda ar trukdo mokytis užsienio kalbų, buvo atliktas tyrimas: sudarytas klausimynas, studentų klausta, koks jų požiūris į šiuolaikinį užsienio kalbos mokymą(si). Mūsų respondentai – jauni suaugusieji, jau įgiję užsienio kalbų mokymo(si) patirties ir tęsiantys šį procesą aukštojoje mokykloje. Apklausos būdu buvo siekiama išsiaiškinti, kokie veiksniai ir kaip, studentų nuomone, leidžia pasiekti reikiamus ar geriausius rezultatus, todėl pagrindinis dėmesys skirtas kalbų mokymo(si) efektyvumui. Taigi, tyrimo tikslas – iširti studentų požiūrį į užsienio kalbos mokymo(si) efektyvumą. Tyrime taikyti mokslinės literatūros analizės ir anketavimo metodai. Šiame straipsnyje pristatysime keletą tyrimo aspektų.

Besimokančiųjų požiūrio tyrimai atliekami gana dažnai. Užsienio kalbų mokymas šiuo atžvilgiu taip pat yra sulaukęs tyrėjų dėmesio, tačiau, mūsų nuomone, nepakanamai. Trumpai aptarsime keletą aktualių studentų nuomonių tyrimų, kuriuos atliko Lietuvos mokslininkai.

Liubinienė (2010), pristatydama ir teoriškai apibrėždama integruoto dalyko ir užsienio kalbos mokymo aukštojoje mokykloje modelį, analizuoja procese dalyvavusių studentų požiūrį į kalbos ir dalyko integravimą. Šiai problematikai skirta ir Vilkancienės (2011) aprašyta studentų apklausa. Pukevičiūtė (2011) tyrė mokinių ir studentų požiūrį į mokymąsi mokytis užsienio kalbos ir pabrėžė mokymosi mokytis kompetencijos formavimo(si) svarbą. Taip pat siekta išsiaiškinti skirtingų institucijų studentų dominuojantį užsienio kalbų mokymosi *habitus*, kokią reikšmę turi jų mokymosi procesui ir pasiekiamiems rezultatams (Syrovatskaja et al., 2012). Tiriama problematikai šiek tiek artimesnis Pundziuvienės (2012) tyrimas, kuriame ji analizuoja studentų požiūrį į bendrosios anglų kalbos mokymą(-si) mišriuoju būdu ir apžvelgia nuotolinio ir mišriojo anglų kalbos mokymo integravimo į aukštąjį mokslą situaciją. Tuomaitės (2014) tikslas buvo apklausos būdu išsiaiškinti, kaip aukštojo mokslo institucijos absolventai vertina savo užsienio kalbų kompetenciją ir jos aktualumą, ir pateikti rekomendacijas, kaip studijuojant plėsti užsienio kalbos kompetencijas.

Tolutienė (2012), nagrinėdama andragogines strategijas ir jas atitinkančius didaktinius metodus, atliko studentų ir dėstytojų požiūrių į jų efektyvumą analizę. Tai įvairius mokymo(si) efektyvumo aspektus apimantis bendro pobūdžio tyrimas.

Kaip matyti iš tyrimų apžvalgos ir kiek žinoma autorėms, iki šiol Lietuvoje nebuvo atlikta išsamesnė studentų apklausa, skirta požiūriui į užsienio kalbos mokymo(si) efektyvumą tirti. Todėl tyrimo rezultatai, atskleidžiantys jaunų suaugusių žmonių požiūrį ir įžvalgas, galėtų būti naudingi užsienio kalbų mokytojams ir dėstytojams.

## Tyrimo metodologija

Apklausa parengta ir atlikta 2016–2017 mokslo metais. Apklausoje dalyvavo Lietuvos edukologijos universiteto, Vilniaus universiteto ir Vilniaus Gedimino technikos universiteto studentai. Jie sutiko anoniminiu būdu užpildyti anketas. Studentų prašėme remtis visa patirtimi, kurią jie įgijo mokydamiesi užsienio kalbų: mokykloje, universitete ar kalbų kursuose.

Buvo išdalyta 200 anketų, gražintos 178 užpildytos anketos. Kadangi naudota netikimybinė tikslinė atranka, manome, kad imtis buvo pakankama. Remiantis apklausos metodo principais, yra žinoma, kad, taikant netikimybinės atrankos būdus, kiekybinį skaičiavimą tikslinga atlikti, kai yra bent 100 elementų imties tūris (Gaižauskaitė, Mikėnė, 2014, 39). Yra apskaičiuota, kad paklaida tuomet galėtų būti apie 7 proc. (Gaižauskaitė, Mikėnė, 2014, 42).

Į klausimyną buvo įtraukta keletas demografinio pobūdžio klausimų apie amžių, lytį, studijų kryptį. Apklauskos dalyviai nurodė studijuojantys humanitarinius, socialinius ir gamtos mokslus, apklausos metu jiems buvo 18–22 metai.

Apklauskos dalyvių pasiskirstymas pagal lytį: moterys sudarė 70 proc., o vyrai – 30 proc. apklaustųjų. Taip pat pasiaiškinome, kokių kalbų yra mokėsi respondentai. Netgi 98,3 proc. studentų nurodė mokėsi ar besimokantys anglų kalbos. Tačiau tai nestebina, nes beveik visose Lietuvos mokyklose anglų kalba yra pirmoji mokinių užsienio kalba. Rusų kalbos mokėsi 74,4 proc. apklaustųjų, vokiečių kalbos – 38,6 proc., o 10,8 proc. studentų nurodė mokėsi prancūzų kalbos. Greta šių mūsų mokyklose dėstomų užsienio kalbų buvo paminėtos švedų, lenkų ir ispanų kalbos, tačiau jų mokėsi tik labai nedaug apklaustųjų.

Anketą sudarė šie teminiai klausimų blokai:

- mokytojo (dėstytojo) asmeninės savybės,
- didaktinės ir dalykinės užsienio kalbos mokytojo (dėstytojo) kompetencijos,
- mokymo(si) formos mokant užsienio kalbų,
- užsienio kalbos mokymo(si) metodai,
- pagalbinės priemonės užsienio kalbų mokymuisi,
- trukdžiai mokantis užsienio kalbų.

Šie blokai apima visas svarbiausias mokytojo (dėstytojo) profesijos sritis. Asmeninių savybių, darbo metodikos ir įgytų kompetencijų darna, lydima užsienio kalbos mokymo(si) specifikos išmanymo, – tai raktas į sėkmę, efektyvumą ir gerus rezultatus. Siekiant iširti studentų požiūrį į užsienio kalbos mokymo(si) efektyvumą auditorinio darbo metu, atsakymų variantai pateikti remiantis pedagogine, psichologine, didaktine literatūra ir patirtimi. Klausiant apie retesnius, galbūt Lietuvos mokyklose ar universitetuose rečiau taikomus metodus, pavyzdžiui, kūrybines dirbtuves ar mišrųjų mokymąsi, buvo pateikti trumpi paaiškinimai.

Klausimyne naudoti uždaro tipo klausimai. Klausimui apie pedagogo asmenines savybes naudota nominalinė skalė, visiems kitiems klausimams naudota Likerto skalė: daugeliui klausimų – penkiabalė, dviem klausimams – tribalė. Taip pat buvo suteikta galimybė įrašyti komentarą ar papildomą atsakymą, tačiau šią galimybę respondentai naudojo labai menkai.

Straipsnyje pristatoma ir aptariama, kaip respondentai vertina šiuos užsienio kalbos mokymo(si) efektyvumui įtaką darančius veiksniai: didaktines ir dalykines užsienio kalbos mokytojo (dėstytojo) kompetencijas, mokymo(si) formas ir užsienio kalbos mokymo(si) metodus<sup>1</sup>.

## Tyrimo rezultatai

### Didaktinės ir dalykinės kompetencijos

Didaktinės ir dalykinės pedagogo kompetencijos vaidina milžinišką vaidmenį mokymo(si) procese. Nuo jų daugiausiai priklauso ugdymo proceso sėkmė. Išskelti tinkamus dalyko tikslus, parinkti mokymo turinį, rasti tinkamiausius būdus laukiamiems rezultatams pasiekti – šie uždaviniai lydi kiekvieną užsienio kalbos mokytoją ir dėstytoją.

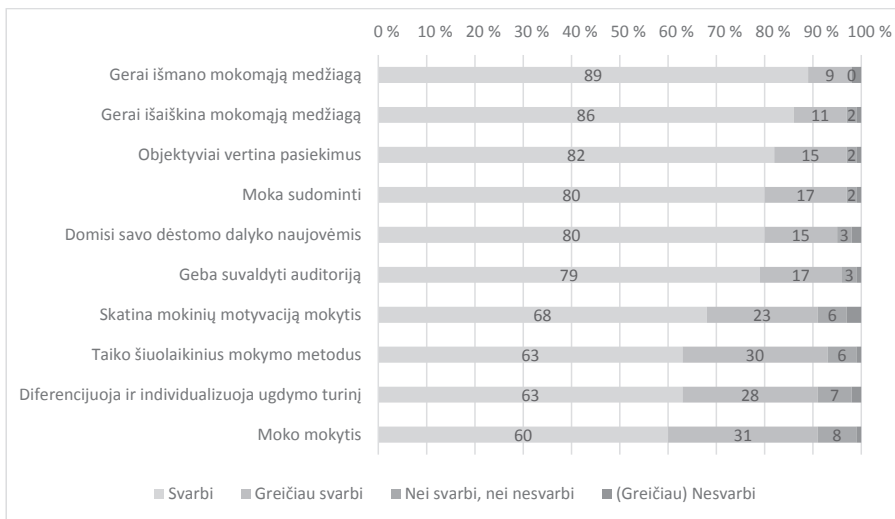
Anketoje studentai turėjo apsispręsti dėl 10 dalykinių ir didaktinių pedagogo kompetencijų. Kiekvieną jų reikėjo įvertinti kaip *nesvarbią*; *greičiau nesvarbią*; *nei svarbią*, *nei nesvarbią*; *greičiau svarbią*; *svarbią*. Iš daugelio kompetencijų, aprašomų mokslinėje literatūroje ar švietimo institucijų dokumentuose, išrinkome, mūsų manymu, svarbiausias, jų formuluotes pritaikėme prie užsienio kalbos mokymo(si) proceso kasdienybės ir pateikėme suprantamai studentams. Todėl į klausimyną neįtraukėme dalies „Pedagogo profesijos kompetencijų apraše“ (2015) pateikiamų kompetencijų, pvz., ugdytinių raidos suvokimas ir pan.

Tyrimas parodė, kad visos kompetencijos studentams atrodo pakankamai svarbios, būta labai nedaug pasirinkimų, žyminčių kompetencijas kaip *greičiau nesvarbias*, ir visai

<sup>1</sup> Apie kitus apklausos aspektus žr. Droessiger, Girdenienė, 2017.

nebuvo pasirinkimų, vertinančių kompetencijas kaip *nesvarbias*. Paprastumo dėlei šias dvi skalės pakopas sutraukėme į vieną ir pateikiame kaip *(greičiau) nesvarbi*.<sup>2</sup>

Pirmasis paveikslas aiškiai parodo, kad studentams visos dešimt pateiktų kompetencijų yra svarbios. Tai taptų ypač akivaizdu, jei skalės pakopas *svarbi* ir *greičiau svarbi* kompetencija sujungtume į vieną. Tuomet kompetencijų svarbumo raiška procentais svyruotų tarp 91 ir 98 proc. Aptariant jas atskirai, taip, kaip ir prašyta klausimyne, matyti, kad, studentų požiūriu, pats svarbiausias dalykas užsienio kalbos mokytoji (dėstytoji) yra gerai išmanyti savo dalyką, o jį lydi gebėjimas gerai išaiškinti mokomąją medžiagą ir objektyvus vertinimas. Tik keliais procentiniais punktais nuo trijų svarbiausių kompetencijų atsilieka gebėjimas sudominti, pedagogo tobulėjimas ir auditorijos valdymo kompetencija. Šiek tiek mažiau svarbu apklausos dalyviams pasirodė gebėjimas motyvuoti, šiuolaikinių metodų taikymas, ugdymo turinio diferencijavimas ir individualizavimas ir mokymas mokytis. Akivaizdu, jog studentai svarbesnėmis laiko kompetencijas, kurios priklauso visų pirma tik nuo pedagogo, ir ne tokiomis svarbiomis tas, kurioms pasireikšti reikalinga besimokančiųjų iniciatyva, pvz., motyvacija ar mokymas mokytis. Tačiau ir mažiau svarbiomis įvertintų kompetencijų reikšmingumą liudija didelis pasirinkimų skaičius, tai yra 60–63 proc.



1 pav. Didaktinės ir dalykinės mokytojo (dėstytojo) kompetencijos

Šiuolaikinis gyvenimas ir ugdymas neatsiejamas nuo modernių technologijų naudojimo. Gebėjimas jas taikyti vokiečių didaktikoje laikomas viena svarbiausių didaktinių kompetencijų (Hallet, 2006, 38). „Pedagogo profesijos kompetencijos apraše“ (2015) skaitmeninis raštingumas ir technologijų taikymas priskiriamas bendrosioms

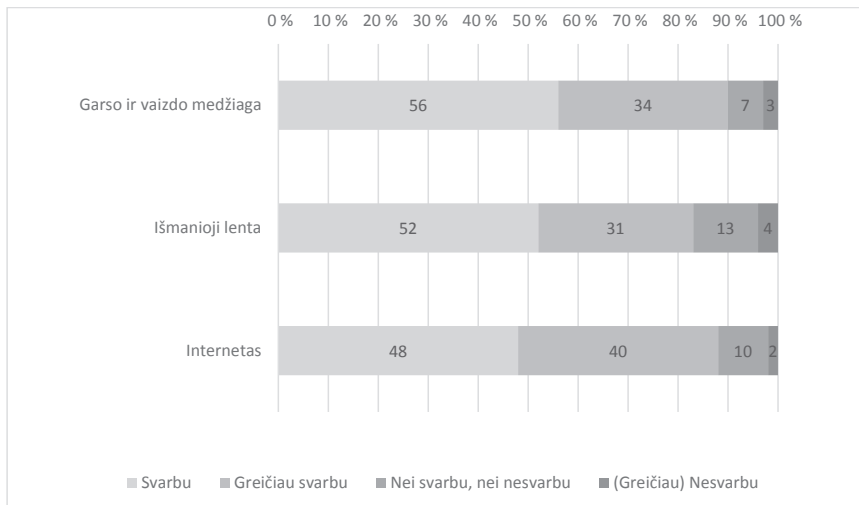
<sup>2</sup> Toks supaprastintas statistinių duomenų pateikimo būdas taikomas ir kitose šio straipsnio diagramose.

pedagogo kompetencijoms. Užsienio kalbų mokymas(is) taip pat nėra išimtis: moderniosios technologijos taikomos noriai ir gana intensyviai ir laikytinos vienu iš užsienio kalbų pamokos tikslų (Storch, 2001, 271). Mūsų respondentai, jauni suaugę žmonės, atstovauja *digital natives* kartai, kuri ypač gerai išmano ir dažnai naudoja įvairias modernias technologijas. Todėl studentų nuomonė apie jų taikymą užsienio kalbos mokymo procese yra labai aktuali.

Aptariama kompetencija nebuvo įtraukta į bendrą kompetencijų sąrašą (žr. 1 pav.), o pateikta atskirai, naudojant penkiabalę Likerto skalę. Pirmiausia studentų paprašyta įvertinti, ar svarbu mokytojui (dėstytojui) gebėti naudotis šiuolaikinėmis technologijomis. Kaip ir buvo galima numanyti, rezultatai akivaizdūs: 70 proc. studentų įvertino šį gebėjimą kaip svarbų, 27 proc. – kaip greičiau svarbų, ir tik 3 proc. kaip greičiau nesvarbų.

Antru klausimu buvo pateikta 10 šiuolaikinių technologijų ir komunikacijos būdų, siekiant išsiaiškinti, kiek, tiriamųjų požiūriu, užsienio kalbų mokytojui (dėstytojui) yra svarbu jomis naudotis, kad mokymas būtų veiksmingas.

2 paveiksle iliustruojamos trys, studentų vertinimu, veiksmingiausios technologijos. Kaip veiksmingiausių respondentai įvertino tikra užsienio kalbos mokymo „klasika“ laikytiną garso ir vaizdo medžiagą, nedaug atsilieka išmanioji lenta ir interneto panaudojimas. Reikia pasakyti, kad ne visada galima aiškiai atskirti šias tris priemones, nes gausia vaizdo ir garso medžiaga ne tik pasirūpina vadovėlių kūrėjai, bet jos nesunkiai galima rasti ir internete.

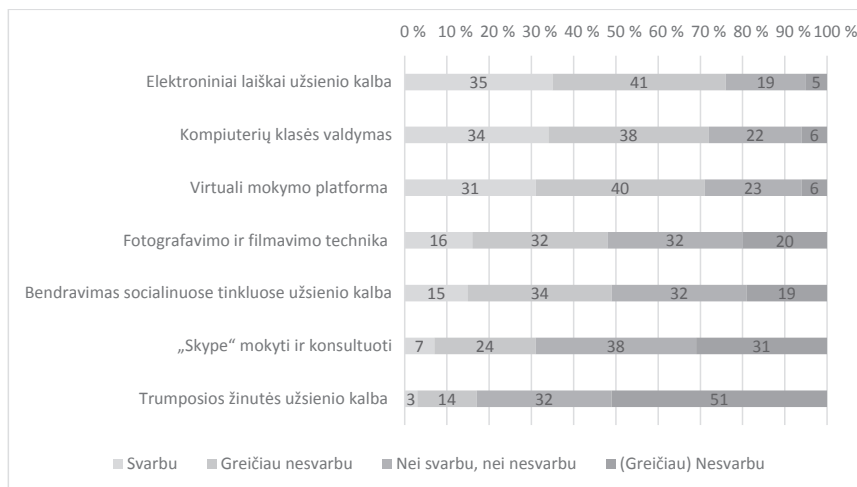


2 pav. Trys svarbiausios technologijos užsienio kalbos pamokoje (paskaitoje)

Kad šios trys technologijos įvertintos geriausiai, visiškai nestebina. Garso ir vaizdo medžiagos panaudojimas mokant užsienio kalbos jau seniai pripažintas, jos panaudojimo

galimybės kuo įvairiausias, tai prieinamiausias būdas girdėti ir matyti gimtakalbius (plg. Storch, 2001, 273; Burwitz–Melzer et. al., 2016, 435–471). Aptariamoms technologijoms panaudojamos ne tik lavinant supratimą iš klausos, bet ir nagrinėjant šalities temas, sprendžiant tarpkultūrinės komunikacijos problemas, įtvirtinant žodyną ir gramatiką. Remiantis neurodidaktikos mokslo išvalgomis, naudojant garso ir vaizdo medžiagą vienu metu aktyvuojama keletas suvokimo kanalų, o tai didina išmokimo galimybę (Grein, 2013, 70).

Kaip studentai įvertino kitų modernių technologijų ir komunikacijos priemonių panaudojimą užsienio kalbos mokymo procese, iliustruojama 3 paveiksle.



3 pav. Kitos technologijos ir komunikacijos būdai

Tyrimo rezultatai rodo, kad studentai prasmingu laiku susirašinėjimą elektroniniais laiškais užsienio kalba, tačiau bendravimas trumposiomis žinutėmis, jų požiūriu, nesvarbus. Užsienio kalbos mokymas kompiuterių klasėje ir virtualios aplinkos, pvz., Moodle, naudojimas turi perspektyvą: daugiau kaip 70 proc. apklaustųjų tai vertina palankiai. Fotografavimas, filmavimas, socialinių tinklų naudojimas mokymosi tikslais vertinami gana santūriai.

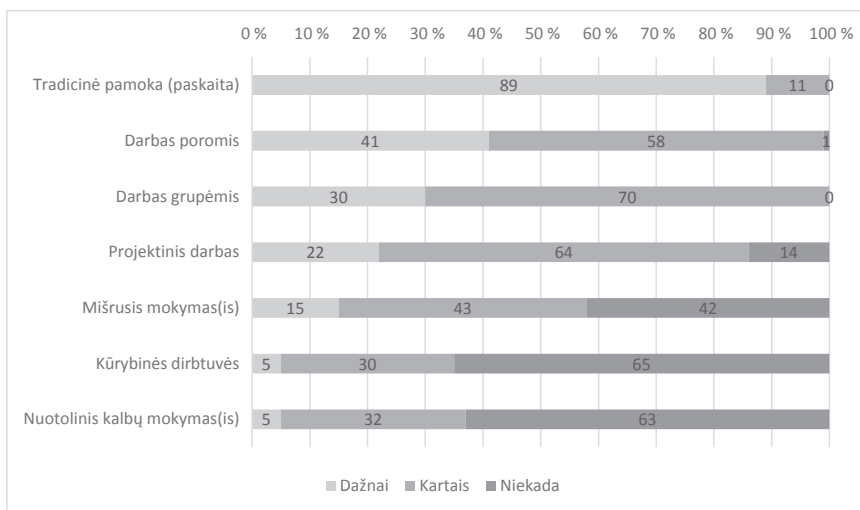
Apibendrinant galima teigti, kad studentai labai teigiamai vertina auditorinio darbo metu naudojamą garso ir vaizdo medžiagą, nesvarbu, iš kokio šaltinio ir kokiomis techninėmis priemonėmis ji būtų pateikiama.

## Mokymo(si) formos

Mokymo formų įvairovė išaugo paskutiniame praėjusio amžiaus dešimtmetyje. Tradicinę pamoką ar paskaitą, kuriai būdingas vadovaujamas pedagogo ir pasyvus besimokančiojo vaidmuo, papildė ar netgi pakeitė dinamiškesnės mokymo formos, kai mokytojas (dėstytojas) padeda, o besimokantieji labai aktyviai įsitraukia į darbo procesą. Mokymo formos parinkimas glaudžiai susijęs su tinkamo metodo parinkimu.

Mokslinėje literatūroje ir praktikoje skiriasi mokymo formos ir metodo supratimas. Kartais jie yra tapatinami, pvz., darbas grupėmis ar poromis – mokymo forma ar metodas? Tyrimo tikslais mokymo formos buvo atskirtos nuo metodų, mokymo formomis laikoma įvairi dalyvių tarpusavio sąveika mokymo procese, pvz., tradicinė pamoka, kai pedagogas dirba su visais auditorijoje esančiais besimokančiais, darbas poromis, darbas grupėmis ir pan. (plg. Surkamp, 2010, 266). Toks atskyrimas labai būdingas tiek vokiečių bendrajai, tiek užsienio kalbų didaktikai, kuria remiantis ir buvo sudaryta anketa (Storch, 2001, 305–311; Hallet, 2006, 81–89; Sarter, 2006, 43–46; Surkamp, 2006, 266–269; Burwitz-Melzer et. al. 2016, 335–365). Didaktai kaip atskirą mokymo formą išskiria ir savarankišką darbą klasėje (auditorijoje), tačiau šiame tyrime jis suprantamas kaip sudėtinė tradicinės pamokos dalis, todėl atskirai neįvardijamas.

Prieš išsiaiškinant studentų požiūrį į užsienio kalbos mokymo metodus, buvo svarbu nustatyti, kokioms užsienio kalbos mokymo(si) formoms tiriamieji teikia pirmenybę. Studentai buvo paprašyti 7 mokymo(si) formas įvertinti pagal du kriterijus: pirmiausia respondentai turėjo nurodyti, kaip dažnai jie susidūrė su pateiktomis mokymo(si) formomis, o antrasis klausimas buvo skirtas jų efektyvumui įvertinti. Atsakymams panaudota trijų pakopų skalė.

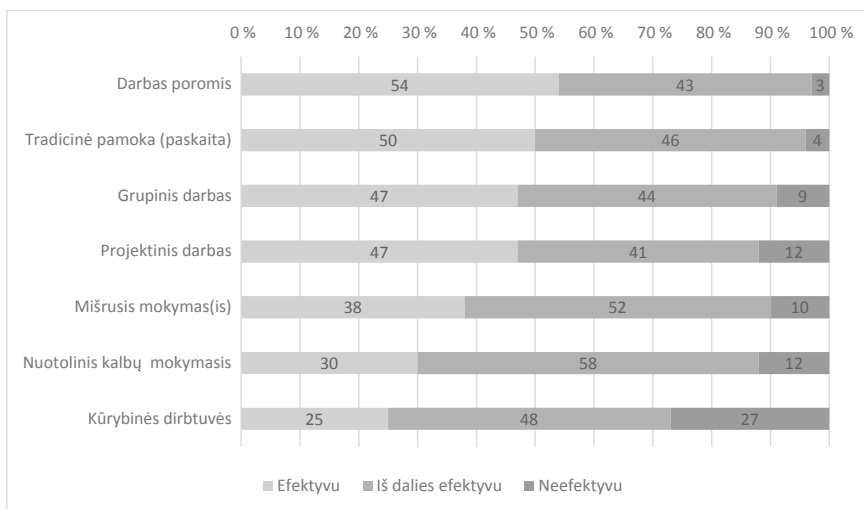


4 pav. Mokymo(si) formos pagal dažnumą



4 paveiksle pateikiami klausimo apie respondentų mokymosi praktikoje pasitaikiusių mokymo(si) formų dažnumą rezultatai. Akivaizdžiai matyti, kad Lietuvoje vyrauja tradicinė pamoka (paskaita) (89 proc.), atotrūkis tarp jos ir kitų mokymo formų ryškus. Neabejotina ir tai, kad mokytojai (dėstytojai) greta tradicinės pamokos taiko ir į besimokantįjį orientuotas mokymo(si) formas. Praktiškai visi apklausos dalyviai išbandę darbą poromis ir grupėmis, didelė dalis jų taikė tai dažnai (41 proc. ir 30 proc.). Pabrėžtina, kad ir trys paskiausiai išvardytos mokymo formos daliai respondentų žinomos ir patirtos. Panaši situacija stebima ir kitose šalyse. Pažymima, kad, nepaisant kritikos, tradicinė užsienio kalbos pamoka Vokietijoje vyrauja, ji dažnai derinama su darbu poromis ar grupėmis (Sarter, 2006, 43).

Antrasis klausimas apie mokymo formas susijęs su jų efektyvumu (žr. 5 pav.).

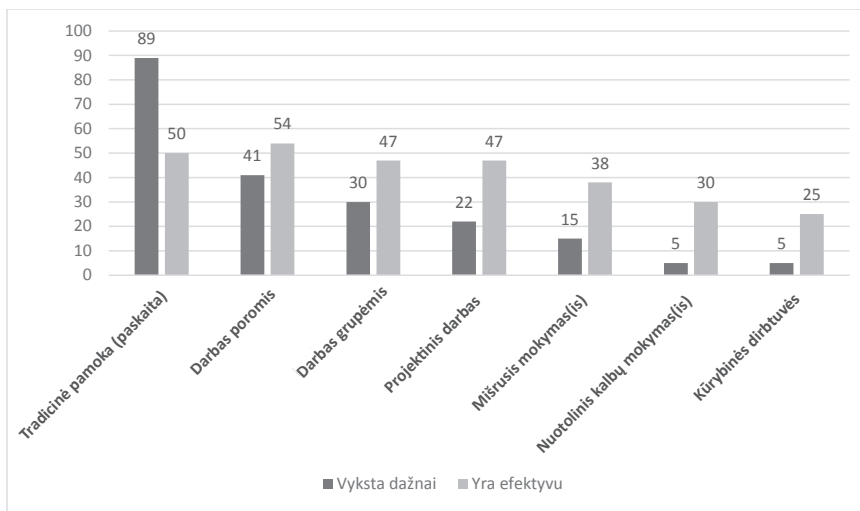


5 pav. Mokymo(si) formų efektyvumas

Studentų nuomone, pati efektyviausia mokymo(si) forma užsienio kalbos pamokoje yra darbas poromis. Ji skatina aktyviai dalyvauti veikloje, mokytojas (dėstytojas) nedominuoja. Apklausos rezultatai iš dalies patvirtina Tolutienės (2012) tyrimo rezultatus, kad studentai grupinį mokymąsi vertina kaip efektyvesnį nei frontalųjį ir individualųjį mokymąsi.

Nors tradicinė pamoka kaip mokymo(si) forma dažnai kritikuojama dėl dominuojamo pedagogo vaidmens, dėl menkos komunikacijos galimybės, dėl individualaus tempo nepaisymo, vis dėlto apklausos rezultatai rodo, kad efektyvumo prasme šiai formai respondantai skiria antrą vietą. Matyt, tradicinės pamokos (paskaitos) privalumai atsveria jos minusus: jei pamoka (paskaita) gerai suplanuota, ši mokymo(si) forma ypač tinka, kai reikia suteikti daug informacijos, taip pat taupomas laikas. Pedagogui išmaniai taikant įvairias mokymo(si) formas ir jas derinant su savarankišku darbu vyksta interakcija su visa auditorija.

Tyrimas parodė, kad daug rečiau taikomas mokymo(si) formas – mišrųjų mokymąsi (tradicinės pamokos ir elektroninis mokymasis, pvz., kompiuterių klasėje, derinimas, angl. blended learning), nuotolinį kalbų mokymą ir kūrybines dirbtuves (pvz., kalbos mokomasi piešiant komiksus, meistraujant, kuriant rankdarbius, gaminant patiekalus) – gana nemaža dalis studentų (atitinkamai 38 proc., 30 proc. ir 25 proc.) įvertino kaip efektyvias, o maždaug pusė apklaustųjų kaip iš dalies efektyvias. 6 paveiksle palyginamas mokymo(si) formų pamokoje dažnumo ir efektyvumo vertinimas. Čia atsiskleidžia respondentų lūkesčiai: rečiau taikomos, daugelio neišbandytos mokymo(si) formos laikomos efektyviomis. Pavyzdžiui, su kūrybinėmis dirbtuvėmis susidūrė vos 5 proc. studentų, tačiau netgi ketvirtadalis laiko jas efektyvia mokymo(si) forma.



6 pav. Mokymo(si) formų dažnumo ir efektyvumo palyginimas

Mokymo(si) formos parinkimas priklauso nuo tikslų, besimokančiųjų skaičiaus, mokymo turinio. Apibendrinant galima pasakyti, kad optimalu, kai auditorijoje užsienio kalbos mokytojas (dėstytojas) derina įvairias mokymo(si) formas. Tai patvirtino aptariamąs apklausos rezultatai, rodantys, kad studentai efektyviomis laiko įvairias mokymo(si) formas. Kita vertus, tai patvirtina ir moksliniai dėmesio, atminties ypatybių tyrimai. Geriausias būdas, tinkamas visiems, yra įvairovė (Teresevičienė et al., 2006, 142, 193).

## Mokymo(si) metodai

Sėkmingam užsienio kalbos mokymo(si) procesui didelę įtaką daro tinkamai, pagal jų paskirtį, parinkti ir taikomi mokymo(si) metodai. Metodų nederėtų skirstyti į

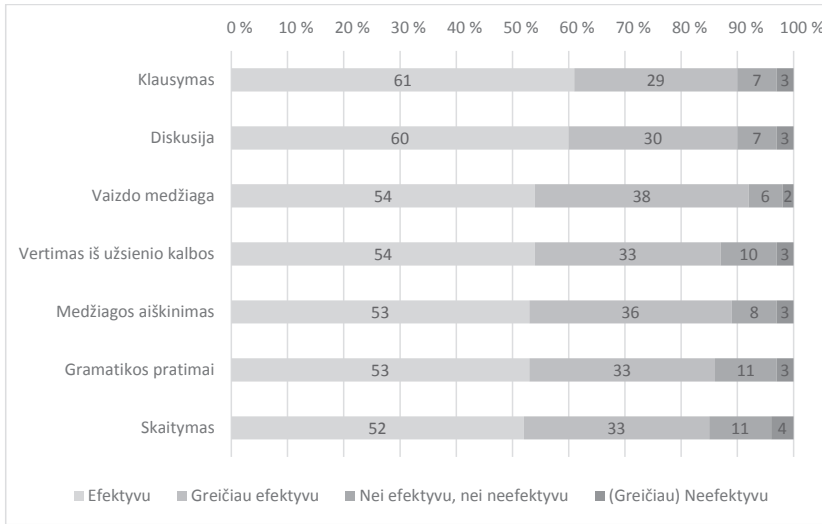
geresnius ir blogesnius, į labiau ar mažiau tinkamus. Dažniausiai mokslo šaltiniuose pabrėžiama įvairių metodų derinimo svarba: vieni mokymo(si) metodai labiau tinka perteikti naujai medžiagai, kiti – individualiam darbui, dar kiti – mokymuisi grupėje ir socialinių gebėjimų plėtojei (Teresevičienė et al., 2006, 257).

Mokymo(si) metodai klasifikuojami įvairiai, pvz., į tradicinius ir inovatyvius, į pasyvius ir aktyvius metodus. Šiuolaikinėje visuomenėje ypač akcentuojama aktyviųjų, į besimokantįjį orientuotų metodų taikymo svarba. Štai ir „Europos aukštojo mokslo erdvės kokybės užtikrinimo nuostatose ir gairėse“ formuluojama nuostata, kad mokslo ir studijų institucijos turėtų užtikrinti studijų programos įgyvendinimą, skatinantį studentus imtis aktyvaus vaidmens studijų procese. Tarp kitų gairių šiam tikslui pasiekti minimas ir įvairių dėstymo būdų ir lankstus įvairių pedagoginių metodų taikymas (ESG, 2015). Vadinamųjų aktyviųjų metodų privalumas yra tas, kad jie aktyvina sąmoningą besimokančiojo veiklą, paversdami pasyvųjį klausytoją aktyviu dalyviu mokymosi veikloje, o aktyviai dalyvaujant mokymo procese išmokstama geriau (Gedvilienė et al., 2008, 50–51).

Apskritai mokymo(si) metodas yra apibrėžiamas kaip pasikartojančių veiksmų visuma, tinkanti mokytis įvairiems dalykams ir svarbi išmokimui (Teresevičienė et al., 2006, 256). Jo parinkimą lemia gausybė veiksnių. Štai Gudžinskienė (2007, 51) pabrėžia, kad, be kita ko, svarbu atsižvelgti ir į mokymo proceso dalyvių sudėtį, išsilavinimą ir patirtį dėstomos temos atžvilgiu, svarbu, kad metodai būtų priimtini, nekeltų neigiamų emocijų ir neskatintų besimokančiųjų pasipriešinimo. Galima teigti, kad mokymo(si) metodų parinkimas priklauso ir nuo besimokančiojo amžiaus. Nors apklausoje dalyvavę studentai galėjo remtis patirtimi, sukaupta tiek studijuojant, tiek ir mokantis bendrojo lavinimo mokyklose, vis dėlto mokymo(si) metodų vertinimas per apklausą vyko jau iš suaugusio žmogaus pozicijų. Kaip teigiama (Teresevičienė et al., 2006, 41–43), andragogo siekiamas tikslas yra visokeriopaipai padėti besimokančiajam prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi, nes suaugusysis nori žinoti, kodėl jis turi mokytis, jaučia atsakomybę už savo priimamus sprendimus, besimokydamas remiasi sukaupta patirtimi, pasižymi aukšta vidine motyvacija. Šiais ir daugeliu kitų aspektų suaugusysis skiriasi nuo vaiko, tad tai neabejotinai lemia ir jo požiūrį į mokymo(si) metodus.

Studentai vertino 21 pateikto mokymo(si) metodo efektyvumą penkių pakopų skalėje. Vertinimui buvo pateikti įvairūs užsienio kalbų mokymui Lietuvoje taikomi tiek tradiciniai, tiek inovatyvūs metodai. Gautus rezultatus pagal metodų efektyvumą galima suskirstyti į tris grupes, tačiau, reikia pasakyti, kad nė vienas iš vertinimui pateiktų metodų nebuvo įvertintas vienareikšmiškai neigiamai, todėl sunku aiškiai apibrėžti, kada metodas dar gali būti priskiriamas prie efektyvių, o kada jau prie mažiau efektyvių, tad ir ribos tarp išskirtų grupių yra sąlyginės.

1. Efektyvūs mokymo(si) metodai. Septynis metodus iš pateiktųjų 21 daugelis studentų buvo linkę vertinti kaip efektyvius ar veikiau efektyvius.



7 pav. *Efektyviausi mokymo(si) metodai*

Geriausiai įvertinti užsienio kalbų mokymo(si) metodai yra klausymasis (vadovėlio tekstai, radijas ir pan.) ir diskusija. Net 90 proc. respondentų ir vieną, ir kitą metodą įvertino kaip efektyvų ir veikiau efektyvų. Būtent klausymas ir kalbėjimas užsienio kalbų didaktikoje laikomi sunkiausiai ugdomais gebėjimais, būtent šie gebėjimai yra reikalingi visavertei komunikacijai užsienio kalba. Teigiama (Storch, 2001, 230), kad diskusijos metodas yra artimas autentiškam kalbėjimui, tai svarbus užsienio kalbų mokymo(si) metodas, dažniausiai taikomas pažengusiųjų grupėse. Klausymosi gebėjimų ugdymas savo ruožtu yra neatsiejamas nuo šnekėjimo įgūdžių.

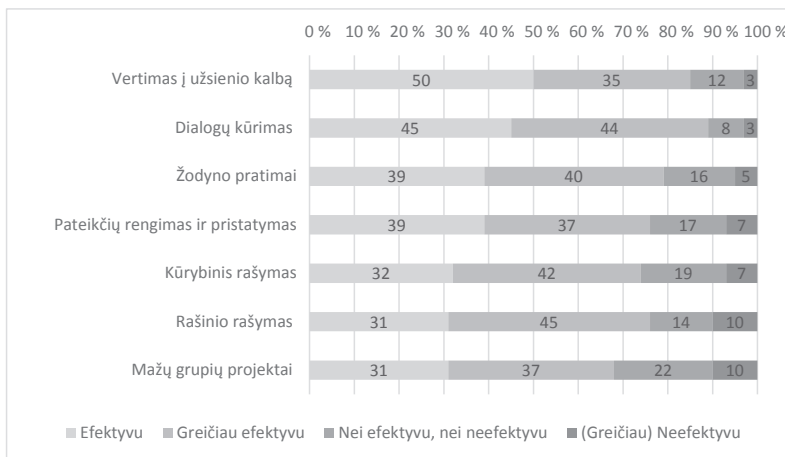
Vaizdo medžiagos (mokomųjų filmų, vaidybinių (dokumentinių) filmų ir pan.) naudojimas, aktyvindamas ir audityvinius, ir vaizdinius pojūčius, ne tik daro teigiamą įtaką besimokančiųjų žinioms ir gebėjimams, bet ir pajvairina mokymo(si) procesą, suteikia jam patrauklumo. Tad nenuostabu, kad studentai ir šį metodą įvertino kaip efektyvų. O ketvirtoje vietoje atsidūręs vertimas iš užsienio kalbos į gimtąją yra gana netikėtas rezultatas. Viena vertus, vertimo metodas neretai laikomas pasenusiu, antra vertus, užsienio kalbų didaktikoje itin nevienareikšmiškai yra vertinamas pats gimtosios kalbos vartojimas besimokant užsienio kalbų. Nors neretai yra laikomasi nuomonės, jog mokantis svetimios kalbos gimtosios kalbos reikia vengti arba ypač pažengusiųjų grupėse jos apskritai nereikia vartoti, vis dėlto mūsų apklausos rezultatas rodo, kad didelė dalis studentų gimtąją kalbą mato kaip privalumą, o ne trūkumą. Būtent vertimas į gimtąją kalbą leidžia greitai ir efektyviai įsitikinti, ar teisingai suprasti tam tikri žodžiai, posakiai ir gramatiniai reiškiniai ar struktūros. Teigiama (Storch, 2001, 74), kad paaugliams nuo 14 metų amžiaus išauga poreikis besimokant taikyti sąmoningo suvokimo metodus ir su amžiumi jis tik didėja, todėl ypač paranku gimtąją kalbą aiškinti gramatiką ir naujų žodžių reikšmes. Teigiamą įtaką daro gimtosios ir svetimiosios

kalbų gretinimas – besimokantysis remiasi jau turimomis gimtosios kalbos žiniomis, o kalbų panašumas leidžia greičiau suprasti ir suvokti naujus svetimios kalbos reiškinius (Roche, 2001, 82). Kartais (pvz., Butzkamm, 2004, 95) gimtoji kalba net vadinama instrumentu, atveriančiu svetimą kalbą.

Apklausoje gerai įvertintas ir užsienio kalbos mokymosi metodas, kai mokytojas aiškina naują medžiagą, pvz., kokį nors gramatikos reiškinį. Gedvilienė et al. (2010, 37) rašo, kad mokyklose net 96 proc. mokytojų taiko aiškinimo metodą, o tai, esą, rodo, jog „mokymosi procese ryškiai dominuoja mokytojas, mokinys per pamokas užima pasyvaus klausytojo, o ne aktyvaus mokymosi proceso dalyvio poziciją“. Tačiau mokant suaugusiuosius šio metodo taikymą taip pat galima pagrįsti jau prieš tai minėtu sąmoningo suvokimo poreikiu. Rašoma (Storch, 2001, 75), kad mokytojo aiškinimas skatina teisingų hipotezių susiformavimą, taigi neleidžia naują reiškinį suprasti neteisingai ir, be to, taupo laiką. Pavyzdžiui, nauja gramatinė mokomoji medžiaga paprastai įtvirtinama atliekant gramatikos pratimus, kurie, palyginti su XX a. antroje pusėje taikytomis mechaninio įrašymo ar pakeitimo užduotimis, itin pakito – yra siejami su leksine tema, tam tikromis situacijomis, o nemaža jų dalis gali būti atliekama prie šiuolaikinių vadovėlių pridėtuose skaitmeniniuose vaizdo diskuose arba tiesiog internetu, iškart patikrinant gautą rezultatą.

Skaitymas, be jokios abejonės, turi įtakos besimokančiojo žodyno plėtrai, gerina jo rašymo ir supratimo iš klausos įgūdžius.

2. Mažiau efektyvūs mokymo(si) metodai. 8 paveiksle pateiktus metodus galima įvardyti kaip kiek prasčiau įvertintus. Negalima teigti, kad šie metodai nėra laikomi veiksmingais, bet, palyginti su pirmiau minėtaisiais, šių vertinimui būdingas kiek mažesnis juos kaip efektyvius ir greičiau efektyvius įvertinusių studentų procentinis skaičius ir atitinkamai kiek didesnis skaičius neapsisprendusiųjų, metodus įvardijusių kaip nei efektyvius, nei neefektyvius ir (ar) kaip (greičiau) neefektyvius.



8 pav. Mažiau efektyvūs mokymo(si) metodai

Vertimas į užsienio kalbą kaip mokymo(si) metodas įvertintas kiek prasčiau nei jau aptartas vertimas iš užsienio kalbos. Nors abiem atvejais vartojama ir gimtoji, ir užsienio kalba, vis dėlto šių metodų tikslai skiriasi. Vertimas į gimtąją kalbą pirmiausiai leidžia įsitikinti, ar teisingai buvo suprasti tam tikri leksiniai vienetai ar gramatiniai reiškiniai. O štai vertimas į užsienio kalbą reikalauja produkavimo svetimąja kalba. Jo metu besimokantysis turi aktyvuoti ne tik žodyno, bet ir gramatikos žinias ir jas tarpusavyje susieti, kad suformuluotų rišlų sakinį – taigi tokio vertimo metu atliekami itin kompleksiški veiksmai. Žinoma, vertimo į užsienio kalbą užduočių (sakinių ar nedidelių tekstų) užsienio kalba parengtuose ir ne Lietuvoje išleistuose vadovėliuose nėra, nes šieji nėra skirti vienai konkrečiai kalbos bendruomenei, tačiau tokių užduočių, atsižvelgdamas į kalbinį lygį, gali parengti pats dėstytojas, juo labiau kad studentai, apklausos duomenimis, nėra linkę nuvertinti jo efektyvumo.

Didžioji dalis šios grupės metodų daugiau ar mažiau yra susiję su kūryba: dialogų kūrimas, pateikčių rengimas ir pristatymas, kūrybinis rašymas, rašinio rašymas, projektinis darbas grupėmis. Geriausiai iš jų įvertintas dialogų kūrimas: 45 proc. apklaustųjų jį laiko efektyviu, o dar 44 proc. greičiau efektyviu metodu. Tai metodas, kurį galima greitai ir efektyviai pritaikyti per paskaitą: studentai poromis kuria dialogus, remdamiesi tam tikra mokomąja medžiaga, naudodamiesi dialogų schemomis ir pagalbinėmis frazėmis, ir pristato rezultatą grupei. Dialogų kūrimas ugdo kalbėjimo įgūdžius. Pabrėžiama (Storch, 2001, 220), kad dialoginis kalbėjimas yra ypač aktualus pradedantiesiems, o monologinio kalbėjimo įgūdžiams daugiau dėmesio turėtų būti skiriama pažengusiųjų grupėse.

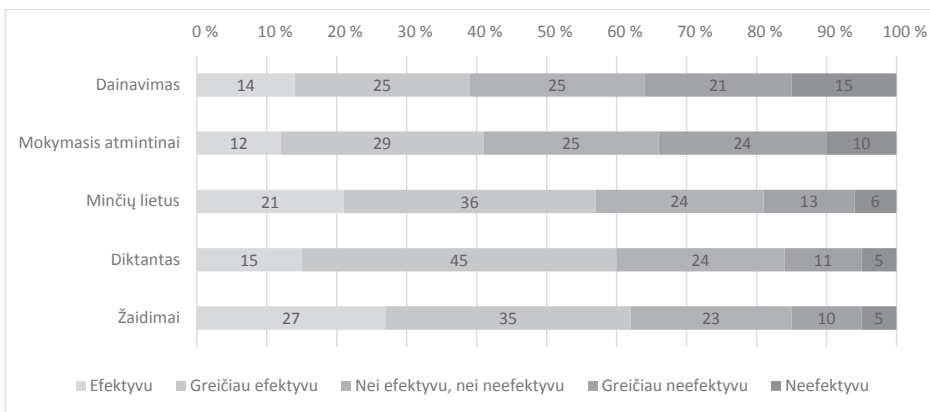
Pateikčių kūrimą ir pristatymą galima palyginti su mažų grupių projektais, nes neretai žodis „projektas“ suprantamas siaurai ir tapatinamas su pristatymo parengimu. Apklausos duomenimis, kiek geriau vertinamas individualus darbas, kai pristatymas yra rengiamas ir pristatomas vieno besimokančiojo, ir tai suprantama. Mūsų patirtis rodo, kad atlikdami grupinio darbo užduotis studentai krūvį pasiskirsto nevienodai – neretai menčiau motyvuotas ar ne toks aktyvus studentas iniciatyvą perleidžia grupės draugams ir mažai kuo prisideda prie bendro projekto. Taigi, nors darbas nedidelėmis grupėmis yra patrauklus, efektyvus jis būna toli gražu ne visada.

Kūrybinis rašymas ir rašinio rašymas apklaustųjų įvertinti itin panašiai. Nors ir patys metodai, be abejonės, panašūs, jų tapatinti nereikėtų. Kūrybinis rašymas suprantamas kur kas plačiau, apima įvairias kūrybos formas (pvz., apsakymą, pjesę, poeziją), o rašinys yra labiau klasikinis ir pedagogų dažnai taikomas mokymo(si) metodas, kai kuriamas tam tikros sutartos apimties ir temos tekstas. Apskritai rašymas, palyginti su kalbėjimu, yra lėtas procesas, reikalaujantis aktyvios kognityvinės veiklos, nes rašantysis turi pagalvoti ir apie turinį, ir kalbinę išraišką, ir kalbos taisyklumą, taip pat taisyti ir net perrašyti tekstą ar jo dalis (Storch, 2001, 248). Tai galėtų paaiškinti, kodėl kompleksinių pajėgų ir nemenkų laiko sąnaudų reikalaujančius rašymo metodus studentai pagal efektyvumą įvertino esant tik apie vidurį visų vertinimui pateiktų

metodų. O rašymas labai tinka medžiagai įtvirtinti ir daro teigiamą įtaką kalbėjimo įgūdžiams (Storch, 2001, 248).

Kalbėjimo įgūdžius besimokančiajam turbūt vis dėlto lengviau susieti su žodyno užduotimis, nei su kompleksiniu rašymu. Žodyno pratimus 39 proc. respondentų įvertino kaip efektyvius, o dar 40 proc. kaip greičiau efektyvius. Tai išties itin dažnai užsienio kalbų vadovėliuose, mokymo priemonėse ir internete minimas ir pedagogų mielai taikomas metodas. Tokių užduočių paskirtis – įtvirtinti (žodžių reikšmės integruojant į semantinės atminties asociacijų tinklą) ir skatinti atgaminti ir tinkamai vartoti žodyną (Storch, 2001, 65).

3. Mažiausiai efektyvūs mokymo(si) metodai. Kaip prasčiausiai įvertintus sąlyginai galima pavadinti tuos metodus, kuriuos, palyginti su kitais, respondentai dažniausiai nurodė esant greičiau neefektyvius arba neefektyvius (žr. 9 pav.).



9 pav. Mažiausiai efektyvūs mokymo(si) metodai

Ypač skeptiškai apklaustieji vertino dainavimo kaip užsienio kalbos mokymo(si) metodo efektyvumą: net 15 proc. mano jį esant neefektyvų, o dar 21 proc. jį laiko greičiau neefektyviu. Nors jaunoji karta apskritai mielai klausosi muzikos, vis dėlto, reikia pastebėti, kad per paskaitas dainuoti, pvz., vadovėliuose pateiktų, neretai didaktizuotų muzikos kūrinų, ji iš tiesų nėra linkusi.

Panašaus rezultato sulaukė ir mokymasis atmintinai – šis metodas, palyginti su kitais, jaunuoliams neatrodo itin efektyvus. Apskritai mokymasis atmintinai ir šiuolaikinėje užsienio kalbų didaktikoje dažnai yra vertinamas kaip pasenęs, neatitinkantis į studentą orientuoto aktyvaus metodo sampratos. Vis dėlto mokymasis atmintinai tam tikrais atvejais gali atnešti naudos, pvz., išmokus dalį dialogo arba tam tikrus posakius, idiomias (Schiffler, 2012, 48).

O štai minčių lietaus metodas didaktikoje laikomas vienu iš modernių, į besimokančiąjį orientuotų metodų. Pasak Teresevičienės et al. (2006, 260), minčių lietaus metodas „padeda kiekvienam besimokančiajam jaustis įtrauktam į mokymąsi ir galinčiam įnešti

tam tikrą indėlių“. Nors respondentai jį įvertino vienareikšmiškai geriau nei dainavimą ir mokymąsi atmintinai, bet vis dėlto ne taip gerai, kaip pirmosios ar antrosios grupės metodais. Gali būti, kad šis metodas apskritai nėra dažnai taikomas mokant užsienio kalbų (ypač sunku jį, ko gero, pritaikyti pradedančiųjų mokymui), todėl studentams buvo sunku adekvačiai įvertinti jo naudą.

Nėra tikslių duomenų apie tai, kaip dažnai užsienio kalbų pamokose ar paskaitose rašomi diktantai, tačiau šieji buvo įvertinti labai panašiai kaip minčių lietus: 15 proc. apklaustųjų juos laiko efektyviais, 45 proc. greičiau efektyviais, 16 proc. (greičiau) neefektyviais, o dar 24 proc. respondentų negalėjo vienareikšmiškai apsispręsti. Remiantis tyrėjų (Storch, 2001, 115) darbais, diktantai yra labai kompleksiškos užduotys, kurias galima pasitelkti, pvz., rašybos įgūdžiams gerinti arba jų kontrolei. Diktanto užduočių galima rasti įvairiuose šiuolaikiniuose užsienio kalbų vadovėliuose („Em neu“, „Menschen“ ir kt.), tiek medžiagoje, skirtoje pradedantiems, tiek pažengusiems kalbos vartotojams. Neretai, norint atsakyti mokytojo dominavimo mokymo(si) procese, rekomenduojama darbo poromis forma, kai žodžius, sakinius ar tiesiog praleistas raides ir jų derinius vienas kitam diktuoja patys besimokantieji.

Šiuolaikinį užsienio kalbų mokymą sunku įsivaizduoti be didaktinių žaidimų. Nors pastarųjų vaidmuo ypač akcentuojamas mokant vaikus, vis dėlto be žaidimų neapsieina ir suaugusiųjų mokymas. Žaidžiant ar taikant tam tikrus žaidybinius elementus gali būti kartojama ir įtvirtinama mokomoji medžiaga, taip pat ir mokomasi naujų dalykų. Be pedagoginės funkcijos, žaidimai turi ir kitų funkcijų – jie pajvairina ir pagyvina mokymo(si) procesą, skatina motyvaciją, gerina grupės mikroklimatą. Vis dėlto atlikta apklausa atskleidė, kad toli gražu ne kiekvienas studentas žaidimus laiko efektyviu kalbų mokymo(si) metodu: 15 proc. studentų žaidimus laiko neefektyviais arba greičiau neefektyviais, 23 proc. nei efektyviais, nei neefektyviais. Mūsų patirtis rodo, jog apskritai daugelis studentų neatsisako žaisti, jei žaidimai nėra pasitelkiami per dažnai arba jei jie nėra itin aktyvaus pobūdžio, t. y. esant galimybei pasirinkti teatro vaidinimą ir kokią nors stalo žaidimą, pirmenybė paprastai bus teikiama pastarajam. Aktyvūs žaidimai ypač varžo nedrąsius studentus, taip pat intravertus. Neurodidaktikos specialistė Grein (2013, 70, 80) atkreipia dėmesį į tam tikrą mokinio tipą, kurio limbinė sistema, vos išgirdus, kad bus žaidžiamas žaidimas, automatiškai persijungia į atmetimo režimą. Pasak mokslininkės, kai kurie intravertai distresu reaguoja ne tik į žaidimus, bet ir kitus aktyvius mokymo metodus ar formas, mat šieji skatina noradrenalino, sukeliančio baimę, išsiskyrimą. Teresevičienė et al. (2006, 259) rašo, kad žaidimai „gali būti efektyvu dėstant įvairius dalykus, tačiau reikia naudoti įgudusiai ir reikiamoje vietoje, atsižvelgiant į situacijų adekvatumą“.

Keletas klausimų apie ypatingą, vis didesnio susidomėjimo sulaukiantį integruotą dalyko ir užsienio kalbos mokymą (IDUKM, angliškai CLIL) anketoje buvo pateikta atskirai. 37 proc. respondentų nurodė, kad apie tai yra girdėję, o 6 proc. jau yra dalyvavę IDUKM tipo pamokose. Šie respondentai IDUKM vertina teigiamai: 46 proc. yra



įsitikinę jo efektyvumu, o 36 proc. palaiko jį iš dalies. Apibendrinus visų apklausos dalyvių vertinimus (taip pat ir hipotetinius) apie IDUKM matyti, kad, nors šis mokymo būdas daliai respondentų kelia abejonių, daugelis jį vertina pozityviai: 21 proc. laiko IDUKM efektyviu, 49 proc. – greičiau efektyviu, o 19 proc. lieka neapsisprendę. Vis dėlto apklausos rezultatai rodo, kad integruotas dalyko ir užsienio kalbos mokymas kelia susidomėjimą, nes į klausimą, ar norėtų jį išbandyti, teigiamai atsakė 43 proc. respondentų ir 42 proc. atsakė *galbūt*.

## Apibendrinimas ir išvados

Apklausa buvo siekiama išsiaiškinti, kokie veiksniai lemia užsienio kalbų mokymo(si) efektyvumą, studentų požiūriu, ypatingą dėmesį skiriant užsienio kalbų mokytojo (dėstytojo) didaktinėms ir dalykinėms kompetencijoms ir mokymo(si) formoms ir metodams. Tyrimo rezultatai parodė, kad visos vertinti teiktos mokytojo (dėstytojo) kompetencijos, studentų požiūriu, yra svarbios, o pirmąsias tris vietas užima mokomosios medžiagos išmanymas, jos išaiškinimas ir objektyvus pasiekimų vertinimas. Efektyviam kalbų mokymuisi didelę įtaką turi ir mokytojo (dėstytojo) gebėjimas taikyti šiuolaikines technologijas.

Darbas poromis yra laikomas efektyviausia mokymo forma. Vis dėlto respondentų nėra nuvertinamas ir tradicinis, frontalusis, mokymas, kaip paaiškėjo iki šiol tebevyraujantis mokant užsienio kalbų.

Mokymo(si) metodų vertinimas atskleidė, jog pirmi trys pagal efektyvumą – klausymas, diskusija ir vaizdinės medžiagos naudojimas. Mažiausiai veiksmingi metodai, apklaustųjų nuomone, yra dainavimas, mokymasis atmintinai ir minčių lietus. Tačiau nė vienas iš pateiktųjų metodų respondentų nėra laikomas vienareikšmiškai itin naudingas ar nenaudingas. Todėl, galima teigti, jog svarbiausia sėkmingo mokymo(si) prielaida yra įvairių metodų sintezė.

Šios apklausos rezultatai gali būti naudingi visiems, mokantiems ar besimokantiems užsienio kalbų. Ateityje šį tyrimą galima būtų išplėsti ir papildyti. Viena vertus, vertingos informacijos suteiktų analogiška užsienio kalbų andragogų apklausa – jų požiūris į mokymo(si) formas ir metodus dėl objektyvių priešasčių gali skirtis nuo studentų vertinimo. Antra vertus, studentų apklausos duomenis galima būtų sugretinti su kitų amžiaus grupių, pvz., moksleivių ir (ar) vyresnio amžiaus suaugusiųjų, vertinimais. Tam tikrų požiūrio skirtumų galima būtų tikėtis ir analizuojant skirtingų studijų kryptių studentų atsakymus, kuriais remdamiesi dėstytojai galėtų siekti didesnio užsienio kalbų mokymo(si) efektyvumo.

## Literatūra

- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer C., Bausch, K., Krumm, H. (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Butzkamm, W. (2004). *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen Basel: Francke.
- Čiužas, R. (2013). *Mokytojo kompetencijos: profesinio meistriškumo siekis*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
- Droessiger, G., Girdenienė, S. (2017). Zur Effektivität des modernen Fremdsprachenunterrichts aus der Sicht der Lernenden. In G. B. von Carlsburg, A. Gaižutis, A. Liimets (Hrsg.). *Denk- und Lernkulturen im wissenschaftlichen Diskurs = Cultures of thinking and learning in the scientific discourse: Baltische Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft* Bd. 32 (pp. 597–619). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Europos aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo nuostatos ir gairės (ESG) / Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (2015). [žiūrėta 2018 m. sausio 9 d.]. Prieiga per internetą: [https://www.hrk.de/uploads/media/ESG\\_German\\_and\\_English\\_2015.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf)
- Gaižauskaitė, I., Mikėnė, S. (2014). *Socialinių tyrimų metodai: apklausa*. Vilnius: Mykolo Romerio universitetas.
- Gedvilienė, G. et al. (sudaryt.) (2008). *Ko reikia šiuolaikiam mokytojiui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys*. Vilnius: Lietuvos prekybos, pramonės ir amatų rūmų asociacija.
- Gedvilienė, G., Laužackas, R., Tūtlys, V. (2010). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: VDU leidykla. [žiūrėta 2018 m. sausio 9 d.]. Prieiga per internetą: <https://vb.vdu.lt/object/elaba:4565632/4565632.pdf>
- Grein, M. (2013). *Neurodidaktik. Grundlagen für die Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Gudžinskienė, V. (2007). Mokymosi metodai ir mokymo metodų parinkimo kriterijai. In M. Barkauskaitė, V. Gudžinskienė (sudaryt.). *Inovatyvių šiuolaikinių studijų technologijų kriterijai ir aprašas* (p. 51–58). Vilnius: Petro ofsetas.
- Hallet, W. (2006). *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Liubinienė, V. (2010). Užsienio kalbos gebėjimų, integruotų su dalyko turiniu, lavinimas aukštojoje mokykloje: KTU atvejis. *Kalbų studijos*, 16, 101–105.
- Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas (2015). [žiūrėta 2018 m. sausio 9 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.upc.smm.lt/paieska/?cx=010400933286988687328%3Akr2lcmgsfm&q=pedagogo+profesijos+kompetencij%C5%B3+apra%C5%A1as&Submit=Search>
- Pukevičiūtė, V. J. (2011). Mokinių ir studentų požiūris į mokymąsi mokytis užsienio kalba. *Kalbų studijos*, 18, 135–141.
- Pundziuvienė, D. (2012). Mišrusis bendrosios anglų kalbos mokymas(-is): studentų požiūrio analizė. *Santalka: filologija, edukologija*, 20 (1), 75–84. <https://doi.org/10.3846/cpe.2012.08>
- Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Sarter, H. (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG.

- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Wilhelm Fink.
- Surkamp, C. (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05378-7>
- Syrovatskaja, R., Papšytė I., Klementjeviėnė A. (2012). Habitus vaidmuo šiuolaikinėje užsienio kalbų didaktikoje. In *Kalbos, kultūra ir globalizacija* [žiūrėta 2017 m. gruodžio 15 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.lkpa.vdu.lt/wp-content/uploads/>
- Teresevičienė, M., Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: VDU leidykla.
- Tolutienė, G. (2012). Šiuolaikinių studentų mokymąsi aktyvinančių strategijų taikymo aspektai. *Andragogika*, 1 (3), 191–201.
- Tuomaitė, V. (2014). Užsienio kalbos kompetencijų aktualumas veiklos pasaulio kontekste aukštojo mokslo institucijos absolventų požiūriu. *Verbum* 5 (p. 264–278). Vilnius: Vilniaus universitetas. <https://doi.org/10.15388/Verb.2014.5.5014>
- Vilkancienė, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer? *Kalbų studijos*, 18, 111–116.

---

## Factors of Effective Foreign Language Teaching: an Analysis of Students' Attitudes

**Gražina Droessiger**

Vilnius Gediminas Technical University, Group of Educational Competencies, Saulėtekio Ave. 11, LT-10223 Vilnius, [grazina.droessiger@vgtu.lt](mailto:grazina.droessiger@vgtu.lt)

**Skaidra Girdenienė**

Lithuanian University of Educational Sciences, Faculty of Education in Humanities, Department of Germanic, Romance and Slavonic Philology and Didactics, Studentų St. 39, LT-08106 Vilnius, [skaidra.girdeniene@leu.lt](mailto:skaidra.girdeniene@leu.lt)

---

### Summary

The paper deals with the efficiency problem in foreign language teaching. The article presents the results of a students' survey on the forms and methods for foreign language teaching, as well as on teachers' didactic and professional competences. It also discusses the students' attitudes towards the use of modern technologies in foreign language teaching. Students from different fields of study at three universities in Lithuania participated in the survey.

---

**Key words:** didactic competences, subject-specific competences, teaching/learning forms, teaching methods, efficiency, foreign languages, adult education.

---

Įteikta 2018 05 22 / Received 22 05 2018  
Priimta 2018 12 10 / Accepted 10 12 2018