

LIETUVOS SVEIKATOS MOKSLŲ UNIVERSITETAS
Medicinos fakultetas, Kalbų ir edukacijos katedra

WESTMINSTER INTERNATIONAL UNIVERSITY IN TASHKENT
Business Management and Marketing Department

MASARYK UNIVERSITY, BRNO, CZECH REPUBLIC
Language Centre, Faculty of Medicine Division

VILNIAUS KOLEGIJA
Užsienio kalbų centras

KALBŲ STUDIJOS SPECIALIZUOTAME UNIVERSITETE'22
TARPKULTŪRINIAI ASPEKTAI
LANGUAGE STUDIES AT A SPECIALISED UNIVERSITY'22
INTERCULTURAL ASPECTS

Konferencijos medžiaga

Conference proceedings

KALBŲ
STUDIJOS
SPECIALIZUOTAME
UNIVERSITETE'22

LSMU KALBŲ IR EDUKACIJOS KATEDRA

Kaunas

2022

LIETUVOS SVEIKATOS MOKSLŲ UNIVERSITETAS
Medicinos fakultetas, Kalbų ir edukacijos katedra

WESTMINSTER INTERNATIONAL UNIVERSITY IN TASHKENT
Business Management and Marketing Department

MASARYK UNIVERSITY, BRNO, CZECH REPUBLIC
Language Centre, Faculty of Medicine Division

VILNIAUS KOLEGIJA
Užsienio kalbų centras

KALBŲ STUDIJOS SPECIALIZUOTAME UNIVERSITETE'22
TARPKULTŪRINIAI ASPEKTAI
LANGUAGE STUDIES AT A SPECIALISED UNIVERSITY'22
INTERCULTURAL ASPECTS

Konferencijos medžiaga

Conference proceedings

2022 m. lapkričio 25 d.

November 25, 2022

KALBŲ STUDIJOS SPECIALIZUOTAME UNIVERSITETE'22 TARPKULTŪRINIAI ASPEKTAI

Konferencijos medžiaga

Spausdinama pagal autorių pateiktus rankraščius. Autorių kalba netaisyta.

Sudarė prof. dr. Dalija Gudaitytė ir dr. Andrius Eidimtas

LANGUAGE STUDIES AT A SPECIALISED UNIVERSITY'22. INTERCULTURAL ASPECTS

Conference proceedings

ISBN 978-9955-15-778-6 (elektroninė versija)

2022 12 16. Užsakymo Nr. 267/2022.
Išleido LSMU Akademinei leidybai,
A. Mickevičiaus g. 9, LT-44307 Kaunas.

TURINYS

1. Loreta Alešiūnaitė, Sigita Granskienė, Laura Raščiauskaitė	
Efektyvūs lietuvių (užsienio) kalbos mokymo(si) metodai ir formos: studentų požiūrio vertinimas	5
2. Ieva Aurylaitė, Kristina Grigaitė-Bliūmienė, Jūratė Valančiauskienė	
Tarpkultūrinės literatūrinės kompetencijos taikymas ugdyme.....	8
3. Andrea Barta, Éva Katalin Varga	
Medical Terminology beyond Textbooks: Blended Learning with Moodle.....	15
4. Birutė Briaukienė	
Lietuviški medicinos terminai pirmajame „Akių ligų vadove“	23
5. Vaida Buivydienė, Lina Rutkienė	
Tarptautinių prepozicinių sietinių kamienų rašyba ir reikšmės: sociolingvistinis tyrimas	26
6. Vitalija Butlerienė, Rūta Lukošienė, Dainora Viktorija Vankevičienė	
Pirmo kurso medicinos fakulteto studentų patirties analizė dalyvaujant debatuose	31
7. Vitalija Butlerienė, Rūta Lukošienė, Dainora Viktorija Vankevičienė	
Studentų požiūris į mokslinio straipsnio analizę ir pristatymą	33
8. Jūratė Čirūnaitė	
Baltiški LDK kariuomenės dokumentų antroponimai	38
9. Lina Danilevičienė	
Students' needs and Skills for Academic and Professional Career	46
10. Aušra Didjurgienė, Giedrutė Grigonienė	
Naujažodžių vartojimas studentų kalboje	50
11. Ilna Doykova, Albena Dobrev	
Good Practice in Developing Professional Speech in Specialized Foreign Language Teaching at Medical University – Varna	55
12. Natália Gachallová	
Specifics of clinical terminology: freely accessible clinical cases in LSP teaching	62
13. Ingrida Galkauskienė, Halina Klupšienė, Jūratė Patackaitė, Violeta Žemaitienė	
Daugiakalbės aplinkos poveikis studentų užsienio kalbų mokymui(si): Vilniaus kolegijos studentų atvejo analizė	68
14. Ingrida Galkauskienė, Jūratė Patackaitė, Violeta Žemaitienė	
Lietuvių kalbos ir kultūros kursai ukrainiečiams: naujos patirtys, iššūkiai ir galimybės	78
15. Ugnė Genienė	
Biometrinės technologijos – veidų atpažinimas.....	83
16. Kristina Grigaitė-Bliūmienė, Giedrė Guzavičienė	
‘Development of Generic Competences in English Classes and Projects’	88

17. Kristina Grigaitė-Blūmienė, Eglė Linkevičiūtė, Laimutė Litvinskienė, Jolita Noruvienė, Jurgita Sipavičienė, Meryem Haciman	
Language Learning Possibilities Applying ICT Applications in Etwinning Projects. 'Change Begins with Me' and 'Make it Happen' Case Study	94
18. Kristina Grigaitė-Blūmienė, Jūratė Valančiauskienė	
Kalbų mokymasis menu ir mene tarpkultūriniame kontekste, projekte „Netipinė aplinka – vaikų kūrybiškumo plėtotė“	105
19. Giedrutė Grigonienė, Antanas Vitkauskas	
Savarankiško darbo organizavimas medicininės terminijos lotynų kalba studijose: studentų pažiūris	110
20. Detelina Kostadinova Kokarchina	
Turkish Students' Challenges in Taking the Marlins English Test for The Marine Industry	115
21. Vilija Kraujalienė, Inga Savickienė	
Antrosios kalbos dėstymo užsieniečiams iššūkiai.....	125
22. Jurgita Mikelionienė	
Raštingumo samprata ir jo vertinimo aukštojoje mokykloje įžvalgos	130
23. Giedrė Paurienė	
Distanzlernen: Erweiterung der Lernmöglichkeiten	138
24. Silvija Rakutienė, Sandra Adomaitienė, Vida Janušaitienė, Indrė Vozgirdaitė	
Tarpkultūrinis bendradarbiavimas kaip priemonė kelti kalbų mokymosi motyvaciją: studentų požiūrio tyrimas	144
25. Laura Raščiauskaitė, Inga Savickienė	
„Professor, I Have Dyslexia!“ Dėstytojo iššūkiai ir perspektyvos užsieniečius mokant lietuvių kalbos	150
26. Libor Švanda	
Diversification of Latin Medical Terminology Courses	156
27. Virginija Tuomaitė, Marija Vėžienė	
The Importance of Understanding Legal Terminology: Analysis of Students' Reflections	160
28. Virginija Tuomaitė, Daiva Birutė Zavistanavičienė	
The Problems of English IT Terminology in Lithuanian	166

EFEKTYVŪS LIETUVIŲ (UŽSIENIO) KALBOS MOKYMO(SI) METODAI IR FORMOS: STUDENTŲ POŽIŪRIO VERTINIMAS

Loreta Alešiūnaitė, Sigita Granskienė, Laura Raščiauskaitė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Santrauka. Straipsnyje aptariamas studentų užsieniečių požiūris į lietuvių (užsienio) kalbos mokymo(si) formų ir metodų efektyvumą. Straipsnis paremtas tyrimo, kuriuo siekta išsiaiškinti, kokios mokymo(si) formos ir metodai yra efektyvūs ir padeda studentams pasiekti gerų mokymo(si) rezultatų analize.

Reikšminiai žodžiai: kalbos mokymo(si) metodai, kalbos mokymo(si) formos, lietuvių (užsienio) kalba, mokymo(si) efektyvumas.

Ivadas. Lietuvos sveikatos mokslų universitete studentai užsieniečiai lietuvių kalbos mokosi 5 semestrus. Studentai išmoksta versti ir atpasakoti nesudėtingus kasdienės ir specialybės (medicinos) kalbos tekstus, susikalbėti kasdienėse asmeninio, viešojo gyvenimo bei profesinės srities situacijose, suprasti kalbą iš klausos, bendrauti su asmenimis, kuriems lietuvių kalba yra gimtoji. Taip padedama integruotis svetimoje kalbinėje bei kultūrinėje aplinkoje, lavinamas gebėjimas mokytis ir taikyti įvairias mokymosi strategijas. 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 (Čiužas R., 2013).

Siekiant gerų rezultatų mokymo procese naudojamos įvairios mokymo(si) formos, metodai ir jų deriniai. Pastaraisiais metais vykęs nuotolinis mokymas, modernių mokymo priemonių naudojimas paskatino mokymo formų ir metodų kaitą. Siekiant efektyvumo, svarbus ir aktualus yra besimokančiųjų požiūris į lietuvių (užsienio) kalbos mokymą(si). Norint išsiaiškinti, kaip LSMU medicinos fakulteto studentai vertina lietuvių kalbos mokymo(si) metodus, formas, kas padeda efektyviai mokytis lietuvių kalbos, buvo atliktas tyrimas. Šiame straipsnyje pristatysime keletą tyrimo aspektų.

Tyrimo tikslas – remiantis LSMU studentų užsieniečių požiūriu nustatyti, kurios lietuvių (užsienio) kalbos mokymo(si) formos ir metodai efektyviausi.

Tyrimo objektas – studentų užsieniečių požiūris į lietuvių (užsienio) kalbos mokymo metodus ir formas, jų efektyvumą

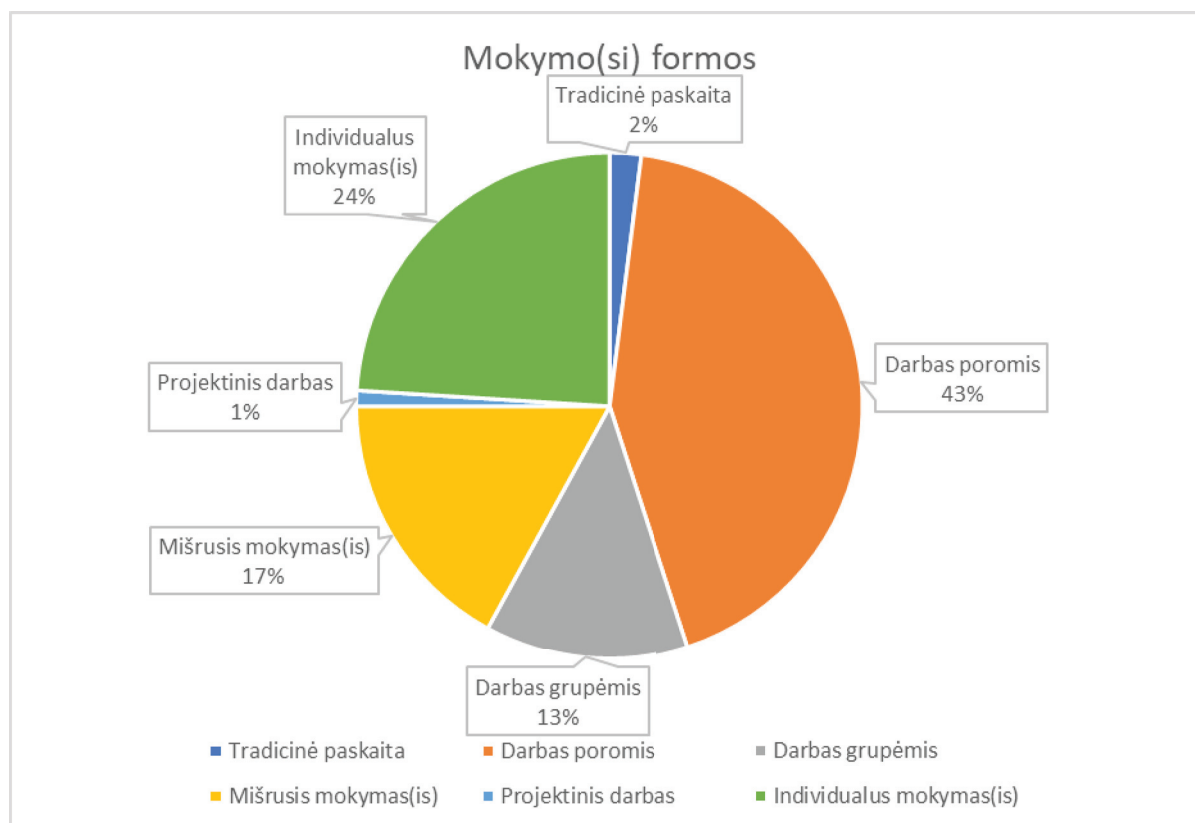
Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, apklausa raštu, apklausos duomenų analizė.

Tyrimo rezultatų apžvalga. Tyrime buvo naudojama apklausa raštu, anketą sudarė uždari klausimai, kuriuose buvo prašoma parinkti vieną ar kelis iš pateiktų atsakymo variantų ir vienas atviro tipo klausimas. Apklausa atlikta 2021–2022 mokslo metais. Apklausoje dalyvavo Lietuvos sveikatos mokslų universiteto Medicinos fakulteto antro kurso studentai užsieniečiai. Iš viso buvo apklausta 125 respondentai: 59 merginos ir 66 vaikinai. Anketoje pateikti klausimai buvo skirti išsiaiškinti, kokios mokymo(si) formos ir mokymo(si) metodai, respondentų nuomone, yra efektyviausi mokantis lietuvių (užsienio) kalbos.

Mokslinėje literatūroje ir praktikoje mokymo formomis laikoma įvairi dalyvių tarpusavio sąveika mokymo procese, pvz., tradicinė paskaita, kai dėstytojas dirba su visais auditorijoje esančiais besimokančiais, darbas poromis, darbas grupėmis ir pan. (Girdenienė S., 2018).

Respondentų nuomonė apie mokymo(si) formų efektyvumą pateikiama 1 pav. Tradicinę pamoką (pratybas), kurioje vadovaujamąjį vaidmenį atlieka dėstytojas, o studentas yra pasyvus stebėtojas, keičia dinamiškesnės, į besimokančiojo aktyvų dalyvavimą orientuotos mokymo(si)

formos. Pati efektyviausia lietuvių (užsienio)kalbos mokymo(si) forma yra darbas poromis. Ji skatina studentus aktyviai dalyvauti veikloje. Antrąją vietą, efektyvumo prasme, respondentai skiria individualiai mokymo(si)formai. Kaip efektyvią respondentai įvardija ir mišrią mokymo(si) formą – kai gerai dėstytojo suplanuotose pratybose taikomos įvairios mokymo(si) formos. Tai leidžia išlaikyti studentų dėmesį, taupo laiką, ypač, kai reikia suteikti daug naujos informacijos ir įtvirtinti jau žinomus dalykus. Mažiausiai efektyvi, studentų nuomone, lietuvių (užsienio) kalbos mokymosi forma – tradicinė pamoka ir projektinis darbas.



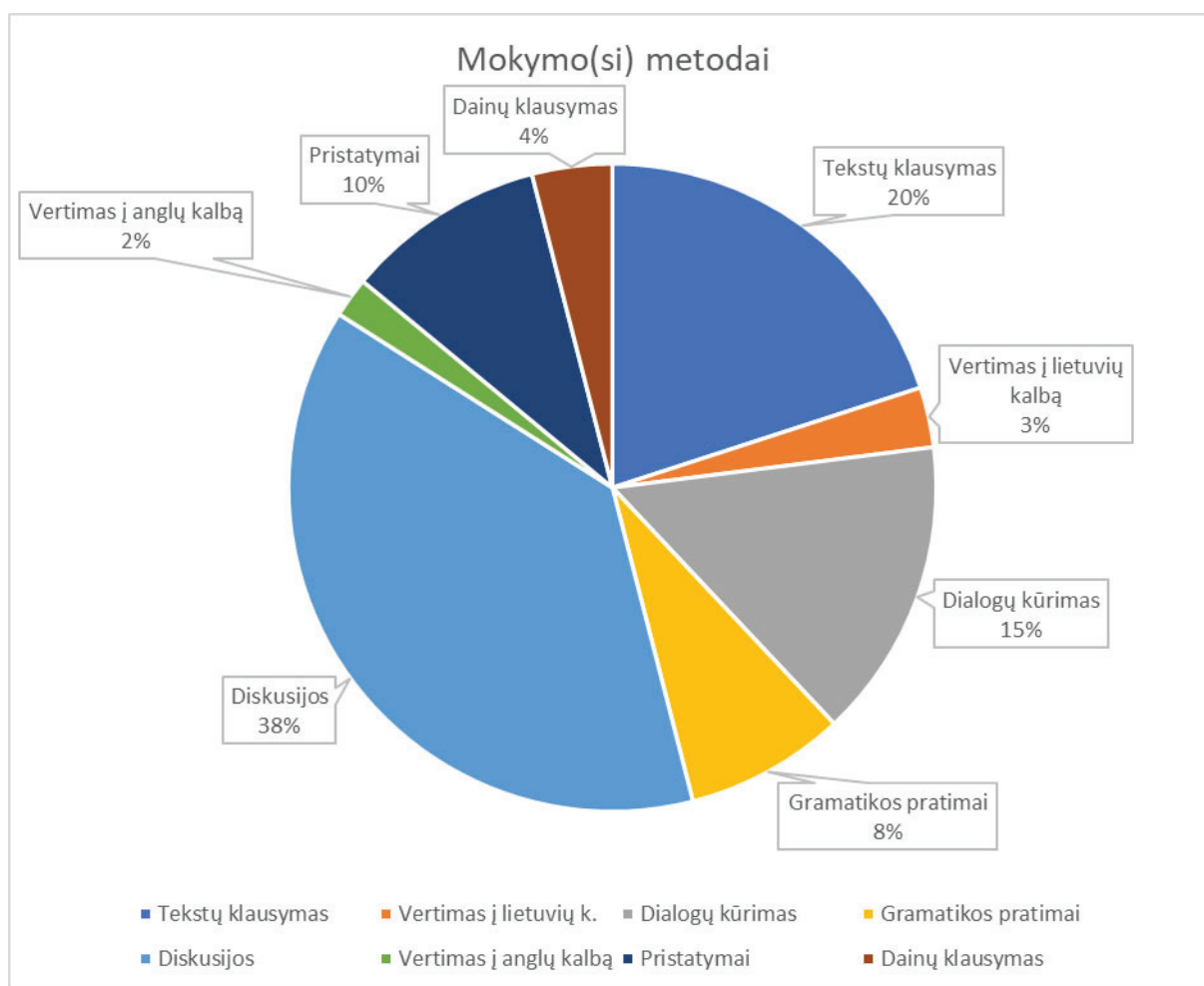
Paveikslas 1. Mokymo(si) formų efektyvumas

Mokymo(si) formos parinkimas priklauso nuo mokymo(si) tikslų, besimokančiųjų skaičiaus grupėje, mokymo turinio. Apibendrinant galima pasakyti, kad optimalu, kai auditorijoje lietuvių (užsienio) kalbos dėstytojas derina įvairias mokymo(si) formas, kurios leidžia studentams aktyviai dalyvauti pratybose. Tai patvirtino aptariamos 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 M. 2006).

Mokymo(si) metodai. Sėkmingam lietuvių (užsienio) kalbos mokymo(si) procesui didelę įtaką daro tinkamai parinkti ir taikomi mokymo(si) metodai. 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 plėtotei (Teresevičienė M. 2006).

Vadinamųjų aktyvių metodų privalumas yra tas, kad jie aktyvina sąmoningą besimokančiojo veiklą, paversdami pasyvų klausytoją aktyviu dalyviu mokymosi veikloje, o aktyviai dalyvaujant mokymo procese išmokstama geriau (Gedvilienė G, 2008). Mokymo(si) metodas yra apibrėžiamas kaip pasikartojančių veiksmų visuma, tinkanti mokytis įvairiems dalykams ir svarbi išmokimui (Teresevičienė M.2006).

Studentų vertinimui buvo pateikti 8 dažniausiai lietuvių (užsienio) kalbos mokymui taikomi tiek tradiciniai, tiek inovatyvūs metodai 2 pav.



Paveikslas 2. Mokymo(si) metodų efektyvumas

Diskusijos metodą studentai įvertino kaip efektyviausią kalbos mokymo(si) metodą. Kaip efektyvūs įvardijami ir teksto klausymo, diskusijų ir pristatymų (naudojant vaizdo priemonės), gramatikos pratimų metodai. Prie neefektyvių kalbos mokymosi metodų priskiriamas vertimų metodas. Galima daryti išvadą, kad šis metodas tampa neefektyvus, kadangi šiandien technologijoms tenka ypatingas vaidmuo, studentai dažnai naudojami įvairiomis vertimų programomis, taip taupydami laiką, reikalingą atlikti vertimams.

Išvados. Analizuojant apklausos duomenis galima teigti, kad mokantis lietuvių (užsienio) kalbos efektyviausia mokymo forma yra darbas poromis, o efektyviausias mokymo(si) metodas – diskusija. Tai tokios mokymo(si) formos ir metodai, kuriose studentai yra aktyvūs dalyviai, o ne pasyvūs stebėtojai. Vis dėlto respondentai gerai vertina ir kitas aktyvias mokymo(si) formas ir metodus – dialogų kūrimas, tekstų klausymas, pristatymų kūrimas. Todėl, galima teigti, kad svarbi sėkmingo mokymo(si) prielaida yra įvairių formų ir metodų sintezė.

Literatūra

1. Čiužas R. (2013) *Mokytojo kompetencijos: profesinio meistriškumo siekis*, Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas.
2. Gedvilienė G. (2008) *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys*. Vilnius: Lietuvos prekybos, pramonės ir amatų rūmų asociacija.
3. Girdenienė S., Droessiger G. (2018) *Efektyvaus užsienio kalbų mokymo(si) veiksniai: studentų požiūrio analizė*. Prieiga internete <https://doi.org/10.15823/zz.2018.21>
4. Teresevičienė M., Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V., (2006) *Andragogika*. Kaunas: VDU leidykla.

Summary

EFFECTIVE METHODS AND FORMS OF TEACHING AND LEARNING LITHUANIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ASSESSMENT OF STUDENTS' ATTITUDES

The article examines the effectiveness of different forms and methods of teaching Lithuanian as a foreign language and presents the results of a student survey. The aim of the study was to determine what forms and methods of teaching and learning are effective and help the students of the LSMU Faculty of Medicine to achieve good results in learning Lithuanian as a foreign language.

**TARPKULTŪRINĖS LITERATŪRINĖS KOMPETENCIJOS TAIKYMAS
UGDYME**

Ieva Aurylaitė¹, Kristina Grigaitė-Bliūmienė², Jūratė Valančiauskienė²

¹*KTU Vaižganto progimnazija, Kauno kolegija*

²*KTU Vaižganto progimnazija*

Santrauka. Naujausios švietimo gairės nurodo taikyti bendrąsias ir esmines dalykines kompetencijas ugdymo procese. Siekiant formuoti integralų ir visapusišką ugdymo turinį, bei užtikrinti ugdymo procesą, svarbu atkreipti dėmesį į tarpkultūrinę kompetenciją ir jos taikomumą vedant pamokas mokykloje. Tarpkultūrinę kompetenciją galima aiškinti, kaip daugialypį modelį, kurį sudaro: žinios, įgūdžiai, nuostatos ir sąmoningumas. Mokinio užsienio literatūros tekstų skaitymas ir analizė neapsiriboja vien lingvistine raiška, svarbu sukurti tarpkultūrinį kontekstą – taikant konkrečias praktikas, susitikimus ir įvairias meninės raiškos priemones. Tarpkultūrinė literatūros kompetencija yra paremta dialogu su tekstu – mokinio dalyvavimu literatūros pamokose analizuojant literatūrinius kūrinius; ir dialogu apie literatūrą, paremtu mokinio gebėjimu diskutuoti, lyginti ir aiškinti skirtingus kontekstus. Tarpkultūrinės literatūros kompetencijos taikymas vedant pamokas mokiniams turi būti organizuotas, atsižvelgiant į veiklų pobūdį – dialogą su literatūra ir dialogą apie literatūrą, bei tęstinį ugdymo procesą.

Reikšminiai žodžiai: tarpkultūrinė literatūrinė kompetencija, komunikacija, ugdymas.

Įvadas.

Šiomis dienomis tarpkultūrinis kontekstas tampa labai svarbus, dėl didėjančios žmonių migracijos ir siekio tinkamai reaguoti į pasikeitusius geo-politinius veiksnius – karą Ukrainoje. Tarpkultūrinė kompetencija yra ugdoma ir skatinama visą gyvenimą. M. Byram (1997), G. Zarate (1997) tarpkultūrinę kompetenciją aiškina, kaip modelį, kurį sudaro žinios (angl. *knowledge*), įgūdžiai (angl. *skills*), nuostatos (angl. *attitudes*) ir kultūrinis sąmoningumas (angl. *cultural awareness*). Įvairios ugdyme naudojamos praktikos ir metodai padeda ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją. Literatūra gali ugdyti tarpkultūrinę kompetenciją (Burwitz-Melzer, 2001; Matos, 2012).

Užsienio literatūros tekstų skaitymas suteikia mokiniams galimybę įgyti žinias ir lavinti skaitymo įgūdžius, bei formuoti atitinkamas nuostatas apie skirtingus kultūrinius pasaulius. Tekstas yra ne tik atpažįstamas, bet ir analizuojamas, tad mokinys kas kartą savo vidinėje patirtyje išgyvena – patiria tai kas jam yra nauja. Šiuo keliu mokinys praturtina savo patirtį, įgyja gebėjimą sieti teorinę medžiagą su praktine veikla.

Priešingai nei skaitymas, siekiant įgyti informacijos, estetiškas literatūros tekstų skaitymas yra interpretacinis ir afektinis procesas, per kurį skaitytojai į tekstą įtraukia savo patirtį (Bredella, 1996) ir įsitraukia į savirefleksiją, kuri yra esminis tarpkultūrinio gyvenimo elementas (Schat, E., Knaap, E., Graaff, R., 2021). Atsižvelgiant į kitą, pažįstamą *kitą*, tuo pačiu pažįstamą ir save patį. Įvairios skaitymo praktikos, kurias praturtina kontekstas, įtraukia skaitytoją į intersubjektyvų pasaulį. Dar svarbesnis konkrečiam klasės kontekstui yra realūs tarpkultūriniai klasės draugų susitikimai (Schat, E., Knaap, E., Graaff, R., 2021, p. 2). Susitikimų metu mokiniai gali plėtoti diskusijas su draugais ir aptarti jiems svarbias problemas. Įvairios meninės raiškos priemonės gali padėti įtraukti mokinius į skirtingus kontekstus, tokiu būdu dingsta riba tarp žinomo ir nežinomo plotmių.

Užsienio akademiniėje bendruomenėje atliekama daug mokslinių tyrimų (Matos, Melo-Pfeifer, 2020; Porto ir Zembylas, 2020) apie tarpkultūrinės kompetencijos plėtojimą, taikant meninės raiškos priemones literatūros pamokose. Tačiau Lietuvos akademiniėje bendruomenėje stinga atliktų mokslinių tyrimų susijusia su pastarąja tematika. Meno raiška yra labai svarbi ugdymo institucijose, siekiant integruoti atitinkamus modulius. A. G. Matos ir S. Melo – Pfeifer (2020, p. 294) teigia, kad menas yra priemonė, kuri padeda vaizduotei veikti tiek imliajame, tiek gamybiniame lygmenyse; ir gali būti aiškinama, kaip priemonė spręsti socialinius, kultūrinius, politinius ir ekologinius klausimus, ugdant atsakomybę, laikantis etinės ir humanistinės pozicijos.

Lietuvos Švietimo ir mokslo ministerija pristatė tarpkultūrinės kompetencijos apibrėžimą ir gaires „Tautinis identitetas ir tarpkultūrinio ugdymo iššūkiai (2015)¹“. Šioje metodinėje priemonėje nurodomi iššūkiai su kuriais susiduria mokytojai ir mokiniai taikant tarpkultūrinę kompetenciją pamokų metu. Vienas iš pagrindinių analizuojamų iššūkių yra emigrantų adaptacija mokyklose.

Straipsnio tikslas yra atskleisti tarpkultūrinės kompetencijos taikymo galimybes literatūros pamokose, atsižvelgiant į meninės raiškos priemonių integralumą.

Straipsnio objektas yra tarpkultūrinė kompetencija literatūros studijoje.

Tyrimo metodas – mokslinė literatūros analizė ir veiklos tyrimo metodas.

Tyrimo klausimas: kokie gali būti gerųjų praktikų pavyzdžiai, paremti tarpkultūrine literatūrine kompetencija?

Užsienio kalbos literatūrinio teksto integralumas

Tarpkultūrinė literatūros kompetencija yra ugdoma remiantis mokinių užsienio tekstų skaitymu, paremtu dialogu. Būtent dialogo metu pažįstamas kitoniškumas (pranc. *savoir-être*), įgyjama daugiau žinių (pranc. *savoirs*) ir atsiranda palanki galimybė žinias lyginti su gyvenimo patirtimi (pranc. *savoir comprendre*). Dialogas gali būti aiškinamas ir plėtojamas dvejopai: dialogas su literatūra; ir dialogas apie literatūrą (1 pav.).



Paveikslas 1. Scheminis tarpkultūrinės literatūrinės kompetencijos vaizdavimas (sudaryta remiantis Schat ir kt., 2021)

¹ Tautinis identitetas ir tarpkultūrinio ugdymo iššūkiai. Prieiga per internetą: <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3113> [žiūrėta 2022.10.24].

Tarpkultūrinės kompetencijos modelį galima taikyti užsienio literatūros pamokose, arba kitose integruotose pamokose. Analizuojant literatūros tekstus pasitelkiant meninę terpę, tarpkultūriškumas padeda formuoti literatūros pamokų turinį, iškeliant „žinias apie socialines grupes ir jų kultūras“ ir „žinias apie sąveikos procesus individualiu ir visuomeniniu lygiu“, tuo pat metu skatinant literatūros mokymąsi reaguojant į naujas meno formas ir jas kuriant (Schat, E., Knaap, E., Graaff, R., 2021).

Kultūra yra neatsiejama žmogaus gyvenimo dalis. Kultūra vertinama, kaip nuolat kintančių savybių rinkinys, kurį tam tikros žmonių grupės nariai pripažįsta kaip integralią dalį, o tapatybė apibrėžiama, kaip asmeninis, kontekstinis ir dinamiškas procesas identifikuojant su šiomis grupėmis (Borghetti, 2019, p. 27). Taigi, kultūra padeda mokiniui veikti grupėje ir tuo pačiu metu atskleidžia jo išskirtinumą, bei leidžia formotis asmenybei, gebančiai kritiškai žvelgti į aplinkinį pasaulį.

Užsienio tekstų pristatymas gali orientuotis į pilietiškumo temą, šiuo rakursu galima iškelti svarbius svarstytinus probleminius klausimus, taip pat ypač svarbu išlieka kalbėti apie realius gyvenimiškus atvejus, kurie siejasi su mokinių kasdienine veikla (kasdieniniu gyvenimu). Realios diskusijos, dalyvaujant kviestiniams nariams padeda mokiniams patiems diskutuoti ir suteikia galimybę kuo greičiau susilaukti grįžtamojo ryšio iš aplinkinių jiems rūpimais klausimais. Sinchroninė komunikacija prilygsta efektyviam būdai skleisti atitinkamas žinias grupei žmonių – klasės mokiniams.

Kuriant klasės veiklas – užduotis mokiniams svarbu: 1) pastebėti kultūrinius panašumus ir skirtumus, kurie išryškėja per kalbą; 2) palyginti, ką pastebėjo apie kitą kalbą ir kultūrą su kitais dalyviais, arba ką jau žinojo apie kitas kalbas ir kultūras; 3) apmąstyti, ką jiems reiškia kalbinės ir kultūrinės įvairovės patirtys; ir 4) sąveikauti „remdamasis savo mokymosi ir įvairovės patirtimi, kad sukurtų asmenines reikšmes apie savo patirtį; perteiktų tas reikšmes, tyrinėtų pristatytas reikšmes ir pakeistų jas atsižvelgiant į kitus (Liddicoat, A.J., Scarino, A., 2013, p. 61).

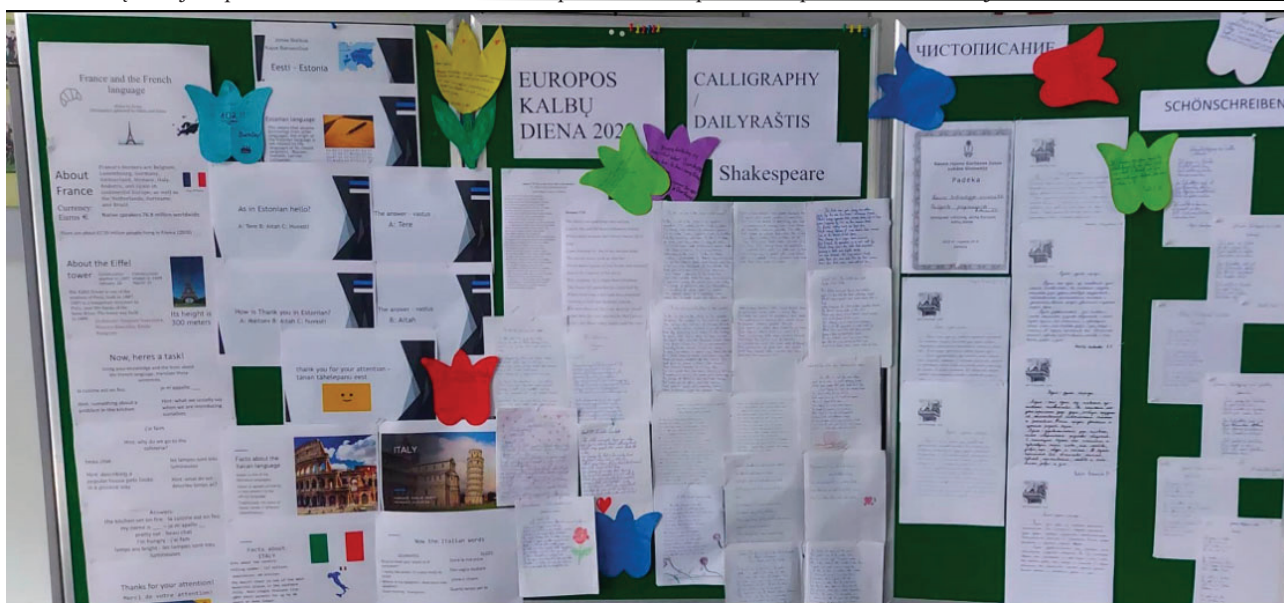
Metodologija

Integruotos tarpkultūrinės kompetencijos lingvistikos veiklos yra nepakankamai ištirtos. Todėl į tarpkultūrinės kompetencijos lingvistikos specifiką gilintis buvo pasirinkta taikyti veiklos tyrimo (angl. *participatory action research*) metodą. Veiklos tyrimais yra siekiama tobulinti veiklą klasėje ir dalintis gerąja patirtimi. Tyrimo pirma dalis atlikta 5–8 klasėse. 2022 m. spalio mėn. KTU Vaižganto progimnazijos (Kaunas) 5–8 klasių mokiniai dalyvavo „Europos kalbų savaitės“ veiklose. Tyrimo antra dalis atlikta 1–4 klasėse. KTU Vaižganto progimnazijos (Kaunas) 1–4 klasių mokiniai dalyvavo „Mokyklos gimtadienis“ veiklose.

Tyrimo tikslas – pasidalinti gerąja patirtimi, kuri tinkamai atskleistų tarpkultūrinės kompetencijos taikomumą vedant literatūros pamokas. Laikytasi prielaidos, kad ugdomoji veikla turi būti prasminga vaikams ir skatinti juos įsitraukti. Veikla turi suteikti ir dalyko idėjų naudingumo supratimą (Fujita, Yamamoto, 2011). Šiuo tyrimu siekiama atskleisti gerąsias praktikas ugdymo institucijoje, atsižvelgiant į tarpkultūrinės kompetencijos integralumą literatūros pamokų metu.

Rezultatai

Per anglų, rusų ir vokiečių kalbų pamokas 5–8 klasių mokiniai rašė dailiausias. Septintokai ir aštuntokai aptarė Šekspyro sonetus ir Hamleto kalbą. Mokinių dailiausieji kartu su projekto „Mes – europiečiai“ kūrybiniais darbais eksponuojami mokyklos hole. Per anglų kalbos mokytojos Laimos Palevičienės pamokas mokiniai susipažino su mokslinė fantastika – anglų rašytojo Herberto Džordžio Velso romanu „Laiko mašina“. Kūno kultūros mokytoja Indrė Gurnickienė 5–7 klasių mokiniams vedė pamokas „Atgal į 7 dešimtmetį: britų muzika ir fizinis ugdymas“ (2 pav.).

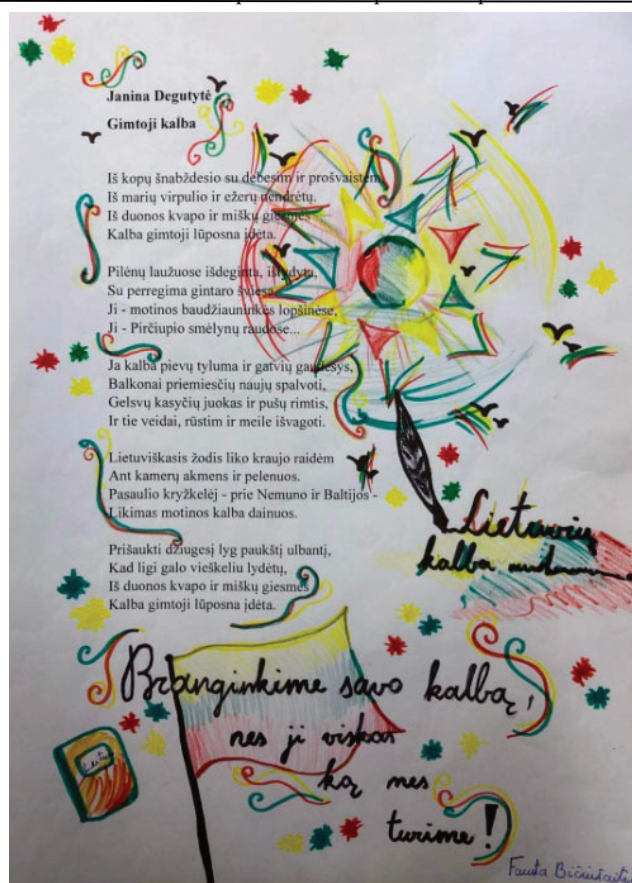


Paveikslas 2. Mokinių veikla paremta dialogu su literatūra (nuotrauka atrinkta iš soc. tinklo „Facebook“ naudojamos mokyklos nuosavos paskyros)

Visą Europos kalbų savaitę jau antrus metus virtualiai viešėjo VDU absolventė Rosy, šiuo metu gyvenanti Kanadoje. 5–8 klasių mokiniams ji papasakojo apie užsienio kalbų mokėjimo svarbą, vėliau mokiniai apie tai parengė trumpus pristatymus, rašė rašinėlius. Pastaroji veikla yra paremta dialogu apie literatūrą.

Per lietuvių kalbos pamokas 5–8 klasių mokiniai dar kartą įsitikino mūsų gimtosios kalbos – vienos iš seniausių pasaulio kalbų – žodingumu, skambumu, vaizdingumu. Mokiniai kūrė istorijas iš vienos raidės, plakatus su citatomis apie lietuvių kalbą, aptarę Janinos Degutytės eilėraščių „Gimtoji kalba“, jį iliustravo. Mokinius kūrybiniams ieškojimams paskatino lietuvių kalbos mokytojos Vida Norkuvienė, Sigita Adomavičienė ir Svetlana Izajeva². Šios veiklos remiasi dialogu su literatūra ir apie literatūrą (3 pav).

² Informacija parengta naudojant medžiagą iš KTU Vaižganto progimnazijos nuosavos paskyros „KTU Vaižganto progimnazija“ per virtualią prieigą – socialinį tinklą Facebook.



Paveikslas 3. Mokinių veikla paremta dialogu su literatūra ir apie literatūrą (nuotrauka atrinkta iš soc. tinklo „Facebook“ naudojamos mokyklos nuosavos paskyros)

Integruotų anglų kalbų pamokų metu su istorijos dalyku, dalyvaujant VDU magistrantūros studijų studentams iš Kubos, Italijos ir Turkijos, 6–8 klasių mokiniai, skaitė tekstus apie šalis, klausė studentų pristatymų ir apie svečių šalis (4 pav.).



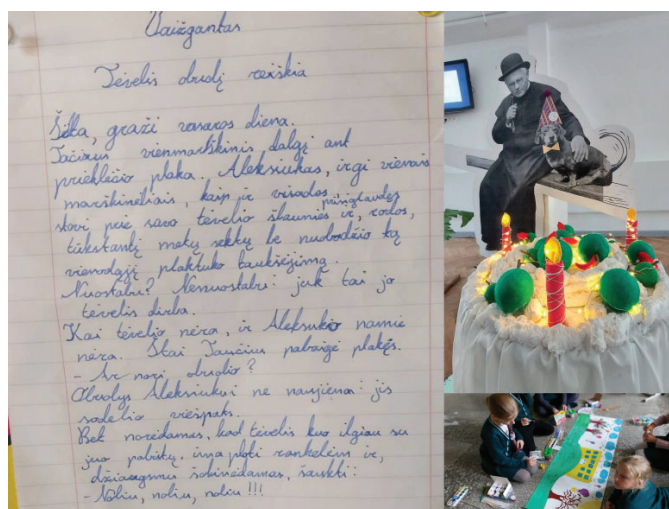
Paveikslas 4. Mokinių veikla paremta dialogu apie literatūrą (6–8 kl.) (nuotrauka atrinkta iš Kristinos Grigaitės-Bliūmienės asminio archyvo)

Rusų ir vokiečių kalbų pamokų metu, dalyvaujant VDU politikos mokslų doktorantui Muradui iš Azerbaidžano, mokiniai skaitė tekstus apie šią šalį. Visų pamokų metu vyko aktyvi diskusija anglų kalba (5 pav.).



Paveikslas 5. Mokinių veikla paremta dialogu su literatūra ir apie šalių kultūrą (nuotrauka atrinkta iš soc. tinklo „Facebook“ naudojamos mokyklos nuosavos paskyros)

Kiekvienais metais Kauno technologijos progimnazijoje minima mokyklos gimimo diena. Šiais metais 102-asis gimtadienis. Per lietuvių kalbos pamokas 1–4 klasių mokiniai skaitė tekstus apie gimtąją lietuvių kalbą ir rašė dailiaraščius, laiškus ir sveikinimus mokyklai (6 pav.).



Paveikslas 6. Mokinių veikla paremta dialogu su literatūra (1–4 kl.) nuotraukų koliažas (nuotraukos atrinktos iš soc. tinklo „Facebook“ naudojamos mokyklos nuosavos paskyros)

Kiekviena veikla, kuri remiasi tarpkultūrinės literatūros kompetencijos modeliu yra svarbi ugdymo dalis, siekiant ugdyti mokinių pilietiškumą ir toleranciją. Veiklų integralumas pamokų metu gali būti labai įvairus, paremtas dialogu su literatūra, arba dialogu apie literatūrą. Verta atkreipti dėmesį, kad organizuojant projektinę veiklą, šiuo analizuojamu atveju – „Europos kalbų savaitės“ ir „Mokyklos gimtadienis“ projektus, atsiranda palanki galimybė taikyti veiklas, kurios būtų paremtos: „dialogu su literatūra“ ir „dialogu apie literatūrą“ pagal tęstinį ugdymo procesą.

Išvados

Tarpkultūrinė kompetencija yra svarbi šiomis dienomis, siekiant atliepti atvykusiųjų migrantų adaptaciją mokyklose ir ugdyti mokinių pilietiškumą, bei toleranciją. Užsienio literatūros tekstų skaitymas turi būti paremtas jų analize ir interpretacija, atsižvelgiant į skirtingų kultūrų kontekstus. Pagrindinis tarpkultūrinės kompetencijos iššūkis yra mokinio gebėjimas pažinti kitą kultūrą ir atskleisti jos išskirtinumą. Pasitelkiant diskusijas, kurių metu telkiant pagrindinį dėmesį į tekstą ir pristatant aktualius svarstytinus klausimus apie kultūrinį kontekstą, pravartu numatyti kvietinį svečią, kuris reprezentuotų užsienio kultūrą.

Tarpkultūrinės literatūrinės kompetencijos išskirtinis bruožas yra meno integracija vedant įvairias veiklas mokykloje. Būtent menas padeda taikyti tiek teorinę, tiek praktinę veiklą

įgyvendinimo dalis. Mokiniai patirdami savirefleksiją įgyja informacijos apie užsienio literatūrą, tuo pačiu sužino daug naudingos informacijos apie kitokią kultūrą ir geba ją apsvarstyti – lyginti su savo kultūra. Savirefleksija padeda ne tik pažinti užsienio kultūrą, bet ir suteikia palankią progą atrasti kultūrų unikalumą.

Taikytas veiklos tyrimo metodas suteikė galimybę identifikuoti gerą patirtį mokykloje, integruojant tarpkultūrinės literatūrinės kompetencijos modelį. Veiklų pristatymo metu galima identifikuoti įvairias naudojamas užduotis, kurios apima tiek: rašytinę, tiek žodinę ir vaizdinę raišką. Tarpkultūrinės literatūrinės kompetencijos veiklose pravartu naudoti standus, kuriuose talpinami mokinių atlikti darbai. Būtent dialogo metu galima pasiekti mokinių savirefleksijos apie kultūrų panašumus ir skirtumus. Dialogus inicijuoja ir koordinuoja mokytojai, arba kviestiniai svečiai (skirtingų kultūrų atstovai). Numatant ir organizuojant tarpkultūrinės literatūrinės kompetencijos veiklos, svarbu jas integruoti atsižvelgiant į tęstinį ugdymo procesą.

Literatūra

- 1 Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2 Borghetti, C. (2019). Interculturality as collaborative identity management in language education. *Intercultural Communication Education*, 2, 20–38.
- 3 Bredella, L. (1996). The anthropological and pedagogical significance of aesthetic reading in the foreign language classroom. In Bredella, L., & W. Delanoy (Eds.), *Challenges of literary texts in the foreign language classroom* (pp. 1–29). Gunter Narr.
- 4 Burwitz-Melzer, E. (2001). Teaching intercultural communicative competence through literature. In Byram, M., Nichols, A., & D. Stevens (Eds.), *Developing intercultural competence in practice* (pp. 29–43). Multilingual Matters.
- 5 Fujita, T. & Yamamoto, Sh. (2011). The Development of Children's Understanding of Mathematical Patterns Through Mathematical Activities. *Research in Mathematics Education*, 13 (3), 249–267. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/14794802.2011.624730>.
- 6 Liddicoat, A.J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley.
- 7 Matos, A.G. (2012). *Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*. Peter Lang.
- 8 Matos, A.G., & Melo-Pfeifer, S. (2020). Editors' introduction: Art matters in languages and intercultural citizenship education. *Language and Intercultural Communication*, 20, 289–299.
- 9 Matos, A.G. (2012). *Literary texts and intercultural learning: Exploring new directions*. Peter Lang.
- 10 Porto, M., & Zembylas, M. (2020). Pedagogies of discomfort in foreign language education: cultivating empathy and solidarity using art and literature. *Language and Intercultural Communication*, 20, 356–374.
- 11 Schat, E., Knaap, E., Graaff, R. (2021). Key principles for an integrated intercultural literary pedagogy: An educational design research project on arts integration for intercultural competence. *Language Teaching Research* 1–27.
- 12 Schat, E., van der Knaap, E., & de Graaff, R. (2021). The development and validation of an intercultural evaluation instrument for upper secondary foreign language teaching. *Intercultural Communication Education*, 4, 137–154.
- 12 Tautinis identitetas ir tarpkultūrinio ugdymo iššūkiai. Prieiga per internetą: <https://sodas.ugdome.lt/metodiniai-dokumentai/perziura/3113> [žiūrėta 2022.10.24].

Padėka. Straipsnio autorės dėkoja LSMU universiteto „Kalbų studijos specializuotame universitete'22: tarpkultūriniai aspektai“ organizatoriams už galimybę pasidalinti Kauno technologijos universiteto Vaižganto progimnazijos tarpkultūrinės, literatūrinės kompetencijos ugdymo patirtimi. Progimnazijos mokytojams, dalyvavusiems integruotose veiklose. VDU studentams už pasidalintą lyderystę mokymuisi, VDU UKI direktorei dr.Teresei Ringailienei.

Summary

APPLICATION OF INTERCULTURAL LITERARY COMPETENCE IN EDUCATION

The latest educational guidelines indicate the application of general and essential subject competencies in the educational process. In order to form integral and comprehensive educational content and to ensure the educational process, it is important to pay attention to intercultural competence and its applicability when conducting lessons at school. Intercultural competence can be interpreted as a multifaceted model consisting of: knowledge, skills, attitudes and awareness. The student's reading and analysis of foreign literary texts is not limited to linguistic expression alone, it is important to create an intercultural context – by applying specific practices, meetings and various means of artistic expression. Intercultural competence in literature is based on dialogue with the text – the student's participation in literature lessons by analyzing literary works; and dialogue about literature based on the student's ability to discuss, compare and interpret different contexts. The application of intercultural literature competence in teaching students must be organized, taking into account the nature of the activities – dialogue with literature and dialogue about literature, as well as the continuous educational process.

Key words: intercultural literary competence, communication, education.

MEDICAL TERMINOLOGY BEYOND TEXTBOOKS: BLENDED LEARNING WITH MOODLE

Andrea Barta¹, Éva Katalin Varga¹

¹*Semmelweis University (HUNGARY)*

Abstract. The scope of this study is limited to the results of the digital curriculum development within the framework of the Medical Terminology course at Semmelweis University, Budapest. To enhance our traditional paper-based class notes, we have developed auto-corrective formative exercises with short introductory explanations in the university Moodle system, which became available to us during the COVID19 pandemic. The editing of the Moodle quizzes was preceded by a conscious planning process, as our intention was to make the traditional and digital learning materials complement each other. To improve student motivation and promote long-term learning, the quizzes can be submitted more than once, although they are subject to a deadline and included in the semester assessment. The statistics presented in the study demonstrate that students were willing to complete the quizzes and that they mastered the course material effectively.

Keywords: blended learning, Moodle, Medical Terminology, curriculum development, gamification.

Introduction. European languages for medical purposes are based on Greek-Latin terminology [1, 2]. Accordingly, Latin has remained essential in medical sciences in Hungary as well, since medical terms are constructed in accordance with the rules of Latin grammar [3]. This is why the study of medical terminology is required of first-year medical and health care students in Hungary. At the Department of Languages for Specific Purposes at Hungary's Semmelweis University, we have developed for our medical, dental and pharmaceutical students content-based and student-centred course material where the planning, implementation and assessment were based on individual learning needs and characteristics. By the end of our compulsory first-semester Medical Terminology course, students become familiar with medical terminology, are able to understand and use anatomical names correctly, can provide simple clinical and pathological diagnoses in Latin, and can communicate effectively to patients, explaining medical terms of Latin and Greek origin. The class notes are shared in electronic format with the students on the course's Moodle page. Despite the fact that our coursebook [4] is a practical and logically structured collection of exercises—mostly fill-in-the-blanks—and is a workhorse in terms of student activity, it is less suitable in terms of autonomy, as it can only be used in a classroom setting with instructor explanation and supervision [5] and is therefore not suitable for independent learning per se. Although students can check their answers using a solution key, the teacher has no control over the learning process.

In the spring semester of academic year 2019/20, during the pandemic emergency, the university's e-learning platform Moodle became fully available to our institute. We have since been able to offer our students the opportunity for experiential learning by solving quizzes with automatically displayed scores and feedback. We believe it is important that the editing of Moodle activities be preceded by conscious planning, and that the traditional and digital learning materials be complementary. Our methods include observation, recording, reproduction in a new professional context, practice, and monitoring. In order to ensure high levels of student involvement, participation and interaction, we have implemented a number of ITC tools [6] that are generally used in an instructor-paced version in class, but can be played at home independently, also provided through our Moodle platform.

The shift towards blended learning was inspired not only by the new teaching environment, but was also by a significant change in student attitude. For the internet generation, “the linear system of knowledge acquisition has changed [...], data sharing has made the direction of knowledge flow horizontal” [7]. Their thinking and learning process is hypertextual, and as regards living and studying they are multitaskers [8]. A new kind of individual learning has evolved, with learners able to join a community at any time and to find information online immediately. As a consequence of the epidemiological situation, secondary school education has also shifted partially or completely to the digital space, amplifying the characteristics resulting from the change in the way student peers learn and acquire knowledge.

Today, not only the role of the student, but also that of the teacher is changing. Instead of traditional, frontal, teacher-centred teaching, there is a shift towards learning-centred or student-centred teaching. This trend is also transforming the role of the teacher, who is increasingly acting also as a mentor or tutor, and whose task is to create the conditions for learning and to facilitate the learning process [5, 9, 10, 11].

The purpose of this study is to offer a possibility for the practical use of Moodle through the teaching of Medical Terminology. Our aim is to show how we have succeeded in combining Latin language skills, which are essential in the everyday work of doctors, with a student-friendly learning environment that goes beyond the “traditional” textbook format and meets the needs of today's world, while maintaining motivation. The effectiveness of our methods will be demonstrated by the evaluation of the reports and statistical data extracted from our Moodle course of the first semester of the 2020/21 academic year.

Methodology

Nowadays, the most commonly used standard in course development is the ADDIE model (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), which is a student-centred instructional design, with all its details driven by learning objectives. Step 1 of the five-stage process is analysis, in which the learners' needs are identified. Step 2 requires design, where a development plan is outlined based on the educational strategy. In Step 3 the course itself is created. Step 4 is the implementation phase, when the course is put into an educational environment. Finally, the main goal of Step 5 is to obtain feedback on the effectiveness of the course [11, 12]. We have followed this model in our course development. Due to time constraints, and because student grades and feedback proved that our course material for medical students can be successfully acquired, we did not compile a brand-new curriculum for the current teaching situation. Rather, we applied only micro-curriculum design and development [7]. We looked for areas or items within our curriculum where it would be worthwhile or necessary to add digital learning materials [13, 14].

The structure of the Moodle site for our Medical Terminology course for the autumn semester 2020/21 follows the usual course–module–lesson structure of e-learning materials. The main page contains the introduction to the course (requirements and general information, as well as the traditional course notes and further suggested sources) and the modules. The course itself consists of ten modules, which are organically linked to the units of the Medical Terminology

course notes [4] in the form of quizzes, and therefore have the same titles e.g., Unit 1. Within each module, quizzes start with an introduction which aims to make new linguistic phenomena clear. The explanations are short, concise, and usually include illustrative tables. The introduction is always followed by an auto-corrective exercise, giving students the opportunity for autonomous experiential learning: they can observe the language phenomena in real medical expressions, commit their newly acquired knowledge to memory, and check whether they have mastered it [10]. We have also striven to ensure that each unit takes no more than 15-20 minutes to study and solve. Thus, each quiz consists of four increasingly challenging questions, mostly drag-and-drop or word-select. After completing the auto-corrective tasks, students receive immediate feedback on their performance [10].

Continuous testing performs several important functions. First, it requires active learning, which helps to deepen knowledge. It provides continuous feedback, which is of paramount importance for learners [5, 10]. No matter how many times a quiz is completed, the system honours the best score. Repeated attempts at the test, and with them repeated learning, have a positive effect on long-term learning [15, 16] and are key to maintaining motivation. There is a time limit for submitting the quizzes, and their results are counted in the assessment. The end-of-semester grading is based on two in-class tests and the results of the ten Moodle tasks. The first test contributes 30% of the end-of-semester grade, the second one 60%, and the Moodle assignments completed weekly at home provide 10%.

Results

In the academic year 2021/2022, the course had 373 students enrolled, divided into 24 groups of 16-17 students, taught by 7 different teachers. As the individual averages showed no significant difference, the student results are treated together.

On average, 94% of students completed each quiz. The first test was submitted by more than 98% of the students, while for four tests (Units 3, 4, 6 and 10), 8-9% of the students did not even begin to complete them (Fig. 1). Only 15 out of 373 students did not complete the second test, but 348 of the 358 who did scored the maximum points, yielding a completion rate of 99.9%.

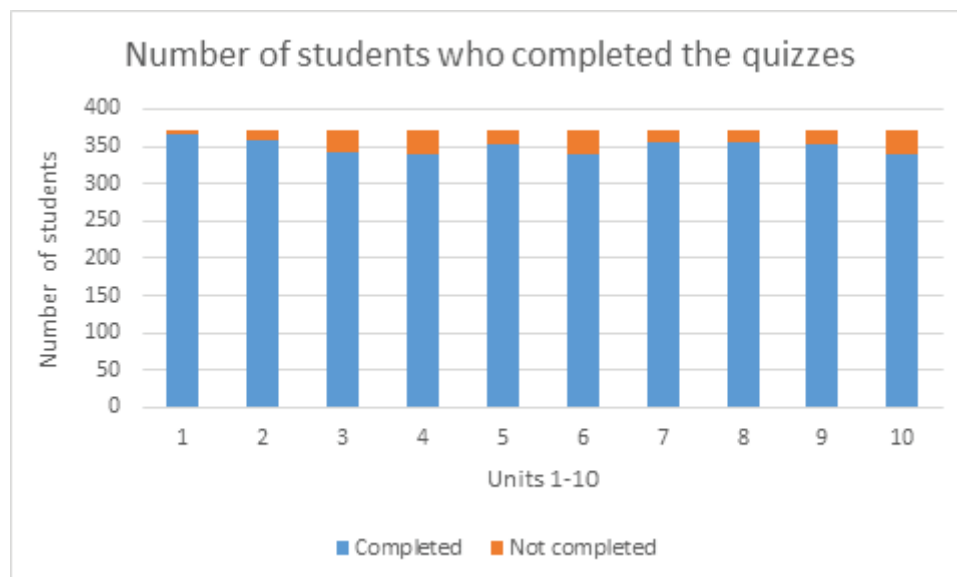


Figure 1.

The high completion rates shown in Figure 1 are the results of tests that were designed and set based on student attitudes observed over many years. Students willing to learn took the time to acquire and practise the phenomena presented in the contact sessions with the help of teachers. The high participation rate and the superior result of Unit 2 shows that the students had become aware of

the purpose of the quizzes (i.e., not to test, but to (re)teach) and had become aware of the amount of time required to complete them. Among other factors, the poor completion rate for Unit 10 was due to the fact that the timing of the task was unfavourable for students, as the deadline for completion fell at the end of term—a busy period with tests for other courses.

Since students are allowed unlimited attempts at a quiz, and the final score is the highest (best) achieved in any attempt, students took advantage of this option. This is shown by the correlation value between the number of submissions and the score obtained, which takes a value of -0.93. This indicates a very strong negative correlation between the two variables (Figure 2), suggesting that if a test is more difficult than average, students will score lower than average, and the number of retakes is likely to increase. This is consistent with our intuition that students would retest when their scores were lower.

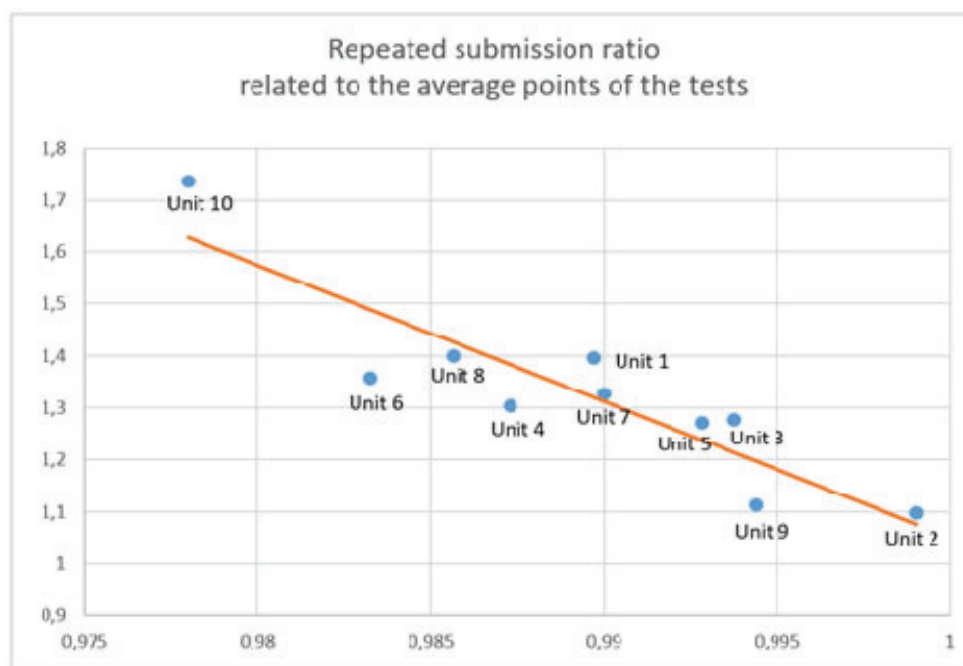


Figure 2.

Students have grasped the opportunity to improve; if a quiz was slightly more difficult, they repeated the task until they could complete it almost perfectly. On average, 32.6% of students submitted tests again. In the case of Unit 2, where very high first-time results were achieved, only 9% of the tests came from re-submission, while in the case of Unit 10, which was more difficult than the previous one due to its length and different purpose, 42% of the tests came from a second or even further attempt.

The fact that the quizzes could be completed relatively quickly also helped to encourage new submissions. Unit 2, with the highest average, was finished in 12 minutes on average, with a quarter of students completing it in just over 8:00, and three-quarters reaching the end within 12½ minutes (Fig. 3). The only exception in the amount of time spent on completion was Unit 10, where these values were more varied. In many cases, the student kept the test open for many hours or even days, going back and forth between questions. Apart from these situations (i.e., excluding from the calculation those for whom more than 2 hours were indicated by the system), when all completions were considered together an average of 29:30 minutes was needed to successfully complete the quiz. At the same time, half of these attempts were submitted after 22 minutes, and three-quarters of them were finished within 36 minutes.

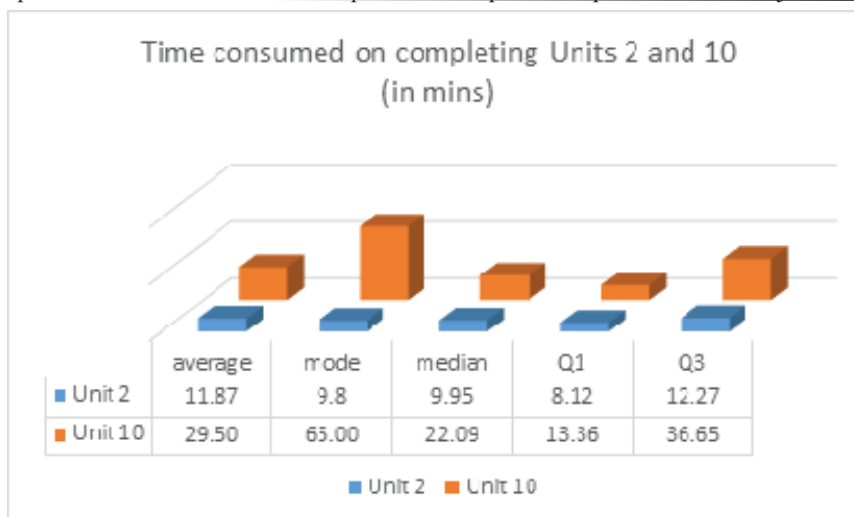


Figure 3.

The differences in the average amount of time spent on each quiz were also due to the content and nature of the questions. While Unit 2 was designed to explain and practise the part-whole relations of the anatomical names that the students were currently learning in the Anatomy course, Unit 10 was not only longer (it contained 7 question blocks compared to the 4 tasks in the other lessons, with many more items to click on or type in), but it was also a summary quiz set covering the whole semester's knowledge, with limited visual aids and in a less gamified form, providing instead mock questions of the expected in-class test. Students used it not for studying, but for self-checking and preparing for the final exam.

The students achieved an average of 9.2 out of a total of 10 points from the Moodle quizzes. Those who completed all units earned an average of 0.99 points out of 1 point per lesson. Again, the lowest average of 0.978 points was found in the most complex, summarizing Unit 10 (Fig. 4).

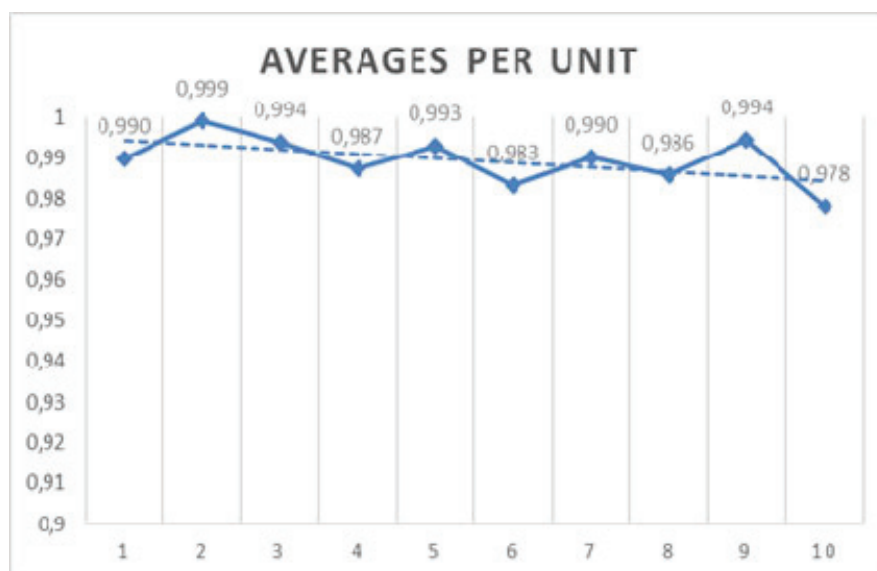


Figure 4.

The Moodle reports show surprisingly good results, demonstrating students' willingness and effort to engage in active learning and achieve the best possible results. The students were enthusiastic in completing the quizzes, despite the fact that in some cases there were technical problems beyond our control which required external help to solve—help we did not always receive.

A closer look at the best-scoring Unit 2 shows that 85% (336) of the 393 completed quizzes were submitted by the deadline (Moodle's central university setting turned out to be not fully compatible with our desired parameters, so the system accepted quizzes submitted after the deadline; we accepted these as well.) Thirty-one tasks were submitted for the second time, one-quarter of which were intended for the purpose of improving scores, one-fifth of which were allegedly for “fun” (the student got maximum marks on the first attempt, so they only wanted to go through the unit again), and for the majority, half of the resubmissions can be considered to be repeated attempts before the first in-class paper for revision purposes, notwithstanding that they were often not fully completed.

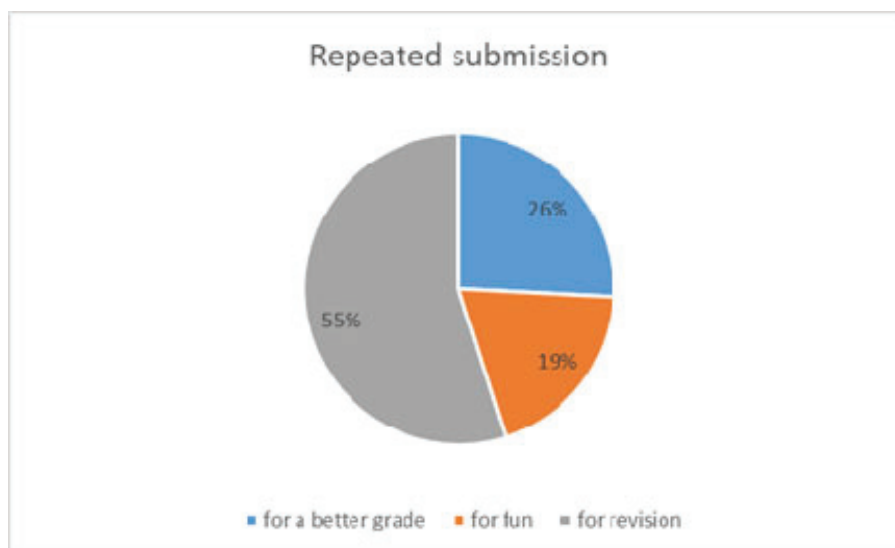


Figure 5.

For Unit 10, 40% of the total number of the submitted quizzes were the result of a second or further attempt (Fig. 6). On their first attempts (350), students earned an average of 90% of the maximum points; with further attempts they gained up to 7 percentage points. Second attempts were made in 149 quizzes, there were 52 third attempts, and we even found 18 quizzes as fourth attempts. In addition, there were 2 students who made 8 attempts. These students did not always answer all the questions; they apparently reopened the quiz after several mistakes in order to save the best result.

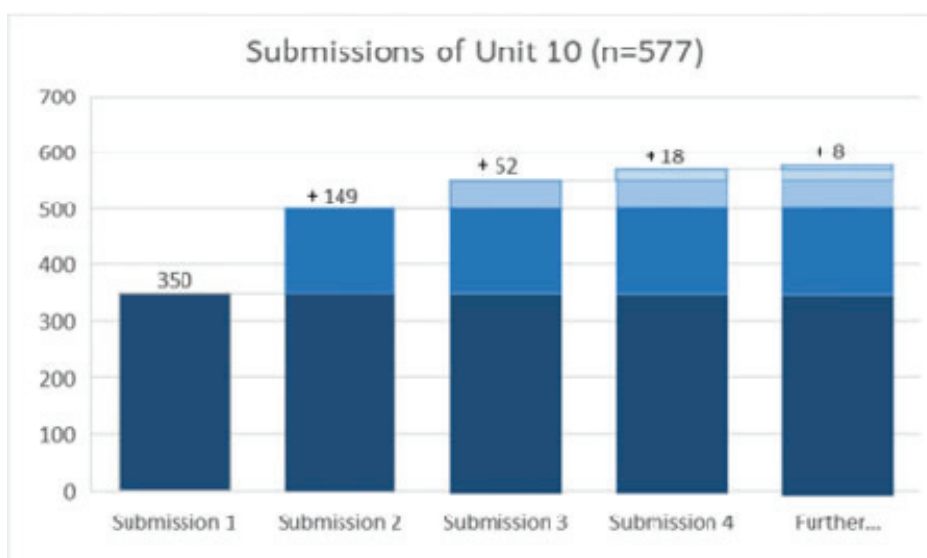


Figure 6.

The motivation for repeated submissions was also strongly influenced by the launch time of the units. While there was enough time in the first half of the semester for students to deepen their knowledge and obtain a real sense of achievement, due to the busy period at the end of the semester, the main motivation by then was to obtain get the highest possible result.

The new curriculum was introduced in the 2012/2013 academic year, when it was only an elective subject. By updating our teaching material (based on our linguistic research on authentic medical documents collected from the University's clinics) and changing the content of the in-class tests, we tried to slow the decline in the number of students enrolled. With the improvements we have made and the plans our department has put forward, the Medical Terminology course was promoted to a compulsory subject from the 2019/2020 academic year. Our continuously improved course notes underwent a minor revision at that time, which resulted in a noticeable improvement in student results, with a grade average of 4.75 (Fig. 7: In Hungary, a five-point scale is used, in which 1 is a failing grade and 5 is very good or excellent). The Moodle course was introduced during the following academic year, due to the COVID-19 pandemic. The inclusion of the elaborate Moodle quizzes increased the grade average by another 0.05 percentage points, raising the average to 4.81, a significant difference from the average of 4.33 two years earlier.

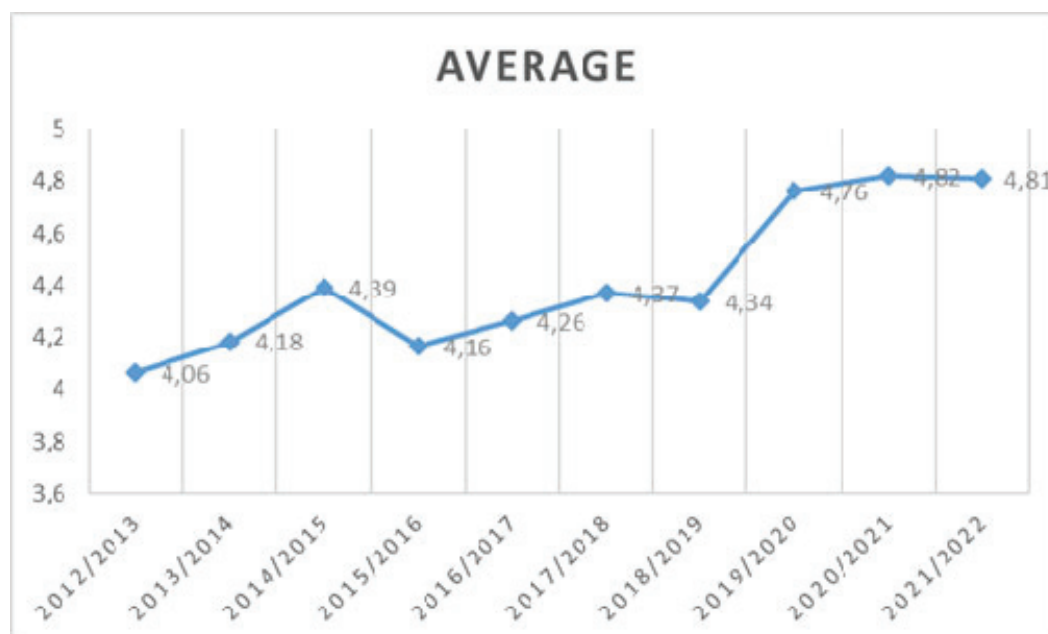


Figure 7.

The trend in student numbers and average results over the last 10 years has clearly shown that not only curriculum updates, but also the practical benefits of the assessments play a decisive role in student performance. Students' attitude towards the subject has also changed, not only because they studied to obtain a good grade, but also because they saw the practical relevance and usefulness of the knowledge they had acquired during the course. The systematic organisation of the course material was also reflected in the assessments, enabling the students to achieve very high course averages. In the text feedback, many students appreciated the well-planned and structured course, especially the concise Moodle quizzes.

Conclusions

Our course was embedded in the university's designated learning management system (LMS), Moodle, and "by means of the framework course statistics became available" [5]. With our well-structured Moodle course, we managed to achieve several pedagogical and methodological goals. The learning activities mediated by the technology facilitated the acquisition of the required competencies. Student feedback indicated that the language of the short, concise but informative

introductions to the Moodle units were clear and provided effective support for individual learning. Our test-like quizzes for observing linguistic phenomena and deepening knowledge allowed students to progress at their own pace and supported long-term learning [16, 17]. The scores obtained by completing the quizzes also had a positive impact on the emotional side of learning. Frequent and repeatable success convinced students of the effectiveness of their work and encouraged them to make further efforts [18]. Although it would have been useful to have created additional auto-corrective tasks that provided immediate feedback, due to time constraints not enough of these were produced. Based on the lessons learnt from the analysis of the Moodle reports, and at the direct request of the students, we will add further activities to our next Medical Terminology course.

References

1. E. Marečková, F. Simon, and L. Cervený, "Latin as the language of medical terminology: some remarks on its role and prospects," in *Swiss Medical Weekly*, vol. 132, no. 41–42, pp. 581–587, 2002.
2. M. Bujalkova and B. Dzukanova, "English and Latin Corpora of Medical Terms – A Comparative Study," in *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, vol. 2, no. 12, pp. 84–91, 2015.
3. É. K. Varga and Á. Zimonyi, "State of Latin Language for Medical Purposes in Hungary," in *Forlang: Cudzie jazyky v akademickom prostredí* (E. Kaščáková and H. Kožaríková, eds.) pp. 404–413, Košice: Katedra jazykov Technickej univerzity v Košiciach, 2019.
4. A. Barta and É. K. Varga, "Az orvosi terminológia latin alapjai," Budapest: manuscript. 2019.
5. G. Kiss ed., "INTER-STUDIUM – Az egész életen át tartó tanulás fejlesztése az intézmények közötti nemzetközi együttműködéssel: Módszertani összefoglaló – 4. A tananyagfejlesztés módszertana," Miskolc: Szemere Bertalan Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, 2010.
6. A. Barta, É. K. Varga and K. Fogarasi, "Game of Bones: Gamification in Medical Terminology," in *Conference Proceedings INCOLLAB International Conference Series 2021* (D. McDonnell ed). Prague: Czech Technical University in Prague, pp. 34–38, 2022.
7. P. Antal, *Interaktív elektronikus tananyagok tervezése*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2013.
8. A. Lénárd, "A digitális kor gyermekei," *Gyermeknevelés*, vol. 3, no. 1, pp. 74–83, 2015.
9. A. Kálmán, *Az oktatástól az önálló tanulásig*, Budapest: BMGE, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet, Műszaki Pedagógiai Tanszék, 2009.
10. L. Tóthné Parázsó, *On-line értékelési módszerek I*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2013.
11. J. Ollé, Á. Kocsis, E. Molnár, H. Sablik, A. Pápai, and B. Faragó, *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Eger: Líceum Kiadó, 2015.
12. A. W. Bates, *Teaching in a digital age*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd., 2015.
13. S. Forgó, Z. Hauser, L. Kis-Tóth, Cs. Komló, and B. Szabó, "A blended learning (vegyes típusú) tanulást támogató módszerek, és hatékonyságuk vizsgálata az Eszterházy Károly Főiskolán," in *Agria Media 2004: A digitális identitás az útlevelelünk Európába* (K. Tompa ed), Eger: Líceum Kiadó, pp. 193–217, 2005.
14. Á. Zimonyi, É. K. Varga, and A. Barta, "Moodle és latin orvosi terminológia: a párhuzamos tananyagfejlesztés lehetőségei," in *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásából*. pp. 275–283, Eger: Líceum Kiadó, 2022.

15. N. C. Soderstrom, T. K. Kerr, and R. A. Bjork, "The Critical Importance of Retrieval—and Spacing—for Learning," *Psychological Science* vol. 27, no. 2, pp. 223–230, 2015.
16. A. Keresztes, D. Kaiser, Gy. Kovács, and M. Racsmany, "Testing Promotes Long-Term Learning via Stabilizing Activation Patterns in a Large Network of Brain Areas," *Cerebral Cortex*, vol. 24, no. 11. pp. 3025–3035, 2014.
17. I. Miskolczi and Gy. Seres, "A tudásreprezentálás elmélete és gyakorlata az e-learningben," *Hadmérnök*, vol. 4, no. 2, pp. 319–332, 2009.
18. B. Csapó, "A "mastery learning" elmélete és gyakorlata," in *Magyar pedagógia: a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának folyóirata*, vol. 78, no. 1, pp. 60–73, 1978.

LIETUVIŠKI MEDICINOS TERMINAI PIRMAJAME „AKIŲ LIGŲ VADOVE“

Birutė Briaukienė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Santrauka. 1939 m. buvo parengta ir 1940 m. (po autoriaus mirties) išleista pirmoji lietuviška oftalmologijos studija *Akių ligų vadovas* (845 p.). Ją parašė žymus to meto Lietuvos ir Europos oftalmologas – profesorius Petras Avižonis. Jis buvo Lietuvos universiteto Medicinos fakulteto Dekanas (1922/1923 m. m.), Prorektorius (1924/1925 m. m.) ir Rektorius (1925/1926 m. m.), Oftalmologijos katedros ir Akių ligų klinikos steigėjas ir vadovas, Lietuvos Aklųjų draugijos įkūrėjas, Lietuvos medicinos draugijos atkūrimo organizatorius. P. Avižonio parašytas lietuviškas pirmasis *Akių ligų vadovas* yra vertingas ne tik medicinos, bet ir lietuvių kalbos mokslui. Ši studija iki šiol tebeturi išliekamąją vertę, nes joje pradėti vartoti lietuviški medicinos terminai vartojami ir šiandien.

Reikšminiai žodžiai: terminologija, medicinos terminija, lietuviški oftalmologijos terminai.

Įvadas. Gydytojas Petras Avižonis (1875–1939) – asmenybė, kurios nuveikti darbai minimi ne vieną šimtmetį. Gimęs 19 amžiuje, reikšmingiausius darbus atlikęs 20 amžiuje, profesorius vertinamas bei prisimenamas ir 21 amžiuje.

P. Avižonis buvo vienas žymiausių to meto Lietuvos ir Europos oftalmologų, Lietuvos Aklųjų draugijos įkūrėjas, Lietuvos medicinos draugijos atkūrimo organizatorius bei Lietuvos universiteto Akių ligų klinikos sumanytojas ir steigėjas, klinikai vadovavęs iki gyvenimo pabaigos. Jis buvo Kauno Aukštųjų kursų Medicinos skyriaus vienas organizatorių, o 1922 m. – įkūrus Lietuvos universitetą – pirmasis Medicinos fakulteto dekanas (1922–1923 m. m.). 1924–1925 m. m. P. Avižonis tapo Universiteto prorektoriumi, o 1925–1926 m. m. buvo išrinktas Universiteto rektoriumi. (Tada rektorių rinkdavo vienerių metų kadencijai ir tik nuo 1929 m. rektoriaus kadencija buvo pratęsta iki trejų metų). Savo inauguraciniam pranešimui į rektorius „perimant Lietuvos Universiteto rektoratą 1925.IX.15 d.“, Avižonis pasirinko temą – „Akinių istorija“. Skaitydamas šį pranešimą, jis prisipažino „juk ne kitoki, kaip tik smulkų, darbą esu per visą savo amžių dirbęs, ir savo profesinei specialybei esu pasirinkęs visai mažutį organą. Lygiai ir šios dienos mano inauguracijos pranešimas bus taip pat apie vieną mažutį ir paprastutį daiktėlį, būtent apie akinius, ir tikrai apie jų istoriją“ (1).

Norėdamas šviesti visuomenę, Avižonis pradėjo rašyti straipsnelius ir nedideles knygeles populiariais žmonių sveikatos klausimais. Vėliau jis rašė mokslinius straipsnius remdamasis savo atliktais tyrimais ir oftalmologijos mokslo darbų rezultatais. 1907 m. buvo įkurta Lietuvių Mokslo draugija ir pradėtas leisti mokslo darbų rinkinys *Lietuvių tauta*. Jame buvo skelbiami draugijos narių moksliniai pranešimai ir studijos. P. Avižonis *Lietuvių tautoje* nagrinėjo medicinos klausimus. Jo raštuose buvo daug lietuviškų medicinos terminų ir kitų mokslinio stiliaus elementų (2).

1920 m. buvo išleistas pirmasis lietuviškas medicinos mokslo žurnalas *Medicina*. Žurnale originalius straipsnius, referatus ir ataskaitas spausdino žymūs to meto medikai: P. Avižonis,

J. Brundza, K. Grinius, V. Kairiūkštis, V. Kuzma, V. Lašas, P. Mažylis, M. Nasvytis, J. Staugaitis, V. Tumėnienė, J. Žemgulys ir kiti. Nuo 1920 m. iki gyvenimo pabaigos (1939) Avižonis *Medicinos* žurnale išspausdino 95 straipsnius ir 100 referatų. Dažniausiai jis rašė apie trachomos ir aklumo problemas, glaukomos terapiją, atšokusios tinklainės gydymą, kataraktos operacijų tobulinimą, optinio nervo ligas, įgimtas akių anomalijas, akių navikus, akių sužeidimus ir kitas to meto oftalmologijos aktualijas. Be to, profesorius nuolat recenzuodavo užsienio oftalmologinius leidinius, daug rašė gydytojams rūpimais klausimais, rengė gydytojų organizacijų ir draugijų įstatų bei statutų projektus, svarstė gydytojų etikos reikalus. Jo darbų yra paskelbta beveik 40-yje lietuviškų ir 20-yje užsienio leidinių. Avižoniui teko dirbti žurnalų redaktoriumi ir leidyju. 1935–1938 m. jis redagavo Vytauto Didžiojo universiteto mokslinį leidinį *Acta Medicinae Facultatis Vytauti Magni Universitatis*, buvo *Lietuviškosios enciklopedijos* (K., 1933–1940 m.) bendradarbis ir paskelbė joje 33 straipsnius. Visi šie mokslo darbai padėjo tobulinti lietuvių kalbos mokslinį stilių, juose ryškėjo ir lietuviškosios medicinos terminijos raida (4).

Tyrimo tikslas – apžvelgti lietuviškus medicinos terminus ir jų raidą pirmojoje lietuviškoje oftalmologijos studijoje *Akių ligų vadovas*.

Tyrimo objektas – pirmojoje lietuviškoje akių ligų studijoje – P. Avižonio *Akių ligų vadovas* (Kaunas, 1940.– 845 p.) – vartoti oftalmologijos terminai.

Tyrimo metodai – literatūros analizė, aprašomasis tyrimo metodas.

Pirmoji lietuviška oftalmologijos studija. Pirmųjų lietuviškų medicinos terminų galima rasti jau ankstyvuosiuose lietuviškuose raštuose. Tačiau apie lietuviškų medicinos terminų visumą galima kalbėti tik nuo tada, kai atsirado pirmieji medicinos vadovėliai lietuvių kalba. Pirmojo vadovėlio pasirodymas yra reikšmingas įvykis ir konkrečiai mokslo sričiai, ir lingvistikai. Jis gali lemti to mokslo terminijos nuostatus ir tolesnę raidą. Toks ir buvo P. Avižonio *Akių ligų vadovas* – vienas geriausių to meto oftalmologijos vadovėlių, palankiai sutiktas ir įvertintas mokslininkų.

Tuometinėmis sąlygomis tai buvo gražiai išleista studentams medikams ir akių ligų gydytojams skirta 845 puslapių studija su 1241 paveikslu (kai kurie jų – piešti autoriaus). Sunku įsivaizduoti, jog tokį grandiozinį darbą atliko vienas žmogus! Profesorius ilgai ir rūpestingai rinko knygai medžiagą, derino paveikslus, rašė ir tikrino spaudos darbą, tobulino ir taisė tekstą tam išieškodamas daug laiko ir pinigų – iš Avižonio honoraro (10 000 Lt) dėl taisymų spaustuvės nuostoliams padengti buvo atskaityta apie 8 000 litų (6). Autorius šiam darbui atidavė daug jėgų lyg nujausdamas, jog šis veikalas bus ne tik didžiausias, bet ir paskutinis. Gaila, kad jam neteko pamatyti ir pasidžiaugti savo triūso vaisiais, nes knyga buvo išleista 1940 m., jau po autoriaus mirties. Pagal profesoriaus paskutinius nurodymus prieš pat mirtį *Akių ligų vadovo* terminų rodyklę, receptų sąrašą ir knygos turinį sudarė sūnus – Universiteto Akių ligų klinikos vyresnysis asistentas oftalmologas Vytautas Avižonis.

P. Avižonio *Akių ligų vadovas* daugiau kaip pusę amžiaus, nuo 1940 m. iki 1992 m., buvo vienintelis lietuviškas oftalmologijos vadovėlis, iš kurio studijavo visi to laikotarpio būsimi akių ligų specialistai. Tik gerokai vėliau, jau 1992 m., buvo išleistas antras trijų autorių parengtas oftalmologijos vadovėlis (E. Daktaravičienė, G. Juodkaitė, K. Sukarevičius *Akių ligos* (Vilnius, 248 p.), o kai kurie šio vadovėlio skyriai buvo perkelti iš P. Avižonio *Akių ligų vadovo*.

Akių ligų vadove vartoti medicinos terminai. Be seniau P. Avižonio raštuose vartotų medicinos terminų, *Akių ligų vadove* randame daug jo pataisytų, naujai sudarytų ar pritaiktų lietuviškų terminų.

Pavyzdžiui: *akilaukis, aklagimis, briaunokampis, degintuvas, didžakumas, dirgis, draikena, draikymas(is), galvospūdis, garintuvas, glaustiniai* (šviesos spinduliai), *gleivinė, įduba, įdubieji, įgaubtiniai, išgaubtiniai, iškilieji* (lęšiai), *išlaja, ištaka, įtalpa, jaudas, juslė, juslumas, kaitintuvas, mažakumas, naktakis, nuobrauka, nuokrypa, opa, padriba, pavaldumas, plėtrėjimas, pragula, prākaitinimas, sąraizga, senažiūrumas, skleistiniai* (šviesos spinduliai), *spalvaaklybė, šviesolauža,*

tapnukas, tikražiūris, tikražiūrumas, tinklainės atšokimas, toliniai (akiniai), traiškymas, traškana, trūkiažiūris, trūkiažiūrumas, tvarstas, tvartis, tvarumas, užkratas, valkius, veikmė, vištakis, vyturas, žemažiūrumas, žvaira, žvairakis ir kt. (3).

Lingvistams šiandien *Akių ligų vadovas* vertingas tuo, jog ten yra daug medicinos ir su ja susijusių mokslų terminų. P. Avižonis sudarė būtiniausius lietuviškus oftalmologijos terminus, o svetimų kalbų medicinos terminams, kur galėdamas, pateikė lietuviškus atitikmenis.

Pavyzdžiui: *ametropija* = *trūkiažiūrumas (ametropia)*; *ciklitas* = *krumplyno uždegimas (cyclitis)*; *divergencija* = *skleistakumas (divergentio)*; *ektazija* = *išsiplėtimas (ectasia)*; *emetropija* = *tikražiūrumas (emmetropia)*; *erozija* = *nuobruža (erosio)*; *hematoma* = *kraujo išlaja (haematoma)*; *miopija* = *žemažiūrumas (myopia)*; *nervo atrofija* = *nervo nuvytimas (atrophia nervi)*; *nistagmas* = *akių drebėjimas (nystagmus)*; *orbita* = *akiduobė (orbita)*; *punkcija* = *dūris (punctio)* ir daug kitų.

Savo sudarytus medicinos terminus profesorius nuolat tobulino, taisė ir teikė to paties termino kelis variantus. Lietuviškos terminijos pradžioje toks terminų įvairavimas buvo neišvengiamas dalykas. Jis rodo autoriaus kūrybines pastangas kuo tiksliausiai, suprantamiausiai išversti ir lietuviškai įvardyti svetimą medicinos terminą ir taip *Akių ligų vadovą* padaryti suprantamą studentams (5).

Pavyzdžiui: *akių ilsimas* – *akių vargimas* – *akių nuovargis (asthenopia)*; *arterijų plastėjimas* – *arterijų plasta*; *ašarojimas* – *ašarotekis* – *ašarų riedėjimas (epiphora)*; *aukštutinis vokas* – *viršutinis vokas*; *drumstėjimas, drumzlėjimas, drumžlinumas*; *drumstis* – *drumzlės* – *drumstys (macula)*; *dvejėjimas* – *dvejinimas* – *dvejažiūrumas (diplopia)*; *gėla* – *skausmas (dolor)*; *jungė* – *junginė plėvė* – *jungiamoji plėvė (conjunctiva)*; *katarakta* – *lęšiuko drumstis* – *valkius (cataracta)*; *kiaurinės pažaidos* – *kiaurižaidžiai*; *kraujo išsiliejimas* – *kraujo išlaja (haematoma)*; *krislas* – *akikrislis* – *svetidaiktis (corpus alienum)*; *krumplynas* – *krumplyninis saitas* – *krumplyninis raištis (zonula ciliaris)*; *pabrinkimas* – *putmena* – *subrinkimas* – *suputimas* – *sutinitas (oedema)*; *pažeidimas* – *sužeidimas* – *pažaida*; *spalvų aklumas* – *spalvaaklybė (achromatopsia)*; *spraga* – *švarpla (coloboma)*; *tinklainės atsiklojimas* – *tinklainės atšokimas (ablatio retinae)*; *vyzis* – *vyžiukas* – *vyzdys (pupilla)* ir kt.

Lietuviškų medicinos terminų tuo metu buvo nedaug, todėl autorius reikiamus terminus buvo priverstas kurti pats. *Akių ligų vadove* puikiai matyti oftalmologijos terminų atsiradimas ir kitimas, nes P. Avižonis sudarytus terminus nuolat tobulino, tikslino, sistemino. Jo sudaryti terminai stebėtinai greitai prigijo ir tebėra vartojami iki šiol. Dėl to ši oftalmologijos studija lietuvių terminologijai vertinga ir šiandien. Nustatyta, jog P. Avižonis sudarė apie 250 lietuviškų medicinos terminų (4).

Visi P. Avižonio sukurti medicinos terminai yra reikšminga dabartinės lietuviškos terminijos dalis. Dauguma jų šiandien vartojami visiškai tokie patys, kokie buvo vartojami ir paties autoriaus – t. y. nepakitę. Kai kuriems P. Avižonio sudarytiems medicinos terminams šiandien jau yra atitikmenų: vieni jų – šiek tiek pakitę tie patys terminai (a), kiti – įvardijami visiškai kitaip (b). Pvz.: a) *pavaldumas* (dabar *paveldėjimas*), *spalvaaklybė* (dabar *spalvinis aklumas*), *tinklainės atšokimas* (dabar *tinklainės atšoka*), *traškana* (dabar *traiškana*), *tvartis* (dabar *tvarstis*), *valkius* (dabar *valktis*); b) *galvospūdis* (dabar *kraujospūdis*), *šuteklis* (dabar *garintuvas*), *senaziūrumas* (dabar *senatvinė tolregystė*), *tikražiūrumas* (dabar *normalus regėjimas*), *žemažiūrumas* (dabar *trumparegystė*) ir kt.

Tokia medicinos terminų raida – dėsningas vyksmas terminijoje. Terminija, kaip ir visa kalba, nestovi vietoje. Ji turi prisitaikyti prie laikmečio ir vartotojų, todėl pokyčiai – neišvengiami. Kuria kryptimi vyks šie pokyčiai, priklauso nuo kalbos normintojų ir vartotojų.

Profesoriaus P. Avižonio pagarba ir dėmesys lietuvių kalbai bei lingvistinė veikla tęsėsi per kelis šimtmečius. Jo nuveikti darbai prisidėjo prie bendrinės lietuvių kalbos vartojimo ir norminimo, jos mokslinio stiliaus kūrimo ir kalbos kultūros kėlimo, lietuviškų medicinos terminų

sudarymo ir jų vartojimo. Deja, laikas negailestingai kloja dulkėmis garbias asmenybes ir didžius Jų darbus.

Išvados

1. Profesorius P. Avižonis – žymiausias lietuviškų medicinos, ypač oftalmologijos, terminų kūrėjas.
2. Pirmoji lietuviška akių ligų studija – P. Avižonio *Akių ligų vadovas* – reikšminga lingvistikos mokslui ir turi išliekamąją vertę.
3. P. Avižonio sukurti oftalmologijos terminai užima svarbią vietą dabartinėje lietuvių medicinos terminologijoje.

Literatūra

1. Avižonis P. *Akinių istorija*. – Kaunas. 1926, 3.
2. Briaukienė B. Lituanistinė Petro Avižonio veikla. – *Darbai ir dienos* 1999; 10(19): 186-198.
3. Briaukienė B. Profesorius Petras Avižonis – terminologas. – *Terminologija* 1999; 5: 111-119.
4. Briaukienė B. *Petras Avižonis ir jo lietuviškoji medicinos terminija*: daktaro disertacija. Vytauto Didžiojo universitetas. – Kaunas, 2001, 16-19.
5. Briaukienė, Birutė. Pirmajam lietuviškam „Akių ligų vadovui“ – 65 metai // *Medicina*, 2005, t. 41, Nr. 7, 118.
6. Puzinas J. *Petras Avižonis*. – Čikaga. 1979, 205.

Summary

LITHUANIAN MEDICAL TERMS IN THE FIRST „MANUAL OF OPHTHALMOLOGY“

This is the review of the medical terms in the first Lithuanian study of ophthalmology „Manual of ophthalmology”. It was published by Petras Avižonis in 1940. P. Avižonis was a famous Lithuanian and European professor. In 1922/1923 he worked as a dean of the Faculty of Medicine of Lithuanian University, in 1924/1925 as a vice rector, in 1925/1926 as a rector. He was the founder and monitor of the Ophthalmology department and clinic. This work „Manual of ophthalmology” remains significant not only for the medical science but also for the science of the Lithuanian language and has retained its value till now. It is known that Petras Avižonis created over 250 Lithuanian medical terms. The terms created by him play an important role in the modern Lithuanian terminology of medicine.

TARPTAUTINIŲ PREPOZICINIŲ SIETINIŲ KAMIENŲ RAŠYBA IR REIKŠMĖS: SOCIOLINGVISTINIS TYRIMAS

Vaida Buivydienė¹, Lina Rutkienė²

¹ Vilniaus Gedimino technikos universitetas

² Lietuvių kalbos institutas

Santrauka. Terminijoje yra sluoksnis žodžių, kurie tam tikrais aspektais skiriasi nuo netermininės leksikos. Tai hibridiniai dariniai (daiktavardžiai) su iš graikų ir lotynų kalbų kilusiais prepoziciniais tarptautiniais elementais, tokiais kaip *audio-*, *auto-*, *foto-*, *makro-*, *mikro-*, *video-* ir kt. Skolinantis šiuos kamienus, kartu skolinamasis ir žodžių darybos su jais modelis: kamienas tiesiog pritraukiamas prie antrojo žodžio, nekeičiant jo galūnės. Šiame pranešime pristatomas Vilniaus Gedimino technikos universitete atliktas tyrimas, kuriuo siekta išsiaiškinti, kaip šio universiteto studentai suvokia tarptautinius sietinius kamienus ir kaip tai lemia šių kamienų rašybą. Tyrime dalyvavo 248 respondentai. Apklausos rezultatai atskleidė, kad dauguma studentų tarptautinius prepozicinius sietinius kamienus rašytų kaip atskirus žodžius, nepaisydami to, kad šie kamieniai neturi gramatinių charakteristikų. Respondentų manymu, anketoje pateikti prepoziciniai sietiniai kamieniai žymi arba ypatybę, arba abstraktųjį objektą.

Reikšminiai žodžiai: tarptautiniai sietiniai kamieniai, hibridiniai dariniai, prepoziciniai kamieniai, dūrinių rašyba.

Įvadas. Terminas, priklausydamas kalbos leksinei sistemai, kartu yra ir specialiosios tam tikros mokslo ir technikos ar meno sąvokos nominacijos vienetas. Morfologinė ir darybinė termino struktūra iš esmės nesiskiria nuo bendrosios kalbos žodžių morfologinės ir darybinės struktūros. Terminas, kaip ir kiti bendrosios kalbos žodžiai, turi tam tikrus gramatinius požymius, pasižymi tam tikru semantiniu ir sintaksiniu junglumu. Terminams kurti taikomi tie patys darybos modeliai kaip ir bendrosios kalbos žodžiams, nors terminų ir bendrosios kalbos žodžių šių modelių produktyvumas gali būti ne toks pat. Taigi atrodytų, kad formos požiūriu tarp termininės ir netermininės leksikos vienetų didelių skirtumų nėra.

Terminijoje yra vienas sluoksnis žodžių, kurie vis dėlto tam tikrais aspektais skiriasi nuo netermininės leksikos, – omenyje turimi hibridiniai dariniai (daiktavardžiai) su iš graikų ir lotynų kalbų kilusiais prepoziciniais tarptautiniais elementais, tokiais kaip *audio-*, *auto-*, *foto-*, *makro-*, *mikro-*, *video-* ir kt. Šie tarptautiniai elementai (kalbininkų darbuose dar vadinami neoklasikiniais dėmenimis) iš esmės yra termininiai kalbos vienetai – lietuvių kalboje padaryti dariniai su jais nefiksuojami nei „Lietuvių kalbos žodyne“, nei „Dabartinės lietuvių kalbos žodyne“. Teresos Kabrė nuomone, graikų ir lotynų kalbų elementai, pasižymintys didelėmis suderinamumo su kitais žodžiais išgalėmis, ir didžiulis darinių su jais kiekis terminijoje galėtų būti vienas iš požymių, padedančių atskirti termininę ir bendrosios kalbos leksiką (Kabrė 1999: 36).

Mokslininkai vis dar diskutuoja dėl tarptautinių sietinių kamienų morfologinio statuso, šiame pranešime jie laikomi sietiniais kamienais: jie neturi gramatinės charakteristikos, nėra prisitaikę prie mūsų kalbos morfonologinės sistemos (plačiau žr. Rutkienė 2021), tačiau turi gana konkrečią leksinę reikšmę, kuri ir bus aptariama pranešime. Kita vertus, apsibrėžiant morfologinį statusą, verta atkreipti dėmesį į tai, kaip jie registruojami tarptautinių žodžių žodynuose. Dūriniai su jais padaromi tiesiog pritraukiant sietinį kamieną prie laisvojo, nekeičiant to laisvojo kamieno galūnės ir kitų charakteristikų.

Šio pranešimo tikslas – ištirti, kaip Vilniaus Gedimino technikos universiteto studentai supranta tarptautinius sietinius kamienus ir kaip tai lemia šių kamienų rašybą.

Atkreiptinas dėmesys į tai, kad, nors pastaruoju metu ypač daug kalbame apie anglų kalbos poveikį kitoms kalboms (taip pat ir lietuvių kalbai), tačiau būtent vadinamosios *mirusios* graikų ir lotynų kalbos aktyviai veikia įvairių kalbų terminiją (tiesa, ne be anglų kalbos, kaip kalbos tarpininkės, įtakos). Graikų ir lotynų kalbų elementų vartojimas naujiems terminams daryti turbūt yra vienas iš svarbesnių ir lietuvių mokslo ir technikos terminijos požymių.

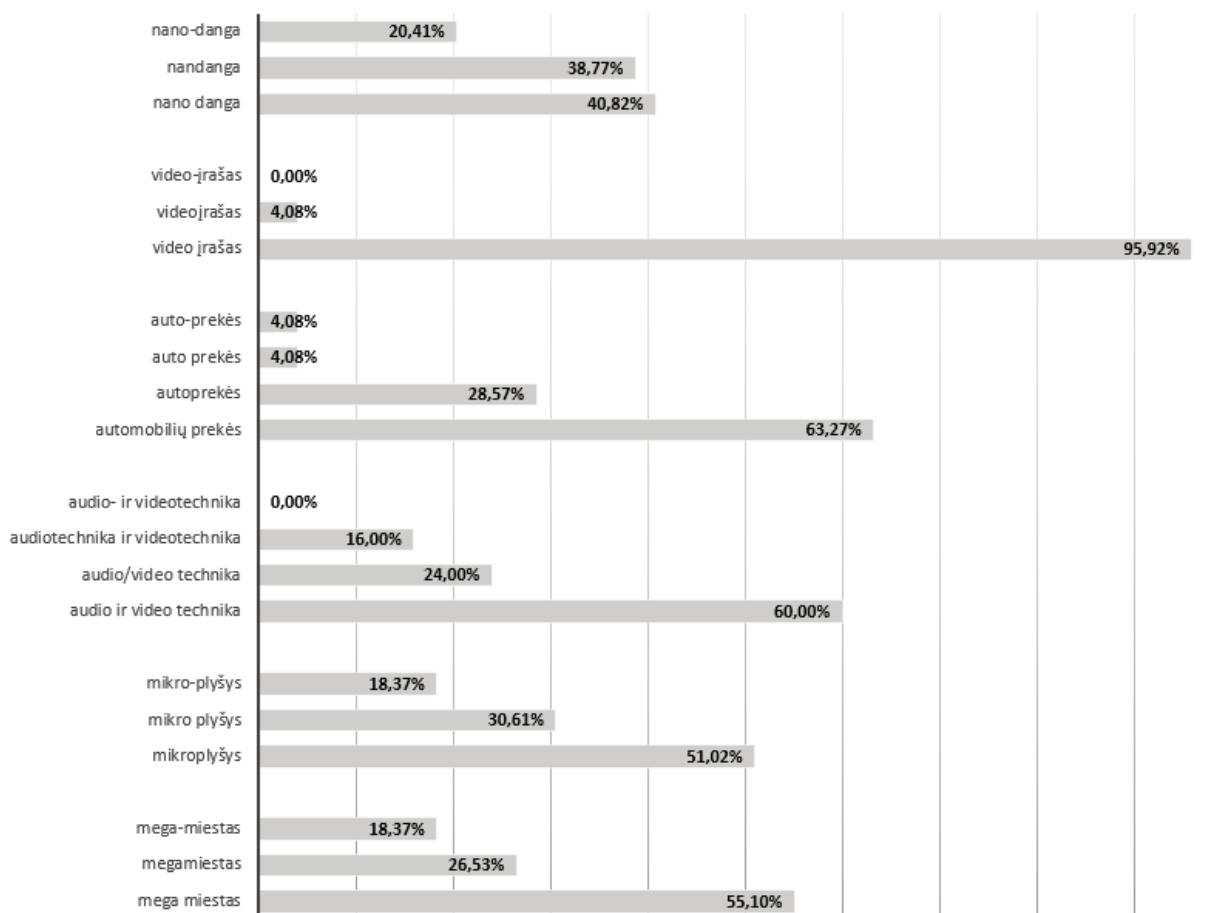
Lietuvių kalboje hibridinių dūrinių su aptariamaisiais sietiniais kamienais ypač pradėjo gausėti sovietmečiu: daug terminų – pusvertinių, kurių viena dalis buvo tarptautinis prepozicinis sietinis kamienas, o kita išvertas laisvasis kamienas – buvo nusižiūrėta iš rusų kalbos. Terminologas Stasys Keinys rašo, kad 1957 m. buvo švenčiamas Rusijos Spalio revoliucijos keturiasdešimtmetis: ta proga oficialiai buvo paskelbta ir bandyta įteisinti vertinių iš rusų kalbos darymą kaip svarbų lietuvių terminų kūrimo būdą (Keinys 2005 [2003]: 239). 1980 m. Kazimieras Gaivenis teigia, kad „dabartiniu metu į mūsų literatūrinę kalbą ir įvairių mokslo sričių terminijas būriais plūsta naujadarai su tarptautiniais dėmenimis *auto-*, *moto-*, *tele-*, *foto-*, *pneumo-*, *termo-*, *hidro-*, *vibro-*, *elektro-*, *video-*, *mikro-*, *makro-*, *ultra-*, *super-*, *kvazi-* ir kt.“ (Gaivenis 2014 [1980]: 574). Atkūrus Lietuvos Nepriklausomybę, šių tarptautinių dėmenų, tarp jų ir sietinių prepozicinių kamienų, srautas didėjo ir toliau. Tik dabar poveikį jiems atsirasti daro nebe rusų, o anglų kalba. Agnė Aleksaitė, tyrusios „Naujažodžių duomenyno“ žodžius, teigimu, dūriniai su neoklasikiniais dėmenimis sudaro 12,4 % visų duomenyne pateiktų dūrinių daiktavardžių (Aleksaitė 2021: 65).

Mokslo kalboje daugėjant daiktavardžių su klasikinių kalbų sietiniais kamienais ir turint omenyje anglų kalbos įtaką lietuvių mokslo kalbai, ypač svarbi tampa aptariamųjų dūrinių rašybos problema. Skaitant studentų darbus akivaizdu, kad ši tema jiems aktuali, dūriniai su tarptautiniais prepoziciniais sietiniais kamienais apskritai yra svarbi akademinio diskurso dalis. Rengiant rašto darbus studentams tenka nemažai versti iš anglų kalbos, ir tarptautinių sietinių kamienų vartojimas

anglų kalboje veikia šių kamienų įtraukimą ir į studentų lietuvių kalba rašomus akademinius tekstus. Juose pastebimas rašybos varijavimas, anglų kalbos rašybos modelių taikymas (pvz., brūkšnelio rašymas tarp tarptautinio sietinio ir lietuviško laisvojo kamienų).

Tyrimas. Siekiant stebėti, kaip kinta kalba ir jos atmainos – svarbiausias visuomenės komunikacinius poreikius tenkinantis veiksnys, svarbų vaidmenį atlieka sociolingvistiniai tyrimai (Karaliūnas 2008). Viena iš sociolingvistinio tyrimo formų – reprezentatyvus anketavimas ir gautų atsakymų analizė. Apklausoje dalyvavo Vilniaus Gedimino technikos universiteto Fundamentinių mokslų fakulteto, Architektūros fakulteto, Aplinkos inžinerijos fakulteto ir Mechanikos fakulteto 20–27 metų amžiaus grupės studentai. Buvo pasirinkta apklausti antro ir trečio kurso studentus, nes jiems dar nedėstytas specialybės kalbos kultūros kursas, kuriame, be kitų temų, nagrinėjama ir terminų su tarptautiniais prepozicininiais sietiniais kamienais tema. 248 respondentams buvo išdalintos anketos, tinkamai užpildytos buvo 239. Respondentams buvo pateikti uždarieji ir atvirieji klausimai apie tarptautinių sietinių kamienų rašybą, morfologinį statusą ir reikšmes.

Pirmuoju klausimu siekta išsiaiškinti, kaip studentai rašytų prepozicinius sietinius kamienus. Kiekvieno aptariamojo kamieno buvo pasiūlyti trys arba keturi rašybos variantai atsitiktine tvarka, pavyzdžiui, „mega-miestas, mega miestas, megamiestas“. Respondentų pasirinktų atsakymų procentinis pasiskirstymas pateiktas 1 paveiksle.



Paveikslas 1. Pasirinktų rašybos variantų procentinis pasiskirstymas

Nagrinėjant anketinės apklausos rezultatus, paaiškėjo rašybos chaotiškumas, susijęs su žinių trūkumu, kalbamųjų kamieno morfologinio statuso nesuvokimu. Pavyzdžiui, *audio-* ir *video-* dauguma vertino kaip savarankiškus žodžius, rašomus atskirai. Beveik 90 proc. studentų rašytų „video įrašas“ (teisingą rašybos variantą „videoįrašas“ pažymėjo vos keli procentai), „audio ir video technika“ rašytų 60 proc. apklaustųjų, dar 20 proc. apklaustųjų pasirinko pateiktą variantą

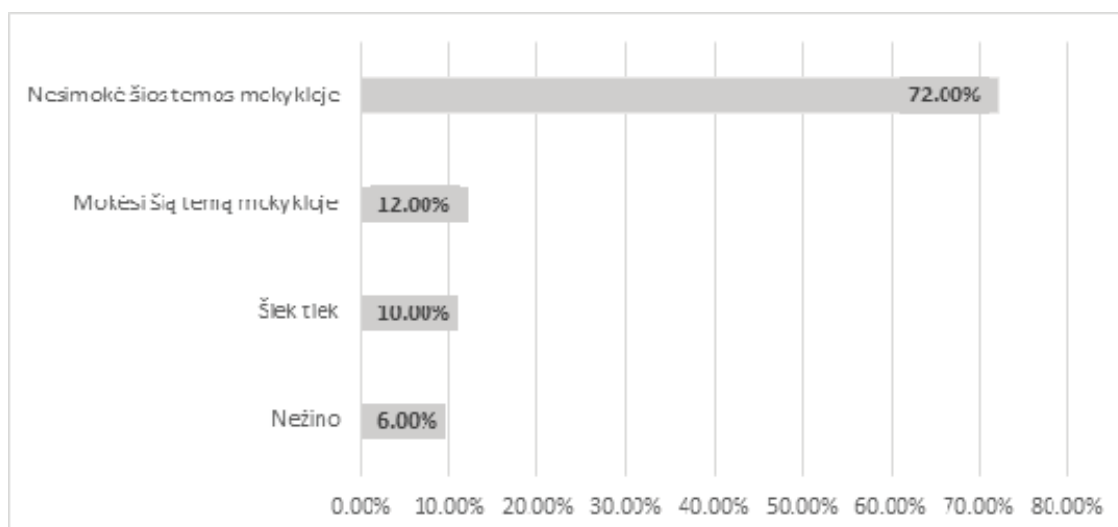
„audio/video technika“ – tai taip pat rodo polinkį rašyti atskirai. Dauguma rašytų „mega miestas“ (atskirai), tačiau „mikroplyšys“ dauguma rašytu kartu (žr. 1 pav.).

Į atvirojo tipo klausimą „Kas padėjo apsispręsti dėl šių žodžių rašybos?“ studentai pateikė įvairių atsakymų. Kai kurie respondentai tvirtino, kad yra matę taip rašomus žodžius viešuosiuose tekstuose, reklamose, kiti rašė apie savo nuojautą, intuiciją, dar keletas paminėjo mokyklinės žinias ir vienas net parašė taisyklę.

Aiškinantis, kaip studentai vertina pateiktų tarptautinių elementų morfologinį statusą, buvo pateiktas klausimas su pasirenkamaisiais variantais. Studentų atsakymų į šį klausimą analizė rodo, kad daugiau nei 60 proc. šiuos elementus vertina kaip žodžių dalis, šiek tiek daugiau nei 20 proc. apklaustųjų nurodė, kad vienus tarptautinius elementus laiktų žodžio dalimi, kitus – atskiru žodžiu. Dar mažiau respondentų juos laiktų savarankišku žodžiu. Apibendrinant šiuos atsakymus, svarbu atkreipti dėmesį į paradoksalią situaciją: dauguma respondentų, atrodo, suvokia, kad pateikti tarptautiniai elementai yra ne laisvieji kamienai, tačiau rinkdamiesi, jų manymu, taisyklingus rašybos variantus, studentai šiuos ne laisvuosius (t. y. sietinius) kamienus rašė kaip atskirus savarankiškus žodžius.

Dar vienu atviruoju klausimu respondentams buvo pateikta 12 prepozicinių sietinių kamienų ir paprašyta nurodyti, ką, jų manymu, jie reiškia. Iš atsakymų išryškėjo, kad studentų pateiktiesiems kamienams priskiriamos reikšmės dažniausiai artimos būdvardžio arba daiktavardžio reikšmėms, t. y., respondentų nuomone, šie sietiniai kamienai reiškia arba ypatybę, arba abstraktųjį objektą. Pavyzdžiui, „mikro“ (*mikro-* [gr. *mikros* – mažas]: 1. mažų matmenų, labai smulkus, 2. dalinio matavimo vieneto, lygaus sisteminio vieneto milijonajai daliai, sudurt. pavadinimo pirmoji dalis¹⁾), respondentų teigimu, reiškia „labai mažas“, „mažas“, „neįprastai mažas“, „pseudo“ (*pseudo-* [gr. *pseudos* – melas]) sudurtinių žodžių dalis, reiškianti netikrumą, tariamumą, dirbtimumą) – „netikras“, „nerealus“, „kažkas netiesa“, „apsimetėliškas“, „išgalvotas“, „įsivaizduojamas“. Beveik visi studentai teigė, kad prepozicinis sietinis kamienas „audio“ (*audio-* [lot. klausausi, girdžiu] pirmoji sudurt. žodžių dalis, rodanti jų reikšmės sąsają su klausa, girdėjimu, garsu) reiškia „garsą“, o „vibro“ (*vibro-* [lot. *vibro* – drebu, virpu] pirmoji sudurt. žodžio dalis, rodanti jų reikšmės sąsają su virpesiais, vibracija) – „virpesius“.

Iš paskutinio klausimo atsakymų (žr. 2 pav.) paaiškėjo, kad daugiau nei 70 proc. respondentų bendrojo lavinimo mokykloje visai nesimokė tarptautinių sietinių kamienų rašybos, tik 12 proc. teigė, kad mokėsi, apie 10 proc. mano, kad mokėsi šiek tiek, o kiti iš viso negalėjo atsakyti į šį klausimą. Tai rodo, kad mokykloje tarptautinių sietinių kamienų rašyba nėra išsamiai aptariama.



Paveikslas 2. Temos apie tarptautinius prepozicinius sietinius kamienus mokymasis bendrojo lavinimo mokykloje

Išvados

1. Terminų su tarptautiniais prepozicininiais sietiniais kamienais gausu įvairių sričių terminijoje. Skolinantis šiuos kamienus, kartu skolinamasis ir žodžių darybos su jais modelis: kamienas tiesiog pritraukiamas prie antrojo žodžio, nekeičiant jo galūnės.
2. Kaip parodė Vilniaus Gedimino technikos universiteto studentų apklausa, dauguma studentų tarptautinius prepozicinius sietinius kamienus rašytų kaip atskirus žodžius. Galima manyti, kad tai susiję su keliomis priežastimis:
3. Studentams trūksta tarptautinių prepozicinių sietinių kamienų rašybos žinių, nes apie juos bendrojo lavinimo mokykloje arba nekalbama, arba kalbama labai mažai. Tai suprantama, nes žodžiai su tarptautiniais prepozicininiais kamienais paprastai yra terminai, o terminai yra specialybės kalbos kultūros kurso, dėstomo aukštojoje mokykloje, objektas.
4. Kadangi nėra stipraus „sukibimo“ su antruoju – laisvuju – kamieniu, dūrinys neįgyja naujų morf(on)oginių charakteristikų, respondentai linkę šiuos kalbos vienetus traktuoti kaip atskirus žodžius.
5. Anketoje pateiktiems tarptautiniams prepoziciniams sietiniams kamienams suteikiama gana aiški leksinė reikšmė, kai kurių kamienų ši reikšmė labai nutolusi nuo leksinės reikšmės kalboje šaltinyje (pvz., *nano-* [gr. *nannos* – nykštukas]). Respondentų manymu, aptariamieji sietiniai kamienai žymi arba ypatybę, arba abstraktųjį objektą, t. y. reikšmės požiūriu šie kamienai artimi būdvardžiams ir daiktavardžiams.

Literatūra

1. A. Aleksaitė, „Lietuvių kalbos naujadarų neoklasikinės darybos polinkiai: *Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyno atvejis*“, *Lituanistica*, t. 67, Nr. 1(123), pp. 64–78, 2021.
2. K. Gaivenis, „Naujadarai ir naujažodžiai“, *Kazimieras Gaivenis. Rinktiniai raštai*, Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla, pp. 573–574, 2014 [1980].
3. M. T. Cabré, *Terminology: Theory, methods and application. Terminology and Lexicography Research and practice 1*, Amsterdam, Philadelphia, 1999.
4. S. Karaliūnas, *Kalbos vartojimas ir socialinis kontekstas*, Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla, 2008.
5. S. Keinys, „Tautinis terminologijos savitumas“, *Dabartinė lietuvių terminologija*, Vilnius: Lietuvių kalbos instituto leidykla, pp. 234–242, 2005 [2003].
6. L. Rutkienė, „Hibridiniai statybos terminijos dūriniai su klasikiniais prepozicininiais sietiniais kamienais“, *Terminologija*, Nr. 26, pp. 140–161, 2019.
7. *Tarptautinių žodžių žodynas*, red. taryba Angelė Kaulakienė ir kt., Vilnius: Alma littera, 2013.

Summary

SPELLING AND MEANINGS OF INTERNATIONAL PREPOSITIONAL NET STEMS: A SOCIOLINGUISTIC STUDY

This report presents a study conducted at the Vilnius Gedimins University of Technology, which aimed to find out how the students of this university perceive international network stems and how this determines the spelling of these stems. 248 respondents participated in the study. The results of the survey revealed that most students would write international prepositional web stems as separate words, despite the fact that these stems have no grammatical characteristics. According to the respondents, the prepositional mesh stems presented in the questionnaire denote either a feature or an abstract object.

Key words: international mesh stems, hybrid formations, prepositional stems, spelling of jobs.

PIRMO KURSO MEDICINOS FAKULTETO STUDENTŲ PATIRTIES ANALIZĖ DALYVAUJANT DEBATUOSE

Vitalija Butlerienė, Rūta Lukošienė, Dainora Viktorija Vankevičienė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Santrauka. Straipsnyje aptariama Lietuvos sveikatos mokslų universiteto I kurso Medicinos fakulteto studentų ikiuniversitetinė patirtis debatuoiant bei teoriškai susipažįstant su debatais. Taip pat atskleidžiamas studentų požiūris į debatų praktikos poreikį studijų metu.

Reikšminiai žodžiai: universitetas, vidurinė mokykla, debatai, patirtis.

Įvadas. Debatai tai struktūrizuotas ir reglamentuotas problemų svarstymas, nepamirštant abipusės pagarbos ir tolerancijos. Debatų naudą sunku pervertinti. Pasak A. Gutauskienės ir V. Pakšienės, vienu pirmųjų debatų pradininkų Lietuvoje, „debatuodami mokomės kritiškai vertinti aplinkinį pasaulį, daryti prielaidas, tyrinėti faktus, tobulinti viešojo kalbėjimo įgūdžius, ieškoti racionalių ir įtikinamų argumentų.“ (1) Pasak knygos „Debatai“ autorių, o ir pačių Kauno J. Jablonskio mokyklos debatuose dalyvaujančių mokinių, debatai padeda suvokti, kad beveik kiekvienoje problemoje galima atrasti tiek už, tiek prieš argumentų, kad „nėra ir negali būti vienos nuomonės“, o tai skatina toleranciją ir pagarbą kitam žmogui. (1)

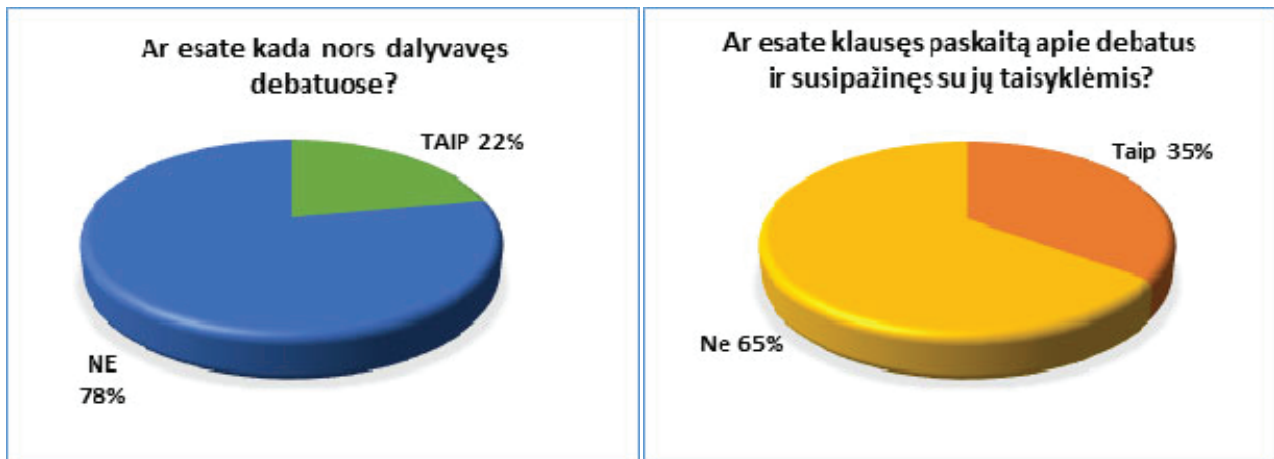
Debatų ištakų reikia ieškoti senovės Graikijoje, vėliau jie taip pat buvo praktikuojami Romos imperijoje, buvo vertinami viduramžiais ir renesanso laikotarpiu bei naujaisiais laikais. Pirmieji debatų turnyrai tarp universitetų įvyko dar 1892 metais tarp Harvardo ir Jeilio universitetų. Lietuvoje debatų istorija prasidėjo 1994 metais kai grupė Lietuvos mokytojų ir moksleivių mokėsi debatų meno Latvijoje, stovykloje kurią organizavo Niujorko atviros visuomenės institutas. Debatai greitai populiarėjo, įvairiose šalies mokyklose steigėsi debatų klubai. Tačiau, kadangi daugumoje mokyklų tai yra užklasinė veikla, nepraktikuojama pamokų metu, yra sunku nustatyti koks būsimų studentų skaičius debatų veikloje dalyvavo ir turi patirties, o koks tokios patirties neturi.

Tikslas – ištirti kokią patirtį debatuose studentai įgijo besimokydami įvairiose Lietuvos mokyklose ir kiek, studentų nuomone, jie yra reikalingi universitete. Tyrimas turėtų padėti LSMU Kalbų ir edukacijos katedros dėstytojams paruošti studentų susipažinimo lygį atitinkančią paskaitų medžiagą.

Metodas – mokslinės literatūros analizė, studentų anketinė apklausa.

Tyrimo eiga ir rezultatai. Tyrime dalyvavo 60 pirmo kurso Medicinos fakulteto studentų. Kadangi tyrimas buvo atliekamas rugsėjo mėnesį per užsienio kalbos paskaitas didžioji dauguma studentų buvo neseniai baigę vidurines mokyklas ir jose turėjo skirtingas patirtis tiek debatuose tiek kitose diskusijų formose.

Į klausimą ar yra kada nors dalyvavę debatuose iš 60 studentų teigiamai atsakė 13 (tai sudaro 22 procentų respondentų), ir 47 studentai (78 procentai) teigė, kad niekada nedalyvavo debatuose. 21 studentas buvo išklause paskaitą ar kitokiu būdu susipažinę su informacija kokių principų vyksta debatai, kokios yra debatų taisyklės, o 39 studentai tokios informacijos neturėjo.



Paveikslas 1.

Iš viso 34 studentai atsakė numanantys kaip turėtų vykti debatai, o 26 teigė nenumanantys visai arba numanantys labai mažai.



Paveikslas 2.

Į klausimą ar manot, kad informacija apie tai kaip atlikti debatus ir debatavimo praktika jūsų studijų metu būtų naudinga teigiamai atsakė 34 studentai iš 60, tik 3 atsakė neigiamai, ir 23 atsakė nežinantys. Įdomus pastebėjimas, kad iš 13 studentų kurie patys yra dalyvavę debatuose, mano, kad tokia praktika būtų naudinga 12 studentų, ir tik vienas rašė, kad nežino. Tai rodo, kad studentai kurie yra debatavę aiškiau supranta ir vertina debatų naudą.



Paveikslas 3.

Išvados. Suskaičiavus visus studentų rezultatus buvo padaryta išvada, kad šiek tiek daugiau negu pusė (33 studentai iš 60) pirmo kurso Medicinos fakulteto apklaustų studentų turi, nors ir skirtingo lygio, pamatinį suvokimą kaip vyksta debatai, o tuo tarpu šiek tiek mažiau negu pusė tokių žinių visai neturi arba turi nepakankamai. Tai paskatino LSMU Kalbų ir edukacijos katedros dėstytojus ruošiant kursą orientuotis į šiuos studentus ir pateikti visą informaciją, kuri būtų naudinga ne tik studentams, kurie jau turėjo patirties debatuose, bet ir padėtų tiems, kurie ligi šiol tos patirties neturėjo.

Daugumos studentų nuomone debatų praktika būtų naudinga; tokia nuomonė yra dar populiarsnė tarp studentų kurie jau yra debatavę mokydami mokykloje.

Literatūra

1. A. Gutauskienė, V. Pakšienė, *Debatai*. Kaunas: Šviesa, 2001.
2. "Yale-Harvard Debate". Interneto prieiga: <https://www.thecrimson.com/article/1892/1/15/harvard-yale-debate-pthe-harvard-yale-debate-on/> (žiūrėta 2022 m. spalio 21).
3. M. Hilborn, "What Is Debating? The ESU's Complete Guide to the History and Development of Debating Debate", 2022. Interneto prieiga: <https://www.esu.org/news-and-views/what-is-debating-history-developments-relevancy/> (žiūrėta 2022 m. spalio 11)
4. D. Barnard, "What Are the Benefits of Public Speaking", 2017. Interneto prieiga: <https://virtuallspeech.com/what-are-the-benefits-of-public-speaking> (žiūrėta 2022 m. rugsėjo 2)

Summary

THE ANALYSIS OF THE FIRST YEAR MEDICAL STUDENTS EXPERIENCE IN DEBATE PARTICIPATION

First year medical students come to university having a different experience in debating. Having to provide a new debating course for the first year students teachers found it challenging to prepare the course without knowing the level of students' experience. The research revealed that a little bit more than half of the students have at least basic knowledge about the debates (with 22 % of actual debate participants), while the rest have none. This helped to decide that the material provided to the students should cover both basic and more specific information. The research also showed that the students think that the debates might be helpful in their studies.

STUDENTŲ POŽIŪRIS Į MOKSLINIO STRAIPSNIO ANALIZĘ IR PRISTATYMĄ

Vitalija Butlerienė, Rūta Lukošienė, Dainora Viktorija Vankevičienė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

„Geras pristatymas sukelia genialias mintis ir pranašumą.“ [1]

Santrauka. Straipsnyje aptariami Lietuvos sveikatos mokslų universitete besimokančių studentų apklausos tyrimo rezultatai dėl žodinio pristatymo ir mokslinio straipsnio analizės naudos ugdant studentų užsienio kalbos komunikacinę kompetenciją. Tyrime dalyvavę studentai komunikacinius įgūdžius vertina kaip labai svarbius ir sieja juos su savo profesine veikla ateityje. Tyrimo rezultatai parodė, kad abu pristatymo formatai efektyviai sprendžia profesinės užsienio kalbos mokymosi problemas, tačiau studentai pirmenybę teikia žodiniam pristatymui, kuris lavina kalbėjimo ir argumentavimo įgūdžius ir skatina kūrybiškumą. Mokslinio straipsnio analizės nauda siejama su profesinių terminų mokymusi, teksto suvokimu ir interpretavimu, vertimo kompetencijos ugdymu.

Reikšminiai žodžiai: mokslinio straipsnio analizė, pristatymas, apklausa, komunikaciniai įgūdžiai.

Ivadas. Spartėjant globalizacijos procesui, kiekvienam iš mūsų reikia sugebėti tinkamai orientuotis ir funkcionuoti multikultūrinėje erdvėje. Norėdamas sėkmingai integruotis šių dienų visuomenėje, žmogus turi komunikuoti su kitais, o kalba yra pagrindinė komunikacijos priemonė. Paskutiniaisiais dešimtmečiais labai išaugo dėmesys užsienio kalbos komunikacinei kompetencijai.

Įvairūs pristatymai studijų metu prisideda tiek prie studento skirtingų įgūdžių tobulinimo, tiek prie konkrečių žinių kaupimo. Pasak Chivers ir Shoolbred, pristatymai sukuria į studentą

orientuotą mokymosi aplinką. Studentas ruošdamasis pristatymui „formuoja naujas žinias ir analizuoja savo pasirinktą temą iš įvairių perspektyvų, mokosi kalbėti viešai, bet tuo pačiu metu sau įprastoje aplinkoje, įgyja platų spektrą pristatymo ir bendravimo įgūdžių, kurių reikės darbinėje veikloje“. [2]

Siekiant lavinti besimokančiųjų užsienio kalbos komunikacinę kompetenciją Lietuvos sveikatos mokslų universiteto Farmacijos fakulteto ir Medicinos fakulteto Medicininės ir veterinarinės biochemijos specialybės studentai turi paruošti dvi užduotis: žodinius pranešimus ir mokslinių straipsnių analizės pristatymus.

Žodinis pranešimas yra pristatomas grupės nariams. Studentai turi paruošti ir pristatyti pasirinktą temą. Jie turi pateikti: vaizdines ir/arba garsines priemones, kurios padėtų informatyviau pristatyti temą; žodyną, kuris padėtų studentams suprasti sudėtingesnes pasakojimo vietas; pratimus, kurie užtikrintų auditorijos budrumą ir temos sekimą; užduoti klausimą/klausimus ir studentus įtraukti į diskusiją. Žodiniame pristatyme taip pat yra vertinamas kalbos sklandumas, raiškumas, temos išdėstymo nuoseklumas bei logiškumas, išvadų pateikimas ir laiko limitų išlaikymas.

Mokslinį straipsnį studentas pristato tik dėstytojui. Studentas turi pasirinkti reikiamo ilgio jį dominantį profesinį mokslinį straipsnį, jį išsiversti, paruošti jo santrauką ir sudėtingų terminų žodynėlį. Mokslinio straipsnio pristatyme yra vertinami studento skaitymo, vertimo, santraukos, terminų bei sutrumpinimų pateikimo gebėjimai.

Tikslas. Išsiaiškinti studentų požiūrį į mokslinio straipsnio analizės ir pristatymo pranašumus ar trūkumus ir patobulinti reikalavimus atsižvelgiant į studentų nuomonių tyrimus.

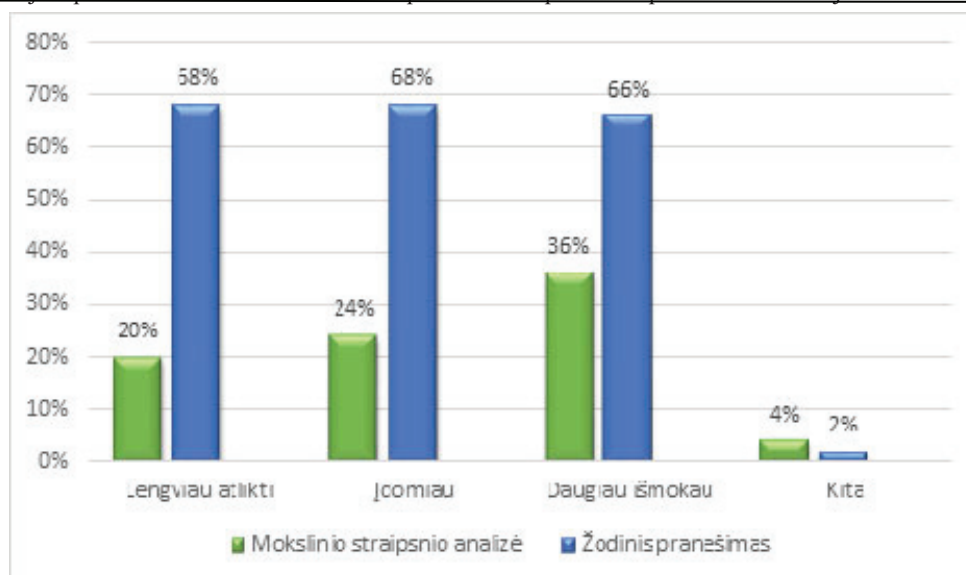
Tyrimo uždaviniai: 1) nustatyti studentų pageidaujamus mokymosi metodus, 2) kokias anglų kalbos kompetencijas respondentai tikisi įgyti/tobulinti, 3) išsiaiškinti veiksnius, padėsiančius studentams lavinti anglų kalbos komunikacinius įgūdžius.

Metodas. Mokslinės literatūros analizė, studentų kiekybinė apklausa.

Tyrimo imtis ir jos charakteristika. Tyrimas buvo atliktas 2022 m. Lietuvos sveikatos mokslų universitete. Tyrime dalyvavo 10 LSMU Medicinos fakulteto Medicininės ir veterinarinės biochemijos specialybės pirmojo kurso ir 40 Farmacijos fakulteto pirmojo kurso studentų, kurie mokosi profesinės užsienio (anglų) kalbos. Tiriamųjų buvo prašoma: 1) įvertinti žodinio pristatymo ir mokslinio straipsnio analizės pristatymo naudingumą, 2) pateikti argumentus, kodėl respondentas atidavė pirmenybę vienam iš pristatymų, 3) įvertinti pasirinkto pristatymo rengimo įtaką užsienio kalbos įgūdžių lavinimui, 4) įvertinti pasirinkto pristatymo rengimo trūkumus ar sukeltas problemas.

Tyrimo rezultatai ir jų analizė. Vertindami žodinio pristatymo ir mokslinio straipsnio analizės naudingumą, dauguma respondentų, net 72 proc., nurodė, kad žodinio pranešimo rengimas ir pristatymas jiems atrodo naudingesnis ir tik 28 proc. respondentų teigė, kad mokslinio straipsnio analizės pristatymas buvo naudingesnis užsienio kalbos įgūdžių lavinimui.

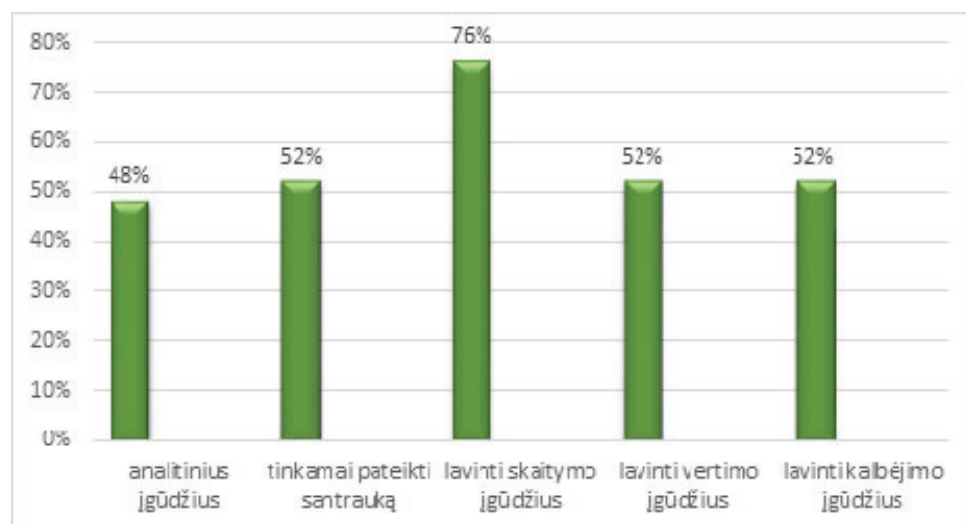
Norint išsiaiškinti priežastis, kodėl studentai teikia pirmenybę vienam ar kitam pristatymo formatui, buvo suformuluoti trys teiginiai ir respondentai galėjo iš jų rinktis vieną, du arba visus tris, o taip pat įrašyti savo variantą. Dauguma respondentų teigė, kad rengdami žodinį pranešimą daugiau išmoko, o rengti tokį pranešimą jiems buvo ir įdomiau, ir lengviau. Mokslinio straipsnio analizės šalininkų grupėje tik penktadalis respondentų nurodė, kad jiems buvo lengviau atlikti straipsnio analizę, nei pristatyti žodinį pranešimą.



Paveikslas 1. Kodėl patiko rengti mokslinio straipsnio analizės pristatymą/žodinį pranešimą

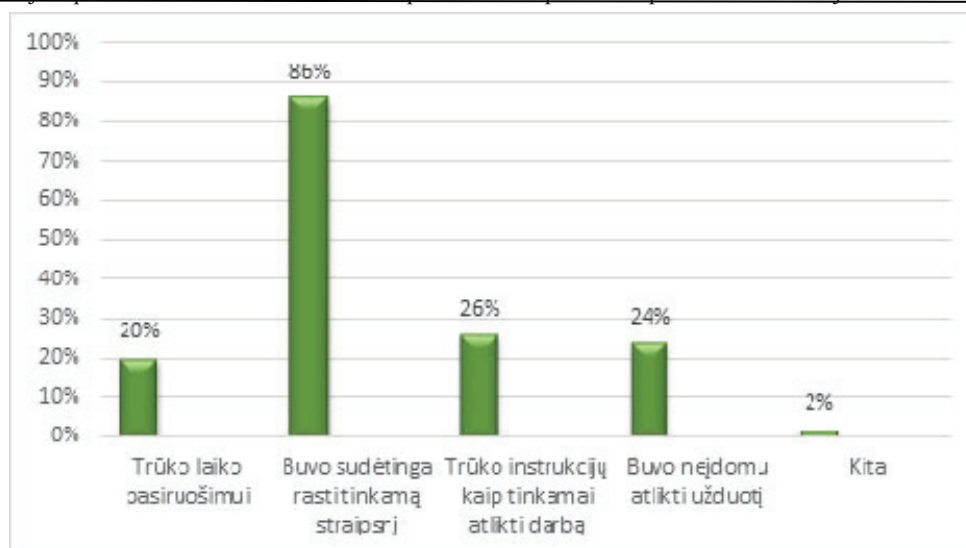
Siekiant išsiaiškinti abiejų formatų pranešimų efektyvumą studentų įgūdžių lavinimui, respondentų buvo prašoma atskirai panagrinėti ir įvertinti kiekvieno pranešimo formato įtaką (jei tokią pastebėjo) ir nurodyti kuriuos įgūdžius jie pagerino rengdami tokias užduotis. Šiam tikslui buvo suformuluoti teiginiai, iš kurių respondentai galėjo rinktis vieną ar kelis ir/arba pasiūlyti savo variantą.

Vertindami mokslinio straipsnio analizės lavinamus įgūdžius, net 76 proc. respondentų nurodė ženkliai pagerėjusius skaitymo įgūdžius, 52 proc. respondentų pažymėjo, kad jie pagerino teksto vertimo bei kalbėjimo įgūdžius, taip pat išmoko tinkamai pateikti santrauką. Beveik pusė respondentų atkreipė dėmesį į pagerėjusius analitinius įgūdžius. Mokslinio straipsnio analizė yra žodžių, frazių ir sąvokų reikšmių bei ryšių analizė, kuri padeda studentams teisingai interpretuoti tekstą ir daryti teisingas išvadas.



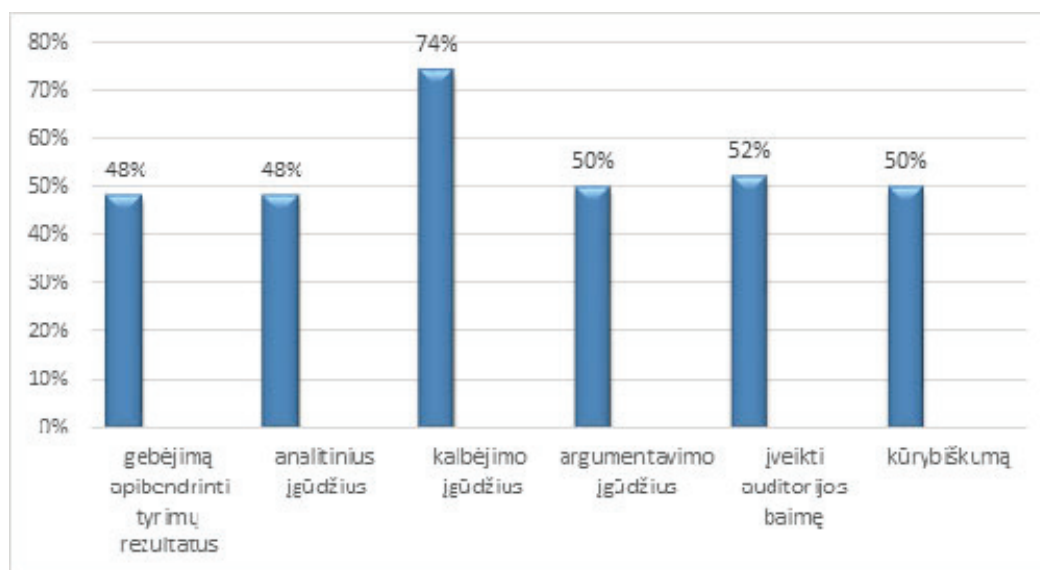
Paveikslas 2. Kokius įgūdžius mokslinio straipsnio analizės pristatymas padėjo lavinti

Žinoma, atlikdami įvairias užduotis studentai susiduria su iššūkiais ar sunkumais. Ne išimtis ir pristatymų rengimas. Vertinant sunkumus, kurie kilo atliekant mokslinio straipsnio analizės užduotį, ženkliai išsiskyrė vienas atsakymas – studentams buvo sudėtinga rasti tinkamą straipsnį. Tą pažymėjo net 86 proc. respondentų. Kiti sunkumai respondentų nebuvo dažnai minimi.



Paveikslas 3. Su kokiomis problemomis susidūrė studentai atlikdami mokslinio straipsnio analizę

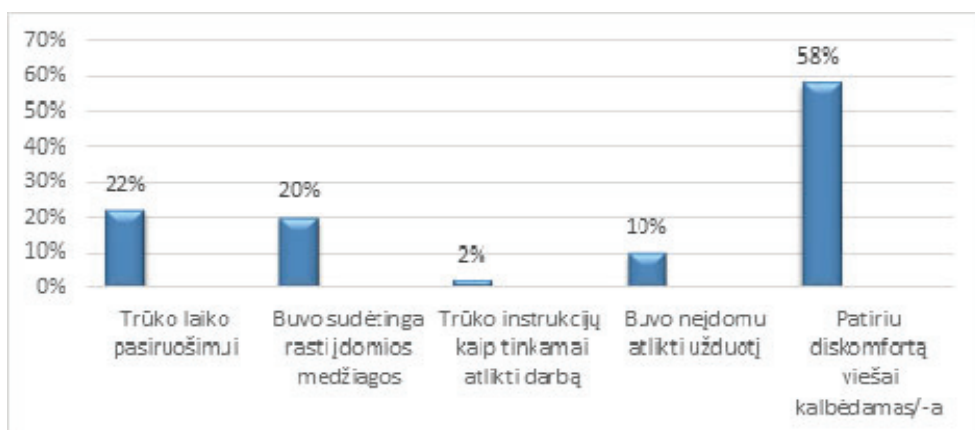
Nurodydami įgūdžius, kuriuos padėjo lavinti žodinio pranešimo rengimas ir pristatymas, respondentai labiau išskyrė kalbėjimo įgūdžius. Kitus įgūdžius, tokius kaip argumentavimo, analitinius, gebėjimą apibendrinti tyrimų rezultatus ar įveikti viešo kalbėjimo baimę, taip pat nurodė ženkliai dalis respondentų (48–52 proc.). Žodinis pristatymas leidžia studentui, stovinčiam prieš auditoriją, pasijusti lyderiu. Jis turi būti dinamiškas, interaktyvus ir kūrybiškas. Kūrybiškumas vaidina svarbų vaidmenį ugdant anglų kalbos komunikacinę kompetenciją, taikant į besimokantįjį orientuotus mokymo/mokymosi metodus ir kalbėjimo technikas tiek individualiai, tiek grupėje [3].



Paveikslas 4. Kokius įgūdžius žodinis pranešimas padėjo lavinti

Nors dauguma respondentų pažymėjo, kad jie mieliau rinktųsi žodinį pristatymą, tačiau pripažino, kad jį rengiant taip pat kilo problemų. Dažniausia jų – viešo kalbėjimo baimė. Tyrimas parodė, kad daugiau nei 40 proc. studentų jaučiasi patogia bendraudami anglų kalba ir noriai dalyvauja kalbėjimo veikloje; tačiau apie 60 proc. studentų patiria kalbos sunkumų viešai kalbėdami. Amerikoje įsikūręs Nacionalinis socialinio nerimo centras teigia, kad „net 73 proc. žmonių bijo viešo kalbėjimo“ [4]. Tai pati didžiausia baimė, kurią patiria žmogus, bet specialistai teigia, kad šią baimę galima įveikti. Reikia daryti viską, kas kelia baimę, bet daryti palaipsniui, vieną po kito įgyvendinant nedidelius tikslus, kurie suteiktų pasitikėjimo savimi ir jėgų susidoroti su sunkesnėmis situacijomis ateityje. Atliekami žodiniai pristatymai pažįstamoje, „saugioje“ aplinkoje tarp grupės draugų padeda mažinti kalbėjimo baimę ir leidžia studentams kurti

įsivaizduojamus scenarijus, atspindinčius realias gyvenimo situacijas, kuriose studentai turės pritaikyti savo profesines žinias.



Paveikslas 5. Su kokiomis problemomis studentai susidūrė ruošdami žodinį pranešimą

Išvados. Tyrimo rezultatai parodė, kad abu pristatymo formatai turi ir privalumų, ir trūkumų. Abu formatai efektyviai sprendžia profesinės užsienio kalbos mokymosi problemas, tačiau studentai pirmenybę teikia žodiniam pranešimui, kuris lavina kalbėjimo ir argumentavimo įgūdžius. Dauguma respondentų komunikacinius įgūdžius vertina kaip labai svarbius. Žodinio pranešimo užduotis skatina kūrybiškumą, leidžia pranešėjui komunikuoti su auditorija ir pajusti grįžtamąjį ryšį. Mokslinio straipsnio skaitymas ir analizė daugiausia dėmesio skiria profesinių terminų mokymuisi bei teksto vertimui ir suvokimui, todėl nepalieka pakankamai erdvės studentų kūrybiškumui ir komunikacinės kompetencijos ugdymui. Pagrindinis žodinio pranešimo trūkumas – viešo kalbėjimo baimė.

Literatūra

1. N. Duarte, *HBR Guide to Persuasive Presentations*. Boston: Harvard Business Review Press, 2012.
2. B. Chivers, M. Shoolbred, *A Student's Guide to Presentations. Making Your Presentation Count*. Los Angeles: Sage Publishing, 2007.
3. E.T. Minasyan, "Developing Oral Proficiency via Creativity in EFL Classroom". Moscow: Plekhanov Russian Academy of Economics, 2016.J.
4. "Public Speaking Anxiety". *National Social Anxiety Center*. Interneto prieiga: <https://nationalsocialanxietycenter.com/social-anxiety/public-speaking-anxiety/> (žiūrėta 2022 m., spalio 8)
5. Bielinienė, *Iškalbos menas*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla, 2000.
6. D. Carnegie, *The Quick and Easy Way to Effective Speaking: Modern Techniques for Dynamic Communication*. New York: Diamond Pocket Books, 2019.
7. "How to Present a Scientific Journal Article". Interneto prieiga: <https://scientific-publishing.webshop.elsevier.com/manuscript-preparation/how-to-present-a-scientific-journal-article/> (žiūrėta 2022 m., spalio 15)
8. M. Davis, K. J. Davis, M.M. Dunagan, *Scientific Papers and Presentations*. Amsterdam: Elsevier, 2013.
9. D.Zarefsky *Public Speaking: Strategies for Success*. New York: Pearson, 2021.

Summary

STUDENTS' ATTITUDE TO THE ANALYSIS OF A SCIENTIFIC ARTICLE AND DELIVERY

The paper reports the findings of a study on LSMU students' approach to the analysis a scientific article and oral presentation. The participants were 50 first-year biochemistry and pharmacy students. Using questionnaires to collect data, the study revealed that both delivery formats have the advantages and disadvantages. Both formats effectively solve the problems of learning a professional foreign language, but

students prefer oral presentation, which develops speaking and argumentation skills. The findings of the study indicate that communicative skills are perceived as very important by most of the respondents. The oral presentation stimulates creativity and allows the speaker to communicate with the audience and feel feedback. Reading and analysis of a scientific article mainly focus on learning professional terms and translation and text comprehension, so it does not leave enough space for students' creativity and the development of communicative competence. The main drawback of oral presentation is the fear of public speaking.

BALTIŠKI LDK KARIUOMENĖS DOKUMENTŲ ANTROPONIMAI

Jūratė Čirūnaitė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Anotacija. Straipsnyje užfiksuoti XVI a. Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės kariuomenės surašymų baltiški antroponimai. Pirmoje dalyje baltiški antroponimai išrinkti iš slaviškų teritorijų, esančių už galimos lietuvių ir rusėnų dvikalbystės zonos, bajorų įvardijimų, ieškoma jų paplitimo slaviškose žemėse priežasčių. Antroje dalyje skelbiami totorių registro baltiški antroponimai, svarstoma, kokiomis aplinkybėmis šie asmenvardžiai galėjo atsirasti totorių vardyne.

Reikšminiai žodžiai: Lietuvos Didžioji Kunigaikštystė, asmenvardis.

Įvadas. Straipsnio medžiaga rinkta iš XVI amžiaus Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės kariuomenės surašymo dokumentų. Tikslas – užfiksuoti slavų ir totorių registrų baltiškus antroponimus bei aptarti jų paplitimo priežastis. Antroponimijos baltizmai rinkti tik iš tų slaviškų teritorijų, kurios yra už istorinio lietuvių kalbos ploto ir galimos dvikalbystės zonos. Nesiekama pasiūlyti naujų etimologijų. Beveik visi čia rekonstruoti asmenvardžiai turi atitikmenis dabartiniame lietuvių vardyne ir jų etimologijas pateikia „Lietuvių pavardžių žodynas“ (Vanagas, Maciejauskienė, Razmukaitė 1985; Vanagas, Maciejauskienė, Razmukaitė 1989) bei „Lietuvių vardų kilmės žodynas“ (Kuzavinis, Savukynas 1994).

Kariuomenės surašymai – tai 1528, 1565 ir 1567 metų daugiatautės valstybės bajorų ir totorių³ sąrašai su nuorodomis apie kariuomenei jų išruošiamus žirgus ir ekipuotę. Dokumentuose asmenys (išskyrus didžiojo kunigaikščio dvaro žmones, aukštuomenės našles ir totorius, kuriems skirti atskiri registrai) surašyti pagal vietas, kuriose yra jų nuosavybė. Etninė priklausomybė nenurodoma (išskyrus totorius).

Asmens gyvenamoji vieta ir tautybė turėtų sutapti su vietovės, kurios sąrašuose jis įrašytas, gyventojų tautybe. Tačiau, tiriant dokumentų vardyną, krinta į akis šiam teiginiui prieštaraujantys faktai: slaviškose žemėse galima rasti baltams arba tiurkams būdingų asmenvardžių, lietuviškose teritorijose – slaviškų ir tiurkiškų, o totorių sąrašuose – lietuviškų ir slaviškų antroponimų. Tokiais asmenvardžiais užrašyti asmenys turėjo nuosavybę, o gal ir gyveno nurodytose vietovėse, tačiau kažin ar jie visi buvo autochtonai. Ypač tai pasakytina apie tiurkiškais antroponimais užrašytus asmenis: tai galėjo būti totoriai, o totoriai (kaip ir karaimai) XVI amžiuje šiose vietose dar buvo naujakuriai.

Senosios baltiškos antroponimijos klodo (substrato reiškinių) paieškos slaviškose žemėse kažin ar būtų pagrįstos dėl antroponimams, skirtingai nei toponimams (ypač seniausiai jų daliai hidronimams), būdingos kaitos. Žmogaus, taigi ir jo vardo egzistencija yra ribojama laiko, ir jeigu po vieno asmens mirties jo vardas kitam asmeniui nesuteikiamas (kalbama apie rašto neturinčias visuomenes, o būtent toks buvo senasis baltų pasaulis), tas vardas gali išnykti be pėdsako. Teoriškai antroponimija (bent jau jos periferinė dalis) gali atsinaujinti kiekvienoje kartoje. Taigi dėl asmenvardžių neilgaamžiškumo (čia neturimas omenyje rašytinės tradicijos įtvirtintas kanoninis vardynas ar pavardės – vėlesnių laikų civilizacijoms būdingas reiškinys) vargu ar galima tikėtis, kad

³ Musulmonai totoriai ir judėjai žydai nebuvo įtraukti į krikščioniškosios visuomenės luominės struktūras, bet buvo išskirti kaip nekrikščionių. Antrojo Lietuvos Statuto terminais kalbant – besurmėnų (*бесурмянин*), socialinis darinys (Šiaučiūnaitė-Verbickienė 2008; 220).

nelietuviškoje LDK dalyje nuo praėjusio tūkstantmečio, tai yra tų laikų, kai čia dar negyveno slavai⁴, būtų galėję išlikti autentiškų baltiškų antroponimų, nebent baltų salos dar būtų išlikusios iki aprašomojo laikotarpio. XVI amžiaus kariuomenės surašymų slaviškose teritorijose užfiksuoti antroponimijos baltizmai, bent jų dauguma, greičiausiai negali būti siejami su baltiškuoju substratu, juoba kad kai kurie iš jų užrašyti teritorijose, kuriose baltų, regis, niekada negyventa (rytinėje Voluinėje).

BALTIŠKI ANTROPONIMAI SLAVIŠKOSE TERITORIJOSE UŽ GALIMOS DVIKALBYSTĖS ZONOS

Smolenskas (*Бояре Смоленский, которые имена у Браславля имеют*): Nom. pl. *Довборовичи* – dvikamienio asmenvardžio ***Daubaras**⁵ priesaginis vedinys. 1528 m. 1 užrašymas: *Мартинъ а Лавринъ Довборовичи* (1; 62).

Polockas: *Кзетовътъ* – dvikamienis asmenvardis ***Getautas**. 1528 m. 1 užrašymas: *Кзетовътъ* (1, 194).

Mstislavlis: *Мизькгайло* – dvikamienis asmenvardis ***Mizgaila**. 1528 m. 1 užrašymas: *Мизькгайло* (1;198); *Рогайловичъ* – dvikamienio asmenvardžio ***Ragaila** priesaginis vedinys. 1528 m. 1 užrašymas: *Радивонъ Рогайловичъ* (1; 199).

Vitebskas: *Бутковъ* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinio ***Butka** priesaginis vedinys. 1528 m. 2 užrašymai: *Мартинъ Бутковъ, Станько Бутковъ* (1; 197).

Minskas: *Вокинарловичъ* – dvikamienio asmenvardžio ***Vai(k)šnoras** priesaginis vedinys. 1528 m. 1 užrašymas: *Адамъ Вокинарловичъ* (1; 29). *Кзедройтъ* – lietuviško apeliatyvinio asmenvardžio ***Giedra** ir patroniminės priesagos -ait- vedinys. 1567 m. 1 užrašymas: *Станиславъ Кзедройтъ* (1; 1219). *Столбуновичъ* – lietuviško apeliatyvinio antroponimo ***Stalba** ir patroniminės priesagos -йн- vedinys. 1528 m. 2 užrašymai: *Мартинъ Столбуновичъ, Занько Столбуновичъ* (1; 30). *Корейвичъ, Корейвиная*, gen. sg. *Корейвича* – lietuviško apeliatyvinio asmenvardžio ***Kareiva** „kareivis“ priesaginiai vediniai. 1567 m. 3 užrašymai: *Каспоръ Яновичъ Корейвичъ, Ганна Богдановая Выстрейская Яновая Корейвиная*, gen. sg. *Яновой Корейвича* (1; 1223).

Pinskas: *Скирмонтъ* – dvikamienis asmenvardis ***Skirmantas**. 1565 m. 1 užrašymas: *Крыштофъ Скирмонтъ* (1; 311). *Воинъ, Войничъ* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinys ***Vaina** ir jo priesaginis vedinys. 1528 m. 1 užrašymas: *Воинъ Гричиновичъ* (1; 188). 1565 m. 1 užrašymas: *Соколь Войничъ* (1; 313). 1528 m. dokumente du asmenys užrašyti su patronimu, kuris yra lietuvių tautybės ar kilimo vietos iš Lietuvos nuoroda: *Зань а Мартинъ Литвиновичи* (1; 189).

Bielskas: *Якгело*, gen. sg. *Якгелки* – dvikamienis asmenvardis ***Jogėla** ir jo priesaginis vedinys; iš viso 2 užrašymai. 1565 m. 1 užrašymas: gen. sg. *Бартоша Якгелки* (1; 385). 1567 m. 1 užrašymas: *Станиславъ Якгело* (1, 1096). *Свитрикгайловичъ* – dvikamienio asmenvardžio ***Švitrigaila** priesaginis vedinys. 1528 m. 2 užrašymai: *Бартошъ Свитрикгайловичъ, Янъ Свитрикгайловичъ* (1; 130). *Войдо, Войдовая, Войдовичъ* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinys ***Vaidas** ar ***Vaida** ir jo priesaginiai vediniai; iš viso 7 užrašymai. 1528 m. 6 užrašymai: *Войдо* (1; 139); *Войдо Миколаевичъ* (1; 161), (1; 162), *Войдовая удова* (1; 127); *Якубъ Войдовичъ* (1; 145), *Петръ Войдовичъ* (1; 148). 1567 m. 1 užrašymas: *Юри Войдовичъ Маковски* (1; 1142). *Войно*, gen. sg. *Война* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinys ***Vaina**; iš viso 3 užrašymai. 1528 m. 1 užrašymas: *Лавринецъ Войно* (1; 175). 1567 m. 2 užrašymai: *Янъ Войно, коморникъ земьский Белский* (1; 1038), gen. sg. *Яна Война* (1; 1039). Be to, visuose

⁴ Aukštutinės Padneprės hidronimų lingvistinė analizė leido tyrinėtojams prieiti prie išvados, jog iki slavų ekspansijos į Rytų Europą teritorijos, plytinčios į šiaurę nuo Seimo upės, buvo apgyventos baltų, o į pietus – iranėnų skitų (Топоров, Трубачев 1962).

⁵ Pusjuodžiu šriftu užrašomos rekonstruotos senųjų baltiškų dvikamienių antroponimų, jų trumpinių bei kitų vienkamienių asmenvardžių formos. Rekonstruojant pridėdama viena iš galimų lietuviškų galūnių.

trijuose dokumentuose minimas to paties pavadinimo kaimas *Село Войнове земляне* (1; 175) bei dvaras *з Войновъ* (1; 359), (1; 360), *Войны* (1; 1037). *Римасевичъ* – dvikamienio asmenvardžio trumpinio su išsaugota lietuviška galūne ***Rimas** priesaginis vedinys. 1528 m. 1 užrašymas: *Мисъ Римасевичъ* (1; 167). *Будько* – galbūt dvikamienio antroponimo trumpinys ***Butka**. 1565 m. 1 užrašymas: *Миколай Будько* (1; 408). *Нарьковичъ* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinio ***Norka** priesaginis vedinys. 1567 m. 1 užrašymas: *Немира Нарьковичъ* (1; 359). *Тильвиковичъ* – lietuviško apeliatyvinio asmenvardžio ***Tilvikas** priesaginis vedinys. 1528 m. 1 užrašymas: *Аньдрей Тильвиковичъ* (1; 168). *Сурбло, Сурбловичъ* – turbūt lietuviškas apeliatyvinis asmenvardis ***Siurbla** ar ***Siurblys** ir jo priesaginis vedinys. 1528 m. 2 užrašymai: *Миколай Яньковичъ Сурбло, Мартинъ Миколаевичъ Сурбловичъ* (1; 169). *Шепетичъ, Шепетчиня* – lietuviško apeliatyvinio asmenvardžio ***Šepetys** priesaginiai vediniai. 1528 m. 4 užrašymai: *Станиславъ Шепетичъ, Доменикъ Шепетичъ* (1; 140), *Миколай Шепетичъ* (1; 169), *Яновая Шепетчиня* (1; 169). *Вехойтъ* – neaiškos kilmės asmenvardis su lietuviška patronimine priesaga -ait-. 1567 m. 2 užrašymai: *Янова Вехойтъ вдова, Адамъ Вехойтъ* (1; 1104). *Микутичъ, Аньцутичъ, Янутичъ, Янутевичъ* – galbūt lietuviškos mažybines priesagos -ut- vediniai; iš viso 4 užrašymai. 1528 m. 1 užrašymas: *Янь Микутичъ* (1; 152). 1565 m. 1 užrašymas: *Левко Аньцутичъ* (1; 373). 1567 m. 2 užrašymai: *Матый Янутичъ, Аньдрей Янутевичъ Коморовски* (1; 1172). Paskutinius du įvardijimus galima priskirti totoriams, nes jie užrašyti totorių kaime *Татарове Кнышинсци*. *Чепелевичъ, Рутель* – galbūt lietuviškos mažybines priesagos -el- vediniai; iš viso 3 užrašymai. 1528 m. 2 užrašymai: *Бартошъ Чепелевичъ, Станиславъ Чепелевичъ* (1; 136). 1565 m. 1 užrašymas: *Станиславъ Рутель* (1; 371). 5 krikščioniški asmenvardžiai 1528 m. dokumente užrašyti su išsaugotomis lietuviškomis galūnėmis: *Климасъ* (1; 128), (1; 143); *Янь Климасовичъ, Станиславъ Климасовичъ* (1; 128), *Андрисъ Матеевичъ Мазанко* (1; 154). 1528 m. dokumente minimas lietuvių ar Lietuvos kaimas: *Село Литвяны земляне* (1; 146).

Dorogičinas: *Якгелка* – dvikamienio asmenvardžio ***Jogėla** priesaginis vedinys. 1567 m. 2 užrašymai: *Бартошъ Якгелка, Станиславъ Якгелка* (1; 893). *Сскиръвинъ* – dvikamienis asmenvardis ***Skirvinas**. 1528 m. 1 užrašymas: *Сскиръвинъ* (1; 124). Gen. sg. *Кэлимонтовича* – galbūt raštininkų iškreiptai užrašyto dvikamienio asmenvardžio ***Galimantas** priesaginis vedinys. 1567 m. 1 užrašymas: gen. sg. *Яна Кэлимонтовича* (1; 945). *Войда* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinys ***Vaida** ar ***Vaidas**. 1565 m. 1 užrašymas: *Бернатъ Войда* (1; 390). *Войно* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinys ***Vaina**. 1565 m. 1 užrašymas: *Юры Яновичъ Войтеховичъ Войно* (1; 394). *Рокгяла* – galbūt lietuviško apeliatyvo ir priesagos -el- vedinys ***Ragelė**. 1565 m. 1 užrašymas: *Аньдрей Рокгяла* (1; 385). *Жикга* – galbūt lietuviškas apeliatyvinis asmenvardis ***Žyga**, sietinas su „žygiuoti“. 1567 m. 1 užrašymas: *Янь Жикга* (1; 893). *Колневичъ* – galbūt baltiško apeliatyvinio asmenvardžio ***Kalnas** arba ***Kalnius** priesaginis vedinys. 1567 m. 1 užrašymas: *Матысъ Яновичъ Колневичъ* (1; 895). *Мядейка* – turbūt lietuviško apeliatyvo ir priesagos -eik- vedinys ***Medeika**. 1567 m. 1 užrašymas: *Янь Мядейка Матеевичъ* (1; 948). Gen. sg. *Кэребуса* – galbūt lietuviškas apeliatyvinis asmenvardis su išsaugota lietuviška galūne ***Grėbys**. 1567 m. 1 užrašymas: *Якубъ Понятовски Кэребуса* (1; 907). *Путра* – baltiškas apeliatyvinis asmenvardis ***Putra**. 1567 m. 1 užrašymas: *Янь Путра* (1; 887). *Ребейка* – turbūt lietuviško apeliatyvo ir priesagos -eik- vedinys ***Rebeika**. 1567 m. 2 užrašymai: *Павель Ребейка, Станиславъ Ребейка* (1; 943). *Жаль* – galbūt lietuviškas apeliatyvinis asmenvardis ***Žalys**. 1567 m. 1 užrašymas: *Янь Жаль* (1; 922). *Медусъ* – galbūt lietuviškas apeliatyvas ***Medus**. 1567 m. 1 užrašymas: *Захарыишъ Медусъ* (1; 943). *Гарбасъ* – galbūt lietuviškas apeliatyvas ***Garbas**. 1567 m. 1 užrašymas: *Янь Гарбасъ Андреевичъ* (1; 882). Su išsaugota lietuviška galūne 1567 m. užrašyti 3 asmenvardžiai – neaiškos kilmės antroponimas *Кэолибисъ* ir krikščioniškas asmenvardis *Бронисъ* (du kartus): *Остапей Кэолибисъ* (1; 887), *Янь Павловичъ Бронисъ* (1; 905), *Бронисъ Борутичъ* (1; 945). Paskutiniojo įvardijimo antrajame asmenvardyje galima įžvelgti ir galbūt lietuvišką mažybinę priesagą -ut-. Dar kartą ji pasitaiko antroponime *Пехуть* 1567 m. dokumente: *Юнь Пехуть* (1; 889). Asmenvardyje *Томькель* galbūt užfiksuota lietuviška mažybinė

priesaga *-el-*. 1567 m. 1 užrašymas: *Ивань Томъкель* (1; 876). Antroponimai *Бакунъ*, *Бокунъ* gali būti lietuviškos patroniminės priesagos *-ūn-* vediniai. 1565 m. 1 užrašymas: *Янь Бокунъ* (1; 385). 1567 m. 1 užrašymas: *Юри Бакунъ* (1; 890). 1567 m. dokumente krikščioniškais asmenvardžiais užrašyto žmogaus įvardijime įrašyta nuoroda, liudijanti lietuvišką kilmę: *Станиславъ Яновичъ Литвинекъ* (1; 972). Apie lietuvišką kilmę galbūt galima spėti iš sulietuvintos krikščioniško asmenvardžio formos *Юрка* (vietoj *Юрий*). 1567 m. 1 užrašymas: *Матей Юрка* (1; 972).

Melnikas: *Войдила*, *Войдилина*, *Войдиликъ*, *Войделикъ* – dvikamienio asmenvardžio trumpinio ir priesagos *-il-* vedinys ***Vaidila**. 1567 m. 4 užrašymai: *Петръ Войдила*, *Якубова вдова Войдилина*, *Станиславъ Войдиликъ Яновичъ*, *Матей Войделикъ* (1; 1003). *Войно*, *Война*, gen. sg. *Войное* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinys ***Vaina** ir jo priesaginis vedinys; iš viso 5 užrašymai. 1565 m. 2 užrašymai: *Бартошъ Война*, gen. sg. *Яноевое Войноевое* (1; 407). 1567 m. 3 užrašymai: *Янь Войно Херубинъ*, *Станиславъ Войно*, *Бартошъ Войно* (1; 988). *Будъко*, *Бутко* – galbūt dvikamienio antroponimo trumpinys ***Butka**. 1565 m. 1 užrašymas: *Миколай Будъко* (1; 408). 1567 m. 1 užrašymas: *Крыштофъ Станиславовичъ Бутко* (1; 1013). *Кевъло* – galbūt lietuviškas apeliatyvinis asmenvardis ***Kiaulys**; iš viso 2 užrašymai (matyt, to paties asmens). 1565 m. 1 užrašymas: *Андрей Кевъло* (1; 408). 1567 m. 1 užrašymas: *Андрей Кевъло* (1; 989). *Кавловая* – galbūt lietuviško apeliatyvinio antroponimo ***Kaulys** priesaginis vedinys. 1567 m. 1 užrašymas: *Марина Кавловая* (1; 988). *Пикгуль* – galbūt lietuviško apeliatyvo ir priesagos *-ul-* vedinys ***Pigulis**. 1567 m. 1 užrašymas: *Езофъ Пикгуль* (1; 1010). *Пярдикъ* – galbūt lietuviška pravardė ***Perdikas**. 1567 m. 1 užrašymas: *Станиславъ Пярдикъ* (1; 1014). *Скубисъ* – galbūt lietuviško apeliatyvo galūnės vedinys ***Skubys**. 1567 m. 1 užrašymas: *Павель Скубисъ Якубовичъ* (1; 1005). Vienas asmuo 1567 m. dokumente užrašytas sulietuvintu krikščionišku asmenvardžiu *Юрка* (vietoj *Юрий*): *Себестыянъ Юрка* (1; 1003).

Kamenecas: *Якгайло* – dvikamienis asmenvardis ***Jogaila**. 1528 m. 1 užrašymas: *Якгайло* (1; 100). *Кголимонтъ*, *Кголимонътовичъ*, *Кголимонътовая*, *Кголимонтова* – dvikamienis asmenvardis ***Galimantas** ir jo priesaginiai vediniai. 1528 m. 4 užrašymai: *Станиславъ Кголимонтъ*, *Михъно Кголимонътовичъ*, *Яновая Кголимонътовая* (1; 99), *Сестра Кголимонтова Петрухна* (1; 100). *Можейко* – lietuviško apeliatyvo ir priesagos *-eik-* vedinys ***Mažeika**. 1528 m. 1 užrašymas: *Можейко Тишъковичъ* (1; 100).

Brestas: *Довойновичъ* – dvikamienio asmenvardžio ***Dovaina** priesaginis vedinys. 1528 m. 1 užrašymas: *Панъ Станиславъ Довойновичъ* (1; 101). *Скирвиновичъ* – dvikamienio asmenvardžio ***Skirvinas** priesaginis vedinys. 1528 m. 1 užrašymas: *Янушъ Скирвиновичъ* (1; 101). *Кголимонтъ* – dvikamienis asmenvardis ***Galimantas**. 1565 m. 1 užrašymas: *Юрый Кголимонтъ* (1, 303). *Война* – turbūt dvikamienio antroponimo trumpinys ***Vaina**. 1528 m. 3 užrašymai: *Война Челешицкий* (1; 101), *Панъ Война Богушевичъ* – du kartus (1; 101). *Кульневичъ* – galbūt lietuviško apeliatyvinio asmenvardžio ***Kulnys** arba ***Kulnius** priesaginis vedinys. 1565 m. 1 užrašymas: *Янко Кульневичъ* (1; 300).

Kobrinas: *Кулневичъ* – galbūt lietuviško apeliatyvinio asmenvardžio ***Kulnys** arba ***Kulnius** priesaginis vedinys. 1565 m. 2 užrašymai: *Семень Кулневичъ*, *Демъянъ Кулневичъ* (1; 306). *Кальнейко* – lietuviško apeliatyvo ir priesagos *-eik-* vedinys ***Kalneika**. 1565 m. 1 užrašymas: *Федоръ Кальнейко* (1; 306). *Карънель* – galbūt lietuviškos mažybines priesagos *-el-* vedinys. 1565 m. 1 užrašymas: *Крыштофъ Карънель* (1; 308).

Brestas, Kamenecas, Kobrinas (1567 m. bendras sąrašas): *Кголимонтъ*, gen. sg. *Кголимонта* – dvikamienis asmenvardis ***Galimantas**. 5 užrašymai: *Янь Кголимонтъ Петровичъ* (1; 1199), *Кголимонтъ Петръ*, *Матысь Юръевичъ Кголимонтъ* (1; 1200), gen. sg. *Петра Кголимонта* (1; 1199), gen. sg. *Юръя Кголимонта* (1; 1200). *Войничъ* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinio ***Vaina** priesaginis vedinys. 1 užrašymas: *Ивань Войничъ Боговитинъ* (1; 1203).

Voluinė: *Монтовъ, Монътовтовичъ* – dvikamienis asmenvardis ***Mantautas** ir jo priesaginis vedinys; iš viso 2 užrašymai. 1528 m. 1 užrašymas: *Панъ Якубъ Монътовтовичъ* (1; 187). 1565 m. 1 užrašymas: *Янъ Монтовъ* (1; 423). *Война, Войничъ*, dat. sg. *Войничу* – galbūt dvikamienio asmenvardžio trumpinys ***Vaina** ir jo priesaginis vedinys; iš viso 4 užrašymai. 1565 m. 2 užrašymai: *Ододоръ Войничъ*, dat. sg. *Ододору Войничу* (1; 419). 1567 m. 2 užrašymai: *Панъ Война Линеvский* (1; 1247), *Панъ Ододоръ Войничъ* (1; 1239).

Baltiški antroponimai, užrašyti slaviškų teritorijų bajorų įvardijimuose, leidžia spėti, kad jais pavadinti asmenys galėjo būti lietuviai (tais atvejais, kai lietuviškas asmenvardis yra pirmasis arba vienintelis įvardijimo narys) ar jų palikuonys (kai lietuviškas asmenvardis įrašytas po krikšto vardo arba jo pagrindu sudarytas patronimas), bei daryti prielaidą, jog XVI amžiuje Lietuvos Didžiojoje Kunigaikštystėje bajorai keisdavo gyvenamąją vietą. (Aišku, dalis šių asmenų galėjo būti autochtonai.) Tačiau apie migracijos mastą, remiantis kariuomenės surašymų duomenimis, nieko konkretaus pasakyti negalima. Baltiški dvikamieniai asmenvardžiai slaviškose teritorijose buvo atsitiktinio pobūdžio reiškiny (ten dažniau pasitaikydavo tiurkiškų antroponimų), tačiau jie buvo reti ir lietuviškų etninių žemių bajorų įvardijimuose, nes krikščionybės eroje beveik buvo išstumti kanoninio krikščioniškojo vardyno. Patroniminė priesaga *-ait-*, sprendžiant iš kariuomenės surašymų, masiškai buvo paplitusi ne visų lietuviškų žemių, o tik Žemaitijos bajorų įvardijimuose (Rytų ir Vidurio Lietuvoje ji šmėsteli tik epizodiškai), patroniminė priesaga *-ūn-*, kelis kartus užrašyta Vidurio Lietuvoje, dažniau pasitaikydavo taip pat tik Žemaitijoje (beje, slaviškų patroniminių priesagų ir Žemaitijoje užfiksuota daugiau nei baltiškų⁶). Taigi krikščioniškais asmenvardžiais ir patronimais su slaviškomis priesagomis užrašytų lietuvių migrantų apskritai nebūtų įmanoma atskirti nuo vietinių gyventojų slavų, kurie – kadangi taip pat priklausė krikščioniškam pasauliui – irgi buvo užrašomi daugiausia krikščioniškais asmenvardžiais ir, be abejo, slaviškais patronimais. Beje, ne visi senieji baltiški dvikamieniai asmenvardžiai rodo migraciją. Antai dažnai Palenkėje Bielsko, Dorogičino, Melniko pavietuose pasitaikantis baltiškas antroponimas *Žygimantas* (*Жикгимонтъ*), dokumentuose užfiksuotas ir vardų, ir tėvavardžių forma, matyt, buvo madingas arba plito dėl visai kitų, su asmenų migracija nesusijusių priežasčių. Dvikamienis asmenvardis *Žygimantas* raštininkų galėjo būti painiojamas su krikščionišku asmenvardžiu *Zigmantas*. Pvz., 1565 m. dokumente rašoma vien tik *Zigmantas* (*Зыкзмунтъ, Зыкзмонтъ, Зыкмунтовичъ, Зыкзмонтовичъ*), o 1528 m. ir 1567 m. dokumentuose – *Žygimantas* (*Жикгимонтъ, Жикгимонтовичъ*) arba tarpiniai variantai *Жикзмунтъ* (1; 1073), (1; 1096).

Kyla abejonių taip pat dėl asmenvardžių *Войнъ, Войно* ir jų vedinių baltiškumo, nes slavų registruose šios šaknies antroponimai pasitaiko dažniau nei etninėse lietuvių žemėse. Turbūt galima įtarti, jog slaviškose LDK teritorijose vienu metu plito baltiško dvikamienio asmenvardžio trumpinys *Vaina* (*Vainius, Vainys*) ir slaviški apeliatyvai *Войнъ, Войно*. Baltizmas *Vaina* į LDK slavų žemes keliavo, matyt, su lietuviais migrantais. Tačiau reiškinio, matyt, būta dar sudėtingesnio – daugiasluoksniu: būtent šį baltizmą dėl jo panašumo į slaviškus apeliatyvus galima įtarti esant paveldėtą iš senosios baltiškosios antroponimijos ir laikyti galimu baltiškojo substrato pasireiškimu. Rytų Europą kadaise užplūdusių karingųjų slavų kalboje baltiškasis *Vain-* šaknies dvikamienio asmenvardžio trumpinys galėjo išlikti dėl šios priežasties: jis sutapo su slaviškais kario ir karo reikšmės apeliatyvais *войнъ* bei *война* (taigi su prestižine žmonių veiklos sritimi) ir galėjo atrodyti savas atvykėliams bei slavėjantiems baltams (šiems ypač, nes nutaustantys asmenys paprastai gėdijasi savo protėvių kalbos, o kitakalbę praeitį bei žilą senovę romantizuoti linkusios tik tolimesnės nutaustusių žmonių kartos).

Panašiai lietuvių vardyne krikščioniškosios antroponimijos įsigalėjimo laikais dėl šaknies *Al-* sutapimo su kanoniniais krikščionių vardais *Aleksandras, Aleksas* turbūt išliko senasis lietuvių

⁶ 1528 m. LDK kariuomenės surašyme Žemaitijoje lietuviškos patroniminės priesagos sudarė 13,3 proc., o 1567 m. surašyme – 42,2 proc. visų patroniminių priesagų (1565 m. surašyme Žemaitijos registro nebuvo).

asmenvardis *Alys* (Юркенас 1977). Juozo Jurkėno nuomone, *Al-* šaknies Senosios Europos antroponimo ir krikščioniško asmenvardžio *Aleksandras* trumpinio sutapimu galima laikyti ir lietuvių asmenvardį *Alekna*, baltarusių *Олехно*, lenkų *Olechno*. Anot Jurkėno, „Kitaip sakant, čia galima išvelgti senųjų tradicijų įtaką, siekį sutaikyti išstumiamą seną ir jėga diegiama nauja“ (ten pat). Šaknį *Al-* randame lietuviškuose dvikamieniuose asmenvardžiuose *Al-girdas*, *Al-mintas*, *Al-monas* (Юркенас 2003; 191)

TOTORIŲ REGISTRO BALTIZMAI

1. Senųjų baltiškų dvikamienių asmenvardžių trumpiniai ir priesagų vediniai totorių įvardijimuose – 3 užrašymai.

1528 m. dokumente: ***Buta** + ovič: *Жорлуги Бүтовичъ* (1; 116).

1567 m. dokumente: ***Mant(as)** + uš + evič: *Гамза Монтүшевичъ* (1; 1355), *Яхъя Монтүшевичъ* (1; 1359).

2. Totorių asmenvardžiai iš lietuviškų apeliatyvų – 4 užrašymai.

1528 m. dokumente: ***Vaikas**⁷: *Войко Юшковичъ* (1; 110), *Войко Казимировичъ* (1; 119).

1565 m. dokumente: ***Sūniul(is)**+evič: *Кулзыманъ Сунюлевичъ* (1; 427).

1567 m. dokumente: ***Seniul(is)**⁸+evič: *Обдрохманъ Сенюлевичъ* (1; 1372/1373).

3. Lietuviška priesaga *-uš-* totorių įvardijimuose (pasitaikanti tokiuose žodžiuose kaip lietuvių *tėtušis*) – 2 užrašymai.

1567 m. dokumente: *Гамза Монтүшевичъ* (1; 1355), *Яхъя Монтүшевичъ* (1; 1359).

4. Lietuviška priesaga *-ul-* totorių įvardijimuose – 8 užrašymai.

1528 m. dokumente: *Петюлисъ* (1; 110), *Мацуля Курманъчуковичъ* (1; 112), *Вазюля Курмановичъ* (1; 112), *Вазьюль* (1; 112), *Станюлисъ* (1; 118).

1565 m. dokumente: *Кулзыманъ Сунюлевичъ* (1; 427), *Огендей Янюлевичъ* (1; 428).

1567 m. dokumente: *Обдрохманъ Сенюлевичъ* (1; 1372/1373).

Dalies priesagos *-ul-* vedinių pamatinis žodis – krikščioniškas asmenvardis⁹: *Петюлисъ*, *Станюлисъ*, *Мацуля*, *Янюлевичъ*¹⁰. Kai kurių vedinių pamatinis žodis – turbūt lietuviškas apeliatyvas: *Сунюлевичъ* (sūnaus reikšmė), *Сенюлевичъ* (galbūt senumo reikšmė).

1528 m. totorių registro vyrų varduose mažiškinė reikšmė reiškiamą dvejopai – darybos priemonėmis (lietuviškomis priesagomis *-ul-* ir *-uš-*) arba atsispindi rusiško ar lietuviško apeliatyvo, tapusio onimu, reikšmėje, pvz.: *Малышъ: Малышъ Станькевичъ* (1; 114); *Кадышъ а Малышъ а Давлетъ Лукашыны* (1; 114), *Малышъка: Атаманъ Малышъка* (1; 117), *Войко: Войко Юшковичъ* (1; 110); *Войко Казимировичъ* (1; 119). Slaviškų ir lietuviškų apeliatyvų, turinčių mažiškinę reikšmę, asmenvardėjimas totorių pasaulyje – laikinas reiškinys. 1567 m. dokumente juos

⁷ Lietuviškose teritorijose (Žemaitijoje ir Lydoje) taip pat rasta šios šaknies asmenvardžių: ***Vaik(as)** + ovič: *Балтрмей Войковичъ* (1; 221), ***Vaikin(as)** + ovič: *Войтко Войкиновичъ*, *Юрьевая Войкиновичъ* (1; 32), ***Vaikel(is)** + evič: *Петръ Войкевичъ* (1; 220). Tos pačios šaknies lietuvių asmenvardį yra rekonstravusi V. Maciejauskienė (Maciejauskienė 1991; 129): ***Vaikelis: Войкелисъ Дровидковичъ.**

⁸ Asmenvardis su išlyga gali būti sietinas su lietuviškais apeliatyvais *senis*, *senas*. Šios šaknies antroponimų taip pat rasta Gardino registre: ***Senel(is)** + evič: *Петель Сенелевичъ* (1; 95), *Стецько Сенелевичъ*, *Яцько Сенелевичъ*, *Якубъ Сенелевичъ* (1; 96). Tačiau didesnė tikimybė, kad šie asmenvardžiai yra krikščioniško asmenvardžio *Simonas* rusėniškos liaudinės formos *Сень* priesagų vediniai.

⁹ Krikščioniškų asmenvardžių XVI a. Lietuvos totorių vardyne galėjo atsirasti dėl mišrių santuokų su krikščionėmis, pvz., rusėnėmis ir Maskvos belaisvėmis. Šias santuokas savo monografijoje mini istorikas S. Kričinskis (Kričinskis 1993; 196).

¹⁰ Asmenvardis *Янюлевичъ* sietinas su Jono Krikštytojo vardu *Jachja*, kurį totoriai gavo iš Korano.

randame jau tik patronimuose: *Ахметъ Малишкевичъ отоманъ* (1; 1364), *Ильяшъ Малышевичъ* (1; 1370).

Toks pat ir lietuviškos priesagos *-ul-* likimas. 1528 m. dokumente ši priesaga užrašyta tik varduose, 1565 m. ir 1567 m. dokumentuose – jau tik tėvavardžiuose. Vadinas, XVI a. viduryje brandos sulaukusių totorių vyrų (tik tokie patekdavo į kariuomenės sąrašus) vardai jau nebebuvo sudaromi su lietuviška mažybine priesaga. Ji nustojo būti dari¹¹.

Kokios buvo lietuviškos mažybinės priesagos *-ul-* paplitimo totorių vardyne priežastys? Ar buvo suvokiama jos darybinė reikšmė, ar paprasčiausiai buvo kopijuojami kaimynystėje gyvenančių lietuvių asmenvardžiai bei darybos priemonės? O galbūt asmenys, kurių įvardijime būta priesagos *-ul-* vedinių (ypač su išsaugota lietuviška galūne), buvo kilę iš mišrių – totorių ir lietuvių – santuokų? Šią nuomonę patvirtintų ir lietuviškos kilmės asmenvardžiai (senųjų baltiškųjų dvikamienių trumpiniai ir lietuviškos mažybinės priesagos *-uš-* vediniai bei antroponimai iš lietuviškų apeliatyvų) totorių vardyne. Vien tik gyvenimu kaimynystėje kažin ar įmanoma paaiškinti jų gausą ir įvairovę. Mišrias vyrų totorių santuokas su krikščionėmis katalikėmis (XVI amžiuje tai galėjo būti greičiau lietuviškas negu lenkš) liudyto ir kai kurie totorių registro krikščioniški asmenvardžiai, pvz., vien tik Vakarų krikščionims būdingas, vardų ir patronimų forma paplitęs *Kazimieras* (*Казимеръ, Казимъ, Казимировичъ, Козюкевичъ*). Totorių sąrašuose taip pat randame krikščioniškų asmenvardžių, kuriuos yra kanonizavusios ir Rytų, ir Vakarų krikščionių bažnyčios, pvz., *Andriejus* (*Андрей*), *Levas* (*Левъ*), *Mykolas* (*Михайло*), *Petras* (*Петръ*), *Povilas* (*Павель*), *Vasilijus* (*Василей*) ir kt.¹² Jais galėjo būti pavadinti tiek krikščionių stačiatikių (rusėnių ir Maskvos belaisvių), tiek ir krikščionių katalikių (greičiausiai lietuvių, galbūt lenkių iš Palenkės) sūnūs. Neabejotina ir tai, kad šio tipo mišriose santuokose krikščioniškajam (Rytų arba Vakarų) pasauliui atstovavo moterys, o islamiškajam – vyrai. Priešingu atveju jų palikuonys nebūtų galėję būti įrašyti totorių registre: ir krikščionių, ir musulmonų civilizacijose bendruomenei priklausoma pagal tėvo, o ne pagal motinos liniją¹³. Beje, krikščioniškais asmenvardžiais (liaudinėmis formomis) dokumentuose užrašytos ir totorių registro moterys: *Vacuja* – greičiausiai ortodoksiškas vardas *Vasilisa*, *Рожа* – greičiausiai katalikiškas vardas *Rozalija*, *Яся* – galbūt bendrakrikščioniškas vardas *Joana* arba *Janina*.

XVI amžiaus kariuomenės dokumentuose sukauptas neįkainojamos vertės Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės tautų antroponimijos lobynas. Čia jis apžvelgtas tik vienu – baltizmų paplitimo už lietuvių kalbos ploto – aspektu. Lygia greta galima būtų aptarti ir slavizmus lietuviškose žemėse¹⁴ bei totorių registruose, taip pat tiurkizmus teritorijose, neįeinančiose į totorių vėliavas¹⁵.

¹¹ Tačiau ši priesaga (kartu su išsaugota lietuviška galūne) šmėsteli totorių vardyne ir XVII a. 1631 m. dokumente: dat. sg. *Tomulisu Sobolewiczu* (2; 91).

¹² Dalį asmenvardžių, įtrauktų į krikščionių kanoninį vardyną, Lietuvos totoriai gavo ne per krikščionis, o iš Korano. Tai pranašų vardai *Adomas* (*Адамъ*), *Elisas* (*Илья*), *Jokūbas* (*Якубъ*), taip pat *Jonas Krikštytojas* (*Яхья, Янь, Иванъ*).

¹³ Pagal motinos, o ne pagal tėvo liniją bendruomenės nariais tampama, pvz., žydų superetnosui priskiriamuose etnosuose: aškenazių (Rytų ir Vakarų Europos), sefardų (Viduržemio jūros regiono), falašų (Etiopijos) (Гумилев 1990; Гумилев 1993).

¹⁴ Rytų slavui galima priskirti, pvz., 1567 m. Žemaitijoje, Raseiniuose, užrašytą įvardijimą *Василь Оедоровичъ Москвитинъ* (1; 1322). Trečiasis antroponimas galbūt leidžia teigti, jog asmuo kilęs iš Maskvos kunigaikštystės. Įvardijimų su stačiatikiams būdingais arba rytietiškos kilmės krikščioniškais vardais užrašyta taip pat Rytų bei Vidurio Lietuvoje: Vilniaus paviete, pvz., *Данило Илиничъ* (1; 546), *Гришко Сасиновичъ* (1; 548), Kauno paviete, pvz., *Глебъ Богдановичъ* (1; 743), *Илья Ошминтиский, хоружий Биританский* (1; 745), Ukmergės paviete, pvz., *Борис Жабя* (1; 626).

¹⁵ Ypač dažnas kariuomenės surašymų slaviškuose registruose yra tiurkiškos kilmės apeliatyvinis asmenvardis *Корьсакъ* ir jo priesaginiai vediniai. Pvz., *Глебовая Корсаковича* (1; 30), *Ганна Корьсаковна Семенова Тугановская* (1; 830), *Ярошъ Корсакъ* (1; 1234), *Тихно Михайловичъ Корсаковичъ, хоружий Менский* (1; 1216). 1528 m. dokumente šios šaknies asmenvardį turėjo net 16 Polocko registro įvardijimų.

Totoriška kilmė gali atsispindėti tautybės nuorodoje, pvz.: *Осаитъ Татаринъ* (1; 11), *Оедоръ Татаринъ* (1; 190), *Татаринъ Бортьковичъ* (1; 42), *Щастный Якубовичъ Татариновичъ* (1; 1218). Netiesiogiai tautybę gali liudyti

Išvados

1. Baltiški dvikamieniai asmenvardžiai, jų trumpiniai ir trumpinių priesaginiai vediniai bei kiti vienkamieniai antroponimai buvo negausiai paplitę slaviškose LDK žemėse už lietuvių–rusėnų dvikalbystės zonos. Kai kuriuos iš jų galima laikyti mados reiškiniu, vienas kitas galbūt gali būti siejamas su baltų substratu, tačiau dauguma tikriausiai yra bajorų gyvenamosios vietos pakeitimo rezultatas. Tas pat pasakytina ir apie lietuviškas patronimines priesagas *-ait-* ir *-ūn-* bei mažybines priesagas *-el-*, *-ul-* ir *-ut-*.

2. Lietuviška mažybinė priesaga *-ul-* Lietuvos totorių asmenvardžių daryboje vartota XVI amžiaus pradžioje. Šios priesagos, senųjų baltišku dvikamienių antroponimų trumpinių ir lietuviškos mažybinės priesagos *-uš-* vedinių bei asmenvardžių iš lietuviškų apeliatyvų paplitimas XVI amžiaus Lietuvos totorių antroponimijoje gali būti siejamas su glaudžiais kontaktais etniškai nevienalytėje teritorijoje, o galbūt ir su mišriomis totorių-lietuvių santuokomis.

Šaltiniai

1. *Литовская Метрика. Отд. 1, ч. 3. Книги Публичныхъ Дель. Переписи войска Литовскаго.* Пг., 1915.
2. Borawski P., Sienkiewicz W., Wasilewski T. Rewizja dóbr Tatarskich 1631 r. – sumariusz i wypisy. *Acta Baltico-Slavica*, XX. Wrocław etc., 1991.

Literatūra

3. Kričinskis S. *Lietuvos totoriai* (Vertė T. Bairašauskaitė). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1993.
4. Kuzavinis K., Savukynas B. *Lietuvių vardų kilmės žodynas*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1994.
5. Maciejauskienė V. Vienkamieniai lietuviškos kilmės vardai XVI amžiuje. *Darbai ir Dienos*, 1997, T. 4(13), p. 111–133.
6. Šiaučiūnaitė-Verbickienė J. „Kuris iš jų geresnis: žydas, totorius ar čigonas?“ Petro Čiževskio žvilgsnis į Lietuvos Didžiosios Kunigaikštijos totorių kasdienybę. *Orientas Lietuvos Didžiosios Kunigaikštijos visuomenės tradicijoje: totoriai ir karaimai*, Vilnius: VU leidykla, 2008, p. 215–222.
7. Vanagas A., Maciejauskienė V., Razmukaitė M. *Lietuvių pavardžių žodynas, A–K*, Vilnius: Mokslo, 1985.
8. Vanagas A., Maciejauskienė V., Razmukaitė M. *Lietuvių pavardžių žodynas, L–Ž*, Vilnius: Mokslo, 1985.
9. Гумилев Л. Н. *География этноса в исторический период*, Ленинград: Наука (Ленинградское отделение), 1990.
10. Гумилев Л. Н. *Этносфера: история людей и история природы*, Москва: Экспрос, 1993.
11. Топоров В. Н., Трубачев О. Н. *Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья*, Москва: Наука, 1962.
12. Юркенас Ю. Явление конвергенции в антропонимии. *Kalbotyra*, 1977, T. 27 (2), c. 7–17.
13. Юркенас, Ю. *Основы балтийской и славянской антропонимии*, Вильнюс, 2003.

Summary

BALTIC ANTHROPONYMS IN ARMY DOCUMENTS OF THE GRAND DUCHY OF LITHUANIA

Baltic anthroponyms containing two stems, their abbreviations, suffixal derivatives of the abbreviations, or other anthroponyms with a single stem were not very common in the Slavic lands of the Grand Duchy of

totoriams būdinga kilmės nuoroda, pvz., *Мурза Залесковичъ* (1; 1163). Musulmonišką (greičiausiai totorišką) kilmę rodo islamiškas vardas, pvz.: *Измайло Зенкевичъ, хоружий бывший Речицкий* (1; 1233).

Lithuania outside the Lithuanian-Ruthenian bilingualism zone. Some of them could be considered a fashion phenomenon, some might be associated with the Baltic substrate, but most are probably the result of a change in the place of residence of the nobility. The same applies to the Lithuanian patronymic suffixes *-ait-* and *-ūn-* and the diminutive suffixes *-el-*, *-ul-* and *-ut-*.

The Lithuanian diminutive suffix *-ul-* was used in the formation of Lithuanian Tatars' anthroponyms at the beginning of the 16th century. The prevalence of this suffix, abbreviations of the old Baltic anthroponyms containing two stems, derivatives of the Lithuanian diminutive suffix *-uš-*, and anthroponyms derived from Lithuanian common words in 16th century Lithuanian Tatar anthroponymy could be related to close contacts in an ethnically heterogeneous territory and, possibly, to marriages between Tatar men and Lithuanian women.

The material of the article was collected from the censuses of the army of the Grand Duchy of Lithuania of 1528, 1565, and 1567.

Key words: Grand Duchy of Lithuania, Anthroponym.

STUDENTS'NEEDS AND SKILLS FOR ACADEMIC AND PROFESSIONAL CAREER

Lina Danilevičienė

Lithuanian University of Health Sciences (LITHUANIA)

Abstract. *Background:* due to its significance and the fact that it has become the lingua franca of medicine and science, English has been integrated in the curriculum of tertiary education in many countries in Europe. For medical students English has been taught to meet academic and professional needs of learners in so-called English for specific purposes (ESP) or English for Medical Purposes (EMP). To ensure that English program is relevant to the learner's needs, a need analysis is required. The aim of this study was to identify the needs of the second-year medical students at the Lithuanian University of Health Sciences for EMP and to find a possible link between academic and professional needs and skills. Needs and skills of EMP acquired at the university should be relevant and meet their needs in pursuing their professional career. *Methods:* to achieve the aim of this study, qualitative data analysis was used to analyze questionnaire responses. 38 second year students involved in the study programme *Medicine* at the Lithuanian University of Health Sciences participated in the research. The questionnaire comprised 10 open-ended questions. The questions were focused on language learning needs regarding the purpose of acquiring major language skills of English for Medical Purposes needed for academic and professional career. *Results:* in the present study, it was demonstrated that learners know and understand their needs. The findings of the research indicated that all subjects see EMP as a tool to achieve their academic and professional career goals. For academic purposes students viewed listening and speaking skills as a priority, which was followed by reading skills. For professional career skills EMP is perceived as a beneficial tool for residency studies, working abroad, collaboration with foreign colleagues, understanding the patients from foreign countries, and for future career in general. *Conclusions:* the findings of the research showed that medical students know, understand their academic as well as professional needs, and are ready to use relevant skills acquired at the university in pursuing their professional career. In order to complete their studies most students need EMP for reading medical scientific literature, understanding clinical medical terms, for getting more versatile information about the subjects they study. For professional career the skills acquired at the university will be needed for reading scientific medical literature, writing research articles, preparing oral presentations, collaborating with colleagues, updating information on the development and progress in medicine, and sharing information. Consequently, the research results confirm the hypothesis that identifying students' academic needs and skills may help to find a connection with their professional needs and skills.

Keywords: English for Medical Purposes (EMP), language needs, academic and professional career.

Introduction. In today's globalized world the English language has become the basic language of communication in all scientific fields including the field of medical science.

According to E.Pavel [1], English has become the lingua franca of medicine and science and is expected to remain so in the future. Regardless of any specialty the English language has become inevitable. The necessity to use English among professionals, academics, and students has led to the rapid increase in the teaching and learning English for specific purposes (ESP) [2]. Due to its

significance as a global language, English has been integrated in the curriculum of tertiary education in many countries. There have been certain reasons for that.

The significant role of English in medicine is reinforced by the fact that much of the scientific, technological and academic information is globally published or presented in English. English in today's communication era serves as a medium of sharing knowledge [3].

Medical English for Special Purposes is crucial to accomplish the studies for medical students. There is a variety of activities that demand English as the medium to get knowledge. The use of medical English in seminars, textbooks, and journal articles has increased [4].

Understanding lectures, reading medical textbooks and journal articles, comprehending graphs and charts, presenting articles, and getting actively involved in conferences are some activities to get knowledge [5].

The needs of English for medical students are not only for studying their subject matters but also for pursuing career in the future [6]. Some studies were conducted to identify the needs of PME for medical students' professional careers [6, 7, 8]. All the above quoted authors emphasize the significance of EMP for professional career of medical students.

Moreover, according to P. Jurov [9], students graduating from the universities are the people of the future. Their capacity for self-updating in medicine and the passing of information to others regarding their work would depend very much on their knowledge of professional Medical English. Their level of English will be related to their new role in the society as providers of medical help.

Finally, these two needs, (academic and professional) if accommodated well, will pave their ways to accomplish their study and career [10].

The aim of this study was to identify the needs of medical students for PME and to find a possible link between the needs for academic and professional career. Professional Medical English needs and skills learned at university should be relevant and meet the students' needs in pursuing their professional career.

Method. As the research aimed at the identification of students' needs for EMP the qualitative approach of research was adopted in this study, as it allowed us to gain a deeper insight into the students' own perceptions about the importance of studying EMP both for academic and professional career as well as to identify their needs for Medical English for Special Purposes (EMP) for academic purposes and professional career.

38 subjects involved in the study programme *Medicine* at the Lithuanian University of Health Sciences participated in the research. They can be regarded as typical EFL learners with EL level B2 and C1. The participants of the study were asked to answer the questions in the adapted questionnaire [11, 12]. The questionnaire comprised 10 open-ended questions. The questions were focused on language learning needs regarding the purpose of acquiring major language skills of English for Medical Purposes needed for academic and professional career.

The instruction of the participants of the research contained the theoretical background about the research as well as a written consent form was signed by the participants, that is, they voluntarily participated in the research knowing that their reflections would be anonymous and their identity would be kept in secret.

Firstly, a questionnaire asking about general background of students (age, gender, study program and English language level) was asked to fill in.

Secondly, the students' responses included their purposes of learning EMP, language learning needs both for a) academic and b) future career purposes. Thirdly, they were asked to identify the most important macro skills (speaking, listening, reading, and writing) and sub-skills in

learning English for Medical Purposes for academic purposes. Finally, the subjects of the research were also asked to define the teacher's role in meeting students' needs, and, to give their suggestions in order to meet the students' needs and to improve the quality of EMP teaching and learning.

Results and discussion. In the present study, it was demonstrated that learners know and understand their needs are ready to take the necessary steps to meet their wants.

The findings of the research indicated that all subjects see EMP necessary to achieve their academic and career purposes. The majority of students think that English is in need both for their success at university and career. Language needs for academic purposes go in line with the findings in other research conducted on the topic, i.e. most students need EMP for reading medical scientific literature, understanding clinical medical terms, for getting more versatile information about the subjects they study because usually there is not enough important information in Lithuanian, etc.

Despite the fact that research participants were second-year students, they already know the needs for EMP and understand its significance for the future. Among the purposes of EMP mentioned by the respondents was preparation for residency studies, work abroad, collaboration with foreign colleagues, understanding the patients from foreign countries, and for future career in general.

The results of the research show that regarding academic purposes students viewed *listening* and *speaking skills* as a priority, which was followed by *reading skills*.

The questionnaire revealed that *listening skills* for academic purposes are most needed for understanding discussions on medical issues, understanding speeches at seminars, and conferences together with the need to follow spoken instructions from lecturers, and understanding daily conversations.

Speaking skills for academic purposes included making oral presentations at class seminars and students' workshops and conferences, followed by carrying on daily conversations in class/hospital.

As regards the needs of *reading skills* for academic purposes students view reading medical journals and articles as well as reading textbooks and resource book as top priority.

Writing skills are considered to be least important for academic purposes. Students think that they need writing skills mostly for writing research papers and taking notes during lectures, seminars, workshops, and conferences.

The question on communicative needs relevant for the future career revealed that majority of students believe that all communicative skills are significant for their career. Other students think that a very important skill for a professional career is the skill to participate in seminars, read medical literature together with the need to understand the manuals of medical equipment as well as reading medical histories, etc.

The need for relevant (subject-matter) *content* in the syllabus was also included in the questionnaire. Majority of the respondents agreed that content is *very important or important*.

In the process of studying EMP at tertiary level most of the participants of the research view a *teacher* as a person who should provide balanced practicing of all the skills followed by a different role of a teacher as a person to encourage analytical thinking, problem solving, deduction, and use of imagination in meeting students' needs in teaching Professional Medical English.

Students' suggestions on how to make the course of Professional English more effective can be summarized in the following way:

- medical articles for analysis should be taken from actual data bases;
- more listening and speaking tasks;

- no faults(3rd position)
- debating type lessons;
- more visuals;
- more presentations and quizzes;
- no blind memorization of the terms;

The above mentioned student's suggestions of how to meet students' needs and improve the quality of EMP teaching and learning may help to develop effective English for Medical Purposes courses to fulfil the needs of medical learners.

Conclusions. Needs of English for medical Purposes have been investigated in the present study. The findings of the research showed that medical students know, understand their academic as well as professional needs, and are ready to use relevant skills acquired at the university in pursuing their professional career.

In order to complete their studies most students need EMP for reading medical scientific literature, understanding clinical medical terms, getting more versatile info about the subjects they study.

For professional career the skills acquired at the university will be needed for reading scientific medical literature, writing research articles, preparing oral presentations, collaborating with colleagues, updating information on the development and progress in medicine, and sharing information.

Consequently, the research results confirmed the hypothesis that identification of students' academic needs and skills may help to find a connection with their professional needs and skills.

The findings of the present study are consistent with other studies that confirm the need for language learning for medical professionals and researchers (6).

Finally, the interpretation of findings may be useful for designing more effective course of Medical English for Specific Purposes.

References

1. E. Pavel, Teaching English for medical Purposes. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series VII: Social Sciences & Law*; 7(56): 2: 39-46. 61, 2014. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.
2. T. Dudley-Evans, Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org>.
3. N. Milosavljevic, Interrelationship between learning English language. *Srp Arh Celokupno Lek*; 1366 (7-8): 441-444. 8), 441-444. 2008. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18959184>.
4. E. Pavel, Teaching English for medical purposes. *January. ICERI 2019 Proceedings*. 2019. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.
5. B. Faraj, M. Abubaker, English For Medical Education In Efl Context, *The Journal Of Teaching English For Specific And Academic Purposes Vol. 3, No 1, 2015, pp. 121-148*. 2015. Retrieved from <http://espeap.junis.ni.ac.rs>.
6. M.M. Niazi, English for medical purposes: A case of English for Specific Purposes. National University of Modern Languages, Islamabad, Pakistan. 2012. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org> › paper.
7. K.A. Mitrofanova, et al. Integration of English in Medical Informatics Course for Advanced Medical Education in Russia. In: *Proceedings of the 12th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics. (IMSCI 2018)*.

8. J. Wiertelowska, The New Paradigm of Medical English Teaching at the University Level. 2019. Retrieved from <https://www.academia.edu>
9. P. Jurov, Professional Medical English Language. New Methods in Teaching on-line. *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 6, No. 3, pp 41-45. 2008. Retrieved from <http://tru.uni-sz.bg>.
10. N. Milosavljević, A. Vuletić, Learning Medical English: A Prerequisite for Successful Academic and Professional Education. // *LANGUAGE OF MEDICINE, Srp Arh Celok Lek.*, Mar-Apr, 143(3-4), 237-240. 2015. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org>
11. M.N. Kayaoglu & R.D. Akbaş, An Investigation into Medical Student's English Language Needs. Participatory. *Educational Research* Volume 3, Issue 4. 2016. Retrieved from <https://doi.org/10.17275/per.16.spi.1.8>.
12. Rinawati, et al, Needs Analysis of English for Medical Purposes: A Student Perspective. *LANGUAGE CIRCLE: Journal of Language and Literature* p.348-356 Vol. 16, No. 2. 2022. Retrieved from <http://journal.unnes.ac.id/>.

Santrauka

MEDICINOS STUDIJŲ PROGRAMOS STUDENTŲ POREIKIAI IR ĮGŪDŽIAI AKADEMINĖJE IR PROFESINĖJE KARJEROJE

Kadangi pastaruoju metu anglų kalba tapo medicinos ir mokslo *lingua franca*, anglų kalbos kursas įtrautas į daugelio universitetų studijų programas. Siekiant užtikrinti, kad anglų kalbos programa atitiktų besimokančiųjų poreikius, būtina tirti studentų poreikius, svarbius jų akademinei ir profesinei karjerai.

Šio tyrimo tikslas buvo nustatyti LSMU Medicinos studijų programos antro kurso studentų Profesinės anglų kalbos kurso poreikius ir rasti galimą ryšį tarp akademinų ir profesinių poreikių ir įgūdžių. Atliktas kokybinis tyrimas atskleidė, kad studentai žino ir suvokia Profesinės anglų kalbos poreikius, svarbius akademiniams tikslams ir būsimai profesinei karjerai. Tyrimas patvirtino prielaidą, kad Profesinės anglų kalbos poreikių nustatymas akademinei veiklai yra naudingas ir gali padėti siekti profesinės karjeros tikslų.

Reikšminiai žodžiai: anglų kalbos mokymas ir mokymasis specialiesiems mokslo tikslams, poreikiai kalbai, akademinė ir profesinė karjera.

NAUJAŽODŽIŲ VARTOJIMAS STUDENTŲ KALBOJE

Aušra Didjurgienė¹, Giedrutė Grigonienė^{1,2}

¹Kauno kolegija, ²Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Santrauka. Straipsnyje aptariamos naujausio lietuvių kalbos leksikos sluoksnio – naujažodžių – rūšys ir jų paplitimas studentų kalboje. Studentų kalbos tyrimas rodo, kad jie gausiai vartoja įvairių svetimų kalbų žodžių, tačiau kartais suranda šioms svetimžodžiams lietuviškų atitikmenų ir pakaitų. Norėdami suteikti kalbai ekspresyvumo, studentai dažnai vartoja tam tikslui sukurtus naujadarus. Straipsnyje analizuojama kodifikuotų ir nekodifikuotų naujažodžių vartoseną studentų kalboje. Remiantis tyrimo duomenimis galima teigti, jog yra ryškus nenorminės kalbos poveikis bendrinei kalbai, studentų kalboje gausu nenorminių naujažodžių.

Pagrindiniai žodžiai: naujažodžiai, naujieji skoliniai, naujieji dariniai, naujos žodžių reikšmės, studentų kalba.

Įvadas. (Lietuvių kalba, kaip ir kitos kalbos, atspindi politinius, ekonominius, socialinius, kultūrinius visuomenės gyvenimo pokyčius daugiataučiaame ir daugiakalbiame pasaulyje. Leksika jautriausiai reaguoja į bet kokius visuomeninio gyvenimo pakitimus, nes žodžiai reikalingi naujiems dalykams pavadinti (Vladarskienė, 2021): vartosenoje kasdien atsiranda naujų žodžių, įvardijančių naujas realijas, reiškiančių naujas sąvokas, atskleidžiančių žmonių kūrybiškumą ir kalbinės saviraiškos galimybes. Kalboje atsiradę nauji žodžiai arba žodžių junginiai įvardijami kaip neologizmai, arba naujadarai (Tarptautinių žodžių žodynas, 2013). Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyne (2022) ši naujoji leksika vadinama naujažodžiais, arba neologizmais.

Lietuvių kalbos naujažodžių kilmės ir darybos tyrimų atlikta nemažai (Aleksaitė, 2019), (Girčienė, 2005; 2007; 2011), (Miliūnaitė, 2020), (Murmulaitytė, 2021). Naujažodžių vartosenos bei

jų normiškumo tyrimų pavyko rasti mažiau (Aleksaitė, 2018), (Celiešienė, 2012), (Girčienė, 2007).

Kadangi užsienio kalbos, šnekamoji kalba bei žargonas yra apibūdinami kaip bendrinės kalbos klaidų šaltiniai (Miliūnaitė, 2008), todėl aktualu atskleisti, kokius naujažodžius (norminius ar ir nenorminius) studentai vartoja savo kalboje, kad būtų galima užkirsti kelią nenorminių naujažodžių patekimui į studentų profesinę kalbą.

Problema – koks yra norminių ir nenorminių naujažodžių (naujųjų skolinių, naujadarų) paplitimas studentų kalboje.

Tyrimo tikslas – atskleisti neologizmų paplitimą studentų kalboje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Aprašyti neologizmų rūšis kilmės ir normos požiūriu.
2. Apžvelgti studentų vartojamus neologizmus normos požiūriu.

Tyrimo objektas – studentų kalba.

Tyrimo metodologija. Tyrimui pasirinkta kiekybinė tyrimo strategija. Tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė ir sintezė, studentų apklausa raštu, tyrimo duomenų statistinė analizė. Tyrimo imtis – patogioji. Tyrimo instrumentas sudarytas pačių tyrėjų, remiantis Lietuvių kalbos naujažodžių duomenynu (2022) ir Svetimžodžių atitikmenų sąrašu (2011).

Neologizmų rūšys. Pasak Girčienės (2013), lietuvių kalbos struktūra yra palyginti stabili, daugiau pokyčių patiria vartoseną: vieni žodžiai eina užmarštin, kiti – gimsta. Kalba kinta, nes keičiasi kalbos vartotojų komunikacinės reikmės. Kaičiausiu, atviriausiu kalbos posistemių laikomas žodynas. Pastarųjų dešimtmečių lietuvių kalbos, kaip ir daugelio kitų kalbų, leksikai būdingas itin didelis kitimas – naujų žodžių, arba kitaip – naujažodžių, srautas. Skiriamos kelios naujažodžių rūšys: 1) naujai pasiskolinti iš kitų kalbų, t. y. turintys svetimą šaknį ir lietuvių kalboje adaptuoti žodžiai (priderinti prie lietuvių kalbos garsinės, kirčiavimo, kaitybos ir rašybos sistemos), pvz.: bačiata, baklava, bitkoinas, kizomba; 2) naujai padaryti žodžiai iš lietuvių kalboje jau fiksuotų šaknų, remiantis savo darybos modeliais arba verčiant iš kitų kalbų, pvz.: bėgtakis, dažasvydis, nuožvalga, pasvetainė; 3) nauji žodžiai, atsirandantys jau esamiems lietuvių kalboje žodžiams suteikus naujų reikšmių, pvz.: barakuda, slapukas, stiklainis. Celiešienės (2012) nuomone, plėtojantis mokslui ir technikai, terminologai ne visada suspėja įvardyti nuolat atsirandančių naujų sąvokų. Sukurti tiek naujų terminų yra gana sunku, todėl terminizacija tampa vienu pagrindinių terminijos šaltinių, kai bendrinės kalbos žodžiai perkeliama į konkrečią mokslo sritį ir tampa jos terminais arba vienos srities terminas perkeliama į kitą sritį. Kalbant apie naujažodžius, svarbu apibrėžti, kokio laikotarpio žodžiai laikomi naujais. Atrenkant duomenis taikomas naujažodžių teorijoje ir praktikoje pripažintas kriterijus – žodžių ir jų reikšmių fiksavimas žodynuose: jeigu atraminiais laikomuose žodynuose kokių žodžių ar jų reikšmių nėra, jie paprastai būna naujažodžiai.

Atsižvelgiant į vartojimo paskirtį, paprastai skiriami du naujadarų tipai: termininiai, dar vadinami referentiniais, būtiniais, ir stilistiniai, dar vadinami ekspresiniais, fakultatyviaisiais, okaziniais, situaciniais, autoriniais (Girčienė, 2005; 2006). Pastarieji į tekstą įtraukiami stilistiniais sumetimais – ne tiek dėl poreikio įvardyti naują realiją, kiek dėl noro pasakyti išraiškingiau, siekiant naujesnės, ekspresyvesnės kalbinės raiškos. Taigi, palyginti su termininiais naujadarais, kuriems svarbiausia referentinė, arba informacijos perdavimo, funkcija (lemiamas veiksnys – naujų realijų įvardijimo poreikis), stilistiniams naujadarams itin svarbi emocinė ekspresinė funkcija (lemiamas veiksnys – naujesnės, ekspresyvesnės raiškos poreikis). Pirmieji yra dėl objektyvių priežasčių atsirandantys žodžiai ir priklauso dalykinei kalbos vartojimo sričiai, o antrieji sukuriama dėl vienokių ar kitokių stilistinių sumetimų ir priklauso meninei kalbos vartojimo sričiai. Girčienės (2013) nuomone, stilistiniai naujadarai, kaip pavienės vartosenos reiškiniai, anksčiau buvę būdingi

grožinei literatūrai ir tautosakai, iš dalies – publicistikai, taip pat šnekamajai kalbai, vis labiau skverbiasi ir į kitas vartosenos sritis. Visuotiniam tokių naujadarų diskursui galimybes sudarė interaktyvusis internetas, komunikacijos specialistų laikomas pagrindine viešąją ir privačiąją erdves susiejusia naująja medija.

Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyne naujažodžiai suskirstyti atsižvelgiant į dvejopus – tipo ir formos – požymius (1 lentelė).

J. Girčienės (2007) nuomone, nemaža dalis naujųjų skolinių, dažnai – įvairių sričių terminai, perėję vartosenos ir kodifikacijos filtrus, papildė bendrinės lietuvių kalbos žodyną, tampa norminiai, pvz.: internetas, modemas (komp.), lobizmas, reitingas (polit.), euras, faktoringas (ekon.), aikido, taiči (sport.), pica, sušis (kul.). Tokių skolinių norminimą lemia tinkamiausios lietuviškos perrašos paieška, plg. vartosenoje aptinkamus to paties skolinio, įvardijančio nacionalinį japonų patiekalą iš žuvies, ryžių ir kt. produktų, raiškos variantus: sushi, sushy, sush'i, sushis, suši ir norminę – adaptuotą formą sušis (Kalbos patarimai, 2002).

1 lentelė. Naujažodžių rūšių klasifikacija

Forma:		Žodis	Žodžių junginys	Santrumpa
Tipas:				
naujai skolinta	šaknis	aftepartis, harajuku, loftas, loftininkas, nerdai, orzotas, paneuropinis, -ė, selfis	aštanga joga, caffe crema, exit pool	VIP'as
	citata	acquis, bob, meh, nude, realpolitik, ukiyo-e, wowza	red carpet, non fiction, on-line, bla bla bla, white tie	OMG, LED, LGBTI, IT [aiti], P2P
naujai pasidaryta (sukurta arba išsiversta)		afrolietuvis, dvirtakis, bjauradaras, naktiraštis, gamyklabutis, keistonomika, įspirtukės adamliksas, darbostogos, projektažmogis	taksi batai, juodasis penktadienis, automobilinis namelis, žaibiškas sambūris, galvų medžioklė, kelių erelis	Eur, LEZ, AiG
nauja reikšmė		ambasadorius, bebras, krokodilas, dulkсна	Briuselio kopūstai	–
atnaujinta (atgiję)		ateitininkas, -ė; mauduolis, velyknaktis, lietuviija, valdžiūnas	darbo birža	–

Šaltinis: Lietuvių kalbos naujažodžių duomenynas, 2022

Prie lietuvių kalbos sistemos prisitaikę ir atitikmenų neturintys skoliniai laikomi norminiais. Tokie skoliniai dažniausiai įvardija naujas realijas, užpildo žodyno spragas – jie yra pasiskolinti dėl poreikio įvardyti naujas realijas ir sąvokas ir poreikio išryškinti reikšmės skirtumus, kai naujos ir senos sąvokos turinys sutampa tik iš dalies, o tekste atlieka referentinę (informacijos perdavimo) funkciją. Tyrimai rodo, kad būtent dėl šių priežasčių į lietuvių kalbą, kaip, beje, ir į kitas kalbas, ateina daugiausia skolinių (Vaicekauskienė, 2004).

Remiantis ilgametėmis leksikos gryninimo tradicijomis, naujųjų skolinių plitimą stengiamasi riboti – daliai jų mėginama ieškoti lietuviškų atitikmenų. Dažnai vienam skoliniui pasiūlomas ne vienas atitikmuo, todėl kurį laiką vartosenoje gali funkcionuoti net keliolika tos pačios realijos pavadinimų – skolinys ir įvairūs jo atitikmenys, pvz.: baneris (banner'is, banner) – reklamjuostė,

reklaminė juosta, reklaminis skydelis, (judantis) reklamos paveikslėlis, reklaminis paveikslėlis, reklaminė antraštė, reklaminė užsklanda, kaičioji reklama ir kt. Vartosenai nusistovėti, t. y. realiajai normai atsirasti reikia laiko – nelygu esamų skolinio atitikmenų skaičius, tinkamumas, įvardijamos realijos svarba visuomenei, skolinio vartosenos tradicija ir kt. Kol galutinai įsigali vienas kuris leksikos variantas, tekstuose greta lietuviško pavadinimo aiškumo sumetimais dažnai pateikiamas ir pirminis, skolintas (Girčienė 2007). Jeigu vienam kuriam atitikmeniui pavyksta įsitvirtinti, skolinys ilgainiui išnyksta iš viešosios rašytinės vartosenos, pvz., mėsinis išstūmė hamburgerį, elektroninis paštas – e-mail, rėmėjas – sponsorių ir kt. Skoliniai, turintys vartosenos priimtus atitikmenis, kalbos normų požiūriu laikomi nenorminiais.

Kaip ir anksčiau aptarti atitikmenų neturintys norminiai skoliniai, taip ir turintys vieną įsigalėjusį atitikmenį svetimžodžiai dažniausiai įvardija naujas realijas. Dalis iš jų, įgiję lietuviškus atitikmenis, kurių laiką gali būti vartojami kaip pastarųjų palydovai, atlikti metalingvistinę, aiškinamąją funkciją. Ir norminiu skoliniu - neturinčiu atitikmens, prisitaikiusiu prie lietuvių kalbos sistemos, ir nenorminiu skoliniu, turinčiu tinkamą atitikmenį, naujasis skolinys tampa ne iš karto tik pasirodęs vartosenoje. Kalbos sistemos požiūriu tinkamiausios (norminimas) ir visuomeniškai tikslingiausios (vartosenos atranka) normos paieškos gali trukti ne vienerius metus. Taigi, net ir tokie skoliniai, kurių santykis su norma ilgainiui tampa visiškai aiškus, kalbos praktikams kurių laiką gali kelti sunkumų: pervadinta realija adresato gali būti neatpažinta, tekstas (iš dalies) neatkoduotas (Girčienė, 2006).

Neologizmų paplitimas studentų kalboje Empirinio tyrimo metu buvo apklausta 200 „X“ kolegijos pirmakursių, dar nestudijavusių Specialybės kalbos kurso. Tyrimas atliktas 2021 m. rugsėjo mėn. pradžioje. Tyrimo tikslui ir uždaviniams pasiekti buvo parengtos anketos, kurias sudarė 5 ir 15 žodžių. Pirmąją anketa buvo siekiama išsiaiškinti, kuriam žodžiui studentai teikia pirmenybę – lietuviškam naujažodžiui ar skoliniui, kuris įteisintas rekomendaciniame Valstybinės lietuvių kalbos komisijos svetimžodžių atitikmenų sąraše (2011) greta lietuviškų atitikmenų. Antrojoje anketoje pasirinktos dažnai viešojoje vartosenoje pasitaikančios neteiktinos svetimybės (remtasi neteiktinų svetimybų sąrašu iš 2013 m. „Kalbos patarimų knygos „Leksika: skolinių vartojimas“ leidimo). 2 lentelėje pateikti klausimo „Kurį žodį vartojate (teikiate pirmenybę)?“ rezultatai procentais.

2 lentelė. Naujažodžių ir skolinių, kurie įteisinti rekomendaciniame Valstybinės lietuvių kalbos komisijos Svetimžodžių atitikmenų sąraše (2011) greta lietuviškų atitikmenų, vartoseną studentų kalboje

Žodis	Kiek procentų studentų vartoja?	Žodis	Kiek procentų studentų vartoja?
daugiaryžis	0 %	rizotas	100,0 %
verslo pirmeivis	0 %	antrepreneris	100,0 %
ispaniška trintinė	0 %	gaspačas	100,0 %
kiaurabačiai	0 %	kroksai	100,0 %
kavos virėjas, kavavirys	5 %	baristas, -ė	95,0 %

Šaltinis: sudaryta autorių, 2022

Apklausos rezultatai leidžia teigti, kad lietuviški naujažodžiai visiškai nukonkuruojami skolinių, įteisintų rekomendaciniame Valstybinės lietuvių kalbos komisijos svetimžodžių atitikmenų sąraše.

Antrąją anketa siekta išsiaiškinti, ką respondentai renkasi – naujažodį ar neteiktiną svetimybę. Toliau pateikti klausimo „Kurį žodį vartojate (teikiate pirmenybę)?“ rezultatai procentais.

3 lentelė. Naujažodžių ir nevartotinų svetimybų vartoseną studentų kalboje

Žodis, žodžių junginys	Kiek procentų studentų vartoja?	Žodis	Kiek procentų studentų vartoja?
pritariamasis vokalas	68,3 %	bekvokalas	31,7 %
tinklaraštininkas, tinklaraščio	20,0 %	blogeris	80,0 %

rašytojas			
galutinis terminas	68,3 %	dedlains	31,7 %
kompiuterinių žaidimų žaidėjas	50,0 %	geimeris	50,0 %
programišius, programavimo aistrualis	23,3 %	hakeris	76,7 %
įtakdarys, nuomonės formuotojas	50 %	influenceris	50,0 %
ugdomasis vadovavimas	15,0 %	kaučingas	85,0 %
vadovas ugdytojas, ugdantysis vadovas	15,0 %	kaučeris	85,0 %
perdainis	5,0 %	koveris	95,0 %
patiktukas	8,3 %	laikas	91,7 %
nešiojamasis kompiuteris	50,0 %	laptopas	50,0 %
ilgoji riedlentė, ilgalentė	20,0 %	longbordas	80,0 %
garinti, rūkyti elektronines cigaretes	76,7 %	veipinti	23,3 %
jutiklis	68,3 %	sensorius	31,7 %
snieglentė	83,3 %	snoubordas	16,7 %

Šaltinis: sudaryta autorių, 2022

Remiantis lentelės duomenimis, galima teigti, kad klausimyne pateiktus naujažodžius neretai nukonkuruoja neteiktinos svetimybės: blogeris (80,0 %); hakeris (76,7 %); kaučingas (85,0 %); kaučeris (85,0 %); koveris (95,0 %); laikas (91,7 %); longbordas (80,0 %).

Lyginant pirmosios ir antrosios apklausų raštu duomenis galima teigti, kad pusė pateiktų naujažodžių gerokai populiarnesni už nevertotinas svetimybes, tačiau tik 30 proc. naujažodžių vartojami gausiau negu teiktinos svetimybės.

Išvados

1. Kalba kinta, nes keičiasi kalbos vartotojų komunikacinės reikmės. Pastebimiausiai į politinius, ekonominius, socialinius, kultūrinius visuomenės gyvenimo pokyčius atsiliepia leksika: vartosenoje kasdien atsiranda naujų žodžių, įvardijančių naujas realijas, reiškiančių naujas sąvokas. Atsižvelgiant į vartojimo paskirtį paprastai skiriami termininiai ir stilistiniai naujadarų tipai. Nemaža dalis naujųjų skolinių, dažnai – įvairių sričių terminai papildo bendrinės lietuvių kalbos žodyną. Skoliniai, turintys vartosenos priimtus lietuviškus atitikmenis, kalbos normos požiūriu laikomi nenorminiais.

2. Naujažodžių paplitimui studentų kalboje atskleisti buvo atliktas empirinis tyrimas. Apklausos rezultatai leidžia teigti, kad studentų kalboje lietuviški naujažodžiai visiškai nukonkuruojami skolinių, įteisintų rekomendaciniame Valstybinės lietuvių kalbos komisijos Svetimžodžių atitikmenų sąrašė. Naujažodžio ar neteiktinos svetimybės pasirinkimas rodo, kad klausimyne pateiktus naujažodžius neretai nukonkuruoja neteiktinos svetimybės. Lyginant pirmosios ir antrosios apklausų raštu duomenis galima teigti, kad pusė pateiktų naujažodžių gerokai populiarnesni už nevertotinas svetimybes, tačiau tik trečdalis naujažodžių vartojami gausiau negu teiktinos svetimybės.

Literatūra

1. Aleksaitė, A. (2018). *Ypatybių pavadinimai „Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyne“*. <https://www.lituanistika.lt/content/77567>
2. Aleksaitė, A. (2019). *Emocinė-ekspresinė leksika Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyne–naujadarų radimosi aplinkybės ir darybos būdai*. <https://www.lituanistika.lt/content/83218>
3. Celiešienė, V. (2012). *Kompiuterijos naujažodžiai tinklaraštininkų kalboje*. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2012~1367183767626/J.04~2012~1367183767626.pdf>

4. Girčienė, J. (2005). *Neologizmų integracija į tekstą*. Žmogus ir žodis 7, 79–80.
5. Girčienė, J. (2007). *Naujųjų skolinių vartoseną: kalbos kultūros ir stilistikos takoskyra*. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367165924642/J.04~2007~1367165924642.pdf>
6. Girčienė, J. (2011). Naujažodžiai su dėmeniu tinkl- <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2011~1367181196249/J.04~2011~1367181196249.pdf>
7. *Kalbos patarimai. Kn. 1: Gramatinės formos ir jų vartojimas*. (2002). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
8. *Lietuvių kalbos naujažodžių duomenynas*. (2022). <https://ekalba.lt/naujazodziai/naujienos>
9. Miliūnaitė, R. (2008). Dėl kalbos kultūros mokymo. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367165969603/J.04~2008~1367165969603.pdf>
10. Miliūnaitė, R. (2020). *Neologijos terminija ir Lietuvių kalbos naujažodžių duomenyno praktika*. <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2020~1612016021891/J.04~2020~1612016021891.pdf>
11. Murmulaitytė, D. (2021). *Naujažodžių darybos ir morfemikos tyrimų perspektyvos (lietuvių kalbos naujažodžių duomenyno atvejis)*. <http://lki.lt/wp-content/uploads/2021/12/Daivos-Murmulaitytes-monografija.pdf>
12. *Svetimžodžių atitikmenų sąrašas su paaiskinimais* (2011). <https://vlkk.lt/aktualiausias-temos/svetimzodziu-atitikmenys/svetimzodziu-atitikmenu-sarasas-su-paaiskinimais>
13. *Tarptautinių žodžių žodynas*. (2013). <https://tzz.lt/>
14. Vaicekauskienė, L. (2004). *Naujųjų lietuvių kalbos svetimžodžių norminimo teorija ir praktika*. Daktaro disertacija, Vilnius.
15. Vladarskienė, R. (2021). *Leksikos pokyčiai administracinėje lietuvių kalboje*. <file:///C:/Users/Vartuotojas/Downloads/2144-Article%20Text-2601-2-10-20220404.pdf>

Summary

USE OF NEW WORDS IN THE LANGUAGE OF STUDENTS

The article discusses the types of the latest lexical layer of the Lithuanian language - new words - and their prevalence in the language of students. The study of students' language shows that they use a lot of words from various foreign languages, but sometimes they find Lithuanian equivalents and substitutes for these foreign words. To give expressiveness to the language, students often use new constructions created for this purpose. The article analyzes the use of codified and non-codified new words in the language of students. According to the research data, it can be said that there is a clear impact of non-standard language on common language, students' speech is full of non-standard new words.

Key words: new words, new loanwords, new derivatives, new word meanings students' language.

GOOD PRACTICE IN DEVELOPING PROFESSIONAL SPEECH IN SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT MEDICAL UNIVERSITY – VARNA

Iliana Doykova, Albena Dobрева

1. Assoc. Prof., Medical University “Prof. Dr. Paraskev Stoyanov” (VARNA, BULGARIA)

2. Assoc. Prof., Medical University “Prof. Dr. Paraskev Stoyanov” (VARNA, BULGARIA)

Abstract. The present study examines current strategies in teaching a specialized foreign language to medical students. The aim of the paper is to determine the specific language functions and techniques of teaching professional dialogic speech to students from the multicultural family of Medical University - Varna. The object of the study is professional speech in a comparative perspective (when learning English and Bulgarian as foreign languages for specific purposes). The subject correlates with the study of registers in professional communication, as well as with the ability of future medical professionals to use them for effective practice and patient-centered interaction.

Keywords: professional speech, communication skills, languages for specific purposes

Introduction. The present study examines the communicative approach to teaching medical students in English and Bulgarian for specific purposes. The communicative qualities of speech are the characteristics that ensure the optimal communication of the participants in the speech act. In

medical professional communication, an important skill is to structure speech appropriately in view of the communicative purpose, but also to enable specialists to provide argumentation, and to perform various speech acts in relation to doctor-patient communication. Adherence to the literary language standards and the norms of speech etiquette is conducive to avoid verbal assault and aggression, especially in healthcare settings. Therefore, the object of this study is the development of the pragmatic skills for professional foreign language speech of medical students.

The subject of the paper is the communicative skill of speaking in dialogic and monologue speech and the teaching approaches to competent use of language. We focused on the analysis of the exercises for developing the communicative skill of speaking in the existing textbooks, as well as analysis of students' speech production in the learning process in both Bulgarian and English as foreign languages for specific purposes. The identification of good practices with regard to the oral production of the students included also analysis of the oral examination in EMP (in the form of academic presentations on medical or health related topics, prepared and delivered by every student at the end of the language module) and in Bulgarian (communication in clinical settings).

Teaching Bulgarian for medical purposes. At the Medical University – Varna Bulgarian language is taught during the third year for the English-speaking programme and during the second year for the Bulgarian-speaking programme for foreign students of different backgrounds. The textbooks are structured using the communicative method and the competency-based approach, applicable for programmes that target learners with specific language needs with pre-determined course content and objectives (e.g. at the end of the course the learner should be able to describe his/her professional experience and skills, fill in documents, understand professional instructions and ask for clarification of a work task, communicate in a work environment, express courtesy and respect [3], ask open questions to a patient; answer patient's questions; use ascending and descending communication strategies (role-play dialogues with patients, patients' relatives, or colleagues); choose the appropriate style and register in dialogical and monologue speech; summarize information from recorded professional dialogues (doctor-patient; doctor-doctor encounters), etc. Other effective methods of teaching the thematic and grammatical content of the discipline "Communication skills in clinical settings" are projects, business games, discussions, case studies, etc. In order to effectively develop communicative-speech competence, it is also necessary to master certain genres of professional speech such as the phatic ones: greeting, forms of address and farewell and to demonstrate skills in maintaining the communication process.

Hence, the most common communicative tasks in the Bulgarian as a Foreign Language (BFL) training process are: conveying a message; asking questions; formulation of a request (request); persuasion and suggestion; assessment of objective conditions and subjective possibilities; expressing hesitation and doubt; affirmation and denial; requests, commands, wishes, or gratitude; expression of excitement and emotions; formulation of definitions, descriptions, comparisons, spatial, qualitative and quantitative relationships. Teaching practices that produce good results in teaching BFL for medical purposes and lead to effective communication are:

- Use of visual stimuli as support in structuring the monologue (e.g. description of organs and systems, diseases, symptoms, types of treatment and giving instructions (Fig. 1, Fig. 2).
- Use of videos from various clinics that demonstrate skills in structuring dialogic speech, use of speech strategies and tactics in informational messages (communicating diagnosis, treatment plan, results, etc.; argumentative message that contains models for persuasion for treatment, adherence to regimen, etc., Fig. 3).
- The use of games as a means of developing scientific and professional language competence.

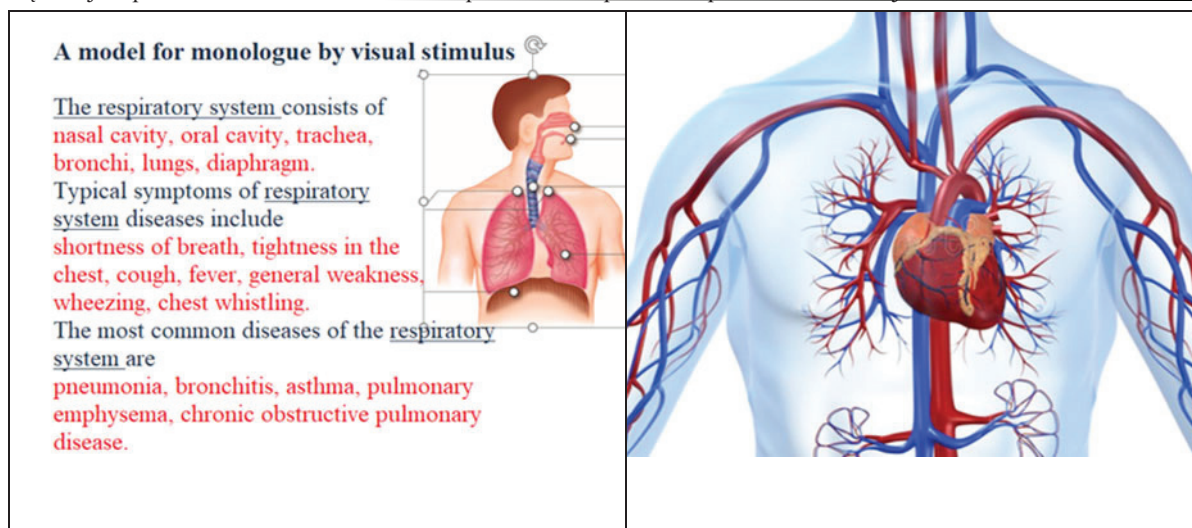


Figure 1. A model of the structure of a monologue expression

Figure 2. Description by system



Figure 3. Doctor-patient communication in the Ear, nose, and throat clinic- educational video film

The greeting for example in the Bulgarian etiquette tradition is an obligatory element of a communicative event, as well as an introduction to the dialogical or monologue speech. Therefore, it is important for international students to be able to use etiquette formulas appropriately in professional communication, where greetings provide information about collegiality, conventionality of the relationship, possibility of establishing a business contact, and for a subsequent dialogue [6]. After the analysis of the students' verbal communication, we came to the conclusion that in most cases the greeting formulas are performed in order to share an emotional attitude, caring for the interlocutor, establishing a business relationship, and initiating a professional dialogue.

From the thirty analyzed recordings, it can be seen that the use of the greeting *Good day!* is preferred for a pragmatic functional purpose (regardless of the time of the meeting). It is necessary to note that the ritual of greeting must be completed even in situations of repeated encounters, when the contact function is expressed by means of remarks: *//Let's begin the examination / We have already seen each other / We continue with the treatment//* where the formula for a null, missing greeting is obvious. We consider the following phrases to be standard implementations of the greeting: *Hello! / Good morning! / I'm glad you are better! Good to see you!//*. Therefore, it is inappropriate use unmotivated speech formulas (greetings) which are purely informative and practical such as *//Let's get started / Come on / Are you ready?//*. The choice of an individual patient as a single addressee or addressing the patient as a familiar person is felt to be unconventional: *//Hey / Hello, George / Bring these results to our next appointment / What do you want to find out / Do you see//*. Most often the addressee is indicated by a form of direct address by first name, surname, variants of the name, the age of the addressee (*youngster*), less often by an evaluative adjective (e.g. *dear Mr. Ivanov*).

The use of educational video materials is one of the main pedagogical methods that recreate real communicative situations for foreign students. In the academic teaching of BFL, electronic games acquire additional functions, as they become a tool for developing scientific and professional language competences and skills. The purpose of these language games is to go beyond the characteristics of electronic games highlighted by Mark Prenski as fun and enjoyment, fostering active participation, raising adrenaline, socialising and affirming self-confidence, creating emotions and enjoyment [5].



Figure 4. Linking an image to a term

Another type of games (with a focus on recognition and use of frequent clinical terms) with a higher degree of difficulty as they contain interactive elements are those that require the association of an image with a term in the presence of two or more distractors. The requirement is the terms to be correctly associated with the pictures by dropping a term onto a picture or vice versa (Fig. 4). After a detailed study of the electronic games, we can point the following types as suitable for BFLMP training:

For individual work (with integrated communicative skills), it is appropriate to apply them in the following gradation [4, 5]:

- Dictionary of basic terms (a collection of images):
 - Recognition of anatomical terms (associating an image with a term, without distractors).
 - Linking an image to a term (with distractors).
 - Crosswords with medical terms.
- Developing individual skills for text creation:
 - Listening comprehension with visual distractors to recognise a simple sentence (passive communicative act).
 - Adding a term in an incomplete sentence (assisted active communicative act).
 - Arranging mini-dialogues in a logical sequence (individual communicative act).

Teaching English for medical purposes. English for medical purposes (EMP) is taught to second year students in the Bulgarian-speaking programme of MU-Varna. The main goal of teaching EMP is the development of the productive skill of speaking for effective doctor-patient communication as preparation for clinical practice. Resources for developing speaking skills in English for professional communication are limited considering those contributing to the development of learners' reading, listening and writing skills.

We applied the lexical approach with the phrase as the main communicative unit and explored the combinatory behavior of high frequency words in medical English texts. The extracted terminological and lexical units were incorporated in the development of didactic tasks. The terms and phrases were stored in thematic language banks which remain open for completion by additional entities. Word combinations with frequency use such as adjectival, nominal, verbal and adverbial phrases (collocations) and prepositional phrases with specific pragmatic meaning were incorporated into short content related speaking sections on selected topics. Eight topics have been selected in accordance with the syllabus: musculoskeletal, cardiovascular, genitourinary, gastrointestinal, respiratory, cardiovascular health, as well as immunity, endocrinology and neurology care. For the Bulgarian learners of EMP at levels B1 and B2 (CEFR) we developed speaking and discussion tasks as follow-up activities to these topics [1].

The various components of the speaking competence require different types of interaction and different language functions to be practiced. In order to stimulate the students to actively participate in the learning process, study collaboratively and think critically, the tasks should be meaningful, deliberate and well-integrated in the context of the medical or health-related topic. We identified the following language functions as specific to the medical discourse, which are in accordance with the suggested classification by Van Ek and Trim [2]: *socializing (greetings, introductions, addressing patients), explaining, counselling, reassuring, identifying (e.g. asking questions in history taking interviews), offering assistance (e.g. discussing treatment plans), describing (structure, functions), making predictions, reporting (e.g. preferring a patient) empathizing, exemplifying, emphasizing, summarizing, paraphrasing; braking bad news, expressing opinions and attitudes (e.g. preferences, emotions, degrees of certainty, etc.), sharing personal experience (e.g. reporting or narrating about past events).*

The variety of speaking activities incorporated in the language course [1] provides opportunities for the students to practice language functions in medical discourse. The specific tasks and the main types of activities, used in the development of the language course are presented below (sample tasks 1 - 15):

- Role-plays: using role cards, based on patient information leaflets (PIL) and patient information videos to practice explaining, describing, summarizing, and paraphrasing;
- Verbal handover templates: using patient education sites with lists of symptoms as well as management and treatment options for defining, reporting, explaining, and counselling speaking activities;
- Scenarios: structured consultations with open and closed questions, recommendations; offering assistance, empathizing, emphasizing, counselling patients, etc.
- Discussions: open questions to stimulate group discussions.
- Read the case study and construct the doctor-patient consultation following the suggested steps.
- Prepare a short conversation with a gastroenterologist. Explain your symptoms and receive advice for the medical condition. The doctor should ask questions to clarify the possible causes for the condition (diet, exercise, traveling or other changes in routine, dairy products, stress, resisting the urge to have a bowel movement, possibly because of hemorrhoids, overusing anti-diarrheal medications, etc.).

Sample task 1. Conducting medical interviews

Procedure:

1. Greet the patient by name, offer a seat;
2. Introduce yourself (name and role), discuss the purpose of the conversation.
3. Explain what will happen next and check whether the patient agrees
4. Use open questions and encourage the patient to share his/her complaints and concerns.
5. Summarize when the patient has told you and ask if it is accurate.
6. Explain what will happen next.

A. Planned handout

Task 15. Role play: a patient came to you with flu recently and has now presented with acute shortness of breath. You diagnose iron and vitamin deficiency anaemia.

Follow the suggested steps to perform a medical consultation:

find out → explain → empathize → reassure → advise → encourage → persuade → reinforce

1. Find out what the patient knows about anaemia.
2. Explain the causes of anaemia.
3. Discuss the treatment (iron supplementation, folate and vitamin B₁₂).
4. Reassure the patient about the safety of medications
5. Deal with the patient's anxiety about the problem, emphasizing that it can be controlled and discuss the prognosis for anaemia patients.

B. Structured handout

Sample task 2. Counselling patients (scenarios)

A content-based lesson may be followed by a discussion section for various reasons. The students may aim to arrive at a conclusion, share ideas about an event, or find solutions in their discussion groups, which foster critical thinking and quick decision making skills:

- Comment on your strategy with difficult patients.
- How would you advise someone who is hesitant about vaccines?

Sample task 3. Discussing and/or answering open questions

- Describe the most recent occasion when you were ill or when you had an injury. Work with a partner to create a list of symptoms related to that occasion. Which organs and tissues of the immune system were involved in defenses against that condition?
- Choose a disease and describe its symptoms following the model;

Sample task 4. Describing

- Look at the lab report and interpret the patient's results.

Sample task 5. Commenting graphs, trends, lab reports

- What is the difference: food sensitivity, intolerance and an allergy?
- Choose a medical procedure or a test from the suggested ones and explain it to a patient. Your explanation should provide answers to the following questions: When is the test/procedure used? Why do the test/procedure? What are the risks?

- What should you do in the following situations: situation 1. Cardiac arrest.

Sample task 6: Explaining, comparing and contrasting

- Discuss what may go wrong during a doctor-patient consultation.
- Why are some patients reluctant to visit a doctor? What problems could result from miscommunication between a doctor and a patient?
- Do you think doctors are becoming less sensitive to patients' needs?

Sample task 7: Making predictions, expressing opinions and attitudes on medical dilemmas

- Discuss the common structure of the medical consultation: Can you describe what you would do if you were giving a physical examination? What information do you look for when taking a patient's history? When checking vital signs, what are you looking for?

Sample task 8: Brainstorming (students generate ideas on a given topic within a time limit)

- Choose one topic, note down your arguments. Share your opinion with your colleagues.
 1. Discuss the key physical differences in human physiology (e.g. body composition).
 2. People objectify women more than men.
- Express your opinion about the following:
 1. Is obesity a disease or a choice?
 2. How much of a problem is obesity in Bulgaria?

Sample task 9. Opinion sharing

- Have you ever been hospitalized? Were you satisfied with the attitude of the doctors and nurses towards you?
- What popular diets do you know of? What are the biological benefits of a balanced diet? Why are women more likely to develop eating disorders than men?
- Tell your colleagues about a recent illness you had.

Sample task 10. Personal experience/storytelling

- Choose one of the diseases mentioned above. Imagine you are a patient and complain about your symptoms.
- Report about a respiratory condition using some of the suggested expressions: *present with, manifestations are, symptoms may occur/ include/predominate, be triggered by, be detected, be caused by, be found, be congested, be associated with, be marked by.*

Sample task 11. Reporting

- Role play the dialogue to show more empathy to the patient. Make sure the structure of the consultation is clear and the patient follows the information provided.

Sample task 12. Simulation activities

- Read the situation and write notes as a doctor and a patient. Prepare questions for each stage of the interview. For the patient's notes think about the reason for the visit, the symptoms, background history, etc.

Sample task 13. Information gap (solving a problem)

- Instruct a colleague how to work in a Covid-19 emergency room. Provide advice on how to prevent a contagious disease.

- Inform the patient how to prepare for a bronchoscopy (use the suggested explanation).

Task 17. Case study: After taking the patient's history Dr. Danov is ready to perform a physical examination. This usually requires giving the patient precise instructions to do the following things:

- to remove different items of clothing
- to perform certain physical functions (deep breathing, coughing, sticking out a tongue, etc.)
- to get into a particular position (lying face up, sitting, lying on the left side, etc.)

A. Prepare the doctor's instructions:

.....
.....

Sample task 14. Giving instructions

- Listen and summarize what you learned about psychosis.

Sample task 15. Oral summaries

The participation in the different types of speaking activities such as responsive, extensive and interactive speaking, practiced during the 2-semester training in EMP was assessed in terms of contextual appropriateness, fluency, vocabulary range, accurate use of grammatical structures, and pronunciation.

Conclusions. Developing speaking skills for professional communication purposes requires consistency of the teaching materials and extensive practice in the classroom. The best practices for developing professional speech in order to enhance the communicative-speech image of medical professionals can be realized through specially designed academic tasks and teaching materials, based on authentic speech acts, incorporated visual and video stimuli, scenarios and simulation techniques. The proposed sample tasks reflect current good practice of active learning EMP and BFL at MU-Varna. The teaching techniques emphasize the practical aspects of designing thematically diverse but highly specific tasks in conformity with the conventions and stylistics of medical discourse, where most errors are made in the flow of speech.

References

1. I. Doykova. *Professional communication in English: Medicine*. MU-Varna, 2022.
2. J. A. Van Ek and J. L. M. Trim. *Threshold level 1990*. Council of Europe, 1991.
3. J. Richards. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, pp. 43, 2006.
4. А. Добрева, П. Фотев, Д. Иванова. *Развиване на комуникативните компетенции чрез видеофилми в онлайн обучението по български език като чужд* //journals.mu-varna.bg › article › download, 2018. (31. 10. 2022 г.).
5. И. Калчева, И., Тачева, В., Добрева, А. *Електронните игри в академичното обучение по български език като чужд език за медицински цели*. В: *Втора Варненска конференция за електронно обучение и управление на знанието*, 2018. https://roundtable.mu-varna.bg/wp-content/uploads/2019/01/2ndVarnaConf_2018-1.pdf (31. 10. 2022 г.).
6. Формановская, Н. И. *Комуникативно-прагматические аспекты единиц общения* - М.: Ин-т рус. языка РАН., 292 с. 1998.

SPECIFICS OF CLINICAL TERMINOLOGY: FREELY ACCESSIBLE CLINICAL CASES IN LSP TEACHING

Natália Gachallová

Language Centre, Faculty of Medicine, Masaryk University (CZECH REPUBLIC)

Abstract. It is generally agreed that incorporation of authentic medical cases into the LSP teaching is invaluable for the motivation and active engagement of students, especially in the English programme where the extreme similarity between English and Latin terminologies might result in students' disinterest in the subject. However, access to and sharing of authentic medical reports might prove complicated due to ethical concerns and legal limitations. Medical students, in particular, prefer real data, situations, and visual demonstration over exercises revolving merely around linguistic phenomena as such - however accurate they are. The aim of the paper is to demonstrate how free-access materials primarily designed for medical professionals can be of assistance to the teachers of medical LSP and to present the types of activities that have proven most useful for instruction of the specifics of clinical terminology.

Keywords: LSP, clinical terminology, authentic case, student motivation, medical report, diverse cultural background, English programme

Introduction. The teaching of professional medical language at the Faculty of Medicine, Masaryk University, takes place in the first year of studies within several specializations in both Czech and English programme. It is provided largely by medical non-professionals with linguistic education based at the Language Centre at MU, which operates independently of particular faculties and covers the language education depending on the specific needs of each department. At the Faculty of Medicine, the Language Centre provides LSP courses of medical English and Latin/Greek-based medical terminology, as well as Czech language courses. The two-semester courses of Basic Medical Terminology for international students that I have been teaching for the last eight years are obligatory for the students of general medicine, dentistry, and physiotherapy and are a prerequisite for several 2nd-year subjects. In addition, their content is closely tied to crucial pre-clinical subjects taught in the first year, especially anatomy. Therefore, they are designed to support students in their first encounters with professional language, with the aim to help them tackle the anatomical nomenclature and provide them with language proficiency sufficient to comprehend (not only) Latin parts of medical documentation. The desired outcome is to teach students use medical terminology with respect to a particular context, in contrast with a mechanical memorization of formulae without deeper understanding.

In Czech Republic, as well as in other central European countries, medical reports are still – to a various degree depending on the institution – written in Latin or, at least, heavily based on Latin/Greek clinical terminology. Such medical reports are usually written for statistical purposes or to share the patient information with other colleagues, but we should not forget about reports related to criminal investigation or autopsy reports. The wrong, i. e. ambiguous, medical documentation may have serious legal or safety implications, as has been demonstrated in by Fogarasi or Fujika et al. [5, 6]. Medical students are thus expected to correctly use the terminology from the very first moments of their studies, even though it originates from languages that vast majority of students have never come into contact with. This has proven challenging especially when it comes to international students who are, at the same time, mostly non-native speakers of the language of instruction, i. e. English. This results in the situation, in which we are presented with the need to make students understand principles of a completely unfamiliar inflected language using a substantially different – in terms of syntax – analytic language of instruction. Simultaneously, due to the similarity of English terminology to the Latin one students may feel lack of motivation or need to even study the subject.

Methodology. From the methodological point of view, it is absolutely crucial for us, teachers of LSP, to keep in touch with the real practice; in other words, the experience has repeatedly shown that authenticity must be the leading principle to be preferred over the instruction on the isolated linguistic phenomena. Besides, the requirement of authenticity has been regarded as one of the main criteria of assessing language testing not only in the context of LSP [3, 4]. As stated by Elder, “establishing authenticity is essential in measuring the language abilities and cognitive processes of language learners to predict their performance in future language use”. Much work has been done since 1980s, when the LSP teachers started to compile corpora of medical texts in cooperation with the informatic techniques such as natural language processing or data mining. The

key features of medical documentation and its genres has already been identified and thoroughly examined, including the significance of its applications in corpus-based LSP teaching; this research has been readily summarized by Fogarasi and Schneider [5, p. 126].

At Masaryk University, Kateřina Pořízková, a senior colleague of mine, has been advocating for the employment of authentic clinical cases in our Basic Medical Terminology courses for many years. Her research within the COMPACT project that took place from 2012 to 2015 must therefore be mentioned here. Its aim was to innovate the language teaching through the implementation of authentic medical documentation in the teaching. Within this project, over 100 000 individual records from several Czech hospitals have been collected to create a corpus that all teachers can now freely use for the designing of teaching and testing materials. Over the years, several linguistic analyses of these texts as well as of students' needs have been conducted by several colleagues of mine, including Pořízková, Švanda, and Artimová [1, 2, 10, 11, 12, 13]. The available authentic sources have resulted in the modernisation of teaching materials emphasizing closer contact with the real practice. As a result, it is now generally accepted that the language of discourse community cannot be conveyed to the students without the cooperation of the professionals using LSP. With the internationalisation of study programmes, teaching the subject as an LSP becomes even more important. The students usually come with very diverse educational background, study skills, and entry knowledge; therefore, their motivation is crucial for effective and cooperative classroom environment. It is essential that the students at each moment understand why they learn a particular phenomenon and in which situations they would use it in their future medical career.

However, the medical documentation that has been collected so far is subdued to legal limitations and ethical concerns about the patients' data protection. This impedes free sharing of the documentation with students and in many ways limits free use of these. Most significantly, this results in losing the motivation factor of showing a real medical report to students. Therefore, a need arose to search for alternative sources of real clinical cases that are freely accessible and thus usable in the classroom. In this paper, I would like to present one such source, the *The New England Journal of Medicine* [14], and to demonstrate the ways in which it can be employed at various levels of instruction. The journal collects numerous research articles, reviews, and clinical cases primarily addressed to medical professionals. For our purposes, it is important that it includes real clinical cases accompanied by detailed descriptions, including images, test results, and the patient's history and context.

There is a wide variety of cases available, with the possibility of keyword search, which means they can be tailored for the specific needs of the class or particular parts of curriculum. Even though there is no Latin report ready to be shown to students, the real context and information can be presented to students in a digestible and adjusted form, and they can be asked to process the given information in a structured way, i. e. to create a medical report based on the principles they have been instructed on in previous lessons. In this way, we appeal to students to abstract the relevant information and present it concisely and accurately in Latin. Furthermore, we may demonstrate the variability and flexibility of the report, with more correct options possible, with students being able to share and exchange information between each other, or to correct each other's mistakes.

On a general level, we may use these to demonstrate the structure of a medical report, its specifics and frequently used formulae. However, the search on the platform must be narrowed down, depending on our needs, to a certain keyword, a term, or a context we want students to engage with. The preparation starts with browsing through the clinical cases (<https://www.nejm.org/medical-articles/clinical-cases?query=footer&date=past5Years>). The cases are no older than ten years, they are ordered chronologically from the most up-to-date ones; the journal focuses on the diagnostically challenging patients, so a plenty of various clinical terms is used:

Furthermore, advanced search may be used, as well, using a keyword or a phrase and choosing the article category “clinical cases”. If a teacher does not have a fixed plan or wants to explore new contexts, it is preferable to browse through clinical cases and filter these by specialty: e. g. emergency medicine, obstetrics (*placenta increta*, *actinomycosis abdominopelvica*), cardiology, etc. In this way, one may find new contexts one would never think of as a medical non-professional. However, the result of the search cannot be used as such, since it is too extensive and includes information redundant for our purposes. The next step is, therefore, to select the parts of the report relevant to our instruction that students are able to convert to Latin.

For instance, while browsing through the obstetrics specialty, one may find a report of a pregnant woman with a history of ulcerous colitis and multiple symptoms consistent with several diagnoses, out of which listeria infection proves the most probable. Such case may then be presented to the students in the following form:

A 33-year-old pregnant woman with ulcerative colitis was admitted to this hospital during the summer ***at 10 weeks of gestation*** because of fever, nausea, vomiting, abdominal pain and tenderness, and headache. A review of systems was notable for fatigue, mild headache, neck pain, and photophobia. The patient reported no hematochezia, pelvic pain, vaginal bleeding, dysuria, or joint pain. Ulcerative colitis had been diagnosed 11 years earlier... exacerbations of ulcerative colitis occurred approximately every year and were associated with fevers, rigors, nausea, vomiting, abdominal pain, and bloody diarrhea. Doppler ultrasonography of the abdomen revealed mild fullness in the pelvicalyceal system on the right side that is probably a physiologic finding in pregnancy. There was trace fluid in the right lower quadrant; however, the appendix was not visualized. This patient's presentation has several key features that are consistent with listeria infection. In an immunocompetent host, ingestion of food contaminated with listeria typically results in asymptomatic infection or mild febrile gastroenteritis.²⁴ However, this patient is at increased risk for invasive listeria infection because she is pregnant, has an inflammatory bowel disease, and takes immunosuppressive therapy. (<https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMcpc2107344>)

It is advisable to accompany the text with figures if they are included in the report. These usually contain various examination images like X-ray, MRI, or ultrasound methods [Fig. 1]. All these increase the motivation of students substantially and, even though it is not our task to instruct students medically, there is no harm in including additional information where it is fitting.

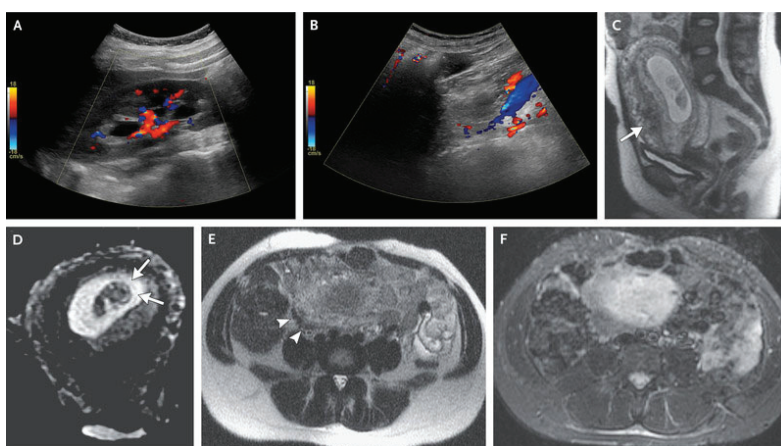


Fig. 1. Ultrasound examination results

In my practice, I usually ask students to try to write a report including the information from the heading in bold. At first, students tend to translate literally word by word for which, as they soon realize, they lack the knowledge or means of expression (e. g. verbs). Thus, they are forced to think about how to structure the information so that it is understandable and, at the same time, includes all necessary information.

With teacher's assistance and monitoring, as well as the help of their classmates (work in pairs or small groups is advisable here), students are supposed to create a well-structured report using the formulae conventionally used in this context, such as:

gravida cum colitide ulcerosa in anam. /

colitis ulcerosa gestationis in anam. /

colitis ulcerosa gravidarum in anam.

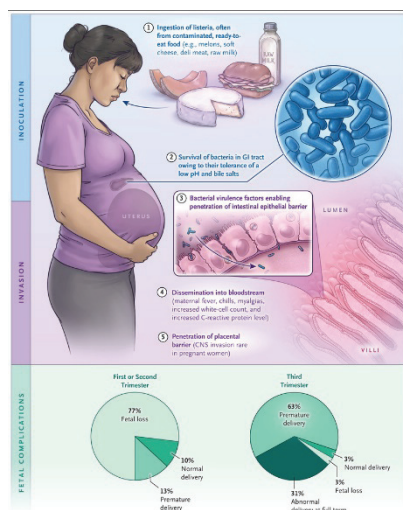


Figure 2. Listeria infection mechanism.

The task necessarily results in multiple varied solutions, out of which several can be correct, which is a plausible means of showing students the flexibility as well as rigidity of a medical report. The teacher may instruct on which of the solutions is most likely to be used in practice (based on his/her knowledge of the reports collected within available corpora). The particular symptoms might serve as a ground for revising basic vocabulary or simple compound words – depending on when in the curriculum the report is implemented. The students may form the compounds or explain the terms that are identically used in English. From a single report, we can thus extract quite a lot of terms: *febris*, *nausea*, *emesis*, *cephalalgia levis*, *pelvalgia* / *dolores regionis pelvis*, *colporrhagia*, *dolor colli*, *photophobia*, *hematochezia*, *arthralgia*, *colitis ulcerosa exacerbans*.

The second part of the above-cited text is related to patient's diagnosis and illustrated by a visual representation of the Listeria bacterium mechanism to invade the body and the risks of Listeria infection in pregnancy [Fig. 2]. This may be presented to students after they figure out how to record the symptoms and history of the patient. The diagnosis itself – *Listeria monocytogenes* – can be discussed from the terminological view, as well.

In a similar fashion, we may employ the following case of a child inhaling food, including the X-ray image below [Fig. 3].:

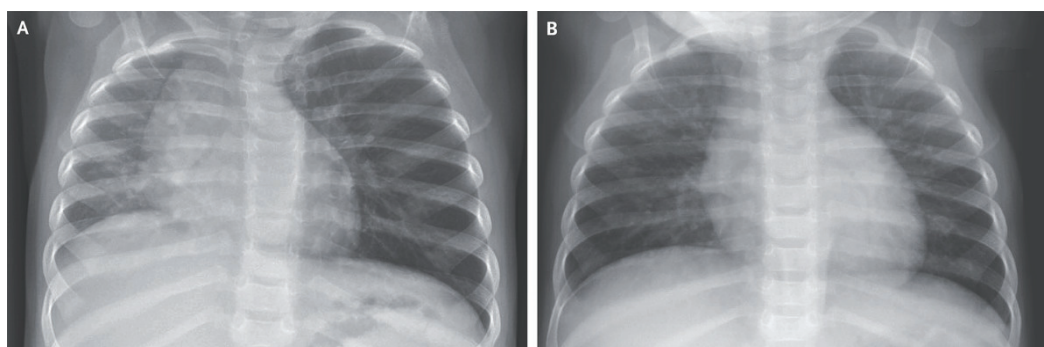


Figure 3. X-ray of a child showing airway obstruction

A healthy 12-month-old girl was brought to the emergency department with a 4-hour history of coughing and stridor. Four hours earlier, she had choked while eating. Crackles and wheezing were heard in the right lung, and the left lung was clear. A chest radiograph showed opacification and volume loss in the right lung, rightward shift of the mediastinum, and hyperinflation of the left lung (Panel A). Given the abnormal radiographic appearance of the right lung, there was concern about right-airway obstruction. However, during rigid bronchoscopy, a foreign body was removed from the left mainstem bronchus. Partial airway obstruction in the left mainstem bronchus had resulted in hyperinflation on that side, with passive atelectasis and opacification on the right side. (<https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJMicm2115363>)

Again, selected relevant parts provide the context, including the X-ray image, while the highlighted information suggests what kind of information should be missing from the final report. Just like in the previous case, students usually present diverse solutions that can be shared on the board to be discussed by the whole classroom, or they can be asked to identify and correct mistakes in their classmates' solutions, if there are any. The outcome of the task may thus look as follows:

corpus alienum pulmonis lateris sinistri

infans cum tussi et stridore

status post bronchoscopiam in situ / st. p. extractionem corporis alieni

obstructio respiratoria partialis bronchi lateris sinistri

Results. The abovementioned open source provides an ideal platform for a content-focused, practice-oriented, and student-centred approach to teaching medical terminology that can be employed at various levels of knowledge and at various stages of the curriculum. It poses an alternative to the authentic medical reports the sharing of which is conventionally subdued to legal concerns and ethical implications. Even though the clinical cases extracted from its database originate from anglophone context that does not use reports written in Latin *per se*, it may be very instructive in teaching of professional medical language to international students, not only thanks to its similarity to Latin/Greek terminology but also in terms of stimulating students' creative work with and structuring of the given information.

The options how to use the source are multiple; on a general level, the clinical cases from the journal's database can be employed to instruct on how to structure a medical report. On a more specific level, the focus of these tasks depends on students' particular needs and teacher's emphasis. Although the preparation as well as implementation time for these activities might be quite extensive, the results are well worth the effort. The tasks may include identification of relevant linguistic phenomena, correction of mistakes, abstraction of conventional syntactic structures, reconstruction of the context (age, sex etc. of the patient), matching pictures with diagnoses, and many others. It is advisable to support students' cooperation and work in small groups or pairs, enabling the exchange of information and mutual comprehension.

To conclude, the *New England Journal of Medicine*'s freely accessible database of clinical cases has proven an invaluable source of inspiration not only for the creation of meaningful context-based tasks for international students of medical terminology but also for motivating students and stimulating contextualization of grammatical phenomena as well as supporting understanding over memorization.

References

- [1] J. Artimová and L. Švanda, "Latin as a Language for Specific Purposes: Its Development and Current Trends," *Humanising Language Teaching*, vol. 18, pp. 1–11, 2016.
- [2] J. Artimová, L. Švanda, and K. Pořízková, "Podoby súčasného diagnostického záznamu" in *Dimenzie jazykového vzdelávania v nefilologických odboroch (Tradícia a súčasnosť) 1953-2013* (Anna Rollerová ed.), pp. 91–101, Bratislava: Ústav cudzích jazykov LF UK v Bratislave, 2013.

- [3] L. F. Bachman and A. S. Palmer, *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1996.
- [4] C. Elder, "Exploring the Limits of Authenticity in LSP Testing: The Case of a Specific Purpose Language Test for Health Professionals," *Language Testing*, vol. 33, No. 2, pp. 147–152, 2015.
- [5] K. Fogarasi and P. Schneider, "How the Incorrect Use of a Medical Genre Can Result in Erroneous Legal Judgements," *CASALC Review*, vol. 5, No. 1, pp. 121–133, 2015.
- [6] K. Fujita, M. Akiyama, K. Park, E. N. Yamaguchi, and H. Furukawa, "Linguistic Analysis of Large-Scale Medical Incident Reports for Patient Safety," *Studies in Health Technology and Informatics*, vol. 180, pp. 250–4, 2012.
- [7] B. Hemzal and M. Votava, *Zkratky používané v medicíně*. Brno: Neptun, 2005.
- [8] D. Lippert, *Die lateinische Diagnose in der Unfallchirurgie und ihren Grenzgebieten*. Wien: Allgemeine Unfallversicherungsanstalt Wien, 2010.
- [9] P. Nečas, "Empirický pohled na výuku latinské lékařské terminologie" in *Latinitas medica* (E. Marečková, H. Reichová, M. Severová, Dana Svobodová, and František Šimon, eds.), pp. 92–100, Brno: Munipress, 2015.
- [10] K. Pořízková, Jozefa Artimová, and Libor Švanda, "Latinská lékařská terminologie ve světle moderních výukových metod," *ACC Journal*, vol. 19, No. 3, pp. 134–139, 2013.
- [11] K. Pořízková, "Corpus-Based Approaches to Teaching Medical Terminology" in *XVIIth CERCLES. The Future of Language Education in an Increasingly Digital World: Embracing Change*, Porto 15–17 September, 2022.
- [12] K. Pořízková a M. Blahuš, "Korpus autentických klinických diagnóz v prostředí softwaru Sketch Engine" in *Latinitas medica* (E. Marečková, H. Reichová, M. Severová, Dana Svobodová, and František Šimon, eds.), pp. 31–42, Brno: Munipress, 2015.
- [13] K. Pořízková and R. Helán, "Using Tools of Corpus Linguistics for Investigating and Teaching Language for Medical Purposes" in *Language Studies at a Higher Education Institution*, Kaunas 2014.
- [14] *The New England Journal of Medicine*, Accessed 12 November, 2022. Retrieved from <https://www.nejm.org/>

DAUGIAKALBĖS APLINKOS POVEIKIS STUDENTŲ UŽSIENIO KALBŲ MOKYMUI(SI): VILNIAUS KOLEGIJOS STUDENTŲ ATVEJO ANALIZĖ

Ingrida Galkauskienė, Halina Klupšienė, Jūratė Patackaitė, Violeta Žemaitienė

Vilniaus kolegija

Santrauka. Šiuolaikiniame pasaulyje daugiakalbystė tampa ne siekiamybe, bet neišvengiama realybe. Tačiau daugiakalbystės ir daugiakalbės aplinkos samprata keitėsi ir įvairiuose rašytiniuose šaltiniuose aiškinama skirtingai. Europos Sąjunga daugiakalbystę išryškina kaip vertybę siekiant tarpkultūrinio dialogo, tarpusavio susikalbėjimo ir socialinės sanglaudos. Čia daugiakalbystė yra viena iš svarbiausių Mokymosi visą gyvenimą programos, medijų, informacinių technologijų prioritetinių sričių, ji vaidina svarbų vaidmenį plėtojant ryšius už Europos Sąjungos ribų, o daugiakalbę aplinką sudaro tautinių mažumų kalbos ir valstybinė kalba, nes ją formuoja skirtingų kalbų ir kultūrų žmonės. Straipsnio autorės analizuoja įvairialypę daugiakalbystės ir daugiakalbės aplinkos sampratą, aiškinasi, kaip laikomasi daugiakalbystės politikos tikslų Lietuvoje ir kitose ES šalyse, kas daro įtaką užsienio kalbų pasiūlai ir pasirinkimui šiose šalyse. Kitas tikslas – identifikuoti pasaulio kalbų klasifikaciją ir apžvelgti daugiakalbystės vaidmenį visuomenėje bei išsiaiškinti, ar daugiakalbė aplinka turi įtakos Vilniaus kolegijos studentų užsienio kalbų pasirinkimui, kiek ir kokių užsienio kalbų jie moka bei kokių užsienio kalbų jiems reikėjo praktikoje ir darbe. Atliktas tyrimas atskleidžia: specialistų su anglų kalbos įgūdžiais poreikis nekelia abejonių, tačiau reikėtų skatinti mokytis kaimyninių šalių kalbų, o tautinių mažumų – pagal poreikį šeimoje, nes dabartinis vienos ar dviejų užsienio kalbų dominavimas jau sukėlė kalbų įvairovės ir dėstymo kokybės

mažėjimą. Straipsnyje pateikiama Lietuvos ir užsienio tyrėjų, straipsnio autorių nuomonė ir įžvalgos būtiniams pokyčiams.

Reikšminiai žodžiai: daugiakalbystė, daugiakalbė aplinka, tautinių mažumų kalbos, užsienio kalbos, Europos Parlamentas, pokyčiai.

Daugiakalbystės ir daugiakalbės aplinkos samprata. Daugiakalbystės reiškiniai žmonijos istorijoje yra labai seni. Tačiau gana ilgai daugiakalbiai žmonės buvo tik retos išimties vienakalbių ar dvikalbių žmonių masėje. Todėl ir daugiakalbystės samprata įvairiuose rašytiniuose šaltiniuose suprantama ir aiškinama skirtingai. Pasak lietuvių filologo Vytauto Ambrazo „daugiakalbystė, polilingvizmas (poli... + lot. lingua – kalba), kelių kalbų mokėjimas ir aktyvus vartojimas kasdieniame bendravime. Daugiakalbystė dažna daugiatautėse šalyse (vokiečių–prancūzų–retoromanų–italų kalbų, daugiakalbystė Šveicarijoje) ir kalbų paribio zonose (lietuvių–lenkų–baltarusių kalbų, daugiakalbystė Lietuvos pietryčiuose). Daugiakalbystę reikia skirti nuo poliglotizmo – kelių svetimų kalbų mokėjimo ir gebėjimo jomis naudotis kultūros ir tarptautinėms bendravimo reikmėms (1). Šiuolaikinių kalbų tyrėjai žvelgia plačiau ir pripažįsta, kad daugiakalbystės sąvoka yra vartojama keliomis reikšmėmis. Tai yra tiek įvairių kalbų sambūvis šalyje, kuriose ne visų piliečių pirmoji arba gimtoji kalba yra valstybinė, tiek ir tam tikroje institucijoje, kurios nariai kalba įvairiomis kalbomis, dar kitaip vadinama „visuotinė daugiakalbystė“ (angl. „multilingualism“). Antroji sąvoka – „individuali daugiakalbystė“ (angl. „plurilingualism“), vartojama kalbant apie daugiakalbio asmens kalbinę kompetenciją – kelių kalbų mokėjimą įvairiais lygmenimis, turimą ir pastoviai kintantį, tobulinamą kalbinį repertuarą (2). Daugiakalbystė nuo seno buvo įvairių sričių mokslininkų: lingvistų, pedagogų, psichologų, fizikų tyrimų objektu. Todėl įvairių sričių tyrėjų skiriasi ir nuomonės apie šį reiškinį. Iki XX a. šeštojo dešimtmečio vidurio mokslininkai manė, kad daugiakalbystė trukdo gimtosios kalbos išmokimui ir socialinių įgūdžių formavimuisi, neigiamai veikia besimokančiojo intelektą, mažina savivertę, didina psichinę įtampą ir ją vertino neigiamai. Ir tik pastaraisiais dešimtmečiais daugiakalbystę tiriantys mokslininkai pastebi jos naudą, nes reikia vis daugiau bendrauti su kitomis kalbomis kalbančiais žmonėmis dėl politinių, prekybinių, kultūrinių ar šeimyninių santykių, o paskutiniu metu vis labiau daugiakalbystę siejama su tautinių mažumų kalbų mokėjimu, jų kalbų populiarinim bei mokymu(si) (3). Jeigu kalbėtume apie daugiakalbystės sąvoką, tai straipsnio autorės mano, jog ir vieni tyrėjai, teigę, kad daugiakalbystė yra kelių kalbų mokėjimas ir aktyvus vartojimas kasdieniniame gyvenime (kaip pavyzdį pateikę daugiatautes šalis), ir kiti tyrėjai aiškindami, jog daugiakalbystė yra gebėjimas bendrauti trimis ir daugiau kalbų, yra teisūs. Tik pirmieji aiškindami daugiakalbystės sampratą orientavosi į tautinių mažumų kalbas šalies viduje, o antrieji – į užsienio kalbas už šalies ribų. Vienijantis ir jungiantis šalims į tarptautines sąjungas ir organizacijas, griūnant ekonominėms sienoms, keitėsi ne tik daugiakalbystės, bet ir daugiakalbės aplinkos samprata. Šių laikų mokslininkai daugiakalbystę apibrėžia, „kaip visą gyvenimą trunkančią asmens kalbų repertuaro plėtrą bei dinamišką, visą individo gyvenimą trunkantį kalbinio repertuaro kaitos procesą, o kiekvieno individo daugiakalbystės profilį apibūdina, kaip kalbų žinojimą įvairiais lygmenimis“ (doc. dr. Roma Kriaučiūnienė). Taigi, analizuojant daugiakalbystę ir daugiakalbės aplinkos įtaką užsienio kalbų paklausai ir pasiūlai, tiesiog būtina kalbėti tiek apie tautinių mažumų kalbas, tiek apie užsienio kalbas, kuriomis vertėtų bendrauti su šalies prekybos, kultūros ar kt. sričių partneriais.

Todėl ir daugiakalbė aplinka kuriasi arba yra kuriama gana skirtingomis sąlygomis. Daugiakalbystę ir daugiakalbės aplinkos formavimąsi ir kaitą skatina dar ir bendra skirtingomis kalbomis kalbančių žmonių geografinė padėtis. Dėl šios priežasties dvikalbiai ar daugiakalbiai būna pasienių gyventojai. Daugiakalbystė plinta kuriantis valstybėms, o taip pat užkariaujant valstybes, kai prievarta vietiniams gyventojams primetama svetima kalba. Daugiakalbystė plečiasi kartu su gyventojų emigracija į kitomis kalbomis kalbančias šalis. Daugiakalbystę skatina noras bei poreikis gauti informacijos apie kitų šalių mokslo ir kultūros pasiekimus, tyrimus. Ir, aišku, dvikalbės ar daugiakalbės šeimos, kuriose kalbama skirtingomis tėvų, senelių ar kitų giminaičių, o taip pat ir draugų kalbomis. Kintant daugiakalbei aplinkai, keičiasi ir daugiakalbystės samprata. Tačiau

daugiakalbė aplinka, ar dėl įvairių priežasčių susiformavusi, ar suformuota, paprastai yra palanki kalboms ir svarbi kalbų mokymui(si).

Tautinių mažumų ir kaimyninių šalių kalbų įtaka užsienio kalbų pasirinkimui Lietuvoje ir kt. Europos Sąjungos šalyse

Lietuvoje daugiakalbystės šaknys yra labai senos. Jos siekia dar Lietuvos Didžiosios kunigaikštystės (toliau: LDK) laikus, kai tautinė gyventojų sudėtis buvo daugiakalbė. Lietuvos didysis kunigaikštis Vytautas 16 a. 3 dešimtmetyje LDK teritoriją išplėtė iki 930 000 km², žmonių padaugėjo iki 2 480 000. LDK tapo daugiataute. Čia gyveno lietuviai, baltarusiai (gudai), ukrainiečiai, lenkai, prūsai, latviai, rusai. Tačiau įvairių tautų gyvenamose teritorijose skyrėsi gyventojų skaičius ir, žinoma, tarpusavio bendravimo kalba (4). „Tautinės mažumos yra neatsiejama mūsų visuomenės dalis, su Lietuva susijusi ilgalaikiais istoriniais ir kultūriniais saitais. Išstisus šimtmečius tautinėms bendrijoms teko svarbus vaidmuo: jos prisidėjo kuriant Lietuvos valstybę ir ginant jos laisvę bei Nepriklausomybę. Sąjūdžio laikais 26 tautinių bendruomenių atstovai palaikė tautinės deklaracijos idėją, kurios tikslas – parodyti, kad tautinės mažumos pritaria Lietuvos Nepriklausomybės siekiams. Visų Lietuvoje gyvenančių tautybių piliečiai įsijungė į tautinio atgimimo judėjimą: palaikė referendumą dėl sovietinės kariuomenės išvedimo iš Lietuvos, stovėjo Baltijos kelyje, gynė šalies Nepriklausomybę per 1991 m. sausio įvykius ir rugpjūčio pučo metu“ (4). Remiantis Lietuvos Respublikos 2021 m. visuotinio gyventojų ir būstų surašymo statistiniais duomenimis, 2021 m. Lietuvoje gyveno šių tautinių mažumų atstovai: lenkai, rusai, baltarusiai, ukrainiečiai, žydai, totoriai, vokiečiai, romai, latviai, armėnai, (daugiau nei 1000 šių tautybių gyventojų), o azerbaidžianiečiai, moldavai, kartvelai, estai, karaimai ir kt. (mažiau nei 1000 gyventojų) (5). Eurostat (2016) duomenimis, didžiausias Lietuvos gyventojų skaičius – 63,0 proc. mokėjo rusų kalbą, 30,4 proc. – anglų kalbą, kai tuo tarpu vokiečių kalbą mokėjo tik 8,3 proc. gyventojų (6). Todėl galima teigti, kad daugiakalbė aplinka Lietuvoje formavosi nuo senų laikų ir lietuviai mokėsi bei mokėjo ne tik savo gimtąją kalbą, tačiau rusų kalbą, kuri kaip „sovietinis palikimas“ vis dar gajus ir turi įtakos šios kalbos pasirinkimui bei veikia pasiūlą.

Kokia situacija yra kitose Europos Sąjungos (toliau: ES) šalyse? Vokietijoje, be vokiečių kalbos, daugiausia kalbama rusų, turkų, lenkų, kurdų, italų, graikų, arabų, olandų, serbų, kroatų, ispanų ir anglų kalbomis. Anglų kalbos kaip pirmosios užsienio kalbos Vokietijoje mokosi 71,1 proc. gyventojų, prancūzų – 24,4 proc., rusų – 13,3 proc., ispanų – 10,2 proc., italų – 7,6 proc., kitų užsienio kalbų lotynų, turkų ir senovės graikų kalbų mažiau nei 5 proc. (7). Ir nors teigiama, kad šių kalbų mokomasi kaip užsienio kalbų, tačiau akivaizdu, kad kai kuriems gyventojams šios kalbos yra gimtosios arba tėvų kalbos, kitaip sakant, tai – tautinių mažumų kalbos. Vokietija ribojasi su devyniomis valstybėmis: su Danija, Lenkija, Čekija, Austrija, Šveicarija, Prancūzija, Liuksemburgu, Belgija ir Nyderlandais, tačiau tik prancūzų kalba yra populiari kaimyninės šalies kalba. Nyderlanduose daugelyje mokyklų be anglų kalbos siūloma vokiečių, prancūzų ir ispanų kalbos kaip užsienio. Tačiau yra mokyklų, kur mokomasi kinų, rusų ar arabų. Olandų kalba yra oficiali kalba, tačiau beveik visi šalies gyventojai kalba vokiečių kalba. Olandiškai kalbama Belgijoje, Suriname, Aruboje, Kiurasao ir Sint Martene. Vokiečių, turkų, marokiečių, indoneziečių kalbos yra tautinių mažumų kalbos (8, 9). Belgijoje yra trys valstybinės kalbos: olandų, prancūzų ir vokiečių. Dauguma belgų (apie 55 proc.) kalba olandiškai (flamandų dialektu). Be šių trijų kalbų mokyklose noriai renkamsi anglų ir ispanų kaip užsienio kalbų (10). Kaimyninėje Lenkijoje 5 proc. gyventojų priklauso tautinėms mažumoms. Tai – ukrainiečiai, vokiečiai, baltarusiai, slovakai, čekai, lietuviai, romai ir žydai (11). Oficialiai mažumų kalbomis yra pripažintos šios kalbos: kašubų, vokiečių, baltarusių, ukrainiečių, romų, rusėnų, lietuvių, armėnų, vengrų, slovakų, čekų, jidiš, hebrajų, karaimų ir totorių, t. y. tos kalbos, kuriomis kalba ne mažiau 1000 šalies gyventojų. Įdomi situacija Lenkijoje yra su sileziečių kalba, kuria kalba daugiau nei 529 000 gyventojų. Iki šiol ši kalba nėra oficialiai pripažinta dėl kalbininkų ginčo, ar tai atskira kalba, ar lenkų kalbos tarmė (12, 13). Lenkija ribojasi su Vokietija, pietuose – su Čekija ir Slovakija, rytuose – su Ukraina ir Baltarusija, šiaurėje – su Lietuva ir Rusijos Federacijai priklausančia Kaliningrado sritimi. Tačiau

paskutiniaisiais metais Lenkijoje kaip ir Lietuvoje daugėja besimokančių anglų kalbos kaip pirmosios užsienio kalbos, o vokiečių, prancūzų, rusų ir ispanų kalbų besimokančiųjų sumažėjo.

Taigi, užsienio kalbų pasiūla ir poreikis ES šalyse dažnai tik iš dalies priklauso nuo geografinės padėties. Užsienio kalbų pasirinkimui ir populiarumui kaimyninių šalių, tautinių mažumų kalbos didelės įtakos nedaro Lietuvoje, Lenkijoje ir Vokietijoje. Tačiau Belgijoje, Nyderlanduose, Liuksemburge, Lichtenšteine, Suomijoje kaimyninių šalių ir tautinių mažumų kalbų ne tik mokomasi, bet jos pripažįstamos ir yra antrosios arba trečiosios valstybinės kalbos. Straipsnio autorių nuomone, tai lėmė ne tik ekonominiai bei kultūriniai santykiai tarp šalių, bet ir draugiškos kaimynystės politika ar savalaikiai politiniai sprendimai.

Prielaidos daugiakalbės aplinkos formavimuisi pasaulyje, Europoje ir Lietuvoje

Europa, kaip geografinis regionas, yra daugiakalbė. Tad visi europiečiai gyvena daugiakalbėje aplinkoje, tačiau ne visi kalba savo gimtąja kalba šeimoje, draugų rate ar su kolegomis. Dažnai renkasi vieną tėvų kalbą šeimoje, daugumos suprantamą – draugų rate, o bendravimui su kolegomis ir vietiniais partneriais – valstybinę arba vieną iš užsienio kalbų. Šeimos, draugų rate dauguma Lenkijos gyventojų kalba lenkiškai, sileziečių ir kašubų, taip pat anglų, baltarusių, ukrainiečių, rusų, romų ir prancūzų kalbomis. Vokietijoje be vokiečių kalbos su artimaisiais kalbama rusiškai, turkiškai, lenkiškai, itališkai, graikiškai, arabiškai, ispaniškai ir angliškai, o Nyderlanduose – olandiškai, vokiškai, prancūziškai, turkiškai, marokiečių, indoneziečių ir ispanų kalbomis.

2013 m. duomenimis, 47 proc. ES gyventojų bendravo anglų kalba (13 proc. jų ji yra gimtoji kalba, 34 proc. – užsienio kalba), vokiečių kalba buvo antroji dažniausiai vartojama kalba, kuria kalbėjo 30 proc. europiečių (20 proc. – gimtoji, 10 proc. – užsienio kalba), o prancūzų kalba trečioje vietoje ir ją kalbėjo 23 proc. (12 proc. – gimtoji, 11 proc. – užsienio kalba) Europos piliečių (14). 2020 m. ES gyventojų kalbų vartojimo statistika leidžia manyti, kad ne visos kalbos yra populiarios ir siūlomos mokytis ES šalyse ir, kad daugiausiai gimtąja kalba kalbančių skaičius Europoje reikšmingos įtakos neturi nei kalbos populiarumui, nei užsienio kalbos pasirinkimui. Vokiečių, gimtąja kalba bendrauja net 20 proc. europiečių, prancūzų gimtąją, kalba – 12 proc. ES gyventojų, tačiau anglų kalbos nelenkia vokiečių ir prancūzų kalbos nei savo populiarumu, nei paplitimu.

2022 m. statistikos duomenis, didžiausias pasaulio gyventojų skaičius kalba angliškai, toliau seka kinų, hindi, ispanų ir prancūzų kalbomis kalbantys. Populiariausios užsienio kalbos pasaulyje yra anglų, ispanų ir prancūzų kalbos. Anglų kalba ir toliau išlieka populiariausia užsienio kalba pasaulyje: 121 šalyje, o tai sudaro 62 proc. visų pasaulio šalių. Ispanų kalba pagal populiarumą yra antroje vietoje, kurios mokomasi 34 pasaulio šalyse, o trečioje vietoje – prancūzų kalba, kurią kaip pirmąją užsienio kalbą renkasi 23 šalyse. Dauguma ES šalių gyventojų mokosi anglų, prancūzų ir vokiečių kalbų. Amerikoje 72 proc. amerikiečių mokosi ispanų, 14 proc. – prancūzų, 4,43 proc. – vokiečių ir tik 0,67 proc. kinų, gausiausios gyventojų skaičiumi šalies, kalbos (15). Anglų kalbą kaip pirmąją užsienio kalbą Europoje, o ispanų kalbą – Amerikoje pasirinkusiųjų skaičius pasiekė tokį lygį, kad jeigu artimiausiu metu nebus imtasi ryžtingų sprendimų antrosios užsienio kalbos populiarinimui ir stiprinimui, Europoje ir Amerikoje įsiviešpataus vienkalybystė, o geriausiu atveju dvikalybystė. Nes tokia situacija susidarytų ir su antrąja užsienio kalba, jeigu dominuotų tik viena, taip, kaip iki šiol Lietuvoje buvo, užsienio kalba – rusų. Vienos užsienio kalbos dominavimas kitų kalbų atžvilgiu ir konkurencijos nebuvimas neigiamai atsiliepia mokymo efektyvumui ir išmokimo kokybei.

Ir ne tik užsienio kalbų pasiūlos įvairovės stoka ir kelių užsienio kalbų dominavimas kelia susirūpinimą ir Lietuvoje. „Daugiakalbystės situacija Lietuvoje vis dar prasta. Vokiečių kalbos mokėjimas jau nebe pirmus metus atsiduria darbdavių geidžiamiausių reikalavimų sąrašuose. Šių metų rinkos analizės taip pat parodė, kad vokiečių kalbą mokantys absolventai patenka į daugiausia uždirbančiųjų dešimtuką, tačiau bent jau kol kas pati vokiečių kalba sunkokai randa savo vietą

Lietuvos mokyklose“, taip buvo teigiama 2017 m. bernardinai.lt (16). „Prancūzus šokiruoja, kai tėvai atkalba savo vaikus mokytis prancūzų kalbos, nors Prancūzija yra galingiausių šalių penketuke. Visa laimė, kad anglų kalbos nesimoko visas pasaulis, daugelyje šalių vaikai yra mokomi daugiau nei vienos užsienio kalbos. Viliuosi, kad tėvai supras, kad prancūzų kalba tokia pat svarbi kaip bet kuri užsienio kalba. Netrukus visi mokės anglų kalbą, tad įsidarbinant daugiau galimybių turės mokantieji bent vieną kitą užsienio kalbą, – kalbėjo 2014 m. Federikas Belidas, tuometinis Prancūzijos ambasados patarėjas kultūros klausimais (17).

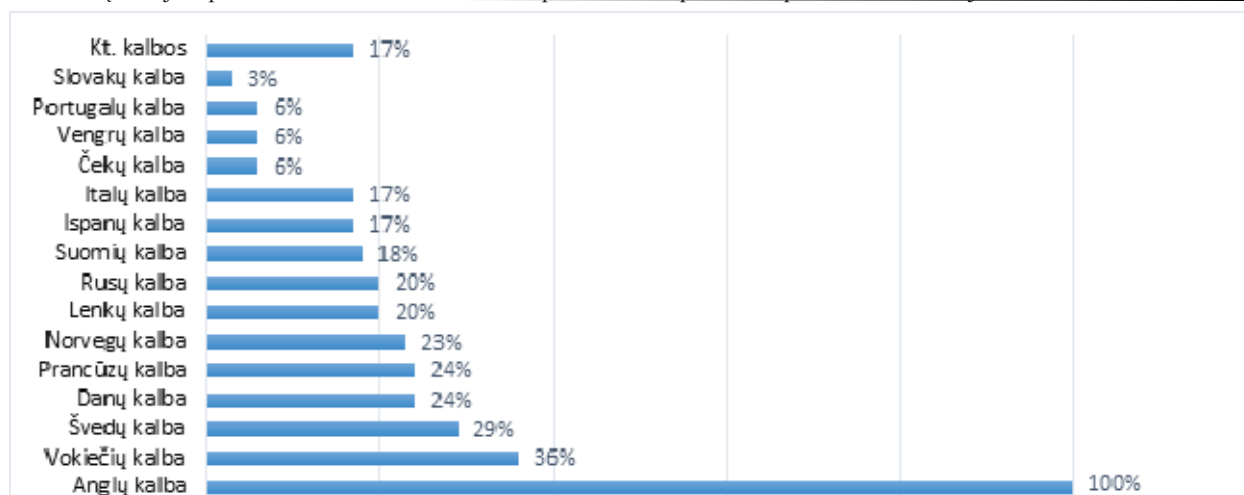
Pirmųjų užsienio kalbų pasirinkimo atžvilgiu statistika Lietuvoje neramina jau dešimtmetį. 2021 m. prancūzų kalbos valstybinį brandos egzaminą laikyti pasirinko 35 abiturientai, o vokiečių kalbos valstybinį brandos egzaminą – 114. 2022 m. užsienio kalbos (prancūzų) valstybinį brandos egzaminą laikė tik 32 kandidatai, o užsienio kalbos (vokiečių) valstybinį brandos egzaminą – 99 (18). Taigi, situacija ne tik ne pagerėjo, bet ji ir toliau prastėja. Per pastaruosius penkerius metus, pasak Statistikos departamento, pakilo gyventojų, mokančių anglų kalbą, skaičius, tačiau smuko kitomis kalbomis kalbančiųjų skaičiai. O dėl nuolatinių pertvarkų bendrojo ugdymo programose ir rusų kalbos kaip antrosios užsienio kalbos dominavimo, antrųjų užsienio kalbų gali ir visai nelikti (19).

Tendencingas nesilaikymas Europos Parlamento pasiūlytomis daugiakalbystės politikos rekomendacijoms leidžia įsitvirtinti vienkalbystei ar dvikalbystei. Paskutiniu metu iš kolegų, dirbančių specialybės katedrose ir dėstančių specialybės dalykus girdisi nuomonė, jog darbo rinka diktuoja užsienio kalbų mokymą(si) ir dabar aktualiausias yra tik anglų ir rusų kalbų poreikis. Tačiau ar tikrai taip? Ar tikrai šie specialistai žino situaciją? O gal užsienio kalbų mokėjimas arba jų nemokėjimas ne tik kad nediktuoja, bet ir riboja verslo galimybes ir tikrai neskatina daugiakalbystės? O pirmųjų ir antrųjų užsienio kalbų pasirinkimas tapo ne darbo rinkos pagrįsta ar apgalvota ateities perspektyva, bet inercijos ir mados reikalu?

Daugiakalbė Lietuvos verslo centrų aplinka 2020-2021 m. m.

Į šiuos minėtus klausimus atsakyti ir abejones išsklaidyti galima pasitelkus ekspertus, kuriems daugiakalbystės klausimas Lietuvoje rūpi. VŠĮ „Investuok Lietuvoje“ 2021 m. rugsėjo mėn. paskelbė „Lietuvos kalbų politikos apžvalgą“ ir joje teigiama, kad 70 proc. įmonių Lietuvoje nėra patenkintos darbuotojų užsienio kalbų įgūdžiais, t. y. ne tik užsienio kalbų mokėjimo lygiu (pageidaujama ne žemesnio nei B1), bet ir tam tikromis užsienio kalbomis kalbančių specialistų stygiu. Kaip specialistų trūkumo įrodymą, galima pateikti didesnio atlyginimo pasiūlymą mokantiems šių užsienio kalbų specialistams: ~25 proc. olandų; ~20–25 proc. skandinavų; ~15–20 proc. vokiečių ar prancūzų, ~15–25 proc. italų, ispanų ir ~10 proc. rusų, lenkų kalbų (20).

Kadangi Lietuvos verslo centruose yra įsikūrusios tarptautinės įmonės, tai joms reikia įvairias užsienio kalbas mokančių specialistų. Kaip parodyta pirmame paveiksle, visoms įmonėms Lietuvoje 2020–2021 m. m. buvo reikalingi anglų kalbos įgūdžių turintys specialistai, todėl anglų kalbos mokėjimas visiems, norintiems studijuoti verslo krypties programas, ar savo ateitį siejantiems su darbu verslo srityje, yra neabejotinas. Tačiau kitų užsienio kalbų poreikis yra panašus ir daugiau reikia ne tiek taip populiarios ir mėgiamos Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose mokomos rusų kalbos, bet vokiečių, skandinavų, prancūzų, lenkų, suomių, ispanų ir italų kalbų. Tad netrukus įsidarbinti Lietuvoje daugiau galimybių turės mokantieji ne tiek anglų kalbą, kurią akivaizdu daugelis ir mokės, bet bent vieną antrąją užsienio kalbą.



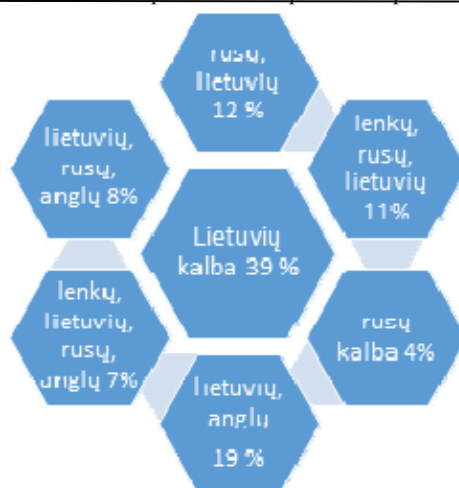
Paveikslas 1. Kalbinė aplinka Lietuvos verslo centruose. 2020-2021 m. m.

Atsižvelgdami į darbdavių poreikius, esami ir būsimi Lietuvos specialistai taip pat kritiškai įvertino savo užsienio kalbų įgūdžius ir juos išsakė 2020 m. Vyriausybės strateginės analizės centro (STRATA) apklausoje „Mokymasis visą gyvenimą. Įpročiai, patrauklumas, barjerai, naudos suvokimas“. Šios apklausos išvadose teigiama, jog net 64 proc. respondentų savo užsienio kalbų žinias vertina prastai ir pageidauja jas tobulinti. Palyginimui galima pateikti verslumo, skaitmeninio raštingumo ir profesinių gebėjimų vertinimą. 39 proc. respondentų asmeninius verslumo įgūdžius vertina taip pat prastai. Tuo tarpu 43 proc. apklaustųjų savo skaitmeninio raštingumo įgūdžius ir profesinius gebėjimus vertina gerai, tačiau poreikis tobulinti verslumo ir skaitmeninio raštingumo įgūdžius yra didelis, o profesinius gebėjimus – mažas. Šiuo požiūriu verslo įmonių atstovų ir Lietuvos gyventojų nuomonės ir vertinimai sutampa, o visi tie, kurie daugiakalbystei ir užsienio kalbų pasirinkimui neskiria reikiamo dėmesio, patirs nuostolių ir nusivylimų ateityje.

Vilniaus kolegijos studentų kalbinė aplinka ir jos poveikis užsienio kalbų pasirinkimui

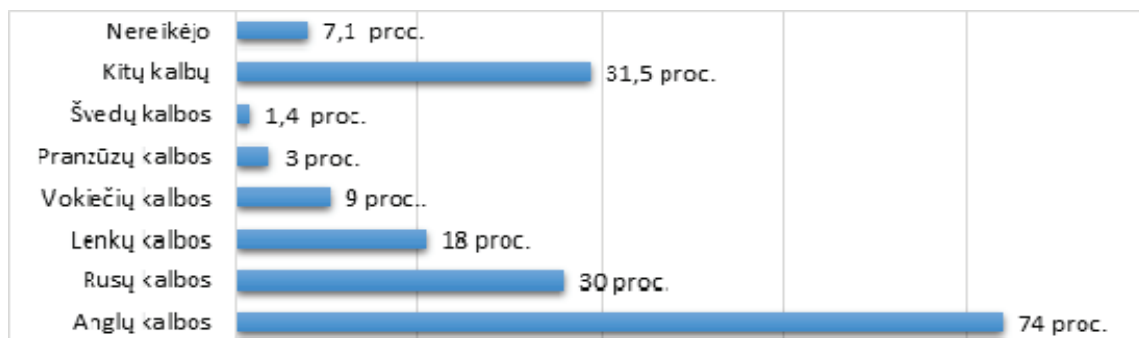
Vilniaus kolegijos studentų kalbinei aplinkai sužinoti ir jos poveikį užsienio kalbų pasirinkimui nustatyti, o taip pat studentų asmeninei nuomonei apie užsienio kalbų mokėjimą ir jų poreikį praktikos ar darbo vietoje išsiaiškinti, buvo pasirinktas vienas iš kiekybinio tyrimo metodų: apklausa (21). 2021-2022 m. m. apklausoje dalyvavo 275 pirmo, antro ir trečio kurso Vilniaus kolegijos studentai. 99 proc. Kolegijos studentų tęsia verslo, specialybės ar profesinės anglų kalbos studijas, nes ši kalba yra jiems pirmoji užsienio kalba. 14 proc. studentų, baigusių užsienio kalbos modulį savo anglų kalbos įgūdžius įvertino C_1 lygiu, 43 proc. – B_2 , 41 proc. – B_1 ir 2 proc. – A_2 lygiu ir tai yra gana geras rezultatas, kadangi 19,6 proc. apklaustųjų nelaikė anglų kalbos egzamino, nes 2021 m. stojant į aukštąsias mokyklas šis egzaminas buvo neprivalomas (22).

39 proc. tyrime dalyvavusių Vilniaus kolegijos studentų, bendrauja su artimaisiais ir draugais tik lietuvių kalba, 4 proc. – tik rusų. Dviem kalbomis: rusų ir lietuvių bei lietuvių ir anglų kalba tarpusavyje komunikuoja 31 proc. studentų. Trimis kalbomis: lietuvių, rusų, anglų ir lenkų, rusų, lietuvių su artimaisiais, draugais ir kolegoms kalba 19 proc. respondentų, keturiomis kalbomis bendrauja 7 proc. studentų. 35 proc. iš jų rusų arba lenkų kalba yra gimtoji. Ir net 34 proc. respondentų anglų kalba komunikuoja su artimaisiais, draugais ir kolegoms (1 pav.).



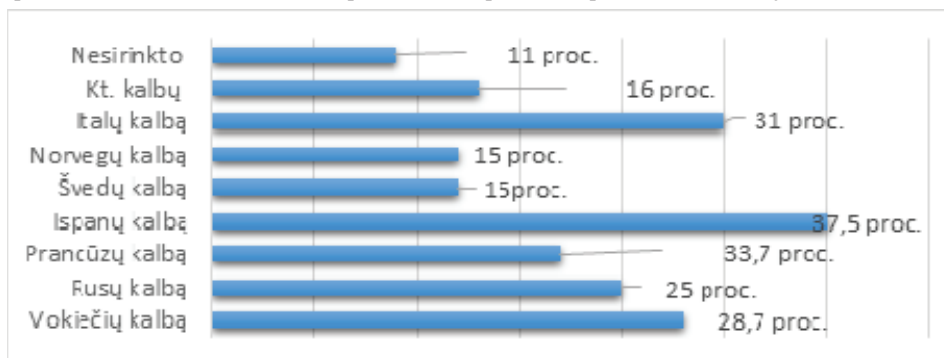
Paveikslas 2. Kalbos, kuriomis 2021-2022 m. m. Kolegijos studentai kalba su artimaisiais, draugais ir kolegomis.

Atsižvelgiant į apklausos rezultatus, galima teigti, kad 2021–2022 m. Vilniaus kolegijos studentų kalbinę aplinką sudarė: lietuvių, rusų, lenkų, anglų ir kt. kalbos: baltarusių, ukrainiečių, italų ir ispanų. Daugumos studentų rusų ir lenkų kalbos yra gimtosios arba vieno iš tėvų kalbos. Tačiau bendrojo ugdymo mokyklose rusų kalbos mokomasi ir kaip antrosios užsienio kalbos ir ją būsimi studentai gali LAMA BPO prašyme pažymėti kaip užsienio kalbą, todėl tikslų studentų skaičių, kuriems rusų kalba yra gimtoji, o kuriems – antroji užsienio kalba išsiaiškinti sunku, nes ne visi teisingai nurodo. Šiuo atžvilgiu rusų kalba Lietuvoje turi išskirtines ir, mūsų manymu, nepelnytą privilegiją jau daugelį metų, nes ją galima pasirinkti ir stojant į aukštąsias mokyklas pažymėti užsienio kalba, o ieškant darbo – gimtąja. Tuo tarpu, kai kitos Lietuvos tautinių mažumų kalbos: lenkų, ukrainiečių, žydų, totorių, vokiečių, romų, latvių ir baltarusių kalbos nėra bendrojo ugdymo mokyklų antrųjų užsienio kalbų pasirinkime.



Paveikslas 3. Kalbos, kurių reikėjo Kolegijos studentams praktikų ir darbo vietose

Remiantis informacija, pateikta 2 pav., Kolegijos studentams darbo ir praktikų vietose 2021-2022 m. m. reikėjo šių užsienio kalbų: anglų, rusų, lenkų, vokiečių, prancūzų, švedų, o prie kitų kalbų studentai nurodė: ukrainiečių, baltarusių, latvių, norvegų, danų kalbas. Kadangi Kolegijoje buvo mokoma šių užsienio kalbų: anglų, vokiečių, prancūzų ir rusų kalbų kaip verslo, specialybės ir profesinių, o ispanų, italų, norvegų, švedų, rusų, vokiečių ir ukrainiečių kalbas studentai galėjo pasirinkti (kaip laisvai pasirenkamus dalykus), galima teigti, kad užsienio kalbų pasiūla atitinka paklausą. Tačiau tokią užsienio kalbų pasirinkimo įvairovę turi ne visų Kolegijos studijų programų studentai ir atsižvelgiant į VŠĮ „Investuok Lietuvoje“ 2021 m. „Lietuvos kalbų politikos apžvalgos“ rekomendacijas, užsienio kalbų pasirinkimą reikia plėsti. Tam, kad būtų užtikrintas šių kalbų mokymosi tęstinumas ir pasiektas aukštesnis kalbos lygis, būtina šių kalbų mokyti pradėti ne aukštosiose, bet jau bendrojo ugdymo mokyklose.



Paveikslas 4. Užsienio kalbos, kurių (be anglų kalbos), studentai pasirinko mokytis Kolegijoje

Išanalizavus trimis ir keturiomis kalbomis kalbančių Kolegijos studentų užsienio kalbų pasirinkimą, pavaizduotą 3 pav., ir jų komentarus galima teigti, kad beveik 85 proc. tris kalbas ir 100 proc. keturias kalbas mokančių studentų pasirinko ir mokosi naujų užsienio kalbų: italų, ispanų, vokiečių, prancūzų, švedų, norvegų ir kt. užsienio kalbas, ir beveik visi 99 proc. pageidauja tobulinti jau išminktų kalbų įgūdžius. Beje, šių studentų anglų kalbos lygis yra B₁, B₂ arba C₁ ir jie visi laikė valstybinį anglų kalbos egzaminą. Tuo tarpu beveik 50 proc. nelaikusių anglų kalbos egzamino šios kalbos įgūdžius įvertino A₁ ir A₂ lygiais (23) ir bendrauja viena – lietuvių, arba dviem – lietuvių ir rusų kalbomis su artimaisiais, draugais ir kolegomis. Nė vienas jų nepanoro išmokti naujų užsienio kalbų. Tačiau beveik visi planuoja mokytis savarankiškai arba lankyti anglų kalbos kursus. Todėl kuo daugiau kalbų mokama, tuo norima jų daugiau išmokti, nes kalbų mokėjimas ne tik padeda geriau įsitvirtinti darbo rinkoje, auga savivertė, bet ir greičiau dėl suformuotų kalbos mokymosi įgūdžių, išmokstama naujos kalbos, susipažįstama su kitos šalies kultūra ir žmonėmis.

Išvados

Galima teigti, kad visuomenės požiūris į daugiakalbystę, jos suvokimas ir vertinimas jau pasikeitė. Daug žmonių susiduria su svetimomis kalbomis, bendrauja su kitakalbiais asmenimis, kuriasi mišrios santuokos bei mišrios šeimos, o tai skatina teigiamą požiūrį į daugiakalbystę. Ankstesnė nuomonė, net ne moksliniais tyrimais pagrįstas argumentas, kad išmokus naują kalbą galvoje kyla sumaištis, žodžiai pradeda painiotis, yra neįrodyta. Tačiau tai, kad užsienio kalbų mokymasis gerina protinę veiklą ar atmintį ir yra net vienas iš Alzheimerio ligos prevencijos būdų, girdima iš mokslininkų vis dažniau.

Užsienio kalbos mokymas mokyklose, kalbų centruose, ES politikos parama įvairiems projektams daug prisidėjo prie teigiamo daugiakalbystės vertinimo.

Europos Parlamentas (toliau: Parlamentas) nuosekliai dirba ir toliau remdamas daugiakalbystės politikos idėją, išsakytą dar 2007 m.: Parlamento Kultūros ir švietimo komiteto užsakytame ir paskelbtas 2017 m. pradžioje tyrime „Mažumų kalbos ir švietimas. Geriausia patirtis ir pavojai“, buvo išnagrinėta mažumų kalbų padėtis švietimo sistemoje; 2018 m. pradžioje Parlamento Kultūros ir švietimo komitetas parengė pranešimą „Kalbų lygybė skaitmeniniame amžiuje“ (24). Savo nutarimuose ar rezoliucijose Parlamentas primena, kad remia ES politiką daugiakalbystės ir kalbų įvairovės srityje, taip pat ragina Europos Komisiją parengti priemones kalbų įvairovės svarbai pripažinti ir šiai įvairovei skatinti. Savo rezoliucijoje dėl Europos kalbų įvairovės Parlamentas kreipėsi į Komisiją ir valstybes nares, kad jos remtų daugiakalbystės idėją ir užsienio kalbas, o daugiakalbystę paskelbė vienu iš savo tikslų (25).

Daugiakalbystės politikai Lietuvoje apibendrinti tinka VŠĮ „Investuok Lietuvoje“ 2021 m. projekto išvada, kurioje sakoma: „nors Lietuvos kalbų mokymo politika yra formuojama remiantis Europos Sąjungos rekomendacijomis, bendrųjų Europos tendencijų kontekste ji yra ganėtinai fragmentiška ir mažai išplėtotą, o ribota daugiakalbystės kompetencija išlieka viena didžiausių

kliūčių, trukdančių naudotis Europos švietimo bei judumo programų bei tarpvalstybinės prekybos teikiamomis galimybėmis“ (20).

Tarptautinių įmonių Lietuvoje daugėja, todėl didėja poreikis specialistų su įvairių užsienio kalbų, o ypač anglų kalbos labai gerais įgūdžiais. Visi Kolegijos studentai mokosi verslo, profesinės ar specialybės anglų kalbos. Kitas užsienio kalbas studentai gali pasirinkti, tačiau būtina plėsti užsienio kalbų pasiūlą ir užtikrinti, kad pasirinkimo įvairovę turėtų visų Kolegijos studijų programų studentai. 2021–2022 m. m. studentams buvo pasiūlytos šios kalbos: prancūzų, ispanų, italų, norvegų, švedų, verslo rusų, vokiečių, ukrainiečių ir lietuvių kalba užsieniečiams.

Tačiau Lietuvos bendrojo ugdymo mokyklose užsienio kalbų pasiūla labai skurdi. Remiantis Oficialiosios statistikos portalo duomenimis, 2021 m. bendrojo ugdymo mokyklose dirbo anglų, vokiečių, prancūzų, rusų ir kt. (konkrečiai neįvardijamų) kalbų mokytojai. Daugiausia buvo anglų kalbos, kurios mokoma kaip pirmosios užsienio kalbos ir rusų – kaip antrosios užsienio kalbos, mokytojų (26). Atsižvelgiant į šių kalbų mokytojų skaičius, galima teigti, kad anglų ir rusų kalbos yra dominuojančios užsienio kalbos Lietuvoje. Nors VŠĮ „Investuok Lietuvoje“ verslo įmonių apklausa, pateikta anksčiau, rodo, kad yra poreikis įvairių užsienio kalbų, ne tik rusų. Todėl būtina bendrojo ugdymo mokyklose skleisti patikimą informaciją apie užsienio kalbų poreikį, šviesti tėvus ir siūlyti Lietuvos tautinių mažumų, kaimyninių ir ES šalių kalbų, nes daugiakalbystės politikos idėjų ignoravimas ir aiškos užsienio kalbų strategijos trūkumas ne tik, kad neužtikrina kalbų mokymosi tęstinumo, bet ir skaudžiai veikia Lietuvos ir Europos darbo rinką bei ekonomiką. Žmonės turėtų mokytis naujų kalbų, nes tai įgūdis naudingas visuomenei ir kiekvienam asmeniškai: palengvina bendravimą daugiakultūroje aplinkoje ir skatina toleranciją ir pagarbą kitų kultūrų žmonėms.

Literatūra

1. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. 2022 Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras. <https://www.vle.lt/straipsnis/daugiakalbyste/>.
2. R. Dikšaitė. Ateitis priklauso daugiakalbiam, gerbiantiems ir savo gimtąją kalbą. *Mokslo Lietuva*. 2021 balandžio 17. <http://mokslolietuva.lt/2021/04/ateitis-priklauso-daugiakalbiam-gerbiantiems-ir-savo-gimtaja-kalba/>
3. A. Norvilas. Ar visi lietuviai netrukus taps dvikalbiais? *Aidai*. 1974 m. 4 balandis. https://www.aidai.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=1124&Itemid=139
4. S. Vaitekūnas. Lietuvos Didžiosios Kunigaikštystės gyventojai. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. 2022 Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras. <https://www.vle.lt/straipsnis/lietuvos-didziosios-kunigaikstystes-gyventojai/>
5. Tautinės mažumos lietuvoje. Tautinių mažumų departamentas prie Lietuvos Respublikos Vyriausybės. 2022-10-21. Lietuvos Respublikos Vyriausybė. <https://tmde.lrv.lt/lt/tautiniu-mazumu-kulturos-centrai-ir-tautines-bendrijos/statistika>
6. Eurostat. Foreign language skills statistics. Data extracted in April 2019. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics
7. Adler, A., & Ribeiro Silveira, M. (2020). Spracheinstellungen in Deutschland-Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken. Sprachreport, 36(4), 16-24. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/10950/file/Adler_et_al_Welche_Fremdsprachen_2022.pdf
8. Ethnien in den Niederlanden 2021
9. Statista. Veröffentlicht von Bruno Urmersbach, 06.09.2022. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/214131/umfrage/ethnien-in-den-niederlanden/>
10. J. Pittman. Welche Sprachen Werden In Den Niederlanden Gesprochen? | Zuletzt Aktualisiert: Januar 2022. Ripleybelieve. <https://www.ripleybelieves.com/what-languages-are-spoken-in-netherlands-198>

11. M. Van Droogenbroeck. *Living In Translation*. Zehn Fragen von Expatriates zum Sprachgebrauch im Vlaamse Rand. 2011. http://www2.derand.be/livingintranslation/de/Sprache_Belgien.php
12. V. Hodges. Welche Sprachen Werden In Polen Gesprochen? | Zuletzt Aktualisiert: Januar 2022. Ripleybelieve. <https://www.ripleybelieves.com/which-languages-are-spoken-in-poland-1189>
13. Nationale und ethnische Minderheiten. Barbara Anna Woyno M. A. und Frank Hilbert. <https://www.polish-online.com/polen/politik/nationale-ethnische-minderheiten.php>
14. V. Hodges. Welche Sprachen Werden In Polen Gesprochen? | Zuletzt Aktualisiert: Januar 2022. Ripleybelieve. <https://www.ripleybelieves.com/which-languages-are-spoken-in-poland-1189>
15. Sprachenregelung in EU-Organen. 2022 Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/sprachenregelung-in-eu-organen-616372>
16. K. Sperling. Welche Sprachen lernen Amerikaner heutzutage? Babel magazin. 20/08/2018. <https://de.babbel.com/de/magazine/welche-sprachen-lernen-amerikaner/>
17. T. Riklius. Daugiakalbystės situacija Lietuvos mokyklose vis dar prasta. bernardinai.lt 2017 08 02. <https://www.bernardinai.lt/2017-08-02-daugiakalbystes-situacija-lietuvos-mokyklose-vis-dar-prasta/>
18. L. Dranseikaitė. Prancūzai šokiruoti: lietuviai tėvai atkalba savo vaikus mokytis prancūzų kalbos. Delfi.lt 2014 m. kovo 7 d. <https://www.delfi.lt/kultura/naujienos/prancuzai-sokiruoti-lietuviai-tevai-atkalba-savo-vaikus-mokytis-prancuzu-kalbos.d?id=64224552>
19. Užsienio kalbos (prancūzų) ir užsienio kalbos (vokiečių) valstybinių brandos egzaminų klausymo, skaitymo ir rašymo dalių vykdymo tvarka. Nacionalinė švietimo agentūra. 2022. <https://www.nsa.smm.lt/2022/06/13/uzsienio-kalbos-prancuzu-ir-uzsienio-kalbos-vokieciu-valstybiniu-brandos-egzaminu-klausymo-skaitymo-ir-rasy-mo-daliu-vykdy-mo-tvarka/>
20. A. Murauskaitė. Po nepopuliariausio egzamino mokytojai pasidalijo nerimu: dėl planuojamos pertvarkos antros užsienio kalbos gali visai išnykti. 2021.06.17. LRT. <https://www.lrt.lt/naujienos/lietuvoje/2/1434512/po-nepopuliariausio-egzamino-mokytojai-pasidalijo-nerimu-del-planuojamos-pertvarkos-antros-uzsienio-kalbos-gali-visai-isnykti>
21. G. Kajėnaitė, G. Suchadolskienė. *Užsienio kalbos. Europos sąjungos ir lietuvis kalbų politikos apžvalga*. 2021. <http://kurk.lt/wp-content/uploads/2021/04/Europos-s%C4%85jungos-ir-lietuvis-kalb%C5%B3-politikos-ap%C5%BEvalga.pdf>
22. MoksloMedis.lt. Apklausia interviu būdu (struktūruotas ir nestruktūruotas interviu). Naujos kartos mokslo ir verslo klasteris. <https://mokslomedis.lt/strukturuotas-ir-nestrukturuotas-interviu/>
23. Patvirtinti minimalūs rodikliai stojantiems į aukštąsias mokyklas 2022 m. Švietimo naujienos. <https://www.svietimonaujienos.lt/patvirtinti-minimalus-rodikliai-stojantiems-i-aukstasias-mokyklas-2022-m/>
24. Bendrieji europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys, 45-51, Vilnius: UAB leidykla-spauštuvė „Firidas“, 2018.
25. J. Evans. Pranešimas dėl kalbų lygybės skaitmeniniame amžiuje. 2018.06.27. Europos parlamentas. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0228_LT.html
26. K. A. Iskra. Kalbų politika. Faktų apie Europos sąjungą suvestinės. Europos parlamentas. 2022 <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/lt/sheet/142/kalbu-politika>
27. Bendrasis mokyklinis ugdymas. Lietuvos švietimas, kultūra ir sportas (2021 m. leidimas). <https://osp.stat.gov.lt/lietuvos-svietimas-kultura-ir-sportas-2021/bendrasis-mokyklinis-ugdymas>

Summary

IMPACT OF MULTILINGUAL ENVIRONMENT ON STUDENTS' LEARNING FOREIGN LANGUAGES: CASE ANALYSIS OF VILNIUS COLLEGE STUDENTS

The authors of the article analyze the diverse concept of multilingualism and multilingual environment, find out how the goals of multilingualism policy are met in Lithuania and other EU countries, and what influences the supply and choice of foreign languages in these countries. Another goal is to identify the classification of world languages and to review the role of multilingualism in society, and to find out whether

the multilingual environment affects the choice of foreign languages of Vilnius College students, how many and which foreign languages they know, and which foreign languages they needed in practice and at work. The conducted research reveals that there is no doubt about the need for specialists with English language skills, but it should be encouraged to learn the languages of neighboring countries, and of national minorities - according to the needs of the family, because the current dominance of one or two foreign languages has already caused a decrease in the diversity of languages and the quality of teaching. The article presents the opinions and insights of Lithuanian and foreign researchers, the authors of the article and the necessary changes.

Key words: multilingualism, multilingual environment, languages of national minorities, foreign languages, European Parliament, changes.

LIETUVIŲ KALBOS IR KULTŪROS KURSAI UKRAINIEČIAMS: NAUJOS PATIRTYS, IŠŠŪKIAI IR GALIMYBĖS

Ingrida Galkauskienė, Jūratė Patackaitė, Violeta Žemaitienė

Vilniaus kolegija

Santrauka. Besitęsiant karui Ukrainoje ir vis daugėjant pabėgėlių, ne tik Lietuvos gyventojai, bet ir organizacijos nelieta abejingos ir įvairių programų bei projektų pagalba stengiasi jiems padėti kuo greičiau integruotis, pasijusti visaverčiais visuomenės nariais: įsikurti, įsidarbinti, išleisti vaikus į ugdymo įstaigas, įsitraukti į šalies visuomeninį gyvenimą ir tokiu būdu nors trumpam užmiršti šalį ar šeimą ištikusias nelaimes. Visoms šioms veikloms reikalingas lietuvių kalbos mokėjimas, todėl labai svarbu ukrainiečiams sudaryti galimybę ir palankias sąlygas mokytis lietuvių kalbos, o taip pat susipažinti su Lietuvos kultūra. Tam tikslui Lietuvos Švietimo mainų paramos fondas pakvietė Lietuvos mokslo ir studijų institucijas teikti paraiškas organizuoti lietuvių kalbos ir kultūros kursus. Vilniaus kolegijos užsienio kalbų centro pateikta paraiška buvo gerai įvertinta ir suteikta galimybė organizuoti lietuvių kalbos ir kultūros kursus. Šiame straipsnyje autorės supažindina su vykdomu projektu, pasakoja apie iššūkius, su kuriais susidūrė tiek organizuojant kursus, tiek mokant ukrainiečius lietuvių kalbos ir dalijasi patirtimi, įgyta šių kursų metu. Lietuvių kalbos ir kultūros kursų bei projekto įvertinimui ir kursų dalyvių poreikių išsiaiškinimui ir jų pačių pažinimui buvo pasirinkti kokybinio tyrimo grupinės apklausos ir pusiau struktūruoto interviu metodai. Gauti rezultatai ir jų analizė prisideda ne tik prie projekto tobulinimo, bet ir sklaidos.

Reikšminiai žodžiai: Lietuvių kalbos ir kultūros kursai, kalbos mokymo ir kultūrinė programa, bendradarbiavimas, tarpusavio supratimas, ukrainiečiai, komandinis darbas, kūrybiškumas.

Projekto „Lietuvių kalbos ir kultūros kursai“ Ukrainos piliečiams programa ir tikslai.

Vilniaus kolegijos Užsienio kalbų centras, kaip ir daugelis kitų Lietuvos aukštųjų mokyklų, atsiliepė į Švietimo mainų paramos fondo kvietimą ir nuo 2022 m. gegužės 1 d. dalyvauja projekte „Lietuvių kalbos ir kultūros kursai Ukrainos piliečiams“ (1) ir organizuoja intensyvius lietuvių kalbos ir kultūros kursus. Kursuose gali dalyvauti mokslo ir studijų institucijų studentai, dėstytojai, mokslo darbuotojai, visų sričių švietimo sistemos darbuotojai, pasitraukę iš Ukrainos į Lietuvą dėl Rusijos Federacijos karinių veiksmų Ukrainoje po 2022 m. vasario 24 d.

Vilniaus kolegijos Užsienio kalbų centro (toliau: UKC) Lietuvių kalbos ir kultūros 150 akademinų valandų kursų programa parengta, remiantis „Lietuvių kalbos mokymo(si) programos trečiųjų šalių piliečiams“, rekomendacijomis (2, 3), susideda iš dviejų dalių: mokomosios – lietuvių kalbos ir kultūrinės – šalies pažintinės. Lietuvių kalbos mokomoji dalis skirta šios tikslinės grupės kursų dalyviams, norintiems įgyti šnekamosios ir rašytinės lietuvių kalbos pagrindų, o mokymas ir mokymasis vyksta hibridiniu būdu. Lietuvių kalbos mokymas vyksta auditorijoje, o nuotoliniu būdu kursų dalyviai dirba savarankiškai pagal UKC dėstytojų parengtą medžiagą. Jiems yra sudaryta galimybė su medžiaga dirbti prisijungus prie nuotolinio modulio arba ją parsisiųsti. Taigi, mokymo(si) programos turinys yra pasiekiamas ne tik kontaktinių paskaitų metu, bet ir savarankiškam mokymuisi (6, 7).

Mokymo(si) programą sudaro 6 temos: Asmeninė informacija; Šeima ir draugai; Maistas; Namuose ir svečiuose; Sveikata ir laisvalaikis; Darbo paieška. Prie kiekvienos temos pateikiamas

žodynas ir gramatinės konstrukcijos su pratimais, kalbinės situacijos klausytis ir tekstai skaityti, papildoma medžiaga kartoti ar pagilinti naujomis žiniomis bei medžiaga savikontrolei. Medžiaga pateikiama lietuvių kalba, tačiau mokymas vyksta abipusiu sutarimu rusų kalba, nors kartais pasitelkiama į pagalbą ir anglų kalba. Mokymo medžiaga parengta, remiantis Bendrųjų Europos kalbų metmenų reikalavimais (BEKM) A1 „Lūžio“ kalbos mokėjimo lygiui, ir skirta, siekiantiems įgyti lietuvių kalbos mokėjimo pagrindų, A1 „Lūžio“ lygio komunikacinės kompetencijos (4, 5).

Kursų pabaigoje dalyviai atlieka testą, kuriuo tikrinami gramatikos, klausymo ir skaitymo supratimo įgūdžiai, bei vyksta pokalbis su dėstytoju. Sėkmingai atlikusiems užduotis ir surinkusiems ne mažiau kaip 70 balų (iš 100 galimų) išduodami kalbos lygio, o surinkusiems mažiau nei 70 balų – kursų baigimo pažymėjimai. Lietuvių kalbos mokymo programai skiriama 100 kontaktinių akademinių valandų vienai grupei.

Kultūrinės programos, kurią sudaro 50 kontaktinių akademinių valandų, tikslas – tobulinti lietuvių kalbos žinias ir sužinoti apie Lietuvą, sostinę Vilnių, miesto atsiradimo istoriją, lietuvių kalbos ypatybes, susipažinti su šiuolaikiniu Vilniumi, šalies ekonominiu ir politiniu gyvenimu. Kultūrinėje programoje numatytos įvairios veiklos: pažintinių ekskursijų po Vilnių, istorinių objektų, muziejų, parodų lankymas, dalyvavimas miesto kultūriniuose renginiuose, susitikimai su Kolegijos socialiniais partneriais ir verslo ar politikos atstovais, nacionalinių patiekalų gaminimas Kolegijos maisto laboratorijoje. Ypatingas dėmesys skiriamas lietuvių liaudies etnokultūrai atskleisti per liaudies dainas, žaidimus, dainuojamus tekstų intarpus, ratelius, šokius su padainavimais, smulkiosios tautosakos pavyzdžius.

Projekto įgyvendinimas: naujos patirtys, galimybės ir iššūkiai kursų dalyviams.

Vilniaus kolegijos užsienio kalbų centras turi daugiau nei 20 metų kursų organizavimo socialiniams partneriams ir Kolegijos bendruomenei patirties. Nuo 2000 m. Kolegijos tarptautinės veiklos pradžios, UKC kalbininkai moko lietuvių kalbos tiek atvykusius studijoms pagal mainų programą, tiek studijuojančius nuolatinių studijų studentus. Per šiuos metus Kolegijoje studijavo studentų daugiau nei iš 40 užsienio šalių: Prancūzijos, Slovėnijos, Turkijos, Vengrijos, Vokietijos, Norvegijos, Kipro, Indijos, Sakartvelo, Armėnijos, Egipto, Kazachstano, Izraelio, Libijos, Moldovos, Ukrainos, Italijos, Graikijos, Albanijos, Kosovo, Pakistano, Tailando ir kt. Lietuvių kalbos ir kultūros, taip pat kitų užsienio kalbų mokė ir kursus vedė daugelis UKC lektorių. Jie rengė medžiagą konsultuodamiesi su Kolegijos ir Lietuvos kalbų pedagogų asociacijos specialistais, dalyvavo kalbų mokymo metodikos ir tarpkultūrinės komunikacijos mokymuose Lietuvoje, vyko į tobulinimosi stažuotes užsienyje. Bendradarbiaudami su kolegomis iš Lietuvos kalbų pedagogų ir Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijų, nuolat dalijamasi kalbų mokymo patirtimi.

Kadangi projekte dalyvauja grupė UKC dėstytojų: lietuvių, anglų ir rusų kalbos, bei Kolegijos darbuotojų: finansininkų, IT ir kt. specialistų, tarpusavio bendradarbiavimas ir supratimas tapo vienu iš svarbiausių projekto sėkmės garantų. Žinoma, pasidalinimas atsakomybe ir užduotimis taip pat svarbus, vykdant projektą. Projekto kalbos mokymo programos dėstytojai – atsakingi už kalbos mokymą, medžiagos pratyboms ir savarankiškiems darbams parengimą, užduočių kursų dalyviams pateikimą laiku ir susirašinėjimą su jais, baigiamojo testo parengimą ir pokalbio pravedimą bei įvertinimą. Kultūrinės programos dėstytojai, gidai šiame projekte yra taip pat labai svarbūs, nes jie veda ekskursijas, rengia užduotis, kurias derina tiek su mokymo tiek su kultūrinės programos temomis, ruošiasi susitikimams ir pokalbiams. Daugumai dėstytojų, turinčių nuo 12 iki 30 metų užsienio kalbos ir pedagoginio darbo patirties, nuo 5–10 metų lietuvių kalbos dėstymo užsieniečiams patirties, vieniems jau parengusiems lietuvių kalbos mokymo užsieniečiams priemonių (4, 5, 8, 9, 10), kitiems dar ne, o taip pat pirmą kartą susitikusiems, darbas šiame projekte tapo tikru iššūkiu.

Nepaprastai buvo naudingas dalyvavimas ir vertinga patirtis, kurią kai kurie projekto dėstytojai įgijo per 2020-08-14–2022-12-31 m., kai Vilniaus kolegija kartu su Lietuvos konfliktų prevencijos asociacija vykdė projektą „Kalbos mokymasis – sėkmingos socialinės integracijos

dalį“ (3). Tuometinio projekto tikslas buvo sudaryti sąlygas į Lietuvą atvykstantiems trečiųjų šalių piliečiams bei asmenims be pilietybės mokytis lietuvių kalbos, pritaikant turimą patirtį ir kompetencijas. Vilniaus kolegijos darbo grupė, kurioje dalyvavo ir dabartinio projekto dėstytojai, parengė lietuvių kalbos mokymo realizavimo koncepciją ir lietuvių kalbos mokymo programą, vedė seminarus mokytojams, ketinantiems dirbti su trečiųjų šalių piliečiais. UKC kalbininkai parengė nuotolinį modulį „Lietuvių kalba pažingsniui ir vaizdžiai“, kurio medžiaga, jau patobulinta ir atnaujinta, pritaikoma ir šių lietuvių kalbos ir kultūros kursų programoje.

Kolegijos dėstytojai-gidai, etnomuzikologė ir folkloro ansamblio „Želmuo“ vadovė dainomis, žaidimais, rateliais, šokiais su padainavimais ne tik supažindina kursų dalyvius su lietuvių literatūra, istorija, etnokultūra, gyvenimo būdu, elgesio normomis, bet įtraukia į veiklas, pvz.: nacionalinių valgių gamybą, apsilankymu šventiniame renginyje, kurių metu kursų dalyviai lengviau suvokia lietuvių ir savo kultūros skirtumus ar panašumus, susipažįsta su Lietuvos kultūra ir tradicijoms, o svarbiausia: išbando ir įtvirtintina savo kalbos žinias kasdieninėse situacijose. Todėl UKC dėstytojai, turintys gido kvalifikaciją bei Kolegijos folkloro ansamblio „Želmuo“ vadovė labai prisidėjo prie projekto kultūrinės programos įgyvendinimo.

Nauju išbandymu šio projekto darbo grupei tapo savanorystė. Kadangi kursai vyko vakarais, dauguma kursų dalyvių atsivesdavo savo įvairaus amžiaus nuo 6–12 metų vaikučius, o savanoriams reikėjo juos užimti ir globoti, kad tėveliai galėtų skirti tą laiką tik lietuvių kalbos mokymuisi. Tam tikslui buvo pasitelkta Kolegijos užsienio studentų iš Ukrainos pagalba, nes ne visi jauni žmonės dabar gerai moka rusų kalbą ir gali bendrauti su tokio amžiaus vaikais.

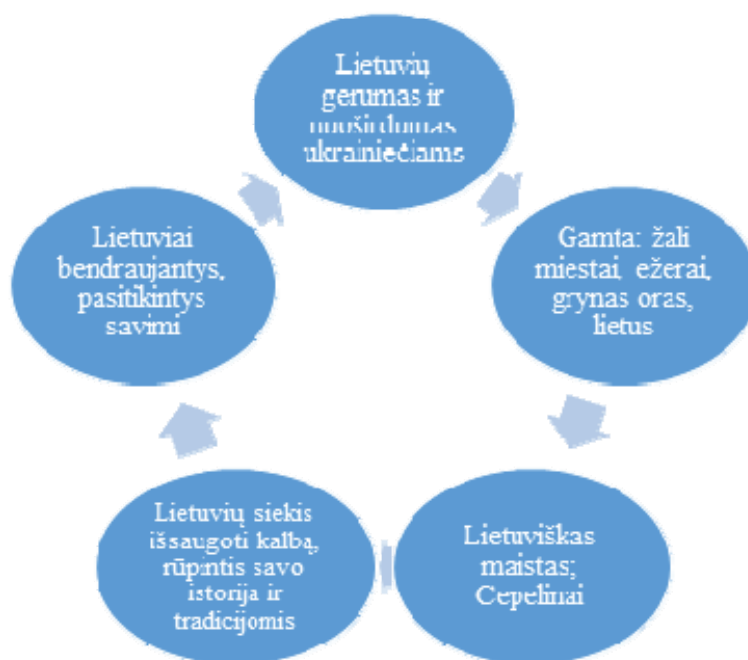
Projekto įgyvendinimas: naujos patirtys, galimybės ir iššūkiai kursų dalyviams. Lietuvių kalbos ir kultūros kursus, organizuojamus Vilniaus kolegijos Užsienio kalbų centro, kontaktiniu būdu pavasarį lankė 13, o baigė 12 dalyvių: 2 studentės, 1 dėstytoja ir 9 mokytojos. Rudens kursų grupę sudaro taip pat 13 dalyvių: 7 studentai, 4 mokytojai, 1 darželio auklėtoja ir 1 darželio auklėtojos padėjėja. Nors paskelbtame UKC konkurse, pavasarį, dalyvavo daugiau nei 30 ukrainiečių, tačiau ne visi atitiko projekto reikalavimus, t. y.: atvyko anksčiau nei 2022 m. vasario 24 d. ir nebuvo švietimo sistemos darbuotojais.

Lietuvių kalbos ir kultūros kursų bei projekto įvertinimui buvo pasirinktas kokybinio tyrimo grupinės apklausos ir pusiau struktūruoto interviu metodai. Anoniminę apklausą ir struktūruotą interviu projekto administratorius pateikė kol kas tik 12 pavasario grupės kursų dalyviams, nes rudens grupė mokymus baigs tik lapkričio mėn. pabaigoje.

UKC projekto darbo grupei buvo ir yra svarbu ne tik pasiūlyti mokymus, bet ir susipažinti su projekto kursų dalyviais, pažinti juos, sužinoti jų nuotaikas, išgyvenimus, įvertinti jų emocinį nusiteikimą, nes tai ypač aktualu darbui auditorijoje.

Kursų dalyviai į Lietuvą atvyko prasidėjus karui iš įvairių Ukrainos vietų ir jų pasitraukimo iš mylimo krašto istorijos ne tik skirtingos, bet ir sukrečiančios: viena kursų dalyvė atvyko iš Kijivo, dviem autobusais; „o geri Lietuvos žmonės padėjo įsikurti ir suteikė galimybę mokytis lietuvių kalbos“. Kita kursų dalyvė atvyko iš Naujosios Kachovkos, iš mažo Hersono srities miestelio. „Mūsų miestas“ – rašo apklausos dalyvė – „nuo pirmųjų karo dienų buvo okupuotas. Po kelių dienų apšaudymo frontas pasitraukė. Mūsų kraštas nebuvo subombarduotas, mūsų namai liko sveiki, bet kulkosvaidžiais ginkluoti kariai vaikščiojo gatvėmis, tikrino dokumentus, telefonus, ieškojo visko, kas susiję su ginkluotomis pajėgomis. Mieste pradėjo „dingti“ žmonės, pamažu tuštėjo parduotuvės, vaistinės, nutrūko susisiekimas. Taikius Ukrainos mitingus kariškiai vaikė dujinėmis granatomis ir išpėjamaisiais kulkosvaidžių šūviais, be to visi aktyvistai buvo iš karto suimami. Morališkai, psichologiškai buvo labai sunku, todėl nusprendžiau išvykti. Svarbiausia buvo nuvykti į Ukrainos kariuomenės kontroliuojamą teritoriją“. Trečia dalyvė rašo, kad tai įvyko atsitiktinai ir ji apsisprendė palikti šalį greitai, kai atvyko Lietuvos savanoriai ir tokiu būdu ją išgelbėjo nuo karo. Visų kursų dalyvių pasitraukimas iš šalies yra dėl karo ir daugiausiai iš okupuotų teritorijų dėl nenoro paklusti vietiniai rusų valdžiai arba dėl pavojaus gyvybei.

Rudens grupės respondentai atvyko į Vilnių su savo artimaisiais: su mažametėmis dukromis ir sūnumis, su jaunesniais broliais ir seserimis. Dauguma jų atvyko su kačiukais ir šuniukais, nes gailėjo ir negalėjo palikti savo augintinių. Ukrainiečiams, kursų dalyviams, padėjo Lietuvos žmonės ir įvairios organizacijos surasti butą, kambarį, darbą, vaistų. Žinoma, labai įdomu buvo sužinoti, kas patiko ir nustebino ukrainiečius Lietuvoje.



Paveikslas 1. Kas nustebino ukrainiečius Lietuvoje?

Visus kursų dalyvius: studentus, pedagogus, projekto darbo grupės nariai įvardijo kaip žingeidžius, temperamentingus, energingus, motyvuotus ir besidominčius Lietuva, jos istorija ir kultūra. Ir jie nesuklydo tai tvirtindami, nes ukrainiečiai lietuvių kalbos mokosi ne tik dėl darbo, dėl noro įsiliesti į šalies visuomenę ir jos gyvenimą, dėl nenoro kalbėti rusų kalbą, bet ir dėl siekio bendrauti su lietuviais. O dalis apklaustųjų teigė, jog visgi norėtų grįžti į gimtąją Ukrainą, tačiau dėl pagarbos juos priėmusiems žmonėms ir šaliai, nori kalbėti jų gimtąją kalbą ir bendrauti ateityje.

Ukrainiečių, kursų dalyvių, palinkėjimai sau ir lietuviams verčia susimąstyti ir pergaltoti savo gyvenimo planus ir siekius bei pasimokyti iš jų stiprybės ir ryžto, nes net būdami toli nuo savo tėvynės jie sugeba džiaugtis kitos šalies laimėjimais ir kurti planus Lietuvoje, vertinti jiems suteiktą pagalbą ir galvoti apie susitikimą jau laisvojoje Ukrainoje. Kursų dalyviai svajoja išmokti sklandžiai kalbėti lietuviškai, rasti daugiau laiko savo mėgstamiems užsiėmimams, nupiešti paveikslą ir juos parodyti parodoje vienoje iš Vilniaus galerijų. Lietuviams ir mums, dėstytojams, linki kantrybės mokant ir auklėjant ukrainiečius, nes kai kas čia liks ir pasibaigus karui ir atsiprašo už negeranoriškai nusiteikusius tėvynainius, tačiau tikisi, kad Lietuva ir kitos Europos šalys savo auklėjimo ir elgesio pavyzdžiu išmokys visus juos tapti tikrais europiečiais.

Lietuvių kalbos ir kultūros vertinimo apklausoje dalyvavo 70 proc. kursų dalyvių. Apie organizuojamus kursus jie sužinojo iš pažystamų, draugų ir Kolegijos interneto puslapio. 83 proc. respondentų projekto dėstytojų darbą vertina puikiai, 15 proc. – labai gerai, 2 proc. – gerai. Tiek kalbos mokymo tiek kultūrinė programa buvo įvertintos vienodai: puikiai įvertino – 75 proc. apklaustųjų, o 25 proc. – labai gerai. Visi atsakiusieji į anketos klausimus buvo patenkinti įgytomis žiniomis ir turi ketinimų tęsti aukštesnio lygio lietuvių kalbos kursus. Tačiau išsiskyrė jų nuomonė dėl kursų organizavimo ateityje ir aukštesniu lygiu: vieni teikė pirmenybę tiesioginiu, kiti nuotoliniu būdu organizuojamiems kursams. Kursų pabaigoje dalyviai atliko testą raštu ir dalyvavo pokalbyje. Testui raštu užduotis rengė visi projekto dėstytojai, o pokalbiai vyksta mažomis grupėmis, kuriose dalyvauja 3-4 kursų dalyviai ir dėstytoja(s). 12 pavasario grupės dalyvių baigė

kursus ir gavo Kolegijos kursų baigimo pažymėjimus, 11 iš jų lietuvių kalbos A1.1 ir A1.2 lygio pažymėjimus (5).

Išvados. Nuo karo pabėgę ukrainiečiai dėstytojai, mokytojai, mokslininkai, studentai, kiti švietimo sistemos darbuotojai visus 2022 metus gali nemokamai lankyti aukštųjų mokyklų bei kitų kalbų mokymo institucijų rengiamus lietuvių kalbos ir Lietuvos kultūros kursus. Tokią galimybę suteikia Švietimo ir mainų paramos fondas bei Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, šioms reikmėms skyrusi 416 tūkst. eurų. Ir nors didžiausia nuo karo siaubo pasitraukusių ukrainiečių svajonė – kuo greičiau grįžti į savo gimtąją šalį, kol bus pasiekta pergalė ir įsiviešpataus taika, Lietuvoje prieglobstį suradę ukrainiečiai atsakingai ir rimtai pradėjo mokytis lietuvių kalbos. Tačiau tiek jiems, tiek kalbų specialistams, tiek projekto organizatoriams lietuvių kalbos ir kultūros kursai suteikė ne tik naujų patirčių, galimybių bet ir netikėtų sunkumų.

Gana sudėtinga buvo per trumpą laiką surinkti reikiamą dalyvių, atitinkančių projekto reikalavimus, skaičių. Vykdamas intensyvią kursų programą vakarais, teko derinti ir dirbančių ar studijuojančių kursų dalyvių, ir dėstytojų poreikius ir galimybes. Išėjimas buvo surasta, nutarus, pateikti kursų dalyviams užkandžių ir šiltų, gaiviųjų gėrimų Kolegijoje. Tokiu būdu iš karto po darbų ar studijų visi skubėdavo į kursus, o čia per pertrauką galėdavo pasistiprinti. Antruoju nelengvu išbandymu tapo – kursų dalyvių mokyklinio amžiaus ir jaunesnių vaikų – užimtumo organizavimas. Kadangi pavasario grupės kursai vyko gegužės-birželio mėn., tik prasidėjus mokinių atostogoms, iškilo būtinybė užimti ir pasirūpinti mokyklinio amžiaus ir mažesniais vaikučiais, kuriuos lankantys kursais tėvai atsivesdavo kartu. Tačiau Kolegijos studentai, savanoriai, mielai pagelbėjo: prižiūrėjo juos ir organizavo jiems įvairias žaidybines, kūrybines veiklas.

Tačiau gerosios patirties ir sėkmingų pavyzdžių taip pat yra. Vienas iš jų: programos išdėstymas, suteikiant kiekvienam dėstytojui po vieną savaitę laiko temai išdėstyti. 5 lietuvių kalbos mokymo dėstytojai dirbo 5 savaites, t.y. kiekvienas po vieną savaitę ir galėjo maksimaliai dėmesio ir laiko skirti kursų dalyviams bei temų pasirengimui. Kiekvienos temos pabaigoje kursų dalyviai atlikdavo trumpą testą nagrinėta tema, o dėstytojas perduodavo reikiamą informaciją dirbsiančiam toliau kolegai. Atsakomybė, komandinis darbas ir tęstinumo užtikrinimas yra stipioji šios programos, kuri buvo sudaryta, remiantis ilgamečiu, vykdomu daugiau nei 20 metų, Užsienio kalbų centro kitakalbių poreikių tyrimu, pusė. Šių kursų kultūrinė programa, kurią sudarė ir vykdė trys profesionalūs dėstytojai: gidai ir etnografė, pagyvino ir papildė lietuvių kalbos mokymo programą.

Ilgametę kalbų dėstymo užsieniečiams patirtį turintys specialistai, mokymo medžiagos ir metodų įvairovė, lankstus ir kūrybiškas požiūris į tikslinės grupės poreikį bei individualus dėmesys kiekvienam kursų dalyviui lėmė jau anksčiau minėtus pavasario kursų dalyvių tik puikius ir labai gerus įvertinimus bei atsiliepimus.

Literatūra

1. <https://stipendijos.lt/galimybes/kvietimas-teikti-paraiskas-lietuviu-kalbos-ir-kulturos-kursu-ukrainos-pilieciams-organizavimui/>
2. https://www.kpmc.lt/kpmc/wp-content/uploads/2020/09/Lietuvi%C5%B3-kalbos-mokymo-programa_PMIF.pdf
3. J. Derukaitė, K. Bloškytė-Naujokė, M. Danielius, V. Juškienė, *Lietuvių kalbos mokymo(si) programos trečiųjų šalių piliečiams*. Vilnius: Vilniaus kolegija, 2021.
4. Bendrieji europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys, 45-51, Vilnius: UAB leidykla-spaustuvė „Firidas“, 2018.
5. V. Stumbrienė. „Lūžis“. Vilnius, 2016. Prieiga per internetą: <https://bit.ly/3IcncW3>
6. V. Prapraitė, V. Andriusevičienė, „Online English Language Teaching/Learning During the COVID-19 Pandemic: Students' and Teachers'“, *Šiuolaikinės visuomenės ugdymo veiksniai*, vol. 6, no. 1, pp. 45-59, 2021.

7. I. Galkauskienė, J. Helsvig, A. Netikšienė, J. Patackaitė, V. Žemaitienė, „Nuotolinio mokymo(si) iššūkiai ir galimybės mokant(is) užsienio kalbų ir tobulinant skaitmeninę kompetenciją“, *Šiuolaikinės visuomenės ugdymo veiksniai*, 6 tomas, nr. 1, p. 61-81, 2021.
8. S. Temčinas, O. Nika. *Lietuvių kalba dialoguose*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas, 2022.
9. D. Pajojienė, J. Derukaitė. *Aš kalbu lietuviškai*. Klaipėda: KU, 2017.
10. V. Stumbrienė, I. Daraškienė, L. Vaškevičienė. *Sėkmės*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2022.

Summary

LITHUANIAN LANGUAGE AND CULTURE COURSES FOR UKRAINIANS: NEW EXPERIENCES, CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

In this article, the authors introduce the project carried out at the college, talk about the challenges they faced both in organizing the courses and in teaching Ukrainians the Lithuanian language, and share the experience gained during these courses. Qualitative research group survey and semi-structured interview methods were chosen for the assessment of the Lithuanian language and culture courses and the project and for clarifying the needs of the course participants and getting to know them. The obtained results and their analysis contribute not only to the improvement of the project, but also to its dissemination.

Key words: Lithuanian language and culture courses, language teaching and cultural program, cooperation, mutual understanding, Ukrainians, teamwork, creativity.

BIOMETRINĖS TECHNOLOGIJOS – VEIDŲ ATPAŽINIMAS

Ugnė Genienė

Santrauka. Veidų atpažinimas yra perspektyvus šiuolaikinis technologinis sprendimas, kuris taikomas saugos, verslo, pramogų, duomenų paieškos (fotografijų paieškos) sferose. Darbo tikslas: aptarti veidų atpažinimo, kaip biometrinės technologijos, grindžiamos informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis (IKT), veikimo principus ir taikymo galimybes. Tyrimo metodas: mokslinės literatūros analizė.

Raktažodžiai: inovacijos, veidų atpažinimas, biometrija.

Įvadas. Veidų atpažinimas yra perspektyvus šiuolaikinis technologinis sprendimas, kuris taikomas saugos, verslo, pramogų, duomenų paieškos (fotografijų paieškos) sferose. Biometrinės identifikavimo priemonės jau daugelį metų yra mokslininkų tobulinamos. „Veido atpažinimas – tai viena iš natūraliausių biometrikų, nes žmonės sugeba atpažinti asmenis pagal veidą ypač gerai“ [1]. Šiuolaikiniai moksliniai tyrimai rodo, kad egzistuoja veidų atpažinimo algoritmai, kurie gali atpažinti veidus geriau už vidutinį žmogų. Įvairūs mokslininkai, dirbantys šioje srityje, taiko įvairius tikslus algoritmus, kurie nepriklauso nuo kintančio apšvietimo, veido išraiškos, posūkio erdvėje, barzdos ar ūsų, akinių ar kitų išvaizdos keitimo būdų. Veido atpažinimui naudojami specialūs 3D skeneriai ir kompiuterinės dirbtinio intelekto programos ([1], [2]).

Darbo tikslas: aptarti veidų atpažinimo, kaip biometrinės technologijos, grindžiamos informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis (IKT), veikimo principus ir taikymo galimybes.

Darbo uždaviniai:

1. Apibrėžti biometrinių technologijų sampratą.
2. Apibrėžti veido atpažinimo, kaip biometrinės technologijos, sampratą.
3. Aptarti veidų atpažinimo taikymo galimybes.

Tyrimo metodas: mokslinės literatūros analizė.

Biometrinės technologijos. Biometrija – tai yra mokslo ir technikos sritis, užsiimanti biologinių požymių (fizinių, fiziologinių) matavimu. Bio – sudurtinio žodžio pirmoji dalis, reikšmė atitinka žodį „biologinis“; metrija – antroji sudurtinio žodžio dalis, rodanti sąsają su matavimu [3]. Biometrija – tai biologinių tyrimų planavimo ir duomenų apdorojimo matematinės statistikos

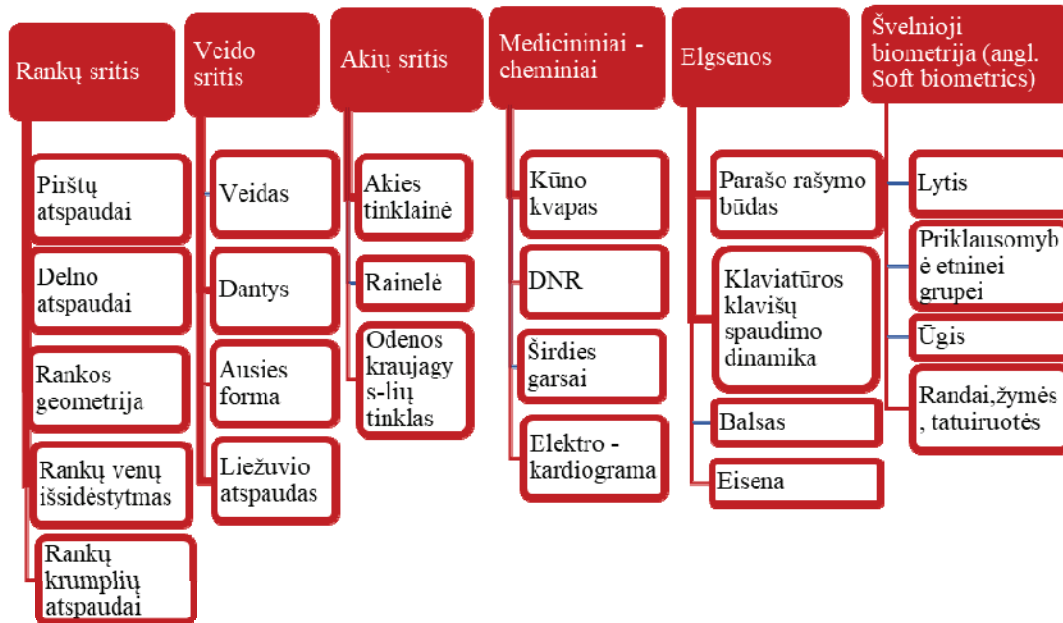
metodais būdų visuma [4]. Biometrinės technologijos – informatikos mokslas biometriją apibūdina kaip automatinį asmens atpažinimą iš jo unikalių fiziologinių (piršto atspaudų, veidų, rainelės ir pan.) ir elgsenos (balso, eisenos, parašo ir pan.) rodiklių (charakteristikų).

Biometrika – tai technologijų sritis, kurioje, taikant automatinius metodus, stebimas žmogus identifikuojamas, tikrinamas arba analizuojamas pagal fiziologines ar elgsenos charakteristikas. Biometrijos tikslas – pagal unikalius, tik vienam žmogui būdingus kūno požymius nustatyti jo asmenybę. Elgsenos biometrijos (arba elgsenomietrijos) tikslas (angl. *behaviometrics*) – tapatybę nustatyti pagal žmogaus elgesį. Pasaulyje taikomos įvairios biometrinių sistemų rūšys:

- veido atpažinimo sistemos;
- piršto atspaudas (tokios sistemos pagrindas yra kiekvieno žmogaus pirštų unikalumas – nepakartojamas pirštų odos piešinys, atspaudas, gautas specialiu nuskaitymo skeneriu, yra koduojamas ir lyginamas su anksčiau gautais ir išsaugotais duomenimis);
- delno kontūro atpažinimas (metodas remiasi rankos geometrija: specialiu įrenginiu matuojamas delnas ir jo forma, formuojamas trimatis jo vaizdas, pagal kurį atliekama analizė);
- klaviatūrinis parašas;
- rankos venų analizė (infraraudonųjų spindulių kamera nuskaitymas unikalus rankos venų piešinys ir pagal jį atliekama analizė);
- akies rainelės analizės sistemos, akies tinklainės analizės sistemos;
- ranka rašyto parašo analizės sistemos;
- balso analizės sistemos.

„Po teroro akto, įvykdyto 2001 m. rugsėjo 11 d. Jungtinėse Amerikos Valstijose, visuomenės saugumas, kaip socialinė problema, įgijo naujos svarbos, o šalyse, kur terorizmo grėsmė yra itin didelė, biometrinių asmens tapatybės nustatymo sistemų panaudojimas tapo ypač aktualus. Europos Sąjungos valstybėse bendras požiūris į tarpvalstybines problemas: terorizmą, neteisėtą migraciją, prekybą žmonėmis, organizuotą nusikalstamumą, nusikalstamų veikų prevenciją – paskatino biometrinių asmens tapatybės nustatymo sistemų aktyvesnį naudojimą viešajame, o vėliau ir privačiame sektoriuje“ [5]. Asmens charakteristikos palyginamos su kitų asmenų charakteristikomis, išsaugotomis biometriniuose duomenų bazės šablonuose. Pastebėjus sąsają tarp šablono ir subjekto, pateikiamas aukštas panašumo įvertinimas ir pranešama tyrėjui. Biometrinės technologijos buvo sėkmingai naudojamos identifikuojant sprogdintojų veidus. Naudojant biometrines technologijas taip pat galima nustatyti stebimo žmogaus emocijas, temperamentą ir pan. M. Zuckerberg išmaniojo namo sistema – robotas gali atidaryti duris asmenims, skenuodamas tų asmenų veidus ir susieti gautą informaciją su sąrašu žmonių, kurių laukia M. Zuckerberg konkrečiu metu [6]. Biometriniai duomenys taikomi žmones identifikuojant ir autentifikuojant. Identifikavimas – biometrinės analizės sistema nustato tam tikrus asmens bruožus ir palygina su duomenų bazėje esančiais duomenimis bei nustato asmens tapatybę [7]. Autentifikavimas – sistemos naudotojas nurodo, kad jis yra tam tikras asmuo, ir sistema šį reikalavimą patvirtina arba atmeta. Šiuo atveju iš anksto į sistemą yra įvesti asmens biometriniai duomenys [7].

Biometrines charakteristikas galima suskirstyti į dvi pagrindines klases, t. y. fiziologines ir elgsenos. J. A. Unar et al. [11] pateikė biometrinių technologijų klasifikaciją priklausomai nuo to, kokius fiziologinius žmogaus bruožus jos tiria ([9], [10], [11]) (1 pav.).



Paveikslas 1. Biometrinių technologijų klacifikacija ([9], [11]).

Biometrijos taikymo sritys: medicininė biometrija – medicininė diagnostika, t.y. remiantis biometriniais modeliais nustatomos galimos ligos; teisinė biometrija – biometrijos naudojimas nusikaltėliams atpažinti; patogumų biometrija – patogumų lygio palaikymas naudojantis biometrinėmis paslaugomis; apsaugos biometrija – sukčiavimo sumažinimas ir saugomų sričių kontroliavimas [8]. Šiuo atveju ne visi biometriniai elementai yra lygiareikšmiai ir vieno asmens išskyrimo iš kitų asmenų rodikliai yra labai skirtingai ir tai priklauso nuo naudojamų biometrinių duomenų tipo. Labiausiai skiriasi tokie žmonių biometriniai elementai, kaip DNR, akies tinklainė ir pirštų atspaudai. Kiekvienas biometrinis duomuo daugiau ar mažiau priklauso nuo konkrečių biometrinių elementų: universalių – tokius biometrinius elementus turi visi asmenys; unikalių – kiekvieno asmens biometrinis elementas yra skirtingas; nesikeičiančių – asmens biometrinio elemento savybė niekada nesikeičia.

Šiuolaikinės biometrinės sistemos naudojamos įvairiose žmonių veiklos srityse:

- Rinkos tyrimai ir analizė (analizuojama, kaip pirkėjas reaguos į tam tikras siūlomas prekes ir paslaugas);
- elektroninis verslas (gali būti taikomos visos biometrinės sistemos, siekiant užtikrinti duomenų apsaugą, padidinti elektroninio verslo efektyvumą) ir kt.
- Televizoriui įjungti balsu;
- Norint patikrinti, ar objektas yra gyvas;
- Saugumo užtikrinimas oro uostuose, apskritai siekiant užtikrinti žmonių saugumą (piršto atspaudas, balso ir DNR tyrimas, akies rainelės analizė);
- Sveikatos apsaugos srityje (nustatomos ligos, atliekami DNR tyrimai, akies rainelės ir tinklainės analizė);
- Duomenų apsauga – galima jungtis prie duomenų bazių (identifikacija pagal akies rainelę, balso atpažinimas ir kt.);
- Asmens tapatybės identifikavimas (biometriniai pasai);
- Psichologiniai žmogaus stebėjimai – analizuoti žmogaus elgesio pasikeitimus (balso, akies, pulso pasikeitimus).

Veido atpažinimas

Spartesnis biometrinių technologijų vystymasis prasidėjo po 2001 m. rugsėjo 11 d. įvykių [5]. Veido analizei ir atpažinimui anksčiau ir dabar taikomi įvairūs algoritmai, tačiau specialistai, lygindami su kitais biometriniais matavimais, įvardina juos, kaip netikslius [12]. Šiuolaikinės technologijos sukuria prielaidas veido atpažinimui taikyti tikslesnius algoritmus, negu ankstesni ([13], [14], [15]). Veido atpažinimas – tai viena iš biometrinių technologijų, kuri lygina tam tikrų bruožų duomenis, kurie yra išskirti iš daugiau nei vieno veido (nesvarbu, ar tai statinis vaizdas, ar video medžiaga), su bruožų duomenimis, laikomais veidų duomenų bazėje [19]. Populiariausias veido atpažinimo metodas [16] yra pagrįstas tokių veido bruožų, kaip akys, antakiai, nosis, lūpos ir smakras, vieta bei forma, jų išsidėstymu vienas kito atžvilgiu. Taip pat bendra (visuotinė) veido atvaizdo analize, kuria remiantis veidas yra kelių kanoninių veidų svorinis derinys. 2013 m. JAV Patentų ir prekių ženklų biuras (USPTO) išdavė kompanijai Google patentą, kuris aprašo „veido atpažinimo“ (angl. *Facial Recognition*) priemones. Technologija skirta mobilių įrenginių vartotojų identifikavimui, pasitelkiant priekinėje dalyje esančią kamerą: jei vartotojo veidas atpažintas, sistema automatiškai atblokuoja mobilių įrenginių ir suteikia prieigą prie jame esančių aplikacijų ir duomenų.

2016 m. pristatytas tyrimas, kurio autoriai naudodami neurotinklų technologiją analizavo 1856 realių asmenų veidus [15]. Daugiau negu pusė tyrimo dalyvių buvo nuteisti asmenys. Taikytas algoritmas maždaug 90 proc. tikslumu identifikavo įstatymams prasižengusiųjų asmenų veidus. Tyrimas atliktas Kinijoje [15]. Reikia pastebėti, jog tai tik pirmieji algoritmo bandymai. Būtina atlikti bandymus atsižvelgiant į tokius aspektus, kaip amžius, lytis, etninė grupė ir t.t. Mokslininkai teigia, kad šiuolaikinių technologijų taikymas pranašauja naują antropometrijos erą kriminalistikoje ir kitose srityse, kur tai galima taikyti praktiškai [17]. Veido atpažinimo sistemų taikymo galimybės: apsaugos sistemos, sveikatos apsauga, asmens tapatybės nustatymo sistema, psichologiniai stebėjimai, rinkos tyrimai, elektroninis verslas ([18], [20], [21], [22], [23], [24]).

Išvados

1. Biometrinės technologijos – informatikos mokslas biometriją apibūdina kaip automatinį asmens atpažinimą iš jo unikalių fiziologinių (piršto atspaudų, veidų, rainelės ir pan.) ir elgsenos (balso, eisenos, parašo ir pan.) rodiklių (charakteristikų).
2. Veido atpažinimas – tai viena iš biometrinių technologijų, kuri lygina tam tikrų bruožų duomenis, kurie yra išskirti iš daugiau nei vieno veido (nesvarbu, ar tai statinis vaizdas, ar video medžiaga), su bruožų duomenimis, laikomais veidų duomenų bazėje [19].
3. Veido atpažinimo sistemų taikymo galimybės: apsaugos sistemos, sveikatos apsauga, asmens tapatybės nustatymo sistema, psichologiniai stebėjimai, rinkos tyrimai, elektroninis verslas.

Literatūra

- [1] Kranauskas, J. (2010). Asmens identifikavimas pagal veidą ir akies rainelę. Daktaro disertacija. Vilniaus universitetas.
- [2] Park, C., & Paik, J. (2007). Face Recognition Using Optimized 3D Information from Stereo Images. INTECH Open Access Publisher.
- [3] Kvietkauskas V. ir kt. Tarptautinių žodžių žodynas. – Vilnius: K. Poželos spaustuvė, 1985.
- [4] Zodziai.lt - tarptautinių žodžių žodynas. 2009-2022. <https://www.zodziai.lt/>.
- [5] Trukšina, O. (2013). Biometrinių asmens tapatybės nustatymo sistemų panaudojimo galimybės užtikrinant visuomenės saugumą ir viešąją tvarką Lietuvos Respublikoje.
- [6] Sharma R. (2016) Mark Zuckerberg's Jarvis AI: Everything You Need to Know. Updated: 22 December 2016. <https://gadgets.ndtv.com/apps/features/mark-zuckerbergs-jarvis-ai-what-it-is-what-it-can-do-and-more-1640658>.

- [7] de Luis-García, R., Alberola-Lopez, C., Aghzout, O., & Ruiz-Alzola, J. (2003). Biometric identification systems. *Signal processing*, 83(12), 2539-2557.
- [8] Kostyuk, N., Meghanathan, N., Isokpehi, R. D., Bell, T., Rajnarayanan, R., Mahecha, O., & Cohly, H. (2010). Biometric evaluation of anxiety in learning english as a second language. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 10(1), 220-229.
- [9] Bartkienė, L. (2014). Intelektualaus darbo našumo valdymas taikant biometrines technologijas (Doctoral dissertation, Vilniaus Gedimino technikos universitetas).
- [10] Bhattacharyya, D., Ranjan, R., Alisherov, F., & Choi, M. (2009). Biometric authentication: A review. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 2(3), 13-28.
- [11] Unar, J. A., Seng, W. C., & Abbasi, A. (2014). A review of biometric technology along with trends and prospects. *Pattern recognition*, 47(8), 2673-2688.
- [12] Ivanovas, E. (2010). Biometric features in person recognition systems. *Mokslas–Lietuvos ateitis/Science–Future of Lithuania*, 2(1), 23-26.
- [13] Klontz, J. C., & Jain, A. K. (2013). A case study of automated face recognition: The Boston marathon bombings suspects. *Computer*, 46(11), 91-94.
- [14] Šiukšteris, T., & Kaklauskas, L. (2016). Interaktyvi vaizdo stebėjimo sistema. *Studies in Modern Society*, 7(1).
- [15] Wu, X., & Zhang, X. (2016). Automated inference on criminality using face images. *arXiv preprint arXiv:1611.04135*, 4038-4052.
- [16] Liao, S., Jain, A. K., & Li, S. Z. (2012). Partial face recognition: Alignment-free approach. *IEEE Transactions on pattern analysis and machine intelligence*, 35(5), 1193-1205.
- [17] MIT Technology Review, 2016. Neural Network Learns to Identify Criminals by Their Faces. November 22, 2016. <https://www.technologyreview.com/s/602955/neural-network-learns-to-identify-criminals-by-their-faces/>
- [18] Kaklauskas, A., & Zavadskas, E. (2010). Intelektinė ir biometrinė sprendimų parama. Vilnius: Technika, 374 p.
- [19] Balinskas, J. (2012). Veido atpažinimo algoritmų tyrimas ir įgyvendinimas operacinėje Android sistemoje.
- [20] Putramentaitė, A. (2020). Emocinės mimikrijos tyrimas: emocijų atpažinimas ir veido raumenų aktyvumas, stebint emocines išraiškas skirtingo amžiaus veiduose (Doctoral dissertation, Vilniaus universitetas).
- [21] Švegžda, A., Stanikūnas, R., Augustinaitė, K., Bliumas, R., & Vaitkevičius, P. H. (2021). Veido raumenų reakcijos į skausmo išraiškas kito asmens veide. *Psichologija*, 63, 24-39.
- [22] Trilupaitytė, S. (2022). Vizualioji kontrolė šiandienos visuomenėse: veidų ir emocijų (ne) atpažinimas. *Politologija*, (2), 131-164.
- [23] Abromas, A., Dombrovskis, P., Rybakovas, A., Kučinskas, G., & Kučinskienė, J. (2021). Dirbtinio intelekto sprendimai kovoje su Covid-19. Verslas, technologijos, biomedicina: inovacijų įžvalgos 2021: straipsnių rinkinys [elektroninis išteklius], (1), 16-26.
- [24] Kazlauskas, P. (2022). Bio kriptografijos raktų generavimo metodas (Doctoral dissertation, Kauno technologijos universitetas).

Summary

BIOMETRIC TECHNOLOGIES - FACE RECOGNITION

Face recognition is a promising modern technological solution that is applied in the spheres of security, business, entertainment, data search (photo search). The purpose of the work: to discuss the principles of facial recognition as a biometric technology (based on information and communication technologies (ICT) and application possibilities. Research method: analysis of scientific literature.

Keywords: Innovations, facial recognition, biometrics.

‘DEVELOPMENT OF GENERIC COMPETENCES IN ENGLISH CLASSES AND PROJECTS’

Kristina Grigaitė-Bliūmienė¹², Giedrė Guzavičienė³

¹*Kaunas university of technology Vaižgantas progymnasium (LITHUANIA)*

²*Kaunas r. Garliava Juozas Lukša gymnasium (LITHUANIA)*

³*Kalvarija gymnasium (LITHUANIA)*

Abstract. Throughout the recent decades, Lithuanian educational system has been shifting from providing students with knowledge towards developing their both generic and subject- specific competencies in all school subjects. This development is inseparable from individual growth, social inclusion, sustainable lifestyle, active citizenship. From educational standpoint, the updated embraces the following roster of competences: communicative, cultural, creativity, cognitive, citizenship, digital and socio- emotional. The aforementioned generic competencies are developed in English classes and projects, to be more specific, while tailoring both teaching and learning content. In this article are reviewed the cases of the English lessons: in Kalvarija gymnasium: Architectural Differences of Houses in European Countries (B1+ English level); RobCup versus eSports (B1+ English level); in cooperation between Kaunas University of Technology Vaižgantas Progymnasium and Kalvarija gymnasium - an integrated lesson (A2 English level): ‘Legends and Myths’; in Kaunas University of Technology Vaižgantas Progymnasium and Kaunas r. Garliava Juozas Lukša gymnasium (A2 and B2 English level): an integrated lesson of English and History: ‘the Constitution of the Republic of Lithuania 2022’. In Erasmus projects: multilateral Erasmus+ KA229 project Game On and Erasmus+ KA201 ‘First Aid Improve Survival (TIRAMISU)’ as the facilitators for the development of generic competencies.

Key words: competence, generic competency, ability, process of learning, short-term projects.

Introduction. The term competence can be defined in a myriad of ways. One example could be a definition of a word competence as the ability to do something well. Furthermore, Pešaković et al (2014) define the term competence as a synthesis of skills and abilities, knowledge and experience of a learner to carry out certain tasks and are the outcome of individuals ‘personal development, within the framework of learning. Moreover, the scholar points out that generic competency is also known as object-independent competency. As skills are inseparable from any generic competency, Pešaković et al (2014) support the idea that this ought to be developed throughout life so that our students can become successful in a constantly changing world. However, Vare et al (2019) quoting Winart focuses on the term of competence as the positive combination of an individual’s knowledge, ability, and willingness to cope successfully and responsibly with changing situations. This group of scholars also focuses on the process of acquiring competences, they hold the view that competences cannot be communicated but must be developed, they are not taught but they are learned. According to the updated curricula that is launched in 2023, the list embodies communicative, cultural, creativity, cognitive, citizenship, digital and socio- emotional competencies. Some teachers motivate learners ‘willingness to carry out tasks in combination with long term and short term projects that require problem solving, interaction or experiential learning. Problem: ‘How do generic competencies serve at problem solving, interaction and experiential learning in learning English as a second language?’

In order our learners could acquire generic competencies during the process of learning, teachers are likely to display a number of ideas on how to develop learners ‘aptitudes while teaching English.

Article aim – to review and disclose the development of generic competencies through learning English as a second language.

Article object – development of generic competencies in English classes and projects.

Article objectives:

1. Review and disclose the development of generic competencies through learning English as a second language in the set sample of the English lessons

2. Review and disclose the development of generic competencies through learning English as a second language in the set sample of the International projects.

Research method: analysis of scientific literature and the samples of English lessons and Erasmus projects for the development of generic competencies in learning English as a second language.

Methodology

Starting with, a few lessons aiming at the development of generic competences will be overviewed.

The first lesson in Kalvarija gymnasium was delivered to the first gymnasium class by Giedrė Guzavičienė, Expert English Teacher; students were taught at B1+ level according European framework of reference for languages. The topic of the lesson was *Architectural Differences of Houses in European Countries*. Although the objective of the lesson aimed at preparing a presentation of 10-15 sentences, students had to work in groups, use images, articles and internet websites as well as topic vocabulary, this task exposed learners to developing their both cultural and communicative competencies. To be more precise, they were provided with a list of guiding questions that stimulate learners 'high order thinking skills. To prepare the presentation they collected information on the following aspects: descriptions of a particular house in both a home town and other country, reasons which had made that house the best option for the particular country whether those houses were still residential buildings or changed their purpose, how costly they were. Students have prepared their joint presentations, drew conclusions were able to select the necessary data and give presentations.

The second lesson involved the same class students to analyze two different resources in the first gymnasium class in Kalvarija gymnasium, taught by Giedrė Guzavičienė, Expert English Teacher: reading comprehension text on *RoboCup* and listening comprehension task on *Esports*. This lesson led them to focus on the development of a communicative competency as learners were able to integrate two different contents so that to draw both similar and different aspects. Students worked in groups, used a template of a compare - contrast paragraph, searched for two - three similarities and differences and presented them in a joint paragraph of 6-10 sentences. They shared their duties in the group, were familiarized with the success criteria and plunged into a dynamic work. While comparing and contrasting they were keen on pinpointing that both sports are assumed to be on the shortlist of entering the Olympic games, that Esports require as much stamina and expenses as regular sports.

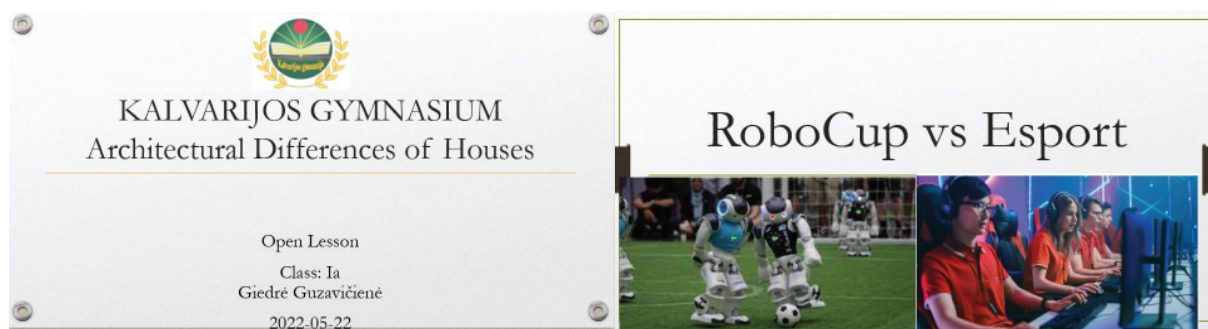


Figure 1. Open lessons by Expert English Teacher Giedrė Guzavičienė (from personal archive).

The third lesson was given to the 6th class; students at A2 level according European framework of reference for languages. The topic of the integrated lesson was *Myths and Legends*. The objective of the lesson aimed at the distinguishing of 3-8 similarities and differences between legends and myths. During the lesson, students worked individually and in groups. Using the legends and the myths (the ancient and modern) told by Team 1 (by KTU Vaižgantas progymnasium students) and the legends of sportsmen told by Team 2 (by Kalvarija gymnasium students), having watched a sample video/-s, students' presentations, the students visualized their

on the paper and later as a piece of homework in Padlet application. Besides, the integrated lesson turned into a cycles of such lessons during the month. Students prepared videos, telling the legends of theirs. They created comics. Not only did students distinguish the differences and similarities of the modern and old legends and myths, but they found out that this phenomenon involves singers, actors, sportsmen, mystical characters and even heroes and villains. As a result, they created they comics about the Lithuanian Freedom fighters as set in the exposed work of the students in Fig. 2. This lesson led them to focus on the development of cognitive competency through the investigation of the specific literature; enhancement of the digital and creativity competencies through the design of comics. During their work, students managed to present their work orally and in written, applying verbal and non-verbal communication. I.e. their competency of communication improved as they have revealed through their reflexion.



Figure 2. Open lessons by English Teacher Methodologist Kristina Grigaitė-Bliūmienė from Kaunas University of Technology Vaižgantas Progymnasium and Expert English Teacher Giedrė Guzevičienė from Kalvarija gymnasium (from personal archive). Lesson 3

The fourth lesson involved 6th grade students from Kaunas University of Technology (A2 level) (delivered by English Teacher Methodologist Kristina Grigaitė-Bliūmienė and English Teacher Modesta Motijauskienė) and 2nd grade gymnasium students from Kaunas r. Garliava Juozas Lukša gymnasium (Senior History Teacher Jurgita Sipavičienė). The progymnasium teacher inspired a guess of the topic, leading to the definition of the lesson objective: Working in groups and individually, using visual materials and spreadsheets, students will learn 4-8 topic words and make a story of 4–8 correct sentences about the constitution in past simple. Not only did students aided at the definition of the lesson objective, they also managed to indicate the competency they were going to develop – citizenship. First, 6th grade students listened to a tale, told by the 2nd gymnasium grade students. Then they asked questions, made some notes, learned new topic vocabulary. Afterwards, working in groups 6th grade students created a 4-8-word story and having selected a group leader, presented it to the classmates and the students from the gymnasium in Zoom. Finally, 6th grade students completed a Kahoot, and assessed their success in the comprehension of the topic on constitution. At the end the students from both schools claimed, having strengthened their citizenship competence and teamwork skills, as an extra value.



Figure 3. Open lessons by English Teacher Methodologist Kristina Grigaitė-Bliūmienė (from personal archive). Lesson 4

Multilateral Erasmus+ KA229 project ‘Game On’

In order to stimulate cultural awareness of younger students and encourage their active participation in a cultural process, students are involved in multilateral Erasmus+ KA229 project Game On where partners from Finland, Lithuania, Italy, Greece, North Macedonia and Turkey exchange their students in nobilities, carry out project tasks and learn in a joyful way how to lead a healthy lifestyle during their adolescence. As it is a long lasting multilateral project, students’ personal growth in both their learning achievement and development of their competencies can be justified. They are willing to join any project activity, search for information to prepare presentations for peers from partner countries. For example, developing their cultural understanding about partners’ music in Music classes, students proved that at the end of the lesson their score had increased from fifty to fifty-five per cent in contrast to the score demonstrated in the beginning of the class. In addition, students are aware of how to present their home country and hometown, are eager to learn joint dances, search for recipes to be happy, to be healthy and etc. Judging from the project participants ‘achievement in English it can be claimed that ten out of thirteen students (this is nearly 77 per cent) improved their annual term score from 0,05–1,03.



Figure 4. Multilateral Erasmus+ KA229 project ‘Game On’ supervised by Expert English Teacher Giedrė Guzavičienė (from personal archive).

Erasmus+ KA201 'First Aid Improve Survival (TIRAMISU)'

In order to foster student to understand the importance of the first aid and comprehend its significances in terms of survival, in Kaunas University of Technology Vaižgantas Progymnasium, there was conducted an Erasmus project 'First Aid Improve Survival (TIRAMISU)'. The key target set in the project was develop an intellectual product – a study course, for the 9–12th grade gymnasium students. However, due to the fact that the progymnasium got involved into the project, the intellectual product was tested in it too. One of the activities carried out, was based on the integrated lessons of the English Language, IT and Human Safety. During the English lessons, students had to read the situation about the certain human disorder, make roleplays, discuss and after having passed 5 steps to come to the right solution – the proper means of first aid to provide with first aid before an ambulance comes. As it was a long-term project. Students had a possibility to practice first aid for emergencies using mannequins. Later on, in IT lessons, after Human Safety subject lessons and English lesson on the first aid, 6-8 grade progymnasium students created comics, involving emergencies, related to first aid delivery. During the project students developed socio- emotional competency as well as digital, cognitive competencies and the competency of communication.



Figure 5. Erasmus+ KA201 'First Aid Improve Survival (TIRAMISU)' coordinated by English Teacher Methodologist Kristina Grigaitė-Bliūmienė (from personal archive).
Lesson on the First aid in case of having lost consciousness. Set of pictures 1

Dislocations and Fractures 2
Wounds
Introduction
Please introduce the Case Scenario through: You have cut your hand with a knife, the wound is superficial and it's not actively bleeding.
Step 1
What is the first thing you should check? • If the wound is actively bleeding • If you can move your fingers • If your heartbeat has changed • If the wound has to be cleaned
Choice 1
"You selected If the wound is actively bleeding, Good!" The most dangerous aspect related to wounds and traumas in general in the bleeding control, that means you have always to check if an active bleeding is present and provide compression if needed
Choice 2
"You selected If you can move your fingers, Wrong! Please try with another choice" This aspect is important to be checked in order to assess nervous damage due to the wound, but, as said, it's not the most important thing to do first when approaching a wound
Choice 3
"You selected If your heartbeat has changed, Very wrong! Please try with another choice" This parameter is an indirect sign of a massive haemorrhage, but the first thing to identify if an active bleeding is present or not.
Choice 4
"You selected If the wound has to be cleaned, Wrong! Please try with another choice"

Figure 6. Erasmus+ KA201 'First Aid Improve Survival (TIRAMISU)' coordinated by English Teacher Methodologist Kristina Grigaitė-Bliūmienė (from personal archive). Lesson on the First aid in case of having lost consciousness. Set of pictures 2

Results and discussion

It is obvious that the development of generic competencies in the process of learning is the key aspect in tailoring lessons 'content, preparing students for successful careers. This underlying issue can be implemented not only in English classes but also in project based learning in a myriad of approaches so that each learner could achieve his/her individual growth.

1. English lessons, enriched with a creative approach and professionalism of teachers in terms of applying experiential and problem-based learning foster the development of generic competencies.
2. International projects provide students with the real life situations, broaden their understanding, condition the application of gained knowledge in the simulated live situations, as a result of which students comprehension of the generic competencies is improved.

Appreciation

On behalf of the authors we express our greatest appreciation to Rosita Stanevičienė, Deputy Director at Kalvarija gymnasium, Lydiya Merfeldienė, Director of Kaunas university of Technology Vaižgantas progymnasium and the project supervisor in the progymnasium, English Teacher Rima Kubiliūtė, the director of PI e Mundus – Vida Drasutė and the whole project team in all the countries, involved in the project. We thank Erasmus + for the possibilities provided and the organizers of this conference.

References

1. Barauskienė, S., & Jakavonytė-Staškuvienė, D. (2014). IV klasės mokinių bendrųjų ir dalykinių kompetencijų kokybiško ugdymo galimybės lietuvių kalbos pamokose. *Žvirblių takas*, (3), 2-11.
2. Užsienio kalbų (pirmosios ir antrosios) vidurinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijos (2022). [seen 15-10-2022]. Access: <https://www.emokykla.lt/bendrasis/bendrosios-programos/atnaujintos-bendrosios-programos>

3. Pešaković, D., Flogie, A., & Aberšek, B. (2014). Development and evaluation of a competence-based teaching process for science and technology education. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 740.
4. Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Del Gobbo, G., de Vries, G., Farioli, F., ... & Zachariou, A. (2019). Devising a competence-based training program for educators of sustainable development: Lessons learned. *Sustainability*, 11(7), 1890.

Santrauka

BENDRŲJŲ KOMPETENCIJŲ UGDYMAS ANGLŲ KALBOS PAMOKOSE IR PROJEKTUOSE

Pastaraisiais dešimtmečiais Lietuvos švietimo sistema krypsta nuo žinių teikimo mokiniams prie bendrųjų ir dalykinių kompetencijų ugdymo visuose mokomuosiuose dalykuose. Ši raida neatsiejama nuo individualaus augimo, socialinės įtraukties, darnaus gyvenimo būdo, aktyvaus pilietiškumo. Švietimo požiūriu, atnaujintas kompetencijų aprašas: komunikavimo, kultūrinė, kūrybiškumo, pažintinė, pilietiškumo, skaitmeninė ir socialinė emocinė ir sveikos gyvensenos. Minėtos bendrosios kompetencijos ugdomos anglų kalbos pamokose ir projektuose, tiksliau, derinant tiek mokymo, tiek mokymosi turinį. Šiame straipsnyje apžvelgti anglų kalbos pamokų atvejai: Kalvarijos gimnazijoje: Namų architektūriniai skirtumai Europos šalyse (B1+ anglų kalbos lygis); RobCup prieš eSports (B1+ anglų kalbos lygis); bendradarbiaujant Kauno technologijos universiteto Vaižganto progimnazijai ir Kalvarijos gimnazijai - integruota pamoka (A2 anglų kalbos lygis): 'Legendos ir mitai'; Kauno technologijos universiteto Vaižganto progimnazijoje ir Kauno r. Garliavos Juozo Lukšos gimnazija (A2 ir B2 anglų kalbos lygis): integruota anglų kalbos ir istorijos pamoka: „Lietuvos Respublikos Konstitucija 2022“. Erasmus projektuose: daugiašalis Erasmus+ KA229 projektas Game On ir Erasmus+ KA201 „First Aid Improve Survival (TIRAMISU)“ kaip bendrųjų kompetencijų ugdymo aplinkos.

Reikšminiai žodžiai: kompetencija, bendroji kompetencija, gebėjimai, mokymosi procesas, trumpalaikiai projektai.

LANGUAGE LEARNING POSSIBILITIES APPLYING ICT APPLICATIONS IN eTWINNING PROJECTS. 'CHANGE BEGINS WITH ME' AND 'MAKE IT HAPPEN' CASE STUDY

Kristina Grigaitė-Blūmienė^{1,2}, Eglė Linkevičiūtė³, Laimutė Litvinskienė³, Jolita Noruvienė⁴, Jurgita Sipavičienė¹, Meryem Haciman⁵

¹Kaunas r. Garliava Juozas Lukša gymnasium (LITHUANIA)

²Kaunas university of technology Vaižgantas progymnasium (LITHUANIA)

³Kaunas r. Čekiškė Pranas Dovydas gymnasium (LITHUANIA)

⁴Alytus Putinu gymnasium (LITHUANIA)

⁵Cunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Turkey)

Abstract. Successful foreign language learning cannot happen in an isolated classroom environment. Nowadays, teachers rely on a variety of ICT tools and educational approaches which foster collaboration, intercultural communication and bring language learning close to real-life situations, providing their students with opportunities to use a target language in authentic settings. This paper discusses the experience of 3 Lithuanian secondary schools in the use of ICT in relation to foreign language learning in two international eTwinning projects, 'Change Begins with me' and 'Make it Happen'.

Key words: eTwinning, foreign language learning, ICT, collaborative learning, project-based learning, cross-cultural communication, interdisciplinary integration.

Introduction. Since its launch in 2005, the eTwinning platform has become a powerful tool in foreign language learning through collaboration and the use of Information and Communication Technologies (ICT). A strong emphasis has been put on interdisciplinary integration and cross-cultural communication, which, as practice has shown, fosters foreign language learning in students, providing them with opportunities to implement their skills and knowledge outside the classroom environment and preparing them for real-life situations.

Collaborative Learning (CL) is the educational approach of using peer groups to enhance their learning through working together. Rather than using rote memorization of facts and figures, learners cooperate in small groups and support each other learning by “constructing, sharing and using knowledge xafrom different perspectives” [1] and produce a result. The eTwinning platform is just the kind of medium brings students of partner schools together and facilitates foreign language learning through a number of collaborative activities in a safe online environment, Twinspace.

Collaboration is also a key element in Project-Based Learning (PBL), in which students learn by doing, i.e., by solving authentic problems and producing meaningful results. [2] They “cooperate, collaborate, assume roles, investigate, research, use creative tools to perform tasks, experience a real learning based on effective and functional activities, stimulating also their critical thinking” [3]. Moreover, rather than learning one particular topic in isolation, students learn it in relation to one or a few other disciplines thus bringing their learning process closer to real-life learning. With respect foreign language acquisition, language classes are frequently determined by course books aimed at developing students’ selected language skills, and little attention is paid to cross-curricular skills (including digital skills) or civic competencies, such as collaboration and teamwork. [4] The eTwinning platform, on the other hand, promotes interdisciplinary integration and learner cooperation through collaborative projects touching on different aspects of curricular and makes a great alternative to traditional classroom learning. ueIt also enhances learner digitalisation in a safe Internet space, where students are encouraged to employ a variety of ICT applications and ways of online collaboration.

Article aim – to disclose language learning possibilites, applying ICT applications in eTwinning projects.

Article object: language learning possibilities in eTwinning projects.

Research methods: – analysis of scientific literature and Project-based learning method.

Problem: what are possibilities of ICT applications for learning languages in eTwinning projects?

The use of ICT in foreign language learning has proven unquestionably beneficial. Not only does it raise learner autonomy, enhances interactive learning but it also gives access to a bigger variety of authentic texts in the target language. Many foreign language learners have little or no chance to use the language that they learn at school in real-life situations, but ICT and eTwinning, through international school partnerships, provide students with an authentic intercultural environment, thus giving them an opportunity to actually use the target language while communicating with students from other countries.

Methodology

This paper focuses on the case study of 3 Lithuanian secondary schools and their experience in the use of ICT applications in relation to foreign language learning in two international eTwinning projects, “Change begins with me” and “Make it happen: our nature – our future”.

“Change Begins with Me”

In recent days, the rapid growth of the world's population has greatly devastated nature. The current consumption needs of the population show serious differences in the world. A significant part of society, especially developed countries, has become a consumer society. This consumerism makes it difficult not only for today but also for future generations to survive in this world. Due to the world's limited resources, both the growing world population and ever-increasing demands are causing rapid pollution of water, air and soil. We constantly buy new things; we do not think about how we can use them again, how important it is to properly sort waste and to save.

In carrying out this project, the aim was to raise the awareness of our students for the protection of natural resources, to reuse various items as much as possible, to "resurrect" them to a new life and to contribute to the fact that more and more young people are responsible consumers, sorting waste for which the future of our Earth is important. In addition, the aim was for our students to get to know different cultures, learn about examples of recycling in other countries, develop foreign language skills through foreign partnerships and use technology effectively.

92 students, 15 teachers, 4 countries participated in the project. Its duration was 2 months. Each week, the project participants performed various activities, from introductions, working in teams to the creation of joint activity products.

During the project, students used various methods that encouraged critical thinking, being creative, discussing, creating, demonstrating, recording using active learning methods during project tasks. Active participation in decision-making, re-use, preservation, creation of "new life" of things.

Active involvement of all participants in the creation of the project logo and from all submitted logos at the voting stage, when choosing the project logo, they answered questionnaire questions. The consistent organization of project activities introduced the students to the structure of project work: planning, distribution of responsibilities, responsibility, evaluation of results, forecasting of future perspectives. In this way, each student could evaluate his personal responsibilities and individual work skills.

By communicating with students from other countries, they strengthened their knowledge of the English language, team work, communication and cooperation competencies, and participated in quizzes. The students are brave, they are not afraid to share their thoughts about saving, recycling and reuse with the gymnasium community and with students from other countries in the virtual space. While working in mixed teams, they collected information, analyzed, summarized and looked for compromises to implement creative solutions. From the letters of the project name, they created a common poem about responsible consumption and sorting.

Integrating into the project and other educational subjects, the topic was discussed during English lessons: Why is recycling important? Using the interactive coggle IT tool (Fig.1), they created a mind map.

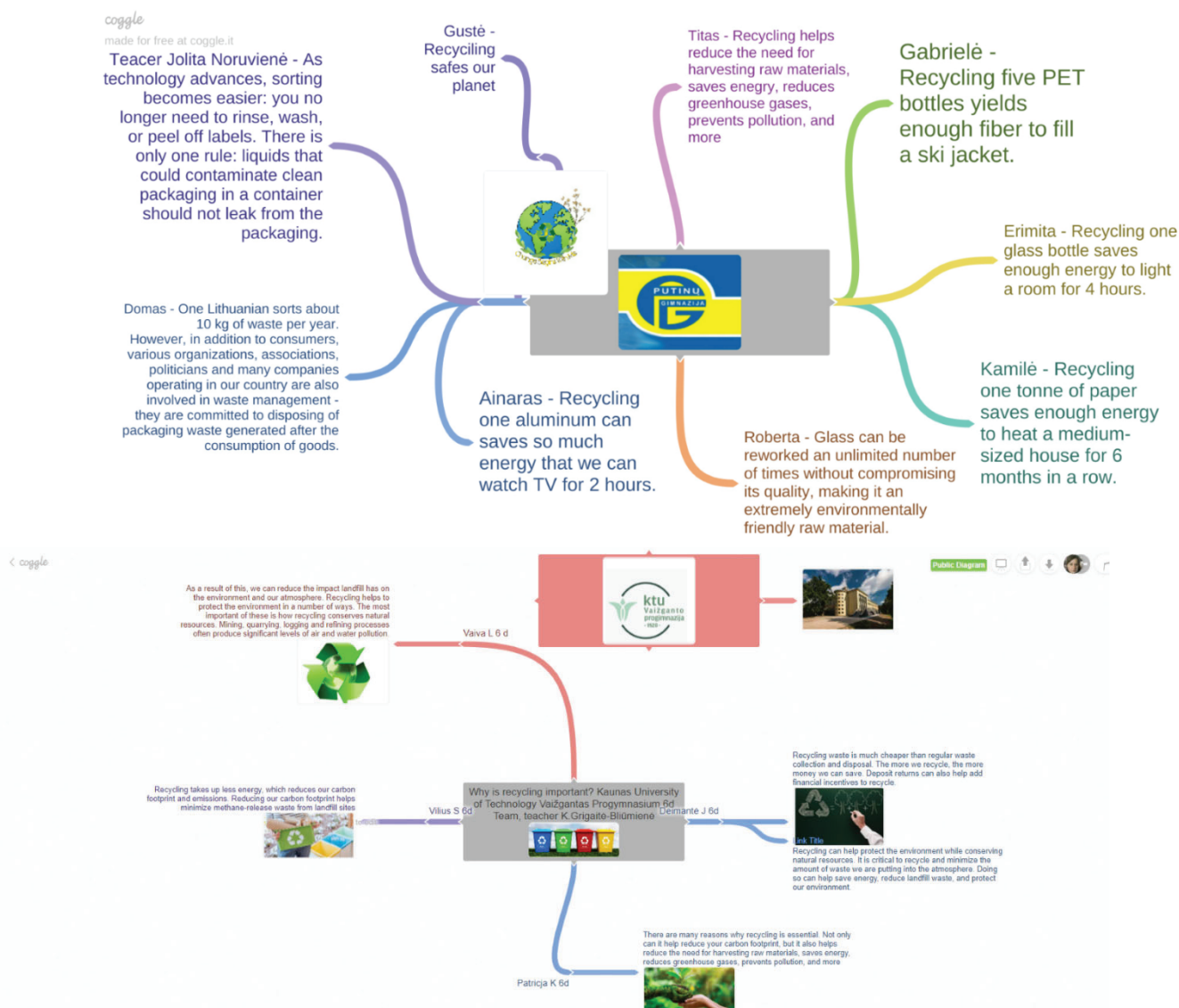


Figure 1. Coggle map of teams (submitted in e Twinning project Twinspace:)

The result of the application of various methods is the project's interactive books with IT tools (Fig.2): Storyjumper, Canva, joomag and Emaze. By conducting and analyzing questionnaire surveys, they became familiar with evaluation and self-evaluation methods – they were able to evaluate the implementation of project tasks and self-evaluate their personal contribution. Developed creativity and digital competences: tested countless digital tools, thus strengthening and deepening IT and English language knowledge.



Figure 2. Project results (submitted in e Twinning project Twinspace:)

Many students participated in this type of project for the first time and got acquainted with the eTwinning platform, so they were especially interested in trying a different kind of experiential learning, communicating not only with their classmates, but also with students from other countries, working in teams, creating a common product. This project is unique in that it is about the most important global issues of today, namely: consumerism, conservation, sorting, recycling, and reuse. The project took place during the lessons of the integrated module. There were two of us, teachers of economics and geography, and in this way we solved the same global problem and looked at it from several angles. In addition to these two subjects, we also integrated other disciplines: biology, chemistry, English, information technology, Lithuanian language, ethics, art. During the presentations, the students developed their English writing and language use skills (communication competence), worked individually, and learned to work in mixed intercultural groups. With the help of created videos, they presented ideas on how to save, sort, recycle, created mind maps, booklets, tabs, and used several IT tools to present these works. Students participating in the project collected information, discussed, presented and presented their work to representatives of other countries using IT tools. Students developed listening, writing and cooperation skills for summarizing and commenting on the project.

Web 2.0 tools and programs were used in the project, with the help of which students and teachers could achieve the appropriate tasks of the project. During the project, students performed activities independently or with help and learned to use various IT tools and apps that they had not encountered (especially sharing materials in the Twinspace space or creating products). ICT tools: Canva, Logomark, Crello(Vistacrete) Avatarmaker, Pixton, Thinglink, Storyjumper, Joomag, Emaze, Youtube, Coggle, Google Doc, Padlet, Twinspace, answergarden, Ahaslide, Zoom, Quizizz., Google presentations. Students actively used Twinspace for communication, collaboration and comments.

Stages of activities of the 'Change Begins with Me' project:

1. In 2022 in February, the students presented their city, school, created a class presentation in the Twinspace space, completed the project questionnaire. At the end of February, March at the beginning, logo creation and project logo elections took place. Each student uploaded their own logo to Twinspace.

2. Until March 7 students discussed why sorting is important and created a mind map.

3. Until March 15, students and teachers split into mixed teams. Which discussed how to save money in everyday life? Created videos about saving, recycling and sorting.

4. The three teams placed their joint work in video format, canva book and joomag tool. After that, the students created questions for the quiz and participated in it with the help of the quizziz app.

5. At the end of March, wrote the final joint product of the project "Acrostic" poem with the chosen read phrase, and created a joint video.

6. At the end of the project, teams from all countries and schools created collages of all activities, which were then placed in the Emaze virtual exhibition as the final product of the collaboration. Final surveys of students and teachers and evaluations of parents were conducted.

7. On April 4, the final meeting took place, where we discussed the project activities with our partners, shared our thoughts, and evaluated the entire project. All project participants: students and teachers received certificates, signed congratulatory messages, and project partners shared their achievements with the community on social media. in networks.

"Make it Happen: Our Nature – Our Future"

The project was carried out between October 2021 and February 2022. It involved 8 secondary schools from Lithuania, including Garliava Juozas Lukša gymnasium, Čekiškė Pranas Dovydaitis gymnasium and Alytus Putinais gymnasium, 3 schools from Spain, 3 schools from Romania, 3 schools from Turkey (including 'Cunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) – the project founder and key coordinator), and a school from Portugal. The age of the student participants was between 15 and 17 years old. The medium language was English.

The aim of the project was to enhance student awareness of how industrialisation and urbanisation have changed the world's ecological system and to encourage them to choose a more environmentally-friendly way of living. The students of the participant schools were introduced to the concept of sustainable development, which is universally recognised as the harmony between the environment, people and the economy, and the 17 sustainable development goals (SDGs) that were set up in 2015 by the United Nations General Assembly and are intended to be achieved by 2030. Among the goals of the project was fostering the students' foreign language acquisition through teamwork, collaboration and intercultural communication with the students of foreign partner schools.



Figure 3. Sustainable aims applied in the project (applied from the project materials, submitted in the Twinning project Twinspace: https://www.canva.com/design/DAEuBOLkn0U/Awut0fgFylOTaHD6VxiIA/view?utm_content=DAEuBOLkn0U&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton)

The following ICT tools and applications were used in the project: twinspace, Facebook, MS PowerPoint, Linoit board, Voci, Pixton, Pixilart, Piccolage, Canva, Padlet, Avatar maker, Vocaroo, Youtube, Thinklink, Storyjumper, Kahoot, Quizlett, Zoom, etc.

Each month, the students were engaged in different sustainable-development and intercultural-communication related activities. For instance, in October 2021, they were asked to participate an essay writing competition on the topic of the most urgent environmental problems in the students' living areas. The essays were then published in Twinspace.

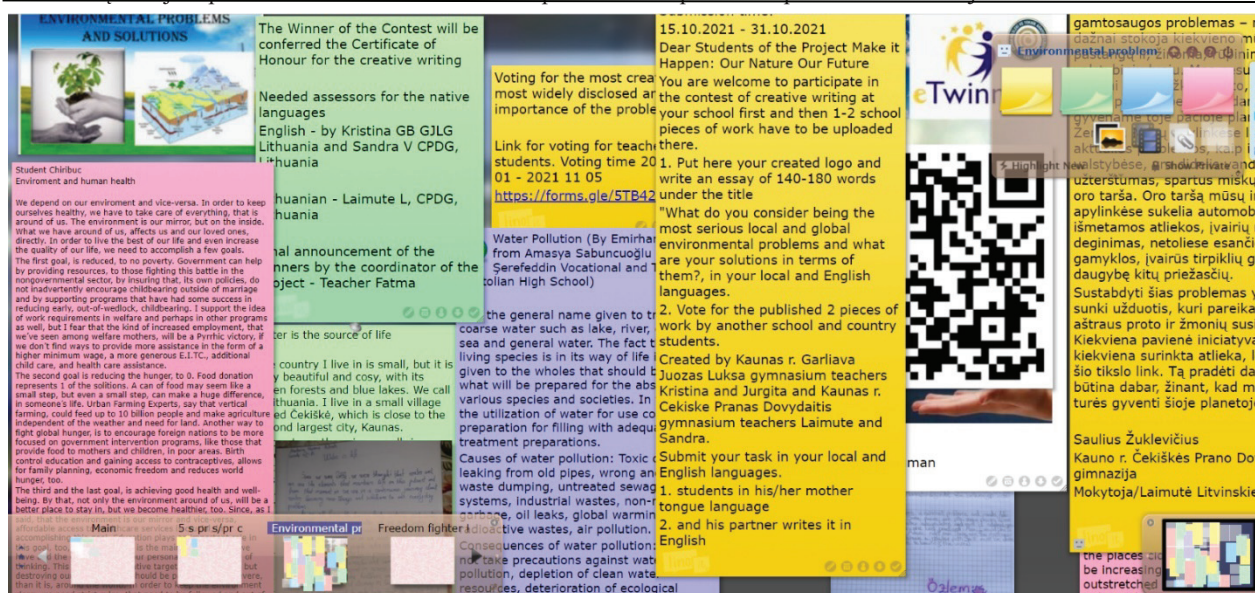


Figure 4. Essays about most urgent environmental problems (submitted in eTwinning project Twinspace):

In November 2021, the students were grouped into 5 international teams, each team being given a task to share their ideas on one of the 17 SDGs and to discuss how they could contribute to achieving the goal. Each student also prepared an infographic on the SDG, participated in a virtual Zoom meeting and participated in a Kahoot quiz.

In December 2021, the students recorded interviews with their school community members about environmental protection and published them in Twinspace. The students from all participant schools together created a song. The students of each school also recorded video Christmas greetings and exchanged them with the students from a paired school through Twinspace.

In January 2022, the students focused on the topic of sustainable future. The students worked in teams to create a bookmark with a letter from the sentence “Our future – beautiful, sustainable, together” and sustainable development goals (SDG) logo. All the bookmarks were then combined in a video clip to represent the sentence.



Figure 5. SDG logo (submitted in eTwinning project Twinspace):

Finally, in February 2022, both the students and the teachers participated in a questionnaire on the project. They also created their avatars and shared their thoughts about climate change and environmental protection in an electronic book.

Results and Discussion

The projects 'Change begins with me' and 'Make it happen: our nature – our future' were integrated into the English language curriculum as the activities that the students carried out complied with the aims and goals of the course, namely:

1. To create preconditions for students to develop their communicative language and intercultural competences of English as a foreign language, as well as general competencies necessary for learning, social life and future professional activities.
2. Through group work, self-dependent work, use of informational technologies used in the lessons and homework activities, to provide students with a possibility to learn English at a level enabling them to use English independently in the multicultural and multilingual world.

Moreover, the content of the project was compatible with the content of the English course, and thus course-book lessons on environment and cultures were replaced by project-related activities. It must be admitted though that not all the activities could fit within the classwork framework and had to be carried out after the lessons at the cost of the students' free time, for instance, Zoom meetings, Kahoot and Quizlet quizzes.

The projects have proven a very useful experience for both the teachers and the students. From the teacher perspective, it could be said that project-based lessons integrating environmental education and ICT enhanced students' learning motivation and considerably increased their involvement in the language learning process. The students also admitted that their participation in the projects helped them to achieve the following goals:

1. The students became more aware of the global problems around the world and ways to alleviate these problems through sustainable development. They realised their personal responsibility to leave a better more sustainable world for the future generations
2. By communicating and working together with the students from partner schools, they improved their English language skills and intercultural communication competence.
3. They learnt how to use a number of ICT applications and the eTwinning online space, Twinspace, to create particular results (infographics, electronic books, greeting cards, bookmarks, recorded interviews, etc.) and publish them online, thus enhancing their digital skills.
4. They developed their civic skills. Through collaborative teamwork, they learnt how to share ideas, defend their point of view and be open to different opinions, all of which are critical when working together towards a common goal.

Appreciation

On behalf of the authors we express our greatest appreciation to all the project partners. We thank the Education Exchanges Support foundation for the assigned National Quality Labels in Lithuania and in the countries of our honorable partners as well as the organizers of this conference.

Project awards



Figure 6. Project awards 1



Figure 7. Project awards 2 (Authors: on the left Laimutė Litvinskienė, from the left second – Kristina Grigaitė-Bliūmienė, from the left third Jolita Noruvienė)

References

1. A.S. Akdemir, "eTwinning in Language Learning; the Perspectives of Successful Teachers," *Journal of Education and Practice*, vol. 8, no. 10, pp.182-190, 2017. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316597722_eTwinning_in_Language_Learning_The_Perspectives_of_Successful_Teachers.
2. T. Markham. "Project Based Learning: A Bridge Just Far Enough," *Teacher Librarian*, vol. 39, no. 2, pp.38-42, 2011. Retrieved from <https://www.proquest.com/openview/c1fb978702898324f288f75dba836879/1?pq-origsite=gscholar&cbl=38018>.
3. E. Leto, "eTwinning and the Project Based Learning Approach," *International Conference "The Future of Education" 2018. Conference Proceedings*, 8th ed., pp. 237-341, 2018. Retrieved from https://www.academia.edu/37128007/Conference_Proceedings_The_Future_of_Education.
4. J. Pitura and M. Berlinska-Kopec. "Learning English while exploring the national cultural heritage: technology-assisted project-based language learning in an upper-secondary school," *Teaching English with Technology*, vol. 18, no. 1, pp.37-52, 2018. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170629.pdf>.

Santrauka

KALBŲ MOKYMOSI GALIMYBĖS TAIKANT IKT eTWINNING PROJEKTUOSE. PROJEKTŲ POKYČIAI PRASIDEDA NUO MANEŠ „CHANGE BEGINS WITH ME” IR „MAKE IT HAPPEN”

Sėkmingas užsienio kalbų mokymasis negali vykti izoliuotoje klasės aplinkoje. Šiais laikais mokytojai naudojami įvairiomis IKT priemonėmis ir švietimo metodais, kurie skatina bendradarbiavimą, tarpkultūrinį bendravimą ir priartina kalbų mokymąsi prie realių situacijų, suteikdami savo mokiniams galimybę vartoti tikslinę kalbą autentiškoje aplinkoje. Šiame straipsnyje aptariama 3 Lietuvos vidurinių mokyklų patirtis naudojant IKT mokantis užsienio kalbų dviejuose tarptautiniuose eTwinning projektuose „Pokyčiai prasideda nuo manęs“ ir „Padaryk tai“.

Raktažodžiai: eTwinning, užsienio kalbų mokymasis, IKT, mokymasis bendradarbiaujant, mokymasis projekto metodu/projektu, tarpkultūrinis bendravimas, tarpdalykinė integracija.

KALBŲ MOKYMASIS MENU IR MENE TARPKULTŪRINIAME KONTEKSTE, PROJEKTE „NETIPINĖ APLINKA – VAIKŲ KŪRYBIŠKUMO PLĖTOTĖ“

Kristina Grigaitė-Bliūmienė^{1,2}, Jūratė Valančiauskienė¹

¹Kauno technologijos universiteto Vaižganto progimnazija

²Kauno r. Garliavos Juozo Lukšos gimnazija

Santrauka. Šiuolaikiniam kalbų mokymuisi sėkmingai vykti būtinos aplinkos, kurių veiklos vyksta netradicinėse erdvėse. Šios aplinkos vadinamos „netipinėmis“ arba turtingomis. Interaktyvus kalbų mokymosi būdas yra projekto metodas arba projektas. Ugdant kalbinius gebėjimus projekto metodu ar projektu yra svarbus tarpkultūrinis kontekstas. Mokymosi menu ir mene metu, netipinėse aplinkose ugdomos kalbų mokymosi kompetencijos siejasi įvairiomis meno formomis. Straipsnyje aprašomi tarptautinio eTwinning projekto „Netipinė aplinka – vaikų kūrybiškumo plėtotė“ atvejai, kurie skatina kalbų mokymąsi menu ir mene tarpkultūriniame kontekste.

Reikšminiai žodžiai: kalbų mokymasis menu ir mene, mokymosi aplinka, netipinė-turtinga aplinka, tarpkultūrinis kontekstas, projekto metodas.

Įvadas

Šiais laikais menas yra veiksminga mokymo ir mokymosi priemonė tarp įvairių žmonių grupių. Meno derinimas su skaitymu, rašymu, kalbėjimu ir klausymu, skatina mokinius tyrinėti save ir aplinką, analizuoti ir taip rasti būdų sudėtingam supratimui ir bendravimui. „Mokinių supažindinimas su menais yra motyvaciją skatinanti mokymosi dalis; širdis ir siela, papildančios protą ir kūną, galinga integruojanti jėga, kuri ugdo vaiko socialinę, kūrybingumą, emocinę, intelektinę ir fizinę kompetencijas“ (Le Francois, Psychology for Teaching, p. 499). Be to, menas yra puikus ir neįkainojamas įrankis visų lygių mokytojams, siekiant pagerinti kalbos mokymą.

Tam, kad kalbų mokymasis, mokiniams būtų vertingas edukaciniu požiūriu, meninės patirties įtraukimas į mokymąsi yra labai svarbus. Mokymasis menu ir mene gali būti integruojamas į kalbų mokymą (estetika mokant, meno integracija ir kt.), tačiau pagrindinis dėmesys skiriamas menui naudoti ne kaip pagrindiniam dalykui, o aukštesnio mąstymo įgūdžių ugdymui (Ingraham, 2016), kurie atitinka šiuolaikinį ugdymo atnaujintą turinį, t.y. kompetencijomis grįstą ugdymo turinį – patrauklų XXI amžiaus mokiniui.

Whitehead (2007), teigia kad užsienio kalbos, tokios kaip pavyzdžiui anglų kalba, ir yra patrauklios mokiniui. Hayesas (2007) pritaria, kad kalbos, o ypač anglų kalbos mokymasis pradiniam ugdyme yra ne tik mokomasis dalykas, bet pagrindinio ugdymo dalykų sudedamoji dalis.

Todėl, tarpkultūrinis kontekstas yra tarpininkas tarp besimokančiojo refleksijos ir nuostatų. Šios nuostatos pasireiškia socialiniu elgesiu, kurios formuojasi tarpkultūriniame kontekste. Tokiu būdu, kultūros suvokimas sukuria asmeninę suvokimo prasmę. (Solodka, 2015).

Straipsnio tikslas. Atskleisti kalbų mokymosi menu ir mene taikymo galimybes tarpkultūriniame kontekste netipinėje aplinkoje.

Straipsnio objektas yra kalbų mokymasis menu ir mene tarpkultūriniame kontekste netipinėse projekto aplinkose.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė, projekto metodas.

Tyrimo klausimas: kaip netipinėje aplinkoje tarpkultūriniame kontekste, mokantis kalbų menu ir mene per projektinį ugdymą, pagerės vaikų kalbinis ugdymas?

Šių dienų mokymosi procese projektų metodas (*angl. Project - based learning (PBL)*) yra inovatyvus ir proaktyvus ugdymo būdas, skatinantis mokymąsi per tiriamąją-patirtinę, interaktyvią,

kūrybiškumą ir kritinį mąstymą, skatinančią veiklą, kuri vyksta įvairiose netipinėse aplinkose (Fried-Booth, 2002). Projektų metu mokiniai aktyviai įsitraukia į mokymosi procesą, tiria, analizuoja duomenis, sprendžia problemas, daro išvadas, kuria produktus, dalinasi žiniomis. (Beckett & Miller, 2006; Gras-Velázquez, 2020).

Metodologija

Šiomis dienomis, pagerėjus ekonominei situacijai, tobulėjant technologijoms, populiarėjant turizmui, mokiniai turi vis daugiau galimybių keliauti ir mokytis kalbų natūralioje aplinkoje. Siekiant gerinti kalbų mokymąsi didėja poreikis ugdymosi veiklas vykdyti kitokiose aplinkose- netipinėse- turingose. Siekiant mokytis kalbų natūralioje aplinkoje ugdymas vyksta tarpkultūriniame kontekste, o mokymasis menu ir mene sukuria pridėtinę vertę.

Vykdam šį projektą buvo siekiama įgalinti vaikų kūrybiškumą mokantis kalbų netipinėse aplinkose, susipažįstant su skirtingomis kultūromis. Projekte dalyvavo 199 mokytojai ir jų ugdytiniai. Kiekviena institucija prisijungė prie projekto koordinatorių veiklų pagal įstaigos metų planą, poreikius bei galimybes, kontekstą; kitas integruotas projekto veiklas atlieka savo įstaigoje arba su tiksliniais nariais. Projekte dalyvavo užsienio šalys Portugalija, Turkija, Rumunija, Albanija, Italija, Lietuva

Netipinėse, turingose aplinkose vyko kalbų mokymasis: Kauno tardymo izoliatoriuje, UAB Nowaco, UAB Fudo, UAB Simcha, Kauno r. J.Lukšos gimnazijoje, Kauno švietimo inovacijų centre, M.K.Petrauskų lietuvių muzikos istorijos muziejuje, Ruklos VD batalione, V. Kudirkos viešojoje bibliotekoje, UAB „Pasaulio gėlės“, vaikų-lopšeliuose darželiuose.

Tarpkultūriniame kontekste, mokiniai mokėsi kalbų Europos kalbų savaitės metu. Per dalykų pamokas, projekto koordinatorių iniciatyva, mokiniai susipažino su VDU studentų patirtiniu kalbų mokymusi skirtingose kultūrose ir kalbų mokymosi svarba. Patirtinį kalbų mokymąsi pristatė Zhenzhen (Kinija), Sonika (Nepalas), Rosita (Lietuva) ir Muradas (Azerbaidžanas). Visi šie studentai yra VDU magistrantūros studijų politikos mokslų ir Azijos studijų centro absolventai, puoselėjantys daugiakalbystę. Zhenzhen, Sonika ir Muradas kalba penkiomis, o Rosita aštuoniomis kalbomis, Svečiai Šie studentai pristatė įdomiausius Kinijos, Nepalo, Japonijos, Vietnamo ir Azerbaidžano kultūros bruožus susijusius su komunikavimo kompetencija. Kalbų mokymasis tarpkultūriniame kontekste vyko prancūzių Clemence ir Lucie iš Monpelje universiteto praktikos metu Kauno technologijos universiteto Vaižganto progimnazijoje. Studentės vedė pamokas, kartu su pradinių klasių ir dalykų mokytojais anglų ir prancūzų kalbomis, Į kalbų mokymąsi tarpkultūriniame kontekste su prancūzaitėmis, netipinėje virtualioje aplinkoje įsitraukė projekto partneriai ir mokyklų bendruomenės.

Pradinių klasių mokiniai įsijungė į Kauno l/d „Linelio“ inicijuotą vilties šokių renginį vaikams ir mokytojams, vadovams bei visai bendruomenei „Jerusalema“. Pasaulyje populiarī socialinė iniciatyva pagal „Jerusalema“ (Master KG) muziką yra labai nuotaikinga, skatinanti pozityvą sudėtingoje ir liūdnoje COVID-19 pandemijos situacijoje. Šios iniciatyvos tęsimu buvo ugdomas vaikų ir suaugusiųjų bendruomeniškumas, orientacija į bendrą tikslą, siekiant sumažinti atskirtį. Socialinės iniciatyvos idėja projekto nariams – vaikams, mokytojams, vadovams ir bendruomenei - priimti iššūkį ir jame drąsiai dalyvauti ne tik šokant, bet ir pritariant įvairiausiais instrumentais ir dainuojant įvairiausiomis kalbomis, o svarbiausia palaikyti ir tęsti kilnią iniciatyvą. Mokiniai ir mokytojai šį iššūkį priėmė kūrybiškai, improvizuodami, įtraukdami naujus judesius, žingsnelius, su gera nuotaika, o svarbiausia – besišypsodami.

Mokiniai kalbų mokėsi menu ir mene per projekto metodą ir patį projektą integruotą į pradinį ir pagrindinį (PUG) ugdymą. Pavyzdžiui, drauge su kitais projekto partneriais mokiniai dalyvavo tarptautiniame 1–4 klasių mokinių konkurse „Eko ruduo 2021“. Konkurso tikslas buvo populiarinti antrinių žaliavų panaudojimą, ugdyti viešo kalbėjimo įgūdžius, tarpdalykinę komunikacijos kompetenciją, skatinti meninę saviraišką. Mokiniai pristatė savo sukurtus darbus. Tokių projekto veiklų metu patobulinti viešojo kalbėjimo įgūdžiai buvo pademonstruoti Lietuvos

Pažangos Asamblėjoje 2022, Lietuvos Prezidentūroje (3 pav.). Panašios veiklos buvo organizuotos šiomis temomis „Sausio 13-oji – laisvės gynėjų diena“, „Pasaulinė gyvūnų diena“ ir t.t.

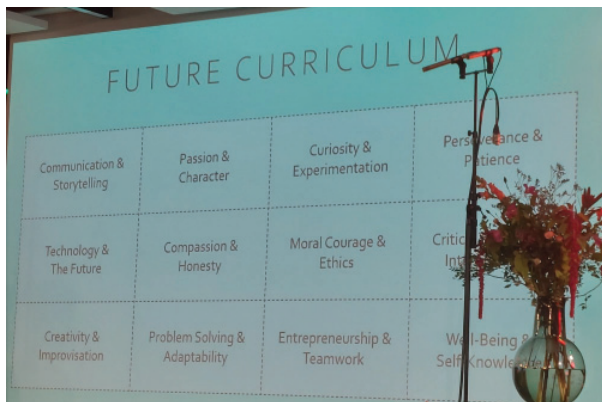


Paveikslas 1. Mokinių veikla paremta viešo kalbėjimo įgūdžiais Lietuvos Pažangos Asamblėjoje 2022 (nuotrauka atrinkta iš soc. tinklo „Facebook“ naudojamos Kauno r. Garliavos Juozo Lukšos gimnazijos ir Kauno technologijos universiteto Vaižganto progimnazijos nuosavų paskyrų). (2 klasės mokiniai susitinka su Gitanu Nausėda, Lietuvos prezidentu – antra nuotrauka; trečia nuotrauka – 2 klasės mokiniai Rūta Marija ir Jokūbas ir jų pradinių klasių mokytoja dr. Ieva Aurylaitė pristato projektą Lietuvos pažangos asamblėjos 2022, dalyviams; ketvirta nuotrauka – Kauno r. Garliavos Juozo Lukšos gimnazijos vardu iš kairės gimnazijos mokinė Austėja, iš dešinės neformalaus ugdymo mokytoja Kristina Grigaitė-Bliūmienė)



Paveikslas 2. Mokinių veikla paremta viešo kalbėjimo ir rašymo įgūdžiais Lietuvos Pažangos Asamblėjoje 2022 (nuotrauka atrinkta iš soc. tinklo „Facebook“ naudojamos mokyklos nuosavos paskyros)

Projektas, kaip projekto metodas buvo įvertintas Lietuvos švietimo mainų paramos fondo „Už daugiakalbystės puoselėjimą“ „Kokybės apdovanojimų 2022“ renginyje 2022-10-18.



Paveikslas 3. Mokinių veiklos paremtos daugiakalbiu mokymuisi apdovanojimas Švietimo mainų paramos fondo iniciuotame renginyje „Kokybės apdovanojimai 2022“, skirtame Erasmus projektų apdovanojimams ir Europos kalbų ženklo apdovanojimui (nuotrauka atrinkta iš asmeninio K. Grigaitė-Bliūmienės FB paskyros). (Straipsnio autorės: pirma iš kairės Jūratė Valančauskienė, pradinių klasių mokytoja ir projekto narė, antra iš kairės Kristina Grigaitė-Bliūmienė, progimnazijos direktoriaus pavaduotoja ugdymui ir anglų kalbos mokytoja metodininkė; trečia iš kairės Daiva Šutinytė; Švietimo mainų paramos fondo direktorė; iš dešinės pirma projekto kūrėja dr.Asta Tamušauskaitė, Kauno l/d „Linelis“ direktorė).

Rezultatai ir išvados

Projektas „Netipinė aplinka – vaikų kūrybiškumo plėtotė“ buvo integruoti į pradinių klasių ir kitų dalykų pamokas. Siekiant mokytis kalbų menu ir mene tarpkultūriniame kontekste tarpkultūriniame projekte vaikų kūrybiškumo plėtotė.

1. Sudaryti prielaidas mokiniams mokytis kalbų menu ir mene tarpkultūriniame kontekste.
2. Kurti netipines- turtingas aplinkas prisidedančias prie kalbų mokymosi.
3. Projektas prisidėjo prie paveikios individualios mokinio pažangos ir pasiekimų tobulinimo:
 - a. Mokiniai išmoko mokytis kalbų menu ir mene tarpkultūriniame kontekste netipinėse aplinkose: geba suprasti kitus, išreikšti save menu ir mene per kalbą, tinkamai vartoja ir turtina gimtosios užsienio kalbų žodyną; domisi knygomis, kitais rašytiniais šaltiniais;
 - b. Mokiniai geriau supranta sakinę ir rašytinę informaciją, pradeda suprasti jos praktinę naudą, moka bendrauti su užsienio studentais.
4. Mokymasis menu ir mene ugdo pažintinę, pilietiškumo, emocinę ir sveikos gyvensenos, komunikacinę, kūrybiškumo ir kultūrinę kompetencijas: mokiniai privalo pažinti save supančią aplinką, kritiškai mąstyti, kelti problemas ir priimti sprendimus.
5. Komunikacinės kompetencijos ugdymas skatina dialogą. Mokiniai dirba drauge, tariaisi, ieško atliktų darbų pateikimo būdų. Menai prisideda prie vaikų socialinio ir emocinio ugdymo.

Projekto metodas ar projektas yra vienas iš sėkmingiausių būdų mokytis kalbų tarpkultūriniame kontekste netipinėse aplinkose siekiant, kad mokinių patirtis būtų maloni bei tuo

pačiu motyvuojanti ir prisidedanti prie sėkmių mokantis pasitelkus menus: dailę ir technologijas, muziką, šokį, teatrą.

Padėka

Straipsnio autorės dėkoja LSMU universiteto „Kalbų studijos specializuotame universitete'22: tarpkultūriniai aspektai“ organizatoriams už galimybę pasidalinti Kauno technologijos universiteto Vaižganto progimnazijos ir Kauno r. Garliavos Juozo Lukšos gimnazijos tarptautinio projekto patirtimi. Dr. Astai Tamušauskaitei, „Kauno l/d „Linelis“ Direktorei, kartu su savo komanda sukūrusiai projektą, kartu vedusiai mokymus projekto partneriams – mokytojams, praturtinusiai projektą netipinių aplinkų idėjomis. Kauno švietimo inovacijų centro direktorei Rasai Bortkevičienei ir metodininkei Audronei Antanavičienei už bendradarbiavimą (40val.): kvalifikacinių programų akreditavimą ir seminarų organizavimą, mokyklų vadovams: Kauno technologijos universiteto direktorei Lydijai Merfeldienei ir Kauno r. Garliavos Juozo Lukšos gimnazijos direktoriui Vidmantui Vitkauskui už iniciatyvų palaikymą ir skatinimą, istorijos mokytojai Jurgitai Sipavičienei už profesionalumą, kūrybiškumą ir bendrystę ir progimnazijos visai pradinių klasių mokytojų komandai už nuoširdų ir aktyvų bendradarbiavimą visose projekto veiklose.



Paveikslas 4. E Twining apdovanojimai 2022 (4 nuotraukoje iš kairės projekto vadovė progimnazijoje Eglė Zinevičienė, pradinių klasių mokytoja; iš dešinės projekto koordinatore ir progimnazijos Direktorius pavaduotoja ugdydum ir anglų kalbos mokytoja metodininkė Kristina Grigaitė-Bliūmienė).

Literatūra

1. Abell, M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students' perceptions of classroom instructional environments in the context of 'Universal Design for Learning'. *Learning Environments Research*, 14(2), 171–185
2. Beckett, G. H., & Miller, P. C. (Eds.). (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Greenwich, CT: Information Age.
3. Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
4. Hutchinson, T. (1991). *Introduction to project work*. Oxford: Oxford University Press.
5. Ingraham, N. &. (2016). The Story of an Arts Integration School on English-Language-Learner Development: A Qualitative Study of Collaboration, Integrity, and Confidence. *International Journal of Education & the Arts*.
6. Yelland, N. (ed.). (2006). *Critical Issues in Early Childhood Education*. New York: Open University Press.
7. Lampert, N., Critical thinking dispositions as an outcome of art education. *Study in Art education*. Volume 47, 2006. Issue 3, 215-228.
8. Solodka, A. (2015). Cross-cultural interaction of educational process participants in higher education. *Mykolaiv: Illilon*.
9. Šileikytė, D. (2021). Nuo kompetencijų- prie ugdymo turinio. *Švietimo naujienos*. Vilnius. Žiūrėta [2022-10-14]. Prieiga per internetą: [//www.svietimonaujienos.lt/nuo-kompetenciju-prie-ugdymo-turinio/](http://www.svietimonaujienos.lt/nuo-kompetenciju-prie-ugdymo-turinio/)

Summary

LANGUAGE LEARNING THROUGH ART AND IN ART IN A CROSS-CULTURAL CONTEXT, IN THE PROJECT 'ATYPICAL ENVIRONMENT - DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY'

Modern language learning requires environments where activities take place in non-traditional spaces. These environments are called "atypical" or rich. An interactive way of learning languages is the project method or project. The intercultural context is important when developing language skills through a project method or project. Language learning competences developed during art and in non-typical environments are linked to various art forms. The article describes the cases of the international eTwinning project 'Atypical environment - development of children's creativity', which promotes language learning through art and in art in an intercultural context.

Keywords: language learning through art and in art, learning environment, atypical-rich environment, intercultural context, project method.

SAVARANKIŠKO DARBO ORGANIZAVIMAS MEDICININĖS TERMINIJOS LOTYNŲ KALBA STUDIJOSE: STUDENTŲ PAŽIŪRIS

Giedrutė Grigonienė¹, Antanas Vitkauskas²

¹ *Kauno kolegija, Lietuvos sveikatos mokslų universitetas*

² *Lietuvos sveikatos mokslų universitetas*

Santrauka. Straipsnyje analizuojamas studentų pažiūris į savarankiško darbo organizavimą medicininių terminijos lotynų kalba studijose. Šiuolaikinio aukštojo mokslo studijose savarankiškas darbas grindžiamas konstruktyvizmo idėjomis: daugiau dėmesio skiriama žinių susiejimui su realiomis situacijomis, gebėjimų ugdymui; studijose taikomi aktyvaus ir inovatyvaus mokymosi metodai tokie kaip darbas grupėse, projektų rengimas, realių atvejų analizė; skatinamas studentų savarankiškumas bei įsitraukimas į mokymosi procesą, taikomas formuojamasis vertinimas, teikiamas konstruktyvia tarpusavio sąveika grindžiamas grįžtamasis ryšys. Siekiant atskleisti, koks studentų požiūris į savarankiško darbo organizavimą lotynų kalbos studijose, pasirinktas duomenų rinkimo metodas – internetinė studentų apklausa. Iš viso į anketos klausimus atsakė 126 medicinos studijų programos pirmo kurso studentai, baigę mokomojo dalyko studijas. Tyrimo instrumentas – straipsnio autorių parengtas klausimynas, kuriame aktualizuojami studentų savarankišką darbą apibūdinantys elementai: savarankiško darbo užduotys, savarankiško darbo metu taikomi studijų metodai, studentų aktyvumas savarankiško darbo metu, savarankiško darbo metu taikomi vertinimo metodai, grįžtamojo ryšio teikimas. Šis tyrimas padėjo atskleisti, jog profesinės terminijos studijose studentų savarankiškam darbui būdingi bruožai: planuojant studentų savarankišką darbą parenkamos taikomojo pobūdžio užduotys, taikomi aktyvų ir konstruktyvų mokymąsi skatinantys probleminiai metodai. Gauti

tyrimo duomenys parodė, kaip, studentų požiūriu, reikėtų keisti bei tobulinti savarankiško darbo organizavimą profesinės terminijos lotynų kalba studijose.

Pagrindiniai žodžiai: savarankiškas darbas, konstruktyvizmas, medicininės terminijos studijos lotynų kalba, studentų požiūris.

Išvadas. Šiuolaikinėse aukštojo mokslo studijose, įsitvirtinus tęstinio (nuolatinio) ugdymosi koncepcijai, tradicinė mokymo paradigma pakeista naująja mokymosi paradigma. Naujosios mokymosi paradigmos esmė – studento savarankiškas mokymasis, kuriuo siekiama sukurti prielaidas jo tolesniam mokymuisi. Informacinėje visuomenėje žinios vertinamos kaip priemonė, turi būti gebama naudotis turimais žinių ištekliais, siekiant rezultato. Be to, žinios šiuolaikiniame pasaulyje greitai kinta, ir studentas turi gebėti jas nuolat atnaujinti. Todėl kyla būtinybė mokyti studentą jomis naudotis savarankiškai, kad jis galėtų įgytus savarankiško žinių kaupimo ir integravimo įgūdžius taikyti jo būsimojoje profesinėje veikloje bei tolesniam profesiniam augimui ir mokymuisi visą gyvenimą. Studento gebėjimas savarankiškai mokytis, kaip būtina aukštąjį mokslą baigiančio asmens savybė, taip pat yra nurodyta ir svarbiame aukštojo mokslo studijas reglamentuojančiame dokumente – Dublino aprašuose (2004).

Savarankiškas darbas aukštojoje mokykloje suprantamas kaip mokymosi sistema, integrali tarpusavyje susijusių elementų, tokių kaip savarankiško darbo užduotys, studijų metodai, savarankiško darbo vertinimas ir pan., sąveika, sudaranti sąlygas studentams studijų metu plėtoti reikalingas kompetencijas (L. Rupšienė, A. Mažionienė, 2011; I. Tandzegolskienė, R. Pileckaitė, 2010; L. Šiaučiukėnienė ir kt., 2006).

Studentų savarankiškas darbas tapo svarbia darbo rūšimi mokymosi procese: keitėsi savarankiško darbo ir kitų mokymo formų santykis, t.y. mažėjo auditorinių valandų, proporcingai daugėjo valandų, skirtų savarankiškam darbui. Todėl savarankiškas studentų darbas, kaip svarbi darbo rūšis mokymosi mokymosi procese, turi padėti studentui atsakingai ir savarankiškai plėtoti būsimai jo profesinei veiklai svarbias kompetencijas bei sudaryti galimybes asmens savarankiško mokymosi įgūdžių puoselėjimui (L. Šiaučiukėnienė ir kt., 2006).

Šiuolaikinio aukštojo mokslo studijose savarankiškas darbas grindžiamas konstruktyvizmo teorija. Konstruktyvizmo požiūriu žinios ir gebėjimai yra konstruojami individams socialiai dalyvaujant veikloje, sprendžiant problemas ar atliekant užduotis (J. Šliogerienė ir kt., 2009; J. Valuckienė, 2009; L. Šiaučiukėnienė ir kt., 2006). Konstruktyvizmui būdingi į veiklą orientuoti studijų metodai: grupinis mokymasis, mokymasis už auditorijos ribų, mokymasis iš bendraamžių, projektinė veikla. M. Reinfried (2000), apibendrindamas konstruktyvistinį mokymąsi, dar išskiria mokymosi individualizavimą ir besimokančiojo autonomiją. Procesas yra orientuotas į besimokantįjį – jis gali spręsti, ko jis nori mokytis, kaip mokytis, prisiimant atsakomybę už savo mokymąsi. Naudojant konstruktyvistinį požiūrį mokymosi aplinkoje, svarbus studento-dėstytojo santykis. Dėstytojas turėtų kurti konstruktyvistinę mokymosi aplinką, sudaryti sąlygas studentams susieti jau turimas žinias su nauja informacija, padėti efektyviai mokytis, vadovauti, nukreipti, padėti nustatyti tikslus (D. Finkel, 2000). Remiantis konstruktyvizmu, rekomenduojama taikyti formuojamąjį vertinimą, diskutuojant dėstytojui ir studentui, vertinant pagal iš anksto nustatytus vertinimo kriterijus. Studentai taip pat aktyviai dalyvauja įsivertindami savo bei savo kolegų darbą, taip bent iš dalies skatinama jų atsakomybė už mokymąsi ir tobulėjimą (A. Kumar, 2013).

Tyrimo metodologija.

Tyrimo problema – kokie, studentų požiūriu, teigiami ir tobulintini savarankiško darbo bruožai pasireiškia medicininės terminijos lotynų kalba studijose.

Tyrimo objektas – studentų požiūris į savarankiško darbo organizavimą medicininės terminijos lotynų kalba studijose.

Tyrimo tikslas – atskleisti studentų požiūrį į savarankiško darbo bruožų raišką medicininės terminijos lotynų kalba studijose.

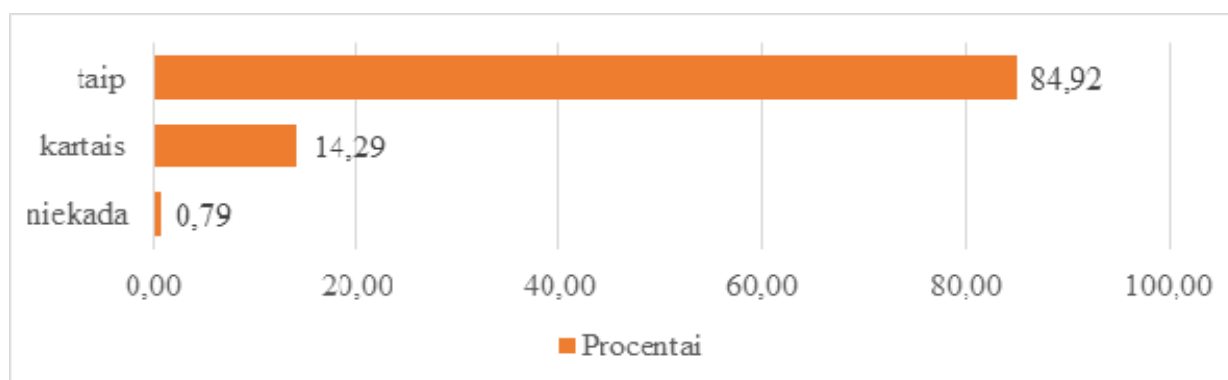
Tyrimo uždaviniai:

1. Ištirti studentų požiūrį į savarankiško darbo bruožus organizavimo ir vertinimo etapuose;
2. Pateikti išvadas bei rekomendacijas.

Tyrimo metodika. Siekiant atskleisti studentų požiūrį į esminius savarankiško darbo bruožus medicininės terminijos lotynų kalba studijose, tyrimo duomenų rinkimui pasirinkta internetinė apklausos portalo apklausos.lt. Į anketos klausimus atsakė 126 medicinos studijų programos pirmo kurso studentai, baigę mokomojo dalyko studijas.

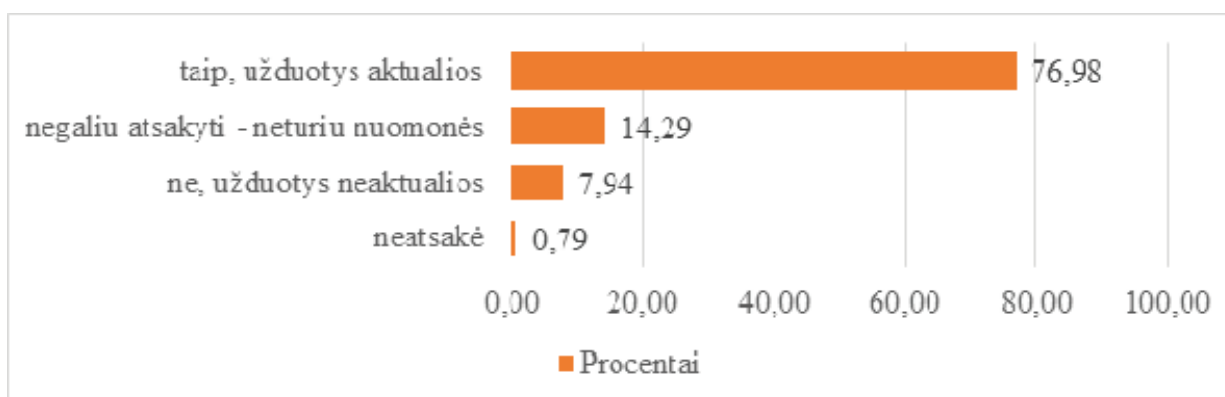
Tyrimo instrumentas – straipsnio autorių parengtas klausimynas. Klausimyną sudaro klausimai apie skirtingus studentų savarankišką darbą apibūdinančius elementus: savarankiško darbo užduotis, savarankiško darbo metu taikomus studijų metodus, savarankiško darbo metu taikomus vertinimo metodus, grįžtamojo ryšio teikimą. Formuojant klausimyną buvo remiamasi A. Rutkienės ir I. Tenzegolskienės (2014) idėjomis.

Empirinio tyrimo duomenų analizė.



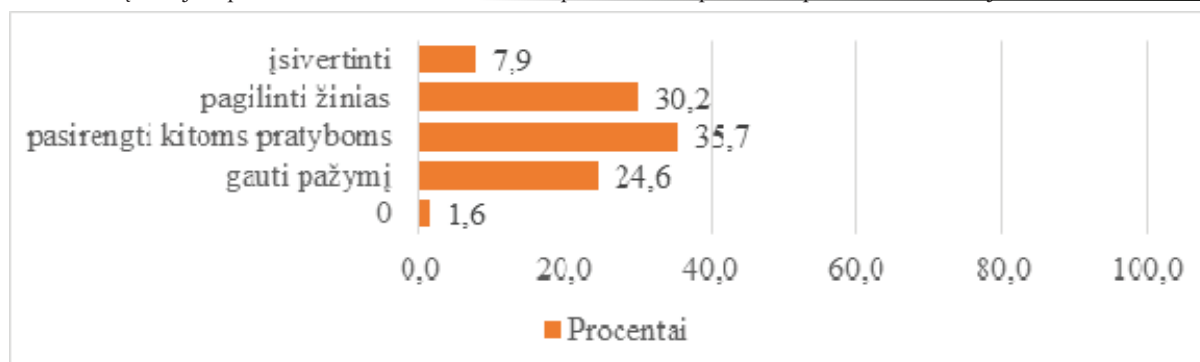
Paveikslas 1. Savarankiško darbo užduočių atlikimas

Interpretuojant tyrimo rezultatus, reikia pastebėti, kad savarankiško darbo užduotis pažymėjo atliekantys apie 85 proc. respondentų. Likusieji 15 proc. apklaustųjų pažymėjo, kad savarankiško darbo užduotis atlieka kartais. Tik 0,8 proc. apklaustųjų pažymėjo, kad savarankiško darbo užduočių neatlieka visai. Galima abejoti, jog ši itin maža atsakymų dalis yra sąžininga, taigi prielaida tolimesnei rezultatų analizei bus laikoma tai, kad didžioji dalis apklaustųjų arba sąžiningai atlieka visas savarankiško darbo užduotis, arba bent jau bando atlikti paskirtas savarankiško darbo užduotis (1 pav.).



Paveikslas 2. Studentų požiūris į savarankiško darbo turinį

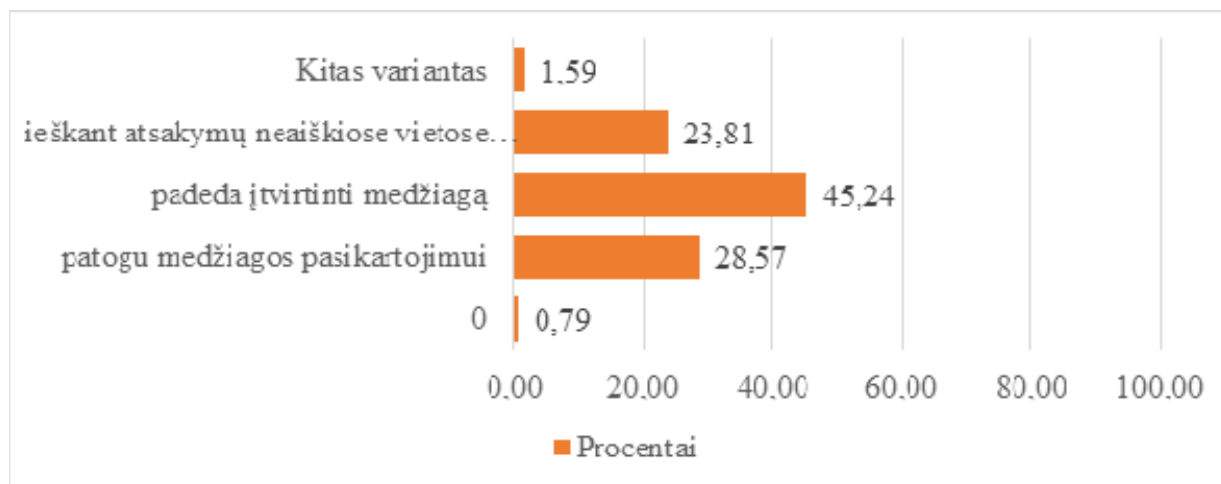
Toks pats nežymus procentas studentų (0,8 proc.) neatsakė į klausimą dėl savarankiško darbo turinio. Tačiau į klausimą dėl turinio kokybės neatsakė net 8 proc. apklaustųjų, o tik 77 proc. respondentų nurodė, kad yra patenkinti savarankiško darbo užduočių turiniu (2 pav.).



Paveikslas 3. Motyvai, skatinantys atlikti savarankiško darbo užduotis

Interpretuojant tolimesnių klausimų atsakymus, bus bandoma susidaryti gaires rekomendacijoms, kaip galėtų būti tobulinamos savarankiško darbo užduotys ir jų turinys. Įdomesni ir daugiau pamastymų keliantys rezultatai matomi atsakymuose apie savarankiško darbo užduočių atlikimo motyvą. Čia vyrauja trys populiariausi atsakymai į klausimus – net 30 proc. apklaustų studentų, atlikdami savarankiško darbo užduotis, siekia pagilinti žinias, o 35 proc. – geriau pasirengti dalyko pratyboms. 25 proc. apklaustųjų yra motyvuoti už savarankiško darbo užduočių atlikimą siūlomais papildomais balais prie dalyko vertinimo. Galima manyti, jog patobulintas savarankiško darbo užduočių turinys galėtų šiuos papildomais vertinimo balais motyvuotus studentus perkelti į kitas respondentų į šį klausimą grupes – motyvuotus tobulinti žinias ir/ar geriau pasiruošti užsiėmimams.

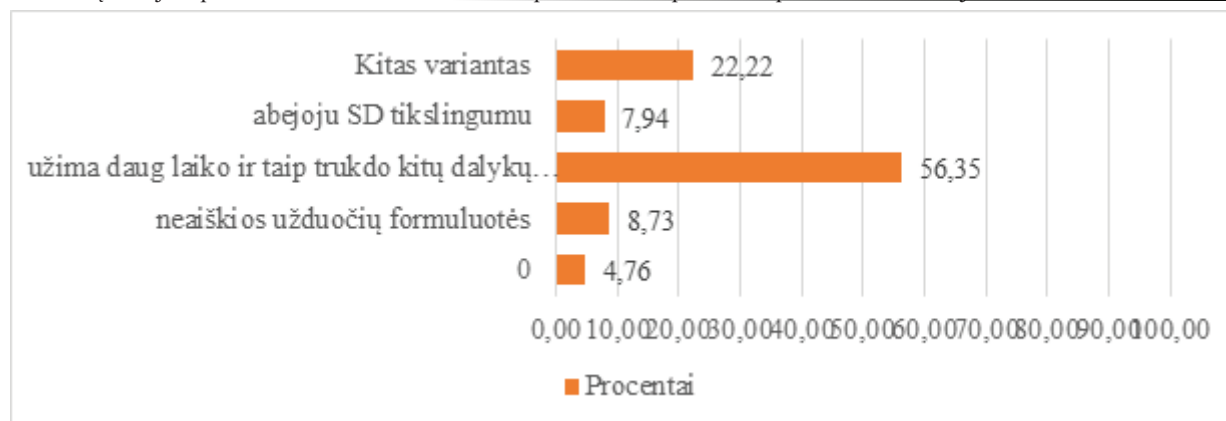
Ne taip optimistiškai atrodo atsakymai į klausimą, kur studentai ieško atsakymų į savarankiško darbo užduočių atlikimo neaiškumus – net 70 proc. atsakiusiųų teigia, kad atsakymo ieškosi patys, o tik 24 proc. apklaustųjų kreipiasi atsakymo į dėstytoją. Tai verčia pagalvoti apie efektyvesnes dėstytojo ir studento komunikavimo priemones skiriant savarankiško darbo užduotis.



Paveikslas 4. Savarankiško darbo privalumai

Tai patvirtina ir klausimas, kokius gebėjimus skatina savarankiško darbo užduotys – įvairios procentinės grupės nurodė norą tobulėti, taikyti įgytas žinias praktikoje, žinių įgijimą, rezultato siekimą. Tik 9,5 proc. atsakiusiųų pažymėjo atsakymą „negaliu atsakyti“. Virš 90 proc. apklaustųjų pažymėjo ir šiuos savarankiško darbo privalumus: skatinimą savarankiškai ieškoti atsakymų, įtvirtinti pratybų metu suvoktą medžiagą, savarankiško darbo užduotys taip pat įvertintos kaip gera priemonė medžiagos kartojimui.

Savarankiško darbo organizavimo bei turinio tobulinimui svarbūs studentų išvardinti savarankiško darbo trūkumai.



Paveikslas 5. Savarankiško darbo užduočių trūkumai

Kaip esminis savarankiško darbo užduočių trūkumas nurodoma jo apimtis. Net 60 proc. apklaustųjų nurodo, kad esminis trūkumas – laiko stoka, kurią tenka kompensuoti kitų dalykų mokymosi sąskaita. Tačiau susidaryti objektyvų vaizdą trukdo tai, kad apie penktadalis – net 22 proc. prie trūkumų nurodė punktą „kitas variantas“. Čia aiškesnį vaizdą susidaryti padeda kitas klausimas, kuriame studentų buvo paprašyta nurodyti konkretesnius trūkumus, tarp kurių – aiškesnis vertinimas (13,5 proc.), aiškesnės užduotys (26,2), didesnio turinio interaktyvumo poreikis (43,7 proc.).

Dar vienas tobulintinas savarankiško darbo aspektas – grįžtamasis ryšys – tik apie 70 proc. respondentų patvirtina jo egzistavimą.

Išvados. Iš pateiktos tyrimo duomenų analizės galima padaryti keletą išvadų:

1. Savarankiškas darbas išlieka aktualia priemone suteikti studentams galimybę gilintis į medicininės terminijos dalyką. Taigi vienintelė priemonė norint pagerinti šią studentų veiklą – optimizuoti savarankiško darbo užduočių turinį pagal šiuolaikinio studento poreikius.
2. Savarankiško darbo tobulinimui reikšmės turi šios gairės: užduočių turinio koncentravimas, kad jų atlikimas užimtų mažiau laiko, tuo pat metu didinant turinio interaktyvumą, pvz., užduotys turi būti jau su galimybe savarankiškai jas patikrinti.
3. Savarankiško darbo organizavimo gerinimui itin svarbu organizuoti nepriekaištingai veikiantį grįžtamąjį ryšį tarp dėstytojo ir studento.

Literatūra

1. D. J. Finkel. Teaching with your mouth shut. Portsmouth, NH:Boynton/Cook. 40, 2000.
2. A. Kumar. Formative Assessments as Pedagogic Tools. International Journal of Human Sciences, 10 (1), 2013. Žiūrėta 2022, kovo 13 per internetą: <<http://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2533>>.
3. M. Reinfried. Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching?“, 2000. Žiūrėta 2022, vasario 20 per internetą: http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.htm.
4. A. Rupšienė, I. Tendzegolskienė. Studentų savarankiškumo skatinimas studijuojant universitete. VDU: VERSUS AUREUS, 2014.
5. L. Rupšienė, A. Mažionienė. Savarankiškas darbas aukštojoje mokykloje socialinio pedagogo vadybinių kompetencijų ugdymo požiūriu: studentų nuomonė. Tiltai, 3 (56), 151–158, 2011.
6. Shared “Dublin” descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. (2004). Draft 1 working document on JQI meeting in Dublin on 18/10/2004. Žiūrėta 2022, balandžio 21 per internetą: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bologna/dublin_descriptors

7. L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė. Šiuolaikinės didaktikos pagrindai. Kaunas: Technologija, 2006.
8. J. Šliogerienė, A. Liuolienė, R. Metiūnienė. Studento savarankiškos veiklos ugdymo kryptys. Santalka. Filologija. Edukologija, t.17 (2), 81–87, 2009.
9. I. Tandzegolskienė, R. Pileckaitė. (2009). Socialinių mokslų srities studentų savarankiškos veiklos raiška universitetinėse studijose. Pedagogika. (97), 43–49, 2009.
10. J. Valuckienė. Mokymosi paradigma grįstos studijos kaip atsakas į besikeičiančios visuomenės lūkesčius universitetinėms studijoms. Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos, 2 (15), 311–317, 2009.

Summary

ORGANIZING INDEPENDENT WORK IN LATIN STUDIES OF MEDICAL TERMINOLOGY: THE STUDENTS' VIEWPOINT

The article analyzes the attitude of students towards the organization of independent work in studies of medical terminology in Latin. A total of 126 first-year students of the medical study program who have completed their studies of the educational subject answered the questions of the questionnaire. This research helped to reveal that the independent work of students in professional terminology studies is characterized by: when planning students' independent work, tasks of an applied nature are selected, problem-based methods that promote active and constructive learning are applied. The research data obtained showed how, from the students' point of view, the organization of independent work should be changed and improved in studies of professional terminology in Latin.

Key words: independent work, constructivism, studies of medical terminology in Latin, students' attitude.

TURKISH STUDENTS' CHALLENGES IN TAKING THE MARLINS ENGLISH TEST FOR THE MARINE INDUSTRY

Detelina Kostadinova Kokarchina

Medical University – Varna (BULGARIA)

Abstract. The present paper reflects a 12-year Maritime English teaching experience with Turkish students of Marine Navigation at the Technical University in Varna (Bulgaria). The Maritime English course taught over a five-year tuition period involves the acquisition of terminology covering all aspects of their future profession. In order to obtain the competency of a Watchkeeping Officer, Chief Officer and ultimately Master, Turkish students are required to sit for a set of exams in English at the Bulgarian Maritime Administration. Their language proficiency is assessed via the Marlins English Test, an international standardized test for the maritime industry. The Pronunciation and Grammar Sections of the Marlins English Test pose the most difficulties for Turkish students. The paper identifies common mistakes and suggests a 3-method approach to overcome their difficulties for a successful performance on this career-dependent test.

Keywords: Maritime English, Turkish language, Marlins Test of English, grammar difficulties, pronunciation problems.

Introduction. The majority of sea-going vessels nowadays are operated by multinational crews at sea and shore-stationed teams. Therefore, effective communication within this multinational environment is a mandatory requirement imposed by the International Maritime Organization (IMO) and stipulated in the Standards of Training and Watchkeeping (STCW) Convention, the Safety of Life at Sea (SOLAS) Convention, the International Safety Management (ISM) Code in order to ensure the safety of crews and vessels. Since miscommunication is often the leading factor in accidents at sea, crews on all ships are required to be proficient in a level of English to meet the competencies of their rank. To this end, the International Marlins English Language Test for Seafarers was developed to allow ship operators, of any nationality, to demonstrate their ability to communicate in English. The Bulgarian Maritime Administration (BMA) is among the Test Centres approved by the UK Maritime & Coastguard Agency (MCA). As of 2009, the Technical University in Varna (Bulgaria) commenced the admission of Turkish (and Greek) nationals in the Marine Navigation five-year Master's degree program. Upon graduation, the

successful passing of the Marlins Test of English is considered acceptable evidence of competency in English. The Marlins Test assesses seafarer's mastery of Maritime English and the skills associated with communication at sea. It is just one of the five exams at the BMA that students, who have successfully completed their education as well as a minimum 6-month sea service, need to sit for. As such, the Marlins Test of English is a career-dependent exam that ensures students' future professional commitments. As Collins points out "non-English-speaking countries have no choice but to learn English in order to remain competitive on an international level" [1]. Given the obvious necessity for passing the Marlins English Test, students take classes in developing their communicative competence in Maritime English.

Turkish students' five-year tuition (recently reduced to a four-year Bachelor's degree program) involves the acquisition of Maritime English terminology covering all aspects of their future profession: Onboard, Ship-to-ship and Ship-to-Station Communication, Cargo Works, Guides to Port Entry, Sailing Directions, Maritime Conventions and Ship Correspondence. In order to obtain the competency of a Watchkeeping Officer, Chief Officer and ultimately that of a Master, students must strive for the minimum acceptance score of 80% and 85% at the Marlins test for Watchkeeping officers and Chief Officers/Masters, respectively.

The present study aims 1) to identify the difficulties Turkish students encounter in their use of Maritime English based on the evaluation of their performance in class activities, course assignments, exams and final results at the International Marlins Test of English. The study has been designed to summarize the problematic areas for Turkish learners and pays special attention on students' struggle with passivization. The present paper also 2) reports on the strategies to overcome these problems applied over the author's 12-year experience in teaching Turkish Navigation students.

Methodology. Participants. The target audience of this research are four different groups of Turkish students of Marine Navigation, totaling to 52 students whose progress was monitored over their 5-year tuition at the University. All of the students entered the Technical University after completing a 2-month summer preparatory English course and successfully passing a written exam in General English corresponding to B1/B2 level on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Materials and Methods

The study relies on In-class observation, Achievement Tests and most importantly on students' final score at the certificate-dependent international Marlins Test of English, delivered in points (percentages) at the Bulgarian Maritime Administration (BMA).

The study is primarily designed as a descriptive one and therefore it adopts a qualitative approach. The paper identifies the difficulties experienced by Turkish learners of Maritime English and explains the process of addressing their errors.

Literature Review

Many studies have been devoted to establishing the contributing factors and potential reasons for the failure of a great numbers of Turkish high-school as well as university students to obtain proficiency in English as a Foreign Language (EFL). Among the causes listed are outdated curricula, inadequate course materials, poor teaching techniques, learner motivation as well as cultural aspects [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8]. The bulk of the research conducted on this issue deals with the attribution of students' English deficiency to educational factors.

Undeniably, for students whose mother tongue has a dissimilar linguistic structure to the English language, native language interference can create significant impediments. This is confirmed by Kuehn's experience with Thai and Taiwanese learners and his conclusion that "interference from a student's native language is a major problem in EFL and ESL teaching and learning" [9]. He notes that abiding the English pronunciation and sentence structure presents a

considerable challenge in the development of productive skills (Speaking and Writing). Similarly, Maniruzzaman's observations of the Bengali speaking learner reveal that differences between the mother tongue and English in sentence formation, lexical and pronunciation issues, stress, intonation could "seriously retard the learning of EFL" [10]. Rabab'ah likewise stresses the native language transfer as a deterrent and maintains that communicative strategies such as "paraphrase, description and gesture" [11] ought to be implemented to overcome the difficulties. Similar reports of mother tongue interference in the Turkish context have also been recorded, particularly with respect to grammar, vocabulary and pronunciation [21, 22, 23, 24, 25].

Hayirli [3] attempted to explore the cultural reasons behind the incompetency in language acquisition and all its aspects. He looked at the historical background of Turkish people's interaction with English as well as the cultural circumstances surrounding the foreign language training system in Turkey. He notes that in 2018, based on EF English Proficiency Index (EF EPI), Turkey was ranked to 62th place along countries like Cameroon, Libya, Cambodia, Iraq, Angola, scoring a "Very Low Proficiency". He highlights that language and culture are interrelated and that learning a language is learning a culture and the cultural differences between a Muslim country and a Western country are huge. This survey proves worthwhile for the purposes of the present study as the English language entrance level of the Turkish students is strongly correlated to their performance later at University where they have to embark on the study of specialized Maritime English. At the Technical University, the initial linguistic competence most students enter the Maritime classes with is quite varying and depends on the individual motivation and dedication to studying.

Admittedly, a host of factors will combine and are at play in making a foreign language learning a hard endeavor. Yet, in contrast to the many aspects of the difficulty in learning English, dealt with in the above studies, the present paper addresses the issue only from a linguistic perspective as the author's field of competency lies in the English and Turkish language. Taking the view that the mother language (L1) influences the study of any other foreign language (L2), the paper discusses the differences in both languages that may impact the Turkish students' efforts to develop Maritime English competence and hence lead to underperformance at the Marlins English Test.

Data Analysis and Discussion

The study data involves hundreds of papers, most of them in the form of various types of Progress Tests conducted over the author's 12-year teaching experience with Turkish students of Marine Navigation. The author has collected notes on the most common mistakes learners committed more consistently and reports on the ones that prevented the future Turkish seafarers from attaining to the set minimum of 80% at the Marlins Test. Failure at the Marlins Test of English, one of five other exams at the BMA, means failure at obtaining the desired Certificate of Competency (of Watchingkeeping Officer, Chief Officer or Master).

Each computer-based Marlins Test provides the applicant with 85 questions (to be completed within 60 minutes) and is broken down into 6 categories:

1. ***Listening Comprehension (25 questions)***
2. ***Grammar (30 questions)***
3. ***Vocabulary (15 questions)***
4. ***Different Sounds and Pronunciation (9 questions)***
5. ***Reading (1 question)***
6. ***Time and Numbers (5 questions)***

The final percentage score (max. 100%) on a Marlins English language test is not the mean average of the percentage score achieved in each section. For instance, even though the Reading section is said to contain 1 question, in reality it contains a whole text comprising 8-11 multiple-choice gaps. The Marlins Tests System calculates the percentage achieved on the Reading Section

depending on the test-taker's correct answers. This section is not in the focus of this paper as it assess the acquisition of Maritime terminology and collocations, which in the author's view is contingent on the individual's commitment to studying new words and phrases and is not significantly affected by the applicant's nationality.

It is the *Grammar Section*, however, where most errors take place, hence the present paper is concerned with the difficulties encountered therein. Furthermore, the *Grammar Section* is the one comprising the greatest number of questions, hence it provides the greatest percentage of all test sections. The *Different Sounds and Pronunciation Section* also finds its place in the current paper as the author perceives that errors here present signs of influence that the L1 has exerted in the acquisition of L2.

The Grammar Sections is designed around the following 4 task types:

- #1. Rearrange the words to make a correct sentence (i.e. Word order)
- #2. Choose the statement that describes the picture (i.e. Use of Tenses)
- #3. Choose the correct word (i.e. Use of Tenses)
- #4. Choose the correct word (i.e. Insert the correct preposition)

The first three types of exercises, as much emphasized and practised on, appear to be the ones in which Turkish students tend to lag in. The most recurring errors feature in the formation of grammatically correct sentences, i.e. Task #1.

Before the exposition on the most frequent mistakes, the remedial approaches to minimize those mistakes are discussed. To overcome students' difficulties 3 methods are applied: **the Form-focus Instruction (FFI), the Cognitive-code Learning and Teaching (CCL/ CCT) method and Syntactic Priming (SP).**

All teachers perceive, as their primary task, to ensure that students receive a Form-focused mode of Instruction. It involves providing students with the ability to internalize and use the Rule/Formula that underlie a certain structure.

*e.g. Passive Voice formula: to be (in the respective verb tense) + Regular verbs take -ed ending / Irregular verbs **past participle***

Rule of plural form of nouns: - s ending

A Form-focused Instruction (FFI) is "a systematic teaching of grammatical/linguistic features of the target language" [12]. Students must not only learn to use grammar appropriate to specific contexts, but also "a focus on form is necessary for optimal second language learning" [13]. The FFI is usually the first and basic method applied by all teachers as early as the first classes in EFL. Language skills are better acquired when conscious focus is placed to spelling out the critical features of a given grammatical category, therefore practice in generating its forms is an essential activity. In the Maritime English classroom, with each grammar mistake, the Turkish students are reminded of the rule (and its exceptions) or formula in order to attempt correct formulation. This ensures that the L2 structure is put the fore every time and that students are equipped with the correct knowledge of the mistaken construction.

The Cognitive-code Teaching and Learning (CCT/ CCL) method posits that language study is a behavior, governed by rules and their formation. It is a method that makes use of the Form-focused approach but stresses on the juxtaposition of an item with its oppositional pair (if any: e.g. Active – Passive; Singular – Plural) and not so much on the frequency of practicing and consolidating one particular form. Williams lays out the underlying principles of CCL in great detail in his book "English language teaching: an integrated approach" [14]. He maintains that presenting a form in its meaningful contexts invariably aid in the learning and retention process. In line with this, practice in binary pairs involved supplying the Turkish students with General English examples, close to their daily life, along with instances in maritime context. Thus, students were assisted in recognizing the meaningfulness of a given grammatical construction.

The third approach, regarded as a potential solution and introduced by the author as a classroom activity, is the Syntactic Priming method (SP). While theoretical linguistics is concerned with the representation of language and upholds the form-focused approach, recent explosion of psycholinguistics research on Syntax points to the mental representation of grammar [15, 16, 17]. Syntactic Priming involves repetitions of sentences that share common structural similarity to a previously experienced “prime” sentence for the purpose of better processing and comprehension of that structure [18]. In this way, SP is a process of implicit learning by exposing the student to a hard-to-master syntactic construction. SP is applied in the Turkish learners’ classroom for more than one areas of difficulty and proves quite suitable for Passive Voice constructions as it stresses on its surface structure when the deep structure is confusing to students. It is also useful in the pronunciation of similarly formed words. The effectiveness of SP has been verified, outside the classroom as well, in the online circulation of compromised (old) Marlins Tests’ answers which Turkish students are known to memorize.

The above three methods have been used by the author as a 3-method solution, with each method having prevalence depending on the area of difficulty. The 3-method approach, applied in the Turkish Navigation students’ classroom, can be presented in 3 steps:

- 1) Awareness of the grammatically accepted rule/formula (Form-focused Mode of Instruction);
- 2) Repetition of complex expressions united by their syntax (Syntactic Priming), and
- 3) Juxtaposition of a complex expression with its oppositional pair (if any) in a meaningful maritime as well as general context (Cognitive-code Learning).

The results of students’ performance in classroom activities and on tests indicate 4 main problematic areas: Word order, Verb tenses, Passivization and Pronunciation, amongst other individual learning difficulties.

Word order/ Tenses

The English Word Order can be noted as a major impediment for Turkish learners owing to the discrepancies between L1 and L2. The order of the Turkish sentence components is structured differently:

1. Subject 2. Time 3. Place 4. Indirect object 5. Direct object 6. Modifier of verb 7. Verb. (SOV instead of the English SVO)

This difficulty is clearly manifested in the Grammar Section of the Marlins English Test where students are required to arrange certain words in a correct sentence. This part of the Test appears to be a major stumbling block as it consumes the great amount of time within the 60-minute limit allocated to the computerized Marlins Test. When jumbled words constitute a long and complex sentence or when the formation of a question is demanded, the less advanced students get so overwhelmed that they seem to forget all grammar rules.

Task: Rearrange the words to make a correct sentence.

(1) appropriate all stowed an equipment location was in necessary .

All necessary equipment was stowed in an appropriate location.

**Necessary equipment in all appropriate location was stowed.*

**Appropriate equipment was in all necessary location stowed.*

(2) drill of when last the security record was a related ?

When was the last record of a security related drill?

**When the last security drill record was related?*

**When related record of last security drill was?*

The Turkish subject is often suggested by the verb conjugation, so it is normal to have it completely missing. While trying to position the Subject in the formation of questions, the Turkish learner fights another battle, the one with the many auxiliary verbs in the English language (*am, is, are, was, were, being, been, have, has, had, do, does, did, will, would, shall, should, to be going to, etc.*) Examples (3) and (4) signal their confusion:

Task: Choose the correct option.

- (3) The rating _____ dip trays under the hose couplings.
a. **should be placed**
b. **must be placed**
c. **is placed**
d. **will be placed**
- (4) Today the crew _____ a launch and recovery exercise with the lifeboat.
a. **will be carry out**
b. **are going to carry out**
c. **going to carry out**
d. **is being carried out**
- (5) _____ weapons were found?
a. **Where** (*Turkish students tend to select this option, as they perceive the location of weapons is of primary importance, thus disregarding the English question word order in the Passive*)
b. **What**
c. **How**
d. **When**

The subordinate clause in Turkish precedes the main clause and is expressed as a direct object in the form of a (sometimes very long) modified noun phrase, inflected in the respective Case. The Turkish *ki*-clause slightly resembles the relative subordinate clause in English. To illustrate the difficulty a L1-mindful Turkish student may have to overcome here, consider that following complex sentence:

- (6) The Master told the Chief Mate that residual wastes are disposed of in the designated area.
Kaptan, [gemi atıklarının belirlenen bölgelerde bertaraf edildiğini] İkinci Kaptana söyledi.
(Master, [subordinate clause] to the Chief Mate said.)

The italicized bolded construction constitutes the subordinate clause in Turkish, expressed as a complex noun phrase, and inflected in the Definite Accusative Case.

The English sentence is often rendered by Turkish students in 2 ways:

**The Master told, residual wastes are disposed in designated area, to the Chief mate.* (= resembling the L1 structure), OR

**Residual wastes are disposed in the designated area told Master to the Chief Mate.*

Students can be further confused by the link words (*i.e. the subordinating and coordinating conjunctions*) between the main and coordinate/subordinate clauses as that do not have them in L1. Below is another example of a complex sentence with the conjunction “so that”, which in Turkish would literally translate as “for” and is placed at the end of their subordinate clause.

- (7) The protective shields and guards were removed ***for** (instead of “so that”) they do not obstruct access to PPE compartment.

[KKE dolabına erişimi engellemeleri için,] koruyucu kalkanlar ve korumalar taşındı.

The underlined italicized construction is the Turkish subordinate clause, introduced by FOR as a linking word with the main clause.

The differences in Turkish and English Verb Tenses give rise to a number of difficulties. The widely used *Geniş zamanı* verb tense translates into English as either Present Simple or Future Simple and in some cases Present Progressive Tense. The Turkish language, likewise most languages, does not have a true equivalent to the Present Perfect. Understanding its uses and forms is always challenging for Turkish learners. They do not use this tense naturally and the most common mistakes are related to mixing up Past Simple and Present Perfect.

Task: Choose the statement that describes the picture.

(8)



The galley is being cleaned.

The galley was cleaned. (*The Turkish students are likely to select this option.*)

The galley has been cleaned.

(9)



The officer is going to answer the phone.

The officer has answered the phone.

The officer answered the phone. (*The Turkish students spontaneously tend to pick this answer.*)

In oral communication, Turkish students frequently present the Present Progressive inaccurately with stative verbs as they find relevant correspondence in their L1. The Simple Present may be misused for Future Simple Tense as far as requests, offers and promises are concerned as well as in predictions since that is inherent in their mother tongue and students show signs of L1 transfer.

(10) *I submit my homework assignment tomorrow, teacher! (= Gönderim!)*

(11) *I wait here until the end of lesson! (= Beklerim!)*

(12) *I am understanding, teacher! (= Anlıyorum, hocam!)*

Passivization

Turkish students' failure to correctly apply the English passive can be linked to the differences between the English and Turkish grammar. Hinkel maintains that "linguistic noise" occurs when the Passive Voice formation rules are different or when Passive does not exist in the learners' L1 [19]. The author of the present paper joins the many EFL teachers in their thorny experience of teaching the meaning, functions and uses of Passive voice [19, 20]. The Turkish Passive does not entail any special word order changes. It is the verb itself that suffers changes and depending on the verb stem 3 suffixes (and their allomorphs) are added to represent passivization.

The use of Focus-form Mode of Instruction appears insufficient and the majority of Turkish students continue to experience confusion with the English passive construction. Therefore, the author of the present study felt the need of additional treatment of the matter. The Cognitive-Code Learning method as well the Syntactic Priming method are implicated in the process.

Descriptive analyses of the data obtained from in-class observation, many progress/achievement tests over this 12-year period and exams have revealed that Turkish students often have trouble identifying the situations where the passive is more applicable. Naturally, this hinders their ability to accurately make and use Passive Voice constructions.

Task: Choose the correct option.

(13) _____ the pirate caught in the end?

a. Will

b. Has (*Many Turkish students opt for this answer as they recognize the past participle of 'catch' and associate it with the hard-to-master Present Perfect but fail to identify the need for Passive*)

c. Should

d. Was

The problem of passivization is more visibly present when there is more than one object (direct and indirect) in the sentence. In the following example, where words are to be re-arranged, differentiation between the objects appears to be challenging to Turkish students as they are used to the Case infections to determine sentence relationships.

Task: Rearrange the words to make a correct sentence.

(14) **issued when authorities to the port was the letter ?**

The wrong answers given may include:

**When was issued the letter to the port authorities?*

In-class observation and test results also display that students are uncertain as to the difference between the passive auxiliary “be” and the progressive auxiliary “be” as well as between the primary auxiliary “be” and the passive auxiliary “be”. Clarification on behalf of the teacher seem mindboggling to some students as they fail to relate it to their L1. The situation can be further exacerbated with the explanation of the order of auxiliary verbs in the passive construction which they also have to comply with. The Syntactic priming method proves most successful in this particular point. Generating similar or almost identical strings of sentences following the example of a prime sentence makes students used to the longer passive constructions. The following excerpts from the Marlins test would most often baffle the less advanced students.

Task: Choose the correct option.

(15) The process of loading and discharging _____ by the 2nd Officer yesterday.

- a. **was carrying out**
- b. **carried out**
- c. **was carried out**
- d. **have been carried out**

(16) The area _____ sanitized.

- a. **should already been**
- b. **has already being**
- c. **has already been**
- d. **have already been**

Task: Choose the statement that describes the picture.

(17)



- The rescue boat has been launched.
- The rescue boat is being launched.
- The rescue boat has been recovered.

The difficulties with passivization Turkish students encounter can be summarized as follows:

- a) Students cannot always determine the situations when the passive sentence must be used and sounds more appropriate.
- b) Students are confused as to the tense and aspect changes.
- c) They mix up the conjugation of the past participles of irregular verbs and primary and passive auxiliary “be”.

Pronunciation

English pronunciation is considered a serious obstacle as it seems irregular to a Turk. English stress is another hard-to-master area. Longer words with stretched-out stressed syllables followed by hurried unstressed syllables with reduced vowels prove rather difficult for Turkish

learners. Turkish is a phonetic language where most words are pronounced as written. It is also an agglutinative language with many endings tacked to simple roots. Several affixes in a row, each one having a grammatical or lexical meaning, result in extremely long words, which are quite often pronounced “merged”, especially in spoken discourse. Therefore, the encounter of long words in English is immediately met with an attempt to shorten them. Attention to primary and secondary English stresses, as seen in longer or compound nouns, does not make matters easier as the Turkish word stress lies in one syllable only. The inability or difficulty to pronounce long words may end in frustration. In addition to this, Turkish learners have problems with sounds that the Turkish language does not possess. The [ð] and [θ] sounds demand extra dedication and practice by students and teacher alike as it proves crucial in the differentiating sound exercises on the Marlins test.

Task: Choose the word with a different sound:

(18) thruster southern thorough authorities

Pronunciation difficulties are reflected in students’ performance on the Pronunciation Section of the Marlins English Test.

Silent letters in words frustrate some Turkish learners since in their attempt to memorize them they are faced with exceptions to the rule.

Task: Choose the word with a different sound:

limb climb bulb bomb
salmon helm would behalf

The process of correcting the pronunciation of terms provokes hearty laughter in the classroom and the resultant mistakes Turkish students commit make them a rather noisy yet very amusing learning audience. Little progress is observed in achieving correct pronunciation through much repetition as the whole exercise tends to make them weary. Mispronunciation issues are encountered in advanced students as well largely due to the fact that habitually repeated errors of adults are the toughest to correct. Grouping similarly sounding words and asking them to read them aloud in a string definitely assists the learning process.

Students show high levels of difficulty in pronouncing maritime terms. Some of the classroom materials, including the *Marlins English for Seafarers: Study Pack 1 & 2* (Seagull AS, 2002) and the *Marlins Test Trainer 1.0* (Downloadable Freeware) contain explicit exercises focusing on the pronunciation of difficult terms where students could listen and repeat.

Culturewise, the author’s 12-year teaching experience in Turkish students’ classrooms reflects that when the learning process involves great differentiations between L1 and L2, it is often met (by at least one class attendee) with the Turkish “Sıkıldım.” (= I am bored). This type of response could also be attributed to the fact that multiple repetitions of phonetic sounds, so foreign and clearly difficult for them, somewhat offends their national identity. This has been a pervasive feeling and is confirmed by the student’s subsequent dismissal of the correct pronunciation and his final stubborn attempt to pronounce the word the way most Turks would do. That last attempt would often be applauded by the rest of the students, thus creating a fun atmosphere in the classroom. So the new and different cultural aspect brought into the EFL classroom may, in some cases, become an inhibiting factor.

The consonant sound [w] is almost always produced by Turkish students as the sound [v]. The letter *W* is not present in the Turkish alphabet and loan words containing that phoneme are normally represented in Turkish with *V*. The latter issue is hard to be fixed by drilling but at least does not present a problem in comprehension.

Task: Choose the word with a different sound:

award workstation awaiting crew

Conclusions

The study provides insight into the author's perspective of the difficulties Turkish nationals experience in a Maritime English classroom. Each year less than half of the students fail at the international Marlins Test of English at the Bulgarian Maritime Administration by not attaining to the minimum 80% Pass score. The students who tend to fail at this certificate-dependent test persistently struggle with the language throughout the University Maritime English course. The problematic areas can be easily detected and fixed provided learners' dedication is available. Various methods (FFI, CCL and SP) to minimize mistakes are applicable and must be adapted to the learner's individual abilities.

References

- 1 A.B. Collins, "English-medium higher education: Dilemma and problems", *Eurasian Journal of Educational Research*, 10(39), pp.97-110, 2010.
- 2 D.Özmat, N. Senemoğlu, "Difficulties in learning English by EFL students in Turkey", *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), pp.141-173, 2021.
- 3 B.G. İlter, C.O. Güzeller, "Cultural problems of Turkish students while learning English as a foreign language", *Dil Dergisi*, (127), pp.54-63, 2005.
- 4 M. Solhi, "An investigation of the university students' beliefs on the unenviable reputation of Turkish students in learning English", *Turkish Studies-Language and Literature*, Vo. 15(1), 2020. Retrieved from <https://acikerisim.medipol.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12511/9012>
- 5 M.S. Zaki, "Factors affecting English speaking of Turkish students" *Journal of International Social Research*, 14(77), 2021.
- 6 O. Hayirli, "Cultural reasons behind Turkish speakers having difficulty in learning English", *International Journal of Eurasia Social Sciences*, Vol: 10, Issue: 36, pp. 528-537, 2019.
- 7 F. Karahan, "Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context", *Çankaya University Journal of arts and sciences*, 1(7), pp.73-87, 2007.
- 8 S. Çelik, S. Bayraktar Çepni, "Turkish University Students' Experiences of Learning English: Is English Class a Dark Forest or a Clear Sky?", *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), pp.97-118, 2020.
- 9 P. R. Kuehn, "Difficulties in EFL learning: Interference from the student's native language", 2012. Retrieved from <http://paulkuehn.hubpages.com/hub/Difficulties-In-EFL-Learning-Interference-From-The-Students-Native-Language>
- 10 M. Maniruzzaman, "Learning EFL by Bengali speaking learners: Major linguistic problems and possible solutions", *GRIN Verlag*, 2010.
- 11 G. Rabab'ah, "Communication problems facing Arab learners of English", *Journal of Language and Learning*, 3(1), 180-197, 2005.
- 12 R. Ellis, "Principles of instructed second language acquisition", *Washington, DC: Center for Applied Linguistics*, p.209, 2008.
- 13 J. Frodesen, "Grammar and Second Language Writing", *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, p. 238, 2018.
- 14 D. Williams, *English language teaching: An integrated approach*. Spectrum Books, p.49, 1990.
- 15 H.P. Branigan, M.J. Pickering, S.P. Liversedge, A.J. Stewart, T.P. Urbach. "Syntactic priming: Investigating the mental representation of language", *Journal of Psycholinguistic Research*, 24(6), pp. 489-506, 1995.
- 16 R.P. Van Gompel, M. Arai, "Structural priming in bilinguals", *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(3), pp.448-455, 2018.
- 17 M.J. Pickering, V.S. Ferreira, "Structural priming: a critical review", *Psychological bulletin*, 134(3), p.427, 2008.

- 18 K. Bock, G.S. Dell, F. Chang, K.H. Onishi, "Persistent structural priming from language comprehension to language production", *Cognition*, 104(3), pp.437-458, 2007.
- 19 E. Hinkel, "Why English passive is difficult to teach (and learn)", *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, pp. 245-270, Routledge, 2001.
- 20 C.A. Scholastica, "Learning the English Passive Voice: Difficulties, learning strategies of Igbo ESL learners and pedagogical implications", *International Journal of English and Literature*, 9(5), pp.50-62, 2018.
- 21 G. Sönmez Boran, "A psycholinguistic analysis of semantic transfer by Turkish learners of English", *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(1), 16-26, 2018.
- 22 Ö. Kırmızı, & B. Karcı, "An investigation of Turkish higher education EFL learners' linguistic and lexical errors", *Educational Process: International Journal*, 6(4), 35-54, 2017.
- 23 A. Erarslan, D. Höl, "Language interference on English: Transfer on the vocabulary, tense and preposition use of freshmen Turkish EFL learners", *ELTA Journal*, 2(2), pp. 4-22, 2014.
- 24 G. Elkılıç, S. Aydın, "Difficulties of Turkish EFL students in pronouncing certain English sounds due to the lack of such sounds in Turkish language", *Proceedings of the 1st Istanbul Arel University's International ELT Conference*, pp. 29-39, İstanbul, Turkey, 2009.
- 25 E. Mede, C. Tural, D. Ayaz, K.N. Çalışır, Ş. Akın, "The effect of language transfer in Turkish EFL learners", *ELT Research Journal*, 3(2), 70-83, 2014.

ANTROSIOS KALBOS DĖSTYMO UŽSIENIEČIAMS IŠŠŪKIAI

Vilija Kraujalienė, Inga Savickienė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Santrauka. Siekiant greičiau išmokyti užsienio kalbos yra pasitelkiami tokie mokymo(si) metodai, jog per trumpą laiką būtų akivaizdūs rezultatai. Aukštosios nekalbinės mokyklos sąlygomis, tinkamiausias ir efektyviausias yra *aktyvusis užsienio kalbų mokymo metodas*. Užsienio kalbos pratybas galima būtų apibrėžti kaip mokomojo laiko tarpsnį, kurio metu siekiama mokomųjų, lavinamųjų - auklėjamųjų tikslų, atliekant iš anksto nustatytus grupinius arba individualiuosius veiksmus, remiantis dėstytojo pasirinktomis priemonėmis ir mokymo metodika. Straipsnyje analizuojama *aktyviojo metodo esmė*, dėstant danų ir ispanų kaip užsienio kalbas į LSMU atvykusiems studentams iš kitų šalių, pateikiama SSGG¹ veiklos analizė bei išvados.

Reikšminiai žodžiai: Danų ir ispanų kalbų dėstymas užsienio studentams, SSGG metodas, aktyviųjų metodų naudojimas, mokymo koncepcija, mokėjimai ir įgūdžiai.

Įvadas. Naujai kalbai išmokyti reikia laiko ir pastangų, bet vis tiek pritariama, kad kalbų mokytis verta. Kiekvienas gali išmokyti kalbėti ir suprasti dar negirdėtą užsienio kalbą. Keliaudami po svečias šalis, ar svetur studijuodami, mokėkite pasakyti bent keletą frazių tos šalies kalba, taip pelnysite vietinių gyventojų prielankumą. Pasak Papšytės (2009), „*atkakliai mokydami, netruksite patirti kalbos teikiamą naudą: susipažinsite su naujais žmonėmis, perprasite kitokią mąstyseną. Jums atsivers geresnės studijų bei įsidarbinimo galimybės. Pajusite laimėjimo džiaugsmą.*“ (p. 81).

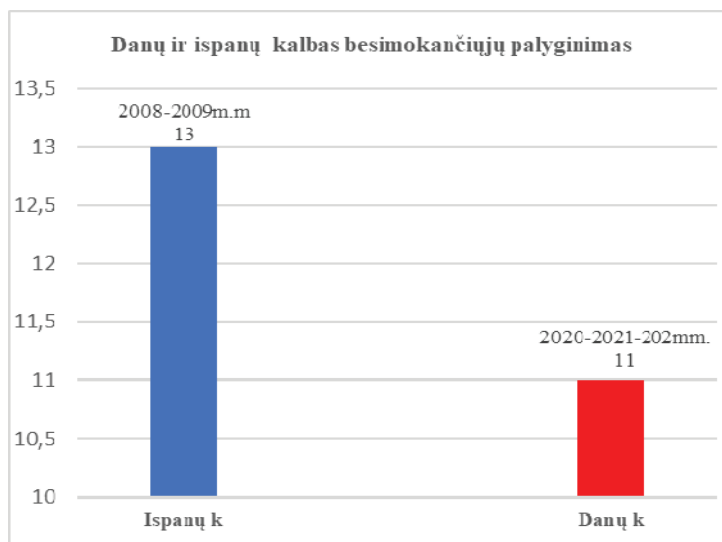
Motiejaitytė teigia, kad „*mokantis antrosios užsienio kalbos, komunikacinė kompetencija įgauna specifinę, tik užsienio kalboms būdingą reikšmę. Antrosios užsienio kalbos mokymasis teikia galimybę suvokti kalbą, kaip socialinį ir kultūrinį reiškinių, kaip mąstymo išraišką, padeda formuoti bendrąją kalbos kultūrą.*“ (2010, p. 17).

Europa – puiki kalbų mokymosi vieta, kur greta gyvena daugybė įvairiomis kalbomis kalbančių ir skirtingas kultūras puoselėjančių tautų. Lietuvos sveikatos mokslų universitetas – aukštoji mokykla, kur merginos ir vaikinai atvyksta mokytis iš viso pasaulio (Papšytė, 2009). Šiems studentams suteikiama galimybė Farmacijos, Medicinos, Odontologijos, Slaugos, Visuomenės sveikatos ir Veterinarijos fakultetuose studijuoti anglų kalbą. Tačiau be specialybės dalykų, LSMU Kalbų ir edukacijos katedroje jie yra mokomi lotynų bei lietuvių kalbų

Metodika. Nuo 2008–2009m. m. rudens semestro studentams užsieniečiams buvo pasiūlytas ispanų kaip užsienio kalbos pasirinkamasis dalykas, o nuo 2020–2021 m. m. ir danų kalba.

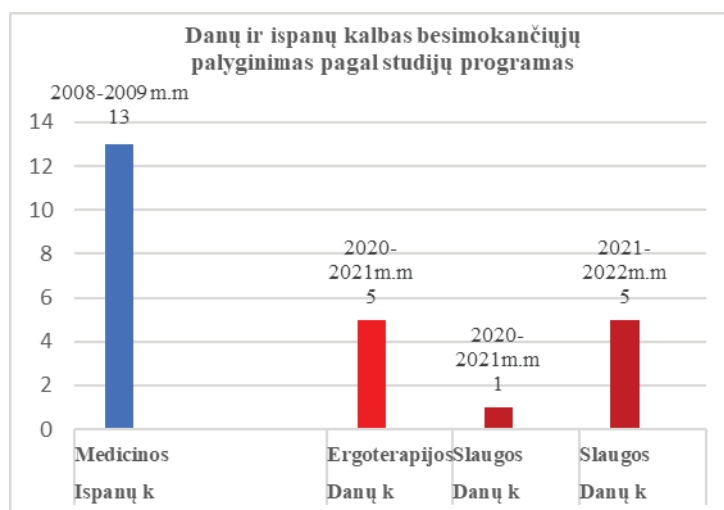
Geriausias **mokymo metodas**, padedantis ugdyti studentų kūrybiškumą ir savarankiškumą, yra aktyvusis metodas. Dėstytojui svarbiausia suprasti, kaip veikia tas studijų indėlis ir kokie yra studento žinių įgijimo rezultatai. **Kokybinis ir kiekybinis tyrimas** rodo, jog Lietuvos sveikatos mokslų universitete užsienio studentams naudingiausi mokymosi metodai yra kalbos įrašų klausymasis, dialogų sudarymas, žodyno tikslinimas ir diskusijos grupėse.

Šio straipsnio **tikslas** – išnagrinėti ispanų ir danų kalbų dėstymo užsieniečiams privalumus, trūkumus ir iššūkius SSGG¹⁶ metodu LSMU iki pandemino bei pandemino laikotarpio metu.



Paveikslas 1. Danų ir ispanų kalbas pasirinkusių studentų skaičius

Tyrime dalyvavo 11 danų kalbą studijavusių užsieniečių studentų ir 13 studentų iš užsienio, pasirinkusių ispanų kalbą.



Paveikslas 2. Danų ir ispanų kalbas besimokančiųjų pasiskirstymas pagal studijų programas

Lyginant danų ir ispanų kalbas besimokančiųjų pasiskirstymą pagal studijų programas, galima teigti, kad didžioji dalis studentų buvo iš Medicinos fakulteto medicinos (anglų k.) programos.

¹⁶ SSGG analizė - stiprybių, silpnybių, galimybių ir grėsmių analizė. SWOT analizė (angl. *strengths* – stiprybės, *weaknesses* – silpnybės, *opportunities* – galimybės, *threats* – grėsmės).

1. Grupės pasiskirstymas pagal šalis, amžių ir lytį

Ispanų kalbą, kaip antrąją užsienio kalbą, 2008 - 2009 mokslo metais pasirinko 13 Medicinos fakulteto medicinos (anglų kalba) II kurso studentų: po 1 vaikiną iš Prancūzijos ir Brazilijos, taip pat mokėsi 1 mergina iš Malaizijos. Tarp studijuojančiųjų buvo 2 studentai iš Izraelio, kurie domėjosi ispanų kalba ir kultūra, iš Indijos – 1 vaikiną ir 2 merginas bei 5 vaikinai iš Libano. Besimokančiųjų amžius labai skirtingas. Jauniausiajam – vos 19, o vyriausiajam – 30 metų.

2020-2021 mokslo metais danų kalbą pradėjo studijuoti Slaugos fakulteto slaugos (anglų kalba) programos 23 metų III kurso studentas iš Irano ir 5 ergoterapijos (anglų kalba) programos 21–23 metų studentės iš Indijos. O 2021-2022 mokslo metais mokėsi Slaugos fakulteto slaugos (anglų kalba) programos taip pat III kurso 2 studentės iš Indijos ir po 1 iš Nepalo, Švedijos ir Izraelio. Jų amžius svyravo tarp 20–26 metų.

1 lentelė. Danų ir ispanų kalbas besimokančiųjų pasiskirstymas pagal šalis

Eil. Nr.	Šalies pavadinimas	Medicinos (anglų k) programos Ispanų kalbos studentai 2008–2009 m. m.	Ergoterapijos (anglų k) programos Danų kalbos studentai 2020–2021 m. m.	Slaugos (anglų k) programos Danų kalbos studentai 2020–2021 m. m.	Slaugos (anglų k) programos Danų kalbos studentai 2021–2022 m. m.
1.	Brazilija	1	0	0	0
2.	Indija	3	5	0	2
3.	Iranas	0	0	1	0
4.	Izraelis	2	0	0	1
5.	Libanas	5	0	0	0
6.	Malaizija	1	0	0	0
7.	Nepalas	0	0	0	1
8.	Prancūzija	1	0	0	0
9.	Švedija	0	0	0	1

2 lentelė. Danų ir ispanų kalbas besimokančiųjų pasiskirstymas pagal amžių

Eil. Nr.	Studijų programos pavadinimas	Studentų amžius							
		19 m.	20 m.	21 m.	22 m.	23 m.	25 m.	26 m.	30 m.
1.	Medicinos programos (anglų k) ispanų kalbos studentai 2008–2009 m.m.	1	8	0	0	2	1	0	1
2.	Ergoterapijos programos (anglų k) danų kalbos studentai 2020–2021 m.m.	0	0	1	1	3	0	0	0
3.	Slaugos programos (anglų k) danų kalbos studentai 2020–2021 m.m.	0	0	0	0	1	0	0	0
4.	Slaugos programos (anglų k) danų kalbos studentai 2021–2022 m.m.	0	1	1	1	0	0	2	0

2. Lūkesčiai, tikslai ir stiprybės

Lietuvos sveikatos mokslų universitete antrajai užsienio kalbai per mokslo metus paprastai yra skiriamas 1 ar 2 semestrai. Viena kartą per savaitę susitinkama su viena grupe, o pratybos trunka 2 akademines valandas. Tokiu būdu per semestrą pasiekiamas A1 lygis (kalbos mokėjimas pagal Bendruosius Europos kalbų metmenis).

Pirmo susitikimo metu išsiaiškinami studentų lūkesčiai. Studentai tikisi įgyti ispanų ir danų kalbų pagrindus, gebėti susikalbėti buitinėmis temomis (apie save, šeimą, namus ir maistą). Todėl nori išmokti svarbiausias frazes vizitui pas gydytoją, lankant ir apžiūrint ligonius, nusakyti savo sveikatos būklę. Į šiuos studentų pageidavimus buvo atsižvelgta bei pakoreguotos ispanų ir danų kalbų dėstymo programos. Taigi problema, ko mokyti, yra išsprendžiama nustatant mokomuosius tikslus ir mokymo turinį.

Kiekvienas dėstytojas nuolat susiduria su problema – kaip mokyti? Tai ypač išryškėjo pandemijos metu. Teko dirbti iš namų, naudojant video ir audio priemones. O problemos, kaip mokyti, esmė – suteikti žinių ir, remiantis jomis, įgyti mokėjimų ir įgūdžių. Visgi ne taip jau paprasta. Kai „stringa“ aparatūra, nutrūksta internetinis ryšys, kyla ir kitų techninių nesklandumų.

Pagal aktyvaus mokymo teoriją žinios įgyjamos adekvačiais veiksmais, išmokstant atlikti mokomuosius veiksmus, kurie vėliau bus realizuojami žmogaus praktinėje veikloje, remiantis sunkumų nustatymo principu (R. Juškienė, A. Velička, 2006).

Kas per užsiėmimus labiausiai patinka studentams? Studentams buvo pateiktas anoniminis klausimynas ir paprašyta parašyti, kas jiems patiko per antrosios užsienio (ispanų/danų) kalbos užsiėmimus. Buvo gauti šie besimokančiųjų atsakymai: „*Aš džiaugiuosi, jog ši paskaita yra interaktyvi. Mes daug kalbame ir, manau, kad tai yra geriausias būdas išmokti kalbą. Dainų klausymasis yra puikus būdas mokymuisi, o ypač taisyklingai ištarti.*“ (Papšytė, 2009). Studentai vertina skirtingus mokymosi būdus, dėstytojų betarpiškumą ir gebėjimą sudominti.

3. Silpnybės ir iššūkiai

Kalbų mokymas ir mokymasis yra susiję dalykai, todėl aktyvus turi būti tiek pratybas vedantis dėstytojas, tiek besimokantys studentai.

Koks būtų efektyviausias dėstymo būdas ir dėstomoji kalba? Tai klausimai, į kuriuos atsakymus diktavo *iki pandeminių ir pandeminių situacijų*. 2008–2009 m. m. pratybos vyko tik auditorijose. Tačiau 2020–2021 m. m., prasidėjus pasaulinei pandemijai, teko pasukti galvą, kaip teks dirbti, kokia tarpine kalba aiškinti naujos kalbos taisykles. Galvoje vis kirbėjo klausimai: ar dėstyti per anglų kalbą? ar aiškinti tik ispaniškai/daniškai? Pasitarus su studentais, buvo priimtas sprendimas, jog dėstomoji kalba bus anglų kalba, nes juk LSMU jie studijuoja šia kalba. Tačiau aiškinant žodyno niuansus, nepakakdavo vien tik anglų kalbos žinių. Besimokantieji prašydavo patikslinti žodžių vertimą rusiškai, lietuviškai ar vokiškai.

Kas per užsiėmimus labiausiai nepatinka studentams? „*Labiausiai man nepatinka tai, jog antrosios kalbos pratybos vyksta tik kartą per savaitę. Tai, ką mes išgirstame per užsiėmimą, labai greitai pasimiršta per tokį ilgą tarpą (iki kitų pratybų). Norėčiau, jog šiek tiek griežtintumėte antrosios kalbos užsiėmimų struktūrą, kad studentai kuo ilgiau galėtų išlaikyti rimtį, susikaupimą ir atidumą. Mums pateikiama per mažai mokymosi medžiagos anglų kalba.*“

4. Galimybės

Nekalbinėje, specializuotoje aukštojoje mokykloje ne mažiau svarbus yra bendravimo turinys. Mokymo metu kalbinės veiklos rūšys yra susijusios ir integruotos viena į kitą. Aktyvusis kalbinės veiklos rūšių mokymas yra svarbus, nes yra susijęs su mokymo proceso aktyvumo ir efektyvumo problema. (Papšytė, 2009).

Taikant aktyvųjį mokymo metodą nekalbinėje aukštojoje mokykloje, užsienio kalbų, kaip bendravimo priemonės, mokoma tam, kad specialistas galėtų gauti jam reikalingos mokslinės – techninės informacijos. Tokią informaciją galima gauti naudojant visas kalbinės veiklos rūšis. Tinkamai neįvertinus visų kalbinės veiklos būdų, negalima gerai išmokyti kalbos, kaip bendravimo priemonės.

Aktyvūs užsienio kalbų mokymo metodai ugdo studentų savarankiškumą. Užsienio kalbų mokymo metodikoje nurodoma, kad savarankiška teisingo atsakymo paieška kontrolės metu padedant dėstytojui yra vienas pagrindinių mokymo būdų.

Kokias galimybes siūlė studentai? „*Norėčiau, jog per paskaitas daugiau atliktumėme klausymo užduočių, daugiau kalbėtumėme vieni su kitais, kuo daugiau klausytumėme dainų, nes tai pats puikiausias būdas mokytis ispanų kalbos. Norėčiau, jog pateiktumėte kuo daugiau įvairesnės mokymosi medžiagos. Norėčiau per užsiėmimus mažiau gramatikos užduočių, o kuo daugiau kalbėjimo. Kuo daugiau diskutuokime apie įvairius įdomius dalykus, susijusius su konkrečia šalimi ir ten vyraujančia kultūra. Norėčiau, jog pratybų pradžioje kaskart primintumėte ir pakartotumėte, ką mokėmės praėjusį kartą, kad mes kuo geriau įsimintumėme ir nepamirštumėme, ką buvome išmokę.*” (Papšytė, 2009).

Tiek iki pandemio, tiek pandemio laikotarpio metu, susiklosčiusios skirtingos situacijos paskatino dėstytojus ir studentus išdrįsti dirbti kūrybiškiau, siekti naujų tikslų ir įgyvendinti kilusius iššūkius.

5. Grėsmės ir iššūkiai

Kokios grėsmės ir iššūkiai kyla studentams? Pastaraisiais metais susidūrėme su skirtingomis kalbos mokymo ir mokymosi aplinkomis bei aplinkybėmis. Yra viena situacija – mokytis kalbų iki pandemijos, o visai kas kita – pandemijos metu, kai turi galvoti, kur ir kaip vyks užsiėmimai.

Prisitaikymas prie besikeičiančių mokymosi sąlygų, susitelkimas į mokomąjį dalyką tapo „kertiniais akmenimis“, dirbant pandemiais mokslo metais. Mokymo ir mokymosi kokybė įgavo visai kitą reikšmę.

Elektroniniai šaltiniai, interaktyvios užduotys jaunam žmogui yra patrauklūs, o tikslingai naudojami, padeda gilinti ir įtvirtinti kalbos žinias (Šliažaitė, 2019). Todėl ir LSMU 2020–2022 m. m., pasaulinės pandemijos metu, teko naudoti įvairias mokymo programas, elektroninius šaltinius, interaktyvias mokymo(si) priemones, kurios būtų įdomios studentams.

Neatsitiktinai buvo pasirinktas nuotolinis mokymas: pereinama dirbti ir mokytis į Teams'ų ir Moodle platformas. O juk nuotolinis mokymas(is) (angl. distance learning) – tai nuoseklus, savarankiškas ar grupinis mokymas(is), kai besimokančiuosius ir dėstytoją skiria atstumas ir (ar) laikas, o mokomoji medžiaga, bendravimas ir bendradarbiavimas vyksta informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis (Švietimo problemos analizė, 2012).

Tiek mokymas(is) universitetinėje aplinkoje, tiek mokymas(is) „on-line“ buvo tam tikros grėsmės ir nauji iššūkiai antrosios užsienio kalbos studijų proceso organizavimui bei studijų kokybei.

Išvados

1. Siekiant kuo greičiau išmokyti naują užsienio kalbą yra pasitelkiami tokie mokymosi metodai, kad per trumpą laiką būtų akivaizdūs rezultatai.
2. Pagrindinė problema buvo dėstomosios kalbos, vietos, laiko nustatymas bei pasirinkimas.
3. Aktyvusis mokymas – geriausias būdas studento savarankiškumo ir kūrybiškumo ugdymui. Taikant šį metodą specializuotoje aukštojoje mokykloje, užsienio kalbų, kaip bendravimo priemonės, mokoma(si) tam, kad specialistas galėtų įgyti taip reikalingos mokslinės – techninės informacijos.

4. Vertinant iki pandemiją ir pandemiją laikotarpius, svarbiausia, buvo prisitaikyti prie kintančių sąlygų ir aplinkybių.
5. Netradicinių mokymo(si) aplinkų ir edukacinių priemonių naudojimas buvo tikslingas, siekiant kuo geresnės studijų kokybės ir aukštesnių mokymosi rezultatų.

Literatūra

1. Juškienė R., Velička A. (2006). Aktyvusis užsienio kalbų mokymo metodas. Santalka. Filologija. Edukologija.
2. Libro de ejercicios. (1998). Tareas. Unidades didácticas de español lengua extranjera. Difusión. Madrid.
3. Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2018). Gente 1. Curso comunicativo basado en el Enfoque por Tareas. Difusión. Madrid.
4. Motiejaitytė L. (2010). Antrosios užsienio kalbos mokymo kokybė bendrojo lavinimo mokykloje. Magistro darbas. Šiaulių universiteto Edukologijos fakultetas Edukologijos katedra.
5. Nunan D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.
6. Papšytė I. (2009). Ispanų kalbos dėstymo iššūkiai Kauno medicinos universitete: ispanų kaip antrosios užsienio kalbos dėstymas užsienio studentams. Kauno medicinos universiteto leidykla.
7. Rinkos aikštė. Lietuvių kalbos ir literatūros mokymo iššūkiai technologijų amžiuje. (2019). Prieiga per internetą <https://rinkosaikste.lt/lietuvi-kalbos-ir-literaturos-mokymo-ikiai-technologij-amiuje/>. Interviu su Kėdainių suaugusiųjų ir jaunimo mokymo centro bei Šėtos gimnazijos lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja - eksperte Aldona Šliažaitė ir mokytoju, Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojų sąjungos (LKLMS) pirmininku Mindaugu Grigaičiu. Spaudos, radijo ir televizijos rėmimo fondo remiamas projektas „Koja kojon su šiandiena“.
8. Švietimo problemos analizė. (2012). Nuotolinis mokymasis: mokymosi galimybių išplėtimas. Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Nuotolinis_mokymas.pdf.
9. Žvirblis, A. SWOT analizė. (2022). Visuotinė lietuvių enciklopedija. Prieiga per internetą <https://www.vle.lt/straipsnis/swot-analize/>

Summary

CHALLENGES IN TEACHING A SECOND LANGUAGE TO FOREIGNERS

In order to learn a foreign language faster, such learning methods are used so that the results are obvious in a short time. In the conditions of a non-linguistic higher school, the most suitable and effective is the active method of teaching foreign languages. Foreign language exercises can be defined as a stage of educational work, during which educational, educational-educational goals are achieved by performing predetermined group or individual actions, based on the tools and teaching methodology chosen by the teacher. The article analyses the essence of the active method in teaching Danish and Spanish to foreign students and provides an analysis of the SWOT activity and findings of it.

RAŠTINGUMO SAMPRATA IR JO VERTINIMO AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE ĮŽVALGOS

Jurgita Mikelionienė

Kauno technologijos universitetas

Santrauka. Raštingumo sąvoka XXI amžiuje keičiasi kartu su visuomene. Tam neišvengiamai turi įtakos globalūs pokyčiai – technologijų, medijų plėtra, poreikis ugdyti visapusiškai išsilavinusią asmenybę. Svarbų vaidmenį taip pat turi ir požiūris į vieną iš esminių kompetencijų raštingumo sampratoje – kalbos kompetenciją, kuri, suprantant raštingumą pačia siauriausia prasme, yra tapatinama su rašybos ir skyrybos taisyklių laikymusi, o vertinant aukštosios mokyklos studentų raštingumą – apima dar ir kalbos kultūros, akademinio stiliaus, taisyklingų terminų parinkimo, kompiuterinio raštingumo normų paisymą, kitaip tariant, akademinį rašymą, grindžiamą kritiniu mąstymu. Šiame straipsnyje trumpai pristatoma šiuolaikinė raštingumo sąvoka, raštingumo ugdymo būdai aukštosiose mokyklose ir apžvelgiamos technologijų ir socialinių mokslų krypties studijų programų studentų rašto darbų ypatybės, turėjusias įtakos vertinant rašto

darbus prastais pažymiais, o baigiamuosius projektus vidutiniu ar žemu raštingumo lygiu. Svarstoma, kaip galima akademinį raštingumą, kuris pirmiausia suprantamas kaip dalykinio raštingumo ir kalbinio taisyklingumo vienovė, dar labiau pagerinti.

Reikšminiai žodžiai: raštingumas, akademinis rašymas, kalbinis taisyklingumas, raštingumo vertinimas

Išvadas. Skaitmeninis, medijų ir informacijos raštingumas šalia dalykinio (kartais įvardijama ir konkrečiau – finansinio, sveikatos, kultūrinio, žaliąjo ar pan.) raštingumo šiuo metu pageidaujamas kaip vienas svarbiausių išsilavinusio ir globaliai darbo rinkai pasiruošusio specialisto gebėjimų. Nuo raštingumo sąvokos neatsiejamas tapo asmeninio tobulėjimo, socialinės įtraukties, mokymosi visą gyvenimą poreikis ir kokybė. Europos Tarybos 2018 m. gegužės 22 d. Rekomendacijoje dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų Europos Sąjungos valstybėms narėms rekomenduojama pakelti pagrindinių gebėjimų (raštingumo, gebėjimo skaičiuoti ir bazinių skaitmeninių įgūdžių) lygį, taip pat kelti kalbinių kompetencijų lygį (kiek tai susiję tiek su oficialiąja, tiek su kitomis kalbomis) (Europos Taryba, 2018). Aukštojo mokslo įstaigose minėtus visapusiškai raštingo žmogaus gebėjimus bandoma ugdyti įgyvendinant misiją ugdyti kritiškai mąstančią asmenybę. „Universitetinio lavinimo koncepcija visada siejosi su liberaliojo ugdymo idėja, kurią išreiškia kritinio mąstymo, išlaisvinančio konstruktyvią ir kūrybingą mąstyseną, ugdymas“ (Rakutienė, Janušaitienė ir Adomaitienė, 2018, p. 280).

Nekelia abejonių, kad šalia naujų kompetencijų, išlieka svarbus ir kalbinis raštingumas, nes nuo kalba perteikiamų žinių didžiąja dalimi priklauso ir visuomenės pažanga. Tačiau reikia sutikti, kad net praėjus daugiau kaip 30 metų nuo Nepriklausomybės pripažinimo, universitetams deklaruojant humanitarinių ir visuomenės mokslų svarbą, „humanitarinių ir socialinių dalykų vaidmuo technologinių ir fizinių (techninių) mokslų studijose iš esmės nepakito, <...> jie nelaikomi tokiais pat svarbiais kaip mokomieji dalykai, tiesiogiai susiję su specialybe“ (Rakutienė ir kt., 2018, p. 281).

Šio tyrimo tikslas – apžvelgti šiuolaikinę akademinio raštingumo sampratą ir jo gerinimo būdus bei pateikti įžvalgų apie realią situaciją remiantis patirtimi dirbant su ne filologinės studijų krypties programų studentais Kauno technologijos universitete.

Metodologija

Remiantis sistetine ir kritine literatūros analize paliečiama šiuolaikinė raštingumo (plačiąja ir siaurąja prasme) samprata, akademinio raštingumo vertinimo kriterijai. Toliau pristatomos Kauno technologijos universitete taikomos akademinio raštingumo gerinimo priemonės, raštingumo vertinimo metodika ir įžvalgos taisant Informatikos fakulteto pirmo kurso studentų akademinis tekstus (mokslinę esė) ir, remiantis Ekonomikos ir vadybos fakulteto magistro baigiamųjų projektų kalba, nustant raštingumo lygį. Taikomas aprašomasis analitinis metodas.

Raštingumas kaip esminė žinių ir informacijos visuomenės kompetencija

Raštingumas, net pačia siauriausia – gebėjimo skaityti ir rašyti prasme, – „vienas svarbiausių kultūros, žmogiškojo kapitalo rodiklių, nes raštingi žmonės pigiau ir greičiau įgyja dalykinių įgūdžių, turi geresnį socialinį ir ekonominį statusą, galimybę siekti aukštojo mokslo, geresnes karjeros ir sveikatos perspektyvas“ (Visuotinė lietuvių enciklopedija, 2011, p. 576). Remiantis siaurąja raštingumo samprata grindžiamais 2009 metų Jungtinių Tautų ataskaitoje pateiktais statistiniais duomenimis, Lietuvoje 99,7 proc., o 2011 m. jau 100 proc. gyventojų buvo raštingi (World Bank, 2022). Šiais laikais tokia statistinė raštingumo samprata jau visame pasaulyje iš esmės yra nebeaktuali. Dar 1958 m. UNESCO įteisintas raštingumo kaip gebėjimo atpažinti, suprasti, interpretuoti, kurti, bendrauti, skaičiuoti ir naudoti įvairiose situacijose atspausdintus bei parašytus duomenis (Montoya, 2018) suvokimas išsiplėtė. Visuotinai sutariama, kad dabar jį formuoja ne dvi, o keturios kalbinės veiklos rūšys: kalbėjimas, klausymas, skaitymas ir rašymas. Be to, visos jos grindžiamos svarbiu kognityviniu gebėjimu – kritiniu mąstymu, kurio ugdymas yra

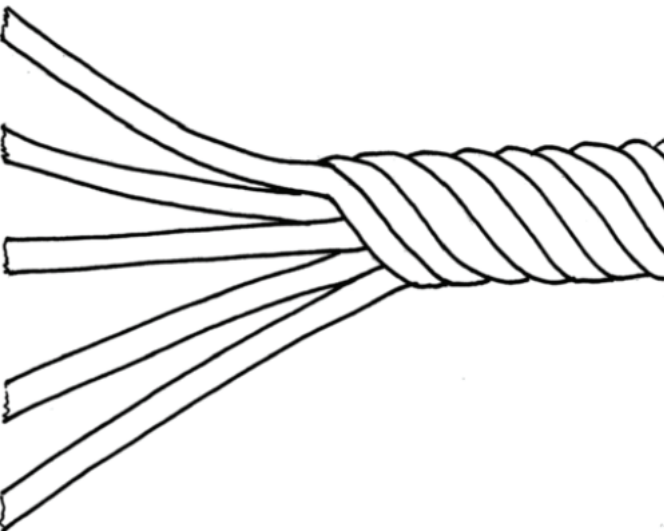
įvardijamas kaip viena iš svarbiausių ne tik aukštojo mokslo, bet kiekvienos švietimo įstaigos misijų.

Keičiasi ne tik raštingumo, bet ir pačios kalbos esminių funkcijų suvokimas. „Šiandien kalba yra būtinas mokslinės komunikacijos, naujų žinių kūrimo, sklaidos ir saugojimo dėmuo, todėl ji turi būti aiški, sklandi, tinkama šiuolaikinėms technologijoms ir bendravimo terpėms“ (Vaišnienė, 2019, p. 3). Visuomenės požiūris į raštingumą, į kalbos klaidas, kalbos normų paisymą, reguliavimą ir kt., diskusijos, memorandumai ne tik akademiniėje aplinkoje, bet ir kitose institucijose, socialiniuose tinklų forumuose ar kitose medijose rodo šių temų aktualumą ir prieštaringą vertinimą. R. Dobržinskienė (2015), tyrusi Mykolo Romerio universiteto studentų rašto darbus, konstatuoja, kad „kalbinis raštingumas menksta ir tai rodo ne tik prastės lietuvų kalbos gramatikos žinias, bet ir pačią visuomenės raštingumo tendenciją – prastėjant kalbiniam raštingumui, prastėja ir bendrasis raštingumas, galimybės sėkmingiau plėtoti kompetencijas, ugdyti asmenybę, išsaugoti tautinį identitetą“ (p. 54).

Bet kuriuo atveju, aukštosios mokyklos negali likti nuošalyje, nes tęsdamos buvusių abiturientų ugdymą turi rūpintis ir jų raštingumu, plėsti jį naujais gebėjimais. Įprasta aukštojo mokslo kontekste minėtų keturių kalbinių kompetencijų ir jas papildančių kitų gebėjimų (informacijos ir skaitmeninio raštingumo) visumą vadinti akademinio raštingumu (angl. *academic literacy*), apie kurio ugdymą ir vertinimą ir bus kalbama tolimesniuose skyreliuose.

Akademinių raštingumo ugdymas

Aukštojoje mokykloje studentai žinias ir gebėjimus atskleidžia savarankiškuose rašto darbuose. Iš dažniausiai rašomų minėtini esė, referatas, refleksija, dienoraštis, semestro projektas, ataskaita, baigiamasis projektas ir kt. Šalia dalykinio turinio kaip vertinimo kriterijus neretai įtraukiamas ir kalbos taisyklumas, kuris yra labai svarbi akademinio rašymo dedamoji. Akademinio rašymo gebėjimai ar įgūdžiai rašto darbuose tarsi suaudžiami į tankų teksto audinį iš penkių gijų (kritinio mąstymo, gramatikos, teksto struktūros ir žanro, tinkamo žodyno parinkimo ir paties rašymo / teksto rinkimo kompiuteriu), arba, pasak J. Sedita'os (2022), akademinis tekstas primena iš kelių sruogų stipriai susuktą virvę (Pav. 1).

KRITINIS MĄSTYMAS: • idėjų generavimas, informacijos rinkimas; • rašymo proceso organizavimas: pasirengimas rašyti, pirmo varianto rašymas, galutinio teksto taisymas	
GRAMATIKA: • morfologijos ir sintaksės žinios; • sakinių konstravimas; • skyryba	
TEKSTO STRUKTŪRA: • naratyvinės, informacijos persakymo, nuomonės perteikimo struktūros; • pastraipos kūrimas; • turinio kūrimas (aprašymas; priežastis / pasekmė; lyginimas / gretinimas; problemos kėlimas / problemos sprendimas ir kt.); • jungiamieji žodžiai	

RAŠYMO AMATAS: • tinkamų žodžių, terminų paieška; • tikslinės auditorijos suvokimas; • kalbinės priemonės.	
GALUTINIO VARIANTO PARENGIMAS: • rašybos ir skyrybos klaidų tikrinimo programų naudojimas; • taisyklingas teksto rinkimas kompiuteriu	

Paveikslas 1. Rašymo „virvė“ (pagal Sedita, 2022)

Kiekviena aukštoji mokykla, siekdama gerinti studentų, apskritai, visos akademinės bendruomenės kalbą, kelti jų akademinio, taip pat ir kalbinio raštingumo lygį, rengia ir leidžia įvairių mokymo ir metodinių priemonių (pavyzdžiui, Buivydienė, Kirvaitis, Rutkienė ir Vladarskienė, 2019). Daugelis universitetų, kolegijų įtraukia akademinio rašymo, profesinės, dalykinės, specialybės kalbos ar pan. kursus į studijų programas ar laisvai pasirenkamų dalykų sąrašus, teikia kitokią pagalbą ne tik studentams, bet ir dėstytojams (pavyzdžiui, organizuojami seminarai ir kt.). Ne išimtis ir Kauno technologijos universitetas (toliau – KTU). KTU visi studentai baigiamuosius projektus ir kitus studijų rašto darbus privalo rengti pagal 2019 m. išleistos metodinės priemonės „Rašto darbų rengimo metodiniai nurodymai“ (Berkmanienė ir kt., 2019) reikalavimus¹. Šiame leidinyje vienas iš skyrių yra „Akademinis rašymas“, kurį sudaro aktualių mokslo kalbos rašybos, skyrybos klausimų, mokslinio stiliaus bruožų ir kitos temos. Universiteto virtualiojoje mokymosi aplinkoje „Moodle“ yra prieinamas akredituotas savarankiško mokymosi kursas „Specialybės kalbos pagrindai“ (parengė V. Celiešienė ir V. Stankevičienė). Kiekvieną semestrą, prieš tvirtinant baigiamųjų projektų temas, jos pateikiamos kalbininkams peržiūrėti ir koreguoti. KTU dėstytojai lituanistai ugdo ne tik studentų, bet ir visos akademinės bendruomenės kalbinį raštingumą: minėtini seminarai aktualiais terminologijos klausimais, kartu su Valstybine lietuvių kalbos komisija (toliau – VLKK) kasmet organizuojamos ekspertų paskaitos apie dabartinę kalbą, kalbos normas, mokslinį diskursą ir kt.

Kalbant apie akademinio rašymo, kaip sudėtinės akademinio raštingumo dalies, dėstymą KTU, laikomasi šiuolaikinėje aukštojo mokslo didaktikoje jau įsitvirtinusio supratimo, kad akademinis raštingumas gali / turi būti ugdomas integruojant jį į dalyko dėstymą (Wingate, 2015), kad jis yra neatsiejama dalykinio mąstymo dalis ir galbūt yra veiksmingesnis, kai ugdomas ilgesnį laiką ir ugdomas kaip dalyko dalis taikant įtraukų ir tvarų požiūrį į integruotą mokymo programą (Calvo et al., 2020). Todėl jau keleri metai su nedidelėmis išimtimis² atsisakyta specialybės kalbos kaip atskiro dalyko nefilologinėse studijų programose, o į visų pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų pirmą semestrą yra įtrauktas *Įvado į specialybę* studijų modulis, kuriame numatytos ir akademinio rašymo temos (6–8 akad. val. auditorinių užsiėmimų ir 9 akad. val. studentų savarankiško darbo). Jų metu studentai supažindinami su akademinio rašto darbų struktūra, kalba ir stiliumi, profesinės srities terminijos ir norminamaisiais šaltiniais, mokomi formuluoti problemą, argumentuoti, cituoti, apibendrinti ir kt. Įgytas žinias studentai atskleidžia rašydami pažymiu vertinamą mokslinę esė, kurioje svarsto pasirinktą ir su studijų sritimi susijusią bei visuomenei aktualią problemą.

KTU kalbininkų veiklai su studentais yra numatyta valandų ir bakalauro baigiamųjų projektų studijų moduliuose (apie 3 proc. modulio apimties, t. y. apie 24 akad. val.): vykdomos individualios ir grupinės konsultacijos studentams apie jų baigiamųjų projektų teksto kalbos klaidas, tinkamą terminų vartoseną, o paskutinio semestro pradžioje skaitoma paskaita apie rašto darbų kalbinį taisyklingumą, formaliuosius baigiamojo projekto reikalavimus ir kt. Studentai su priskirtu kalbininku gali konsultuotis ir el. paštu.

Tyrimas (Rakutienė ir kt., 2018, p. 290) parodė, kad „studentai universitete tikisi rasti paritetinius, lygybės principais paremtus santykius, ir yra linkę dėstytojo asmenyje išvelgti ne tik dalykinės informacijos perteikėją, bet ir draugišką ugdytoją, skatinantį studentus bendrauti ir bendradarbiauti“. Todėl ugdant raštingumą ne tik per skaitymą ir rašymą, bet ir per klausymą, svarbu, kad dėstytojų kalba nenusileistų iki profesinio žargono lygio, ir ne tik per paskaitas, konsultacijas, bet ir vadovėliuose, pateiktyse, užduotyse būtų studentams taisyklingos, aiškos, tikslios akademinės kalbos pavyzdys.

Raštingumo vertinimo įžvalgos

Dar 2001 m. atliktas V. Salienės tyrimas parodė, kad vidurinės mokyklose baigiamosiose klasėse sureikšminamos gramatikos taisyklės (gebėjimas rašyti be rašybos ir skyrybos klaidų), o ne(si)mokymas mąstyti lėmė ir atitinkamą absolventų raštingumo lygį. Kadangi universitetuose, kolegijose nefilologinių studijų programose rašybai, skyrybai ar apskritai akademiniam raštingumui neskiriama visai ar tik minimaliai dėmesio, neverta stebėtis, kad kai kurie studentai, baigdami bakalauro studijas, rašo blogiau nei pirmame semestre. Tiek abiturientų rašiniuose, tiek pirmosios pakopos studentų rašto darbuose vyrauja dėl netaisyklingos tarties atsirandančios balsių ir dvibalsių rašybos klaidos, nerandama metodų kaip geriau suvokti nosinių balsių, ypač žodžių galūnėse, rašybą, neišmokstamos ir netaikomos žodžių rašymo kartu ir atskirai taisyklės, opi kalbos normų suvokimo problema, daug skyrybos klaidų (Tamulionienė, 2015; Dobržinskienė, 2015). Minėtos autorės ir kiti tyrėjai atkreipia dėmesį, kad dėl technologinės pažangos, skaičiukinės klaviatūros ir elektroninės komunikacijos pastebimas polinkis nerašyti diakritinių ženklų. Akivaizdu ir tai, kad bent jau pirmosios studijų pakopos studentams nuolat pritrūksta paskutinės valandos parašytam tekstui perskaityti, korektūros, teksto spausdinimo klaidoms išsitaisyti, apskritai, galima svarstyti apie tokių savybių kaip atidumas, kruopštumas, pareigingumas ir pan. stoką.

Kaip jau buvo minėta ankstesniame skyriuje, visi KTU pirmo kurso studentai rašo mokslinę esė, kuri vertinama už įgytų žinių ir gebėjimų atskleidimą per akademinio rašymo paskaitas ir pratybas. Reikia pasakyti, kad dauguma studentų stengiasi atlikti užduotį kuo geriau, tačiau turimos raštingumo spragos ir dėl kitų, jau aptartų veiksnių, įtakos daromų klaidų randama daugelio tekstuose. Informatikos fakulteto pirmo kurso studentų rašytose esė pastebimos nosinių rašybos klaidos žodžių šaknyse ir galūnėse, ypač vienaskaitos galininko, tariamosios nuosakos formose (*mąstas*, *žąla*. *išsiūsti*, *priežąstis*, *turētu* = *mastas*, *žala*, *išsiūsti*, *gąsdina*, *priežastis*, *turėtų*). Ilgųjų ir trumpųjų balsių rašybos klaidų irgi pasitaiko (*butų* = *būtų*, *figura* = *figūra*), painiojama *e* su *ė* (*atvėjis* = *atvejis*; *susidomėję žmonės* = *žmonės*), neskiriama, kada rašoma *o*, o kada *uo* (*įvairiuose situacijose* = *įvairiose situacijose*). Kai kurioms rašybos klaidoms atsirasti padeda ir anglų kalba (*systema* = *sistema*). Jos įtaka pastebima ir renkantis netinkamus terminus (*chatbotas* = *pokalbių robotas*). Argumentas – „taip visi sako“ dažnai skamba studentams teisinant *aplikaciją* (= *mobilioji programa*), *blogą*, *blogerį* (= *tinklaraštis*, *tinklaraštininkas*). Neteiktinų vertinių (*įtakoti*, *ko pasekoje* ar *ko pasėkoje* ir kt.) taip pat yra, nors studentai nemoka rusiškai nei rašyti, nei skaityti, nei kalbėti. Iš kalbos kultūros klaidų minėtina vis dar pasitaikanti jungtuko *kad* su bendratimi tikslui reikšti vartoseną (*kad surasti norimą informaciją*). Studentai mokslinėje esė ne visada taisyklingai parašo sudurtinius žodžius su pirmuoju tarptautiniu dėmeniu, tiksliau neatpažįsta, kad tai vienas žodis, o ne žodžių junginys arba tiesiog versdami iš anglų kalbos per daug apie tai negalvoja (*video medžiaga* = *videomedžiaga*; *vaizdo medžiaga*). Daug šalutinių sakinio, išplėstinio dalyvinio pažyminio, einančio po pažymimojo žodžio, skyrybos klaidų. Dažniau nei prieš kelis metus klystama rašant kablelį prieš nesikartojantį jungtukus *bei*, *ir*, *ar* (greičiausiai taip pat dėl anglų kalbos įtakos): *Greitos raidos kompiuterių privalumai, bei trūkumai*. Nemąstant atskiriamas veiksnyss nuo tarinio: *Pirmieji kompiuteriai, neturėjo daug funkcijų*. Ne visi pirmakursiai net po pratybų įsidėmi, kaip taisyklingai tekste kompiuteriu surinkti lietuviškas kabutes, apimties brūkšnį. Dažnai pamirštama ten, kur reikia, palikti tarpus ir kt. (2%-5% = 2 %-5 %; 14.15€ = 14,15 €). Tačiau didžiausią nuostabą (net ne dėl rašybos ar skyrybos, bet apskritai dėl to, kaip taip rašantys žmonės išlaiko lietuvių kalbos brandos egzaminą ir įstoja į universitetą), kelia tokie ir į juos savo

beraštybe ir beprasmybe panašūs sakiniai: *Vieni virusai vadinami kirminais (angl. Worms) patenka į operacinę sistemą ir pradedą daugintis, pasiekia skirtingus failus ir juos kopijuoją. Kibernetinės atakos verčia asmenį mastyti, kodėl žmonė jo duomenis nesaugojo stipriau, ir verčia visuomenę galvoti, kiek duomenų kiekvienas žmogus išvis duoda didžiom kompanijom.*

Kalbant apie antrosios studijų pakopos studentų raštingumą paminėtina, kad magistrantai jau yra brandesnės asmenybės, todėl į visas užduotis, taip pat ir į jų kalbos kokybę žiūri daug atsakingiau. Tačiau 2013–2014 m. Valstybinės lietuvių kalbos komisijos inicijuotas tyrimas, kurio metu buvo vertinama aukštųjų mokyklų vadovėlių, magistro baigiamųjų projektų ir daktaro disertacijų santraukų kalba, parodė žemą raštingumo lygį³ ir Kauno technologijos universitete.

Reikia pasakyti, kad po VLKK atliktos patikros KTU atkreipė dėmesį į nepakankamą siekį ugdyti raštingas asmenybes ir ėmėsi įgyvendinti pateiktas rekomendacijas per anksčiau aprašytas priemones, taip pat, atsižvelgiant į magistrantų baigiamųjų projektų kalbos taisyklingumą nuspręsta vertinti jų raštingumo lygį.

KTU magistro baigiamųjų projektų studijų moduliuose yra numatyta 3 proc. dalis (12 akad. val.) kalbininkų veiklai su studentais. KTU baigiamųjų projektų rengimo ir gynimo tvarkos apraše, patvirtintame KTU rektoriaus 2020 m. spalio 21 d. įsakymu Nr. A-485 „Dėl Kauno technologijos universiteto baigiamųjų projektų rengimo ir gynimo tvarkos aprašo patvirtinimo“, nustatyta, kad magistro baigiamojo projekto teksto kalbos taisyklingumo lygis yra vertinamas. Studentai ne vėliau kaip iki semestro vidurio kalbininkui turi atsiųsti 5 lapus baigiamojo projekto teksto pirminei kalbos patikrai atlikti. Šios patikros metu ištaisomos klaidos, pateikiami komentarai, į kuriuos būtina atsižvelgti rengiant visą projekto tekstą. Dalyvavimas VLKK koordinuojamos Valstybinės kalbos vartosenos, norminimo ir sklaidos programos projekte „Baigiamųjų projektų kalbos tvarkyba“ leidžia teikti konsultacijas kalbos klausimais magistrantams viso semestro metu.

Iki projekto gynimo likus ne mažiau kaip 15 dienų studentai turi atsiųsti visą projekto tekstą, o kalbininkai, atsitiktinai perskaitę 5 lapus, nustatyti kalbos taisyklingumo lygį ir jį įrašyti į baigiamojo projekto modulio įvertinimų suvestinę. Studentų, kurių raštingumo lygis yra žemas, projektų gynimo kvalifikacinei komisijai rekomenduojama nevertinti aukščiausiais balais.

KTU magistro darbų kalbos taisyklingumo patikra vykdoma remiantis jau minėto aukštųjų mokyklų magistro darbų kalbos taisyklingumo tyrimo vertinimo kriterijais ir metodika, nustatytais ekspertų grupės (vadovė Vilija Ragaišienė), sudarytos iš visų Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojų lituanistų atstovų. Raštingumas aukštas – iki 5 klaidų, vidutinis – 6–10 klaidų, žemas – daugiau nei 10 klaidų. Vertinama rašyba, skyryba⁴, raštvedybos dalykai, kalbos kultūros klaidos, terminija. Formalieji dalykai (korektūros, kompiuteriu renkamo teksto klaidos) neįeina į bendrą klaidų skaičių, tačiau jei tokių pažeidimų daug, darbas nevertinamas kaip aukšto raštingumo.

Vertinant magistrantų darbus randama visų minėtų tipų klaidų. Neišvengiama ir tų, kurios buvo minimos anksčiau, apžvelgiant pirmo kurso studentų rašomų mokslinių esė trūkumus. Ir nors antrosios studijų pakopos studentų darbuose vis dar pasitaiko ilgųjų ir trumpųjų, nosinių balsių šaknyse ir galūnėse rašybos klaidų, tačiau galima teigti, kad jų tikrai jau daug mažiau. Magistrantams labiau nei pirmosios pakopos studentams būdingesnės yra didžiųjų raidžių rašybos sudėtinuose pavadinimuose klaidos (*Pasaulio Ekonomikos Forumas* = *Pasaulio ekonomikos forumas*, *Lietuvos Respublikos Statistikos departamentas* = *Lietuvos Respublikos statistikos departamentas*). Magistrantai neparodo pastebimai geresnių skyrybos žinių (lygiai taip pat neskiria šalutinių sakinių, įterpinių, išplėstinių pažyminių arba be reikalo deda kablelį prieš nesikartojančius jungtukus), tačiau jie jau turi daugiau teksto spausdinimo patirties, todėl jų tekstai turi mažiau formalių netikslumų, jų projektuose jau nebėra „šveplės“ rašysenos. Sunkiausiai sekasi įprasti dėti ten, kur reikia, ilgą brūkšnį, užmirštami tarpai po skaitmenų prieš procento ženklą ar matavimo vienetus. Apskritai, magistrantų kritinis mąstymas yra aukštesnio lygio, jų požiūris į kalbą, kalbinį ir teksto spausdinimo taisyklingumą yra daug sąmoningesnis ir atsakingesnis. Po pirmosios teksto

patikros gavę kalbininkų pastabas, magistrantai intensyviai konsultuojasi, patys ieško informacijos rašybos ar kituose norminamuosiuose šaltiniuose, bendruosiuose ir specialiuosiuose žodynuose.

Rašydami projektų teorinę dalį, pateikdami mokslinės literatūros apžvalgą daug dėmesio magistrantai savo darbuose turi skirti svetimvardžiams, nes tekste juos reikia sugramatinti (*intensyviai mokymasi iš Henry Ford = iš Henry'io Ford'o*). Neretai klausimų (kartais net diskusijų) kyla dėl taisyklingo termino parinkimo, ypač, jei analizuojama gana nauja sritis ir lietuviška jos terminija dar nėra nusistovėjusi. Pavyzdžiui, KTU Ekonomikos ir vadybos fakulteto magistrų baigiamuosiuose projektuose buvo taisyta *block chain* (= *bloko grandinių technologija*), *skaitmeninis marketingas* (= *rinkodara*), *bitcoinų* (= *bitkoinų*) *kasykla*, *startupas* (= *startuolis*), *ofšorinė* (= *lengvatinio apmokestinimo bendrovė*) ir kt. Todėl studentams ne tik prieš rašant baigiamuosius projektus, bet kiek įmanoma anksčiau reikia žinoti apie tokių kalbinių išteklių kaip Lietuvos Respublikos terminų bankas, Europos Sąjungos daugiakalbės terminų bazė (IATE), įvairių specialiųjų žodynų, standartų egzistavimą ir gebėti jais naudotis.

Atskirai norėtųsi atkreipti dėmesį į gausų linksnių vartosenos klaidų skaičių. Versdami anglų, rusų ar kitomis kalbomis parašytą mokslinę literatūrą, skaitydami nekokybiškus vertimus ar netaisyklingai parašytas mokomąsias knygas studentai ir patys daro daug klaidų. Vienos iš dažniausiai pasitaikančių – abstrakčiųjų daiktavardžių paskirties atspalvio naudininkas vietoj bendraties (*ekonomikos prognozavimui = ekonomikai prognozuoti; žmoniškųjų resursų valdymui = žmoniškiesiems resursams valdyti; mokslinės problemos identifikavimui ir teorinio modelio sukūrimui = mokslinei problemai identifikuoti ir teoriniam modeliui sukurti*); būdo, būvio vietininkas (*valstybiniame lygmenyje = lygmeniu; bet kokiose sąlygose = bet kokiomis sąlygomis; galutiniame rezultate = galutinis rezultatas*); dalyvauja turinio kūrime (= *kuria turinį*); darbuotojų tarpe (= *tarp darbuotojų*).

Pirmas lituanistui atsiųsto teksto ištraukos variantas labai skiriasi nuo galutinio rezultato. Dauguma studentų stengiasi atsižvelgti į pastabas, konsultuojasi papildomai. Daug labiau laikomasi formaliųjų ir kitų metodinių rašto darbų reikalavimų. Tam įtakos turbūt turi paties projekto vertė, galutinio pažymio svarba, pagaliau suvokimas, kad net ir mažiausia kalbos klaida gali gadinti bendrą gerai parengto darbo įspūdį. Todėl žemu raštingumo lygiu kiekvienais metais vertinama vis mažiau magistrantų.

Panaši raštingumo metodika taikoma ir kitose aukštosiose mokyklose, yra skelbta tyrimų apie studentų baigiamųjų projektų kalbos trūkumus, mokslinio stiliaus ypatumus (Macienė, 2018, 2021). Remiantis jais ir įžvalgomis taisant studentų darbus ir vertinant raštingumą KTU galima teigti, kad pagrindiniai kalbos, mokslinio stiliaus trūkumai ir akivaizdžiausias raštingumo spragos šiuo metu visur yra labai panašūs, todėl tai turėtų būti sprendžiama ne tik per kiekvieno universiteto ar kolegijos iniciatyvas, bet per visuotinius, Lietuvos švietimo ir mokslo politikos įpareigojančius tiek kalbinio taisyklingumo (kitaip tariant, klasikinio raštingumo), tiek į visų dalykų dėstymą integruoto akademinio raštingumo gerinimo būdus.

Išvados

1. Raštingumo sąvoka šiais laikais labai išsiplėtė, visapusiškai raštingas žmogus ne tik turi rašyti be klaidų, tačiau parodyti kritinį ir analitinį mąstymą, dalykinį, informacinį bei medijų (skaitmeninį) raštingumą.
2. Aukštųjų mokyklų nefilologinėse studijose rašybai, skyrybai, teksto rinkimui kompiuteriu iš esmės nėra galimybės skirti atskirų modulių, todėl akademinio rašymo žinias ir gebėjimus reikia nuolat ugdyti integruojant į visus dalykus, suteikiant žinių apie tinkamus informacijos ir kalbos norminamuosius šaltinius bei terminologijos išteklius, o dėstytojams rodant taisyklingos kalbos vartosenos pavyzdį, skiriant daugiau rašymo užduočių.
3. Studentų akademinį rašto darbų kalbinio taisyklingumo vertinimas, raštingumo lygio nustatymas motyvuoja studentus rašyti taisyklingiau, atidžiau ir moksliniu stiliumi. Todėl

raštingumo vertinimo kriterijus (neužmirštant ir taisyklingo teksto rinkimo kompiuteriu) turi būti ne tik akademinio rašymo temai skirtose užduotyse ar baigiamajame projekte, tačiau turėtų būti ir vertinant kiekvieno dalyko rašto darbus.

Literatūra

1. Berkmanienė, A., Cesevičiūtė, I., Dervinienė, A., Maumevičienė, D., Mikelionienė, J., Rakickaitė, J., Rutkūnienė, Ž., Stravinskienė, J., Tautkevičienė, G. (2019). *Rašto darbų rengimo metodiniai reikalavimai*, [žiūrėta 2022-10-25]. Prieiga per internetą: <https://www.ebooks.ktu.lt/einfo/1466/rasto-darbu-rengimo-metodiniai-nurodymai/>
2. Buivydienė, V., Kirvaitis, R., Rutkienė, L. ir Vladarskienė, R. (2019). *Akademine ir profesinė kalba. Tekstų ypatybės ir kūrimas*. Vilnius: VGTU leidykla „Technika“.
3. Calvo, S., Celini, L., Morales, A., Martínez, J. M. G. and Utrilla P. Núñez-Cacho (2020). Academic Literacy and Student Diversity: Evaluating a Curriculum-Integrated Inclusive Practice Intervention in the United Kingdom. *Sustainability*, 12(3), 1155, [žiūrėta 2022-11-05]. DOI: 10.3390/su12031155
4. Dobržinskienė, R. (2015). Linguistic literacy of the students, *Visuomenės saugumas ir viešoji tvarka [Public security and public order]*, (13), 43–54. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2015~1537943213796/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content>
5. Europos Taryba. (2018), Tarybos rekomendacija 2018 m. gegužės 22 d. dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų, *Europos Sąjungos oficialus leidinys*, (64), C189/1–C189/12, [žiūrėta 2022-10-15]. Prieiga per internetą: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)
6. Macienė, J. (2018). Studentų darbų mokslinio stiliaus trūkumai. *Informacijos mokslai*, t. 81, 92–105, [žiūrėta 2022-11-06]. DOI: <https://doi.org/10.15388/Im.2018.0.11942>
7. Macienė, J. (2021). Literacy problems of information management study programme graduates. *Professional studies: theory and practice*, (23), 81–86. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2020~1667487604161/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content>
8. Montoya, S. (2018). *Defining Literacy*. Unesco Institute for Statistics, [žiūrėta 2022-10-31]. Prieiga per internetą: https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/12/4.6.1_07_4.6-defining-literacy.pdf
9. Rakutienė, V., Janušaitienė, S. ir Adomaitienė, S. (2018). Dėstytojo vaidmens kaita šiuolaikiniame universitete. *Kalba ir kontekstai*, t. 8 (1), 278–296, [žiūrėta 2022-10-25]. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1550934559766/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
10. Salienė, V. (2001). Raštingumo samprata vidurinėje ir aukštojoje mokykloje, *Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika: konferencijos pranešimų medžiaga*, Kaunas, 303–310.
11. Sedita, J. (2022). *The Writing Roop: A Framework for Explicit Writing Instruction in all Subject*. Brookes Publishing. Prieiga per internetą: <https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2022/10/Sedita-Excerpt.pdf>
12. Tamulionienė, A. (2015). Būdingiausios rašybos klaidos mokinių rašiniuose ir tinklaraščiuose. *Bendrinė kalba*, 88, 1–24. [žiūrėta 2022-11-03]. Prieiga per internetą: http://www.bendrinekalba.lt/Straipsniai/88/Tamulioniene_BK_88_straipsnis.pdf
13. Vaišnienė, D. (2019). Kalbinis švietimas: keisti ar skleisti?, *Gimtoji kalba*, (2), 3–6. Prieiga per internetą: http://lituanistusamburis.lt/wp-content/uploads/2019/03/GK-2019_02_Vaisniene.pdf
14. Visuotinė lietuvių enciklopedija. (2011). Raštingumas, [žiūrėta 2022-10-15]. Prieiga per internetą: <https://www.vle.lt/straipsnis/rastingumas/>

15. World Bank. (2022). *Literacy rate, adult total (% of peoples 15 age and above*, [žiūrėta 2022-10-28]. Prieiga per internetą: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS>
16. Wingate, U. *Academic Literacy and Student Diversity: The Case of Inclusive Practice*, Multilingual Matters, 2015.

Summary

CONCEPT OF LITERACY AND INSIGHTS IN ITS ASSESSMENT IN HIGH SCHOOL

This article briefly presents the modern concept of literacy, methods of literacy education in higher education institutions, and reviews the characteristics of the written works of students in technology and social sciences study programs, which had an impact on the evaluation of written works with poor grades, and final projects with an average or low level of literacy. It is considered how academic literacy, which is primarily understood as the unity of subject literacy and linguistic correctness, can be further improved.

Key words: literacy, academic writing, linguistic correctness, literacy assessment.

DISTANZLERNEN: ERWEITERUNG DER LERNMÖGLICHKEITEN

Giedrė Paurienė

Kaunas University of Applied Sciences (LITHUANIA)

Zusammenfassung. Ziel des vorliegenden Artikels ist es, zu erheben, welchen Beitrag der Distanzunterricht leisten soll, um die Lernmöglichkeiten zu erweitern. Die Vielfalt an Informationen und neuen IKT hat das Konzept des Distanzunterrichts erweitert: Sozial gerechte Bildung wird umgesetzt, und das Hauptziel der langfristigen Bildungsstrategie ist es, den Zugang zum Lernen und lebenslanges Lernen in der Gesellschaft sicherzustellen.

Schlüsselwörter: Distanzlernen, Distanzunterricht, Erweiterung der Lernmöglichkeiten.

Einführung

Aktualität dieses Artikels basiert sich auf der Aussage, dass die Technik aus der modernen Welt nicht mehr wegzudenken ist. Man kann davon ausgehen, dass jeden Tag etwas erfunden, geschaffen wird. Ein gewöhnlicher Mensch braucht nur ständiges Lernen und Fortbildung. Leider einige aus gesundheitlichen Gründen, andere aus Zeitmangel können dazu nicht genügend Zeit einräumen. Hier eilen die Technologien zu Hilfe, die eine neue Art des Lernens bieten – das Distanzlernen. Es wird prognostiziert, dass es im Laufe der Zeit keine Schulen oder Universitäten geben wird, alles wird durch Distanzunterricht erfolgen.

Distanzlernen wird von verschiedenen Gelehrten umfassend erforscht und beschrieben, die die unterschiedlichen Vorteile des Fernunterrichts hervorheben. Distanzunterricht könnte im Erwachsenenbildungssystem die Zugänglichkeit des Lernens verbessern und dazu beitragen, das Lernen näher an den Arbeitsplatz zu bringen [14, S. 27].

Zu Popularität des Distanzlernens hat auch besonders Corona Pandemie beigetragen [9, S. 29]. Wie hat man dem Gedanken über Distanzlernen begegnet: es war ruhig genug, weil wir uns nicht wirklich vorgestellt haben, wie es sein würde; wir dachten, es wäre kurz. Wir bekamen Angst, als wir mit der Vorbereitung begonnen haben. Zahlreiche Workshops haben uns mit Informationen zu möglichen Lernumgebungen, Plattformen und anderen Wegen überfordert. Probleme mit technischen Möglichkeiten haben sich gezeigt. Probleme der Informationskompetenz sind offensichtlich geworden. Es war schwierig, sich auf die Grundprinzipien des Distanzlernens zu einigen. Und so begann die Improvisation und die Kreativität der Lehrer.

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, zu erheben, welchen Beitrag der Distanzunterricht leisten soll, um die Lernmöglichkeiten zu erweitern. *Gegenstand des Artikels* ist Distanzlernen. *Methodologie der Arbeit* ist durch theoretische Methoden charakterisiert: Methode der Analyse der wissenschaftlichen Literatur, Synthese, Methode der Verallgemeinerung.

Ein paar Worte zur Geschichte des Distanzlernens

Der erste Distanzunterricht wurde durch Korrespondenz organisiert. Im Jahre 1925 hat Universität im Bundesstaat Iowa damit begonnen, 5 akkreditierte Kurse durchs Radio anzubieten. Im Jahre 1965 war die Alaska Universität die erste, die Kurse in Satellitenkommunikation anbot. Die Verbesserung der Computertechnologie hat zur Entstehung einer Form des computergestützten Lernens geführt [10, S. 15].

Online-Lernen ist eine Möglichkeit, Online-Programme zu verwenden, um mit einem Lehrer zu kommunizieren, auf Lernmaterialien zuzugreifen, Aufgaben zu erledigen und Kurse zu belegen. Online-Lernen gilt als Synonyme zum Distanzlernen. Eine virtuelle Lernumgebung (VLU) ist eine auf Informations- und Kommunikationstechnologien basierende Software, mit der man lernen, kommunizieren, Lernmaterialien und -aufgaben präsentieren und Tests ablegen kann.

Distanzlernen kann betrachtet werden als die Revolution des Lernens. Jeder, der Zeit und Lust hat, aus der Distanz zu lernen, kann studieren. Die räumliche und zeitliche Flexibilität erleichtert den Zugang zum Distanzlernen für Personen, die ihr reguläres Studium bereits abgeschlossen haben und die aufgrund bestimmter Probleme keine Hochschulbildung besuchen können. Mitarbeiter können auch aus der Distanz lernen, um ihre Kompetenz zu verbessern. Solche Leute sind ein neues und vielversprechendes Marktsegment.

Vaičiūnaitė (2012) stellt eine Beschreibung des Distanzunterrichts dar: „*Es ist ein kohärenter selbstständiger oder Gruppenunterricht, bei dem Lernende und Lehrer durch Entfernung und / oder Zeit getrennt sind und Kommunikation, Zusammenarbeit, Lehr- und Lernmaterial werden durch Informations- und Kommunikationstechnologien präsentiert.*“ [15, S. 13]. Also Distanzunterricht ist ein konsequentes Einzel- oder Gruppenlernen, bei dem Lernende und Lehrende durch Distanz und/oder Zeit getrennt sind und Lernmaterialien unter Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) bereitgestellt werden.

Das Konzept der Informations- und Kommunikationstechnologien

Das 21. Jahrhundert ist ein Zeitalter aufstrebender und sich schnell entwickelnder Technologien. Neuere und bessere Informationstechnologien durchdringen alle Lebensbereiche.

Das Konzept der Informationstechnologie verbreitete sich um die 1980er Jahre, und der Kern dieser Technologien war der Informationsfluss, und ihr Anwendungsbereich erstreckte sich auf fast alle Bereiche menschlicher Aktivität, einschließlich Bildung. Wenig später wurde der Begriff der Informationstechnologie ergänzt und eingeführt - Informations- und Kommunikationstechnologien (im Folgenden IKT). Jevsikova et al. (2021), die die Arbeit anderer Forscher analysiert, stellt fest, dass das Konzept der Informations- und Kommunikationstechnologie eine Reihe von Methoden und Mitteln zur Verarbeitung von Informationen umfasst, d.h. sammeln, empfangen, übertragen, sortieren, organisieren, verbreiten [8, S. 518]. Dieser Begriff betont auch das Wort "Computer" und umfasst verschiedene Methoden und Werkzeuge zur Verarbeitung von Computerdaten unter Verwendung automatisierter Computerprogramme.

Informations- und Kommunikationstechnologien werden als eine Reihe digitaler Methoden und Werkzeuge für Bildungszwecke bei der Sammlung, Erstellung, Speicherung, Verbreitung und Transformation von Informationen verstanden [3, S. 15]. Somit kann gesagt werden, dass die Informationstechnologie verschiedene Hardware und Software zur Informationsverarbeitung umfasst. Die Software kann Textverarbeitungssysteme, Tabellenkalkulationen und Datenbanken umfassen.

Es sollte beachtet werden, dass die Notwendigkeit für Lehrer, Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsprozess zu verwenden, gesetzlich geregelt ist (Verordnung des Ministers für Bildung und Wissenschaft der Republik Litauen (22. Februar 2006) Nr. ISAK-318 „Über die Genehmigung des Verfahrens und der Inhaltsbeschreibung von Informations- und Kommunikationstechnikkursen für Schulleiter, ihre Stellvertreter für Bildung,

Leiter von bildungsorganisierenden Abteilungen“). Das Dokument betont, dass Lehrer und Personen, die Bildung organisieren, in der Lage sein müssen, Informations- und Kommunikationstechnologien und das Informationssystem für das Bildungsmanagement zu nutzen, das Wesen der Computerisierung von Schulen zu kennen und in der Lage zu sein, Informationen zu verwalten. Die Notwendigkeit einer digitalen Kompetenz für Lehrkräfte wird auch im Gesetz (Verordnung des Ministers für Bildung und Wissenschaft der Republik Litauen (15. Mai 2014) Nr. V-436 „Aktionsplan für den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in der allgemeinen und beruflichen Bildung 2014-2016“) betont, dass die Entwicklung digitaler Kompetenz in der Bevölkerung durch die Förderung der Nutzung von Computertechnologien und -diensten vorsieht. Um dieses Ziel zu erreichen, wird besonderes Augenmerk auf die Lehrgemeinschaft und die Entwicklung ihrer Kompetenzen gelegt.

Daher fällt bei der Organisation des Bildungsprozesses die Hauptaufgabe den Lehrern zu, daher ist es wichtig, ihre Kompetenz zur Anwendung von Informationstechnologien zu berücksichtigen [4, S. 114]. Besondere Aufmerksamkeit muss älteren Lehrern geschenkt werden, die es gewohnt sind, in einem traditionellen Bildungsumfeld zu arbeiten, daher ist es wichtig, die Fähigkeiten dieser Lehrer im Umgang mit Informationstechnologie zu entwickeln und sich um ihre Integration in die Welt der Technologie zu kümmern [16, S. 47]. Die Studenten von heute sind die ersten, die mit der neuesten Technologie wachsen und reifen, daher stammt der Name „digital natives“ [12, S. 29]. Sie können sich ihr Leben ohne Computer, Smartphones, Videokameras, Videospiele und andere digitale Tools und Instrumente nicht vorstellen [4, S. 115]. Aus diesem Grund ist es bei der heutigen Organisation der Studentenbildung wichtig, Informations- und Kommunikationstechnologien in den Bildungsprozess einzubeziehen, da sie die Studenten zum Lernen motivieren, sich engagieren und die Studenten schneller in aussagekräftige Informationen einbeziehen Informationen mithilfe von Technologie verarbeiten.

Zurück zum Distanzlernen und seine Arten

Je nach Lernzeit wird das Distanzlernen in drei Arten unterteilt: 1) Synchron; 2) Asynchron; 3) Gemischt. Synchrones Distanzlernen findet schon lange in den Smart-Schulen und diese Schulen waren der Krisensituation der Pandemie auf den ersten Blick problemlos gewachsen. Technisch umgesetzt wurde das Konzept bereits ab 2013 mittels Skype und der Lernplattform Microsoft 365 auf der Basis dieser Technologie realisiert [1, S. 33], z. B. Bildungsgang nun zu Corona-Zeiten ein „lernbegleitendes Lernangebot“, das dem normalen Stundenplan gleicht. Damit ist in diesem Bildungsgang ein durchgängiges Lernen und Arbeiten ohne Papier möglich. Alle Dokumente werden digital in einer SharePoint-Bibliothek innerhalb von Teams gespeichert. Die Kommunikation und Koordination des Schulalltags erfolgen via E-Mail und Chat innerhalb von Teams. Sofort- oder Teams-Besprechungen ermöglichen einen synchronen Unterricht mit Einzel- oder Gruppenarbeit, die Besprechung von Lernergebnissen im Plenum, die Einbindung weiterer Software über das Teilen von Bildschirmen bis hin zur Rechnerübernahme [5, S. 447].

Viele Lehrende sowie Schulen, die sich bisher nicht mit dem Konzept des Distanzunterrichts auseinandergesetzt haben, nutzen vorwiegend E-Mails, um den Lernenden Aufgaben zu übermitteln und mit ihnen in Kontakt zu bleiben. Diese Form der asynchronen Kommunikation ist nicht sehr lernfördernd, da die Lernenden die Aufgaben zu Hause ohne direkte Lehrerunterstützung bearbeiten müssen [7, S. 394]. Sie haben keine unmittelbare Möglichkeit nachzufragen, sondern nur die asynchrone Nachfragemöglichkeit per E-Mail – wann es eine Antwort auf die Fragen gibt, ist unklar. Die humane Komponente des Schulunterrichts – der Dialog mit den Lehrenden – fehlt.

Man kann auch über gemischtes Model des Distanzlernens reden, das die Merkmale beider besprochenen Modelle hat, aber synchroner Distanzunterricht ist – unter Berücksichtigung pädagogisch-didaktischer Gesichtspunkte – eine gute Alternative zum Präsenzunterricht und dem asynchronen Distanzunterricht in jedem Fall vorzuziehen.

Distanzlernen im Bildungswesen

Die Entwicklung von Lerntechnologien ist eng mit der Informationskommunikation verbunden. Es gibt unterschiedliche Ansichten darüber, warum IKT für das Lehren und Lernen wichtig ist. Es wird angenommen, dass Computer den Lernenden helfen, eine Vielzahl von Rechen, Datenverarbeitungs-, Informationsbeschaffungslernaufgaben schneller und zeitaufwändiger durchzuführen, da Computer und die integrierten Programme viele Aktionen für den Schüler oder Lehrer ausführen.

Es sei darauf hingewiesen, dass das seit 1995 in Litauen entwickelte und kontinuierlich verbesserte Distanzlernsystem auf dem Aufkommen der neuesten Informations- und Kommunikationstechnologien und der Entwicklung eines Netzwerks von Teilzeitstudien beruhte. Daher wird der Einsatz von IKT mit dem Aufkommen des Distanzlernunterrichts besonders wichtig, daher kann festgestellt werden, dass Informationstechnologien den traditionellen Lernprozess erweitern [2, S. 12]. Die Entwicklung und Implementierung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Schulen hat zur Entstehung von Distanzlernen geführt [11, S. 34]. Aufgrund der Tatsache, dass die Einführung von IKT in Schulen den Lernprozess interessanter und innovativer gemacht hat, hat sie große Interesse bei den Schülern geweckt, die Lerninhalte diversifiziert und Möglichkeiten geschaffen, unabhängig von Ort und Zeit des Schülers zu lernen.

Das Internet ist das wichtigste Instrument für das Distanzlernen. Die Studierenden sammeln Material online, präsentieren es und erhalten Bewertungen für Zweckmäßigkeit und Korrektheit. Das Internet wird in der Bildung für die Vielfalt der Visualisierung des Unterrichtsprozesses verwendet, es zeichnet sich durch eine Fülle dynamischer Modelle aus, die die Essenz verschiedener Prozesse auf Nanoebene darstellen können [2, S. 14]. Das Internet fördert auch die Bildung eines Bildungsprozesses, der zu einem Wechsel von einem Lehrparadigma zu einem Lernparadigma führt, bei dem der Lernende und nicht der Lehrer im Mittelpunkt steht. Dieser Trend zeigt sich am deutlichsten beim Distanzunterricht, da der Lehrer nur auf der Ebene des Beraters verbleibt.

Also das Distanzlernen im Bildungswesen bedeutet: klare Plattformen zu wählen und zu versuchen, nicht viel zu springen, weil es sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler schwierig ist; sich den Inhalt anzuschauen – es ist klar, dass man sich eingrenzen und die Essenz behalten muss; die Unterrichtsmethoden zu überdenken und für das Prinzip zu entscheiden – einfach und effektiv.

Beobachtungen zur Nützlichkeit des Distanzlernens

Distanzunterricht ist am nützlichsten für Personen, die keine Bildungseinrichtung besuchen können; die arbeiten und sich verbessern oder qualifizieren möchten; die Lernschwierigkeiten haben; die sonderpädagogischen Förderbedarf haben; die viel reisen; die in einem Krankenhaus oder Sanatorium behandelt werden; die sehr talentiert sind; die spezifische psychologische Kommunikationsprobleme haben. Die Corona-Pandemie hat unsere Lebens- und Lernweise auch grundlegend verändert. Es berührte alle Aspekte des Lebens der Europäer: Arbeit, Freizeit und Reisen. Lernen, Studium sind keine Ausnahme. Während der Quarantäne schlossen Schulen, Hochschulen und Universitäten monatelang ihre Türen und der Distanzunterricht wurde zu einer neuen Routine.

Eickelmann & Gerich (2020) verweisen in ihrer gemeinsamen Publikation, dass lernförderliche Potenziale von digitalen Medien besonders in konstruktivistischen Lernsettings mit schülerorientierten, problemorientierten und offenen Unterrichtsformen ausgeschöpft werden [6, S. 158]. So eröffnen beispielsweise virtuelle Lernräume, die als „digitaler, computerbasierter Wissens- und Kommunikationsraum“ [13, S. 217] verstanden werden, den die Lernenden mithilfe eines digitalen Endgerätes betreten, für Lernende die zusätzliche Möglichkeit außerhalb des physischen Unterrichtsraumes mit anderen Mitschülern, den Lehrkräften und dem Material zu interagieren und die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Im virtuellen Raum einer internetbasierten Lernplattform, einer schulinternen Lernplattform oder einem Lernmanagementsystem lernen Schüler selbstständig

zu arbeiten, sich mit anderen auszutauschen und gegenseitig zu unterstützen [13, S. 218]. Die Lernenden können selbst bestimmen wieviel Zeit sie in das Lernen investieren, in welcher Reihenfolge sie die Materialien bearbeiten, in welchem Lerntempo sie arbeiten, mit welchen Lernwegen sie die Inhalte erschließen, eigene zusätzliche Zielsetzungen formulieren und Unterstützung geben und bekommen. Daraus ergibt sich die Möglichkeit der Individualisierung und Selbstregulation des Lernprozesses.

Corona beschleunigt die Digitalisierung des Lernens – es gibt Chancen und Risiken. Bei allen Bildungsgängen während des Distanzlernens werden curriculumbasierte Kompetenzen ausgebildet, digitale Kompetenz, Sozialkompetenz, Planungs- und Handlungskompetenz sichergestellt, es werden Kommunikation und Arbeitsorganisationen, Flexibilität vervollkommen, Motivation und Selbstständigkeit erhöht. Die hier genannten Kompetenzen sind Bildungsbereiche, die im Bildungsplan grundsätzlich aufgegriffen und gefördert werden. In Zeiten einer Pandemie können einzelne Bereiche verstärkt herausfordernd sein (z. B. Kommunikation, Motivation) und sollten durch die Lehrkraft dann gezielt in den Blick genommen werden. Es ist dann wichtig, entsprechend nachzusteuern und passende Angebote zu unterbreiten.

Schlussfolgerungen

Folglich hat das Aufkommen von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Bildung den Prozess der Bildung von Schülern diversifiziert, aber auch Hindernisse für Lehrer geschaffen, da die ältere Generation ihr Wissen vertiefen und ihre Computerkenntnisse verbessern muss, um Bildungsinhalte gemäß den Vorstellungen der Schüler zu organisieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Distanzlernen eine neue Unterrichtsform ist, die sich mit der Erweiterung des Informationstechnologiebereichs entwickelt hat und sich an den Erwartungen und Bedürfnissen der Lernenden orientiert. Vor allem aber steht diese Lernform allen Menschen offen, unabhängig von Alter, Wohnort oder sozialem Status. Ein weiteres wichtiges Merkmal des Distanzunterrichts ist, dass die Schüler den Ort, die Zeit und das Tempo des Unterrichts wählen und individuelle Beratung erhalten sowie mit Hilfe von Informations- und Kommunikationsmitteln mit Klassenkameraden oder Lehrern kommunizieren und zusammenarbeiten können. Es gibt Fokussierung auf den Lernprozess, Kommunikation zum Lehrer kann 1:1 gestaltet werden, Kommunikation kann über Video oder Chatformate als leichter empfunden werden, pausen können individuell eingelegt werden; Lernen wird nicht mit Schule, Universität verknüpft; Transparenz der Lernergebnisse bei Nutzung von Lernapps.

Die Vielfalt an Informationen und neuen IKT hat das Konzept des Distanzunterrichts erweitert: Sozial gerechte Bildung wird umgesetzt, und das Hauptziel der langfristigen Bildungsstrategie ist es, den Zugang zum Lernen und lebenslanges Lernen in der Gesellschaft sicherzustellen.

Literaturverzeichnis

1. A. Balčytienė, *Būdas mokyti kitaip: hipertekstinė mokymo aplinka*. Vilnius: Margi raštai, 1998.
2. A. Monkevičius, „Mokymasis visą gyvenimą: kūrybiškumo ir laimės aspektai“, *Socialinis darbas*, № 9 (2), pp. 32-39, 2010.
3. B. Eickelmann, J. Gerich, „Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten“ in Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis „Langsam vermisste ich die Schule ...“ *Schule während der Corona – Pandemie* (Edit. D. Fickermann, B. Edelstein), Vol. 16 pp. 153-162, Münster, New York: Waxmann, 2020.
4. C. De Witt, „Lehren und Lernen mit neuen Medien/E-Learning“, in *Handbuch Medienpädagogik* (Edit. U. Sander, F. von Gross, K.-U. Hugger), pp. 440-448, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

5. D. Vaičiūnaitė, *Nuotolinis mokymasis: mokymosi galimybių išplėtimas*. Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija, 2012.
6. J. Handke, „Asynchrone Wissensvermittlung–nicht nur in Corona-Zeiten“ in Buch *Wie Corona die Hochschullehre verändert* (Edit. U. Dittler, Ch. Kreidl), pp. 393-406, Springer Gabler, Wiesbaden, 2021.
7. K. Allmendinger, K. Richter, G. Tullius, „Synchrones Online-Lernen in einer kollaborativen virtuellen Umgebung“, in *Medien in der Wissenschaft, Band 44* „Studieren neu erfinden–Hochschule neu denken“ (Edit. M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer, I. van den Berk), pp. 32-43, Waxmann Verlag, 2007.
8. K. Klausmeier, „Distanzlernen 2020–Ein Modernisierungsschub für den Geschichtsunterricht? Eine explorative Bestandsaufnahme“, *geschichte für heute 14*, № 3. pp. 5-20, 2021.
9. L. Schulze-Vorberg, S.F.C. Wenzel, C. Bremer, H. Horz. „Die Öffnung von (Lern)Räumen in Schule und Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien. Der Einfluss von Computereinstellung, -ängstlichkeit und Lehrhaltung auf die digitale Mediennutzung von Lehrkräften“, in *Jahrbuch Medienpädagogik 14* (Edit. M. Pietraß, J. Fromme, P. Grell, T. Hug), pp. 63-72, Wiesbaden: Springer VS, 2018.
10. M. H. Prensky, „sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom“, *Journal of online education 5*, № 3, pp. 29-42, 2009.
11. M. Teresevičienė, D. Rutkauskienė, A. Volungevičienė, V. Zuzevičiūtė, A. Rutkienė, A. Targamadžė. *Nuotolinio mokymo(si) taikymo galimybės testinio profesinio mokymo plėtrai skatinti*. Kaunas: Mokslo studija, Vytauto Didžiojo universitetas, 2018.
12. N. Burneikaitė, R. Jarienė, L. Jašinauskas, E. Motiejūnienė, I. Neseckienė, S. Vingelienė. *Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės: rekomendacijos mokytojui*. Lietuvos respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Švietimo plėtotos centras, 2005. Retrieved from URL: <http://www.puskino.vilnius.lm.lt/wp-content/uploads/2015/11/knyga.pdf>
13. P. A. Wolnik, *Eindrücke und Erfahrungen zum Distanz-Lernen von Schüler*innen und Lehrer*innen während der coronabedingten Schulschließungen in Deutschland vor den Sommerferien 2020. Eine Bestandsaufnahme*. PhD diss., Universitätsbibliothek Bielefeld, 2021.
14. T. Jevsikova, G. Stupurienė, D. Stumbrienė, A. Juškevičienė, V. Dagienė. „Acceptance of distance learning technologies by teachers: determining factors and emergency state influence“, *Informatica 32*, № 3, pp. 517-542, 2021.
15. T. Jungmann, F. Heinschke, L. Federkeil, T. Testa, F. Klapproth, „Distanzlernen während der COVID-19 Pandemie“, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53 (3-4), pp. 71–81, 2021.
16. V. Dagienė, E. Kurilovas. „Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo švietime patirties Lietuvoje ir užsienio šalyse lyginamoji analizė“, *Pedagogika*, pp. 112-118, 2009. Retrieved from URL: <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2009~1367169354475/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

Santrauka

NUOTOLINIS MOKYMASIS: MOKYMOSI GALIMYBIŲ PLĖTRA

Šio straipsnio tikslas – aptarti nuotolinio mokymosi indėlį į siekį išplėsti mokymo/si galimybes. Galima teigti, kad nuotolinis mokymas/is yra nauja mokymo/si forma, kuri vystėsi plečiantis informacinių technologijų sričiai ir pagrįsta besimokančiųjų lūkesčiais bei poreikiais. Tačiau visų pirma ši mokymo/si forma yra atvira visiems, nepriklausomai nuo amžiaus, gyvenamosios vietos ar socialinės padėties. Informacijos įvairovė ir naujos IKT praplėtė nuotolinio mokymo sampratą: įgyvendinamas socialiai teisingas ugdymas/is bei pagrindinis ilgalaikės švietimo strategijos tikslas – mokymosi ir mokymosi visą gyvenimą prieinamumo visuomenėje užtikrinimas.

Raktažodžiai: nuotolinis mokymas, nuotolinis mokymasis, mokymosi galimybių plėtra.

Summary

DISTANCE LEARNING: DEVELOPMENT OF LEARNING OPPORTUNITIES

The aim of this article is to ascertain what contribution distance learning should make in order to expand learning opportunities. The variety of information and new ICT has expanded the concept of distance education: socially just education is being implemented, and the main goal of the long-term education strategy is to ensure access to learning and lifelong learning in society.

Keywords: distance learning, distance teaching, expanding learning opportunities.

TARPKULTŪRINIS BENDRADARBIAVIMAS KAIP PRIEMONĖ KELTI KALBŲ MOKYMOSI MOTYVACIJĄ: STUDENTŲ POŽIŪRIO TYRIMAS

Silvija Rakutienė, Sandra Adomaitienė, Vida Janušaitienė, Indrė Vozgirdaitė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Santrauka. Straipsnyje pristatomas 2021–2022 m. m. Lietuvos sveikatos mokslų universitete Veterinarijos fakultete vykdytas jungtinis dvikalbis projektas, kuriame dalyvavo LSMU studentai iš Lietuvos ir studentai, atvykę iš užsienio šalių. Taip pat analizuojami studentų požiūrio į šį projektą tyrimo duomenys, atskleidžiantys studentų tarpkultūrinio bendradarbiavimo patirtis. Dalyvavimas projekte studentams buvo pasiūlytas kaip alternatyva vienam iš standartinių-akademinių atsiskaitymų studijuojant profesinę kalbą ir lietuvių (užsienio) kalbą. Pagrindinis projekto tikslas buvo kelti studentų motyvaciją mokytis kalbų, skatinant tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą. Projekto rezultatai parodė, kad užduotys, paremtos natūralių kalbinių situacijų simuliacijomis ir leidžiančios pasireikšti studentų kūrybingumui, yra labiau motyvuojančios ir patrauklesnės už standartines užduotis. Studentai itin noriai įsitraukė į naują mokomąją veiklą, dirbo maksimaliai savarankiškai, atsižvelgdami į pateiktus reikalavimus, ir, projektui pasibaigus, pateikė darbus, įrodančius, kad jų kalbinės žinios buvo puikiai pritaikytos duotai kalbinei situacijai. Taip pat studentai savo atsiliepimuose itin teigiamai vertino suteiktą galimybę pabendrauti su kitos kultūros atstovais, patobulinti užsienio kalbos žinias, patekus į situaciją, kai neturi galimybės komunikuoti gimtąja kalba. Ateityje projektas turi būti tobulinamas, atsižvelgiant į studentų pastebėtus trūkumus – laiko stoką ir nepakankamai aiškiai pateiktą projekto vykdymo informaciją. Straipsnio pabaigoje pateikiamos rekomendacijos, padėsiančios pašalinti projekto organizavimo trūkumus ir pagerinti siekiamus rezultatus.

Reikšminiai žodžiai: tarpkultūrinis bendradarbiavimas, mokymosi motyvacija, projektas.

Įvadas

Besikeičiančios istorinės ir socialinės aplinkybės, mokymo ir mokymosi metodų kaita, į sveikatos profesionalą nukreipti didėjančios lūkesčiai sudaro prielaidas nuolatiniam medicinos edukacijos atsinaujinimui, o siekis atitikti pasaulinius standartus verčia peržiūrėti ir tobulinti ugdymo procesą. Tradicinio mokymo ir mokymosi modelis keičiasi, nes iškyla nauji poreikiai, kurie anksčiau nebuvo aktualūs, ir naujos galimybės, kurių anksčiau neturėjome.

Globalizacija medicinos srityje pasireiškia tarptautiniams studentams skiriamų programų gausa, studentų mainų programomis, gydytojų migracija. Pasaulinės medicininės edukacijos federacija (WFME – World Federation for Medical Education), atsižvelgdama į postsovietinio bloko šalių pastangas integruotis į bendruosius procesus, parengė pasaulinių medicinos mokymo kokybės gerinimo standartų variantą, skirtą Europos šalims, kuriame akcentuojama, kad komunikaciniai įgūdžiai, gebėjimas mokytis ir kelti profesinę kvalifikaciją visą gyvenimą yra būtinos kompetencijos, norint užtikrinti sėkmingą medicininę praktiką. Ugdymo institucija turi skatinti studentų kritinį mąstymą, ugdyti problemų sprendimo įgūdžius. Taip pat studentas turi būti skatinamas prisiimti atsakomybę už savo paties mokymosi procesą ir ruošiamas visą gyvenimą trunkančiam savarankiškam mokymuisi. Šie akcentai reiškia būtinybę pasirinkti tinkamus mokymo ir mokymosi būdus ir metodus, paremtus moderniomis suaugusiųjų mokymo teorijomis. Studentų vertinimo principai, metodai ir praktikos privalo skatinti mokymąsi ir apimti visas sritis – žinias, įgūdžius, vertybes. [1]

Šiuolaikinėje aukštojo mokslo įstaigoje kiekvienas ugdymo proceso dalyvis yra vienodai svarbus, dėstytojas ir studentas tampa bendradarbiais, kurie yra įsitraukę į svarbų mokymo ir mokymosi ciklą. Nuolatinė ugdymo proceso revizija padeda ne tik pasiekti geresnių rezultatų, bet ir išvengti galimo kartų bei tarpkultūrinio konflikto. Dėstytojas vis dar turi atlikti žinių pateikėjo,

ugdymo proceso organizatoriaus, rezultatų vertintojo rolę, tačiau šiuolaikinės edukacinė teorijos skatina jį priimti ugdymo proceso katalizatoriaus vaidmenį – kurti mokymuisi palankią atmosferą, skatinti paritetinius santykius, motyvuoti ir aktyvinti studentus, pasitelkiant metodus, kurie galėtų maksimaliai išlaisvinti studentų potencialą.

Studentai, kurių motyvacinius poreikius dėstytojas nuolat skatina ir patenkina, labiau domisi mokomuoju dalyku, mokymosi imasi entuziastingai, jaučia pasitikėjimą dėstytoju ir yra atviresni visoms siūlomoms veikloms. Visa tai pasireiškia didesnėmis pastangomis, našesniu, atkaklesniu ir pastovesniu darbu. [2] Lietuvos kolegijose atlikti tyrimai taip pat patvirtina, kad studento autonomiškumas, asmeninių tikslų kėlimas, tikslingas mokymosi aplinkos ir metodų pa(s)rinkimas, gebėjimas dirbti grupėse, konsultuojantis su dėstytoju, skatina kalbų mokymosi motyvacijos raišką. [3]

Tikslas ir uždaviniai. Šio tyrimo tikslas – atskleisti tarpkultūrinio bendradarbiavimo įtaką studentų motyvacijai mokytis kalbų: 1. įvertinti studentų požiūrį į vykdytą jungtinį dvikalbį projektą, 2. išsiaiškinti studentų pastebėtus tarpkultūrinio bendradarbiavimo pranašumus ar trūkumus, 3. atsižvelgiant į studentų įžvalgas, patobulinti projektą, siekiant glaudesnio bendradarbiavimo ir geresnių rezultatų lavinant studentų užsienio kalbos (anglų ir lietuvių) komunikacinius įgūdžius.

Metodas. Mokslinės literatūros analizė, studentų neformali kokybinė apklausa, studentų kiekybinė apklausa.

Vykdyto projekto užduotis, tikslas ir eiga. Dvikalbis simuliacinis projektas „*Vizitas pas veterinarijos gydytoją*“ buvo vykdomas 2022 m. pavasarį Lietuvos sveikatos mokslų universiteto Veterinarijos akademijoje. Projekto organizatoriai – keturios LSMU Kalbų ir edukacijos katedros dėstytojos, dėstančios *Profesinės kalbos* dalyką Veterinarinės medicinos (VM) programos I kurso studentams lietuviams ir *Lietuvių (užsienio) kalbos* dalyką tos pačios programos II kurso studentams, atvykusiems iš užsienio.

Projekto **užduoties** formuluotė: „*Remiantis pateiktais lietuviškais apklausų pavyzdžiais ir privalomu anglišku / lietuvišku žodynu sukurti ir suvaidinti situaciją anglų kalba (vet. gydytojo vaidmenyje studentas lietuvis); tą pačią situaciją suvaidinti lietuvių kalba (vet. gydytojo vaidmenyje – studentas užsienietis)*“. Siekiamas **rezultatas**: „*Pačių studentų parengta vaizdinė medžiaga, kuri vėliau būtų naudojama I ir II kursų VM studentų kalbų studijų pratybų metu*“. Tai suponuoja mintį, kad projekto tikslas yra parengti mokomąją medžiagą Veterinarinės medicinos programos studentams, studijuosiantiems užsienio kalbas ateityje. Tačiau pagrindinis projekto **tikslas** buvo paskatinti tuo metu studijuojančių asmenų tarpkultūrinį bendravimą ir bendradarbiavimą.

Projekto **idėja** kilo pastebėjus realų poreikį. Neoficialiuose pokalbiuose su LSMU studentais užsieniečiais išryškėjo problema, kad gyvendami Lietuvoje jie jaučia socialinę atskirtį, mažai bendrauja lietuvių kalba. Studentų žodžiais tariant, lietuviškai jie kalba tik su lietuvių kalbos dėstytojais arba tarpusavyje, kai rengiasi lietuvių kalbos pratyboms ar atsiskaitymams. Taip pat studentai teigia, kad jų pastangos prabilti lietuviškai ne akademinėje aplinkoje (autobuse, parduotuvėje ir pan.) paprastai baigiasi tuo, kad užkalbintas asmuo tęsia pokalbį anglų kalba. Taigi patys studentai pripažįsta, kad jiems labai trūksta lietuvių kalbos praktikos. Žinodami šią problemą, dėstytojai ieškojo galimybės suteikti studentams platformą, kurioje galėtų atsiskleisti ne tik jų turimos lietuvių kalbos žinios, bet ir gebėjimas tas žinias panaudoti praktiškai, kūrybiškai, prisitaikant prie kintančios situacijos.

Lietuviai studentai, studijuojantys specialybės anglų kalbos dalyką, paprastai nejaučia tokio komunikacinio trūkumo, nes pakankamai galimybių bendrauti angliškai randa internete arba keliaudami į užsienio šalis. Vis dėlto dalyvavimas kryptingame dvikalbiame projekte jiems taip pat turėjo būti naudingas, nes simuliacinėje situacijoje dalyvaujantys studentai yra priversti naudoti ne kasdienę, bet specialybės kalbą, pagrįstą profesinės terminijos vartojimu.

Studentams buvo pateikta su profesiniu kontekstu tiesiogiai susijusi kalbinė medžiaga (pacientų apžiūros protokolai, aprašai apklausoms vykdyti, tyrimų protokolai ir aprašai, kiti dokumentai), kuri buvo parengta bendradarbiaujant su LSMU Veterinarijos fakulteto dėstytojais - praktikuojančiais veterinarijos gydytojais. Pasitelkę šią medžiagą studentai turėjo pasirinkti vieną iš pateiktų temų, sukurti ir suvaidinti vizito pas veterinarijos gydytoją simuliaciją anglų ir lietuvių kalbomis, diferencijuodami kalbos sudėtingumą pagal pasiektą užsienio kalbos (anglų ir lietuvių) lygį. Projekto dalyviai patys susiskirstė į grupes pagal dominančią temą, kiekvienoje grupėje dalyvavo 1-2 studentai lietuviai ir bent 1 studentas iš užsienio. Iš viso susidarė 13 komandų. Studentams buvo siūlomos dėstytojų konsultacijos ir, esant poreikiui, suteikiama erdvė, kurioje buvo galima simuliaciją kurti ir filmuoti. Projekto pabaigoje grupės turėjo pateikti savarankiško grupinio darbo rezultatą – pateikti du trumpametražius filmukus (lietuvių ir anglų kalba), simuliuojančius tą pačią kalbinę situaciją: veterinarijos gydytojo ir kliento (gyvūno savininko) pokalbį užsienio kalba. Veterinarijos gydytojo vaidmenį atliko negimtakalbis kalbos vartotojas. Projekto pabaigoje vyko filmų peržiūra, į kurią buvo kviečiami visi norintys Veterinarijos fakulteto dėstytojai ir studentai.

Projektas studentams lietuviams buvo pasiūlytas kaip alternatyva standartiniam-akademiniam *Profesinės kalbos* dalyko savarankiško darbo atsiskaitymui, o studentams iš užsienio projektas buvo pasiūlytas kaip *Lietuvių (užsienio) kalbos tobulinimo* dalyko baigiamojo patikrinimo alternatyva. Šią alternatyvą pasirinko maždaug ketvirtadalis (23 proc.) VM I kurso studentų lietuvių (26 asmenys) ir beveik du trečdaliai (63 proc.) VM II kurso studentų iš užsienio (19 asmenų). Vertinant atliktą projektą buvo atsižvelgiama į studentų taisyklingą lietuvių / anglų kalbos tarimą ir vartoseną, specialybės terminų lietuvių / anglų kalba vartoseną, gebėjimą atlikti paciento savininko apklausą, pateikti išsamią ligos anamnezę, paaiškinti tyrimų rezultatus, taip pat improvizaciją ir kūrybiškumą.

Tyrimo imtis ir charakteristika. Studentų požiūrio tyrimas buvo atliktas Lietuvos sveikatos mokslų universitete 2022 m. rugsėjo mėn. Į klausimus atsakė 25 buvę projekto dalyviai – 18 VM studentų lietuvių ir 7 VM studentai iš užsienio. Tai yra daugiau kaip pusė (56 proc.) visų projekto dalyvių, todėl galima teigti, kad tokia tiriamųjų imtis užtikrina pakankamą apklausos rezultatų tikslumą ir objektyvumą.

Abiem tiriamųjų grupėms buvo pateikti identiški klausimai, tikintis, kad atsakymų koreliacija atskleis įdomių faktų apie studentų lietuvių ir studentų iš užsienio šalių požiūrį į patį projektą ir, apskritai, į jiems suteiktą tarpkultūrinio bendravimo ir bendradarbiavimo galimybę. Klausimynas buvo pateiktas naudojantis „Google Forms“ programine įranga, siekiant maksimaliai užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą ir duomenų apsaugą.

Tiriamiesiems buvo užduota 16 klausimų:

- 13 uždarų klausimų: 2 klausimai apie dalyvavimą tarpkultūriniame projekte, į kuriuos buvo galima atsakyti tiesiog Taip / Ne; 9 klausimai apie darbą komandoje (sutarimą, vaidmenų suvokimą, atsakomybės prisiėmimą, įdėtas pastangas, turėtus įgūdžius, gebėjimą dalintis idėjomis, spręsti problemas, pasiekti užsibrėžtus tikslus), į kuriuos atsakant buvo galima reitinguoti savo pasirinkimą 5 lygmenimis nuo „visiškai nesutinku“ iki „visiškai sutinku“ ir 2 klausimai, leidžiantys vertinti projektą ir pasiektus rezultatus skalėje nuo 1 iki 10;
- 3 atviri klausimai, į kuriuos atsakydami studentai galėjo laisvai išsakyti savo nuomonę apie tai, kas jiems labiausiai patiko ir nepatiko dalyvaujant projekte, taip pat pateikti papildomą komentarą.

Tyrimo rezultatai. Pateikus klausimyną respondentams, pirmiausiai studentai buvo paprašyti 10 balų skalėje įvertinti tarpkultūrinį savarankiško darbo projektą, kuriame jie dalyvavo prieš keletą mėnesių. Vidutinis lietuvių studentų ir studentų iš užsienio projekto vertinimas skyrėsi

pusantro balo – nuo 9,2 iki 7,7. Daugiau negu pusė (net 11) respondentų lietuvių projektą įvertino 10 balų, buvo keletas 9, 8, o žemiausias vieno studento pateiktas vertinimas buvo 5. O studentų iš užsienio vertinimai pasiskirstė po lygiai tarp 9, 8 ir 7. Dešimtuku projekto neįvertino nei vienas respondentas, o žemiausias įvertinimas buvo 6. Vidutinis balas už projektą – 7.7.

Beveik trečdalis atsakiusių į klausimus projekto dalyvių iš Lietuvos (28 proc.) jau yra dalyvavę projektuose su kitos kultūros asmenimis, tačiau absoliučiai visiems respondentams iš užsienio tai buvo pirmas projektas su studentais lietuviais, nors jie studijuoja LSMU jau dvejus metus. Tai itin iškalbingai patvirtino užsienio studentų neoficialiuose pokalbiuose išsakytą mintį, kad universiteto bendruomenėje jie jaučia savotišką socialinę atskirtį, kuri galėtų būti stipriai sumažinta, jei būtų organizuojama daugiau bendrų tarpkultūrinių projektų.

Kadangi vienas iš apklausos tikslų – pagerinti projekto organizavimą ir vykdymą ateityje, projekto organizatoriams pasirodė reikšmingas šis vertinimų skirtumas. Interpretuojant respondentų atsakymus į du pirmus klausimus, buvo iškeltos dvi prielaidos: 1. Studentų lietuvių entuziazmas ir pasitenkinimas projekto eiga bei rezultatais galėjo būti susiję su jų ankstesnio dalyvavimo panašiuose projektuose patirtimi. Taip pat vertinimui įtaką daryti galėjo tai, jog pirmo kurso studentai apskritai yra atviresni naujovėms ir mielai imasi naujų, netradicinių mokymosi veiklų. 2. Studentai iš užsienio, niekada iki tol nedalyvavę panašiuose projektuose su lietuviais, turėjo didesnių lūkesčių, kurie galbūt nebuvo iki galo patenkinti.

Respondentai buvo paprašyti įvertinti teiginius apie projekto eigą ir bendradarbiavimą komandoje, kurios nariai turi tokį skirtingą kultūrinį pagrindą, mokymosi patirtis ir įgūdžius. Atsakymuose jaučiamas tvirtas respondentų pasitikėjimas savo žiniomis ir įgūdžiais – didžioji dauguma studentų lietuvių ir visi studentai iš užsienio patvirtino, kad „turėjo pakankamai įgūdžių, kurie leido efektyviai atlikti savo darbą“. Tačiau respondentų nuomonės išsiskiria, kai reikia įvertinti bendradarbiavimo įgūdžius ir komandos darbą. Su teiginiu, jog „Komandoje dirbti buvo lengva“ sutiko 6 iš 7 respondentų užsieniečių, tačiau tai patvirtino tik du trečdaliai respondentų lietuvių, o 3 respondentai lietuviai su teiginiu nesutiko (žr. 1 lent.).

1 lentelė. Komandos darbo vertinimas.

Teiginys	Visiškai sutinku		Sutinku		Nei sutinku, nei nesutinku		Nesutinku		Visiškai nesutinku	
	Liet.	Užs.	Liet.	Užs.	Liet.	Užs.	Liet.	Užs.	Liet.	Užs.
Buvo lengva dirbti komandoje.	6 (34%)	3 (43%)	6 (34%)	3 (43%)	3 (16%)	3 (14%)	3 (16%)	0	0	0
Užduoties tikslas buvo pasiektas bendromis visų komandos narių pastangomis.	8 (44%)	3 (43%)	7 (39%)	3 (43%)	1 (6%)	3 (14%)	2 (11%)	0	0	0
Komandos nariai aiškiai suprato savo vaidmenis.	10 (55%)	2 (29%)	7 (39%)	3 (43%)	1 (6%)	1 (14%)	0	1 (14%)	0	0
Turėjome įgūdžių, kurių reikia, kad galėtume efektyviai atlikti savo darbą.	11 (60%)	1 (14%)	6 (34%)	6 (86%)	1 (6%)	0	0	0	0	0
Greitai pavyko išspręsti iškilusias problemas.	9 (49%)	0	7 (39%)	5 (71%)	1 (6%)	2 (29%)	1 (6%)	0	0	0
Visi komandos nariai puikiai sutarė vienas su kitu.	16 (88%)	6 (86%)	1 (6%)	1 (14%)	1 (6%)	0	0	0	0	0

Pavyko įgyvendinti užsibrėžtus tikslus.	11 (60%)	5 (71%)	5 (28%)	2 (29%)	1 (6%)	0	1 (6%)	0	0	0
Visi komandos nariai įdėjo vienodai pastangų rezultatui pasiekti (vienodai priiimamos atsakomybės).	8 (43%)	1 (14%)	6 (34%)	6 (86%)	1 (6%)	0	2 (11%)	0	1 (6%)	0
Komandoje buvo lengva išreikšti savo mintis / dalintis idėjomis.	11 (60%)	5 (71%)	6 (34%)	2 (29%)	0	0	1 (6%)	0	0	0

Šiuos rezultatus geriausiai paaiškina kitų teiginių vertinimas. 2 respondentai lietuviai nesutiko, kad „Užduoties tikslas buvo pasiektas visų komandos narių pastangomis“, nors su teiginiu sutiko visi respondentai užsieniečiai. Beveik visi (94 proc.) lietuviai respondentai manė, kad „Visi komandos nariai aiškiai suprato savo vaidmenis“, tačiau tai patvirtino tik du trečdaliai (72 proc.) respondentų užsieniečių. Taip pat nuomonės išsiskyrė ir vertinant, ar visi komandos nariai vienodai prisiėmė atsakomybę už projekto įgyvendinimą. Visi studentai iš užsienio jautėsi įdėję tiek pat pastangų ir prisiėmę tiek pat atsakomybės, tačiau beveik ketvirtadalis (23 proc.) respondentų lietuvių su tuo nesutiko arba neturėjo tvirtos nuomonės.

Vis dėlto dauguma lietuvių (88 proc.) ir užsieniečių (71 proc.) respondentų teigė, kad „iškilusias problemas greitai pavyko išspręsti“, komandose buvo „lengva dalintis savo mintimis ir idėjomis“ ir „komandos nariai puikiai sutarė tarpusavyje“ (su pastaraisiais teiginiais sutiko visi studentai iš užsienio ir 94 proc. studentų lietuvių). Taip pat visi respondentai užsieniečiai ir 16 iš 18 (88 proc.) respondentų lietuvių buvo patenkinti užsibrėžtų tikslų įgyvendinimu.

Apibendrinant studentų patirtis galima teigti, kad kai kuriose komandose bendradarbiavimas vyko nevisai sklandžiai – ne visi komandos nariai tiksliai suprato savo vaidmenį ir kokią indėlį turėtų įnešti tam, kad būtų pasiektas geriausias rezultatas, todėl kiti komandos nariai jautėsi įdedantys daugiau pastangų ir atliekantys didesnę užduoties dalį. Tai galėjo sąlygoti tam tikrą nepasitenkinimą ir komandos narių patiriamą emocinį diskomfortą.

Vis dėlto paprašyti įvertinti pasiektą rezultatą, 43 proc. studentų užsieniečių ir net 66 proc. lietuvių studentų pasirinko aukščiausią balą (10). Žemiausias balas užsienio studentų grupėje buvo 7 (28 proc.), o lietuvių grupėje – 5 (6 proc.). Vidutinis pasiektą rezultato įvertinimas abiejose grupėse yra beveik identiškas – 8,7–8,8, taigi – „labai gerai“.

Paprašyti daugiau pakomentuoti savo teigiamas patirtis, lietuviai studentai pateikė 14 atsakymų. Respondentai džiaugėsi galimybe suvaidinti situaciją (1 ats.), dirbti komandoje (2 ats.), atsiskaityti nestandartiškai (3 ats.), nes tai leido pasireikšti jų kūrybiškumui (3 ats.), pademonstruoti įgytas kalbines žinias ir visapusiškai atsiskleisti (1 ats.). Labiausiai lietuviai studentai akcentavo tai, kad džiaugiasi gavę galimybę susipažinti su universitete studijuojančiais bendraamžiais iš užsienio (11 ats.) – pabendrauti, pasidalinti patirtimis, gauti patarimų, taip pat – padėti šioms studentams susipažinti su lietuvių kalba ir kultūra. Vienas respondentų teigia, kad projekto metu užsimezgusi pažintis tapo tvirta draugyste. Studentų iš užsienio teigiamos patirtys gana panašios – 1 studentas džiaugėsi galimybe praktiškai panaudoti lietuvių kalbos žinias, 1 studentas savo patirtį įvardijo vienu žodžiu „Fun“, ir net 3 iš 5 atsakiusių studentų akcentavo, kad jiems patiko susipažinti ir pabendrauti su lietuviais studentais.

Neigiami projekto aspektai iš esmės buvo du – tiek lietuviai, tiek studentai iš užsienio minėjo 1. laiko trūkumą ir tai, kad buvo sunku suderinti susitikimus (4 ats. iš 14); 2. būtinybę pateikti daugiau ir išsamesnės informacijos, pateikti pavyzdžių, suformuluoti konkretesnius reikalavimus, ko iš studentų yra tikimasi (8 ats. iš 14). 1 respondentas lietuvis taip pat paminėjo, jog pasigedo daugiau entuziazmo iš užsienio studento pusės („Kad studentas iš užsienio nerodė didelio noro ir užsidegimo iš viso kažką daryti. Teko tiek lietuvių dialogus, tiek dialogus anglų kalba daryti patiems lietuviams“).

Nepaisant pastebėtų tobulintinų dalykų net 94 proc. lietuvių studentų ir 86 proc. studentų, atvykusių iš užsienio, norėtų dažniau dalyvauti panašiuose tarpkultūriniuose projektuose ir tikisi, kad universitetas ateityje jiems pasiūlys daugiau tokių galimybių. Kalbų ir edukacijos katedra, savo ruožtu, jau plečia šio projekto veiklą ir nuo 2023–2024 m. m. dvikalbį simuliacinį projektą „Vizitas į vaistinę“ vykdys Farmacijos programos studentai, besimokantys *Profesinės užsienio kalbos* ir *Specialybės lietuvių (užsienio) kalbos* dalykus.

Išvados ir rekomendacijos. Projekto rezultatai parodė, kad studentų kūrybiškumą skatinančios užduotys, paremtos realia su profesiniu kontekstu susijusia medžiaga, ir natūralių kalbinių situacijų simuliacija, yra labiau motyvuojančios ir patrauklesnės už standartines atsiskaitymų užduotis. Studentai noriai įsitraukia į naują mokomąją veiklą, dirba komandose maksimaliai savarankiškai, atsižvelgdami į pateiktus reikalavimus. Taip pat studentai itin teigiamai vertina suteiktą galimybę pabendrauti su kitos kultūros atstovais, pasidalinti patirtimis, patobulinti užsienio kalbos žinias situacijoje, kurioje nėra galimybės komunikuoti gimtąja kalba.

Kita vertus, patį projektą organizatoriams būtina tobulinti ir stengtis sušvelninti ne tik objektyvius stresą keliančius veiksnius (tai yra, projekto vykdymui skirti daugiau laiko), bet ir subjektyvius projekto organizavimo trūkumus – nustatyti aiškesnius reikalavimus ir vertinimo kriterijus, pateikti daugiau ir aiškiau suformuluotos informacijos, kad būtų išvengta neaiškumų bei galimo netikslaus interpretavimo, o studentai, atlikdami užduotį, labiau pasitikėtų savo jėgomis.

Taip pat tikslinga būtų įvesti keletą esminių pakeitimų:

1. Parengti išsamų ir konkretų informacinį paketą, kuriame būtų pateikta visa su projekto vykdymu ir reikalavimais susijusi medžiaga bei projekto vykdymo rekomendacijos. Šis informacinis paketas galėtų būti paskelbtas mokomojo dalyko internetinėje aplinkoje kartu su Veterinarijos fakulteto dėstytojų – praktikuojančių veterinarijos gydytojų pateikta profesine kalbine medžiaga. Vis tik reikėtų vengti pateikti ankstesnių projekto dalyvių pavyzdžių, kad nebūtų ribojamas projekto dalyvių kūrybiškumas.

2. Suorganizuoti bendrą pirmąjį visų projekto dalyvių (tiek studentų lietuvių, tiek studentų iš užsienio) susitikimą. Šio susitikimo metu reikėtų ne tik pristatyti projektą ir atsakyti į visus galimai iškilsiančius studentų klausimus, bet ir suorganizuoti įdomios grupinės komunikacinės veiklos, kad būsimieji tarpkultūrinių komandų nariai susipažintų ir užmegztų pradinį ryšį.

3. Atliekant projektą privaloma bent viena dėstytojo konsultaciją kiekvienai komandai, kad būtų galima įsitikinti, jog visi projekto dalyviai vienodai suprato instrukcijas, projekto tikslą, siekiamą rezultatą ir savo vaidmenį komandoje.

Atsižvelgus į studentų pastebėtus projekto privalumus ir trūkumus, bei atlikus būtinus pakeitimus, projektas ateityje bus gerokai patobulintas, studentai jį atlikdami, tikėtina, jaus dar daugiau entuziazmo ir komforto, tad bus galima tikėtis dar geresnių rezultatų.

Nuorodos

1. WFME *Global Standards for Quality Improvement in Medical Education: European Specification*. Copenhagen: University of Copenhagen, 2007.

2. Ch. Sloan, "The Relationship of High School Students Motivation and Comments in Online Discussion Forums", *Journal of Educational Computing Research*, vol. 52 (1), 114-135, 2015.
3. A. Bagdonas, I. Jankauskienė, „Užsienio kalbų mokymosi poreikis ir motyvacija“, *Mokslų taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose* (Editors eds.), 77-85, Kaunas: Kauno kolegija, 2017.

Summary

INTERCULTURAL COOPERATION AS A MEANS TO INCREASE MOTIVATION FOR LANGUAGE LEARNING: STUDENTS' ATTITUDE SURVEY

The article presents a joint bilingual project carried out at the Faculty of Veterinary Medicine at the Lithuanian University of Health Sciences (LSMU) in 2021–2022, attended by LSMU students from Lithuania and students from abroad. Research data on students' attitudes towards this project are also analysed, revealing the students' experiences of intercultural cooperation. Participation in the project was offered to students as an alternative to one of the standard-academic assessments while studying professional language and Lithuanian (foreign) language. The main objective of the project was to raise the motivation of students to learn languages by promoting intercultural communication and cooperation. The results of the project showed that tasks based on simulation of natural linguistic situations and allowing students to express their creativity are more motivating and attractive than standard tasks. Students were very eager to engage in new educational activities, worked with maximum self-esteem, taking into account the requirements provided, and, at the end of the project, presented work proving that their linguistic knowledge was perfectly adapted to the given linguistic situation. Also, in their feedback, students were particularly positive about the opportunity to communicate with representatives of another culture, to improve their knowledge of a foreign language, in a situation where they do not have the opportunity to communicate in their mother tongue. In the future, the project needs to be improved, taking into account the shortcomings observed by students, e.g., there was lack of time and lack of clarity about project implementation information. The article concludes with recommendations to address the shortcomings in the project's organisation and improve the intended results.

„PROFESSOR, I HAVE DYSLEXIA!“ DĖSTYTOJO IŠŠŪKIAI IR PERSPEKTYVOS UŽSIENIEČIUS MOKANT LIETUVIŲ KALBOS

Laura Raščiauskaitė, Inga Savickienė

Lietuvos sveikatos mokslų universitetas

Santrauka. *Lietuvos sveikatos mokslų universiteto (LSMU) Kalbų ir edukacijos katedroje* lietuvių kalbos dėstytojai kasmet išgirsta frazę: *Professor, I have dyslexia* (liet. *Dėstytoja/u, man disleksija*) ne iš vieno studento užsieniečio. Vieni studentai ją taria drąsiai, neslėpdami (parodydami šį sutrikimą patvirtinantį dokumentą, nors to daryti nebeprireikė pagal asmens duomenų apsaugos įstatymą (žr.: <https://e-seimas.lrs.lt>), antri informuoja dėstytoją asmeniškai, paslapčia nuo grupės draugų, prieš kuriuos nenori jaustis lengviau psichologiškai pažeidžiami, „prastesni“, „kitokie“, tretieji slepia žinią, o šį sutrikimą pats dėstytojas gali įtarti ir/ ar atpažinti tik mokymosi proceso metu. Pasitaiko ir tokių, kurie, prisidengdami disleksija, galimai piktnaudžiauja ar manipuliuoja tikėdamiesi nuolaidų – išskirtinių mokymosi ir/ ar žinių bei gebėjimų vertinimo sąlygų. Kadangi pati disleksijos sąvoka – daugiasluoksnis apibrėžimas, o kiekvienas sluoksnis glaudžiai siejasi su kalbos mokymosi procesu, dėstytojas priverstas įveikti ne vieną kliūtį, norėdamas organizuoti sklandų, kokybišką lietuvių (užsienio) kalbos mokymosi procesą ir siekdamas veiksmingo rezultato. Jam tenka atsižvelgti į grupių heterogeniškumą (toje pačioje grupėje studentai be ir su specialiaisiais poreikiais), į skirtingą kiekvieno studento disleksijos laipsnį, į nevienodas kultūrinės-kalbines studentų patirtis (vienoje grupėje studentai yra iš įvairių užsienio šalių), į studijų profilį (studentai nėra humanitarai), į amžiaus faktorių (studentai nuo 18 iki 43+ metų) ir t. t. Dėstytojui, dirbančiam su studentais, kamuojamais disleksijos, ypač dideliu iššūkiu tampa lietuvių kalbos mokymas ir dėl tarpinės užsienio (anglų) kalbos: visada yra daug paprasčiau mokytis negimtosios kalbos (net ir specialiųjų poreikių neturinčius studentus) tiesiogiai, per gimtąją. Planuojantiems savo laiką studentams kalbos mokymosi nepalengvina faktas, kad lietuvių kalba (nors ir lygiavertis) – dar vienas papildomas studijų programos dalykas šalia kitų (specialybės) dalykų. Visi išvardinti veiksniai yra svarbūs, parenkant veiksmingus mokymosi metodus, priemones ar pritaikant mokymosi medžiagą prie studentų specialiųjų poreikių. Taigi, dėstytojams kyla iššūkių ne tik dėl klausimų, kaip dirbti su tokiais studentais, kaip atpažinti bei nustatyti ribas tiems, kurie

disleksija manipuliuoja, bet ir dėl tokiam darbui reikalingų kompetencijų bei priemonių (specifinių žinių, patirties, specialių darbo sąlygų ir priemonių bazės) trūkumo.

Reikšminiai žodžiai: disleksija, lietuvių kalbos mokymas/is, studentai užsieniečiai, kalbos mokymo/si problemos, dėstytojo kompetencijos, studentų specialieji poreikiai.

Įvadas

Daugelis mokslinių darbų, analizuojančių disleksiją, yra orientuoti į šį sutrikimą turinčius asmenis, kurie ir tampa pagrindiniais tyrimo objektais. Šiame darbe didžiausias dėmesys yra kreipiamas į asmenis, dirbančius su specialiuosius poreikius (konkrečiai – disleksiją) turinčiais suaugusiais žmonėmis. Taigi, šio darbo *objektas* – dėstytojas, mokantis lietuvių (užsienio) kalbos studentus su disleksijos sutrikimais.

Pagrindinis darbo *tikslas* – išskirti esmines problemas, su kuriomis susiduria dėstytojas, mokantis studentus (ne filologus) su disleksijos sutrikimais lietuvių (užsienio) kalbos per tarpinę anglų kalbą, ir kurios nulemia mokymosi proceso kokybę bei galutinius rezultatus.

Tyrimo uždaviniai:

1. Teorinis disleksijos apibrėžimas – esminiai aspektai.
2. LSMU *Kalbų ir edukacijos* katedros dėstytojų, mokančių studentus lietuvių (užsienio) kalbos kaip gretutinio dalyko, patirtys.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė ir kokybinis – empirinis tyrimas: laisvos formos respondentų – LSMU *Kalbų ir edukacijos katedros* lietuvių (užsienio) kalbos dėstytojų – apklausa.

Disleksija teoriškai

Mokslinėje literatūroje disleksijos sąvoka yra apibrėžiama gana įvairiai. *Tarptautinė disleksijos asociacija* disleksiją įvardija kaip specifinį neurobiologinės kilmės mokymosi sutrikimą, kai susiduriama su tikslaus ir /ar sklandaus žodžių atpažinimo sunkumais, prasta rašyba, žemais žodžių iškodavimo gebėjimais. Šie sunkumai paprastai yra kalbos fonologinio komponento deficito rezultatas, kuris yra dažnai netikėtas kitų kognityvinių gebėjimų kontekste bei taikant tinkamas instrukcijas mokant. Antrinėmis sutrikimo priežastimis gali būti laikomi patiriami teksto suvokimo sunkumai bei sulėtėjęs skaitymas, kurie, savo ruožtu, apsunkina žodyno bei pamatinių žinių augimą. (Troeva, 2016) Tokie teiginiai patvirtina, kad disleksija yra ne tik lingvistinis, bet ir psichologinis, biologinis bei kognityvinis sutrikimas. (Giedrienė, 2015, p. 91) Kadangi yra daug įvairių disleksijos apibrėžčių, tai šiame tyrime akcentuojami tik esminiai aspektai, siekiant trumpai supažindinti su pagrindinėmis disleksijos priežastimis, dėl kurių dėstytojams kyla sunkumų mokant užsieniečius lietuvių (užsienio) kalbos LSMU.

Taigi, šiame darbe disleksija – *įgimtas, bet vienokiu ar kitokiu lygmeniu visą gyvenimą besitęsiantis mokymosi sutrikimas* (Nijakowska, 2010, Brewster, 1990), kuris lemia žemus studentų kalbos suvokimo (labiausiai – skaitymo ir rašymo) gebėjimus, nepaisant to, kad studentų *intelektas yra normalus, ar netgi aukštas, ir nėra jokių klausos, regos arba kitų, sunkiai koreguojamų/nekoreguojamų, jutiminių sutrikimų*. Labai svarbu atskirti, kad *skaitymo (rašymo) sutrikimai, kuriuos sukelia neurologiniai, psichikos pažeidimai arba žemas intelektas, nėra disleksija*. (Brewster, 1990, Pukinskaitė, 2006, Nijakowska, 2010, Giannouli ir Pavlidis, 2014, Bonacina ir kt., 2015). Iš paskutinių dviejų teiginių kyla ir šio darbo pagrindinė problema-iššūkis dėstytojui: atpažinti negebėjimą mokytis kalbos dėl disleksijos sutrikimo, ir negebėjimą (nenorą) mokytis dėl kitokių priežasčių.

Disleksija praktiškai (iš lietuvių (užsienio) kalbos dėstytojo pozicijos).

Lietuvių kalbos mokėjimas pasidaro neišvengiamas, siekiant kokybiškai integruotis į Lietuvos visuomenę, norint betarpiškai (be vertėjo pagalbos) bendrauti, nes beveik visa praktinė

veikla (bendravimas su pacientais) vyksta lietuvių kalba. Ne tik disleksijos kamuojamiems studentams kalbų mokymosi procesas tampa problema, kai gimtoji kalba yra analitinė, o užsienio (kaip, šiuo atveju, lietuvių) – sintetinė, kur dominuoja prefiksai, sufiksai ir fleksijos. Apskritai *užsienio kalbos įtraukimas į mokomųjų dalykų sąrašą gali sukelti didelių mokymosi sunkumų, ne tik disleksiją turintiems mokiniams, bet ir specifinių mokymosi sutrikimų neturintiems mokiniams, nes mokiniai dar nėra pasiekę pakankamo gimtosios kalbos mokėjimo lygmens.* (Crombie, 2000). Tokiu atveju, mokytis naujos kalbos per tarpinę (anglų) turėtų būti dvigubai sudėtingiau ir tokiems studentams.

LSMU studentus mokantys dėstytojai susiduria keliasluoksniomis problemomis, jei: a) studentai gerai nemoka savo gimtosios kalbos (ir nėra anglakalbiai), b) studentai gerai nemoka antrosios (anglų kalbos), nes per tarpinę (anglų) kalbą mokoma lietuvių kalbos. Tai tampa daugiapakopiu, grandininio iššūkiu: gimtoji (pvz.: hebrajų / švedų / arabų kalba) → tarpinė (anglų) kalba → tikslinė (lietuvių kalba). Kuo stipresnė kiekviena grandis, tuo lengvesnis mokymo/si procesas. Deja, pastebi dėstytojai, jog studentams su disleksijos sutrikimais šios pakopos itin sunkiai įveikiamos arba neišveikiamos, dėl skirtingo žodyno, kitokios kalbos struktūros (analogijų nebuvimo), rašybos (gramatinių formų išimčių tiek anglų, tiek lietuvių kalbose), sudėtingų grafemų ar fonemų derinių ir t. t.

Apklausa parodė, kad lietuvių (užsienio) kalbos dėstytojai jaučia specialiųjų pedagogikos (psichologinių ir metodinių / metodologinių) žinių stygių, siekdami per pratybas kokybiškai patenkinti studentų su disleksija poreikius. Vienintelė instrukcija LSMU dėstytojams, pateikianti sąlygas studentams su specialiaisiais poreikiais yra iš LSMU *Tarptautinių ryšių ir studijų centro* gauta pažyma, kurios tik vienas punktas yra tinkamas kalbos žinių įvertinimui: *suteikti 25 proc. papildomo laiko egzamino laikymui* (žr.: 1 pav.). Kadangi nėra vieningos standartizuotos ar struktūrinės pozicijos, vertinant studento žinias ir gebėjimus kyla objektyvumo problema (jeigu, tokiu atveju, standartizuotas kriterinis vertinimas apskritai yra įmanomas). Visa kita yra paliekama dėstytojo kompetencijai. Analogiška padėtis ir užsienio šalyse: *Kalbų mokytojai vis dar nėra visiškai aprūpinti reikiamomis priemonėmis, literatūra, įrankiais, reikalingais darbui su mokiniais, turinčiais disleksiją, ar kartais jiems trūksta reikiamų žinių* (Kormos, 2009, 5, Nijakowska, 2010). Ir jeigu mokykloje mokytojas gali sulaukti pagalbos iš specialiojo pedagogo, logopedo ar psichologo, tai universitete yra tikimasi, kad studentas pats savarankiškai gebės taikyti mokykloje išmoktas kalbos mokymosi praktikas, todėl jokia papildoma pagalba dėstytojui, organizuojančiam mokymosi procesą studentams su specialiaisiais poreikiais, nėra suteikiama.

LIETUVOS SVEIKATOS MOKSLŲ UNIVERSITETAS
TARPTAUTINIŲ RYSIŲ IR STUDIJŲ CENTRAS



LITHUANIAN UNIVERSITY OF HEALTH SCIENCES
INTERNATIONAL RELATIONS AND STUDY CENTER

2019-09-25 Nr. [redacted]

LSMU DĖSTYTOJAMS

Prašome Jūsų studijų procese atsižvelgti į Medicinos studijų programos studento [redacted] galimą negalią – dėmesio sutelkimo sutrikimą ir specifinį mokymosi sutrikimą (skaitymo ir rašymo ir skaičiavimo sutrikimai), kuri buvo diagnozuota kitos šalies gydymo įstaigoje, nes studentui Lietuvių kalba nėra gimtoji.

Pagal įprastinę Europos universitetų praktiką analogiškais atvejais, prašome studentui sudaryti šias sąlygas:

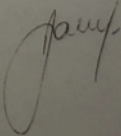
- suteikti 25% papildomo laiko egzamino laikymui (ypač kai egzaminas vyksta raštu ar laikomas testas);
- nepaisyti rašybos klaidų.
- leisti naudotis elektroniniu žodynu, skaičiuotuvu ir formulių lentele.

Pridedama:

1. Sertifikuoto diagnostikos specialistų [redacted] diagnostinių išvadų ir rekomendacijų kopija.

Tikimės jūsų bendradarbiavimo užtikrinant studentui studijų sąlygas.

TRSC dekanė



prof. Ingrida Janulevičienė

Address: A. Mickevičiaus 9
LT-44307 Kaunas, Lithuania

Tel. (370-37) 39 58 01
Fax: (370-37) 22 07 33

E-mail: simona.cernauskiene@lsmu.lt
Internet: <http://try.lsmu.lt>

Paveikslas 1. Papildomas laikas egzamino laikymui

Pabrėžtina, jog Lietuvoje gimtosios (lietuvių) kalbos mokytojams specialios metodinės literatūros tikrai galima aptikti (pvz.: *Pradinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių mokinių kalbiniam, matematiniam ir socialiniam bei gamtamoksliniam ugdymui*, 2009), tačiau aktualios literatūros, reikalingos lietuvių (užsienio) kalbos dėstytojui, ugdančiam studentą su disleksija, beveik nėra. Tokiu atveju dėstytojui belieka savarankiškai domėtis ir pačiam (per praktiką) kurti/ tobulinti savo kompetencijas, norint pasiūlyti veiksmingus mokymo/si metodus specialiuosius poreikius turintiems studentams.

Taigi, motyvuodamas LSMU studentus mokytis lietuvių (užsienio) kalbos, dėstytojas turi atsižvelgti ne tik į bendrai visiems užsieniečiams būdingus skirtumus: studento tautybę (gimtosios kalbos tipas), mišrias grupes pagal tautybę (kultūriniai aspektai), individulius gebėjimus ((ne) humanitarinį mokymosi profilį, (ne) daugiau negu dviejų užsienio kalbų mokėjimą, anglų kalbos

153

lygį), bet ir į heterogenines grupes (vienoje grupėje studentai su/ be disleksijos) ar į tipologinę disleksijos (disgrafijos) klasifikaciją: *a) akustinę, b) artikuliacinę – akustinę, c) leksinę – gramatinę, d) audiovizualinę, e) audiomotorinę, f) sąlygotą nuosekliųjų sekų atminties sutrikimų, g) sąlygotą nesusiformavusių garsinės analizės ir sintezės įgūdžių.* (Giedrienė, 2015, p. 91).

Išvados

Sunkumai, su kuriais susiduria LSMU lietuvių (užsienio) kalbos dėstytojai, mokydami disleksijos sutrikimų turinčius studentus lietuvių (užsienio) kalbos (kaip gretutinio dalyko), kyla dėl:

1. Gimtosios kalbos tipo (sintetinė / analitinė) ir fonologinių skirtumų (kultūrinis aspektas);
2. Kitų užsienio kalbų mokėjimo kiekio ir kokybės (A1-C1 lygio);
3. Tarpinės (anglų) kalbos mokėjimo kokybės (A1-C2 lygio);
4. Disleksijos (kaip sutrikimo) laipsnio;
5. Kalbos mokymosi tempo mišriose (heterogeninėse) grupėse;
6. Paties studento individualių kalbos mokymosi būdų;
7. Poreikio individualizuoti mokymosi procesą (ypač aktualus – laiko aspektas);
8. Studentų amžiaus (trumpalaikės atminties ir kitų psichologinių veiksnių);
9. Nehumanitarinio profilio ir lietuvių kalbos, kaip ne pagrindinio studijų programos dalyko, mokymosi specifikos.
10. Specialiosios pedagogikos (psichologinių ir metodinių) žinių bei specialiai tam pritaikytų darbo sąlygų stygiaus.

Su visais šiais veiksniais susiduriančiam lietuvių (užsienio) kalbos dėstytojui tenka keisti įprastą grupinio mokymo metodiką, kiekvienam studentui asmeniškai pritaikyti praktikas (taip darbo krūvis didėja kelis kartus) ir nuolat būti pasirėngusiam pokyčiams ne tik dėl kalbinių, bet ir dėl kultūrinių ar psichologinių iššūkių. Dėstytojui, dirbančiam su disleksijos sutrikimus turinčiais studentais, ypatingai reikalingos specialios kompetencijos, norint organizuoti veiksmingą mokymosi procesą ir pasiekti aukštų (kokybiškų) rezultatų.

Rekomendacija

Lietuvių (užsienio) kalbos dėstytojui, siekiančiam veiksmingai pagerinti kiekvieno studento (su specialiaisiais poreikiais) ugdymosi procesą auditorijoje ir namuose, būtina atsižvelgti į visus išvardintus aspektus. Tik tam reikalingos papildomos sąlygos.

Literatūra

1. Bonacina, S., Cancer A., Lanzi, P.L., Lorusso, M.L., Antonietti, A. (2015). Improving reading skills in students with dyslexia: the efficacy of a sublexical training with rhythmic background. *Front. Psychol.* 6(1510). Doi: 10.3389/fpsyg.2015.01510
2. Brewster, D. C. (1990). *DYSLEXIA: theory and practice for remedial instruction*, Parkton/ Maryland: York Press.
3. Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? *DYSLEXIA* 6, 112–123.
4. Giannouli, V., Pavlidis, T. (2014). What Can Spelling Errors Tell Us About the Causes and Treatment of Dyslexia? *NASEN*, DOI: 10.1111/1467-9604.12065
5. Giedrienė, R. (2015). *Raidos sutrikimai ir vaiko socializacija*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla.

6. Kormos, J., Csizér, K., Sarkadi, Á. (2009). The Language Learning Experiences of Students with Dyslexia: Lessons from an Interview Study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3(2), 115-130. doi:10.1080/17501220802638306
7. Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Teaching Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
8. Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. (2008). Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/suzinokime/bp/>, [žiūrėta 2022 m. spalio 15 d.]
9. Pradinio ugdymo bendrųjų programų pritaikymo rekomendacijos specialiųjų poreikių mokinių kalbiniam, matematiniam ir socialiniam bei gamtamoksliniam ugdymui. (2009), Vilnius.
10. Pukinskaitė, R. (2006). *Vaikų skaitymo sutrikimai*. Vilnius: VPU leidykla.
11. Troeva, B. (2016). The process of reading and the teaching of reading skills to pupils with dyslexia. *Pedagogy* (0861-3982), 88(3), 367-387.

Prieiga per internetą:

1. Lietuvos Respublikos Asmens duomenų teisinės apsaugos įstatymas. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/bc0837f27f9511e89188e16a6495e98c>. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ministro ir darbo ministro įsakymas „Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašo patvirtinimo“. (2011). [žiūrėta 2022 m. spalio 10 d.].
2. Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=404013&p_query=&p_tr2=2 39. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas. (2011). Vilnius. [žiūrėta 2022 m. gruodžio 10 d.].
3. Prieiga per internetą: http://www.sac.smm.lt/images/file/e_biblioteka/Lietuvos%20Respublikos%20svietimo%20istatymas.pdf.

Summary

"PROFESSOR, I HAVE DYSLEXIA!" – Teacher's Challenges and Perspectives in Teaching Lithuanian as a Foreign Language to students foreigners of LSMU

Every year, Lithuanian language lecturers at the Department of Languages and Education at the Lithuanian University of Health Sciences (LSMU) hear the phrase: "Professor, I have dyslexia" from more than one foreign student. Some students say it boldly, without hiding it (by showing a document confirming the disorder, even though they are no longer obliged to do so under the law on personal data protection (<https://e-seimas.lrs.lt>), others inform the lecturer personally, secretly from their group mates (whom they don't want to feel psychologically more vulnerable, "inferior", "different" in front of them), and others still conceal the message, and the disorder can only be suspected or recognized by the lecturer himself or herself during the teaching process. There are also those, who under the guise of dyslexia, may abusing or manipulating in the hope of concessions – exceptional conditions for learning and/or assessment of knowledge and skills.

As the concept of dyslexia is a multi-layered definition, and each layer is closely linked to the language learning process, the teacher is forced to overcome a number of obstacles in order to organize a smooth, high-quality learning process of the Lithuanian as a foreign language and to achieve an effective result. He/she has to take into account the heterogeneity of the groups (students without or with special needs in the same group), the different degrees of dyslexia of each student, and the different cultural-linguistic experiences of the students (students in one group are from different foreign countries), the profile of the studies (students are not humanitarians), the age factor (students are from 18 to 43+ years old), etc. Teaching

Lithuanian as a foreign language through an intermediate foreign language (English) is a particular challenge for a teacher working with dyslexic students: it is always much easier to teach a non-native language directly (through the mother tongue), even to students without special needs. In terms of time management, the fact that the Lithuanian language (although equivalent) is an additional subject on top of the other professional subjects does not make the Lithuanian language learning process any easier for students. All of these factors are important in selecting effective teaching methods and tools, in adapting and personalizing learning materials for students with special needs. Thus, Lithuanian as a foreign language lecturers are challenged not only by questions: how to work with such students, how to recognize and set limits for those, who are dyslexic, but also, by the lack of competences and tools (specific knowledge, experience, special working conditions and tools) which teachers need for such difficult and specific work.

Keywords: dyslexia, foreign students, Lithuanian as a foreign language teaching, language teaching problems, student's special needs and teacher's competences.

DIVERSIFICATION OF LATIN MEDICAL TERMINOLOGY COURSES

Libor Švanda

Masaryk University (CZECH REPUBLIC)

Abstract. Efforts to tailor medical terminology courses to individual medical specialties sometimes comes up against the need to provide students of all medical professions with a common terminological basis. Although terminology teachers are competent in language teaching and usually lack the expertise in medicine, they still can successfully convey to students the terminology relevant to their specialty and set in a real-world context if they have a basic understanding of anatomy and are familiar with the principles of writing diagnoses and prescriptions. The creation of specialized terminology courses for students of different medical disciplines then meets the needs of first-year students and teachers of anatomy and other subjects. The paper reflects on the latest development of medical terminology courses at medical faculties, based on the situation at the Faculty of Medicine of Masaryk University.

Keywords: Medical terminology, Latin, Language for specific purposes, Diversification, Language courses

Introduction

The teaching of Latin medical terminology at medical faculties in the Czech Republic and other countries of Central and Eastern Europe has undergone a certain development from its beginnings in the 1950s to the present day. Its origin is linked to the change in the system of secondary school education shortly after the Second World War, when the teaching of Latin and classical Greek ceased to be a compulsory part of the secondary school curriculum. This deficit became more and more visible among new medical students in the following years, and medical schools responded by introducing a one-year or at least one-semester basic Latin course for beginning medical students.

Later on, the nature of these courses began to change: the basic course of Latin gradually became a Latin medical terminology course, in which Latin grammar was pragmatically limited to the extent necessary to enable mastery of the nominal system, and vocabulary was restricted to selected medical terminology.¹ The first two decades of the new millennium saw a gradual differentiation of courses according to individual medical disciplines, with courses being designed differently for students of General Medicine, and differently for future dentists, physiotherapists and other medical disciplines.²

Now, teaching Latin as LSP (language for specific purposes) seems to be standing at another crossroads. This essay attempts to briefly describe the current situation and outline the possibilities for further development of medical terminology courses in the Czech Republic.

Diversification of medical terminology courses at Masaryk University, Faculty of Medicine

The course of basic Greek-Latin medical terminology at the Faculty of Medicine of Masaryk University was intended mainly for students of General Medicine, but similar courses were from the beginning included in the curriculum for students of other medical disciplines: Dentistry, Dental Hygiene, Physiotherapy, General Nursing, Midwifery, Optics and Optometry, Orthoptics, Nutritional Therapy, Paramedicine, Radiological Assistance, and recently also Bioanalytical Laboratory Diagnostics in Healthcare – Embryologist. The students of the different disciplines often used the same textbooks. The differences between the courses were mainly due to their scope (one or two semesters of teaching), but the content of the teaching was general basic medical terminology. As the students' disciplinary backgrounds were only taken into account to a limited extent, many students found these classes understandably unattractive, as they only partially touched on their field of study.

Therefore, individual teachers gradually began to adapt themselves to the students' field of study, at least in terms of vocabulary. For example, in 2007, a team of teachers consisting of Marie Malá, Elena Marečková, Kateřina Pořízková and Hana Reichová enriched the course for Orthoptics, Optics and Optometry with a new study material containing specialized vocabulary and related sets of exercises. From 2009, the another team of medical terminology teachers (Kateřina Pořízková, Elena Marečková, Eva Dávidová and Libor Švanda) started to work on the specialisation of other courses for selected medical disciplines. At first, this involved the preparation of innovative study materials that were used in classes beyond the textbook and focused on lexicon frequent in the given field, with an emphasis on the practicality of their use in teaching texts and later practice. This extension material was introduced for students of Dentistry, Nutritional Therapy, Midwifery, Physiotherapy and General Nursing.³ In the following phase, this team (in which Elena Marečková was replaced by Jozefa Artimová) started to prepare several new textbooks, the content of which was adapted to the medical specialty being studied.⁴ In 2016, two new textbooks were published: one for Midwifery [4] and the other for Physiotherapy and General Nursing [5].⁵ Both textbooks have since been used in medical terminology courses for these specialties not only at Masaryk University, but also at some other medical faculties in the Czech Republic.

The Crossroads

A similar textbook intended for students of Nutritional Therapy remained unfinished and plans to publish similar specialized materials for students of other medical disciplines gradually dwindled in importance. This was not so much due to teachers' unwillingness to create new textbooks, but rather to external factors. With the exception of general medicine, or even dentistry, the numbers of students in other specialisations at the Faculty of Medicine MU are relatively small and the willingness of publishers to publish these materials in a book form is decreasing with the prospect of low print runs. The above problem can be solved by electronic publication; an electronic textbook would ultimately meet the needs of today's students better and the publisher's cost would be reduced. However, a more serious reason for the slowing down of publishing new materials has been the growing doubt on the part of Faculty of Medicine about the need for specialized medical terminology textbooks and the need to meet the scheduling demands of students. In case of scheduling conflicts, it makes sense for medical specialties with low numbers of first-year students to create one general course for all of them, offered in several time slots during the week. Such a course would necessarily provide an orientation to basic terminology that is applicable across medical disciplines, and the element of specialisation, which is still perceived by students and lecturers as progressive and motivating, would thus disappear. At Masaryk University, Faculty of Medicine, this departure from specialty-focused courses has not occurred yet, but it is possible that practical circumstances will require it in the future.

Medical terminology as LSP

Although there are different approaches to learning a language for specific purposes,⁶ they are generally based on a high degree of specialization in the area of professional vocabulary. Basic medical terminology is a prime case in this respect. Although it is true that medical students should be familiar with the terminology of different disciplines at a basic level, it is their specialisation that is most important for them. Courses should therefore take into account the specific demands of the field, emphasise frequent modes of expression with regard to the used lexicon as well as grammatical and word-formation rules, and contextualise them by visualising or explaining their use.⁷

Here, however, we come to the question of teachers' professional competence. In contrast to medical faculties in Western Europe, where medical terminology courses are structured differently, often in conjunction with the history of medicine, or integrated into anatomy courses, and the teachers are medical professionals, medical terminology teachers in the Czech Republic and other post-communist countries usually do not have a medical background. As philologists and linguists, they are competent in language instruction. However, they often get familiar with the basics of anatomy, traumatology, pharmacology and other fields on their own (either by attending selected lectures together with students, or by studying textbooks, consulting with teachers of other subjects, etc.). Then they are able to provide the beginning medical students with relevant content and respond to many questions beyond their own expertise.

The nature of LSP teaching in general requires both linguistic and also (to some extent) professional expertise. In the case of Latin medical terminology, teachers are expected to have at least a basic grounding in other medical subjects, especially anatomy. Even when a teacher has achieved a certain amount of such insight, they must still remember that they are rather partners to the students in acquiring a professional language, not medical professionals. The partnership approach has its advantages: the part of the learning activities that focuses on finding professional contexts and discovering information can be enlightening and motivating for both students and teachers, as students working on an assigned project see that they can enrich their teacher with information and go deeper into the topic together. When communicating with the students, the teacher makes sure that the language and terminology are correct, and at the same time, the students see the terminology in the professional context, which is both motivating as well as informative for them.

Conclusion

It follows from the above that even a linguist without a medical background can successfully teach Latin medical terminology if they are aware of their professional limitations and the goal of the course, which is to help students acquire language means and the ability to communicate professionally. The close connection with the professional courses of the first year of study then directly encourages the tailoring of individual courses to the students of a particular discipline. A two-semester course for General Medicine students will look different than a one-semester course for Dentistry, Midwifery or Optics and Optometry students. Each field of study has its own specificities, and reflecting these in course materials has a strong motivational effect, as students learn the terminology necessary for their field of study.

However, the arguments for creating a general medical terminology course for students of different disciplines should be respected. The main one is the goal of providing students with a general foundation of professional language that will facilitate communication across medical disciplines. All medical disciplines taught at a medical school should have a common denominator, of which professional communication is a part (alongside, for instance, medical ethics), and therefore the course should include this common language base. Moreover, a language teacher without a relevant medical background is not formally competent to decide what is and what is not relevant to the discipline being studied, and often reaches the limits of their knowledge in the field

when designing a specialised course. And the practical aspect cannot be overlooked either: as the number of medical students has been growing in recent years, the scheduling of courses for individual, often relatively small, disciplines has become increasingly difficult. Offering several terms of the same course a week to students of different specialties would make it easier to deal with the scheduling problems, as some classes have to be taken in the evening when students' ability to concentrate is limited.

Only the following years will tell whether the courses will evolve towards their disciplinary specialisation or, on the contrary, towards the creation of a general course in Latin medical terminology common to the various medical disciplines. A compromise, acceptable to the proponents of both approaches, could be the creation of courses designed for a group of disciplines, e.g. in addition to a course for General Medicine students and a course for the students of Dentistry, there would be a common course for nursing disciplines (General Nursing, Physiotherapy, Paramedicine, etc.), a special course for students of Midwifery, and a common course for the remaining disciplines. It remains to be seen whether this would be an acceptable model, since the discussion on this topic is still in its early stages among Czech teachers of medical terminology.

References

1. P. Nečas, "Empirický pohled na výuku latinské lékařské terminologie" [Empirical Perspective on Teaching Latin Medical Terminology] in *Latinitas medica* (K. Pořízková and L. Švanda eds.), pp. 92–100, Brno: Masarykova univerzita, 2015. Retrieved from <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/536>.
2. Beran, *Výuka řecko-latinské lékařské terminologie ve studijních programech všeobecného lékařství na lékařských fakultách v České republice a ve světě*. [Greek and Latin Medical Terminology Instruction in Programmes of General Medicine at Medical Schools in the Czech Republic and abroad.] Dissertation thesis. Praha: Univerzita Karlova, 2013.
3. P. Honč, "Lékařská terminologie: Výuka odborného jazyka na lékařských fakultách" [Medical terminology: teaching professional language at medical faculties], *Andragogika. Čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*, vol. 22, no. 1, pp. 44–56, 2019.
4. J. Artimová, K. Pořízková, L. Švanda & E. Dávidová, *Terminologia Graeco-Latina medica pro studijní obor porodní asistentka*. [Terminologia Graeco-Latina Medica for Nurses-Midwives.] Brno: Masarykova univerzita, 2016.
5. L. Švanda, K. Pořízková, J. Artimová, & E. Dávidová, *Terminologia Graeco-Latina medica pro studijní obory fyzioterapie a všeobecná sestra*. [Terminologia Graeco-Latina Medica for Physiotherapists and General Nurses.] Brno: Masarykova univerzita, 2016.
6. K. Pořízková, "Lékařská latina netradičně. Inovace výukových materiálů pro studenty nelékařských oborů" [Teaching Medical Latin Alternatively. Innovations in teaching methods for students of Bachelor programme] in *Latinitas medica* (K. Pořízková and L. Švanda eds.), pp. 111–118, Brno: Masarykova univerzita, 2015. Retrieved from <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/536>.
7. L. Švanda & J. Artimová, "Diverzifikace inovovaných výukových materiálů lékařské latiny dle oborového zaměření" [Diversification of Innovated Teaching Materials for Medical Latin with Regard to Various Specialisations] in *Latinitas medica* (K. Pořízková and L. Švanda eds.), pp. 119–121, Brno: Masarykova univerzita, 2015. Retrieved from <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/536>.
8. J. Artimová & L. Švanda, "Latin as a Language for Specific Purposes: Its Development and Current Trends," *Humanising Language Teaching*, vol. 18, pp. 1–11, 2016. Retrieved from <http://old.hltmag.co.uk/apr16/sart06.htm>.
9. C. Gnutzmann, "Language for specific purposes vs. general language" in *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (K. Knapp and B. Seidlhofer eds.), p. 517–544, Berlin: De Gruyter Mouton, 2009.

THE IMPORTANCE OF UNDERSTANDING LEGAL TERMINOLOGY: ANALYSIS OF STUDENTS' REFLECTIONS

Virginija Tuomaitė¹, Marija Vėžienė²

Kaunas University of Technology^{1,2} (LITHUANIA)

Abstract. The paper discusses the peculiarities of the language in legal texts, the importance of understanding legal terminology, and the main challenges of legal translation. There is no doubt that translation requires time, knowledge, experience, skills, and accuracy. It is even more important when dealing with legal texts. The aim of the research has been researching and revealing the attitudes of students majoring in technical translation at a specialised university regarding their understanding of legal texts and using legal terminology in Lithuanian and describing the problems and the experience the students majoring in technical translation face in finding counterparts and translating legal texts from English into Lithuanian. Various types of legal texts were chosen to see as many translation challenges as possible. The methodology of the research was based on the descriptive-analytical methods. The data for the research was obtained by analysing the reflections the students provided on their experience, problems, and challenges they encountered in the process of translation training. The results revealed that the main challenges the students noticed were primarily related to the understanding legal texts due to the complexity and peculiarities of the legal language, finding the right equivalents for the legal terminology, differences of legal systems from country to country, lack of time, technical formatting of legal documents, syntax, and punctuation.

Key words: legal terminology, the peculiarities of legal English, challenges of translating legal texts.

Introduction

“Legal English has traditionally been the sphere of lawyers from English-speaking countries which have shared common law traditions. However, due to the spread of Legal English as the predominant language of international business, as well as its role as a legal language within the European Union, legal English is now a global phenomenon. It is informally referred to as legalese. Modern legal English is based on Standard English. However, it contains a number of unusual features. These largely relate to terminology, linguistic structure, linguistic conventions, and punctuation, and have their roots in the history of the development of English as a legal language”. (Liuolienė, et al, 2016).

The Peculiarities of Legal English

Legal texts are very peculiar and complicated because of the distinctive features of the legalese, therefore, any incorrect understanding of them and awry translations into another language can lead to huge misunderstandings and problems on a large scale. Having in mind the complexity and unusual features of legalese, it is important to briefly look at the peculiarities of Legal English, which can be divided into two categories as follows: (A) those having to do with legal vocabulary, and (B) those having to do with syntax. The description of these features is adapted from the *Handbook of Language Training on the Vocabulary of Judicial Cooperation in Civil Matters* (European Judicial Training Network (EJTN), 2016).

A. Legal vocabulary Legal vocabulary may be classified into three types:

- a) technical terminology, i.e., words specifically belonging to legal contexts (“distrain”, “litigation”, “indemnity”, “condonation”).
- b) terms whose meaning in legal contexts differs from the one they possess in general language, also called “subtechnical” or “semitechnical terms” (e.g., “action” meaning “suit” or “proceedings”, “service” meaning “notification”, etc.).
- c) general terms that are used in legal contexts, such as “theft”, “witness”, “judge”, etc. Some of the technical words and/or expressions be Latinisms, either in their original form (prima facie, bona fide), adapted into English (“abscond”, “insolvent”), or direct translations from Latin expressions (e.g., “last will” (ultima voluntas), “burden of proof” (onus probandi). Also, there

are words of French origin, some imported directly, such as “fait accompli”, “force majeure”, etc., others - translated directly, such as “under pain of” (sous peine de), or “plead guilty” (plaider coupable), and yet others - adapted (such as “salvage”, “towage”, “anchorage” or “demurrage”).

In general, the vocabulary of Legal English is characterized by a great degree of formality. This is partly brought about by a high frequency of terms of Greek or Latin origin, but also by some specific features, namely:

- a) archaisms and formal expressions: “whilst”, “showeth”, “witnesseth”, etc.
- b) complex prepositions: “by virtue of” (instead of “by”), “in the event of” (instead of “if”), “in pursuance of” (instead of “under” or “according to”), “having regard to” (instead of “considering”), etc.
- c) binomial or multinomial expressions, i.e., combinations of two or more elements with a similar meaning, such as “act or omission”, “advice and consent”, “under or in accordance with”, “rest, residue and remainder” or “give, devise and bequeath”.
- d) compound prepositions and adverbs, such as “herein” (meaning “in this document” or “mentioned here”), “hereby” (“by this document”) or “thereafter” (“after that, in the future”).
- e) choice of words pertaining to a higher register, e.g., “append” (instead of “attach”), “deem” (“consider”), “expedite” (“hasten”) or “initiate/commence” (“begin, start”).
- f) nominalization, i.e., the use of nouns instead of verbs, sometimes through the conversion of verbs into nouns (“to study – “a study”) or through derivation (by adding suffix like “-ism”, “-tion”, “-ure”).
- g) post-modification, which is a result of nominalization, whereby a number of elements follow the noun for greater accuracy or in order to avoid ambiguity, as in “on the payment to the Owner of the total amount of any instalments then remaining unpaid of the rent hereinbefore reserved and agreed to be paid and the further sum of ten shillings (...)”

B. Legal syntax. There are also some specific features characterizing English syntax and sentence structure, which include the following:

- a) lexical repetition as a reference mechanism; instead of “it” or “this” or any other pronoun, legal English prefers to use specific words like “the aforesaid” or “the aforementioned”, or simply to repeat words.
- b) long and complex sentences, with multiple levels of subordination which are very seldom found in general English.
- c) frequent use of the passive, in order to emphasize the result of actions rather than the agents.
- d) use of connectors like “whereas”, “provided that”, “where”.
- e) omission of the relative pronoun and the appropriate form of the verb “to be”.
- f) a tendency to avoid the negative particle “not”, for instance, through the use of “never”, “unless”, “except”, “fail to” or negative prefixes, such as “un-”.
- g) use of prepositions which are separated from their complements.
- h) use of the subjunctive, which is very seldom used in everyday language except for some fixed expressions. In legal English, the subjunctive is used after verbs like “ask”, “advise”, “command”, or “recommend”, after adjectives like “important”, “essential”, “advisable” or “crucial”, after some nouns.
- i) use of conditional sentences with inversion.

The Challenges of Translating Legal Texts

Translating legal documents is extremely challenging mainly because of the peculiarities and complexity of legal vocabulary and syntax. Any small error or missed word could lead to a series of legal issues, and most frequently would lead to undesirable consequences.

It is common knowledge that most frequently some of the documents that the translators in this field have to translate include certificates of various types, licences, and permits, legal contracts and business documentation, court documents (applications, court judgements, instructions, petitions, and resolutions), etc.

Naturally, legal translations require in-depth knowledge of specific terms and attention to detail. No doubt, experience and a background in the field are also extremely helpful.

A lot of the time, in the field of legalese translation, it is like “walking around in quicksand and legal translators must be careful of where they step”. Given the complexity of legal texts, below follows the description of the top challenges legal translators have to overcome as part of their daily work routine according to some international professional translator experiences (Clear Word Translations, see the list of links No.2).

1. Legal Systems are Different from Country to Country

Legal systems in different countries vary a lot, and so do the specific documents. This variety of paperwork creates just the right environment for ambiguity in translation. Often, international organizations provide guidance and some best practices to help translators transform documents from one language to another without changing them.

However, that does not make the work any less difficult for language experts. A legal translator should know all the variations and similarities between the standard of both the source and target language.

Experts should be aware of the existence of terms with no equivalent or with multiple equivalents in the target language. They should also be trained to identify the correct usage of every term depending on the context, to avoid misunderstandings.

Without proper knowledge of the legal terminology, translators are very likely to leave room for interpretation. This can easily cause later disputes, with many possible consequences on the client's resources and reputation.

2. The Laws Evolve and Systems Change

Not only are legal systems different, but they also keep changing and updating. Templates and guidelines that worked a month or a week ago may not be relevant by the time the translator reaches their deadlines.

Legal translators must keep up with a series of norms and regulations that often change overnight. It involves staying connected to everything that happens in both countries, as well as keeping an eye on every new law that might affect their work.

In this case, being a member of a professional organization can help a language expert stay updated without having to subscribe to all the legal magazines in the region.

3. Word Selection Leaves no Room for Flexibility

Legal executives often speak a language within the language, using terms that even native speakers barely understand and often misuse. Add the fact that terminology in legal documents is often very rigid, and the translator will get the least flexible translation field.

Naturally, translators are required to interpret the source document and understand the meaning behind it. However, they have a very narrow framework when it comes to choosing the best words. Creativity passes to second place when it comes to legal translations.

Working with a glossary of terms and building a solid translation memory can be the best ways to overcome this challenge in translating legal documents. It also saves linguists time and reduces the risks of translation errors.

4. Syntax and Punctuation Require Attention to Detail

The trickiest part of translating legal documents lies in their syntax. Also, most of these documents use what's called 'wooden language', i.e., a series of pompous and ambiguous words that make the material hard to read.

It is the standard in the legal field to use the passive voice, complex sentences that seem endless, an infinite number of commas, semicolons, and apostrophes. It is the worst nightmare of any linguist, writer, or translator.

Punctuation rules are not universal either. Especially complication might seem Oxford comma. It does not exist in many languages and can even generate quite a confusion.

The bad news is that the translation must follow the same rules as the original, as most countries rely on the same best practice of the wooden language when writing legal documents. It is very easy to change a comma into a semicolon or add a period in the wrong place.

Unfortunately, a missing comma is enough to create ambiguity in legal contracts, where every omission or interpretation can change the terms and conditions. The best way to avoid this sort of mistake is to have a second pair of eyes for proofreading. Also, a translator should have a local specialist check the translated version of the document before handing it to the client.

5. Legal Translators Often Work with Strict Deadlines

Most of the time, legal documents are tied to events that involve courtrooms, deadlines, and corporate actions. They all have some strict timescales in common. Delays in this industry can trigger a series of unpleasant events for the translators involved, as well as their clients and their client's business partner.

Language experts need to be aware of any challenge that could slow down the translation project and overcome any obstacles in time.

As can be seen, there are quite a few challenges of translating legal documents. It is a complex task that requires language skills, legal knowledge, and, oftentimes, speeds. It is impossible to be successful in this field without specialized training.

Last but not least, translating legal documents requires translators to have a high level of experience to meet all the requirements in this field. Often, they are required to obtain specific certifications to be able to do this job.

Finally, as legal translations often need to be legalized or certified to be relevant, legal translators should be registered with official institutions, such as the Ministry of Justice or a regional court.

Further, this paper focuses on the students' majoring in technical translation studies at a specialized university reflections related to the problems they faced and the experience they gained while translating legal texts.

Practical Significance of the Research

This paper is an attempt to research some problems that the students majoring in technical translation studies at a specialised university in Lithuania encounter in translating legal texts and using the legal terminology in Lithuanian. This paper deals with some most problematic issues that the students majoring in technical translation face regarding their knowledge of legal terms in Lithuanian. Thus, it is essential to explore the difficulties to help them in finding suitable strategies for translating these terms into Lithuanian. Also, it may as well serve as guidance for other teachers

or other related people involved in training future specific technical translators. Finally, this paper is an attempt to fill in some or other way a gap in the legal terminology translation research and open ways for further studies and motivate other scholars to do related research on the same line.

The Aim of the Paper

This paper aims at researching and revealing the attitudes of students majoring in technical translation at a specialised university regarding the understanding legal texts and using legal terminology in Lithuanian and describing the problems and the experience the students majoring in technical translation face in finding counterparts and translating legal terms from English into Lithuanian.

The Research Methodology

The research employed a descriptive-analytical method for collecting data based on the reflections of students majoring in technical translation on their experience and problems they faced while translating legal texts. Thus, the population and sample of the research was technical translation students at a specialised university in Lithuania. The total population was 6 ($n = 6$). The sample of the research for this paper was 23 out of 24 reflections.

For data collection different types of legal documents were given to students to translate from English to Lithuanian and from Lithuanian to English. The students translated 26 legal documents of different types: lawsuits, contracts, motivational letters, resumes, commercial letters, protocols, memorandums, prenuptial agreements, etc. As the semester consists of 16 weeks, the students were asked to prepare their reflection papers for every quarter of the semester to monitor their own progress. The students were asked to reflect on their experience in the process of translation and the problems they have encountered. The analysis and the description of the data obtained helped to achieve the aim of the research.

The Analysis of the Research Results and Discussion

Each of the students ($n = 6$) prepared 4 reflections for each quarter of 16 weeks. However, the total number of reflections is 23 as the first reflection paper has been missing by one of the students.

The first reflection paper was submitted for Week 1. The students were introduced to micro and macro translation differences. Then, the students translated the lawsuit from English to Lithuanian. During the first week the students shared their first impressions on legal text translation in their reflection papers. The first obstacles the students met were due to the lack of experience while translating the proper names, i.e., specific terms peculiar to legal texts:

1. *The cause of my insurance at first was the names of people and how they have to be translated. Especially, when there can be a few different possibilities while translating them. In such moments I find the best help while consulting my colleagues and hearing their points of views.*
2. *In the text I have adjusted the names and titles to Lithuanian but added the original English forms in brackets as well. I did the same with the name of the department with the abbreviation and mostly used that in the text.*

Another obstacle the students faced during Week 1 translation was the lack of experience related to time and indicated the process to be time-consuming. All the students were checking the legal terms in more than 2 different sources to find the best variant and that was the reason it took longer to complete the translations that is one of the above-mentioned challenges that legal translators face, i.e., that legal translators often work with strict deadlines.

3. *I used programs such as deepl, glosbe, euroterm bank and consulted the VLKK consultation bank.*

The next reflective reports were submitted during the Week 3. By that time, the students had been given to translate various types of contracts. Moreover, many legal texts based on the requirements for contract translation had been analysed beforehand. The most common difficulties that the majority of the students faced were the complexity of legal language in general and the technical issues while preparing the document in the required form. The first challenge has been found there as “Legal Systems Are Different from Country to Country” as in two of the above mentioned challenges.

4. *It is also hard to accept that my dictionary knowledge is not that wide and I sometimes struggle with understanding the sentence in general, also since it is legal terminology even the translation with translation tools to Lithuanian language doesn't always help with understanding the meaning.*

5. *The one difficult aspect of this text was translating now I find to be the formatting of it. Really emphasises the importance of taking advantage of “Word” features and correctly preparing the document.*

Week 6 reflection reports revealed a huge difference between the Week 1 and Week 6 experience. Students felt more experienced and self-confident. However, the main challenge they indicated was related to syntax and punctuation that require attention to detail.

6. *Regarding the sentence structure itself it is definitely easier to translate and work even with longer sentences although, a better approach still is to separate longer sentences into shorter ones in order to have less difficulty with translating them.*

7. *I will have to be more attentive with abbreviations.*

8. *The most useful websites still are IATE, Glosbe and Linguee. Although, now I have learned that I can visit judicial Lithuanian pages, where I can possibly find useful terminology, proper names and other important information.*

The last reflection papers were submitted after a longer break in order to discuss more different challenges and experiences related to translation of legal texts, and to summarize the learning outcomes of the legal translation process. During Week 12 the format of the reflections differed. The students were asked to prepare recommendations for future students dealing with legal translation to help them be more productive and easily cope with some of the most frequent challenges waiting for them. Their recommendations were related mainly to one of the main challenges i.e., the differences of legal systems in various countries. Among many other, the students prepared the following tips:

9. *it is always useful to try and find similar documents in the target language, so the translator can identify phrases most commonly used in the legal forms.*

10. *Doing your research on the target country's legal system. Legal systems vary from country to country, thus is important to know the differences, which might help in the translation process.*

Moreover, as “word selection leaves no room for flexibility”, the students recommended to collect the data during the translation process:

11. *Have a glossary. There are a lot of repeating words in legal documents, having a glossary makes it easy to make sure that the same terminology is being used throughout the whole document.*

12. *Be careful while translating pronouns it's easy to get lost between them. Try to preserve the structure especially the spaces left to fill out, when translating text make sure that it is aligned logically for filling out.*

During the semester the students were translating various types of texts. During the whole process of translation training the students received assistance and help for the evaluation of the translations, investigation of legal sources, dictionaries, and machine-translation tools. However, the students were asked to prepare their reflections individually to find and analyse their own mistakes individually. This method led the students to understanding that the legal translation is no exception to the saying “practice makes perfect”.

Conclusions and Recommendations

The students majoring in the field of technical translation and participating in the training for legal translation process agreed that the more they translated practically, the more self-confidence they had. The main challenges of legal translation they encountered were the differences of legal systems among countries, different syntax, strict requirements for rendering the exact meaning of legal terms by finding the equivalents in the Lithuanian language especially in cases of their absence, and the strict deadlines while translating large number of documents. The students recommended double-checking legal systems of each country, checking the equivalent examples in the open-source legal databases, to develop personal glossaries of legal terms, to double-check the proper names and titles, as the mistake in translation could have a great impact on the issues related to law and responsibilities.

References

1. Klabal, O. (2019). Corpora in Legal Translation: European Judicial Training Network (EJTN) (2016). *Handbook of Language Training on the Vocabulary of Judicial Cooperation in Civil Matters*.
2. Overcoming Terminological and Phraseological Assymetries between Czech and English. *CLINA*, 5(2), 165.
3. Liulienė, A., Metiūnienė, R., Rackevičienė, S. (2016). English for Law and Communication. Mykolas Riomeris University, Vilnius.
4. Piana, D., & Guarnieri, C. (2012). Bringing the Outside inside: Macro and Micro Factors to Put the Dialogue among Highest Courts into its Right Context. *Utrecht Law Review*, 8(2), 139-157.
5. Ramos, F. P. (Ed.). (2020). *Institutional Translation and Interpreting: Assessing Practices and Managing for Quality*. Routledge.

The list of links to sources referred to:

1. <https://legal-translations.com.au/terminology-legal-translations/>
2. <http://clearwordstranslations.com/language/en/top-5-challenges-translating-legal-documents/>
3. <https://www.espressotranslations.com/what-are-the-difficulties-faced-in-legal-translation/>
4. <https://www.espressotranslations.com/what-are-the-characteristics-of-the-language-used-in-legal-translation/>
5. <https://www.espressotranslations.com/what-are-the-characteristics-of-legal-translation/>
6. <https://caselaw.findlaw.com/us-6th-circuit/1911129.html>

THE PROBLEMS OF ENGLISH IT TERMINOLOGY IN LITHUANIAN

Virginija Tuomaitė¹, Daiva Birutė Zavistanavičienė²

Kaunas University of Technology^{1,2} (LITHUANIA)

Abstract. IT technologies have an unquestionable impact on current life and language inclusively. IT terminology poses discussions and controversies for linguists and experts in this area. The Lithuanian language suffers from inadequate term coinage thus creating ambiguity and misperceptions in applying IT terms. The dilemma arises who or what institution must be responsible for creating new Lithuanian IT terms. Moreover, there is a discussion if new Lithuanian IT terms have to be coined altogether. The object of this paper is the aforementioned problem. It analyses the opinions, attitudes, and knowledge of IT students at specialised university regarding new Lithuanian term creation, what strategies can be employed, and whether Lithuanian equivalents are necessary at all.

Key words: IT terminology, IT term coinage, Lithuanian equivalents for IT terms, IT terminology in Lithuanian.

Introduction

An extremely rapid development of information technologies (*further* IT) and related language is a growing problem for anybody concerned with the correct use of IT language and terminology in Lithuanian. If nobody takes care of the Lithuanian language, IT will be another huge space for the spread and creation of foreign words and unusable terms polluting and spoiling the language. Nobody wants the Lithuanian language to die in the future, and, therefore, everybody must protect it by trying to translate, conflate, find equivalents, develop strategies for the term coinage and otherwise eradicate foreign terms in the field of IT. However, will and action alone are not enough. It needs intelligent, intelligible, and useful attitude. At this point, we might ask whether a proper apprehension of the IT language is taken by anybody concerned. The answer is definitely no. That is why, now, most IT developers and IT language users, especially students at a specialised technical university, majoring in the field of IT particularly, who are confronted with the problems of IT terminology daily need the help from Lithuanian linguists or special institutions on the one hand, however, on the other hand, nobody needs bad decisions in this area.

No or bad decisions have a negative impact on both sides. As R. Šmaižys (5) notices society itself is not capable and educated enough to take care of the use and coinage of new terms, which is why linguists' assistance is critical. But when linguists introduce new, completely unrealistic, and 'correct' terms into the Lithuanian language instead of words that are understood and used by all, society cannot remain silent and accept it either. When they see the mistakes of the people responsible, they can and should express their opinion on the issue of changing terms, especially in the field of IT. Finally, the very willingness of the Language Commission to impose unnecessarily fanciful new terms is simply annoying. The impression one gets (probably not without reason) is that some linguists are abusing their powers in the field of language maintenance and development to gain personal power, like that enjoyed by Jonas Jablonskis and his associates in the formative years of the national language. If we are already handing over the term coinage and standardisation to a certain group of people, and if we ourselves realise that we cannot create something new or provide the public with words that are suitable for the public, then those selected linguists must seek a compromise between computer specialists and the Lithuanian language. (5). In this case, good derivative – dead derivative is not a compromise.

Computer professionals, programmers and other people involved in computer language and computing are entitled to a certain professional jargon, which must be supervised by linguists and the committees they set up. However, again, a compromise must be found here as it is not only computer primary school children who must be catered for, and computer professionals, however arrogant they may be about the Lithuanian language, must be respected. The most elementary mistakes made by the guardians of the mother tongue in translating the word 'hakeris' have been met with a huge outcry from computer amateurs and professionals alike but they have been ignored, and the word for dedication to computers and a favourite hobby/job/illegal activity has been reduced to 'programišius' and compared the meaning of this word to 'mergišius' and 'vagišius'. This is to diminish the image and the existing reputation of the 'hakeris', which is completely at odds with reality. It is also worth pointing out that this word is also slang in the English language, and it is only the Lithuanian linguists who have been tripped up by the meaning of this word. In other countries, it has survived as an international word. It is errors like this that make most people think that linguists should not interfere with computer language. Although they do not have a great understanding of the new technologies, they have provided a number of useful and really necessary translations, such as naršyklė (Eng. browser), vedlys (Eng. wizzard), brukalai (Eng. spam). However, on the other hand, we still have pathetic translations that not only make your blood boil but also make you wonder about the intelligence quotient of the people who coined these terms. The 'Lithuanianisation' ('lietuvinimas') of Lithuanian words is particularly striking, for example,

‘pelytė – judriukas’, ‘klaviatūra – maigyklė or spaudynas’, while translations such as ‘ugniasienė’ for ‘saugasienė’ are absurd. (5).

Referring to R. Šmaižys (5), computer language needs constant care, constant attention to changing terms and all modern technology, and we need guardians of the mother tongue and linguists to intervene in the use and creation of terms. However, it is not just paper terms and their rulings that are important to us; it is the right decisions that are in line with reality, with the opinion of computer specialists and with the rules of the Lithuanian language. According to the Lithuanian dictionary, the word ‘care’ means attention, attention to someone's well-being and care. This is exactly the kind of intervention in computer language that society needs. Moderate, kind, and proper care for the Lithuanian language, as well as for the computer language. It is not only the process of care that is important here, but also the cooperation among all sides – Lithuanian linguists, the IT-related public, and everybody concerned with this subject. (5).

In recent years, according to A Kaulakienė (3), with the abundant flow of new IT concepts, the problem arose as to which term to choose - the borrowed or the Lithuanian equivalent, or to use both alternately. The synonymy and variability of the initial stage of formation of Lithuanian IT terminology is a natural course of its development. Only time will tell which of the synonymous terms will prevail. (3).

This paper also focuses on IT students’ habits of IT term usage in Lithuanian, and a sample of IT students at a specialised university in Lithuania have been involved as respondents for the research to find out the attitudes they have and the problems they face when using IT terms in Lithuanian. They must understand the meaning of such terms in English as the source language and Lithuanian as a target to convey the message clearly and adequately.

Practical Significance of the Research. This research attempted to investigate some problems that IT students at a specialised university in Lithuania encounter in finding and using counterparts and equivalents of the English IT terminology in Lithuanian. This research deals with some most problematic issues that the IT students face regarding their knowledge of IT terms in Lithuanian. Thus, it is essential to explore the difficulties to help in finding suitable solutions and developing strategies for using these terms in Lithuanian. Finally, this research attempts to fill a gap in the IT terminology usage in the Lithuanian language research and pave the way for further studies by encouraging other scholars to do such studies on the same line.

The Aim of the Paper. This paper aims at researching and revealing the attitudes of IT students at a specialised university regarding the use of IT terminology in Lithuanian and describing the problems IT students face in finding counterparts and equivalents for the English IT terms in Lithuanian.

The Research Methodology. The research employed a descriptive-analytical method for the analysis of the data obtained. The population and the sample of the research population was IT students at a specialised university in Lithuania. The total population was 104 ($n = 104$). The sample of the research population for this paper was 52 students ($n = 52$), and they were chosen randomly. The collection of the data for the description and analysis was divided into three parts. First, a questionnaire was developed to find out IT students’ opinion in general about English IT terms’ counterparts and equivalents in Lithuanian. Then, a short list of open questions was provided for the IT students to express their attitudes towards the English IT term usage in Lithuanian. Finally, a list of the English IT terms for finding their counterparts and equivalents in Lithuanian was developed to collect data and achieve the aim of the research.

The Analysis of the Research Results and Discussion

Student Opinion about IT Terminology in Lithuanian

Listening to the IT students speaking among themselves on their subject matters in Lithuanian makes you think you are listening to a completely different unrecognisable language

because they use a lot of terminology that seems completely foreign to a Lithuanian non-specialist speaker. Naturally, this fact causes a great desire to find out their opinion about the usage of IT terms in Lithuanian. Thus, the students majoring in IT at a specialised university were asked what their opinion was regarding the usage of English IT terms in Lithuanian. The number of the respondents was 104 IT students who participated in the survey and answered 8 questions about the usage of IT terms in Lithuanian. The questions in the survey were as follows: Do you think the Lithuanian equivalents of the English IT terms are necessary? Do you consult English-Lithuanian dictionaries reading professional literature? When you socialise with students from other majors/faculties, do they comprehend a specialised IT jargon/slang you use? Do other people (not university students and unrelated to your speciality) comprehend a specialised IT jargon/slang you use? Do you use English IT terms as translations into Lithuanian (correct Lithuanian equivalents) in general communication? How often do you need to make a written or oral presentation on an IT topic in Lithuanian? How often do you use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic in English according to the spelling of the IT term; in English according to the pronunciation of the IT term; in English with Lithuanian endings according to the spelling of the IT term; in Lithuanian IT term jargon/slang; in Lithuanian IT term approved by the Lithuanian Language Commission; in any other IT term usage in Lithuanian?

Fig. 1 below presents the IT students' opinion about the necessity of Lithuanian equivalents for the English IT terms. The distribution of the opinions for and against is almost equal, however, negative answers slightly prevail. Fig. 2 demonstrates students' experience in consulting IT terminology dictionaries. Unfortunately, students very rarely do this. If they do, the refer to only a very limited number of dictionaries such as Oxford or Cambridge, and Anglonas. They mention no existing Lithuanian IT terminology dictionaries.

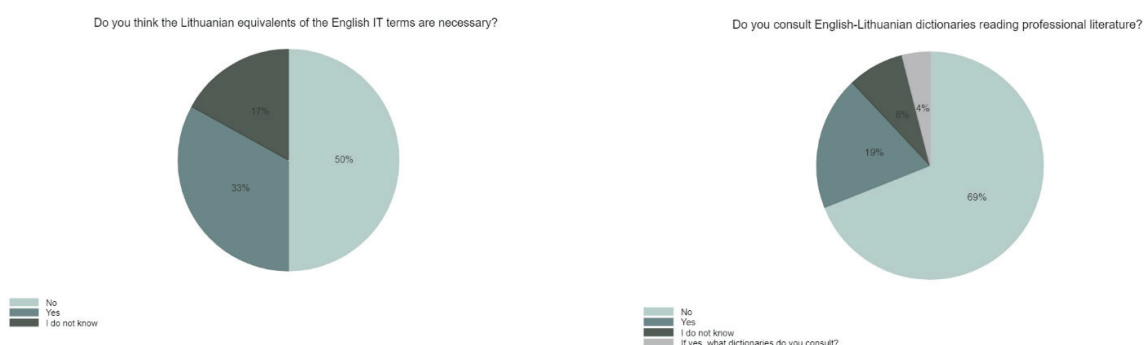


Figure 1. The IT students' opinion about the usage of English IT terms in Lithuanian

Figure 2. The IT students' experience in consulting IT terminology dictionaries

The respondents also expressed their ideas on whether they are understood when they socialise with students from other majors/faculties and use a specialised IT jargon/slang (Fig. 3); whether other people (not university students and unrelated to your speciality) understand a specialised IT jargon/slang they use (Fig. 4); and whether they use English IT terms as translations into Lithuanian (correct Lithuanian equivalents) in general communication (Fig. 5). Mainly, most of the students think that their colleagues majoring in the same field understand them completely when the use IT jargon or slang. Moreover, they think other people, not in the field, do understand IT jargon in everyday communication. However, their opinions distribute quite equally as regards their habits of Lithuanian IT equivalents.

When you socialise with students from other majors/faculties, do they comprehend a specialised IT jargon/slang you use?

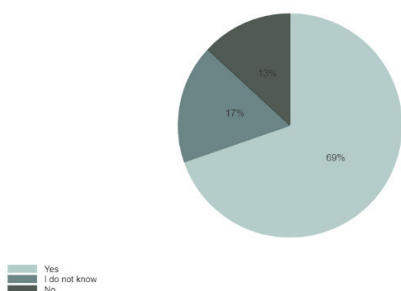


Figure 3. How students majoring in the same field but from other faculties comprehend IT jargon/slang in everyday socializing

Do other people (not university students and unrelated to your speciality) comprehend a specialised IT jargon/slang you use?

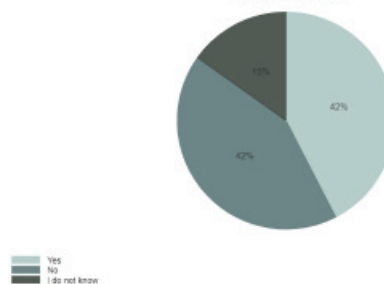


Figure 4. How other people, unrelated to the field, comprehend IT jargon/slang in everyday socializing

Do you use English IT terms as translations into Lithuanian (correct Lithuanian equivalents) in general communication?

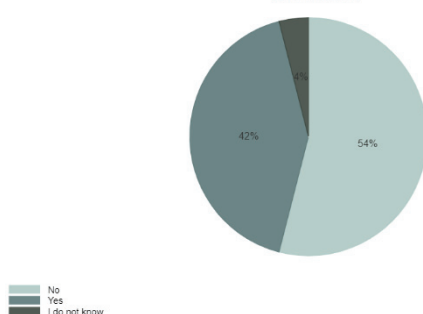


Figure 5. The students' opinion on the use of Lithuanian equivalents for English IT terms in general communication

Fig. 6 represents the IT students' opinions regarding the frequency of the necessity to make a written or oral presentation on an IT topic in Lithuanian. Surprisingly, in their opinion, they very rarely or almost never have to speak or write on IT or speciality topics in academic or professional discourse which also means that they use IT terminology only on the basis of everyday socializing. Figs. 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 show students opinions on how often they use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic and use the IT terms in the following forms: in English according to the spelling of the IT term; in English according to the pronunciation of the IT term; in English with Lithuanian endings according to the spelling of the IT term; in Lithuanian IT term jargon/slang; in Lithuanian IT term approved by the Lithuanian Language Commission; in any other IT term usage in Lithuanian. The analysis of the IT student responses reveals that the most frequent strategy of the usage of IT terms in Lithuanian is English with Lithuanian endings according to the pronunciation of an IT term followed by English with Lithuanian endings according to the spelling of an IT term. The least frequent strategy for the use of IT terms in Lithuanian is Lithuanian IT terms approved by the Lithuanian Language Commission.

How often do you need to make a written or oral presentation on an IT topic in Lithuanian?

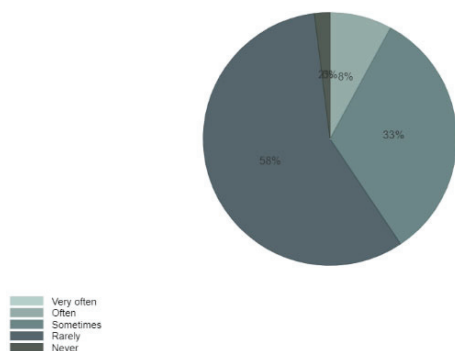


Figure 6. The frequency of oral or written communication on an IT topic in Lithuanian in academic or professional discourse

How often do you use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic? - English according to spelling

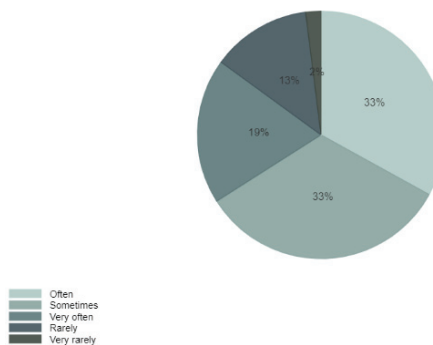


Figure 7. The frequency of the usage of IT terms in general communication on any IT topic (the strategy of using English IT terms according to spelling)

How often do you use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic? - English according to pronunciation

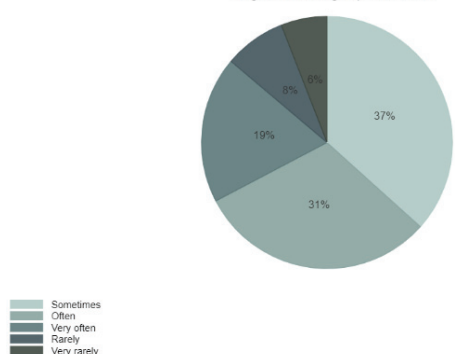


Figure 8. The frequency of the usage of IT terms in general communication on any IT topic (the strategy of using English IT terms according to pronunciation)

How often do you use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic? - English with Lithuanian endings according to the pronunciation of an IT term

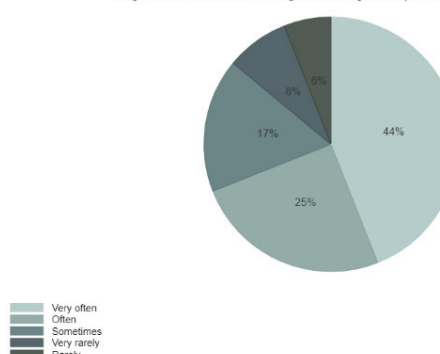


Figure 9. The frequency of the usage of IT terms in general communication on any IT topic (the strategy of using English IT terms with Lithuanian endings according to pronunciation)

How often do you use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic? - English with Lithuanian endings according to the spelling of an IT term

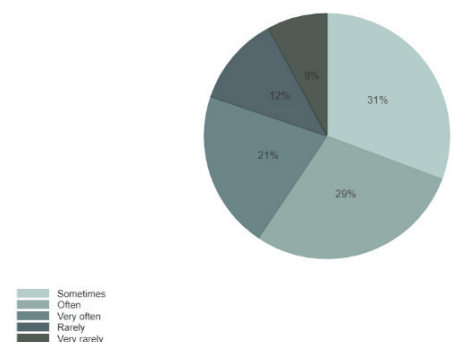


Figure 10. The frequency of the usage of IT terms in general communication on any IT topic (the strategy of using English IT terms with Lithuanian endings according to spelling)

How often do you use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic? - Lithuanian IT term jargon/slang

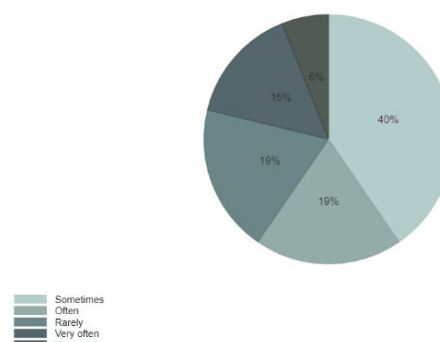


Figure 11. The frequency of the usage of IT terms in general communication on any IT topic (the strategy of using Lithuanian IT term jargon/slang)

How often do you use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic? - Lithuanian IT terms approved by the Lithuanian Language Commission

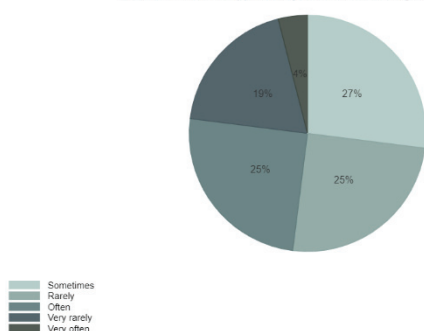


Figure 12. The frequency of the usage of IT terms in general communication on any IT topic (the strategy of using Lithuanian IT terms approved by the Lithuanian Language Commission)

How often do you use IT terms in general activities speaking or writing in Lithuanian on any IT topic? - Other

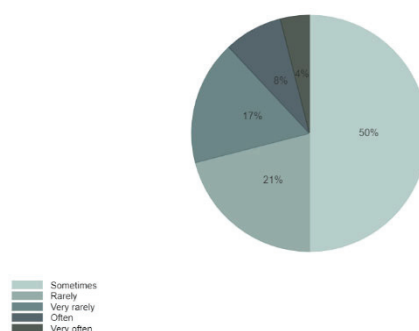


Figure 13. The frequency of the usage of IT terms in general communication on any IT topic (the strategy of using any other form of IT term)

Following the discussion on the IT students' opinions on the usage of Lithuanian IT term equivalents it can be proceeded with the analysis of their attitudes towards the topic of Lithuanian IT term coinage which they provided by responding to related open questions .

Student Attitudes Towards IT Terms in Lithuanian

Following the aim to clarify the students' attitude towards the use of IT terms in the Lithuanian language, the respondents of the research were asked several open questions as follows: what is your opinion about IT term (professional) usage in the Lithuanian language in various environments is, what the advantages and disadvantages of IT terms in Lithuanian are, what decisions and recommendations you would suggest for IT term creation in the Lithuanian language, what institution has to be responsible for it, whose responsibility it is, what process is involved, etc. The analysis of the responses revealed a variety of students attitudes regarding the usage of exact IT terms in the Lithuanian language, such as positive, negative, indifferent, and other.

Thus, the following are the responses that reveal students' *positive attitudes* towards the equivalents of IT terms in Lithuanian and their argumentation for them:

- 50) <....Lithuanian term should be **closer sounding to the English ones** so it would be easier to understand. If that is not possible then we should be **learning Lithuanian equivalent in high school**...>;
- 47) Only one advantage: **preserving our language and not slowly converting it to English**;
- 39) I think the **english terms need to have and lithuania terms**;
- 27) <... I think they should **be acceptable**, because most of the IT workplaces communicates in the English language anyways...>;
- 26) <... I think **using IT terms in general environment is becoming a norm**, and i am fine with it...>;

Therefore, the analysis of the student responses revealed quite a few positive attitudes towards usage of the exact Lithuanian equivalents for the IT terms. In the IT student opinions, the Lithuanian language has to develop its own terminology, find acceptable equivalents, provide good translations or introduce the original terms sounding Lithuanian.

However, most of the students expressed a different opinion in their responses about the exact equivalency of IT terms in Lithuanian. The following are the students' *negative attitudes* towards the equivalents of IT terms in Lithuanian and their argumentation against them:

- 4) <... *There **aren't many translatable English IT terms to Lithuanian**. It's much easier to understand and grasp when it is English, like in programming, functions are already English, so it is more convenient to refer to the English version anyway...>;*
- 3) <... *IT terms in Lithuanian should be **similar** to English because, majority of information about IT is in English...>;*
- 1) <... *In general i think its better for those terms to be **universal** ...>;*
- 9) <... *Make the lithuanian words **less awkward** to use, more in tune with **international** words (programišius vs hekeris, vaizduoklis vs monitorius)...>;*
- 8) <...*Many of the more specific IT **terms sound weird and misplaced**. More often than not the English versions sound more comfortable even if it makes the language incorrect...>;*
- 5) <... *Lithuanian IT terms are hard to use and remember because they **sound odd**....>;*
- 12) <... *computer scientists learn online and mostly in english. it is easier to just use english words and **add an ending making it sound more lithuanian**. some words can be translated for formal purposes, but it students will always continue to use english terms because that is the way they learn and use them ...>;*
- 51) <... *All of the resources of IT sphere **are in english** and not Lithuanian, so it just makes sense to use them...>.*

As can be seen from the above responses, the students explain their negative attitudes by providing such arguments as IT terms are not translatable in Lithuanian; they are not necessary; they sound awkward, weird, strange, odd, and uncomfortable; they should be English with Lithuanian endings; all of them should be in English, close or similar to the original; IT terms should be universal; Lithuanian equivalents are not accurate as they fail to express the exact meaning, are incomplete, incorrect, difficult to understand, and create confusion, misunderstanding, miscommunication, do not make any sense and are too wordy; English IT terms are widely acceptable.

In addition to their negative opinions, the students also expressed **indifferent attitudes** towards the equivalents of IT terms in Lithuanian and provided their argumentation of such an attitude:

- 11) <... *I think attenshion should't be brought to the subject...>;*
- 49) <... *I use a mixage of all possible options: English, Lithuanian and English words made lithuanian through affixes. I feel like it's just natural to speak in whatever way is most comfortable and understandable for your conversation partner...>;*
- 45) <... *I tink positively ...>;*
- 41) <... *I think that usage of IT terms in English helps people to communicate better between themselves, they understand each other better. If I were to create IT terms in Lithuanian language, I would certainly try to make them as international as possible ...>.*

Some students think that the subject is not worth drawing attention to as the IT terms should be used in the most comfortable and understandable way.

Moreover, several students provided **other opinions** regarding their attitudes towards the equivalents of IT terms in Lithuanian:

- 51) <... *There should be no regulations regarding use of language, because people are the ones who create languages, regulations like these, just creates problems and nothing more...>; <... I would love that IT or on that matter terms of any industry wouldn't be created by liguists who try to make the terms 100% gramatically correct and because of that the words turn out to be total nonsense. We need that **professionals of the industry** would work together to create logical, meaningfull and understandable words, or in some cases just use English terms ...>;*
- 43) <... *I think that the people who are to use the words - **programmers and such should be the ones to decide them**. Maybe with some **input from specialists**...>; <... **Institution responsible for it** - vlkk with the help of some sort of **IT specialists**...>; <... If there must be someone to make Lithuanian terms then the **people involved should have an IT background** and not the people who did the current term translations ...>; <... There are*

*according **lithuanian language committees** that are responsible for translations into lithuanian, they should work to make the words similar to the English counterparts rather than reinventing the wheel...>; <... I would recommend the **VLKK** to listened how the people are speaking and make their decisions on the words according to common tongue...>; <... For creation of these words, don't try to make them unique and just convert them to lithuanian. And **creators should be younger people who use these english words** in their everyday conversation...>;*

21) *<... Don't overthink it. It's not rocket science...>; <... However there are some cases when Lithuanian translation is impossible, or very difficult to adapt to for wide usage. In my opinion **everyone is responsible for development of technical terms**, and it should not be forced to speak/write in specific way...>; <.. I would suggest for **actual literature experts** to create Lithuanian terms for IT...>;*

2) *<... There has to be more terms. Lithuanian language commision should be responsible for it...>.*

Regarding these quite a few attitudes inviting for the development and forming of teams of specialists in the field, committees, and commissions responsible for the introduction of the accurate Lithuanian IT counterparts for the IT terms and having in mind the above discussed positive student attitudes towards the Lithuanian IT equivalents the conclusion can be drawn that the attitudes towards this subjected distributed quite equally.

IT terms used by students in Lithuanian

The most frequently used IT English terms were selected and a list of them developed for the students to find the most accurate Lithuanian counterparts and equivalents. The analysis of the collected data revealed that IT students employed the following strategies to provide the Lithuanian IT term as they use it in everyday life when they speak Lithuanian: English according to the spelling of the IT term, English according to the pronunciation of the IT term, English with Lithuanian endings according to the spelling of the IT term, English with Lithuanian endings according to the pronunciation of the IT term, Lithuanian IT term jargon/slang, Lithuanian IT term approved by the Lithuanian Language Commission, and other examples of IT term usage in Lithuanian (e.g., incorrect meaning). Some of the examples of each strategy of English IT term usage provided by the students are presented in Table 1 below.

Table 1. The Performance of the Respondents on Finding the Counterparts and Equivalents of English IT Terms in Lithuanian (Examples)

The possibilities of IT term usage in Lithuanian	The examples of IT terms used by students in Lithuanian
English according to the spelling of the IT term	banner – baneris; bug – bugas; cursor – kursorius; debugger – debuggeris; format – formatas; etc.
English according to the pronunciation of the IT term	banner – baneris; bug – bugas; class loader – klasės loaderis; debugger – debuggeris; format – formatas; hacker – hakeris, etc.
English with Lithuanian endings according to the spelling of the IT term	attach – atačinti; back up – backapas; banner – baneris; browser – brauseris; chip – čipas; format – formatas; hypertext – haipertekstas, etc.
Lithuanian IT term jargon/slang	cloud'as, keybvordas, bugas, crackas, pakodinti, help'as, etc.
Lithuanian IT term approved by the Lithuanian Language Commission	chip – mikroschema; browser – naršyklė, download – atsisiųsti; etc.
Other examples of IT term usage in Lithuanian (e.g., incorrect meaning)	adapter – pakrovėjas; etc.

The analysis of the collected data revealed that the most frequent strategy for the usage of English IT terms in Lithuanian employed by the students in their opinion was an English IT term

according to the pronunciation of the IT term, and the least frequent strategy was using a Lithuanian IT term equivalent approved by the Lithuanian Language Commission.

Conclusions and Recommendations

The analysis of the data obtained on the responses, opinions, attitudes of IT students at a specialized university and the usage of the IT terms in the Lithuanian language indicated that finding exact and accurate equivalents and counterparts of the IT terms in Lithuanian was generally challenging.

The findings also revealed that using Lithuanian IT equivalents for the English IT terms is considered a problem for students due to their lack of sufficient information about the existing counterparts or translating IT terms into Lithuanian. Most of the respondents know the meaning in English but it is difficult for most of them to select the equivalent meaning in Lithuanian as the target language.

The respondents shared their opinions on IT term translations or newly coined terms in the Lithuanian language. The study revealed that the majority of the respondents preferred employing English terms or 'Lithuanianised' terms instead of newly coined terms as they sounded inadequate or inappropriate. The students also shared their views on what institution should be responsible of creating new Lithuanian equivalents for IT terms. However, they expressed their doubts whether they would accept those terms or even apply them in their area.

This pilot research was only an attempt to look at the problems of IT terms in the Lithuanian language based on the IT students' responses, opinions, attitudes, and usage of the terms in the field. Obviously, further research is needed to focus on the problems and solutions for using IT terms in Lithuanian.

References

1. Guidelines for Terminology Policies. Formulating and implementing terminology policy in language communities. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, 2005. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140765>
2. Jakubonytė, A. (2012). IT specialistams sulietuvinti terminai skamba kaip anekdotas. LRT.lt inf. Available at: <https://kauno.diena.lt/naujienos/mokslas-ir-it/it-specialistams-sulietuvinti-terminai-skamba-kaip-anekdotas-206822>
3. Kaulakienė, A. (2014). Kompiuterija ir jos pagrindiniai terminai. *Terminologija. Terminografija. Terminija*. Vilnius: Technika, 126-132
4. Kazlauskaitė, G. (2002). Kompiuterijos terminai. Valstybinė lietuvių kalbos komisija. Vilnius. Available at: <https://vlkk.lt/naujienos/pakomisiu-naujienos/kompiuterijos-terminai>
5. Šmaižys, R. Ar kalbininkams turi rūpėti kompiuterinė kalba? Available at: <https://www.smaizys.lt/informacines-technologijos/ar-kalbininkams-turi-rupeti-kompiuterine-kalba/>

Dictionaries

1. Anglų–lietuvių k. kompiuterijos žodynas. Available at: (<http://www.ims.mii.lt/EK%C5%BD/enciklo.html?word=pod%EBIis>)
2. Enciklopedinis kompiuterijos žodynas. Available at: <http://www.ims.mii.lt/ALK%C5%BD/angl.html>

Kompiuterijos terminai. Vikipedija. Available at:

https://lt.wikipedia.org/wiki/Vikipedija:Kompiuterijos_terminai