

STUDENTO SAVARANKIŠKOS VEIKLOS UGDYMO KRYPTYS

Jolita Šliogerienė¹, Alvyda Liulienė², Regina Metiūnienė³

Mykolo Romerio universitetas, Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius, Lietuva
El. paštas: ¹j.sliogeriene@gmail.com; ²alvydavidilnius@gmail.com; ³nmregina@yahoo.com

Straipsnio tikslas – supažindinti su studentų savarankiškos veiklos ugdymo kryptimis mokantis svetimšios kalbos. Pagrindinės veiklos kryptys, veikiančios studentų savarankiškumą: humanistinis kalbos mokymas, komunikatyvinis kalbos mokymas, atžvalga į individualias strategijas bei ugdymo filosofijos indėlių. Straipsnyje nagrinėjamas pozityvizmas, konstruktyvizmas ir kritinė teorija – trys kategorijos, kurias P. Bensonas sieja su besimokančiojo autonomiškumu lingvodidaktikoje. Analizuojamas afektyvinių veiksmų, progreso savistabos ir mokymosi rezultatų ryšys. Aptariami pedagoginio tyrimo, skirto ištirti studentų afektyvinių veiksmų ir pažangos savistabos ryšiui su autodidaktinio parametro projekcija – savęs projektavimu ir mokymosi rezultatais. Taip pat nagrinėjama studentų autonomiškumo ir dėstytojo vaidmens koreliacinė priklausomybė.

Reikšminiai žodžiai: autonominės studijos, savarankiškas darbas, pažangos savistaba.

DOI: 10.3846/1822-430X.2009.17.2.81-89

Įvadas

Siekiant apibrėžti autonominio mokymosi objektą, būtina išskirti subjekto ir dėstytojo vaidmenį šiame procese. Kas yra pedagogas ir koks jo vaidmuo, jeigu studentai mokosi savarankiškai? Atsakydami į šį retorinį klausimą, norėtumėme pradėti Gibrano (1991: 76) žodžiais: „Jei mokytojas yra iš tiesų protingas, jis nekviečia studentų įeiti į jo išminties tvirtovę, bet palydi juos jų pačių mąstymo/protavimo slenkščio link“. Auditorijoje pedagogo vaidmuo gali keistis priklausomai nuo veiklos. Autonominų svetimšios kalbos studijų procese dėstytojas nėra žinių perteikėjas, todėl savarankiškos studijos negali vykti pradiniam SK mokymosi etape. Atlikti tyrimai (Benson, Volles 1997; Harmer 2001) rodo, jog savarankiškai besimokantiems svetimšios kalbos dėstytojas

yra nuolat reikalingas kaip tikrintojas, organizatorius, vertintojas, konsultantas, stebėtojas, skatintojas, dalyvis, žinių šaltinis.

Tyrimo objektas – studentų savarankiškos veiklos ugdymą lemiantys veiksniai. Atliekant eksperimentą, buvo iškelti šie pagrindiniai **tyrimo uždaviniai**:

- įvertinti respondentų afektyvinių veiksmų ir progreso savistabos ryšį su autodidaktinio parametro projekcija – savęs projektavimu ir mokymosi rezultatais;
- įvertinti ryšį tarp studentų autonomiškumo ugdymo ir dėstytojo vaidmens įtakos šiame procese;
- įvertinti psichologinę besimokančiųjų savijautą autonominų studijų kontekste.

Tyrimo metodai – apklausa raštu – atlikta naudojant specialiai tyrimui sukurtą tyrimo instrumentą – klausimyną; statistinės analizės metodai – duomenims apdoroti ir analizei atlikti buvo naudojami aprašomosios statistikos procentinių dažnių ir dvireikšmių kintamųjų porinių dažnių skaičiavimo metodai; statistiniai kintamųjų ryšiai nustatyti taikant inferencinės statistikos koreliacinį metodą; statistiniam rastų skirtumų reikšmingumui nustatyti naudotas Chi kvadrato kriterijus ir vienfaktorė dispersinė analizė ANOVA.

Humanistinės kalbos mokymas

Įtakingiausi humanistinio mokymo plėtros autoriai Maslowas (Maslow 1970), Rodžersas (Rogers 1996) ir Underhillis (Underhill 1989), išskirdami septynias pagrindines humanistinės psichologijos temas, akcentuoja ir žmogaus savirealizacijos motyvaciją, pagarbą individo subjektyvinei patirčiai. Stevickas (Stevick 1990) įvertina humaniškumo kryptį mokant kalbų ir išskiria penkias kryptis ar persipynusius komponentus humanistiniame mąstyme: jausmus, socialinius santykius, atsakomybę, intelektą ir žinias, priežastis bei supratimą, saviraišką. Currano „kolektyvinis mokymasis“, Gattegno „tylusis metodas“, Lozanovo „*sugestopedia*“ – visi jie apima humanistinį kalbos mokymosi metodą, akcentuoja centrinį besimokančiojo vaidmenį pedagoginiame procese. Humanistinis judėjimas mokant kalbų pasireiškė dviem būdais. Visų pirma, užleisdamas vietą kalbų mokyme mokinių subjektyviniams, asmeniniams poreikiams, taip atsitraukdamas nuo kalbų mokymo, kai centre yra pats kalbos kodas – kalbinė veikla, medžiaga. Antroji humanistinio kalbos mokymo kontribucija buvo susirūpinimas pačiu *mokymosi procesu*, ypač atsižvelgiant į mokinių afektyvinių kalbos mokymosi elementą. Kalbos mokymasis yra labai individualus, todėl būtina pagrįsti autonominių studijų lingvodidaktinę paradigmą.

Komunikatyvinis kalbos mokymasis

CLT (angl. *communicative language teaching*) komunikatyvinis kalbų mokymas buvo dviejų tyrimų srovių rezultatas. Pirmasis buvo susijęs su nepasitenkinimu kodiniu kalbos mokymu tuo pačiu metu plačiai taikomuose metoduose: audiolingvistiniame ir gramatiniame–vertiminiame. Antrasis – noras surasti mokymo kurso struktūras, kurios būtų fleksiškesnės ir atsakytų į realius studentų komunikatyvinius poreikius.

Didelį vaidmenį CLT turėjo *Modernių kalbų projektas* (MLP), kurio tikslas buvo labiau susieti kalbos mokymąsi su besimokančiųjų funkcionaliais kalbos poreikiais. Tuo pačiu metu, apie 1960–1970 m., imta, ypač domėtis LSP (*language for specific purposes*) – kalbos mokymu specialioms tikslams. Sparčiai vyksiant socialinei ir ekonominei plėtrai bei didėjant specialiosios kalbos poreikiams, analizės metodas, sudarant kurso programą, iškeltas į mokymosi proceso centrą. Rodžersas (Rogers 1996) išskyrė esminius komunikatyvinio kalbos mokymosi bruožus:

- kalba – reikšmės pateikimo sistema;
- pagrindinė kalbos funkcija yra sąveika ir komunikacija;
- kalbos struktūra atskleidžia jos funkcinį ir komunikatyvinį pritaikymą;
- pagrindiniai kalbos vienetai nėra tik jos gramatiniai ir struktūriniai bruožai, bet ir funkcinės bei komunikatyvinės reikšmės kategorijos.

Pagrindinė reikšmė CLT besimokančiojo autentiškumui buvo:

- svarbiausia vieta skirta besimokančiojo komunikatyviniams tikslams;
- metodologiniame lygmenyje CLT paskatino kalbos studijų empiriškumą, ***besimokančiojo gyvenimiškoji patirtis ir poreikiai atsidūrė mokymosi veiklos centre.***

Individualiųjų strategijų tyrimai ir šiuolaikinė praktika

1970 m. atlikti tyrimai, susiję su nuostata ir elgsenos charakteristikomis mokantis L2, pasiūlyta įvedant mokymosi strategijos sąvoką į svetimosios kalbos mokymosi metodiką.

Mokymosi strategijų tyrimai davė neįkainojamą impulsą besimokančiųjų savarankiškos veiklos perspektyvos plėtrai mokantis svetimosios kalbos. Pirmiausia, toks tyrimas atspindėjo poreikį išsiklausyti į mokinių norus, teikiamą pirmenybę koreguojant svetimosios kalbos mokymosi praktiką. Kitaip tariant, mokinių įsitraukimo į kalbų studijas vaidmens pripažinimas sudarė dirvą tyrinėti subjektyvius poreikius, individualius skirtumus. Mokymosi strategijų tyrimas susistemino metodologinius ir konceptualius parametrus, turėjusius įtakos mokinių mokymo (treniravimo) ir studentų autonomiškumo tyrimams.

Svarbu ir individualizavimas, kuris pirmiausia buvo suprantamas kaip individualizuotos instrukcijos, t. y. tokia programa, kai kiekvienos struktūros elementas – turinio prezentacija ir kompozicija, mokytojo ir mokinio vaidmuo, vertinimo sistema kuo geriau atitinka individo interesus, poreikius ir sugebėjimus (Altman, James 1980). Interesas individualizavime buvo suprantamas kaip individo nepastovumo ir studento subjektyviųjų poreikių svarbos pripažinimas. Tačiau rezultatai dažnai nuvildavo, nes pasirodydavo, kad individualizuotas instrukcijas dažniausiai skatino dėstytojas ar kurso medžiaga.

H. Holecas (Holec 1979) pastebi, kad šis metodas tuo metu buvo kaip mokymo, o ne kaip mokymosi metodikos tobulinimas. L. Dickinsonas (Dickinson 1995) tuo metu išvelgė dvi individualizavimo metodo būdų nesėkmės priežastis: 1) fleksiškumo trūkumas mokytojo ir studento santykiuose; 2) nesisteminis mokinių supratimas apie mokymosi procesą, kaip pagrindas reikšmingam mokinių įtraukimui į programų sudarymą.

Šiuolaikinės praktikos pagrindą sudaro 3 mokinio savarankiškos veiklos perspektyvos:

1. Mokinio centrinis vaidmuo kaip veiklos organizacijos principas.

2. Mokinių autonomiškumas.

3. Programos sudarymo perspektyva, labiau žinoma kaip į mokinių nukreipta *curriculum*.

Campbellas ir Kryszewska (1992), Delleris (1990), labiau gilindamiesi į praktinį mokymo lygmenį, veiklos organizavimą įvardija kaip būdą išspręsti tokias problemas, kaip didelės klasės, mažai techninių priemonių ar netinkami vadovėliai. Campbellas ir Kryszewska išvardija 9 privalumus, adaptuojant į mokinių nukreiptą metodą:

- mokinio potencialas. Viskas, kas svarbu studentams: jų mintys, idėjos, patirtis, yra išreiškiama svetimąja kalba;
- nuolatinė poreikių analizė;
- aktualumas (šių dienų aktualijos vadovėlio medžiagoje);
- ankstesnė mokymosi patirtis;
- mokiniai kaip autoriai;
- žingsnis/tempas;
- siurprizo ir netikėtumo elementas. Dažnai neįmanoma numatyti, kaip pakrups ir plėtosis pamokos eiga;
- mokymas poromis ir jo koregavimas;
- grupės solidarumas. Studentai dirba kartu, nepaisydami lingvistinių sugebėjimų.

J. Tudoras (1996) pateikia į mokinius orientuotos veiklos santrauką:

- mokinių žinių, kaip indėlio šaltinio, panaudojimas:
 - a) bendrosios žinios ir asmeniniai interesai;
 - b) profesinės/specialybės žinios;
- gimtosios kalbos, kaip indėlio/priemonės, panaudojimas;
- tiesioginis mokinio įtraukimas į veiklą ir organizavimą:
 - a) studentų apsirūpinimas svetimosios kalbos mokymosi medžiaga;
 - b) kalbos vertinimas (savo ar draugo);
- afektyvinė veikla:
 - a) asmeninės išraiškos organizavimas;
 - b) įsivaizduojamoji kūrybinė orientacija.

Taigi patys studentai suteikia dėstytojams galimybę pamatyti, kaip mokymą labiau orientuoti į studentą, leidžiant pačiam veikti ir būti mokymosi proceso centre, t. y. skatinti besimokančiojo autonomiškumą.

Ugdymo filosofijos indėlis į svetimosios kalbos autonominių mokėjimų formavimą

Pozityvizmas, konstruktyvizmas ir kritinė teorija – tai trys kategorijos, kurias P. Benso nas, P. Vollesas (1997) sieja su besimokančiojo autonomiškumu lingvodidaktikoje. Kaip jau minėta, pozityvistiniai metodai remia techninę besimokančiojo autonomijos versiją. Jeigu kalba susideda nuo iš anksto sudarytų struktūrų ir formų įvaldymo, autonomija gali būti apibūdinama, kaip situacijos sąlygos, dėl kurių vyksta tas įvaldymas ar įgijimas. Kadangi pozityvizmas entuziastingai palaiko „dėstytojo–studento“ mokymosi modelius, vyrauja tendencija auditoriją suprasti kaip natūralią aplinką mokymuisi. Autonomiškumas, savarankiškas mokymas yra mokymasis už klasės ribų, kuris reikalauja naujų įgūdžių, susijusių su mokymosi kontroliavimu ir vadovavimu. Ši versija vadinama technine, nes reikalauja techninių įgūdžių, reikalingų mokymuisi valdyti. Pozityvizmas taip pat palaiko *autonomiškumo* ir *savarankiškumo* sąvokos vartojimą auditorijoje. L. Dickinsonas (1997) savarankiškumą apibūdina kaip paties mokinio dalyvavimą, priimant sprendimus, susijusius su jų mokymusi, ir mano, kad toks mokymasis gali būti skatinamas klasėje ar auditorijoje. Kadangi pozityvizmo prielaida – žinios atspindi objektyvią tikrovę – yra perkeliama į svetimosios kalbos mokymosi situaciją, tai mokymasis priklauso nuo vieno individo žinių perdavimo kitam. Taigi svetimosios kalbos mokymasis vyksta tradicinėje aplinkoje, kai mokytojas yra žinių teikėjas, o mokiniai – tarsi indai, kurie turi būti jomis užpildyti. Pozityvizmas taip pat palaiko hipotezės-testavimo modelį, kai žinios įgyjamos efektyviau, kai jos atrandamos, o ne pateikiamos (Thanasoulas 2000). Iš to išplaukia, kad besimokančiojo autonomija pozityvizmo filosofijoje labiau suprantama kaip savivalda ir savęs vertinimas.

Konstruktyvizmas buvo naudojamas organizuojant suaugusiųjų mokymąsi, sujungiant kelis metodus ir požiūrius, tokius kaip etnometodologiją, antropologiją ir poststrukturalistinę

literatūros teoriją, kai žinios yra suprantamos kaip reikšmės konstruktas. Priešingai negu pozityvizmas, konstruktyvizmas teigia požiūrį, kad, užuot intervalizavę ir atradę objektyvias žinias, besimokantieji reorganizuoja bei restruktivizuoja savo patirtį ir, remdamiesi objektyvia realybe, konstruoja savąją sistemą. Candy (1991: 27) teigia, jog konstruktyvizmas tiesiogiai veda į prepoziciją, kad žinių negalima išmokyti, jas reikia išmokyti, t. y. susikonstruoti, nes žinios yra tai, ką sukuria patys besimokantieji (Candy 1991: 270). Svetimosios kalbos mokymasis priklauso ne tik nuo formų ir struktūrų įsisavinimo. Konstruktyvinis požiūris į svetimosios kalbos mokymąsi palaiko psichologinę autonomijos versiją, kuri akcentuoja besimokančiojo elgesį, nuostatą ir asmenybę. Konstruktyviniu požiūriu autonomija yra įgimtas individo sugebėjimas, kurį institucinis švietimas gali iškraipyti arba nuslopinti, ir palaiko autonomijos versiją, kai individuali atsakomybė už sprendimus, ką ir kaip mokytis, yra skatinama. Taip skatinamas saviorganizacinis svetimosios kalbos mokymasis, kaip besimokančiojo autonomiškumo sąlyga.

Kritinė teorija, kaip ir konstruktyvizmas, humanitarinių ir kalbos studijų kontekste akcentuoja, kad žinios yra konstruojamos, o ne išmokstamos. Įvairūs kritiniai būdai tampa įtakingesni, kalbos mokymosi metodologijoje (Fairclough 1992; Pennycook 1990; Benesch 1993) akcentuojamas socialinis kontekstas ir suvaržymai, darantys įtaką mokymuisi. Kritiniai požiūriai į kalbą pabrėžia, kad kalba yra ideologija. Kitaip tariant, lingvistinė forma neatskiriama nuo socialinės reikšmės, kurią ji išreiškia, ar socialinių interesų, kuriuos palaiko. Autonomija didėja, kai studentai kritiškiau susipažįsta su socialiniu mokymosi kontekstu ir apribojimais, tampa savarankiškesni savo pasaulio kūrėjai (Thanasoulas 2000). Apibūdinant santykius tarp žinių, teorijų, mokymosi metodų ir autonomijos versijų, reikia pabrėžti, kad negali būti išgrynintos teorijos, kurią kaip vienintelę tiesą galima būtų palaikyti. Pavyzdžiui, gryna konstruktyvizmo subjektyvi versija, esant ideologiniams ir sociologiniams suvaržymams,

konstruktyviai susilieja su kritine teorija. Studento autonomiškumas, atsižvelgus į jo elgseną, nuostatas ir asmenybę, turi būti skatinamas ne vakuume, o socialiniame ir politiniame kontekste. Taigi galime teigti, jog autonomija turi socialinę, individualiąją, politinę ir psichologinę dimensijas. Autonomija nėra tik mokinių savarankiškumas tam tikrais atvejais. „Konstravimas nėra besimokančiojo sąlyga autonomijai plėtoti“ (Candy 1991: 12).

Besimokantieji gali būti skatinami dirbti be organizuotos pagalbos, tačiau nėra jokių garantijų, jog ši patirtis duos jiems naudos tobulinant kompetenciją. Savivalda yra svarbus veiksnys, ruošiantis autonomijai, bet turėtų būti ir psichologinis bei metodologinis pasirengimas, t. y. palankios nuostatos priiimant atsakomybę, ir metakognityvinis sąmoningumas, o tai reikalauja dėstytojo vaidmens apibrėžties. Kas yra metakognityvinis sąmoningumas? Terminas *metakognicija* reiškia besimokančiojo supratimą apie mokymosi procesus. Metakognityvinės strategijos yra tos, kurios skatina studentus galvoti apie mokymąsi, įtraukiant planavimą, organizavimą, savęs įvertinimo ir pažangos kontroliavimą. Tai stipriai siejama su mokymosi sėkme: „Studentai be metakognityvinių būdų yra paprasčiausi mokiniai, nesugebantys kryptingai vertinti savo progreso, atlikimo ir būsimų mokymosi direkcijų“ (O'Malley *et al.* 1985: 24). Autonomija gali būti suprantama kaip gebėjimų konstruktas, o tai reiškia, jog metodologijos plėtojimas ir įvertinimas mokant studentus yra labai svarbus autonomijos veiksmingumo rodiklis. Gebėjimų konstruktas padeda plėtoti gilesnį metodologinį sąmoningumą šiose srityse:

- besimokantysis (savasis aš);
- dalykas (šiuo atveju – anglų kalba);
- mokymosi procesas.

Kadangi studentas gali norėti ir sugebėti dirbti neprižiūrimas, bet visais kitais aspektais priklausyti nuo mokytojo, tai, atsižvelgus į besimokančiųjų poreikių analizę, turėtų būti įvertintas *mokinių pasirengimas* autonominėms studijoms ir apibrėžtas *dėstytojo vaidmuo* autonominių studijų procese.

S. Cotterall (1995: 195), D. Crabbe (1993: 43), E. Horwitzas (1987: 126) studentų pasirengimą savarankiškai mokytis svetimosios kalbos nagrinėja tirdami jų įsitikinimus ir nuomones. Autorių teigimu, įsitikinimai ir nuostatos turi didelę įtaką mokymosi elgsenai. Vadinas, klaidingi įsitikinimai apie kalbų mokymąsi gali lemti mažiau efektyvių strategijų naudojimą. Mūsų įsitikinimai ir patirtis valdo mūsų elgesį, taigi autonominių kalbos mokymosi elgesį-funkcionavimą gali lemti tokie veiksniai:

- dėstytojo vaidmuo;
- grįžtamojo ryšio svarba;
- mokinio savarankiškumas;
- pasitikėjimas studijavimo sugebėjimais;
- svetimosios kalbos mokymosi patirtis;
- mokymosi metodas ir t. t.

Studijuodami studentai tikisi iš dėstytojo jų pažangos įvertinimo, todėl dėstytojas atliktą užduotį dažnai įvertina balais. Toks autonominių SK studijų vertinimas yra kritikuojamas, tačiau, kaip parodė tyrimai, studentai yra linkę gauti pažymius ir žinoti realų žinių įvertinimą. Konsultanto pagrindinis darbas vyksta projektų ruošimo ar ilgesnio darbo grupėse metu. Asmeninis priėjimas prie besimokančiojo pedagoginėje veikloje yra geras dirvos paruošimas sėkmei. Tačiau asmeninis kontaktas negali būti per daug skatinamas, nes įsiveržiamą į besimokančiojo autonomiją. Pats aiškiausias yra stebėtojo vaidmuo. Skatinant autonomiją, stebėtojui patartina nuolat rašyti ir pateikti pastabas. Tokiu būdu palaikomas grįžtamasis ryšys, tam tikrų veiklos rūšių, medžiagos būtinybė ir nauda, projektuojama veikla ateičiai. Kartais dėstytojas yra „greičiausiai prieinamas žinių šaltinis“. Tačiau tai neturėtų nuvertinti studentų vaidmens ir skatinti nuolat kreiptis pagalbos. Apibendrinus aptartus atvejus, galima daryti išvadą, kad autonominių SK studijų dėstytojo vaidmuo nuolat keičiasi: šiandien jis yra organizatorius ir žinių šaltinis, rytoj jis – konsultantas ar stebėtojas. Taigi iškyla klausimas, kaip vyksta autonominės studijos – autodidaktika ir kiek autonomiškumo suteikiama savarankiškai studijuojantiems studentams?

Tyrimo rezultatai

Afektvinių veiksnių, pažangos savistabos ir mokymosi rezultatų ryšys

Atlikdami autonominio svetimosios kalbos mokymosi tyrimus, įvertinome respondentų afektvinių veiksnių ir pažangos savistabos ryšį su autodidaktinio parametro projekcija – savęs projektavimu ir mokymosi rezultatais. Tyrimų patikimumas buvo tikrinamas keliais statistinio reikšmingumo ir patikimumo kriterijais. Mokymosi pažangos savistaba tirta pagal šiuos parametrus: *raštu pateiktas užduotis; dėstytojo įvertintus žodinius kalbos pratimus; pažangos tikrinimą, rašant užrašus; užduotis paskirstant sau ir kitiems; pastebėjimą, kad tai, kas išmokta, jau galima taikyti realiomis sąlygomis*. Daugiausia studentų (60,7 %) norėtų pastebėti savo pažangą susidarius realioms sąlygoms. Mažiausias procentas respondentų (1,4 %) norėtų skirstyti užduotis sau ir kitiems. 17,9 % apklaustųjų norėtų, kad jų užduotys raštu būtų įvertinamos balais, tokiu būdu sužinoti, kad jų anglų kalbos žinios tobulėja. Tolygiai pasiskirstė ir trečiasis parametras (17,9 %), patvirtinantis, kad tiek studentų norėtų būti įvertinti po žodinių kalbos pratimų.

Įvertinę psichologinę besimokančiųjų savijautą, pastebėjome, kad studentai, stebėdami savo pažangą, labiausiai yra patenkinti tada, kai

jaučia pasitikėjimą situacijose, kurios anksčiau atrodė keblios (51 % respondentų pažymi šį psichologinės savijautos parametą). Tik 10,3 % apklaustųjų malonu nuolat gauti įvertinimo balus. Nors tik nedidelė studentų dalis jaučia malonumą, gaudami įvertinimus, apie savo pažangą norėtų sužinoti daugiau studentų – 17,9 %.

Analizuojant šių parametrų ryšį, nustatyta jų koreliacinė struktūra ir komponentų tarpusavio priklausomybė. Rezultatai rodo statistiškai reikšmingą koreliacinę struktūrą, kai ($p = .008$; $r = 221$). Dispersinės analizės metodu buvo nustatytas šių parametrų naudojimo skirtumų tarp skirtingų grupių koreliacinis reikšmingumas (1 lentelė), esant statistiniam reikšmingumui $p = .009$; $F = 4,899$. Pažangos savistabos ryšys su pažangos malonumo pojūčiu įvertintas T – testo porinių modelių statistikos kriterijumi, kai vidurkis lygus 1,28, standartinis nuokrypis – 1,68, $p = .000$. Taikant polinomialinių pasiskirstymų tikimybių palyginimo Chi kvadrato kriterijų, nustatytas šių parametrų statistinis skirtumų tarp grupių patikimumas. Polinomialinių pasiskirstymų palyginimo Chi kvadrato kriterijus nustatė statistinį skirtumų patikimumą tarp skirtingų grupių ($p = .000$, kai $\chi^2 = 169,103$ tarp pažangos savistabos ir $\chi^2 = 37,834$ tarp įvertinimo malonumo pojūčio $p = .000$) mokymosi pažangos savistabos atžvilgiu.

1 lentelė. *Mokymosi pažangos savistabos ir įvertinimo afektvinio veiksnio koreliacinės tarpusavio priklausomybės struktūra*

Parametras	Kitų koregavimas	Savarankiškas darbo taisymas	Pažangos savistaba	Malonumo pojūtis
Kitų koregavimas	1.000	–	–	–
Savarankiškas darbo taisymas	.201* .01	1.000	–	–
Pažangos savistaba	.001 .98	–192* .02	1.000	–
Malonumo pojūtis	–039 .64	–176* .03	.221** .008	1.000

** koreliacija reikšminga 0.01 lygmenyje;

* koreliacija reikšminga 0.05 lygmenyje.

Bendroji šių parametų koreliacinė struktūra rodo, kad visi veiksniai susiję teigiamais ar neigiamais koreliaciniais ryšiais. Šie koreliaciniai ryšiai yra vidutinio stiprumo. Tik pažangos savistabos parametras, kai studentai nori pastebėti, kad tai, ko išmoko, gali panaudoti realiomis sąlygomis, yra stipriais koreliaciniais ryšiais susijęs su malonumo pojūčiu, kai studentai jaučia pasitikėjimą situacijose, kurios anksčiau atrodė keblios ($p = .008$; $r = .221^{**}$). Neigiamus koreliacinius ryšius galima paaiškinti tuo, kad kuo daugiau studentai patys taiso savo rašto darbus pagal dėstytojo paruoštus atsakymus, tuo mažiau patys pastebi savo pažangą. Besimokantieji jaučia didesnę pasitikėjimą situacijose, kurios atrodė keblios, tuomet, kai patys tai pastebi, o nesinaudoja paruoštais atsakymais.

Malonumo pojūčio ir pažangos savistabos koreliacinis ryšys su mokymosi rezultatais ir šio ryšio patikimumas buvo įvertintas apskaičiavus *cronbach alpha* koeficientą. Šių apibendrintų veiksmų patikimumas geras, *cronbach alpha* koeficientas = .6077. Galima daryti išvadą, kad afektyviniai veiksniai teigiamai veikia mokymosi rezultatus.

Kadangi šiame darbe akcentuojamas studento vaidmuo autonominio mokymosi procese, svarbu nustatyti koreliacinį ryšį tarp studentų autonomiškumo ir dėstytojo vaidmens.

Palyginus autonomiškumo ir dėstytojo vaidmens koreliacinę priklausomybę, matyti, kad,

nors eksperimento pradžioje studentai išreiškė didelį norą dirbti savarankiškai, jiems nuolat reikėjo dėstytojo pagalbos ir aiškos mokymosi proceso struktūros ($p = .000$; $r = .42$ ir $p = .001$; $r = .27$). Tačiau, palyginus rezultatus eksperimento pabaigoje, pastebėta, kad daugiau studentų norėtų individualaus darbo, t. y. mokytis anglų kalbos, naudodamiesi individualizacijos technikomis. Kaip matyti iš 2 lentelės, yra stiprūs koreliaciniai ryšiai tarp autonomiškumo eksperimento pradžioje (autonomiškumas) ir eksperimento pabaigoje (autonomiškumas 2) ($p = .000$; $r = .56$). Gautas statistškai reikšmingas koreliacinis ryšys tarp atsakomybės jausmo ugdymo ir autonomiškumo. Kuo mažiau jaučiama dėstytojo pagalba mokantis svetimosios kalbos, tuo daugiau atsakomybės gali prisiimti studentas ($p = .048$; $r = -.172$).

Išvados

1. Atsižvelgus į besimokančiųjų poreikių analizę, turėtų būti įvertintas mokinių pasirengimas autonominėms studijoms.
2. Autonominų SK studijų dėstytojo vaidmuo nuolat keičiasi.
3. Autonominės studijos suteikia besimokantiems studentams daug savarankiškumo ir atsakomybės, tačiau dėstytojo vaidmuo, vertinant pažangą, ypač svarbus.

2 lentelė. Studentų autonomiškumo ir dėstytojo vaidmens koreliacinė priklausomybė

	Struktūra	Autonomiškumas	Autoritetas
Struktūra	1.000	–	–
Autonomiškumas	.268**	1.000	–
Autoritetas	.502**	.424**	1.000
Autonomiškumas 2	.165*	.560**	1.000

** koreliacija reikšminga 0.01 lygmenyje;

* koreliacija reikšminga 0.05 lygmenyje.

Literatūra

- Altman, H. B. & James, C. V. 1980. *Foreign language teaching: Meeting individual needs*. Oxford: Pergamon Press.
- Benesch, S. 1993. "ESL ideology and politics of pragmatism", *TESOL Quarterly* 27(4): 705–716.
- Benson, Ph. & Volles, P. 1997. *Autonomy & independence in language learning*. London: Longman.
- Campbell, C. and Kryszewska, H. 1992. *Learner-based teaching*. Oxford: Oxford university press.
- Candy, 1991. *Self-direction for Lifelong Learning*. California: Jassey-Bass.
- Cotterall, S. 1995. "Readiness for autonomy: investigating learner beliefs", *System* 23(2): 195–205. Elsevier Science Ltd.
- Crabbe, D. A. 1993. "Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility", *System* 21: 443–452.
- Deller, S. 1990. *Lessons from the learner*. Horlow: Longman.
- Dickinson, L. 1995. "Autonomy and motivation: A literature review", *System* 23: 165–174.
- Dickinson, L. 1997. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fairclough, N. 1992. *Critical language awareness*. London: Longman.
- Gibran, K. 1991. *The Prophet Pan Books*.
- Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Pearson Education Limited: Longman.
- Holec, H. 1979. *Autonomy & Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Horwitz, E. K. 1987. "Surveying student beliefs about language learning", in Wended, A. & Rubin, J. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall, 119–129.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- O'Malley, J. M.; Chamot, A. U. & Stewner- Manrares, G. 1985. "Learner strategies used by beginning and intermediate ESL students", *Language Learning* 35(1): 21–46.
- Pennycook, A. 1990. "Towards a critical applied linguistics for the 1990s", *Issues in Applied Linguistics* 1(1): 8–28.
- Rogers, A. 1996. *Teaching adults*. Open university press, 15–45.
- Stevick, E. W. 1990. *Humanism in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Thanasoulas, D. 2000. "Learner autonomy", *Eltnewsletter* 32: 1–13.
- Tudor, J. 1996. *Learner – centeredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, A. 1989. "Process in humanistic education", *ELT Journal* 43: 250–260.

TRENDS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' AUTONOMOUS ACTIVITIES

Jolita Šliogerienė, Alvyda Liuolienė, Regina Metiūnienė

During the recent years researchers have showed great interest in the individualized studies of a foreign language, self- directed learning. In this respect, a student has appeared in the centre of a learning process, his/ her needs have been taken into account.

The results of literature review provide enough proof that autonomous students need teachers' control at a certain stage of the learning process. Therefore, awareness of this fact should assure that teachers' role can change but its importance remains even giving full responsibility to a student.

The present research is aimed at analyzing trends of the development of students' autonomous activities. The results of the study prove that students are willing to take full responsibility for their studies, though they need a formal assessment of their progress which is usually done by a teacher.

Study results also show that the more autonomy the students were given, the more autonomy they wanted in the future.

Keywords: autonomous studies, autonomy, self-monitoring of progress.

Įteikta 2009-01-20; priimta 2009-02-15