

APLANKO METODAS STUDIJUOJANT SPECIALYBĖS UŽSIENIO KALBĄ VYKSTANT PARADIGMŲ KAITAI

Nijolė Burkšaitienė

Lektorė socialinių mokslų (edukologijos) daktarė
Mykolo Romerio universiteto Užsienio kalbų katedra
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Tel. (8 5) 271 46 13
El. paštas: burksa@gmail.com

*Straipsnyje pateikiama mokymosi visą gyvenimą paradigmos samprata. Pagrindžiamas savireguliuo-
mu pagrįsto mokymosi metodo – aplanko metodo – aktualumas universitetinėse studijose vykstant
paradigmų kaitai. Aptariami tyrimo, skirto mokymosi aplanko poveikio analizei besimokančiųjų pa-
siekimams ir pasitenkinimui savo rezultatais studijuojant specialybės užsienio kalbą, rezultatai.*

Tyrimo problema ir aktualumas

Pastaruosius tris dešimtmečius atlikti moksliniai tyrimai rodo, kad pasaulio šalių ir Lietuvos švietimo sistemose, įskaitant ir universitetines studijas, vyksta ryškus poslinkis nuo tam tikrų dalykų *mokymo* link *mokymosi*; nuo *mokymo proceso* analizės į *mokymosi proceso* analizę; nuo centrinio mokytojo/dėstytojo vaidmens *mokymo* procese į centrinį besimokančiojo vaidmenį *mokymosi* procese; t. y. nuo į rezultatus orientuotos *mokymo paradigmos* prie į procesą orientuotos, realiame darbo pasaulyje reikalingomis kompetencijomis pagrįstos *mokymosi visą gyvenimą paradigmos*.

Šiame straipsnyje pateikiama *mokymosi visą gyvenimą* paradigmos samprata grindžiama trijų tyrėjų apibūdinimais. V. Turchenko (1983) mokymosi visą gyvenimą paradigmą apibūdina kaip „pagrindinių principų sistemą, naudojamą kaip pagrindą problemoms <...> iškelti ir

spresti“ (V. Turchenko, cituota C. Knapper, A. Cropley, 2000, p. 8). C. Knapper ir A. Cropley (2000) toliau išplėtoja šios paradigmos sampratą: „*mokymosi visą gyvenimą paradigma suteikia galimybę pažiūrėti į tai, kas jau egzistuoja, kad suvoktume trūkumus arba pamatytume būdus, kaip patobulinti [tai, kas egzistuoja]*“ (C. Knapper, A. Cropley, 2000, p. 9). Autoriai pabrėžia, kad lemiamas veiksnys – *bendri teoriniai principai, kuriais ir yra grindžiama mokymosi visą gyvenimą paradigma, t. y. principai, skirti edukacinei praktikai („švietimui“), orientuotai į mokymąsi visą gyvenimą. Mokymosi visą gyvenimą švietimas – organizacinių, administracinių, metodologinių ir procedūrinių priemonių, skirtų mokymosi visą gyvenimą plėtrai, visuma*“ (C. Knapper, A. Cropley, 2000, p. 9).

Mokymosi visą gyvenimą paradigma iš esmės parodo humanistinės filosofijos pabrėžiamas vertybes – suteikti lygias galimybes kiek-

vienam, t. y. lygias švietimo galimybes tiems, kurie pradeda mokytis vėliau negu tradicinio amžiaus besimokantieji, arba sudaro sąlygas pasivyti tuos, kurie vaikystėje turėjo geresnes galimybes mokytis ir yra daugiau pasiekę, ir save realizuoti (UNESCO, 1983, cituota C. Knapper, A. Cropley, 2000, p. 10).

Pastaraisiais dešimtmečiais aukštajame moksle susidariusi nauja ugdymo situacija, nulėmta besimokančios visuomenės iššūkių, įskaitant konkurencingumo, mokymosi prieinamumo, besimokančiųjų diversifikacijos ir kt. iššūkius, sustiprino konstruktyvistinės ugdymo filosofijos krypties vaidmenį šiuolaikinėse universitetinėse studijose, nes būtent šios filosofinės krypties mokymo teorijos mokymo ir mokymosi samprata, mokymo tikslai bei naujo vaidmens dėstytojui / mokytojui suteikimas geriausiai atliepia postmodernėjančios visuomenės reikalavimus – studentams suteikti ne tik žinių, bet ir *ugdėti įgūdžius ir gebėjimus, kuriuos būtų galima pritaikyti gyvenime* (D. Wolf, 1994; R. Dubs, 1995, cituota E. Terhart, 2003, p. 34, 35). Tai patvirtina Lietuvoje ir užsienyje atlikti moksliniai tyrimai: jie rodo, kad edukacinės inovacijos, pagrįstos konstruktyvistinėmis savireguliuoimu ir mokymosi bendradarbiaujant strategijomis, yra veiksmingos naujajame švietimo tikslų kontekste. Tokio pobūdžio inovacijos palengvina besimokančiųjų tapimą savarankiškais; jiems suteikia mokymosi refleksijos galimybę bei ugdo perkeliamuosius įgūdžius ir gebėjimus, reikalingus šiuolaikiniame darbo pasaulyje – efektyvaus bendravimo įgūdžius, problemos sprendimo, bendradarbiavimo dirbant grupėje įgūdžius, ugdomas kritinio mąstymo gebėjimas, savivada studijuojant (D. Beresnevičienė, M. Teresevičienė, 1995; D. Jaques, 2000; R. Barfield, 2003; G. Gedvilienė, 1995; J. Burdett, 2003; M. Gupta, 2004;

M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 2000). Nustatyta, kad mokymasis bendradarbiaujant universitetinėse studijose padeda sukurti geresnį psichologinį klimatą, plėtoti empatiją ir abipusį supratimą (D. Beresnevičienė, 1995, 1997); aukštųjų mokyklų dėstytojai mokymąsi bendradarbiaujant vertina kaip „saugesnį“, „šiltesnį“, „aktyvesnį“ negu tradicinį mokymą (D. Beresnevičienė, M. Teresevičienė, 1995, cituota M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 2000, p. 18).

Specialybės užsienio (anglų) kalbos studijos universitetiniu lygmeniu taip pat neišvengė pokyčių ir sulaukė užsienio ir Lietuvos tyrėjų dėmesio. Paradigmų kaitą ir naujų mokymosi strategijų vaidmenį mokant ir mokantis užsienio kalbos universitetinėse studijose užsienyje tyrė C. Hancock, 1994; T. Pica, 2000; L. Hamp-Lyons, 1996; T. Hatch, 2000; D. Douglas, 2000; D. Baume, 2001; D. Nunan, 2003; S. Feez, 2003; V. Chan, 2003; G. Ghait, 2003; A. Dlaska, 2003 ir kt. Lietuvoje ženklus indėlis į svetimųjų kalbų tyrimus yra V. Šerno (2002, 2006); teigiamas užsienio kalbų mokymosi aukštojoje mokykloje nuostatas analizavo A. Ramoškienė (1990, 2004); užsienio kalbos mokymosi strategijų tyrimus atliko N. Mačianskienė (2001); individualaus mokymosi stilius ir išorės veiksnių sąveiką mokantis užsienio kalbos tyrinėjo B. Miniotienė (2000); užsienio kalbos autonominių studijų individualizaciją tyrė J. Šliogerienė (2003); savireguliuoimu pagrįstos mokymosi strategijos atvejų metodo galimybes universitetinėse studijose nagrinėjo L. Kaminskienė (2004, 2004a); A. Janulienė (2004) analizavo studentų pasitenkinimą studijuojant specialybės užsienio kalbą. Tačiau pažymėtina, kad aplanko metodas, užsienio šalių tyrėjų pripažintas kaip efektyvus užsienio kalbos savireguliuoimu pagrįstos mokymosi strategijos metodas, naudojamas para-

digmų virsmo kontekste, Lietuvoje nėra empiriškai ištirtas.

Atsižvelgus į tai, **tyrimo objektu** pasirinktas specialybės užsienio (anglų) kalbos mokymasis universitetinėse studijose. **Tyrimo tikslas** – pagrįsti mokymosi aplanko, kaip vieno iš savireguliuojamo pagrįsto mokymosi strategijos metodo, įtaką mokymosi pasiekimams ir studentų pasitenkinimui savo pasiekimais studijuojant teisinę anglų kalbą.

Tyrimo metodai – aplanko metodas, apklausa raštu, matematinės statistikos metodai. **Straipsnio tikslai:** 1) pateikti mokymosi visą gyvenimą paradigmos sampratą; 2) remiantis ugdomojo eksperimento rezultatais, pagrįsti mokymosi aplanko reikšmingumą studijuojant specialybės užsienio kalbą universitete.

Ugdomojo eksperimento metodologija. Metodologinis eksperimento pagrindas – humanistinės ugdymo filosofijos nuostatos, konstruktyvistinės mokymosi teorijos principai ir nuostata, kad savireguliuojamo pagrįstos strategijos mokymosi metodai yra efektyvūs specialybės užsienio kalbos studijose.

Remiantis humanistine ugdymo krypties nuostata apie žmogaus prigimtį teigiama, kad savarankiškumo ugdymas yra ypač reikšmingas, nes savarankiškumas – natūrali prigimtinė žmogaus savybė ir padeda pagrįsti savivada sustiprintą lavinimąsi suaugusiojo amžiuje (Knowles, 1975, cituota N. Mačianskienė et al, 2004, p. 15). Ši nuostata atliepia konstruktyvistinės mokymo teorijos požiūrį į tai, kad savireguliuojamo pagrįstas mokymasis orientuoja studentus į mokymosi procesą, tuo padidina jų atsakomybę už savo pasiekimus, turi įtakos jų galutiniams rezultatams ir pasitenkinimui jais. Ne mažiau svarbu ir tai, kad konstruktyvistinės mokymo teorijos idėjos glaudžiai susijusios su humanistinėmis idėjomis apie moky-

tojo ir mokinio santykių esmę, pagrįstą kiekvieno žmogaus, kaip unikalios vertybės, vertinimu ir pripažinimu; su siekimu jam padėti save realizuoti (C. Rogers; A. Maslow). Remiantis psichologu-humanistu C. Rogers, naujasis mokytojo vaidmuo – tapti mokymosi tarpininku palaikant dialogą su besimokančiuoju. Konstruktyvistinė mokymosi teorija taip pat pažymi, kad esant paradigmų virsmui, dėstytojas / mokytojas netenka žinių perteikėjo vaidmens, bet įgyja naujus – konsultanto, mentoriaus, eksperto ir patarėjo vaidmenis. Ypač svarbu yra tai, kad mokytojui / dėstytojui perdavus mokymosi kontrolės funkciją besimokančiajam, padidėja pastarojo atsakomybė už mokymąsi (Mačianskienė et al, 2004, p. 24–25).

Savireguliuojamo pagrįsto mokymosi strategija yra trečiasis ugdomojo eksperimento metodologinio pagrindimo aspektas. Šiame straipsnyje pateikiamas autorės apibendrintas savireguliuojamo pagrįstas mokymosi apibrėžimas. *Savireguliuojamo pagrįstas mokymasis – procesui skirtas mokymasis, pagrįstas vidiniu reguliuojamu, kai besimokantysis pats planuoja mokymosi tempą, laiką ir prioritetus ir pats siekia iššūkių, nukreipiančių jį į mokymąsi. Tai procesas, iš besimokančiojo reikalaujantis savarankiško mąstymo ir kritiško vertinimo, o iš dėstytojo tokio mokymo, kuris padeda besimokantiesiems ugdyti jų gebėjimą mokytis.* Savireguliuojamo pagrįsto mokymosi apibrėžimuose pabrėžiami autorės atliekamam tyrimui reikšmingi tokio mokymosi bruožai: 1) vidinis mokymosi reguliavimas (Candy 1991; Simons, 1997; Schunk, Zimmerman, 1998); 2) mokymasis kaip aktyvus žinių konstravimas (Simons et al, 2000; Schuell 1988); 3) socialinė mokymosi prigimtis (Bandura, 1986; Bolhuis, 2000; Zimmerman et al, 1996); 4) mokymasis mokytis (Dweck,

Leggett, 1998; Bolhuis, Voeten, 2001) (cituo-
ta S. Bolhuis, M. Voeten, 2004, p. 77–78).

Ugdomoju eksperimentu siekta nustatyti savireguliuojamą pagrįsto mokymosi aplanko metodo, autorės pritaikyto specialybės užsienio (anglų) kalbos studijoms universitete, poveikį studentų pasiekimams ir jų pasitenkinimui savo rezultatais.

Ugdomojo eksperimento dizainas. Ugdomasis eksperimentas, atliktas 2005 m. sausio–gegužės mėnesiais, vyko dviem etapais – parengiamasis etapas ir ugdomojo eksperimento etapas. Siekiant užtikrinti ugdomojo eksperimento rezultatų patikimumą ir su tuo tiesiogiai susijusį galutinių išvadų validumą, taikytas metodų konvergencijos (duomenų trianguliacija) ir tyrėjų konvergencijos (tyrėjų trianguliacija) principas (N. Denzin, 1970, cituota N. Fielding, M. Schreier, 2001, p. 12). Remiantis tyrėjų konvergencijos principu, eksperimente dalyvavo trys Mykolo Romerio universiteto Užsienio kalbų katedros dėstytojai, dėstę specialybės (teisinę) anglų kalbą trimis eksperimentinėms ir trimis kontrolinėms grupėms; remiantis metodų konvergencijos principu, eksperimento parengiamajame etape atliktas kokybinis specialybės užsienio (anglų) kalbos mokymosi patirties savianalizės universitetinėse studijose tyrimas, kurio metu gauti duomenys iš pradžių išanalizuoti turinio analizės metodu (kokybinio tyrimo metodas), vėliau apdoroti matematinės statistikos metodais (kiekybinio tyrimo metodai).

Ugdomojo eksperimento duomenys apdoroti SPSS (Statistinis paketas socialiniams mokslams) 10–11 versijomis. Taikyti matematinės statistikos metodai: aprašomoji statistika; Cronbach *alpha* koeficientas; vienfaktorinė dispersinė analizė (ANOVA); Vilkoksono (Wilcoxon) ženklų kriterijus priklausomoms

imtims; Mano-Vitnio-Vilkoksono (Mann-Whitney-Wilcoxon) rangų sumų kriterijus nepriklausomoms imtims.

Aplanko metodas buvo naudojamas trijose eksperimentinėse grupėse siekiant palengvinti studentams įsisavinti sudėtingą teisinę anglų kalbos leksiką ir sustiprinti teisinės kalbos receptinius ir produktyvius įgūdžius. Reikalavimai aplankui: antraštinis puslapis su visais duomenimis apie studentą; turinio puslapis; sudedamosios aplanko dalys – 1) kiekvienos kurso metu nagrinėtos specialybės temos sudėtingos leksikos aiškinamasis žodynelis; 2) teisės terminų vartosenos pavyzdžiai; 3) teisės terminų sinonimų ir antonimų sąrašai; 4) testai ir jų klaidų analizės, įskaitant diagnostinį ir eksperimento metu atliktus pažangos testus; 5) refleksijos apie savo mokymąsi puslapiai, pildomi studento ir komentuojami dėstytojo.

Ugdomojo eksperimento dalyviai. Eksperimente dalyvavo 69 Mykolo Romerio universiteto Teisės fakulteto pirmo kurso dieninių studijų studentai, iš jų – 41 trijose eksperimentinėse grupėse ir 28 – trijose kontrolinėse grupėse. Dauguma respondentų, arba 81,2 proc., buvo moterys; pagal amžių eksperimentinio tyrimo dalyviai pasiskirstė į penkias amžiaus grupes, iš kurių dvi didžiausias grupes sudarė tradicinio amžiaus studentai, t. y. devyniolikmečiai ir aštuoniolikmečiai (atitinkamai 47,1 proc. ir 46,4 proc. visų tyrimo dalyvių); du studentai, arba 2,9 proc., tyrimo metu buvo dvidešimties metų; po vieną studentą, arba po 1,4 proc., buvo septyniolikos ir dvidešimt vienerių metų amžiaus.

Ugdomojo eksperimento eiga. Siekiant patikrinti hipotezes, kad *mokymosi aplanko metodas, naudojamas teisinės užsienio (anglų) kalbos studijose, turi įtakos besimokančiųjų pasie-*

1 lentelė. Eksperimente naudotų testų 0–3 aprašomoji statistika

| Statistika | Vidurkis | Dispersija | Standartinis nuokrypis |
|-----------------------|----------|------------|------------------------|
| Patikimumo statistika | 29,0725 | 19,8917 | 4,4600 |

2 lentelė. Diagnostinio testo ANOVA rezultatai, $\zeta = 0,05$

| Diagnostinio testo rezultatai | Kvadrat suma | Laisv s laipsniai df | Kvadrat vidurkiai | F statistika | p |
|-------------------------------|--------------|----------------------|-------------------|--------------|------|
| Tarp grupi | 4,682 | 5 | ,936 | ,591 | ,707 |
| Vidin | 99,753 | 63 | 1,583 | | |
| Visa | 104,435 | 68 | | | |

kimams ir jų pasitenkinimui savo mokymosi rezultatais, atlikta visų eksperimento metu naudotų testų – diagnostinio testo, arba testo 0, ir pažangos testų 1–3 – patikimumo analizė apskaičiuojant Cronbach alpha koeficientą, buvo skaičiuojami testų vidurkiai, dispersija ir standartinis nuokrypis (1 lentelė). Rasta, kad eksperimento metu naudotų testų patikimumas didelis (Cronbach $\zeta > 0,75$), t. y. $\zeta = ,8071$; tai reiškia, kad gauti rezultatai validūs.

Kadangi tyrimo rezultatų validumui ypač svarbu, kad visos grupės iki ugdomojo poveikio būtų homogeniškos, atlikta vienfaktorinė dispersinė analizė (ANOVA), kurios metu buvo tikrinama statistinė hipotezė (H_0), kad visi grupių testų vidurkiai yra lygūs. Laikantis nuostatos, kad jeigu reikšmingumo lygmuo prilyginamas ζ , o p-reikšmė – prilyginama p, tada nulinė hipotezė atmetama (tai reiškia, kad ne visi vidurkiai lygūs), jeigu $p < \zeta$, kai $\zeta = 0,05$; nulinė hipotezė neatmetama (vadinasi, vidurkių skirtumo nerasta), jeigu $p \geq \zeta$. Tikrinant hipotezę, apskaičiuota F statistika ir jos p-reikšmė (2 lentelė).

Nustatyta, kad F lygi 0,59, o jos p-reikšmė 0,70, t. y. $p > 0,05$, todėl nulinės hipotezės apie

vidurkių lygybę atmesti nėra pagrindo; tai reiškia, kad statistiškai reikšmingų grupių diagnostinio testo rezultatų vidurkių skirtumų nerasta, t. y. prieš ugdomąjį eksperimentą eksperimentinės ir kontrolinės grupės buvo homogeniškos.

Ugdomojo eksperimento rezultatai ir diskusija. Siekiant patikrinti pirmąją tyrimo hipotezę, kad *mokymosi aplankas turi įtakos besimokančiųjų teisinės užsienio (anglų) kalbos pasiekimams*, palyginti kontrolinės ir eksperimentinės grupių visų tyrimo metu atliktų testų rezultatai, gauti prieš ugdomąjį eksperimentą ir po ugdomojo eksperimento.

Kontrolinės grupės testų rezultatų kaita prieš ir po ugdomojo eksperimento pateikiama 3 lentelėje. Lyginant diagnostinio testo ir eksperimentinio testo 1 rezultatus, nustatytas teigiamas rezultatų pokytis nuo 6,68 iki 7,07, tačiau eksperimento eigoje kontrolinės grupės studentų rezultatai pablogėjo – testo 2 vidurkis sumažėjo iki 6,78, o testo 3 vidurkis nukrito iki 6,29 ir buvo žemesnis už diagnostinio testo vidurkio dydį 6,68, gautą prieš eksperimentą.

Eksperimentinės grupės testų rezultatų kaita prieš ir po ugdomojo eksperimento pateikiama 4 lentelėje. Duomenys rodo, kad šioje grupėje besimokančiųjų rezultatai tyrimo metu gerėjo: pažangos 1 ir 2 testų rezultatų vidurkiai buvo lygūs atitinkamai 8,05 ir 8,10 ir šiek tiek aukštesni už diagnostinio testo vidurkį 6,56; tik pažangos 3 testo vidurkis (7,90) buvo šiek tiek žemesnis už pažangos 1 ir 2 testų rezultatus, tačiau gerokai aukštesnis už prieš eksperimentą atlikto diagnostinio testo vidurkį 6,56.

Eksperimentinės ir kontrolinės grupių visų testų rezultatų kaita prieš ugdomąjį eksperimentą ir po ugdomojo eksperimento pateikiama 1 paveiksle.

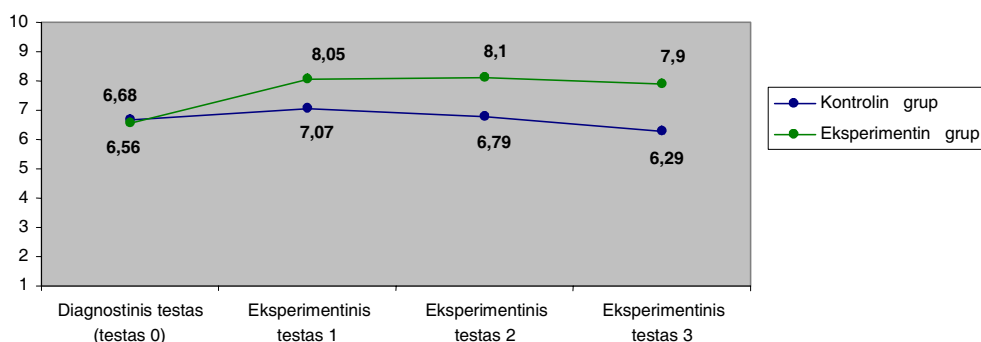
3 lentelė. Kontrolinės grupės testų rezultatų aprašomoji statistika

| Testas | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | Minimali reikšm | Maksimali reikšm |
|---------------------|----|----------|------------------------|-----------------|------------------|
| Diagnostinis testas | 28 | 6,68 | 1,090 | 4 | 9 |
| Testas 1 | 28 | 7,07 | 1,274 | 4 | 9 |
| Testas 2 | 28 | 6,78 | 1,524 | 4 | 10 |
| Testas 3 | 28 | 6,29 | 1,357 | 4 | 9 |

4 lentelė. Eksperimentinės grupės testų rezultatų aprašomoji statistika

| Testas | N | Vidurkis | Standartinis nuokrypis | Minimali reikšm | Maksimali reikšm |
|---------------------|----|----------|------------------------|-----------------|------------------|
| Diagnostinis testas | 41 | 6,56 | 1,343 | 4 | 9 |
| Testas 1 | 41 | 8,05 | 1,139 | 4 | 10 |
| Testas 2 | 41 | 8,10 | 1,020 | 6 | 10 |
| Testas 3 | 41 | 7,90 | 1,513 | 4 | 10 |

Balai



1 pav. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių testų vidurkių palyginimas

Siekiant nustatyti, ar grupių rasti pažangos testų rezultatų vidurkių skirtumai statistiškai reikšmingi, taikytas Vilkoksono ženklų kriterijus priklausomoms imtims ir palyginti eksperimentinės ir kontrolinės grupės diagnostinio testo (testas 0) ir kiekvieno pažangos testo (1–3 testas) rezultatai (5 lentelė).

Analizuojant eksperimentinės grupės pasiekimų rezultatų kaitą, ugdomojo eksperimento metu atliktų pažangos testų rezultatai palyginti su diagnostinio testo (testo 0) rezultatais. Nustatyta, kad lyginant diagnostinio testo ir

pažangos testo 1 rezultatus statistikos Z reikšmė lygi $[Z] = -5,097$; diagnostinio testo ir pažangos testo 2 – $[Z] = -5,368$, diagnostinio testo ir pažangos testo 3 – $[Z] = -4,788$. Tuo tarpu statistikos Z p-reikšmė visų testų rasta mažesnė ne tik už reikšmingumo lygį 0,05, bet ir už reikšmingumo lygį 0,001, t. y. $p = 0,000$ (testas 0 – testas 1); $p = 0,000$ (testas 0 – testas 2); $p = 0,000$ (testas 0 – testas 3). Tai leidžia pagrįstai teigti, kad eksperimentinės ir kontrolinės grupėse besimokančiųjų mokymosi pasiekimų rezultatai prieš ugdomąjį experi-

5 lentelė. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių studentų pasitenkinimo savo pasiekimais prieš eksperimentą aprašomoji statistika

| Kintamasis | Grup | Dažnumas n | Vidurkis | df | Minimali reikšm | Maksimali reikšm |
|--|---------------|------------|----------|-------|-----------------|------------------|
| Patenkinti pasiekimais prieš eksperiment | Kontrolin | 28 | 2,93 | 1,386 | 1 | 5 |
| | Eksperimentin | 41 | 3,27 | 1,096 | 1 | 5 |

6 lentelė. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių studentų pasitenkinimo savo pasiekimais prieš eksperimentą rangų analizė

| Grup | | N | Vidutinis rangas | Rang suma |
|--|---------------|----|------------------|-----------|
| Patenkinti pasiekimais prieš eksperiment | Kontrolin | 28 | 31,98 | 895,50 |
| | Eksperimentin | 41 | 37,06 | 1519,50 |
| | Iš viso | 69 | | |

7 lentelė. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių Z statistika prieš eksperimentą

| Statistinis reikšmės | Patenkintas rezultatais prieš eksperiment |
|----------------------------|---|
| Mano-Vitnio statistika U | 489,500 |
| Vilkoksono statistika W | 895,500 |
| Z statistika | -1,089 |
| P | ,276 |

Kintamasis – grupė

mentą ir po statistiškai reikšmingai skiriasi ir po ugdomojo eksperimento jie eksperimentinės grupės yra geresni.

Siekiant patikrinti **antrąją hipotezę**, kad mokymosi aplanko metodus, naudojamus mokantis teisinės užsienio (anglų) kalbos, turi įtakos besimokančiųjų pasitenkinimui savo mokymosi pasiekimais, analizuotas besimokančiųjų pasitenkinimas tarp grupių prieš ugdomąjį eksperimentą ir po jo bei lyginti šie rezultatai su mokymosi pasiekimų rezultatais.

Pirmiausiai taikytas aprašomosios statistikos metodas ir atlikta duomenų apie besimokančiųjų pasitenkinimą savo mokymosi pasiekimais tarp grupių lyginamoji analizė prieš ugdomąjį eksperimentą. Atlikus analizę buvo rastas nedidelis grupių skirtumas: kontrolinės grupės

vidurkis buvo 2,93, standartinis nuokrypis $df = 1,386$ ir buvo žemesnis už eksperimentinės grupės vidurkį 3,27, kai standartinis nuokrypis $df = 1,096$ (5 lentelė).

Lyginant besimokančiųjų pasitenkinimą savo mokymosi pasiekimais tarp grupių prieš eksperimentą, taip pat taikytas neparametrinis Mano-Vitnio-Vilkoksono rangų sumų kriterijus nepriklausomoms imtims: palyginti grupių rezultatų vidutinių rangų įverčiai ir rangų sumos bei išanalizuota testo statistika (žr. 6–7 lenteles).

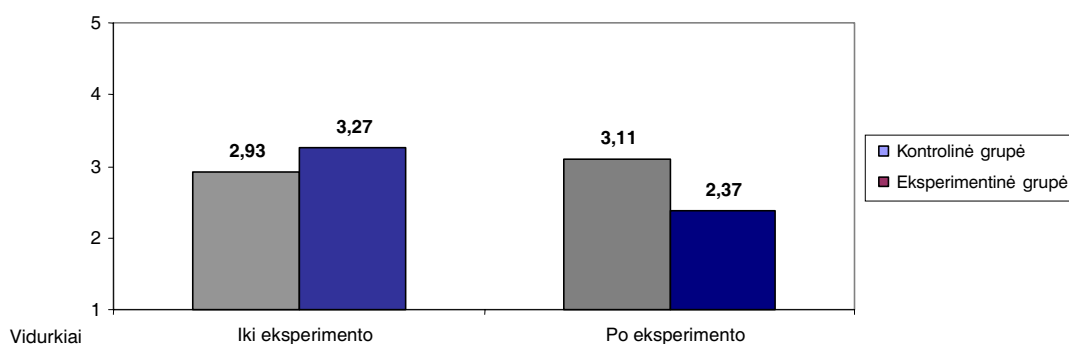
Rasta, kad besimokančiųjų pasitenkinimo savo pasiekimais vidutinis rangas eksperimentinės grupės yra didesnis negu kontrolinės grupės, t. y. eksperimentinės grupės vidutinio rango įvertis lygus 37,06 (rangų suma 1519,50), o kontrolinės grupės – 31,98 (rangų suma 895,50). Tai rodo, kad prieš ugdomąjį eksperimentą rasta daugiau eksperimentinės grupės besimokančiųjų, patenkintų savo pasiekimais.

Siekiant nustatyti, ar prieš ugdomąjį eksperimentą nustatytas grupių pasitenkinimo skirtumas statistiškai reikšmingas, įvertinta Z statistika ir jos p-reikšmė (žr. 7 lentelę).

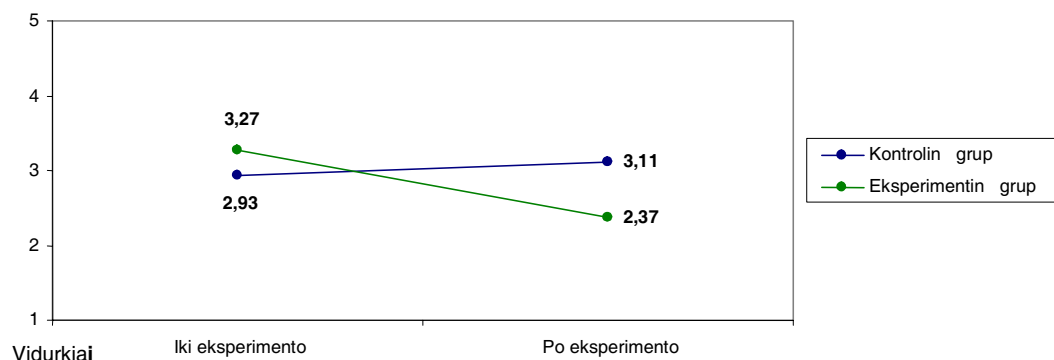
Gauti rezultatai rodo, kad statistikos Z reikšmė $|Z| = -1,089$, o jos p-reikšmė $p = 0,276$, t. y. $p > 0,05$. Tai reiškia, kad prieš

8 lentelė. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių pasitenkinimo savo pasiekimais po eksperimento aprašomoji statistika

| Kintamasis | Grup | Dažnumas n | Vidurkis | df | Minimali reikšm | Maksimali reikšm |
|--|---------------|------------|----------|------|-----------------|------------------|
| Patenkinti pasiekimais po eksperimento | Kontrolin | 28 | 3,11 | ,965 | 2 | 4 |
| | Eksperimentin | 41 | 2,37 | ,888 | 1 | 4 |



2 pav. Besimokančiųjų pasitenkinimo savo pasiekimais palyginimas tarp grupių



3 pav. Besimokančiųjų pasitenkinimo savo pasiekimais palyginimas tarp grupių

eksperimentą statiškai reikšmingo kontrolinės ir eksperimentinės grupių pasitenkinimo savo pasiekimais skirtumo nerasta.

Atliekant besimokančiųjų pasitenkinimo savo mokymosi pasiekimais tarp grupių lyginamąją analizę po ugdomojo eksperimento, palyginta eksperimentinės ir kontrolinės grupių vidurkiai

ir standartiniai nuokrypiai (žr. 8 lentelę). Rasta, kad pasitenkinimas savo mokymosi pasiekimais tarp grupių po eksperimento skiriasi – kontrolinės grupės besimokančiųjų vidurkis 3,11; standartinis nuokrypis $df = ,965$, o eksperimentinės grupės jis žemesnis – 2,37; standartinis nuokrypis $df = ,888$.

9 lentelė. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių pasitenkinimo savo pasiekimais po eksperimento rangų analizė

| Kintamasis | Grup | N | Vidutinis rangas | Rang suma |
|--|---------------|----|------------------|-----------|
| Patenkinti pasiekimais po eksperimento | Kontrolin | 28 | 43,11 | 1207,00 |
| | Eksperimentin | 41 | 29,46 | 1208,00 |
| | Iš viso | 69 | | |

10 lentelė. Eksperimentinės ir kontrolinės grupių Z statistika po eksperimento

| Statistinė reikšmė | Patenkintas rezultatais po eksperimento |
|----------------------------|---|
| Mano-Vitnio statistika U | 347,000 |
| Vilkoksono statistika W | 1208,000 |
| Z statistika | -3,048 |
| p | ,002 |

Kintamasis – grupė

2 ir 3 paveiksluose pateikiama eksperimentinės ir kontrolinės grupės besimokančiųjų pasitenkinimo savo mokymosi pasiekimais rezultatų kaita prieš ugdomąjį eksperimentą ir po ugdomojo eksperimento.

Siekiant nustatyti, ar po ugdomojo eksperimento rastas pasitenkinimo savo pasiekimais vidurkių skirtumas kontrolinės ir eksperimentinės grupių besimokančiųjų statistiškai reikšmingas, taikytas Mano-Vitnio-Vilkoksono rangų sumų kriterijus nepriklausomoms imtims ir išanalizuotos kontrolinės ir eksperimentinės grupių rangų sumos bei vidutiniai rangai, įvertinta Z statistika ir jos p-reikšmė. Nustatyta, kad po ugdomojo eksperimento besimokančiųjų pasitenkinimo savo pasiekimais vidutinis rangas *eksperimentinėje* grupėje buvo 29,46 (rangų suma 1208,00) ir mažesnis už kontrolinės grupės vidutinį rangą, lygų 43,11 (rangų suma 1207,00) (žr. 9 lentelę). Tikrinant statistinį rastų skirtumų reikšmingumą, išanalizuota Z statistika ir jos p-reikšmė (10 lentelė). Rezultatai rodo, kad statistikos Z reikšmė $|Z| = -3,048$, o jos p-reikšmė $p = 0,02$, t. y.

$p < \zeta = 0,05$. Vadinasi, rastas skirtumas yra statistiškai reikšmingas.

Apibendrinant galima teigti, kad *kontrolinės grupės* besimokančiųjų pasitenkinimas savo mokymosi pasiekimais po ugdomojo eksperimento yra didesnis negu eksperimentinės grupės, ir šis skirtumas statistiškai reikšmingas.

Šis rezultatas labai įdomus tuo, kad *eksperimentinės grupės* studentų pasitenkinimas savo mokymosi pasiekimais sumažėjo, nors patys pasiekimai gerokai padidėjo ir statistiškai reikšmingai skiriasi nuo kontrolinės grupės studentų mokymosi pasiekimų. Manome, kad tai leidžia daryti dvi prielaidas. Pirma, kuo besimokančiųjų pasiekimai tampa didesni, tuo daugiau jie suvokia, kiek daug dar galima pasiekti. Antra, didesni pasiekimai besimokantiejiems iškelia naujus iššūkius siekti dar didesnių aukštumų, todėl sumažėja pasitenkinimas tuo, kas jau pasiekta; taigi sumažėjęs pasitenkinimas gali tapti naujuoju iššūkiu siekti daugiau.

Išvados

Apibendrinus savireguliacijai pagrįsto mokymosi aplanko metodo ir besimokančiųjų mokymosi pasiekimų ir jų pasitenkinimo savo mokymosi pasiekimais sąveikos tyrimo rezultatus galima teigti, kad pasitvirtino abi tyrimo hipotezės – *mokymosi aplanko metodas daro įtaką besimokančiųjų mokymosi pasiekimams ir jų pasitenkinimui savo pasiekimais*. Po ugdomojo

eksperimento nustatyti statistiškai reikšmingi eksperimentinės ir kontrolinės grupių skirtuma besimokančiųjų mokymosi pasiekimų – aki-vaizdžiai aukštesni *eksperimentinės* grupės pasiekimai. Todėl pagrįstai galima teigti, kad besimokantieji, naudojantys mokymosi aplanką, geriau išmoko teisinę anglų kalbą.

Besimokančiųjų pasitenkinimui savo pasiekimais aplanko padaryta įtaka šio tyrimo dalyviams rodo, kad šis mokymosi metodas, naudojamas specialybės užsienio kalbos studijoms, gali paskatinti juos siekti didesnių mokymosi aukštumų.

LITERATŪRA

Barfield R. L. Students' perceptions of and satisfaction with group grades and the group experience in the college classroom // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2003, Vol. 28 (4), p. 355–369.

Baume D. A Briefing on assessment of portfolio // *Learning and Teaching Support Network Generic Centre Series*. York, 2000, No. 6.

Bolhuis S., Voeten M. J. M. Teachers' conceptions of student learning and own learning // *Teachers and teaching*, 2004 February, Vol. 10, No. 1, p. 77–98.

Burdett J. Making groups work: university students' perceptions // *International Education Journal*. 2003, Vol. 4 (3), p. 177–191.

Chan V. Autonomous language learning: the teachers' perspectives // *Teaching in Higher Education*. 2003, Vol. 8 (1), p. 33–54.

Dlaska A. Language learning in the university: creating content and community in non-specialist programmes // *Teaching in Higher Education*. 2003, Vol. 8 (1), p. 103–116.

Douglas D. Assessing Languages for Specific Purposes // Alderson J. C., Bachman L. F. (Eds.). *The Cambridge Language Assessment Series*. Cambridge: CUP, 2000.

Feez S. Curriculum evolution in the Australian adult migrant English program // Hall D. R., Hewings A. (Eds.). *Innovation in English language teaching: Reader*. London; NY: Routledge, 2003. P. 208–230.

Fielding N., Schreier M. Introduction: On the compatibility of between qualitative and quantitative research methods // *Forum: Qualitative Social Research*, 2001, February, Vol. 2, (1), p. 1–19 Interneto prieiga <<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>

Ghaith G. The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate // *Educational Research*. 2003, Vol. 45 (1), p. 83–93.

Hamp-Lyons L. Applying ethical standards to portfolio assessment of writing in English as a second language // Milanovic M. (Ed). *Studies in language testing*. Cambridge: CUP, 1996, p. 151–164.

Hancock C. R. Alternative assessment and Second Language Study: What and Why? // *ERIC DIGEST*. Washington, DC, 1994. Interneto prieiga: <<http://www.ericfacility.net/ericdigests>>

Hatch T. A fantasy in teaching and learning: Imagining a future for “on-line” teaching portfolios. Paper presented at the Conference of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, 2000.

Janulienė A. On student satisfaction in ESP classroom: what makes our students happy? // *Scientific Articles*. Riga: RTTEMAS, 2004, Vol. IV, p. 61–66.

Kaminskienė L. Case studies in and beyond an ESP classroom // *Tiltai: Mokslo darbai*, 2004, Nr. 19, p. 57–62.

Kaminskienė L. Case study method in an ESP classroom for adult learners. *The International Scientific Conference: Theory and Practice in Teacher Training II*. Riga: RTTEMAS, 2004a, Vol. IV, p. 400–406.

Knapper C. K., Cropley A. J. *Lifelong learning in higher education*. (3rd Ed.). London: Kogan Page, 2000.

Knight P. T., Yorke M. Employability and good learning in higher education // *Teaching in Higher Education*. 2003, Vol. 8, No 1, p. 3–16.

Mačianskienė N. *Anglų kaip užsienio kalbos mokymosi strategijos: psichopedagoginės dimensijos: Daktaro disertacija (Rankraštis)*. Kaunas: VDU, 2001.

Nunan D. *Action research in language teaching* // Hall D. R., Hewings A. (Eds.). *Innovation in English language teaching: Reader*. London; New York: Routledge, 2003. p. 197–207.

Pica T. Tradition and transition in English language teaching methodology // *System*. 2000, Vol. 28, p. 1–18.

Ramoškienė A. Įgūdžių ugdymas kalbų mokymosi nuostatos teorijos požiūriu // Acta paedagogica Vilnensia. 2004, t. 13, p. 99–105.

Šernas V. Glotoedukologija, 1. Kaunas: VDU, 2002.

Šernas, V. Glotoedukologija, 2. Lingvodidaktika. Kaunas: VDU, 2006.

Šliogerienė J. Autonominių studijų individualizacijos lingvodidaktiniai parametrai: Daktaro disertacija. (Rankraštis). Kaunas: VDU, 2002.

Teresevičienė M., Gedvilienė G. Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius: Garnelis, 2000.

Terhart E. Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? // Journal of Curriculum Studies. 2003, Vol. 35, (1), p. 25–44.

PORTFOLIO METHOD FOR LEARNING ESP IN THE CONTEXT OF PARADIGM CHANGE

Nijolė Burkšaitienė

Summary

A plethora of research carried out during the last three decades proves that education systems in many countries are facing a fundamental change from the traditional teaching paradigm towards process oriented learning paradigm. The conception of the new paradigm called *lifelong learning paradigm* presented in this article is based on V. Turchenko (1983), C. Knapper and A. Cropley's definitions who pointed out that it entails 'a system of fundamental principles which serve as a basis for raising and tackling... problems' and provides 'a way of looking at what already exists in order to perceive shortcomings or see ways in which improvements could be made' (C. Knapper, A. Cropley, 2000, p. 8–9).

In the context of paradigm shift towards lifelong learning higher education has changed. It has become open to the new type of learners; therefore, it has to tailor its curriculum design and teaching methodologies to the requirements of the new learning conditions and the real world of work.

Research problem. How to enhance student learning in higher education and raise the proficiency level in ESP is a task of primary importance in the period of transition from the traditional result oriented *teaching paradigm* towards process oriented *lifelong learning paradigm*. **Research object** is ESP studies at tertiary level. **Aim of research** is to analyse the impact of portfolio method, that is based on self-regulating learning strategies, on student achieve-

ments and student satisfaction with their achievements. **Research methods** include: didactic experiment using portfolio method; a survey; methods of statistical data analysis using SPSS for Windows version 10–11.

The article presents the results of the research aimed at fostering student learning of English for Law through the integration of portfolio method into the course of ESP in the context of paradigm shift at tertiary level. The results of the study prove that portfolio method has had a positive impact to students' achievements: at the end of the course the learners in the experimental group demonstrated higher results than the learners in the control group. The difference in results was statistically significant.

Study results also show that after the experiment student satisfaction with the results of their own learning in the control group were higher than in the experimental group (the difference in student satisfaction proved to be statistically significant); which is interesting, because their achievements were lower than in the experimental group.

This leads us to the conclusion that portfolio method is effective in respect to student achievements. Besides, it may be also assumed that when students reach high results, their satisfaction with their achievements may fall as the standard of satisfaction becomes higher due to the understanding that the more one learns the more one needs to learn.

Įteikta 2006 05 07

Priimta 2006 06 15