



Quality in Language Learning

Skaitmeninio mokymosi galimybių įgyvendinimas aukštajame moksle

Gerosios praktikos gairės



Károli Gáspár University
of the Reformed Church in Hungary
www.kre.hu



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



UNIVERSITATEA
„ALEXANDRU IOAN CUZA”
din IAȘI



UNIVERSIDAD
DE CORDOBA



Vilnius
universitetas





Quality in Language Learning

Skaitmeninio mokymosi galimybių įgyvendinimas aukštajame moksle

Gerosios praktikos gairės



Pavadinimas

Skaitmeninio kalbų mokymosi galimybės aukštajame moksle. Gerosios praktikos gairės

Mokslinis koordinatorius: Elisabete Mendes Silva

Techninis koordinatorius: Lorenzo Martellini

Vadovai: Elisabete Mendes Silva (Bragansos politechnikos institutas, Portugalija), Sandro Moraldo (Bolonijos universitetas, Italija), Anna Zingaro (Bolonijos universitetas, Italija), María-Elena Gómez-Parra (Kordobos universitetas, Ispanija), Ildikó Szabó (Vengrijos Reformatų bažnyčios Karolio Gasparo universitetas, Vengrija), Loreta Chodzkienė (Vilniaus universitetas, Lietuva), Teodora Ghivirigă (Jasų Aleksandro Joano Kuzos universitetas, Rumunija)

Autoriai

Pirmas skyrius

Elisabete Mendes Silva, Isabel Chumbo, Vitor Gonçalves, Cláudia Martins, Alexia Dotras Bravo, Ana M. Alves

Antras skyrius

Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkienė, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

Trečias skyrius

Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Mócza, Andrea Zseni-Petrik

Ketvirtas skyrius

Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

Penktas skyrius

María-Elena Gómez-Parra, Leonor María Martínez-Serrano, Cristina María Gámez-Fernández

Šeštas skyrius

Anna Zingaro, Sandro M. Moraldo, Luisa Bavieri, Paola Polselli, Teresa Quarta, Jürgen Ferner, Sanna Maria Martin, Marina Artese, Sandra Nauert

Viršelis: Soraia Maduro (Bragansos politechnikos institutas)

Data: 2023 m. sausio mėn.

Šis dokumentas yra QuILL projekto intelektualinis produktas Nr. 3

<https://quill.pixel-online.org>

Europos Sąjungos Erasmus+ programos finansuojamas projektas QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809). Už šio leidinio turinį atsako tik jo autoriai. Nei Europos Komisija, nei Portugalijos nacionalinė agentūra neneša atsakomybės už šiame leidinyje pateiktą informaciją.

Visiems partneriams pritarus, metodologinių tyrimų planą bei informacijos rinkimo instrumentus parengė „Pixel“ ir Braganços politechnikos institutas, QuILL projekto koordinatorius.

Šis projektas rengtas dalyvaujant partneriams: Instituto Politécnico de Bragança (projekto koordinatorius, Portugalija); Pixel (Italija); Alma Mater Studiorum-Universita Di Bologna (Italija); Universidad de Cordoba (Ispanija); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Vengrija); Vilniaus universitetas (Lietuva); Universitatea Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Rumunija).

Leidinio nuoroda: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Parra-Gómez, M. E., Szabó, I., Chodzkienė, L., Ghiviriga, T. (Eds.) (2023). *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. QuILL. Instituto Politécnico de Bragança. <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>



QuILL, 2023

Projekto numeris: 2020-1-ES01-KA203-082364

Autorių grupė: QuILL

ISBN:

DOI: <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

TURINYS

TUMPINIŲ SĄRAŠAS	8
-------------------------------	----------

<u>IVADAS</u>	<u>9</u>
----------------------------	-----------------

<u>PIRMAS SKYRIUS</u>	<u>14</u>
------------------------------------	------------------

<u>SKAITMENINIO KALBŲ MOKYMO KOKYBĖ TAIKANT NAUJAUSIAS TECHNOLOGIJAS</u>	<u>14</u>
---	------------------

1. IVADAS.....	14
2. SKAITMENINĖ KOMPETENCIJA EUROPOS AUKŠTOJO MOKSLO KONTEKSTE	15
3. KOKYBIŠKAS SKAITMENINIS KALBŲ MOKYMASIS: NAUJAUSIOS TENDENCIJOS IR PERSPEKTYVOS.....	17
3.1 ŽAIDYBINIMAS: DĖSTYTOJO ODISĖJA.....	18
3.2 TECHNOLOGIJŲ SUSIJIMAS SU LSP	20
3.3 „ERASMUS+“ KALBŲ MOKYMOSI NAUDOJANT TECHNOLOGIJAS PROJEKTAI: ŽINIŲ BAGAŽAS	20
4. BAIGIAMOSIOS PASTABOS	21

<u>„QUILL“ KOKYBĖS KRITERIJAI IR KOKYBĖS RODIKLIAI INTEGRUOTAME KALBŲ MOKYMESEI NAUDOJANT OER</u>	<u>25</u>
--	------------------

1. IVADAS.....	25
2. ŠVIETIMO KOKYBĖ ISTORINIU ASPEKTU	25
3. ATVIRUMAS ŠVIETIME IR JO REIKŠMĖ	26
4. KOKYBĖS KRITERIJAI, TAIKOMI OER, ESANTIEMS QUILL DUOMENŲ BAZĖJE	27
5. KOKYBĖS RODIKLIAI Į OER INTEGRUOTAME KALBŲ KURSE	28
6. PIRMASIS TYRIMAS: KALBŲ DĖSTYTOJŲ PASITENKINIMAS ATVIRAISIAIS ŠVIETIMO IŠTEKLIAIS	29
7. OER NAUDOJIMAS PAGAL WILEY PENKIALYPĘ SISITEMĄ (2009)	32
8. ANTRASIS TYRIMAS (BANDOMASIS TYRIMAS): KALBŲ BESIMOKANČIŲJŲ POŽIŪRIS Į OER	33

<u>TREČIAS SKYRIUS.....</u>	<u>39</u>
------------------------------------	------------------

<u>INOVACIJOS KALBŲ MOKYMO SRITYJE.....</u>	<u>39</u>
--	------------------

1. IVADAS.....	39
2. TEORIJOS IR KONCEPCIJOS, KURIOMIS GRINDŽIAMAS NAUJOVIŠKAS POŽIŪRIS Į KALBŲ MOKYMĄ.....	39
2.1 BESIMOKANČIOJO VAIDMUO IR BESIMOKANČIOJO AUTONOMIJA INTERNETINIAME ELT MOKYME.....	40
2.2 BESIKEIČIANTIS MOKYTOJO VAIDMUO XXI AMŽIAS INTERNETINIO MOKYMO APLINKOJE	40
2.3 ELEKTRONINIŲ MOKYMOSI TECHNOLOGIJŲ METODAI	41
2.4 KALBINIŲ ĮGŪDŽIŲ MOKYMAS NAUDOJANT SKAITMENINES TECHNOLOGIJAS	42
2.5 MIŠRUSIS MOKYMASIS KAIP IDEALI UGDYMO APLINKA MOKANTIS KALBŲ AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE	42
3. INOVATYVŲ SPRENDIMAI RENGIANČIAUSIŲ AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ EFL MOKYTOJUS.....	43
3.1 MOKYMO PRAKTIKA NUOTOLINIO MOKYMOSI METU	43

3.2 HIBRIDINIO MOKYMO PRAKTIKA.....	43
3.3. ATVIRKŠTINĖ MENTORYSTĖ	44
3.4 TARPUSAVIO MENTORYSTĖ	44
3.5 MOKYMO INTERNETU PRAKTIKA	44
3.6 „GEROJI "UŽSIENIO KALBŲ MOKYTOJŲ MOKYMO INTERNETU PATIRTIS	45
4. REKOMENDACIJOS, „KĄ DARYTI IR KO NEDARYTI”	46

AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ STUDENTŲ MOTYVACIJA MOKYTIS KALBŲ NAUDOJANT SKAITMENINES TECHNOLOGIJAS IR IŠTEKLIUS..... 50

1. PAGRINDINĖS MOTYVACIJOS TEORIJOS	50
1.1. MOTYVACIJA: APIBRĖŽIMAS (-AI) IR TIPOLOGIJA.....	50
1.2 MOTYVACIJOS TIPOLOGIJA PSICHOLOGIJOJE.....	50
1.3 MOTYVACIJOS TEORIJOS PSICHOLOGIJOJE.....	51
1.4 POŽIŪRIS Į MOTYVACIJĄ MOKANTIS KALBŲ	51
2. MOTYVACIJA ĮVAIRIUOSE MOKYMOSI SCENARIJUOSE	53
2.1 TEORIJOS IR MODELIAI ĮVAIRIUOSE MOKYMOSI SCENARIJUOSE	53
2.2 LSP SCENARIJAI	53
3. MOTYVACIJOS VERTINIMAS, POREIKIŲ TENKINIMAS IR KALBŲ KURSŲ PRITAIKYMAS SPECIFINIAMS AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ BESIMOKANČIŲJŲ, STUDIJUOJANČIŲ LSP, POREIKIAMS	55
3.1 MOTYVACIJOS VERTINIMAS.....	55
3.2 KOMPONENTAI IR APRAŠYMAI	55
3.3 ATSIŽVELGIMAS Į POREIKIUS IR KALBŲ KURSŲ PRITAIKYMAS KONKRETIEMS AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ STUDENTŲ, STUDIJUOJANČIŲ LSP, POREIKIAMS.....	56
4. STUDENTŲ POREIKIS MOKYTIS KALBŲ - SĖKMINGAS ĮSILIEJIMAS Į DARBO RINKĄ IR VERSLO PLĖTOJIMĄ	57
4.1 „GEROJI“ PRAKTIKA	58
4.2 POREIKIŲ ANALIZĖS PRIEMONĖS.....	58
5. BAIGIAMOSIOS PASTABOS	59

PENKTAS SKYRIUS

SKAITMENINIŲ TECHNOLOGIJŲ DIEGIMAS KALBŲ MOKYME IR MOKYMESI SISTEMINIŲ LYGMENIŲ AUKŠTAJAME MOKSLE

1. TEORIJOS APŽVALGA	64
2. ŽVILGSNIS Į QUILL OER ATVEJŲ TYRIMUS	66
3. PRAKTINĖS GAIRĖS DĖL OER ĮGYVENDINIMO KALBŲ MOKYMOSI IR DĖSTYMO AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE	68

ŠEŠTAS SKYRIUS

SKAITMENINIS ŠVIETIMAS IR LSP TURINYS KALBŲ MOKYMOSI IR MOKYMO SRITYJE

1. ĮVADAS.....	72
2. TEORINĖ IR METODOLOGINĖ SISTEMA.....	72
2.1 SKAITMENINĖS KOMPETENCIJOS APIBRĖŽIMAS: EUROPOS VADOVŲ TARYBOS REKOMENDACIJŲ INDĖLIS	72
2.2 PEDAGOGINĖ DISKUSIJA APIE OER	73
2.3 ŽINIASKLAIDOS AMŽIUS ŠVIETIME.....	74
2.4 PASTABOS APIE IRT GRINDŽIAMĄ KALBŲ MOKYMĄ ĮSIGALĖJUS SKAITMENINĖMS TECHNOLOGIJOMS	75
2.4.1 SKAITMENINIS POSŪKIS IR SKAITMENINIS ATOTRŪKIS.....	75
2.4.2 SKAITMENINIO RAŠTINGUMO STIPRINIMAS	76
2.4.3 DĖSTYTOJŲ PASITIKĖJIMO SAVIMI IR SAVARANKIŠKUMO DIDINIMAS	76
3. KAIP NAUDOTIS SKAITMENINIAIS IŠTEKLIAIS KAIP INTEGRUOTA AR ALTERNATYVIAJA KLASĖS VEIKLOS PRIEMONĖ: PRIEMONĖS IR PAVYZDŽIAI.....	76
3.1 SUOMIŲ ŠNEKAMOSIOS KALBOS MOKYMOSI SKATINIMAS NAUDOJANT „PUHUTSÄ SUOMEE?“ INTERNETINĮ KURSĄ.....	77
3.2 PROGRAMĖLĖS „FORLIVIAMO“ NAUDOJIMAS ITALŲ L2 ATSITIKTINIAM MOKYMUISI SKATINTI.....	78
3.2.1 STRUKTŪRA IR FUNKCIJOS.....	79
3.2.2 TESTAVIMAS	79
3.3 TINKLALAIŽIŲ NAUDOJIMAS LSP MOKYMO IR MOKYMOSI PROCESU.....	80
3.3.1 KODĖL TINKLALAIŽĖS?	80
3.3.2 TINKLALAIŽĖS PANAUDOJIMAS LSP	80
3.4. <i>DEUTSCH IM JOB - PROFIS GESUCHT</i> : SĖKMINGESNIS DISKURSAS APIE KONKRETŲ SEKTORIŲ	81
3.4.1 INTERNETO KURSO YPATYBĖS	81
3.4.2 TESTAVIMAS: STUDENTŲ ATSAKYMAI.....	81
3.4.3 ŽINGSNIS PIRMYN: OER INTEGRAVIMAS	81
4. IŠVADOS	82

TUMPINIŲ SĄRAŠAS

CALL - Computer-assisted language learning / **Kompiuterinis kalbų mokymasis**

CALI - Computer-aided language instruction / **Kompiuterinis kalbų mokymas**

CEFR - The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / **Bendrieji Europos kalbų metmenys: Mokymasis, mokymas, vertinimas**

CEFR-CV - The Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume **Bendrieji Europos kalbų metmenys. Papildomas tomas**

CFRiDiL - The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies / **Bendroji tarpkultūrinio skaitmeninio raštingumo orientacinė sistema**

CLIL - Content and language integrated learning / **Integruotas dalyko ir kalbos mokymasis**

DIGCOMPE - European Digital Competence Framework for Educators / **Europos pedagogų skaitmeninės kompetencijos sandara**

DigEduPol - Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies / **Skaitmeninio švietimo politika Europoje ir už jos ribų: Pagrindiniai efektyvesnės politikos formavimo principai**

DOTS - Developing online teaching skills / **Internetinio mokymo gebėjimų tobulinimas**

EAQUALS - Evaluation and accreditation of quality in language services / **Kalbinių / kalbos paslaugų kokybės vertinimas ir akreditavimas**

EFL - English as a foreign language / **Anglų kalba kaip užsienio kalba**

ESP – English for Specific Purposes / **Dalykinė anglų kalba**

HE – Higher education / **Aukštasis mokslas**

HOTS - Higher order thinking skills / **Aukštesnio lygio mąstymo gebėjimai**

ICT - Information and communication Technology / **Informacinės ir komunikacinės technologijos**

LL – Language Learning / **Kalbų mokymasis**

LOTE - Learning other languages than English / **Kitos kalbos nei anglų (kalba) mokymasis**

LOTS – Lower order thinking skills / **Žemesnio lygio mąstymo gebėjimai**

LSP - Language for specific purposes / **Dalykinė kalba**

LT - Language teaching / **Kalbų mokymas**

OA - Open access / **Atvira prieiga**

OEP - Open educational practices / **Atviroji švietimo praktika**

OER – Open educational resources / **Atviros prieigos mokomieji ištekliai**

OSS - Open source software / **Atviros prieigos programinė įranga**

MALL - Mobile-assisted language learning / **Mobiliosios programėlės, skirtos kalbų mokymui(si)**

MOOCs - Massive open online courses / **Atviri internetiniai mokymo(si) kursai**

TALL - Technology-assisted language learning / **Technologijomis grindžiamas kalbų mokymasis**

TEL - Technology-enhanced learning / **Technologijomis grindžiamas mokymasis**

TELL - Technology-enhanced language learning / **Technologijomis grindžiamas kalbų mokymasis**

UDL - Universal design for learning / **Universalusis mokymosi dizainas**

ĮVADAS

ELISABETE MENDES SILVA

BRAGANCOS POLITECHNIKOS INSTITUTAS IR
LISABONOS UNIVERSITETO ANGLŲ KALBOS STUDIJŲ CENTRAS
BRAGANÇA, PORTUGALIJA
ESILVA@IPB.PT

Manoma, kad kalbos vaidina svarbų vaidmenį visose gyvenimo srityse, pradedant verslu ir finansais, baigiant švietimu ar kultūros sritimis. Teigiama, kad kalbų mokymasis atveria daugybę galimybių, suteikiančių įvairovę mokymosi ir darbo perspektyvų. Dviejų ar daugiau kalbų kvalifikuotas ar net holistinis mokėjimas suteikia begalę galimybių ne tik švietimo srityje, bet ir pačiuose įvairiausiuose politiniuose, socialiniuose ir kultūriniuose kontekstuose.

Vis dėlto, kalbų mokymuisi ne visada buvo atviros durys į pasaulį. Ir prieinamas jis buvo tik pirkliams, keliautojams, verslininkams, intelektualams arba tiems, kurie galėjo sau leisti mokytis namuose arba mokymo įstaigose. Formaliojo švietimo sąvoka neegzistavo iki XVIII a., kai Apšvietos judėjimas iškėlė svarbius klausimus apie švietimą ir būtinybę tobulinti žmogaus protą, pasitelkiant jo galią ir kuriant mokyklas bei universitetus (Feldges, 2022). Tačiau liaudies švietimo sąvoka politinėse diskusijose išryškės tik XIX a. pabaigoje. Tuomet buvo statoma vis daugiau mokyklų. Neišvengiamai augo švietimo įstaigų poreikis mokytojams rengti: švietimas tapo prieinamas vis didesnei gyventojų daliai. Nuo tada mokymas buvo grindžiamas mokymusi mintinai ir racionaliu bei empiriniu požiūriu į gyvenimą, kuris atspindėjo mokiniams diegiamo mokymosi būdu. Skaitymas, rašymas, aritmetika ir religijos mokymas buvo įtraukti į mokyklos mokymo programą, o mokytojai atliko tik instruktorių funkcijas (Morgan, 2011). Universitete klasikinės kalbos, tokios kaip graikų ar lotynų, turėjo tvirtas tradicijas, o šiuolaikinės užsienio kalbos kaip universitetinė disciplina tapo priimtinomis tik XX a. pradžioje. Tačiau tik XX a. septintame ar aštuntame dešimtmečiais moderniųjų kalbų mokymas atitolo nuo mokymo išimtinai per literatūrą ir gramatiką, o sociolingvistika padėjo suvokti šnekamosios kalbos ir socialinių kalbos aspektų svarbą (Coleman, 2004). Tai sutapo su komunikacinio kalbų mokymosi metodo atsiradimu septintajame dešimtmetyje. Vidurinėse mokyklose šiuolaikinės užsienio kalbos į mokymo programą buvo plačiai integruotos tik aštuntajame dešimtmetyje, nes Anglijoje buvo pakeistos nacionalinės mokymo programos, taip atsižvelgiant į Europos pokyčius šioje srityje (Dobson, 2018).

Švietimo sistema nuėjo ilgą kelią nuo tada, kai buvo pradėta labiau laikytis elgesio principais grįsto požiūrio. Švietimas lydėjo ir atspindėjo socialinius, politinius, ekonominius ir technologinius pokyčius. Šiandien Europoje ir Vakarų pasaulyje švietimas žengia kartu su pažangos idėjomis, susijusiomis ne tik su šalies, bet ir su asmeniniu žmogaus tobulėjimu. Švietimo demokratizacija siekiama visuotinio švietimo, kuriame humanistinės laisvės, lygybės ir teisingumo vertybės turėtų vyrėti kaip europinės tapatybės dalis.

Witold'as ir Brock'as (2000) kalba apie „europinį švietimą“, kuris:

turi parodyti europiečiams, kad jie gali veiksmingiau dirbti ir patogiau gyventi kartu, nes tarpininkauja švietimo ir profesinės veiklos procedūras ir mokymo modeliai, dėl kurių susitarta Europos Sąjungoje ir kurie yra ekonominių tikslų dalis. Tam tikslui tarnauja tiek užklausinė veikla, tiek ir tradiciniai mokyklos mokymo programos dalykai. Laisvės, pilietinės laisvės, teisingumo ir lygybės, taikos ir aplinkos apsaugos klausimai bus nauji Europos ir pasaulio švietimo prioritetai, kuriuose tradicinių dalykų, įtrauktų į nacionalines mokyklų programas, svarba mažės, užleisdama vietą domėjimuisi tarptautiniais įvykiais, informacija apie kuriuos jau dabar tampa prieinama. (P. 15)

Šis išsilaisvinimas iš provincialumo ir siekis sukurti vieningesnę ir tarptautiškesnę Europą suformavo švietimo sistemą, vienijančią Europos Sąjungos narių panašias švietimo struktūras ir patirtis. Todėl ir buvo sukurta Europos kreditų perkėlimo sistema (ECTS), kuri dabar taikoma visuose Europos universitetuose.

Be „Europos žinių“ sklaidos, „Europos švietimas“ taip pat pabrėžia užsienio kalbų gebėjimų svarbą. Todėl yra labai svarbu mokytis kalbų, nes jos palengvina bendravimą ir taip suteikia galimybę „gyventi ir dirbti bet kurioje Europos Sąjungos vietoje“ (Witold & Brock, 2000, p. 17). Komunikacinė kompetencija iš tiesų yra vienas svarbiausių kalbos mokymosi ir mokymo klausimų nuo tada, kai 1972 m. Del’as Hymes’as pristatė šį požiūrį. Ankstesni kalbų mokymo ir mokymosi modeliai buvo grindžiami grynai lingvistiniu požiūriu, ignoruojant „socialinius kontekstus, kuriuose kalba vartojama“ (Baker, 2017, p. 13). Komunikacinis kalbų mokymas (angl. Communicative Language Teaching, CLT), be kitų holistinių kalbos kompetencijos modelių, kylančių iš šios skėtinės sistemos, pavyzdžiui, užduotimis grindžiamo mokymosi ir mokymo (angl. Task-based Learning and Teaching, TBLT), visuminio fizinio reagavimo (angl. Total Physical Response, TPR), projekcinio mokymosi (angl. Project-based Learning, PBL), turėjo didelę įtaką 2001 m. paskelbtiems „Bendriesiems Europos kalbų metmenims“ (CEFR). Siekiant skatinti daugiakalbystę, be kitų tikslų, šie metmenys „suteikia bendrą pagrindą visoje Europoje rengti kalbų kaip dalyko programas, studijų programų programas, gaires egzaminams, vadovėliams ir kt.“ (CEFR-CV, Europos Taryba, 2020).

Praėjo dvidešimt metų nuo tada, kai pirmą kartą „Bendrieji Europos kalbų metmenys“ pasiekė savo vartotojus, o šiandien, skaitmeninių technologijų, globalizacijos ir nuolatinių migracijos bangų amžiuje, kalbų mokymasis sulaukia dar didesnio ir prasmingesnio atgarsio. Kalbų mokymasis laikomas privalomu vis labiau technologiškai išsivysčiusiame ir konkurencingesniame pasaulyje. Šiuo metu dalykinės kalbų mokymosi poreikis yra svarbiausias, nes, pasak Coleman’o (2005):

Žvelgiant iš dalyko mokymo programos perspektyvos, užsienio kalbos mokėjimas šiandien yra susijęs su daugybe „turinio“ sričių – nuo literatūros, kultūros, lingvistikos, sociologijos, istorijos ir politikos studijų apie šalį, kurioje kalbama pasirinkta kalba, per giminingas sritis, pavyzdžiui, kitas užsienio kalbas ir kultūras, iki labai skirtingų specialybių – nuo ekonomikos iki mechanikos inžinerijos. (P. 4-5)

Europos Taryba taip pat skatino kalbų ir skaitmeninių technologijų sąsajų atsiradimą, vykdydama keletą projektų ir programų. Skaitmeninių kompetencijų sistema piliečiams (Vuorikari, R. ir kt. 2016, 2022) ir Bendroji tarpkultūrinio skaitmeninio raštingumo orientacinė sistema (CFRIDIL) yra dvi žinomiausios jos programos. Jos plačiai minimos šio leidinio pirmame ir šeštame skyriuose.

Po Covid-19 pandemijos, kuri smarkiai paveikė visą pasaulį, visos švietimo sistemos buvo priverstos iš naujo atrasti arba (ir) prisitaikyti prie naujų fizinių ir socialinių sąlygų. Mokytojai turėjo peržiūrėti savo pagrindinius pedagoginius metodus, kuriais vadovavosi savo dėstymo praktikoje. Skaitmeninis pasaulis tuomet švietime tapo didžiule panacėja, plačiai paplito naujos mokymosi aplinkos. Vadovaudamiesi Muñoz-Luna ir Taillefer (2018) įžvalgomis, kur teigiama: „... be technologijų naudojimo, kalbų mokytojai ir tyrėjai dabar turi ištirti skaitmeninių užduočių ir išteklių lauką.“ (p. 1), galime suprasti, kodėl QuILL projektas ir konkrečiai šis leidinys yra tokie savalaikiai.

„QuILL – kalbų mokymosi kokybė“ projektas buvo patvirtintas pagal programos „Erasmus+“ kvietimą „Strateginės partnerystės skaitmeniniam švietimui“. Projekte siūloma kalbų dėstytojams, dėstantiems užsienio kalbas arba dalykines užsienio kalbas, naujai pažvelgti į skaitmeninius atviros prieigos mokymo(si) išteklius ir kuo kokybiškiau jais naudotis. Vienas pagrindinių QuILL tikslų – sudaryti aukštųjų mokyklų kalbų dėstytojams galimybę naudotis atviros prieigos mokomaisiais ištekliais (OERs), kurie padėtų jiems mokymo ir mokymosi procese. QuILL projekto portale kalbų dėstytojai ir besimokantieji ras daug atviros prieigos mokomųjų šaltinių aštuoniolika Europos kalbų, kuriuos jau studentai išbandė, ir jie pasitvirtino realiuose mokymo(si) scenarijuose. Be to, dėstytojams taip pat bus

prieinamas elektroninis mokomasis paketas, kuris padės jiems atrinkti, taikyti mokymo(si) procese ir kurti internetinius išteklius.

Šis leidinys, kuriame pateikiamos svarbios teorinės įžvalgos ir praktinės gairės, skirtas aukštojo mokslo politikos formuotojams, taip pat dalykinės kalbos dėstytojams. Juo siekiama patobulinti skaitmeninių kalbų mokymosi galimybių įgyvendinimą aukštajame moksle. Šiuo leidiniu taip pat siekiama pristatyti, išnagrinėti ir reflektuoti apie skaitmeninių technologijų naudojimo kalbų mokymosi ir mokymo procese galimybes. Šiame leidinyje pateikiamos šešių QuILL projekto partnerinių institucijų, sudarančių QuILL projekto konsorciumą, publikacijos, todėl natūraliai jį sudaro šeši skyriai:

Pirmas skyrius – Kokybė pažangiajame skaitmeniniame kalbų mokyme(si),

Antras skyrius – Kokybės kriterijai ir kokybės rodikliai integruotame kalbų mokyme,

Trečias skyrius – Inovacijos kalbų mokymo srityje,

Ketvirtas skyrius – Aukštųjų mokyklų studentų motyvacija mokytis kalbų naudojant skaitmenines technologijas ir išteklius,

Penktas skyrius – Skaitmeninių technologijų diegimas sisteminiu lygmeniu mokant kalbų aukštojo mokslo sektoriuje,

Šeštas skyrius – Skaitmeninis švietimas ir dalykinės kalbos turinys mokymosi ir mokymo procese.

Dauguma internete randamų išteklių skirti besimokantiems anglų kalbos. Tai viena iš problemų, kurias sprendžia QuILL projektas. Ketvirtame ir penktame skyriuose pabrėžiamas šis trūkumas, atkreipiamas dėmesys į anglų kalbos kaip užsienio kalbos (EFL) / dalykinės anglų kalbos (ESP) ir L2 mokymo arba LSP skirtumus, pabrėžiama, kad reikia taikyti alternatyvias mokymo strategijas ir permąstyti motyvacijos modelius, tinkamus LSP arba kitų kalbų, išskyrus anglų, mokymuisi (LOTE).

Visuose skyriuose aptariamas kalbų mokymosi naudojant skaitmeninius išteklius procesas, o tokie raktiniai žodžiai kaip „kokybė“, „inovacijos“ ir „skaitmeninis švietimas“ yra bendri visiems skyriams. Vis dėlto, kad kiekviena sritis būtų išsamiau išanalizuota, ji buvo suskirstyta į potemes.

Pirmame skyriuje pateikiama plati mokslinės literatūros apžvalga apie skaitmeninio kalbų mokymo būklę Europos aukštojo mokslo kontekste. Jame aptariama naujausia literatūra šia tema, be to, aptariami Europos Tarybos vykdomi projektai ir programos, taip patvirtinant pastarųjų metų skaitmeninių technologijų aktualumą. Remiantis literatūra, skaitmeninių priemonių ir išteklių integravimas į kalbų mokymą ir mokymąsi įvairiuose Europos mokymo scenarijuose pasirodė esąs kokybiškas naujosios mokymo ir mokymosi paradigmos privalumas.

Antrame skyriuje pateikiami svarbūs svarstymai apie kokybės sudėtingumą mokymo ir mokymosi procese, taip pat aptariama geros kokybės atviros prieigos mokomųjų išteklių (OERs) sąvoka ir tai, ką ji apima iš naudotojo perspektyvos. Be to, autoriai išskiria kokybės rodiklius, tokius kaip studentų pasitenkinimas, kuriais galima vertinti skaitmeniniu pagrindu parengtų kalbų mokymo kursų aukštosiose mokyklose pažangą. Šiems kokybės rodikliams iliustruoti buvo atlikti du tyrimai, kurių metu buvo nagrinėjami dėstytojų ir besimokančiųjų atsiliepimai apie atviros prieigos mokomaisiais ištekliais (OERs) integruotą kalbos kursą universitete. Gauti rezultatai rodo, kad kokybės rodiklius vertina ir besimokantieji, ir dėstytojai, be to, OER vertinami kaip įdomi ir motyvuojanti papildoma mokymo medžiaga.

Trečiame skyriuje išsamiai aptariamos inovacijos. Aprašoma skaitmeninių technologijų naudojimu grįsta praktika, požūriai, metodai ir strategijos. Ikimokyklinio ugdymo mokytojus rengimas internetinėje aplinkoje remiantis inovacijomis pasiūlo daug temų, tokių kaip mišrusis mokymasis, mokinių savireguliacija ir mokinių autonomija EFL ir SLP kontekstuose.

Ketvirtame skyriuje daugiausia dėmesio skiriama motyvacijos klausimui ir kokią įtaką ji gali turėti antrosios kalbos (L2) mokymuisi, esant skirtingiems mokymosi scenarijams ir skirtingiems besimokantiesiems. Todėl poreikių tenkinimas ir kalbos kurso sudarymas konkrečioms dalykinę kalbą studijuojančių trečiakursių poreikiams yra viena iš „gerųjų“ praktikų, kuria autoriai dalijasi šiame

skyriuje. Be to, dėstytojai taip pat turi įtraukti besimokančiuosius į mokymosi išteklių atrankos ir kūrimo procesą, suteikdami jiems daugiau atsakomybės bei savarankiškumo. Skaitmeninių išteklių naudojimas taip pat gali kelti besimokančiųjų motyvaciją, kuri turės įtakos efektyvesniam mokymuisi. Tokiu būdu studentams bus suteiktos priemonės, padėsiančios sėkmingai įsilieti į darbo rinką ir plėtoti būsimą verslą.

Penktame skyriuje aptariama, kaip skaitmeninės technologijos, skirtos kalbų mokymuisi ir dėstymui, taikomos aukštojo mokslo sektoriuje, daugiausia naudojantis QuILL duomenų baze, paaiškinama, kaip buvo nustatyti ir atrinkti 18 Europos kalbų ištekliai. Autoriai gilinasi į šį diegimo procesą aprašydami kelis jo etapus. Taip pat aptariama „geroji“ praktika, kaip maksimaliai panaudoti skaitmeninius išteklius, siekiant švietimo politikos formuotojams, dėstytojams ir besimokantiems pateikti septynias rekomendacijas, kurios bus naudingos jų darbo, mokymo ir mokymosi praktikoje taikant tiesioginio, mišraus ar internetinio mokymosi scenarijus.

Šeštame skyriuje aptariama dalykinė kalba ir pateikiamos naudingos skaitmeninių išteklių identifikavimo ir naudojimo mokymo kontekste gairės. Pristatydami kelias priemones ir konkrečių atvejų tyrimus, kuriuose daugiausia dėmesio skiriama suomių ir italų dalykinei kalbai, autoriai pateikia pavyzdžių, kaip skaitmeniniai ištekliai gali būti integruojami į mokymo procesą arba naudojami kaip alternatyva seminarams klasėje. Be to, vystoma pedagoginė diskusija apie atviros prieigos mokomuosius, išteklius kviečiant persvarstyti mokymo paradigmas švietimui einant skaitmenizacijos link.

Šiuose šešiuose skyriuose pateiktos gairės sutampa su pagrindiniais principais, kuriais vadovaujamės mes, aukštųjų mokyklų dėstytojai: mes norime, kad mūsų studentai būtų motyvuoti ir susidomėję studijuojamu dalyku, kad jie išsilaisvintų nuo siauro mąstymo įpročių, taptų savarankiškais ir ugdytų(si) kritinį mąstymą. Konkrečiame dalykinės kalbos mokymo kontekste skaitmeninės technologijos suteikia dėstytojams ir studentams daugiau priemonių, kurios leis jiems atverti kuo daugiau durų mokymosi ir mokymo proceso metu.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Baker, C. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Coleman, J. A. (2005). Modern Languages as a University Discipline. In J. A. Coleman & J. Klapper (Eds.), *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (pp. 3-9). Routledge.
- Council of Europe. (2020). *The Common European Framework of References for Languages. Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>
- Dobson, A. (2018). Towards “MFL for all” in England: a historical perspective. *The Language Learning Journal*, 46(1), 75-85.
- Feldges, T. (2022) (ed.). *Education in Europe: Contemporary Approaches across the Continent*. The Routledge Education Studies Series. Routledge.
- Morgan, K. (2011). *The Birth of Industrial Britain*. Pearson Education Limited.
- Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union.
<https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Witold, T. & Brock, C. (2000). Introduction. The place of education in united Europe. In C. Brock & T. Witold, T. (Eds.), *Education in a Single Europe* (pp. 1-48). Routledge.

PIRMAS SKYRIUS

SKAITMENINIO KALBŲ MOKYMO KOKYBĖ TAIKANT NAUJAUSIAS TECHNOLOGIJAS

ELISABETE MENDES SILVA¹, ISABEL CHUMBO², VITOR GONÇALVES³, CLÁUDIA MARTINS⁴, ALEXIA DOTRAS BRAVO⁵, ANA M. ALVES⁶

BRAGANCOS POLITECHNIKOS INSTITUTAS^{1,2,3,4,5,6}

LISABONOS UNIVERSITETO ANGLŲ KALBOS STUDIJŲ CENTRAS^{1,4}

PAGRINDINIO UGDYMO MOKSLINIŲ TYRIMŲ CENTRAS³

AVEIRO UNIVERSITETO KALBOS, LITERATŪROS IR KULTŪROS CENTRAS^{4,6}

KOIMBROS UNIVERSITETO PORTUGALŲ LITERATŪROS CENTRAS⁵

BRAGANÇA, PORTUGALIJA

ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

SANTRAUKA

Per pastaruosius du dešimtmečius švietimo srityje įvyko daug pokyčių. Technologijų pažanga globaliame pasaulyje, kuriame vyrauja ryšiai su visuomene, lėmė naujus požiūrius į kalbų mokymą, ypač aukštojo mokslo kontekste. Todėl šiame skyriuje bus aptariamas šiuolaikinis skaitmeninis kalbų mokymas, grindžiamas šios srities literatūra, pvz., Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022), bei kitų šia tema atliktų tyrimų, vykdytų programų ir projektų rezultatais, siekiant išsamiai apžvelgti dabartinę skaitmeninio kalbų mokymosi ir mokymo kokybės Europos aukštosiose mokyklose situaciją. Skyriuje taip pat apibendrinamos ir aptariamos įvairios skaitmeninės priemonės ir išteklių, kurie prisidėjo prie mokymo ir mokymosi kokybės aptariamame dalykinės kalbos kontekste.

1. ĮVADAS

XXI amžiaus pradžioje švietimo kontekste Marc'as Prensky (2001 m.) sukūrė naują „skaitmeninių čiabuvių“ sąvoką, kad apibūdintų mokinius, nuo XX a. paskutiniųjų dešimtmečių patyrusius paradigminius pokyčius, susijusius su nuolatiniais skaitmeniniais laimėjimais. Šie „skaitmeniniai čiabuviai“ buvo „nutrūkstamumo“ arba „skilimo“ proceso dalis, kuris pakeitė „dalykus taip iš esmės, kad nebėra kelio atgal“, dalis (p. 1). Kaip teigia autorius: „Šis vadinamasis „skilimas“ – tai skaitmeninių technologijų atsiradimas ir sparti sklaida paskutiniiais XX a. dešimtmečiais“ (p. 1). O mokytojus ir švietimo darbuotojus Prensky pavadino „skaitmeniniais imigrantais“, nes jie susipažino su naujomis technologijomis, perimdami (ir pritaikydami) jas kaip veiksmingą mokymo strategiją. Be to, Prensky įspėjo mokytojus apie būtinybę keistis, jei jie nori atkreipti mokinių dėmesį (p. 6). Galima nesunkiai padaryti išvadą, kad toks požiūris į technologijas labiausiai viliojo jaunesnius mokytojus, labiau linkusius naudotis technologijomis tiek asmeniniame gyvenime, tiek dėstant, nei brandesnius, žiūrėjusius į jas įtariau ir pasitikinčius tradiciniais mokymo metodais.

Nors kai kuriomis aplinkybėmis taip ir yra, tai ne tas argumentas, kuris pateisina daugiau ar mažiau tolerantišką požiūrį į technologijų naudojimą mokymui(si). Yra daugybė veiksnių, kurie arba padeda, arba trukdo mokytojams įsitraukti į skaitmeninį raštingumą ir asmeniniame, ir profesiniame gyvenime, todėl, kaip teigia Tour (2015, p. 127), reikia atlikti daugiau tyrimų, kad galėtume geriau suprasti šią problemą. Atsižvelgdama į tai autorė (2015), bandydama nustatyti „glaudų ryšį tarp kalbų mokytojų kasdienės skaitmeninio raštingumo praktikos ir technologijų naudojimo pamokose“ (p. 137), atliko tyrimą, kuriame nagrinėjo „mokytojų naudojimąsi technologijomis asmeniniame gyvenime ir mokymo procese“ (p. 136). Jos įžvalgos apie naujųjų raštingumo gebėjimų integravimą į mokymą įrodė, kad šis naujas požiūris į kalbų mokymą tebėra iššūkis, ir leido autorei padaryti tokią išvadą:

Naujųjų raštingumo gebėjimų integravimas į mokyklos aplinką reikalauja daugybės pokyčių, nes mokymo programos ir pedagogika jau yra suvaržytos išorinių veiksnių. Svarbu ir tai, kad tam reikalingos individualios mokytojų pastangos, nes, kaip šis tyrimas rodo, pačių mokytojų skaitmeninis mąstymas gali dar labiau riboti naujų raštingumo gebėjimų lavinimą. (p. 136)

Nuo 2001 m. skaitmeninės technologijos pasikeitė dar labiau ir sparčiau, o kartu su jomis keitėsi ir mokytojai. Pasak Johnston et al. (2019), „milžinišku greičiu rinkai pristatomi nauji technologiniai įtaisai, kurie yra didžioji mūsų kartos visuomenės panacėja. Technologijos liaupsinamos net išganingais terminais, panašiais į religinį užsidegimą“ (p. v).

Skaitmeninės technologijos išlaisvino iki šiol nematytas jėgas švietimo srityje, todėl gausu literatūros, kurioje nagrinėjamos ir išryškinamos naujųjų technologijų galimybės bet kokiame mokymo ir mokymosi kontekste (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020; Blannin, 2022). Be to, Muñoz-Luna ir Taillefer (2018) teigia, kad „technologijų integravimas į ugdymą buvo svarbi švietimo reformų darbotvarkė visame pasaulyje“ (p. 6). Nesibaigiantys atradimai šioje srityje pirmaisiais XXI amžiaus dešimtmečiais metė iššūkį ir pakeitė požiūrį į skaitmeninį švietimą. Kalbų mokymas taip pat įgavo naują žvilgsnį į tai, kaip buvo mokoma ir mokomasi kalbų, nes naujosios medijos ir informacinės technologijos tapo svarbiomis pagalbinėmis priemonėmis kalbų mokytojams. Taigi skaitmeniniai ištekliai išplėtė mokymo ir mokymosi galimybes suderindami tiek mokytojų, tiek mokinių skaitmenines kompetencijas su XXI amžiaus iššūkiais, grįžtais skaitmeninių kompetencijų sistema. Ši darbotvarkė labai vertinama naujoje aukštojo mokslo (AM) arenoje, skatinančioje dėstytojų ir studentų skaitmeninį raštingumą ir interaktyvias medijas (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk ir Fedeli, 2022) per tokius dokumentus kaip 2016 m. sudarytą Europos Sąjungos pedagogų skaitmeninės kompetencijos sandarą (DigCompEdu) (Vuorikari et al. 2016) ir 2017 m. išleidus naują jos redakciją (Carretero Gomez et al., 2017). Šios ir kitų sandarų pažangą nagrinėsime toliau.

Šiame skyriuje aptariamas skaitmeninių priemonių ir išteklių integravimas į kalbų mokymą ir kaip jis padeda gerinti mokymo kokybę ir veiksmingumą. Be to, jame trumpai apžvelgiamas dalykinės kalbos kontekstas ir jos sąsajos su skaitmeniniu pasauliu, nes ši tema bus išsamiau nagrinėjama 6-ame skyriuje. Atliekant literatūros apžvalgą buvo įtraukti naujausi ir reikšmingi tyrimai, projektai ir programos, įrodantys šių požiūrių aktualumą ir patvirtinantys naujausias tendencijas konkrečioje skaitmeninio kalbų mokymo (kokybės) srityje Europos aukštojo mokslo kontekste.

2. SKAITMENINĖ KOMPETENCIJA EUROPOS AUKŠTOJO MOKSLO KONTEKSTE

Skaitmeninės technologijos – plati sąvoka, apimanti internetą, skaitmeninius mobiliuosius įrenginius (išmaniuosius telefonus, planšetinius kompiuterius ir pan.), Web 2.0 įrankius, virtualios realybės įrenginius, dirbtinį intelektą ir kitas naujas ir atnaujintas skaitmenines technologijas (Tsvysk ir Tsvysk, 2019, p. 562), kurios sudaro šiuolaikinio technologijų vystymosi amžiaus pagrindą. Iš tiesų spartus technologinių ir skaitmeninių pokyčių ritmas paskatino naujų patobulintų ir interaktyvesnių kalbų mokymosi modelių atsiradimą, tokių kaip kompiuterinis kalbų mokymas (Computer-Aided Language Instruction, CALI), kompiuterinis kalbų mokymasis (Computer Assisted Language Learning, CALL) (naudojamas nuo 1960-ųjų, bet didesnę poveikį įgavęs 1990-aisiais, kaip teigia moksliniai šaltiniai (Levy, 1997; Beatty, 2003), technologijomis grįstas kalbų mokymasis (Technology-enhanced language learning, TELL) ir mobiliosios programėlės, skirtos kalbų mokymuisi (Mobile Assisted Language Learning, MALL). Šie modeliai sukūrė naują mokymosi ir mokymo sistemą, kuri palengvino mokytojų darbą.

Perėjimas nuo statiško ir pasyvaus Web 1.0 prie dinamiško ir interaktyvaus Web 2.0 paskatino informacijos visuotinumą realiu laiku (Smith, 2016, p. 3). Kompiuterinis bendravimas išplito dar labiau apimdamas išmaniuosius telefonus, nes jie tapo įprasta preke, atvėrusia kelią naujoviškam mokymuisi pritaikant mobiliąsias programėles (angl. Mobile Assisted Language Learning, MALL). Anot Chinnery

(2006), šios technologijos iš esmės didina socialinę įtrauktį į kalbų mokymąsi, jas reikia naudoti kaip galimą tinkamiausią pedagogiką (p. 9). Neseniai Stockwell'as (2022) taip pat pastebėjo, kaip skiriasi požiūriai į skaitmeninių technologijų naudojimą:

Nepaisant technologijų svarbos švietime, nuo 2020 m. pradžios, išplitus Covid-19 virusui, nuomonės vis dar labai išsiskiria dėl jų ilgalaikio naudojimo kaip tinkamos kokybiško švietimo galimybės, o ne kaip laikinos priemonės, kol pasaulis atsigaus po nelaimės. (P. 1)

Viena vertus, yra manančiųjų, kad technologijos gali stabdyti pedagoginio švietimo veiksmingumą, kita vertus, yra tokių, kurie visiškai entuziastingai ir optimistiškai vertina jų poveikį. Tačiau dėl plačiai paplitusio mobiliųjų programėlių naudojimo Stockwell'as (2022) teigia, kad mokymasis pasitelkiant technologijas – CALL arba MALL – „iš tiesų atrodo susijęs su lūkesčiais, kad technologijos palengvins mokymą ir mokymąsi“ (p. 5–6). Nepaisant ginčų dėl skaitmeninių technologijų naudojimo švietimo sistemoje poveikio, privalome pripažinti jų potencialą, kuris gali padėti mokymo ir mokymosi aplinkai. Vis dėlto mokslininkas (2022) teigia, kad technologijų naudojimas klasėje turi būti kruopščiai suplanuotas ir įgyvendintas, kitaip jis nebus veiksmingas, nes nebus pasiekti pagrindiniai mokymosi tikslai (p. 2).

Europos Sąjunga toliau skatina piliečių skaitmeninių kompetencijų sandaros (DigComp 2.2) plėtoją nuolat ją atnaujindama (Vuorikari et al. 2022). Šia sandara siekiama ugdyti piliečių skaitmenines kompetencijas, kad jie būtų geriau pasirengę spręsti XXI amžiaus technologinius ir socialinius iššūkius. Joje pateikiami nauji žinių, gebėjimų ir nuostatų pavyzdžiai bei priemonės skaitmeninių kompetencijų savirefleksijai, stebėsenai ir sertifikavimui. Be to, joje pateikiamos puikios gairės, kaip piliečiai turėtų bendrauti, dalintis informacija, įsitraukti į pokalbius ar bendradarbiauti per skaitmenines technologijas. Šie veiklos būdai atitinka keturis XXI amžiaus kertinius gebėjimus švietimo kontekste: kritinį mąstymą, kūrybiškumą, bendradarbiavimą ir bendravimą. Apžvelgiant XXI amžiui reikalingus gebėjimus, skaitmeniniai gebėjimai įgijo didžiulę svarbą.

Bendrieji Europos kalbų metmenys (CEFR-CV) (Europos Vadovų Taryba, 2020 m.), minimi DigComp 2.2 dalyje, taip pat yra svarbus pagrindas, kuriuo vadovaujamos Europos švietimo sistemos. Pirmą kartą paskelbta 2001 m., BEKM nuolat atnaujinami, kad būtų galima spręsti nuolatinius daugiakultūros ir daugiakalbės visuomenės iššūkius. Jie ne tik yra bendras dokumentas, kuriuo remiantis visoje Europoje, be kita ko, suvienodinamos kalbų mokymo programos, vertinimas, mokymo gairės (Europos Taryba, 2001 m.), bet ir siekiama ugdyti į mokinį orientuotą mokymąsi, mokymąsi visą gyvenimą, gestų kalbą, daugiakalbystę ir daugiakultūrę kompetenciją, paremtą komunikaciniu metodu. Paskutinėje CEFR-CV versijoje (Europos Taryba, 2020 m.) buvo įtraukti nauji aprašai, liudijantys apie dabartinius visuomenės ir technologijų pokyčius:

Tai, kad šis išplėtimas neapsiriboja tik šiuolaikinės kalbos mokymosi sritimi, bet apima aspektus, susijusius su kalbų mokymu visoje mokymo programoje, buvo labai palankiai įvertinta 2016–2017 m. vykusių išsamių konsultacijų metu. Tai atspindi vis didėjantį supratimą apie būtinybę taikyti integruotą požiūrį į kalbų mokymąsi visose mokymo programose. Kalbų mokymo specialistai praktikai ypač palankiai vertino aprašus, susijusius su bendravimu internetu, mokymusi bendradarbiaujant ir medijuojant tekstą. Konsultacijos taip pat patvirtino, kad švietimo politikos formuotojai skiria didelį dėmesį daugiakalbystės / daugiakultūriškumo deskriptoriams. (Europos Taryba, 2020, p. 22)

Bendravimas internetu iš tiesų yra realybė, kurios negalime nuslėpti. Internetas tapo galinga priemone mūsų gyvenime, todėl šį naują kontekstą reikia įtraukti į platų mokymo kontekstą, priklausančių švietimui, sąrašą. Vykdamas Europos „Erasmus+“ mokslinių tyrimų projektą EU-MADE4ALL – Multimodalinio skaitmeninio raštingumo ir anglų kalbos tarptautiniam bendravimui integravimas –

buvo sukurta, įdiegta ir išbandyta *Bendroji tarpkultūrinio skaitmeninio raštingumo orientacinė sistema* (CFRiDiL). Ši sistema, kilusi iš CEFR ir DigComp 2.0, tačiau neapsiribojanti jais, apima mišresnę gebėjimų klasifikaciją. Multimodalumas, skaitmeninis raštingumas ir kompiuterinė komunikacija pasauliniame bendravime yra didžioji šios sistemos panacėja, kad „bendravimas tarptautiniuose ir tarpkultūriniuose kontekstuose“ pasirodytų „sėkmingas“ ir „apimtų išsamesnius multimodalinius, sociosemiotinius ir kritinius gebėjimus, kuriais atsižvelgiama į sociokultūriškai skirtingų auditorijų ir kontekstų lūkesčius“ (Adami et. al., 2019, p. 11). Visų pirma, CFRiDiL:

Tai neabejotinas žingsnis skaitmeninių gebėjimų standartizavimo link skatinant skaidrumą ir pripažinimą, vertinant, ką Europos pilietis turėtų žinoti, kad būtų sėkmingas komunikacijos specialistas šiuolaikiniame skaitmeninių ryšių pasaulyje, ir siekiant galutinio tikslo –palengvinti mokymąsi, įsidarbinimo galimybes ir judumą. (Adami et. al., 2019, p. 14)

Vadovaudamasis Europos Sąjungos gairėmis Europos aukštasis mokslas taip pat stengiasi neatsilikti nuo pokyčių tempo ir deda pastangas ugdyti mokytojų, dėstytojų ir besimokančiųjų skaitmeninę kompetenciją. Skaitmeninių kompetencijų sistema pedagogams (DigCompEdu) yra atspirties taškas skaitmeninėms kompetencijoms įtvirtinti. Dokumente rašoma:

Ja siekiama sukurti bendrą orientacinį pagrindą skaitmeninių kompetencijų modelių kūrėjams, t. y. valstybėms narėms, regioninėms vyriausybėms, atitinkamoms nacionalinėms ir regioninėms agentūroms, pačioms švietimo organizacijoms ir viešosioms ar privačioms profesinio mokymo įstaigoms. Ji skirta visų švietimo lygių pedagogams nuo ikimokyklinio iki aukštojo ir suaugusiųjų švietimo, įskaitant bendrąjį ir profesinį mokymą, specialiųjų poreikių asmenų ugdymą ir neformaliojo mokymosi kontekstą. Joje kviečiama ir skatinama prisitaikyti ir keistis pagal konkrečias aplinkybes ir tikslą. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Be to, pagal skaitmeninių kompetencijų sistemą pedagogams inovacijos tampa visų švietimo įstaigų, įskaitant aukštąsias mokyklas, pagrindu, nes išnaudojamas skaitmeninių technologijų potencialas. Todėl šioje sistemoje kartu su besimokančiųjų kompetencijomis aptariamos ir pedagogų profesinės bei pedagoginės kompetencijos, daugiausia dėmesio skiriant profesinio įsitraukimo, skaitmeninių išteklių, vertinimo, besimokančiųjų įgalinimo ir, galiausiai, sudarant palankias sąlygas besimokančiųjų skaitmeninių kompetencijų ugdymuisi (Punie & Redecker, 2017, p. 8).

Siekiant švietimo politikos formuotojams ir pedagogams pateikti įrodymų apie skaitmeninį mokymąsi skatinančios politikos veiksmingumą, 2017 metais buvo publikuotas atliktas tyrimas *Skaitmeninio švietimo politika Europoje ir už jos ribų: pagrindiniai efektyvesnės politikos kūrimo principai* (DigEduPol) ir 2017 m. paskelbta studija DigEduPol (Redecker et al., 2017). Be to, verta paminėti ir SELFIE – Europos mokyklų skaitmeninius pajėgumus skatinančią priemonę. Į mokslinių tyrimų darbotvarkę įtraukti ir visuotiniai atviri internetiniai kursai (MOOC) (MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion).

3. KOKYBIŠKAS SKAITMENINIS KALBŲ MOKYMASIS: NAUJAUSIOS TENDENCIJOS IR PERSPEKTYVOS

Vienas pagrindinių principų, kuriuo grindžiami Europos Komisijos sudaryti ir įgyvendinti metmenys, vadovaujant Jungtiniam tyrimų centrui, yra būtent visų piliečių skaitmeninių gebėjimų ugdymas, siekiant suteikti jiems tinkamų priemonių, kad jie taptų sėkmingesni profesiniu ir asmeniniu lygmenimis. DigComp 2.2 penkios kompetencijų sritys atitinka skaitmeninę kompetenciją: i) informacinis ir duomenų raštingumas; ii) bendravimas ir bendradarbiavimas; iii) skaitmeninio turinio kūrimas; iv) saugumas ir v) problemų sprendimas. Kalbant apie kalbų mokymąsi ir mokymą aukštojoje mokykloje, TELL, technologijomis paremtas kalbų mokymasis (TALL), CALL ir MALL atitinka besimokančiųjų poreikius ir žengia koją kojon su vis labiau didėjančiais skaitmeninio pasaulio

reikalavimais. Internetas tiek dėstytojams, tiek besimokantiesiems suteikė daugybę mokomųjų išteklių.

Atviri internetiniai mokymo(si) kursai (MOOCs), atsiradę 2008 m. dėl išpopuliarėjusio atviros prieigos mokomųjų išteklių taikymo, taip pat buvo patrauklūs skaitmeniniai šaltiniai ar net mokymo(si) strategija. Nepaisant MOOCs demokratinių taikymo perspektyvų, MOOCs naudojimas susiduria su naujais iššūkiais. Deng'as, Benckendorff'as ir Gannaway'us (2019) atliko sisteminį tyrimą, kuriame nagrinėjo mokymosi ir mokymo taikant MOOCs pažangą ir naujas kryptis. Gauti rezultatai leido jiems teigti, kad, nepaisant didėjančio MOOCs mokslinių tyrimų skaičiaus, „sisteminga mokymosi ir mokymo dinamika taikant MOOCs nėra pakankamai ištirta“ (p. 58), ir padaryti penkias pagrindines prielaidas:

- a) įrodymais grįstų tyrimų nepakanka, ypač kai kalbama apie auditoriją, kuriai būdinga tam tikra Vakarų kultūros hegemonija;
- b) toks svarbus veiksnys kaip motyvacija MOOCs tyrimuose atrodo pernelyg supaprastinti;
- c) nebuvo atlikta tyrimų, susijusių su įvairių mokymo(si) metodų, įtraukiančių studentus, taikymu;
- d) mokymosi rezultatų vertinimas yra labai supaprastintas ir daugiausia priklauso nuo pažymių;
- e) kol kas nėra aišku, kaip skirtingi pagrindiniai mokymosi ir mokymo veiksniai yra susiję, nors esama įrodymų, kad „aktyvesnis elgesys ir socialinis dalyvavimas internete“ koreliuoja su aukštesniais informacijos įsiminimo rodikliais ir akademineis rezultatais.

Todėl autoriai teigia, kad labai svarbu panagrinėti mokymosi ir mokymo veiksnius ne izoliuotai, o atsižvelgiant į jų tarpusavio sąveiką, kad būtų galima geriau įgyvendinti ir vertinti MOOC (p. 58).

MOOC ir visi šie skaitmeniniai ištekliai bei sistemos naudojami kaip galingos ir veiksmingos motyvacijos ir kokybės gerinimo priemonės. Kaip pagalbinės priemonės kalbų pamokose jos naujais elementais papildė mokymo ir mokymosi metodus. Bolen (2021) pateikia keletą priežasčių, kodėl į kalbų pamokas reikėtų įtraukti technologinius išteklius: jie veiksmingi, nes studentai mokosi greičiau; paskaitos tampa įdomesnės; dėstytojai jaučiasi labiau motyvuoti; studentai tampa savarankiškesni; dėstytojai gali naudotis begale „puikių“ išteklių, tarp kurių, pavyzdžiui, viktorinos, internetiniai stalo žaidimai, plagijavimo patikra ir kiti; studentai, tėvai, administratoriai tikisi, kad auditorijoje bus naudojamas kompiuteris (p. 7–8). Tačiau, kaip jau buvo pabrėžta, jei technologijos naudojamos be kruopštaus planavimo, pedagoginiai tikslai gali prarasti savo veiksmingumą. Todėl būtina žinoti, kaip ir kada naudoti technologijas auditorijoje. Jei jos naudojamos tik dėl naudojimosi kompiuteriu, tuomet mokymosi tikslai tampa beprasmyje, tačiau jei integruojamos pagal labai numatytus tikslus ir strategijas, tuomet rezultatai taps daug viltingesni.

3.1 ŽAIDYBINIMAS: DĖSTYTOJO ODISĖJA

Žaidybinimas taip pat buvo įtrauktas į pedagogų darbo planus. Pastaruoju metu padaugėjo įvairiausių žaidimais grįstų mokymosi platformų, kalbų mokymosi svetainių, internetinio kalbos mokėjimo vertinimo svetainių, ir tai tik keletas pavyzdžių. Šios internetinės priemonės ar programėlės, pavyzdžiui, *Flippity*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Kahoot*, *Nearpod* ar *Sutori*, dėstytojams suteikia puikias galimybes planuoti interaktyvesnes ir motyvuojančias paskaitas. *Duolingo*, *Edmodo*, *Class Dojo*, *Zondle*, *Languagenut*, *FluentU*, *Socrative*, *Brainscape*, *The Language Game* ir *MindSnacks* – tai keletas žaidybinimo programėlių, kurios paprastai naudojamos mokantis kalbų (Prathyusha, 2020). Šios priemonės taip pat gali būti įterptos į e-mokymosi kursus, pavyzdžiui, MOOC ar kt.

Žvelgiant plačiau, svarbu yra paaiškinti ir klasifikuoti žaidybinimą. Žaidimai visada natūraliai traukė žmones, leisdami jiems ne tik mėgautis laisvalaikiu ir pramogomis, bet ir mokytis ar net atlikti daugelį veiklų. Jie taip pat iškyla kaip svarbus socialinis ir kultūrinis komponentas ir yra motyvuojantis įsitraukimo skatintojas (Bozkurt ir Durak, 2018). Švietimo kontekste žaidimų, kaip pagalbinių priemonių ar mokymosi skatinimo priemonių, naudojimas nėra naujas reiškinys. UNESCO pripažįsta, kad

skaitmeniniai žaidimai vaidina svarbų vaidmenį kasdieniniame jaunimo gyvenime, ir mano, kad jie yra pedagoginės priemonės, padedančios perduoti, stiprinti ir (arba) ugdyti gebėjimus ir kompetencijas, reikalingus tarpkultūriniam dialogui ir socialiniam bei emociniam mokymuisi, siekiant užkirsti kelią smurtiniam ekstremizmui (UNESCO, 2021).

Tačiau plačiai paplitęs skaitmeninių žaidimų kaip pramogos naudojimas iškėlė klausimą, kaip panaudoti jų potencialą švietimo tikslais. Neabejotina, kad skaitmeninių žaidimų vartotojus ši veikla labai traukia ir įtraukia. Dėl plačiai paplitusio mobiliųjų ryšio įrenginių naudojimo skaitmeniniai žaidimai tapo visur prieinami studentų gyvenime. Toks medijų prieinamumas ir žaidimų keliama trauka studentų yra puiki galimybė pedagogams pasinaudoti skatinančiomis galimybėmis, integruojant jas į mokymo ir mokymosi procesą. Vis dėlto galime išskirti skirtingus šių skaitmeninių žaidimų naudojimo būdus, turinčius tiek panašumų, tiek ir skirtumų, t. y. (Al Fatta et al., 2018), skaitmeniniais žaidimais grindžiamas mokymasis (Nadolny et al., 2020), rimti žaidimai (Sudarmilah et al., 2018) ir žaidybinimas. Šiame skyriuje gilinsimės tik į pastarąjį.

Žaidybinimas – tai „žaidimų dizaino elementų naudojimas ne žaidimų kontekste“ (Deterding et al., 2011, p. 10). Chou (2016) žaidybinimą apibrėžia kaip „meną sukurti pramogą įtraukiant žaidimuose įprastus elementus ir kruopščiai juos pritaikant produktyviai ar realiai veiklai“ (p. 8). Schlemmerio (2014) nuomone, tai yra tai, kas „siūlo sukurti žaidimo sluoksnį taikomojoje programoje ar produkte, vietoj to, kad iš pradžių būtų žaidimas“ (p. 77). Kita vertus, Gartner'is (2022) pateikia žaidybinimą kaip „žaidimų mechanikos ir dizaino naudojimą, siekiant skaitmeniniu būdu įtraukti ir motyvuoti žmones siekti savo tikslų“ (1 pastraipa). Hamari ir kt. (2014) pristato žaidybinimą kaip paslaugų tobulinimo procesą, praturtinant jį žaidimų patirtimi. Mokslininkai taip pat praplečia apibrėžtį, neapsiribodami vien žaidimų mechanika, teigdami, kad ši sąvoka turėtų būti suprantama plačiau – kaip procesas, kuriame naudotojas įtraukiamas į psichologinius išgyvenimus, kaip tai paprastai daroma žaidimuose. Šie autoriai, plėtodami žaidybinimo sampratą, sieja tris esmines galimybes, pateisinančias jo naudojimą: produktyvius elgesio rezultatus (pavyzdžiui, teigiamą koreliaciją tarp padidėjusių mokymosi pastangų ir padidėjusios motyvacijos); teigiamus psichologinius rezultatus (pavyzdžiui, padidėjusią motyvaciją, atsirandančią dėl naudotojo sąveikos su žaidimo dizaino elementais); ir motyvacinius išteklius (t. y. žaidimo dizaino elementus, pavyzdžiui, taškus, lyderių lenteles, ženkliukus, lygius, grįžtamąjį ryšį, pažangos rodmenis ir kt.). Tie patys autoriai, remdamiesi kelių dešimčių žaidybinimo tyrimų analize, teigia, kad visi tyrimai, atlikti švietimo arba mokymosi kontekste, dažniausiai rodo teigiamą poveikį, ypač didesnę motyvaciją ir įsitraukimą į mokymosi užduotis. Tačiau jie įspėja, kad tie patys tyrimai rodo ir kai kuriuos neigiamus rezultatus, į kuriuos reikia atsižvelgti, t. y. konkurencingo elgesio didėjimą ir vertinimo proceso sunkumus.

Vianna ir kt. (2013) nuomone, tokios žaidimų savybės kaip momentinis grįžtamasis ryšys, ženkliukai, apčiuopiami tikslai, konkurencingumas, bendradarbiavimas ir „mokymasis darant“ yra esminiai elementai, padedantys pasiekti konkrečių tikslų pasitelkiant žaidybinimą. John et al. (2017) teigia, kad mokymosi veikla naudojant žaidybinimą (motyvaciniai ištekliai) padeda suvokti mokymosi veiklos svarbą (psichologinis rezultatas), o tai, savo ruožtu, lemia didesnes mokymosi pastangas (elgesio rezultatas), kurios lemia akademinį rezultatų pažangą. Iš tiesų žaidybinimas nurodomas kaip aktyvi metodika, kuri gali padėti motyvuoti ir įtraukti studentus į veiklą, skatinti mokymąsi ir formuoti elgesį (Kim, 2015).

Mokymosi rezultatų pažanga, bendravimas su bendraamžiais ir motyvacijos bei įsitraukimo didėjimas – tai trys veiksniai, kuriuos Zainuddin'as et al. (2020) išskiria iš žaidybinimo naudojimo švietime poveikio. Kalbėdamas apie interaktyvią mokymosi patirtį Fardo (2013) pripažįsta, kad žaidybinimas gali padėti įveikti nepakankamą studentų įsitraukimą, skatindamas teigiamus elgesio pokyčius ir prasmingą dalyvavimą. Todėl žaidimais grįstoje aplinkoje didėja besimokančiųjų įsipareigojimo ir įsitraukimo lygis (Glover, 2013, Kiryakova et al., 2014, Zainuddin et al. 2020, Vankúš, 2021).

Taip pat yra kitų kalbų mokymosi programėlių, pavyzdžiui, *EducaPlay*, *Busuu*, *Babbel*, *Speakly*, *QLango* ar panašios, kurios gali būti naudingos ir besimokantiejiems, ir dėstytojams, nes jose pirmieji ras visas

rekomendacijas, reikalingas pasirinktai kalbai mokytis, o antrieji gali pasisemti idėjų iš parengtų ir aiškiai išdėstytų paskaitų planų ar veiklų, kurias galima naudoti paskaitose.

3.2 TECHNOLOGIJŲ SUSIJIMAS SU LSP

Apžvelgdama dalykinės kalbos mokymo(si) situaciją Arnó-Maciá (2012) nagrinėja, kaip technologijos pakeitė LSP mokymą ir mokymąsi. Autorė teigia, kad technologijos LSP dėstytojams pateikė naujų ir mišraus mokymo žanrų, kompiuterinių priemonių dalykinės kalbos diskursui rinkti ir analizuoti, taip pat sukūrė internetinę medžiagą ar net kursus (p. 89). Iš tikrųjų, kompiuterinis kalbų mokymasis (CALL) sudarė galimybes kurti labiau bendradarbiaujančią, kūrybišką, inovatyvią ir motyvuojančią mokymosi aplinką. Muñoz-Luna ir Taillefer (2018) technologijų integravimą į dalykinės kalbos mokymosi seminarus vertina iš dviejų, vienas kitą papildančių, perspektyvų: pirma, į „dėstytojus ir kitus kalbų specialistus žvelgiama kaip skaitmeninės internetinės veiklos ir technologinių programų naudotojus“ o, kita vertus, „dėstytojai ir kiti specialistai yra kaip inovatyvūs šių programų kūrėjai, prisidedantys savo praktine patirtimi (...)“ (p. 2). Šios autorės dalykinės anglų kalbos dėstytojams taip pat pateikia įvairias internetines mokymo priemones, pavyzdžiui, telematinius žodynus, tekstynus, vaizdo įrašų ištraukas ir kita (p. 2).

Šiandien kaip niekada svarbu naudoti priemones, padedančias vykdyti GILT, t. y. globalizacijos (G11N), internacionalizacijos (I18N), lokalizacijos (L10N), vertimo (T9N) procesus. Siekdami šio tikslo kalbinių paslaugų teikėjai naudoja kompiuterizuotą vertimą (CAT), taip pat savo vertimo skaitmeninę atmintį, vertimo redaktorius, terminologijos duomenų bazes ir kitas priemones, užtikrinančias produktyvumą ir dalijimąsi turima informacija. Jokiu būdu negalima nuvertinti tezaurų, glosarijų, žodynų, gramatikų ir skaitmeninių enciklopedijų. Paskutinis žodis turi būti skirtas mašininio vertimo priemonėms tiek teikiant kalbines paslaugas, tiek mokantis kalbų.

3.3 „ERASMUS+“ KALBŲ MOKYMOSI NAUDOJANT TECHNOLOGIJAS PROJEKTAI: ŽINIŲ BAGAŽAS

Kadangi dabartiniai laikai kelia naujus iššūkius kalbų mokymui, efektyvus besimokančiųjų poreikis atitinkantis kalbų mokymas ir mokymasis tampa prioritetu. Todėl integruojant ir diegiant technologijas kalbų mokymui(si) auditorijoje ar internetinėje aplinkoje, daug dėmesio skiriama kokybei. Europos lygmeniu Europos Komisija, skatindama „Erasmus+“ projektus, siekia plėtoti kalbų mokymosi ir mokymo mokslinius tyrimus ir diegti šią technologinę paradigmą švietimo, o konkrečiai, kalbų mokymo(si) srityje. Be to, kad būtų galima daryti didesnę įtaką ir siekti pokyčių, sklaida skirta įvairioms tikslinėms grupėms: švietimo politikos formuotojams, besimokantiejiems, dėstytojams ir švietimo darbuotojams.

Šiuo aspektu „Erasmus+“ programos projektas „Užsienio kalbų mokymasis internetu“ grindžiamas demokratiniu požiūriu. Jis skirtas savarankiškai besimokantiems kalbų bei patiriantiems ekonominių sunkumų, o jo tikslas – palengvinti kalbų mokymąsi internetu naudojantis nemokamų internetinių išteklių duomenų baze ir taip skatinti besimokančiųjų savarankiškumą. Dėstytojai taip pat gali naudotis atviros prieigos mokomaisiais ištekliais (OER), kurie papildo „formalias mokymo sąlygas“. Šį projektą vykdo kelios Europos kalbų mokyklos (privačios ir valstybinės), kurios apsiribojo septynių kalbų – anglų, prancūzų, vokiečių, italų, ispanų, kroatų ir lenkų – mokymosi tyrimu. Tai internetinių platformų naudojimo kalbų mokymuisi remti pavyzdys. Kitas projektas – DigiTise, skirtas vyresnių nei 50 metų dėstytojų skaitmeninio raštingumo gebėjimams, atitinkantiems DigComp2.2, tobulinti. Pagrindiniai intelektiniai rezultatai buvo mokymosi vadovas ir dešimt MOOC kursų.

„Erasmus+“ projektas ITILT 2 – „Interaktyvus kalbų mokymas naudojant technologijas“ – savo mokslinius tyrimus ir veiklas orientuoja į technologijų naudojimą užduotimis grįstam kalbų mokymui (TBLT), daugiausia dėmesio skiriant „naujoms ir atsirandančioms technologijoms, pavyzdžiui, planšetiniams kompiuteriams, mobiliams telefonams ir vaizdo konferencijų programinei įrangai“ (n/d, 1 pastraipa). Šiame projekte aptariami švietimo kontekstai apima visus švietimo lygius.

Atrodo, kad „Erasmus+“ projektai ne tik sutelkė šiuolaikiškus požūrius į Ŗvietimui keliamus poreikius ir probleminius aspektus, bet ir yra novatoriški, nes moksliniai tyrimai nebuvo vykdomi pakankamai greitai, kad nustatytų vyraujančias tendencijas technologijų, kalbų mokymosi ir aukštojo mokslo kontekstuose. Todėl QuILL projektas labiau nei bet kuris kitas projektas atitinka Ŗvietimo poreikius technologinės pažangos kontekste. Jis skirtas aukštųjų mokyklų kalbų dėstytojams ir studentams ir yra labai konkrečiai orientuotas į dalykinės kalbos mokymą(si). Pagrindinis projekto tikslas – skatinti dalintis „gerosiomis“ praktikomis inovacijų srityje, kurios patobulintų aukštųjų mokyklų kalbų dėstytojų skaitmeninius gebėjimus. Pirmiausia tai daroma nustatant ir peržiūrint kokybiškus ir vartotojui patogius naudoti atviros prieigos mokomuosius išteklius, skirtus 18 skirtingų Europos kalbų mokymui. Mokomaisiais ištekliais pasidalino dėstytojai iš visos Europos, ir jie jau paskelbti internetiniame projekto portale. Projektas skatina kalbų mokymą internetu ir pataria dėstytojams, kaip atrinkti, naudoti ir kurti skaitmeninius Ŗaltinius, skirtus kalbų mokymui. Tuo pačiu jis skatina dėstytojus veiksmingai prisidėti prie skaitmeninės mokymo aplinkos kūrimo tiek mokant nuotoliniu būdu, tiek dirbant auditorijoje. Šie e-mokymai yra labai svarbūs siekiant padėti dėstytojams paradigmų kaitoje, kai pereinama prie technologijomis patobulintos kalbų paskaitos.

4. BAIGIAMOSIOS PASTABOS

Vis daugiau atliktų mokslinių tyrimų, skelbtų moksliniuose leidiniuose, „Erasmus+“ projektų ar kitų Europos Sąjungos programų ataskaitose apie skaitmeninių technologijų integravimą į kalbų mokymosi kontekstą įrodo, kad technologijomis grįsti ištekliai yra svarbus kokybinis turtas, kurį reikia metodiškai apžvelgti diskutuojant apie viso ugdymo ateitį.

Atsižvelgiant į aukštojo mokslo kontekstų ypatumus, reikia paminėti, kad jie vis dėlto sugebėjo pritaikyti visus daugelį metų kurtus ir diegtus metodus, susijusius su technologijomis ir kalbų mokymusi. Atrodo, kad QuILL projektas yra Ŗio ilgo kelio rezultatas. Kalbų mokymasis ir mokymas (netolimoje) ateityje neabejotinai bus susijęs su skaitmenine paradigma, kuri dabar persismelkia į visas mūsų gyvenimo sritis, o kokybė visada bus pagrindinis Ŗvietimo ir kalbų mokymosi rūpestis. Todėl technologijomis patobulintas kalbų mokymasis, be jokios abejonės, yra naujoviškas privalumas, kurį visi Ŗvietimo sektoriaus dalyviai turi palaikyti ir naudoti visapusiškai, tačiau apdairiai, kad besimokantieji, kurie yra galutinis Ŗio naujo technologinio požūrio į mokymą ir mokymąsi tikslinė auditorija, ir toliau mokytųsi kalbų sulaukdami pagalbos įdomiai bei veiksmingai.

NUORODOS Į IŠORĖS IŠTEKLIUS

DigiTise: <https://digitiseproject.eu>

Project EU-MADE4ALL – Integrating Multimodal Digital Literacy and English for International Communication: <https://www.eumade4ll.eu>

SELFIE – the European tool for schools’ digital capacity: <https://www.pankampylis.eu/project/selfie-the-european-tool-for-schools-digital-capacity/>

The *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu): https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

The Erasmus+ Learning Foreign Languages Online: <https://www.learninglanguages.eu>

The Erasmus+ project ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology: <https://www.uantwerpen.be/en/centres/linguapolis/research-projects/national-international-projects/international-projects/itilt2/>

LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Adami, E., Karatza, S., Marenzi, I., Moschini, I., Petroni, S., Rocca, M., & Sindoni, M. G. (2019). *The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies (CFRIDiL)*. eumade4all. European Commission. Erasmus+ Programmes. https://www.eumade4all.eu/wp-content/uploads/2019/09/cfridil-framework-MG3_IM_4-compresso.pdf
- Aguilera, E. (2022). *Digital Literacies and Interaction Media: a framework for multimodal analysis*. Routledge.
- Al Fatta, H., Maksom, Z., & Zakaria, M. H. (2018). Game-based learning and gamification: Searching for definitions. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 19(6), 41.1-41.5. <https://doi.org/10.5013/IJSST.a.19.06.41>
- Arnó-Macià, E. (2012). The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes courses. *The Modern Language Journal*, 96, 89-104.
- Atherton, P. (2018). *50 Ways to Use Technology Enhanced Learning in the Classroom: Practical strategies for teaching*. SAGE.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Pearson Education.
- Blannin, J. (2022). *Beginning teaching with Digital Technologies*. SAGE.
- Blake, R. J. & Guillén, G. (2020). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.
- Bolen, J. (2021). *ESL Technology games, activities and resources. 59 ways to implement tech in a language learning classroom*. Independently published.
- Bozkurt, A. & Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 15–33. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>
- Carretero Gómez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. <https://www.lltjournal.org/item/381/>
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. You-kai Chou.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Deng, R. Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*, 149, 49-60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302902>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning*

- Fardo, M. L. (2013). Kapp, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Conjetura: filosofia e educação*, 18(1).
- Gartner. (2022). *Gartner Glossary*. Gartner Glossary.
<https://www.gartner.com/en/marketing/glossary/gamification>
- Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A., & Irvine, V. (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999-2008). Chesapeake, VA, AACE.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- John, T., Feldotto, M., Hensen, P., Klingsieck, K., Kundisch, D., & Langendorf, M. (2017). Towards a lean approach to gamifying education. *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems, ECIS 2017*, 2970–2979.
- Johnston, B., MacNeill, S., & Smyth, K. (2019). *Conceptualising the Digital University. The intersection of Policy, Pedagogy and Practice*. Palgrave MacMillan.
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library technology reports: expert guides to library systems and services*, 51(2), 000–000. <https://doi.org/10.1108/el-02-2016-0049>
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). *Gamification in Education*.
https://www.academia.edu/34056409/Gamification_in_education?from=cover_page
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford University Press.
- Li, L. (2017). *New Technologies and Language Learning*. Red Globe Press.
- Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.
- Nadolny, L., Valai, A., Cherrez, N. J., Elrick, D., Lovett, A., & Nowatzke, M. (2020). Examining the characteristics of game-based learning: A content analysis and design framework. *Computers & Education*, 156, 103936. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.103936>
- Prathyusha, N. (2020). Role of gamification in language learning. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 7(2), 577-583. <https://www.ijrar.org/papers/IJRAR2004090.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). MBC University.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publication Offices of the European Union.
- Redecker, C., Kamyliis, P., Bacigalupo, M. & Punie, Y. (Eds.). (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. Publications Office of the European Union.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning: An Overview*. Routledge.

- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Sudarmilah, E., Fadlilah, U., Supriyono, H., Irsyadi, F. Y. Al, Nugroho, Y. S., & Fatmawati, A. (2018). A review: Is there any benefit in serious games? *AIP Conference Proceedings* 1977, 020059, 020059. <https://doi.org/10.1063/1.5042915>
- Tsvyk, V. A. & Tsvyk, I.V. (2019). Digital Technologies in Modern Education: Ethical Aspect. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 341. 5th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2019) (pp. 559-564). Atlantis Press.
- Tomczyk, L. & Fedeli, L. (2022). *Digital Literacy for Teachers*. Springer.
- Tour, E. (2015). Digital Mindsets: teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124-139.
- UNESCO. (2021, May 2017). *Digital Games for Peace: Creativity, Innovation & Resilience*. <https://mgiep.unesco.org/article/digital-games-for-peace-creativity-innovation-and-resilience>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. *Mathematics*, 9(9). <https://doi.org/10.3390/math9090986>
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B., & Tanaka, S. (2013). Gamification, inc. Como reinventar empresas a partir de jogos. Em *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

ANTRAS SKYRIUS

„QUILL” KOKYBĖS KRITERIJAI IR KOKYBĖS RODIKLIAI INTEGRUOTAME KALBŲ MOKYMESI NAUDOJANT OER

JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA

VILNIAUS UNIVERSITETAS

VILNIUS, LIETUVA

JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT, LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT, HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT,

OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.LT

SANTRAUKA

Plačiai taikant atvirojo švietimo išteklius, būtina iš dalies persvarstyti ir patikslinti tradicinius požiūrius į kokybės kriterijus ir kokybės rodiklius, taikomus mokant ir mokantis kalbų aukštosiose mokyklose. Apmatydami kokybės klausimų sudėtingumą „atvirame“ švietime ir į OER integruotuose kalbų kursuose, daugiausia dėmesio skiriame pagrindiniams Quill produktams - OER duomenų bazei ir mokytojų rengimo e. paketui, kurie, tikėtina, atitinka kokybės reikalavimus. Mūsų prielaidai patikrinti buvo atliktos dvi apklausos. Lietuvos Respublikos aukštųjų mokyklų kalbų dėstytojai ir studentai buvo supažindinti su Quill produktais, išbandė juos praktiškai ir dalijosi patirtimi pildydami dvi anketas. Surinktų atsakymų analizė suteikia vertingų duomenų apie dėstytojų ir besimokančiųjų pasitenkinimą, kuris yra būtinas siekiant kokybės.

1. ĮVADAS

Nors mokymo ir mokymosi kokybės klausimas buvo plačiai nagrinėjamas įvairiais aspektais, kiekviena naujovė mokymo ir (arba) mokymosi aplinkoje ir (arba) priemonėse sukelia poreikį peržiūrėti ir patobulinti nusistovėjusius metodus ir praktiką. Atviros priegios mokomieji ištekliai (OER) ir jų integravimas į universitetinius kalbų kursus kelia naujų klausimų ir kelia susirūpinimą visoms suinteresuotosioms šalims; nemažai jų yra tiesiogiai susiję su kokybės užtikrinimo lygiu. Šiame skyriuje aptariama kokybė ir jos vertinimas pagal QuILL (angl. Quality in Language Learning) sistemą ir jos produktus, t. y. OER duomenų bazę ir mokytojų mokymo paketą. Pradedame nuo trumpos apžvalgos, kaip švietimas pradėtas suvokti pagal daugialypius kokybės kriterijus, ir nagrinėjame mokymo / mokymosi kokybės sudėtingumą. Pereidami prie OER siekiame sutelkti dėmesį į „atvirumą“ ir su juo susijusius pokyčius. Tada bendrus kokybės kriterijus susiejame su QuILL duomenų bazės aprašyme siūlomais kriterijais.

Laikydami požiūrio, kad išteklių kokybė yra neatsiejamai susijusi su besimokančiojo pažanga, atlikome du tyrimus. Pirmajame tyrime nagrinėjome mokytojų požiūrį į QuILL surinktą OER patogumą. Antrasis mūsų tyrimas - tai bandomasis tyrimas, kuriame nagrinėjame besimokančiųjų pateiktus atsiliepimus apie duomenų bazę. Pagrindinis abiejų tyrimų tikslas - ištirti dėstytojų ir studentų reakciją į OER integruotus kalbų kursus universitete. Tikimės, kad surinkti atsakymai gali būti naudingi kuriant tokių kursų veiksmingumą vertinančių rodiklių sistemą.

2. ŠVIETIMO KOKYBĖS ISTORINIU ASPEKTU

Siekiant suformuluoti, kokie kokybės kriterijai ir kokybės rodikliai gali būti pagrįstai keliama kalbų kursams, integruojantiems OER trumpai pristatysime švietimo kokybės sampratą per istorinę prizmę. Daugiausia remsimės Heyworth (2013) idėjomis. Heyworthas teigia, kad švietimo kokybė yra neatsiejama, bet gerokai skiriasi nuo pirminės savo sampratos, atsiradusios pramoniniame pasaulyje ir skirtos jo gaminamos produkcijos kokybei vertinti.

Pramonės pasaulyje kokybės sąvoka pirmą kartą buvo iškelta kaip kontrolės mechanizmas, skirtas užtikrinti kiekvienoje gamybos pakopoje proceso atitiktį. Siekiant nuoseklumo įgyvendinant kokybės vadybos koncepciją, ji buvo suskaidyta į keturis etapus: planavimas, įgyvendinimas, tikrinimas ir tolesni veiksmai. Pastarieji buvo arba taisomojo pobūdžio, arba skirti visam kokybės kontrolės ciklui įgyvendinti platesniu mastu.

Kokybės vadybos perkėlimas į švietimą nebuvo paprastas procesas, nes švietimo sektoriuje teikiamų paslaugų pobūdis labai skiriasi nuo paslaugų pramoninės pasaulyje: pavyzdžiui, švietime nėra fiziškai apčiuopiamos prekės. Antra, kliento kaip paslaugų gavėjo sąvoka yra daug mažiau apibrėžta, ir jai gali atstovauti nebūtinai tik tokie asmenys, kaip:

- a) tie, kurie faktiškai užsako ir moka už paslaugas - t. y. ugdymą (pvz.: valdžios institucijos, tėvai ir besimokantieji);
- b) tie, kurie gauna paslaugas (pvz., besimokantieji) ;
- c) tie, kuriems teikiama paslauga daro tiesioginį arba netiesioginį poveikį. Vadinasi, toks dalyvis apie daromą poveikį gali ir nežinoti, o pats poveikis gali atsisikleisti ilgalaikėje perspektyvoje.

Taip pat buvo išsakytos pastabos dėl daugelio kitų veiksmų, pavyzdžiui: a) švietimo paslaugų teikimo organizacijoje tarpusavio sąsajų, kai jos nariai tampa ir paslaugų gavėjais, ir paslaugų teikėjais ; b) galutinio paslaugų gavėjo atskaitomybės paslaugų teikėjui mainais į jo lūkesčius dėl pasitenkinimo ; c) abejonių dėl pačios kokybės vadybos taikymo viešosiose švietimo įstaigose sampratos, atsižvelgiant į tai, kad jos nėra komercinės įstaigos, prekiaujančios švietimu (nors pastarasis kriterijus, manoma, ženkliai pasikeitė atsiradus, pavyzdžiui, mokamam priėmimui į švietimo įstaigą). Pastarasis veiksnys kokybės vadybos švietimo srityje pirmiausia susijęs su platesniu klausimu, kiek produktyvi ir veiksminga turėtų būti švietimo įstaiga apskritai.

Jei ugdymo kokybė suvokiama per klientų pasitenkinimo prizmę, anksčiau minėta švietimo dalyvių skalė taip pat reiškia, kad kokybės matavimai yra sudėtingi. Labai supaprastinta forma tiesioginis švietimo proceso dalyvis (besimokantysis) gali turėti konkrečių trumpalaikių tikslų, kurie gali sutapti arba nesutapti su ilgalaikiais švietimo procese dalyvaujančių suinteresuotų šalių tikslais, o kalbant apie pastaruosius, kai kurie iš jų gali iš viso net nesuvokti savęs kaip mokymosi proceso dalyvių.

Kalbant apie kalbų mokymą, Heyworthas teigia, kad kokybės klausimai turi būti sprendžiami mikro- ir makrolygmenimis. Mikrolygmeniu jie susiję su tinkamos mokymo praktikos formavimu, įgyvendinimu ir vertinimu. Makrolygmeniu mokymo praktiką reikia vertinti atsižvelgiant į jos indėlį į platesnius „individualaus ugdymosi“ aspektus ir į „socialinius ir ugdymo tikslus“ (Heyworth, 2013, p. 286).

3. ATVIRUMAS ŠVIETIME IR JO REIKŠMĖ

Įprasta švietimo sistema yra sudėtinga pati savaime, o naudojant atviros prieigos mokomuosius išteklius kokybės valdymo ir kokybės užtikrinimo procesai kelia papildomų iššūkių.

Atviros prieigos mokomieji ištekliai negrįžtamai atvėrė švietimą ir paskatino radikalius pokyčius praktikoje ir visų suinteresuotųjų šalių mąstysenoje. „Atvirumo“ svarbą švietime patvirtina 2019 m. lapkričio 25 d. UNESCO Generalinės konferencijos 40-ojoje sesijoje priimta Rekomendacija dėl atvirųjų švietimo išteklių (<https://www.unesco.org>).

Tolesni švietimo atvėrimo žingsniai paruošė dirvą MOOC – atvirųjų internetinių mokymosi kursų – atsiradimui. Kartu keliama nauji klausimai dėl kokybės užtikrinimo, formuojasi naujas požiūris į kokybės rodiklius, kai ypatingas dėmesys skiriamas konkrečiai mokymosi situacijai ir pagrindinėms dalyvaujančioms suinteresuotosioms šalims (Hayes, 2015; Macleod ir kt., 2015) bei besimokančiųjų ketinimams ir tikslams tirti (Henderikx, Kreijns ir Kalz, 2017; Stracke ir kt., 2018; Stracke ir Tan, 2018). MOOC kokybės orientacinėje sistemoje (European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs), <http://mooc-quality.eu/qrf>) pateikiama vertingų įžvalgų apie mažesnės apimties į

OER integruotų kursų, pavyzdžiui, universitetų studentams siūlomų dalykinės kalbos (LSP) kalbų kursų, kokybės kriterijus ir kokybės rodiklius.

Pati atvirojo švietimo išteklių sąvoka gali būti įvairiai interpretuojama, nes žodis „atviras“ reiškia tęstinę, o ne dvinarę konstrukciją (Wiley, 2009), o mes, dėstytojai, vertiname turinio atvirumą pagal mums, kaip turinio naudotojams, suteiktas teises. Wiley (2009) siūlo siūlo penkialypę sistemą (angl. 5Rs), kuri reiškia svarbiausias naudotojo teises, o būtent :

išlaikyti (angl. *Retain*) - teisė kurti, turėti ir valdyti turinio kopijas (pvz., atsisiųsti, dubliuoti, saugoti ir disponuoti) ;

pakartotinai naudoti (angl. *Reuse*) - teisė naudoti turinį įvairiais būdais (pvz., auditorijoje, studijų grupėje, interneto svetainėje, vaizdo įrašė) ;

peržiūrėti (angl. *Revise*) - teisė pritaikyti, koreguoti, keisti ar modifikuoti patį turinį (pvz., išversti turinį į kitą kalbą) ;

maišyti (angl. *Remix*) - teisė sujungti originalų ar pataisytą turinį su kita medžiaga ir taip sukurti kažką naujo (pvz., apjungti du skirtingus išteklius) ;

perdirbti (angl. *Redistribute*) - teisė dalytis originalaus turinio, atliktų pakeitimų ar apjungtų skirtingų išteklių kopijomis su kitais (pvz., pasidalinti turinio kopija su kolega ar draugu).

Connell ir Connell (2020, p. 4), apžvelgdami minėtų teisių sąrašą, pripažįsta, kad „kad kuo labiau su ištekliu ar talpykla susijusios teisės atitinka šiuos penkis kriterijus, tuo labiau tokie ištekliai arba talpykla gali būti vertinami kaip „atviri“. Tokiu būdu, tyrėjų nuomone, penkialypiai kriterijai suteikia tam tikrą standartą, pagal kurį gali būti tiriama konkrečios atviros prieigos mokomokiojo išteklių kokybė.

4. KOKYBĖS KRITERIJAI, TAIKOMI OER, ESANTIEMS QUILL DUOMENŲ BAZĖJE

Pasak Wiley (2015), švietimo išteklių kokybė priklauso nuo to, kiek jie padeda mokymosi procesui. Nors vargu ar įmanoma aiškiai apibūdinti pirminio OER išteklių kūrėjo ar jo galutinio naudotojo mąstyseną, sritis, kurioje galima nustatyti tam tikrus aiškesnius kokybės lūkesčius, yra tarpinė grandis. Šios diskusijos kontekste tarpininku yra iniciatyva-projektas „Kalbų mokymosi kokybė“ (angl. *Quality in Language Learning*, toliau *QuILL*). Kaip tarpininkai, QuILL projekto dalyviai, siekė sukurti OER duomenų bazę, surinkti išteklius iš įvairių pasaulinio žiniatinklio (WWW) dalių į vieną saugyklą ir patikrinti atrinktus išteklius pagal vidinius projekto kriterijus, taip pat išbandyti juos su kolegomis dėstytojais ir studentais. Šis daugialypis tarpininkavimas atrenkant atviros prieigos mokomuosius išteklius QuILL projekto kontekste ir su tuo susiję kokybės aspektai sudaro metodologinę prielaidą tolesnei diskusijai.

QuILL atveju tarpininkas yra kolektyvinis: jį sudaro QuILL OER duomenų bazės sudarytojai, administracinis ir valdymo organai, sukūrę konceptualią šios duomenų bazės struktūrą, ir partnerinių institucijų komandos, kurios įgyvendina šį siekį surenkant priskirtų kalbų atviros prieigos mokomuosius išteklius. Kuriant OER duomenų bazę, QuILL komandos, kaip tarpininkai, kritiškai įvertino kiekvieną atrinktą išteklį, taip taikydamos kokybės užtikrinimo mechanizmą jau po to, kai OER buvo sukurti autorių. Tarpininko, kaip kokybės užtikrinimo mechanizmo, reikšmė sutampa su Connell ir Connell (2020, p. 8) požiūriu, kad reikia galvoti apie „*kokybę prieš faktą*“ ir „*kokybę po fakto*“: t. y. tiek tuo metu, kai dėstytojas dar tik svarsto apie galimybę naudoti OER, tiek ir vėliau, jau panaudojus OER, vertinant besimokančiųjų pažangą.

Kadangi vienas iš pagrindinių QuILL tikslų yra sukurti kalbų mokymuisi ir mokymui skirtą OER duomenų bazę, panagrinėkime pagrindines atrinktų OER savybes ir charakteristikas.

QuILL duomenų bazėje pateiktų išteklių kokybės kriterijų paskirtis - užtikrinti, kad ištekliai būtų „tinkami naudoti pagal paskirtį“ (angl. „fit for purpose“, pažodžiui „tinkamas tikslui“). Tai dar viena Heyworth'o (2013, p. 284) vartojama sąvoka, kurią jis taiko kaip švietimo kokybės vadybos kriterijų. Būti tinkamam naudoti pagal paskirtį švietimo srityje reiškia, kad švietimo įstaiga patenkina klientų lūkesčius. Tinkamumas tikslams gali būti toliau skirstomas į šiuos komponentus, kuriems apibūdinti Heyworth'as suformuluoja eilę klausimų (Heyworth, 2013, p. 287):

Tikslas - kodėl imamės šios veiklos? Ar tikslas yra tinkamas?

Aprašymas - koks yra dalyko, apie kurį kalbame, pobūdis? Kokios rūšies tai yra daiktas?

Palyginimas - kokie yra „geri“ dalyko pavyzdžiai? Kas yra „geroji praktika“ konkrečioje veikloje? Kokiais kriterijais remdamiesi tai nustatome?

Vertinimas - kiek tai geras pavyzdys? Kaip jis atitinka nustatytus standartus?

Valdymas - ką galime padaryti, kad užtikrintume kokybės palaikymą? Kaip galime ją pagerinti? Kokius standartus tam taikome?

Garantijos - kaip galime žinoti, kad kad tam tikras daiktas ar veikla kokybiški? Kaip kokybę galima patikimai akredituoti? Kas tai gali padaryti?

Anksčiau išvardinti komponentai pateikiami kaip bendros gairės, tačiau šios prielaidos ir buvo kokybės gairių kūrimo pagrindas viso QuILL projekto metu. Toliau tai aptariame išsamiau.

OER kontekste tinkamumą tikslui suprantame kaip tam tikrų kriterijų atitikimą. Juos atitinkantis OER gali būti laikomas tinkamu ir saugomas QuILL projekto OER išteklių duomenų bazėje.

Kriterijai, keliama atviros prieigos mokomajam ištekliui, yra dviejų lygių:

- **pradiniai, „vidiniai“ kriterijai**, kuriais pirminiai autoriai vadovavosi kurdami išteklius;
- **„išoriniai“ kriterijai**, kuriuos parengė QuILL projekto dalyviai, remdamiesi projekto tikslais. Nors šie išoriniai kriterijai taikomi pagal griežtą tikrinimo procedūrą, kurią bendrai parengė ir patvirtino visos QuILL grupės, praktinis jų taikymas šiek tiek skiriasi. Tai priklauso nuo konkrečios grupės ir tikslinės kalbos, turint omenyje nevienodą OER prieinamumą ir dėl to, atsiradusių nepakankamai pristatytų (angl. “underrepresented”) kalbų atvejų, t.y., kai kalbų mokymui nėra pakankamai parengta atviros prieigos mokomųjų išteklių.

Siūlomi kriterijai, taikyti tiek vidinių, tiek išorinių sudarytojų, atrenkant arba rengian konkrečius atviros prieigos mokomuosius išteklius:

pastebimas išteklių planavimas, kaip juos suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;

išteklių tikslų aiškumas - kaip juos suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;

etapų aiškumas - kaip juos suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;

užduočių įvairovė - kaip jas suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;

medžiagos atitikimas besimokančiojo lygiui, kaip tai suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;

praktikuojamų įgūdžių įvairovė - kaip tai suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;

aiškūs paaiškinimai - kaip juos supranta originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda;

dėmesys individualiems besimokančiųjų poreikiams, kaip jį suvokia originalo autoriai ir atitinkama QuILL komanda.

5. KOKYBĖS RODIKLIAI Į OER INTEGRUOTAME KALBŲ KURSE

Kokybės rodikliai turėtų rūpėti ir tiesioginiams vartotojams, t. y. ir patiems besimokantiejiems, ir dėstytojams, kurie gali įtraukti tam tikrą išteklių į savo darbą. QuILL sistemoje kokybės rodikliai – tai priemonė, skirta įvertinti skaitmeniniu pagrindu parengtų kalbų mokymo kursų pažangą aukštojo mokslo sistemoje; todėl jie gali apimti tradicinės atskaitomybės priemones, egzaminų rezultatus ir standartizuotus testus.

Svarbu paminėti, jog dėl akivaizdžių OER savybių, vertinant kalbos kurso pažangą, vartotojų požiūris taip pat įgyja papildomą reikšmę. Taikant QuILL strategiją buvo siekiama užtikrinti, kad visos projekte dalyvaujančios suinteresuotos šalys reaguotų į OER iš vartotojo perspektyvos, nesvarbu, ar tai būtų dėstytojas, ar studentas (prisiminkime švietimo organizacijos dalyvių tarpusavio sąsajų perspektyvą). Todėl siūlomi ir išskiriami šie integruotų kalbų kursų OER kokybės rodikliai:

Dėstytojų pasitenkinimas (respondentų vertinimas pagal QuILL projekto metu parengtą klausimyną);

Studentų pasitenkinimas (respondentų įvertintas pagal QuILL projekto metu parengtą klausimyną).

6. PIRMASIS TYRIMAS: KALBŲ DĖSTYTOJŲ PASITENKINIMAS ATVIRAISIAIS ŠVIETIMO IŠTEKLIAIS

Siekiant išsiaiškinti Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojų ir mokytojų, dirbančių valstybinėse ar privačiose vidurinėse mokyklose ir gimnazijose pasitenkinimo lygį OER taikymu kalbų pamokose, 2022 m. lapkričio 15-25 d. buvo atlikta internetinė apklausa. Prieš apklausą dalyviai buvo supažindinti su QuILL projekto rezultatais: Mokymo išteklių duomenų baze ir e. mokymų paketu, kuriuos galima rasti projekto interneto svetainėje. E. mokymų paketas taip pat buvo panaudotas kaip dėstytojų ir mokytojų mokymo priemonė ir buvo labai naudingas, ypač tiems, kurie niekada netaikė OER savo kalbų pamokose. Mokymo sesijos dalyviai buvo mokomi, kaip parinkti, integruoti ar sukurti savo OER išteklius kalbos pamokai.

Po mokymų sesijos dalyviai buvo skatinami tyrinėti QuILL duomenų bazę, pritaikyti tinkamiausius OER savo kalbų pamokoms (pagal peržiūrėtus kriterijus), išsakyti savo nuomonę apie rezultatus, taip pat pasidalinti savo patirtimi atsakant į klausimyną, paskelbto anglų kalba (jį galima rasti šiuo adresu: <https://forms.office.com/r/1AhQIFpEh4>) ir lietuvių kalba (jį galima rasti adresu: <https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk>), klausimus. Klausimyną daugiausia sudarė klausimai, kuriuos atsakant buvo galima pasirinkti kelis atsakymų variantus ir keletas atvirų klausimų.

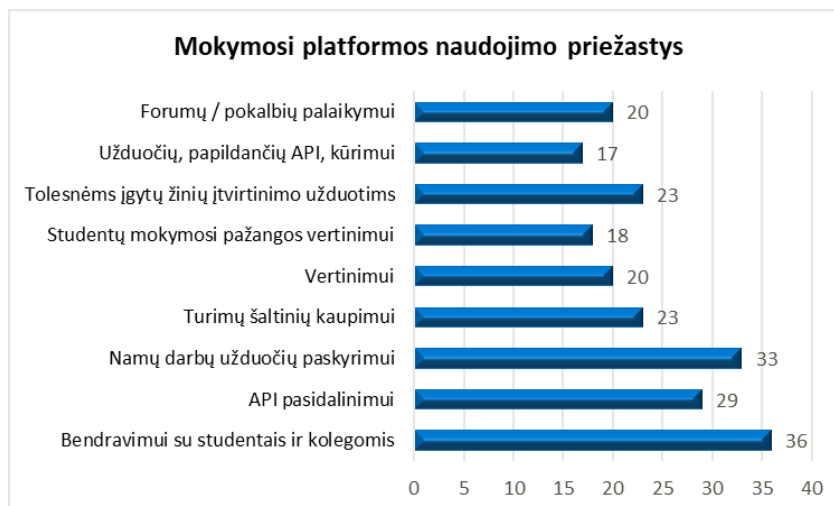
Tyrime dalyvavo 43 respondentai - 23 kalbų dėstytojai, dėstantys lietuvių, anglų, prancūzų, ispanų, vokiečių, lenkų, latvių, estų kalbas įvairiuose Lietuvos Respublikos universitetuose ir kitose aukštosiose mokyklose, 17 kalbų mokytojų, dirbančių valstybinėse ar privačiose vidurinėse mokyklose ir gimnazijose, ir trys kalbos politikos formuotojai, dirbantys švietimo srityje.

Bendra tyrimo dalyvių charakteristika atskleidė, kad didžioji dalis respondentų (23) kalbų moko daugiau nei 15/16 metų, antros pagal dydį respondentų grupės pedagoginio darbo stažas svyravo nuo vienerių iki penkerių metų. 26 respondentai teigė, kad paskutinį kartą kvalifikacijos tobulinimo kursuose skaitmeninio raštingumo tema dalyvavo per pastaruosius šešis mėnesius, o likusieji dalyviai skaitmenines kompetencijas atnaujino per pastaruosius metus. Be to, respondentai buvo aktyvūs daugelio profesinių asociacijų ir specialių interesų grupių ar mokslinių tyrimų sričių nariai, pasirengę skleisti savo žinias ir patirtį kolegoms.

Apžvelgiant apklausos dalyvių mokymo kontekstus, reikia pabrėžti, kad tik septyni dalyviai teigė savo institucijose nenaudojantys jokios mokymo platformos, o likusieji pripažino, kad tiek *Microsoft Teams* (paminėjo 32 respondentai), tiek *Moodle* (paminėjo 28 respondentai) yra jų kasdieniai kalbos pamokų palydovai. Be to, septyni respondentai paminėjo *Google Classroom* ir vienas *Canvas LMS* taikymą kalbų mokyme.

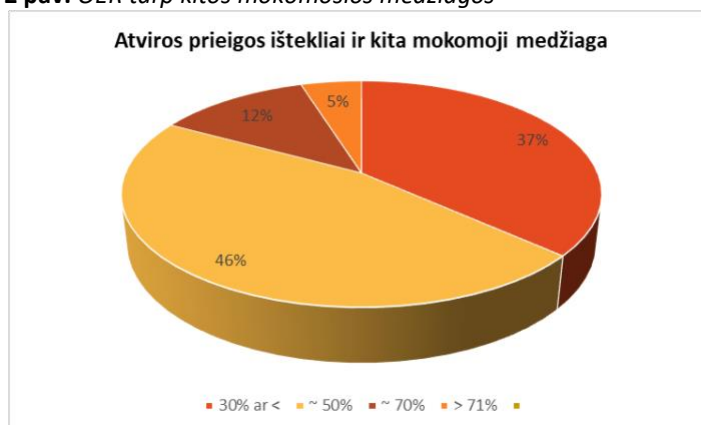
Paprašyti įvardinti priežastis, dėl kurių naudojamos mokymosi platformos, dauguma kalbų pedagogų pirmiausia įvardino įvairiapusę mokymosi platformos vertę. Vis dėlto 1 paveikslas pavaizduoti atsakymai rodo, kad pirmenybė buvo teikiama tokiems mokymo proceso aspektams kaip „bendravimo su studentais palengvinimas“ (36 respondentai), „namų darbų užduočių skyrimas“ (33 respondentai) ir „ir turimų OER dalijimuisi OER“ (29 respondentai). Apskritai pastarasis skaičius rodo, kad OER taikymas kalbų mokymo / mokymosi procese neatsilieka. Priešingai, jis patvirtina įrodymus, kad kalbų dėstytojai jkuos naudoja pakankamai dažnai.

1 pav. Mokymosi platformos naudojimo priežastys



Paprašyti nurodyti apytikslę procentinę dalį, kurią OER gali užimti tarp kitos mokymo medžiagos, kaip rekomenduojama studijų programoje (žr. 2 pav.), beveik pusė respondentų (46 proc.) teigė, kad jie gali apimti apie 50 proc. mokymo medžiagos. 12 % kalbų dėstytojų pasisakė už tai, kad OER kurse užimtų dar didesnę vietą - maždaug 70 %, ir tik 5 % respondentų ketino išplėsti OER naudojimą dar daugiau nei 71 %. Kita vertus, 37 % kalbų dėstytojų buvo nuosaikesni nei jų kolegos ir pripažino, kad 30 % OER yra pakankamas kiekis tarp visos kurso medžiagos.

2 pav. OER tarp kitos mokomosios medžiagos



2 paveiksle pateikti duomenys paskatino toliau tirti OER pasirinkimo ir atsakomybės už jo naudojimą priėmimo būdus. Respondentai tvirtino, kad daugiausia patys dėstytojai turi teisę nuspręsti, ką naudoti (30 respondentų) savo kalbų pamokose. Tik dviem atvejais už mokomosios medžiagos pasirinkimą buvo atsakinga administracija arba studijų programos komiteto nariai. Be to, devyniose institucijose OER turi būti visada arba daugeliu atvejų oficialiai patvirtintos. Tuo tarpu 35 respondentai teigė, kad jiems buvo leista patiems priimti sprendimus, o sėkmingas OER integravimas į dalykinės kalbos mokymo programas labai priklausė tiek nuo dėstytojų metodinių sprendimų (30 respondentų), tiek nuo mokymo priemonių prieinamumo (21 respondentas). 3 paveiksle pateikiamas svarbiausių veiksnių, dėl kurių kalbų dėstytojai priima sprendimus pasirinkdami OER, sąrašas:

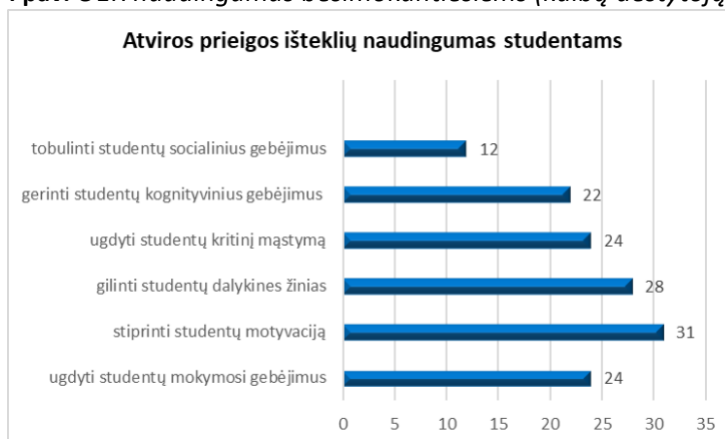
3 pav. Svarbiausi OER pasirinkimo veiksniai



Kaip matyti iš 3 paveikslą, dėstytojai atsižvelgė į išteklių prieinamumą ir jų tinkamumą besimokančiųjų kalbos sudėtingumo lygiui (atitinkamai 27 respondentai). Jie taip pat atkreipė dėmesį, ar išteklius atitinka konkrečius mokymo poreikius, t. y. gebėjimus, į kuriuos ketino orientuotis arba kuriuos ketino ugdyti (26 respondentai). O ketvirtasis respondentų pasirinktas veiksnys pasirodė esąs išteklių tinkamumas dėstomo dalyko turiniui (24 respondentai). Nors tokius veiksnius kaip išteklių „naudojimo paprastumas“ ar „užduoties aiškumas“ nurodė tik trečdalis respondentų, jie išliko svarbūs ir dažnai yra svarbūs renkantis OER.

Be veiksmų, apibūdinančių OER technines charakteristikas ir turinio tinkamumą, taip pat reikia atsižvelgti į tikslinį besimokantįjį, kuriam skirtas išteklius. Todėl taip pat siekėme išsiaiškinti dėstytojų požiūrį į sąrašą veiksmų, susijusių su OER naudingumu besimokantiems.

4 pav. OER naudingumas besimokantiems (kalbų dėstytojų nuomone)



Kaip ir buvo tikėtasi, respondentai pirmenybę teikė stebuklingajai OER savybei - skatinti besimokančiųjų motyvą (31 atsakymas). Pasak kalbų dėstytojų, jie (OER) taip pat įkvėpė studentus gilinti savo žinias (28 atsakymai), skatino juos tobulinti tiek mokymosi, tiek kritinio mąstymo įgūdžius (atitinkamai 24 atsakymai). Mažiau respondentų (22) manė, kad OER gali pagerinti studentų pažinimą ir ugdyti jų socialinius įgūdžius (12 atsakymų). Svarbu pažymėti, kad beveik visi respondentai (38) pripažino, kad OER yra galia, kurią galima išnaudoti, kad būtų patenkinti kiekvieno studento individualūs poreikiai. Tai atitinkamai įrodė, kad šiuolaikinė situacija turimų OER vartojimas buvo vertinama labai teigiamai.

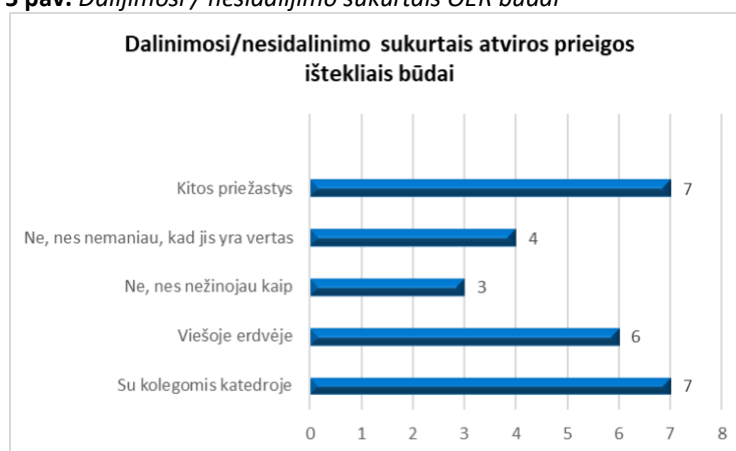
7. OER NAUDOJIMAS PAGAL WILEY PENKIALYPĘ SISITEMĄ (2009)

Norint ištirti OER *status quo* iš Wiley (cituojama M. Connell ir J. Connell, 2020) pasiūlytos penkialypės sistemos (5Rs) perspektyvos Lietuvos aukštųjų ir vidurinių mokyklų kalbų mokymo kontekste, skyrėme kelis apklausos klausimus šiam aspektui aptarti.

Pirma, 30 respondentų iš 43 pripažino, kad laisvai prieinamus išteklius pritaikė arba perdirbo pagal savo mokymo poreikius, tačiau į klausimą, ar jie tikrino galiojančius autorių teisių nuostatus, respondentai pasisikirstė į tuos, kurie visada arba dažnai tikrino nuostatus (60 %), ir tuos (40 %), kurie retai arba niekada neatsižvelgė į tokį svarbų dalyką. Priežastis, pateisinanti tokį didelį dėstytojų, nekreipiančių dėmesio į autorių teises, procentą, galėtų būti prielaida, kad jie žengė tik pirmuosius atvirosios prieigos mokymų išteklių taikymo žingsnius.

Antra, apklausos metu paaiškėjo, kad 20 respondentų jau yra sukūrę savo OER. Kaip jie dalijosi sukurtais OER arba kodėl nenorėjo dalytis savo sukurtais rezultatais, galima pamatyti 5 paveiksle:

5 pav. Dalijimosi / nesidalinimo sukurtais OER būdai



13 respondentų pripažino, kad dalijosi savo sukurtais atvirosios prieigos išteklių viešai internete (6) arba tarp kolegų, dirbančių tame pačiame skyriuje (7). Likusieji pripažino turintys tam tikros patirties kuriant išteklius, nors jų sukurti OER niekada nepasiekė platesnės visuomenės dėl kuklumo (4), skaitmeninio neraštingumo (3) ar kitų priežasčių.

Gilinantį į problemų, su kuriomis susidūrė dėstytojai, kurdami savo OER, sąrašą, galima pastebėti, kad pagrindinė respondentų problema yra „laiko trūkumas“. Dėl jos atsirado daugybė vėlesnių priežasčių: „Užstringi ties paprasčiausiais dalykais, tada susinervini, kuriam laikui atmeti savo idėją, o tai reiškia, kad visam laikui“. Prasti skaitmeniniai įgūdžiai buvo antra pagrindinė priežastis, trukdanti dėstytojams atlikti kūrybines užduotis: „Norint kurti dizainą, reikia išmanyti dizaino taisykles. Nesakau, kad nebandžiau, bandžiau ne kartą. Tačiau, kai tik pradėdavau, visada susidurdavau su tam tikromis techninėmis kliūtimis“. Trečia, tas visada kamuojantis nepilnavertiškumo jausmas: „Aš negaliu konkuruoti su gražiai sukurtais medžiagomis“ galėjo būti atgrasantis veiksnys, stabdantis mokytojų norą kurti. Tačiau ne visi atsakymai buvo neigiami. Buvo ir teigiamų požiūrių į OER kūrimą, pavyzdžiui: „Man prireikė gana daug laiko sukurti dalomąją medžiagą. Iš pradžių ji atrodė paprasta ir nepatraukli. Tačiau ji pasiteisino: mano studentams ji buvo labai naudinga. Iš karto pamiršau apie jos vizualinius trūkumus: kuo ilgiau ją naudoju, tuo patrauklesnė ji man atrodė“ įrodančių, kad kelias į sėkmę eina per sunkų darbą ir įsitraukimą, o kalbos mokymo kokybę valdo patys dėstytojai.

Apžvelgus respondentų atsakymus apie problemas, susijusias su OER kūrimu, galima daryti išvadą, kad, nors dėstytojai turi potencialo ir noro, tačiau dėl bendros politikos nacionaliniu ir vietos lygmeniu nebuvimo dabartinė penkialypės sistemos (5Rs) taikymo situacija yra gana netolygi. Respondentų atsakymai į klausimą „Ką jie labiausiai vertina naudodamiesi OER“ leidžia manyti, kad tokia padėtis yra laikina ir jos pagerėjimas yra tik laiko klausimas.

6 pav. Ką labiausiai vertinate naudodami OER?



6 paveiksle matyti, kad kalbų dėstytojai yra įsitikinę, kad atviros prieigos mokomieji ištekliai yra vertingi kaip metodinė priemonė: OER praplečia jų žinias apie dalyką (30 atsakymų) ir suteikia naujų idėjų apie kalbų mokymą (30 atsakymų). OER jiems yra naujausios medžiagos šaltinis (26 atsakymai), padeda neatsilikti nuo šiuolaikinių švietimo tendencijų (23 atsakymai), taupo laiką ir pastangas (19 atsakymų). Ir galiausiai, būtent OER juos supažindina su inovatyviais naujos medžiagos pateikimo metodais ir suteikia galimybę tobulinti jų didaktines kompetencijas.

Išnagrinėjus respondentų atsakymus, galima teigti, kad, nors šiuo metu OER naudojimas kalbų mokyme šalyje yra pasiekęs Willey penkialypės sistemos 3Rs etapą, dėstytojai ir mokytojai yra pasirengę ne tik atrinkti ir integruoti turimus OER į savo pamokas, bet ir kupini idėjų, kaip pradėti kurti savo OER.

8. ANTRASIS TYRIMAS (BANDOMASIS TYRIMAS): KALBŲ BESIMOKANČIŲJŲ POŽIŪRIS Į OER

Norint susidaryti išsamesnį vaizdą apie geros kokybės OER suvokimą, būtina įtraukti besimokančiuosius, kuriems šie ištekliai ir buvo sukurti. Siekiant išsiaiškinti studentų požiūrį, bandomajame projekte buvo pakviesti dalyvauti Vilniaus universiteto Filologijos fakulteto bakalauro studijų programos „Anglų ir kita užsienio kalba (prancūzų, rusų, ispanų)“ studentai, respondentų amžius 21-23 metai.

Projektą sudarė du etapai:

- Pirmame etape projekto dalyviai buvo skatinami savarankiškai tyrinėti QuILL duomenų bazę ir surasti tris įdomius OER. Tada jie atliko trumpą analizę, aptardami, kas yra geras OER ir su kokiomis problemomis jie susidūrė, pasiekdami, jų nuomone, mažiau naudingus OER (pvz., negyvos nuorodos, neišsamios instrukcijos ir pan.).

- Antrame etape studentai turėjo sukurti savo skaitmenines mokomąsias priemones ir pateikti savo nuomonę atsakydami į klausimyno klausimus (jį galima rasti adresu shorturl.at/bEKMZ), skirtus jų požiūriui į OER ir skaitmeninių priemonių naudojimą ištirti.

Klausimyną užpildė 18 respondentų, iš kurių 14 iš keturių pateiktų variantų galėjo nurodyti, kas yra OER. Reikia pripažinti, kad studentai buvo skatinami apsilankyti QuILL mokymo ir mokymosi išteklių duomenų bazėje, nes tai buvo jų savarankiško mokymosi dalis. Jie taip pat dalyvavo projekte, kurio metu kūrė savo skaitmenines peržiūros priemones. Šešiolika respondentų jau naudojo OER ir

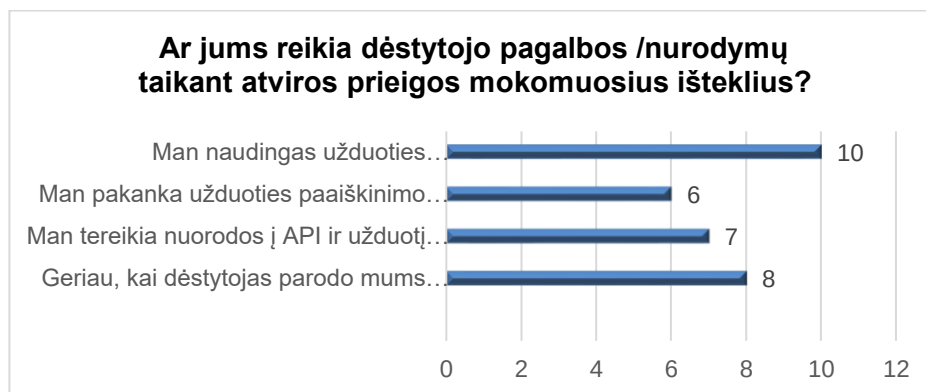
atsakydami į atvirą klausimą jau buvo susipažinę su šiomis skaitmeninėmis priemonėmis ir programėlėmis: *ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podkastai*. Tik vienas studentas teigė, kad nėra buvęs kalbų mokymo kursuose, kuriuose būtų naudoti atviros priegos ištekliai. Tie kursai, kuriuose OER buvo integruoti į kurso turinį, buvo vertinami teigiamai, tačiau studentai pastebėjo nemažai trūkumų ar galimai demotyvuojančių problemų. Į atvirą klausimą apie problemas, kurios gali kilti naudojant OER, buvo atsakyta, pvz: „Kai kuriems žmonėms gali nepatikti tam tikros OER rūšys, dėl to jie gali būti mažiau motyvuoti“. Kiti komentarai, susiję su OER turiniu, buvo tokie: „netinkamas CEFR lygis“, „žemos kokybės turinys“, „pasenusi informacija“ ir „per daug informacijos, todėl negalima susisteminti svarbiausios medžiagos“. Vienas studentas kritikavo leksiką dėl to, kad ji neatitinka konteksto, arba dėl to, kad ištekliui trūksta „...kūrybiškumo ar šnekamosios kalbos leksikos“. Viena pastaba dėl turinio buvo susijusi su netinkamais ištekliais arba neteisingai pažymėtais lygiais (studentų nuomone, per aukšti arba per žemi pagal CEFR skalę), nors galima suabejoti jų gebėjimu tai tinkamai įvertinti.

Trys studentai nurodė, kad problema yra prieigos trūkumas. Kartais dėstytojai rekomenduodavo svetaines, kuriose nemokama bandomoji versija galioja ribotą laiką, o po to studentai už išteklį turi mokėti. Nors tokie ištekliai iš esmės nėra atviros priegos ištekliai, apklausti studentai juos vis tiek įvardijo kaip tokius. Dar vienas studentas nesijautė patogiai kurdamas paskyrą ir pateikdamas asmeninius duomenis, teigdamas: „Jei man reikėtų susikurti paskyrą arba ką nors mokėti už naudojimąsi tuo OER, tiesiog ignoruočiau šią namų darbų užduotį“. Du studentai paminėjo negyvas nuorodas arba tai, kad informacija nebeprieinama. Kai kurie komentarai buvo susiję su dizainu ir išdėstymu: „Sudėtingas dizainas (iki tokio lygio, kad nežinai, kuris mygtukas, ką daro)“ ir dažnai buvo minimos techninės problemos, įskaitant interneto ryšio problemas, mobiliųjų duomenų trūkumą. Žinoma, šie įvairūs komentarai atspindi įvairių OER pobūdį.

Šeši respondentai teigė, kad gali įsivaizduoti gerą kalbos kursą ir be OER, o dvigubai daugiau apklaustųjų teigė, kad OER yra būtini kokybiškam kursui. Į atvirą klausimą, kokius gebėjimus, jų manymu, jiems padėjo ugdyti OER, atsakymai buvo panašūs. Trys studentai pabrėžė geresnį seminaro interaktyvumą, lyginant su tradiciniu mokymusi naudojant vadovėlį. Vienas studentas rašė: „Interaktyvumas; galimybė pereiti nuo nuobodžių vadovėlių prie įdomių vaizdo įrašų, tinklalaidžių, žaidimų ir pratimų“. Aštuonis kartus buvo nurodytas klausymo supratimas naudojant OER, o penki studentai teigė, kad naudodamiesi OER pagerino skaitymo supratimo įgūdžius. Aštuoni studentai paminėjo, kad OER padeda mokytis žodyno („Manau, kad leksikos lengviausia mokytis naudojantis OER, nes yra įvairių jos pateikimo būdų“); kiti nurodyti gebėjimai buvo kūrybiškumas, IT įgūdžiai, atminties lavinimas, gebėjimas kalbėti, susikaupimas, gramatika ir gebėjimas vizualiai mokytis naujų sąvokų (per vaizdo įrašus). Kita nauda, paminėta studentų buvo „fonetika, klausymas ir mokymasis tarti žodžius. Kalbėjimas ir bendravimas ta kalba, kurios mokomasi“, taip pat „susidomėjimo dalyku išlaikymas“ ir „rašymo įgūdžiai“ (paminėjo tik vienas respondentas).

Nenuostabu, kad studentai nesutarė dėl to, kokią paramą pageidauja gauti iš dėstytojų, nes kiekvienas studentas turi individualius pageidavimus ir darbo metodus. Kai kurie studentai pasirinko visus keturis variantus, o tai rodo, kad paramos rūšis ir lygis priklauso nuo susipažinimo su užduotimi.

7 pav. Ar besimokantiejiems reikia dėstytojų nurodymų, kaip naudotis OER?



Pagrindinis bet kokio mokymosi išteklių komponentas yra tas, kad jis motyvuotų besimokantįjį. 44 % studentų teigė, kad OER šiek tiek prisideda prie jų motyvacijos, o 33 % studentų buvo labiau teigiamai nusiteikę ir nurodė, kad jie labai pagerina jų motyvaciją. 11 % studentų teigė, kad OER daro nedidelę įtaką jų motyvavimui mokytis kalbų lygiui.

Paprašyti nurodyti, kas daro šaltinį patrauklų ir „gerą“, studentai nurodė šias OER savybes (atviras klausimas): šaltinis laikomas patraukliu ir įdomiu, jei jame yra vaizdinės medžiagos (nuotraukos, vaizdo įrašai) ir jei juo „lengva naudotis, jis aiškus, instrukcijos trumpos, nėra ilgų pastraipų, daugiau vaizdinės medžiagos nei teksto“. Jei yra stenograma, vaizdo įrašų ar tinklalaidę lengviau sekti, studentai gali skaityti ir klausytis / žiūrėti tuo pačiu metu, o tai gali jiems padėti ištarti žodžius. Paveikslėliai padeda užtikrinti aiškumą ir padeda mokytis žodyno, nes lengviau įsiminti leksiką. Kadangi internetinės užduotys gali būti interaktyvios, kaip teigiamas dalykas buvo paminėtos kelių pasirinkimų užduotys su grįžtamojo ryšiu, taip pat žaidimo elementai, pavyzdžiui, galimybė laimėti taškų ir gauti grįžtamąjį ryšį. „Tai ir apdovanojimo dalis, kai atsakius į klausimą gaunama žinutė, kad gerai padirbėta, arba jei nepavyksta, parašoma kažkas padrąsinančio“. Didelė turimų išteklių įvairovė buvo įvardinta kaip teigiama savybė, taip pat minėta, kad ištekliai išlaiko susidomėjimo lygį: „malonu peržiūrėti medžiagą ekrane ir ne taip greitai atsibosta, nei dirbant su vadovėliais“. Studentams taip pat buvo svarbi užduočių tipų įvairovė („yra įvairių kūrybinių sprendimų, kurie skatina mokytis“), taip pat pateikiamas tiesioginis grįžtamasis ryšys arba pažangos elementai, „kai tikrinama, ką išmokai“.

Tyrime dalyvavę studentai padarė išvadą, kad kokybiškais OER turėtų būti paprasta, prieinama naudotis, su aiškiu garsu ir geros kokybės vaizdo įrašu; jie turėtų būti gerai parašyti, juose turėtų būti pateikta patikima ir naujausia informacija. Turėtų būti pateiktos aiškos instrukcijos ir įdomiai parengtos papildomos užduotys. Kaip papildoma priemonė buvo nurodyta tam tikra apdovanojimų ar pasiekimų skatinimo sistema. OER turėtų būti laisvai prieinami, taip pat ir mažesniuose ekranuose ar mobiliuosiuose telefonuose, o visos nuorodos turėtų veikti ir būti aktyvios. Dizainas turėtų būti patrauklus ir tinkamas pritaikyti prie studentų kalbos mokėjimo lygio.

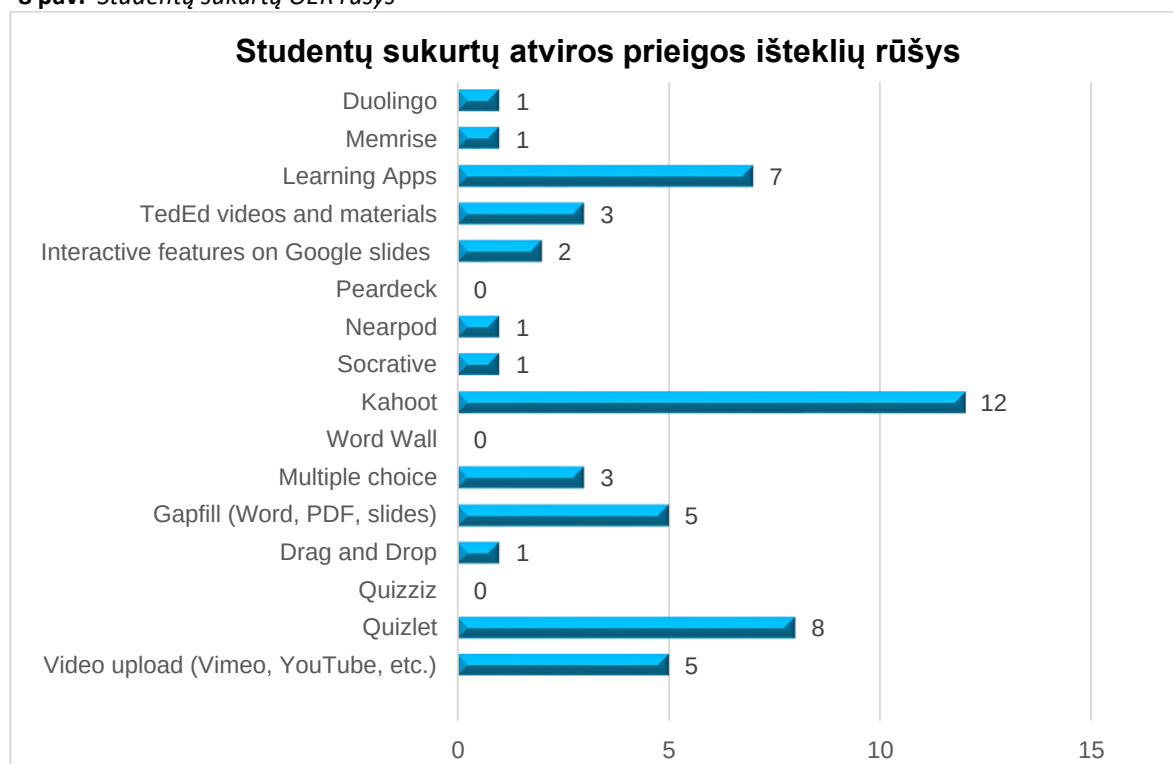
Vienas iš studentams užduotų klausimų turėjo padėti išsiaiškinti, ar apskritai OER gali pakeisti kalbų dėstytojus. Studentai, pritariantys šiai prielaidai, atsakymus turėjo pagrįsti argumentais. Tik trys studentai iš visų respondentų, nematydami aiškos OER vizijos kalbų mokyme, atsisakė tai padaryti.

Daugelis respondentų paminėjo motyvaciją: „Manau, kad tam tikroms temoms ir kalbos aspektams reikia dėstytojo pagalbos. Be to, aš tiesiog negalėčiau išmokti naujos kalbos vien naudodamasis OER, nes neturėčiau tiek daug motyvacijos“, o kitas studentas mano, kad tai priklauso nuo žmogaus, todėl „jei žmogus yra pakankamai motyvuotas, jam nebūtinai reikia dėstytojo“. Kiti studentai įvardijo, kad „žmonės gali ko nors išmokti patys, naudodamiesi kokybiškais iškaisiais“ ir „šiais laikais informacija yra taip lengvai prieinama ir yra milijonai gerų šaltinių“; buvo ir kitų pastabų dėl OER nepatikimumo ir dėl to, kad jie labiau pasitikėtų dėstytojo pateikta informacija nei internetiniu šaltiniu („negaliu akiai pasitikėti OER“). Dėstytojai taip pat buvo įvardinti kaip pagalbos šaltinis arba „vadovas“ ir patikimas

„paaiškintojas“; kaip mokymosi su dėstytoju privalumai buvo įvardinti interaktyvumas auditorijoje ir galimybė naudotis dėstytojo paslaugomis. Keletas komentarų buvo susiję su kalbos mokymosi efektyvumu ir greičiu: Kad dar labiau patobulintumėte savo gebėjimus, „vis tiek reikia gyvo bendravimo“ [sic] ir „diskusijose ir dialoguose mokomės greičiau“. Vienas respondentas pabrėžtinai rašė: „Niekas ir niekas negali pakeisti dėstytojo“. Taigi, nepaisant to, kad teko patirti virtualų mokymą ir suprasdami prieigos prie daugybės išteklių internete naudą, dauguma apklaustų respondentų vis dar mano, kad dėstytojas mokymo procese yra labai reikalingas.

Kiti apklausos klausimai buvo susiję su pačių studentų atviros prieigos išteklių kūrimu, kas geriausiai ir atskleidžia savarankiškai besimokančiuosius. Atlikdami projektinį darbą anglų kalbos leksikos kurse, studentai buvo skatinami kurti savo OER. Jie tai darė norėdami atrinkti ir įsiminti leksikos fragmentus po žodinių pranešimų įvairiomis temomis. Studentai labai vertino savo išteklių kūrimo procesą, ir atrodė, kad jie jautė pagrindinę motyvaciją ir atsakomybę sukurti kažką, kas padėtų jų kurso draugams įsisavinti kurso medžiagą. Dauguma studentų specialiai paminėjo, kad mini kalbinių žaidimų kūrimo procesas padėjo jiems patiems įsiminti leksiką ir naudoti ją kontekste. Svarbu pripažinti, kad būtent šios grupės studentų atsakymai galėjo būti pagrįsti, nes jie pademonstravo, kad supranta jiems pateiktas užduotis. Jų atsakymų nereikėtų laikyti reprezentatyviais, pristatančiais visos Vilniaus universiteto studentų bendruomenės nuomonę.

8 pav. Studentų sukurtų OER rūšys



Atsakydami į paskutinį atvirąjį klausimą, septyni studentai pasinaudojo galimybe pateikti savo ir savo dėstytojų komentarus apie tai, kaip jie taiko OER kalbų mokymesi. Buvo ir kritiškų pastabų, ir įdomių įžvalgų bei pasiūlymų, pavyzdžiui, apriboti naudojamų priemonių skaičių, „kad nesusipainiotume“. Teigiamose pastabose pakartota, kad OER gali būti motyvuojantys, ypač siekiant papildomai mokytis naujų temų arba kaip priemonė apibendrinti tai, kas buvo nagrinėta per pratybas, taigi kaip papildomas šaltinis („jie padeda išlaikyti studentų motyvaciją ir nenuobodžiauti tiesiog pildant studentų knygos užduotis“). Kai kurie respondentai pateikė pastabų dėl paskaitų laiko panaudojimo: „Tik nedaugelis dėstytojų kada nors naudojo OER arba dažniausiai tai yra vaizdo šaltiniai, kurie nėra labai patrauklūs,

nes vaizdo įrašus paprastai galima žiūrėti namuose ir aptarti po to. Dėstytojai ir toliau naudoja senas metodikas."

Apskritai, džiugu, kad, nepaisant mūsų, kaip dėstytojų, naudojamos metodikos trūkumų, kai kurie studentai mano, jog „kai kalbama apie studijas, man dėstytojo niekas nepakeičia“, todėl, siekdama išlaikyti studentų motyvaciją, akademinė bendruomenė turėtų stengtis papildyti savo kursus OER, ieškodama ir kurdama aukštos kokybės išteklius, taip pat skatindama studentus išbandyti savo jėgas kuriant savus, kurie būtų jų mokymosi kelio dalis.

Apibendrinant galima teigti, kad studentų klausimynas atskleidė, jog patys besimokantieji vertina tuos pačius kokybės rodiklius kaip ir pedagogai. Jie taip pat susidūrė su techninėmis problemomis, susijusiomis su prieiga prie kai kurios medžiagos. Jų motyvacija skyrėsi priklausomai nuo konkretaus OER ir kalbos mokėjimo lygio, tačiau apskritai vidinę motyvaciją turintys studentai manė, kad OER yra naudingi. Daugelis studentų nurodė, kad OER buvo sveikintinas tradicinių vadovėlių pakeitimas, ypač kaip papildoma medžiaga, kuri buvo interaktyvi ir teikė grįžtamąjį ryšį. Apklausoje dalyvavę besimokantieji vis dar matė dėstytojų, kaip vadovų, vaidmenį mokymosi procese - skaitmeninės priemonės negali jų tiesiog pakeisti. Atrodo, kad bandomajame tyrime dalyvavę besimokantieji mano, kad kurti savo išteklius verta (anglų kalbos žodyno mokymosi požiūriu) ir naudinga (skaitmeninio raštingumo ugdymo požiūriu).

NUORODOS Į IŠORINIUS IŠTEKLIUS

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs): <http://mooc-quality.eu/grf>

LITERATŪROS SĄRAŠAS

Connell, M. & Connell, J. (2020). *Critical Evaluation of Quality Criteria and Quality Instruments in OER Repositories for the Encouragement of Effective Teacher Engagement*. European Schoolnet. Defining the "Open" in Open Content and Open Educational Resources was written by David Wiley and published freely under a Creative Commons Attribution 4.0 license at <http://opencontent.org/definition/>.

Hayes, S. (2015). *MOOCs and quality: A review of the recent literature*. QAA MOOCs Network.

Henderikx, M. A., Kreijns, K., & Kalz, M. (2017). Refining success and dropout in massive open online courses based on the intention-behavior gap. *Distance Education*, 38(3), 353-368. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369006>

Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching* 46(3), 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000025>

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). n.d. The Quality Reference Framework (QRF). <http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality Reference Framework for MOOCs v11.pdf>

Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends*, 59 (1), 56-63.

Stracke, C. M., & Tan, E. (2018). The Quality of Open Online Learning and Education: Towards a Quality Reference Framework for MOOCs. In J. Kay & R. Luckin (Eds.), *Rethinking learning in the Digital age. Making the Learning Sciences Count: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018* (pp. 1029-1032). International Society of the Learning Sciences.

Stracke, C. M., Tan, E., Teixeira, A., Pinto, M., Vassiliadis, B., Kameas, A., Sgouropoulou, C., & Vidal, G. (2018).

Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs).
www.mooc-quality.eu/QRF

UNESCO. (25 November 2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>

Wiley, D. (16 November 2009). Defining “Open”. *Improving learning*.
<https://opencontent.org/blog/archives/1123>

Wiley, D. (27 March 2015). Stop saying “Good Quality”. *Improving learning*.
<https://opencontent.org/blog/archives/3821>

TREČIAS SKYRIUS

INOVACIJOS KALBŲ MOKYMO SRITYJE

ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK

KÁROLI GÁSPÁR VENGRIJOS REFORMATŲ BAŽNYČIOS UNIVERSITETAS
BUDAPEŠTAS, VENGRIJA

SZABO.ILDIKO@PSKI.HU, HARDIT.JUDIT@KRE.HU, STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU, CSONTOS.TAMAS@KRE.HU,
MOCZA.ATTILA@KRE.HU, PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU

SANTRAUKA

Skyriuje aprašyta praktika ir metodai, kuriais būtų galima pasinaudoti, siekiant diegti naujoves kalbų mokyme aukštojo mokslo lygmeniu veiksmingai ir kokybiškai naudojant skaitmenines technologijas. Skyriuje nagrinėjami tokie klausimai kaip: mišrusis mokymasis, skaitmeniniai įgūdžiai, metodai ir planavimas; kaip skaitmeninės technologijos paveikė kalbinių įgūdžių mokymą; intelektų įvairovės teorijos, pagrįstos mokymosi metodika, mokymosi strategijos, studentų savarankiškas mokymasis bei mokymasis visą gyvenimą, aktyvus mokymasis ir besimokančiojo autonomijos vaidmuo ELT, mokymasis internetu XXI amžiuje, ypač daug dėmesio skiriant inovacijoms rengiant ikimokyklinio ugdymo mokytojus internetu. Remiantis literatūros apžvalga ir atvejo analize, pateiktamos rekomendacijos.

1. ĮVADAS

Jaunų žmonių skaitmeninė karta sudaro 20 % pasaulio gyventojų (Zheng et. al. 2020) ; manoma, kad dauguma besimokančiųjų kalbų priklauso šiai grupei. Šis skaičius nustato įvairių skaitmeninių išteklių, skirtų bendravimui, naudojimo potencialą. Be to, skaitmeninė karta kitaip elgiasi mokymosi situacijose, nes skaitmeninių šaltinių naudojimas padeda besimokantiejiems stimuliuoti protą ir leidžia mokytis atradimo būdu.

Šioje mokymosi aplinkoje didėja besimokančiojo savarankiškumo svarba ir tinkamų metodų, strategijų ir priemonių svarba mokyme apskritai, o ypač internetiniame mokyme ir aukštajame moksle. Dėstytojų užduotis – suteikti studentams reikiamų įgūdžių ir žinių, kad jie galėtų tapti XXI amžiaus besimokančiais ir susidoroti su besikeičiančiu pasauliu. Pažangūs skaitmeniniai įgūdžiai ir naujausios technologijos yra būtini, nes jie įkvepia besimokančiuosius kalbų skaitmeniniame amžiuje.

2. TEORIJOS IR KONCEPCIJOS, KURIOMIS GRINDŽIAMAS NAUJOVIŠKAS POŽIŪRIS Į KALBŲ MOKYMĄ

XXI amžiuje atsirado nauji kalbų mokymo ir ugdymo aspektai; pasikeitė dėstytojų bei studentų vaidmenys. Dėstytojai gali palengvinti studento savarankišką mokymąsi keisdami savo požiūrį ir pereidami iš dėstytojo pozicijos į pagalbininko. Tai parodo studentams, kad dėstytojas nėra pagrindinis žinių šaltinis. Siekiant besimokančiųjų savarankiškumo, skatinamas studentų gebėjimas mokytis patiems, mokymosi intelekto ir mokymosi stilių suvokimas. Savų mokymosi strategijų kūrimas, savireguliacija, tikslų nustatymas, grįžtamasis ryšys ir savęs vertinimas taip pat yra pagrindinės besimokančiojo savarankiškumo dalys. Dėstytojai gali didinti besimokančiųjų savarankiškumą skirtingais būdais: kruopščiai analizuodami besimokančiųjų poreikius, pristatydami ir modeliudami savarankiško, į save orientuoto mokymosi strategijas arba suteikdami besimokantiejiems metodus, kuriuos jie gali naudoti ir stebėti savo pažangą. Dėstytojai gali reguliariai vertinti ir konsultuoti, kad padėtų besimokantiejiems planuoti savo mokymąsi naudodamiesi savarankiškas užduotis, testus ir kitas savarankiško mokymosi priemones.

Besikeičiantys dėstytojų ir studentų vaidmenys turėjo įtakos mokymo metodams ir priemonėms. Technologijomis grindžiamo mokymosi (TEL) raida taip pat paveikė mokymo ir mokymosi praktiką bei pažangų mokymosi technologijų naudojimą aukštajame moksle. Skaitmeninis raštingumas yra būtinas ir dėstytojams, ir besimokantiejiems.

Nauji vaidmenys, formos ir ugdymo proceso aplinka daro įtaką metodologijai, todėl mokymo metodų derinimas su tinkamomis TEL priemonėmis aukštajame moksle yra mokymo kokybės garantas. Minėti aspektai ir klausimai išsamiai aptariami tolesniuose poskyriuose.

2.1 BESIMOKANČIOJO VAIDMUO IR BESIMOKANČIOJO AUTONOMIJA INTERNETINIAME ELT MOKYME

Savarankiškai besimokantieji prisiima vis didesnę atsakomybę už tai, ko ir kaip jie mokosi. Autonominis mokymasis yra asmeniškėnis ir tikslingesnis mokymosi būdas. Juo galima pasiekti geresnių mokymosi rezultatų, nes mokymasis grindžiamas besimokančiųjų poreikiais ir pageidavimais. Jis skiriasi nuo tradicinio, pagal kurį daugumą sprendimų priima dėstytojas. Yra penki savarankiško mokymosi principai: aktyvus dalyvavimas mokymosi procese, galimybių ir išteklių suteikimas, pasirinkimo ir sprendimų priėmimo galimybių siūlymas, parama besimokantiejiems ir refleksijos skatinimas.

Taip pat svarbu atkreipti dėmesį į emocinius mokymosi aspektus. Vienas iš pagrindinių savarankiško mokymosi visą gyvenimą elementų yra į tikslą orientuota motyvacija: besimokantieji išsikelia tikslus mokymosi proceso pradžioje ir įsipareigoja jų siekti per visą mokymosi procesą. Manoma, kad į tikslą orientuota motyvacija yra gerokai geresnis ir veiksmingesnis mokymosi pagrindas nei išoriniai motyvaciniai veiksniai. Taip pat reikėtų aktyviai skatinti ir ugdyti besimokančiųjų savarankiškumą ir jų drąsą rizikuoti, nes šios savybės lemia geresnę mokymosi situacijų valdymą, labiau pasitikintį tikslų nustatymą ir didesnę atkaklumą. Tik pakankama motyvacija gali užtikrinti kokybiškus pasiekimus (Ushioda 2003, p. 98).

Besimokančiųjų savireguliacijos svarbą pabrėžė mokslininkai, į plačią ir vieningą sistemą įtraukdami aktyvų besimokančiųjų dalyvavimą kontroliuojant įvairius mokymosi aspektus. Savireguliacijos koncepcija apima ne tik kognityvinius ir metakognityvinius komponentus, bet ir motyvacinę savireguliaciją.

Kalbant apie savarankišką mokymąsi, saviorientacijos ir savireguliacijos gebėjimai yra labai svarbūs. Kaip minėta anksčiau, veiksmingo mokymosi pagrindas yra tikslų nustatymas. Mokymosi tikslai turėtų atitikti gyvenimo tikslus, kilti iš paties besimokančiojo apsisprendimo, o ne iš išorinių šaltinių. Mokymosi procesas turėtų prasidėti nuo paties besimokančiojo žinių mobilizavimo ir kritiško įvertinimo, po to turėtų būti kuriama aiški strategija, kaip įgyvendinti minėtus tikslus. Verta pažymėti, kad pats mokymasis yra veiksmingiausias, jei jis vyksta įsitraukus į įvairias mokymosi veiklas (Alammary et. al. 2014), kurios taip pat gali apimti intelektų įvairovės teoriją pagrįstą pedagogiką, bendravimą su kitais ir tiesioginę patirtį. Kritinė rezultatų refleksija turėtų būti vykdoma tiek mokymosi proceso pabaigoje, tiek jo metu.

Savarankiškai besimokančiuosius galima apibūdinti kaip savarankiškai besimokančius visą gyvenimą, o tai neabejotinai yra XXI amžiaus sąvoka. Jos pagrindinius elementus galima apibūdinti kaip besimokančiųjų „atsakomybę“ už savo mokymąsi ir gebėjimą siekti savo tikslų. Šis požiūris dažnai minimas siejant su mokymosi visą gyvenimą idėja, kuri reiškia, kad mokymosi procesas tęsiasi ir po formaliojo švietimo, todėl reikalauja besimokančiojo gebėjimo savarankiškai valdyti savo mokymąsi.

2.2 BESIKEIČIANTIS MOKYTOJO VAIDMUO XXI AMŽIAS INTERNETINIO MOKYMO APLINKOJE

Aktyvus mokymasis neabejotinai gali padėti besimokantiejiems tapti savarankiškais studentais. Aktyvaus mokymosi koncepcija „numato, kad, norėdami kurti žinias, studentai turi būti aktyvūs mokymosi proceso dalyviai. Ji grindžiama konstruktyvistinės mokymosi teorijos prielaidomis, kurios teigia, kad žmonės kuria žinias ir prasmę iš savo patirties.“ (Feltas ir Oliveira, 2019) Šio požiūrio pagrindus galima rasti ir kituose mokymo metoduose. Literatūroje ši koncepcija taip pat gali būti

vardinama į studentą orientuoto mokymosi, įtraukiojo mokymosi, mokymosi bendradarbiaujant ar probleminio mokymosi pavadinimais (Feltas & Oliveira, 2019).

Aktyvus mokymasis - tai perėjimas nuo tradicinių, į dėstytoją orientuotų pamokų, prie į studentą orientuoto ugdymo, kai studentai aktyviai įsitraukia į mokymosi procesą ir tampa atsakingesni už savo mokymosi pasiekimus. Toks požiūris studentams gali būti įvairiai naudingas: jie mažiau nerimauja, labiau pasitiki savimi; aktyviai dalyvaudami gali išmokti daug daugiau nei pasyvioje aplinkoje.

Norint sukurti minėtais principais pagrįstą aplinką, reikia iš naujo apsvarstyti dėstytojo vaidmenį: aktyvaus mokymosi kontekste studentai įgyja daugiau savarankiškumo mokymdamiesi, dėstytojas nebėra vienintelis žinių šaltinis, o tampa pagalbininku, padedančiu studentams siekti savo tikslų. Vienas iš pagrindinių aktyvaus mokymosi elementų yra atviras dialogas ir diskusijos tarp dėstytojo ir studentų, o ne vienpusis žinių perdavimas, todėl reikia taikyti interaktyvią mokymo strategiją. Studentai turėtų būti skatinami reguliariai apmąstyti savo patirtį ir pasiekimus, taip pat gali teikti grįžtamąjį ryšį dėstytojui, kuris, atsižvelgdamas į studentų pageidavimus, gali pasiūlyti naujų užduočių ir veiklos. Svarbu pažymėti, kad aktyvus mokymasis ne tik gali būti taikomas bet kurioje švietimo srityje, bet ir nėra išskirtinė sąvoka. Siekdami padidinti paskaitų efektyvumą, dėstytojai gali integruoti šį naująjį metodą į kitus anksčiau taikytus metodus.

2.3 ELEKTRONINIŲ MOKYMOSI TECHNOLOGIJŲ METODAI

Nors skaitmeninių technologijų naudojimas padarė įtaką įvairioms kalbų mokymo sritims, pavyzdžiui, savarankiškam kalbų mokymuisi, savarankiškam mokymuisi ir mokymuisi bendradarbiaujant, vis dėlto kalbų mokymas vis dar yra orientuotas į bendravimą. Ihnatova ir kiti (2021, p. 3) elektroninių mokymosi technologijų metodų įgyvendinimo būdus skirsto į dvi dideles grupes:

- sinchroninės mokymosi priemonės: pokalbių kambariai, interaktyviosios lentos, vaizdo konferencijos;
- asinchroniniai mokymosi metodai: el. paštas, tinklaraščiai, forumai, „Twitter“, vaizdo ir garso podkastai, testavimas internetu.

Sinchroninės mokymosi priemonės suteikia galimybę bendrauti realiuoju laiku, o asinchroniniai mokymosi metodai leidžia bendrauti tinkle nepriklausomai nuo laiko ir vietos.

Šiuolaikinių švietimo technologijų taikymas mokant užsienio kalbų apima:

- nuotolinio mokymosi naudojant kompiuterines technologijas (internetą) naudojimą;
- studentų grupinių ir baigiamųjų darbų organizavimą ir kompiuterinę kontrolę (kontrolinių užduočių atlikimas kompiuteriu);
- techninių išteklių (garso ir vaizdo failų) naudojimą;
- vaizdinės medžiagos (teminių piešinių, diagramų) naudojimą.

Reikėtų atkreipti dėmesį į įvairias kalbų mokymosi programas ir kalbų mokymosi platformas, pavyzdžiui, Edupuzzle, Storyjumper, Miro, kurios palengvina bendravimą ir leidžia mokytojams rengti internetinę mokomąją medžiagą, iš esmės besiremiančią internetiniais šaltiniais. Ši medžiaga yra interaktyvi, todėl sukuria aktyvią ir produktyvią skaitmeninę mokymosi aplinką, kurioje pateikiamos įvairios užduotys, pratimai ar vertinimas.

Kembridžo anglų kalbos skaitmeninė sistema buvo parengta konsultuojantis su praktikuojančiais kalbos dėstytojais ir instruktoriais. Joje aprašomos pagrindinės kompetencijos, reikalingos efektyviam mokymui naudojant technologijas. Šioje skaitmeninėje sistemoje galima nagrinėti šešias kategorijas: skaitmeninis pasaulis, skaitmeninė klasė, skaitmeninis mokytojas, mokymosi projektavimas, mokymosi pristatymas ir mokymosi vertinimas. Visos kategorijos suteikia išsamią informaciją apie svarbiausias sritis, todėl tai yra puiki pagalba skaitmeninio amžiaus dėstytojams.

2.4 KALBINIŲ ĮGŪDŽIŲ MOKYMAS NAUDOJANT SKAITMENINES TECHNOLOGIJAS

Skaitmeninės technologijos gali būti naudojamos įvairiems tikslams, tačiau jų panaudojimas mokant pradinių kalbų mokymosi įgūdžių nebuvo aptartas. Kalbant apie kalbinius įgūdžius, Alakras ir Razak (2021) nustatė, kad skaitmeninės technologijos pagerino studentų klausymo įgūdžius. Taip pat skaitmeninės technologijos teigiamai veikia studentų kalbėjimo įgūdžius. Jų tyrimo rezultatai atskleidė, kad skaitmeninės technologijos taip pat pagerino EFL studentų rašymo įgūdžius ir padėjo jiems išmokti naujų žodžių.

Šios išvados rodo skaitmeninių technologijų naudojimo svarbą kalbų mokymo ir mokymosi tikslais. Autoriai teigė, kad EFL dėstytojai ir studentai naudojami skaitmeninėmis technologijomis labai plačiai. Be to, dėstytojai ir studentai pasižymi aukštu bazinio ir didaktinio skaitmeninio raštingumo lygiu. Tyrimas taip pat parodė, kad nėra reikšmingų skirtumų tarp studentų ir dėstytojų naudojimosi skaitmeninėmis technologijomis. Aukštas EFL dėstytojų ir studentų skaitmeninių technologijų naudojimo lygis pagerina kalbų mokymą ir mokymąsi.

2.5 MIŠRUSIS MOKYMASIS KAIP IDEALI UGDYMO APLINKA MOKANTIS KALBŲ AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE

Mišrusis mokymasis - tai tiesioginis mokymasis auditorijoje naudojant internetinę medžiagą. Šis metodas dažnai vadinamas hibridiniu mokymusi, tačiau šie terminai skiriasi. Pavyzdžiui, Siegelman (2019) juos skiria sakydamas, kad mišriojo mokymo internetiniai komponentai yra skirti papildyti ir plėtoti auditorijoje pateikiamą medžiagą, o hibridinių kursų internetiniai elementai yra skirti pakeisti auditorinio laiko dalį. Mišrioje pamokose studentai gali bendrauti internetu realiuoju laiku (sinchroninė sąveika) arba skirtingu laiku (asinchroninė sąveika).

Dziuban ir kt. (2004) apibrėžia mišrųjų mokymąsi kaip mokymo metodą, kuris sujungia mokymo auditorijoje efektyvumą ir socializacijos galimybes su internetinio mokymo skaitmeninėmis galimybėmis. Tai į studentą orientuotas metodas, kai studentai yra aktyvūs ir interaktyvūs dalyviai. Jie taip pat teigia, kad mišrusis mokymasis suteikia daugiau galimybių sąveikai tarp studento ir dėstytojo, studento ir studento, studento ir turinio bei studento ir išorinių išteklių. Šiam metodui taip pat būdingos integruotos tiek studentų, tiek dėstytojų formuojamojo ir apibendrinamojo vertinimo priemonės.

Mišrusis mokymasis turi daug privalumų, ypač aukštojo mokslo srityje. Vienas iš svarbiausių privalumų yra tas, kad sutaupoma laiko, praleidžiamo auditorijoje, ir, kaip pažymi Singh et al. (2021), studentai gali mokytis lanksčioje mokymosi aplinkoje, t. y. jie gali iš dalies kontroliuoti savo darbo tempą, laiką ir vietą. Be to, šis metodas leidžia lanksčiai planuoti ir mokytis savarankiškai, t. y. studentai gali daryti pažangą savo tempu, nes jie gali mokytis savarankiškai ir savarankiškai dirbti atlikdami namų užduotis ir projektus. Bartolomei-Torres (2021) pabrėžia, kad galima pritaikyti modulius ir medžiagą prie individualių studentų poreikių, t. y. mišrųjų mokymąsi galima individualizuoti, o tai didina efektyvumą. Ji teigia, kad informacinių ir skaitmeninių technologijų įtraukimas pasitarnauja kaip palengvinantis elementas.

Kiti privalumai: mišrusis mokymasis leidžia studentams nuolat stebėti savo pažangą, o tai gali padidinti besimokančiųjų savarankiškumą. Paradoksalu, bet studentai turi galimybę daugiau bendrauti su kitais besimokančiais ir dėstytojais, nes jie gali naudotis įvairiomis diskusijų lentomis, pokalbių kambariais ir forumais, o tai leidžia santūresniems studentams bendrauti su bičiuliais ar dėstytojais (Singh ir kt., 2021). Jeffrey ir kiti (2014) savo tyrime teigia, kad daugelis mišriojo mokymo dėstytojų mano, jog nuolatinė prieiga ir galimybė naudotis turinio ištekliais, (internetine) mokymo medžiaga ir pavyzdžiais yra naudinga studentų mokymuisi, o dėstytojai vertina neribotą prieigą prie įvairių internetinių priemonių ir išteklių.

3. INOVATYVŪS SPRENDIMAI RENGIANČIŲ AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ EFL MOKYTOJUS

IKT jau gana seniai naudojamos užsienio kalbų mokymui. Tačiau vienas iš pagrindinių klausimų mokant užsienio kalbų, nepriklausomai nuo terpės, yra autentiškos medžiagos naudojimas, dažnai pasitelkiant tam tikras priemones. IRT specialistai jau pabrėžė (Nádori ir Prievara 2012) virtualių klasių naudojimo privalumus. Be kita ko, jie nurodo, kad virtualiose klasėse galima ne tik bendradarbiauti, bet ir socializuotis, sudaroma galimybė gauti tiesioginį grįžtamąjį ryšį, be to, lengva įgyvendinti diferencijuotą grįžtamąjį ryšį. Naudojant virtualias klases reikia sąmoningai planuoti pedagoginę veiklą ir metodiškai pasiręsti, kad kalbų mokymasis būtų diferencijuotas pagal šiuolaikinio kalbų mokymo reikalavimus, atsižvelgiant į individualius besimokančiųjų poreikius, naudojant autentišką medžiagą ir tinkamas priemones (Miskei-Szabó, 2021).

Covid-19 pandemijos metu Vengrijos dėstytojai parodė savo lankstumą, novatoriškumą ir išradingumą. Mokymo praktika universitetuose, rengiant mokytojus pagal tradicinę sistemą, reikalauja, kad praktikantai dalyvautų bendrame mokyme, taip pat individualiose mokymo sesijose, kurios analizuojamos grupinėje diskusijoje. Užsienio kalbų mokytojų rengimas vykdomas taikant bendravimo, bendradarbiavimo ir kūrybiškumo principus. Dėstytojai moko taip, kad jų darbas būtų pavyzdys studentams jų būsimame mokytojo darbe. Kai pandemijos metu mokymas universitetuose buvo vykdomas internetu, šio požūrio išsaugojimas tapo prioritetu. Universitetai įgyvendino tokią praktiką, kuri leido studentams stažuotojams mokymosi procesą vykdyti taip, kad jis būtų kuo artimesnis pirminiam, klasėje vykstančiam variantui.

Būsimieji pradinį mokyklų mokytojai gali rinktis anglų kalbos specialybę Vengrijos aukštesiose mokyklose. Studentai, baigę pradinio ugdymo studijas, įgyja kvalifikaciją mokyti anglų kalbos, taip pat visų bendrųjų pradinį dalykų ir turi teoriškai pagrįstą pedagogikos ir psichologijos žinių, įgūdžių ir kompetencijų, reikalingų matematikos, vengrų kalbos ir literatūros, gamtos mokslų, vaizdinio ugdymo, muzikinio ugdymo, fizinio ugdymo ir amatų mokymui vykdant pirmųjų keturių klasių programą.

Budapešto Eötvös Loránd universiteto Pradinio ir ikimokyklinio ugdymo fakulteto Užsienio kalbų ir literatūros katedra (ELTE TÓK) parengė ir įgyvendino naujas sistemas, siūlančias galimus vieno iš sudėtingiausių iššūkių sprendimus: mokytojų rengimo įstaigų ir pradinį mokyklų bendrų mokymo praktikų rengimą, organizavimą ir įgyvendinimą ekstremaliose situacijose, esant/nesant ir taikant mišrias mokymo programas.

Dalyvaujančiųjų tyrimo patirtis rodo, kad taikomi metodai padeda plačiai plėtoti studentų pedagogines kompetencijas; jie teigiamai veikia eksperimente dalyvaujančių studentų ir dėstytojų motyvaciją, reflektvų požūrį ir sąmoningumą net ir šiais nenusėjamais laikais. Tolesniuose poskyriuose pristatomi inovatyvūs sprendimai, kuriuos taiko būsimi EFL mokytojai internetinėje aplinkoje (Trentinné Benkő, & Kovács 2021).

3.1 MOKYMO PRAKTIKA NUOTOLINIO MOKYMOSI METU

2020 m. kovo 12 d. perėjus prie nuotolinio mokymosi aukštesiose mokyklose ir kovo 16 d. perėjus prie internetinės mokymo programos valstybiniame švietime, visa mokymo praktika ir pasirėngimas perėjimui buvo sustabdyti, kol abi institucijos parengė techninį sprendimą (sistemą) būsimam darbui. Studentų užduotis buvo mažose grupėse parengti sudėtingą skaitmeninę mokymo programą, kuri būtų pritaikyta prie naujo darbo grafiko, joje būtų atsižvelgta į individualius skirtumus ir sudarytos galimybės teikti pagalbą bei diferencijuoti mokymąsi. Programa „Microsoft Teams“, kurią dabar pritaikė institucija, buvo ideali internetinė platforma, skirta studentų ir dėstytojų darbui koordinuoti ir palaikyti. Ji taip pat leido studentams įgyti nuotolinio mokymosi patirties ir taip sėkmingai užbaigti pedagoginės praktikos kursą.

3.2 HIBRIDINIO MOKYMO PRAKTIKA

Dėl 2020 m. koronaviruso protrūkio rudens semestras prasidėjo hibridine mokymo praktika. Siekiant kuo labiau išsaugoti tradicinę pratybų struktūrą ir atmosferą, studentai ir mokytojų padėjėjai pamokas

vedė asmeniškai, tačiau kiti kolegės ir mokytojas negalėjo būti klasėje. Dėl šios priežasties pamokos buvo įrašinėamos, o įrašą studentai kartu su savo metodiniu vadovu žiūrėjo saugioje aplinkoje ELTE TÓK pastate.

Iš pradžių diskusija ir pasiruošimas vyko tradiciniu būdu, dalyvaujant asmeniškai, nes tai padeda geriau atsiminti gautus pastebėjimus ir skatina sąmoningesnę savirefleksiją. Tačiau blogėjant epideminei situacijai, bendros diskusijos ir pasiruošimo galimybė taip pat buvo panaikinta. Pamoką įrašinėjo dėstytojas, kuris redagavo įrašą, kad sutelktų dėmesį į svarbiausius įvykius, ir transliavo jį „Teams“ platformoje. Vėlesnės diskusijos ir pasiruošimas taip pat vyko internetu. Užuo kartu stebėjus visą pamoką, pasirinktų pamokos dalių stebėjimas suteikė galimybę nuodugniau ir išsamiau analizuoti tam tikras pedagogines situacijas. Remiantis studentų atsiliepimais, šis mišrus sprendimas buvo artimiausias tikėtinai savarankiško mokymosi patirčiai, tai patvirtino ir vertinimo anketos, pateiktos semestro pabaigoje, rezultatai.

3.3. ATVIRKŠTINĖ MENTORYSTĖ

2020 m. lapkričio 9 d., atsižvelgdama į epidemiologinę situaciją, ELTE vėl perėjo prie nuotolinio mokymo, taip panaikindama galimybę mokytis auditorijose. Tačiau mokiniai ir toliau mokėsi mokykloje. Iš pirmo žvilgsnio, tokia situacija atrodė kaip neišsprendžiamas konfliktas ir neišsprendžiamas iššūkis mokymo praktikos organizavimui. Buvo iškelta atvirkštinės mentorystės idėja: pakeitus studentų mokymą dėstytoju, visas studentų užduotis būtų galima atlikti internetu. Atvirkštinės mentorystės metu studentai parengė kolegą (mokytoją-kolegą) vesti suplanuotą pamoką, ypatingą dėmesį skirdami pamokos metodiniam ir techniniam įgyvendinimui. Po to „parengtas“ mokytojas vedė pamoką klasėje su mokiniais, pamoka buvo įrašoma vaizdo įrašu. Studentai žiūrėjo įrašą internetu ir kartu analizavo jį įprasta tvarka.

Atvirkštinės mentorystės kontekste metodinis vadovas paprašė studentų parašyti laisvos formos laišką, pateikti savo vertinimą, apmąstyti tai, kas įvyko, ir tokiu būdu padėti mokytis per patirtį. Mentorai buvo supažindinti su studentų nuomone tik kurso pabaigoje. Prieš vertinant nestruktūruotus rašinius buvo atliktas žodžių dažnumo testas.

Tekstiniuose atsiliepimuose daugiausia dėmesio buvo skiriama pasiruošimo ir planavimo temai ir, būtent, ši tema sulaukė daugiausiai profesionaliai įdomių ir aktualių komentarų. Dalyviai parodė atsakomybę, susikaupimą, savarankiškumą ir bičiulystę. Šiuo atveju jie prisiėmė atsakomybę ir pademonstravo savo profesionalumą bei atsidavimą ne tik profesijai, planuojamai pamokai ir mokiniams, bet ir mokytojui-mentoriui, kuris vedė pamoką už juos. Kalbant apie planavimą, paaiškėjo, kad planuoti pamoką kitiems yra daug sudėtingesnė užduotis, reikalaujanti didesnio sąmoningumo. Taip pat paaiškėjo, kad reikia tikslumo, susikaupimo, dėmesio detalėms, kruopštumo ir lankstumo, taip pat realios situacijos suvokimo.

3.4 TARPUSAVIO MENTORYSTĖ

2020 m. rudens semestro antroje pusėje ne tik studentai, bet ir mokiniai dirbo internetinėje mokymosi sistemoje. Tai leido įgyvendinti internetinį mokymą per „Teams“ platformą. Anglų kalbos raštingumo grupėje buvo keletas studentų, kurie jau dirbo ir mokėsi iššėstiniu būdu. Kai kurie iš jų buvo įsitraukę į vaikų mokymą internet, taigi turėjo daugiau internetinio mokymo patirties nei jų bendraamžiai. Siekiant pasinaudoti šia galimybe, buvo parengta pamoka komentorystės principu. Studentų atsiliepimai apie bendraamžių mentorystę buvo visiškai teigiami. Visi jie pabrėžė stresą mažinantį ir saugumą didinantį poveikį, kai bet kada gali kreiptis pagalbos į labiau patyrusį bendraamžį. Vienas iš jų konkrečiai paminėjo, kad tai yra natūrali praktinio mokymo dalis.

3.5 MOKYMO INTERNETU PRAKTIKA

2021 m. pavasario semestre ELTE taip pat įdiegė nuotolinį mokymąsi, tačiau viešosios mokyklos ir toliau mokėsi pagal lankomumo programą. Studentai vedė pamokas klasėse, o kiti studentai galėjo tiesiogiai stebėti renginius transliuojamus internetu. Diskusijos ir pasiruošimas taip pat vyko „Teams“ platformoje. Studentų darbų vertinime internetinėje aplinkoje buvo naudojami kai kurie žaidimo principai. Nuo 2021 m. kovo 6 d. valstybinis švietimas perėjo prie nuotolinio mokymosi, kuris šį kartą vyko daug sklandžiau nei prieš metus; netrukus studentai galėjo vesti internetines pamokas mokiniams. Diskusijos ir pasiruošimas taip pat vyko internetu. Siekiant užtikrinti sklandų ir sėkmingą įgyvendinimą, visiems dalyviams buvo suteikta prieiga prie pačios ELTE mokyklos „Teams“ platformos, kad būtų galima stebėti ir lengvai valdyti visas internetines pedagogines situacijas.

Studentai manė, kad mokymosi internetu patirtis jiems buvo naudinga ir kad ankstesnė mokymosi internetu patirtis padėjo jiems pasirengti dėstyti. Tačiau, jų nuomone, buvo daug sunkiau užmegzti reikiamą kontaktą su mokiniais, reikėjo daugiau pasiruošimo, daugiau praktikos. Atsiliepimai parodė, kad atsakymo laikas buvo ilgesnis, o vaizdinės medžiagos paruošimas užtruko ilgiau. Be to, jiems buvo labia sunku priversti judėti visą grupę. Jiems trūko įprasto bendravimo; jie pastebėjo, kad įtraukti mokinius į internetinę erdvę yra siaubingai sunku, ypač žmogui, neturinčiam didelės mokymo patirties. Dėstant klasėje, viskas buvo daug paprasčiau, pamokos buvo „gyvesnės“ ir „buvo daug lengviau išgirsti kiekvieną“. Pagerėjo mokytojų stažuotojų sąmoningumas ir refleksija.

3.6 „GEROJI“ UŽSIENIO KALBŲ MOKYTOJŲ MOKYMO INTERNETU PATIRTIS

Susidūrus su internetiniu mokymu, didžiausias iššūkis mokytojų-studentų instruktoriams buvo išlaikyti savo mokymo politiką ir principus. Anglų kalbos komanda pateikė keletą praktinių idėjų ir metodų, kuriuos galima pavadinti „gerąja patirtimi“. Kuriant šias užduotis, jų pagrindiniai tikslai buvo pateikti ir praktiškai pritaikyti naujas žinias, kartu išlaikant mokinių interaktyvumą, kūrybiškumą, komunikabilumą ir refleksiją, t. y. motyvaciją (Fenyődi et al. 2021).

Geriausios praktikos pavyzdžių galima rasti internete: <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>. Jie suskirstyti į grupes pagal kursą, kuriame juos realizavo EFL mokytojai-studentai:

- a) Anglų-vengrų dvikalbis ugdymo kursas:
 - „Mano naujienos iš izoliacijos“: „Padlet“ internetinės įvadinės pratybos;
 - Internetiniai projektai ir ataskaitos apie apsilankymus mokyklose.
- b) Ankstyvosios vaikystės kalbos raida ir anglų kalba specialioms tikslams:
 - Kūdikių maitinimas: Tapkite „YouTube“ įtakinguoju asmeniu.
- c) Jaunojo besimokančiojo EFL metodika:
 - Piešinys „Zoom“ lentoje, naudojamas veiksmažodžių laikams demonstruoti (kaip mokytis gramatikos);
 - Žodžių paieška internete naudojant „Zoom“ lentą.
- d) Literatūra paaugliams:
 - Žodžių siena „Hobitas: 14 skyrius, „Klausimai ir atsakymai“ porinis žaidimas;
 - Filmo „Koralaina“ treileris;
 - „Narnijos“ serialo treileris.
- e) Dvikalbis ikimokyklinis muzikinis ugdymas:
 - „LearningApps“ muzikos žodyno žaidimas „Pelmanism“;
 - Žodžių siena: muzikinis užrašų žaidimas „Surask atitikmenį“.
- f) „Vizualiųjų menų“ dvikalbis ikimokyklinis ugdymas:
 - Žodžių siena: meno žodyno praktika, žaidimas „Labirintas“;
 - Vizualiųjų menų projektai iš internetinės Velykų pamokos, 2020 m.
- g) Gamtamokslinis ugdymas anglų kalba ikimokyklinio ugdymo įstaigose:
 - Internetu sukurtas minčių žemėlapis, susijęs su daina „Over in the Meadow“;
 - Erico Carle'io knygos „Labai alkanas vikšras“ teminis tinklas.

- h) Dvikalbjo ugdymo teorija ir praktika:
 - Pažymėjimų šablonai, kuriais mokiniai sveikinami atlikus praktinę viktoriną;
 - Mokinių sukurti internetiniai žaidimai;
 - Mokinių sukurti mokomieji vaizdo įrašai.
- i) Žaidimai anglų kalba vaikams:
 - Struktūrinio mokymosi, paremto vaizdo žaidimais, kūrimas;
 - „Instagram“ kaip švietimo platforma kandidatams į mokytojus - @examoninsta.

Autoriai daro išvadą, kad geroji internetinio užsienio kalbos mokymo praktika gali paskatinti tolesnius patobulinimus, kai studentai pradės savo tikrąją mokytojo karjerą. Internetinių programų gausa padėjo jiems sukurti labai naudingų pratimų ir užduočių, kurios vėliau gali būti įtrauktos ir į F2F ar mišrų mokymąsi. Nepaisant streso ir spaudimo pedagogams, EL komanda įgijo pasitikėjimo savimi ir savarankiškumo, o kartu jautėsi pozityviai valdydama sunkumus ir atsakydama į iššūkius. Vykstant šiam procesui, studentams-mokytojams buvo pasiūlyta kitokio pobūdžio saviugda: tyrinėti ir mokytis apie skaitmeninį ir internetinį mokymą. Turėdami papildomų galimybių, jie kūrė kūrybiškus individualius arba bendrus produktus, kuriuose atsiskleidė jų specialios žinios ir įgūdžiai. Taigi mokymo praktika pandemijos metu buvo išplėsta ir praturtinta, nes buvo išbandyta ir pritaikyta ankstesnė „geriausia“ praktika. ' (Fenyódi et al. 2021).

4. REKOMENDACIJOS, „KĄ DARYTI IR KO NEDARYTI“

Dėl daugelio besimokančiųjų kalbų nepakankamo įsitraukimo ir entuziazmo, taip pat dėl didelio kalbos mokymosi nesėkmių skaičiaus, L2 kalbos mokytojai nuolat ieško būdų, kuriuos jie galėtų taikyti mokinių motyvacijai didinti (Dörnyei, 2005). Puikus galimų motyvavimo strategijų pagrindas yra Dörnyei ir Ottó (1998) proceso modelis, kurį sudaro keturios pagrindinės dalys:

1. Sukurti pagrindines motyvacines sąlygas.
2. Sukelti pradinę mokinių motyvaciją.
3. Išlaikyti ir apsaugoti motyvaciją.
4. Skatinti teigiamą retrospektyvų savęs vertinimą.

Mokymosi strategijos yra naudingos aktyvaus ir sąmoningo mokymosi priemonės, kurios atveria kelią didesniame meistriškume, besimokančiojo savarankiškumui ir savireguliacijai. Pasak Dörnyei, mokymosi strategijų apibrėžimas yra toks: šis konstruktas reiškia konkrečius veiksmus, elgesį, žingsnius ar technikas, apimančias bet kokias mintis, elgseną, įsitikinimus ar emocijas, kurias studentai naudoja siekdami pagerinti savo pažangą, ugdant antrosios ar užsienio kalbos gebėjimus. Šios strategijos gali palengvinti naujos kalbos įsisavinimą, saugojimą, atgaminimą ar vartojimą. ' (Dörnyei, 2005)

Savireguliacija pasižymintys besimokantieji yra tie, kurie „strategiškai siekia akademinių tikslų ir sugeba įveikti kliūtis naudodamiesi įvairiais ištekliais.“ (Dörnyei, 2005). Mokslininkai vis dažniau pripažįsta, kad svarbiausia yra ne tai, kokias strategijas iniciatyvūs besimokantieji asmenys taiko, bet veikiau tai, kad jie jas taiko (Macaro, 2001, p. 264).

Svarbu pažymėti, kad mokymasis gali būti suprantamas kaip socialinis procesas, o žinios - kaip socialinė konstrukcija. Besimokantysis gali nesąmoningai įsisavinti tam tikras mintis iš aplinkos, bet jis gali mokytis kryptingai, kalbėdamasis ir diskutuodamas su kitais, po to kritiškai vertindamas rezultatus. Tam reikalingas kritinis mąstymas: studentams reikia apmąstyti savo ankstesnę patirtį, sąvokas ir įpročius, taip pat apmąstyti naujai įgytas žinias.

Minėtas į procesą orientuotas mokymo metodas skatina savarankišką studentų mokymąsi visą gyvenimą. Dėstytojams gali būti naudingi kai kurie čia nurodomi pagrindiniai principai:

- palengvinant studentams jų savarankiško mokymosi kelią, svarbu veikti palaipsniui, nes studentų saviugdą įgūdžiai ir pasitikėjimas savimi gali skirtis;

- aktyvus studentų dalyvavimas ir galimybė praktikuotis yra labai svarbūs veiksmingam mokymuisi;
- dėstytojai gali paskatinti studentus sąmoningai apmąstyti savo žinias;
- reikėtų atsižvelgti į mokymosi emocinius aspektus: dėstytojai gali atlikti svarbų vaidmenį padėdami studentams suvokti savo emocijas ir su jomis susidoroti, taip pagerindami jų emocinius gebėjimus. Reguliariai teikdami teigiamą vertinimą, jie gali padėti studentams įgyti atkaklumo ir savireguliacijos, taip pat įgyti daugiau pasitikėjimo savimi;
- mokymasis bendradarbiaujant gali būti labiau skatinamas mokyklinio ugdymo kontekste.

Didėjantis skaitmeninių technologijų pripažinimas skatina naudotis įvairiais internetiniais šaltiniais, ypač tose srityse, kuriose trūksta autentiškos ir tinkamos medžiagos. Tačiau planuojant mokymąsi internetu, reikia taikyti kitokius metodus nei planuojant pamoką klasėje. Pirmiausia reikėtų pasirinkti platformą ar kelias platformas, kurios yra techniškai prieinamos arba atitinka kurso tikslus.

Reikėtų tobulinti skaitmeninio raštingumo įgūdžius ir plėsti prieinamų šaltinių perspektyvą. Dėstytojai turėtų gebėti pasirinkti tinkamiausias priemones pagal studentų poreikius ir mokymosi stilių. Pasirinkus tinkamą skaitmeninę priemonę, reikėtų įsisavinti jos struktūras. Skirtingiems mokymo tikslams gali prireikti skirtingų priemonių. Dėstytojams reikia praktikos ir patirties naudojant kiekvieną įrankį, kad galėtų lengvai dėstyti konkrečius dalykus (Alakras ir Razak, 2021).

Reikia ne tik planuoti laiką, medžiagą ir eiliškumą, bet ir kritiškai pasirinkti internetines priemones. Kadangi mokymasis internetu kai kuriems besimokantiejiems gali būti sudėtingesnis ir sunkesnis, reikia atkreipti dėmesį į skatinančios medžiagos, pavyzdžiui, įdomių e. vadovėlių, straipsnių, interneto svetainių, filmų ar podkastų (garso medžiagos), pasirinkimą. Grupiniai projektai - nuolat prižiūrint dėstytojui - yra puikus studentų integracijos metodas. Interaktyvūs kryžiažodžiai, viktorinos, daugialypės terpės žaidimai gali sustiprinti besimokančiųjų įsitraukimą.

Yra keletas rekomendacijų, į kurias reikia atsižvelgti prieš pradedant ir planuojant mišrų kursą. Harris et al. (2008) siūlo dėstytojams atsižvelgti į mokymosi procesą, mokymosi rezultatus ir mokymosi aplinką, pavyzdžiui, kokius mokymosi metodus galima taikyti, ar mokymosi rezultatus galima pasiekti be asmeninio kontakto. Jie teigia, kad instruktorių grupė turėtų nuodugniai išmatuoti ir išanalizuoti mokymosi rezultatus, studentų mokymosi stilių, jų motyvaciją, tikslus, mokymosi turinį, pamokų veiksmingumą ir išteklių prieinamumą; visa tai taip pat turėtų įvertinti patys studentai.

Alammary ir kiti (2014) taip pat teigia, kad mišriojo mokymo dėstytojai turėtų sutelkti dėmesį į kurso tikslus, o ne į technologijas. Tik tada, kai kurso tikslai (mokymosi rezultatai, turinys ir įgūdžiai, kuriuos studentai turi įsisavinti) yra apibrėžti, dėstytojas gali pradėti kurti įvairias veiklas tiek su technologijomis, tiek be jų, taip pat internete ir ne internete. Pasak Hofmanno (2006), neišvengiamai reikia sujungti internetinį turinį ir auditorijoje esantį turinį taip, kad jie sudarytų visumą.

Bartolomei-Torres (2021) teigia, kad labai svarbu aktyvinti studentų ankstesnes žinias ir skatinti savęs vertinimą. Be to, svarbu konsultuoti studentus, kuriems reikia paaiškinimų, susijusių su medžiaga, užduotimis ar veikla. Stewartas (2002) nurodo, kad tiek dėstytojams, tiek lektoriams reikia tinkamų įgūdžių mokymų, kad jie galėtų kurti ir naudoti mišraus kurso sudedamąsias dalis. Childs et al. (2005) pabrėžia, kad turėtų būti prieinama profesionali pagalba, pavyzdžiui, IT specialistai, pagalbinis personalas, instruktoriai ir administratoriai, kurie galėtų padėti dėstytojams. Taip pat rekomenduojama turėti naudotojų paramos sistemas, pakankamai laiko ir įgūdžių internetinei medžiagai kurti.

Rengiant mišrųjį kursą taip pat reikėtų atsižvelgti į besimokančiųjų poreikius, motyvaciją ir lūkesčius, nes tik motyvuoti studentai, kurių lūkesčiai patenkinti, aktyviai dalyvauja mišriojo mokymosi procese. Taip pat būtina rasti tinkamą pusiausvyrą tarp mokymosi internetu ir mokymosi auditorijoje, nes,

pavyzdžiui, pasiklivimas vien tik internetinėmis pamokomis gali turėti neigiamą poveikį studentų rezultatams (Harris ir kt., 2008).

NUORODOS Į IŠORINIUS IŠTEKLIUS

<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>

LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Alakrash, H. M., & Abdul Razak, N. (2021). Technology-Based Language Learning: Investigations of Digital Technology and Digital Literacy. *Sustainability*, 13, 12304.
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12304/htm>
- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440–454.
<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061>
- Bartolomei-Torres, P. (2021). *Blended learning: benefits and recommendations for teachers*.
<https://www.learningbp.com/blended-learning-benefits-recommendations-teachers/>
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching for Selfdirected Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327–347.
https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/bolhuis_2003._towards_process-oriented_teaching_for_selfdirected_lifelong_learning_0.pdf
- Childs, S., Blenkinsopp, E., Hall, A. & Walton, G. (2005). Effective e-learning for health professionals and students – barriers and their solutions. *Health Information and Libraries Journal*, 22, 20–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the Language Learner*. Routledge.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). Blended learning. *ECAR Research Bulletin*, 7.
<https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>
- Feltes, H. P. M., & Oliveira, L. A. (2019). *The Role of The Active Learning Approach. Teaching English as a Foreign Language*. *The ESPecialist* 40(2).
<https://pdfs.semanticscholar.org/554e/c4d37675d4976aab9eddbf1add039e5594b9.pdf?qa=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en>
- Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árva, V., & Trentinné Benkő, É. (2021). Online education and ‘best’ practices in foreign language teacher’s education during the 2020/2021 lockdown period. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 286–313.
<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>
- Harris, P., Connolly, J., & Feeney, L. (2008). Blended learning: overview and recommendations for successful implementation.

https://www.researchgate.net/publication/235278645_Blended_learning_Overview_and_recommendations_for_successful_implementation/link/578eb5f708ae81b4466eccfe/download

- Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Hapchuk, Y., & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 114–127. <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1571>
- Jeffrey, L. M., Milne, J., Suddaby, G., & Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 121–140. <https://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP121-140Jeffrey0460.pdf>
- Hofmann, J. (2006). Why blended learning has not (yet) fulfilled its promises: Answers to those questions that keep you up at night. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 27–40). Pfeiffer.
- Macaro, E. (2011). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum.
- Miskei-Szabó, R. (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből: A virtuális osztálytermek szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 314–331. <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/2571>
- Nádori, G. & Prievara, T. (2012.) *IKT módszertan Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. B&T Oktatási és Fordítási Bt.
- Siegelman A. (2019). *Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference?* <https://teaching.temple.edu/EDVICE-EXCHANGE/2019/11/BLENDED-HYBRID-AND-FLIPPED-COURSES-WHAT%E2%80%99S-DIFFERENCE>
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140–171. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00472395211047865>
- Stewart, J.M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34(7), 269–71.
- Trentinné Benkő, É., & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 256–285. <https://ojs.elte.hu/gyermekeveles/article/view/2568>
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Authentik.
- Zheng, B., Ward, A., & Stanulis, R. (2020). *Medical education online*, 25(1), 1686949.

KETVIRTAS SKYRIUS

AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ STUDENTŲ MOTYVACIJA MOKYTIS KALBŲ NAUDOJANT SKAITMENINES TECHNOLOGIJAS IR IŠTEKLIUS

LUDMILA BRANIȘTE¹, GABRIELA GAVRIL², TEODORA GHIVIRIGĂ³, MARINA VRACIU⁴

"ALEXANDRU IOAN CUZA" UNIVERSITETAS^{1, 2, 3, 4}

IAȘI, RUMUNIJĄ

BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM, TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM, TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO,
MARINA.VRACIU@UAIC.RO

SANTRAUKA

Ketvirtame skyriuje daugiausia dėmesio skiriama motyvacijai, jos įtakai L2 mokymuisi pagal skirtingus mokymosi scenarijus ir kai ji nukreipta į skirtingus besimokančiuosius. Todėl poreikių tenkinimas ir kalbų kursų pritaikymas konkretiems studentų, besimokančių LSP, poreikiams yra viena iš „gerųjų“ praktikų, kurias autoriai siūlo šiame skyriuje. Be to, dėstytojai taip pat turi įtraukti besimokančiuosius į mokymosi išteklių atranką ir kūrimą, tokiu būdu suteikdami jiems daugiau atsakomybės ir savarankiškumo mokymosi procese. Skaitmeninių išteklių naudojimas taip pat gali lemti motyvacijos stiprinimą, kuris lems efektyvesnį mokymąsi. Tokiu būdu besimokantieji bus suteiktos priemonės, padedančios sėkmingai įsiliesti į darbo rinką ir plėtoti būsimą verslą.

1. PAGRINDINĖS MOTYVACIJOS TEORIJOS

1.1. MOTYVACIJA: APIBRĖŽIMAS (-AI) IR TIPOLOGIJA

Motyvacija yra sudėtingas psichologinis reiškinys, turintis daug reikšmių. Apskritai motyvacija gali būti suprantama dvejopai: 1. priežastis, dėl kurios kas nors ką nors daro arba elgiasi tam tikru būdu: „Kokia motyvacija slypi už šio staigaus pokyčio?“ Ir motyvacija „ką nors daryti“, 2. jausmas, kai norisi, ką nors daryti, ypač tai, kas susiję su sunkiu darbu ir pastangomis. Klasikinės Europos filosofijoje motyvacija kaip sąvoka buvo išplėtotą XX amžiaus psichologijoje ir kituose socialiniuose moksluose. XXI amžiuje motyvacijos sąvoka tapo labai svarbi kalbų mokymosi teorijoje. Specialistai sutaria, kad aukšta motyvacija yra pagrindinis L2 kalbos mokymosi veiksnys, nes užduočių pasirinkimas ir jų atlikimo trukmė, pastangos atliekant nustatytą užduotį priklauso tik nuo studento (Dörnyei ir Ushioda, 2021, p. 4–6). Dörnyei ir Ushioda (2021) savo įžvalgose motyvaciją traktuoja kaip viliojimą veikti; kaip žmogaus gebėjimą patenkinti savo poreikius tam tikra veikla; dinamišką psichofiziologinį procesą, kontroliuojantį žmogaus elgesį ir apibrėžiantį jo organizuotumą, kryptį, stabilumą ir aktyvumą. Kaip teigia Ushioda (2013), motyvacija varijuoja nuo procesų, informuojančių apie norą, troškimą ar impulsą, iki veiksmo ir veiklos arba motyvų rinkinio. Tačiau anot Dörnyei ir Ushioda (2021), „didžioji motyvacijos tyrimų istorija buvo laipsniškas perėjimas nuo Roberto Gardnerio socialinio psichologinio požiūrio, siejamo su klasikine integracinės motyvacijos samprata, prie sudėtingesnio, dinamiškesnio ir labiau situacinio požiūrio, turinčio ryškesnę edukacinę reikšmę“ (p. xi). Be to, kaip pabrėžė Sivaci (2020), būtina skirti daugiau dėmesio emocijų tyrimams LL ir LT.

1.2 MOTYVACIJOS TIPOLOGIJA PSICHOLOGIJOJE

Pasak Reiss (2012, p. 152–156), motyvaciją galima skirstyti į išorinę ir vidinę, teigiamą ir neigiamą, nuolatinę ir nenuolatinę:

- *išorinė* motyvacija nesusijusi su veiklos turiniu; ją sąlygoja išoriniai veiksniai (pvz., dalyvavimas varžybose dėl prizų), o *vidinė* motyvacija yra vidinė, susijusi su veiklos turiniu, o ne su išoriniu pasauliu (pvz., sportuoti, nes tai suteikia teigiamų emocijų),
- *teigiama* motyvacija, pagrįsta teigiamais dirgikliais (pvz., jei vaikai elgsis tinkamai, tėvai jiems skirs daugiau laiko prie ekrano), ir *neigiama* motyvacija, pagrįsta neigiamais dirgikliais (pvz., jei vaikai neis miegoti vėlai, kitą dieną tėvai jiems gali skirti daugiau laiko prie ekrano ir t. t.),
- *nuolatinė* motyvacija, pagrįsta pagrindiniais žmogaus poreikiais (pvz., alkio, troškuliu ir pan.), ir *nenuolatinė* motyvacija, kuriai reikia nuolatinės paramos (pvz., mesti rūkyti, numesti svorio ir pan.).

1.3 MOTYVACIJOS TEORIJOS PSICHOLOGIJOJE

Motyvacijos teorijos (MT) tiria ir analizuoja žmogaus poreikius, jų turinį, struktūrą ir tai, kaip jie susiję su žmonių motyvacija. Šių poreikių tyrimas paskatino trijų pagrindinių MT krypčių atsiradimą: (1) orientuotos į turinį, (2) orientuotos į procesą, (3) orientuotos į darbuotoją.

Teorijose, priskiriamose pirmajai krypčiai, analizuojami veiksniai, darantys įtaką motyvacijai, ir daugiausia dėmesio skiriama žmogaus poreikių analizei. Jose aprašoma poreikių struktūra ir jų turinys bei tai, kaip šie poreikiai susiję su motyvacija; daugiausia dėmesio skiriama vidinio stimulo supratimui. Šiai teorijų grupei priklauso Maslow poreikių hierarchija („Maslow piramidė“, 1954 m.), jos interpretacija ir papildymas, pateiktas Claytono Alderferio (1969 m.) pasiūlytoje ERG (Existence-Relatedness-Growth) teorijoje, Davido McClelland (1987 m.) pasiūlyta įgytų poreikių teorija ir Frederiko Herzbergo (1987 m.) dviejų veiksnų teorija.

Antroji kryptis apima teorijas, kuriose analizuojama, kaip žmonės paskirsto savo pastangas ir kokią elgesio būdą pasirenka, kad pasiektų naujų tikslų. Manoma, kad žmogaus elgesį lemia ne tik poreikiai, bet ir su konkrečia situacija susijęs žmogaus suvokimas ir lūkesčiai bei galimos konkretaus elgesio būdo pasekmės. Iš šios didelės teorijų grupės autoritetingiausios yra šios: Viktoro Haroldo Vroomso lūkesčių teorija (1964 m.), pagal kurią individai motyvuojami veikti, jei už jų veiklą bus atlyginta, ir jos plėtojimas: Johno Stacy Adamso teisingumo teorija (1963), kurioje teisingas atlygis suprantamas kaip motyvuojanti jėga; Laymano Porterio ir Edwardo Lawlerio teorija (1968), kurioje išsamiai aiškinamos sąlygos ir procesai, kuriais vyksta atlygis už darbą; Edwino A. Locke'o ir Latham'o tikslų nustatymo teorija (1990), kurioje konkrečių tikslų nustatymas ir grįžtamasis ryšys laikomi susijusiais su geresniu užduočių atlikimu; dalyvaujamojo valdymo teorija ir jos pagrindinė idėja, kad darbuotojai gali būti geriau motyvuoti, jei patys pasirinks užduotis, kurioms nori skirti daugiau dėmesio, ir koordinuos savo darbą tarpusavyje (Bainbridge, 1996).

Trečioji kryptis apima X ir Y motyvacijos teoriją, pasiūlytą Douglas McGregor (1960), susijusią su ankstesne teorija, kurioje darbuotojų tipologija suprantama kaip X (motyvuotų atlygiu) ir Y (motyvuotų iš vidaus) tipai; ir Ouchi (1980), kuris pabrėžia glaudų darbuotojo ir vadovo ryšį pagal „darbo visam gyvenimui“ idėją.

1.4 POŽIŪRIS Į MOTYVACIJĄ MOKANTIS KALBŲ

Motyvacijos teorijos atsirado socialinėje psichologijoje ir buvo perkeltos arba išplėtos į L2 mokymosi motyvacijos teorijas (Noels ir kt., 2019, Dörnyei ir Ushioda, 2021). Motyvacija gali priklausyti nuo socialinių motyvų, suformuluotų remiantis bendruomenės poreikiais. Šie motyvai formuoja ir apibrėžia išorinę motyvaciją, kuri skirstoma į dvi rūšis: *platesnę socialinę* motyvaciją ir *asmeninę* motyvaciją. Žmogaus motyvacijos sferai gali turėti įtakos žmogaus veiklos pobūdis, tai vidinės motyvacijos, apimančios sėkmės motyvaciją, atvejis. Kitas motyvacijos tipas yra *tolimoji ir ilgalaikė, artimoji ir faktinė motyvacija*. Palyginus nauji įtakingų Vakarų autorių tyrimai L2 mokymosi motyvacijos srityje (Ushioda, Gardneris, Dörnyei) pasiskolinti iš kelių mokslininkų, psichologų ir pedagogų įdirbio.

Ema Ushioda (2013, p. 1–17), aptardama motyvaciją antrosios kalbos mokymosi srityje, pateikia naudingą kalbų mokymosi teorijos raidos apžvalgą: 1959 m. Kanadoje įkurta ir į antrosios kalbos mokymosi motyvaciją nukreipta teorija suformavo supratimą apie besimokančiojo orientaciją į

užsienio kalbos vartotojų bendruomenės. Dešimtajame dešimtmetyje, atsižvelgiant į kognityvines teorijas, kalbų mokymosi teorija buvo orientuota į mokymąsi klasėje. XXI amžiuje, kai anglų kalba yra pasaulinė kalba, kalbų mokymosi teorijoje dėmesys sutelktas į motyvaciją, susijusią su tapatybės tikslais, nes kalbantieji angliškai gali norėti matyti save kaip pasaulinės bendruomenės narius. Kartu su globalizacija ir migracija mokymosi kalbų teorijos dėmesio centre atsидūrė ir kitų kalbų, ne tik anglų (LOTE), mokymasis (Ushioda, 2013).

Robertas Gardneris: instrumentinė ir integracinė motyvacija. Robertas Gardneris (2010), konceptualizuodamas motyvaciją, parodė, kad visoms motyvacijos rūšims daro įtaką socialiniai ir kultūriniai veiksniai. Gardneris (1985, 2001) išskyrė *instrumentinę* ir *integracinę* motyvaciją. *Integracinė motyvacija* yra vidinių poreikių atspindys ir ją sukelia, pavyzdžiui, studentų noras susitapatinti su šalies, kurioje kalbama tam tikra kalba, kultūra. Todėl, esant integracinei motyvacijai, kalbos mokymosi tikslas yra vidinis studento poreikis, t. y. vertybės, susijusios su susitikimu ir bendravimu su kitais žmonėmis, o kalba tampa priemone. *Integracinėje motyvacijoje* L2 mokymasis suvokiamas kaip karjeros raidos tikslas. Tyrimai parodė, kad integracinė motyvacija, atrodo, koreliuoja su sėkmingiausiais L2 mokymosi rezultatais. Tačiau tai ne visada pasitvirtina LSP atveju, kai gali vyrauti *instrumentinė motyvacija*. L2 mokymas turėtų integruoti ir vieną, ir kitą. Vėlesniuose tyrimuose Gardneris (2007, p. 19) padarė tokią savo tyrimų išvadą: „Svarbus yra motyvacijos intensyvumas plačiąja prasme, apimantis elgesio, kognityvinius ir afektinius komponentus.“ Svarbus Gardnerio teorijos papildymas yra kalbinio pasitikėjimo savimi sąvoka, kurią įvedė Clément Clément ir kiti (1994). **Zoltánas Dörnyei ir savasties klasifikacijos.** Dörneyi metė iššūkį trimis ankstesniems autoritetams: Gardneriui, Noelsui (2000) ir Ushiodai. Jis praplėtė motyvacijos tyrimus, siūlydamas sudėtingesnę L2 mokymosi motyvacijos struktūrą. Pasak Dörneyi, yra trys motyvacijos lygmenys: *kalbos* lygmuo (kultūra, visuomenė, intelektinis ir pragmatinis lygmuo), *besimokančiojo* lygmuo (individualios savybės, kalbinis pasitikėjimas savimi) ir, galiausiai, *mokymosi aplinkos ar situacijos lygmuo* (mokymo programos, pagalbinės priemonės, vadovėliai, užduotys ir namų darbai, komponentai, susiję su dėstytojo asmenybe, jo elgesiu, mokymo ar darbo pamokoje vedimo stiliumi (1994, p. 280). Dörneyi ir Otto taip pat atkreipia dėmesį į dar vieną svarbų motyvacijos komponentą: nepastovumą ir kaitą laike (1998, p. 45–46).

1960–1990 m. dauguma motyvacijos tyrimų buvo orientuoti į L2 ir L2 gimtakalbių suvokimą besimokančiųjų akimis. Dešimtajame dešimtmetyje tyrimų paradigma pasikeitė ir socialiniai motyvai pradėti laikyti nepakankamais motyvacijai apibūdinti. Motyvacijos samprata išsiplėtė įtraukus naujas kognityvinių mokslų ir psichologijos sąvokas. Pavyzdžiui, Johnas Schumannas (1975, 1997, 2001) pasiūlė neurobiologinį motyvacijos paaiškinimą; motyvacija suvokiama kaip kognityvinis situacijos vertinimas pagal keletą parametrų (*naujumas, malonumas, ryšys su žmogaus tikslais ir poreikiais, galimybė įveikti situaciją, įsipareigojimas socialinėms normoms ir asmeninėms vertybėms*). Šumanas daro išvadą, kad, pirma, emocinės reakcijos daro įtaką mokymosi procesui skiriamam dėmesiui ir pastangoms ir, antra, šie vertinimo modeliai gali būti motyvacijos pagrindas. Pavyzdžiui, įvairios užduotys bus sprendžiamos teigiamai, jei jose bus atsižvelgiama į studento ypatumus ir gabumus (1997). Matyt, visus esminius su motyvacija susijusius klausimus galima apibendrinti ir pavadinti „trimis motyvacijos mokslo R“: *motyvacijos reliatyvumas, motyvacijos reguliavimas ir motyvacijos reaktyvumas* (Bernaus ir Gardner, 2008, p. xi).

Atsitraukus nuo ankstyvųjų motyvacinių hierarchijų (Maslow, 1956), kuriose buvo pabrėžiamas „objektyvus“ arba normatyvinis poreikių prioritetas ir organizavimas, daugelyje dabartinių motyvacinių požiūrių daroma prielaida, kad poreikių ir motyvų prioritetas ir psichologinis organizavimas yra subjektyvus reliatyvizmas. Todėl manoma, kad tai, kokie poreikiai yra svarbiausi ir kaip jie susiję tarpusavyje, priklauso ne tik nuo pačių poreikių prigimtinių savybių, bet ir nuo individualios jų siekimo istorijos, taip pat nuo suvaržymų ir galimybių, su kuriomis jie susiduria tuo metu ir visą gyvenimą (Bernaus ir Gardner, 2008, p. xii). Motyvacijos supratimas aktualus visais L2 mokymosi etapais, atsižvelgiant į situacijas, besiliečiančias kultūras, mokinių amžių ir požiūrį į save, požiūrį į asmeninį tobulėjimą, gyvenimo tikslus. Nepriklausomai nuo motyvų pobūdžio, motyvuotas L2

besimokantis studentas patiria pasitenkinimo ir vidinio augimo jausmą, kuris padeda visose gyvenimo srityse.

2. MOTYVACIJA ĮVAIRIUOSE MOKYMOSI SCENARIJUOSE

2.1 TEORIJOS IR MODELIAI ĮVAIRIUOSE MOKYMOSI SCENARIJUOSE

Kaip gaires dėstytojams, dėstantiems užsienio kalbas aukštosiose mokyklose, paminėsime tik kai kuriuos iš daugelio tyrimų ir kolektyvinių leidinių, kuriuose išskiriami Roberto Gardnerio ir Lamberto (1972), Zoltano Dörnyei (2005, 2007, 2011), Emos Ushiodos (2013), paminint tik svarbiausius šios srities vardus, pateikti modeliai. Čia siekiama ne aptarti teorijų raidą ir conceptualius pedagoginės psichologijos variantus, o pasiūlyti keletą elementų, kurie apibrėžia dalykinės kalbos mokymą ir mokymąsi konkrečiuose kontekstuose naudojant naujas technologijas, turimus internetinius išteklius, tekstų korpusus, skaitmenines bibliotekas, medijas ir kitus skaitmeninius išteklius.

Kaip pastebi vienas žymiausių L2 kalbos mokymosi motyvacijos teoretikų (Dörnyei ir Otto, 1998), teorijos neišvengiamai siūlo redukcionistines paradigmas, kurios prieštarauja dinamiškam, mobiliam motyvacijos pobūdžiui ir negali aprėpti pokyčių, kuriuos lemia specifinis mokymosi kontekstas. Motyvacija yra procesas, priklausantis nuo daugybės kintamųjų, kurie, beje, susiję su individo psichologija, santykiais tarp skirtingų socialinių grupių, individo ar grupės tapatybės formavimosi būdais, galios santykiais socialiniame kontekste ir kt. Teoriniai konstruktai didžiąja dalimi atspindi ideologijos ir psichologijos, socialinių mokslų ar pedagogikos srities transformacijas, mažesniąja dalimi – konkrečias faktines mokymo proceso situacijas ir LSP mokymo ir mokymosi iššūkius.

Dauguma tyrimų ir analizių, skirtų motyvacijai mokytis ir mokytis kalbų, daugiausia dėmesio skiriama EFL ir ESL. Motyvacija LOTE mokykloje liko beveik netyrinėta. R. Gardneris (1985), remdamasis tyrimais, atliktais dvikalbėje (prancūzų, anglų) aplinkoje Kanadoje, sukūrė psichosocialinį motyvacijos mokytis kalbų modelį. Dörnyei (1990 ir toliau) savo teorijas grindžia jaunųjų vengrų motyvacijos mokytis anglų kalbos duomenų, surinktų naudojant klausimynus, analize. Kaip pažymėjo Ushioda ir Dörnyei (2017), anglų kalbos kaip pasaulinės kalbos iškilimas reikalauja permąstyti L2 mokymosi motyvacijos teorijas ir peržiūrėti EFL / ESL sukurtus modelius. Autoriai teigia, kad reikia diferencijuoto požiūrio į EFL ir LOTE, teorijų, kurios atsižvelgtų į skirtingas jų funkcijas šiuolaikiniame pasaulyje. Dörnyei siūlo teorijas pagrįsti individualiu psichologiniu aspektu, kuriame įžvelgia diferencijuojantį, stabilų elementą. Ushioda mano, kad siekiant neutralizuoti neigiamą anglų kalbos kaip dominuojančios kalbos įtaką LOTE mokymuisi, požiūris turi būti mažiau instrumentinis. Taigi atrodo, kad abu autoriai teikia pirmenybę vidinei-afekotinei motyvacijai mokantis LOTE.

Greta būtino skirtumo tarp EFL ir LOTE, būtina atkreipti dėmesį į skirtumus tarp L2 mokymo ir mokymosi apskritai ir tarp dalykinės kalbos (LSP) mokymosi. LSP atveju gali pasireikšti integracinė, vidinė-afektinė motyvacija, tačiau ji nėra pagrindinis mokymosi proceso elementas. Užsienio kalbos mokymasis yra paskirtas, kartais net primestas pasirenkant studijų sritį ar profesiją (teisė, medicina, ekonomika, inžinerija ir t. t.). Tai nėra pagrindinė besimokančiojo veikla (išskyrus filologijos, žurnalistikos ar vertimo raštu ir (arba) vertimo žodžiu specializaciją), o veikla, skirta profesiniam pasirėngimui ir norimos karjeros pradžiai. Pavyzdžiui, teisės specialybės studentas apskritai savo meistriškumą mato teisės, o ne kalbos mokėjimo srityje.

2.2 LSP SCENARIJAI

LSP studijos dažnai vyksta lygiagrečiai su ESP arba jas papildo ir jas lemia karjeros pasirinkimas (studijos užsienyje, stažuotės, mokymo programos, verslo ryšiai, savanorystė), ekonominė migracija ir pabėgimas iš konfliktų zonų. LSP išlieka besimokančiųjų profesinio identiteto sudedamąja dalimi, kurią dažnai užgožia ESL. Migracijos (prieglobsčio) į tikslinę šalį atveju ji tampa *būtina* besimokančiųjų integracijos į naują aplinką sąlyga. Mokymasis LSP ne visada yra besimokančiojo pasirinkimas, jį gali nulemti įvairios aplinkybės (pavyzdžiui, savanorystė Taikos korpuse tam tikroje šalyje, pasirinkimas

Europos universitetų, kuriuose mokesčiai už mokslą mažesni nei gimtojoje šalyje, įsidarbinimas įmonėje ir t. t.), ir jis automatiškai nereikia noro integruotis į tikslinę bendruomenę ir perimti jos kultūrinės vertybes (esminis motyvacijos elementas pagal Gardnerio modelį).

LSP mokymo strategijoms ir mokymo scenarijams įtakos turi kultūriniai skirtumai, lemiantys dėstytojo ir studento santykius, santykius studentų grupėse, tarp studentų ir tikslinės bendruomenės atstovų. Tarpkultūrinės mokymo ir mokymosi situacijos, kaip XX amžiaus pabaigoje nurodė Geertas Hofstede (1986), yra problemiškos visoms dalyvaujančioms šalims ir gali kelti daug neaiškumų, mažinti įsitraukimą ir susidomėjimą kalbų mokymusi. Dėstytojui tenka nelengva užduotis sudaryti mokymosi konteksto žemėlapij, aptikti kultūrinius skirtumus ir pasiūlyti turinį, kuris skatintų tarpkultūrinį bendravimą ir supažindintų besimokančiuosius su skirtingais šalies, kurioje jie yra, kultūriniais kodais, tokiu būdu palengvinant jų funkcionavimą aplinkoje.

Priklausomai nuo mokymosi situacijos, grupės gali būti kalbos atžvilgiu homogeniškos arba heterogeniškos, sudarytos iš skirtingų geografinių vietovių, turinčių skirtingą kultūrinę aplinką, mokinių. Jos gali būti kalbos atžvilgiu homogeniškos, tačiau jose gali būti besimokančiųjų iš skirtingų sričių (teisės, ekonomikos, inžinerijos, aplinkosaugos mokslų, kino ir t. t.). Vis dažnesnis reiškinys – diasporoje gimusių jaunuolių priėmimas į studijų programas jų tėvų kilmės šalyse. Studentų poreikių nustatymas, konkrečios medžiagos pasirinkimas, turinys ir technologijų integravimo į mokymą būdai yra pagrįsti šiais aspektais :

1. specifinis LSP mokymosi kontekstas: kursai studentų gimtojoje šalyje; kalbos ir kultūros mokymo kursai studijų šalyje; kursai kitoje šalyje pagal Europos mobilumo programas, ilgalaikiai ar trumpalaikiai mokymai;
2. besimokančiųjų homogeniškumas ir nehomogeniškumas kalbos, specialybės ir amžiaus požiūriu;
3. teisinė bazė ir konkreti švietimo politika.

Studentai, dalyvaujantys gimtojoje šalyje organizuojamuose kalbų kursuose arba mobilumo programose trečiojoje šalyje, neturi galimybės tiesiogiai susidurti su pasirenkamąja kalba. Kursuose naudojami internetiniai ištekliai atlieka ne tik mokomosios medžiagos, pritaikytos pagal studijų lygį ir konkrečius reikalavimus, funkciją, bet ir suteikia besimokantiejiems informacijos apie antrosios kalbos buvimą kibernetinėje erdvėje, apie skaitmenines bibliotekas ir leksikografinius išteklius, elektroninius šaltinius, podkastus ir t. t., skatina jų susidomėjimą įtraukiančios virtualios aplinkos kūrimu.

Svetimoje šalyje studentai gali rinktis bakalauro, magistrantūros, doktorantūros, podoktorantūros studijas plačiai vartojama kalba – anglų arba atitinkamos šalies kalba (mažiau paplitusia). Pirmuoju atveju priimančiosios šalies kalba nėra tikslinė kalba ir gali likti integracijos priemone, užtikrinančia funkcionavimą toje visuomenėje. Kai kuriose srityse, ypač medicinoje, vietinės kalbos mokėjimas būtinas profesiniam mokymui (pvz., medikų ir pacientų santykiuose). Antruoju atveju priimančiosios šalies kalba tampa (dažnai kartu su ESP) tikslinė kalba, mokymo programos dalyku, ir tai patvirtinama egzaminais bei pažymėjimais. Nors abiem atvejais besimokantieji susiduria su priimančiosios šalies kalba, tačiau studentų santykiai su ja yra labai skirtingi, todėl mokymo procese reikia taikyti skirtingus metodus. Skirtingi besimokančiųjų interesai mokyti priimančios šalies kalbos (funkcionavimas socialinėje sistemoje ar specialybė) daro įtaką elektroninių šaltinių pasirinkimui, taip pat įgūdžių, kuriuos besimokantieji turi įgyti, nustatymui (pavyzdžiui, kalbėjimo, rašymo, susirašinėjimo, rašymo, vertimo).

Jau daugiau nei du dešimtmečiai į EFL ar ESP mokymo ir mokymosi procesą integruojamos naujosios technologijos, todėl yra platformų, programėlių ir daugybė moksliai ir didaktiškai patvirtintų internetinių mokymo išteklių. Daugelis Vakarų universitetų siūlo taikomųjų ir specifinių kalbų kursus internetu. Kitaip yra šalyse, neturinčiose ilgų nacionalinės kalbos kaip užsienio kalbos tyrimų ir mokymo tradicijų, kuriose leksikografinių išteklių ir skaitmeninių bibliotekų kūrimo procesas prasidėjo vėliau.

Naudojant internete esančius elektroninius išteklius ir organizuojant LSP kursus, reikia tobulinti skaitmenines kompetencijas ir dėstytojų tarpkultūrinio bendravimo įgūdžius, santykinį tarpininkavimą

ir informacijos bei turinio perdavimą, taip pat kruopščiai kartografuoti mokymo ir mokymosi kontekstus ir suprasti vidinius (afektinius-psichologinius) ir, svarbiausia, išorinius (konjunktūrinius, socialinius-ekonominius, politinius) veiksnius, kurie daro įtaką besimokančiųjų motyvacijai ir susidomėjimui mokytis specialybės kalbos (Hampel ir Stickler, 2015, p. 63).

Kai kuriose šalyse, kuriose dar visai neseniai švietimo įstatymai nepripažino kitų mokymo formų, išskyrus tradicinį mokymą auditorijoje, internetinis mokymas dar tik įsibėgėja. Kai kurių besimokančiųjų lūkesčius dažnai formuoja tradicinė, *tiesioginio mokymo* sistema, o internetinė aplinka didina jų nerimą ir nepasitenkinimą, todėl mažėja motyvacija. Į visus šiuos aspektus reikia atsižvelgti rengiant mokymo scenarijus, kad būtų skatinamas besimokančiųjų susidomėjimas ir optimaliai naudojamos naujosios technologijos įgyjant LSP.

3. MOTYVACIJOS VERTINIMAS, POREIKIŲ TENKINIMAS IR KALBŲ KURSŲ PRITAIKYMAS SPECIFINIAMS AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ BESIMOKANČIŲJŲ, STUDIJUOJANČIŲ LSP, POREIKIAMS

3.1 MOTYVACIJOS VERTINIMAS

Mokymosi procesas apskritai ir kalbų mokymasis, kuris yra šio skyriaus objektas, intuityviai ir remiantis moksliniais tyrimais buvo laikomas glaudžiai susijusiu su motyvacija. Savo ruožtu motyvacija fiziologiniu požiūriu buvo vertinama kaip elektrinės ir cheminės smegenų stimuliacijos forma, elgesio požiūriu kaip „atlygio laukimas“ (Brown, 2000), o kognityviniu požiūriu – kaip susijusi su besimokančiojo sprendimu ir pasirinkimu, susijusiu su tikslais, kuriuos jis sau kelia arba kurių ketina išvengti (Dörnyei, 2001). Pastaruoju metu į motyvaciją žvelgiama kaip į vieną iš sudėtingesnės sistemos elementų: Luckin (2018, cit. iš Bearman et al., 2020, p. 55) ji yra laikoma vienu iš septynių tarpusavyje susijusių elementų, iš kurių penki yra metaprotingumo formos, išvardytų Sternbergo (2021, p. 493) – aukštesniųjų pažintinių procesų, tokių kaip intelekto, kūrybiškumo ir išminties arba problemų sprendimo, samprotavimo, sprendimų priėmimo ir sąvokų formavimo procesai, supratimas, kontrolė ir koordinavimas. Tarp jų yra ir *metasubjektyvusis intelektas, susijęs su* gebėjimu pažinti ir reguliuoti savo motyvaciją ir emocijas.

Apskritai motyvacija (arba jos trūkumas) laikoma vienu iš pagrindinių veiksnių, lemiančių studentų sėkmę ar nesėkmę mokantis L2. Savideterminacijos teorijoje (SDT) (Deci ir Ryan, 2000; Ryan ir Deci, 2017) motyvacija vertinama kaip kontinuumas, susidedantis iš įvairių elgesio reguliavimo formų, priklausomai nuo asmens autonomijos lygio. Be vidinės ir išorinės motyvacijos, autoriai apibrėžė tris motyvacijos tipus, vienas iš jų – *amotyvacija* (t. y. motyvacijos nebuvimas arba ketinimo elgtis nebuvimas) (Ryan & Deci, 2020). Taip pat mokslininkai tyrė keletą kintamųjų, susijusių su vidine motyvacija mokant užsienio kalbų, ir nustatė, kad mokinių įsitraukimas gali būti svarbus savaiminės motyvacijos mokytis kalbų prognostinis rodiklis (Oga-Baldwin ir kt., 2017). Be to, įsitraukimas gali prognozuoti anglų kalbos kursų pasiekimus ir nelankymą (Dincer et al., 2019).

Sėkmė ir nesėkmė taip pat vertinamos atsižvelgiant į pažangą, nors kai kuriose srityse ir (arba) veiklos rūšyse ir (arba) įgūdžiuose pažanga gali būti lengvai kiekybiškai įvertinama ir lengvai nustatoma, kitose ji gali turėti skirtingas interpretacijas. „Ypač kalbų mokymasis yra lėtas procesas su daugybe lūžių, progresų ir regresų, todėl pažangos rodikliai gali būti ne taip lengvai pastebimi“ (Busse, 2014, p. 159). Kita vertus, geras motyvacijos supratimas ir tvarkymas gali padėti pasiekti geresnių rezultatų, užtikrinti didesnę studentų pasitenkinimą ir sutrumpinti mokymosi procesą, o tai reiškia – ir sumažinti išlaidas. Todėl pabrėžiama, kaip svarbu, kad tiek kursų rengėjai, tiek dėstytojai žinotų šiuos motyvacijos lygius mokymosi vieneto (semestro, kurso ir pan.) pradžioje ir viso proceso metu. Svarbiausia yra turėti aiškią viziją, kas yra vertinamas.

3.2 KOMPONENTAI IR APRAŠYMAI

Motyvacija yra sudėtinga sąvoka ir, nors jos lygį galima apytiksliai nustatyti stebint besimokančiųjų mimiką, gestus, pokalbio užuominas (Lepper et al., 1993, cituojama De Vicente ir Pain, 1998), laiką,

praleistą atliekant konkrečią užduotį, rezultatų tikslumas labai priklauso nuo subjektyvių veiksnių, pavyzdžiui, dėstytojo patirties ar laiko, praleisto su studentais. Būtent todėl buvo bandoma rasti vertinimo įrankius, kurie padėtų pateikti tikslius duomenis, nustatyti geriausius sprendimus pasirenkant mokymo ir mokymosi strategijas, turinį, formą. Todėl įvairiose šalyse šiam tikslui skirtos mokslininkų grupės parengė daugybę metodų ir priemonių. Kalbant apie vertinimo įrankius, specializuotoje literatūroje minimi keli standartizuoti įrankiai, pavyzdžiui, 1992–1993 m. Kanadoje sukurta bendroji AMS (*Akademines motyvacijos skalės* Ams-C 2, angl. Academic Motivation Scale Ams-C 2) koledžo (*cegep*) versija, kurią sukūrė R. J. Vallerand ir kt. (http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf), pagrįsta klausimynu ir 7 balų skale (kuri nėra sukurta konkrečiai kalbų mokymuisi, bet gali būti pritaikyta šiam tikslui), arba EME (pranc. l'Échelle de Motivation en Éducation), irgi sukurta Kanadoje, vertinanti vidinę ir išorinę motyvaciją, o taip pat ir amotyvaciją (Vallerand ir kt., 1993), kuri vėlgi nėra skirta kalbų mokymuisi. Kaip jau buvo minėta, plačiausias darbas šioje srityje yra R. C. Gardnerio darbas, skirtas būtent kalbų mokymuisi. Bandydamas sukurti motyvacijos intensyvumo skalę jis rėmėsi klausimynais ir analizavo duomenis. Pagrindinis rezultatas buvo *požiūrio motyvacijos indeksas*, skirtas kalbų mokymosi motyvacijai matuoti. Trys pagrindiniai jo skalės veiksniai buvo *pastangos*, *noras pasiekti tikslą* ir *nuostatos*. Jo tyrimas buvo skirtas prancūzų kalbos mokymuisi Kanadoje ir įdomu tai, kad tarp 11 testo kintamųjų, be *susidomėjimo užsienio kalba*, jis įtraukė ir kultūrinius veiksnius, požiūrį į žmones, kalbančius ta kalba, kurios mokomasi, o tai gali būti aktualu mūsų projektui, nes dažnai LSP mokymuose dalyvaujančių studentų grupės sudaro asmenys, kilę iš skirtingų kultūrinių ir etninių sluoksnių, ir jų asmeninis požiūris į žmones ir kultūrą, kurių idiomų jie mokosi, gali turėti didelės reikšmės jų motyvacijos lygiui. Tačiau svarbiausias Gardnerio komandos indėlis buvo *orientacijos į kalbų mokymąsi* sąvokos, kurią jis suskirstė į du tipus, vartojimas. Viena vertus, jis apibūdino *integracinę motyvaciją*, kuri laikoma motyvacijos tipu, susijusiu su besimokančiųjų noru integruotis į bendruomenę, kurios kalbą jie mokosi, dalytis kultūra ir patirti ją kaip kitos kultūros narys; kita vertus, *instrumentinę motyvaciją*, kuri, priešingai, yra susijusi su tuo, kaip besimokantieji mato save ir savo statusą savo kultūroje, t. y. galimybę gauti geresnį darbą, profesinį ir socialinį statusą, suvokiamą išsilavinimo lygį mokant naują, (-as) kalbą (-as) (Johnson, Johnson, 1999). Tai reiškia, kad kalbų dėstytojas turi žinoti šiuos skirtumus, nuo pat pradžių nustatyti jų svorį ir pritaikyti strategijas, veiklas, medžiagą atsižvelgdamas į šį aspektą. Be to, kadangi integraciniam elementui tenka svarbus vaidmuo, jis turi būti įtrauktas, net jei LSP aukštosiose mokyklose daugiausia dėmesio turėtų būti skiriama instrumentinei motyvacijai.

Pastaraisiais metais, tobulėjant technologijoms ir atsirandant e. mokymosi sistemoms bei skaitmeniniams ištekliams, siūlomi nauji būdai mokymosi sistemoms tobulinti ir motyvacijai nustatyti (De Vicente ir Pain, 1998). Teimouri, Plonsky ir Tabandeh (2022) sukūrė ir patvirtino konkrečiai kalbai būdingą skalę, skirtą L2 besimokančiųjų – aistros ir atkaklumo mokytis L2 deriniui – matuoti. Pačiame QuILL projekte su dėstytojų ir studentų grupėmis buvo išbandytas ir patvirtintas kelių internetinių išteklių naudojimas realiaje LSP mokyme siekiant išsiaiškinti, kaip ir koku mastu tokie ištekliai gali būti naudojami bei pritaikomi, taip pat pasiūlyti jų įgyvendinimo gaires (Silva et al. 2022). Be kitų aspektų, pavyzdžiui, energingumo, motyvacija paprastai siejama su įsitraukimo intensyvumu; žemas įsitraukimo lygis patvirtina žemą motyvacijos lygį – kuo anksčiau jis nustatomas, tuo veiksmingesnis gali būti įsikišimas. Tai galima stebėti kai kuriose e. mokymosi sistemose, o tada imtis atitinkamų individualizuotų veiksmų, kad studentai vėl įsitrauktų (Cocea ir Weibelzahl, 2011). Patikimas motyvacijos įvertinimas, motyvuojančių ir demotyvuojančių veiksnių nustatymas galėtų padėti dėstytojams priimti geresnius sprendimus, o studentams – pasiekti geresnių rezultatų.

3.3 ATSIŽVELGIMAS Į POREIKIUS IR KALBŲ KURSŲ PRITAIKYMAS KONKRETIEMS AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ STUDENTŲ, STUDIJUOJANČIŲ LSP, POREIKIAMS

Kadangi mūsų projekte daugiausia dėmesio skiriama LSP ištekliams, įdomu pažymėti, kad nuo pat pradžių poreikių analizė buvo siejama su ESP (angl. English for Special Purposes) judėjimu, siekiant

padidinti trumpalaikių dalykinės anglų kalbos ir profesinės anglų kalbos kursų finansinį efektyvumą, juos rengiant ir pritaikant pagal konkrečius besimokančiųjų interesus ir profesinius poreikius. Ikimokyklinio ugdymo įstaigose sprendimus nepilnamečių besimokančiųjų vardu paprastai priima kiti, pvz. tėvai arba valdžios institucijos (Richards, 2001, p. 54). Tačiau tai, kad LSP kursai rengiami suaugusiesiems, gali reikšti, kad dalyviai gali – ir dažnai nori – dalyvauti priimant sprendimus dėl aktualių žodyno sričių, žanrų, specifinių kompetencijų ir t. t. pasirinkimo (Basturkmen, 2013, p. 1), o tai savo ruožtu daro teigiamą poveikį motyvacijai. Tačiau jų indėlį reikia atidžiai apsvarstyti, nes jiems trūksta pedagoginės patirties. Kitaip nei bendrinės kalbos kursuose, šie poreikiai ir reikalavimai dažnai susiję su konkrečia ribota sritimi; tai savo ruožtu reiškia, kad, nors bendrinės kalbos kursai paprastai yra ilgalaikiai darbai, LSP kursai yra ribotos trukmės (vienas ar keli semestrai), o tai taip pat reiškia, kad būtina aiškiai orientuotis į numatytą sritį ir aktyviai išnaudoti skirtą laiką.

Kitas aspektas, būdingas LSP kursams – heterogeniška grupė, kurioje skirtumai gali reikšti skirtingą kalbos mokėjimo lygį, etninius, kultūrinius skirtumus, skirtingus mokymosi stilius ir net dalyvių amžiaus skirtumus. Be to, universiteto studentams, studijuojantiems užsienyje, gali tekti integruoti kalbos elementus akademiniams tikslais, kad būtų užtikrintas optimalus pasirengimas jų veiklai aukštojoje mokykloje. Dėl šių priežasčių poreikių analizė yra būtina sąlyga rengiant ir peržiūrint LSP mokymo programas ir kursus, taip pat rengiant konkrečius išteklius.

Poreikių analizė apibrėžiama kaip sisteminių priemonių naudojimas siekiant apibrėžti konkrečius įgūdžių, tekstų, kalbinių formų ir komunikacinės praktikos rinkinius, kuriuos turi įgyti tam tikra besimokančiųjų grupė [...] ir kuriais grindžiamos jos mokymo programos ir medžiaga bei pabrėžiamas jos pragmatinis įsitraukimas į profesinę, akademinę ir profesinę tikrovę (Hyland, 2007, p. 392).

Poreikių analizė gali būti naudojama įvairiais tikslais (išsamų sąrašą žr. Richards, 2001, p. 52–53), kai kuriuos iš jų galima pritaikyti aukštojo mokslo LSP scenarijui (pvz., nustatyti grupės demografinį profilį, nustatyti, kuriems grupės studentams labiausiai reikia mokytis tam tikrų kalbos įgūdžių, nustatyti atotrūkį tarp to, ką studentai sugeba, ir to, ką jie turi sugebėti atitinkamoje srityje ir (arba) profesijoje). Tokiu būdu gauta informacija galima remtis planuojant mokymo programą. Poreikių analizė gali būti atliekama mokymosi modulio (kurso) pradžioje, per kalbos programą arba po jos (Richards, 2001, p. 54), ji gali būti atliekama įvairiais būdais (oficialiai arba neoficialiai) ir gali būti nukreipta į skirtingus poreikius: *subjektyvius*, susijusius su tuo, ko besimokantieji norėtų išmokti, ir *objektyvius*, susijusius su užduotimis, veiklomis ir įgūdžiais, kuriuos studentai turėtų gebėti atlikti dabartinėse arba vėlesnėse studijų ar profesinėse situacijose (Basturkmen, 2013, p. 1), poreikius, kuriuos mato *vidiniai* arba *išoriniai asmenys*, *suvoktus* ir *esamus* poreikius ir *potencialius* bei *nepripažintus* poreikius (Richards, 2001, p. 53). Visa ši informacija gali būti renkama įvairiais metodais: darbuotojų ir studentų klausimynais, interviu, klaidų analize, siekiant atlikti ar prisidėti prie kurso ir (arba) mokymo programos rengimo. Galima naudoti labai sudėtingas priemones, tačiau kitos yra paprastos ir gali būti sukurtos *ad hoc*, sudarytos iš keleto klausimų, pavyzdžiui, siekiant išsiaiškinti kalbos svarbą, atsižvelgiant į studentų būsimą karjerą, galima sukurti paprastą keturių punktų klausimyną, pvz., ar kalba bus reikalinga, ar ji bus svarbi, ar kalba padės gauti gerai apmokamą darbą baigus studijas, ar kalba nėra svarbi ir nebus svarbi ateityje.

Šią informaciją galima panaudoti kuriant ar koreguojant kursus apskritai arba kuriant ar pritaikant išteklius, kad jie atitiktų studentų poreikius prieš studijas ir po jų. Iš tikrųjų tai yra viena iš LSP dėstytojų kompetencijų (4.1.), aprašytų Bendruosiuose kompetencijų metmenyse (angl. Common Competence Framework (CCF)) – žinių ir įgūdžių, būtinų LSP dėstytojui, modelyje (http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)

4. STUDENTŲ POREIKIS MOKYTIS KALBŲ - SĖKMINGAS ĮSILIEJIMAS Į DARBO RINKĄ IR VERSLO PLĖTOJIMĄ

Paprastai, kalbant apie LSP, studentų dalyvavimo kursuose tikslingumas yra aiškiai apibrėžtas: jie mokosi kalbos tam, kad galėtų ją pritaikyti tam tikroje būsimoje situacijoje, dažniausiai profesinėje, todėl mokymosi proceso tikslus ir uždavinius galima lengvai nustatyti nuo pat pradžių. Lyginant su

situacija, kai studentai lanko bendrinės kalbos kursą pagal privalomąją mokymo programą, „tikslinės kalbos“ (LSP) kursuose studentai renkasi tobulinti kalbos įgūdžius siekdami padidinti savo įsidarbinimo galimybes. Todėl dėstytojui nereikia didelių papildomų pastangų, kad įtikintų kurso naudingumu ir aktualumu.

4.1 „GEROJI“ PRAKTIKA

Siekiant geriau orientuoti kursą į mokymosi procesą ir profesiją, labai rekomenduotina įvertinti tikruosius būsimų darbuotojų ir visos darbo rinkos poreikius įvairiomis formomis – nuo savarankiško darbo iki darbo komandos nariu ar vadovu tarptautinėje įmonėje. Tokiu būdu LSP kursą baigę studentai bus pasirengę iki pat studijų baigimo tenkinti akademinius reikalavimus, o vėliau – atitikti nuolat kintančios darbo rinkos reikalavimus. Pasak Scrivener (2011, p. 90), tokio tipo poreikių analizėje turėtų būti nagrinėjami tokie aspektai: kodėl besimokantieji ateityje gali prireikti kalbos; dabartinis besimokančiųjų kalbos lygis ir dabartinės problemos; jų mokymosi pageidavimai, susiję su mokymosi turiniu ir mokymosi veiklos rūšimis.

Nustatydamas darbo rinkoje reikalingas kompetencijas, dėstytojas gali pradėti nuo hipotetinio bendro pareigų pavadinimo ir aprašymo, eiti toliau ir atrasti konkrečias užduotis, kurias studentai turi (arba turės) atlikti savo darbo srityje, taip pat visas su jomis susijusias detales, situacijas, su kuriomis studentai gali susidurti, konkrečius kalbos pavyzdžius, kuriuos jiems gali tekti vartoti, ir pan. Toks metodas ypač naudingas, kai dėstytojai neturi po ranka paruošto kurso ir turi patys parengti visą medžiagą.

Kartais studentai nenori padėti dėstytojui nustatyti geriausias mokymo strategijas ir priemones, atsižvelgiant į studentų poreikius: jie gali užimti patogią poziciją, atsisakydami bet kokios atsakomybės už mokymosi procesą ir visą atsakomybę perleisdami dėstytojui. Priežastys gali būti įvairios: arba studentai mano, kad jie nėra pakankamai patyrę šioje srityje, kad galėtų aktyviai dalyvauti kuriant kurso turinį, arba mano, kad tai turėtų būti tik dėstytojo rūpestis. Be to, nors šiuo metu pirmenybė teikiama į studentą orientuotai mokymo paradigmai, yra tikimybė, kad studentai yra pripratę prie į dėstytoją orientuoto mokymosi, kuriame jų nuomonė ir poreikiai nuolat ignoruojami. Atsižvelgiant į pagrindinį tikslą – ugdyti savarankiškus besimokančiuosius, kurie galėtų mokytis visą gyvenimą ir savarankiškai tobulinti savo žinias bei įgūdžius – studentai turi būti skatinami suvokti bendradarbiavimo svarbą net ir su mokymo ir mokymosi metodais susijusiais klausimais.

4.2 POREIKIŲ ANALIZĖS PRIEMONĖS

Priemonė, kuri padėtų dėstytojams pritaikyti kursą prie pačių studentų akademinių ir (arba) profesinių tikslų ir būsimos padėties darbo rinkoje, yra nuolatinis grįžtamasis ryšys. Ypatingą dėmesį reikėtų skirti abipusiam grįžtamajam ryšiui (iš besimokančiųjų dėstytojams ir atvirkščiai) užtikrinti. Grįžtamasis ryšys laikomas vienu svarbiausių LSP kurso aspektų dėl šios priežasties: atsižvelgiant į tai, kad paprastai studentai turi aiškiai nustatytus kalbos mokymosi tikslus ir uždavinius, dėstytojas turi užtikrinti, kad kursas kuo labiau atitiktų besimokančiųjų poreikius ir reikalavimus, priešingu atveju labai nukentėtų kurso veiksmingumas ir praktinė vertė. Taigi rekomenduojame reguliariai diegti įvairius elementus, kurie suteikia studentams grįžtamąjį ryšį (tiek žodžiu, tiek raštu, įvairiu pamokos metu, per pamoką ar po jos). Dabartinės technologijos užtikrina veiksmingą grįžtamąjį ryšį, galbūt net bendravimą realiuoju laiku: daugelį skaitmeninių išteklių galima nustatyti taip, kad jie iš karto suteiktų grįžtamąjį ryšį dėl atsakymų priimtumo ir tikslumo, o įvairios esamos platformos taip pat yra sukurtos kaip dėstytojų ir studentų dialogo vietos.

Be aiškaus orientavimosi į studentą, kuris yra *būtina* bet kokio LSP kurso sąlyga, dėstytojo užduotį apsunkina kurso srities specifiškumas. Turint mažai arba visai neturint išankstinių žinių apie temą ir (arba) sritį, į kurią reikia sutelkti dėmesį, dėstytojų užduotis kartais gali būti labai sudėtinga – tai yra priežastis, dėl kurios daugelis dėstytojų nesiryžta ir nenori dėstyti LSP. Tačiau LSP suteikia įspūdingą

bendravimo galimybę: studentai žino temą, dėstytojas – kalbą; kad įveiktų šį atotrūkį, abi pusės priverstos mokytis bendrauti ir dalintis informacija.

Kartu su minėtu iššūkiu iškyla tinkamos mokymosi medžiagos pateikimo klausimas – svarbus aspektas, kuris padeda didinti studentų motyvaciją ir atlieka svarbų vaidmenį ruošiant juos realiai veiklai. Kaip minima specializuotoje šios srities literatūroje, studentų supratimas apie dėstytojo siūlomos veiklos svarbą ir veiksmingumą yra mokymosi proceso sėkmės pagrindas (Chirilă, 2020, p. 203). Taigi būtų labai patartina, kad studentai aktyviai dalyvautų pasirenkant medžiagą (per pamoką aptariamas temas, siūlomus tekstus, vaizdo įrašus ir t. t.). Leisdamas studentams pasirinkti bent dalį mokymosi priemonių dėstytojas galėtų jiems pateikti tinkamiausią turinį, kuris visiškai atitiktų jų poreikius ir skatintų tiek pažintinę, tiek požiūrio motyvaciją. Savaime suprantama, reikėtų naudoti tik autentišką medžiagą (su galimais nedideliais pakeitimais, atsižvelgiant į studentų lygį), kurioje pateikiami šiuolaikinės kalbos vartojimo pavyzdžiai. Jei dėstytojai pasirinktų paruoštą medžiagą ar vadovėlį, jie turėtų atidžiai jį įvertinti, remdamiesi nustatytais kriterijais (žr., pavyzdžiui, Nunan, 1991, p. 223).

Visos minėtos strategijos, taikomos LSP kursuose, padeda siekti vieno iš esminių mokymosi proceso tikslų – ugdyti savarankišką besimokantįjį. Šiuo atveju labai svarbus studentų gebėjimas savarankiškai mokytis: joks kalbos kursas niekada neišmokys jų visko, ką reikia žinoti realiose gyvenimo situacijose, todėl jie bus priversti patys tyrinėti ir atrasti įvairius su profesija susijusius kalbos aspektus ir įgūdžius. Svarbu, kad dėstytojai skatintų besimokančiųjų savarankiškumą, supažindintų studentus su pagrindinėmis kalbų mokymosi strategijomis ir skatintų mokinius apmąstyti mokymosi procesą. Studentai gali mokytis naudodamiesi konkrečiomis užduotimis, kurios padėtų jiems prisiimti atsakomybę už naujų kalbos žinių ir įgūdžių įgijimą ateityje. Pavyzdžiui, baigus pamoką ar skyrių, parašyti pareiškimus „galiu padaryti“, sudaryti savo žodynėlius su realiais tikslinės srities terminais ar kontekstais, rengti pristatymus apie konkrečią mokslinių tyrimų ar profesinės veiklos sritį, organizuoti savarankiško mokymosi grupes ir pan.

Savarankiškos prieigos centro įkūrimas yra veiksminga priemonė LSP studentų motyvacijai kelti. Studentai tokiais centrais gali laisvai naudotis po pamokų; tokie centrai kelia studentų savarankiškumą, suteikdami jiems įvairią medžiagą. Šiuolaikinėmis sąlygomis, kai esame įpratę dirbti virtualioje aplinkoje, tokie centrai gali būti dėstytojo pateiktų išteklių saugyklos. Kiekvieną LSP paskaitą turėtų lydėti kruopščiai sudarytas šaltinių sąrašas, kuriame, be kita ko, turėtų būti patikimi internetiniai žodynai ir žinynai, teminės interneto svetainės, moksliniai žurnalai tikslinės srities temomis, atviros prieigos vaizdo įrašai, televizijos laidos, dokumentiniai filmai dominančios srities temomis ir kt. Dėstytojas taip pat gali paprašyti, kad kiekvienas studentas papildytų sąrašą keliais savo ištekliais ir, tokiu būdu, didinti studentų įsitraukimą. Savaime suprantama, kad visą į sąrašą įtrauktą medžiagą reikėtų atidžiai patikrinti, ar ji tikrai tinkama ir patikima.

5. BAIGIAMOSIOS PASTABOS

Motyvacija yra labai svarbus kalbų mokymosi elementas, todėl šios sąvokos ir pagrindinių teorijų supratimas, taip pat žinios apie motyvaciją lemiančius veiksnius gali padėti pasiekti geresnių rezultatų ir padidinti pasitenkinimą, ypač kalbant apie LSP, kurios ypatumai susiję su amžiumi, tikslu, profesiniu ir akademinio bendravimu. Jos teisingas įvertinimas, kartu su besimokančiųjų poreikių analize, padeda geriau pritaikyti kursus ir mokymo medžiagą. Skaitmeniniai ištekliai ypač gali turėti įtakos motyvacijai, nes jie padeda pritaikyti (sukurti) tinkamus kursus, mokymo programas, užtikrinti tiesioginį grįžtamąjį ryšį ir individualų mokymosi tempą bei įtraukti besimokančiuosius (bent iš dalies) į sprendimus dėl turinio ir naudojamų strategijų. Tokiu būdu studentai iš karto labiau įsitraukia į veiklą ir geriau mokosi atitinkamos kalbos; didėja jų įsidarbinimo galimybės ir galimybės ilgainiui gauti geresnį darbą.

NUORODOS Į IŠORINIUS IŠTEKLIUS

CATAPULT project. Computer Assisted Training and platforms to Upskill LSP Teachers <http://catapult-project.eu/>

CATAPULT project. Common Competence Framework available at http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT_O2_report_final.pdf

http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf

ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) COLLEGE (CEGEP) VERSION, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf

LITERATŪROS SĄRAŠAS

Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 422-436. 67(5), 422–436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>

Alderfer, C. (1969). 'An empirical test of a new theory of human needs'. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2). 142-175, [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X). (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/003050736990004X>)

Basturkmen, H. (2013). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. Chapelle, C.A. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.

Bearman, M. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.

Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753>

Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.

Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*

Chirilă, A. (2021). Motivarea studenților străini în anul pregătitor de limba română: strategii și tehnici. *Intertext*, 1/2 (201-207). Editura Universității Libere Internaționale din Moldova.

Clément, R. et al. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion, in. *The Foreign Language Classroom, Language Learning*, September, pp. 417-448.

Cocea, M., & Weibelzahl, S. (2007). Eliciting Motivation Knowledge from Log Files Towards Motivation Diagnosis for Adaptive Systems. In C. Conati, K. McCoy, & G. Paliouras. (Eds.). *User Modeling 2007. UM 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4511. Springer.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

De Vicente, A. & Pain, H. (1998). Motivation Diagnosis in Intelligent Tutoring Systems. January 1998 Lecture Notes in Computer Science. *Proceedings of the Conference Intelligent Tutoring Systems*, 4th International Conference, ITS '98, San Antonio, Texas, USA, August 16-19, 1998.

- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom engagement of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development. *Sage Open*, 9(2), 2158244019853913.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s), in *The Modern Language Journal*, 78(3). 273-284. Blackwell Publishing. Available at: <http://www.jstor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation: new directions for language*. Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). University of Hawai'i Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). *A Student's Contribution to Second Language Learning. Part II: Affective Variables*. *Language Teaching*, 26, 1–11.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Hampel R., Stickler, U. (2015). *Developing Online Language Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson Longman.
- Herzenberg, F.I. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 40(1), 53-62.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of International Relations*, 10, 301-320. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>.
- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes. Cummins, J., Davison, C. (eds.) *International Handbook of English Language Teaching. Springer International Handbooks of Education*, vol. 15. Springer.

- Johnson, K., Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lawler, E. E., Porter, L. W., & Tennenbaum, A. (1968). Managers' attitudes toward interaction episodes. *Journal of Applied Psychology*, 52(6, Pt.1), pp. 432–439. <https://doi.org/10.1037/h0026504>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall. https://www.academia.edu/26293602/A_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Performance
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Institute of Education Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Brothers.
- Maslow, A. H. (1956). Defense and growth. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 36–47.
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. University of Cambridge Press.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of the Enterprise*. McGraw-Hill, Inc.
- Melnichuk, M. V. (2017). Market-Oriented LSP Training in Higher Education: Towards Higher Communicative Skills. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5073-5084.
- Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50(1), February 2000, 57–85.
- Noels, K.A., Adrian-Taylor, S., Saumure, K., & Katz, J. W. (2019). Motivation and the support of significant others across language learning contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), 106–141.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 129-141. <https://doi.org/10.2307/2392231>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39 (2), 152–156. <https://doi.org/10.1177/0098628312437704>
- Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.

- Schumann, J. H. (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, December 1975. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>
- Schumann, J. H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Blackwell Publishers.
- Schumann, J. H. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 23 – 42. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000022>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Third edition. Macmillan.
- Silva, E. M., Chumbo, I., Gonçalves, V., Martins, C., Dotras Bravo, A., & Alves, A. M. (2022). The QuILL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.
- Sivaci, S. (2020). *The role of emotions in language learning: an investigation into the relationship between EFL learner's emotional experience and L2 motivational self-esteem*. Lambert Academic Publishing.
- Sternberg, R. J. (2021). Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Coordination of Higher Cognitive Processes. In R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. <https://doi.org/10.17885/heiup.hdjbo.2021.1.24399>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893-918. Sage Journals.
- Ushioda, E. (2013) *The Palgrave Macmillan International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*. Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: motivation to learn languages in a multicultural world. Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 101(3), 451-454. Available at <https://www.jstor.org/stable/44980998>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

PENKTAS SKYRIUS

SKAITMENINIŲ TECHNOLOGIJŲ DIEGIMAS KALBŲ MOKYME IR MOKYMESI SISTEMINIŲ LYGMENIŲ AUKŠTAJAME MOKSLE

MARÍA-ELENA GÓMEZ-PARRA, LEONOR MARÍA MARTÍNEZ-SERRANO, CRISTINA MARÍA GÁMEZ-FERNÁNDEZ

KORDOBOS UNIVERSITETAS
KORDOBA (ISPANIJA)

ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

SANTRAUKA

Pagrindinis šio skyriaus tikslas – išanalizuoti skaitmeninių technologijų, skirtų kalbų mokymuisi ir mokymui, diegimą aukštojo mokslo sektoriuje. Remiantis literatūros apžvalga ir visoje Europoje atliktais atvejo tyrimais, nagrinėjami QULL projekto atvejo tyrimai. Todėl diskusijoje ir išvadose bus pateiktos rekomendacijos sprendimus priimančioms asmenims, dėstytojams ir besimokantiejiems, remiantis nustatytais rezultatais ir „gerąja“ patirtimi. Be to, bus išvardinti išsamūs nurodymai, kaip tokių praktikų perkelti ir naudoti kitame kontekste.

1. TEORIJOS APŽVALGA

Skaitmeninės technologijos aukštųjų mokyklų kalbų mokymosi ir mokymo srityje patyrė precedento neturinčią plėtrą, kuri nepaprastai suaktyvėjo dėl COVID-19 pandemijos protrūkio. UNESCO (2020) pateikė rekomendacijas, kaip padėti mokykloms užtikrinti, kad mokymąsi būtų galima tęsti pandemijos metu, pavyzdžiui, palaikyti būtiniausią įrangą ir priemones (pvz., platformos, kompiuterių ir interneto ryšys nuotoliniam mokymuisi). Panda ir Mishra (2020) teigia, kad skaitmeninės technologijos palengvina ugdymo ir mokymosi praktiką, kurių kūrimas turi būti orientuotas į svarbius bendradarbiavimo, dalyvavimo, susieto ir kūrybiško mokymosi aspektus. Be to, kokybiškų atvirųjų švietimo išteklių (AŠI) nauda aukštajame moksle apima (Blomgren, 2018, p. 55) „išlaidų taupymą įsigyjant mokymo ir mokymosi išteklius, taip pat naudotojų kuriamą turinį, instruktorių kūrybiškumą ir kontekstualizuotas bei laiku reaguojančias mokymosi galimybes.“ UNESCO (2012, p. 1) OER apibrėžia kaip „mokymosi, mokymo ir mokslinių tyrimų medžiagą bet kokiame formate ir bet kokiaje laikmename, esančią viešojoje erdvėje arba saugomą autorių teisių, kuri buvo išleista pagal atvirąją licenciją, leidžiančią kitiems nemokamai naudotis, pakartotinai naudoti, pritaikyti ir platinti.“ OER idėja kilo iš kitų judėjimų, daugiausia iš atvirosios prieigos (OA) ir atvirosios programinės įrangos (OSS) (Hylén, 2006, cituojama Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) pasisako už idėją, kad atvirumas yra susijęs su teise modifikuoti, perpakuoti ir pridėti vertės esamiems ištekliams. Šiame kontekste Creative Commons (CC), viena iš kelių galimų viešųjų autorių teisių licencijavimo sistemų, buvo sukurta siekiant pakeisti tai, kaip anksčiau buvo nustatyti autorių teisių leidimai (Lessig, 2008). OER dažnai kritikuojami dėl jų prastos kokybės (International Commission of the Futures of Education, 2020), nepaisant to, Europos Sąjunga žvelgia į OER iš konkretnės perspektyvos:

...OER yra vaizduojami kaip atvirosios turinio praktikos ir atvirosios mokymosi praktikos junginys (1 pav.). Kalbant apie atvirąjį turinį, daugiausia klausimų kyla apie tai, kuo ypatingas švietimo turinys ir kaip jis tampa atvirai prieinamas, licencijuojamas ir platinamas arba juo dalijamasi. Kalbant apie mokymosi praktiką, daugiausia dėmesio skiriama tam, kaip su turiniu susijusi praktika prisideda prie kitos mokymosi veiklos srities praktikos arba kaip ją remia kita praktika. (Falconer ir kt., 2013, p. 8)

Toks požiūris į OER apima ir tai, kaip OER gali paveikti asmenis (jų mokymosi procesą), institucijas ir net organizacijas (žr. UKOER poveikio modelį, Falconer ir kt., 2013, p. 9). OER sulaukė daugelio mokslininkų dėmesio, jie dažniausiai sutinka, kad reikia daugiau tyrimų, siekiant didinti jų matomumą ir naudojimą (ypač užsienio kalbų mokymo ir mokymosi srityje).

Be to, Europos Komisija (n.d., 1 dalis) suaugusiųjų mokymąsi apibūdina kaip formalią ir neformalią veiklą, tiek bendrąją, tiek profesinę, kurios suaugusieji imasi baigę pagrindinį ugdymą ir mokymąsi. Suaugusieji mokosi siekdami pagerinti savo įsidarbinimo galimybes, tobulėti asmeniškai ar profesionaliai arba siekdami įgyti perkeliamų įgūdžių, pavyzdžiui, kritinio mąstymo. Todėl svarbus vaidmuo tenka OER ir skaitmeninėms technologijoms, kurių COVID-19 pandemija paspartėjo dėl reikšmingų pokyčių, susijusių su tuo, kaip mes, žmonės, gyvename, mokomės ir dirbame. Šiuo metu poreikis atnaujinti žinias, įgūdžius ir kompetencijas yra kaip niekad skubus ir neatidėliotinas, o tai lemia pagrindines Europos lygmens iniciatyvas, kuriomis siekiama teikti paramą nacionalinėms institucijoms, kad suaugusieji aktyviau dalyvautų mokymosi ir mokymo veikloje (pvz., Europos Komisijos *Europos įgūdžių darbotvarkė*, 2022 m.).

Hylén ir Schuller (2007) nurodo, kad skaitmeniniai ištekliai turėtų būti pateikti redaguojamu formatu, leidžiančiu naudotojams kopijuoti ir įklijuoti teksto, paveikslėlių, grafikos ar bet kurios kitos medijos dalis, kad juos būtų galima lengvai pritaikyti ar keisti, ir taip dėstytojai galėtų jais naudotis. Taigi neredaguojami formatai, pvz., Adobe Portable Document Format (.pdf) arba Flash (.swf), neatrodo tinkami aukštam atvirumo lygiui užtikrinti. Tokie atviri formatai, kaip Hyper Text Markup Language (HTML), Portable Network Graphics (.png) ir OpenDocument Format (.odf), yra atviresni ir juos lengviau įdiegti auditorijoje.

OER ir skaitmeninių technologijų gausu užsienio kalbų mokymosi ir mokymo srityje, kurioje ištekliai, metodikos ir metodai atnaujinami dar sparčiau nei kitose srityse. Vyatkina (2020) teigia, kad kalbų mokyme žodžių korpusai, kuriuose pateikiami įvairūs vokiečių kalbos mokymo pavyzdžiai turėtų būti naudojami kaip OER. Cinganotto ir Cuccurullo (2016) pasisakė už OER ir skaitmeninių priemonių naudojimą paskaitose, nes jos gali iš esmės pakeisti kalbų mokymą, ypač CLIL aplinkoje. Bellés Calvera ir Bellés Fortuño (2018) rekomendavo Voki kaip OER priemonę anglų kalbos tarimo mokymui. Pulker ir Kukulska-Hulme (2020) nuomone, atvirųjų švietimo praktikų (OEP) sritis yra gana nauja (Weller et al., 2018). Šių autorių nuomone, šioje srityje plėtojamus mokslinius tyrimus galima suskirstyti į dvi skirtingas kryptis:

OEP tyrimai, susiję su OER kūrimu, naudojimu ir priėmimu; ir OEP tyrimai, susiję su atvira ekosistema, kuri apima, pvz., atvirąjį mokymąsi, atvirąjį mokymą, atvirąjį mokymą, atvirąją stipendiją, atvirąją pedagogiką, atvirąjį vertinimą, atvirojo duomenis ir atvirąjį kodą. (Pulker ir Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Šią idėją (t. y. kaip OER daro įtaką OEP) jau anksčiau propagavo Berti (2018), todėl atsirado Atvirojo švietimo judėjimas (p. 4). Berti tyrime nagrinėjami ne anglų kalbos OER privalumai ir iššūkiai, o tai svarbu, nes dauguma internete randamų išteklių yra skirti besimokantiems anglų kalbos. Tai viena iš problemų, kuriai spręsti skirtas QuILL (Quality in Language Learning) projektas (t. y. skatinti turinio mokymąsi kitomis nei anglų kalba), nes, sekant Zancanaro ir Amielio (2017), egzistuoja didelė disproporcija, susijusi su atvirojo ugdymo turinio prieinamumu rečiau vartojamomis kalbomis. Taigi QuILL tyrėjai dėjo visas pastangas, kad nustatytų turinio mokymosi ir mokymo išteklius 18 skirtingų Europos kalbų: anglų, bulgarų, estų, italų, latvių, lenkų, lietuvių, norvegų, portugalų, rumunų, slovakių, slovėnų, slovėnų, suomių, švedų, vengrų, vokiečių ir švedų kalbomis (žr. https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).

Blessinger ir Bliss (2016) teigia, kad technologinės priemonės ir e. mokymasis siūlo galimus geografinių kliūčių sprendimus, nes suteikia pasaulinei auditorijai precedento neturinčią prieigą prie nemokamų, atvirų ir aukštos kokybės švietimo išteklių, o tai, kaip rodo QuILL paieškos, galima dar veiksmingiau padaryti naudojant tokius išteklius turinio dėstymui aukštojo mokslo kontekste. QuILL tyrėjų

nustatytos turinio sritys apima įvairias sritis: menų ir muziką, verslą ir komunikaciją, mediciną ir slaugą, mokytojų rengimą, buhalterinę apskaitą, žurnalistiką, turizmą, teisę, karinę tarnybą, biomokslus, inžineriją ir kt. (žr. https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php).

Be to, kai kurie kiti autoriai bandė nagrinėti OVP kokybę ir prieinamumą. Krajcsó (2016) pasiūlė OER klasifikaciją ir kokybės kriterijus užsienio kalbų mokymosi srityje. Gómez-Parra ir kiti (2019), vykdydami mokslinių tyrimų projektą *LinguApp: (PRY208/17)*, finansuojamą *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* (Andalūzijos regioninės valdžios institucijos), suplanavo dviejų priemonių, skirtų kalbų OER vertinimui, kūrimą ir patvirtinimą. Pirmuoju instrumentu buvo vertinamos svetainių techninės charakteristikos, o antrasis instrumentas buvo specialiai sukurtas siekiant įvertinti, kokie kalbiniai įgūdžiai ugdomi naudojant OER ir kaip šis procesas vyksta, sutelkiant dėmesį į turinį ir veiklą, kurią siūlo konkreti svetainė. Gómez-Parra ir kitų (2019) sukurtos priemonės įtrauktos į šį dokumentą ir jas QuILL tyrėjų grupė naudojo Quill išteklių kokybei vertinti – tai bus aptarta šio skyriaus 3 dalyje.

2. ŽVILGSNIS Į QUILL OER ATVEJŲ TYRIMUS

Šiame skirsnyje aprašomi QuILL tyrėjų nagrinėti OER kaip atvejų tyrimai, kurie atspindi, kaip jie buvo analizuojami ir atrinkami QuILL svetainėje, bus išsamiai aprašyti QuILL paieškos, atrankos ir vertinimo proceso kriterijai, taip pat apžvelgiami atrinkti OER ir atrankos modelis.

OER peržiūros ir atrankos procesas vyko šešiais pagrindiniais etapais. Pirmasis etapas buvo skirtas ankstesniuose puslapiuose jau minėtų 18 skirtingų užsienio kalbų mokymo ir mokymosi aukštosiose mokyklose OER, skirtų konkrečioms reikmėms, paieškai.

Antrasis etapas buvo skirtas pagrindinių OER charakteristikų analizei ir buvo atliekamas atrenkant tryliką parametrų rinkinių, dėl kurių prieš prasidedant pirmajam etapui bendrai susitarė QuILL tyrėjai. Tai buvo daroma vadovaujantis akademineis kriterijais, paremtais atnaujintomis literatūros apžvalgomis. Šiame etape pirmiausia reikėjo užpildyti pagrindinę informaciją apie OER pavadinimą, išleidimo datą ir nuorodą. Jei kai kuri medžiaga nebuvo prieinama internete arba kilo rizika, kad ateityje ji nebus prieinama internetu, prieiga prie jų suteikiama ateinantiems penkeriems metams naudojant failų įkėlimo į QuILL svetainę įrankį. Antra, buvo pateikta informacija apie tikslines grupes, t. y. dėstytojus ir (arba) studentus. Dauguma išteklių buvo priskirti ir dėstytojams, ir studentams, ir tik kai kurie iš jų buvo atrinkti tik dėstytojams, kai juose buvo pateikti specializuoti metodiniai nurodymai, galintys trukdyti studentams savarankiškai naudotis medžiaga. Trečia, OER temos buvo klasifikuojamos pagal akademines ir (arba) profesines sritis. Siekiant išvengti pernelyg daug scholastinių detalių, buvo pasirinktas mažesnis (13) sričių skaičius, o ne didesnis akademinių sričių sąrašas. Bet koku atveju vienu metu buvo galima pasirinkti kelias sritis, nes kai kurios OER temos buvo gana bendros, kad jas būtų galima įtraukti į vieną sritį. Pavyzdžiui, parazitų kontrolei skirtas OER galėtų puikiai tikti medicinai ir slaugai, biologijos mokslams, taip pat tvarumui. Ketvirta, priklausomai nuo OER savybių, jie buvo labiau linkę būti naudojami arba savarankiško mokymosi scenarijuje, arba auditorijoje, arba abiem atvejais. Taigi QuILL svetainės naudotojai ras OER, suskirstytus pagal jiems tinkamiausias mokymo ir mokymosi situacijas. Toliau buvo atskirai nagrinėjama OER specialybės kalba ir OER dėstomoji kalba, nes, dažniausiai atsižvelgiant į žemesnius Bendrųjų Europos metmenų (BEKM) lygius (Europos Taryba, 2001), OER dažnai gali būti skirti tam tikros kalbos mokymuisi, tačiau jų dėstomoji kalba skiriasi. Todėl buvo svarbu atlikti kitą žingsnį, t. y. parinkti, kokį kalbos mokėjimo lygį pagal Bendrąjį Europos kalbų mokėjimo metmenų sąvadą (Europos Taryba, 2001 m.) atitinka kiekvienas OER : pagrindinis vartotojas (A1 ir A2), savarankiškas vartotojas (B1 ir B2) ir įgudęs vartotojas (C1 ir C2). Atsižvelgiant į OER didžiulę multimodalinę įvairovę, kurią išnagrinėjo QuILL tyrėjai, juos reikėjo klasifikuoti pagal tai, kokia laikmena jie naudojami. Galimi variantai buvo šie: animacija, veikla / užduotis, garsas, žaidimas, vadovavimo ištekliai (internetinis kursas / knyga), laboratoriniai tyrimai, paveikslas / grafika, informaciniai ištekliai (internetiniai žodynai, gramatikos vadovai, frazių rinkiniai), simuliacija, testas ir vaizdo įrašas. Dažnai OER formatas integruoja garso ir (arba) vaizdo įrašus į veiklą, kurią naudotojai turi savarankiškai išbandyti. Dar vienas esminis Quill analizės bruožas buvo įgūdis (-iai), kurio (-ių) siekiama

naudojant OER, pvz., lavinti klausymo, rašymo, kalbėjimo skaitymo arba tarpininkavimo įgūdžius. Tai buvo paskutinis antrojo tyrimo etapo žingsnis.

Trečiajame etape buvo atliekamas individualiai pritaikytas OER tyrimas, kurio metu buvo rengiamos individualios ataskaitos, kuriose išsamiai aprašomos OER bendrosios savybės, reikalingi technologiniai elementai (jei tokių yra), tenkinami mokinių poreikiai, pritaikomumas besimokančiųjų grupėms, kurioms labiausiai reikia kalbinio pasirengimo, ir patvirtinimo metodai. Apibendrinant galima teigti, kad šiame etape buvo siekiama pateikti išsamesnius ankstesniame etape atrinktų elementų paaiškinimus kaip papildomą medžiagą naudotojams, kuri nesiremtų vien tik pagrindinėmis savybėmis. Ketvirtajame etape, pavadintame „Peržiūra“, buvo taikoma Likerto skalės metodika: vertinamas nuo 1 iki 5, kur 1 – žemiausias, o 5 – aukščiausias balas. Reikėjo įvertinti devynis skirtingus kokybės rodiklius:

1. Visapusiškas požiūris: pagal šį punktą vertinamas OER gebėjimas atitikti dėstytojų ir studentų poreikius.
2. Pridėtinė vertė: vertinama, ar OER suteikė papildomų akivaizdų patobulinimų.
3. Motyvacijos stiprinimas: šiuo punktu vertinamas OER gebėjimas motyvuoti studentus tobulinti kalbos įgūdžius.
4. Naujoviškumas: pagal šį elementą vertinamas OER veiksmingumas diegiant naujoviškus, kūrybiškus ir anksčiau nežinomus metodus LSP mokymosi srityje.
5. Perkeliamumas: vertinama OER galimybė tapti pagrindu įvairių kalbų mokymosi projektams kitose šalyse.
6. Gebėjimų vertinimas ir pagrindimas: tinkamų priemonių prieinamumas dėstytojams, kad galėtų stebėti studentų progresą, ir galimybė studentams įsivertinti savo pačių pažangą bei reflektuoti apie mokymosi procesą.
7. Pritaikomumas: šiuo elementu vertinamas OER turinio lankstumas ir dalykinės kalbos dėstytojų galimybės pritaikyti OER turinį savo ir savo studentų poreikiams.
8. Naudingumas: šiuo punktu vertinamas priemonės techninį pritaikomumą dėstytojo ir studento požiūriu.
9. Prieinamumas: šiuo punktu vertinamas OER prieinamumas dėstytojo ir studento požiūriu.

Kokybinis pagrindimas papildė ir išplėtė balus, suteiktus kiekvienam iš kokybės elementų, jis išsamiau atskleidė svarbiausius kataloge esančių OER kokybės bruožus.

Kitas etapas buvo susijęs su atvejo studijos parengimu, kurioje buvo pateiktos naudotojų įžvalgos, susijusios su tiksliniais studentais (pvz., jų skaičiumi, kalbos lygiu ar kursu), taikytu metodu, su gautais rezultatais ir rizika (jei tokia yra), į kurią reikia atsižvelgti naudojant visus konkrečius išteklius. Atvejų tyrimai paprastai atsakydavo į trijų skirtingų tipų aprašymus, priklausomai nuo to, ar jie buvo įgyvendinti prieš įtraukiant juos į QuILL svetainę. Pirmajame aprašyme buvo aptariama, kaip išteklius sėkmingai naudojo QuILL tyrėjai; antrajame aprašyme buvo nagrinėjama, kaip išteklius sėkmingai išbandė kiti QuILL projekte dalyvaujantys dėstytojai; trečiajame aprašyme buvo pateikiamas pasiūlymas, kaip QuILL tyrėjai planuoja arba rekomenduoja naudoti šį išteklių (jei nė vienas iš ankstesnių variantų nebuvo tinkamas). Kai kuriais atvejais tokia situacija buvo ypač aktuali atsižvelgiant į tai, kad QuILL projektas buvo įgyvendinamas tuo metu, kai Europos šalyse buvo taikomi svarbūs nacionaliniai apribojimai dėl COVID-19 pandemijos.

Paskutiniame, šeštajame, etape QuILL tyrėjai parengė *ad hoc* rekomendacijų sąrašą ir (arba) gaires, kaip naudotis kiekvienu konkrečiu analizuotu OER. Jų parengimas leido QuILL tyrėjams susidaryti išsamų vaizdą apie bendrąsias savybes, būdingas daugeliui apžvelgtų OER, ir tai leido parengti praktines gaires, kaip taikyti OER užsienio kalbų mokymosi ir mokymo tikslais aukštojoje mokykloje. Taigi kitame skyriuje bus pateiktos svarbiausios viso šio projekto metu atlikto darbo išvados.

3. PRAKTINĖS GAIRĖS DĖL OER ĮGYVENDINIMO KALBŲ MOKYMOSI IR DĖSTYMO AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE

Internete galima rasti gausybę OER, skirtų užsienio kalbų mokymui aukštosiose mokyklose, nepriklausomai nuo to, ar tai yra bendrinė kalba, ar kalba, skirta konkrečioms tikslams. Diegiant aukštos kokybės OER užsienio kalbų pamokose, labai svarbu nepamiršti praktinių efektyvaus mokymo gairių, t. y. mokymo, skatinančio ilgalaikį ir gilų konkrečios disciplinos turinio supratimą. Toliau pateikiamos pedagoginėmis žiniomis pagrįstos rekomendacijos, kurios galėtų padėti praktikuojantiems dėstytojams veiksmingai mokyti kalbą, maksimaliai išnaudojant OER teikiamas galimybes tiesioginio, mišraus ir internetinio mokymosi scenarijuose.

1. *Kruopščiai atrinkti ir pritaikyti OER, kad būtų atsižvelgta į studentų mokymosi stiliaus ir tempo, interesų ir poreikių įvairovę.* Gerai žinoma, kad aukštųjų mokyklų auditorijos visame pasaulyje yra labai įvairios. Pati įvairovė yra neišsenkantis mokymosi scenarijų šaltinis. OER siūlo neįkainojamą indėlį sprendžiant konkretų užsienio kalbos mokymo programos turinį, tačiau sukurti patrauklią mokymosi aplinką ir užtikrinti, kad naudojami OER būtų pakankamai universalūs, kad būtų atsižvelgta į studentų įvairovę yra dėstytojų moralinė pareiga. Šiuo atžvilgiu universalusis mokymosi dizainas pataria dėstytojams pašalinti visas kliūtis, kurios gali trukdyti naudotis mokymo programa, taikant įvairias įsitraukimo, vaizdavimo ir raiškos formas. Tokiu būdu UDL daro mokymąsi visuotinai prieinamą kiekvienam studentui, nepriklausomai nuo jo įgūdžių ir gebėjimų.

2. *Visada naudokite OER taip, kad skatintumėte dialoginį mokymąsi ir turiningą studentų sąveiką.* OER nėra savitiksli objektas, tai yra priemonė konkrečioms mokymosi tikslams ir rezultatams pasiekti. Todėl jie yra atspirties taškas dėstytojams kuriant mokymosi patirtį auditorijoje, kuri prikausto studentų dėmesį ir skatina jų kūrybiškumą, sprendimų priėmimo ir kritinio mąstymo įgūdžius. Iš visų į studentą orientuotų metodikų mokymasis bendradarbiaujant pasirodė esąs veiksmingiausias, kai kalbama apie teigiamos studentų tarpusavio priklausomybės, emocinių ryšių ir turiningos sąveikos skatinimą. Trumpai tariant, mokymasis bendradarbiaujant, lyginant su kitomis metodikomis, greičiausiai skatina *gilųjį mokymąsi* (o ne *paviršutiniškąjį mokymąsi*), nes jis skatina studentų, o ne dėstytojo kalbėjimą ir pastato studentus į tokią padėtį, kai jie turi sąveikauti su OER informacija ir reaguoti į ją kritiškai. Tačiau kitos aktyvios metodikos, tokios kaip projektinis mokymas, projektinis mąstymas, vizualinis mąstymas ar „apverstas mokymas“, taip pat gali būti puikūs pagalbininkai naudojant OER kalbų paskaitose.

3. *Užtikrinkite, kad atrinkti OER suteiktų studentams pakankamai galimybių subalansuotai ir (jei įmanoma) integruotai lavinti visus kalbos įgūdžius.* Pagal *Bendruosius Europos metmenis* (Europos Taryba, 2001) užsienio kalbos mokėjimas apima klausymo, kalbėjimo, skaitymo, rašymo ir tarpininkavimo įgūdžius. Konkrečios OVP gali būti orientuotos į vieną įgūdį arba į įgūdžių visumą vienu metu. Kad ir kaip būtų, kalbų dėstytojai turėtų užtikrinti, kad OER būtų praturtinti ir pedagogiškai panaudoti paskaitoje, parengiant tinkamas tolesnes užduotis, kurios nukreiptų studentus naujomis kryptimis ir suteiktų jiems papildomos praktikos žinioms įtvirtinti.

4. *Naudojant OER kalbų paskaitose, kritiniais mokymosi etapais studentams reikia suteikti tinkamą pagalbą.* Palaikymas – tai protinga pagalba studentams, kad jie galėtų atlikti OER siūlomas užduotis ir daryti pažangą mokymosi eigoje. Iš tikrųjų aukštos kokybės OER turėtų būti kuriami taip, kad studentai nuo paprastų pažintinių užduočių pereitų prie sudėtingesnių, reikalaujančių daugiau žinių. Jei užduotys yra pažinimo požiūriu sudėtingos, tačiau įveikiamos, studentai pajus pasiekimo jausmą ir jausis labiau motyvuoti mokytis. Priešingai, jei nebus pateikta jokių pagalbinių priemonių, kils nusivylimo jausmas, kuris neleis mokytis. Todėl pagalba turėtų būti neatsiejama OER kūrimo dalis. Jei jos trūksta, dėstytojai turėtų taikyti strategijas, kurios užtikrintų tinkamą mokymosi proceso palaikymą, pavyzdžiui, duoti studentams aiškias instrukcijas dėl užduočių ir suskirstymo į grupes, pateikti pavyzdžių ir modelių ir kt.

5. *Atverkite mokymosi erdves ir akimirkas, kuriose gali klestėti kūrybiškumas.* Pagal Haroldo Bloomo taksonomiją (Anderson ir Krathwohl, 2001) OER, kurie ugdo daugiau LOTS (žemesnio lygio mąstymo įgūdžių) nei HOTS (aukštesnio lygio mąstymo įgūdžių), ne visada yra tinkami, kad studentai pasiektų tai, ką Lemas S. Vygotskis (1978) pavadino jų *artimiausios raidos zona*. Dėstytojai turi

užtikrinti, kad studentai nuo LOTS pereitų prie HOTS, jiems sukurti erdves, kuriose būtų sudarytos galimybės atsiskleisti kūrybiškumui. Tam tikri OER kartais neskatina studentų kūrybiškumo ir neskatina jų mąstyti nestandartiškai, tačiau mokytojai gali juos panaudoti naujoviškais būdais, skatinančiais eksperimentavimą, originalumą ir tobulėjimo mąstyseną.

6. *Suteikti studentams veiksmingą grįžtamąjį ryšį, kai užsienio kalbos paskaitoje naudojami OER.* Klaidos yra natūrali kalbos mokymosi proceso dalis, tačiau reikia reaguoti į jas protingai. Moksliniai tyrimai rodo, kad grįžtamas ryšys, teikiamas strateginiais mokymo ir mokymosi proceso momentais, gali paskatinti mokymąsi. Dėstytojai turėtų visada viešai pagirti pasiekimus ir atsargiai atkreipti besimokančiųjų dėmesį į pasikartojančias klaidas, nesukeldami pajuokos besimokančiųjų atžvilgiu. Labai svarbu sukurti saugią mokymosi aplinką, kurioje studentai būtų skatinami rizikuoti ir eksperimentuoti su OVP, neatsižvelgiant į tai, ar jie padarys klaidų.

7. *Užtikrinkite visiems studentams matomą mokymąsi, taip pat ir mokymosi vertinimą, kai pakaitose naudojami OER.* Matomas mokymasis vyksta tada, kai dėstytojai aiškiai nurodo, kokia yra jų mokymosi darbotvarkė, t. y. kokie yra mokymosi tikslai ir rezultatai naudojant konkrečius OER. Mokymo ir mokymosi ratas užsibaigia tik tada, kai vertinimas tampa viso paveikslu dalimi. Vertinimas – tai studentų sėkmės matavimas ir nustatymas, ar mokymosi tikslai pasiekti, ar ne. Tačiau vertinimas nėra vien tik mokymosi vertinimas. Vertinimas mokymosi *tikslais* reiškia mokymosi eigos momentus, kai studentai turi atlikti užduotis, kurios aiškiai įrodo, kad jie įsisavino programos turinį. Veiksmingas OER turėtų apimti tokius aspektus, kad būtų pabrėžiama mokymosi kaip nuolatinio proceso ar nuolatinio darbo svarba ir ugdoma studentų akademinio meistriškumo mąstysena.

Šiomis septyniomis pagrindinėmis rekomendacijomis siekiama prasmingai integruoti OER diegimą ne tik į užsienio kalbų mokymą, bet ir į dalykinės užsienio kalbos mokymo kontekstą aukštosiose mokyklose. Pedagoginis OER potencialas suteikia dėstytojams, studentams ir sprendimus priimančioms asmenims objektyvių argumentų tolesniems moksliniams tyrimams ir užtikrina, kad būtų sukurta daug galimybių juos įgyvendinti. Atsižvelgiant į tai, šiame skyriuje bandyta atverti erdvę skaitmeninių technologijų analizei ir diskusijoms aukštųjų mokyklų kalbų mokymo ir mokymosi kontekste, todėl skyrius pradedamas literatūros apžvalga, kurioje nurodomos pagrindinės sąvokos ir idėjos bei aiškiai apibrėžiama skyriaus teorinė apimtis. Antra, pateikiamas išsamus QULL tyrėjų sukurtų sisteminių metodologinių procedūrų aprašymas; pateikti pavyzdžiai iliustruoja projekto novatorišką pobūdį. Galiausiai - rekomendacijos, kuriomis skaitytojai galės naudotis ateityje. Tai skyriaus pabaigoje pateiktas septynių pagrindinių metodologinių įžvalgų sąrašas, suformuotas kaip rekomendacijos, leidžiančios prasmingai integruoti OER į kalbų mokymo ir mokymosi kontekstą aukštosiose mokyklose mokant(is) tiek bendrosios, tiek dalykinės užsienio kalbos.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bellés Calvera, L. & Bellés Fortuño, B. (2018). Teaching English pronunciation with OERs: the case of Voki. *Sintagma: revista de lingüística*, 30, 57–80. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2018.30.04>
- Berti, M. (2018). Open Educational Resources in Higher Education. *Issues and Trends in Educational Technology*, 6(1). https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_berti
- Blessinger, P. & Bliss, T. J. (Eds.). (2016). *Open education: International perspectives in higher education*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0103>

- Blomgren, C. (2018). OER awareness and use: The affinity between higher education and K-12. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 55–70. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>
- Cinganotto, L. & Cuccurullo, D. (2016). Open educational resources, ICT and virtual communities for content and language integrated learning. *Teaching English with Technology*, 16(4), 3–11.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- European Commission. (n.d.). *Adult learning initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>
- European Commission. (2022). *European Skills Agenda*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- Falconer, I., McGill, L., Littlejohn, A., & Boursinou, E. (2013). *Overview and analysis of practices with Open Educational Resources in adult education in Europe*. European Union. <http://oro.open.ac.uk/50933/1/JRC-Adult%20Learning%20Report%202013.pdf>
- Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A., & Espejo-Mohedano, R. (2019). Estudio para la validación de instrumentos para la evaluación de sitios web de aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(1), 62–80. <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe.2019.250>
- Hylén, J. & Schuller, T. (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources*. OECD. <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/303047/132488.pdf>
- International Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://cutt.ly/PNVoy8O>
- Krajcsó, Z. (2016). Classification and quality criteria for open educational resources in the field of foreign language learning. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(1), 48–59. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0004>
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>
- Panda, S. & Mishra, S. (2020). Towards mainstreaming technology-enabled learning. In S. Mishra & S. Panda (Eds.), *Technology-enabled learning: Policy, pedagogy and practice* (pp. 225–244). The Commonwealth of Learning.
- Pulker, H. & Kukulska-Hulme, A. (2020). Openness reexamined: Teachers' practices with open educational resources in online language teaching. *Distance Education*, 41(2), 216–229. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757412>
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter*. [http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources OECD report.pdf](http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources%20OECD%20report.pdf)
- UNESCO. (2012). *What are open educational resources (OERs)?* <https://www.unesco.org/en/communication-information/open-solutions/open-educational-resources>
- UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 359–370. <https://doi.org/10.1111/flan.12464>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weller, M., Jordan, K., DeVries, I., & Rolfe, V. (2018). Mapping the open education landscape: Citation network analysis of historical open and distance education research. *Open Praxis*, 10(2), 109–126. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.822>

Zancanaro, A. & Amiel, T. (2017). The academic production on open educational resources in Portuguese. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 81–104. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16332>

ŠEŠTAS SKYRIUS
SKAITMENINIS ŠVIETIMAS IR LSP TURINYS
KALBŲ MOKYMOSI IR MOKYMO SRITYJE

**ANNA ZINGARO, SANDRO M. MORALDO, LUISA BAVIERI, PAOLA POLSELLI, TERESA QUARTA, JÜRGEN
FERNER, SANNA MARIA MARTIN, MARINA ARTESE, SANDRA NAUERT**

BOLONIJOS UNIVERSITETAS

VERTIMO ŽODŽIU IR RAŠTU DEPARTAMENTAS (DIT)

ŠIUOLAIKINIŲ KALBŲ, LITERATŪROS IR KULTŪRŲ DEPARTAMENTAS (LILeC)

CENTRO LINGUISTICO D'ATENEIO (CLA)

BOLONIJA/FORLIS, ITALIJA

ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT,

TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNA MARIA.MARTIN@UNIBO.IT,

MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT

SANTRAUKA

Skyriuje daugiausia dėmesio bus skiriama tam, kaip ištirti skaitmeninius mokomuosius išteklius, skirtus LSP kalbų studijoms, ir kaip juos naudoti siekiant atnaujinti ar padaryti patrauklesnę kalbos mokymosi ir mokymo procesą iš dvejopos - dėstytojo ir besimokančiojo - perspektyvos.

1. ĮVADAS

Dėl spartaus naujų technologijų plitimo greitai keičiasi pasaulinė aukštojo mokslo aplinka. Pastaraisiais metais šiai ir taip nuolat besikeičiančiai technologinei aplinkai stiprų postūmį suteikė Covid-19 pandemija, paskatinusi institucijas kurti skaitmeninius mokymo išteklius arba, jei jie jau yra, juos tobulinti ir plėsti, kad prisitaikytų prie naujų reikalavimų. Ši aplinkybė išryškino ir pabrėžė jau egzistuojančius iššūkius, sunkumus ir galimybes naudoti technologijas mokymo procese, o tai paskatino platesnį skaitmeninių išteklių taikymą paskaitose.

Todėl šiame skyriuje siekiama aptarti galimybes, susijusias su skaitmeninių išteklių naudojimu integruojant arba kaip alternatyvą auditorijoje vykdomai veiklai aukštosiose mokyklose kalbų paskaitose. Šį straipsnį pradėsime nuo teorinių pagrindų, kuriais grindžiamas skaitmeninių išteklių naudojimas švietime, apžvalgos. Po to aptarsime dabartinius iššūkius, su kuriais susiduria dėstytojai, diegdami technologijas auditorijoje. Atsižvelgdami į tai, pateiksime praktinių pavyzdžių ir atvejo analizę, kaip ištekliai buvo išbandyti universitetiniuose suomių kaip užsienio kalbos, vokiečių kaip užsienio kalbos ir italų kaip antrosios kalbos kursuose, siekiant padidinti kalbų mokymo veiksmingumą ir patrauklumą.

2. TEORINĖ IR METODOLOGINĖ SISTEMA

Šiame skyriuje bus išdėstytos teorinės ir metodologinės koncepcijos, kuriomis vadovaujomės atlikdami tyrimą apie technologijų naudojimą kaip alternatyvą ar papildomą veiklą auditorijoje. Taip pat ypatingas dėmesys bus skiriamas iššūkiams, su kuriais šiandien susiduria dėstytojas, siekdamas gebėti naudotis skaitmeniniais ištekliais ir tobulėti juos naudodamas, taip pat apie tai, kokią reikšmę tai turi jo profesijai.

2.1 SKAITMENINĖS KOMPETENCIJOS APIBRĖŽIMAS: EUROPOS VADOVŲ TARYBOS REKOMENDACIJŲ INDĖLIS

Skaitmeninis posūkis švietime atnešė greitų ir netikėtų pokyčių ir švietimo sistemos stengėsi nuo jų neatsilikti.

Vertindami aplinkybes ir vadovaudamiesi savo kasdiene patirtimis, dėstytojai supranta, kad jie turi prisitaikyti prie XXI amžiaus švietimo aplinkos: jie pripažįsta, kad svarbu skatinti mokymosi metodus ir aplinkų įvairovę, įskaitant skaitmeninių technologijų naudojimą; be to, jie supranta, kad skaitmeninių išteklių naudojimas pakaitose reikalauja skaitmeninių ir technologinių kompetencijų.

Šie gebėjimai yra vieni iš aštuonių bendrųjų gebėjimų, nustatytų 2018 m. gegužės 22 d. Europos vadovų tarybos rekomendacijose dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų, kuriuos piliečiai turi turėti, kad galėtų lengviau save realizuoti ir tobulėti, įsidarbinti, užtikrinti socialinę įtrauktį ir aktyvų pilietiškumą (Europos vadovų taryba, 2018). Šie gebėjimai yra:

1. Raštingumas, 2. Daugiakalbystė, 3. Skaitmeniniai, gamtamoksliniai ir inžineriniai gebėjimai, 4. Skaitmeniniai ir technologiniai gebėjimai, 5. Tarpasmeniniai gebėjimai, 6. Aktyvus pilietiškumas, 7. Verslumas, 8. Kultūrinis sąmoningumas ir raiška.

Kaip minėta 1 skyriuje, apibrėžiant 4 kompetenciją - skaitmeninę kompetenciją - rekomendacijoje remiamasi Skaitmeninės kompetencijos sistema (DigComp 2016; nauja versija 2022 m.), nurodant nepakankamą ES piliečių skaitmeninės kompetencijos lygį. DigComp yra priemonė, kurią galima naudoti šiai kompetencijai nustatyti, tobulinti ir remti. Pristatomi penki skaitmeninės kompetencijos komponentai: 1. Informacinis ir duomenų raštingumas, 2. Bendravimas ir bendradarbiavimas, 3. Skaitmeninio turinio kūrimas, 4. Saugumas, 5. Problemų sprendimas.

Be to, siekdama geriau suprasti dėstytojų poreikius ir padėti ugdyti ir studentų skaitmenines kompetencijas, Europos Komisija paskelbė Europos švietimo darbuotojų skaitmeninių kompetencijų sistemą (DigCompEdu, 2017), kurioje daugiausia dėmesio skiriama dėstytojo profesijai būdingoms skaitmeninėms kompetencijoms.

Tarybos rekomendacijoje skaitmeninės kompetencijos apibrėžtis išplėsta taip, kad ji reiškia:

pasitikėjimą, kritišką ir atsakingą naudojimąsi skaitmeninėmis technologijomis ir įsitraukimą į jas mokymosi, darbo ir dalyvavimo visuomenės gyvenime tikslais. Ji apima informacinį ir duomenų naudojimo raštingumą, bendravimą ir bendradarbiavimą, medijų raštingumą, skaitmeninio turinio kūrimą (įskaitant programavimą), saugą (įskaitant skaitmeninę gerovę ir kompetencijas, susijusias su kibernetiniu saugumu), su intelektine nuosavybe susijusius klausimus, problemų sprendimą ir kritinį mąstymą. (Europos Vadovų Taryba, 2018, p. 9).

Šiuose pagrindiniuose dokumentuose skaitmeninė kompetencija suprantama ne tik kaip užtikrintas programinės įrangos ar skaitmeninių įrenginių naudojimas, bet ir kaip žinių, įgūdžių, nuostatų, gebėjimų ir strategijų rinkinys (pvz., užtikrintas, kritiškas ir atsakingas naudojimas, problemų sprendimas ir kritinis mąstymas), kurį dėstytojai turi turėti, kad galėtų veiksmingai valdyti skaitmeninę švietimo aplinką.

Šių dokumentų ir sistemų kūrimas ir sklaida rodo, kaip jie gali prisidėti prie švietimo ir profesinio tobulėjimo naujovių diegimo. Jie gali padėti nustatyti dėstytojų skaitmeninės kompetencijos lygį, kad būtų galima pašalinti galimus trūkumus ir skatinti profesinį švietimą ir mokymą atsižvelgiant į mokymosi visą gyvenimą perspektyvą. Kartu jie gali padėti pasirinkti tinkamus pedagoginius metodus, kuriuos reikia pritaikyti dabartinėje švietimo ir socialinėje aplinkoje.

2.2 PEDAGOGINĖ DISKUSIJA APIE OER

Norint keliomis eilutėmis apibendrinti kai kuriuos klausimus, kuriais pasižymi mokslininkų diskusijos apie atvirosios prieigos mokomuosius išteklius (OER) ir jų naudojimą kalbų mokymui ir mokymuisi, būtina pastebėti, kad dauguma tyrimų klausimų vadovaujasi keturiais kriterijais: ryšys tarp OER, pedagoginių metodų ir metodikų; mokymosi tikslai ir studentų požiūris į OER; dėstytojų skaitmeninė kompetencija ir (arba) požiūris į OER kūrimą, naudojimą ar pakartotinį naudojimą; poveikis, kai paties OER apibrėžimas gali turėti įtakos mokymo praktikai.

Nenumaldomas technologinės revoliucijos tempas privertė permąstyti mokymo paradigmas, kurios laikomos įgytomis ir įtvirtintomis. Dar gerokai prieš XXI amžių, nuotolinio mokymo raida apibrėžė

įvairius suaugusiųjų švietimo modelius. Jei laikui bėgant pažvelgsime į skirtingų nuotolinio mokymosi kartų pedagogiką, pastebėsime sąveiką, kuri realizuojama tarp mokymosi teorijų ir technologinės pažangos (1 lentelė). Ši produktyvi sąveika pateikta 1 lentelėje, kuri parengta pagal Anderson & Dron (2011), atsižvelgiant į Rivoltella (2021) pasiūlytą versiją.

Kartos	Pagrindinės technologijos	Pedagogika	Tikslinė	Mokytojo vaidmuo
Pirmoji karta	Skelbiama žiniasklaida	Bihevioristinė / kognityvinė pedagogika (daugiausia dėmesio skiriama mokymui)	Asmenys	Turinio kūrėjas, vadovas, kalbos modelis
Antroji karta	Žiniasklaida			
Trečioji karta	Tinklo žiniasklaida	Socialinio konstruktyvizmo pedagogika (dėmesys konstravimui ir kūrimui)	Grupės	Diskusijų vadovas
		jungiamoji pedagogika (dėmesys ryšiams ir dalijimuisi)	Tinklai	Kritinis draugas

1 lentelė: Trys nuotolinio mokymo ir (arba) mokymosi kartos; parengta pagal Anderson ir Dron (2011); Rivoltella (2021).

Sociokultūrinis konstruktyvizmas (Jonassen ir Rohrer-Murphy, 1999) pabrėžia žinių restruktūrizavimo svarbą per lyginimo, dalijimosi ir derybų dėl prasmės procesus kontekste, skatinančiame veikti mokymosi būdais, pavyzdžiui, bendradarbiaujant su bendraamžiais ir bendraamžių mokymu (Fragai ir kt., 2017). Konektyvizme itin svarbiu laikomas metajagūdžių ugdymas (Siemens, 2006). Pasak Downes (2019), pagrindiniai konektyvizmo principai, tokie kaip autonomija, įvairovė, atvirumas ir interaktyvumas, duoda veiksmingų rezultatų studentams mokantis kalbų ir didina jų gebėjimus mokytis, kaip mokytis, ir savarankiškai įgyti naujų žinių.

Priešingai, „atvirojo švietimo“ sąvokos apibrėžtis gali pasirodyti prieštaringa. Anot Almeida, OER judėjimas dažnai tampa „dekontekstualizuotos retorikos“ (Almeida, 2017, p. 15) auka, nes akcentuoja „socialines abstrakcijas, tokias kaip nelygybė ar priespauda“ (ten pat, 2017, p. 14). Todėl tokių etikečių, kaip „atviroji pedagogika“ ar „atvirojo ugdymo praktika“, plitimas sukėlė kritikos dėl modalumų, priemonių ir mokymosi procesų neapibrėžtumo (Zawacki et al., 2020). Sutelkiant dėmesį į studentų mokymąsi veikiant, „OER įgalinta pedagogika“ apibrėžiama kaip „mokymo ir mokymosi praktikų, kurios įmanomos arba praktiškai pritaikomos tik OER būdingos penkialypės sistemos (angl. 5Rs), [išlaikyti, pakartotinai naudoti, peržiūrėti, perdirbti ir platinti] kontekste, rinkinys“ (Wiley ir Hilton, 2018, p. 135). Mishra (2017), priešingai, ragina taikyti ne tokią griežtą OER apibrėžtį, remiantis požiūriu iš apačios į viršų, kuris papildytų požiūrį iš viršaus į apačią. Tai užtikrintų išteklių „autentiškumo“ kriterijus (žr. mokymosi su akademine tinklalaidėmis ir LSP analitinę priemonę QuILL svetainės e. mokymosi paketo 2 modulyje ir šio skyriaus 3.3 punkte pateiktą pavyzdį), o griežtas 5Rs laikymasis - ne.

2.3 ŽINIASKLAIDOS AMŽIUS ŠVIETIME

Rivoltella (2018) teigia, kad dabartinis laikotarpis yra „Trečiasis žiniasklaidos amžius“ - trečiasis žiniasklaidos evoliucijos etapas. Nuo XX a. aštuntojo dešimtmečio žiniasklaida tapo kanalu, kuriuo žinia perduodama iš vieno pašnekovo kitam, išsilaisvinant iš bet kokių erdvės ir laiko apribojimų. Šiame

pirmajame etape galimybė naudoti medijas tampa malonu, bet vis dar neprivaloma, o tai leidžia vartotojui išlaikyti iliuziją, kad jis kontroliuoja situaciją.

Nuo dešimtmečio pabaigos stebime didelį paradigmos pokytį: žiniasklaida įsiveržia į miesto erdvę ir tampa aplinka, kurioje mezgasi daugelis mūsų socialinių santykių; mūsų ekosistemą vis labiau formuoja žiniasklaida. Tuo pat metu stebime besimokančiųjų bendruomenių, kuriose galima dalytis turiniu, susitikti su žmonėmis ar gauti paslaugų, atsiradimą. Pedagoginiu požiūriu šiame antrajame etape žiniasklaida kaip aplinka tampa vis labiau paplitusi, tačiau naudotojas išlaiko galią į ją patekti ir iš jos išeiti.

Galiausiai pereiname prie dabartinio trečiojo etapo, kai medijos tampa neatsiejama gyvenimo dalimi, leidžiančia kurti prasmingus santykius ir (arba) turinį kartu su kitais naudotojais. Dėl šių pasikeitimų įtakos darosi vis nerealiau nesinaudoti jomis bet kurioje švietimo sistemos paslaugoje.

IRT paplitimas reiškia, kad daugėja naujų kalbų rūšių: žodinių, rašytinių, ikoninių, muzikinių, gestų ir kitų. Gebėjimas tinkamai suprasti ir vartoti šias naujas kalbas yra didelis švietimo iššūkis, nes kyla problemų, susijusių su semiotiniu aspektu (kaip perteikti žinias apie naujų kalbų struktūrą), išraiškos aspektu (kaip užtikrinti, kad jos būtų vartojamos kūrybiškai ir prasmingai) ir etiniu aspektu (ką galima ir ko negalima pasakyti ar perduoti). Galiausiai greta šių aspektų yra ir politinis aspektas, t. y. veiksmingų priemonių kritiniam mąstymui ugdyti suteikimas, kuriuo grindžiama pilietiškumo sąvoka. Būtina permąstyti dėstytojų vaidmenį, kad IRT grindžiami išteklių taptų visaverte ugdymo priemone ir kad tai, ką jau naudojame už auditorijos ribų, būtų pedagogiškai teisingai perkelta į auditoriją.

Manome, kad būtų naudinga pasinaudoti pedagoginėmis Rivoltelos teorijų įžvalgomis, ypač kalbant apie antrąjį ir trečiąjį žiniasklaidos etapus. Edukaciniu požiūriu interneto svetainės, programėlės ir socialinė žiniasklaida gali būti naudojamos siekiant padidinti kalbos mokymo ir mokymosi proceso veiksmingumą ir patrauklumą, atsižvelgiant į LSP (pavyzdžiui, analizuojant tinklalaidės naidą ir diskursą žiniasklaidoje, laikomoje komunikacine aplinka), o inovatyvūs IRT grindžiami išteklių suteikia naujų bendravimo virtualioje aplinkoje galimybių (pavyzdžiui, dalyvavimas tinklaraščių diskusijose žiniasklaidoje).

2.4 PASTABOS APIE IRT GRINDŽIAMĄ KALBŲ MOKYMĄ ĮSIGALĖJUS SKAITMENINĖMS TECHNOLOGIJOMS

Priverstinis perėjimas prie internetinio mokymo pandemijos metu atskleidė skaitmeninio ir pedagoginio paskaitų planavimo trūkumus. Siekiant užpildyti šią žinių spragą, kuriamos naujos sistemos. Norint neatsilikti nuo dinamiškos skaitmeninės mokymo aplinkos raidos, svarbi tarpinstitucinė parama ir kolegų tarpusavio pagalba.

2.4.1 SKAITMENINIS POSŪKIS IR SKAITMENINIS ATOTRŪKIS

Nors skaitmeninės technologijos užsienio kalbų mokyme naudojamos jau seniai, pastaraisiais metais, ypač dėl Covid-19 pandemijos, skaitmeninių mokymo formų ėmė sparčiai daugėti. Ši krizė sukėlė didelių iššūkių visoms suinteresuotoms šalims (besimokantiejiems, dėstytojams, institucijoms, IT technikams ir tėvams). Dirbant nuotoliniu būdu nuo pat pradžių buvo daug dirbama internetinių kursų forma. Skaitmeniniu būdu paremtas mokymas sulaukė nepaprasto postūmio, tačiau tokia improvizuota forma taip pat parodė, kad šiai specifinei mokymo formai reikalingų technologinių ir pedagoginių-didaktinių žinių apskritai nėra. Atrodo, kad skaitmeninių įgūdžių vizija, ypač aktuali dėstytojams, kaip deklaruojamas Europos švietimo politikos tikslas, dar nėra pakankamai įgyvendinta. Pedagogų skaitmeninės kompetencijos sistemos (DigCompEdu) dėstytojams keliamus aukštus reikalavimus, „aukštą skaitmeninių ir pedagoginių įgūdžių lygį“ (Punie ir Redecker, 2017, p. 6), reikėjo įvertinti realiai ir paaiškėjo, kad dar reikia įveikti sudėtingus mokymosi kelius. Dėstytojams, kurie gavo menką institucinę pagalbą arba negavo jokios institucinės pagalbos organizuojant ir įgyvendinant skaitmeninius kursus, staiga teko susidurti su nauja skaitmenine mokymo aplinka ir su ja susijusiu planavimu bei metodais. Šioje mokslinių tyrimų diskusijoje šis skaitmeninio posūkio ir skaitmeninio atotrūkio priešpastatymas matomas mokslininkų įžvalgose (Gacs et al., 2020).

2.4.2 SKAITMENINIO RAŠTINGUMO STIPRINIMAS

Nors su turiniu susijusios pedagoginės ir skaitmeninės kompetencijos tarpusavyje sąveikauja, kad mokymas būtų veiksmingas dėstytojams dažnai tenka vieniems spręsti šią sudėtingą užduotį. Todėl buvo bandoma sukurti struktūruotą dėstytojų rengimo sistemą. Taip pat bandoma daryti teigiamą poveikį teorijos ir praktikos atotrūkiui, t. y. nevienodam santykiui tarp teorinių mokslinių tyrimų žinių ir jų praktinio įgyvendinimo kasdieniame mokyme: „Nepaisant daugybės moksliniais tyrimais pagrįstų publikacijų ir „gerosios patirties“, susijusios su kompiuterizuotu kalbų mokymu (...), trūksta šaltinių apie tai, kaip parengti dėstytojus kalbų mokymui internetu ir apie įgūdžius, reikalingus šiai naujai mokymo aplinkai.“ (Compton, 2009). Jau šio amžiaus pradžioje Europos Komisija parėmė svetainės ICT4LT, skirtos skatinti kalbų mokytojų mokymą naudotis IRT, kūrimą. 2006 m. buvo pristatyta Technologinių pedagoginių turinio žinių (TPACK) sistema, pagal kurią mokymosi situacija suprantama kaip technologinių žinių, pedagoginių žinių ir turinio žinių sąveika: „Taigi mokytojai turi lavinti ne tik kiekvienos iš pagrindinių sričių (T, P ir C), bet ir šių sričių bei kontekstinių parametrų sąveikos būdus, kad galėtų kurti veiksmingus sprendimus.“ (Koehler ir Mishra, 2009). Be TPACK, kuri nebuvo specialiai sukurta kalbų mokymui, atsirado ir kitų sistemų, skirtų skaitmeniniam kalbų mokymui. Tarp jų - Europos Komisijos finansuojami projektai DOTS, „Internetinio mokymo įgūdžių ugdymas“ (angl. Developing Online Teaching Skills), ir EAQUALS, „Kalbų paslaugų kokybės vertinimas ir akreditavimas“ (angl. Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services). DOTS siūlo „Moodle“ pagrįstą darbo erdvę ir siekia patenkinti dinamiškus, nuolat besikeičiančius mokytojų rengimo poreikius, siūlydamas nuolat atnaujinamus seminarus (Stickler ir kt., 2020). Kita vertus, EAQUALS (2016, p. 4), siekdamas skatinti mokytojų savęs vertinimą, bando klasifikuoti kompetencijas ir reikalavimus, pasitelkdamas išsamų aprašą. Kitos sistemos, taip pat ir nacionalinio lygmens, patvirtina, kad šioje srityje reikia imtis didelių veiksmų (plg. Deregözü, 2022). Įgūdžių trūkumo mažinimui taip pat skirta daug iniciatyvų, pavyzdžiui, „Mokytojų rengimo kokybės iniciatyva“, kuria skatinamas mokytojų rengimas Vokietijoje, daugiausia dėmesio skiriant skaitmeninei klasės aplinkai (BMBF, 2022).

2.4.3 DĖSTYTOJŲ PASITIKĖJIMO SAVIMI IR SAVARANKIŠKUMO DIDINIMAS

Dažnai su skaitmeniniais iššūkiais dėstytojams tenka susidurti patiems, negaunant jokios paramos, o tai dažnai neigiamai veikia jų emocinę būseną ir lemia motyvacijos stoką. Dėl to susiformuoja gynybinis požiūris į skaitmeninius įrankius, ypač kai skaitmeninimas primetamas kaip institucinis įpareigojimas. Tai savo ruožtu lemia neigiamą mokymo atmosferą: „Toks neigiamas požiūris dažnai persiduoda besimokantiejiems, kurie jaučia, kad jų dėstytojai nėra entuziastingi (...) dėl technologijų, kuriomis jie privalo naudotis, o tai gali turėti neigiamą poveikį visai mokymosi aplinkai.“ (Stockwell ir Reinders, 2019, p. 45). Todėl išlieka pageidautina, kad mokymo įstaigos įtvirtintų struktūruotą ir reguliarių dėstytojų kvalifikacijos kėlimą. Gebėjimas konstruktyviai naudotis skaitmeninėmis priemonėmis ir jaustis saugiai tai darant, lemia didesnę dėstytojo savarankiškumą. Tai savo ruožtu didina jo pasirinkimo galimybes tinkamai panaudoti šias skaitmenines priemones ar turinį planuojant pamokas. Labai patartina, ypač kai trūksta institucinės paramos, kurti dėstytojų tarpusavio bendraminčių tinklą, kad būtų galima keistis gerąja patirtimi. QuILL projekto 3 mokymo priemonėje „Skaitmeninių išteklių naudojimas mokant kalbų“ apžvelgiami svarbūs skaitmeninio kurso organizavimo aspektai (sąranka, turinio kūrimas, vertinimas, savarankiškumas ir motyvacija), kurie gali būti ypač įdomūs pradedantiesiems ar patyrusiems dėstytojams. Šią priemonę galima rasti QuILL projekto interneto svetainėje pateikto mokymo priemonių rinkinio 2 modulyje.

3. KAIP NAUDOTIS SKAITMENINIAIS IŠTEKLIAIS KAIP INTEGRUOTA AR ALTERNATYVIAJA KLASĖS VEIKLOS PRIEMONĖ: PRIEMONĖS IR PAVYZDŽIAI

Remiantis ankstesnėmis pastabomis, galima teigti, kad skaitmeninių išteklių naudojimas kelia begalę iššūkių kalbų mokymui, ypač kalbant apie LSP. Todėl šiame skirsnyje aprašysime, kaip naudoti

skaitmeninius išteklius integruojant ir (arba) kaip alternatyvą auditorijos užsiėmimams universitetinėse kalbų programose. Pirmiausiai parodysiu, kaip interneto svetainės, programėlės ir podkastai gali būti taikomi siekiant padidinti kalbų mokymo veiksmingumą ir patrauklumą pagal dabartinius technologijomis grindžiamus mokymosi metodus. Pateiksiu praktinių išteklių, išbandytų suomių kaip užsienio kalbos, italų kaip antrosios kalbos ir vokiečių kaip užsienio kalbos kursuose, pavyzdžių.

3.1 SUOMIŲ ŠNEKAMOSIOS KALBOS MOKYMOSI SKATINIMAS NAUDOJANT „PUHUTSÄ SUOMEE?“ INTERNETINĮ KURSĄ

Skaitmeninė mokomoji medžiaga padeda dėstytojams spręsti konkrečias kalbų mokymo problemas. Kalbant apie suomių kalbos mokymą, galima teigti, kad vienas sudėtingiausių suomių kalbos mokymosi aspektų yra didelis skirtumas tarp dviejų pagrindinių kalbos registrų, t. y. standartinės ir šnekamosios suomių kalbos. Standartinė suomių kalba yra daugiausia rašytinė kalbos forma, o šnekamoji standartinė suomių kalba apsiriboja tik labai formaliomis situacijomis. Šnekamoji suomių kalba skiriasi nuo standartinės suomių kalbos tarimu, morfologija ir sintakse. Be to, regioniniai variantai labai skiriasi nuo rašytinės ir šnekamosios standartinės bei šnekamosios suomių kalbos (Karlsson, 2018, p. 443).

Norint suprasti kalbą kasdieniame bendravime, labai svarbu žinoti pagrindinius šnekamosios suomių kalbos bruožus. Besimokančiajam kalbos svarbiausia yra išmokti ir šnekamosios, ir rašytinės kalbos: rašytinė kalba reikalinga, pavyzdžiui, mokymosi ir profesinėje veikloje bei bendraujant su valdžios institucijomis, o bendrauti ir integruotis į suomių visuomenę padeda šnekamosios kalbos mokėjimas (Kuparinen, 2001, p. 15). Standartinės suomių kalbos mokėjimas taip pat yra labai svarbus norint sėkmingai įgyti akademinę ir profesinę kvalifikaciją.

Suomių šnekamosios kalbos vaidmuo L2 auditorijoje buvo plačiai aptarinėjamas dėstytojų ir tyrėjų dešimtmečius, ypač dešimtajame dešimtmetyje. Šiuo metu daugiausia dėmesio skiriama standartinei suomių kalbai, nes manoma, kad tai geriausias būdas besimokančiajam išmokti pagrindines kalbos struktūras. Abiejų kalbos registrų mokymasis lygiagrečiai padidintų ir taip jau didelį mokomų žodžių formų skaičių, todėl kognityvinis krūvis kritiškai paveiktų besimokančiųjų mokymosi rezultatus, ypač pradedančiųjų. Kita vertus, šnekamosios suomių kalbos kompetenciją dėstytojai laikė svarbia ne tik bendraujant kasdienėje aplinkoje, bet ir sprendžiant įtraukties klausimą, nes šnekamosios suomių kalbos kompetencijos trūkumas gali pažymėti besimokantįjį kaip kitokį nei kiti pašnekovai. Norint išmokti abiejų kalbų registrų, svarbiausia yra praktikuoti kiekvieną iš jų savo kontekste: standartinę suomių kalbą - skaityti ir rašyti, šnekamąją suomių kalbą - klausytis ir kalbėti. Daugumoje naujausių mokymo priemonių šnekamoji kalba šiek tiek išryškinama, tačiau vis dar daugiausia dėmesio skiriama standartinei suomių kalbai. Be to, dėl laiko stokos kalbos kursuose dėstytojai dažnai priversti sutelkti dėmesį į standartinę suomių kalbą.

Skaitmeninė mokymosi medžiaga ir priemonės atlieka svarbų vaidmenį integruojant mokymąsi savarankiškai ir mišrųjį mokymąsi padedant mokytojų. Mokant šnekamosios suomių kalbos, internetinio kurso „*Puhutsä suomee?*“ („Ar tu kalbi suomiškai?“) išsamią mokymosi medžiagą galima naudoti kaip įvadą į šnekamąją suomių kalbą, esant įvairiems kalbos mokėjimo lygiams (A1-B1). Nors kituose suomių kaip antrosios ar užsienio kalbos skaitmeninės mokymo medžiagos kursuose, skirtuose ypač pažengusiems studentams, gana dažnai pateikiamas turinys, kuriame daugiausia dėmesio skiriama leksikos ir gramatikos kompetencijai (Kotilainen ir kt., 2022), šis kursas parengtas taip, kad atitiktų specifinius suomių kalbos besimokančiųjų poreikius plėsti šnekamosios suomių kalbos žinias tiek teoriškai, tiek praktiškai. Medžiagą sukūrė ir surinko Hertta Erkkilä (Centria taikomųjų mokslų universitetas), Emmi Pollari (Helsinkio universitetas) ir Laura Uusitalo (Haaga-Helia taikomųjų mokslų universitetas), vykdydamos DIGIOUJOU projektą (2017-2020 m.), skirtą suomių kalbos mokymui aukštosiose mokyklose. Kursų medžiagai taikoma CC licencija, kuria mokytojai gali dalintis ir naudoti ją nekomerciniais tikslais. Kurso tikslas - suteikti studentams teorinių ir praktinių suomių šnekamosios kalbos supratimo ir kūrimo įgūdžių, taip pat priemonių, kurios padėtų geriau suvokti šnekamosios ir rašytinės kalbos registrų skirtumus.

Kursą sudaro penki moduliai, kuriuose pateikiami situacijų vaizdo įrašai, mokomieji vaizdo įrašai, internetinės užduotys ir pasiūlymai bei idėjos įvairioms užduotims žodžiu ir raštu. Kiekvieno modulio

pradžioje labai aiškiai paaiškinami mokymosi tikslai. Norint lankyti kursą, reikia turėti išmanųjį įrenginį su ausinėmis ir mikrofonu bei interneto ryšį. Pratybose naudojamos įvairios taikomosios programos ir interaktyvios multimedijos priemonės, skirtos užduotimis grindžiamam mokymuisi, pavyzdžiui, „Zoom“, „YouTube“, „Padlet“ ir „WhatsApp“. Situaciniuose vaizdo įrašuose pateikiama šnekamoji suomių kalba, skirta kasdieniam bendravimui ir neformalioms diskusijoms. Vaizdo įrašuose pateikiama labai natūrali, paprasta ir autentiška šnekamoji suomių kalba. Juose pateikiamos įvairios kalbėjimo situacijos, kurios atpažįstamos vidutinio ir pažengusio lygio kalbos studentams, o sistemingas skirtumų nagrinėjimas sudomina net ir mažiau pažengusį besimokantįjį, nes suteikia naują požiūrį į šnekamąją suomių kalbą. Prie situacijų vaizdo įrašų pateikiami specialūs žodynai su šnekamosios suomių kalbos formų ir standartinės suomių kalbos paaiškinimais. Mokomuosiuose vaizdo įrašuose laikomasi labiau teorinio požiūrio, daugiausia dėmesio skiriama šnekamosios kalbos morfologijai ir sintaksei. Šiuose 5-10 minučių trukmės vaizdo įrašuose dėstytojai aiškina pagrindinius šnekamosios ir standartinės suomių kalbos skirtumus. Šiame kurse taip pat siūlomas savarankiško mokymosi modulis, kuriame pateikiama gramatikos santrauka, išsamus žodynis ir daugybė pratimų su automatinio grįžtamuju ryšiu, kad mokiniai galėtų praktiškai mokytis šnekamosios suomių kalbos. Kursą papildo teorinės literatūros bibliografija. Kursas gerai pritaikomas įvairiems mokymo metodams, tokiems kaip „apversta“ klasė, kontaktinis ir nuotolinis mokymas bei savarankiškos studijos, ir yra naudingas tiek kaip papildoma studijų medžiaga, tiek kaip pagrindinis mokymo kursas.

Nuo 2020 m. šis kursas kaip papildoma medžiaga sėkmingai naudojamas Bolonijos universiteto pirmakursiams skirtos suomių kalbos kurso baigiamajame etape. Jo tikslas - supažindinti studentus su pagrindinėmis šnekamosios kalbos ypatybėmis lyginamojoje-kontrastinėje perspektyvoje standartinės suomių kalbos atžvilgiu, supažindinti studentus su skirtingais suomių kalbos registras ir pabrėžti abiejų registrų ir jų vartojimo kontekstų svarbą. Šaltinyje pateikiamos gairės, skirtos ir savarankiškam naudojimui, ir mišraus mokymosi atveju, kai mokomasi kartu su dėstytoju. Studentai ir dėstytojai teigiamai įvertino užduočių pateikimo aiškumą, ikonų betarpiškumą, pratimų įvairovę ir greitą grįžtamąjį ryšį. Šis kursas skatina studentus greta standartinės kalbos pradėti vartoti šnekamąją suomių kalbą, taip sudarant sąlygas bendraujant auditorijoje nuo standartinės suomių kalbos, pritaikytos oficialiajai kalbai, pereiti prie natūralesnės šnekamosios suomių kalbos formos.

3.2 PROGRAMĖLĖS „FORLIVIAMO“ NAUDOJIMAS ITALŲ L2 ATSTITIKINIAM MOKYMUISI SKATINTI

„Forliviamo“ yra nemokama internetinė programa, skirta atsitiktiniam italų kalbos kaip L2 besimokančiajam, sukurta Bolonijos universiteto (Forli miestelio) Vertimo žodžiu ir raštu katedroje (DIT). Joje užsienio studentams pateikiama kalbos, kultūros ir praktinė informacija, susijusi su Forlio miestu - vienu iš Bolonijos universiteto Multicampus miestų - ir jo apylinkėmis (plg. Cervini ir Zingaro, 2021 m.). „Forliviamo“ buvo sukurta įgyvendinant CALL-ER projektą (Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna), kurį finansavo Emilijos-Romanijos regionas (High Competences for Research and Technology Transfer, Human Resources for Intelligent Specialization), skirdamas vienerių metų mokslinių tyrimų stipendiją šio skyriaus autoriui, o jį įkvėpė ankstesnis projektas ILOCALAPP (<http://www.ilocalapp.eu/>).

„Forliviamo“ buvo sukurtas atsižvelgiant į kontekstinio kalbų mokymosi, mobiliojo kalbų mokymosi (MALL), patirtinio ir atsitiktinio mokymosi metodologinę sistemą.

Sąryšis MALL srityje apibrėžiamas kaip „mobiliuosios kompiuterijos paradigma, kurioje programos gali atrasti ir pasinaudoti kontekstine informacija, pavyzdžiui, naudotojo buvimo vieta, paros laiku, kaimyniniais naudotojais ir įrenginiais bei naudotojo veikla“ (Musumba ir Nyongesa, 2013, Įvado skyrius, 1 dalis). Pavyzdžiui, mobilieji prietaisai gali būti naudojami ugdymo procese atliekant užduotis, susijusias su supančia aplinka (pavyzdžiui, naudojant geolokaciją ieškant istoriškai ir kultūriškai įdomių vietų arba informacijos, susijusios su kasdieniu gyvenimu ir miesto paslaugomis ir t. t.).

Dar viena sąvoka, apibūdinanti šią programą, yra vadinamasis atsitiktinis mokymasis, kuris apibrėžiamas bendrais bruožais kaip „kokios nors kitos veiklos, pavyzdžiui, užduoties atlikimo, tarpasmeninės sąveikos, organizacinės kultūros pajautimo, bandymų ir klaidų eksperimentavimo ar

net formalus mokymosi, šalutinis produktas" (Marsick ir Watkins (2016, p. 12). Atsižvelgiant į tai, tikimasi, kad „Forliviamo“ naudotojai patobulins savo italų kalbos žinias netiesiogiai, naršydami programėlėje ir kurdami patirtį tame kontekste, kuriame jie yra. Tolesnėse pastraipose bus pateiktas bendras programėlės struktūros ir funkcijų aprašymas.

3.2.1 STRUKTŪRA IR FUNKCIJOS

Programėlės turinys suskirstytas į šešias pagrindines kategorijas: 1) *gyvenimas* Forli *universiteto* miestelyje, 2) *valgymas ir gėrimas* (vietiniai receptai ir vietinės virtuvės restoranai), 3) vietinės viduramžių ir fašizmo architektūros *maršrutai*, 4) *praktinis gyvenimas* (sveikata, paštas ir kt.), 5) *vietos* ir 6) miesto ir jo apylinkių *renginiai*. Kiekvienam tekstui buvo priskirtas tam tikras lygis, rodantis kalbinę kompetenciją, kurią naudotojai lengvai atpažįsta iš šių antraščių, pateiktų po tekstų pavadinimais: „Pagrindinis lygis“, „Vidutinis lygis“ ir „Sudėtingas lygis“.

Nors „Forliviamo“ nebuvo sukurta siekiant konkretaus tikslo mokytis LSP, kiekvienas skyrius leidžia naudotojui mokytis kalbos susipažįstant su konkrečia sritimi, pavyzdžiui, architektūra, Italijos aukštojo mokslo sistema, nacionaline sveikatos apsaugos sistema, pacientų informaciniais lapeliais ir vietine gastronomija, į pastarąją įtraukiant ir etnografines *realijas* (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), t. y. žodžius ir posakius, apibūdinančius kultūrai būdingus materialinius elementus, pavyzdžiui, vietinius virtuvės įrankius ir maisto leksiką italų kalba ir romėnų dialektu. Vartotojai turi galimybę pradėti nuo bet kurios iš kategorijų, be iš anksto nustatyto kelio. Tačiau siekiant skatinti smalsumą ir aktyvų dalyvavimą mokymosi procese, kai kuriuos papildomus turinio elementus, t. y. papildomus tekstus ar daugialypės terpės elementus, galima „atrakinti“ tik atliekant žaidimų koncepcija pagrįstą veiklą, pavyzdžiui, dalyvaujant viktorinoje. Taip buvo pasirinkta atsižvelgiant į Castañeda ir Cho (2016), Rachels ir Rockinson-Szapkiw (2017) bei Kėtyi (2015) tyrimus, parodžiusius teigiamą žaidimų tipo programos integravimo į klasę poveikį kalbų mokymuisi.

3.2.2 TESTAVIMAS

„Forliviamo“ buvo naudojama ir kaip integruota auditorijoje, ir kaip savarankiško mokymosi priemonė gastronomijos tema per šio skyriaus autorės organizuotą italų kalbos kaip L2 kursą, kuriame dalyvavo 21 vidutinio lygio studentas.

Dėstytoja suskirstė studentus į grupes. Kiekvienai grupei buvo paskirti trys tekstai (vienas pagrindinio, vienas vidutinio ir vienas pažengusiųjų lygio) ir paprašyta atlikti skaitymo ir klausymo užduotis, pastarąsias atliekant su ausinėmis. Pasibaigus veiklai, kiekvienos grupės studentai papasakojo kitų grupių studentams, ko išmoko. Kitas variantas - skirti tą pačią veiklą savarankiškam mokymuisi. Šiuo atveju studentų buvo paprašyta individualiai pasirinkti tris to paties skyriaus tekstus, (vieną pagrindinio, vieną vidutinio ir vieną pažengusiųjų lygio) ir namuose atlikti skaitymo ir klausymo suvokimo užduotis.

Abiem atvejais veiklos pabaigoje studentams buvo pateiktas klausimynas, kuriuo buvo siekiama sužinoti nuomonę apie konkretaus turinio, su kuriuo jie susipažino, suvokimą, bei visos programėlės, kaip malonios ir naudingos mokytis italų kalbos, vertinimą.

Įvertinus surinktus duomenis, galima teigti, kad programėlė tikrai padėjo sužinoti naujos informacijos apie gastronomiją, susipažinti su Forle ir Italijos kultūra, taip pat pagerinti italų kalbos žinias. Pateiksime tik keletą pavyzdžių: 38 % respondentų teigė, kad jie sužinojo „daug informacijos apie tipiškus Romagnei būdingus patiekalus ir vynus“, 47,6 % atsakė, kad „daug informacijos“, 4,8 % - „pakankamai informacijos“, o 9,5 % - „nedaug“. Be to, visi dalyviai teigė išmokę naujų žodžių ir atsakymuose į atvirusius klausimus išvardino daugybę pavyzdžių. Be to, 43 % respondentų įvertino programėlę kaip „labai naudingą italų kalbai tobulinti“, 47,4 % - kaip „naudingą“, 4,8 % - kaip „pakankamai naudingą“ ir 4,8 % - kaip „mažai naudingą“. Panašiai, 57 % respondentų programėlę įvertino kaip „labai naudingą atrandant miestą“, 28,5 % - kaip „naudingą“, 9,5 % - kaip „vos-vos“ ir 5 % - kaip „visai nenaudingą“.

Naudotojų gautuose atsiliepimuose buvo pateikta keletas pasiūlymų dėl programėlės įdiegimo, kuriuos dabar rengia „Forliviamo“ komandos IT skyrius, pavyzdžiui, patobulinti geolokaciją, pridėti garso failus su „iššokančiuose“ languose pateiktų žodžių tarimu ir daug kitų.

Apibendrinant galima teigti, kad analizuojant šiuos duomenis paaiškėjo, jog programėlė buvo įvertinta labai gerai. Vartotojai ją įvertino kaip labai naudingą priemonę tiek didaktiniu, tiek turistiniu požiūriu, padedančią pažinti gastronomiją, italų ir romėnų kalbų žodyną ir tobulinti italų kalbos įgūdžius.

3.3 TINKLALAIŲ NAUDOJIMAS LSP MOKYMO IR MOKYMOSI PROCESSE

Tinklaidė - tai bet kokia *atsisiunčiama skaitmeninė* garso, vaizdo arba garso, teksto ir vaizdo bei teksto formato *laida*, paprastai išleidžiama epizodų serijomis, sudarančiomis rinkinį. Podkastai yra populiarūs technologiniai produktai, padedantys dėstytojams suteikti mokymo priemonėms daugiau įvairovės. (Indahsari, 2020, p. 104).

3.3.1 KODĖL TINKLALAIĖS?

Atsižvelgiant į jų populiarumą, tinklalaidės buvo pritaikytos kalbų mokymui kaip technologinė pagalba ugdant kompetencijas (žr. 2.1 dalį, Europos Komisija, 2018, p. 2). Garso ar vaizdo tinklalaidės (prieinami visur ir visada) gali padėti studentams ir dėstytojams susieti tarpusavyje situacijas už auditorijos ribų, taip pat perkelti realias situacijas į auditoriją, atnaujinti mokymo veiksmų turinį (motyvacijos didinimas), padėti gerinti klausymąsi, supažindinti su sociokultūriniais tikslinės kalbos aspektais (pastarieji ypač svarbūs konkrečiose profesinėse ar disciplininėse srityse, pavyzdžiui, medicinoje, slaugoje, turizme, socialiniuose moksluose), iliustruoti LSP terminiją ir gramatiką tikrais balsais.

Tačiau, atsižvelgiant į didžiulį medžiagos kiekį anglų kalba, nėra lengva ieškoti kokybiškų specialios paskirties italų kalbos (ISP) tinklalaidžių. Todėl dėstytojai turi atidžiai ieškoti ir atrinkti tinkamas tinklalaidės savo mokymo veiklai. Rinkinius galima rasti interneto radijuje, interneto televizijoje, specialiose tinklalaidžių interneto svetainėse arba programėlėse (*Spotify, Audible*).

Siūlome pratybas auditorijoje, kurių metu naudojamas internetinio radijo (<https://storielibere.fm>) tinklalaidė (podkasto turinys: interviu su krūties vėžiu sergančiomis moterimis).

3.3.2 TINKLALAIĖS PANAUDOJIMAS LSP

Ši veikla buvo naudojama Bolonijos universiteto Kalbų centro (Bolonijos universitetas) vidutinio lygio (B1) ISP studentų auditorijoje: dalyvavo septyni medicinos ir chirurgijos bei du farmacijos studijų programų studentai (respondentų amžius – 20 metų). Šių programų studentai yra įpratę daug laiko skirti mokymuisi, įsiminti specifinę leksiką ir išmoktas sąvokas perkelti į praktiką. Be to, jie netrukus turėjo pradėti mokytis Italijos ligoninėse, kur jiems teks bendrauti su italų (gimtakalbiais ir kitakalbiais) (pacientais ir personalu). Todėl mokymo tikslas buvo pagerinti klausymo ir rašymo įgūdžius, nes jie reikalingi tiek studentams, kurie mokosi ligoninėje, tiek universitetuose. Veiklos buvo tokios: bendrasis klausymasis (siekiant suvokti bendrą prasmę); diskretusis klausymasis (pirmosios transkribuotos dalies spragų užpildymas ir antrosios dalies diktavimas, sulėtinant originalaus tinklalaidės greitį); pastraipų skirstymas ir pavadinimų įterpimas transkripcijoje, siekiant apibendrinimo įgūdžių; visos tinklalaidės apibendrinimas žodžiu.

Siekiant sužinoti studentų nuomonę apie tinklalaidės veiklą, per „Google“ modulį buvo pateiktas anoniminis klausimynas su uždais ir atvirais klausimais. Studentų atsiliepimai apie klausymo ir rašymo veiklą (pvz., diktantą) buvo vieningai teigiamos. Jiems taip pat buvo naudinga baigiamoji apibendrinimo veikla.

Pagrindinis sunkumas, su kuriuo susidūrė dėstytojas, buvo parinkti tinkamą tinklalaidę, į ją atsisiųsti ir juo dirbti. Nors pasiruošimas reikalauja labai daug laiko, palyginti su paruoštu garso įrašu, tinklalaidės yra patrauklesnės ir informatyvesnės besimokantiejiems, todėl pasiekiamas tikslas didinti motyvaciją ir palengvinti mokymąsi.

3.4. DEUTSCH IM JOB - PROFIS GESUCHT: SĖKMINGESNIS DISKURSAS APIE KONKRETŲ SEKTORIŲ

OER *Deutsch im Job - Profis gesucht* yra tarptautinio transliuotojo „Deutsche Welle“ (DW) internetinis kursas. Jis padeda besimokantiejiems ir kalbų dėstytojams priartėti prie konkrečiam sektoriui būdingo diskurso ir žodyno pasitelkiant autentišką šnekamosios kalbos medžiagą ir kontekstines mokymosi užduotis.

3.4.1 INTERNETO KURSO YPATYBĖS

Besimokantiejiems vokiečių kalbos garso ir vaizdo medžiagoje pateikiamos realaus gyvenimo situacijos ir informacija bei terminologija, susijusi su penkiais skirtingais profesiniais sektoriais: turizmu/gastronomija, mažmenine prekyba, slauga, įrengimų inžinerija ir patalpų valymu. Verta pabrėžti, kad šnekamosios vokiečių kalbos supratimas yra labai svarbi kompetencija besimokantiems L2, ypač tokiose studijų programose, kurios vykdomos Bolonijos universiteto Vertimo žodžiu ir raštu katedroje (DIT), ir kuriose daugiausia dėmesio skiriama kalbiniam bendravimui.

Šiame skyriuje pristatysime gastronomijos modulį. Internetinį kalbos mokymo šaltinį sudaro daugialypės terpės mokymosi turinys - vaizdo ir garso medžiaga (su subtitrais), taip pat užduotys, skirtos klausymo supratimui ir žodynui mokytis. Visi pagrindiniai kalbos įgūdžiai (klausymas, skaitymas, rašymas ir kalbėjimas) tam tikru mastu yra įtraukti į kursą. Dėmesys žodynui, kuris perteikiamas įvairiais būdais (žodžiu, vaizdu, raštu), atitinka Koeppel (2013) teiginį, kad multimodalinis naujo žodyno apdorojimas yra veiksmingesnis. Nors šio išteklaus tikslas - perteikti konkrečiam sektoriui būdingą žodyną ir tipiškus frazeologizmus, kiekviename iš septynių skyrių taip pat nagrinėjami gramatiniai klausimai, kurie yra susiję su kontekstu ir ypač aktualūs gastronomijos sektoriui, pavyzdžiui, neformalusis imperatyvas (skyrius: darbuotojų susirinkimas), laiko ir datos formatai (skyrius: užsakymas), modaliniai veiksmažodžiai (skyrius: užsakymas), II padalyvis kaip mandagumo forma (skyrius: sąskaitos apmokėjimas).

3.4.2 TESTAVIMAS: STUDENTŲ ATSAKYMAI

Priemonę išbandė trylika Vertimo žodžiu ir raštu katedros vidutinio lygio studentų. Studentų buvo paprašyta užpildyti internetinį mokymosi maršrutą gastronomijos tema. Iš anksto jiems buvo pateiktas klausimynas su atvirais ir uždariais klausimais. Studentų buvo prašoma pakomentuoti, ar mokymosi medžiaga jiems pasirodė intuityviai nuspėjama, motyvuojanti ir naudinga, ir ar, jų nuomone, ji prisidėjo prie vokiečių kalbos įgūdžių tobulinimo.

Visi studentai teigiamai įvertino mokymosi priemonę ir manė, kad ji yra patogi ir motyvuojanti. Vienas studentas išbandė kursą išmaniajame telefone ir pranešė, kad navigacija buvo patogi, taip patvirtindamas, kad dizainas yra pritaikytas naudoti įvairiu formatu. Studentai teigiamai įvertino įvesties ir pratimų įvairovę, taip pat greitą grįžtamąjį ryšį apie atliktus pratimus. Keletas studentų pabrėžė, kad jiems patiko į istoriją orientuotas metodas, paremtas vaizdo įrašais, kuriuose pateikiama autentiška šnekamoji vokiečių kalba realiomis aplinkybėmis. Buvo nustatyta, kad pateiktos transkripcijos ir subtitrai labai padėjo suprasti tekstą.

Kalbant apie studentų vokiečių kalbos įgūdžių ugdymą, respondentai dažniausiai (85 %) paminėjo žodyno plėtrą (per testus ir palyginimo pratimus) ir klausymo įgūdžius (per supratimo pratimus), o komunikacinę kompetenciją ir gramatikos žinias paminėjo tik keletas studentų (15 %). Tai galima paaiškinti tuo, kad per pratybas gramatikos klausimai tik paaiškinami, bet neatliekamos praktinės užduotys, ir kad per kalbėjimo pratybas studentai negauna grįžtamojo ryšio. Besimokantieji turėjo galimybę savarankiškai įvertinti savo rezultatus klausymo ir žodyno pratybose, o trūkstamą grįžtamąjį ryšį kalbėjimo pratybose ir tarimo užduotyse galėjo užpildyti gimtakalbis dėstytojas auditorijoje.

3.4.3 ŽINGSNIS PIRMYN: OER INTEGRAVIMAS

Nors OER *Deutsch im Job - Profis gesucht* labai naudingas, tačiau yra gebėjimų kuriuos būtų galima tobulinti per papildomus užsiėmimus auditorijoje. Tiesą sakant, L2 vokiečių kalbos pamokoje, DIT

tarpkultūrinio ir lingvistinio tarpininkavimo bakalauro kurse, kai kurias transkripcijas naudojome imituodami dialogus ir analizuodami komunikacines struktūras. Taip buvo siekiama stiprinti studentų komunikacinę kompetenciją. Iš tiesų tiek Imo (2013), tiek Bachmann-Stein (2013) teigia, kad šnekamosios kalbos analizė remiantis transkripcijomis stiprina komunikacinę kompetenciją. Be to, šio OER tekstų formatai (interviu ir realūs pokalbiai profesinėje aplinkoje) yra ypač tinkami vaidmenų pratyboms.

Šis metodas pasirodė esąs veiksmingas stiprinant studentų kalbėjimo gebėjimus ir taikant anksčiau įgytas modulio žinias (konkreto sektoriaus žodyną ir tipinę frazeologiją) komunikaciniame kontekste auditorijoje. Taigi skaitmeninių išteklių ir kryptingos veiklos auditorijoje derinys padidino kalbos mokymo veiksmingumą ir patrauklumą.

4. IŠVADOS

Šiame skyriuje daugiausia dėmesio skirta galimybėms, susijusioms su skaitmeninių išteklių naudojimu integruojant juos į pratybas arba naudojant kaip alternatyvą auditorijoje vykdomai veiklai aukštųjų mokyklų kalbų kursuose. Jame aptarti skaitmeninių išteklių naudojimo mokymo procese iššūkiai, atsižvelgiant į dabartines teorines prieigas ir nuolatinį poreikį dėstytojams ir visiems švietimo institucijų dalyviams nuolat gilinti savo žinias ir lanksčiai reaguoti į nuolatinę skaitmeninių išteklių kaitą. Jame buvo aprašytos strategijos, kurių buvo imtasi naudojant skaitmeninius išteklius siekiant padidinti kalbų mokymo efektyvumą ir patrauklumą, pateikiant praktinius keturių skaitmeninių išteklių naudojimo pavyzdžius mokantis suomių, vokiečių ir italų kalbų universitetiniuose kursuose.

Šio straipsnio tikslas - parodyti privalumus, kritines vietas ir iššūkius, su kuriais šiandien susiduria dėstytojai, naudojantys technologijas kaip papildymą ir (arba) alternatyvą auditorijai. Tikimės, kad tokiu būdu pasidalytos įžvalgos gali būti naudingos visiems švietimo institucijų darbuotojams ir paskatinti tolesnius tyrinėjimus šioje srityje.

NUORODOS Į IŠORINIUS IŠTEKLIUS

Digital Competence of Educators: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

ICT for language Teachers: <http://ict4lt.org/>

EQUALS: <https://www.eaquals.org/>

QuILL, Module 2, case study 2: https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=7#guide

QuILL, OT 3: Using digital resources in language teaching: https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=8#guide

Puhutsä suomee? Web course. [cit. 2022-10-18]. Available on: <http://puhutsäsuomee.fi>

Forliviato [online]. [cit. 2022-01-20]. Available on: <http://www.forliviato.it/>

Tits up! Web-radio podcast. Available on: <https://storielibere.fm/tits-up-airc/>

Deutsch im Job – Profis gesucht. Web course. [cit. 2022-10-24]. Available on: <https://learnrgerman.dw.com/de/deutsch-im-job-profis-gesucht/c-39902336>

LITERATŪROS SĄRAŠAS

Almeida, N. (2017). Open Education Resources and Rhetorical Paradox in the Neoliberal Univers(ity). *Journal of Critical Library and Information Studies*, 1(1).

- Anderson T. & Dron J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In S. M. Moraldo & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 39-58). Winter.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn, BMBF.
- Carretero Gomez, S. & Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Castañeda, D. A. & Cho, M. H. (2016). Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195–1204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1197950>
- Cervini, C. & Zingaro, A. (2021). When learning Italian as a Second Language, tourism and technology go hand in hand. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*, 341–349. <https://doi.org/10.4995/head21.2021.12961>
- Compton, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018/C 189/01. European Council.
- Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55, 219-237.
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 113-132.
- EAQUALS. (2016). The Equals Framework for Language Teacher Training & Development. <https://www.eaquals.org/resources/the-eaquals-framework-for-language-for-academic-purposes-teacher-training-development/>
- Fragai, E. & Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2017). Italiano L2 all'Università. Aracne editrice.
- Gacs, A. & Goertler, S. & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(1), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12460>
- Imo, W. (2013). Rede und Schreibe: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In S. M. Moraldo, S. M. & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 1-24). Winter.
- Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *J. Eng. Educ. Society*, 5(2). <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.767>
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02299477.pdf>
- Karlsson, F. (2018). *Finnish. A Comprehensive Grammar*. Routledge.

- Kétyi, A. (2015). Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education. *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 306–311). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000350>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70. https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge
- Koeppel, R. (Ed.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kotilainen, L. & Sundvall, E. & Komppa, J., & Niinivaara, J., & Udd, T. (2022). Edistyneen suomenoppijan digitaaliset oppimateriaalit – nykytilanne ja uusia suuntia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3).
- Kuparinen, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. In P-R. Piiparinen-Rintaluoma (Ed.). *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. 4. 7-86. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. (2016). *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Routledge Revivals), Routledge.
- Mishra S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369-380.
- Musumba, G. W. & Nyongesa, H. O. (2013). Context awareness in mobile computing: A review. *International Journal of Machine Learning and Applications*, 2(1). <https://doi.org/10.4102/ijmla.v2i1.5>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for The Digital Competence of Educators: Digcompedu*. Publications Office of the European Union.
- Rachels, J. R. & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2017). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1–2), 72–89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Rivoltella, P.C. (2018). The third age of the media. *Sciendo – Research on Education and Media* 10(1) <https://doi.org/10.1515/rem-2018-0001>
- Rivoltella, P.C. (Ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowning_knowledge_pdf_files.php
- Stickler, U. & Hampel, R., & Emke, M. (2020). A Development Framework for Online Language Teaching Skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 123-151.
- Stockwell, G. & Reinders, H. (2019). Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. In *Annual Review of Applied Linguistics*. 39. 40-51. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>
- Vlahov, S. & Florin, S. (1970). Neperovodimoe v perevode. *Realii. Masterstvo Perevoda*. 6. 432–456. Sovetskij pisatel.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *Digcomp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.

Wiley, D., & Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>

Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., & Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319–334. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>

Zingaro, A. (forthcoming). Forliviarno: How to incidentally learn Italian through a context-aware mobile application. In Ó. Ferreiro-Vázquez & A. T. Varajão Moutinho Pereira Correia (Eds.), *Technological innovation put to the service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts*. Peter Lang.

PADĖKOS

Straipsnis yra autorių bendradarbiavimo rezultatas. Anna Zingaro parašė 2 ir 3 skyriaus įvadą, 3.2 poskyrį ir skyriaus išvadas, o bendras skyriaus įvadas yra bendras darbas su Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri parašė 2 poskyrį.1; Paola Polselli parašė 2.2 poskyrį; Teresa Quarta parašė 2.3 poskyrį; Jürgen Ferner parašė 2.4 poskyrį; Sanna Maria Martin parašė 3.1 poskyrį; Marina Artese parašė 3.3 poskyrį; Sandra Nauert dirbo prie 3.4 poskyrio. Veiklą koordinavo ir korektūrą atliko Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert ir Anna Zingaro.