

Rašomosios anglų kalbos ugdymo paradigmos svarbiausios gairės

Irena Žindžiuvienė

Edukologijos doktorantė
Vytauto Didžiojo universiteto
Edukologijos ir anglų filologijos katedra
K. Donelaičio g. 52-516, LT-3000 Kaunas
Tel.: (83 7) 32 35 91, 32 36 87

Straipsnyje analizuojamos rašomosios anglų kalbos mokymo problemos, jų sprendimo būdai ugdymo procese, numatomos rašomosios anglų kalbos tobulinimo perspektyvos. Apžvelgiama rašomosios anglų kalbos mokymo teorija bei svarbiausi principai. Straipsnyje pateikiami eksperimentinio tyrimo rezultatai, įrodantys rašymo anglų kalba ugdymo svarbą. Rašinių anglų kalba analizė ir rašymo užduočių rezultatų palyginimas rodo, kad, norint pasiekti gerų mokymo(si) rezultatų, mokant rašyti dėmesį reikia skirti teoriniams pagrindams ir šias žinias praktiškai įtvirtinti per pratybas, nepervertinant fragmentinio mokymo metodų. Būtina akcentuoti loginį, nuoseklų minčių reiškimo raštu būdą. Rašymo anglų kalba mokymo intensyvinimas leis moksleiviams pasirengti atlikti sudėtingas rašymo užduotis vėlesniais mokymosi etapais bei turės didelę įtaką kalbiniam ugdymui.

Problemos aktualumas. Pastarojo dešimtmečio socialiniai pokyčiai Lietuvoje gerokai su-reikšmino anglų kalbos svarbą. Anglų kalbai tapus nepakeičiama bendravimo priemone, šios kalbos poreikis didėja, apimdamas ne tik kalbėjimo, skaitymo ar klausymo įgūdžių ugdymo reikalingumą, bet ir rašytinės kompetencijos ugdymą. Pastaroji kalbinės veiklos rūšis pasaulyje įgauna itin didelę reikšmę, nes su naujų technologinių priemonių pagalba vis daugiau informacijos perteikiama raštu. Todėl rašytinės anglų kalbos poreikis Lietuvoje, kaip ir kitose pasaulio šalyse, itin padidėjo. Įvertinant informacijos plitimo greitį, dabartinė situacija Lietuvoje neatitinka padidėjusio rašymo anglų kalba poreikio: baigę bendrojo lavinimo mokyklas moksleiviai nesugeba nuosekliai ir taisyklingai

reikšti minčių rašomąja anglų kalba. Įvertinant susidariusią situaciją, reikėtų keisti bendrojo lavinimo mokyklų programas siekiant rašomosios anglų kalbos tobulinimo būdų.

Tyrimo objektas – bendrojo lavinimo mokyklų vienuoliktųjų klasių moksleivių rašomoji anglų kalba, rašomosios anglų kalbos mokymas.

Tyrimo tikslai – įvertinti moksleivių požiūrį į rašomosios anglų kalbos tobulinimą; nustatyti klaidų rašiniuose priežastis; suformuoti rašomosios anglų kalbos lingvodidaktinius pagrindus.

Tyrimo hipotezė – modulinis rašomosios anglų kalbos mokymas (is) atitinka kalbų mokymo(si) strategijas, gerina bendrą filologinį moksleivių išprusimą, padeda individualizuoti ir

diferencijuoti mokymą(si) ir leidžia sėkmingai perimti autodidaktinius rašomosios anglų kalbos mokymo(si) principus.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė, anketinė apklausa, rašinių anglų kalba klaidų analizė, pedagoginis eksperimentas.

Straipsnio tikslas – mokslškai apibendrinti egzistuojančias rašytinės anglų kalbos mokymo kryptis, įvertinti moksleivių požiūrį į rašymą anglų kalba, pateikti tyrimų rezultatus ir rašomosios anglų kalbos tobulinimo perspektyvas.

Pastaraisiais metais itin suaktyvėjęs anglų kalbos vartojimo poreikis verčia iš naujo įvertinti anglų kalbos dėstymo tikslus ir metodus, taikytinus įvairiose Lietuvos institucijose. Anglų kalbos vaidmuo pasauliniu mastu skatina anglų kalbos mokytojus ir dėstytojus ieškoti naujų šios kalbos dėstymo būdų. Kaip teigiama žurnale *The European English Messenger*, „anglų kalba kaip pirmąją kalbama daugiau nei keturiasdešimtyje šalių, o kaip antrąją – daugiau nei penkiasdešimt penkiose šalyse, taigi kalba vystosi vis didėjančia trajektorija“ [12, p. 47]. Deja, Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklų programose ir standartuose bei mokymo turinyje pasigendama prioritetinių anglų kalbos dėstymo krypčių. Tą geriausiai iliustruoja mokyti anglų kalbos naudojamų metodinių priemonių apžvalga. Pasirenkamų vadovėlių įvairovė atkartoja susiklosčiusią situaciją daugelyje pasaulio šalių. Kita vertus, nesuderinta gausybė užsienyje leistų priemonių ir nacionalinių atitikmenų trūkumas akivaizdžiai rodo mokymo turinio spragas Lietuvoje. Taigi neišvengiamai susiduriama su užsienio kalbų dėstymo programų ir realios situacijos neatitikimu: užsienyje leisti vadovėliai neatspindi tautinių interesų, neįvertina gimtosios kalbos įtakos ir besimokančiųjų lingvistinės kompetencijos. Užsienio kalbų mokytojai ir dėstytojai neįpareigojami gretinti užsienio kalbų su gimtąją kalba ar įvertinti kalbų interferencijos ir transpozicijos klausimų. Dažnai pasitenkinama fragmentiniais atsakymais, fragmentinių

užduočių atlikimu – itin populiariu mokant užsienio kalbų. Rašydami užsienio kalba moksleiviai išreiškia tik atskiras mintis ar minčių nuotrupas, nesugeba minties išplėtoti ar jos susieti su kita mintimi. Taigi moksleivių rašiniai tampa tik fragmentų rinkiniais, kuriuose mintys neišplėtos, sakiniai nebaigti, logiškai nenuoseklūs. Rašymo įgūdžių trūkumą lemia technikos amžius, užsienio kalbų mokymui skirti užsienyje leisti vadovėliai, kuriuose užduočių pagrindą sudaro „fragmentiška veikla“ [3] ir pačių moksleivių neigiamas požiūris į daug laiko atimančią, mąstymo ir susikaupimo reikalaujančią rašymo veiklą. Užsienio kalbų mokytojų uždavinys – užpildyti susidariusią spragą ir kreipti daugiau dėmesio lavinti moksleivių rašymo įgūdžius.

Lietuva žengia pasaulinės globalizacijos ir integracijos į Europą keliu, todėl viena iš svarbesnių problemų tampa savęs pristatymo pasauliui, ryšių su kitomis šalimis plėtojimo galimybės. Taip pat akivaizdu, kad anglų kalbos mokymas(is) padeda stiprinti nacionalinį identitetą. Pagal J. House, „anglų kalbos plitimas motyvuoja kalbančiuosius kitomis kalbomis labiau prisirišti prie savo gimtosios kalbos, savo kultūrinių ir istorinių tradicijų“ [16]. Anglų kalba kaip pasaulinė bendravimo priemonė „priartina pasaulį prie mūsų“ [8, p. 73], tačiau ar Lietuva pajėgi bendrauti priešinga kryptimi, t. y. pati priartėti prie pasaulio, kad būtų sukurtos „puikios sąlygos tarpkultūrinei sąveikai“ [8, p. 73]. Šios mintys ir susidariusi neadekvati pasauliniams poreikiams situacija Lietuvoje paskatino atlikti tyrimus įvertinti vienuoliktųjų klasių moksleivių požiūrį į rašymą anglų kalba ir apibūdinti jų rašomąją anglų kalbą bei numatyti rašomosios anglų kalbos mokymo(si) perspektyvas.

Užsienio kalbos mokymo uždaviniai

Užsienio kalbos lavinimas Lietuvoje turi galias tradicijas. Dabar vyraujanti komunikacinė mokymo kryptis tikslingai apibrėžia moksleivio

pasirengimą autentiškai bendrauti užsienio kalba visais keturiais komunikaciniais lygiais – gebėjimas klausytis, kalbėti, skaityti ir rašyti. Komunikacinė mokymo kryptis skirta ugdyti komunikacinę kompetenciją, lygia greta ugdant sociokultūrinę ir lingvistinę kompetencijas. Dabartinėse bendrojo lavinimo mokyklų programose pabrėžiama komunikacinės kompetencijos ugdymo svarba ir reikšmė mokant pirmos ir kitų užsienio kalbų. Dėl įvairiais periodais susiklosčiusios situacijos Lietuvoje nevienodas dėmesys buvo skiriamas visoms kalbinės veiklos rūšims. Iki XX amžiaus aštuntojo dešimtmečio pabaigos itin buvo sureikšmintas skaitymas, o devintuoju–dešimtuoju dešimtmečiais pabrėžiamas kalbėjimas [33, p. 34]. Lietuvos tarptautinė politika, ekonominė situacija, integracijos į Europą problemos, žmonių tarpusavio santykiai ir pasaulinės bendravimo priemonės skatina pažvelgti į užsienio kalbų mokymą plačiau, nesureikšminti kurios nors vienos kalbinės veiklos, o visų kalbinės veiklos rūšių mokytį tolygiai ir kompleksiskai. Būtent šios priežastys lėmė kritišką rašomosios anglų kalbos ugdymo įvertinimą: baigę gimnaziją jaunuoliai nesugeba taisyklingai reikšti minčių raštu anglų kalba, nesuvokia stiliaus skirtubių, nėra supažindinti su įvairių rašinių anglų kalba tipais, nesugeba pasinaudoti įgytomis gimtosios kalbos žiniomis. Atsižvelgiant į minėtas problemas ir į dabar ypač padidėjusį bendravimą raštu, nulemtą pasaulio kompiuterizacijos ir Lietuvos situacijos pasaulinio kontekstu, būtina į rašytinės komunikacijos užsienio kalba ugdymą pažvelgti plačiau, įvertinti visas susiklosčiusias aplinkybes, besimokančiųjų poreikius ir nuostatas, pasaulinę patirtį ir ją pritaikyti Lietuvos mastu. Rašymo anglų kalba mokymas suvokiamas plačiau prasme: taisyklingas minčių reiškimas raštu, įvairių rašinių tipų rašymas, mąstymas raštu. Svarbiausias kalbų mokymo uždavinys – sistemingai ugdyti mąstymą, siekiant glaudaus mąstymo ir kalbos ryšio [26, p. 61]. Taigi tyrimai

orientuoti į nuoseklų, logišką minčių dėstymą raštu anglų kalba ir šių įgūdžių analizę.

Moksliniuose šaltiniuose rašiniai apibūdinami kaip viena iš būtiniausių veiklos sričių mokant gimtosios ir užsienio kalbų. Rašydamas rašinius mokinys gali įtvirtinti įgytus kalbinius įgūdžius. Rašant atsiskleidžia mokinio intelektiniai gebėjimai, jo išsilavinimas, jausmai, mokomasi mąstyti, įvertinti literatūrinius ar gyvenimo reiškinius ir problemas. Daugelio užsienio autorių darbuose apie rašinio mokymą pabrėžiamos kelios tendencijos: 1) kūrybinio požiūrio vertinimas: rašinys vertinamas ne pagal tai kaip perteikiamos žinios, bet kaip išreiškiama individualybė, perteikiami apmąstymai [5]; 2) ypatingas dėmesys skiriamas rašinio turiniui, minčių kokybei, o ne kalbos taisyklingumui (Adams, Hedge); 3) pabrėžiamas rašinio struktūros suvokimas ir detalus jos mokymas (McQuade, Atwan, Wyrick). Rašinio mokymą skatinama traktuoti kaip ilgalaikį ir sudėtingą mokymą, kuriame tolygiai svarbūs visi mokymo etapai.

Rašinių mokymo procesas

Rašinių mokymo procesas apima daugelį mokymo sričių. Pirma, mokiniai turi aiškiai suvokti įprasto rašinio struktūrą, daugeliui rašinių „būdingą trinarę kompoziciją“ [24, p. 219], kitus rašiniui keliamus reikalavimus. Mokiniai turi būti supažindinami su įvairiomis rašinių rūšimis. Rašinių mokymas prasideda jau žemesnėse klasėse ir kasmet turimos žinios įtvirtinamos, plečiamos, įgyjama naujų įgūdžių. Mokiniai mokomi suvokti, kad rašinių rašymas – tai „pasikartojanti, grįžtamoji veikla, nes rašantis vis sugrįžta atgal, pataiso, planuoja iš naujo, perrašo“ [15, p. 21]. Rašymo procesas turėtų vykti šiomis stadijomis [pagal 15, p. 20–21]: motyvacija; minčių (su)grupavimas; planavimas; užrašų vedimas; juodraštinis variantas; taisymas, perrašymas; rašinio užbaigimas.

Kai kurie autoriai (pvz., Hall, Flower ir kt.) pirmenybę teikia detaliam rašinio tikslų aiškinimui. Jie teigia, kad mokiniai turi gerai suvokti rašinio tikslus, susijusius su: informacijos perteikimu, apibūdinimu, palyginimu ir įtikinimu [15, p. 53]. McMahan teigia, kad svarbu išmokyti mokinius teisingai įvertinti rašinio tikslus, o tik paskui pereiti prie planavimo ir kitų rašinio rašymo stadijų [20, p. 7].

Mokiniai turi būti mokomi suvokti, kad rašiniuose būtina mokėti laisvai raštu reikšti mintis ir emocijas. Reikia skatinti teigiamas emocijas rašant rašinį. Svarbu temos pa(si)rinkimas: temos turėtų būti aktualios ir suprantamos. Rašinio mokymo tikslai turi atitikti literatūrinio, socialinio, moralinio, estetinio ugdymo ir kitus aspektus. Mokydamas rašyti rašinius, mokytojas privalo skatinti mokinių pasitikėjimą savo jėgomis, aiškinti jiems, jog rašydami jie mokosi, todėl rašiniuose pasitaikančios klaidos – natūralus dalykas. Mokytojas turi nevengti pagiriamųjų žodžių, subtiliai analizuoti klaidas, atsižvelgti į mokinių emocinę būseną.

Rašinių mokymo(si) etapai

Mokydamas rašyti rašinius, mokytojas privalo mokiniams išaiškinti, kad rašymas susideda iš kelių etapų. Pirma, renkama medžiaga; antra, ji sukonkretinama; trečia, gauta informacija sugrupuojama; ketvirta, rašomas juodraštinis (pirmas) variantas; penkta, aiškinama ir taisoma [22, p. 6–7]. Hairston rašinių rašymo proceso skirstymas į etapus [13, p. 19] padeda giliau suvokti šio proceso sudėtingumą: 1) pa(si)ruošiamasis (gali būti ilgalaikis ir momentinis); 2) „inkubacinis“/ramybės (turima medžiaga neanalizuojama); 3) vykdomasis (rašomas planas ir juodraštinis); 4) tikrinimo (taisomos klaidos, perrašoma). Toks skirstymas į etapus yra gana sąlyginis. Svarbu mokiniams pabrėžti, kad kiekvienas darbassusideda iš pradžios, eigos ir pabaigos. Visų etapų atlikimas priklauso nuo rašinio

tipo, jo tikslų, rašinio rašymo vietos ir kitų veiksnių. Mokytojas privalo skirti pakankamai laiką visiems rašinio etapams, tik taip įmanoma išmokyti tinkamai dėstyti mintis.

Rašinių rašymo skirstymas į etapus labai svarbus, todėl turi būti sistemingai suplanuotas. Mokytojas turi numatyti, kiek pamokų ar laiką skirs kiekvienam etapui. Koks laikas optimalus nuspręsti gali tik mokytojas, atsižvelgdamas į mokinių išsilavinimo lygį, gebėjimą vartoti kalbą, mokinio intelektą, jo protinius gebėjimus ir potencialą, taip pat į nagrinėjamos temos sudėtingumą ir mokinių gebėjimą ją perprasti. Visi etapai glaudžiai susiję ir priklauso nuo rašinio tikslų, temos pobūdžio, mokinio (ar visos klasės) individualių savybių ir rašinio rūšies. Tik žiūrint į rašinį plačiu aspektu įmanoma pasiekti, kad mokinys supras pasirinktą (ar paskirtą) temą, nustatys jos turinio ribas, išmoks kaupti medžiagą rašiniui, mokės išskirti pagrindinę rašinio mintį ir sugebės parašyti atitinkamos formos ir žanro rašinį.

Rašinių rūšių įvairovė

Angliškai kalbančiose šalyse nusistovėjęs kiek kitoks požiūris į rašinius: pastebima pakitusi rašinio samprata ir nurodomi šie mokyklose rašomi rašiniai: 1) trumpos apimties rašinys („composition“); 2) platesnės apimties rašinys („essay“); 3) pranešimas („report“); 4) bet koks rašto darbas („paper“). Mokiniai skatinami subjektyviai vertinti kūrinį ar gyvenimo reiškinių dažniau negu rašyti objektyvaus vertinimo rašinius, raginami daugiau rašyti laisvos kompozicijos rašinių, todėl ir įsitvirtinęs esė „essay“ mokymas. Šių šalių autoriai įvairiai traktuoja rašinius ir pateikia labai įvairių rašinių klasifikaciją. Pavyzdžiui, D. McQuade ir R. Atwan rašinius skirsto į: 1) rašinius perteikti mintis, 2) rašinius formuoti mintis, 3) aprašomuosius rašinius, 4) apibūdinimo, iliustracinius rašinius, 5) analogijų ir palyginimų rašinius, 6) ar

gumentų rašinius. Šie autoriai atitinkamai formuoja ir rašinio tikslus: rašinys informatyvus ar pamokantis, ar skirtas apmąstymams, įtikinėti, argumentuoti ir t. t.

J. Wyrich skiria šiuos rašinio tipus: 1) informacinis arba aiškinamasis, 2) argumentų, 3) aprašomasis, 4) apibūdinimo. A. Biddle rašinius skirsto į: 1) literatūrinius kritinius rašinius („critical essay“), 2) asmeninius rašinius („personal essay“). Autorius prie kritinių rašinių priskiria ir aprašomuosius rašinius, įvertinamuosius rašinius ir analizuojamuosius rašinius. Asmeninius rašinius autorius skirsto į autobiografinius, laisvus apmąstymus, kūrybinius apmąstymus, gyvenimo reiškinių aiškinančius rašinius.

J. Warriner rašinius skirsto į: 1) asmeninius rašinius („personal essay“), 2) informacinius rašinius („informational essay“), 3) įtikinėjimo požiūrio rašinius („persuasive essay“), 4) satyrinius rašinius („satirical essay“), 5) trumpus rašinius („short composition“), 6) rašinius grožinio kūrinio pagrindu („composition based on literature“).

Įvairių rašinių klasifikaciją galima aiškinti skirtingu požiūriu į patį rašinį ir kitokiu mokinio kūrybinės veiklos supratimu. Negalima atmesti rašinio gimtąja ir užsienio kalba rašymo mokymo ypatumų. Skirtinga rašinių klasifikacija puikiai atskleidžia rašinio mokymo įvairius aspektus bei parodo, kad mokiniai turi išmokyti rašyti įvairių tipų rašinius, suprasdami rašymo užduočių tikslingumą. Mokiniui turi būti aiškinama, kad rašinių rašymo tobulinimas – sudėtingas procesas, apimantis ir skaitymą, ir rašymą. Mokiniai turi būti supažindinami su kūriniais rūšimis, išmokomi tinkamai analizuoti ir vertinti šiuos kūrinius.

Rašinių mokymo būdai aktyvina mokinio gebėjimą laisvai reikšti mintis, lavina jo mąstymą, skatina geriau pasinaudoti sukaupta medžiaga, ją grupuoti, planuoti. Mokinys įsisąmonina, kad rašinio rašymas vyksta planingai, laipsniškai. Šioje mokymo veikloje atsisklei-

džia įvairūs kiti mokinio gebėjimai (greita nuovoka, kruopštumas, pareigingumas). Mokinys išmoksta giliai pažvelgti į problemas, įvertinti detales, jas susisteminti, mokosi įvertinti savo darbą, objektyviai įžvelgti, kas jame teigiama ir neigiama.

Svarbu į rašinį žiūrėti kaip į ilgalaikį procesą, neįmanomą be išankstinio pasirengimo, kuris būna dvejopas. Pirma, mokytojas turi įvertinti mokinio rašinių rašymo patirtį ir numatyti tolesnius rašinio tobulinimo būdus. Vėlesnis pasirengimas rašiniui vykdomas pa(si)ruošiamojo etapo metu, kai atliekamos įvairios užduotys, mokiniai skatinami logiškai mąstyti, analizuoti. Mokytojas turi lygiareikšmiškai vertinti visus rašinio mokymo etapus ir laiką jiems planuoti pagal rašinio pobūdį ir tikslus. Ypač daug dėmesio reikia skirti parengiamajam ir tikrinimo etapui. Jeigu pirmajam bus skirta pakankamai laiko, tada galima tikėtis gerų rezultatų ir vėlesniais rašinio mokymo etapais. Rašinio mokymo „tikrinimo“ etapo metu mokytojas sulaukia grįžtamojo ryšio, kaip mokinys suprato mokomąją medžiagą, pagrindinius reikalavimus rašiniui ir rašinio struktūros principus, ar sugeba taisyklingai rašyti, laikytis gramatikos ir skyrybos taisyklių, ar naudoja įvairias sakinio struktūras. Mokytojas įvertina mokinių gebėjimą jungti ir plėtoti mintis, aiškiai ir įtikinamai išdėstyti turinį.

Sudėtinga rašinių rūšių klasifikacija rodo, kad rašinių mokymą būtų galima analizuoti atsižvelgiant į šios veiklos būtinumą užsienio kalbų pamokose, taip pat nustatyti gimtosios ir užsienio kalbų sąveikos problemas mokant rašinių, neigiamą ar teigiamą vienos ar kitos kalbos įtaką, šių kalbų dėsningumus mokant rašyti. Nors lingvistinė ir literatūrinė gimtosios kalbos kompetencija turi daug reikšmės mokantis pirmosios ar antrosios užsienio kalbos, negalima rašymo mokymo gimtąja kalba sutapatinti su rašymo mokymu užsienio kalba [18, p. 3]. Kita vertus, analizuojant tokį sudėtingą procesą

kaip rašymo mokymas(is) užsienio kalba, negalima neįvertinti mokinių gebėjimo rašyti gimtąja kalba, jų literatūrinio išprusimo: paskutinėse vidurinių mokyklų (gimnazijų) klasėse mokiniai turi tvirtai susiformavusius rašymo įgūdžius gimtąja kalba, tačiau neadekvačius rašymo įgūdžiams užsienio kalba. Rašomosios anglų kalbos ugdymas remiasi rašymo gimtąja kalba kompetencija, padeda ją plėtoti ir įvertinti. Taip ugdoma bendroji lingvistinė ir literatūrinė kompetencija, suformuojamas tvirtas pagrindas ugdyti individo sociokultūrinę kompetenciją. Nors kai kuriuose šaltiniuose siūloma gimtosios ir užsienio kalbos mokymą traktuoti adekvačiai (West; Wenzel ir kt.), daugelis autorių pabrėžia gimtosios kalbos išskirtinumą, kurio „negalėtume giliau pažinti nepalyginę su svetimomis kalbomis“ [27, p. 162]. Juo labiau kad individo prigimtis ir socialinė aplinka lemia skirtingus gimtosios ir užsienio kalbų mokymo tikslus [32, p. 11–12].

Komunikacinė užsienio kalbų mokymo kryptis

Komunikacinė užsienio kalbų mokymo kryptis rašymo mokymo procesą orientuoja į mokinio dabartinius ir perspektyvinius poreikius (Freedman 1983, p. 10), iškelia praktinius kalbos mokymo tikslus. Kalbų mokymasis turi padėti lavinti moksleivių loginį mąstymą, susiformavusį gimtosios kalbos pagrindu, plėsti besimokančiųjų intelektualinį potencialą. Užsienio kalbų mokymasis aiškiai apibrėžiamas įvairiuose dokumentuose: Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosiose programose rašoma, kad kalbų mokymasis „sudaro sąlygas bendrauti su pasauliu, plėsti lingvistinį akiratį bei formuoti bendrajai kultūrai, pažinti kitas kultūras, keistis informacija bei sociokultūrinėmis vertybėmis su kitų tautų žmonėmis, taip pat pačiam, kaip asmenybei, skleisti ir bręsti. Tuo būdu ugdomi Europos žmogui būtini kalbinės ir kul-

tūrinės komunikacijos gebėjimai“ [19, p. 202]. Akivaizdus užsienio kalbų mokymo ryšys su gimtąja kalba, kitomis disciplinomis ir socialiniais poreikiais. Šios sritys viena su kita taip pat glaudžiai susijusios: socialiniai poreikiai koordinuoja kalbų mokymo tikslus, iškelia naujus uždavinius, kitos disciplinos skatina plačiau pažvelgti į užsienio kalbų mokymą, pritaikyti jį specialioms reikmėms pagal visuomenės poreikius ir kt.

Užsienio kalbų mokymo ir gimtosios kalbos ryšys ypač svarbus, lemia kalbinės kompetencijos formavimą ne tik svetimosis, bet ir gimtosios kalbos atžvilgiu: gimtoji kalba turi padėti išmokyti užsienio kalbos – vengiant interferencijos, gretinami abiejų kalbų gramatikos reiškiniai, posakiai, priežodžiai ir patarlės [19]. Taip turtinamos kalbos, plečiama moksleivio lingvistinė kompetencija. Teisingas gimtosios kalbos teigiamas įtakos supratimas ir jos panaudojimas, taip pat sėkmingas neigiamos įtakos įveikimas mokant užsienio kalbų yra viena iš aktualiausių užsienio kalbų mokymo problemų [17]. Šiuo požiūriu pastebima kalbų mokymo programų ir realios situacijos neatitiktis: užsienyje išleistos kalbų mokomosios priemonės neatitinka nacionalinių interesų, neįvertina gimtosios kalbos įtakos, nesūlo tinkamai panaudoti besimokančiojo lingvistinę kompetenciją. Mokytojas, naudodamasis tokiomis priemonėmis, neįpareigojamas sieti užsienio kalbos ir gimtosios kalbos aspektų, neatsižvelgiama į kalbų interferencijos ir transpozicijos klausimus. Dažnai pasitenkinama fragmentiškais atsakymais, fragmentiškų užduočių atlikimu – itin populiariu mokant užsienio kalbų. Rašydami užsienio kalba moksleiviai ignoruoja arba pamiršta naudotis savo lingvistine kompetencija ir dažnai tekste išreiškia tik paskirtas mintis ar minčių nuotrupas, nesugeba minties išplėtoti ir susieti minčių. Tai skatina atsižvelgti į nacionalinį užsienio kalbos mokomųjų priemonių kūrimą. Gimtosios ir užsienio kalbos

palyginimas atveria kelią į sąmoningą užsienio kalbos mokymąsi [6].

Tyrimų eiga ir rezultatai

Vidurinių mokyklų mokytojai negalėtų prieštarauti minčiai, kad moksleivių rašiniai dažnai tėra fragmentų rinkiniai, mintys neišplėtos, sakiniai nebaigti, logiškai nenuoseklūs. Įstoję į aukštąją mokyklą jie stokoja komunikacinių rašymo užsienio kalba įgūdžių ir patirties panaudoti gimtosios kalbos rašymo įgūdžius, nerodo individualybės ir loginio mąstymo, nesuvokia rašymo užsienio kalba globalios reikšmės ir svarbos. Tyrimais siekta analizuoti prieš tai įvardytas problemas ir patikrinti moksleivių požiūrį į rašymą anglų kalba bei jų rašomąją anglų kalbą ir su ja susijusius procesus. Pirmajame tyrime anketavimo būdu apklausta 560 vienuoliktų klasių moksleivių. Apklausai pateikta 24 klausimai, iš jų 10 klausimų skirta rinkti duomenis apie respondentą, 14 klausimų – išsiaiškinti moksleivių požiūrį į rašinių anglų kalba rašymą. Formuluojuant klausimus atsižvelgta į respondentų auditoriją. Anketoje pateikiami uždari ir pusiau uždari bei kontroliniai klausimai. Gauti rezultatai pateikiami 1 ir 2 lentelėse (klausimai ir atsakymai apibendrinti).

Apklausos rezultatai rodo, kad mokytis rašyti rašinius anglų kalba neskiriama pakankamai dėmesio: neaiškinamos klaidos, nesuteikiama

pakankamai žinių, netaikoma savikontrolės metodika. Mokytojai motyvuoja rašinių mokymo būtinumą pasirengimu egzaminams, mažai atliekama kūrybinio rašymo pratybų, rašiniai neaptarinėjami, praleidžiamas pasirengimo rašiniams etapas ir kt. Apklausus 67 anglų kalbos mokytojus paaiškėjo, kad tik 56 proc. naudoja pasirengimo rašiniui pratimus, 4 proc. išnaudoja laisvojo rašymo galimybes, 83 proc. mokytojų nenaudoja minčių generavimo būdo, nes trūksta pamokos laiko, kiti pirmenybę teikia kitoms mokymo sritims.

Buvo analizuojami moksleivių rašiniai anglų kalba. Pirmiausiai moksleiviai (112) rašė rašinį klasėje duota tema. Rašiniai buvo vertinami analitiniu klaidų analizės metodu. Klaidų sugrupavimas ir palyginimas pateikiamas diagramose 1 ir 2 pav.

Kadangi pasiūlyta klasėje rašinio tema buvo nelengva („Education in Lithuania“), mokiniams buvo sunku ją susiaurinti, naudoti tinkamus minčių jungimo būdus, laikytis įprastos rašinio struktūros ir kita. Moksleiviai darė daug klaidų (žr. 2 pav.).

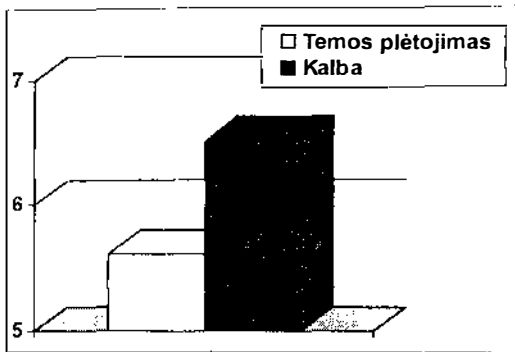
Šio tyrimo rezultatai patvirtina rašymo anglų kalba mokymo svarbą ir skatina ieškoti optimalių mokymo būdų, siekiant išvengti įvairių klaidų ir suteikti tinkamą išsilavinimą. Klaidų analizė rodo naujo požiūrio į rašinių anglų kalba mokymosi suformavimą. Daugelis klaidų padaroma dėl kalbų interferencijos (sakinio,

1 lentelė. Moksleivių teigiamas požiūris į rašinių anglų kalba rašymą (procentais)

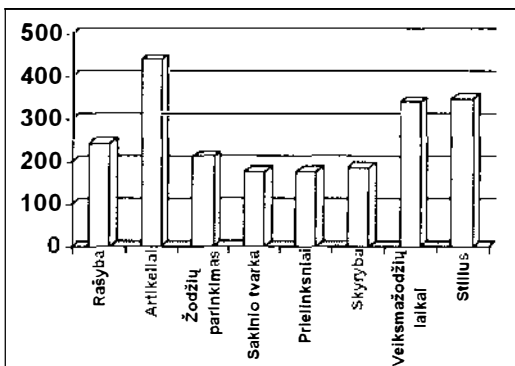
Patinka rašinius rašyti klasėje	Patinka rašinius rašyti namuose	Labai mėgsta rašyti rašinius	Savo rašinius vertina gerai labai gerai	Nori daugiau žinių apie rašymą anglų kalba	Suvokia rašinių naudingumą	Nori išmokyti rašyti geriau
28	47	22	28	74	67	53

2 lentelė. Moksleivių neigiamas požiūris į rašinių anglų kalba rašymą (procentais)

Nemėgsta rašinių	Mokytojai mažai aiškina	Neaiškinamos rašinių klaidos	Savo rašinius vertina patenkinamai blogai	Mano, kad rašiniai nereikalingi	Rašinius rašo retai
74	81	83	52	22	61



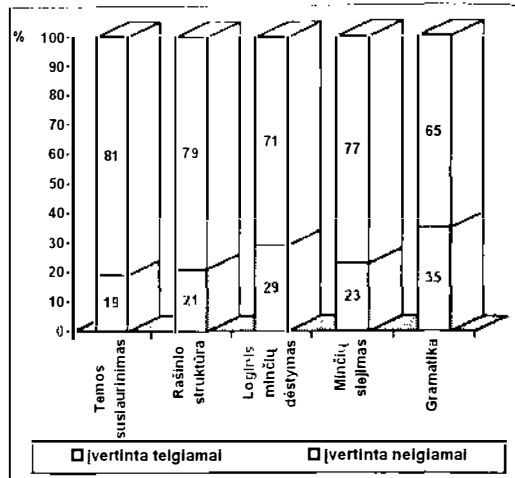
1 pav. Kalbos ir temos plėtojimo įvertinimas (balais 1–10)



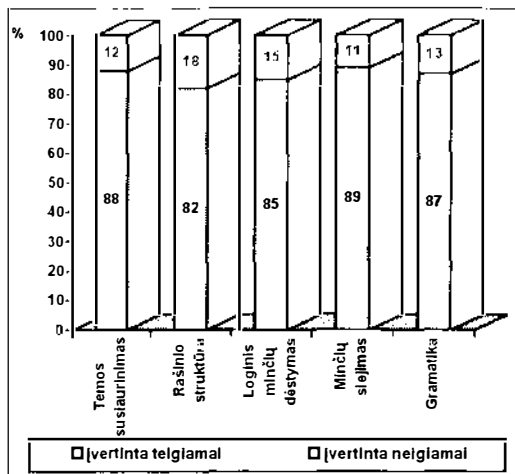
2 pav. Klaidų palyginimas (klaidų skaičius)

žodžių tvarkos klaidos, skyrybos klaidos, veiksmažodžių laikų klaidos) ar dėl neigiamos transpozicijos (prielinksnių, rašybos klaidos). Tačiau nemažai klaidų dėl žinių trūkumo (stiliaus, skyrybos klaidos).

Antroje šio tyrimo dalyje moksleiviai rašė rašinį ta pačia tema, tačiau jau po pasirengiamojo etapo, kurio metu buvo plečiamas žodynas, formuojamos žinios rašinio formos ir struktūros požiūriu. Moksleivių rašymo užduotys buvo vertinamos pagal tam tikrus kriterijus, analizuojant kiekvieno studento rašinį ir lyginant jų rašymo įgūdžius kiekvienai užduočiai atskirai. Abi užduotys vertintos teigiamai arba neigiamai pagal diagramose 3 ir 4 pav. išvardytus kriterijus.



3 pav. Rašinio be pasirengimo įvertinimas



4 pav. Rašinio prieš tai jam pasirengus įvertinimas

Išvados

Pagal gautus rezultatus galima daryti tokias išvadas:

1. Rašydami rašinį be pasirengimo, moksleiviai nesugeba susiaurinti temos, o rašydami po pasirengiamojo etapo, puikusiai įvykdo reikalavimus. Vadinas, moksleiviams turi būti parengtas specialus rašinių mokymo modulis, leidžiantis optimaliai perteikti žinias ir savarankiškai mokyti.

2. Rašydami be pasirengimo moksleiviai nesugeba logiškai išdėstyti minčių ir nemoka naudoti minčių siejimo būdų. Po parengiamojo etapo raštų rašinių rezultatai žymiai geresni.

3. Rašydami rašinį prieš tai nepasirengę, moksleiviai daro daugiau gramatikos ir rašybos klaidų negu rašydami rašinį po pasirengiamojo etapo.

4. Moksleivių rašymo įgūdžiai yra gana silpni: nerodomas loginis mąstymas, neatskleidžiamas individualus požiūris, daug klaidų daroma ne tik dėl kalbų interferencijos, bet ir dėl neišvengiamos transpozicijos.

5. Rašyti po pasirengiamojo etapo moksleivių rašiniai daug geresni turinio ir formos požiūriu.

6. Rašymas užsienio kalba kaip komunikacinė priemonė turi svarbią reikšmę technologijos amžiuje, tačiau komunikaciniame kalbų mokymo procese ši mokymo sritis yra nuvertinta ir neatitinka globalių poreikių.

7. Rašymo mokymo užsienio kalba spragų susidarė dėl netinkamų vadovėlių, leistų užsienyje, kurie neįvertina lingvistinės patirties, bei dėl neadekvačių esamiems poreikiams fragmentiškų užduočių, nepadedančių plėtoti moksleivių loginio mąstymo.

8. Rašomosios anglų kalbos intensyvinimo siektina modulių pagalba, vykdant visus rašinio mokymo(si) etapus, dėmesį skiriant korekcijai ir autokorekcijai, individualiam rašinių mokymuisi.

9. Tobulinant rašomąją anglų kalbą svarbu rašinių klaidų analizė, kalbų interferencijos suvokimas, rašinio formos ir struktūros aiškiniimas, kalbos stilių įvertinimas.

10. Atsižvelgiant į globalius poreikius, rašomąją anglų kalbą būtina traktuoti naujai, ieškoti optimalių rašymo mokymo būdų, tinkamai išnaudoti visus rašymo mokymo etapus, aktyvinančius šį mokymą.

LITERATŪRA

1. Adams P. D. *Connections. A Guide to the Basic of Writing*. Boston: Little, Brown and Company, 1987.

2. Atwan R., Vesterman W. *Effective Writing for the College Curriculum*. New York: McGraw-Hill Book Company, 1987.

3. Barzun J. *Begin Here. The Forgotten Conditions of Teaching and Learning*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

4. Berlizon S. B. *English Writing*. Leningrad: Prosvetschenije, 1976.

5. Biddle W. A., Fulwiler T. *Reading, Writing and the Study of Literature*. New York: Random House, 1989.

6. Brown H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc., 1980.

7. Drabek B. A. *Structures for Composition*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1974.

8. Emmrich-Haag K. *The Cultural Politics of English as a World Language: The Linguistic Point of View // The European English Messenger, X/2, 2001, p. 72–74.*

9. Flower L. *Problem-Solving Strategies for Writing*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, Publishers, 1985.

10. Freedman A. I. Pringle & J. Yalden. *Learning to Write: First Language / Second Language*. London: Longman, 1983.

11. Glazier T. F. *The Least You Should Know about English Basic Writing Skills*. Chicago: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1989.

12. Graddol D. *The Future of English as a European Language // The European English Messenger, X/2, 2001, p. 47–55.*

13. Hairston M. *Contemporary Composition*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1986.

14. Hall D. *Writing Well*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1988.

15. Hedge T. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

16. House J. A. „stateless“ language that Europe should embrace // *Guardian Weekly*. April 2001 *Learning English Supplement*, p. 1–3.

17. Januškevičius V. *Užsienio kalbų mokymo metodikos problemos*. Vilnius, 1972.

18. Kroll B. *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
19. Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklos bendrosios programos. Projektai. Vilnius: Leidybos centras, 1994.
20. McMahan E. *A Crash Course in Composition*. 4th ed. New York: McGraw-Hill Book Company, 1989.
21. McQuade D., Atwan R. *Thinking in Writing*. New York: Alfred A. Knopf, 1988.
22. Murray D. M. *Write to Learn*. 3rd ed. Forth Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1990.
23. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
24. Ruseckienė L. *Lietuvių literatūros mokymo metodika*. Vilnius, 1988.
25. Serikova A. S. *A Basis for Composition and Precise Writing*. Moscow: Vysšaja škola, 1980.
26. Šernas V. *Glotoedukologija I*. Kaunas: VDU, 2002.
27. Vabalas-Gudaitis J. *Gimtosios kalbos reikšmė* // J. Vabalas-Gudaitis. *Psichologijos ir pedagogikos straipsniai*. Vilnius: Mokslas, 1983.
28. Warriner J. E. *Warriner's English Grammar and Composition*. 4th ed. Chicago: Harcourt Brace Jovanovich. Publishers, 1986.
29. Wenzel R. *A General Theory of Language Education*. Gdansk, 1994.
30. West F. *The Way of Language. An Introduction*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1975.
31. Wyrick J. *Steps to Writing Well. A Concise Guide to Composition*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1987.
32. Zanievskis J., Stelmašuk A. *Užsienio kalbų mokymo aktualijos* // *Mokslas ir gyvenimas*. 1995, Nr. 3, p. 11–12.
33. Žindžiuvienė I., Tuomaitė V. *Fragmentiškas rašytinė kompetencija užsienio kalbos mokymo procese* // *Pokyčiai užsienio kalbų dėstyme universitete per pastaruosius dešimt metų*. Kaunas: VDU, 2002. P. 33–39.

MAIN LANDMARKS IN FOSTERING WRITTEN ENGLISH LANGUAGE SKILLS

Irena Žindžiuvienė

Summary

The increasing use of English has in recent years helped transform the aims and methodology of teaching English in Lithuanian institutions. The role of the English language in the world has encouraged many teachers of English to search for new ways of teaching this popular language. However, very often the teaching/learning process becomes a set of fragmented activities, the main principle of modern textbooks. Teachers who use these teaching means are free from obligation to relate the aspects of a foreign language to the native ones and fail to take into account the questions of language interference and transposition. Besides, such teaching means do not encourage logical development of ideas; this has been proved by the research that has been carried out in order to evaluate students' writing competence and the influence of fragmentary activities.

Taking into consideration the fact that Lithuania is on the road of globalization, one of the problems that has become most urgent lately is ability to communicate with the world, with the emphasis on written

communication. The idea of the research has been initiated by comparatively poor organization of teaching/learning writing in English. Students' writing competence has decreased significantly and has become inadequate to the present global needs. Consequently, English language teachers face a task to fill up this gap and pay more attention to the improvement of students' writing skills through the activities of all the stages of teaching/learning English writing. The article analyses the research which consisted of the evaluation of students' writing skills without a preparatory stage and after the preparatory stage. The research was based on the analytical scoring method. Research results prove the fact that fragmentary tasks should be avoided as much as possible in the process of teaching/learning English writing. Teaching writing as logical and coherent development of ideas in written is mistakenly ignored and has to be emphasized at the secondary level, aiming at the correct and logical exposition of the ideas in written English.

Gauta 2002 06 19

Priimta 2003 11 15